



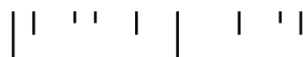
# O RISCO DE (NÃO) CORRER RISCOS

Envolvimento das crianças com o risco no espaço exterior:  
Conceções e práticas numa sala de Jardim de Infância

Alexandra da Luz Maio Bettencourt Alves

Relatório de Prática Profissional Supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2022-2023



# O RISCO DE (NÃO) CORRER RISCOS

Envolvimento das crianças com o risco no espaço exterior:  
Conceções e práticas numa sala de Jardim de Infância

Alexandra da Luz Maio Bettencourt Alves

Relatório de Prática Profissional Supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar  
Orientadora: Professora Doutora Clarisse Nunes  
Coorientador: Professor Doutor Carlos Luz

2022-2023



## AGRADECIMENTOS

No culminar de uma etapa tão importante como esta, importa agradecer a todos os que, de alguma forma e em algum momento, trilharam a meu lado este caminho, e o tornaram ainda mais especial. **Obrigada do fundo do coração...**

...a **toda a minha família**, por acreditarem sempre em mim e me motivarem a ser melhor.

...à **minha mãe, ao meu pai e à Susana**, por terem demonstrado apoio incondicional ao longo de todo o meu percurso académico, pela paciência e compreensão nos momentos mais difíceis e por nunca duvidarem das minhas capacidades, independentemente das circunstâncias. Obrigada por me ajudarem a chegar até aqui, por me fazerem acreditar que era capaz de qualquer coisa, mesmo quando eu não acreditava. Sem vocês nada disto seria possível!

...aos **meus irmãos**, por serem a minha força diária e o meu porto de abrigo.

...a **todos os meus amigos**, por me apoiarem durante este percurso e compreenderem todas as minhas ausências.

...à **Alícia, Inês Costa e Inês Antunes**, as minhas companheiras desde o início. Obrigada por me acompanharem ao longo destes cinco anos, pelas aventuras, gargalhadas, partilhas, choros, pelas horas intermináveis de trabalho, pela compreensão umas para com as outras e, acima de tudo, por terem estado sempre lá para mim, para me ajudar, apoiar e incentivar. Sem vocês tenho a certeza de que não teria sido a mesma coisa. Obrigada por terem começado e terminado esta caminhada comigo. Sempre juntas!

...à **Sara e à Rita**, as amigas especiais que o mestrado me trouxe, e que surpresa que foi! Obrigada por terem aparecido na minha vida. Foram sem dúvida o meu pilar nesta última etapa, e tornaram-na ainda mais especial. Que continuemos a partilhar as nossas dificuldades e conquistas e a dar força umas às outras. Vai só!

...à **minha família académica**, por marcarem o meu percurso académico de uma forma tão bonita e por me encherem de alegrias e orgulho.

...à **Tânia**, por ser uma referência para mim. Por me ouvir e apoiar, por me dar forças para continuar e por acreditar sempre que sou capaz. Que um dia consiga transmitir a alegria que tu transmites a todos os que me rodeiam. Obrigada!

...à **Inês Dias**, que foi um exemplo para mim desde o início. Será sempre um prazer trabalhar contigo! Obrigada por acompanhares o meu crescimento e por acreditares sempre em mim!

...à minha orientadora, **Professora Doutora Clarisse Nunes**, que me acompanhou durante o meu percurso, demonstrando-se sempre disponível para me ajudar. Obrigada por todo o apoio, compreensão, por todas as questões que me fizeram refletir sobre a minha prática e por ter contribuído, de forma tão positiva, para o meu processo de formação.

...ao **Professor Doutor Carlos Luz**, por ter aceitado este encargo de me coorientar e se demonstrar sempre disponível para me ajudar. Obrigada por todas as sugestões dadas e pelos ensinamentos.

...às **equipas pedagógicas** e **famílias** com as quais me cruzei durante este percurso. Um agradecimento especial a **toda a equipa pedagógica do contexto de creche**, que me acolheu tão bem e me fez sentir em casa. E principalmente à **educadora Susana**, por todo o apoio, por todos os conhecimentos transmitidos e por me ter feito crescer enquanto pessoa e profissional!

...e por último, e mais importante, quero agradecer a **todas as crianças** que tive o prazer de conhecer e sem as quais nada disto teria sido possível. Por me acolherem com tanto carinho, por encherem os meus dias de sorrisos, abraços, beijinhos e demonstrações de afeto. Por me proporcionarem tantos momentos e experiências repletas de aprendizagens que levo para a vida. Obrigada, a cada uma de vocês, por me terem ensinado tanto e por me fazerem ver que escolhi a melhor profissão do mundo!

*“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”*

(Antoine de Saint-Exupéry)

## RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada II, incluída no currículo do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, e tem como finalidade apresentar, de forma crítica e reflexiva, o processo de intervenção desenvolvido em contexto de Jardim de Infância, durante um período de quatro meses, com um grupo constituído por 24 crianças com três anos de idade.

Apresenta ainda a investigação de natureza qualitativa realizada na modalidade de estudo de caso, que surgiu de um processo reflexivo sobre a minha própria intervenção em situações de envolvimento das crianças com o risco no espaço exterior. Neste sentido procurei compreender quais as conceções da educadora cooperante e das crianças relativamente ao risco no espaço exterior e de que forma a qualidade deste espaço e a ação do/a adulto/a influencia o envolvimento das crianças com o risco. A recolha de dados envolveu diferentes técnicas e instrumentos, nomeadamente a observação direta e indireta, registos escritos, registos fotográficos, entrevistas semiestruturadas e o instrumento "*The Children's Physical Environments Rating Scale*", tendo recorrido à análise de conteúdo para analisar os dados recolhidos. Com o presente estudo depreende-se que o envolvimento das crianças com o risco tem um papel essencial no seu desenvolvimento e aprendizagens, destacando-se o papel do/a adulto/a e a qualidade do espaço como aspetos fulcrais, na medida em que podem condicionar ou promover esse envolvimento. Evidenciam-se ainda algumas preocupações por parte dos/as adultos/as que interferem no comportamento das crianças, servindo o presente estudo também como incentivo à reflexão sobre o risco de não permitirmos que as crianças corram riscos.

No presente relatório é referido, ainda, o impacto que a formação inicial e todo o percurso de PPS (desenvolvido em contexto de creche e jardim de infância) tiveram na construção da minha identidade profissional.

**Palavras-Chave:** Risco, espaço exterior, papel do/a adulto/a, desenvolvimento, prática profissional supervisionada.

## **ABSTRACT**

This report is part of the Supervised Professional Practice II course, included in the curriculum of the Master's Degree in Pre-School Education at the School of Education of the Polytechnic Institute of Lisbon. Its purpose is to present, in a critical and reflective way, the intervention process developed in a kindergarten context over a period of four months, with a group of 24 three-year-old children.

It also presents the qualitative research carried out in the form of a case study, which arose from a reflective process on my own intervention in situations involving children with risk in the outdoor space. In this sense, I sought to understand the conceptions of the cooperating educator and the children regarding risk in the outdoor space, and how the quality of the outdoor space and the action of the adult influence children's involvement with risk. Data collection involved different techniques and instruments, including direct and indirect observation, written records, photographic records, semi-structured interviews, and "The Children's Physical Environments Rating Scale" instrument, and content analysis was used to analyze the collected data.

The present study suggests that children's involvement with risk plays an essential role in their development and learning, highlighting the role of the adult and the quality of the space as crucial aspects, as they can condition or promote such involvement. There are also some concerns on the part of adults that interfere with children's behavior, and this study also serves as an incentive for reflection on the risk of not allowing children to take risks.

The report also refers to the impact that initial training and the entire PPS journey (developed in the context of daycare and kindergarten) had on the construction of my professional identity.

**Keywords:** Risk, outdoor space, role of the adult, development, supervised professional practice.

## ÍNDICE GERAL

1. Introdução .....	1
2. Caracterização da ação educativa .....	4
2.1. Meio envolvente .....	5
2.2. Contexto socioeducativo .....	6
2.3. Ambiente educativo .....	10
2.3.1. Organização do espaço e dos materiais.....	11
2.3.2. Organização do tempo.....	13
2.4. As crianças .....	14
2.5. As famílias .....	18
2.6. A equipa pedagógica .....	20
3. Análise reflexiva da intervenção em JI.....	22
3.1. Intenções educativas para a ação.....	23
3.1.1. Intenções educativas para com as crianças .....	23
3.1.2. Intenções para com as famílias .....	24
3.1.3. Intenções para com a equipa pedagógica .....	25
3.2. Avaliação da ação .....	26
4. Investigação em JI .....	28
4.1. Identificação e fundamentação da problemática .....	29
4.2. Revisão da literatura.....	30
4.2.1. Situação atual da sociedade relativamente ao contacto das crianças com o espaço exterior .....	30
4.2.2. Papel do espaço exterior no desenvolvimento e aprendizagens das crianças .....	32
4.2.3. Contacto das crianças com o risco no espaço exterior .....	35
4.2.4. Papel do adulto e das <i>affordances</i> do espaço exterior no envolvimento das crianças em situações de risco .....	38
4.3. Roteiro ético e metodológico .....	41
4.3.1. Questão de investigação e objetivos do estudo .....	41
4.3.2. Natureza do estudo.....	41
4.3.3. Participantes .....	42
4.3.4. Técnicas de recolha e análise de dados.....	43
4.3.5. Procedimentos éticos.....	45

4.4. Apresentação e discussão dos resultados .....	46
4.4.1. Características e potencialidades do espaço exterior .....	46
4.4.2. Contacto das crianças com o risco no espaço exterior .....	54
5. Construção da profissionalidade .....	70
6. Considerações finais .....	77
Referências .....	79
Anexos .....	87
Anexo A. Entrevista à Diretora Pedagógica .....	88
Anexo B. Imagens da sala .....	99
Anexo C. Rotina diária da sala .....	106
Anexo D. Tabela de informações das crianças do grupo .....	108
Anexo E. Carta de apresentação às famílias .....	112
Anexo F. Consentimento informado .....	114
Anexo G. Consentimento informado do portfólio da criança .....	116
Anexo H. Guião da entrevista à Educadora Cooperante .....	118
Anexo I. Transcrição da entrevista à Educadora Cooperante .....	123
Anexo J. Árvore categorial da entrevista à Educadora Cooperante .....	134
Anexo K. Entrevistas às crianças .....	147
Anexo L. Árvore categorial das entrevistas às crianças .....	151
Anexo M. Quadro do roteiro ético .....	157

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Subescala 12 .....	48
Figura 2. Subescala 13 .....	49
Figura 3. Subescala 14 .....	49
Figura 4. Pontuação total. ....	50
Figura 5. Respostas da questão número um da entrevista às crianças .....	55
Figura 6. Respostas da questão número dois da entrevista às crianças.....	56
Figura 7. Respostas da questão número três da entrevista às crianças. ....	60
Figura 8. Respostas da questão número quatro da entrevista às crianças. ....	64
Figura 9. Respostas da questão número cinco da entrevista às crianças.....	65

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

JI – Jardim de Infância

MEM – Movimento de Escola Moderna

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

OSE – Organização Socioeducativa

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PPS – Prática Profissional Supervisionada

RI – Regulamento Interno

UC – Unidade Curricular

# 1. INTRODUÇÃO

| | " | | " | | "

No âmbito da unidade curricular (UC) *Prática Profissional Supervisionada II* (PPSII), integrada no Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar, foi proposta a elaboração de um relatório, o qual integra uma dimensão de investigação, bem como uma apresentação e reflexão sobre todo o meu percurso de intervenção. Este foi realizado entre o dia 17 de outubro de 2022 e o dia 7 de fevereiro de 2023, em contexto de Jardim de Infância (JI), numa sala com 24 crianças (14 raparigas e 10 rapazes), todas nascidas no ano de 2019.

De modo a orientar a leitura do presente relatório, evidenciando a sua estrutura, apresento, de seguida, a organização dos diferentes capítulos: (i) Introdução; (ii) caracterização do contexto educativo; (iii) análise reflexiva da intervenção; (iv) Investigação em Jardim de Infância; (v) construção da profissionalidade e (iv) considerações finais.

Após o capítulo introdutório, segue-se a **caracterização de uma ação educativa**, onde são apresentadas informações relativas ao contexto no qual realizei a PPSII, nomeadamente ao meio envolvente, ao contexto socioeducativo, ao ambiente educativo, ao grupo de crianças, às suas famílias e à equipa pedagógica, de forma a possibilitar ao/à leitor/a uma aproximação ao contexto no qual estive inserida.

Segue-se o terceiro capítulo – **Análise reflexiva da intervenção**-, no qual se encontram definidas as intenções para a ação a que me propus no trabalho com as crianças, com as famílias e com a equipa pedagógica. Ademais, reflito e avalio globalmente a concretização dessas intenções.

O quarto capítulo - **Investigação em Jardim de Infância** - destina-se à apresentação e justificação da problemática emergente do decorrer da investigação – **O risco de (não) correr riscos – Envolvimento das crianças com o risco no espaço exterior: Conceções e práticas numa sala de Jardim de Infância** –, bem como à revisão da literatura, na qual mobilizo algumas conceções de autores e resultados de investigações já realizadas no âmbito da temática em questão. Neste capítulo são ainda clarificadas as opções metodológicas que assumi e os princípios éticos e deontológicos pelos quais me rego no decorrer da PPSII e, por fim, são apresentados e discutidos os resultados da investigação.

No quinto capítulo – **Construção da profissionalidade** – realizo uma reflexão sobre o meu desempenho durante as práticas profissionais (em contexto de creche e JI), enquanto estagiária, e o contributo das mesmas para a construção da minha profissionalidade docente como futura educadora de infância.

No sexto capítulo - **Considerações finais** -, realizo uma reflexão sobre alguns aspectos relacionados com as práticas, nomeadamente as principais aprendizagens realizadas, os maiores desafios, as minhas inquietações e as minhas conquistas.

Por fim, apresento os anexos que apoiam o presente relatório.

## 2. CARACTERIZAÇÃO DA AÇÃO

EDUCATIVA

| ' ' | | ' ' |

O conhecimento da realidade de cada contexto socioeducativo, de cada criança e das suas famílias, é fulcral para a ação educativa, na medida em que, segundo Silva et al. (2016), permite que o/a educador/a adeque a sua intervenção de acordo com a organização socioeducativa (OSE) e das características e necessidades das crianças e adultos/as.

Neste sentido, o presente capítulo apresenta uma caracterização, sob um olhar reflexivo, do contexto socioeducativo, do meio no qual este se insere e dos agentes envolvidos no decorrer da PPSII. De modo a obter as informações necessárias à caracterização da realidade educativa, foi essencial recorrer a algumas técnicas de recolha de dados, nomeadamente a consulta documental do Regulamento Interno<sup>1</sup> (RI, 2020) e do Projeto Curricular de Grupo<sup>2</sup> (PCG, 2022/2023), a observação direta e a entrevista semiestruturada à diretora pedagógica da OSE.

## **2.1. Meio envolvente**

De acordo com Silva et al. (2016), o ser humano é influenciado pelo meio no qual se encontra inserido, influenciando-o através das suas interações com o mesmo, as quais proporcionam diversas oportunidades de desenvolvimento e aprendizagens por parte da criança, através da aquisição de conhecimentos relativos aos valores e cultura do meio envolvente.

Posto isto, é essencial caracterizar o meio no qual se insere o contexto socioeducativo no qual me encontro a realizar a PPSII, que se situa no distrito de Lisboa, numa zona urbana e residencial, que concentra as principais entradas da cidade. Possui ainda uma vasta rede de transportes públicos, nomeadamente autocarros, bem como o Metropolitano de Lisboa. Ademais, na área envolvente é possível encontrar diversos espaços verdes, como jardins e parques, zonas de comércio e diversos serviços de saúde e de interesse público, entre os quais: farmácias, restaurantes, cafés, ginásios e serviços sociais.

O meio no qual se insere o contexto socioeducativo apresenta então uma diversidade de respostas às necessidades da comunidade, sendo que, no que diz respeito à educação, existe uma diversidade de serviços socioculturais, como bibliotecas, museus, fundações, estabelecimentos educativos e associações.

---

<sup>1</sup> Disponibilizado no *website* da organização socioeducativa.

<sup>2</sup> Disponível para consulta presencial na sala de atividades.

## 2.2. Contexto socioeducativo

O contexto socioeducativo no qual me encontro a realizar a PPSII é, atualmente, uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), tendo surgido em 1976, de acordo com o *website* da organização, como resposta socioeducativa às valências de Creche e de Jardim-de-Infância (JI), bem como às Atividades de Tempos Livres (ATL). Porém, em 1994, a organização socioeducativa começou a funcionar em novas instalações, construídas de raiz, perdendo as atividades no âmbito de ATL e abrangendo apenas as valências de Creche e de JI.

Como é referido no RI (2020), a organização socioeducativa apresenta uma orientação cristã, que procura **promover a educação integral das crianças** segundo a Pedagogia do Evangelho. É, então, tida como base uma compreensão cristã da vida, que “proporcione um crescimento e amadurecimento harmoniosos, através de um discernimento das capacidades de cada um(a) e de um desenvolvimento em toda as dimensões, no respeito pelos princípios democráticos de convivência, direitos, liberdade e garantia fundamentais.” (p.5)

A instituição inspira-se na Pedagogia de Santa Paula Frassinetti, privilegiando a **simplicidade, espírito de família e de serviço**, e procura oferecer uma educação completa, através de uma **oferta pedagógica inovadora e de qualidade**, que acompanha de forma individualizada cada criança e a sua família. De acordo com o RI (2020), são ainda valorizados o “sentido estético e a criatividade, através de atividades lúdicas e expressivas: música, dança criativa, expressão dramática e artes plásticas” (p.6), recorrendo à prática de uma Pedagogia de Projeto, centrada nos interesses da criança e na oferta de “experiências chave” para o desenvolvimento das mesmas.

Além disso, considerando que a organização socioeducativa tem um cariz religioso (religião católica), é possível observar que a mesma apresenta uma dimensão cultural que engloba os valores, crenças, tradições, pressupostos e as normas implícitas. Como é referido no RI (2020), em conjunto com as famílias, procuram cultivar a interioridade das crianças, “dotando-as de profundidade para crescerem em capacidade de descentramento e compaixão, capacitando-as para assumir respostas e compromissos consequentes” (p.6).

O seguinte registo de observação procura ilustrar esta prática:

“Ao chegarem à porta da sala de interioridade, a educadora cooperante e a professora S pedem às crianças que observem o poster que se encontra afixado, alusivo à

hospitalidade. A professora S questiona: “-O que vêem aqui?”, e as crianças vão respondendo de acordo com o que está representado no poster (...). De seguida entram na sala e sentam-se no chão, virados de frente para um cenário real do que se encontrava representado no poster, com elementos da natureza, bonecos, entre outros materiais e objetos que representam e transmitem valores relacionados com a hospitalidade” (Registo de observação – 18 de outubro de 2022).

Relativamente ao espaço, a instituição apresenta diversas áreas interiores às quais as crianças têm acesso, como é o caso da praça central, na qual se encontram disponíveis materiais diversos, tais como, materiais de apoio ao jogo simbólico, caleidoscópio de espelhos e outros objetos que possibilitam a exploração dos sentidos. Além disso, é também um espaço de encontros, onde se realizam atividades alusivas a semanas temáticas, festas e celebrações em que toda a comunidade participa. No interior do edifício podemos encontrar ainda as salas de atividades – quatro salas de Creche e sete salas de JI –, as casas de banho, o ginásio, o ateliê, a sala polivalente, a sala da interioridade, a sala dos computadores, a sala das “Cem Linguagens”, o refeitório e a biblioteca. Além disso existem alguns espaços reservados à equipa pedagógica do contexto socioeducativo, entre os quais: a secretaria, a portaria, o gabinete da direção, o gabinete de psicologia, a sala das educadoras, a sala de arquivos, a sala de arrumos, os vestuários, as casas-de-banho, a lavandaria, a cozinha, a copa e as despensas.

No que concerne ao espaço exterior, a instituição dispõe de dois espaços exteriores (JPI e JPA), que possuem características e oportunidades de exploração diferentes, diversos equipamentos, materiais e diferentes pisos. Estes espaços promovem tanto o desenvolvimento de habilidades motoras como o desenvolvimento da imaginação e criatividade das crianças, permitindo que se desafiem a si próprias durante as suas brincadeiras.

No que concerne ao JPI, este tem um piso dividido entre relva sintética, calçada, pneu reciclado e polimérico. Relativamente aos materiais e equipamentos existentes neste espaço, possui diversos equipamentos estruturados, não estruturados ou de fim aberto e elementos naturais, nomeadamente: estruturas de plástico, casinha de plástico, lagarta, comboio de madeira, paragem de comboio de madeira e pedra, equipamentos de locomoção (triciclos, bicicletas, motas e trotinetes), sinais de trânsito, pneus, parede musical com materiais diversos, horta, banheira de madeira e pedra, postes, corrimão, árvores e troncos de árvores cortados. Em relação ao JPA, este contém um piso dividido entre relva natural, relva sintética, pneu reciclado e calçada. Possui alguns

equipamentos e materiais diferentes do JPI, entre os quais: estrutura grande de madeira fixa com dois escorregas, duas casinhas de madeira, balancé, cozinha de lama, balizas, bolas, armário com brinquedos de plástico (castelos, legos, carros, entre outros), gaiola com pássaros, árvores e vários elementos naturais.

Em relação à organização da instituição, esta é caracterizada pela existência de relações hierárquicas. Encontra-se organizada em dois graus distintos – a direção e orientação pedagógica e o núcleo operacional. Na entrevista realizada à Diretora Pedagógica (DP), a mesma refere que

o Centro Educativo tem uma direção composta por três elementos. Para além disso, o Centro conta com 11 educadoras, 17 auxiliares de ação educativa, 1 psicóloga, 4 professores especialistas (dança, música, inglês e artes visuais). Dispõe ainda de funcionários de limpeza, lavandaria, refeitório, carpintaria e segurança. (...) Procura-se que aquilo que se faz seja decidido, discutido, analisado com a colaboração e envolvimento da equipa educativa. Apesar de existir uma direção, as questões que dizem respeito a todos e que se prendem com a prática desenvolvida, são conversadas, havendo uma auscultação dos vários intervenientes, mesmo das crianças (há assembleias de Centro todos os meses para decidir aspetos que dizem respeito a todos) (cf. Anexo A).

No que diz respeito às opções metodológicas, torna-se importante referir que o contexto socioeducativo se rege por três modelos pedagógicos, nomeadamente:

- (i) *Reggio Emilia* – Na entrevista à DP, a mesma afirma que é possível observar este modelo através da metáfora das “Cem linguagens da Criança”, que preconiza uma prática na qual as crianças são convidadas e incentivadas a expressar-se recorrendo a múltiplas linguagens (dança, drama, música, artes visuais)”. Além disso, encontra-se presente na arquitetura e organização estética, uma vez que esta “reflete as ideias, os valores, as atitudes e o património cultural de todos os que nele trabalham” (Lino, 2007, p.104). Verifica-se então a existência de diversos espaços e materiais característicos deste tipo de abordagem, nomeadamente a praça central, materiais como as mesas de luz, materiais naturais e reciclados. Entendo que este tipo de espaços e materiais proporciona diversas oportunidades de exploração e promove a criatividade das crianças. Importa também mencionar outro aspeto que se encontra muito presente na organização socioeducativa, a participação. Este é dos princípios fundamentais deste modelo pedagógico,

encarado como um valor e como uma estratégia que, por sua vez, engloba as três esferas (educador/a, criança e família), e o seu trabalho em parceria dando-lhes uma voz ativa de qualidade (Lino, 2018).

- (ii) *High Scope* – De acordo com o PCG (2022/2023), a organização socioeducativa procura promover uma aprendizagem através da ação sobre objetos e das interações com pessoas, ideias e/ou acontecimentos, tendo presentes as experiências-chave e a sua importância no desenvolvimento das crianças. O espaço encontra-se pensado de forma a possibilitar a total autonomia das crianças, conferindo-lhes ainda diversos espaços e recursos que podem explorar por iniciativa própria e, dessa forma, realizar aprendizagens significativas de forma lúdica. Além disso, é perceptível que a equipa pedagógica intenta encorajar as ideias e iniciativas das crianças, reconhecer os seus sentimentos e fornecer-lhes ferramentas para gerir e resolver conflitos. Neste sentido, “criar situações que desafiam o pensamento atual das crianças e, assim, provoquem conflito cognitivo” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 89).
- (iii) Movimento de Escola Moderna (MEM) – uma das características deste modelo, referida por Niza (2007) e notória na organização socioeducativa, é a participação e a cooperação das crianças no que concerne às decisões, nomeadamente na organização dos tempos, dos espaços e das responsabilidades das mesmas. Deste modo, gera-se um clima de negociação e cooperação, através do diálogo entre pares e com o/a educador/a de maneira democrática, no qual as crianças aprendem a viver em grupo, a respeitar as regras e os valores da sociedade. Neste seguimento, a diretora pedagógica salienta que, na organização socioeducativa, “planificamos e avaliamos em conjunto com as crianças, fazemos Assembleias (de turma e de centro) para decidir assuntos que dizem respeito à vida das crianças” (cf. Anexo A). Importa ainda mencionar os instrumentos de pilotagem encontrados nas salas, que se apresentam como um conjunto de mapas de registos nos quais as crianças podem planificar, gerir e avaliar as atividades em que participam no seu dia-a-dia na sala de atividades.

Além dos modelos suprarreferidos, as profissionais do contexto socioeducativo recorrem ainda à Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), que se caracteriza por ser um processo de investigação, centrando-se nos interesses das crianças e, como refere Vasconcelos (2012), considerando-as como seres competentes e com um papel ativo no seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem. Neste sentido, esta

metodologia envolve “trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse para o grupo” (p.9).

Entende-se então que, apesar das especificidades de cada modelo pedagógico, a equipa pedagógica do contexto socioeducativo “aproveita” as diferentes características de cada um para apoiar e sustentar a sua prática pedagógica. Contudo, “queria sublinhar, que cada vez mais, Reggio assume-se como a nossa grande inspiração e temos trabalhado muito nesse sentido” (cf. Anexo A).

### **2.3. Ambiente educativo**

Portugal (2012) refere que é importante que o ambiente educativo seja estruturado e pensado em prol das crianças, considerando os seus interesses, necessidades e características, de modo a potenciar o seu desenvolvimento e aprendizagens de forma holística, não esquecendo os interesses e preferências das famílias. Assim, é importante que o ambiente educativo seja também pensado com intuito de possibilitar o bem-estar geral de todos os seus intervenientes, nomeadamente, as crianças, as famílias e a equipa educativa.

Portugal et al. (2016) acrescentam que a qualidade do ambiente educativo depende de diversas dimensões, entre as quais: (i) a satisfação das necessidades básicas (saúde, higiene e segurança), tanto das crianças como dos/as adultos/as; (ii) a formação e valorização dos/as profissionais de educação de infância; (iii) a qualidade das relações; (iv) a qualidade e quantidade de materiais, equipamentos, espaços e atividades e (v) o acompanhamento e monitorização da experiência das crianças e as suas famílias.

Ao pensar no ambiente educativo, o/a educador/a deve ter em consideração os diferentes sistemas presentes na vida das crianças, para além do contexto socioeducativo, entre os quais o meio e a sociedade na qual estas se inserem, uma vez que estes sistemas, segundo Silva et al. (2016), realizam diversas interações entre si, permitindo ao/à educador/a ter um melhor conhecimento das características de cada criança, o que, conseqüentemente, irá possibilitar a adaptação da sua intervenção pedagógica.

Deste modo, serão abordados, em seguida, dois dos aspetos essenciais para um ambiente educativo de qualidade, entre os quais e a **organização do espaço e dos materiais e a organização do tempo.**

### **2.3.1. Organização do espaço e dos materiais**

De acordo com Portugal (2000), o espaço pode promover ou restringir as brincadeiras e interações das crianças, bem como facilitar ou dificultar a sua autonomia e as suas rotinas. Assim, é fulcral que o/a educador/a defina as suas intenções de acordo com as características do grupo e das crianças, adaptando o espaço de acordo com essas intenções. Nesse sentido, é possível observar que na organização socioeducativa existe uma preocupação com a organização do espaço e dos materiais, sendo ainda referido pela diretora pedagógica da organização socioeducativa que:

Procuramos que os espaços estejam em sintonia com aquilo que é a nossa prática pedagógica, encarando-se o espaço como o terceiro educador. Há uma grande preocupação estética com a organização dos espaços. Aposta-se nos materiais naturais, havendo uma tentativa de cada vez mais, retirar os plásticos das nossas salas. Também as paredes falam e por essa razão apostamos na documentação daquilo que é vivido e experienciado pelas crianças e no Centro” (cf. Anexo A).

Para Post e Hohmann (2011), é necessário que o/a educador/a pense no espaço, nos recursos e nas áreas existentes no mesmo, experimentando, observando, refletindo e adaptando quando considerar necessário para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Assim, o surgimento de novas áreas na sala ou a alteração das já existentes, deve depender das necessidades e interesses demonstrados pelo grupo, bem como os materiais disponibilizados pela equipa pedagógica.

Neste sentido, é referido no PCG (2022/2023) que a sala de atividades se encontra organizada por áreas de interesse, que se encontram “bem definidas e distribuídas no espaço, assim como os materiais que nela se encontram, sendo arrumadas sempre no mesmo local, de modo a dar autonomia no espaço e na sua exploração” (p.16)

Segundo Schmitt e Filho (2017), é importante compreender que, tanto o espaço interior como o espaço exterior proporcionam aprendizagens e contribuem para a socialização das crianças entre elas e com os/as adultos/as, e, deste modo, é essencial que estes espaços sejam “pensados, preparados e planejados de maneira que favoreçam as trocas de saberes e segurança aos mesmos” (p. 135). As áreas da sala “permitem que o grupo trabalhe em cooperação e equipa, mas que ao mesmo tempo a

criança também tenha oportunidade de encontrar o seu espaço, quando assim o deseja (PCG, 2022/2023, p.16).

A sala de atividades (observar as imagens no Anexo B) encontra-se assim organizada da seguinte forma:

- (i) **Biblioteca** - onde as crianças têm a oportunidade de explorar, ouvir, contar e/ou animar histórias, tendo à sua disposição vários livros, animais, biombo para brincar com luz e sombras, fantoches e peluches;
- (ii) **Área de projeto e ciências** - na qual as crianças têm oportunidade de explorar elementos da natureza (plantas, folhas secas, bolotas...), lupas, livros temáticos, entre outros;
- (iii) **Jogos de chão** - Área das construções, na qual são privilegiados materiais de fim aberto, sendo composta por “blocos de madeira, animais de plástico, ferramentas de madeira, carros e caminhões de brincar, rodela de madeira, rolos, pauzinhos e tecidos” (PCG, 2022/2023, p.17);
- (iv) **Jogos de mesa e matemática** - onde as crianças “têm à sua disposição jogos variados (...) seja puzzles, torre, blocos, dominós – e jogos de matemática e raciocínio lógico” (PCG, 2022/2023, p.17);
- (v) **Faz-de-conta** – Área de jogo simbólico, no qual as crianças têm à sua disposição diversos materiais idênticos aos que podem encontrar no seu dia-a-dia, como mobiliário, frutas de plástico, utensílios de cozinha de plástico, malas, chapéus, roupas, entre outros;
- (vi) **Mini faz-de-conta**; Área de jogo simbólico com elementos em miniatura – pequena casinha de madeira, bonecos, mobiliário, animais, entre outros;
- (vii) **Caixa sensorial** – Caixa de plástico grande, na qual são colocados vários objetos/elementos que permitem a manipulação e exploração sensorial por parte das crianças. Estes vão sendo alterados ao longo do tempo;
- (viii) **Ateliê** – Esta área abrange diversas possibilidades de atividades de expressão plástica, sendo que as crianças têm à sua disposição “vários materiais para a concretização das mesmas de forma autónoma” (PCG, 2022/2023, p.18), entre os quais aguarelas, pincéis, tintas, canetas de feltro, lápis de cor e de cera, folhas de papel A4 e A3, material de desperdício, entre outros;
- (ix) **Mesa de luz** – “Mesa com um tampo com luz e variados materiais que se destacam neste material e que permitem às crianças a realização de composições diversas e criativas” (PCG, 2022/2023, p.18);

- (x) **Espaço para trabalho em grande grupo** - que geralmente é no chão da sala, de forma a permitir a realização das reuniões em grande grupo.

Importa ainda referir que, durante o período em que estive integrada na sala de atividades, a educadora cooperante, ao observar o comportamento das crianças, percebeu a necessidade de alterar a disposição da sala. Deste modo, partilhou comigo as suas ideias para a alteração da mesma e, em conjunto com as crianças, realizámos as modificações planeadas. De salientar que estas alterações nas áreas não foram realizadas com o intuito de ser estanques, na medida em que procurámos observar a reação das crianças de modo a perceber se fazia sentido, se correspondia aos interesses e necessidades do grupo e se era necessário realizar mais alguma alteração.

### **2.3.2. Organização do tempo**

Post e Hohmann (2011) salientam a importância de proporcionar às crianças uma **rotina previsível, consistente**, mas, no entanto, **flexível**. Assim, a rotina da sala deve ser organizada de forma a proporcionar às crianças momentos que se repitam ao longo do dia ou da semana, para que estas possam antecipar acontecimentos e sentir-se seguras.

Nesse sentido, e à medida que o/a educador/a vai conhecendo as crianças do grupo, começa a ver o dia através dos olhos das mesmas, conseguindo planear uma rotina diária adequada, abordando-a de forma tranquila e dando tempo às crianças de lidarem com os acontecimentos, rotinas diárias e de realizarem as suas ações e ideias, permitindo que “as crianças possam participar ou abandonar as várias actividades de acordo com as suas necessidades pessoais e que possam ainda prever o que vai acontecer a seguir” (Post & Hohmann, 2011, p. 201).

No que diz respeito à organização do tempo na sala de atividades na qual estive integrada, esta foi pensada com o intuito de respeitar o ritmo de cada criança, de modo a que se sintam únicas, reconhecidas valorizadas e aceites.

Ao observar a tabela da rotina diária (cf. Anexo C) e tendo em conta as minhas observações e vivências da rotina das crianças, é possível afirmar que o dia das crianças se inicia com o acolhimento, que se realiza em conjunto com as crianças de outra sala, com idades idênticas.

Após a separação dos dois grupos de crianças, por volta das 9h15 realiza-se a reunião da manhã em grande grupo, e, posteriormente, são realizadas

provocações/propostas pedagógicas e/ou brincadeira de iniciativa das crianças. Esta rotina da manhã diz respeito às segundas-feiras, uma vez que às terças, quartas, quintas e sextas-feiras, este momento após a reunião da manhã é ocupado por sessões de diferentes áreas, nomeadamente, dança criativa, música, educação física e inglês (cf. Anexo C).

Segue-se então a hora da fruta, por volta das 10h30, e, após todas as crianças terminarem de comer, têm um momento de brincadeira no espaço exterior, quando o tempo meteorológico assim o permite. Caso contrário, permanecem na sala de atividades a brincar por iniciativa própria nas diferentes áreas.

Por volta das 11h15 realiza-se o momento da higiene e, de seguida, o momento de alimentação (almoço). Quando se começa a aproximar das 12h as crianças mais velhas começam a chegar à sala de jantar, o que leva a que as crianças do grupo que estou a acompanhar tenham de terminar a sua refeição e dar lugar às restantes crianças. Deste modo, após terminarem de comer, realizam novamente a higiene e dirigem-se para a sala de atividades para o momento da sesta. Ao acordarem da sesta, por volta das 14h30, as crianças vão à casa-de-banho e arrumam, em conjunto com a educadora cooperante, os seus lençóis e o seu *catre*. Enquanto se realiza este momento, as crianças que já se encontram despachadas da higiene e das tarefas de arrumação, sentam-se nas mesas da sala, nas quais são disponibilizados alguns jogos e *legos*.

Por volta das 15h, realiza-se o momento de leitura de histórias e um momento de diálogo em grande grupo. Segue-se o lanche e, por fim, a brincadeira por iniciativa das crianças, no espaço exterior ou na sala de atividades.

## **2.4. As crianças**

A integração das crianças num grupo representa um “contexto imediato de interação social e de socialização através da relação entre crianças, crianças e adultos e entre adultos” (Silva et al., 2016, p. 24). Neste sentido, importa realizar a caracterização do grupo de crianças que acompanhei no decorrer da minha PPSII, tendo por base as minhas observações e conversas informais com a equipa pedagógica e consulta documental do PCG (2022/2023).

O grupo é constituído por vinte e quatro crianças, das quais catorze são do género feminino e dez do género masculino, todas de nacionalidade portuguesa. Todas as crianças nasceram em 2019, sendo que era um grupo com idades compreendidas

entre os dois e os três anos de idade no início da PPSII (17 de outubro de 2022) e entre os três e os quatro anos de idade no final da PPSII (7 de fevereiro de 2023) (cf. Anexo D). No que diz respeito ao percurso educativo do grupo, é referido no PCG (2022/2023) que dezoito crianças transitaram da mesma sala de Creche, enquanto as restantes seis crianças vieram de outros contextos socioeducativos ou de casa.

Considero ser um grupo composto por crianças meigas, comunicativas, participativas, interessadas, predispostas a realizar o que lhes é proposto, curiosas e com vontade de experimentar e aprender coisas novas. Acrescentando, e como referido no PCG (2022/2023), o grupo envolve-se bastante nas atividades propostas e gostam de se expressar e de fazer ouvir as suas sugestões. Observa-se um especial interesse nos momentos de brincadeira no espaço exterior, nos quais as crianças gostam especialmente de correr, andar de motas, bicicletas e triciclos e testar as suas habilidades motoras. É ainda notório o interesse do grupo nos momentos de leitura de histórias, mostrando-se sempre muito atento e envolvido.

No que diz respeito à realização de tarefas e satisfação das necessidades pessoais, a maioria das crianças já apresenta autonomia, conseguindo fazer a maior parte das tarefas sem a ajuda do/a adulto/a. No que concerne ao controlo dos esfíncteres, existe apenas uma criança que utiliza fralda durante o dia, contudo, muitas das crianças ainda apresentam dificuldade nesse controlo durante o momento da sesta. Quanto à alimentação, todas as crianças apresentam a capacidade de se autoalimentar, apesar de, por vezes, necessitarem de algum apoio para juntar a comida no centro do prato ou cortar certos alimentos. No que diz respeito à arrumação dos materiais, também é possível observar que as crianças são bastante autónomas, seja a arrumar os materiais da sala, como os seus lençóis e catres da sesta. Em seguida apresento alguns excertos de registos de observação que exemplificam alguns dos momentos suprarreferidos:

À medida que as crianças vão acabando de comer a sopa, levantam a sua tigela e a sua colher e colocam no carrinho destinado à loiça suja. De seguida formam uma fila para receberem o prato com a comida, que está a ser servido pela assistente operacional S, e levam o prato com a comida para o seu respetivo lugar. (...) As crianças autoalimentam-se sem dificuldade, à exceção do OL, que necessita de algum apoio. (...) À medida que as crianças acabam de comer, levantam a sua loiça e vão lavar as mãos, fazer as suas necessidades na casa-de-banho do refeitório e voltam para o seu lugar (Registo de observação – 17 de outubro de 2022).

A assistente operacional B procura promover a autonomia das crianças e pede-lhes que tentem ir arrumando os seus lençóis nos seus sacos. Algumas crianças conseguem colocar os lençóis, ainda que todos embrulhados, e depois levam o saco para a caixa onde se encontram todos os sacos com lençóis (Registo de observação – 17 de outubro de 2022).

A CA está a fazer desenhos, e sempre que acaba um dos seus desenhos pede a uma das adultas presentes na sala para escrever o nome dela na folha e, de seguida, vai afixar o seu desenho no placard, colocando os pioneses autonomamente, demonstrando facilidade e cuidado na realização da tarefa (Registo de observação – 18 de outubro de 2022).

Como referido no PCG (2022/2022), este é um grupo pouco conflituoso, no qual as crianças se compreendem muito bem e se interessam por uma grande diversidade de objetos e áreas que têm à sua disposição na sala, partilhando entre si. Neste sentido, o grupo demonstra facilidade nas relações sociais, sendo perceptíveis os laços de amizade e cumplicidade entre si. É notória a prevalência da brincadeira colaborativa relativamente à brincadeira solitária, sendo que esta também se observa como preferência de algumas crianças, como se verifica no seguinte registo de observação:

As crianças estão a brincar por iniciativa própria, algumas de forma isolada, outras em conjunto, como é o caso do MAR, do MA e do MI, que demonstram preferência em brincar uns com os outros” (Registo de observação – 18 de outubro de 2022).

No geral “são crianças que solicitam frequentemente a nossa atenção e aconchego” (PCG, 2022/2023, p.5), existindo alguns elementos do grupo mais desafiadores, que exigem a utilização de algumas estratégias por parte da equipa para lidar ou gerir o seu comportamento. Uma das crianças do grupo foi diagnosticada com perturbação do espectro do autismo, tendo sido referenciada pela organização socioeducativa para a intervenção precoce. De acordo com o PCG (2022/2023), é observada dentro do contexto socioeducativo por um profissional de intervenção precoce e é ainda acompanhada por profissionais de neurodesenvolvimento e psicoterapia, fora do contexto socioeducativo. É uma criança que exige grande atenção por parte da equipa pedagógica, sendo necessário que uma das adultas da sala esteja mais atenta ao que a criança está a fazer, uma vez que esta costuma fugir, esconder-se, trepar a mobília e outros objetos, entre outros comportamentos que exigem uma preocupação acrescida.

Em termos de motricidade fina, a maioria das crianças manipula com facilidade os vários Instrumentos e materiais disponibilizados, contudo, verifica-se que algumas

das crianças manifestam dificuldade em agarrar corretamente em alguns dos instrumentos, nomeadamente nos lápis, canetas, pincéis e nas tesouras. Esta é uma dificuldade natural na idade, contudo a equipa pedagógica procura chamar à atenção das crianças para uma pega adequada, com o intuito de apoiar e promover o desenvolvimento destas competências. Quanto à motricidade grossa, é possível verificar, principalmente nas idas ao espaço exterior, que a maioria das crianças demonstra ser capaz de correr, pedalar, pontapear, saltar e trepar obstáculos, como é possível verificar através dos seguintes excertos de registos de observação:

À medida que as crianças se vão juntando para realizar o percurso, acrescento umas placas com um buraco no centro, e exemplifico algumas formas de saltar entre elas (pé-coxinho, pés juntos, um pé de cada vez) e as crianças vão fazendo de formas diferentes. O JO salta entre os buracos de pés juntos, a DI observa-o, mas demonstra dificuldade em fazer o mesmo, chamando-me para a ajudar. Aproximo-me dela e dou-lhe a mão, ajudando-a a saltar de pés juntos. De seguida ela volta a repetir o percurso e pede-me que a ajude outra vez nessa parte do percurso. Digo-lhe para tentar saltar primeiro de outra forma, como com um pé de cada vez, para ver se consegue sozinha, ela tenta e consegue, rindo-se (Registo de observação – 21 de outubro de 2022).

A LA está a trepar a estrutura de plástico e quase cai, mas consegue equilibrar-se. (...) Empurra a estrutura para junto da estrutura maior com o escorrega, trepa a estrutura pequena e passa para a grande, esticando a perna de modo a alcançar a janela, por onde entra. (...) O MAT está a brincar sozinho, saltando de um troco para o outro. (...) A LY está a brincar numa das estruturas de madeira, pendura-se, balança e salta, rindo-se quando cai (Registo de observação – 26 de outubro de 2022).

Contudo, os resultados da avaliação das competências motoras de dezoito crianças do grupo, obtidos através do instrumento *Motor Competence Assessment* (MCA) de Rodrigues et al. (2022), evidenciam que, de um modo geral, as crianças apresentam um baixo nível de competências motoras (cf. Anexo E). De referir ainda que os resultados desta avaliação e as informações registadas nas notas decorrentes das observações realizadas durante a PPSII, permitem-me afirmar que as crianças com mais dificuldades a nível motor, apresentam menos confiança na exploração do espaço exterior.

Em relação à linguagem, considero que existem crianças com níveis de desenvolvimento diferentes, sendo que a maioria se encontra num nível de desenvolvimento adequado à sua faixa etária, tendo a capacidade de comunicar os/as adultos/as e com as outras crianças, utilizando um discurso fluente e organizado, com frases simples e poucas palavras. Contudo, observa-se também que algumas crianças

têm mais dificuldade na articulação de certas palavras, suprimindo ou substituindo alguns sons, encontrando-se numa fase mais precoce no que concerne à comunicação e aquisição da linguagem verbal. Em concordância, é mencionado no PCG (2022/2023) que a maioria das crianças já se expressa oralmente, porém existem algumas crianças com dificuldades ao nível de articulação de alguns sons e algumas palavras, o que, por vezes, dificulta a compreensão do que querem transmitir.

Em relação às fragilidades do grupo, verifica-se que algumas das crianças manifestam dificuldade em escutar o outro e esperar pela sua vez para falar, o que considero ser natural face à idade das crianças. Além disso, apresentam também alguma dificuldade em permanecer atentas nos momentos de grande grupo, contudo, é notório que “o seu tempo de concentração tem vindo progressivamente a crescer” (PCG, 2022/2023, p.6).

## **2.5. As famílias**

É fundamental que o/a educador/a de infância conheça das crianças do seu grupo do que aquilo que observa apenas no contexto socioeducativo, isto é, cada criança tem um contexto familiar diferente, e, de modo a conseguir intervir de forma adequada, o/a educador/a deve procurar ter informações sobre o mesmo. Segundo Ferreira (2004), este conhecimento não serve para definir quem são as crianças, mas sim começar a compreendê-las pelas suas ações.

Assim, a parceria entre a equipa pedagógica e as famílias deve ser construída com base na confiança e respeito mútuo, numa troca constante caracterizada por um dar-e-receber de informações sobre as experiências das crianças, bem como do seu desenvolvimento e aprendizagens, sendo que todos/as os/as envolvidos/as apresentam um interesse comum: o bem-estar da criança. Em conjunto, “pais e educadores recolhem, trocam e interpretam informação específica sobre as acções, sentimentos, preferências, interesses e capacidades sempre em mudança da criança” (Post & Hohmann, 2011, p. 329). Na perspectiva de Silva et al. (2016), o/a educador/a deve procurar formas de comunicação e estratégias que fomentem e facilitem o envolvimento e articulação entre os diversos contextos de vida da criança e seus atores sociais. Neste sentido, a DP da organização socioeducativa na qual me encontro integrada, refere que “a relação com as famílias deve ser próxima e familiar e que a sua intervenção na vida do Centro deve ser efetiva” (cf. Anexo A).

No que concerne às famílias do grupo de crianças que estou a acompanhar no âmbito da PPSII, e depois da consulta do PCG (2022/2023), verifica-se que o nível socioeconómico das mesmas é médio, existindo algumas exceções, nas quais o nível socioeconómico é inferior ou superior. É ainda referido que “todas as famílias da sala são biparentais e a maioria das crianças tem ou vai ter irmãos”. Relativamente aos dados sociodemográficos e profissionais das famílias, as informações facultadas pela organização socioeducativa foram escassas, o que impossibilita uma caracterização mais aprofundada das mesmas.

A relação entre as famílias e a equipa pedagógica, bem como a colaboração que estabelecem entre si, com o intuito de pensar as intencionalidades pedagógicas adequadas à criança, é de extrema importância. Em concordância, a DP da organização socioeducativa refere que “a relação com as famílias é muito importante no trabalho que desenvolvemos. As crianças fazem parte de uma família e têm a sua própria cultura familiar que enriquece a vida do Centro, que é acarinhada, acolhida, respeitada e partilhada” (cf. Anexo A)

Neste seguimento, importa referir que existe partilha de informações entre a equipa pedagógica e as famílias, tanto a nível presencial, através dos momentos de entrada e saída das crianças e das reuniões entre as famílias e a educadora cooperante (em grupo e individuais), como pela plataforma online “Classroom”. Nesta plataforma são colocadas reflexões semanais, realizadas pela educadora cooperante tendo em conta as suas observações do grupo no decorrer da semana, e projeções semanais, nas quais, com base nessas mesmas observações e nas sugestões e vontades das crianças, é feito um planeamento das propostas pedagógicas que irão realizar na semana seguinte. Além disso, a educadora cooperante partilha, semanalmente, um vídeo que contempla fotografias e pequenos vídeos das crianças durante as propostas pedagógicas realizadas nessa semana, bem como de algumas das suas brincadeiras e explorações. Este vídeo é realizado com o intuito de partilhar com as famílias alguns dos momentos e experiências vivenciadas pelas crianças na organização socioeducativa.

Por fim, importa salientar que, durante o tempo que estive presente na organização socioeducativa, me foi possível observar e vivenciar o envolvimento e participação das famílias em diversos momentos, como projetos/propostas realizadas na sala de atividades, dias de aniversário e comemorações realizadas pela própria

organização, como é possível observar no seguinte registo de observação do Dia dos Avós:

No decorrer desta semana os avós das crianças de todas as salas tiveram a oportunidade de passar a manhã com os seus netos na organização socioeducativa, uma vez que se celebra a semana dos avós. Os grupos de crianças foram divididos por quatro dias da semana. (...) Hoje é foi o Dia dos Avós das crianças da sala 1 e da sala 2. (...) As crianças das duas salas e os avós ficaram na praça, onde estavam alguns jogos, livros, materiais e bastante espaço para as crianças e os avós interagirem, lerem e brincarem. Além disso, as duas mesas maiores da praça tinham vários bolos, biscoitos e bolachas (trazidos pelos avós a pedido da organização socioeducativa) para um lanche partilhado. As crianças demonstram felicidade e entusiasmo perante a presenta dos avós (Registo de observação - 9 de novembro de 2022).

Ao ser questionada sobre este assunto, a DP apresenta uma resposta que corrobora com as minhas observações e vivências, referindo que a organização socioeducativa procura envolver “os pais em tudo o que acontece e não raramente eles são chamados a participar: colaborando nos projetos, ações de solidariedade, vindo ao Centro partilhar o seu saber, organização e envolvimento nas várias comemorações, festa das famílias, etc” (cf. Anexo A).

## 2.6. A equipa pedagógica

A relação entre a equipa pedagógica é um aspeto fundamental na criação de um ambiente educativo de qualidade, sendo então essencial que as organizações socioeducativas privilegiem relações positivas e de cooperação entre os profissionais, tendo estes um papel essencial no desenvolvimento e aprendizagens das crianças (Silva et al., 2016). Neste sentido, Post e Hohmann (2011) referem que quando as pessoas que constituem a equipa pedagógica de uma organização socioeducativa confiam e dependem umas das outras para apoio e aconselhamento, ao invés de se fecharem na sua sala, cria-se uma comunidade de aprendizagem.

No que concerne à equipa pedagógica da organização socioeducativa, é possível constatar que esta procura que aquilo que se faz na organização socioeducativa seja decidido, discutido, analisado com a colaboração e envolvimento de todos. Assim, a partir das minhas observações e de conversas informais com a equipa pedagógica, consegui perceber que, além do **trabalho cooperativo** existente dentro da sala, existe bastante **comunicação e cooperação** entre os intervenientes de todo o contexto, o que leva à concretização dos objetivos delineados pela organização

socioeducativa. Em concordância, a DP da organização refere que “não raramente se promovem encontros entre educadoras para partilhar práticas, dificuldades, sendo desenhados em conjunto, ajustes ou alterações” (cf. Anexo A).

Relativamente à equipa pedagógica da sala na qual realizei a minha PPSII, esta é constituída por uma educadora de infância e uma assistente operacional, que, como é referido no PCG (2022/2023), transitaram juntas com o grupo da creche, “sendo uma mais-valia para as crianças (...) assim como para o desenvolvimento do trabalho em equipa” (p.4). Deste modo, foi-me possível observar ao longo da minha prática, que a equipa desenvolve um trabalho de forma cooperada, onde transparece a comunicação, a confiança, o respeito e a entreaajuda.

### 3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

| ' ' | | ' ' |

### 3.1. Intenções educativas para a ação

Silva et al. (2016) referem que antes de iniciar a intervenção pedagógica, o/a educador/a deve procurar estabelecer **objetivos** para a mesma, devendo existir uma **reflexão prévia** baseada na **observação** de cada criança, que lhe permita compreender o que pretende alcançar com a sua ação e o porquê. Como tal, como futura educadora e atual estagiária, procurei definir intenções educativas, que fossem ao encontro das necessidades de todos os intervenientes no desenvolvimento da criança – **as crianças, as famílias e a equipa educativa** -, pelas quais guiei a minha ação pedagógica no decorrer da PPSII, de modo a alcançar os objetivos que delinee para a mesma.

#### 3.1.1. Intenções educativas para com as crianças

De modo a definir as minhas intencionalidades educativas para com as crianças, considero fulcral ter em conta as palavras de Silva et al. (2016), que refere que as crianças são portadoras de saberes, de expectativas, de valores e de direitos, são competentes, construtivas e detentoras de teorias explicativas sobre o que as rodeia, tendo a sua própria forma de aprender através das suas ações, sendo essencial que o/a educador/a respeite e valorize cada criança na sua identidade e unicidade. Neste seguimento, o **respeito pela individualidade de cada criança** deve ser, a meu ver, uma prioridade na prática pedagógica de qualquer educador/a, o que pressupõe o respeito pelas características, ritmos, fragilidades, interesses e necessidades de cada uma delas.

Portugal (2012) acrescenta ainda que uma das principais preocupações do/a educador/a responsável por um grupo de crianças deve ser o estabelecimento de uma relação afetiva, e, desta forma, considero essencial iniciar a minha prática focando-me em **estabelecer uma relação de afeto e proximidade com as crianças, baseada na confiança e respeito**, garantindo a satisfação das necessidades físicas e psicológicas de cada uma, de modo a conseguir transmitir-lhes conforto e segurança.

Como referem Schmitt e Filho (2017), é importante que o/a educador/a procure conhecer as crianças, a forma como estas comunicam e expressam os seus sentimentos e desejos, com o intuito de contruir relações de afeto e de segurança, e, deste modo, proporcionar um ambiente no qual as crianças se sintam acolhidas e protegidas. Para tal, numa fase inicial, considere ser importante interagir gradualmente,

respeitando os tempos e vontades de cada criança, **observando-as**, e demonstrando-me sempre disponível.

Tendo em conta a importância de proporcionar oportunidades de exploração autónoma às crianças, considere ainda fulcral **priorizar momentos de brincadeira e exploração por iniciativa da criança**, pois é durante estes momentos que as crianças realizam a maioria das suas aprendizagens significativas e sentem prazer na realização das mesmas, desenvolvendo ainda a sua autonomia e a sua autoestima. Têm a oportunidade de tomar controlo da sua vida e das suas ações, ser livres e autónomas na gestão dos seus tempos, escolhendo e decidindo ao que pretendem brincar, como e com quem o querem fazer. Isto fará com que se comecem a conhecer melhor a elas próprias, tornando-se mais confiantes e abertas às relações que estabelecem com os/as outros/as e com o meio.

Ademais, Post e Hohmann (2011) acrescentam que o/a adulto/a deve privilegiar momentos do interesse da criança, envolvendo-a no planeamento dos mesmos, ao invés de tentar estimulá-la ou sobrecarregá-la com propostas que o adulto pretende que a criança se interesse. Assim, acredito ser essencial **olhar para as crianças como sujeitos ativos no seu próprio processo educativo**.

Por fim, em conformidade com as intenções suprarreferidas, julgo ser importante **promover a autonomia das crianças**, proporcionando-lhes oportunidades de participarem ativamente em algumas tarefas da rotina diária e nos momentos de interação entre pares e entre adulto-criança. Post e Hohmann (2011) acrescentam ainda que o/a adulto/a deve fomentar a autonomia das crianças, não só nas tarefas do dia-a-dia, mas também no que concerne às suas relações sociais, fazendo-as refletir, compreender e respeitar as opiniões e ações dos/as outros/as, desempenhando um papel de mediador/a. Assim, a promoção de autonomia além de fazer com as crianças sejam capazes de se apropriar cada vez mais dos espaços e dos tempos, irá contribuir para a promoção de competências de gestão e resolução de conflitos entre pares.

### **3.1.2. Intenções para com as famílias**

Tendo em conta que as famílias representam um papel crucial no que concerne à educação e cuidados das crianças, considero essencial **promover uma relação positiva com as famílias**, dando-lhes a conhecer as minhas intenções e

demonstrando-me disponível, de modo a possibilitar que a relação tenha como base valores de confiança, comunicação aberta, respeito e partilha.

Apesar do contacto com as famílias ser um pouco reduzido, procurei de algum modo dar-me a conhecer, bem como as minhas intencionalidades pedagógicas, através de uma carta de apresentação (cf. Anexo F), de pequenas interações que foram possíveis no decorrer da PPSII, às quais as famílias responderam sempre de forma positiva e demonstraram-se interessadas e disponíveis para o que fosse necessário.

Em suma, de modo a ir ao encontro de um dos princípios apresentados na *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*, da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, 2011), que salienta a importância de “promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção educativa” (p.2), defini como intenção **incluir as famílias na ação pedagógica** que me encontro a desenvolver com as crianças.

### **3.1.3. Intenções para com a equipa pedagógica**

Hohmann e Weikart (2011) referem ainda que é importante existir respeito, cooperação e partilha de saberes entre a equipa pedagógica, sendo o trabalho em equipa “um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (p.130), com o intuito de construir um ambiente de qualidade, seguro e favorável ao desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Assim, considero essencial **estabelecer uma relação positiva com a equipa pedagógica** da sala, com base no respeito e na partilha.

Além disso, e com o intuito de me incluir e cooperar nas rotinas diárias do grupo e nos momentos propostos pela equipa pedagógica, bem como adquirir novas aprendizagens durante a minha prática, creio que é importante observar e questionar sempre que necessário, de modo a conseguir compreender os princípios seguidos pela equipa, as estratégias e os valores pelos quais regem a sua prática pedagógica, **adotando uma atitude colaborativa e de partilha de saberes.**

Desta forma, importa salientar ainda que existem diversos momentos de conversas informais relativos a assuntos referentes às crianças, às intenções da equipa pedagógica, e, principalmente, momentos de reflexão e de *feedback* da educadora cooperante relativamente à minha ação perante o grupo.

### **3.2. Avaliação da ação**

A avaliação é imprescindível na ação dos/as educadores/as de infância, devendo proporcionar-lhe informações importantes para a melhoria da sua prática pedagógica (Carvalho & Portugal, 2017). Deste modo, no decorrer da PPSII, procurei avaliar todo o processo e, principalmente, o meu desempenho enquanto estagiária. Esta avaliação foi realizada com base nos registos escritos e nas reflexões semanais que fui realizando no âmbito do portfólio individual, bem como nas reflexões diárias que realizei, não por escrito, mas de forma intencional. Estes elementos foram fulcrais, uma vez que me permitiram recolher informações relativamente ao comportamento das crianças e às práticas pedagógicas utilizadas na organização socioeducativa e pela educadora cooperante. Além disso, possibilitaram que delineasse intenções para a ação, formulasse estratégias e melhorasse as minhas interações e intervenções, tendo em conta os interesses e as necessidades das crianças, adequando a minha prática pedagógica ao contexto.

Importa ainda referir a realização de um portfólio individual de uma das crianças do grupo, que foi elaborado de acordo com as diretrizes da organização socioeducativa, que me proporcionou aprendizagens significativas relativamente à forma de operacionalizar este instrumento de avaliação. Como afirma Parente (2015), este instrumento permite “apreciar o percurso de aprendizagem das crianças através de registos de observação sistematicamente recolhidos, da seleção de evidências e das realizações que documentam os progressos de aprendizagens” (p.35). Este portfólio foi realizado em conjunto com a educadora cooperante, uma vez que seria o portfólio que iria entregar à família da criança e, por isso, continuei o trabalho que esta tinha realizado até à minha integração no grupo.

Relativamente às intenções definidas para a ação com as crianças, considero que fui capaz de as alcançar, na medida em que durante toda a minha prática respeitei a individualidade de cada criança, começando por compreender as características, ritmos, fragilidades, interesses e necessidades de cada uma, tanto através das minhas observações e interações com as mesmas, como através da partilha de informações com equipa pedagógica. Além disso consegui estabelecer uma relação de afeto e proximidade com as crianças, baseada na confiança e respeito. Este foi um dos aspetos positivos apontados pela educadora cooperante, ao salientar a minha capacidade de criar uma relação positiva com as crianças desde o início da minha prática.

Um das minhas principais prioridades baseou-se em proporcionar momentos de brincadeira e exploração por iniciativa da criança, permitindo-me observar e recolher dados pertinentes, tanto para a minha prática como para a presente investigação. Por fim, em todos os momentos considerei as crianças como sujeitos ativos no seu próprio processo educativo, na medida em que todas as propostas pedagógicas surgiram do interesse das mesmas e foram adaptadas de acordo com as suas necessidades.

Importa ainda referir que uma das minhas principais dificuldades foi conseguir gerir a minha atenção para com as crianças que a solicitavam, bem como na realização de propostas pedagógicas, sem, com isso, perder o foco do restante grupo. Neste sentido, e em conformidade com a minha perspetiva, a educadora cooperante referiu que o meu progresso foi notório, na medida em que fui, cada vez mais, capaz de acompanhar pequenos grupos de crianças e, simultaneamente, prestar atenção e captar informações pertinentes do grande grupo.

Neste seguimento, considero ainda que as intenções definidas para com as famílias foram alcançadas de acordo com o que me foi possível, uma vez que não tive oportunidade de ter muito contacto com as mesmas. Apesar disso, procurei sempre promover uma relação positiva com as famílias, principalmente nos momentos de acolhimento e incluí-las na ação pedagógica, através da partilha de informações e registos audiovisuais realizada na plataforma online. Contudo, por eu não ter acesso à plataforma, esta partilha foi sempre realizada através da educadora cooperante.

Por fim, no que tange às intenções definidas para com a equipa pedagógica, penso ter conseguido estabelecer uma relação positiva com a mesma, com base no respeito e na partilha e procurei adotar uma atitude colaborativa e de partilha de saberes desde o início da PPSII. Nesta linha, a educadora cooperante foi-me dando o seu feedback, apontando os pontos positivos da minha prática e os aspetos a melhorar, aspetos sobre os quais refleti e procurei encontrar estratégias que me permitissem ser melhor nas minhas intervenções.

De um modo geral considero que alcancei os meus objetivos. No entanto, acredito que não alcancei o meu potencial máximo ao longo da PPSII, devido a todo um conjunto de fatores internos e externos, os quais considero que, de certa forma, contribuíram para o meu crescimento enquanto pessoa e profissional. Por essa razão acredito estar mais capacitada para lidar com novos desafios no meu futuro enquanto educadora de infância.

## 4. INVESTIGAÇÃO EM JI

| | " | | | | "

No presente capítulo será apresentada a problemática da investigação realizada no decorrer da PPSII e uma reflexão sobre os resultados obtidos. Deste modo, o presente capítulo encontra-se organizado em subcapítulos, nomeadamente: (i) identificação e fundamentação da problemática; (ii) revisão da literatura; (iii) roteiro metodológico e ético e (iv) apresentação e discussão dos resultados.

#### **4.1. Identificação e fundamentação da problemática**

Como refere Malaguzzi (1999),

estar com crianças é trabalhar menos com certezas e mais com incertezas e inovações (...) não saber é a condição que nos faz continuar pesquisando; nesse sentido, estamos na mesma situação que as crianças. Podemos ter certeza de que as crianças estão prontas para nos ajudar, oferecendo ideias, sugestões, problemas, dúvidas, indicadores e trilhas a seguir; e quanto mais confiam em nós e nos vêem como fonte de recursos, mais nos auxiliam. Todas estas ofertas, mescladas com o que nós próprios trazemos à situação, formam um capital muito agradável de recursos (pp. 101-102).

Assim, no decorrer da PPSII e nos diversos momentos de observação e interação com o contexto socioeducativo, com as crianças e com a equipa pedagógica fui-me apercebendo da necessidade e interesse que as crianças demonstravam pela exploração do espaço exterior, que se caracteriza por ser um espaço com

uma boa área para as crianças correrem, brincarem e explorarem livremente, bem como diversos materiais, entre os quais: i) brinquedos estruturados (estruturas de plástico, casinha e lagarta) ii) materiais contruídos pelo carpinteiro da instituição (comboio de madeira e zona musical com tachos e tubos); iii) bicicletas/trotinetes/carrinhos/triciclos; iii) a representação de uma estrada no chão; iv) sinais de trânsito e v) outros materiais como pneus. Tem ainda diversas zonas cobertas de relva sintética, algumas árvores e alguns troncos de árvores cortados, onde as crianças se sentam e brincam (Registo de observação - 17 de outubro de 2022).

Neste sentido, importa salientar que foi a primeira vez que contactei com um contexto socioeducativo no qual o espaço exterior apresenta as características suprarreferidas, que reconheço como desafiantes e promotoras do desenvolvimento e de aprendizagens das crianças. Assim, ao observá-las no espaço exterior, constatei o interesse das mesmas pelas brincadeiras que envolviam desafio e risco, dando por mim a ter reações que, de certa forma, condicionavam as ações das crianças, transmitindo

uma ideia errada de que as considerava incapazes de ultrapassar certos desafios e gerir os riscos. Esta situação levou-me a refletir sobre a minha própria intervenção do decorrer dessas brincadeiras. Apresento então um exemplo de um momento que levou a uma reflexão da minha parte:

O FR trepa o poste junto à cerca, olha para a assistente operacional e para mim, rindo-se e com ar de que está com dificuldades em descer, começo a levantar-me para o ir ajudar, mas a assistente operacional S diz-me: “- Não precisas de o ir ajudar, ele consegue, vais ver!” Volto a sentar-me e fico a observar. O FR tenta utilizar várias estratégias para descer e acaba por conseguir (Registo de observação - 25 de outubro de 2022).

Neste contexto, considereei pertinente que a minha investigação contemplasse e relacionasse as duas temáticas já mencionadas – o risco e o espaço exterior –, surgindo então a problemática **“O risco de (não) correr riscos – Envolvimento das crianças com o risco no espaço exterior: Concepções e práticas numa sala de Jardim de Infância.**

## **4.2. Revisão da literatura**

No presente capítulo será apresentado um referencial teórico relativo à problemática em estudo, com o intuito de facilitar a sua compreensão ao leitor e permitir que este estruture o seu pensamento sobre o tema.

### **4.2.1. Situação atual da sociedade relativamente ao contacto das crianças com o espaço exterior**

Nos dias atuais a infância tem vindo a ser marcada por uma redução da liberdade de ação das crianças, por um aumento do controlo e superproteção (Gill, 2010), e por um rápido desenvolvimento da tecnologia, como os jogos eletrónicos e os dispositivos móveis com os quais as crianças passam a maior parte do seu tempo (Gray, 2011; Witten et al. 2013). Assim, e de acordo com Quitério (2022),

as crianças de hoje passam mais tempo sentadas do que a mexer, não sabem o que é lidar com situações de risco, têm poucas oportunidades para explorar, de forma livre, os espaços naturais envolventes, quer na comunidade onde vivem, na escola e até mesmo nas suas próprias casas. As agendas das crianças são excessivamente preenchidas por atividades demasiado estruturadas, sem oportunidade para elas fazerem o que quiserem, livremente (p.153).

Muitas das crianças, principalmente as que vivem em ambientes urbanos, passam grande parte da sua infância dentro de casa ou em ambientes pouco estimulantes, a brincar com brinquedos ou em contacto com aparelhos eletrónicos, ao invés de saírem para o exterior e brincarem na rua, explorando o meio que as rodeia. Esta diminuição do tempo de exploração livre do espaço exterior e o foco exagerado na segurança das crianças, leva a que estas cresçam mais dependentes do adulto, com maior apreensão no momento de tomar decisões, impedindo-as até de se expressar de forma genuína. Este receio e auto-inibição, que acabam por ser fomentados nas crianças, são aspetos que afetam negativamente o seu desenvolvimento (Marques, 2021).

Deste modo, Neto e Marques (citados por Neto, 2006), enumeram alguns dos constrangimentos aos quais a diminuição de experiências de brincar no espaço exterior está associada, nomeadamente: o aumento do envolvimento eletrónico; o desaparecimento progressivo da “cultura de jogo de rua”; o aumento da densidade de tráfego automóvel; a diminuição do espaço livre; o aumento da insegurança e falta de proteção; o aumento da formalidade da vida escolar; o aumento de atividades e jogos institucionalizados e a diminuição do nível de independência e mobilidade. Todos estes fatores contribuem para a “diminuição trágica de estimulação lúdica e motora em situações informais nas culturas de infância nos nossos dias” (Neto, 2006, p.2)

De acordo com o professor Carlos Neto (citado por Quitério, 2022), há dez anos eu dizia que as crianças saudáveis eram as que tinham os joelhos esfolados. Hoje, acho que os joelhos já não estão esfolados, mas a cabeça destas crianças já começa a estar esfolada, por não terem tempo nem condições para brincar livremente (p.135).

Adicionalmente, a situação atual da Educação de Infância em Portugal ainda se encontra maioritariamente centrada na concretização de produtos finais, com base em lógicas de eficácia e produtividade, negligenciando o potencial enriquecedor que o brincar e o brincar no exterior apresenta como promotor de aprendizagens significativas das crianças, que surgem espontaneamente no decorrer das suas brincadeiras e explorações. Segundo a perspetiva atual, o brincar “deverá respeitar as regras dos/as adultos/as, decorrer com ordem e segurança e assumir a inteligibilidade imediatamente acessível aos seus olhos” (Ferreira & Tomás, 2018, p. 81), sendo esta uma visão que considera que a aprendizagem se realiza apenas na sala de atividades. Neste sentido, apesar de ser perceptível que, cada vez mais, os/as educadores/as de infância intentam

proporcionar oportunidades de exploração do espaço exterior, constata-se ainda que, em algumas organizações socioeducativas, este espaço destina-se apenas ao curto tempo de recreio, sendo visto apenas como um tempo de pura brincadeira e de lazer para as crianças.

#### **4.2.2. Papel do espaço exterior no desenvolvimento e aprendizagens das crianças**

Assim sendo, importa salientar que a infância representa uma fase crítica na formação do ser humano, uma vez que é neste período que “os principais alicerces se constroem e determinam tudo o resto que dá corpo, voz, sentimento, ação e alma ao adulto” (Quitério, 2022, p.25). Em concordância, Serrano e Luque (2015) referem que é nesta fase que se constroem as bases do desenvolvimento, na qual as crianças se encontram mais sensíveis e recetivas aos estímulos do ambiente. Peres, Serrano e Cunha (2009) referem ainda a existência de períodos sensíveis de aprendizagem, nos quais existe uma maior predisposição físico-cognitiva para assimilar as influências externas, o que facilita a aquisição e melhoria das habilidades motoras, tornando-se fulcral saber como intervir, de modo a potenciar o desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Ademais, importa que o desenvolvimento da criança seja pensado de um modo holístico, que não tem, necessariamente, de seguir uma norma, devendo ser tido em conta o conceito de *devoir*, pois permite-nos pensar no “estar-a-ser-criança”, como uma necessidade que emerge no agora (Almeida, 2019).

Neste seguimento, Matos (2006) refere que o desenvolvimento abrange diversos domínios de funções, nomeadamente o desenvolvimento sensorial, o desenvolvimento motor, que se encontra dividido entre as habilidades motoras grossas (utilização dos grandes músculos do corpo) e as habilidades motoras finas (utilização dos pequenos músculos do corpo), o desenvolvimento linguístico, social, emocional e cognitivo, sendo o desenvolvimento destes domínios um processo indissociável, que permite às crianças uma interdependência cada vez maior para explorar o mundo que as rodeia. O autor acrescenta ainda que

o desenvolvimento é uma mudança sequencial. Um passo leva ao passo seguinte de maneira irreversível e ordenada. Essa mudança é o resultado de interações internas (dentro do indivíduo) e de interações entre o indivíduo e o ambiente. Todos os indivíduos de uma espécie passam por padrões previsíveis

de desenvolvimento, cujo resultado é sempre um grupo de individualidades. No entanto, há arranjos próprios de cada ser humano o que resulta nas singularidades (pp. 10-11).

Acrescentando, Pereira (2020) aborda o desenvolvimento psicomotor da criança, referindo que este se trata de um processo contínuo e evolutivo da motricidade, da cognição, da comunicação, da emoção, do seu processo de aprendizagem e da relação consigo própria, com os que a rodeiam e com o meio. O movimento permite à criança explorar o mundo exterior através de experiências concretas sobre as quais são construídas as noções básicas para o desenvolvimento intelectual. É importante que a criança viva o concreto, pois é a exploração que desenvolve na criança a consciência de si mesma e do mundo exterior (Gonçalves, 2004).

Segundo Carvalho (2005), desde o nascimento que o ser humano explora o mundo através da relação eu-mundo, transformando aquilo que é novo em algo que lhe é familiar (assimilando, acomodando e equilibrando), adquirindo competências de construção e de descoberta, ou seja, desenvolve-se através das suas explorações e interações. Deste modo, e considerando que “não herdamos uma inteligência pré-determinada e sim a capacidade para aprender” (Soares, 2018, p.35), torna-se fulcral que sejam construídos ambientes ricos em oportunidades e interações com os outros e com o meio. Em concordância com o suprarreferido, Rosa (2013) afirma que

para além de estimular o desenvolvimento motor e cognitivo, brincar no exterior permite adquirir competências fundamentais para o desenvolvimento da criança a nível emocional (avaliação do risco, desenvolvimento da autonomia e autoestima) e social (cooperação com os pares, partilha de conhecimento) (p. 10).

Nesta linha, Quitério (2022) menciona a crescente falta de cultura motora, tornando as crianças da sociedade atual cada vez mais analfabetas do ponto de vista motor. Isto tem implicações desastrosas na vida das crianças, uma vez que as torna sedentárias, dependentes, pouco autónomas, inseguras, com baixos níveis de autoestima e autoconfiança. As dimensões física-emocional-mental determinam os comportamentos da criança na relação com o seu corpo, com o movimento, com o ambiente e com os outros. A autora salienta ainda que crianças inseguras e com falta de literacia física mexem-se menos, porque não o sabem fazer e, portanto, não obtêm

prazer no comportamento ativo, têm medo, não sabem ter comportamentos adequados e responder aos desafios que lhes são colocados.

Relativamente ao papel do espaço exterior no desenvolvimento das crianças e as diversas oportunidades de aprendizagem que este lhes proporciona, Portugal, Carvalho e Bento (2016) defendem que o contacto com o espaço exterior possibilita a vivência de experiências que dificilmente são vivenciadas nos espaços interiores, além de que, a possibilidade “de respirar ar fresco e de brincar sob a luz solar são vantagens do exterior que trazem verdadeiros benefícios para a saúde infantil” (p. 27). Acrescentando, Bento (2015) afirma que a possibilidade de brincar no espaço exterior, de forma autónoma e espontânea, promove o desenvolvimento de competências fundamentais para o futuro das crianças.

Na perspetiva de Silva et al. (2016), o espaço exterior deve ser privilegiado “para atividades da iniciativa da criança que, ao brincar, tem a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água, etc.)” (p. 27), além da oportunidade de desenvolver atividades físicas, como correr, saltar, trepar, jogar, entre outros, num ambiente ao ar livre. Deste modo, e tal como se observa nos espaços interiores dos contextos socioeducativos, que são cuidadosamente pensados de acordo com as intencionalidades definidas pelos/as educadores/as, também os espaços exteriores o devem ser, sendo fulcral constituírem-se como um prolongamento dos espaços interiores. De acordo com Thornton e Brunton (2014), os espaços devem ser concebidos para permitir que cada criança, e cada grupo de crianças, tenham oportunidades diárias para brincar, explorar e descobrir.

Na perspetiva de Bento e Portugal (2019),

a valorização do brincar ao ar livre não se pode resumir à utilização do espaço exterior num breve período de intervalo, em que as crianças não beneficiam de estímulos ou desafios interessantes para brincar, e o adulto, predominantemente, centra a sua ação na vigilância e manutenção da segurança, importa levar a cabo processos de melhoria da oferta educativa ao ar livre, monitorizando e analisando esses mesmos processos de mudança (p.92)

Como referido por Goldschmied e Jakson (2006), as crianças que passam pouco tempo no espaço exterior, são privadas de experiências simples, mas ricas em

aprendizagens, uma vez que o espaço exterior “pode oferecer inúmeras oportunidades, não só para o brincar e as experiências sociais, mas também para o aprendizado em primeira mão, que nenhum livro pode ensinar, sobre coisas vivas” (p.195). Fox (2020) corrobora esta ideia, referindo que “o mundo natural, repleto de contributos sensorialmente ricos e detalhes delicados, cria um ambiente de aprendizagem poderoso até para as crianças mais novas” (p.1).

Neste sentido, Quitério (2022) afirma que é no espaço exterior que “as crianças desenvolvem a sua “máquina” humana sensorial e perceptiva” (p.163). De forma natural, sobem às árvores, saltam em poças de água, de pedras para pedras e exploram sensações diversas ao contactar com elementos naturais. Utilizam o seu corpo como um todo, deitam-se na terra, descalçam os sapatos, tiram as camisolas, rebolam na relva e em superfícies inclinadas, ou simplesmente correm, escalam pedras e trepam de forma natural, rastejam, saltam de superfícies mais elevadas. As crianças, naturalmente, exploram o ambiente que as rodeia e as possibilidades de ações e movimentos que esse ambiente oferece.

Segundo L’Ecuyer (2017), a curiosidade natural da criança é “o que a faz desejar o conhecimento, o que a motiva a agir” (p.144), e é potenciada enquanto imagina, investiga, explora e experimenta. As brincadeiras ao ar livre garantem corpos saudáveis, mentes criativas e promovem a aquisição de competências sociais e emocionais. Oferecem uma variedade de experiências sensoriais que inspiram a imaginação e o raciocínio, fomentam a curiosidade e são um convite a novos desafios, levando a que a criança saia da sua zona de conforto. Nesta linha de ideias, a autora acrescenta ainda que

a criança procura naturalmente, por si mesma, o equilíbrio entre os estados de tédio e de ansiedade. O seu desejo inato de conhecimento faz com que procure desafios que se ajustem às suas capacidades, que aprenda e que desenvolva o seu pensamento criativo. Brincar não é perder tempo (p.66).

#### **4.2.3. Contacto das crianças com o risco no espaço exterior**

Apter (2007) argumenta que o propósito de experimentar é a emoção e a alegria de dominar uma situação que envolve risco e a emoção de estar no limite perigoso, plenamente consciente do possível resultado, dos riscos ou ainda de possíveis lesões. Na perspetiva de Gill (2010), a infância das gerações atuais está a ser minada pela

aversão ao risco, onde “actividades e experiências de que desfrutaram sem pensar duas vezes as gerações anteriores de crianças, são agora rotuladas de perturbadoras ou perigosas, e os adultos que permitem são apontados como irresponsáveis” (p.16).

Mas afinal o que é o risco? A definição de risco não é estanque, uma vez que, de acordo com Little et al. (2012), se encontra sujeita à interpretação cultural, variando de acordo com os contextos socioculturais. Neste sentido, Granjo (2004) indica que a forma como se perspetiva o risco “traz consequências na forma como pensamos e, a partir daí, consequências na forma como nós reagimos perante o mundo” (p.3). No que concerne às sociedades contemporâneas, o conceito de risco é, no geral, tido como algo com consequências negativas, como a possibilidade de falha ou lesão. São desconsideradas as consequências positivas que dele podem advir, uma vez que o envolvimento em situações de risco é uma “das muitas formas de aprender – na realidade à nossa volta – a ameaça e de tentar geri-la, tentar minimizá-la, tentar transformá-la numa coisa que faça algum sentido” (Bento, 2013, p.7). Correr riscos não significa ser irresponsável ou imprudente, mas sim envolver-se com a incerteza de situações nas quais somos obrigados a fazer escolhas, correndo o risco de errar. Isto não deve ser assumido como algo necessariamente negativo, uma vez que as falhas e os erros podem proporcionar aprendizagens essenciais.

Marques (2021) afirma que “as crianças gostam (e precisam) de se desafiar” (p.26), precisam de ser protegidas de verdadeiros perigos, mas que lhes sejam proporcionadas oportunidades de assumir alguns riscos controlados, sendo essencial ter em conta que

crescer implica riscos saudáveis. Riscos que permitam às crianças sentirem-se confiantes na ausência dos seus pais ou de outros adultos de referência. Riscos que as ajudem a sentirem-se capazes e a confiarem nelas próprias. Riscos que podem gerar aprendizagens. [Estes] permitem que as crianças desenvolvam a sua capacidade de resolução de problemas, o seu juízo crítico, o seu sentido de autoeficácia e a sua resiliência (Marques, 2021, p.27).

Como referem Bilton et al. (2017), as crianças têm uma necessidade natural no envolvimento com o desafio e o risco, com o intuito de experienciar níveis de estimulação que envolvem sentimentos contrastantes, como a felicidade, o orgulho e o medo. Estes sentimentos, que advêm da imprevisibilidade das suas brincadeiras e

explorações, fazem com que o risco seja cativante e leva a que as crianças superem o medo e se sintam orgulhosas e competentes quando dominam ou alargam capacidades.

Ao observar as crianças durante as suas brincadeiras, é possível perceber que estas, apesar de se exporem deliberadamente a situações de risco, parecem entender as suas próprias competências e o nível de risco com o qual se sentem confortáveis, moderando as suas brincadeiras de acordo com os seus limites (Brussoni et al., 2012). Além disso, as crianças entendem e aceitam que os/as colegas podem ter competências e limites diferentes. Assim, quando lhes proporcionamos oportunidades de arriscar, mesmo crianças muito pequenas podem surpreender com as suas habilidades, nomeadamente no que concerne ao modo como agem em espaços desconhecidos, gerem os riscos e compreendem até onde são capazes de ir (Mestrom, 2022).

Importa então compreender que “brincar não é só jogar com brinquedos, brincar é o corpo estar em confronto com a natureza, em confronto com o risco e com o imprevisível, com a aventura” (Neto, 2015, p.2). É em contacto com ambientes desafiantes que as crianças desenvolvem a sua capacidade de perceber e avaliar os riscos, começam a conhecer o seu corpo e aquilo que ele é capaz de fazer, bem como os seus limites. O desenvolvimento das crianças e a qualidade da brincadeira é reforçada quando o ambiente permite que as crianças explorem com segurança os seus arredores, experimentem, tentem coisas novas, aceitem desafios e assumam riscos (Little & Eager, 2010). Neste sentido, constata-se que uma grande parte das brincadeiras infantis ao ar livre é também chamada de “brincadeiras arriscadas”, que são descritas como brincadeiras que oferecem oportunidades para se desafiar, testar e explorar limites (Ball, 2002; Little & Wyver, 2008).

Gill (2010) menciona ainda uma tendência crescente para uma sociedade de aversão ao risco, na qual se restringe a liberdade das crianças e prevalece o controlo e superproteção por parte dos/as adultos/as. Na perspetiva de Marques (2021), apesar da natural e desejável atenção à segurança das crianças, esta pode levar a uma preocupação excessiva que, em conjunto com a sobrevalorização do risco, pode levar a que as crianças cresçam pouco livres, muitas vezes reféns do receio e com maior apreensão no momento de tomar decisões. Deste modo, ao protegerem as crianças do contacto com falhas e erros, estão a colocá-las numa posição de vulnerabilidade. A sociedade de aversão ao risco elevou a crítica ao julgamento de pais e educadores/as a níveis vertiginosos, comprometendo a tomada de decisões sobre o desenvolvimento saudável das crianças (Jenkins, 2006; Thomas, Stanford, & Sarnecka, 2016; Vota,

2017). Reformular o conceito de risco através de uma lente mental desenvolvida pode permitir que professores/as e educadores/as explorem e desenvolvam maior tolerância ao risco.

É fulcral compreender que as brincadeiras de risco, permitem que as crianças adquiram mecanismos evolutivos para identificar perigos, adaptar-se e desafiar-se adequadamente e, sem dúvida, gerir o risco de uma maneira que reduza fobias ou limitações na vida adulta (Sandseter & Kennair, 2011; Tremblay et al. 2015). Sandseter (2010) refere que as brincadeiras arriscadas envolvem formas emocionantes de jogo físico, no qual existe incerteza e risco de lesão e permite que as crianças experienciem a dualidade entre sentimentos de medo e de excitação. Além disso, desenvolvem a sua capacidade de automonitorização, aquando do contacto com situações de risco, o que produz intensa excitação e prazer. O autor propôs ainda a divisão das brincadeiras arriscadas em seis categorias distintas, cada uma fornecendo uma experiência diferente de risco e oportunidades para o desenvolvimento infantil: i) altura elevada; ii) velocidade elevada; iii) instrumentos perigosos; iv) elementos perigosos; v) jogo de luta e perseguição e vi) desaparecer/perder-se.

#### **4.2.4. Papel do/a adulto/a e das *affordances* do espaço exterior no envolvimento das crianças em situações de risco**

Heft (1998) refere que as crianças são capazes de compreender os convites que o ambiente físico lhes oferece para a realização de diferentes ações. Nesta lógica, Malaguzzi (1999) refere que quantas mais possibilidades oferecermos às crianças, mais intensas serão as suas motivações e mais ricas as suas experiências. Para isto, deve ser tido em conta a variedade de objetivos, os tipos de situações que proporcionamos, os tipos de recursos e materiais e as possíveis interações com objetos, companheiros e adultos/as. É então essencial que o/a adulto/a procure proporcionar diversas oportunidades às crianças, permitindo que estas brinquem, corram, saltem e explorem as diversas potencialidades do seu corpo, levando a que adquiram um maior conhecimento sobre si próprias, bem como sobre os outros e o mundo que as rodeia.

Neste seguimento, Manoel (citado por Palma, 2008), refere que os aspetos do ambiente que moldam as escolhas de ação da criança, isto é, que fazem com que ajam de determinada maneira por influência das características do meio, denominam-se *affordances*. Estas dependem de fatores morfológicos e biomecânicos, variando de indivíduo para indivíduo. É, através das respostas a estímulos do meio, que a criança

desenvolve capacidades relacionadas com o desenvolvimento da motricidade. Esta definição já tinha sido apresentada por Gibson (1979), que afirma que os indivíduos têm a capacidade de compreender o mundo tal como é e como podem agir nos diversos ambientes. Considera-se assim a existência desta relação de reciprocidade entre percepção e ação. Isto é, o ambiente proporciona oportunidades ou possibilidades de ação – *affordances* –, que, ao serem percebidas pelo indivíduo, resultam numa resposta por parte do mesmo.

Na perspetiva de Cordovil e Barreiros (2014), o ambiente físico possibilita-nos diferentes *affordances*, que nos convidam a realizar determinada ação, permitindo que o indivíduo decida se a realiza, de que forma a realiza ou se não pretende realizá-la. Neste sentido, entende-se que o conceito de *affordance* envolve o meio e o indivíduo, sendo única para cada um, uma vez todos temos características diferentes, que resultaram em respostas diferentes (Sandseter, 2009). Arlinkasari e Cushing (2018) acrescentam que a resposta de cada criança às oportunidades de ação oferecidas, destacam as suas capacidades.

Também Palma (2008) aborda este aspeto, afirmando que o desenvolvimento de um comportamento motor é influenciado pelas oportunidades presentes no ambiente, tornando-o mais fácil ou mais difícil e, até mesmo, viável ou inviável. Assim, e tendo em conta que as necessidades e interesses das crianças se vão alterando, é fundamental que se vá modificando ou acrescentando elementos ao ambiente e/ou às tarefas, uma vez que “a percepção de novas *affordances* poderia, então, levar a novos comportamentos, ampliando o seu repertório motor” (p.19).

Lester e Russel (2010) chamam ainda a atenção para a responsabilidade dos adultos em fornecer às crianças ambientes físicos e sociais com recursos que promovam flexibilidade, imprevisibilidade, segurança e risco durante as suas brincadeiras. Além disso, Neto (2015) defende que o nosso papel enquanto adulto/a responsável pelas crianças não se pode basear na superproteção, mas sim em proporcionar-lhes um ambiente rico em oportunidades de exploração e que lhes permita desafiar as suas capacidades, de forma a ensinar-lhes a serem capazes de lutar e ultrapassar as várias adversidades com as quais se vão confrontar ao longo da vida. O confronto é uma forma natural e preciosa de aprendizagem na vida humana, “e nós estamos a retirá-los de tudo isso. Estamos a dar tudo pronto e não estamos a confrontá-los com nada” (Neto, 2015, p.2).

Ao contactar com ambientes desafiadores, a criança percebe diferentes *affordances* e envolve-se em brincadeiras arriscadas, que causam alguma preocupação aos/às adultos/as responsáveis por elas. Consequentemente, existe a tendência de controlar as ações das crianças durante essas brincadeiras, o que acaba por condicionar as suas explorações, observações e participação naquilo que é a cultura de brincadeira livre (Reis, 2019).

Acrescentando, Jelleyman et al. (2019) afirmam que percepção de risco por parte dos pais afeta tanto a liberdade de movimento ao ar livre, quanto a liberdade de se envolver em brincadeiras arriscadas. Neste sentido, verificou-se que a tolerância ao risco varia nas diferentes culturas, sendo que, de acordo com estudos apresentados por Sandseter et al. (2019), em Portugal um dos fatores mais referidos é o receio da abordagem por estranhos e as suas respetivas possíveis consequências, o que condiciona as oportunidades que são dadas às crianças para brincarem livremente em espaços exteriores mais abertos, naturais e com mais possibilidades de exploração.

Ao comparar as brincadeiras infantis em parques artificiais convencionais com as desenvolvidas em ambientes naturais, Fjørtoft (2004) constatou a existência de aumentos estatisticamente significativos na aptidão motora e ganhos substanciais em equilíbrio e coordenação, quando tomavam lugar no ambiente natural. A explicação mais simples é a de que o parque artificial convencional não é tão dinâmico ou diverso como um ambiente natural e reduz drasticamente os perigos ou riscos presentes (Herrington et al., 2012).

Brussoni et al. (2012) refere ainda que têm vindo surgir cada vez mais estudos que têm como objetivo encontrar estratégias para proporcionar oportunidades de brincadeira livre no espaço exterior, minimizando possíveis perigos, sem, contudo, eliminar as oportunidades de se envolverem em brincadeiras de risco. Os autores apresentam como exemplo os *adventure playgrounds* ou o simples fornecimento de equipamentos não estruturados que podem ser manipulados livremente nos parques convencionais, ao invés de existirem apenas os equipamentos estruturados comuns, que não promovem a criatividade das crianças.

Posto isto, Neto (2020) salienta a importância do/a adulto/a reconhecer que é impossível extinguir o risco, pois é algo que se encontra implícito nas brincadeiras livres das crianças. Posto isto, deve procurar encontrar um equilíbrio entre a permissividade e a proteção, de forma a possibilitar novas experiências de aprendizagens às crianças, permitindo que estas explorem, saiam da sua zona de conforto e percebam até onde

podem ir. Barros (2015) já o havia defendido, referindo que as crianças são seres capazes de ouvir o que lhes diz o seu corpo perante um desafio ou uma situação que envolva risco, e a sua apreensão de habilidades como confiança, autonomia e resiliência é muito mais rica quando a decisão de o empreender for própria e não do adulto.

### **4.3. Roteiro metodológico e ético**

De modo a dar início à investigação, é necessário definir as opções metodológicas e éticas que irão ser tidas em conta. Além disso, importa selecionar as técnicas e os instrumentos de recolha de dados a utilizar, as quais dependem da/s questão/ões de investigação e dos objetivos do estudo.

#### **4.3.1. Questão de investigação e objetivos do estudo**

A presente investigação procura responder às seguintes questões orientadoras: Quais as conceções da educadora cooperante e das crianças relativamente ao risco no espaço exterior? e De que forma a qualidade do espaço exterior e a ação do/a adulto/a influencia o envolvimento das crianças com o risco? Face a estas questões, estabeleceram-se como principais objetivos: (i) Identificar as conceções da educadora de infância e das crianças sobre o risco no espaço exterior, (ii) compreender a relação entre a qualidade do espaço exterior e o envolvimento das crianças com o risco no espaço exterior e (iii) entender de que modo a ação do/a adulto/a no espaço exterior promove ou inibe o envolvimento das crianças com o risco no espaço exterior.

#### **4.3.2. Natureza do estudo**

No que tange à natureza da investigação, esta segue uma **abordagem qualitativa**, na qual, de acordo com Meirinhos e Osório (2010), o investigador se encontra no trabalho de campo a observar, analisar e emitir juízos de valor, tornando essencial que a capacidade interpretativa do investigador se encontre em constante contacto com o desenvolvimento do acontecimento. Este tipo de abordagem caracteriza-se pela sua subjetividade, bem como pelo seu carácter holístico, empírico, interpretativo e empático, visando a descoberta, descrição, compreensão e/ou interpretação partilhada. Segundo Stake (1999), a abordagem qualitativa caracteriza-se ainda pelo seu foco em casos ou fenómenos nos quais as condições contextuais não

são controladas ou não se conhecem, tornando o principal objetivo da investigação a procura de lógica na construção do conhecimento.

Considerando que o caso aqui estudado correspondeu ao envolvimento de crianças de três anos de idade com o risco no espaço exterior, considerei pertinente optar pelo **estudo de caso**, uma vez que este é definido por Bassey (1999) como o estudo aprofundado de algo particular, decorrente de contextos naturais. O estudo de caso educacional é considerado uma estratégia privilegiada para o desenvolvimento de teorias na área da educação, na medida que esclarece as políticas educativas e engradece as práticas. Ademais, Yin (1994) salienta que o estudo de caso se caracteriza por ser uma investigação empírica na qual se investiga um fenómeno dentro do seu contexto da vida real, principalmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não se encontram claramente definidos e quando se utilizam diversas fontes para recolher informação. Relativamente à sua tipologia, este é um estudo de caso **intrínseco** (Stake, 1999), **descritivo** e **explicativo** (Yin, 1994), uma vez que se refere a uma situação específica, e tem como objetivo o estudo dessa mesma situação, através da descrição das variáveis em estudo, de modo a identificar e explicar as relações de causa e efeito entre as mesmas. Como afirmam Fernandes e Tomás (2011)

Se por um lado, todos pensamos saber o que é ser criança, quando nos envolvemos em processos de investigação com ela, confrontamo-nos com perplexidades acerca das suas competências, leituras do real, modos de ser que nos devolvem a ideia de que as nossas ideias acerca das crianças não podem ser planas nem lineares, porque os mundos da infância são complexos e plurais (...) exigindo uma constante prudência metodológica de forma a adequar os processos de investigação às crianças, aos seus contextos e ao investigador (, p. 4).

### **4.3.3. Participantes**

Participam no estudo 22 crianças que integravam o grupo que acompanhei no decorrer da PPSII. Foram excluídas da investigação duas crianças (OL e FR) dadas as suas características funcionais. Esta decisão foi analisada com a educadora cooperante e com a supervisora institucional. Importa ainda referir que, apesar de todas as crianças participantes no estudo terem sido alvo de observação, apenas foi possível realizar a entrevista semiestruturada a 12 crianças do grupo.

A equipa pedagógica da sala também participou neste estudo, uma vez que um dos objetivos definidos tem como foco o papel do adulto no envolvimento das crianças em situações de risco no espaço exterior.

#### **4.3.4. Técnicas de recolha e análise de dados**

Segundo Ketele e Roegiers (1999), a recolha de dados define-se como um processo de obtenção de informações a partir de fontes diversificadas. Neste sentido, de modo a ser capaz de obter as informações necessárias para dar resposta aos objetivos delineados para esta investigação, procurei utilizar diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados.

Começo por referir o recurso à **observação direta**, que, como refere Coutinho (2013) tem por base o que o observador vê e ouve, permitindo-lhe documentar atividades, comportamentos e características físicas “sem ter de depender da vontade e capacidade de terceiros pessoas” (p.136). Especificando, e considerando a dimensão da participação, recorri a uma observação mista, adotando uma postura de observadora participante em alguns momentos e de observadora não participante noutros momentos (Coutinho, 2013). Para Rodriguez et al. (1999) a observação participante é um método interativo que requer a implicação do investigador nas situações que se encontra a observar, integrando-se na mesma. No caso desta investigação recorri a esta técnica em diversos momentos de brincadeira livre no espaço exterior, nos quais as crianças solicitavam a minha participação e, nesse sentido, assumi um papel mais ativo. Quanto à observação direta não participante, Gerhard e Silveira (2009), caracterizam-na como correspondendo aos momentos em que o investigador permanece em observação, sem se integrar no grupo que está a observar, tendo apenas um papel de espetador. Esta foi a técnica mais utilizada no decorrer da investigação, uma vez que considerei pertinente assumir um papel mais ausente de intervenção na ação, de modo a conseguir observar os comportamentos das crianças e dos adultos de uma forma natural e sem interferências.

Atendendo à dimensão relacionada com a medição do processo de observação, optei por uma abordagem mista, caracterizada por Coutinho (2013) como tendo uma dimensão estruturada e não estruturada. Relativamente à **observação estruturada**, Coutinho (2013) explica que se trata de uma dimensão na qual o investigador “parte para o terreno com um protocolo de observação pré-definido e estruturado em função

das dimensões que presente observar” (p.136). Por outro lado, na **observação não estruturada** o investigador “parte para o terreno apenas com uma folha de papel onde regista tudo o que observa (...) O investigador observa o que acontece “naturalmente” e daí ser também designada observação *naturalista*” (Coutinho, 2013, pp. 137-138).

A utilização desta técnica de recolha de dados envolveu o uso dos seguintes **instrumentos**: (i) registos escritos, materializados em notas de campo, (ii) registos fotográficos e (iii) a escala “*The Children’s Physical Environments Rating Scale*” (CPRES5) (Moore, 2012).

Os **registos escritos (notas de campo)** correspondem assim a um “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha” (Bogdan & Biken, 1994, p. 150) e foram muito importantes durante a investigação, uma vez que possibilitaram registar os comportamentos dos participantes no estudo, e proceder-se a uma posterior análise e reflexão sobre esses acontecimentos. Os registos escritos foram complementados com alguns **registos fotográficos**, com o devido consentimento das famílias (cf. Anexo G), tirados com o meu telemóvel em momentos nos quais as crianças se envolviam em situações de risco e não me era possível registar por escrito. Assim sendo, estes registos fotográficos facilitavam os posteriores registos escritos dos momentos em questão.

Para avaliar a qualidade e funcionalidade do espaço exterior, utilizei o **instrumento “The Children’s Physical Environments Rating Scale” (CPERS5)** (Moore, 2012), traduzida e adaptada para a Língua Portuguesa como **Escala de Avaliação dos Envolvimentos Físicos das Crianças** (Moreira et al., 2020). Esta escala classifica a qualidade do envolvimento físico do JI, isto é, analisa se as características do espaço físico interior ou exterior vão, ou não, ao encontro dos indicadores de qualidade que promovem um desenvolvimento adequado da criança na primeira infância. De acordo com Moore (2012), o CPERS5 apresenta uma elevada fiabilidade (i) inter-avaliador, ou seja, caso dois ou mais avaliadores independentes usem esta escala, irão concluir que os resultados são iguais ou bastante semelhantes; e (ii) teste-reteste, isto é, caso o avaliador aplique o instrumento em dois períodos de tempo diferentes, os resultados serão os mesmos. De uma forma breve, as avaliações permanecem constantes ao longo do tempo e entre diferentes avaliadores. Relativamente à estrutura deste instrumento, este divide-se em quatro partes: (A) Planeamento; (B) Edifício como um todo; (C) Espaços interiores para crianças; (D) Áreas exteriores. Estas quatro partes subdividem-se em 14 subescalas. No entanto,

para a presente investigação apenas foram utilizadas as duas subescalas pertencentes à parte D (Áreas exteriores), sendo estas a subescala 12 – Espaço exterior de jogo: Necessidades funcionais, e a subescala 13 – Espaço exterior de jogo: Necessidades de desenvolvimento.

Importa ainda referir o recurso à **observação indireta**, mais especificamente à **entrevista semiestruturada**, que teve com o intuito de “construir informações pertinentes a determinado objeto de investigação” (Minayo & Costa, 2018, p. 141) e de conhecer a perspetiva da educadora cooperante relativamente à temática deste estudo. Neste sentido elaborei um guião para a entrevista à educadora cooperante (cf. Anexo I) e outro guião para as entrevistas às crianças (cf. Anexo L). Segundo Gerhardt e Silveira (2009) este tipo de entrevista caracteriza-se por envolver um conjunto de questões, criadas pelo investigador, acerca do tema que está a ser abordado, mas dando espaço ao entrevistado para que este fale com total liberdade acerca dos assuntos que vão surgindo ao longo da entrevista. Relativamente às entrevistas às crianças, estas foram sendo realizadas ao longo da PPSII, consoante a vontade e interesse das crianças. Nesse sentido, perguntava a cada criança se tinha interesse em responder a algumas perguntas para o meu trabalho, e, caso a resposta fosse afirmativa, deslocava-me apenas com essa criança para um local sossegado. Importa ainda referir que a criança teve sempre oportunidade de abandonar a entrevista se sentisse essa necessidade, sendo as questões em falta realizadas quando a mesma se demonstrasse interessada.

Por fim, importa referir que as entrevistas realizadas foram analisadas recorrendo à **análise categorial**, uma vez que, após ler e organizar os dados recolhidos, procedi à exploração desses dados. Para isto, dividi o texto em pequenas frases, designadas “unidades de registo” (Silva & Fossá, 2013) e, posteriormente, procedi à categorização dos dados recolhidos.

#### **4.3.5. Procedimentos éticos**

De modo a garantir o cumprimento dos procedimentos éticos, durante a realização da investigação e no decorrer da PPSII, tive em consideração um conjunto de princípios éticos e deontológicos referidos por Tomás (2011) e apresentados na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011), que confluíram num roteiro ético (cf. Anexo N). Neste sentido, e com o intuito de ir ao encontro desses mesmos princípios éticos e deontológicos, priorizei o bem-estar físico, emocional e intelectual das crianças, respeitando os seus interesses e respondendo às suas necessidades.

Quanto à equipa pedagógica, e tendo em conta que esta também foi envolvida na investigação, procurei demonstrar respeito e apoio durante toda a minha prática.

Assim sendo, comecei por explicitar os objetivos da investigação à equipa educativa através de conversas informais. Relativamente às crianças, não as informei explicitamente do objetivo da minha investigação, contudo, durante o período em que me encontrei a acompanhar o grupo, e sempre que as crianças demonstravam curiosidade em saber o que eu estava a registar, procurava explicar-lhes que eram registos para um trabalho da minha escola (como referido por elas) e que para isso precisava de observar as suas brincadeiras no espaço exterior. Aproveitei ainda essas conversas para obter o assentimento verbal das crianças.

Relativamente à privacidade e confidencialidade, sempre que referi os envolvidos na investigação utilizei as iniciais dos seus nomes e, para além disso, o nome da instituição também não é referido em momento algum e o nome dos espaços exteriores foi codificado. Foi também obtida a autorização dos encarregados de educação para a captura de fotografias dos seus educandos e para a participação dos mesmos no estudo, através da entrega de um consentimento informado a cada família. Importa ainda referir que esta autorização poderia ser retirada pelas famílias a qualquer momento, tendo as mesmas sido informadas disso.

#### **4.4. Apresentação e discussão dos resultados**

Este tópico destina-se à apresentação e discussão dos resultados obtidos através das diferentes técnicas e instrumentos utilizados, nomeadamente dos dados da opinião (entrevistas) e dados de observação (registos escritos e escala de avaliação CPERS5). Primeiramente serão apresentados os resultados referentes às características e potencialidades do espaço exterior da organização socioeducativa, seguindo-se dos resultados que dizem respeito ao contacto das crianças com o risco no espaço exterior da mesma.

##### **4.4.1. Características e potencialidades do espaço exterior**

###### **4.4.1.1. Qualidade e funcionalidade do espaço exterior**

Os dados da observação, materializados nos registos escritos, evidenciam que o espaço exterior da organização socioeducativa apresenta dois jardins, o JPI e o JPA, que possuem características e oportunidades de exploração diferentes, diversos

equipamentos, materiais e diferentes pisos. Estes espaços promovem tanto o desenvolvimento de habilidades motoras como o desenvolvimento da imaginação e criatividade das crianças, permitindo que se desafiem a si próprias durante as suas brincadeiras.

No que concerne ao JPI, que é o jardim mais utilizado pelas crianças do grupo, este tem um piso dividido entre relva sintética, calçada, pneu reciclado e polimérico. Relativamente aos materiais e equipamentos existentes neste espaço, possui diversos equipamentos estruturados, não estruturados ou de fim aberto e elementos naturais, nomeadamente: estruturas de plástico, casinha de plástico, lagarta, comboio de madeira, paragem de comboio de madeira e pedra, brinquedos de locomoção (triciclos, bicicletas, motas e trotinetes), sinais de trânsito, pneus, parede musical com materiais diversos, horta, banheira de madeira e pedra, postes, corrimão, árvores e troncos de árvores cortados. Neste sentido, e como referido no capítulo 4, apresento um registo de observação no qual são descritas as características do espaço aquando do meu primeiro contacto com o mesmo.

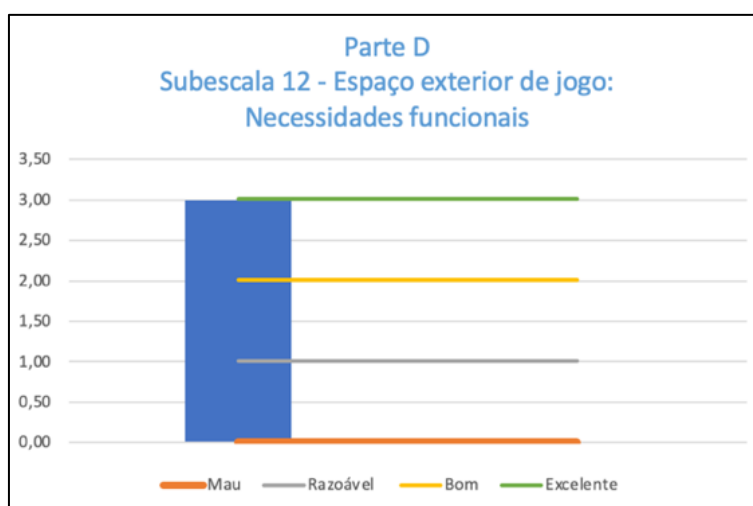
*O espaço exterior tem uma boa área para as crianças correrem, brincarem e explorarem livremente, bem como diversos materiais, entre os quais: i) brinquedos estruturados (estruturas de plástico, casinha e lagarta) ii) materiais contruídos pelo carpinteiro da instituição (comboio de madeira e zona musical com tachos e tubos); iii) bicicletas/trotinetes/motas/triciclos; iii) a representação de uma estrada no chão; iv) sinais de trânsito e v) outros materiais como pneus. Tem ainda diversas zonas cobertas de relva sintética, algumas árvores e alguns troncos de árvores cortados, onde as crianças se sentam e brincam (Registo de observação - 17 de outubro de 2022).*

Em relação ao JPA, este contém um piso dividido entre relva natural, relva sintética, pneu reciclado e calçada. Possui alguns equipamentos e materiais diferentes do JPI, entre os quais: estrutura grande de madeira fixa com dois escorregas, duas casinhas de madeira, balancé, cozinha de lama, balizas, bolas, armário com brinquedos de plástico (castelos, legos, carros, entre outros), gaiola com pássaros, árvores e vários elementos naturais.

Para complementar estes dados, apresentam-se de seguida os resultados recolhidos através do instrumento CPERS5. Esses resultados são expostos com recurso a gráficos, considerando cada uma das subescalas e a pontuação final. De sublinhar que cada um desses gráficos tem eixos informativos, referentes ao rótulo descritivo enunciado no instrumento CPERS5. Ou seja, existem quatro eixos horizontais, que correspondem ao seguinte rótulo descritivo: o eixo laranja diz respeito

ao **mau**, que vai de 0,00 a 1,00; o eixo cinzento diz respeito ao **razoável**, que vai de 1,01 a 2,00; o eixo amarelo diz respeito ao **bom**, que vai de 2,01 a 3,00; o eixo verde diz respeito ao **excelente**, que vai de 3,01 a 4,00. Importa ainda referir que no que diz respeito à interpretação da pontuação final, Moore (2012) refere que as pontuações são relativas, uma vez que não há certezas ou valores absolutos para o que constitui uma “boa” instalação. Primeiramente, foi avaliado o espaço exterior de jogo, tendo em conta as necessidades funcionais, através da subescala 12. O resultado obtido está expresso na figura seguinte.

**Figura 1.**  
*Subescala 12*

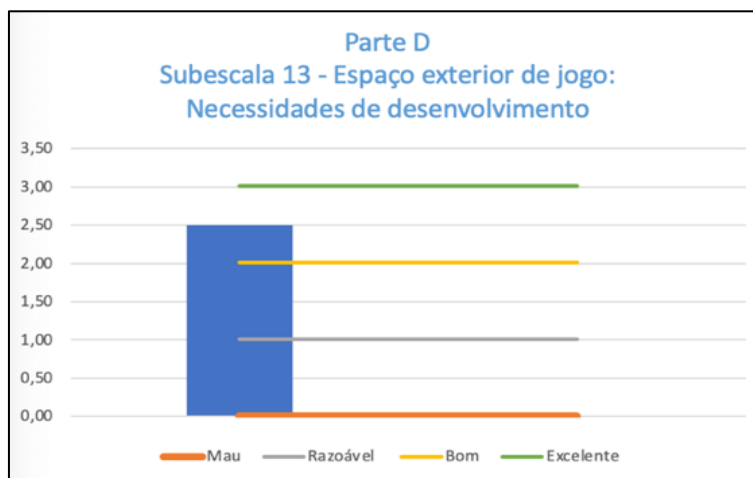


*Nota.* Elaboração própria.

A observação da figura 1 permite perceber que a organização socioeducativa está classificada como **excelente**, apresentando uma boa área exterior que, tal como referenciado no primeiro tópico deste relatório, possui dois jardins, com características e oportunidades para o desenvolvimento global das crianças.

O espaço exterior de jogo foi também avaliado tendo em conta as necessidades de desenvolvimento. Os resultados obtidos são apresentados em seguida.

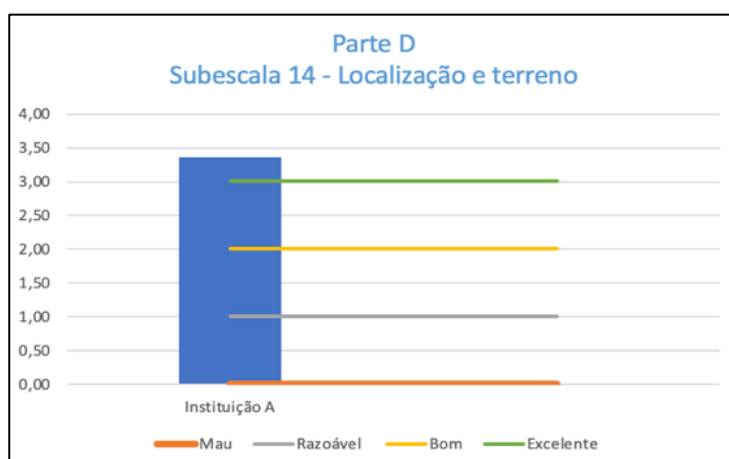
**Figura 2.**  
*Subescala 13*



Relativamente à subescala 13, constata-se que a organização socioeducativa se encontra num nível abaixo relativamente à subescala anterior, encontrando-se no nível **bom**. Apesar de ter uma boa variedade de superfícies para explorar diferentes atividades motoras e da presença de materiais para exploração livre, a presente classificação foi condicionada pelo facto de a organização socioeducativa apresentar uma definição e variedade de áreas para brincar no exterior moderada.

Ademais, considerei pertinente avaliar a localização da organização socioeducativa e a qualidade e segurança do terreno, através da subescala 14, apresentada na seguinte figura.

**Figura 3.**  
*Subescala 14.*

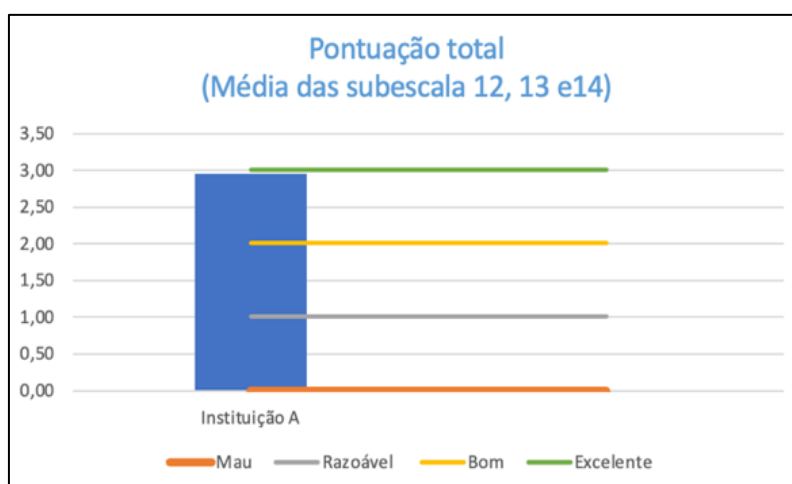


Perante a observação da figura 3 entende-se que a organização socioeducativa se encontra classificada como **excelente**, na medida em que o edifício se encontra bem localizado dentro da comunidade e o terreno no qual se encontra o estabelecimento é seguro e de qualidade. Contudo, alguns aspetos relativos à proximidade de estradas principais e do ruído excessivo poderiam ter condicionado a classificação, uma vez que foram os aspetos com pontuação mais baixa.

Por fim, foi realizada a média das subescalas avaliadas e, posteriormente, foi realizada uma interpretação da pontuação final, apresentada na figura 4.

**Figura 4.**

*Pontuação total*



*Nota. Elaboração própria*

Neste sentido, no que concerne à interpretação da pontuação final, e conforme referido anteriormente, não existem valores concretos para caracterizar uma instituição como sendo boa ou má. No entanto, com a pontuação final obtida, é-nos possível atribuir uma classificação de acordo com rótulo descritivo do instrumento, referido anteriormente. Como é possível verificar pela figura anterior, referente à pontuação total da organização socioeducativa de acordo com as subescalas analisadas, esta encontra-se no nível **bom**, contudo está muito próxima do nível excelente.

#### **4.4.1.2. Características do espaço exterior: Conceções da educadora cooperante**

Na entrevista realizada à educadora cooperante, esta salienta algumas das que considera ser as **principais características do espaço exterior**: a **inexistência de**

**situações de risco descontrolado**, dado que “todos os espaços estão preparados para que não haja isso, mesmo quando não há vigilância do adulto” (cf. Anexo J), e a **existência de situações de risco controlado**, afirmando que existem riscos, “mas é sempre tudo controlado” (cf. Anexo J).

Nesta linha de pensamento, a educadora cooperante salienta que o espaço exterior apresenta alguns **riscos para crianças mais pequenas**, o que atenta ser normal uma vez que existem sempre riscos, “quando eles vão a um espaço exterior com os pais também há sempre riscos, até na sala há sempre riscos” (cf. Anexo J). No que concerne ao JPI a educadora cooperante afirma que não existe tanto risco, referindo que quando as crianças iniciaram o ano existia mais risco por várias razões: “há muitos triciclos, porque eles não sabiam pedalar” (cf. Anexo J), “há bicicletas e eles às vezes desequilibravam-se” (cf. Anexo J) e “há aquela parte dos troncos que eles gostam muito de estar lá e saltar” (cf. Anexo J). Contudo, ao falar do outro espaço, JPA, esta menciona que é um jardim que evitam ir com crianças mais pequenas, “porque há crianças que não têm ainda a noção do risco e do perigo e que se debruçam” (cf. Anexo J), porque “é uma estrutura alta” (cf. Anexo J) e “têm de subir escadas” (cf. Anexo J).

Neste seguimento, aponta para a **oferta de oportunidades desafiantes**, afirmando: “os espaços estão preparados, desafiando a criança no risco” (cf. Anexo J), “dentro do espaço de escola tentamos sempre desafiar a criança” (cf. Anexo J) e “sempre deixando ali um desafiozinho, senão não iria ter o mesmo impacto” (cf. Anexo J).

A educadora cooperante sublinha que **o planeamento do espaço é realizado de acordo com os interesses das crianças**, na medida em que este “deve ser pensado” (cf. Anexo J) e “tudo o que lá está foi pensado” (cf. Anexo J), ou seja, “não é de todo despropositada ou deixada ao acaso, tem sempre um objetivo” (cf. Anexo J). Afirma ainda que esse planeamento é discutido nas assembleias, onde “falámos do espaço exterior, da organização, dos materiais, o que é que podemos mudar”, de modo a “ir de encontro aquilo que as crianças nos vão pedindo ou mostrando” (cf. Anexo J).

Outra característica apresentada pela educadora cooperante é a **presença de recursos diversos e de qualidade**, começando por afirmar: “é uma mais-valia termos este espaço exterior porque estamos no meio da cidade” (cf. Anexo J), o que, normalmente, condiciona os espaços exteriores das organizações socioeducativas, descrevendo ser este “um espaço exterior muito rico”. Nesta lógica, e como apresentado no capítulo 4, Malaguzzi (1999) refere que quantas mais possibilidades oferecermos às

crianças, mais intensas serão as suas motivações e mais ricas as suas experiências. Para isto, deve ser tido em conta a variedade de objetivos, os tipos de situações que proporcionamos, os tipos de recursos e materiais e as possíveis interações com objetos, companheiros e adultos/as. É então essencial que o/a adulto/a procure proporcionar diversas oportunidades às crianças, permitindo que estas brinquem, corram, saltem e explorem as diversas potencialidades do seu corpo, levando a que adquiram um maior conhecimento sobre si próprias, bem como sobre os outros e o mundo que as rodeia. Partilha ainda que “aqui na escola estamos a tentar tirar o plástico e ainda temos aquelas estruturas ali de plástico, porque ao mesmo tempo não podemos tirar totalmente, enquanto não houver nada como alternativa” (cf. Anexo J).

A educadora cooperante também caracteriza o espaço exterior como um **contexto de liberdade**, uma vez que a criança tem liberdade “para gritar” (cf. Anexo J), “para brincar ao que quer” (cf. Anexo J), “para rebolar” e “para correr” (cf. Anexo J) e onde tem **a possibilidade de realizar brincadeiras arriscadas**. É ainda referido pela educadora que este se apresenta como uma **extensão da área educativa**, afirmando: “quando começa o bom tempo nós usamos muito o espaço exterior também como sala” (cf. Anexo J) e “trazemos muito da nossa sala para o espaço exterior” (cf. Anexo J). A educadora cooperante dá o exemplo da casinha, referindo que as crianças “fazem lá muitas coisas e muitas comidinhas e, muitas vezes, fazem o que estão a fazer na área do faz-de-conta da sala, mas ali têm terra, têm as folhas, e vão usando isso nas suas brincadeiras” (cf. Anexo J).

A educadora cooperante descreveu ainda uma característica menos positiva do espaço exterior, que se relaciona com a **presença de ruído exterior**, indicando que o barulho, por vezes, torna os espaços muito confusos, e “não é só o barulho das crianças que aqui estão, mas também da escola do lado e estamos no meio da cidade” (cf. Anexo J). Este é um aspeto que vai ao encontro do referido no ponto 4.4.1.1, aquando da interpretação dos resultados da subescala 14.

No que diz respeito à **opinião da docente sobre os recursos do JPI**, esta menciona a **necessidade de ter um escorrega**, e considera que seria benéfico **reduzir os triciclos para haver menor agitação e confusão**.

#### **4.4.1.3. Potencialidades do espaço exterior**

No que às **funções do espaço exterior** diz respeito, a educadora cooperante considera que este **promove o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças**,

existindo uma preocupação para que os espaços “vão tendo um bocadinho de cada, para não nos centrarmos só na área física e motora” (cf. Anexo J). Neste sentido, refere que uma das funções deste espaço é **possibilitar a atividade física**, uma vez que “podem correr, eles podem trepar, eles podem rebolar, eles podem andar. No triciclo, podem pedalar, podem andar no escorrega” (cf. Anexo J), podem “andar de triciclo, nas motas e nas bicicletas” (cf. Anexo J) e **assegurar o desenvolvimento de competências motoras**, pois é “aí que eles aprendem a saltar, aprendem de que tamanho é a sua passada” (cf. Anexo J), sendo que “num [jardim] há mais uma estrutura em que eles são desafiados a nível do equilíbrio, de coordenação, de agilidade” (cf. Anexo J) e tens o outro que é mais força” (cf. Anexo J). A educadora cooperante afirma também que é um **espaço facilitador do desenvolvimento socioemocional das crianças**, “ao nível das competências sociais e pessoais” (cf. Anexo J), por ser um espaço de encontro, e no qual a criança “pode procurar o seu próprio espaço” (cf. Anexo J) mas também pode “procurar brincadeiras com as outras crianças” (cf. Anexo J). Salaria ainda que as crianças se encontram numa fase ainda muito egocêntrica, na qual estão a “aprender a começar a partilhar” (cf. Anexo J), considerando o espaço como potenciador desse sentido de partilha. Nesta linha de ideias, considero interessante apresentar registos de observação no qual se constata o sentido de entreajuda e empatia pelo outro.

*“O MAR, o MAT e o MAN tentam passar o triciclo por entre uma árvore e a banheira, que é um espaço estreito. Utilizam diversas estratégias, trabalham em conjunto e comunicam bastante uns com os outros, com o intuito de conseguirem fazer passar o triciclo” (Registo de observação – 14 de novembro de 2022).*

*“O MAT está a trepar a estrutura de plástico, sendo perceptível que está com algumas dificuldades. A LE aproxima-se dele e encosta a mesa de plástico à estrutura, permitindo que o MAT desça” (Registo de observação – 16 de janeiro).*

*“O MAR está atrás dela à espera da sua vez e diz: “- Tu consegues DI! Queres que eu te ajude?” A DI olha para mim e eu pergunto-lhe se pode ser o MAR a ajudar, e eu fico ao lado do escorrega caso ela precise. Ela acena afirmativamente e o MAR começa a empurrá-la cuidadosamente, sempre. Atento à reação da DI. Quando a DI chega ao final do escorrega, o MAR começa a bater palmas e ela olha para mim e ri-se” (Registo de observação – 24 de janeiro de 2023)*

A educadora cooperante menciona ainda a **importância deste contacto ser diário**, isto é, terem essa oportunidade sempre que possível. Refere ainda a **existência de uma rotina e horários flexíveis**, na medida em que “acaba por ser um bocadinho

estranque a rotina, mas não o horário” (cf. Anexo J), sendo possível, por exemplo, “começar o dia no jardim e depois voltar à sala” (cf. Anexo J), o que **depende do modo como sente o grupo** e das **características do mesmo**.

#### **4.4.2. Envolvimento das crianças com o risco no espaço exterior**

##### **4.4.2.1. Concepções da educadora cooperante relativamente ao risco**

Os dados da entrevista permitiram compreender a concepção da educadora cooperante relativamente ao risco, tendo sido possível constatar que a mesma considera existirem diferentes tipos de risco, nomeadamente o risco controlado e o risco descontrolado.

O risco controlado é caracterizado pela educadora cooperante como sendo: uma situação desconfortável para a criança, quando “é exposta a alguma coisa que não lhe é totalmente confortável” (cf. Anexo J). A educadora referencia ainda que esse tipo de risco conta com a presença do adulto, estando a ser supervisionado (é apoiado pelo adulto, isto é, são situações em que existe “uma vigilância controlada” (cf. Anexo J).

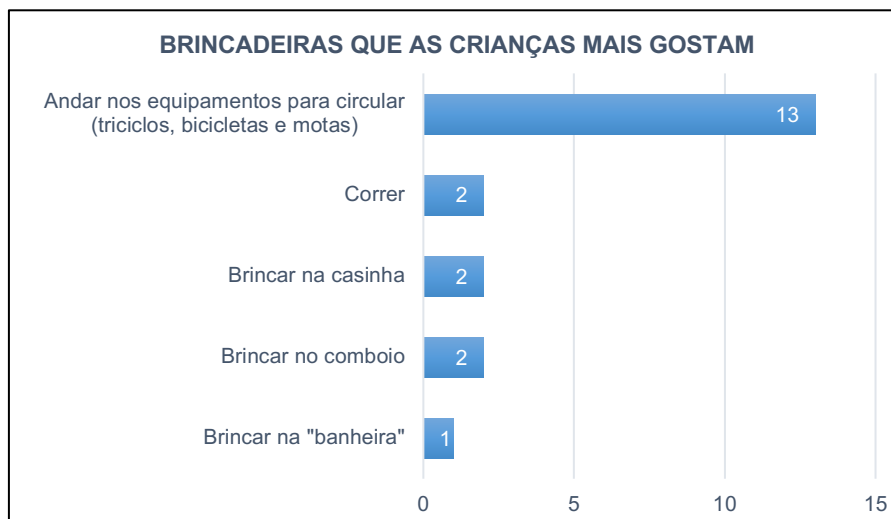
No que concerne ao risco descontrolado, a educadora cooperante refere que este se trata de uma situação inesperada, na medida em que “as crianças podem ser expostas a um risco que às vezes não prevemos” (cf. Anexo J). A educadora descreve como exemplo a ida “a um passeio com um grupo e nos deparamos com uma situação que não estávamos a contar (cf. Anexo J). Além disso, afirma que o risco descontrolado se caracteriza como sendo uma situação perigosa, dando o exemplo dos troncos presentes no espaço exterior, que “faz confusão porque eles podem bater com a cabeça” (cf. Anexo J).

##### **4.4.2.2. Contacto das crianças com o risco no espaço exterior**

Na entrevista às crianças comecei por as questionar quanto às brincadeiras que mais gostavam (ver figura 5) e às que menos gostavam de realizar no espaço exterior da organização socioeducativa (ver figura 6).

Quanto às brincadeiras preferidas pelas crianças as respostas obtidas estão representadas na figura seguinte.

**Figura 5.**  
*Respostas da questão número um da entrevista às crianças*



*Nota.* Elaboração própria

Como é possível observar na figura acima exposta, ao serem questionadas sobre **o que mais gostam de brincar** quando se encontram no espaço exterior, as crianças indicaram cinco tipos de brincadeiras, sendo possível constatar que “andar nos equipamentos para circular”, nomeadamente os triciclos, as bicicletas e as motos, foi a brincadeira mais referenciada. Efetivamente, foi-me possível constatar esta preferência ao longo da PPSII, tendo registado alguns desses momentos, apresentados em seguida.

*“O MIG está a andar no triciclo a uma velocidade consideravelmente rápida. O MAT vai a correr agarrado ao triciclo e tenta saltar para cima dele. Não consegue e cai, mas continua agarrado ao triciclo a ser arrastado e a rir-se” (Registo de observação – 26 de outubro de 2022)*

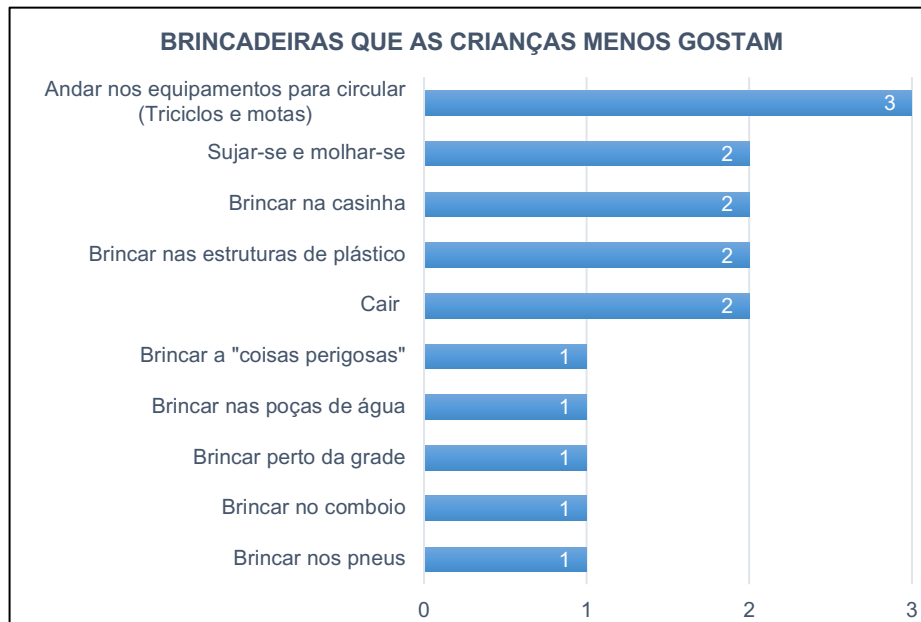
*“O MIG, o MAR e o MAN estão a andar os três no triciclo e vão a fazer o som de uma ambulância. Estão a andar rápido e, quando alguém se coloca no seu caminho, gritam: “- Cuidado, ambulância!”” (Registo de observação – 28 de outubro)*

*“O MIG, o MAT e o MAN estão a brincar juntos no triciclo. Andam os três numa velocidade considerável e gritam: “- Cuidado! Somos muito rápidos!” para avisar as restantes crianças” (Registo de observação – 4 de novembro de 2022).*

No que concerne às **brincadeiras que as crianças menos gostam** as respostas dadas pelas crianças estão descritas na figura 6.

**Figura 6.**

Respostas da questão número dois da entrevista às crianças.



Nota. Elaboração própria

Pela observação da figura 6 constata-se que, tal como na pergunta anterior, a brincadeira mais referida foi “andar nos equipamentos para circular”, sendo que, neste caso, foram apenas referidos os triciclos e as motos. Além disso, as crianças fazem referência a outras nove brincadeiras, sendo que duas delas representam consequências de brincadeiras, uma delas brincadeiras que envolvam sujar-se e molhar-se, referida por duas crianças, e outra, referida por uma criança, brincadeiras que envolvam cair. Neste sentido, considero interessante apresentar alguns momentos nos quais as crianças se envolveram nessas mesmas brincadeiras, apontadas como brincadeiras de menor preferência.

*“O MAT afasta-se de uma das poças, coloca-se em posição de partida e começa a correr em direção à mesma. Quando chega perto da poça salta e aterra com os dois pés. Ri-se e repete várias vezes” (Registo de observação – 18 de janeiro de 2023).*

*“O AL, a AR e o LO tentam equilibrar-se nos troncos de madeira que traçam o caminho. Como os troncos estão húmidos, escorregam várias vezes. A sua maior preocupação parece ser a sujidade na roupa sempre que caem, mas voltam a tentar” (Registo de observação – 18 de janeiro de 2023)*

*“O JO está sozinho na zona entre a casinha e a horta. Aproximo-me dele e reparo que ele levantou a relva artificial e está a fazer um buraco na terra que se encontra por baixo.*

*Quando me vê ri-se e mostra-me a sua mão cheia de terra” (Registo de observação – 19 de janeiro de 2023).*

Adicionalmente, questionei a educadora cooperante quanto ao que observa ser as **principais necessidades** das crianças no decorrer das suas brincadeiras no espaço exterior. A educadora referiu serem: **explorar o espaço exterior, correr, gritar e gastar energia**, uma vez que “não é tanto dentro de um espaço controlado de sala, que acaba por ser um bocadinho mais limitativo em termos motores e de desgaste físico e eles têm muito essa necessidade” (cf. Anexo I). Neste sentido, e como é apresentado no capítulo 4, Quitério (2022) afirma que é no espaço exterior que “as crianças desenvolvem a sua “máquina” humana sensorial e perceptiva” (p.163). Acrescentando que as crianças atuam de forma natural neste espaço, sobem às árvores, saltam em poças de água, de pedras para pedras e exploram sensações diversas ao contactar com elementos naturais. Utilizam o seu corpo como um todo, deitam-se na terra, descalçam os sapatos, tiram as camisolas, rebolam na relva e em superfícies inclinadas, ou simplesmente correm, escalam pedras e trepam de forma natural, rastejam, saltam de superfícies mais elevadas. As crianças, naturalmente, exploram o ambiente que as rodeia e as possibilidades de ações e movimentos que esse ambiente oferece, como é possível constatar nos seguintes registos de observação.

*“O MIG e o JO colocam-se em pé em cima da lagarta e saltam para o chão, fazendo de conta que caem, riem-se e repetem várias vezes” (Registo de observação - 16 de janeiro de 2023).*

*“De seguida vamos para uma zona inclinada e com relva, na qual as crianças demonstram interesse e entusiasmo em rebolar. Juntam-se todas no cimo da zona inclinada e começam a rebolar até ao final na inclinação” (Registo de observação – 18 de janeiro de 2023)*

*“O MAT e o MIG levam a construção da LE, da MA, do JO e da CA para perto da outra estrutura de plástico, colocando ainda a mesa e outros materiais a fazer um percurso. Equilibram-se, saltam e trepam as estruturas” (Registo de observação – 1 de fevereiro de 2023).*

No que concerne aos **principais interesses** demonstrados pelas crianças, nomeadamente no JPI, a educadora cooperante assinala a preferência por **triciclos, bicicletas e motos**, referindo que algumas crianças andam dispersas nesses equipamentos, sendo possível ver “cinco ou seis crianças a brincar no mesmo triciclo ao mesmo tempo” (cf. Anexo J). Além disso, demonstram interesse em **brincar com os pneus**, “criam circuitos” (cf. Anexo J), “fazem corridas com os pneus” (cf. Anexo J),

como é possível constatar no registo de observação apresentado em seguida, e vão descobrindo outras utilidades, sendo estes materiais não estruturados que permitem o desenvolvimento da imaginação e da criatividade das crianças.

*“A LE anda pelo espaço exterior a empurrar um pneu, quando vê alguém no caminho grita: “-Cuidado! Olha a roda grandeeee!” (Registo de observação 14 de novembro de 2022).*

Além disso, a educadora cooperante refere que “eles próprios vão descobrindo naqueles materiais de fim aberto outro tipo de brincadeiras que se calhar este tipo de materiais mais estruturados não lhes permitem” (cf. Anexo J). No JPA, salienta o **escorrega e o balancé** como principais interesses.

Analisando agora a vertente do contacto das crianças com o risco no espaço exterior, nomeadamente as **potencialidades deste contacto para a criança**, a educadora cooperante aponta a **promoção de aprendizagens e tomada de consciência dos seus próprios limites**. Este é um aspeto que considera que elas inevitavelmente conseguem perceber, e que é dessa forma que “aprendem o que podem e não podem fazer”, sendo que “se tirarmos o risco e não deixarmos a criança testar os seus limites ela nunca vai perceber qual é o seu limite” (cf. Anexo J). Neste sentido, e como apresentado no capítulo 4, Brussoni et al. (2012) refere que ao observar as crianças durante as suas brincadeiras, é possível perceber que estas, apesar de se exporem deliberadamente a situações de risco, parecem entender as suas próprias competências e o nível de risco com o qual se sentem confortáveis, moderando as suas brincadeiras de acordo com os seus limites. Além disso, as crianças entendem e aceitam que os/as colegas podem ter competências e limites diferentes, como é possível constatar nos seguintes registos:

*O JO está na casinha, sobe para a mesa que está ao lado da mesma e tenta trepar para o telhado. Vai olhando para mim, mas eu finjo que não estou a ver e ele continua. Ao perceber que não consegue chegar ao telhado, vai buscar uma cadeira e coloca-a em cima da mesa. Tenta subir, mas percebe que a cadeira está muito instável e desiste (Registo de observação – 26 de outubro de 2022)*

*A LE começa a trepar a estrutura de plástico, a DI fica a observá-la de perto e pergunta: “- Conshgues?”. A LE responde: “- Shim, tu és pequenina, eu já shou mais gande e conshigo!” e a DI vem ao pé de mim e diz: “- Olha Aexanda! A LE conshgue shubir!” e volta para ao pé da LE para a ver trepar (Registo de observação – 26 de outubro de 2022).*

Sobre este assunto, e aquando de um momento de brincadeira livre no espaço exterior, desenrolaram-se diálogos entre mim e as crianças que considero interessante apresentar, uma vez que demonstram a consciência das crianças relativamente ao perigo.

*O MAT estava a andar na mota de brincar a uma velocidade bastante elevada, a CN foi ter com ele e disse: “isso é muito perigoso!”*

*Aproveitei esta afirmação para questionar algumas crianças que vinham ter comigo sobre o que consideravam mais perigoso no jardim:*

*CA: “Este poste, porque os postes são gigantes!” E isto também (fechadura do portão), porque se os bebés abrirem podem fugir! E os troncos quando estão molhados e nos fazem escorregar! Temos de ter muito cuidado! Ah e o comboio também é muito perigoso, porque podemos saltar daqui!” - Pendura-se na janela do comboio para demonstrar.*

*Eu: “Então achas que devíamos tirar o comboio daqui?”*

*CA: “-Oh Alexandra claro que não, o comboio pode estar aqui! Se tivermos cuidado não é perigoso! Só para os bebés é que é!”*

*AL: “Eu tenho medo de cair nos troncos!”*

*MAT: “-É aqui!” – aponta para a paragem do comboio – “-Porque eu posso pendurar-me e baloiçar e depois cair assim!” – Atira-se de propósito para o chão para demonstrar – “E isto aqui, olha Alexandra!” - Coloca-se em pé em cima da mota de brincar, equilibrando-se. Cai e volta a fazer o mesmo. O MIG imita-o e riem-se quando caem.*

*Eu: “Então achas que devemos tirar as motas para ninguém se aleijar?”*

*MAT: “-Não! Eu não quero ficar sem as motas! Eu não me aleijo, porque eu consigo fazer!”*

*AM: “-Eu tenho mais medo de cair no chão, porque os pais zangaram porque eu caí!”*

*LE: “- Os troncos porque eu aleijo-me!”*

*CG: “-O chão molhado é perigoso, porque eu caio e aleijo-me!”*

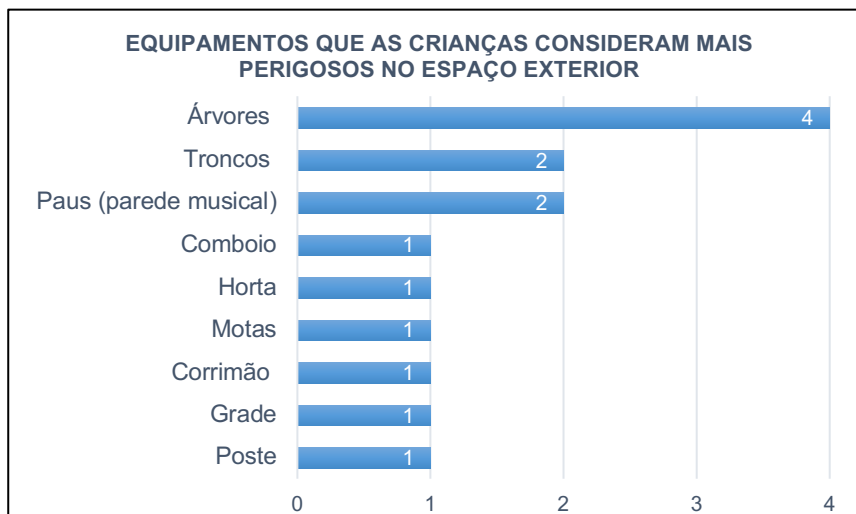
*Eu: “Então não gostas de brincar no chão quando ele está molhado?”*

*CG: “-Gosto, é engraçado!” (Registo de observação – 25 de novembro de 2022)*

No seguimento desta troca de ideias, nas entrevistas individuais realizadas às crianças, questionei-as sobre os sítios que consideravam ser mais perigosos e onde tinham mais receio de se magoar, tendo sido referenciados alguns equipamentos, representados na figura seguinte.

**Figura 7.**

*Respostas da questão número três da entrevista às crianças.*



*Nota. Elaboração própria*

É então possível constatar na figura 7, que as crianças consideram as árvores o local mais perigoso do espaço exterior. Apesar disso, foi-me possível observar diversos momentos nos quais as crianças procuraram esse local para brincar, alguns dos quais apresento em seguida:

*O MIG, a MAT e a CN começam a trepar a árvore, rindo-se uns para os outros. A CN demonstra estrar com dificuldades e diz: “- Não dá!” O MIG responde: “- É fácil, tens de agarrar estes toncos e as gades! (Registo de observação – 25 de outubro de 2022).*

*A AM começa a trepar a árvore, olha para mim, ri-se e diz: “- Aexanda, olha pa mim!” Respondo com um sorriso brincalhão e digo: “- Tem cuidado para não te alejares está bem?” Ela responde: “- Sim, eu não me aleijo poque isto é pequenino!” O MIG e a CG aproximam-se da AM, ela olha para eles e diz: “- O chão é lava!” Eles riem-se e começam a trepar a árvore para não tocarem no chão. Repetem esta brincadeira várias vezes (Registo de observação – 7 de novembro de 2022)*

*“A CA pendura-se num dos ramos da árvore e diz que é um macaco” (Registo de observação – 22 de novembro de 2022)*

Além dos registos supracitados, apresento em seguida outros registos de momentos nos quais as crianças demonstraram preferência por alguns dos outros equipamentos/locais que referiram como sendo perigosos, nomeadamente as motas, o comboio, o corrimão, a grade e o poste.

*“O MAT está a brincar sozinho, saltando de um tronco para o outro” (Registo de observação - 26 de outubro de 2022).*

*“O MAT pendura-se no corrimão, ficando de cabeça para baixo. Diz que é um macaco e ri-se, baloiçando o corpo” (Registo de observação - 16 de novembro de 2022).*

*“O MAT estava a andar na mota de brincar a uma velocidade bastante elevada, a CN foi ter com ele e disse: “isso é muito perigoso!”” – (Registo de observação - 25 de novembro de 2022).*

*O FR pendura-se na paragem do comboio, dá balanço e salta para o chão, fingindo que cai e rindo-se. A LY está pendurada no poste, chama-me apenas para a ver pendurada e ri-se. O MAT está sentado na parte da frente do comboio a fazer-de-conta que está a montar um cavalo (Registo de observação - 2 de fevereiro de 2023).*

No que concerne ao **comportamento das crianças em situações de risco**, a educadora cooperante salienta a **necessidade de sentirem a presença/apoio do adulto**, afirmando que é possível perceber essa necessidade através do corpo e do olhar das crianças, “se vão a subir e olham para trás é porque querem arriscar, mas ainda precisam daquela certeza do género “estás aí? E isso é muito o comportamento da criança quando não se sente totalmente segura e precisa do adulto de referência para se sentir segura” (cf. Anexo J). Neste sentido, refere que há crianças que “por exemplo, quando vão ao JPA, onde nós temos o escorrega, não sobem por alguma razão” (cf. Anexo J), pois “há crianças que têm medo de subir a alturas” (cf. Anexo J)”, sendo então possível observar a **manifestação de sentimento de insegurança** das mesmas. É então possível constatar uma destas situações no seguinte registo de observação.

*A DI sobe as escadas demonstrando algum receio, agarrada ao corrimão e sempre a olhar para mim enquanto sobe. Quando chega lá acima, aproxima-se do escorrega e chama-me, com um ar de medo. Pergunto-lhe o que se passa e ela diz que quer descer o escorrega mas não consegue (Registo de observação – 24 de janeiro de 2023)*

Por outro lado, afirma ser também possível observar a **manifestação de sentimento de confiança** por parte de alguns elementos do grupo, que “são mais destemidos” (cf. Anexo J), “mais aventureiros” (cf. Anexo J) e que “têm mais à-vontade” (cf. Anexo J).

A educadora cooperante referiu a existência de situações de **desafio face às indicações do adulto**, nas quais as adultas diziam ““não podem subir lá para cima”, claro que a primeira coisa que eles faziam era subir” (cf. Anexo J). É ainda possível constatar esta atitude nos seguintes registos de observação:

*“A MAD, a AM e o AL estão a trepar a grade. A c.p. K chama-os à atenção e eles descem. Quando ela se vira de costas eles voltam a trepar e riem-se” (Registo de observação – 4 de novembro de 2022).*

*A LA, a LY, a IGO, a IGA, a CN, o MAT, o LO e o JO correm para as poças de água, a educadora cooperante D repreende-os referindo que apenas a CN e o MAT têm calçado apropriado para estar nas poças. Apesar do aviso da educadora cooperante D, as crianças voltam para as poças e temos de as afastar várias vezes (Registo de observação – 18 de janeiro de 2023).*

Além disso, afirma que algumas crianças **demonstram ter consciência do perigo**, referindo que “às vezes, quando eles vão fazer alguma coisa que não podem, ou que é mais arriscada ou que nós às vezes lhes chamamos mais à atenção, eles olham para nós, e aí também nos mostram a consciência que têm” (cf. Anexo J). Por outro lado, revela alguma preocupação comparativamente a algumas crianças que ainda **não demonstram ter consciência do perigo**.

#### **4.4.3.3. Papel da equipa pedagógica no envolvimento das crianças com o risco no espaço exterior**

Quanto ao papel da equipa pedagógica no envolvimento das crianças com o risco no espaço exterior, importa refletir sobre a seguinte registo.

*O FR trepa o poste junto à cerca, olha para a assistente operacional e para mim, rindo-se e com ar de que está com dificuldades em descer, começo a levantar-me para o ir ajudar, mas a assistente operacional S diz-me: “- Não precisas de o ir ajudar, ele consegue, vais ver!” Volto a sentar-me e fico a observar. O FR tenta utilizar várias estratégias para descer e acaba por conseguir (Registo de observação – 26 de outubro de 2022).*

Como é possível observar no registo de observação supracitado, a minha primeira reação foi ir ajudar a criança, ao invés de lhe dar a oportunidade de tentar resolver o problema sozinha. Pois, como afirma Neto (2015), o nosso papel enquanto adulto/a responsável pelas crianças não se pode basear na superproteção, mas sim em proporcionar-lhes um ambiente rico em oportunidades de exploração e que lhes permita desafiar as suas capacidades, de forma a ensinar-lhes a serem capazes de lutar e ultrapassar as várias adversidades com as quais se vão confrontar ao longo da vida. Deste modo, o autor acrescenta que o confronto é uma forma natural e preciosa de aprendizagem na vida humana, “e nós estamos a retirá-los de tudo isso. Estamos a dar tudo pronto e não estamos a confrontá-los com nada” (p.2).

Neste seguimento, ao questionar a educadora cooperante em relação ao **papel do adulto**, esta relata que considera importante **observar as crianças**, uma vez que “nos mais pequenos acaba por ser muito através da observação”, dando o exemplo de uma situação, na qual observou “um grupo de crianças da nossa sala a fazer da tampa da banheira um escorrega” (cf. Anexo J) o que considera ser a sua forma de demonstrar que gostavam de ter um escorrega naquele jardim. É então possível observar este interesse nos seguintes registos de observação.

*“A LE e a CN constroem um escorrega com dois equipamentos de plástico e chamam-me para ver” (Registo de observação – 6 de janeiro de 2023).*

*“A IGA e a MA estão a brincar na banheira, pegam na tampa e fazem dela um escorrega” (Registo de observação – 1 de fevereiro de 2023).*

A este respeito Palma (2008) refere que, tendo em conta que as necessidades e interesses das crianças se vão alterando, é fundamental ir modificando ou acrescentando elementos ao ambiente e/ou às tarefas, uma vez que “a percepção de novas affordances poderia, então, levar a novos comportamentos, ampliando o seu repertório motor” (p.19).

Considera ainda essencial que o adulto **respeite as necessidades e os interesses das crianças**, “trazer o que as crianças querem para aquilo que propomos” (cf. Anexo J), envolvê-las “nessas escolhas e nos riscos que elas sentem necessidade de correr” (cf. Anexo J), deixando que corram esses riscos “porque caso contrário deixa de ser interessante para eles” (cf. Anexo J).

A educadora cooperante aponta ainda para a diferença no modo de observação consoante o jardim no qual se encontram, sendo que no JPI recorre a uma observação mais passiva, isto é, não intervém tanto, pois não sente essa necessidade. Relativamente ao JPA, considera ser um espaço em que “a supervisão é muito mais interventiva” (cf. Anexo J). Nesta linha de ideias, indica que **o adulto deve intervir quando necessário e supervisionar as crianças durante as suas brincadeiras**, na medida em que “a vigilância é importante e não deve deixar de acontecer” (cf. Anexo J), “é deixá-los correr esse risco supervisionando” (cf. Anexo J). Ademais, indica ser essencial definir limites, bem como sensibilizar as crianças e gerir os seus comportamentos e expô-las a diversas situações. Neste seguimento, apresento um registo de observação de um momento no qual considerei pertinente intervir, com o intuito de sensibilizar as crianças a ter em conta o outro nas suas brincadeiras.

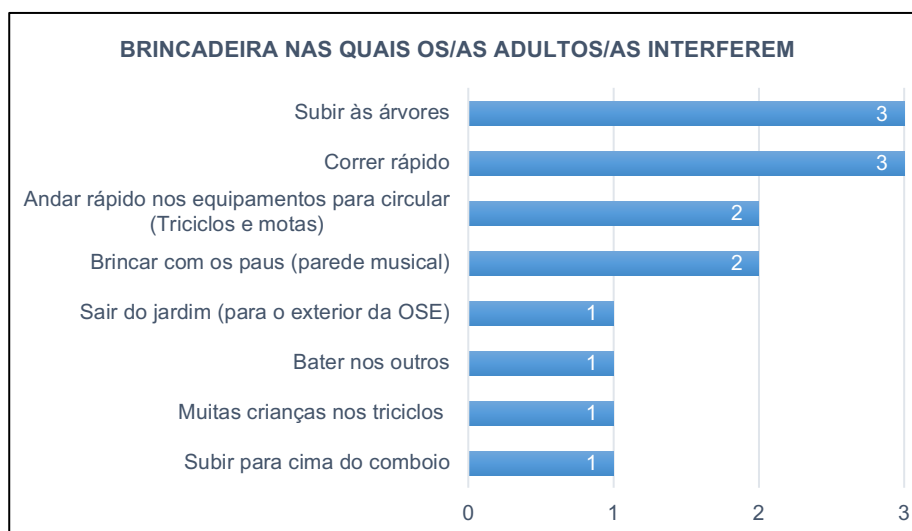
A MAT e a LY estão a brincar no balancé, a LY começa a dar muito balanço e a MAT começa a chorar com medo. A LY continua e eu intervenho, pedindo-lhe que tenha mais calma porque a MAT tem medo. A LY começa a dar balanço de novo, mas desta vez com mais calma (Registo de observação - 24 de janeiro de 2023).

Deste modo, afirma que “o corpo deles nos mostra muito, o controlo e o descontrolo” (cf. Anexo J) e, por isso o adulto deve observar os sinais da criança, apresentando o exemplo de quando uma criança se encolhe no jardim, “indica-me logo que está um caos e a criança está com medo de se meter no meio da confusão” (cf. Anexo J). Na opinião da educadora cooperante, é necessário que o adulto tenha o cuidado de prestar maior atenção às crianças mais novas, afirmando que em alguns casos é necessário estar mais atento “porque não têm noção até onde é que podem ir” (cf. Anexo. J). A profissional defende ainda que o adulto não deve proteger a criança em demasia, dizendo “quanto mais protegidas às vezes pior”.

Questionando as crianças sobre este tópico, perguntei-lhes quais as brincadeiras em que os/as adultos as repreendiam e o que fariam na sua ausência. Os resultados revelam algumas atitudes/brincadeiras diferentes e outras em comum nas duas perguntas, como se encontra representado nas seguintes figuras.

**Figura 8.**

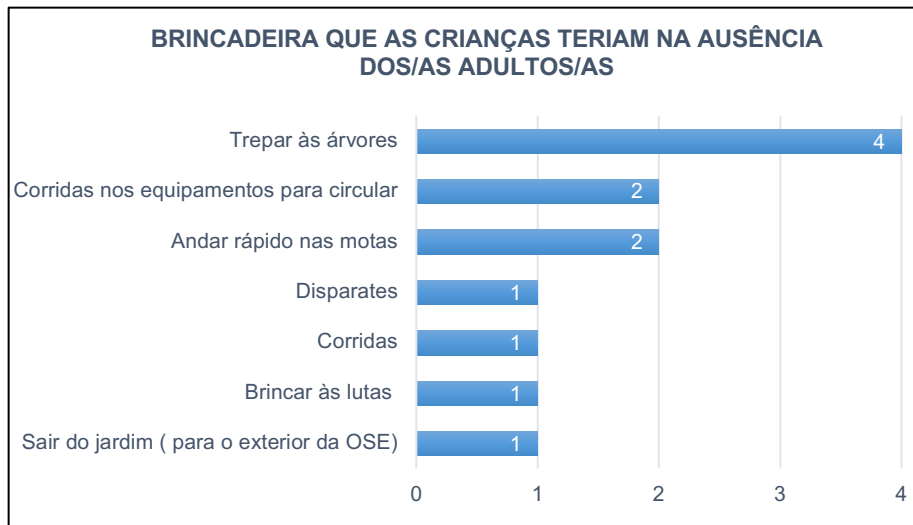
Respostas da questão número quatro da entrevista às crianças.



Nota. Elaboração própria

**Figura 9.**

Respostas da questão número cinco da entrevista às crianças



Nota. Elaboração própria

Ao observar a figura 8, entende-se que as crianças sentem a interferência dos/as adultos/as em vários tipos de brincadeiras/attitudes que têm no espaço exterior, sendo as mais referidas o “subir às árvores” e “correr rápido”. Neste sentido, ao observarmos a figura 9, constata-se que a brincadeira que as crianças mais referiram realizar na ausência dos/as adultos foi também “trepar às árvores”, seguindo-se de “andar rápido nas motas” e “corridas nos equipamentos para circular”, que vão ao encontro de uma das respostas dada na questão anterior, nomeadamente “andar rápido nos equipamentos para circular”. Relativamente á resposta “brincar às lutas”, é possível constatar, através dos seguintes registos de observação, que algumas das crianças demonstram interesse nesse tipo de brincadeiras.

*O MAR, o MIG, o MAN, o MAT e o AL estão a brincar às lutas na relva sintética. Atiram-se para o chão, e empurram-se uns aos outros, vão contra as árvores e contra a grade, mas riem-se e continuam (Registo de observação – 16 de novembro de 2022).*

*“O MAN, o MAT, o MAR e o FR estão a brincar juntos. Correm atrás uns dos outros, e, quando algum se atira para o chão, os outros atiram-se para cima dele, sem qualquer tipo de cuidado” (Registo de observação – 3 de janeiro de 2023).*

Ao ser questionada sobre a sua **perceção relativamente ao comportamento das crianças face ao risco na sua ausência**, a educadora cooperante refere que expectava maioritariamente uma **manifestação do mesmo tipo de comportamento**

no JPI. Isto é, que teriam o comportamento que costumam ter quando se encontram adultos presentes, pois considera que as crianças acabam por perder a noção que estão a ser supervisionados nesse espaço, por ser um espaço habitual, no qual “estão muito mais à vontade e muito mais familiarizados” (cf. Anexo J). Por outro lado, assume que também existiria uma **manifestação de comportamentos diferentes**, como gritar, empurrar os triciclos sem controlo e jogar à bola, “porque nós dizemos sempre para terem cuidado com as bolas e chamamos sempre à atenção por causa disso” (cf. Anexo J). No que toca ao JPA, considera que as crianças iriam subir e descer o escorrega de formas desafiantes.

Neste sentido, a educadora cooperante aponta algumas **situações de risco que procura evitar**, referindo como principal preocupação situações nas quais as crianças mais novas trepam estruturas construídas por crianças mais velhas. Neste sentido, explica que “as crianças de outras salas e mais velhas aquelas estruturas com aquelas peças de encaixe e deixam no jardim, e elas já tentam trepar e construir também” (cf. Anexo J), considerando isso perigoso pois “pode cair a qualquer momento, pode desmontar-se quando eles estão lá em cima” (cf. Anexo J). Contudo, apresento em seguida alguns momentos nos quais as crianças demonstraram interesse nesse tipo de brincadeira.

*“A LA começa a trepar a estrutura que as crianças de outra sala construíram. Chama o LO e diz: “Anda subir à torre comigo!”” (Registo de observação – 6 de janeiro).*

*A MA entra na estrutura construída com as peças de encaixe pelas crianças de outra sala, que se encontra entre duas das estruturas de plástico. Começa a subir e descer a estrutura e a passar entre as estruturas. A educadora D chama-a à atenção ao reparar que a construção com as peças de encaixe é instável e pede-lhe para não trepar a estrutura (Registo de observação – 16 de janeiro de 2023).*

*A LE, a MA, o JO e a CA constroem uma estrutura com as peças de encaixe. Depois de a construírem andam em cima da estrutura e passam da sua construção para a estrutura de plástico já existente no jardim. Equilibram-se em cima da sua construção e entram pela janela da estrutura de plástico (Registo de observação – 1 de fevereiro).*

Adicionalmente, a educadora cooperante refere que procura evitar que as crianças empurrem os triciclos, porque “eles às vezes empurram-se uns aos outros nos triciclos com tanta força e vão contra outras crianças e acaba por se tornar um bocadinho perigoso” (Anexo J), como é possível observar no seguinte momento:

*O FR está a andar na bicicleta a uma velocidade considerável, gritando e rindo-se. Vai, propositadamente, contra o triciclo do OL. A IGA e a CG estão a andar cada uma no*

*seu triciclo. Embatem uma na outra e a IGA pede desculpa (Registo de observação – 28 de outubro de 2022).*

Além disso, afirma ficar reticente relativamente a muitas crianças a descerem o escorrega ao mesmo tempo, “porque eles chegam cá abaixo e ficam com as costas todas negras se levam com pés” (cf. Anexo J). Contudo, através do seguinte registo de observação, constata-se que as crianças demonstram interesse neste tipo de brincadeira.

*Sobem e descem repetitivamente, vão uns contra os outros quando descem ao mesmo tempo e riem-se. O MAR diz ao MAT para descer de cabeça para baixo e a CA, encoraja-o dizendo: “- Anda MAT, tu consegues! Tens de acertar em mim!” e senta-se no final do escorrega, juntamente com a IGA. O MAT desce de cabeça para baixo e acerta com a cabeça nas costas da CA. Todos se riem e a CA diz: “-Agora tu MAR!” (Registo de observação – 6 de janeiro de 2023).*

A educadora cooperante alude ainda para algumas **situações de risco que permite que as crianças experienciem**, como subir pelo escorrega, desde que ninguém esteja a descer, uma vez que as crianças demonstram interesse em realizar esta brincadeira, tendo consciência de que não estão a utilizar o equipamento como é esperado que utilizem, como se observa no seguinte registo de observação:

*A AR está a descer pelo escorrega, mas decide começar a subir pelo mesmo. Como não está mais nenhuma criança a descer faço de conta que não estou a ver, apesar de conseguir perceber que ela olha para mim sempre que começa a subir. Ao perceber que eu não estou a ligar, chama-me e diz: “-Alexanda! Olha aqui, estou a subir!” Pergunto-lhe se é suposto subir por ali ou pelas escadas e ela responde: “-Não há mais meninos aqui, não faz mal!” (Registo de observação – 6 de janeiro de 2023).*

Porém, a educadora cooperante refere que, por vezes, permite andar mais do que uma criança em simultâneo no escorrega, afirmando que “às vezes essa é a brincadeira deles e, às vezes, também temos de os deixar correr esse risco para eles perceberem o risco de descerem todos ao mesmo tempo” (cf. Anexo J). Posto isto, a profissional menciona: “estamos sempre aqui num balancé de querer deixar e não deixar” (cf. Anexo J). Neste sentido, a educadora concorda com Neto (2020), o qual salienta a importância do/a adulto/a reconhecer que é impossível extinguir o risco, pois é algo que se encontra implícito nas brincadeiras livres das crianças. Posto isto, deve procurar encontrar um equilíbrio entre a permissividade e a proteção, de forma a possibilitar novas experiências de aprendizagens às crianças, permitindo que estas explorem, saiam da sua zona de conforto e percebam até onde podem ir.

Em jeito de conclusão, importa destacar o que os dados recolhidos e analisados evidenciam. Indo ao encontro do que Bilton et al. (2017) defendem, é possível afirmar que as crianças têm uma necessidade natural no envolvimento com o desafio e o risco, com o intuito de experienciar níveis de estimulação que envolvem sentimentos contrastantes, como a felicidade, o orgulho e o medo. Estes sentimentos, que advêm da imprevisibilidade das suas brincadeiras e explorações, fazem com que o risco seja cativante e leva a que as crianças superem o medo e se sintam orgulhosas e competentes quando dominam ou alargam capacidades. Como referem Bilton et al. (2017), “quando observamos as crianças a brincar no exterior, somos contagiados pelos sentimentos de alegria, fascínio e excitação que estas transmitem” (p.29).

Foi possível constatar que algumas das crianças reconhecem muitos dos riscos presentes no espaço onde se encontram, e que, apesar de terem essa consciência, muitas delas escolhem as brincadeiras que envolvem esses mesmos riscos. Por outro lado, existem crianças no grupo que demonstram não ser capazes de identificar tão facilmente estes riscos, e algumas que se previnem mais, o que se deve a fatores que vão para além da idade, nomeadamente a maturidade das crianças e as suas experiências pessoais. Como defendem Brussoni et al., (2012), ao observar as crianças durante as suas brincadeiras, é possível perceber que estas parecem entender as suas próprias competências e o nível de risco com o qual se sentem confortáveis, moderando as suas brincadeiras de acordo com os seus limites. O presente estudo demonstra igualmente que as crianças de três anos necessitam que lhes sejam dadas oportunidades de explorar o espaço exterior livremente, de se desafiar, de errar e aprender com os seus erros. Para tal, é fulcral que lhes sejam proporcionados ambientes de qualidade, que lhes permitam lidar com diferentes affordances, desafiar as suas capacidades e que não as limitem a brincadeiras consideradas seguras pelos/as adultos/as.

Nesta linha de pensamento, entende-se que as crianças desta faixa etária ainda necessitam muito da presença do/a adulto/a, no sentido de supervisionar e de as incentivar, sem, com isso, controlar as suas ações. Este é um aspeto fulcral, na medida em que se constata que o modo como o/a adulto/a age perante o envolvimento das crianças em brincadeiras de risco, pode ser um fator condicionante ou promotor, tanto através das oportunidades proporcionadas às crianças, como pelo modo como intervém nas brincadeiras que envolvem esse risco. Deste modo, surge a necessidade de se desconstruir as representações mentais de medo que se instalaram na sociedade atual,

e de se refletir sobre a relação risco-benefício destas brincadeiras para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento da criança (Neto & Lopes, 2018).

Entende-se então que existe uma variedade de aspetos que influenciam o envolvimento das crianças com o risco no espaço exterior, como as suas características, a sua experiência pessoal, a sua capacidade motora, a sua perceção e autoconfiança, entre outros. Contudo, estes são aspetos que, se forem tidos em conta, não se apresentam como aspetos totalmente condicionantes, na medida em que, se o modo como o/a adulto/a intervém e se o espaço for adequado e pensado tendo em conta as características das crianças, as suas necessidades e interesses, estas serão motivadas a desafiar-se a si próprias, desafiar as suas capacidades, melhorá-las e adquirir mais confiança em si mesmas. Assim sendo, o presente estudo destaca como fatores que influenciam o envolvimento das crianças com o risco no espaço exterior, o modo como o/a adulto/a age perante esse envolvimento e a qualidade do espaço exterior e os diferentes tipos de *affordances* que o mesmo apresenta. Além disso, permite ainda compreender que existe uma multiplicidade de benefícios do envolvimento das crianças com o risco, nomeadamente no que concerne ao seu desenvolvimento perceptivo, motor, emocional e social, mais especificamente de entreajuda e de cooperação.

## 5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

| | " | | " |

De acordo com Sarmiento (2009), a “identidade profissional corresponde a uma construção inter e intra pessoal, (...) desenvolve-se em contexto, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (p. 48). Figueira (2017) acrescenta que as práticas pedagógicas são fundamentais no processo de formação inicial dos educadores de infância, uma vez que, desta forma, é possível adquirir ferramentas essenciais para a profissão, bem como tomar consciência de algumas das dificuldades e responsabilidades que a mesma acarreta.

Durante o meu percurso pessoal e académico, fui influenciada pelas minhas experiências e vivências, o que me tem permitido construir, de forma gradual, a minha identidade, tanto pessoal como profissional. Esta construção depende, maioritariamente, da minha capacidade de reflexão sobre as minhas experiências, interações e processos sociais.

Segundo Júnior (2010), a reflexão possibilita um olhar crítico e reflexivo, que nos permite crescer pessoal e profissionalmente. Assim sendo, considero importante refletir sobre o meu percurso ao longo das minhas práticas profissionais supervisionadas (PPSI e PPSII), realçando as diversas experiências, vivências e aprendizagens que estas me proporcionaram, bem como o seu papel na construção da minha identidade profissional, juntamente com todos os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da minha formação académica.

Atendendo ao que foi referindo anteriormente, perspetivo o meu percurso até então, isto é, a minha formação inicial, como um “primeiro momento de socialização profissional, quer em termos de preparação para a acção profissional, quer em termos simbólicos de inserção num grupo profissional” (Sarmiento, 2009, p.58). Contudo, tenho plena consciência de que a minha formação não acaba aqui, pois, num mundo em constante evolução, é necessário acompanhar essa mudança e procurar saber sempre mais. No que concerne à Educação de Infância, nunca paramos de aprender, aprendemos com as nossas experiências nos vários sítios por onde vamos passando, aprendemos com as equipas pedagógicas com as quais nos vamos cruzando e, acima de tudo, aprendemos com as crianças que vemos crescer, porque, além de termos um papel essencial no seu desenvolvimento e aprendizagens, são elas quem mais nos ensinam.

Foi então, através das interações e relações que estabeleci durante todo o meu percurso, quer com as equipas pedagógicas, quer com as crianças e com as famílias

dos contextos nos quais realizei as práticas profissionais supervisionadas, que desenvolvi atitudes, competências e realizei aprendizagens essenciais para o meu futuro. Todas as aprendizagens que me foram transmitidas pelas pessoas com quem me cruzei, todos os processos reflexivos que desenvolvi ao longo deste processo, o referencial teórico que fui lendo, bem como as observações que fui fazendo, foram fulcrais para a construção de novos saberes e para a minha prática enquanto futura educadora de infância.

Este foi um percurso longo e intenso, repleto de momentos bons, mas também com alguns menos positivos. Foi exigente e nem sempre foi fácil, mas foi no meio de todas as inquietações e preocupações que percebi que este era realmente o meu caminho profissional, e que, por mais complicado que fosse, no final, todo o meu esforço iria valer a pena. Neste sentido, considero que as práticas profissionais supervisionadas tiveram um papel fundamental no que diz respeito à minha motivação, uma vez que me foi possível perceber, não só através da teoria, a diferença que podemos fazer na vida das crianças. Além disso, importa referir que, a meu ver, as práticas profissionais têm um papel crucial na construção da profissionalidade, na medida em que nos mostram que é na intervenção que se fundamenta qualquer teoria.

À luz do que foi referido anteriormente, considero essencial destacar a dimensão humana, que assume inevitavelmente princípios e compromissos nas relações que estabelecemos. Neste sentido, considero essencial referir que, no decorrer das práticas profissionais, este foi um dos aspetos que mais impacto teve em mim enquanto pessoa, na medida em que tive de aprender a lidar com as diversas características individuais das pessoas com quem me cruzei, aceitar que nem sempre nos identificamos com os outros e que é essencial criar uma separação e diferenciação entre a esfera pessoal e a profissional. Acredito que os valores presentes numa prática colaborativa se refletem na ação pedagógica do/a educador/a, sendo transmitidos às crianças, que, ao observarem interações positivas e um trabalho colaborativo, adquirem um sentimento de segurança num meio autêntico e recetivo (Malaguzzi, 1999).

Relativamente ao contexto de Creche, tive o privilégio de me integrar num grupo que me proporcionou a sensação de acolhimento e apoio do início ao fim, bem como de concretização pessoal e profissional, não só devido às crianças, mas também às famílias e à equipa pedagógica. Pude observar uma relação de parceria, na qual fui integrada desde o início, bem como presenciar práticas, estratégias e comportamentos que idealizo enquanto futura educadora. Neste sentido, e aludindo ao referido no

parágrafo anterior, considero que as relações que estabeleci com as crianças, com a equipa e com as famílias, foram um dos aspetos mais positivos de todo o meu percurso, que me fazem olhar para trás com orgulho no que fiz enquanto lá estive e com vontade de voltar ao sítio onde sou sempre bem recebida, onde fiz aprendizagens e onde me senti feliz a fazer o que mais gosto. Confesso, ainda, que esta experiência despertou em mim um interesse particular por esta faixa etária, tanto pelo grupo de crianças como pelo próprio exemplo da educadora cooperante, que foi um modelo para mim, pelo seu empenho, dedicação, entrega, demonstrando sempre o seu gosto pelo que faz e pela resposta de creche. Desta forma, consegui transmitir-me esse interesse e ajudou-me a compreender a importância desta fase da vida das crianças. Pessoalmente, creio não haver fase melhor do que esta e nós, enquanto educadoras, além de uma enorme responsabilidade, temos a oportunidade e a sorte de fazer a diferença na vida das crianças, de presenciar a sua evolução, as suas conquistas e aprendizagens.

Todavia, o meu percurso no contexto de Jardim de Infância foi totalmente diferente, repleto de desafios e novas experiências, algumas positivas, outras nem tanto. Foi uma experiência muito boa enquanto futura profissional na área da educação, sendo que contactei com práticas pedagógicas de grande qualidade e metodologias com as quais me identifiquei com base na teoria, tendo aprendido muito sobre as mesmas no decorrer da prática, nomeadamente Reggio Emilia e High Scope. Em termos pessoais, foi um percurso que me fez crescer, pois é através das adversidades e dos desafios com os quais nos deparamos, que fazemos aprendizagens, que desenvolvemos a nossa capacidade de resolução de problemas e que nos tornamos mais resilientes. Deste modo, considero que mesmo os aspetos menos positivos do meu percurso tiveram um papel importante no meu desenvolvimento e evolução pessoal e profissional.

É-me possível afirmar que ambas as práticas profissionais supervisionadas me forneceram exemplos que me ajudaram a definir o tipo de educadora que pretendo ser, e, simultaneamente, aspetos que não pretendo incluir na minha futura prática profissional.

Nesta linha de ideias, considero que o conceito que mais caracteriza o meu percurso é **reflexão**, na medida em que, como refere Perrenoud (2002), o educador é “um inventor, um pesquisador, um improvisador, um aventureiro que percorre caminhos nunca antes trilhados e que pode se perder caso não reflita de modo intenso sobre o que faz e caso não aprenda rapidamente com a experiência” (p.13). Ser educador/a é

estar numa constante reflexão acerca de nós mesmos e da nossa prática, é termos noção dos nossos limites, é saber refletir sobre o impacto que as ações das crianças têm sobre nós, é saber distinguir as nossas emoções e perceber como lidar com as mesmas em contexto de sala. Ser educador/a é estar numa constante maturação e transformação pessoal, é “ser” e “estar”, considerar a individualidade de cada criança e guiá-la no sentido da autorregulação, é considerá-la como capaz, é saber ouvir, respeitar, validar e acolher. Ser educador/a é, também, ser cuidador.

Além disso, importa salientar a importância de respeitar e valorizar cada criança, tendo em conta uma questão que se apresenta como essencial no seu desenvolvimento e aprendizagens, que, como salienta Almeida (2019), se refere à necessidade de percebermos a melhor forma de nos relacionarmos com cada criança como um sujeito “a-ser” e não um sujeito com “formas de ser” pré-estabelecidas. A criança deve ser considerada um aprendiz ativo, como salienta Portugal (2008), apresentando a necessidade constante de experiências novas, o que é facilitado se esta se sentir segura, pois sentirá também segurança em explorar e aprender mais sobre o mundo que a rodeia. Para além de necessitarem de carinho e segurança, também necessitam de ser desafiadas e de conhecer valores, através do seu envolvimento em discussões, resolução de problemas, experiências, oportunidades de expressão, entre outros. Assim, devemos fomentar a sua autonomia e permitir que se sintam livres, com o intuito de não serem apenas destinatários, mas intervenientes nos jogos e nas operações de poder (Almeida, 2019).

A imagem de si própria bem como a sua identidade, são construções que a criança vai realizando desde muito cedo, e, tal como refere Portugal (2008), “relações positivas são bases que geram um sentido de segurança e de pertença e que permitem à criança construir uma imagem de si e do mundo positiva e agradável” (Portugal, 2008, p. 45). Neste sentido, Portugal (2008) refere que aquilo que somos hoje é influenciado pelo que aprendemos durante a nossa infância sobre nós próprios, os outros e sobre o mundo que nos rodeia, sendo imprescindível que, enquanto educadores/as de infância, com um papel importante na vida de todas as crianças que passam por nós, sejamos capazes de promover a criação de cidadãos emancipados, autênticos nas suas interações, emocionalmente saudáveis, com uma atitude exploratória, abertos ao mundo, com um sentido de pertença e uma forte motivação para a qualidade de vida, respeitando os outros, a natureza e o mundo que os rodeia.

No que concerne à Educação de Infância, e tendo sempre em vista a construção coletiva do saber, como futura educadora considero fundamental olhar para cada criança individualmente com determinadas características sociais e culturais, como fazendo parte de um grupo, abandonando a ideia de “preparar a infância na direção do futuro” (Almeida, 2019, p.16). Isto é, importa que exista uma intencionalidade educativa/pedagógica nas nossas ações, considerando as características do grupo e de cada um, não esquecendo que assumimos também um papel de cuidador, para além da família e amigos e que, como tal, dependendo das idades das crianças, devemos satisfazer as suas necessidades básicas para um bom e saudável desenvolvimento.

Importa ainda mencionar que, no que concerne à minha postura em sala e para com as crianças, considero que o facto de ser uma pessoa calma, observadora, afetiva, criativa e disponível para ouvir, permitiu que conseguisse criar relações rapidamente e de forma positiva. Além disso, a educadora cooperante da PPSI caracterizou-me como sendo uma pessoa muito calma e capaz de transmitir essa tranquilidade, o que me permitia gerir muito bem os conflitos entre as crianças, referindo ainda que, mesmo em momentos de grande agitação e confusão, aquando das minhas interações e/ou propostas pedagógicas, estas demonstravam ficar mais calmas devido à minha postura. Este feedback foi muito motivador para mim, uma vez que procurei sempre adotar uma postura serena que proporcionasse segurança, conforto, e bem-estar às crianças.

Relativamente ao feedback dado pela educadora cooperante da PPSII, em concordância com o suprarreferido, a mesma salientou a minha capacidade de manter a calma e de transmitir isso para as crianças. Contudo, apontou como aspeto a melhorar, a necessidade de ser mais assertiva em certas situações, criando uma barreira que as crianças não podem ultrapassar de forma a garantir o respeito das mesmas para comigo. Referiu ainda que ao longo do meu percurso fui dando passos no sentido de melhorar esse aspeto, sendo que, no final da PPSII, já era notória a diferença na minha postura em sala e para com as crianças. Neste sentido, sinto que realmente fui capaz de alterar a minha postura, sem, com isso, deixar para trás os valores e atitudes que considero essenciais na prática com as crianças.

No que concerne às investigações realizadas, nomeadamente, **“As experiências sensoriais em creche: contributos para o desenvolvimento físico e psicomotor das crianças”** (PPSI) e **“O risco de (não) correr riscos – “Envolvimento das crianças com o risco: Conceções e práticas numa sala de Jardim de Infância”** (PPSII), estas assumiram um papel fulcral na construção da minha identidade

profissional, na medida em que se basearam em problemáticas que considero muito relevantes e possibilitaram-me uma melhor compreensão sobre as mesmas e consequente adequação da minha prática de acordo com os conhecimentos que fui adquirindo.

Por fim, enquanto futura educadora de infância, pretendo ter em consideração todas as aprendizagens que este percurso me proporcionou, entrando numa nova etapa com uma mente aberta e pronta para novas aquisições, com o intuito de me tornar melhor enquanto pessoa e profissional. Pretendo ter sempre em vista um dos valores que me acompanha desde o início deste percurso, e que cada vez se revela mais essencial, sendo este a importância de permitir que as crianças sejam livres para explorar o mundo que as rodeia, para se desafiarem e para aprenderem através da experiência. Ainda que seja o nosso papel contribuir para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças, não posso senão concluir que esta troca de conhecimento não é unidirecional, revelando-se exponencialmente enriquecedora relativamente ao que dessa troca retiramos, ou, melhor dizendo, ao que com elas nós ganhamos.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| | ' ' | | ' ' |

Terminada esta etapa da minha formação, importa referir que todo este percurso me ajudou a desenvolver um olhar crítico e reflexivo, que se apresenta como uma das ferramentas essenciais para a prática profissional de um/a educador/a de infância, uma vez que permite que o/a educador/a pense e repense sobre as suas ações, com o objetivo de as melhorar e adequar a sua prática ao contexto no qual se encontra inserido. Permitiu-me ainda articular os meus conhecimentos teóricos com a prática, colocando à prova a minha capacidade de ampliar a teoria aprendida ao longo de todo o meu percurso académico. Tive a oportunidade de aprender e progredir consideravelmente durante todo o percurso, no qual tive o apoio de ótimas equipas pedagógicas e, acima de tudo, tive a extraordinária ajuda das crianças e a oportunidade de as ver crescer e de ter um papel ativo no seu desenvolvimento e aprendizagens.

Considero ainda que consegui adequar a minha prática ao longo de todo o percurso de PPS, na medida em que procurei refletir sobre os diversos momentos, tanto os bons como os menos bons. Procurei mostrar-me disponível para adquirir novos conhecimentos, receber feedback e críticas construtivas, que me permitissem melhorar, numa constante procura de conhecimentos e aquisições que me tornem melhor profissional. Neste sentido, percebi que a reflexão é um elemento fulcral para o desenvolvimento profissional, e que só através dessa reflexão e visão crítica é possível melhorar a minha prática pedagógica. Aprendi ainda que tenho de ser a maior crítica de mim mesma, tanto do meu “eu” pessoal como do profissional, mas também ter a capacidade de valorizar os meus próprios esforços e vitórias, pois só assim irei conseguir dar sempre o melhor de mim.

Relativamente ao estudo realizado, considero que teria sido interessante explorar também outras variáveis, nomeadamente a relação entre a competência motora das crianças e a sua exposição a situações de risco no espaço exterior, assim como analisar os fatores que influenciam o envolvimento dessas crianças com o risco.

Por fim, sinto que termino esta etapa com muitas mais ferramentas para a minha futura prática profissional, e levo comigo todo o carinho, apoio e todas as aprendizagens que realizei durante todo este percurso.

## REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' ' |

- Almeida, T. (2019). Psicologia do desenvolvimento e a delimitação de modos de ser criança. Devir-adulto, devir-sujeito e a educação de infância. In F. Lemos & M. L. Nascimento (org). Biopolítica e Tanatopolítica (pp. 229-249). Editora CRV.
- Apter, M. J. (2007). *Danger: Our quest for excitement*. Oneworld.
- Arlinkasari, F. & Cushing, D. (2018). *Developmental-Affordances an Approach to Designing Child-friendly Environment*.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) (2011). *Carta de princípios para uma ética profissional*. Consultado a 20 de dezembro de 2022 em <https://apei.pt/wp-content/uploads/2019/11/carta-de-principios.pdf>
- Ball, D. J. (2002). *Playgrounds – Risks, benefits and choices*. HSE Contract Research Report, 426/2002. HSE Books.
- Barros, M. I. A. (2015), O risco de dizer 'Não pode, é perigoso!'. *Conexão Planeta*. <https://conexaoplaneta.com.br/blog/o-risco-de-dizer-nao-pode-e-perigoso/>
- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Open University Press.
- Bento, M. G. (2013). Brincar e pisar o risco. *Cadernos de Educação de Infância*, 98, 18-21.
- Bento, G., & Portugal, G. (2019). Uma reflexão sobre um processo de transformação de práticas pedagógicas nos espaços exteriores em contextos de educação de infância: Thinking about a transformation process concerning outdoor pedagogical practices in early years settings.. *Revista Portuguesa De Educação*, 32(2), 91–106. <https://doi.org/10.21814/rpe.17657>
- Bilton, H., Bento, G. & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre – oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brussoni, M., Olsen, L., Pike, I. & Sleet, D. (2012). Risky play and children's safety: balancing priorities for optimal child development. *Environmental Research and Public Health*, 9(9), 3134-3148.
- Carvalho, M., L. (2005) *Efeitos da estimulação multi-sensorial no desempenho da criança de creche* [Tese de Doutoramento]. Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7291>

- Cordovil, R. & Barreiros, J. (2014). *Desenvolvimento motor na infância*. Lisboa: Faculdade Motricidade Humana.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- Fernandes, N. & Tomás, C. (2011). Questões conceptuais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal. In *Sociology of Children and Childhood*. 10<sup>th</sup> Conference of the European Sociological Association, 1-18.
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!»: *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Edições Afrontamento.
- Ferreira, M., & Tomás, C. (2018). “O pré-escolar faz a diferença?”. Políticas educativas na educação de infância e práticas pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(2), 68–84.
- Figueira, S. (2017). *O lugar da prática pedagógica na formação de educadores de infância nos cursos reorganizados no âmbito do processo de bolonha*. [Dissertação de doutoramento não publicada]. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Fjørtoft, Ingunn. (2004). Landscape as Playscape: The Effects of Natural Environments on Children’s Play and Motor Development. *Children, Youth and Environments*. 14(2), 21-44.
- Fox, H. (2020). Infants plus nature: The perfect equation for joyful learning. *Community Products (UK) Limited*. 1-5.
- Gerhardt, T., & Silveira, D. (2009). *Métodos de pesquisa*. Editora da UFRGS.
- Gibson, J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Psychology Press.
- Gill, T. (2010). *Sem medo – Crescer numa sociedade com aversão ao risco*. Príncipeia.
- Goldschmied, E. Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos: atendimento em creche*. Artmed.
- Gonçalves, A., A. (2004). *Psicomotricidade na educação infantil a Influenciado Desenvolvimento Psicomotor na Educação Infantil*. [Dissertação (Pós-Graduação em Educação)]. Universidade Cândido Mendes.
- Granjo, P. (2004). *Há uma cultura do risco?* Colóquio Quatro Olhares Sobre a Cultura, Barreiro.
- Gray, P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents. *American Journal of Play*, 3(4), 443–463.

- Heft, H. (1988). Affordances of children's environments: A functional approach to environmental description. *Children's Environments Quarterly*, 29-37.
- Herrington, S., Lesmeister, C., Nicholls, J., & Stefiuk, K. (2012). *7 C's: An informational guide to young children's outdoor play spaces*. Consortium for Health, Learning and Development (CHILD). University of British Columbia.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. (6a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jelleyman, C., McPhee, J., Brussoni, M., Bundy, A., & Duncan, S. (2019). A cross-sectional description of parental perceptions and practices related to risky play and independent mobility in children: The New Zealand state of play survey. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(2), 262.
- Jenkins, N. E. (2006). "You can't wrap them up in cotton wool!" Constructing risk in young people's access to outdoor play. *Health, Risk & Society*, 8 (4), 379–393.
- Júnior, V. C. (2010). Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. *Revista brasileira de educação médica*, 34(4), 580-586.
- Ketele, J., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados – Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Piaget.
- L'Ecuyer, C., (2017). *Educar na curiosidade*. Planeta Editora.
- Lester, S. and Russell, W. (2010) *Children's right to play: An examination of the importance of play in the lives of children worldwide*. Working Paper, 57. Bernard van Leer Foundation
- Lino, D. (2007). O modelo pedagógico de Reggio Emília. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*, 93-121. Porto Editora.
- Lino, D. (2018). Capítulo III – A Abordagem Pedagógica de Reggio Emília para a Creche. In J.
- Little, H. & Wyver, S. (2008). Outdoor play: does avoiding the risks reduce the benefits? *Australian Journal of Early Childhood*, 33(2), 33-40.
- Little, H., & Eager, D. (2010). Risk, challenge and safety: implications for play quality and playground design. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 497-513.

- Little, H., Sandseter, E. & Wyver, S. (2012). Early Childhood Teachers' Beliefs about Children's Risky Play in Australia and Norway. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(4), 300-316. <https://doi.org/10.2304/ciec.2012.13.4.300>
- Malaguzzi, L. (1999). História, ideias e filosofias básicas. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, *As cem linguagens da criança: a abordagem de reggio emília na educação da primeira infância*. Artmed.
- Marques, I. A. (2021). *Crianças confiantes, crianças capazes*. (1ª ed.). Manuscrito Editora.
- Matos, A. B. (2006). *O desenvolvimento psicomotor na primeira infância*. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER*, 2 (2), 49-65.
- Mestrom, S. (2022), This new 'risky' playground is a work of art – and a place for kids to escape their mollycoddling parents. *The Conversation Media Group Ltd*.
- Minayo, M. & Costa, A. (2018). Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. *Revista Lusófona de Investigação*, 40, 139-153.
- Moore, G., O'Donnell, L., & Sugiyama, T. (2012). *The children's physical environments rating scale (CPERS5)*. Australian Early Childhood Association.
- Moreira, M., Cordovil, R., Veiga, G. & Lopes, F. (2020). Children's Physical Environment Rating Scale (CPERS5): Processo de Tradução e Adaptação para avaliação do envolvimento físico do jardim de infância em Portugal. In R. Mendes, M. J. C. Silva & E. Sá, (Eds.). *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança 13*, (pp. 41-43). CIDAF & FCT.
- Neto, C. (2006). *Actividade Física e Saúde: as Políticas para a Infância*. Boletim do IAC, 82, 1-4.
- Neto, C. (2015). Estamos a criar crianças totós, de uma imaturidade inacreditável. *Observador*.
- Neto, C. & Lopes, F. (2017). *Brincar em Cascais*. Cercica.
- Neto, C. & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo o lado*. Câmara Municipal de Cascais e Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Neto (2020). *Libertem as crianças – a urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (141-160). Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. (2007). A contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*, 61-108. Porto Editora.
- Palma, M. S. (2008). *O desenvolvimento de habilidades motoras e o engajamento de crianças pré-escolares em diferentes contextos de jogo* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. Repositório Científico da Universidade do Minho.  
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9045/1/TESE%20-%20VERSÃO%20FINAL%20-%20MÍRIAM%20STOCK%20PALMA%2010JUNHO2008.pdf>
- Pereira, B. (2020). *Do que se fala em Desenvolvimento Psicomotor da criança*. Blog Mais Q'Espacial. Consultado a 24 de dezembro de 2022 em <https://beatrizpereira.com>
- Peres, C.G.; Serrano, J.J & Cunha, A.C. (2009). *Desenvolvimento Infantil e habilidades motoras: uma sistematização*. Vislis Editores.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor. Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em Creche – Perspetivas de Formação Teóricas e Práticas. *Infância e Educação*. In *Investigação e Práticas. Revista GEDEI*, (1), 85-106. Porto Editora.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In I. Alarcão, & M. I. Miguéns (Ed.), *Relatório do Estudo: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*. Conselho Nacional de Educação
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Portugal, G. (Coord.), Carvalho C., & Bento (2016). *Orientações Pedagógicas para a Creche*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação (DGE), Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social / Instituto da Segurança Social, I.P. (ISS, I.P.)  
<https://www.anmp.pt/wp-content/uploads/2020/03/304a.pdf>
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Quitério, A. (2022). *Ser Criança. Cuida da tua criança interior e da criança que é criança – um olhar na educação das emoções, da mente e do corpo*. Climepsi Editores.
- Reis, J. F. G. (2019). *Crescer com o risco: Das representações às ações – Potencialidades das brincadeiras arriscadas para o desenvolvimento integral da criança em idade pré-escolar*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Rodríguez, G. G., Flores, J. G. & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Rodrigues, L. P., Luz, C., Cordovil, R., Pombo, A., Lopes, V. P. (2022). Motor Competence Assessment (MCA) Scoring Method. *Children*, 9(11), 1769. <https://doi.org/10.3390/children9111769>
- Rosa, A. (2013). *A importância de brincar no exterior: análise dos níveis de envolvimento de crianças em idade pré-escolar*. (Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação) Repositório Científico da Universidade de Coimbra. <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/25510>
- Sandseter, E. B. H. (2009). Affordances for Risky Play in Preschool: The Importance of Features in the Play Environment. *Early Childhood Education Journal*, 36(5), 439-446.
- Sandseter, E. B. H. (2010). *Scaryfunny. A qualitative study of risky play among preschool children*. (PhD Thesis). Norwegian University of Science and Technology, Trondheim.
- Sandseter, E., B., H., Cordovil, R., Hagen, T., L & Lopes F. (2020). Barriers for Outdoor Play in Early Childhood Education and Care (ECEC) Institutions: Perception of Risk in Children's Play among European Parents and ECEC Practitioners. *Child Care in Practice*, 26(2), 111-129.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46-64.
- Schepers, W. & Liempd, I. (2010). Relacionar-se com a Natureza. *Infância na Europa*, 19, 20-21.
- Schmitt, A. S. & Filho, A. J. M. (2017). Práticas educativas e pedagógicas com bebês: Múltiplas possibilidades no cotidiano de creche. *Revista Humanidades e Inovação*, 4, 129-139.

- Serrano, P. & Luque, C.D. (2015). *A criança e a motricidade fina- Desenvolvimento, problemas e estratégias*. Papa Letras.
- Silva, A. & Fossá, M. (2013). *Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos*. Consultado a 12 de fevereiro de 2019, em <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnEPQ129.pdf>
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-geral da Educação.  
[https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)
- Soares, W. L. (2018). *Contribuições das atividades sensoriais no desenvolvimento cognitivo e integral de crianças de 0 a 3 anos: por uma prática respeitosa na educação infantil*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación com estudio de casos* (2ª ed.). Ediciones Morata, S. L.
- Thomas, A., Stanford, P., & Sarnecka, B. (2016). Correction: No child left alone: Moral judgments about parents affect estimates of risk to children. *Collabra: Psychology*, 2 (1), 2–15.
- Thornton, L. & Brunton, P. (2014). *Bringing the Reggio Approach to your Early Years Practice*. Routledge.
- Tomás, C. (2011). “*Há muitos mundos no mundo*” *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Vale, M. J. (2013). Brincadeiras sem teto. *Cadernos de Educação de Infância*, 98, 11-13.
- Vasconcelos, T. (coord). (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*, Ministério da Educação e Ciência.
- Vota, N. (2017). Keeping the free-range parent immune from child neglect: You cannot tell me how to raise my children. *Family Court Review*, 55 (1), 152–167.
- Yin, R. K. (1994). *Pesquisa estudo de caso – desenho e métodos* (2ª ed.). Bookman.

ANEXOS

| | ' ' | | ' '

## **ANEXO A.**

Entrevista à Diretora Pedagógica

| ' ' | | ' ' |

### **B1. Fale-me do seu percurso académico e experiência profissional**

“Fiz o Bacharelato em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa. Na altura o curso de educadoras ainda não era licenciatura. Alguns anos mais tarde fiz um CESE (Curso de Estudos Superiores Especializados) em Investigação em Educação na Escola Superior de Educação João de Deus que me conferiu o grau de licenciatura. Mais tarde fiz uma pós-graduação em Ilustração no ISEC, o Mestrado em Educação Artística na Faculdade de Belas Artes e uma pós-graduação em Animação de Histórias na Escola Superior de Educação de Lisboa. Estou neste momento a terminar o Doutoramento em Educação artística na Faculdade de Belas Artes.

Antes de ter optado pelo curso de educação de infância tenha feito um outro percurso, na área das letras, tendo frequentado o primeiro ano do Curso de línguas e Literaturas modernas. Sempre gostei de escrever e achei que podia seguir por aí. No entanto, quando estava a estudar, tornei-me voluntária num ATL em Alfama e descobri a minha vocação. No ano a seguir pedi transferência de curso.

Durante a formação Inicial mantive-me voluntária no tal ATL e quando terminei o curso convidaram-me para ficar aí como educadora responsável pelo espaço. Já profissionalizada, estive aí durante um ano. Depois vim para aqui, onde estou desde 1995. Há 27 anos. Durante este percurso fui, durante 5 anos, supervisora de estágios da Escola Superior de Educação de Lisboa, onde também dei a cadeira de recursos educativos para a 1a infância (durante 1 ano).

Vim para cá em 1995 para fazer uma baixa de parto de uma colega. Passei 6 meses na sala dos 12 aos 24 meses. Como as artes sempre fizeram parte dos meus interesses e como o Centro tinha um espaço de ateliê, convidaram-me para o dinamizar. Estive nessa tarefa durante 7 anos letivos, recebendo todas as crianças do Centro, desde a creche ao jardim de infância. Em 2002, devido à saída do direto por parte de uma das colegas, tornei-me titular de uma das salas de jardim de infância. Em 2015 fui convidada para ser diretora pedagógica e o ano passado tornei-me membro da direção, continuando em simultâneo a ser titular de um grupo de Jardim de Infância.

Atualmente para além de Diretora Pedagógica e membro da Direção, estou a dinamizar o ateliê de artes visuais do Centro Educativo. “

**B2. Qual a função desempenhada pela diretora pedagógica neste estabelecimento?**

“Sou diretora pedagógica do Centro desde 2015. O meu papel tem várias vertentes. Cabe-me a mim coordenar toda a atividade pedagógica que acontece dentro do centro, orientando, acompanhando e garantindo que os princípios pedagógicos do projeto educativo são alcançados e cumpridos por todos. Claro que se procura decidir em conjunto e o projeto é construído por todos os intervenientes, mas há uma grande responsabilidade enquanto diretora pedagógica na sua atualização. Cabe-me também fazer a ponte entre a direção e as educadoras, tendo ainda funções avaliativas e formativas em relação à prática e à equipa educativa. Tenho ainda como tarefa a elaboração de documentos pedagógicos que orientam a ação educativa, acompanhamento da planificação e avaliação, elaboração de horários, distribuição de pessoal e articulação das equipas.”

**C1. Fale-me um pouco sobre a história deste estabelecimento.**

“O Centro Educativo surgiu em 1976, na altura com a valência de creche, jardim de infância e ATL, situando-se o mesmo num edifício pré-fabricado que se situava nas traseiras do atual edifício.

Em 1994 foi inaugurado um novo edifício, construído de raiz para o efeito, funcionando aí desde então, com as valências de creche e de jardim de infância.”

**C2. Quais os modelos pedagógicos pelos quais se rege a instituição**

**C2.1. Como são conciliados? (caso existem mais do que um)**

“No nosso Centro Educativo a prática pedagógica não se encontra assente em apenas um modelo educativo. Vamos beber a vários modelos e abordagens retirando de cada um deles aquilo que mais se adequa à nossa forma de querer estar na educação. Assim, identificamos como referência a Abordagem Reggio Emilia, o Movimento da Escola Moderna e o Modelo High Scope. À primeira vamos buscar a metáfora das “Cem Linguagens da Criança”, preconizando uma prática na qual a criança é convidada e incentivada a expressar-se recorrendo a múltiplas linguagens (dança, drama, música, artes visuais...), acreditando que quantas mais linguagens a criança tiver à sua disposição maior e mais rica será a sua comunicação com o que a rodeia. Explorar o mesmo conceito recorrendo a diferentes linguagens amplia o conhecimento da criança sobre o mesmo. A nossa ação pedagógica é projetada a partir da escuta ativa e da observação das crianças, cabendo ao educador dar continuidade aos interesses e à curiosidade das crianças, compondo contextos investigativos que ampliem as suas oportunidades de desenvolvimento.

Ao Movimento da Escola Moderna vamos buscar a prática participada, através da qual a criança é chamada a participar ativamente no seu processo educativo. Nesse sentido e recorrendo a alguns dos momentos inscritos no modelo, planificamos e avaliamos em conjunto com as crianças, fazemos Assembleias (de turma e de centro) para decidir assuntos que dizem respeito à vida das crianças. A sua participação é ativa e vai desde a decisão das atividades de sala até à decisão sobre alterações nos espaços comuns do Centro, organização de momentos celebrativos, etc.

Ao High Scope vamos beber do conceito de Aprendizagem através da ação, tendo presentes as experiências-chave e a sua importância no desenvolvimento das crianças. Nesse sentido as crianças “metem a mão na massa” e a aprendizagem faz-se através da sua ação e experimentação em primeira mão.

Comum a todos estes modelos/abordagens temos o trabalho de projeto, cuja metodologia abraçamos desde a creche (salas dos 2 anos) até ao jardim de infância.

De qualquer forma, queria sublinhar, que cada vez mais, Reggio assume-se como a nossa grande inspiração e temos trabalhado muito nesse sentido.”

### **C3. Em traços gerais, fale-me da missão, valores e princípios orientadores que regem a organização socioeducativa?**

“Começo por referir que o nosso Centro Educativo faz parte de uma congregação católica estando definidos alguns princípios que se constituem como pano de fundo para a nossa prática. Alicerçados nesses princípios identificamos como princípios pedagógicos os seguintes:

Uma visão de criança: Cada criança é observada como um ser único, com características próprias. Por essa razão, na nossa prática, procuramos oferecer um acompanhamento individualizado a cada criança. A criança é ainda observada como um ser capaz, competente e agente ativo no seu próprio processo de desenvolvimento;

O Centro como comunidade: O Centro é observado como uma comunidade de partilha de experiências culturais, sendo a relação escola-família observada como algo fundamental. É ainda uma comunidade de relações, familiar, na qual as crianças se sentem seguras e apoiadas por adultos que velam pelo seu desenvolvimento, felicidade e bem-estar.

O Brincar como atividade primordial: A atividade principal da criança é o BRINCAR, sendo nesse jogo livre, escolhido por si, que a criança desenvolve competências fundamentais. Nesse sentido, nas salas de atividade são preparados e

oferecidos às crianças contextos apelativos e interessantes que privilegiam a brincadeira e a descoberta.

Participação: No Centro todos fazem parte e todos participam. Por essa razão recorreremos a abordagens participativas sendo as crianças chamadas a intervir, a fazer escolhas, a tomar decisões e a colaborar ativamente na vida do Centro.

As Cem Linguagens (explicado antes)”

**C4: Que aspetos assinalaria a nível cultural, no que respeita às tradições deste estabelecimento?**

“No Centro Educativo temos alguns momentos emblemáticos que vão permeando a nossa prática: a festa dos avós, que desde sempre se comemora no mês de novembro, trazendo ao Centro os avós das crianças; a caminhada do Advento que decorre no mês de dezembro, caracterizando-se por vários momentos de Interioridade; os encontros de Natal com as famílias; a semana da Cultura, a Festa das famílias.”

**C5: Fale-nos sobre a sala de interioridade.**

“Importará talvez começar por falar da vivência da Interioridade no Centro Educativo. Nesse âmbito, e de forma muito próxima à vida da própria criança, procura-se contribuir para o seu desenvolvimento enquanto ser que pensa, sente e reflete. O objetivo é ajudar a criança a conhecer-se, a reconhecer os seus sentimentos, as suas vontades, os seus desejos, desenvolvendo a sua relação consigo e com os outros, com o que a rodeia, criando momentos significativos nos quais ela se sinta convidada a conhecer melhor o seu eu interior. Nesse sentido, ao longo do ano, são desenvolvidas várias sessões com as crianças, sendo as mesmas pensadas e organizadas por uma equipa específica. Para além disso, procura-se que em cada sala de atividades sejam desenvolvidas e experienciadas rotinas diárias de Interioridade, criando-se momentos significativos de silêncio, reflexão, calma e de relação. No Centro existe uma sala da Interioridade, onde acontecem muitas dessas sessões, constituindo-se como um lugar carregado de significado para todos quantos habitam no Centro.”

**C6/C7: Qual a natureza organizacional deste contexto socioeducativo? / Fale-nos um pouco sobre a estrutura organizacional deste estabelecimento. Quais são os órgãos e os cargos existentes?**

“O Centro Educativo tem uma direção composta por três elementos. Para além disso, o Centro conta com 11 educadoras, 17 auxiliares de ação educativa, 1 psicóloga, 3 professores especialistas (dança, música, inglês e artes visuais). Dispõe ainda de funcionários de limpeza, lavandaria, refeitório, carpintaria e segurança.”

**C8: Como caracteriza a participação dos autores educativos no processo de tomada de decisão, na planificação e na construção do projeto educativo deste estabelecimento?**

“Procura-se que aquilo que se faz seja decidido, discutido, analisado com a colaboração e envolvimento da equipa educativa. Apesar de existir uma direção, as questões que dizem respeito a todos e que se prendem com a prática desenvolvida, são conversadas, havendo uma auscultação dos vários intervenientes, mesmo das crianças (há assembleias de Centro todos os meses para decidir aspetos que dizem respeito a todos). Não raramente se promovem encontros entre educadoras para partilhar práticas, dificuldades, sendo desenhados em conjunto, ajustes ou alterações.”

**C9: Fale-nos do ambiente em que se vive nesta organização socioeducativa.**

“É um ambiente muito familiar e próximo. É uma equipa estável, muitas das pessoas que cá trabalham estão cá há muitos anos, havendo uma grande proximidade e cumplicidade.”

**C10: Como é elaborada a planificação de atividades na organização socioeducativa?**

“A planificação é feita a partir da escuta ativa e da observação dos interesses das crianças, cabendo ao educador ampliar esses interesses com propostas pertinentes e significativas. Isso acontece tanto na creche como no jardim de infância.”

**D1: Qual o horário de funcionamento do contexto socioeducativo?**

“Das 8h30 às 18h30”

**D2: Como caracteriza globalmente o funcionamento deste estabelecimento?**

“Funciona muito bem!”

**D3: Como se encontram organizados os espaços da instituição?**

“Procuramos que os espaços estejam em sintonia com aquilo que é a nossa prática pedagógica, encarando-se o espaço como o terceiro educador. Há uma grande preocupação estética com a organização dos espaços. Aposta-se nos materiais naturais, havendo uma tentativa de, cada vez mais, retirar os plásticos das nossas salas. Também as paredes falam e por essa razão apostamos na documentação daquilo que é vivido e experienciado pelas crianças e no Centro.”

**D4: Na sua opinião, a apropriação desses espaços é a adequada às necessidades das crianças?**

“Sim, claro. É pensado para isso, espelhando as nossas opções pedagógicas.”

**D5/D6: Quais os recursos existentes e como se distribuem nesses espaços? / Quais são os recursos que o estabelecimento disponibiliza para as crianças com dificuldades de aprendizagem e de interação social?**

“Há crianças que já entram no Centro com diagnósticos e outras que são sinalizadas quando começam a frequentar o Centro. De acordo com a situação, e em parceria entre a psicóloga do Centro, educadoras e famílias, procura-se encontrar o acompanhamento adequado para cada um dos casos. Já tivemos situações de crianças que têm terapeutas/psicólogos que vêm ao Centro, outras que têm acompanhamento fora. Há muitos tipos de situações e o acompanhamento é definido a partir do diagnóstico. Para essas crianças, com os terapeutas, é elaborado um Plano de intervenção que é seguido dentro do Centro de forma a oferecer às crianças o melhor acompanhamento possível.”

**D7: Que tipo de ofertas educativas são disponibilizadas pelo estabelecimento socioeducativo? Existe a Componente de Apoio à Família (CAF)?**

“Creche e jardim de infância.”

**D8: Este estabelecimento de ensino possui um regulamento interno? De que forma é cumprido?**

“Sim, claro. Quando as crianças entram no Centro, os pais recebem o Regulamento, tomando conhecimento do mesmo, sendo as suas normas observadas por todos.”

**D9: Existe rotatividade de horários entre funcionários?**

“Ao longo do ano letivo os horários colaboradores são fixos. Claro que se surgir alguma situação inesperada pode haver necessidade de alguns ajustes, mas normalmente são situações pontuais.”

**D10: Quais os critérios de seleção da equipa educativa da sala, no início do ano letivo?**

“Normalmente na passagem da creche para o jardim de infância procura-se que os grupos sejam acompanhados por um adulto de referência. No jardim de infância também se procura que haja estabilidade, mantendo-se sempre uma referência ao longo dos três anos (auxiliar ou educadora). Antes de se distribuir o pessoal docente, procura-se igualmente dialogar com as educadoras, de forma a tomar decisões mais fundamentadas e adequadas aos grupos de crianças.”

**D11: Quais os critérios de seleção dos grupos pelas diferentes salas?**

“Os grupos são organizados por faixas etárias, havendo apenas um grupo de jardim de infância heterogéneo. Na organização dos grupos procura-se ter em conta o seu equilíbrio.”

**E1: Que tipo de reuniões existem e quais os seus propósitos? E com que regularidade acontecem?**

“Há reuniões de direção (todas as semanas), reuniões de educadoras (todas as semanas), reuniões de auxiliares (duas vezes por trimestre), reuniões com professores especialistas (duas vezes por trimestre). As reuniões podem ser formativas, há reuniões para combinar e decidir atividades comuns, há reuniões para avaliar o que se fez.

Também há reuniões de pais (falado a seguir, quando se fala da comunicação com as famílias).”

**E2: Como são tomadas as decisões sobre aspetos relativos a este estabelecimento?**

“Procuramos trabalhar sempre em conjunto, projetando e decidindo em conjunto, de forma participada.

Trabalhamos muito em equipa e há muita interajuda entre todos. Temos várias equipas a funcionar dentro do Centro (ex. equipa da comunicação), o que fomenta muito esse trabalho em parceria e de participação.”

**E3: De que forma ocorre a avaliação do desempenho dos profissionais?**

“Todos os anos todos os colaboradores fazem uma autoavaliação do seu desempenho (reflexão escrita), sendo a mesma conversada com a direção numa data agendada para o efeito.”

**F1 / F2: De que forma é estabelecida a relação entre a comunidade e a instituição? / Como é que as crianças contactam com o meio envolvente?**

“Procuramos cultivar a relação entre as crianças e a comunidade, promovendo saídas e intercâmbios. Começamos por estar inseridos num espaço que comunga com vários organismos que fazem parte da mesma congregação, sendo eles o Colégio do 5o ao 12o ano que pertence às irmãs, o lar das irmãs e a Casa Provincial. Ao longo do ano são estabelecidos vários contactos, sendo comum as crianças fazerem visitas aos mesmos. Também existem alguns projetos de parceria, como é o caso do voluntariado de jovens do colégio que vêm ao nosso Centro Educativo apoiar atividades, sobretudo as de tempo não letivo, embora tenhamos igualmente um grupo de jovens do colégio que está a desenvolver com as crianças um projeto relacionado com a matemática e que semanalmente vem ao Centro dinamizar jogos matemáticos com as crianças de 5/6

anos. Fora deste contexto mais próximo, fazemos várias saídas na zona envolvente, sobretudo Museus, jardins, parques ou comércio local. Temos ainda uma parceria com a junta de Freguesia que, duas vezes por mês, disponibiliza a camioneta para algumas visitas de estudo e com a escola básica da zona, que visitamos todos os anos no âmbito da transição para o 1o ciclo.”

**F3: De que forma o meio influencia a instituição?**

“Creio que apesar de estarmos numa zona de passagem, o Centro é servido por vários meios de transporte o que facilita a mobilidade dos grupos. Temos metro, autocarro, o que é muito bom. Temos desenvolvido alguns projetos que nos levam para outras zonas (ex. projetos de articulação com museus), e ter o metro à porta é uma vantagem. O facto de existirem parques e jardins, museus, comércio também facilita as saídas à zona. Há muitas coisas bonitas a descobrir na freguesia, sendo a proximidade uma vantagem que naturalmente influencia as nossas opções.”

**F4: O estabelecimento promove eventos que envolvam a comunidade? Que tipo de eventos e que temáticas envolvem?**

“Já respondi um bocadinho antes. Para além do que já referi, já desenvolvemos algumas dinâmicas (exposições temáticas: as artes, as ciências, a literacia, etc.), havendo convites à comunidade para que nos viessem visitar. Com a pandemia deixamos de fazer, mas pensamos retomar.”

**F5: Costumam realizar algumas atividades em parceria com outros estabelecimentos de ensino?**

“Sim, por exemplo, com a escola básica da freguesia e com alguns Centros Educativos da Congregação.”

**F6/F7: Existe preocupação, por parte deste estabelecimento socioeducativo, em incluir as famílias nos projetos e atividades letivas? Se sim, de que forma? / E as famílias mostram-se interessadas em envolver-se e participarem nos projetos da instituição? Se sim, de que forma?**

“Claro! A relação com as famílias é muito importante no trabalho que desenvolvemos. As crianças fazem parte de uma família e têm a sua própria cultura familiar que enriquece a vida do Centro, que é acarinhada, acolhida, respeitada e partilhada. Cá dentro criamos uma família alargada em que todos (crianças, famílias, colaboradores) fazemos parte. Consideramos ainda que a relação com as famílias deve ser próxima e familiar e que a sua intervenção na vida do Centro deve ser efetiva. Por essa razão envolvemos os pais em tudo o que acontece e não raramente eles são

chamados a participar: colaborando nos projetos, ações de solidariedade, vindo ao Centro partilhar o seu saber, organização e envolvimento nas várias comemorações, festa das famílias, etc. Há ainda um trabalho grande de partilha com as famílias sobre o que aqui é realizado e sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Por essa razão organizamos várias reuniões de pais ao longo do ano (de sala e temáticas); encontros individuais para partilha de diagnósticos e informações relativas às crianças; partilha de portefólios individuais nos quais os pais são chamados a participar; partilha dos acontecimentos semanais e planificações (através da plataforma), para além dos contactos frequentes através de telefonemas ou mail. De referir que as famílias são extremamente ativas e participativas, envolvendo-se com entusiasmo e dedicação na vida dos seus filhos e do Centro Educativo.”

**F8: Existe algum tempo dedicado à comunicação entre os docentes do estabelecimento socioeducativo com os encarregados de educação? De que forma?**

“Sim, claro. Temos vários canais de comunicação, entre eles a plataforma Classroom, o que facilita a troca e a partilha entre todos, onde semanalmente é partilhada a planificação/reflexão das atividades realizadas no Centro, assim como pequenos filmes que ilustram aquilo que aqui se vai vivendo, podendo os pais comentar e partilhar algo. Para além disso, os pais e encarregados de educação são chamados a vir ao Centro várias vezes. Para além das normais reuniões de pais, temos reuniões temáticas (sono, alimentação, etc.), encontros individuais para entrega e discussão de diagnósticos e informações relativas ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, portefólios individuais das crianças que são partilhados semestralmente, etc. Visa-se com isto não só a comunicação mas igualmente o trabalho colaborativo entre todos aqueles que estão com as crianças.”



## ANEXO B.

Imagens da sala

| | ' ' | | ' ' |

No início da PPSII:









**No final da PPSII:**





## ANEXO C.

Rotina diária da sala

| | " | | | " |

Horário	Situação pedagógica
8h00/9h00	Acolhimento
9h15	Reunião da manhã em grande grupo Planeamento do dia/Escolha das áreas
9h30	Brincadeira livre/Desenvolvimento de projetos/Provocações pedagógicas
10h30	Hora da fruta
10h45	Brincadeira no jardim ou espaço interior se o tempo não o permitir
11h30	Higiene/Almoço
12h15	Sesta
14h30	Higiene
15h00	Hora do conto/Momento de grande grupo
15h30	Lanche
A partir das 16h até às 18h30	Saída das crianças – Jardim ou sala de atividades (horário de jardim semanalmente rotativo, com as salas de Creche 3 e 4)

Atividades de enriquecimento curricular				
Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
	<u>Dança criativa</u> 9h30-10h15 (Sala 3)	<u>Música</u> 9h30-10h15 (Sala de atividades)	<u>Educação Física</u> 9h30-10h15 (Ginásio)	<u>Inglês</u> 10h-10h30 (Sala de atividades)

## ANEXO D.

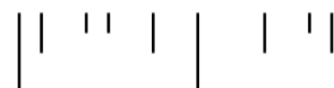
Tabela de informações das crianças do grupo

| | " | | | " |

<b>Nome</b>	<b>Género</b>	<b>Data de nascimento</b>	<b>Idade no início da PPSII (17/10/2022)</b>	<b>Idade no fim da PPSII (07/02/2023)</b>
AL	Masculino	11/04/2019	3 anos 6 meses	3 anos 10 meses
AM	Feminino	19/08/2019	3 anos 1 mês	3 anos 5 meses
AR	Feminino	11/10/2019	3 anos 0 meses	3 anos 4 meses
CG	Feminino	22/05/2019	3 anos 4 meses	3 anos 8 meses
CN	Feminino	23/09/2019	3 anos 0 meses	3 anos 4 meses
DI	Feminino	20/12/2019	2 anos 9 meses	3 anos 1 mês
JO	Masculino	30/09/2019	3 anos 0 meses	3 anos 4 meses
FRA	Masculino	18/02/2019	3 anos 7 meses	3 anos 11 meses
FRE	Masculino	08/06/2019	3 anos 4 meses	3 anos 8 meses
LA	Feminino	06/11/2019	2 anos 11 meses	3 anos 3 meses
LE	Feminino	04/11/2019	2 anos 11 meses	3 anos 3 meses
LO	Masculino	28/07/2019	3 anos 2 meses	3 anos 6 meses
LY	Feminino	12/10/2019	3 anos 0 meses	3 anos 4 meses
MAF	Feminino	08/01/2019	3 anos 9 meses	4 anos 1 mês
MAD	Feminino	27/07/2019	3 anos 2 meses	3 anos 6 meses
MAN	Masculino	18/04/2019	3 anos 5 meses	3 anos 9 meses
CA	Feminino	14/03/2019	3 anos 7 meses	3 anos 11 meses
IGA	Feminino	19/06/2019	3 anos 3 meses	3 anos 7 meses
IGO	Feminino	17/08/2019	3 anos 2 meses	3 anos 5 meses
MAR	Masculino	13/01/2019	3 anos 9 meses	4 anos 1 mês
MAT	Feminino	12/03/2019	3 anos 7 meses	3 anos 11 meses
MA	Masculino	25/05/2019	3 anos 4 meses	3 anos 8 meses
MIG	Masculino	23/04/2019	3 anos 5 meses	3 anos 9 meses
OL	Masculino	21/11/2019	2 anos 10 meses	3 anos 2 meses

## ANEXO E.

Avaliação das competências motoras das crianças



O Motor Competence Assessment (MCA) é uma bateria de teste quantitativo que avalia a competência motora ao longo de toda a vida útil. É composta por três categorias – estabilidade, locomotora, e manipulativa – sendo realizados dois testes para avaliar cada categoria (Rodrigues et. al., 2022). Os participantes têm entre duas a três tentativa, dependendo do teste, e, após a realização dos seis testes, o melhor resultado de cada um é transformado em valor percentílico, de acordo com a idade e sexo do participante, utilizando as tabelas normativas reproduzidas no manual MCA. A pontuação de cada uma das categorias resulta da média dos valores percentílicos nos dois testes respetivos. A pontuação relativa ao MCA Total calcula-se pela média dos seis testes individuais. Os respetivos valores percentílicos e pontuação do MCA total encontram-se apresentados nas tabelas seguintes.

Criança	Velocidade de lançamento	Velocidade do pontapé	Plataformas	Saltos laterais	Shuttle run	Saltos horizontal a pés juntos
MAN	p100	p100	p30	p100	p90	p70
MIG	p60	p60	p95	p70	p50	p20
MAR	p50	p80	p20	p30	p50	p10
JO	p10	p0	p20	p70	p10	p50
MAT	p100	p70	p80	p80	p40	p50
FRE	p100	p70	p80	p90	p20	p70
AR	p0	p05	p10	p60	p05	p70
LA	p0	p05	p10	p80	p10	p10
MA	p70	p05	p100	p80	p100	p70
MAD	p0	p05	p50	p30	p10	p50
CN	p40	p05	p30	p80	p0	p0
CG	p0	p05	p05	p05	p0	p0
LE	p0	p05	p10	p100	p10	p90
AL	p05	p0	p10	p80	p10	p05
DI	p0	p05	p05	p30	p05	p10
MAF	p20	p05	p40	p90	p40	p40
IGA	p0	p05	p05	p80	p30	p30
CA	p20	p05	p50	p80	p100	p80

### Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation
manipulativos	18	28.0556	34.64691
estabilizadores	18	57.2222	24.19116
Locomotores	18	36.2500	27.29536
CM	18	40.5093	23.49756
Valid N (listwise)	18		

## **ANEXO F.**

Carta de apresentação às famílias

| ' ' | | ' ' |

OLÁ FAMÍLIAS!



O meu nome é Alexandra Alves, tenho 23 anos, sou estagiária da Escola Superior de Educação de Lisboa e frequento o segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Deste modo, entre o dia 17 de outubro de 2022 e o dia 6 de fevereiro de 2023, irei desenvolver um conjunto de propostas socioeducativas com as vossas crianças, no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II.

No decorrer da minha intervenção irei acompanhar o grupo de crianças da sala nas suas rotinas e, para além disso, pretendo contribuir para o seu desenvolvimento e aprendizagens, através de experiências enriquecedoras. Esta intervenção será realizada em conjunto com a equipa pedagógica, de acordo com as metodologias e dinâmicas utilizadas neste contexto e com os interesses e necessidades das crianças.

Encontro-me totalmente disponível para as crianças e para as suas famílias. Quaisquer dúvidas ou questões que tenham estarei disponível para vos responder!

Espero poder contar com o vosso apoio neste percurso, o qual tenho a certeza que me trará muitas aprendizagens e, principalmente, momentos de muita felicidade com as vossas crianças!

## ANEXO G.

Consentimento informado

| | ' ' | | ' ' |

Caras famílias, eu, Alexandra da Luz Maio Bettencourt Alves, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me a frequentar o segundo ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Neste âmbito, irei realizar o meu estágio de Prática Profissional Supervisionada II na valência de Jardim de Infância, na sala um, entre o dia 17 de outubro de 2022, e o dia 6 de fevereiro de 2023.

Venho por este meio solicitar a vossa autorização para tirar fotografias e/ou fazer filmagens do/a seu/sua educando/a em propostas realizadas pelo/a mesmo/a, para que possam ser integradas no meu relatório final. Será garantida a ocultação de dados de identificação da criança, a não ser que expressamente o autorize, e a sua face irá ser ocultada de todas as imagens. É, igualmente, garantido que a presente autorização pode ser retirada em qualquer altura, sem que daí advinha qualquer prejuízo de carácter pessoal ou profissional.

Esclareço, ainda, que a criança é o centro da minha ação pedagógica e, por isso, o seu assentimento será priorizado. Deste modo, sempre que a criança afirmar ou demonstre que não quer ser fotografada e/ou filmada, será respeitada a sua vontade.

Agradeço, então, que preencha a seguinte tabela como forma de declarar, ou não, a sua autorização.

Nome do/a educando/a	Fotografias/Filmagens		Assinatura do/a Encarregado/a de Educação
	Autorizo	Não autorizo	

## ANEXO H.

Consentimento informado do portfólio da criança

| | ' ' | | ' ' |

## **Protocolo de Consentimento Informado**

Estimada família do(a) \_\_\_\_\_,  
Eu, Alexandra da Luz Maio Bettencourt Alves, enquanto aluna do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa, no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II, a decorrer no estabelecimento socioeducativa do(a) vosso(a) filho(a), é-me solicitada a elaboração de um Portfólio de Avaliação de uma criança do grupo que acompanho, enquanto estagiária.

O Portfólio é um registo individual, que contém um conjunto sistemático e organizado de evidências, recolhidas através de fotografias, produções da criança e comentários da mesma, bem como dos adultos envolvidos. Este permite ao/à educador/a, à criança e à sua família observar e apreciar as suas conquistas em relação à aquisição e desenvolvimento dos vários domínios.

Tendo em conta os princípios éticos para a investigação, todas as informações recolhidas servem única e exclusivamente para fins académicos, sendo salvaguardadas todas as questões de privacidade e confidencialidade, e, aquando da sua conclusão, o Portfólio de Avaliação será entregue à família.

Por ter escolhido o(a) vosso(a) filho(a) para desenvolver este instrumento de trabalho, serve o presente documento para solicitar a vossa autorização para a elaboração do mesmo.

Agradeço a vossa atenção e disponibilidade, encontro-me disponível para qualquer esclarecimento adicional.

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação:

---

## ANEXO I.

Guião da entrevista à Educadora Cooperante

| | " | | | "

## Guião de Entrevista

**Destinatárias:** Educadora Cooperante

**Objetivos:**

- Compreender a conceção da educadora cooperante relativamente ao risco;
- Compreender a importância que a educadora cooperante atribui às brincadeiras de risco no espaço exterior;
- Compreender de que forma são proporcionadas às crianças oportunidades de se envolverem em brincadeiras de risco no espaço exterior.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<b>A.</b> Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista;</li> <li>• Motivar o entrevistado.</li> </ul>	- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico “Investigação em JI” para o relatório da PPS II. - O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. - Pedir autorização para gravação áudio; - Informar devolução das transcrições.	
<b>B.</b> Experiência profissional na área	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o percurso profissional do/a educador/a</li> </ul>	<b>B1.</b> Qual a sua formação nesta área profissional? <b>B2.</b> Fale-me do seu percurso profissional. <b>B3.</b> Qual é o modelo pedagógico pelo qual rege a sua prática educativa?	- Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância? - Há quanto tempo está nesta instituição?

<p><b>C. Risco</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a conceção da educadora relativamente ao risco</li> </ul>	<p><b>C1.</b> O que entende por risco?  <b>C2.</b> O que considera ser uma situação de risco no âmbito da segurança infantil?  <b>C3.</b> Qual a sua opinião sobre a existência dessas oportunidades nos espaços exteriores dos jardins de infância?</p>	<p>- Perceber se existe relação entre o risco e a segurança das crianças.</p>
<p><b>D. Espaço exterior</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o espaço exterior da instituição</li> </ul>	<p><b>D1.</b> Qual a sua opinião sobre a utilização dos espaços exteriores pelas crianças e o seu papel na promoção do desenvolvimento e de oportunidades de aprendizagens?  <b>D2.</b> Como descreve o espaço exterior da instituição? E quais considera serem as principais potencialidades do mesmo?  <b>D3.</b> Consegue identificar algum tipo de risco ou preocupações na utilização deste espaço?</p>	<p>- Perceber se considera o contacto com espaço exterior um elemento importante no desenvolvimento e aprendizagens das crianças;  - Perceber o tipo de recursos, espaços e materiais existentes no espaço exterior da instituição;  - Identificar os riscos presentes no espaço exterior.</p>
		<p><b>E1.</b> Quanto tempo por dia as crianças da sua sala brincam no espaço exterior?</p>	

<p><b>E. Contacto com o risco no espaço exterior</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender que oportunidades de brincadeira no espaço exterior são proporcionadas às crianças;</li> <li>• Conhecer a visão da educadora cooperante sobre o papel do risco no espaço exterior para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças</li> </ul>	<p><b>E2.</b> Que fatores influenciam a ida/não ida das crianças ao espaço exterior?</p> <p><b>E3.</b> Quais são as preferências das crianças da sala no que diz respeito às áreas/equipamentos e tipo brincadeiras no espaço exterior?</p> <p><b>E4.</b> Qual a sua opinião sobre as condições existentes no espaço exterior e as oportunidades que este oferece para as crianças se envolverem em brincadeiras arriscadas?</p> <p><b>E5.</b> Tendo em conta a resposta anterior, que alteração/ões considera importante introduzir no espaço exterior da instituição, de modo a promover situações de risco que não coloquem em causa a segurança das crianças?</p> <p><b>E6.</b> Qual a sua opinião sobre a capacidade de as crianças perceberem e avaliarem os riscos presentes durante as suas brincadeiras no espaço exterior? De que modo observa essa capacidade?</p> <p><b>E7.</b> Qual a postura que adota quando supervisiona as crianças nos momentos de brincadeira no espaço exterior?</p> <p><b>E8.</b> Se não estivessem adultos a supervisionar, o que pensa que as crianças fariam de forma diferente?</p>	<p>- Compreender se as crianças são capazes de gerir os riscos das suas brincadeiras e como;</p> <p>- Perceber o modo como a organização do espaço e a ação do adulto podem condicionar ou promover as brincadeiras de risco no espaço exterior;</p>
--	---	--	--

Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"><li>• Finalizar a entrevista</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</li><li>- Obrigada pela sua disponibilidade</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar</li><li>- Agradecer a disponibilidade</li></ul>
-------------------------	--	--	---

## ANEXO J.

Transcrição da entrevista à Educadora Cooperante

| ' ' | | ' ' |

Questões	Respostas da educadora cooperante
<b>B1. Qual a sua formação nesta área profissional?</b>	Sou educadora de Infância com Licenciatura.
<b>B2. Fale-me do seu percurso profissional.</b>	Então quando eu comecei a exercer a profissão sempre estive no Jardim de infância, depois passado mais ou menos uns 5 anos nasceu o meu primeiro filho e eu depois passei para a Creche, sempre aqui na escola, estagiei cá como tu e depois fiquei cá. Só ficava cá um ano, depois fiquei cá dois, depois afinal ficava três e acabei por ficar cá e este já vai ser o décimo terceiro ou décimo quarto ano. Comecei com 21 e agora tenho 35 já. Pronto tive uns 4 anos seguidos na Creche, entretanto fiz um interregno e voltei ao Jardim de infância, depois voltei para a Creche e agora estou no Jardim de infância outra vez. Já passei por todas as idades, já estive em todas as salas basicamente.
<b>B3. Qual é o modelo pedagógico pelo qual rege a sua prática educativa?</b>	É assim, aqui na escola foi um bocadinho que nós fomos falando, nós estamos a tentar encontrar um bocadinho o nosso caminho. Tentamos que assente muito a prática em Reggio Emilia, mas também não é puro, portanto vamos também vendo aquilo que achamos que faz sentido, o que é que queremos trazer para a escola, portanto estamos também a tentar fazer uma reestruturação e a tenta traçar o nosso próprio caminho indo buscar às outras pedagogias aquilo que achamos mais importante para a nossa.
<b>C1. O que entende por risco?</b>	Então o que eu entendo por risco.... É assim temos duas vertentes, o risco controlado e o risco descontrolado. O risco controlado é quando a criança, neste caso estamos a falar de crianças, portanto é quando a criança é exposta a alguma coisa que não lhe é totalmente confortável, mas que é um momento controlado e visualizado pelo adulto, em que o adulto está presente e pode apoiar ou suportar um bocadinho este risco, com uma vigilância cuidada. Depois há o risco em que as crianças podem ser expostas a um risco que às vezes nós não prevemos, uma situação que é inesperada. Mas penso que aqui na escola tentamos que isso não aconteça, porque todos os espaços estão preparados para que não haja isso, mesmo

	quando não há vigilância do adulto, como por exemplo quando eles vão à casa-de-banho, é um sítio onde há um risco, mas achamos que é um risco que não é descontrolado porque está equipado para as crianças.
<b>C2. O que considera ser uma situação de risco no âmbito da segurança infantil?</b>	Um risco mais descontrolado é quando vamos, por exemplo, a um passeio com um grupo e nos deparamos com uma situação que não estávamos a contar ou com um sítio que é demasiado perigoso. Eu acho que com crianças a vigilância é fundamental e não deve deixar de acontecer. Atenção, descuidos há sempre, nós não somos infalíveis, são muitas crianças, os espaços às vezes não são aquilo que estávamos à espera. Mas dentro do espaço de escola tentamos sempre desafiar a criança, ou seja, os espaços estão preparados desafiando a criança no risco, mas uma coisa que não é de todo despropositada ou deixada ao acaso, tem sempre um objetivo, pode ser ao nível das competências físicas e motoras, pode ser ao nível das competências sociais e pessoais, mas que acaba por ser um contexto sempre um bocadinho controlado, ou seja suportado pelo visionamento do adulto. Se tirarmos o risco e não deixarmos a criança testar os seus limites ela nunca vai perceber qual é o seu limite, nunca vai dar um passo por exemplo ao nível das suas competências físicas e motoras. Uma coisa que às vezes faz muita confusão a quem cá vem são os espaços exteriores, porque eu acho que são espaços que estão preparados para as crianças e pensados, tudo o que lá está foi pensado. Os troncos, por exemplo, faz confusão porque eles podem bater com a cabeça, mas é aí que eles aprendem a saltar, aprendem de que tamanho é a sua passada, aprendem o que podem e não podem fazer, e também é para isso que lá está o adulto, para visionar, para dizer “atenção”, “cuidado”, “podes ir para aí mas não podes subir mais”. Acho que isso é também um bocadinho o papel do adulto, mostrar certos limites.
<b>D1. Qual a sua opinião sobre a utilização dos espaços exteriores</b>	Eu não consigo pensar numa escola sem ter espaço exterior, infelizmente há muitas e também há muitas que têm espaço exterior, mas que também não proporcionam, a meu ver, as oportunidades que na realidade nós temos aqui na escola. O que é que traz...traz relação social, é um espaço de encontro, é um espaço em que a criança pode procurar o seu

<p><b>pelas crianças e o seu papel na promoção do desenvolvimento e de oportunidades de aprendizagens?</b></p>	<p>próprio espaço, pode procurar brincadeiras com as outras crianças. É um espaço em que a criança tem liberdade para correr, tem liberdade para gritar, tem liberdade para rebolar, tem liberdade para brincar ao que quer, tem materiais que não tem dentro da escola e é por isso que o espaço exterior está equipado de forma diferente do espaço interior, porque eles podem correr, eles podem trepar, eles podem rebolar, eles podem andar no triciclo, podem pedalar, podem andar no escorrega. Obviamente nós tentamos usar os espaços exteriores mediante a idade das crianças, temos sempre isso em atenção, mas tentamos não os proteger demasiado, deixar que eles também percebam as potencialidades e os riscos de cada espaço e eu acho que eles inevitavelmente conseguem perceber. Há crianças que, por exemplo, quando vão ao Jardim do Papagaio, onde nós temos o escorrega, não sobem por alguma razão, há outros que são mais destemidos, são mais aventureiros, têm mais à vontade. A DI por exemplo, só este ano é que começou a brincar mesmo no Jardim dos Pinheiros. Portanto eu acho que os espaços exteriores são uma mais-valia na aprendizagem e no desenvolvimento de competências das crianças.</p> <p>Portanto não é só a nível motor, porque é um espaço que vai obviamente desafiar as capacidades físicas e motoras, mas também a nível de desenvolvimento de relação, porque muitas vezes vemos as crianças a brincar num grupo muito maior do que o que vemos no espaço de sala, porque inevitavelmente se desafiam umas às outras, porque observam e vão ao encontro e querem brincar aquilo e estão numa fase em que estão a deixar de ser tão egocêntricas e estão a aprender a começar a partilhar, porque os três anos é um fase ainda muito egocêntrica, mas acho que o espaço é potenciador disso mesmo. Além disso, é importante aproveitar o espaço exterior como uma extensão de área educativa, como um espaço educativo também, e é por isso que deve ser pensado. Tu não viste tanto porque estamos no inverno e acaba por ser diferente, mas quando começa o bom tempo nós usamos muito o espaço exterior também como sala, ou seja, uma extensão da sala. Trazemos muito da nossa sala para o espaço exterior, porque as crianças chegam a um ponto em que estão mais cansadas e precisam também disto, em que as crianças não são obrigadas a estar a fazer uma pintura ou a fazer massa, não são obrigadas a fazer aquilo que nós deixamos lá como proposta, mas também têm a liberdade e retornar aqueles momentos de brincadeira mais dirigida ou mais desafiada. Isso é discutido nas nossas assembleias, foi discutido na nossa</p>
--	---

	<p>última assembleia, falámos do espaço exterior, da organização, dos materiais, o que é que podemos mudar. Tentamos todos os anos ir de encontro aquilo que as crianças nos vão pedindo ou mostrando, nos mais pequeninos acaba por ser muito através da observação. Por exemplo, ainda esta semana eu observei um grupo de crianças da nossa sala a fazer da tapa da banheira um escorrega, portanto é como se eles nos tivessem a mostrar sem falar que gostavam de ter um escorrega neste espaço e arranjam outra forma de o ter. Mas porque não, através dessa observação, levar à assembleia e propor a construção de um escorrega. Pronto passa um bocadinho por aí, trazer o que as crianças querem para aquilo que nós propomos. Olha o comboio que está no jardim, foi feito pela minha sala, quando eu estava na sala dos cinco anos havia uma sala que queria muito um comboio e então os meus meninos voluntariaram-se para fazer o projeto. Primeiro desenharam uma maquete, depois disso levámos ao grupo da sala que queria o comboio para eles verem o que é que queriam mais, daquilo que tinha sido colocado no projeto. Foi uma coisa muito conversada, trabalhámos em parceria com a Creche 3, que eram meninos de dois anos. Depois reunimos com o senhor R, e, dentro aquilo que nós queríamos, do projeto que desenhámos, o que era possível fazer e depois até ajudaram o senhor R a montar. Pronto isto acaba por funcionar um bocadinho assim, se calhar vens cá para o ano e já há um escorrega. Pronto é envolver as crianças nessas escolhas e nos riscos que elas sentem necessidade de correr.</p>
<p><b>D2. Como descreve o espaço exterior da instituição? E quais considera serem as principais potencialidades do mesmo?</b></p>	<p>Acho que é um espaço exterior muito rico, acho que é uma mais-valia termos este espaço exterior porque estamos no meio da cidade, porque nem sempre é possível observar uma escola que tenha este espaço exterior. Tentamos também aproveitar um bocadinho para os expor a certas situações, como quando está a chover. Obviamente que não é com um frio de rachar, mas achamos que é importante mesmo quando está de chuva eles irem e brincarem porque também é potenciador de outras aprendizagens. Portanto acho que é um espaço que lhes proporciona várias oportunidades de desenvolvimento, essencialmente a nível motor, tanto um jardim como o outro, porque os jardins são os dois diferentes. Num há mais uma estrutura em que eles são mais desafiados a nível do equilíbrio, de coordenação, de agilidade, porque há crianças que têm medo de subir a alturas. Depois tens o outro que é mais a força, e quando estão a andar de triciclo, nas motas e nas bicicletas,</p>

	<p>que é o que acontece muito neste grupo, acabam por ter mais espaço. Uma coisa que nós tínhamos pensado por exemplo, era não ter tantos triciclos, para não limitar tanto as brincadeiras, porque às vezes acaba por se tornar confuso. Mas pronto acho que são espaços muito ricos em termos de oportunidades de aprendizagens e tentamos que sejam espaços que vão tendo um bocadinho de cada, para não nos centrarmos só na área física e motora, mas também na área das aprendizagens.</p>
<p><b>D3. Consegue identificar algum tipo de risco ou preocupações na utilização deste espaço?</b></p>	<p>Olha sim, acho que, por exemplo, o jardim do papagaio é um jardim que nós não utilizamos tanto quando as crianças são mais pequeninas, precisamente porque têm que subir escadas, porque é uma estrutura mais alta, porque há crianças que não têm ainda a noção do risco e do perigo e que se debruçam. Por exemplo, eu com este grupo o ano passado evitava muito ir, primeiro porque tínhamos o OL e não só, porque deve haver um cuidado maior porque o risco de uma criança cair lá de cima não é a mesma coisa que cair de um triciclo. Portanto, quando achamos que o grupo já consegue escutar de uma forma mais atenta e de uma forma mais ativa começamos a ir. O ano passado fomos lá algumas vezes e nós dizíamos “não podem subir lá para cima!”, claro que a primeira coisa que eles faziam era subir porque eles quando vão com os pais também o fazem. Mas noto também que o jardim é um sítio em que eles têm muita vontade de explorar porque se calhar não têm oportunidade em casa. Mas no geral eu acho que há riscos, mas é sempre tudo controlado. Acho que hoje em dia as crianças não saem tanto ao exterior como há um tempo atrás, e quando digo há um tempo atrás, falo de há 4/5 anos atrás, não vou muito mais longe. Não falo de brincar na rua à vontade, mas se calhar com frio ou...por exemplo, não estou a ver estas crianças a saírem daqui e ainda irem a um parque com os pais, não estou. E por isso daí a necessidade tão grande que eles têm de correr e de gritar e da confusão, às vezes a agitação que nós vemos deles, eu acho que eles têm mesmo essa necessidade.</p> <p>Em relação ao jardim do pinheiro, acho que não há tanto risco. Há, por exemplo, quando eles iniciaram o ano, porque há muitos triciclos, porque eles ainda não sabiam pedalar, porque há bicicletas e eles às vezes desequilibravam-se, há aquela parte dos troncos que eles gostam muito de estar lá e saltar, mas agora acho que o maior risco será quando as crianças de outras salas e mais velhas tentam criar aquelas estruturas com aquelas peças de encaixe e deixam no jardim, e eles já</p>

	<p>tentam trepar e construir também. Isso eu considero ser perigoso porque pode cair a qualquer momento, pode desmontar-se quando eles estão lá em cima. Mas é assim, têm de estar expostas a algum tipo de risco, porque caso contrário deixa de ser interessante para eles.</p>
<p><b>E1. Quanto tempo por dia as crianças da sua sala brincam no espaço exterior?</b></p>	<p>O tempo que nós lhes proporcionamos estas oportunidades no espaço exterior, para mim é fundamental, mas não é igual todos os dias, depende como nós sentimos o grupo, e tentamos que eles tenham sempre este momento, mesmo quando não são os nossos dias de rua à tarde, porque eles precisam. Primeiro precisam de correr, precisam de gritar e de gastar energias, e não é tanto dentro de um espaço controlado de sala, que acaba por ser um bocadinho mais limitativo em termos motores e de desgaste físico e eles têm muito essa necessidade. É um grupo que apesar de não ter muitos rapazes, tem muita necessidade de correr, de gritar, não sei explicar... Tu percebes o que estou a dizer porque observas isso todos os dias. Por exemplo, hoje não precisavam tanto de ir, mas é importante estes momentos e que os tenham todos os dias, a não ser que esteja uma chuva torrencial ou um frio de rachar, porque depois também temos a questão dos pais, que atribuem sempre a culpa às escolas, “porque ele esteve lá fora”, “porque ele andou à chuva”, porque nós não temos ainda esta mentalidade, pelo menos muitos pais não têm. Os pais procuram muito esta escola porque tem uma pedagogia um bocadinho alternativa, não é tanto o que tu encontras noutros sítios. Há escolas que levam isto muito mais a sério, em que as crianças até a sesta fazem no espaço exterior e que, esteja a chover, esteja sol, esteja o tempo que estiver eles vão na mesma ao jardim. Nós aqui se calhar ainda estamos um bocadinho mais presas, mas tentamos aos poucos que os pais também se vão habituando a isso, faz parte, as crianças não podem estar sempre protegidas, e quanto mais protegidas estão às vezes pior, é quando ficam mais doentes e assim... Ainda em relação ao tempo que estão no jardim, acabam por estar o tempo que nós achamos que devem estar, obviamente que existem horários e temos a nossa rotina, mas isso não significa que não possamos, por exemplo, começar o dia no jardim e depois voltar à sala, com este grupo penso que não ia resultar muito bem porque são crianças muito pequeninas, mas com as mais velhas às vezes pode acontecer. Portanto depende do grupo que</p>

	tu tens, das características do grupo, da forma como está o grupo. Acaba por ser um bocadinho estanque a rotina, mas não o horário.
<b>E3. Quais são as preferências das crianças da sala no que diz respeito às áreas/equipamentos e tipo brincadeiras no espaço exterior?</b>	Se estivermos aqui no dos mais pequeninos, que é o nosso jardim, acho que eles gostam muito dos triciclos, das bicicletas e das motas, gostam muito da casinha, porque fazem lá muitas coisas e muitas comidinhas e muitas vezes fazem o que estão a fazer na área do faz-de-conta da sala, mas ali têm a terra, têm as folhas, e vão usando isso nas suas brincadeiras. Mas acho que é essencialmente os triciclos. Alguns andam assim dispersos, mas às vezes vê 5 ou 6 crianças a brincar no mesmo triciclo ao mesmo tempo. No do papagaio acho que é a cozinha de lama, é sempre uma guerra e é sempre muito difícil gerir quem fica lá, quem não fica, porque há um limite de crianças. A cozinha de lama também foi construída porque eles pediram e queriam muito uma cozinha de lama. Acho que também gostam muito do escorrega, adoram andar no escorrega e também gostam muito do balancé, que é uma coisa que nós antes tínhamos ali uma coisa muito gira, que era um carro enorme, construído em metal e com umas barras pretas, era mesmo muito giro, mas veio cá uma inspeção da segurança dos jardins e tivemos de tirar, mas aquele carro era mesmo muito giro, os miúdos entravam lá dentro e aquilo dava tipo para 20 crianças e eles diziam “vamos para a praia!” e fingiam que iam todos. Às vezes andavam por cima do carro, eles gostavam muito. Como tivemos de tirar acabámos por ter de reestruturar um bocadinho e procurar substituir com alguma coisa que eles gostassem e acabou por ser aquele balancé, que nós não gostamos nada, mas que eles adoram porque também é o que eles vêem quando vão ao parque com os pais, é aquilo que encontram.
<b>E4. Qual a sua opinião sobre as condições existentes no espaço exterior e as oportunidades que este oferece para as crianças se</b>	Eu acho que ambos os jardins proporcionam brincadeiras arriscadas, e acho que eles já são um grupo que tem muita consciência do perigo, acho que eles próprios olham para nós, há de reparar que eles olham para nós do género “posso? / não posso?”, não no sentido de pedir permissão, mas no sentido de “estás-me a ver no caso de em precisar de ajuda?”. Mesmo no ginásio tu vê isso, às vezes eles olham e nós sentimos, no corpo deles ou no olhar. Mas não deixam de arriscar e isso é bom. Obviamente que traz sempre riscos, mas quando eles vão a um espaço exterior com os pais também há

<p><b>envolverem em brincadeiras arriscadas?</b></p>	<p>sempre riscos, até na sala há sempre riscos. Acho que são sempre espaços preparados para as crianças que aí estão, mas sempre deixando ali um desafiozinho, senão não iria ter o mesmo impacto.</p>
<p><b>E5. Tendo em conta a resposta anterior, que alteração/ões considera importante introduzir no espaço exterior da instituição, de modo a promover situações de risco que não coloquem em causa a segurança das crianças?</b></p>	<p>Olha eu acho que neste jardim devia haver menos triciclos, precisamente por causa daquela agitação e confusão que às vezes acaba por...não é inibir, mas tornar as brincadeiras mais descontroladas, no sentido de haver tanta confusão e depois quando querem ir brincar com outra coisa deixam-nos em qualquer lado e desarrumados, o que é normal porque são crianças, mas se calhar menos às vezes era mais. Acho que uma coisa interessante e que eles já pedem há algum tempo é um escorrega, acho que faz sentido. Nós aqui na escola estamos a tentar tirar o plástico e ainda temos aquelas estruturas ali de plástico porque ao mesmo tempo não podemos tirar totalmente enquanto não houver nada como alternativa. Se calhar também umas banheiras mais sensoriais, aqui no jardim dos mais pequeninos, não vai tanto de encontro ao risco, mas é uma coisa que se calhar ia despertar outro tipo de competências e que nós vemos que eles se interessam e que brincam. Eles andam sempre a esburacar ali aquele bocadinho de terra, para ver se encontram umas folhinhas e ervas para brincar na casinha, portanto acho que se ganhava muito se tivéssemos ali alguma coisa como uma caixa de areia. Eu lembro-me se brincar nas caixas de areia, e estamos fartas de pedir, mas depois ou é porque não é higiénico, e se depois chove como é que se resolve, há sempre constrangimentos. Outra coisa que eles adoram é brincar com os pneus, criam circuitos com os pneus, fazem corridas com os pneus e acho que eles próprios vão descobrindo naqueles materiais de fim aberto outro tipo de brincadeiras que se calhar este tipo de materiais mais estruturados não lhes permitem. Eles também gostam muito de jogar à bola no jardim do papagaio por isso porque não meter umas balizas neste jardim também? Mas depois também percebo porque é um jardim de crianças mais pequenas e bola ali no meio...pronto. Há sempre prós e contras e há sempre melhorias.</p>
<p><b>E6. Qual a sua opinião sobre a capacidade de as crianças</b></p>	<p>Eu acho que eles já vão percebendo, mas ao mesmo tempo têm sempre necessidade de se expor. Pronto, às vezes cabe ao adulto fazer esta gestão, porque há crianças que não têm ainda noção, há outras que já têm muita noção. Por exemplo, a DI encolhe-se sempre que vê muito movimento, porque às vezes são espaços muito confusos, há muito barulho,</p>

<p><b>perceberem e avaliarem os riscos presentes durante as suas brincadeiras no espaço exterior? De que modo observa essa capacidade?</b></p>	<p>não é só o barulho das crianças que aqui estão, mas também da escola do lado e estamos no meio da cidade. Há sempre crianças que inevitavelmente se inibem mais e outras em que nós temos de estar efetivamente mais atentas porque não têm noção até onde é que podem ir. Mas isso é uma gestão que cabe ao adulto fazer, ir sensibilizando a criança. O modo que eu observo essa capacidade... Bem eu vou muito pelo que elas nos mostram e não só pelo que elas nos dizem. Se vão a subir e olham para trás é porque querem arriscar, mas ainda precisam daquela certeza do género “estás aí?” e isso é muito o comportamento da criança quando não se sente totalmente segura e precisa do adulto de referência para se sentir segura, então isso para mim é logo um indicador de que tem noção de que se subir é mais perigoso do que se ficar cá em baixo. Encolher-se no meio do jardim indica-me logo que está um grande caos e a criança está com medo de se meter no meio da confusão. Portanto acho que o corpo deles nos mostra muito, o controlo e o descontrolo. Acho que é muito o olhar atento do adulto e ver o comportamento da criança.</p>
<p><b>E7. Qual a postura que adota quando supervisiona as crianças nos momentos de brincadeira no espaço exterior?</b></p>	<p>Com este grupo é uma observação muito ativa, mais no jardim do papagaio. Ali no jardim dos pequeninos acaba por ser uma observação um bocadinho mais passiva, ou seja, não tão interventiva digamos assim, em que estás constantemente a observar, mas não intervéns tanto porque não tens essa necessidade, porque é um espaço que não os expõe tanto ao risco. Ali acaba por ser um espaço em que a supervisão é muito mais interventiva, especialmente em algumas crianças porque tens de estar a dizer “cuidado não vás para aí!”, “atenção como é que desces o escorrega!”, portanto ainda temos que gerir muito. Mas também não podemos deixar de os deixar descer o escorrega de cabeça para baixo, ou subir o escorrega, porque isso faz parte das aprendizagens. Acho que é deixá-los correr esse risco supervisionando.</p>
<p><b>E8. Se não estivessem adultos a supervisionar, o que pensa que as crianças fariam de forma diferente?</b></p>	<p>Ui muita coisa.... É assim, acho que neste jardim eles às vezes acabam por perder a noção de que estão a ser supervisionados, porque já é uma coisa muito normal para eles, já é um espaço em que eles estão muito mais à vontade e muito mais familiarizados. Ali, ai eu acho que eles fariam muitas coisas. Desde trazer a cozinha de lama até cá fora, desde subir o escorrega e descer das mais diversas maneiras, acho que eles iriam sempre fazer qualquer coisa, porque às vezes, quando eles vão fazer alguma coisa que não podem, ou que é mais arriscada ou que nós às vezes lhes chamamos mais à</p>

atenção, eles olham sempre para nós, e aí também nos mostram a consciência que têm. Por exemplo, às vezes dizem-nos que não podemos deixar as crianças subir pelo escorrega... Mas eles querem! E não é uma coisa assim tão arriscada, desde que não esteja ninguém a descer. Uma coisa que eu sei que não deixo fazer é descerem várias crianças ao mesmo tempo no escorrega, mas porquê? Porque eles chegam cá abaixo e ficam com as costas todas negras se levam com pés... Mas às vezes essa é a brincadeira deles e às vezes também temos de os deixar correr esse risco para eles perceberem o risco de descerem todos ao mesmo tempo. Portanto estamos sempre aqui num balancé de querer deixar e não deixar, porque às vezes se magoam, mas às vezes até podem não se magoar tendo essas brincadeiras. Mas eu acho que eles não faziam assim muitas coisas diferentes, mas acho que gritariam muito, acho que ia haver muita confusão com as bolas porque nós dizemos sempre para terem cuidado com as bolas e chamamos sempre à atenção por causa disso, como nos triciclos, porque empurrar triciclos é uma coisa que eu não deixo porque eu o ano passado ia levando pontos no pé porque eles empurravam os triciclos e por acaso eu estava ali a supervisionar e levei com um triciclo no meu tornozelo e fiz uma ferida funda. E eles às vezes empurram-se uns aos outros nos triciclos com tanta força e vão contra os troncos, contra as estruturas ou às vezes até contra crianças e acaba por se tornar um bocadinho perigoso por isso eu acho que isso eles fariam se não estivéssemos lá, andar a empurrar os triciclos de forma descontrolada.

## ANEXO K.

Árvore categorial da entrevista à Educadora Cooperante

| | " | | " | | "

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de Registo</b>	<b>Frequência</b>
Conceção da educadora relativamente ao risco	Existência de vários tipos de risco	Risco controlado	"É assim temos duas vertentes, o risco controlado"	2
			mas que acaba por ser um contexto sempre um bocadinho controlado	
		Risco descontrolado	"o risco descontrolado"	1
	Características do risco controlado	Situação desconfortável para a criança	"O risco controlado é quando a criança, neste caso estamos a falar de crianças, portanto é quando a criança é exposta a alguma coisa que não lhe é totalmente confortável"	1
		Supervisionado pelo adulto	"é um momento controlado e visualizado pelo adulto"	3
			"com uma vigilância cuidada"	
	Presença e apoio do adulto	"suportado pelo visionamento do adulto"	2	
		"o adulto está presente"		
	Características do risco descontrolado	Situação inesperada	"risco em que as crianças podem ser expostas a um risco que às vezes nós não prevemos"	4
			"uma situação que é inesperada"	
"quando vamos, por exemplo, a um passeio com um grupo e nos deparamos com uma situação que não estávamos a contar"				
"os espaços às vezes não são aquilo que estávamos à espera"				
Situação perigosa		"com um sítio que é demasiado perigoso."	1	

		Exemplos de situações de risco descontrolado	“Os troncos, por exemplo, faz confusão porque eles podem bater com a cabeça”	1
			“tem materiais que não tem dentro da escola”	
			“é um espaço exterior muito rico”	
			“é uma mais-valia termos este espaço exterior porque estamos no meio da cidade”	
Apreciação do espaço exterior da OSE	Principais características	Inexistência de situações de risco descontrolado	“Mas penso que aqui na escola tentamos que isso não aconteça, porque todos os espaços estão preparados para que não haja isso, mesmo quando não há vigilância do adulto”	1
		Existência de situações de risco controlado	“no geral eu acho que há riscos, mas é sempre tudo controlado”	1
		Oferta de oportunidades desafiantes	“os espaços estão preparados desafiando a criança no risco”	3
			“dentro do espaço de escola tentamos sempre desafiar a criança”	
	“sempre deixando ali um desafiozinho, senão não iria ter o mesmo impacto”			
	Planeamento do espaço de acordo com os interesses das crianças	“porque eu acho que são espaços que estão preparados para as crianças e pensados, tudo o que lá está foi pensado”	7	
		“uma coisa que não é de todo despropositada ou deixada ao acaso, tem sempre um objetivo”		
		“Deve ser pensado”		
		“é discutido nas nossas assembleias”		
		“falámos do espaço exterior, da organização, dos materiais, o que é que podemos mudar”		
		“Tentamos todos os anos ir de encontro aquilo que as crianças nos vão pedindo ou mostrando”		
		“Acho que são sempre espaços preparados para as crianças que aí estão”		

		Presença de recursos diversos e de qualidade	<p>“Nós aqui na escola estamos a tentar tirar o plástico e ainda temos aquelas estruturas ali de plástico porque ao mesmo tempo não podemos tirar totalmente enquanto não houver nada como alternativa.”</p> <p>“tem materiais que não tem dentro da escola”</p> <p>“é um espaço exterior muito rico”</p> <p>“é uma mais-valia termos este espaço exterior porque estamos no meio da cidade”</p>	4
		Contexto de liberdade	<p>“tem liberdade para gritar.”</p> <p>“tem liberdade para brincar ao que quer”</p> <p>“tem liberdade para rebolar”</p> <p>“É um espaço em que a criança tem liberdade para correr”</p>	4
		Extensão da área educativa	<p>“é importante aproveitar o espaço exterior como uma extensão de área educativa, como um espaço educativo também”</p> <p>“quando começa o bom tempo nós usamos muito o espaço exterior também como sala”</p> <p>“uma extensão da sala”</p> <p>“Trazemos muito da nossa sala para o espaço exterior”</p> <p>“fazem lá muitas coisas e muitas comidinhas e muitas vezes fazem o que estão a fazer na área do faz-de-conta da sala, mas ali têm a terra, têm as folhas, e vão usando isso nas suas brincadeiras”</p>	5
		Espaços com riscos para crianças mais pequenas	<p>“Obviamente que traz sempre riscos, mas quando eles vão a um espaço exterior com os pais também há sempre riscos, até na sala há sempre riscos”</p> <p>“Em relação ao JPI, acho que não há tanto risco”</p> <p>“o JPA é um jardim que nós não utilizamos tanto quando as crianças são mais pequeninas”</p> <p>“porque há crianças que não têm ainda a noção do risco e do perigo e que se debruçam”</p> <p>“têm que subir escadas”</p>	9

			<p>“é uma estrutura mais alta”</p> <p>“por exemplo, quando eles iniciaram o ano, porque há muitos triciclos, porque eles ainda não sabiam pedalar”</p> <p>“há bicicletas e eles às vezes desequilibravam-se”</p> <p>“há aquela parte dos troncos que eles gostam muito de estar lá esaltar”</p>	
		Possibilidade de realizar brincadeiras arriscadas	“acho que ambos os jardins proporcionam brincadeiras arriscadas”	1
		Presença de ruído exterior	<p>“às vezes são espaços muito confusos, há muito barulho”</p> <p>“não é só o barulho das crianças que aqui estão, mas também da escola do lado e estamos no meio da cidade”</p>	2
	Função do espaço exterior	Promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças	<p>“acho que os espaços exteriores são uma mais-valia na aprendizagem e no desenvolvimento de competências das crianças”</p> <p>“tentamos que sejam espaços que vão tendo um bocadinho decada, para não nos centrarmos só na área física e motora”</p>	2
		Possibilitar a atividade física ativa	<p>“podem correr, eles podem trepar, eles podem rebolar, eles podem andar no triciclo, podem pedalar, podem andar no escorrega”</p> <p>“andar de triciclo, nas motas e nas bicicletas”</p>	2
		Assegurar o desenvolvimento de competências motoras	<p>“nunca vai dar um passo por exemplo ao nível das suas competências físicas e motoras”</p> <p>“é aí que eles aprendem a saltar, aprendem de que tamanho é a sua passada”</p> <p>“ao nível das competências físicas e motoras”</p> <p>“não é só a nível motor”</p> <p>“é um espaço que vai obviamente desafiar as capacidades físicas e motoras”</p> <p>“é um espaço que lhes proporciona várias oportunidades de desenvolvimento, essencialmente a nível motor”</p>	8

			<p>“Num há mais uma estrutura em que eles são mais desafiadosa nível do equilíbrio, de coordenação, de agilidade”</p> <p>“tens o outro que é mais a força”</p>	
		Facilitar o desenvolvimento socioemocional da criança	<p>“pode ser ao nível das competências sociais e pessoais”</p> <p>“pode procurar brincadeiras com as outras crianças”</p> <p>“traz relação social”</p>	7
		Facilitar o desenvolvimento socioemocional da criança	<p>“é um espaço de encontro”</p> <p>“é um espaço em que a criança pode procurar o seu próprio espaço”</p> <p>“estão numa fase em que estão a deixar de ser tão egocêntricas e estão a aprender a começar a partilhar”</p> <p>“os três anos é uma fase ainda muito egocêntrica, mas acho que o espaço é potenciador disso mesmo”</p>	
Contacto das crianças com o risco no espaço exterior	Potencialidades para a criança	Tomada de consciência dos seus limites	<p>“aprendem o que podem e não podem fazer”</p> <p>“Se tirarmos o risco e não deixarmos a criança testar os seus limites ela nunca vai perceber qual é o seu limite”</p> <p>“eu acho que eles inevitavelmente conseguem perceber”</p>	3
		Promoção de aprendizagens	<p>“também não podemos deixar de os deixar descer o escorregade cabeça para baixo, ou subir o escorrega, porque isso faz parte das aprendizagens.”</p>	1
	Papel do adulto	Observar as crianças	<p>“nos mais pequeninos acaba por ser muito através da observação”</p> <p>“ainda esta semana eu observei um grupo de crianças da nossa sala a fazer da tampa da banheira um escorrega, portanto é como se eles nos tivessem a mostrar sem falar que gostavam de ter um escorrega neste espaço e arranjaram outra forma de o ter”</p> <p>“Com este grupo é uma observação muito ativa, mais no JP”</p> <p>“Ali acaba por ser um espaço em que a supervisão é muito mais interventiva”</p> <p>“no jardim dos pequeninos acaba por ser uma observação um bocadinho mais passiva”</p>	7

			<p>“não tão interventiva”</p> <p>“estás constantemente a observar, mas não intervéns tanto porque não tens essa necessidade”</p>	
		Supervisionar as crianças e assuas brincadeiras	<p>“com crianças a vigilância é fundamental e não deve deixar deacontecer”</p> <p>“é para isso que lá está o adulto, para visionar”</p> <p>“Acho que é deixá-los correr esse risco supervisionando”</p>	3
		Intervir quando necessário	<p>“para dizer “atenção”, “cuidado”, “podes ir para aí mas não podes subir mais”.</p> <p>“especialmente em algumas crianças porque tens de estar a dizer “cuidado não vás para aí!”, “atenção como é que desces o escorrega!””</p>	2
		Definir os limites	<p>“Acho que isso é também um bocadinho o papel do adulto, mostrar certos limites.”</p>	1
		Sensibilizar as crianças	<p>“ir sensibilizando a criança”</p>	1
		Gerir o comportamento das crianças	<p>“às vezes cabe ao adulto fazer esta gestão”</p> <p>“Mas isso é uma gestão que cabe ao adulto fazer”</p> <p>“ainda temos que gerir muito”</p>	3
		Expor as crianças a diversas situações atmosféricas	<p>“Tentamos também aproveitar um bocadinho para os expor a certas situações”</p> <p>“como quando está a chover”</p> <p>“não é com um frio de rachar, mas achamos que é importantemesmo quando está de chuva eles irem e brincarem porque também é potenciador de outras aprendizagens”</p> <p>“Não falo de brincar na rua à vontade, mas se calhar com frio”</p> <p>“a não ser que esteja uma chuva torrencial ou um frio de rachar”</p>	5
		Respeitar as necessidades e os interesses das crianças	<p>“as crianças não são obrigadas a estar a fazer uma pintura ou a fazer massa”</p>	4

			<p>“não são obrigadas a fazer aquilo que nós deixamos lá como proposta”</p> <p>“também têm a liberdade e retornar aqueles momentos de brincadeira mais dirigida ou mais desafiada</p> <p>“porque não, através dessa observação, levar à assembleia e propor a construção de um escorrega”</p>	
		Procurar ir de encontro aos interesses e necessidades das crianças	<p>“passa um bocadinho por aí, trazer o que as crianças querem para aquilo que nós propomos”</p> <p>“é envolver as crianças nessas escolhas e nos riscos que elas têm necessidade de correr.”</p> <p>“têm de estar expostas a algum tipo de risco, porque caso contrário deixa de ser interessante para eles.”</p>	3
		Prestar maior atenção às crianças mais novas	<p>“deve haver um cuidado maior porque o risco de uma criança cair lá de cima não é a mesma coisa que cair de um triciclo”</p> <p>“outras em que nós temos de estar efetivamente mais atentas porque não têm noção até onde é que podem ir.”</p>	2
		Observar os sinais da criança	<p>“Acho que é muito o olhar atento do adulto e ver o comportamento da criança.”</p> <p>“Encolher-se no meio do jardim indica-me logo que está um grande caos e a criança está com medo de se meter no meio da confusão.”</p> <p>“acho que o corpo deles nos mostra muito, o controlo e o descontrolo”</p>	3
		Não proteger a criança em demasia	<p>“as crianças não podem estar sempre protegidas”</p> <p>“quanto mais protegidas estão às vezes pior”</p>	2
	Comportamento das crianças	Manifestação de sentimento de	“Há crianças que, por exemplo, quando vão ao JPA, onde nós temos o escorrega, não sobem por alguma razão”	

		insegurança	“A DI por exemplo, só este ano é que começou a brincar mesmono JP”	5	
			“há crianças que têm medo de subir a alturas”		
			“a DI encolhe-se sempre que vê muito movimento”		
			“Há sempre crianças que inevitavelmente se inibem mais”		
		Manifestação de sentimento de confiança	“há outros que são mais destemidos”	3	
			“são mais aventureiros”		
			“têm mais à vontade”		
		Desafio face às indicações do adulto	“nós dizíamos “não podem subir lá para cima!”, claro que a primeira coisa que eles faziam era subir”	1	
		Comportamento das crianças na presença do adulto	Necessidade de sentir a presença/apoio do adulto	“eles próprios olham para nós”	5
				“eles olham para nós do género “posso? / não posso?”, não no sentido de pedir permissão, mas no sentido de “estás-me a ver no caso de em precisar de ajuda?””	
“às vezes eles olham e nós sentimos, no corpo deles ou no olhar”					
“Mas não deixam de arriscar e isso é bom.”					
“Se vão a subir e olham para trás é porque querem arriscar, mas ainda precisam daquela certeza do género “estás aí?” e isso é muito o comportamento da criança quando não se sente totalmente segura e precisa do adulto de referência para se sentir segura”					
Demonstração de consciência do perigo	“isso para mim é logo um indicador de que tem noção de que se subir é mais perigoso do que se ficar cá em baixo”	4			
	“acho que eles já são um grupo que tem muita consciência do perigo”				
	“eles já vão percebendo, mas ao mesmo tempo têm sempre necessidade de se expor”				

			“às vezes, quando eles vão fazer alguma coisa que não podem, ou que é mais arriscada ou que nós às vezes lhes chamamos mais à atenção, eles olham sempre para nós, e aí também nos mostram a consciência que têm”	
		Mostra não ter consciência do perigo	“há crianças que não têm ainda noção”	1
Situações de risco que a educadora procura evitar	As crianças empurrarem os triciclos		“como nos triciclos, porque empurrar triciclos é uma coisa que eu não deixo”	2
			“eles às vezes empurram-se uns aos outros nos triciclos com tanta força e vão contra os troncos, contra as estruturas ou às vezes até contra crianças e acaba por se tornar um bocadinho perigoso”	
	Muitas crianças descem no escorrega ao mesmo tempo		“Uma coisa que eu sei que não deixo fazer é descem várias crianças ao mesmo tempo no escorrega”	3
			“Porque eles chegam cá abaixo e ficam com as costas todas negras se levam com pés” “porque às vezes se magoam, mas às vezes até podem não se magoar tendo essas brincadeiras”	
As crianças mais novas treparem estruturas construídas por crianças mais velhas		“acho que o maior risco será quando as crianças de outras salas e mais velhas tentam criar aquelas estruturas com aquelas peças de encaixe e deixam no jardim, e eles já tentam trepar e construir também. Isso eu considero ser perigoso porque pode cair a qualquer momento, pode desmontar-se quando eles estão lá em cima.”	1	
Situações de risco que a educadora permite	Subir o escorrega desde que ninguém esteja a descer		“às vezes dizem-nos que não podemos deixar as crianças subir pelo escorrega... Mas eles querem! E não é uma coisa assim tão arriscada, desde que não esteja ninguém a descer.”	1

		Andar mais do que uma criança em simultâneo no escorrega	“Mas às vezes essa é a brincadeira deles e às vezes também temos de os deixar correr esse risco para eles perceberem o risco de descerem todos ao mesmo tempo”	1
Perceção do adulto sobre o comportamento da criança face ao risco na sua ausência	Manifestação do mesmo tipo de comportamento	Face à perda da noção que estão a ser supervisionados	“acho que neste jardim (jardim do pinheiro) eles às vezes acabam por perder a noção de que estão a ser supervisionados”	1
		Em espaços habituais	“já é uma coisa muito normal para eles, já é um espaço em que eles estão muito mais à vontade e muito mais familiarizados” “acho que eles não faziam assim muitas coisas diferentes”	2
	Manifestação de comportamentos diferentes	Trazer a cozinha de lama para outro espaço	“Ali (jardim do papagaio), ai eu acho que eles fariam muitas coisas” “Desde trazer a cozinha de lama até cá fora” “acho que eles iriam sempre fazer qualquer coisa”	3
		Subir e descer o escorrega de formas desafiantes	“desde subir o escorrega e descer das mais diversas maneiras”	1
		Gritar	“acho que gritariam muito”	1
		Empurrar os triciclos sem controlo	“acho que isso eles fariam se não estivéssemos lá, andar a empurrar os triciclos de forma descontrolada.”	1
		Jogar à bola	“acho que ia haver muita confusão com as bolas porque nós dizemos sempre para terem cuidado com as bolas e chamamos sempre à atenção por causa disso”	1
	Brincadeiras das crianças no espaço exterior	Principais necessidades	Correr, gritar e gastar energia	“daí a necessidade tão grande que eles têm de correr e de gritar e da confusão, às vezes a agitação que nós vemos deles, eu acho que eles têm mesmo essa necessidade.” “precisam de correr” “precisam de gritar e de gastar energias” “É um grupo que apesar de não ter muitos rapazes, tem muita necessidade de correr, de gritar”

			<p>“as crianças chegam a um ponto em que estão mais cansadas e precisam também disto”</p> <p>“não é tanto dentro de um espaço controlado de sala, que acaba por ser um bocadinho mais limitativo em termos motores e de desgaste físico e eles têm muito essa necessidade”</p>	
		Explorar o espaço	“o jardim é um sítio em que eles têm muita vontade de explorar”	1
Principais interesses	Andar de triciclo; bicicleta e mota		“acho que eles gostam muito dos triciclos, das bicicletas e das motas”	4
			“acho que é essencialmente os triciclos”	
			“Alguns andam assim dispersos”	
			“às vezes vêes cinco ou seis crianças a brincar no mesmo triciclo ao mesmo tempo”	
	Andar de triciclo; bicicleta e mota		“é sempre uma guerra e é sempre muito difícil gerir quem fica lá, quem não fica, porque há um limite de crianças”	1
	Usar espaços de faz de conta		“No JP acho que é a cozinha de lama”	2
			“gostam muito da casinha”	
Andar de escorrega e de balancé		“que também gostam muito do escorrega”	3	
		“adoram andar no escorrega”		
		“também gostam muito do balancé”		
Brincar com pneus		“Outra coisa que eles adoram é brincar com os pneus, criam circuitos com os pneus”	3	
		“fazem corridas com os pneus”		
		“eles próprios vão descobrindo naqueles materiais de fim aberto outro tipo de brincadeiras que se calhar este tipo de materiais mais estruturados não lhes permitem.”		
Tempo disponibilizado	Importante ser diário		“O tempo que nós lhes proporcionamos estas oportunidades no espaço exterior, para mim é fundamental”	3
			“é importante estes momentos e que os tenham todos os dias”	
			“tentamos que eles tenham sempre este momento”	

		Dependente do sentir do grupo	“não é igual todos os dias” “depende como nós sentimos o grupo”	2
		Dependente das características do grupo	“depende do grupo que tu tens, das características do grupo, da forma como está o grupo”	1
		Existência de uma rotina e horários flexíveis	“obviamente que existem horários e temos a nossa rotina, mas isso não significa que não possamos, por exemplo, começar o dia no jardim e depois voltar à sala” “acabam por estar o tempo que nós acharmos que devem estar” “Acaba por ser um bocadinho estanque a rotina, mas não o horário.”	3
	Opinião sobre os recursos	Necessidade de ter um escorrega	“Acho que uma coisa interessante e que eles já pedem há algum tempo é um escorrega”	1
		Reduzir os triciclos para haver menor agitação e confusão	“acho que neste jardim devia haver menos triciclos” “por causa daquela agitação e confusão que às vezes acaba por... não é inibir, mas tornar as brincadeiras mais descontroladas”	2

## ANEXO L.

Entrevistas às crianças

| | " | | | "

Questões	Respostas das crianças
<p><b>1. O que gostas mais de fazer quando estás no jardim? Porquê?</b></p>	<p><b>CA:</b> Nas bicicletas porque andam muito rápido e eu gosto.</p> <p><b>CN:</b> Gosto das bicicletas porque eu adoro! E dos triciclos porque andam muito rápido e eu adoro.</p> <p><b>MAR:</b> Nas motas porque elas andam rápido e posso fazer corridas com o MAT, o MAN e o MIG.</p> <p><b>MAN:</b> Nas motas porque ando muito rápido com o MAR e o MAT.</p> <p><b>MAT:</b> Eu gosto de correr e andar nas motas e nos triciclos, é divertido.</p> <p><b>IGA:</b> Gosto das bicicletas e dos triciclos.</p> <p><b>DI:</b> Na casinha, eu adoro ficar na casinha a brincar.</p> <p><b>CG:</b> No comboio e na casinha, porque eu gosto muito.</p> <p><b>IGO:</b> Nos triciclos porque eu adoro muito.</p> <p><b>MA:</b> Na banheira e nos triciclos.</p> <p><b>AL:</b> Gosto do comboio e dos triciclos.</p> <p><b>FR:</b> Gosto de correr e andar rápido nas motas.</p>
<p><b>2. O que gostas menos de fazer quando estás no jardim? Porquê?</b></p>	<p><b>CA:</b> Não gosto de cair e sujar a roupa.</p> <p><b>CN:</b> Não gosto da grade porque aleija.</p> <p><b>MAR:</b> Não gosto quando há poças de água e quando está tudo molhado porque depois posso molhar-me.</p> <p><b>MAN:</b> Não gosto de brincar às coisas que perigosas com o MAR e o MAT.</p> <p><b>MAT:</b> Não gosto de cair nas motas.</p> <p><b>IGA:</b> Não gosto das motas porque andam muito rápido.</p> <p><b>DI:</b> Não gosto de brincar nos triciclos porque toda a gente gosta de brincar lá.</p> <p><b>CG:</b> Não gosto de brincar ali (estrutura de plástico).</p>

	<p><b>IGO:</b> Nas motas e nos pneus porque faço dói-dói.</p> <p><b>MA:</b> Da casinha porque é feia.</p> <p><b>AL:</b> Não gosto de brincar aqui (estrutura de plástico).</p> <p><b>FR:</b> Não gosto do comboio e da casinha porque é uma seca.</p>
<p><b>3. O que achas que é mais perigoso no jardim? Onde é que tens mais medo de te magoar?</b></p>	<p><b>CA:</b> No poste! Porque é gigante e eu tenho medo de subir e depois cair.</p> <p><b>CN:</b> A grade porque eu às vezes aleijo-me e dói muito.</p> <p><b>MAR:</b> As árvores e o corrimão porque podemos aleijar-nos.</p> <p><b>MAN:</b> As árvores.</p> <p><b>MAT:</b> Andar de mota e cair da mota.</p> <p><b>IGA:</b> Onde há terra! Porque se cair lá fico suja e aleijo-me.</p> <p><b>DI:</b> Estes paus (da parede musical), porque doem! Os meninos batem com os paus e eu posso magoar-me.</p> <p><b>CG:</b> Os troncos quando saltamos porque podemos cair.</p> <p><b>IGO:</b> O comboio porque posso ir lá para cima e depois posso cair e fazer dói-dói.</p> <p><b>MA:</b> Os paus porque dói quando os outros batem com os paus.</p> <p><b>AL:</b> Os troncos e as árvores porque posso cair quando vou lá para cima.</p> <p><b>FR:</b> As árvores quando trepamos lá para cima.</p>
<p><b>4. O que é que os adultos não te deixam fazer quando estás no jardim? Quando é</b></p>	<p><b>CA:</b> Quando andamos rápido nos triciclos dizem “ai ai ai”.</p> <p><b>CN:</b> Eu corro muito rápido e não deixam porque posso aleijar-me.</p> <p><b>MAR:</b> Não posso andar rápido nas motas.</p> <p><b>MAN:</b> Quando estamos a brincar aos polícias os crescidos ralham porque os polícias estão a correr rápido e a apanhar os ladrões.</p> <p><b>MAT:</b> Quando bato nos outros.</p>

<p><b>que ralham contigo?</b></p>	<p><b>IGA:</b> Quando andamos muitos meninos nos triciclos.</p> <p><b>DI:</b> Dizem “ai ai ai” quando estou a brincar com os paus (da parece musical).</p> <p><b>CG:</b> Quando vou para cima do comboio.</p> <p><b>IGO:</b> Não deixam ir para a rua (Eu: fora do jardim?) Sim! E fazem assim (cara de zangada) quando vou brincar nas árvores.</p> <p><b>MA:</b> Ralham quando brinco com os paus e quando subo aquela árvore.</p> <p><b>AL:</b> Quando estou a trepar naquelas árvores.</p> <p><b>FR:</b> Quando corro muito rápido como o sonic.</p>
<p><b>5. Se não estivessem adultos no jardim o que fazias?</b></p>	<p><b>CA:</b> Abria a grade e dizia: “Vamos à aventura!” Depois íamos para o carro das professoras e comíamos doces dentro dos carros. (Eu: E se só pudessem estar aqui dentro do jardim?) Corríamos para o ginásio e destruíamos tudo! Depois voltávamos para o jardim e brincávamos às lutas e às corridas nos triciclos. E trepávamos às árvores muito altas.</p> <p><b>CN:</b> Muitas brincadeiras e disparates.</p> <p><b>MAR:</b> Fazia corridas nas motas.</p> <p><b>MAN:</b> Brincava nas motas muito rápido.</p> <p><b>MAT:</b> Trepava a grade e saltava lá de cima.</p> <p><b>IGA:</b> Andava muito rápido nas motas e nos triciclos.</p> <p><b>DI:</b> Brincava aqui! Com os paus.</p> <p><b>CG:</b> Subia para cima do comboio.</p> <p><b>IGO:</b> Subia para o telhado da casinha.</p> <p><b>MA:</b> Subia nas árvores todas e brincava lá em cima.</p> <p><b>AL:</b> Brincava ali (horta) e trepava aquelas árvores.</p> <p><b>FR:</b> Fazia corridas e subia mais alto que todos na árvore.</p>

## ANEXO M.

Árvore categorial das entrevistas às crianças

|' '' | | ''

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de Registo</b>	<b>Freq.</b>
<b>Materiais e brincadeiras preferidos pelas crianças</b>	Motas para fazer corridas	"Nas motas porque elas andam rápido e posso fazer corridas com o MAT, o MAN e o MIG"	4
		"Nas motas porque ando muito rápido com o MAR e o MAT"	
		"andar rápido nas motas"	
		"e andar nas motas"	
	Bicicletas para andar rápido	"Nas bicicletas porque andam muito rápido e eu gosto"	3
		"Gosto das bicicletas porque eu adoro!"	
		"Gosto das bicicletas"	
	Triciclos para andar depressa	"E dos triciclos porque andam muito rápido e eu adoro"	6
		"e nos triciclos, é divertido"	
		"e dos triciclos"	
		"Nos triciclos porque eu adoro muito"	
		"e nos triciclos"	
		"dos triciclos"	
	Casinha para brincar	"Na casinha, eu adoro ficar na casinha a brincar."	2
"na casinha, porque eu gosto muito"			
Comboio	"No comboio"	2	
	"Gosto do comboio"		
Banheira	"Na banheira"	1	
Correr	"Eu gosto de correr"	2	
	"Gosto de correr"		
<b>Materiais e brincadeiras de</b>	Cair	Não gosto de cair	1
	Sujar a roupa	sujar a roupa.	1

<b>menor interesse para as crianças</b>	Poças de água porque molha	Não gosto quando há poças de água e quando está tudo molhado porque depois posso molhar-me.	1
	Grade porque magoa	Não gosto da grade porque aleija.	1
	Brincar a coisas perigosas	Não gosto de brincar às coisas que perigosas com o MAR e o MAT.	1
	Motas porque andam rápido	"Não gosto de cair nas motas"	3
		"Não gosto das motas porque andam muito rápido"	
		"Nas motas"	
	Triciclos porque tem muita gente	"Não gosto de brincar nos triciclos porque toda a gente gosta de brincar lá"	1
	Brincar nas estruturas de plástico	"Não gosto de brincar ali (estrutura de plástico)"	2
		"Não gosto de brincar aqui (estrutura de plástico)"	
	Comboio	"Não gosto do comboio"	1
Casinha por não ser divertido	"Da casinha porque é feia"	2	
	"da casinha porque é uma seca"		
Pneus porque magoam	"nos pneus porque faço dói-dói"	1	
<b>Conceções das crianças sobre os materiais / brinquedos mais perigosos no espaço exterior</b>	Poste gigante	No poste! Porque é gigante e eu tenho medo de subir e depois cair	1
	Grade	"A grade porque eu às vezes aleijo-me e dói muito"	1
	Árvores	"As árvores"	4
		"As árvores"	
		"as árvores porque posso cair quando vou lá para cima"	
		"As árvores quando trepamos lá para cima"	
	Corrimão	"o corrimão porque podemos aleijar-nos"	1
Motas	"Andar de mota e cair da mota"	1	

	Cair na terra	“Onde há terra! Porque se cair lá fico suja e aleijo-me”	1
<b>Conceções das crianças sobre os materiais/brinquedos mais perigosos no espaço exterior</b>	Paus da parede musical	“Estes paus (da parede musical), porque doem! Os meninos batem com os paus e eu posso magoar-me”	2
		“Os paus porque dói quando os outros batem com os paus”	
	Troncos	“Os troncos quando saltamos porque podemos cair”	2
		“Os troncos”	
Comboio	“O comboio porque posso ir lá para cima e depois posso cair e fazer dói-dói”	1	
<b>Situações nas quais os adultos intervêm</b>	Andar rápido nos triciclos	“Quando andamos rápido nos triciclos dizem “ai ai ai””	1
	Andar rápido nas motas	“Não posso andar rápido nas motas”	1
	Haver muitas crianças no mesmo triciclo	“Quando andamos muitos meninos nos triciclos”	1
	Correr rápido	“Eu corro muito rápido e não deixam porque posso aleijar-me”	3
		“Quando estamos a brincar aos polícias os crescidos ralham porque os polícias estão a correr rápido e a apanhar os ladrões”	
		“Quando corro muito rápido como o sonic”	
	Brincar com os paus	“Dizem “ai ai ai” quando estou a brincar com os paus (da parede musical)”	2
		“Ralham quando brinco com os paus”	
	Bater nos outros	“Quando bato nos outros”	11
	Ir para cima do comboio	“Quando vou para cima do comboio”	1
Ir para fora da OSE	“Não deixam ir para a rua”	1	
Subir às árvores	“fazem assim (cara de zangada) quando vou brincar nas árvores”		
	“quando subo aquela árvore”		

		“Quando estou a trepar naquelas árvores”	3
<b>Opinião das crianças sobre ações que fariam na ausência dos adultos no espaço exterior</b>	Sair do espaço exterior da OSE	“Abria a grade e dizia: “Vamos à aventura!”	1
	Comer doces no carro das educadoras	Depois íamos para o carro das professoras e comíamos doces dentro dos carros”	
	Destruir o ginásio	“Corríamos para o ginásio e destruíamos tudo!”	1
	Brincar às lutas	“brincávamos às lutas”	1
	Fazer corridas de triciclos	“às corridas nos triciclos”	1
	Tregar às árvores	“trepávamos às árvores muito altas”	4
		“Subia nas árvores todas e brincava lá em cima”	
		“trepava aquelas árvores”	
		“subia mais alto que todos na árvore”	
	Fazer disparates	“Muitas brincadeiras e disparates”	1
	Fazer corridas com motas e triciclos	“Fazia corridas nas motas”	3
		“Brincava nas motas muito rápido”	
		“Andava muito rápido nas motas e nos triciclos”	
	Tregar a grade	“Trepava a grade e saltava lá de cima”	1
Brincar com os paus	“Brincava aqui! Com os paus”	1	
Ir para cima do comboio	“Subia para cima do comboio”	1	
Subir o telhado da casinha	“Subia para o telhado da casinha”	1	
Brincar no espaço da horta	“Brincava ali” (horta)	1	

	Fazer corridas	"Fazia corridas"	1
--	----------------	------------------	---

## ANEXO N.

Quadro do roteiro ético

|' '' | | ''

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011) e legislação em vigor	Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)	Prática Profissional Supervisionada II
<p><b>1. Objetivos do trabalho:</b> De acordo com Tomás (2011), é essencial explicar, a todos os envolvidos, os objetivos do trabalho, sendo este “um passo fundamental na construção de uma ética democrática” (p.160).</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b> “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional” (APEI, 2011, p. 1).</p> <p><b>Compromisso com as famílias:</b> “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (APEI, 2011, p. 2).</p> <p>“Promover a participação e acolher os contributos</p>	<p><b>Crianças:</b> Não informei explicitamente o grupo do objetivo da minha investigação, contudo, durante o período em que me encontrei a acompanhar o grupo, e sempre que as crianças demonstravam curiosidade em saber o que eu estava a registar, procurava explicar-lhes que eram registos para um trabalho de minha escola (como referido por elas) e que para isso precisava de observar as suas brincadeiras. Além disso, considerei ainda essencial realizar esta explicação às crianças aquando da realização de algumas questões com o objetivo de dar resposta à presente problemática.</p>

	<p>das famílias, aceitando-as como parceiras” (APEI, 2011, p. 2)</p> <p><b>Compromisso com a equipa educativa:</b>  “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (APEI 2011, p. 2).</p>	<p><b>Equipa educativa:</b>  Através de conversas informais falei com a educadora cooperante sobre o tema pensado para a minha investigação, partilhando as minhas ideias e os meus objetivos para a mesma.</p>
<p><b>2. Custos e benefícios:</b>  No que concerne aos custos e benefícios de um trabalho de investigação com crianças, Tomás (2011) refere que numa investigação devem ser identificados e considerados os potenciais benefícios e os custos que desta poderão advir, entre os quais o “tempo, a inconveniência, o embaraço, a intrusão na privacidade, ou mesmo o sentimento de coerção, de medo ou de ansiedade” (p. 160).</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b>  “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (APEI, 2011, p. 1).</p> <p>“Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da distância, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma” (APEI, 2011, p.1).</p> <p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais”</p>	<p>Considero que a presente investigação não apresenta custos a nenhum dos intervenientes, nomeadamente as crianças, as famílias e a equipa educativa, na medida em que não mete em causa o seu bem-estar e sua privacidade.</p> <p>No que concerne aos benefícios, considero que, através das minhas interações com as crianças e das propostas pedagógicas pensadas e realizadas, para e com elas, lhes proporcionei oportunidades de desenvolvimento e aprendizagens significativas.</p> <p>Considero, ainda, que a presente investigação trouxe benefícios para a equipa educativa, na medida em que procurei demonstrar-me</p>

	(APEI, 2011, p. 2).	totalmente disponível para ajudar, receber sugestões e aprender, tendo sido realizadas diversas trocas de ideias e reflexões sobre as minhas intervenções.
<p><b>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade:</b></p> <p>“Estas questões deverão ser sujeitas a negociação” (Tomás, 2011, p. 161).</p>	<p><b>Compromisso com as crianças</b></p> <p>“Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (APEI, 2011, p.1).</p> <p><b>Compromisso com as famílias:</b></p> <p>“Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)” (APEI, 2011, p. 2).</p> <p><b>Compromisso com a equipa educativa:</b></p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio. Da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (APEI, 2011, p.2).</p>	<p>No decorrer da presente investigação o anonimato da organização socioeducativa foi sempre mantido. Além disso, garanti sempre a privacidade e anonimato dos dados pessoais dos intervenientes, utilizando sempre as iniciais dos nomes e apelidos aquando da referência dos mesmos em registos escritos, mantendo o anonimato da instituição socioeducativa, tapando a face dos intervenientes nos registos fotográficos.</p>
<p><b>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir:</b></p> <p>Segundo Tomas (2011), é fulcral existir</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <p>“Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua</p>	<p>Tendo em conta o tema da minha investigação, não considere necessário excluir nenhuma das crianças do grupo, incluindo todas com o intuito</p>

<p>uma discussão e justificação relativa aos processos de seleção, inclusão e exclusão de crianças na investigação.</p>	<p>globalidade e inserida no seu contexto” (APEI, 2011, p.1).</p>	<p>de, além da investigação, contribuir para o seu desenvolvimento.</p>
<p><b>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação:</b>          Importa salientar a importância de informar as crianças e adultos envolvidos na investigação “acerca dos objetivos e da natureza da investigação, dos métodos, do timing e dos resultados, processos que foram realizados durante todo o estudo” (Tomás, 2011, p. 163).</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b>          “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (APEI, 2011, p. 1).           “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (APEI, 2011, p.1)           “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (APEI, 2011, p. 1).   <b>Compromisso com a equipa educativa:</b>          “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade”</p>	<p><b>Crianças:</b>          Não informei diretamente as crianças sobre os objetivos e métodos da investigação, contudo, no decorrer da mesma, procurei e procuro ter sempre em conta as necessidades e interesses do grupo.   <b>Equipa educativa:</b>          Desde o início da minha prática procurei dialogar, discutir e debater, através de conversas informais, com a equipa pedagógica, de forma a partilhar as minhas ideias, objetivos e métodos da investigação.</p>

	<p>(APEI, 2011, p. 2)</p> <p>“Ser solidário com os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis” (APEI, 2011, p. 2).</p>	
<p><b>6. Consentimento informado:</b></p> <p>Tomás (2011) salienta a importância de, no momento de obter o consentimento das crianças e dos seus pais para se desenvolver uma investigação, estes estejam conscientes de que, caso a criança se recuse ou desista de participar na investigação, não será prejudicada de forma alguma.</p>	<p><b>Princípios:</b></p> <p>“A Integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente” (APEI, 2011, p. 1).</p> <p>“O Respeito – enquanto exigência subjetiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa humana” (APEI, 2011, p. 1).</p> <p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <p>“Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional”</p>	<p>Foi entregue às famílias um protocolo de consentimento informado, de modo a pedir autorização para a captação de fotografias e vídeos, assegurando a proteção da identidade da criança e informando sobre a possibilidade de alterar o seu consentimento a qualquer altura, sem custos para a criança.</p> <p>Importa ainda salientar que, ao realizar registos fotográficos, estive sempre atenta às reações das crianças perante os mesmos, de modo a perceber se exista um consentimento e/ou assentimento por parte das mesmas.</p> <p>Relativamente às entrevistas a realizar, foi pedida autorização e respeitada a sua decisão de participação.</p>

	<p>(APEI, 2011, p. 1).</p> <p>“Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (APEI, 2011, p.1).</p> <p><b>Compromisso com as famílias:</b></p> <p>“Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)” (APEI, 2011, p. 2).</p> <p>“Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (APEI, 2011, p. 2).</p>	
<p><b>7. Uso e relato das conclusões:</b></p> <p>“devolução de informação, (...) resumo final dos resultados da investigação” (Tomás, 2011, p. 166).</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (APEI, 2011, p. 1).</p> <p><b>Compromisso com as famílias:</b></p>	<p>Aquando do término da minha investigação, pretendo partilhar os resultados da mesma com a organização socioeducativa, com a equipa educativa e com as famílias, uma vez que este estudo tem por base as suas crianças.</p> <p>Em relação às crianças, pretendo partilhar com elas algumas das conclusões da minha</p>

	<p>“Fornecer às famílias informações (...) Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais” (APEI, 2011, p. 2)</p> <p><b>Compromisso com a equipa educativa:</b>  “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (APEI, 2011, p. 2).</p>	<p>investigação de uma forma dinâmica, através de um momento de partilha de alguns dos registos audiovisuais que realizei no decorrer da minha intervenção.</p>
<p><b>8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa:</b>  “É fundamental que o investigador considere não somente o impacto provocado nas crianças envolvidas na investigação, mas também nos grupos mais alargados de crianças” (Tomás, 2011, p. 166).</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b>  “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (APEI, 2011, p. 1).</p> <p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (APEI, 2011, p. 1).</p> <p><b>Compromisso com as famílias:</b>  “Fornecer às famílias informações (...) Informá-</p>	<p>Considero que a minha investigação tem tido um impacto positivo nas crianças, uma vez que, através das minhas interações com as mesmas, bem como das propostas pedagógicas realizadas, procurei proporcionar-lhes momentos de brincadeira, de exploração e oportunidades de se desafiarem.</p> <p>Um dos meus objetivos tem em conta o papel da equipa educativa no envolvimento das crianças em situações de risco. Deste modo, considero que a presente investigação leva a que a equipa educativa reflita e que posteriormente possa melhorar a sua prática pedagógica, tendo</p>

	<p>las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais” (APEI, 2011, p. 2).</p> <p>“Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (APEI, 2011, p. 2).</p> <p><b>Compromisso com a equipa educativa:</b>  “Ser solidário com os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis” (APEI, 2011, p. 2).</p>	<p>em conta a reflexão que pode sair deste objetivo.</p>
<p><b>9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as:</b>  O’Kane (2005) (citado por Tomás, 2011) afirma que o processo de investigação deve ser transparente, com o intuito de “limitar o efeito de adultocentrismo e promover, de forma efectiva, as</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b>  “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (APEI, 2011, p. 1).</p> <p><b>Compromisso com as famílias:</b>  “Fornecer às famílias informações (...) Informá-</p>	<p>No decorrer da minha investigação, procurei partilhar todas as informações com os intervenientes da mesma, de forma direta ou indireta. Ademais, durante a realização das propostas pedagógicas, a educadora cooperante e eu realizámos registos fotográficos das crianças, que foram posteriormente partilhados com as famílias de todas as crianças.</p>

<p>metodologias participativas e as relações horizontais em todo o processo” (p. 167)</p>	<p>las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais” (APEI, 2011, p. 2)</p> <p>“Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (APEI, 2011, p. 2).</p> <p><b>Compromisso com a equipa educativa:</b>  “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (APEI, 2011, p. 2).</p>	
<p><b>10. Tratamento dos dados<sup>3</sup></b></p>		

<sup>3</sup> “a entidade deverá garantir a recolha do consentimento do titular dos dados - ato positivo claro que indique uma manifestação de vontade livre, específica, informada e inequívoca de que o titular de dados consente no tratamento dos dados que lhe digam respeito – i.e.: declaração escrita que indique claramente que aceita o tratamento proposto dos seus dados pessoais, nesse contexto. O consentimento deverá abranger todas as atividades de tratamento realizadas com a mesma finalidade, indicando quem é o responsável, qual a categoria de dados pessoais tratados, informar o titular sobre o exercício do direito de acesso, retificação, atualização e apagamento dos dados pessoais, existência ou não de comunicações ou interconexões de dados, qual o prazo de conservação dos dados salvaguardando as condições de segurança dos dados recolhidos para objeto de tratamento. Nos casos em que o tratamento sirva fins múltiplos, deverá ser dado um consentimento explicitando esses fins. Importa que prevaleçam os interesses, direitos e liberdades do titular dos dados consagrados no RGPD.” In <https://www.dge.mec.pt/inqueritos-em-meio-escolar-0>

