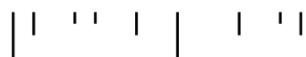


◊ brincar na Educação Pré-Escolar:  
conceções do adulto sobre o risco e o  
perigo como fatores influenciadores da  
sua ação educativa

Jessica Andreia dos Santos Aguiar

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

2023-2024



◊ brincar na Educação Pré-Escolar:  
concepções do adulto sobre o risco e  
o perigo como fatores  
influenciadores da sua ação  
educativa

Jessica Andreia dos Santos Aguiar

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

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Doutora Carina Rodrigues

Coorientador: Prof. Doutor André Pombo

**Júri**

Presidente: Prof. Doutor Carlos Luz

Arguente: Prof. Doutor Tiago Almeida

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Doutora Carina Rodrigues

2023-2024

| | ' | | ' |

## **Agradecimentos**

Chegou ao fim mais uma etapa tão importante como esta, foram cinco anos com muitas histórias, muitas aventuras, novas experiências e aprendizagens. Neste sentido importa agradecer a todos aqueles que, de alguma forma e em algum momento, me acompanharam nesta minha caminhada tornando ainda mais especial e único. Por isso, quero agradecer retribuindo-lhes todo o apoio e carinho que me deram ao longo destes anos.

Obrigada, em primeiro lugar, **aos meus pais**, por me apoiarem em tudo, por acreditarem em mim, por me compreender e por me apoiar de uma forma incondicional. Sem vocês nada disto era possível!

Obrigada **a toda a minha família**, por acreditarem em mim quando eu não acreditava, por estarem presentes em todos os momentos bons e menos bons e por me motivarem a ser melhor todos os dias.

Obrigada às minhas estrelas, **o meu avô e a minha bisa**, que mesmo não estando mais entre nós fisicamente, permanecem sempre no meu coração. Onde quer que estejam, sei que olham por mim e sentem muito orgulho pelas minhas conquistas.

Obrigada ao **meu namorado** por toda a paciência e amor demonstrados durante este tempo, por ser sempre muito compreensivo nos momentos mais difíceis e por nunca duvidar das minhas capacidades, independentemente de tudo. Obrigada por me ajudares a chegar até aqui, por me fazeres acreditar que era capaz mesmo quando eu não acreditava.

Obrigada **à minha prima/irmã Joana**, que esteve sempre ao meu lado, situações boas e menos boas. Obrigada por todas as mensagens de apoio incondicional e por me fazeres acreditar que eu era capaz de qualquer coisa, e por demonstrares sempre orgulho em mim!

Obrigada a **todos os meus amigos**, por me apoiarem durante estes 5 anos e por compreender todas a minhas ausências.

Obrigada às minhas companheiras desde o início **Madalena e Marisa**. Obrigada por me terem acompanhado durante estes cinco anos, pelas aventuras, partilhas, choros, pelas gargalhadas, pelas horas e noites de trabalho intermináveis e, acima de tudo, por terem estado sempre lá para me ajudar, apoiar e incentivar a ser melhor todos os dias. Sem vocês não teria sido a mesma coisa, obrigada por terem iniciado e finalizado esta caminhada longa comigo.

Obrigada à **Inês Meco**, uma amiga especial que também está comigo desde o início, mas que o mestrado trouxe para junto de mim, e que surpresa! Foste sem dúvida o meu pilar nesta última fase. Espero que continuemos a partilhar as nossas conquistas e dar força uma há outra. Sem ti não seria a mesma coisa!

Obrigada à **Inês Costa**, à minha madrinha de coração, por ter acreditado em mim, por sempre me ajudar quando mais precisei, pela paciência que teve comigo e por dizer tantas vezes que eu era capaz de tudo. Obrigada por tudo.

Obrigada à minha orientadora, **Professora Doutora Carina Rodrigues**, por ser atenta e presente, apoiando-me sempre quando precisava. Por me transmitir confiança, por me fazer refletir e questionar de uma forma consciente sobre a minha prática. Obrigada do fundo do coração.

Obrigada ao **Professor Doutor André Pombo**, por ter aceitado ser meu coorientador e se demonstrar sempre disponível para me apoiar e ajudar. Obrigada por todas as sugestões, investigações, estudos e pelos ensinamentos.

Obrigada às **educadoras cooperantes e às auxiliares de educação**, por me terem integrado e deixado fazer parte das vossas rotinas, dos vossos grupos e por me terem recebido tão bem. Obrigada por toda a partilha, ajuda e cooperação de saberes e experiências que me permitiram crescer a nível pessoal e profissional. Obrigada por todo o carinho, levo todos no meu coração!

Obrigada a **todas as crianças** que tive o prazer de me cruzar, por me acolherem com tanto amor e carinho, por me encherem os meus dias de beijinhos e abraços. Obrigada por me proporcionarem experiências e momentos de aprendizagens que levo para a minha vida. Obrigada por me terem ensinado tanto e por me terem dado a oportunidade de fazer diferença na vossa vida de alguma forma. É por vocês que escolhi a melhor profissão do mundo! Quero agradecer também **às suas famílias** que me acolheram e disponibilizaram a participar nos meus estudos.

Por último, agradeço a todas as pessoas que, de alguma forma, me apoiaram durante este percurso académico.

## RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), compreendida no currículo do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, e pretende apresentar, de uma forma sistemática, fundamentada e reflexiva, o processo de intervenção desenvolvido em contexto de Jardim de Infância. A PPS II decorreu durante quatro meses, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), com um grupo constituído por vinte e três crianças, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos de idade. Paralelamente à caracterização e análise reflexiva da PPS II, também se apresenta uma investigação de natureza qualitativa/mista, um estudo de caso, resultante das observações realizadas no decurso do estágio relativas ao risco e ao perigo no brincar. A problemática emergiu das inseguranças e preocupações percecionadas na equipa educativa face às brincadeiras das crianças no espaço exterior da OS e/ou no seu contacto com a Natureza, que, mais propriamente, envolvessem um brincar com risco, gerando não raro por parte das profissionais em causa atitudes inibidoras da ação lúdica infantil. Com esta investigação, procurei, mais concretamente, compreender quais as conceções das educadoras e auxiliares de educação do contexto em apreço relativamente ao risco e ao perigo na sua ação educativa e à sua influência nas brincadeiras das crianças. A recolha dos dados contemplou diversas técnicas e instrumentos, nomeadamente, a observação direta e indireta, registos escritos, uma entrevista semiestruturada, um inquérito por questionário e a aplicação da escala “The Children’s Physical Environments Rating Scale”, recorrendo-se, posteriormente, à análise de conteúdo dos mesmos, por meio da elaboração de árvores categoriais e da subsequente triangulação dos dados. Com a presente investigação depreende-se que o envolvimento da criança com o risco tem um papel fulcral no seu desenvolvimento e aprendizagem, lembrando que as crianças que têm consciência do seu domínio de risco regulam, gradualmente, as suas próprias brincadeiras arriscadas de acordo com o seu medo e as suas capacidades (Kaarby, 2004). Todavia, verificámos que as educadoras e auxiliares não o promovem, apesar de saberem distinguir o risco do perigo. Evidenciou-se, ainda, que as preocupações por parte dos adultos interferem nas brincadeiras das crianças, pelo que o presente estudo serve, também, de incentivo à reflexão sobre o perigo de não possibilitarmos às crianças que corram riscos. Numa fase final do presente relatório apresento uma reflexão crítica

sobre o processo de construção da profissionalidade, atendendo à prática desenvolvida, a qual esteve assente numa articulação da observação, reflexão e investigação.

**Palavras-chave:** Educação Pré-Escolar; Brincar; Risco; Perigo; Conceções; Prática Profissional Supervisionada.

## **ABSTRACT**

This report appears within the scope of the Curricular Unit Supervised Professional Practice II, included in the curriculum of the Master's Course in Pre-School Education at the Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, and aims to present, in a systematic, wellfounded and reflective way, the intervention process developed in a Kindergarten context. PPS II took place over four months, in a Private Social Solidarity Institution (IPSS), with a group made up of twenty-three children, aged between four and six years old. Parallel to the characterization and reflective analysis of PPS II, an investigation of a qualitative/mixed nature was also presented, a case study, which I was able to carry out as a result of children's observations regarding risk and danger in playing. The choice of this theme and the problem, came from the fact that it is a topic that raises some concern in me and from the observations made during the internship period, particularly with regard to the children's games in the outside space of the socio-educational organization, the contact they had with nature, involving risky play, and the stance adopted by the educational team in relation to them. These games generated insecurities and concerns that were noticeable in comments such as "look, you're going to get hurt" and "get out of there", showing how they repressed the child's actions. With this investigation, I sought, more specifically, to understand the conceptions of educators and educational assistants, in the pre-school context in question, regarding risk and danger in their educational action and their influence on children's games. Data collection contains several techniques and instruments, namely, direct and indirect observation, written records, a semi-structured interview, a questionnaire survey and the application of the "The Children's Physical Environments Rating Scale", subsequently using the content analysis, through the creation of categorical trees and subsequent data triangulation. With this research venture, it is clear that children's involvement with risk plays a key role in their development and learning, remembering that children who are aware of their risk control gradually regulate their own risky play in accordance with their fear and their capabilities (Kaarby, 2004). However, we found that educators and assistants do not promote it, despite knowing how to distinguish risk from danger. It was also evident that concerns on the part of adults interfere with children's games, so this study also serves as an incentive to reflect on the danger of not allowing children to take risks. In the final phase of this report, I present a critical reflection on the process of building professionalism, taking into account the practice developed, which was based on an articulation of observation, reflection and research.

**Keywords:** Preschool Education; To play; Risk; Danger; Conceptions; Supervised Professional Practice.

## ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO .....	1
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO .....	4
2.1. Meio envolvente .....	5
2.2. Contexto Socioeducativo .....	6
2.3. Equipa Educativa .....	9
2.4. Ambiente Educativo .....	12
<b>2.4.1. Espaço e Materiais da Sala 7</b> .....	12
<b>2.4.2. Organização das rotinas da sala 7</b> .....	16
2.5. Crianças da Sala.....	19
2.6. Famílias da Sala .....	22
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI.....	25
3.1. Intenções educativas para a ação .....	26
<b>3.1.1. Intenções educativas com as crianças</b> .....	26
<b>3.1.2. Intenções educativas com as famílias</b> .....	28
<b>3.1.3. Intenções educativas com a equipa educativa</b> .....	30
3.2. Processo de intervenção da PPS em JI .....	31
<b>3.2.1 Avaliação por portefólio</b> .....	34
4. INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA .....	37
4.1. Identificação e fundamentação da problemática .....	38
4.2. Revisão de literatura .....	40
<b>4.2.1 Brincar, na EPE: sentidos e potencialidades</b> .....	40
<b>4.2.2 Brincar com Risco, o que é?</b> .....	43
<b>4.2.3 Risco Vs. Perigo</b> .....	44
<b>4.2.4.1 A importância do espaço/ambiente no brincar</b> .....	47
4.3. Roteiro ético e metodológico.....	50

<b>4.3.1 Princípios Éticos</b> .....	51
<b>4.3.2 Questões de investigação e objetivos de estudo</b> .....	51
<b>4.3.3 Natureza do estudo</b> .....	52
<b>4.3.4 Amostra</b> .....	52
<b>4.3.5 Técnicas de recolha de dados</b> .....	53
<b>4.3.5.1 Comportamentos da equipa educativa e das crianças</b> .....	53
<b>4.3.5.2. Caracterização dos espaços físicos da instituição</b> .....	54
<b>4.3.5.3. Conceções da equipa educativa</b> .....	56
<b>4.3.6 Técnicas de análise de dados</b> .....	57
4.4. Apresentação e discussão dos resultados.....	58
<b>4.4.1. Conceções do adulto sobre o risco e o perigo</b> .....	58
<b>4.4.2 Influência das conceções do adulto sobre o risco e o perigo nas brincadeiras no espaço exterior do JI</b> .....	60
<b>4.4.3. Papel do adulto nas brincadeiras da criança no espaço exterior do JI</b> .....	64
4.5 Síntese dos resultados.....	66
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE.....	68
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
REFERÊNCIAS.....	79
ANEXOS.....	91
ANEXO A.....	92
Portefólio da Prática Profissional Supervisionada II.....	92
ANEXO B.....	94
Tabela de informação do grupo de crianças.....	94
ANEXO C.....	97
Tabela de informação das famílias.....	97
ANEXO D.....	101
Roteiro Ético.....	101
ANEXO E.....	115
Guião da Entrevista realizada à Equipa Educativa da Sala.....	115
ANEXO F.....	120
Transcrição da entrevista realizada à Educadora Cooperante.....	120

ANEXO G.....	127
Transcrição da entrevista realizada à Auxiliar de Ação Educativa .....	127
ANEXO H.....	134
Árvores categoriais das entrevistas realizadas à Equipa Educativa da Sala.....	134
ANEXO I. ....	156
Inquérito por questionário às Educadoras e Auxiliares do Pré-Escolar .....	156
ANEXO J. ....	161
Tratamento dos dados dos inquéritos por questionário às Equipas Educativas do Pré-Escolar	
161	
ANEXO K. ....	172
Consentimento informado para a captação de fotografias/vídeos .....	172
ANEXO L.....	174
Consentimento informado para a elaboração do portefólio da criança .....	174

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Planta da sala.....	13
-------------------------------	----

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Rotina diária da sala 7 .....	16
---	----

## LISTA DE ABREVIATURAS

CATL	Centro de Atividades de Tempos Livres
CPERS5	<i>The Children's Physical Environments Rating Scale</i>
EE	Encarregado de Educação
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim de Infância
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OS	Organização Socioeducativa
PE	Projeto Educativo
PPS	Projeto Pedagógico de Sala
PPS I	Prática Profissional Supervisionada I
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II

# 1. INTRODUÇÃO

| | " | | " |

O presente relatório, realizado no âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, pretende apresentar, de uma forma sistemática, fundamentada e reflexiva, o processo de intervenção desenvolvido em contexto de Jardim de Infância.

A PPS II decorreu num período de quatro meses, entre o dia 2 de outubro de 2023 e o dia 31 de janeiro de 2024, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), com um grupo constituído por vinte e três crianças, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos de idade.

Ao longo de toda a minha prática, tentei sempre respeitar, apoiar e brincar com as crianças, uma vez que são os principais atores da minha ação. Assim mesmo, no presente relatório tenciono dar a saber os acontecimentos, bem como as experiências significativas e relevantes vivenciadas com as mesmas, ao longo da PPS II.

Este relatório encontra-se organizado em seis capítulos, designadamente: (i) Introdução; (ii) caracterização do contexto educativo; (iii) Análise reflexiva da intervenção; (iv) Investigação em Jardim de Infância; (v) Construção da profissionalidade; e, por fim, (vi) Considerações finais.

Assim, à presente Introdução segue o segundo capítulo, centrado na **caracterização da ação educativa**, onde são apresentadas as informações mais importantes sobre o contexto em que realizei a PPSII, principalmente, o meio envolvente, o contexto socioeducativo, o ambiente educativo, o grupo de crianças, as suas famílias e a equipa pedagógica, permitindo uma maior contextualização da organização socioeducativa em que estive inserida.

No terceiro capítulo, é apresentada a **análise reflexiva da intervenção**, onde são delineadas as intenções para ação tendo por base o grupo de crianças, as famílias e a equipa pedagógica, refletindo e avaliando a concretização das mesmas.

O quarto capítulo, **investigação em Jardim de infância**, apresenta e justifica a problemática emergente da investigação desenvolvida, o roteiro ético e metodológico, bem como a análise e as conclusões retiradas a partir dos dados recolhidos. A referida investigação centrou-se no tópico do brincar, tendo por título **“O brincar na Educação Pré-Escolar: conceções do adulto sobre o risco e o perigo como fatores influenciadores da sua ação educativa”**. Esta emergiu das minhas preocupações e observações realizadas da equipa educativa do Pré-Escolar, durante as brincadeiras das crianças no espaço exterior da OS e no contato que as mesmas tinham com a

Natureza, envolvendo brincar com risco. Estas brincadeiras traziam inseguranças e preocupações manifestas em comentários como “olha que vais-te magoar” e “saí já daí”, traduzidos em atitudes e comportamentos, de certo modo, inibidores da ação da criança.

Com esta investigação, procurei, mais concretamente, compreender quais as conceções das educadoras e auxiliares de educação (do contexto pré-escolar em apreço) relativamente ao risco e ao perigo na sua ação educativa e à sua influência nas brincadeiras das crianças, definindo-se como objetivos: (i) conhecer as conceções do adulto (educadoras/auxiliares) sobre o risco e o perigo em Jardim de Infância; (ii) compreender de que modo as conceções do adulto sobre o risco e o perigo influenciam o brincar da criança no espaço exterior do Jardim de Infância; e por último, (iii) analisar o papel do educadora/auxiliar nas brincadeiras da criança no espaço exterior do Jardim de Infância.

No quinto capítulo, referente à **Construção da Profissionalidade**, é apresentada uma reflexão sobre o meu percurso como estagiária, no decorrer das práticas profissionais realizadas em contexto de creche e JI, bem como o seu contributo para a construção da minha profissionalidade enquanto futura educadora de infância.

No sexto capítulo, dedicado às **Considerações finais**, realizo uma reflexão sobre as principais aprendizagens realizadas no decorrer da minha prática pedagógica, principalmente, no decorrer da experiência investigativa realizada, abordando os seus maiores desafios, bem como as suas possibilidades de extensão.

Numa secção final, reúnem-se as referências bibliográficas e os anexos que apoiaram a elaboração do presente relatório, tais como, entre outros, o meu Portfólio da PPS II (em ficheiro PDF apenso), os questionários aplicados à equipa educativa do Pré-Escolar e as entrevistas semiestruturadas realizadas à equipa educativa da sala, bem como as suas respetivas transcrições, as respetivas árvores categoriais, o roteiro ético e os consentimentos informados elaborados.

## 2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

| " | | " |

## 2.1. Meio envolvente

O meio em que a instituição está inserida apresenta uma influência no desenvolvimento das crianças, lembrando que estas não se desenvolvem e aprendem somente no contexto educativo, mas também na localidade onde vivem ou já viveram, especialmente, “no meio familiar, cujas práticas educativas e cultura própria influenciam o seu desenvolvimento e aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 9). Esta influência do meio tem um papel determinante nas características, necessidades e, até, nas potencialidades das crianças.

O contexto socioeducativo onde desenvolvi a minha prática encontra-se inserido na área metropolitana da Grande Lisboa, na freguesia de Arroios, e é caracterizado por se tratar de uma zona urbana e residencial, com serviços bastantes públicos. Esta freguesia resulta da agregação de três antigas juntas de freguesias: Anjos, Pena e São Jorge de Arroios, que se uniram em 2013. De acordo com os censos de 2011, esta tem uma área de 2.12078 km<sup>2</sup> com 32.262 habitantes. Esta freguesia possui características associadas às áreas mais antigas de Lisboa, as quais, com o passar dos anos foram sofrendo várias alterações no seu meio envolvente, devido à crescente atração turística e consequentes reabilitações. Estas alterações fizeram com que esta freguesia recebesse uma população mais jovem e imigrante com um perfil social, económico e cultural bastante díspar, englobando pessoas com uma classe económica mais elevada e outras com bastantes dificuldades económicas, ao mesmo tempo que, na atualidade, esta freguesia seja considerada uma das mais multiculturais do país, contando com mais de 90 nacionalidades.

No que toca à atividade económica, o meio envolvente é constituído por múltiplos estabelecimentos de pequeno comércio tradicional, indústria de pequena escala e variados serviços (hospitais, escolas, restaurantes, hotéis, bancos, bibliotecas, entre outros). É de salientar o surgimento de movimentos e associações cívicas e culturais que participam ativamente na vida da freguesia.

A nível de transportes, esta zona é considerada uma das mais movimentadas, sendo o acesso, por viatura própria, muito dificultado e o estacionamento praticamente inacessível. Porém, a OS tem um acordo com a igreja, situada num dos lados da mesma, para que as famílias consigam levar e recolher os seus educandos. No entanto, existem muitos transportes públicos, como elétricos, autocarros e o metropolitano, que facilitam, de certa forma, o trajeto de casa para a organização socioeducativa.

O meio no qual se insere o contexto socioeducativo apresenta uma grande variedade de respostas às necessidades dos habitantes. No que diz respeito à Educação, este apresenta várias instituições, tanto do setor privado, como público, indo desde a creche até ao Ensino Secundário.

## 2.2. Contexto Socioeducativo

A OS onde decorreu a minha PPSII é uma instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) sem fins lucrativos que tem como objetivo dar apoio à comunidade local. A organização foi fundada no final do século XIX, com o intuito de acolher crianças órfãs do sexo feminino, tendo servido, ainda, posteriormente, como local de asilo para retornados das ex-colónias portuguesas. Porém, em meados de 1980, um grupo de moradores da freguesia juntou-se para reabrir a organização socioeducativa, adaptando-se às necessidades educacionais da altura. Fundou-se como Jardim de Infância no final da década de 70 e, desde então, foram surgindo novas respostas educativas, como a Creche, o Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL) e o 1º Ciclo do Ensino Básico, que se mantêm até aos dias de hoje (PE, 2022/25).

Como supramencionado, a organização é uma IPSS, pois enquadra-se com as características expostas no nº 1 do artigo 1º do Decreto-Lei n.º 172-A/2014:

São instituições particulares de solidariedade social, adiante designadas apenas por instituições, as pessoas coletivas, sem finalidade lucrativa, constituídas exclusivamente por iniciativa de particulares, com o propósito de dar expressão organizada ao dever moral de justiça e de solidariedade, contribuindo para a efetivação dos direitos sociais dos cidadãos, desde que não sejam administradas pelo Estado ou por outro organismo público.

É importante mencionar que, na valência de creche, a OS é composta por duas salas de berçário, duas salas de 1 ano, duas salas de 2 anos e uma sala de transição etária. Na valência de pré-escolar, inclui cinco salas de faixas etárias mistas (dos dois aos seis anos de idade) e o Ensino básico é constituído por quatro salas do 1º Ciclo.

No que diz respeito à organização do espaço físico da OS, esta encontra-se dividida em três pisos. O **pisso térreo** é constituído por três salas de jardim de infância, um salão polivalente, dois refeitórios (um para as crianças e outro para a equipa educativa), uma lavandaria, diversas casas de banho, a secretaria, a sala de informática,

uma sala de expressões artísticas, cinco gabinetes administrativos e técnicos, e um espaço exterior bastante amplo com vários materiais (pneus, paletes, entre outros). Porém, como o espaço exterior não é o suficiente para dar apoio às aulas de educação física, a organização conta com protocolos de apoio com o ginásio local, com o objetivo de dar uma melhor resposta. Ainda neste piso encontra-se a cozinha, onde são confeccionadas todas as refeições para as crianças, com alimentos fornecidos através de uma parceria.

O **primeiro piso** é composto por dois alas: na ala direita situam-se as salas de berçário, duas salas de 1 ano, duas salas de 2 anos e uma sala mista (entre um e três anos de idade). Ainda nesta ala existe um refeitório para as salas de 1 ano, uma cozinha/copa de leites, duas casas de banho de apoio às salas e uma sala de amamentação. A ala esquerda, por sua vez, é composta por duas salas do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e duas de ATL, uma biblioteca, e oito casas de banho. O **segundo piso** também se encontra dividido em duas alas. A ala direita é constituída pelas duas restantes salas de jardim de infância e a ala esquerda, por duas salas de 1º CEB e uma sala de apoio.

O funcionamento de toda a OS tem como missão dar resposta às necessidades do meio onde está inserida, caracterizando-se, assim, como um serviço para a sociedade e também para as famílias. Como supramencionado, a organização tem as valências de Creche e Educação Pré-Escolar, de 1º Ciclo do Ensino Básico e de Centro de Atividades de Tempos livres (CATL), sendo frequentadas por crianças com idades compreendidas entre os quatro meses e os dez anos de idade. No que diz respeito, tanto à creche, como ao CATL, estas funcionam com um Acordo de Cooperação com o Instituto da Segurança Social, tal como a valência de pré-escolar, embora sob a orientação do Ministério da Educação e com autonomia pedagógica.

A OS oferece, também, a possibilidade de diversas atividades, tais como: Expressão Musical (para Creche), Música, Inglês (para crianças com cinco anos), Informática (para Educação Pré-Escolar); Oficina das Emoções (para crianças do 1.º e 2.º ano do 1.º CEB), Tecnologias de Informação e Comunicação (para alunos do 3.º e 4.º ano do 1.º CEB), Inglês de preparação para o exame *Cambridge English*, Coro (para alunos do 2.º ao 4.º ano do 1.º CEB) e Guitarra (para crianças do 3.º e 4.º ano de escolaridade), estas três últimas atividades para as crianças que frequentam o CATL (PE, 2022/25, p. 8).

No que toca à abordagem pedagógica, a organização socioeducativa segue a Pedagogia-em-Participação, descrita, “(...) essencialmente, [pela] criação de ambientes pedagógicos em que as interações e as relações sustentam atividades e projetos conjuntos, que permitem à criança e ao grupo construir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008, citado por Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 10). O seguinte registo de observação procura ilustrar a prática supradescrita:

“A educadora A. começou por colocar diversas folhas de outono, tesouras, cola branca e folha de papel A4 em cima da mesa, enquanto as crianças brincavam. Entretanto, sentei-me na mesa, e a G., a R.M., a M.M. e a M sentaram-se ao pé de mim e começaram a trabalhar. A educadora A. pediu-me para não intervir e manter-me simplesmente a observar, explicando-me que era um momento de atividades e projetos e, que, nestes casos, são as crianças que escolhem como e o que vão utilizar, pois não se tratava de uma atividade estruturada. A A. ficou só a espalhar a cola branca com um pincel, a S. pegou nas folhas de outono, colocou a cola por trás da mesma e colou na folha A4. A G. e a M.M ficaram só a recortar as diversas folhas secas e a R.M colocou a cola no papel, começando a colar vários bocados de folhas” **(Registo nº14 da nota de campo dia 4 de outubro).**

Segundo o projeto educativo da OS, a principal finalidade é “promover o bem-estar e o desenvolvimento global da criança, a partir de uma visão holística” (p. 20). A mesma tem como principal objetivo “Consolidar e uniformizar práticas educativas convertendo a escola num espaço de transformação” (p. 20). Para alcançar o propósito supramencionado, e uma vez que a organização é formada pelas experiências, crenças e culturas das crianças e famílias que a compõem, a mesma rege-se pelos seguintes objetivos gerais, segundo o Regulamento Interno da Instituição (s.d, p. 6):

- (i) “Promover a autonomia e o bem-estar físico e emocional das crianças que frequentam a instituição;
- (ii) Promover a curiosidade, a descoberta, a necessidade de saber, de intervir, de aprofundar permanentemente os conhecimentos, pensando a criança como principal agente na construção de saberes;

- (iii) Desenvolver nas crianças atitudes de valorização pessoal de autoconfiança;
- (iv) Promover o estabelecimento de relações interpessoais saudáveis assentes na solidariedade, no respeito e na cooperação mútua contribuindo para a sua identificação como cidadãos tolerantes, justos, autónomos, organizados e socialmente responsáveis;
- (v) Desenvolver nas crianças a capacidade de tomada de decisão e resolução de problemas;
- (vi) Fomentar a integração de serviços entre os diversos setores e respetivos profissionais (saúde, ação social, direitos e cidadania, cultura, desporto e lazer) de modo a favorecer oportunidades de inclusão, aprendizagem e desenvolvimento das crianças e suas famílias;
- (vii) Fortalecer os conhecimentos e as competências dos profissionais no desenvolvimento do seu trabalho de forma a garantir os objetivos gerais [da organização socioeducativa]”.

### **2.3. Equipa Educativa**

Segundo Machado e Formosinho (2016), o trabalho entre a equipa educativa é crucial para um bom funcionamento da organização socioeducativa, uma vez que permite uma cooperação e interajuda por parte de todos os seus elementos, promovendo uma boa organização, potenciando diversas dinâmicas pedagógicas e levando à concretização dos objetivos que a mesma propõem. Neste sentido, importa realizar uma caracterização da equipa educativa da organização onde me encontro a realizar a PPS II, de maneira a analisar e a verificar como esta funciona e as ligações que existem entre os membros que a constituem, visto que o trabalho em equipa é uma dimensão a priorizar.

Assim sendo, de acordo com o (PE, 2022/25), a organização socioeducativa conta com vários órgãos de gestão e de administração pedagógica, a constituírem a Direção da organização, a saber: uma Diretora Técnica, uma Diretora Pedagógica, uma Coordenadora Técnico-Pedagógica da Creche e da Educação Pré-Escolar, uma Coordenadora Técnico-Pedagógica do 1º CEB e CATL, Conselho de Docentes e Conselho Técnico-Pedagógico, catorze Educadoras de Infância, quatro Professoras Titulares de Turma, uma Técnica Superior de Política Social, uma Assistente Social,

uma Psicóloga, entre outros cargos igualmente importantes e constantes do quadro pessoal da organização.

No que diz respeito à valência de Creche, as salas de um e dois anos e a sala heterogénea são, cada uma delas, constituídas por uma educadora e duas auxiliares, (uma das auxiliares com carácter mais pontual, considerada um apoio extra quando necessário). Relativamente às duas salas de berçário, cada sala é constituída por duas auxiliares e uma educadora responsável pelo funcionamento e pela supervisão de ambas. No que toca à valência de Jardim de Infância, cada sala é constituída por uma educadora e uma auxiliar, embora haja também outras auxiliares de apoio quando necessário. Por fim, na valência de 1º Ciclo do Ensino Básico, existem quatro docentes titulares de turma e as respetivas auxiliares.

Assim, é importante referir que a equipa educativa deve privilegiar relações entre os membros educativos, mas também privilegiar o trabalho de equipa entre os profissionais com um papel ativo na educação das crianças (Silva et al., 2016). Segundo Post e Hohmann (2011), “a cooperação de todos [os] adultos é imprescindível para a criação de ambientes de aprendizagens activa seguros e adequados para as crianças” (p. 300). É importante salientar que, a acrescentar ao trabalho de equipa que acontece no interior de cada sala, existe uma boa comunicação e colaboração entre os intervenientes das diferentes salas.

Em concordância com Post e Hohmann (2011), “quando o trabalho em equipa entre equipas ocorre, o centro infantil funciona como uma comunidade” (p. 306). Desta forma, para além de haver esta cooperação entre equipa, a utilização de espaços comuns (e.g., refeitório, casas de banho, espaço exterior) facilita muito o contacto entre crianças, assim como a proximidade entre crianças e os adultos da organização. De acordo com Silva et al., (2016), o trabalho de equipa é crucial dado que:

“A partilha, debate e reflexão conjunta entre os elementos da equipa de educadores/as do mesmo estabelecimento educativo/departamento curricular, sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico e dos instrumentos de planeamento e avaliação em que se apoiam, constitui um meio privilegiado de desenvolvimento profissional e de melhoria das práticas” (p. 19).

No que se refere à equipa educativa da Sala 7, esta é constituída por uma educadora de infância (A.) e uma auxiliar de ação educativa (P.). A educadora cooperante encontra-se na faixa etária dos 50-60 anos e, no que diz respeito ao seu percurso académico, a mesma realizou uma Licenciatura em Educação de Infância pré-Bolonha, na Escola Superior Almeida Garrett. No que toca ao seu percurso na organização socioeducativa, a mesma exerce funções há 36 anos na instituição, tendo iniciado com um estágio profissional de substituição por dois anos numa sala de três anos, e tendo trabalhado depois em creche, durante 15 anos como responsável de sala, dois anos como educadora em creche e ainda quatro no ATL. A educadora cooperante ainda acumulou as funções de coordenadora pedagógica e educadora de uma sala durante 5 anos, porém, no ano passado cessou a coordenação, mantendo, de momento, apenas as funções de educadora.

Por seu turno, a auxiliar de ação educativa encontra-se na faixa etária dos 20-25 anos. Realizou um Curso de Auxiliar de Educação Infantil e *Babysitting*, tendo iniciado a sua atividade na organização há três anos.

Os horários da equipa educativa da Sala 7 mantêm-se constantes, existindo alterações apenas quando é necessário. A educadora entra às 8h45 e sai às 16h45; a auxiliar de ação educativa vai variando os horários entre 8h30/17h30, 9h30/18h, 8h/17h, 9h30/18h e 10h15/19h15. Desta forma, a maioria das famílias consegue ter contacto, diário e direto, com ambas.

Através de várias conversas informais com a equipa educativa da Sala 7, consegui perceber que não é a primeira vez que trabalham em conjunto na sala, existindo diversos momentos de diálogo, troca de opiniões e informações sobre o grupo de crianças, assim como da forma como organizam o mesmo. Foi ainda possível observar durante a minha prática, uma relação de cooperação e um espírito de entreajuda entre as duas, uma vez que a educadora cooperante dá total liberdade à auxiliar para trabalhar em pequenos grupos dando só as indicações principais da atividade.

O seguinte registo de observação procura ilustrar o que foi supramencionado:

"A educadora A. pediu às crianças para se sentarem em roda e disse 'Hoje vamos trabalhar em pequenos grupos'. Um dos grupos ficou com a auxiliar P. a fazer o autorretrato, o outro ficou comigo a pintar as construções de barro que tinham feito na semana passada e o outro ficou com a educadora A. a fazer palavras com ao. As restantes crianças estiveram a desenhar como foi a ida ao

parque para depois colocar no placard da sala. Após terminarem, as crianças trocavam de grupo” (**Registo nº 33 da nota de campo dia 10 de outubro**)

Deste modo promove-se um trabalho colaborativo que se alinha com o preconizado, visto que “na formação e construção co-participada devem ser incluídas, é claro, a partilha de saberes entre todos os membros da equipa pedagógica” (Luís, 2018, p. 542).

## **2.4. Ambiente Educativo**

O ambiente educativo é considerado um “contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (Silva et al., 2016, p .5). Deste modo, é crucial “o modo como este reconhece e valoriza as características individuais de cada criança, respeita e dá resposta às duas diferenças, de modo que todas se sintam incluída no grupo” (p. 10). Para além do supramencionado, o ambiente educativo deve incluir as rotinas de cada criança do grupo, visto que “a apropriação desse ambiente por parte das crianças contribui para o desenvolvimento da sua independência, sendo que as oportunidades de participação nas decisões sobre essa organização favorecem a sua autonomia” (Silva et al., 2016, p. 17).

### **2.4.1. Espaço e Materiais da Sala 7**

Na educação de infância, um fator que é condicionante para o desenvolvimento da criança corresponde à organização do ambiente educativo que, de acordo com Forneiro (1999), se refere ao conjunto do espaço físico e às relações que nele se estabelecem. Desta forma, no ambiente educativo devem ser asseguradas as necessidades básicas das crianças e promovidas estratégias cruciais para o desenvolvimento da sua curiosidade e do seu ímpeto exploratório, assim como para o desenvolvimento da sua competência social e comunicacional.

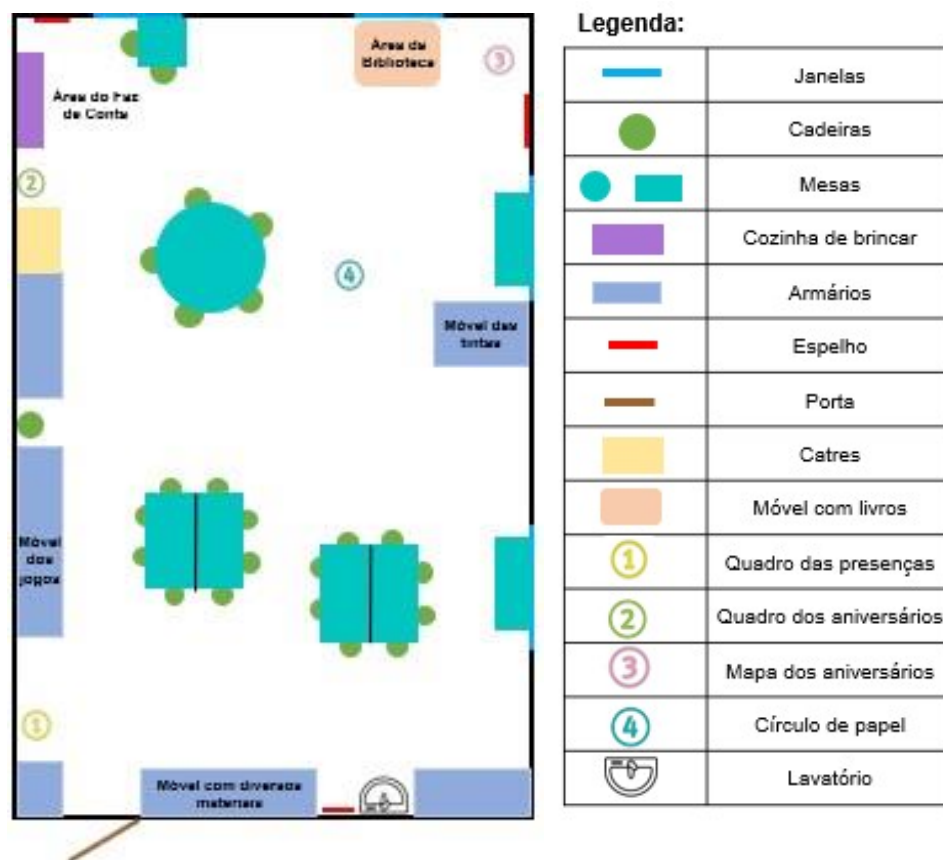
Deste modo, e uma vez que a organização socioeducativa segue uma prática assente na Pedagogia-em-Participação, importa definir o conceito de espaço e materiais considerando-o em concordância com este tipo de abordagem. De acordo com Formosinho e Formosinho (2013), o espaço dever ser refletido como “um lugar de bem-estar, alegria, prazer, um espaço aberto às experiências plurais e interesses das crianças e das comunidades” (p. 25). Nessa medida, é fundamental que a sala seja

funcional e acessível ao grupo de crianças, de modo a “dar-lhes oportunidade de escolher como, com o quê e com quem brincar”, sendo estas as principais visadas neste processo de aprendizagem (Silva et al., 2016, p. 11).

De forma, a facilitar a visualização e a caracterização da sala 7, apresento, de seguida, a planta do espaço:

**Figura 1.**

*Planta da sala*



De acordo com o projeto educativo da sala, esta não tem áreas pré-definidas, apesar de contemplar espaços onde se situam as diferentes áreas e os materiais que lhes são respeitantes. A sala 7 está organizada de forma a promover a autonomia e o trabalho em equipa, de acordo com as necessidades e interesses das crianças. A reorganização da sala, apesar de ser idealizada pelo grupo de crianças, é da responsabilidade da equipa educativa. Esta reorganização tem como objetivo voltar a cativar as crianças para os materiais - materiais naturais e os materiais de fim aspeto – e, conseqüentemente o reiterasse nas diversas áreas. A reestruturação conta,

obviamente, com a participação ativa por parte das crianças, deste modo, garantindo-se que a diversidade de materiais presentes em sala é de fácil acesso às crianças.

Os materiais presentes em sala resultam da participação colaborativa por parte das famílias das crianças promovendo, deste modo, a diversidade:

“A educadora A. pegou no pé de feijão que estava plantado num vaso, e perguntou: “Alguém sabe quem é que trouxe isto do fim de semana?”, a V. levanta o braço e diz: “Fui eu, trouxe da casa dos avós (...)” **(Registo nº 5 da nota de campo dia 2 de outubro)**

“(...) Finalizada a apresentação em powerpoint, a mãe da C. trouxe lã verdadeira e deu a cada criança para tocar e cheirar, uma vez que a mesma ainda tinha o cheiro à ovelha. De seguida, a mãe finalizou apresentação com uma história sobre ovelhas “*O pastor Raul*” **(Registo nº 223 da nota de campo dia 29 de janeiro)**.

No que toca ainda à organização, a sala de referência é também a sala de dormitório, o que condiciona o espaço devido à presença dos catres empilhados e que precisam de ser dispostos pela sala para a hora do repouso. A sala inclui: um **faz de conta**, onde é possível encontrar uma cozinha, várias mochilas, loiças e bebés, as crianças podem ter vivências diárias, estabelecer relações entre pares e experimentar diferentes papéis sociais. Apesar da existência desta área, as crianças podem prolongar as suas brincadeiras noutros espaços, como, por exemplo, fazer um piquenique no lugar habitualmente reservado às construções ou usando os materiais naturais (pedaços de madeira, ramos de árvores, etc.) nele disponíveis. O espaço do faz de conta também pode converter-se num escritório, numa escola, ou apenas num lugar para conversas com os amigos; nele, por vezes, também se cozinha entre pares e partilha-se com os adultos em sala:

“A V., a C. e o T. estavam na cozinha, e a V. disse: ‘Vamos arrumar as coisas, porque vamos fazer um piquenique’. O T. pegou numa mochila e começou a colocar os pratos, as tigelas, as chávenas e as pinhas. Depois, começaram a espalhar tudo no chão ao pé dos ramos que a auxiliar tinha colocado no chão, na área da biblioteca. Assim que colocaram tudo no chão, a V. começou a organizar os pratos e as chávenas e colocou-as no chão. O T. disse: ‘Vamos colocar o chapéu porque está muito sol’ e a C. disse: “Não é preciso, mete-te ao pé da árvore porque está sol” **(Registo nº 51 do dia 17 de outubro)**

Na **biblioteca**, existem livros diversificados que desafiam a imaginação e a criatividade das crianças, este é também um lugar onde se pode levar os bebés para ouvir uma história. O lugar dos **jogos** é de fácil acesso, para que as crianças possam ir buscá-los sem qualquer dificuldade ou ajuda do adulto. Tem uma mesa de apoio para as crianças jogarem, no entanto, as mesmas podem ir para todas as mesas, desde que o grupo respeite as peças:

“A R. veio ter comigo e questionou-me: ‘Jessica podes jogar um jogo comigo?’, e eu disse que sim. Posteriormente, a mesma foi ao móvel, retirou o jogo da memória e foi ter comigo à mesa (...)” **(Registo nº 170 do dia 8 de janeiro)**

Com idêntica importância na organização da sala, e no auxílio das crianças na regulação do tempo e dos seus referidos espaços, vale mencionar também os diferentes instrumentos de pilotagem que a mesma integra. Segundo Niza (2013), as crianças, em conjunto com o educador, devem preparar e criar condições para que possam “organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos” (p. 144). Por esse motivo, os instrumentos de pilotagem, definidos para ajudar as crianças e a equipa educativa, devem estar dispostos de uma forma visível e alcançável pelas crianças. Do abrangente conjunto de instrumentos presentes na sala 7, são utilizados:

- **os espelhos de acrílicos**, que são colocados nas paredes com o intuito de ampliar o espaço e o momento da ação, e servem como uma possibilidade de conhecimento de características pessoais e dos outros;
- **o quadro dos aniversários**, que se encontra igualmente afixado na parede, permitindo uma representação da passagem do tempo, com a marcação dos meses e o recurso ao autorretrato de cada criança para assinalar a sua data de aniversário. No que diz respeito ao **mapa dos aniversários**, este consiste num quadro evolutivo das idades, onde se fazem as contas para as respetivas idades;
- **o quadro das presenças**, onde se registam as presenças das crianças na instituição, permitindo saber quantas crianças estão em sala e potenciando contagens variadas, de um a um ou de cinco em cinco, trabalhando os números e as contagens em sequência.

Para além destes instrumentos, é importante referir que, no momento da conversa em grande grupo, é usado um **círculo de papel** decorado pelas crianças, que serve como centro da roda e ajuda a organizar o grupo em torno dele. Esta forma de

organização confere um ambiente envolvente e seguro, que permite a visualização entre todas as crianças e facilita a participação das mesmas:

“(…) Coloquei o círculo no chão e as crianças sentaram-se de imediato no chão, e comecei por contar a história (…) **(Registo nº 135 do dia 4 de dezembro)**

#### **2.4.2. Organização das rotinas da sala 7**

Para além do supramencionado, é fundamental que haja uma organização temporal, constituindo uma dimensão essencial para o equilíbrio na vida de uma criança, bem como para um ambiente educativo de qualidade.

De acordo com o projeto educativo da OS, o tempo pedagógico é organizado pela educadora atendendo às cinco horas letivas. Este tem “uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade. A sucessão de (...) uma rotina (...) é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e (...) é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo liberdade de propor modificações” (Silva et al., 2016, p. 29). Os tempos pedagógicos incluem “uma polifonia de ritmos: os da criança individual, os dos pequenos grupos, o do grupo todo; os diferentes propósitos das crianças e dos adultos; as múltiplas experiências; a cognição e a emoção; as linguagens plurais e as diferentes culturas” (Sousa & Machado, 2018, p. 63).

De acordo com a Pedagogia-em-Participação, os tempos pedagógicos da sala 7 foram organizados da seguinte forma:

**Tabela 1.**

*Rotina diária da sala 7*

<b>Horário:</b>	<b>Situação Pedagógica</b>
<b>8:00- 8:45</b>	CAF
<b>8:45 – 9:30</b>	Acolhimento
<b>9:30 – 10:30</b>	Planeamento
<b>10:30 – 11:30</b>	Pequenos grupos/Atividades e projetos

10:30 – 11:45	Reflexão
11:45	Recreio
11:45/12:15/12:30	1º almoço
	2º almoço
	3º almoço
14:15	Tempo intercultural
15:30	Lanche
A partir das 15:45	CAF

Como podemos observar na tabela supramencionada, o primeiro e segundo tempos pedagógicos correspondem ao tempo de CAF e, posteriormente, ao do acolhimento. As crianças entram na organização socioeducativa pelas oito horas da manhã, encontrando-se na sala uma auxiliar de ação educativa. Nesse momento, as crianças podem brincar com todos os materiais disponibilizados na sala. O acolhimento é também o momento de partilha com as famílias, isto é, da troca de informações entre a família e a equipa educativa acerca da criança.

O terceiro e quarto tempos pedagógicos dizem respeito à planificação e aos pequenos grupos/atividades e projetos. No momento da planificação, a educadora pede às crianças que se sentem numa roda e questiona-as sobre o que querem fazer. No momento dos pequenos grupos/atividades e projetos, “as crianças iniciam [e/ou] dão continuidade a brincadeiras e jogos que partiram da sua escolha e da sua decisão” (Sousa & Machado, 2018, p. 64). Nos pequenos grupos, a educadora divide o grupo por mesas, onde trabalham nos diversos projetos e atividades:

“Após terminar a leitura, a educadora A. avançou para os trabalhos em pequenos grupos e eu avancei no projeto da lua com as seis crianças na sala ao lado para conseguirmos estar mais à vontade a pesquisar no computador” **(Registo nº 87 da nota de campo dia 10 de novembro)**;

“Quando as crianças chegaram à sala, a educadora A. disse que íamos trabalhar em pequenos grupos. As crianças com 5 anos iam com a educadora ver uma exposição de fotografias do 1º ciclo para escolherem uma delas e recriarem essa mesma fotografia. De seguida chamei o meu grupo de crianças (A., G, E, J e o

M.A) para fazer uma atividade que planeei sobre os grafismos e as restantes crianças ficaram com a auxiliar P. a fazer plasticina” **(Registo nº 210 da nota de campo dia 22 de janeiro)**

Terminado este momento, a educadora pede às crianças para arrumarem a sala e, posteriormente, sentarem-se em roda de forma a dar início ao quinto tempo pedagógico – a reflexão. Este momento é utilizado para os relatos das crianças sobre as suas experiências, ou seja, “as crianças [escutam-se] a si, aos outros refletem sobre o seu fazer – as suas explorações, as suas descobertas – sobre o seu ser competente – as experiências que desenvolveram por si próprias – sobre as suas interações e relações (Sousa & Machado, 2018, p. 65).

De seguida, o grupo desloca-se para o recreio, num tempo que é utilizado para vivenciar atividades ao ar livre, “exercitar os grandes músculos (...), brincar e conversar, desenvolver jogos interpessoais com adultos, pares, outras crianças, contemplar a natureza...” (Sousa & Machado, 2018, p. 66). Como supramencionado na tabela as crianças têm muito pouco tempo no espaço exterior, deslocando-se para este apenas às 11h45. Nos registos de observação seguintes verifica-se que as crianças conseguem brincar com elementos da natureza, recorrendo ao faz de conta:

“A M.F foi para junto da árvore que tinha terra e começou a andar de um lado para outro com uma colher e uma caixinha de plástico a levar terra molhada para cima da palete” **(Registo nº 202 da nota de campo dia 18 de janeiro)**

“A S. a V. e a D. sentadas nos pneus com uma caixa registadora de brincar à sua frente. A S. chama-me e diz: ‘Jessica nós somos as donas de um restaurante, queres o que para comer?’ E eu respondi: ‘Pode ser arroz branco e um hambúrguer’, ao que ela responde: ‘Ok vou já preparar’. Passado algum tempo a V e a D vieram ter comigo e deram-me um prato com terra molhada e disseram: ‘Anda senta aqui, podes comer!’ **(Registo nº 203 da nota de campo dia 18 de janeiro).**

Posteriormente, o grupo divide-se entre o primeiro, o segundo e o terceiro almoços, sendo que quem almoça no primeiro turno faz o repouso e os restantes voltam para o recreio depois da refeição. Por volta das catorze horas, o grupo vai para a sala e senta-se em roda, para que seja iniciado o momento intercultural. Este tempo é propício a diversificadas experiências e partilhas, ouvem-se histórias ou músicas de diferentes

culturas e géneros, observam-se e dialoga-se sobre imagens, esculturas, entre outras, como observável em,

“A educadora começou a contar a história ‘Queres brincar comigo?’ de Eric Carle que a M.B tinha trazido de casa. Como a história era sobre um ratinho que perguntava a todos os animais se queriam brincar com ele, mas todos respondiam que não, a educadora parou a história a meio e questionou o grupo: ‘Antes de eu terminar a história, quero saber como é que acham que o ratinho se sentia?’. As crianças responderam todas que o ratinho se sentia muito triste, e a educadora disse: ‘Então se vocês sabem como o ratinho se sente, porque é que às vezes fazem isso? quando não estiverem bem com as vossas emoções vão buscar a vossa fotografia e colocam como se sentem para depois falarmos sobre isso’. Todas as crianças começaram a dizer como se sentiam: o M.S disse: ‘A. eu estou triste porque não posso trazer um livro bonito para a escola, e fico triste’, foi buscar a sua fotografia e colocou na tristeza, depois foi o G. ‘Estou um pouco tonto porque estávamos a fazer muito barulho, está muita confusão e estamos a falar muito alto’, foi buscar a sua fotografia e colocou-a na barra da confusão” **(Registo nº 206 da nota de campo dia 22 de janeiro)**;

Por último, e depois deste momento, as crianças dirigem-se para o refeitório para lanchar e, após o lanche, brincam livremente na sala ou no recreio, aguardando pelas famílias.

Relativamente às atividades de enriquecimento curricular, às terças feiras o grupo de crianças tem atividades no âmbito de Tecnologias Informação e da Comunicação das 10:00 às 11:00, às sextas feiras, inglês, das 11:00 ao 12:00, e música, das 14:30 às 15:30. Estes tempos correspondem a atividades opcionais, que as crianças, querendo, pagam à parte, sendo lecionados em regime de coadjuvação.

## **2.5. Crianças da Sala**

Depois das caracterizações apresentadas, importa agora dar a conhecer o grupo de crianças, os agentes cruciais da minha prática. Segundo Silva et al. (2016), a caracterização de um grupo de crianças pode ter vários fatores, “tais como as características individuais das crianças que o compõem, o maior ou menos número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades ou a dimensão do grupo” (p. 24). Assim, a presente caracterização tem por base as informações disponibilizadas pela

educadora, apesar de ter sido elaborada, posteriormente, uma tabela com as características individuais de cada criança (cf. Anexo B).

Conforme os dados elencados na tabela mencionada, o grupo é composto por vinte e três crianças, sendo quatorze do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os dois e os seis anos. Neste grupo, dez crianças transitaram da resposta social de creche, duas vieram de outras respostas sociais e onze integram o grupo da sala 7 no ano transato. O grupo, etariamente heterogéneo, é composto por uma criança de três anos, cinco de quatro anos, seis de cinco anos e uma última de seis anos.

No grupo de referência, oito crianças têm o Português como língua não materna, recorrendo maioritariamente ao inglês como forma de comunicar com os restantes. O Italiano, o Francês, o Nepalês, o Hindi e o Português do Brasil são algumas das línguas faladas no seu seio familiar. Também no grupo existe uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE), que fez um adiamento escolar devido a um atraso global de desenvolvimento com incidência na linguagem. A mesma é acompanhada em consultas de psicoterapia duas vezes por semana e terapia da fala. Outra das crianças do grupo também revela grande dificuldade na comunicação e compreensão, recebendo, por isso, terapia da fala duas vezes por semana e encontra-se a aguardar um diagnóstico médico.

É um grupo composto por crianças muito curiosas, interessadas, criativas, participativas e bastante recetivas a novos desafios. De uma forma geral, o grupo já se expressa muito bem verbalmente, conseguindo comunicar sobre aquilo pretendem informar utilizado um discurso muito organizado e fluente com vocabulário adequado. Porém, algumas das crianças mais novas apresentam dificuldades na articulação de palavras e frases simples, omitindo alguns fonemas.

No início da minha prática, o grupo apresentou algumas fragilidades, principalmente, na adaptação de algumas crianças, dado que se tratava do início do ano letivo. Todavia, ao longo do período de estágio, foi se verificando uma melhoria significativa nas relações de confiança entre as crianças, o grupo e a equipa educativa.

No que toca às potencialidades do grupo, verificou-se que este é bastante autónomo, resultado do trabalho desenvolvido pela educadora cooperante que frequentemente cria oportunidades promotoras desta autonomia baseando-se nas motivações das crianças. Assim, o grupo consegue adquirir diversas

aprendizagens, explorar diferentes contextos, construir com materiais diversos, desenhar, recortar e pintar, como se pode conferir pela seguinte nota de campo:

“A MF., a MM. e a P.Z pediram à educadora A. se podiam ir fazer desenhos, ao que a educadora responde: ‘Claro que sim, já sabem onde estão as coisas’. A P.Z foi em direção ao móvel e tirou três copos, um de canetas e dois de lápis, e a M.F foi buscar três folhas e sentaram-se todas a desenhar” **(Registo nº 39 da nota de campo do dia 13 de outubro de 2023)**;

“(…) Assim que acabou de escrever os números, foi buscar uma tesoura e recortou as mãos que tinha desenhado. De seguida, pegou em dois pioneseses e afixou-as no placard da sala” **(Registo nº 80 da nota de campo do dia 3 de novembro de 2023)**.

No que diz respeito às áreas que suscitam maior interesse nas crianças destaca-se a zona dos livros. Estes são do interesse da generalidade do grupo, de tal forma que, todos os dias as crianças trazem livros de casa, para que sejam lidos em grande grupo, como, aliás, se pode verificar pela seguinte nota de campo:

“O P. e a M.B trouxeram um livro de casa, assim que chegaram perguntaram logo à educadora A. se podia ler, a mesma pediu às crianças para arrumarem a sala para contar as histórias. A primeira história foi a que o P. trouxe, “O Ladrão de Folhas”, de Alice Hemming, e a segunda história foi a da M.B, A Lagartinha muito comilona – um livro pop-up de Eric Carle” **(Registo nº 86 da nota de campo do dia 10 de novembro de 2023)**.

No que concerne à interação escola-família, os EE são incentivados a participar nas atividades do JI, sempre que têm disponibilidade para o efeito, algo verificável na seguinte nota de campo:

“(…) Depois das crianças estarem sentadas, a mãe da R.M. entra na sala e senta-se com a R.M de frente para as mesmas. Questionou as crianças se conheciam aquela história, ao que as mesmas responderam que não. A Mãe deu início à leitura da história “O Macaco Rabugento”, de Suzanne Lang **(Registo nº 82 da nota de campo do dia 8 de novembro de 2023)**.

Relativamente aos momentos de alimentação, de um modo geral, as crianças comem sozinhas, à exceção de cinco que precisam do auxílio do adulto. Todas as

profissionais têm também a preocupação de incentivar as crianças a realizar a higiene antes das refeições, bem como a utilização correta dos talheres. É ainda possível observar que quando terminam de almoçar as crianças arrumam os pratos e os copos no respetivo lugar.

No que diz respeito às partilhas realizadas em grande grupo (momento de reflexão), observa-se uma participação ativa do mesmo que aprecia o momento de escuta. No entanto, por vezes, a equipa educativa tem que corrigir certos comportamentos, dado que algumas crianças ainda apresentam dificuldades na espera da sua vez para falar, revelando pouco tempo de concentração. Como já foi referido anteriormente, é um grupo muito curioso e, por isso, procura colocar questões para compreender melhor os temas em questão. É de extrema importância para o processo de desenvolvimento e aprendizagem se tornar mais rico e reflexivo, dar às crianças oportunidade de partilhar com os pares e de se confrontarem com opiniões dispares (Silva et al., 2016).

Observa-se ainda que, o grupo de crianças gosta muito de ir para o espaço exterior, tendo muito interesse nas brincadeiras de trepar, jogar à bola, correr e saltar. Assim sendo, relativamente ao nível motor, o grupo de crianças apresenta destreza e agilidade nas brincadeiras, procurando arriscar e criar, tal como é possível observar na nota de campo seguinte:

“De seguida, vi o P que estava a brincar com um pneu e fui ter com ele. Coloquei-me em cima do pneu e saltei. O P. tentou fazer o mesmo, mas não conseguiu fazer sozinho então dei-lhe a mão para o ajudar e ele ficou muito feliz” (**Registo nº 31 da nota de campo do dia 9 de outubro**).

## **2.6. Famílias da Sala**

Como já foi referido, a primeira e principal entidade com que a criança tem convivência e socializam é a família, sendo, por isso, fundamental para o educador manter uma relação de parceria com esta, de forma a complementar atitudes e ações (Sarmiento & Carvalho, 2017). Segundo Fuertes (2020), o estabelecimento de uma relação de parceria com a família promove “(i) a participação positiva e o envolvimento [desta]; (ii) a qualidade das práticas educativas e o nível de satisfação dos profissionais de educação; e (iii) a afiliação da criança à creche/jardim de infância” (p. 1).

Nunes (2004), por seu turno, afirma que é com a família que a criança “aprende a viver com os outros, a ser solidário, a descobrir na prática quotidiana a riqueza da diversidade. Nela se aprendem as regras básicas de vida e as tradições familiares, e se descobrem os valores e os critérios morais” (p. 33). Por esse motivo, é imprescindível existir uma comunicação aberta com os agentes educativos e as famílias, a fim de garantir o bem-estar e o harmonioso desenvolvimento da criança (Post & Hohmann, 2011).

Nessa senda, a presente caracterização das famílias do grupo de crianças também tem por base informações disponibilizadas pela educadora, as quais foram organizadas na tabela constante do Anexo C. Observando a tabela, é possível verificar que todas as famílias apresentam uma estrutura familiar nuclear, à exceção da M., que apresenta uma estrutura familiar monoparental. Relativamente à situação profissional, todos os pais se encontram empregados, à exceção das mães do E. e da M.F e dos pais do M.A. Do ponto de vista da sua formação académica, a maioria dos pais apresenta uma formação ao nível do Ensino Superior, sendo que sete possuem um mestrado, treze detêm uma licenciatura, sete completaram os estudos até ao 12º ano de escolaridade e quatro completaram-nos até ao 9º ano. Estas características são demonstrativas da diversidade existente no meio socioeconómico em que se encontra integrada a instituição.

Todas as crianças vivem na mesma habitação que o seu agregado familiar. Pelas informações cedidas pela educadora, foi possível também compreender que doze das crianças do grupo têm um ou mais irmãos e que as onze restantes são filhos únicos. Todas vivem perto da escola. Perante as observações que realizei durante a minha prática, tanto a educadora como a auxiliar procuravam manter uma relação de proximidade com as famílias, existindo sempre uma preocupação em perceber se estava tudo bem com as crianças.

Nesta linha de pensamento, importa referir que há uma partilha de informações entre a equipa educativa e as famílias. A nível presencial esta é feita: através dos momentos de acolhimento e saída das crianças, e das reuniões entre as famílias e a educadora cooperante (em grupo e individuais); via online, recorrendo ao email ou telemóvel. Por email, a educadora cooperante envia às famílias documentações pedagógicas, reflexões semanais e o planeamento de possíveis propostas pedagógicas. Além disso, a educadora cooperante partilha, semanalmente fotografias

e pequenos vídeos das crianças durante as atividades realizadas nessa semana, bem como brincadeiras e a exploração feita pelas mesmas.

Por fim, é importante mencionar que, durante o período de estágio, foi possível observar e vivenciar o envolvimento e participação das famílias em diversos momentos (e.g. Momento intercultural) e com projetos realizados na sala de atividades, como é possível observar no seguinte registo de observação:

“A mãe da M.M veio à sala falar sobre os pinguins. Com as crianças sentadas, a mãe apresentou um powerpoint sobre as características dos pinguins com diversas imagens para ser mais fácil o grupo compreender: o que comiam, de que cor são, se hibernam ou não, onde vivem e o que fazem no inverno. De seguida, colocou um pequeno vídeo de pinguins a andar no polo norte, uma vez que assim conseguiam ver de que forma é que eles andavam e escorregavam na neve. Quando o filme terminou a mãe ainda contou a história ‘Guru, o Pinguim’, e depois a M.M foi entregar uma folha de um pinguim a cada criança para colorirem” **(Registo nº 214 da nota de campo dia 24 de janeiro).**

### 3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

| ' ' | ' ' |

### 3.1. Intenções educativas para a ação

Com base nas caracterizações efetuadas, defini um conjunto de intenções que direcionariam a minha prática, quer com a equipa educativa, quer com as famílias e com o grupo de crianças, tendo conta as suas características e especificidades individuais. Assim sendo, no presente capítulo irei apresentar as intenções que orientaram a minha ação pedagógica.

Delineei diferentes intencionalidades, com o objetivo de proceder em conformidade com as necessidades e os interesses das crianças, bem como da equipa educativa, tomando em consideração as suas intenções e práticas. Como referem Silva et al. (2016), toda a intervenção pedagógica que se quer com um sentido, requer uma intencionalidade, ou seja, deve existir uma reflexão prévia que permita ao profissional compreender o porquê da sua ação e o que tenciona alcançar. Deste modo, o educador deve refletir no que concerne às “concepções e valores subjacentes às finalidades da sua prática profissional: imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem” (Silva et al., 2016, p. 13). Ainda que existam documentos orientadores, vale ressaltar que os mesmos servem apenas como “uma referência para construir e gerir o currículo” (Silva et al., 2016, p. 13).

#### 3.1.1. Intenções educativas com as crianças

Relativamente ao grupo de crianças, defini cinco intenções que considere relevantes, tendo sempre presentes as necessidades e características destas. Tal como defende Portugal (2000), “o respeito e a focalização na qualidade das relações que se estabelecem com as crianças são fundamento de toda a filosofia que deve presidir a um programa educativo” (p. 89).

Neste sentido, a primeira intenção que delineei para a minha ação com o grupo de crianças foi conhecer cada uma delas, enquanto grupo e na sua individualidade, e saber, sobretudo, como dar respostas a cada uma delas. Nesse sentido, tornou-se-me imprescindível **(i) construir uma relação efetiva de proximidade, segurança e confiança com as crianças, baseada no apoio e respeito**. A relação que o educador estabelece com a criança é muito mais do que uma relação de cuidar, e para o desenvolvimento integral da mesma é fundamental que o educador associe o educar – caracterizado por ser uma aprendizagem de conhecimentos – ao cuidar – por sua vez, associado à transmissão de valores e à criação de relações (Dias, 2012).

De forma a conseguir alcançar as crianças é fundamental fazer com que as mesmas se sintam protegidas, acarinhadas e únicas. Para isso, irei: (i) apoiá-las sempre que necessitarem; (ii) não rejeitarei a afetividade das crianças e não farei comentários pejorativos; (iii) potencializarei as relações afetivas entre as crianças; (iv) valorizarei as características e conquistas individuais de cada uma; (v) pedir-lhes-ei apoio/ajuda sempre que necessário e demonstrar-lhes-ei a importância da interajuda (Fuertes, 2019). É, pois, através do estabelecimento “de relações de suporte, positivas, sensíveis e com níveis apropriados de autonomia, [que] as crianças estarão mais confortáveis, confiantes e motivadas para se envolverem em atividades no Jardim de Infância” (Correia, 2020, p. 5).

Como segunda intenção, delineei **(ii) respeitar os ritmos de aprendizagem de cada criança como ser individual e único**. É fulcral que cada criança reconheça as suas fragilidades, ao mesmo tempo que cabe, ao educador respeitar o seu ritmo de aprendizagem, lembrando que “as crianças são portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras” (Ferreira, 2004, p. 65). Folque et. al. (2015) alertam, justamente, para a importância de ouvir o que a criança tem para dizer, considerando o seu ponto de vista, identificando e respeitando os seus sentimentos, e valorizando as suas capacidades.

Com a seguinte intenção, **(iii) promover e valorizar a participação ativa das crianças, envolvendo-as no seu processo educativo, como sujeito e agente do mesmo**, pretendi que a criança tivesse uma participação ativa no mundo que a rodeia, para tal considere o sugerido por Portugal (s.d.) promovendo

actividades (...) que apoiem a autonomia e auto-estima, sem esquecer que na sua procura de independência e auto-confiança as crianças necessitam de oportunidades para serem responsáveis, para fazerem escolhas significativas, necessitando da atenção e compreensão de adultos carinhosos” (p. 55).

Como explicado por Formosinho et al. (2021) o investimento “num ambiente educativo favorável, [reforça] o impulso social para pertencer, impulsiona a aprendizagem da participação, o que provoca mais pertencimento” (p. 38).

Outra intenção que considere importante recai sobre um direito que assiste à criança, o brincar. Pretendi promover **(iv) momentos de brincadeira, garantido que a criança brincasse de forma livre, autónoma e natural**. Neto (2020) refere que é através da brincadeira livre que as crianças têm a oportunidade de estimular as forças

do inconsciente e, através das mesmas, compreender o mundo que as rodeia. Assim, e indo ao encontro dessa mesma ideia, pretendi proporcionar o brincar na minha ação pedagógica, sempre que fosse do total interesse das crianças.

Por fim, a minha última intenção consistiu em **(v) estimular o desenvolvimento da autonomia e interajuda**. De acordo com Silva et al. (2016), a construção da autonomia “passa por uma organização social participada do grupo em que as regras, elaboradas e negociadas entre todos, são compreendidas pelas crianças, e em que cada uma se compromete a aceitá-las, conduzindo a uma autorregulação do comportamento” (p. 36). Neste sentido, cabe ao educador ajudar a criança a ter uma conversa em grupo e a dar os seus pareceres, oferecendo-lhes sempre essa oportunidade. Além disso, é fundamental que o educador estimule as crianças a resolverem os seus próprios problemas, pois estará a promover a autoestima e a autoconfiança destas, ao mesmo tempo que contribui para o aumento da sua autonomia (Portugal, 2000).

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

Importa que a família seja incluída em todo o processo e vida escolar da criança, já que, de acordo com Figueiredo (2010), “Os pais são os primeiros educadores da criança e (...), ao longo da sua escolaridade, continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar” (p. 29). Na verdade, a colaboração e a participação das famílias nas escolas são de extrema importância, pois é na escola que a criança passa a maior parte do seu dia (Post & Hohmann, 2011). Logo, em cooperação, pais e educadores “recolhem, trocam e interpretam informação específica sobre as ações, sentimentos, preferências, interesses, capacidades sempre em mudança na criança” (Post & Hohmann, 2011, p. 56).

Sempre que o educador tem um trabalho de parceria com a família é possível conhecer e perceber melhor a criança, nomeadamente, os seus interesses e as suas necessidades, uma vez que, a família deverá ser quem melhor conhece as crianças (Folque et al. 2015). Neste sentido, delineei como primeira intenção para com as famílias: **(i) potenciar uma relação positiva, sustentada em valores como confiança, respeito, disponibilidade e partilha**. De acordo com Silva et al. (2016), a partilha e o diálogo entre a família e a escola, dois importantes agentes educativos, proporciona uma relação de confiança mútua, permitindo “aos pais/famílias expor as suas opiniões, expectativas e dúvidas e ser esclarecidos sobre as opções tomadas

pelo/a educador/a (p. 19). Neste sentido, pretendi dar-me a conhecer às famílias, explicando o motivo da minha presença em sala e quais serão as minhas intencionalidades. Para tal, elaborei um consentimento informado onde expliquei às famílias todas os aspetos supramencionados e lhes dirigi um pedido de autorização para a recolha de fotografias e vídeos das crianças (cf. Anexo K). Leia-se, a atestá-lo, a seguinte nota de campo:

“Durante a manhã, consegui conversar com as famílias. Apresentei-me e pedi as suas autorizações para fotografar, explicando sempre que as fotografias/vídeos eram para fins académicos. Referi também que sempre que mencionar as crianças iria ser apenas com a inicial do seu nome. Todos foram bastante simpáticos e desejaram-me boa sorte para este percurso. **(Registo n.º 38 do dia 13 de outubro).**

A minha segunda intencionalidade consiste em **(ii) apresentar as atividades pedagógicas às famílias e pedir a participação das mesmas**. Assim sendo, para envolver as famílias no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças irei pedir a sua colaboração na realização dos projetos. Deste modo, e dando “voz” aos pais é importante incluir as famílias ativamente nas atividades uma vez que contribuem para uma inovação educativa, trazendo materiais, ideias e criações ao mesmo tempo que se aperfeiçoam as relações entre os diversos agentes educativos (Fuentes, 2018).

De acordo com Fuentes (2020), há cinco elementos fundamentais para estabelecer uma parceria de qualidade com as famílias, nomeadamente:

- (i) a comunicação, que esta deve ser positiva, frequente, respeitosa, construtiva, respeitosa, horizontal e acessível;
- (ii) o compromisso, isto é, estabelecer uma relação de confiança, empenho e de lealdade entre todos os intervenientes;
- (iii) a valorização, uma vez que todos se devem sentir competentes e com o seu trabalho reconhecido;
- (iv) a confiança, visto que deve ser partilhado um sentimento de segurança e honestidade entre todos os envolvidos;
- (v) o respeito.

Aplicando os elementos supradescritos verifica-se que, “as crianças [se sentem] mais afiliadas à escola, o seu desempenho é melhor, a satisfação dos educadores/as é

maior e o sentimento de segurança dos pais e das mães” vai aumentado (Fuertes, 2018, p. 3). Nesse sentido, recorro, ao placard e à parede, que se encontra no exterior da sala, para permitir às famílias observar as diversas atividades/projetos.

### **3.1.3. Intenções educativas com a equipa educativa**

De acordo com Roldão (2007), a colaboração entre os agentes educativos é uma mais-valia, que possibilita um “processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados” (p. 26). Neste sentido, e relativamente à equipa educativa da sala 7, bem como a todos os profissionais que integram a OS, é imprescindível criar uma relação de respeito e “colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações” (APEI, 2011, p. 2).

Assim sendo, delineei duas intenções para como a equipa educativa que considerei relevantes: **(i) estabelecer uma relação de respeito e partilha de saberes com a equipa educativa da sala e (ii) criar uma relação de partilha entre educadora/estagiária/equipa educativa, agindo e planeando atividades com a mesma.** Segundo Hohmann & Weikart (2003), “os adultos devem apelar a um conjunto comum de princípios e estratégias, bem como ao conhecimento obtido através das suas observações individuais das crianças, das experiências passadas e do treino” (p. 130).

Ao longo da minha prática, fui sensível a sugestões e a melhorias na minha ação, e procurei sempre receber o *feedback* da equipa educativa após realizar atividades, consciente de que “o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 130). Uma boa equipa, com efeito, não se fortalece sozinha, com contributos individuais, mas antes se constrói em conjunto, através dos mesmos ideais e do respeito mútuo entre todos os elementos (Platone & Hardy, 2004). Procurei, também, observar as práticas de cada um dos elementos da equipa educativa e conversar com os mesmos, com a intenção de identificar as suas intencionalidades educativas e, nessa sequência, agir em conformidade com o trabalho desenvolvido, planificando atividades que surgissem do interesse e das necessidades das crianças. De acordo com Hargreaves (1998), os profissionais devem, pois, trocar ideias e compará-las, de maneira a não só ajudar os adultos a crescer e a aperfeiçoar a sua prática, como também as crianças do grupo. Assim, concluo que o trabalho em equipa é fundamental na construção de objetivos e na concretização dos mesmos, sendo para tal crucial “trocar experiências e saberes, colocar dúvidas, atenuar e ultrapassar dilemas” (Santana, 2007, p. 33).

### **3.2. Processo de intervenção da PPS em JI**

É de extrema importância que a prática pedagógica em Jardim de Infância seja desenvolvida tendo sempre como foco as necessidades e os interesses das crianças. Neste sentido, não só orientaram a minha prática na Sala 7 as intenções supramencionadas, como procurei, diariamente, para a sua operacionalização, valorizar três outras ações fundamentais: a observação, o registo e a reflexão.

Tal como citado por Carvalho e Portugal (2019), “uma intervenção adequada pressupõe a existência de uma avaliação que envolve diferentes aspetos que se articulam num ciclo contínuo de observação, registo, reflexão e ação” (p. 24). Assim mesmo, no início da PPS II, concretamente, nas primeiras semanas, o meu objetivo central focou-se, principalmente, na observação. Esta atitude foi fulcral para que conseguisse futuramente agir e intervir com o grupo de crianças. Foi, pois, essencial fundamentar a minha prática educativa no conhecimento das especificidades do grupo, das rotinas da sala, dos espaços que as crianças usufruem diariamente e dos materiais que lhes são disponibilizados, assim como das dinâmicas adotadas pela equipa educativa da sala.

Após ter observado e ter tido acesso a estas informações, registei os aspetos mais relevantes das aprendizagens das crianças, valorizando sempre as suas evoluções, com vista ao planeamento das etapas seguintes na aprendizagem (Carvalho & Portugal, 2019). Nesta linha de pensamento, ao ocorrer “uma articulação lógica entre o planeamento contínuo, a observação, a identificação de necessidades, interesses e capacidades e a disponibilização de recursos” (p. 27), era-me possível utilizar a informação adquirida de uma maneira mais adequada. Deste modo, ao longo da PPS II, planeei, semanalmente, em conjunto com a Educadora Cooperante/a equipa de sala, atividades que fossem ao encontro dos interesses do grupo de crianças. Planear não se trata somente de prever um conjunto de projetos, como implica estar-se preparado para ouvir, observar e aproveitar todas as sugestões dadas pelas crianças.

É importante ainda salientar que as crianças da Sala 7 têm algum contacto com a Metodologia de Trabalho (MTP), o que foi bastante benéfico para a minha prática. Neste contexto, foi-me justamente proposto desenvolver um projeto com um pequeno grupo de crianças, tendo em conta as necessidades e as curiosidades do mesmo, permitindo-lhes assim que participassem ativamente no seu processo de aprendizagem, com respeito pelos seus tempos, ritmos e vontades.

Enquanto metodologia ativa, centrada no processo de ensino-aprendizagem e tendo no seu cerne o interesse das crianças, a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), segundo Rangel e Gonçalves (2010), “rompe com a tradição, com as convicções profundas e os cânones interiorizados sobre o ensino e a aprendizagem (o ensino direto, expositivo e fundamentalmente num sentido só)” (p. 22). Vasconcelos et al. (2011), defende que o trabalho de projeto possibilita às crianças serem capazes de desenvolver aprendizagens importantes e que tenham significado para elas, promovendo sólidas competências sociais. Os mesmos autores acreditam que “uma metodologia comum de trabalho de projeto em sala de atividade poderá antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de coconstrução do conhecimento” (p. 8).

Em termos da sua organização, a MTP surge habitualmente dividida em quatro fases (Vasconcelos et al., 2011), que se supõe, o envolvimento e a participação ativa das crianças. A **primeira fase** destina-se à **definição e negociação do problema** com as mesmas. Nesta fase é escolhida a questão de partida que as crianças pretendem investigar. As mesmas irão partilhar o que já sabem e o que querem saber, devendo o educador apoiá-las de modo a formularem um conjunto de questões a esclarecer através da implementação do projeto. Posteriormente à definição da problemática, segue-se a **segunda fase de planificação** do trabalho. É nesta fase do projeto que o educador juntamente com as crianças, planeia e orienta o grupo, com o intuito de organizarem o trabalho que se segue e compreenderem o que podem fazer para responder às questões de partida. Ao longo da **terceira fase**, referente à **execução** do projeto, as crianças começam o processo de pesquisa, organizam, selecionam e registam as informações recolhidas, de forma a responderem ao que pretendem saber. Por fim, na **quarta fase de divulgação e avaliação** procede-se à divulgação do projeto junto da comunidade educativa e/ou das famílias das crianças e outras salas da instituição, bem como à avaliação do projeto com as crianças, mediante vários instrumentos.

Baseado nestes mesmos pressupostos, o projeto que desenvolvi durante a PPS II, concretamente entre os meses de novembro e dezembro, emergiu do interesse manifestado pelo referido grupo sobre a Lua. De acordo com o explicado anteriormente, identificou-se o tópico a investigar que surgiu, mais especificamente, do interesse de duas crianças do grupo, posteriormente alargado a mais crianças. Nesse seguimento, escolhi contar a história *Papá, por favor, apanha-me a Lua*, de Eric Carle, a partir da qual encetei uma conversa com o grande grupo, que motivou mais cinco crianças a

participarem num projeto sobre a Lua. Neste sentido, conversei com a educadora cooperante sobre a pertinência deste projeto e a mesma incentivou-me a avançar em resultado do número relevante de crianças interessadas em saber mais sobre o tema.

Nesta linha de atuação, e entre outras dinâmicas associadas à sua negociação e planeamento, o projeto pôde, desde logo, de forma ativa e articulada, envolver as crianças em significativas atividades de observação e registo. Como descrição exemplificativa, foi proposto às crianças que observassem a Lua, à noite, e que fizessem o seu registo ao longo de 16 dias. Durante esse período, as crianças tinham que assinalar num cartaz previamente elaborado todas as fases da lua identificadas na noite anterior (cf. Anexo A). Outro exemplo de proposta recaiu na construção de um pictograma com imagens reais da Lua que mostravam o número de vezes que a mesma fase aparecia (cf. Anexo A). Também, no domínio da expressão plástica, as crianças puderam, entre outras representações físicas da Lua, com recurso a materiais diversificados, construir uma maquete que lhes permitiram representar e experienciar as suas diferentes fases e posições relativamente ao Sol e ao planeta Terra (cf. Anexo A). No final do projeto, o grupo ainda construiu um livro ilustrativo das aprendizagens realizadas sobre a Lua, onde cada criança, de acordo com a sua preferência, realizou um registo gráfico da sua fase privilegiada, fazendo-lhe corresponder uma pergunta e uma resposta. As descobertas em torno deste projeto foram, posteriormente, apresentadas e divulgadas aos pares, às outras salas e às famílias (cf. Anexo A).

Através do referido Trabalho de Projeto, pude observar diariamente o interesse e o prazer que o grupo demonstrava na sua realização e na participação nas suas diversas fases, dando sugestões do que poderíamos fazer e aceitando, também, as sugestões e ideias que se lhes propunham.

No que toca à equipa educativa, procurei que esta participasse nas diversas fases do projeto, dando sempre valor aos seus contributos e experiência, tendo facilitado as minhas práticas o alinhamento constante da educadora cooperante com as minhas propostas, em virtude do seu posicionamento pedagógico.

Quanto às famílias, pretendi também, sempre que possível, incluí-las nas minhas dinâmicas, quer através da partilha de informações sobre os desenvolvimentos do projeto, quer da sua participação em propostas mais concretas. Nesta linha de pensamento, considero que este trabalho foi uma mais-valia, não só para as crianças, como para mim, tendo contribuído de forma significativa para o cumprimento das

intencionalidades educativas que me proporá para qualquer um dos agentes envolvidos na minha prática.

A respeito, Cardona (2007) ainda lembra que a avaliação assume um papel fulcral no campo da Educação, uma vez que é pelo seu intermédio que o educador reflete e recolhe informação sobre a sua ação, para que, quando necessário, a possa reajustar. A avaliação define-se, não fortuitamente, como “uma forma de conhecimento direcionada para a ação” (Silva et al., 2016, p. 15). Cabe, portanto, ao educador selecionar diferentes formas de registar o que observa das crianças, conciliadas com a análise dos seus processos pedagógicos e uma fértil comunicação com as respetivas famílias. Uma observação suficientemente fundamentada que permitirá a quem avalia ver a criança de diferentes prismas e compreender a evolução das suas aprendizagens (Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2011), pois terá ao seu dispor um conjunto estruturado de elementos fundamentais que lhe permitem ponderar e refletir sobre a sua prática (Silva et al., 2016). Outro dos grandes alicerces da minha prática pedagógica prendeu-se também, a propósito, com as minhas reflexões semanais, que me implicaram meditar e analisar criticamente a minha prática, detendo-me em aspetos essenciais do trabalho a desenvolver em JI.

Para além do mencionado, os momentos de partilha com a Educadora Cooperante foram igualmente cruciais, visto que as trocas de ideias que mantínhamos permanentemente levavam-me, não raras vezes, a questionar-me e a reformular as minhas propostas. Enquanto futura educadora de infância, considero, de facto, essencial a reflexão sobre a ação, pois só através dela é que o educador poderá avaliar e tomar consciência das diferentes perspetivas referentes à ação pedagógica que está a desenvolver e, conseqüentemente, justificá-la perante os restantes intervenientes do processo educativo.

Valerá reforçar, contudo, que qualquer avaliação, necessariamente encarada num contínuo ciclo da ação, supõe também observar e planear, só assim permitindo ao educador prever o que é imprescindível pôr em prática para a aprendizagem das crianças (Parente, 2002).

### **3.2.1 Avaliação por portefólio**

Boggino (2016) refere que o processo de ensino “implica, sempre, avaliar os saberes dos alunos” e, para isso, é fundamental que o educador proponha diversas estratégias, permitindo que haja uma evolução gradual, significativa e progressiva dos

conhecimentos já adquiridos. Um dos instrumentos de avaliação das crianças que a Sala 7 utiliza é o portefólio individual. Este é organizado num ficheiro *PowerPoint*, devidamente identificado com o nome e a fotografia de cada criança, assim como, dos seus trabalhos mais significativos, desde que frequentam o pré-escolar.

Também no âmbito da PPS II me foi proposto elaborar um Portefólio de Desenvolvimento e Aprendizagem (cf. Anexo A) com uma criança do grupo junto do qual intervim. Escolhi realizá-lo com o M.S por ser uma das crianças mais velhas e também por ter tido com ele uma relação de proximidade desde o início da prática.

De acordo com Silva e Craveiro (2014), a avaliação por meio de portefólio resulta numa “modalidade de avaliação alternativa” (p. 38). O mesmo autor defende que esta metodologia de avaliação possibilita “conceder voz às crianças sobre as suas aprendizagens, permitindo-lhes participar na avaliação do seu próprio desempenho” (p. 36). Na perspetiva de Formosinho e Parente (2004), o portefólio “abarca uma grande variedade de interpretações em função da diversidade de propósitos que os portefólios podem servir” (p. 59).

Nesta linha de pensamento, Silva e Craveiro (2014) distinguem portefólio de *dossier*. As autoras defendem que um portefólio é “um conjunto de produções das crianças ou materiais de documentação (fotografias, registo de observação, entrevistas, gravações, etc.)” que, por sua vez, podem ser recolhidas de uma forma intencional, sistemática e organizada. Assim, através deste instrumento é “possível verificar o percurso, o processo e a evolução das aprendizagens e competências da criança” (p. 38). Por outro lado, um *dossier*, segundo Silva e Craveiro (2014) é “um arquivo cheio de amostras de trabalhos de crianças” (pp. 37-38).

Os principais objetivos de um portefólio para Formosinho e Parente (2004) são os seguintes: (i) delimitar o estado e os progressos executados pelas crianças; (ii) dar a conhecer as informações para a criação de estratégias de ensino; (iii) providenciar informação para comunicar a outras pessoas interessadas na educação da criança; (iv) reconhecer as crianças que precisem de ajuda especial; (v) motivar as crianças para a aprendizagem em avaliação; (iv) envolver os pais/adultos de todo o processo; (vii) identificar aprendizagens conseguindo assim estabelecê-las.

Na elaboração do portefólio do M.S, escolhi organizá-lo por áreas de conteúdo, visto que a organização socioeducativa se rege pelas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva et al., 2016). Neste sentido, no decorrer da PPS II procurei estar muito atenta ao que o M.S fazia, de forma a conseguir incluir no seu portefólio

registos fotográficos e outras evidências importantes da sua aprendizagem. De salientar que todas as informações e evidências que se encontrem no portefólio foram datadas, de modo a verificar “a evolução progressiva da criança” (Silva & Craveiro, 2014, p. 40).

Silva e Craveiro (2014) referem, ainda, que é fundamental incluirmos registos fotográficos, uma vez que constitui “um elemento significativo no processo de documentação dos trabalhos e experiências da criança” (p. 42). O registo fotográfico ajuda, por vezes, as crianças a compreenderem o que foi feito nesse momento e a relatarem o acontecido. Tentei sempre que possível incluir registos fotográficos no portefólio do M.S, com o objetivo de ilustrar o que estava (d)escrito. Quando o educador analisa o portefólio da criança, é-lhe dada a oportunidade de fazer uma análise reflexiva comparativamente com as oportunidades educativas e as experiências de aprendizagem que proporcionou às crianças.

Nesta linha de pensamento, o principal objetivo que tive na construção do portefólio do M.S foi realizar um trabalho em conjunto com a criança. Quando conversei com o M.S sobre este instrumento disse-lhe que iríamos fazer uma junção de vários momentos e atividades para mais tarde recordar. Ao longo do portefólio, foi possível ficar a conhecer um pouco mais do M.S, os seus gostos, o seu vocabulário e a sua habilidade artística; no decorrer dos trabalhos presentes no portefólio estão incluídas às várias áreas de conteúdo organizadas através de separadores. Importa mencionar que, uma vez que a família iria ter acesso ao mesmo, fiz questão de pedir a participação da mesma na descrição do M.S e no envio de fotografias adicionais.

Em síntese, a utilização do portefólio como instrumento de avaliação torna-se um desafio gratificante, uma vez que deve ser “feito pela criança e não para a criança” (Marchão & Fitas, 2014) e, enquanto futura educadora, este é um instrumento que eu considere bastante valioso e ao qual pretenderei recorrer novamente.

4. INTRODUÇÃO À  
INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE  
INFÂNCIA

| | " | | " |

No presente capítulo serão apresentados diversos aspetos relacionados com a minha investigação realizada ao longo da PPS II. Neste sentido, este capítulo encontra-se dividido em quatro subcapítulos: (i) identificação e fundamentação da problemática; (ii) revisão da literatura relacionada com a problemática em questão; (iii) roteiro metodológico e ético; e por último, (iv) apresentação e discussão dos resultados.

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

Ao longo das primeiras semanas da PPS II, foi notória a participação ativa do grupo de crianças e a liberdade de escolha e de expressão existentes na sala 7. Na instituição onde me encontro inserida, a criança é ouvida e as suas ideias são tidas sempre em conta, desempenhando assim um papel ativo e crucial no seu processo de aprendizagem. Nesta linha de pensamento, Silva et al. (2016) referem que a criança é o agente da sua própria ação e que a mesma se desenvolve a diversos níveis, tais como: autoestima, capacidade de tomar decisões, autonomia e cooperação com os pares e com os adultos.

Indo ao encontro do supramencionado, nos vários momentos de observação e interação no contexto socioeducativo com as crianças e com a equipa educativa, fui-me apercebendo da necessidade e do interesse que as mesmas demonstravam pela exploração de materiais da sala e do espaço exterior. Foi, então, quando defini a problemática de investigação, ou seja, o ponto de partida para se pensar e desenvolver um estudo (Coutinho, 2013).

Inicialmente, pensei em dar continuidade à problemática que tinha escolhido na PPS I: *“Brincar lá fora: o espaço exterior em creche”*, desenvolvendo-o agora em contexto de Jardim de Infância. No entanto, após ter-me deparado com o espaço exterior da instituição em que me inseria, verifiquei que o mesmo praticamente não tem contacto com a Natureza, nem com materiais naturais, pelo contrário, o espaço exterior só apresentava algumas estruturas desafiantes e promotoras do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, como pneus, paletes, árvores, postes e um tanque/caixa de areia. Além disso, ao observá-las no espaço exterior, verifiquei que tanto as educadoras como as auxiliares condicionavam as ações das crianças, assumindo uma atitude excessivamente protetora, o que poderá dar às crianças a perspetiva que estas são incapazes de ultrapassar certos desafios e de gerir autonomamente os perigos e os

riscos com que se deparam. Apresento, de seguida, alguns episódios que me levaram a refletir:

“Todas as salas se encontravam no recreio. Comecei a observar que duas crianças da minha sala (o G e o M.S) estavam a tentar trepar o limoeiro. Uma educadora do pré-escolar chegou ao pé deles e disse: ‘Olhem vamos lá descer do limoeiro que ainda se vão magoar’, eles olharam para ela e desceram sem dizerem nada” **(Registo n.º 105 da nota de campo do dia 20 de novembro);**

“O F e a K estavam a brincar com os pneus, colocando-os todos em fila. De seguida, colocaram o último pneu perto da cerca de madeira que se encontra à volta do recreio, e o F com ajuda do pneu subiu e sentou-se na grade. A educadora começou a chamá-lo e disse: ‘Saí já daí, queres partir a cabeça? É muito perigoso!’. Assim que a mesma o avisou, o F e a K pararam de imediato a brincadeira e foram-se sentar no chão a brincar com os brinquedos” **(Registo n.º 111 da nota de campo do dia 21 de novembro);**

“O T. com a ajuda de um pneu e começou a trepar o poste. Ficou ali durante algum tempo agarrado, pois estava a fingir que era um navio. Entretanto, a auxiliar chega ao pé dele e disse: ‘T. achas que estás num lugar seguro onde um lado é cimento e o outro é relva, não sabes que podes cair? Saí daí!’. O T. desceu rapidamente e foi jogar à bola” **(Registo n.º 112 da nota de campo do dia 22 de novembro).**

Apesar de, no espaço exterior, as educadoras e as auxiliares condicionarem as ações das crianças, o mesmo não acontece dentro da sala, onde existe liberdade para as crianças manusearem qualquer tipo de material, mesmo sabendo da possibilidade de haver algum risco/perigo:

“.... Assim que acabou de escrever os números, foi buscar uma tesoura e recortou as mãos que tinha desenhado. De seguida, pegou em dois pioneseses e colocou-as no *placard* da sala” **(Registo n.º 80 da nota de campo de 3 de novembro).**

Neste contexto, considere pertinente que a minha investigação contemplasse e relacionasse as três temáticas já referidas – risco, perigo e brincar –, surgindo, então, a problemática **“O brincar na Educação Pré-Escolar: concepções do adulto sobre o risco e o perigo como fatores influenciadores da sua ação educativa”**.

## **4.2. Revisão de literatura**

### **4.2.1 Brincar, na EPE: sentidos e potencialidades**

Brincar é uma atividade espontânea, caracterizada pela liberdade de ação e sem um fim específico, desencadeada a qualquer momento pelas crianças, e promotora de um prazer intrínseco, relaxamento, envolvimento, aprendizagens de regras e linguagens, desenvolvimento de habilidades e introdução ao universo imaginário (Kishimoto, 2002). É através do brincar que a criança faz as suas próprias escolhas, uma vez que, a mesma dá significado a qualquer brinquedo ou objeto, dando assim largas à sua imaginação, sem haver um tipo de regras já pré-estabelecidas.

O ato de brincar responde às necessidades individuais de cada criança, estando associado ao prazer, uma vez que possibilita que a criança mobilize e vivencie processos de aprendizagem a nível cognitivo, afetivo e social (Portugal, 2008). A criança, quando brinca, toma decisões, expressa sentimentos e valores, adquire conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o mundo, repete ações prazerosas, partilha, expressa a sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, fazendo uso do corpo, dos sentidos, dos movimentos, solucionando problemas e criando soluções (Kashimoto, 2010). Através da ilustração/imitação de situações do seu dia-a-dia, reinventando o que já experienciou e construindo mundos através da imaginação, a criança explora os seus sentidos, afetos, consigo mesma e com os outros, adquirindo habilidades essenciais para a sua vida pessoal e social, como a capacidade de lidar com conflitos, superar medos e ansiedades, explorar os seus limites e descobrir as suas potencialidades (Azevedo, 2013).

Brincar promove o desenvolvimento holístico da criança, uma vez que atua aos níveis: (i) físico – explora o movimento, a força e o equilíbrio do corpo; (ii) social – desenvolve o sentido de pertença a um grupo, aprendendo a dividir e partilhar, dando importância à opinião e desejo do outro; (iii) cognitivo – desenvolve o pensamento, as estratégias e a resolução de problemas; e, por fim, (iv) emocional – proporciona à criança oportunidade de expressar os seus sentimentos, podendo recriar sentimentos

sobre situações vividas, permitindo-lhe, ganhar autonomia e confiança sobre a vida real, ajustando as suas brincadeiras (Azevedo, 2013).

Relativamente à dimensão física, o brincar potencializa a aquisição de habilidades motoras rudimentares, essenciais e especializadas, uma vez que contribui para uma criança ativa e naturalmente saudável (Neto, 2020). Na dimensão cognitiva, destaca-se que é através do brincar que a criança explora, experimenta e descobre o mundo à sua volta (Neto, 2020). Deste modo, é através das relações interativas que a criança estrutura a sua linguagem, conduzindo a transformações nas operações mentais e na resolução de problemas. No que concerne à dimensão social, as crianças desenvolvem a capacidade de socialização e conseguem transmitir a sua cultura através do brincar (Silva et. al., 2016). No que toca ao desenvolvimento emocional, sinais tais como o prazer, a satisfação, o empenho, a persistência e a concentração nas diversas atividades são demonstrações do mesmo (Silva et. al., 2016).

Brincar é essencial, pois é através desta ação que a criança se relaciona com a cultura da infância, que se expressa, aprende e se desenvolve (Kishimoto, 2010). Neste contexto, podemos identificar quatro tipos de brincar:

- (i) Solitário: a criança brinca sozinha (...)
- (ii) Paralelo: a criança brinca perto de um par, mas com pouca ou nenhuma interação (...)
- (iii) Associativo: a criança brinca com um/a colega de forma desorganizada. [Sem a atribuição de papéis.]
- (iv) Colaborativo: as crianças brincam com pares e adultos (Rubin, et. al., 2011, citado por Almeida, 2018).

Para além disso, essa variedade no comportamento lúdico pode ser ainda categorizada em quatro formas diferentes: a Fantasia, o *Role-play*, o Exercício e o *Rough-and-tumble* (Veiga et al., 2017).

A Fantasia e o *Role-play* são formas de simulação caracterizadas por um comportamento simbólico, em que fingir estimula as crianças a discutir e negociar perspetivas, a envolverem-se em narrativas complexas, melhorando assim a sua capacidade de entender as mesmas, a comunicar as suas próprias ideias e a cooperar com outros (Bjorklund, 2009; Peter, 2003). Brincadeiras de Exercício e de *Rough-and-tumble* constituem atividades motoras exageradas, moderadas a vigorosas no contexto de brincadeira, como correr, escalar ou saltar (Bjorklund, 2009). Este tipo de comportamento lúdico, quando parece ser agressivo, mas executado sob a forma de

brincadeira, envolvendo captura/resgate, submissão/derrota ou ataque/fuga com uma forte característica social, é identificado como *rough-and-tumble* (Pellegrini, 2009; Storli, 2013). Tal como nas brincadeiras citadas anteriormente, as crianças também negociam, trocam papéis e cooperam nestas brincadeiras, mas, adicionalmente, também competem com os seus pares (Bjorklund, 2009; Storli, 2013). O *rough-and-tumble* é uma oportunidade controlada que permite à criança explorar, estabelecer e manter diferenças durante situações de dominância social (Bjorklund, 2009; Logue & Harvey, 2010), que, precisamente, por ser intensa e rude, leva a um reconhecimento, não só das suas limitações e habilidades pessoais, mas, também, das dos outros (Logue & Harvey, 2010).

Brincar e aprender deveriam ser duas expressões indissociáveis no processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar (Neto, 2020), dado que proporcionam um aprender durante a ação, dando o tempo necessário a cada criança para se apropriar dos conhecimentos necessários. Neste sentido, educadores sensíveis e sabedores podem providenciar interações e intervenções estimulantes no brincar das crianças, assegurando o desenvolvimento e aprendizagens curriculares (Portugal, 2008).

O brincar contribui, desde o nascimento da criança, para a construção dos seus primeiros conhecimentos associados ao “saber-fazer”, através de experiências sensório-motoras que lhe permitam adquirir capacidades como mover-se, falar ou desenvolver estratégias para solucionar problemas (Kishimoto, 2002). Brincar permite desenvolver aptidões de manipulação ao tocar e ao explorar diferentes materiais, potenciando o desenvolvimento do raciocínio (Curtis, 2006). E, uma vez que proporciona à criança uma oportunidade de experimentar a incerteza (Moyles & Cols, 2006), permite-lhe, igualmente, dar um sentido aos conceitos que favoreçam a sua adaptação ao mundo que a rodeia (Silva, 2016).

Brincar não tem necessariamente de supor a utilização de brinquedos, bastando, na verdade, que o corpo esteja em confronto com a Natureza, com o imprevisível, com a aventura e o risco (Neto, 2015). Para além disso, é fundamental que a criança seja reconhecida como um ser único, ativo e habilitado, capaz de aprender autonomamente através da brincadeira, da interação com o mundo que a rodeia e com os outros. É através de brincadeiras de faz-de-conta que a criança desenvolve a sua criatividade e imaginação, obtendo novas conquistas, como o poder de iniciativa, a descoberta, a expressão de opiniões, a persistência nas tarefas, a colaboração com os outros e o simples desenvolvimento do gosto por aprender (Silva et al., 2016).

#### **4.2.2 Brincar com Risco, o que é?**

As brincadeiras arriscadas têm muitas vezes lugar na forma de atividades físicas desafiantes e aventureiras, quando as crianças experimentam algo que nunca tinham feito antes, contornando assim a fronteira de sensação de controlo, seja em altura, em velocidade, ou entre outras (Sandseter, 2009; Stephenson, 2003). Este tipo de brincadeira é uma condição necessária para aprender a lidar com o perigo e os riscos iminentes (Kvalnes, 2017): é através deste tipo de situação que as crianças desenvolvem as capacidades cognitivas fundamentais para realizarem avaliações mais precisas e concretas dos contextos que enfrentam (Plumert, 1995; Plumert & Schwebel, 1997), até porque entendem as suas próprias competências, assim como o nível de risco, ajustando sempre as suas brincadeiras aos seus limites (Brussoni et al., 2012).

Podemos definir o risco como um perigo não quantificável, uma situação perigosa ou uma exposição a uma ameaça (Adams, 2001). Cruzando a definição de brincar com a de risco, é possível afirmar que o brincar arriscado se caracteriza como uma forma de jogo emocionante e estimulante, que inclui, no entanto, a possibilidade de lesão ou mal-estar (Sandseter, 2011). Neste sentido, o brincar arriscado define-se por dar à criança a possibilidade de desafio, de testar limites e, conseqüentemente, de aprender face aos riscos (Little & Wyver, 2008).

Sandseter (2007) definiu seis categorias de brincadeiras arriscadas: 1) a altura, 2) a velocidade, 3) as ferramentas, 4) o jogo de luta e perseguição, 5) elementos perigosos e, por fim, 6) a possibilidade de desaparecer ou deixar de ser visto. Na primeira categoria, a altura, incluíse atividades como o trepar e o saltar de locais muito elevados. Para as crianças, esta ação envolve receio e entusiasmo, uma vez que, são usualmente consideradas arriscadas pelos adultos (Sandseter, 2007). Na segunda categoria, que diz respeito à velocidade, o risco associa-se à imprevisibilidade dos comportamentos associados, como, por exemplo, andar de bicicleta ou de patins a alta velocidade, apresentando risco de colidir com pessoas ou objetos (Sandseter, 2007). Relativamente à terceira categoria relativa ao uso de ferramentas, como o martelo, as facas e os serrotes, no estudo realizado por Sandseter (2007) o seu grau de risco não era consensual, visto que as crianças consideram que as ferramentas não apresentam risco e outras reconhecem que pode haver conseqüências negativas. Na quarta categoria, o jogo de luta e de perseguição, como brincar à luta com paus e lutar corpo

a corpo, verificou-se ainda no mesmo estudo que, a maioria dos casos não envolviam risco. Assim sendo, Marques (2010) defende que o jogo de luta é fulcral, consistindo num meio de comunicação entre crianças, dando-lhes a oportunidade para o treino de competências de cooperação, negociação e resolução de problemas. O brincar com elementos perigosos, como fogueiras ou precipícios, corresponde à quinta categoria; esta é considerada pelos adultos como atividades que envolvam um risco bastante elevado (Sandseter, 2007). Por último, a sexta categoria diz respeito ao perder-se ou deixar de ser visto pelo adulto. A mesma conduz à possibilidade de a criança despertar alguma excitação, alegria e medo ao esconder-se do adulto (Sandseter, 2007).

O brincar arriscado é fulcral em diversas áreas, como a aprendizagem, o desenvolvimento, a saúde mental e a saúde física das crianças, incluindo também a atividade física e a manutenção de pesos saudáveis (Brussoni et al., 2015). As crianças que têm acesso a oportunidades de brincar ao ar livre sem supervisão apresentam um desenvolvimento motor e social superior, uma maior independência e capacidade de resolução de conflitos.

Em suma, é importante mencionar que, quando as crianças têm uma maior exposição a riscos, desenvolvem estratégias de gestão de riscos e a capacidade de ponderar decisões (Brussoni et. al., 2015); competências, essas, que são importantes para a sobrevivência da infância da criança, assim como para lidar com tarefas essenciais da vida adulta (Kvalnes, 2017).

#### **4.2.3 Risco Vs. Perigo**

Brincar com risco é um tipo de brincar que desafia e estimula a criança, uma vez que, a confronta com o medo e a imprevisibilidade. Uma personalidade predisposta para o risco e um alto nível de atividade deixa a criança apta a envolver-se em comportamentos corajosos, por, conseqüentemente, possui alguma prontidão para acidente e lesões (Miller & Byrnes, 1997). As crianças que têm consciência do seu domínio de risco regulam, gradualmente, as suas próprias brincadeiras arriscadas de acordo com o seu medo e as suas capacidades (Kaarby, 2004).

Importa destacar que *risco* e *perigo* não são sinónimos: *risco* corresponde a um conceito que acarreta uma série de conseqüências, uma vez que, está ligado à ideia de probabilidade e de incerteza (Granjo, 2004). Na perspetiva de Little e Eager (2010), risco

diferencia-se de *perigo* por este último se aplicar em circunstâncias onde a hipótese de dano é muito alta, podendo resultar em lesões graves ou mesmo na morte.

Além do mais, o perigo e o risco estão relacionados com as nossas vivências e experiências, e sabemos que não podemos prever o que pode ou não acontecer à medida que as brincadeiras das crianças acontecem. A ideia de podermos prevenir que não vão existir acidentes se tomarmos medidas é ilusória (Granjo, 2004). As crianças gostam e precisam de desafios, no entanto, precisam de ser protegidas de perigos reais. Para tal, é necessário que lhes sejam proporcionadas possibilidades de assumir riscos controlados, reconhecendo a importância de as crianças desenvolverem a sua capacidade de resolução de problemas, o seu juízo crítico, o seu sentido de autoeficácia e a sua resiliência (Marques, 2021).

Neste sentido, as crianças têm uma necessidade natural no envolvimento com o desafio e o risco, com o objetivo de experienciar diversos níveis de estimulação que envolvem vários sentimentos, como o orgulho, a felicidade e o medo (Bilton et al., 2017). O envolvimento ambiental e social é um ponto fulcral, pois, por muito controlado que seja, corresponde sempre a algum tipo de risco ou perigo, ainda que seja essencial para o desenvolvimento e para a aprendizagem das crianças, proporcionar-lhes, como referem Cordovil et al. (2007), valiosas oportunidades para aprender, resolver problemas e aprimorar habilidades sociais, sendo igualmente, um elemento essencial no desenvolvimento motor. No entanto, mesmo controlando o risco, temos de ter consciência de que não existem ambientes totalmente seguros (Cordovil, et al. 2007), pois as crianças que evitam movimentar-se podem evitar ferimentos, mas, indiscutivelmente, também limitam seu próprio desenvolvimento (Matos, 2007).

Analisar os contextos físicos e sociais torna-se fundamental, uma vez que estes elementos desempenham um papel crucial na exposição das crianças a ambientes potencialmente arriscados, os quais, por sua vez, são fundamentais para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança (Matos & Neto, 2007). Estes contextos podem restringir a atuação dos educadores em relação aos tipos de brincadeiras e atividades a que as crianças são expostas. Por exemplo, em relação às barreiras físicas, evidencia-se uma escassez crescente de espaços adequados para brincadeiras, tanto dentro, quanto fora das instituições socioeducativas, destacando a qualidade deficiente dos espaços e equipamentos que influenciam negativamente as atividades de jogo livre durante os intervalos escolares (Neto, 1997). Já no que concerne às barreiras sociais, observa-se uma tendência para a proteção das crianças por parte das famílias e da

sociedade em geral, com menos tolerância para possíveis riscos e pequenos acidentes. Cordovil et al. (2007) explicam, a esse respeito, que essa atitude pode resultar na eliminação de experiências de risco benéficas ao processo de desenvolvimento das crianças. Torna-se, assim, imperativo que as instituições socioeducativas criem ambientes estimulantes, fomentando a curiosidade e proporcionando oportunidades para que as crianças explorem o presente, preparando-as, dentro de limites incertos, para o futuro, num ambiente enriquecido e desafiador (New et al., 2005).

O educador de infância tem um papel preponderante nas brincadeiras das crianças, não apenas como interveniente, mas também como observador, uma vez que, é através da sua observação que o mesmo vai conhecendo a criança e compreendendo o seu nível de desenvolvimento e conhecimento (Ferreira, 2010). Neste sentido, enquanto profissionais de educação, devemos considerar o brincar, não só como uma dimensão central das abordagens pedagógicas e curriculares, mas também como um elemento essencial nas práticas em educação de infância, tendo sempre em conta que se trata de uma necessidade das crianças (Coelho & Vale, 2017).

Ao observarmos as crianças nas suas brincadeiras podemos adquirir informações fundamentais dos domínios da formação pessoal e social, da expressão e comunicação, bem como do conhecimento do mundo (Ferreira, 2010). É, por isso, de extrema importância que o educador procure compreender a brincadeira da criança e atribuir-lhe sentido, sem se focar no produto final, mas sim no seu processo (Gaspar, 2010).

Quando a criança está envolvida na brincadeira, o educador passa a ser um agente ativo, que participa e interfere na mesma, no entanto, deve acautelar a sua ação, assumindo um papel mais submisso, não impondo, nem fazendo correções. O educador deve participar nas ações das crianças, porém, subjugando-se às suas pretensões, só assim garantindo que estas exercitam a imaginação, ficando mais envolvidas e interessadas nas brincadeiras (Gaspar, 2010). Participar nas brincadeiras das crianças, apresentar recursos, potencializar o diálogo sobre as ações realizadas e dar oportunidades para a exploração e iniciativa, contribuem para uma experiência completa dos espaços (Bilton, 2010). É também, por isso, crucial que os adultos explorem abordagens educativas participativas, que, pela sua diversidade, priorizem a comunicação, a interação e o cuidado, respeitando os princípios éticos. Dessa forma, é possível ampliar a experiência lúdica da criança, destacando a sua potencialidade comunicativa, relacional, cognitiva e sociocultural (Coelho & Vale, 2017).

Nesta linha de pensamento e de acordo com Sandseter (2009c), a forma como o adulto avalia as situações de brincadeiras arriscadas e a sua própria predisposição ao risco terá uma grande influência no tipo de desafios a que a criança será exposta. Quando um adulto consegue gerir o risco de uma forma flexível, reconhecendo o seu impacto no desenvolvimento, é esperado que as experiências de desafio para a criança sejam facilitadas e encorajadas (Sandseter, 2010). É de extrema importância realçar a necessidade de conceder espaço à criança para que ela teste os seus limites e consiga tomar decisões de uma forma autónoma, em relação àquilo que é, ou não, capaz de realizar; o que não invalidará o valor do papel do adulto em situações desafiadoras, independentemente de atuar como observador ou como participante ativo (Tovey, 2007).

No entanto, embora as crianças precisem de oportunidades para aprender e avaliar os riscos, as poucas experiências a que têm acesso fazem com que, muitas das vezes, seja imprescindível o auxílio de uma criança mais experiente ou de um adulto para lidar com a situação (Tovey, 2007). A observação que nós, adultos, fazemos enquanto a criança brinca, ajuda-nos a entrar no mundo dela e a compreendê-la, uma vez que, o brincar não serve para passar o tempo, mas, sim, para que a criança transforme as suas ideias em ações; ou seja, é no próprio brincar que a criança se reconhece como agente ativo no seu processo de aprendizagem (Neto, 2020).

Paralelamente, o educador, na função de gestor do currículo, tem a responsabilidade de estruturar o ambiente e os recursos de forma a serem catalisadores e incentivadores de aprendizagens diversas e significativas. Uma estruturação que, como seguidamente refletiremos, deve contribuir para promover uma equidade maior de oportunidades educacionais (Silva et al., 2016).

#### **4.2.4.1 A importância do espaço/ambiente no brincar**

O ambiente educativo é considerado um pilar do desenvolvimento curricular, assumindo o papel de “terceiro educador”, tanto para crianças quanto para adultos, desde que esteja organizado de forma específica e equipado adequadamente (Zabalza, 1998b). Não podemos dissociar a intervenção do educador, do ambiente e do espaço físico em que a sua prática se insere. Até porque, para construir e gerir o currículo o educador tem de possuir um conhecimento do meio e das crianças sustentado nas suas observações, nos documentos e intervenções realizados pelas crianças, bem como na

participação e no envolvimento das famílias e da comunidade envolvente (Silva et al., 2016). A intencionalidade que caracteriza a ação do educador exige que o mesmo reflita sobre as concepções e os valores cruciais à sua prática, dado que, é essa intencionalidade que lhe possibilita atribuir sentido à sua ação, ajudando-o a entender o motivo pelo qual o faz, quais os objetivos que procura alcançar, bem como as finalidades que direcionam as suas ações (Silva et al., 2016).

Para desenvolver e planear o currículo, no que diz respeito à organização do ambiente educativo, é responsabilidade do educador organizar tanto o espaço físico como os seus materiais, disponibilizando recursos diversificados e estimulantes, fazendo uso de uma abordagem flexível e diversificada no que concerne à organização do tempo, mobilizando e orientando os recursos educativos, enquanto cria e mantém um ambiente seguro e favorável ao bem-estar das crianças (Silva et al., 2016).

As crianças precisam de explorar o mundo que as rodeia com riscos controlados, para que consigam testar os seus limites, aprender a lidar com as suas capacidades motoras e a ser autónomas a vários níveis. Para viabilizar o ato de brincar, é essencial que o ambiente seja estruturado e adaptado constantemente às suas necessidades e aos seus interesses. Deve procurar-se um equilíbrio entre estímulos, desafios, autonomia e responsabilidades, proporcionando um ambiente favorável ao desenvolvimento integral das crianças (Portugal, 2008).

Quando se trata do espaço ao ar livre ou da área de recreação, os educadores desempenham um papel crucial no envolvimento das crianças em brincadeiras. É essencial que permitam que as crianças explorem livremente o ambiente ao seu redor, sempre com uma supervisão cuidadosa. Todavia, existem fatores que prejudicam negativamente as experiências ao ar livre, incluindo atitudes desfavoráveis ou ambivalentes em relação ao brincar nesse ambiente, roupas inadequadas para atividades externas, o *design* inadequado dos espaços, critérios de construção e inspeção deficientes, além de práticas que evitem a exposição a riscos (Duffy, 2013).

Face ao exposto, o educador tem de conseguir ultrapassar estas dificuldades, apresentando as condições necessárias para os vários momentos promovendo práticas de qualidade no exterior. Os jardins, as florestas, a natureza em si, são elementos fundamentais durante todo o ano, uma vez que as mesmas oferecem experiências de jogo desafiantes que mudam de acordo com o clima (Tovey, 2007). Neto (2020) refere que é importante conceder liberdade às crianças, conscientizando os adultos de que um excesso de superproteção pode, na verdade, limitar mais as crianças do que protegê-

las. O autor também salienta que "ninguém se desenvolve plenamente isolando-se dos riscos que a vida nos impõe a cada momento da nossa existência" (Neto, 2020, p. 224). Portanto, percebe-se que o papel do adulto continua a ser essencial para o desenvolvimento, exploração e aprendizagem da criança, desde que o adulto crie situações agradáveis e desafiadoras no espaço ao ar livre, sem comprometer a segurança da criança.

É fundamental que o adulto leve em consideração as características individuais de cada criança, reconhecendo a singularidade de cada uma. A organização e a disponibilização do espaço e dos materiais devem ser cuidadosas, permitindo que as crianças explorem com o máximo de liberdade e o mínimo de restrições possíveis.

Segundo Forneiro (1998), o conceito de "espaço" abrange o aspecto físico, definido pelos materiais, objetos e equipamentos que o compõem, enquanto o conceito de "ambiente" se refere à combinação do espaço físico com as interações que ocorrem dentro dele. A organização do espaço deve ser pensada de forma a potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. As crianças precisam de espaço para utilizarem e explorarem os objetos e materiais, para se conseguirem mover livremente, para criarem e gerirem conflitos, para poderem conversar à vontade sobre o que estão a fazer, para guardarem os seus pertences, para mostrarem as suas invenções e, principalmente, de espaço para os adultos poderem apoiar os seus objetivos, necessidades e interesses (Hohmann & Weikart, 2011). Assim, a sala de atividades é o espaço das crianças e "o arranjo deste espaço é importante, porque afeta tudo o que a criança faz" (Hohmann & Weikart, 1979, p. 51).

Nesta linha de pensamento, Coutinho (2002) refere que o ambiente educativo deve estar apto a promover e estimular o desenvolvimento da criança, uma vez que, "ter um ambiente aconchegante, que proporcione o descanso é pelo que se percebe nas ações das crianças, algo que lhes agrada. Um ambiente que possibilite as relações, a expressão das múltiplas formas de linguagem, a vivência livre do seu imaginário" (p. 8).

Não existe um "modelo específico" de organização do espaço, devendo ser organizado de acordo com as características e os interesses do grupo que cada educador acompanha (Cunha, 2013). O espaço tem de ser flexível e estimulante, de forma a "facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar a autonomia e [as] relações interpessoais positivas" (Portugal, 2012, p. 12).

Nesta linha de pensamento, o espaço deve ser dividido por áreas de interesse ou de trabalho, de maneira a que estas auxiliem as crianças nas opções exequíveis,

cada uma das áreas poderá apresentar um conjunto único de materiais e oportunidades de trabalho (Hohmann e Weikart, 1979). Posto isto, podemos afirmar que estas áreas de interesse estimulam a capacidade de iniciativa e as interações sociais, uma vez que, as mesmas são organizadas tendo em conta as atividades práticas das crianças e das suas mudanças de interesse (Hohmann & Weikart, 2011). A disposição do espaço pedagógico não é suficientemente educacional se não estiver equipada com materiais educativos adequados às necessidades e aos interesses das crianças, valorizando sempre a experimentação, bem como a reflexão e a cooperação de todas elas (Cunha, 2013).

Para além disso, há outros aspetos fundamentais que devem ser tidos em conta na organização do espaço, nomeadamente, a segurança. Esta está intimamente ligada ao prazer de estar no ambiente, permitindo que as crianças se sintam confortáveis, sem medo de arriscarem e de se envolverem plenamente com o ambiente ao seu redor. Um ambiente seguro é fundamental para promover uma aprendizagem ativa e para despertar sentimentos positivos nas crianças (Cunha, 2013). Desta forma, é importante investir, não só na variedade, como na funcionalidade, na durabilidade, na segurança e no aspeto estético dos materiais, com o intuito de potenciar a exploração das crianças, motivando-as a manusear e descobrir os objetos de uma forma segura e autónoma (Silva et al., 2016).

Em suma, as crianças são criadoras do seu próprio espaço, desde que saibam onde se encontram os materiais de que necessitam, assim como a sua função e utilidade (Cardona, 1999). Portanto, é essencial que os materiais sejam organizados de maneira lógica e claramente identificada, de modo a que as crianças consigam localizá-los, aceder-lhes e arrumá-los facilmente, sem depender da intervenção do adulto (Cardona, 1999). Nesse contexto, Brickman e Taylor (1996) sublinham que um dos principais deveres dos adultos é estabelecer e manter um ambiente físico que estimule a brincadeira ativa das crianças.

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

Feita a revisão literária sobre o tema de investigação em apreço, descrevem-se, neste capítulo, as opções metodológicas assumidas, assim como as técnicas e os instrumentos de recolha e análise de dados utilizados.

Para dar início à investigação, é, pois, fundamental ter em conta as abordagens metodológicas e éticas. Assim sendo, é fulcral selecionar técnicas e instrumentos para

a recolha de dados a utilizar, uma vez que os mesmos devem ser selecionados com base nas perguntas da pesquisa e nos objetivos do estudo.

#### **4.3.1 Princípios Éticos**

Para a realização desta prática e investigação foram considerados vários princípios éticos e deontológicos relevantes para a ação pedagógica. Estes princípios foram delineados com o objetivo de realizar uma ação responsável e consciente, tanto com o grupo de crianças, como com a equipa educativa de sala e com a da organização socioeducativa. Neste sentido, foi realizado um roteiro ético (cf. Anexo D), onde são apresentados os “Princípios Éticos e Deontológicos no trabalho de investigação com crianças”, mencionados por Tomás (2011), e os valores definidos na “Carta de Princípios para a Ética Profissional” (APEI, 2011).

#### **4.3.2 Questões de investigação e objetivos de estudo**

Esta investigação, como supra mencionado, contempla e relaciona-se com três temáticas/conceitos já referidos – Risco, Perigo e Brincar. Tendo por base vários momentos observados no espaço exterior, verifiquei que o mesmo tem pouquíssimo contacto com a Natureza e que existem poucos materiais naturais disponíveis. Contudo, apresenta algumas estruturas desafiantes e promotoras do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, cuja utilização se encontra condicionada, tanto pelas educadoras, como pelas auxiliares.

Assim sendo, e perante o supraescrito, esta investigação procura responder às seguintes questões orientadoras: i) Quais as concepções das educadoras e das auxiliares relativamente ao risco e ao perigo?; ii) De que forma o risco e o perigo influenciam as brincadeiras das crianças?; e, por fim, iii) Qual o papel do adulto nas brincadeiras das crianças, no recreio.

Perante estas questões, estabeleceram-se como principais objetivos os seguintes: (a) Conhecer as concepções do adulto (educadoras e auxiliares) sobre o risco e o perigo na Educação Pré-Escolar; (b) Compreender de que modo as concepções do adulto sobre o risco e o perigo influenciam o brincar da criança no espaço exterior do Jardim de Infância; e, por fim, (c) Analisar o papel do adulto nas brincadeiras da criança no espaço exterior do Jardim de Infância.

### 4.3.3 Natureza do estudo

No que diz respeito à natureza da investigação, e atendendo aos objetivos traçados, assumimos partir de uma abordagem de carácter qualitativo, uma que os dados recolhidos advêm de um processo holístico, naturalista e descritivo/interpretativo; isto é: i) os dados recolhidos são todos extraídos do seu ambiente natural; ii) apresentados através de palavras; iii) o processo tem mais significado para a investigadora do que os resultados em si; iv) os dados são todos analisados de maneira indutiva; e, por último, v) resultam na compreensão da perspectiva dos participantes (Bodgan & Biklen, 1994). Um tipo de estudo, portanto, que supõe e, no caso, garante que o investigador é responsável por recolher e interpretar os dados, dependendo da sua sensibilidade, do seu conhecimento e da sua própria experiência no campo em que se insere (Carmo & Ferreira, 2008).

Definido como um estudo que parte do aprofundamento de algo particular, derivado de contextos naturais (Bassegy, 1999), o **estudo de caso** revela ser a metodologia mais apropriada para a condução da presente investigação, uma vez que, se trata de um processo empírico no qual se investiga um acontecimento dentro do seu contexto de vida real. Relativamente à sua tipologia, define-se um estudo de caso intrínseco (Stake, 1999), descritivo e explicativo (Yin, 1994), visto que o mesmo se refere a uma situação específica e que tem como intuito o estudo dessa mesma situação. Neste sentido, é através da descrição das variáveis em causa que se conseguem identificar e explicar as relações de causa e efeito entre as mesmas (Yin, 1994).

Paralelamente, o recurso à escala “*The Children’s Physical Environments Rating Scale*” (CPRES5) (Moore, 2012), traduzida e adaptada para a Língua Portuguesa como “Escala de Avaliação dos Envolvimentos Físicos das Crianças” (Moreira et al., 2020), e utilizada para avaliar a qualidade e funcionalidade do espaço exterior do jardim de infância, a partir da medição numérica e nominal das suas diferentes subescalas, poderia induzir uma prática empírica quantitativa. Todavia, e ainda que o presente estudo não implique a quantificação nem o tratamento estatístico dos dados recolhidos, centrando-se sobretudo no estudo interpretativo (e qualitativo, portanto) das conceções recolhidas, a nossa abordagem assumirá um **carácter misto**, pela combinação das formas qualitativa e quantitativa (Creswell, 2010).

### 4.3.4 Amostra

Para a realização deste estudo, foram registadas observações dos comportamentos face ao brincar de: quatro educadoras de infância e cinco auxiliares de ação educativa, todas do sexo feminino e com uma média de idades de 51,9 anos; bem como de 23 crianças, 14 do sexo feminino e nove do sexo masculino, com uma média de idades de 3,9 anos. No que diz respeito às habilitações académicas cinco das inquiridas têm o ensino secundário, duas têm a licenciatura completa, uma tem o bacharelato e outra tem o mestrado. No que toca ao tempo de serviço, uma das inquiridas trabalha na área à menos de 15 anos, quatro das inquiridas trabalham na área entre 15 a 30 anos e as restantes quatro inquiridas têm entre 31 e 46 anos de serviço.

#### **4.3.5 Técnicas de recolha de dados**

Nesta investigação são usados diferentes instrumentos de pesquisa e técnicas, para validar e obter uma compressão aprofundada acerca deste tema. Neste sentido, a recolha de dados tem como base as seguintes técnicas e instrumentos: (i) registos de observação (notas de campo); (ii) observação direta participante e não participante; (iii) observação estruturada e não estruturada; (iv) inquéritos por questionários; (v) entrevista semiestruturada; (vi) consulta documental e análise de dados, e por fim (vii) recurso à escala “The Children’s Physical Environments Rating Scale” (CPRES5).

##### **4.3.5.1 Comportamentos da equipa educativa e das crianças**

Os registos escritos representam um “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha” (Bogdan & Bilken, 1994, p. 150). Sendo estes fundamentais durante a investigação, visto que possibilitaram registar os comportamentos dos participantes no estudo.

Para registar os comportamentos da equipa educativa e das crianças relativos ao brincar, utilizou-se, primeiramente, a **observação direta**, que permite ao observador documentar comportamentos e características físicas sem ter de depender da vontade e capacidade de terceiros (Coutinho, 2013). Neste sentido e tendo em consideração a dimensão da participação, foi realizada uma observação mista, adotando uma postura de observadora participante, em determinadas situações, e de observadora não participante, noutras. A **observação participante** é um método interativo que exige o envolvimento do investigador nos momentos que se encontra a observar, integrando-se nos mesmos (Rodriguez et al., 1999). Neste caso, esta técnica foi utilizada em

momentos de brincadeira autônoma no espaço exterior, nos quais as crianças pediam a participação da investigadora.

Já a **observação direta não participante**, que supõe que o investigador se mantenha em observação sem interagir com o grupo de crianças que está a observar (Gerhard & Silveira, 2009), foi talvez a mais utilizada durante todo o processo, uma vez que, permitia observar os comportamentos dos adultos, de uma forma natural e sem interferências, principalmente, no que diz respeito atuação destes face ao risco e ao perigo no brincar.

No que se refere ao processo de observação, utilizou-se tanto a observação estruturada, como a não estruturada. Na **observação estruturada**, o investigador “parte para o terreno com um protocolo de observação pré-definido e estruturado em função das dimensões que presente observar (Coutinho, 2013, p. 136). Recorreu-se a esta aquando da aplicação da escala “*The Children’s Physical Environment Rating Scale*” (CPRES5). Já na **observação não estruturada**, o mesmo autor refere que o investigador “parte para o terreno apenas com uma folha de papel onde regista tudo o que observa (...), observa o que acontece ‘naturalmente’ e daí ser também designada observação *naturalista*” (Coutinho, 2013, p. 137-138), utilizada maioritariamente durante o período de observação

#### **4.3.5.2. Caracterização dos espaços físicos da instituição**

O instrumento “*The Children’s Physical Environment Rating Scale*” (CPRES5) (Moore, 2012), traduzido e adaptado para a Língua Portuguesa como “Escala de Avaliação dos Envolvimentos Físicos das Crianças” (Moreira et al., 2020), foi, na presente investigação, utilizado para avaliar a qualidade e funcionalidade do espaço exterior do contexto acompanhado. O objetivo desta escala é avaliar a qualidade dos atributos ambientais físicos de creches e jardins de infância, bem como de outras organizações socioeducativas relacionadas com o desenvolvimento infantil, bem como da qualidade do seu atendimento (Moore, 2012).

O CPERS5 é composto por quatro partes – (A) Planeamento, (B) Edifício como um todo, (C) Espaços interiores para crianças, e (D) Áreas exteriores – divididas em 14 subescalas. Para a nossa investigação, foram utilizadas as subescalas relativas às **partes B, C e D.**, centrando-se a primeira na avaliação do edifício atendendo às suas qualidades gerais, bem como do contexto de desenvolvimento, do cuidado e da educação na primeira infância. Na primeira dimensão, “**Estética e Escala**”, avalia-se

se o edifício é ou não convidativo para as crianças e se o mesmo consegue transmitir uma sensação agradável (sensação de estar em casa). Esta dimensão deve ainda incluir particularidades familiares, ao invés do usual num edifício institucional. No que diz respeito à subescala “**Circulação**”, a mesma refere-se às vias principais de circulação de todo o edifício, pretendendo, assim, avaliar a circulação clara e definida, de maneira a não intervir nas atividades das crianças, assim permitir a visualização global e atenta dos funcionários perante as crianças. A subescala “**Núcleo de instalações partilhadas**” avalia os espaços comuns que devem estar localizados no centro do edifício e associados num só local. Relativamente à subescala “**Qualidade do espaço interior**”, a mesma pretende avaliar o espaço interior relativamente às características: temperatura adequada e confortável, qualidade da iluminação e do ar. Por último, a subescala “**Segurança e proteção**” avalia se todas as áreas são livres de acidentes evitáveis, seguras para todos os intervenientes, sustentando os padrões de saúde e higiene.

As subescalas da **parte C** visam os espaços onde as crianças passam a maioria do seu tempo, no edifício. A subescala “**Espaço aberto modificável**” compreende se o espaço de atividade é planeado de uma forma flexível, isto é, se permite que as crianças passem de uma atividade para outra sem perturbar as restantes. Na subescala “**Zonas para cuidados**”, avaliam-se os espaços para a prestação de cuidados funcionais da instituição. As subescalas seguintes destinam-se a avaliar os espaços interiores pensados para atividades lúdicas, sejam elas partilhadas ou não. As “**Áreas para atividades tranquilas**” englobam a leitura, o brincar com brinquedos pequenos e os computadores; as “**Áreas para atividade física**” referem-se ao jogo físico, à música e ao jogo dramático e as “**Áreas para atividades desarrumadas e sujas**” referem-se às artes e ofícios, a jogos de água e à área de Ciência e Natureza.

No que diz respeito à **parte D**, as subescalas têm como intuito avaliar as áreas exteriores da instituição de ensino/educação. No que concerne às subescalas “**Espaços exteriores de jogo: necessidades funcionais**” e “**Espaço exterior de jogo: Necessidades de desenvolvimento**”, as mesmas devem ser desafiantes no que toca ao desenvolvimento das crianças, destacando a importância de um espaço interessante, amigável e confortável. Propõem que se assemelhe a um “quintal”, ao contrário de uma grande área aberta, que é normalmente designada como espaço exterior de jogo. Por último, a subescala “**Localização e Terreno**” é avaliada de acordo

com a localização e o lote onde se situa a organização socioeducativa dentro da comunidade.

Feita a descrição dos parâmetros tidos em consideração na nossa recolha (e posterior análise) de resultados Moore (2012) refere, relativamente à sua interpretação final, que não há certezas nem valores absolutos para o que define uma “boa” instalação. Deste modo, às pontuações obtidas corresponde um rótulo descritivo, a saber: 0,001-1,00 = mau; 1,01-2,00 = razoável; 2,01-3,00 = bom e 3,01-4,00 = excelente. O resultado final, geral, coincide com a média das pontuações dos resultados das subescalas.

#### **4.3.5.3. Concepções da equipa educativa**

Para aferir as concepções da equipa educativa foram utilizados a **entrevista semiestruturada** (cf. Anexo E) e o **inquérito por questionário** (cf. Anexo I). A entrevista semiestruturada, que teve como objetivo de “construir informações pertinentes a determinado objeto de investigação” (Minayo & Costa, 2018, p. 141) foi realizada de forma individual à equipa educativa da sala, recorrendo a um guião constituído por questões de resposta aberta, não abordando questões de idade, género e etnia. Estas entrevistas foram realizadas por meio de gravação de voz e, posteriormente, transcritas. Gerhardt e Silveira (2009) advogam que, este tipo de entrevista caracteriza-se por apresentar um conjunto de perguntas formuladas pelo investigador sobre o tema em questão, uma vez que, proporcionam ao entrevistado liberdade para discutir os assuntos que surgem no decorrer da entrevista.

Simetricamente, foi realizado um **inquérito por questionário** direcionado às educadoras e auxiliares da valência de Pré-Escolar. Para a concretização destes questionários, tivemos em atenção que “as perguntas [fossem] claras e precisas, isto é, formuladas de tal forma que todas as pessoas interrogadas as interpretem da mesma maneira” (Quivy & Champenhoudt, 2017, p. 181). O mesmo apresenta, por um lado, questões de resposta fechada e divididas em variáveis qualitativas nominais e quantitativas discretas. As questões de resposta aberta, por outro, são relativas a variáveis qualitativas ordinais (cf. Anexo J). Posto isto, pretendeu-se analisar: (i) a Conceção do Perigo, visando perceber a concepção do adulto face ao perigo, perceber se as crianças têm a capacidade de perceber o perigo e, ainda, compreender alguma eventual relação entre o perigo e a segurança das crianças; (ii) a Conceção de Risco,

centrada, por sua vez, na compreensão da concepção do adulto no que diz respeito ao risco; (iii) Identificar os perigos que podem existir na sala de atividades; (iv) Identificar os perigos no espaço exterior; e, por último, (v) Compreender se são impostas ou não pelo adulto limitações nas brincadeiras das crianças.

#### **4.3.6 Técnicas de análise de dados**

A **análise de dados** assume um papel principal numa investigação, pois “não basta recolher dados, é preciso saber analisá-los e interpretá-los” (Amado, 2013, p. 299). Para tal, e considerando a natureza (qualitativa ou) mista do nosso estudo, bem como os procedimentos tomados na obtenção dos respetivos dados, procedeu-se ao seu exame posterior a partir da análise de conteúdo (clássica) – método por via do qual é possível construir descrições objetivas e inferências, passando de uma fase de descrição para uma fase de interpretação dos dados recolhidos (Vala, 1986).

Este procedimento compreende uma análise categorial, que busca abranger a totalidade de um texto, submetendo-o a uma avaliação através da sua classificação e enumeração, baseada na frequência de presença (ou ausência) de elementos de significado (Bardin, 2011). Assim mesmo, partindo da interação do nosso quadro teórico com as respostas obtidas, e com vista à organização e à primeira redução das mesmas (Bardin, 1977), procedeu-se à elaboração de uma árvore categorial das entrevistas realizadas à equipa educativa da sala (cf. Anexo H), composta pelas unidades de análise (ou categorias) mais significativas.

Neste contexto, foram analisadas diversas categorias, tais como: (i) a Concepção do Perigo, visando compreender a concepção do adulto face ao perigo, perceber se as crianças têm a capacidade de perceber o perigo e, ainda, compreender alguma eventual relação entre o perigo e a segurança das crianças; (ii) a Concepção de Risco, centrada, por sua vez, na compreensão da concepção do adulto no que diz respeito ao risco; (iii) Identificar os perigos que podem existir na sala de atividades; (iv) Identificar os perigos no espaço exterior; e, por último, (v) Compreender se são impostas ou não pelo adulto limitações nas brincadeiras das crianças.

Por fim, é realizada uma triangulação dos dados, uma vez que, há “uma triangulação da informação [que] a investigadora procura clarificar [de modo a compreender] o significado da informação recolhida, sublinhando-a ou questionando-a” (Vasconcelos, 2016, p. 85).

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

Para ser possível dar resposta a cada um dos objetivos delineados, e para uma melhor compressão, apresentação e análise dos dados recolhidos estes encontram-se organizados em três subsecções. Relativamente à primeira subsecção, esta corresponde às conceções das educadoras e auxiliares sobre o risco e o perigo; a segunda subsecção aborda de que modo as conceções sobre o risco e o perigo influenciam, ou não, as brincadeiras das crianças no espaço exterior; e por fim, na terceira subsecção, é analisado o papel do adulto nas brincadeiras das crianças no espaço exterior. Importa ainda salientar, como supramencionado, que foi valorizado um processo de triangulação de dados.

##### **4.4.1. Conceções do adulto sobre o risco e o perigo**

Embora frequentemente associados, como antes se explicitou, o risco é caracterizado pelas suas consequências, estando intrinsecamente ligado à ideia de probabilidade e incerteza (Granjo, 2004), enquanto o perigo se refere a situações onde a probabilidade de dano é mais iminente, potencialmente resultando em lesões mais sérias (Little & Eager, 2010). No entanto, historicamente, o risco tem sido definido de forma restrita, com conotações negativas, o que contribuiu para práticas avessas ao risco e para um decréscimo das oportunidades para as crianças se envolverem com o risco (Tremblay et al., 2015).

Tendo presente esta diferença de conceitos, procurou-se saber, através dos dados obtidos nas entrevistas e nos inquéritos por questionário, se as conceções de risco e perigo da equipa do Jardim de Infância correspondiam à literatura encontrada. Verificou-se que a maioria das educadoras e auxiliares está ciente desta diferença conceptual, uma vez que, tanto as educadoras (incluindo a equipa educativa da sala analisada), como as auxiliares, descrevem o perigo como algo capaz de causar danos de forma grave e o risco como uma ocorrência que pode resultar nos mesmos danos, podendo, contudo, ser encarada como uma ação desafiadora:

“Perigo indica algo que pode provocar danos e deve ser evitado”; “Risco é a probabilidade da ocorrência de um dano em função da exposição a

um perigo, mas que nem sempre acontece, pode ser visto como um desafio também” (Cf. Anexo J).

Quando questionadas se as crianças estariam expostas a algum tipo de perigo na instituição, a maioria das inquiridas considera que as crianças não são expostas a nenhum tipo de perigo que ponha em causa a sua segurança e a sua integridade física. Apenas quatro inquiridas apontam para a existência de algum tipo de perigo, nomeadamente, o piso e as “cercas de madeira a abanarem” (cf. Anexo J). No entanto, destaca-se a perspetiva da auxiliar da Sala 7, que acredita ser importante colocar as crianças perante situações de perigo, uma vez que a criança conseguirá, assim, ter uma maior noção do mesmo, prevenindo danos graves, conforme exemplifica: “(...) uma criança de 3 anos magoa-se no prego, para a próxima quando for brincar (...) ela vai saber prevenir-se” (cf. Anexo H).

Já no que se refere a situações de risco que podem existir no Jardim de Infância, a equipa educativa da Sala 7 indica como elementos arriscados os degraus, as rampas e as deslocações autónomas pela instituição (cf. Anexo H – “No JI, existem muitas zonas de risco, (...) as tesouras, os sítios para trepar, os degraus, as rampas, o irem sozinhos”), contudo, acreditam que estas situações são fundamentais para o desenvolvimento da criança, uma vez que “só assim poderão compreender quais os seus limites e entender onde está o perigo” (cf. Anexo H). Para além disso, a educadora cooperante acrescenta que “as crianças têm que ser capazes de resolver os problemas com que se deparam nessas situações de risco”. Apesar desta visão, a auxiliar da Sala 7 refere que as situações de risco são muito limitadas pelos adultos, pois “nem sempre as crianças conseguem correr o risco daquilo que está exposto porque esta escola tem regras” (cf. Anexo H).

Embora as educadoras e auxiliares da instituição reconheçam a importância do risco no desenvolvimento infantil, observamos que ao considerarem como potenciais fontes de risco dimensões como escadas e rampas, estas profissionais consequentemente restringirão quaisquer outras situações mais arriscadas. Evidencia-se, assim, que estas profissionais exercem essa restrição como uma medida de proteção. No entanto, ao adotarem essa postura restritiva, as mesmas privam as crianças de vivenciar experiências essenciais para o seu desenvolvimento e para a sua aprendizagem, limitando as oportunidades de experimentarem momentos de autonomia, nos quais possam tomar decisões por si mesmas.

Apesar das estratégias de redução de riscos poderem garantir a segurança imediata das crianças, a verdade é que também podem prejudicar seu desenvolvimento saudável (Brussoni et al., 2020; Wyver et al., 2010). As crianças aprendem com a experiência, inclusive, com eventuais lesões, conseguindo, frequentemente, avaliar os seus próprios riscos (Brussoni et al., 2020; Wyver et al., 2010). As brincadeiras arriscadas possibilitam que as crianças se envolvam na avaliação de riscos, na negociação dos mesmos e na compreensão dos seus próprios limites (Brussoni et al., 2020; Wyver et al., 2010), e, apesar de implicarem naturalmente riscos, uma análise sistemática recente indica que a grande maioria dos incidentes que nelas ocorrem são de natureza leve (Brussoni et al., 2015). Pode mesmo dizer-se que o brincar arriscado é fundamental para que as crianças aprendam a lidar, tanto com perigos, como com riscos iminentes (Kyalnes, 2017), desenvolvendo habilidades cognitivas essenciais para avaliar os contextos que enfrentam com precisão (Plumert, 1995; Plumert & Schwebel, 1997) e aprimorar as suas próprias competências e os níveis de risco, modulando assim as suas brincadeiras de acordo com os seus limites (Brussoni et al., 2012).

Acreditar nos benefícios da tomada de riscos não deve, por isso, resultar numa negligência em relação à segurança, mas, sim, numa distinção entre riscos apropriados e perigos ou ameaças (Little et al., 2010).

#### **4.4.2 Influência das concepções do adulto sobre o risco e o perigo nas brincadeiras no espaço exterior do JI**

Durante a elaboração deste estudo, foi possível observar e escutar atentamente comentários de supervisão, tanto das educadoras, como das auxiliares, que proibissem determinadas brincadeiras, bem como a utilização de todo o espaço exterior, restringindo-o. Na verdade, as brincadeiras arriscadas são também influenciadas pelo ambiente físico presente nos contextos educativos e em outros espaços proporcionados às crianças, levando em consideração as legislações relativas à sua segurança como o disposto no Decreto-Lei nº. 203/2015. O ambiente desempenha, por isso, um papel fundamental na brincadeira, uma vez que, as crianças percebem e interpretam o espaço de acordo com as suas funcionalidades; ou seja, o ambiente influencia e inspira as brincadeiras das crianças (Helf, citado por Sandster, 2010). Portanto, é crucial que haja equipamentos e espaços adequados que permitam uma margem maior de risco, pois, quanto mais segurança e risco existem, menos acidentes ocorrem (Neto, 2015a). Esses espaços, de acordo com Herrington e Lesmeister (2006) e Cordovil et al. (2007), devem

apresentar diferentes níveis de dificuldade associados, de modo a que as crianças procurem e descubram o nível adequado de desafio para si. O risco deve ser encarado como uma componente crucial da relação pedagógica entre a criança e o adulto, onde este último precisa de analisar as situações de brincadeiras arriscadas, levando em consideração as perspetivas das crianças (Smith, 1998).

Perante este facto, foi questionado às educadoras e às auxiliares se existiam barreiras ao brincar no exterior, ao que as mesmas responderam mencionando como principais barreiras as infraestruturas para brincar deficientes (escorregas, baloiços, entre outras que não estão em bom estado) (37%); a falta de espaço (21%); o medo de lesão (feridas) (11%) e a preocupação com a criança se sujar (11%). Estes dados apenas nos permitem especular, porém, é provável que os medos manifestados pelas educadoras e auxiliares participantes no nosso estudo estejam associados às exigências e/ou reações dos próprios pais ante estes tipos de situações. Ainda assim, investigações realizadas em Portugal indicam uma realidade diferente, tornando esses medos infundados. No estudo de Pombo et al. (2023), por exemplo, apenas 6% dos pais temem que os seus filhos se magoem e 0% temem que se sujem. Um dos fatores explicativos de tais percentagens pode ter que ver com os diferentes ambientes sociais onde os pais se inserem (classe média e alta) (Jelleyman et al., 2019). Aota (2002) refere, justamente, que o contexto onde os pais estão inseridos pode influenciar a maneira como as crianças brincam, colocando regras e expectativas nas mesmas.

Quando questionada sobre o mesmo assunto, a educadora cooperante aponta como principal barreira a gestão do espaço e do tempo, visto que o espaço está muitas vezes ocupado por outro grupo, o que dificulta a organização do recreio para que todas as crianças possam brincar confortavelmente nele. Já a auxiliar da equipa refere encontrar muitas barreiras, explicando que há “muitos equipamentos que podiam experimentar e explorar à vontade, no entanto, existe esta barreira, e estas regras que as impedem de fazer. (...)” (Cf. Anexo H).

Procurando corroborar esta afirmação, analisaram-se os dados recolhidos através do CPERS5, que demonstram que esta organização socioeducativa se encontra, no seu todo, no nível “razoável”, com uma pontuação de 1.80, e na subescala “Segurança e proteção”, com uma pontuação de 3.17, correspondendo ao nível “excelente”. No entanto, quando verificámos as subescalas “Áreas para atividade física”, “Áreas para atividades desarrumadas e sujas”, “Espaço exterior de jogo: Necessidades funcionais” e “Espaço exterior de jogo: Necessidades de desenvolvimento”,

encontrámos resultados mais preocupantes, com pontuações de 0.44, 0.00, 2.00 e 0.50, respetivamente, correspondendo, na sua maioria, ao nível “mau” (com exceção do “Espaço exterior de jogo: Necessidades funcionais” que foi classificado como “razoável”).

Estes resultados levam à constatação de que o espaço exterior da organização socioeducativa não é o mais apropriado para as necessidades das crianças, sendo uma desvantagem para a instituição. A Natureza, o ambiente urbano e a escola são contextos favoráveis para a aprendizagem, proporcionando oportunidades para as crianças ultrapassarem limites e desenvolverem gradualmente uma maior consciência de si mesmas (Neto, 2020). No contexto observado, é notório o interesse marcante das crianças pela exploração do espaço exterior, no entanto, sua criatividade é, frequentemente, restringida por normas impostas, em virtude da relutância dos adultos em permitir interações e brincadeiras consideradas arriscadas. Conforme destaca Neto (2020), é crucial que os adultos reconheçam a impossibilidade de eliminar completamente o elemento de risco das brincadeiras livres das crianças, pois este é inerente a tais atividades.

Ainda relativamente aos espaços e materiais não autorizados para brincar, tanto as educadoras e auxiliares da instituição, como a auxiliar da Sala 7, indicam apenas o recreio do Ensino Básico e os espaços adjacentes ao recreio do JI. No entanto, uma das inquiridas ainda refere que este último é um espaço onde as crianças não podem brincar livremente, uma vez que as mesmas dispõem de um “material muito limitado” (Cf. Anexo J). Pelo contrário, a educadora cooperante menciona que as crianças “brincam em todo o lado” (Cf. Anexo H).

Neste sentido, a maioria da equipa educativa responde que não existem materiais não autorizados, podendo assim brincar com tudo o que dispõe o espaço: “Não há nada proibido no recreio, tudo o que está lá eles podem brincar com isso”; Incluindo “a caixa de areia que se encontra no recreio” (cf. Anexo H). No entanto, parte das inquiridas refere que as crianças não podem brincar com a caixa de areia, nem com o triângulo de *Pickler*. Já a auxiliar da Sala 7 apresenta uma opinião diferente, referindo que as crianças não podem brincar com as paletes, não podem saltar nas poças de água, não podem subir nos varões, bem como trepar às árvores, e acrescentando:

“(…) se brincam com a areia é porque não a podem tirar fora da caixa, se brincam nas árvores não podem subir, não podem arrancar folhas,

não podem tirar frutos, se brincarem na cerca só podem brincar do lado da relva, não podem subir aos varões” (Cf. Anexo H).

É possível verificar que educadoras e auxiliares não autorizam as brincadeiras supramencionadas, no entanto, apontam para as mesmas como sendo as mais importantes para as crianças brincarem no exterior, a saber infraestruturas para trepar/escalar, para baloiçar, escorregar, para se sentarem e reunirem, areia e água. Perante estas respostas, é possível observar que as referidas inquiridas, mediante as suas conceções de risco e perigo, e apesar de revelarem conhecer o seu significado e saber defini-las conceptualmente, optam por uma abordagem mais conservadora:

**Registo n.º 209 da nota de campo do dia 22 de janeiro** - A M.F, o L, o E e o G. estavam a brincar à apanhada na zona da relva e a M.F, para se escapar, fugiu para o outro lado da cerca (cimento). De seguida, a educadora disse: “Sai já daí, não quero ninguém desse lado”. Assim que a M.F voltou para o lado da relva foi apanhada pelo L e a mesma ficou triste. (Educadora – Criança)

**Registo n.º 175 da nota de campo do dia 9 de janeiro** - Um grupo de crianças estava de cócoras em frente à caixa de areia. De seguida, as três crianças que lá estavam começaram a colocar os dedos nas poças de água e começaram a brincar com a água. Uma auxiliar foi ter com eles e disse: “Saíam já daí, querem-se constipar?”; a criança responde: “Estamos a brincar” e a auxiliar responde: “Vão brincar para outro sítio, aqui não podem”. (Auxiliar – Crianças)

**Registo n.º 105 da nota de campo do dia 20 de novembro** - Todas as salas se encontravam no recreio. Comecei a observar que duas crianças da minha sala (o G e o M.S) estavam a tentar trepar o limoeiro. Uma educadora do pré-escolar chegou ao pé delas e disse: “Olhem, vamos lá descer do limoeiro que ainda se vão magoar”, elas olharam para ela e desceram sem dizerem nada. (Educadora – Criança)

**Registo n.º 112 da nota de campo do dia 21 de novembro** - O T., a brincar com um pneu, colocou-o junto a um poste e começou a trepar o mesmo. Ficou ali durante algum tempo agarrado, pois estava a fingir que era um navio. Entretanto, a auxiliar chega ao pé dele e diz: “T., achas que estás num lugar

seguro onde um lado é cimento e o outro é relva, não sabes que podes cair? Saí daí”. O T. desceu rapidamente e foi jogar à bola. (Auxiliar – Criança)

Como podemos observar na nota de campo supradescrita, a criança T. estava a brincar ao faz de conta, no entanto, uma das auxiliares interrompeu a brincadeira não deixando a criança explorar, nem o brincar arriscado. Neste sentido a auxiliar não deu liberdade à criança de ser quem ela queria ser na brincadeira, podia ter agido de uma forma diferente podendo só avisá-la se estivesse realmente em perigo ou simplesmente estar perto dela para a auxiliar se fosse necessário.

#### **4.4.3. Papel do adulto nas brincadeiras da criança no espaço exterior do JI**

O adulto tem um papel fundamental nas brincadeiras das crianças, como observador ou participante ativo (Bilton et al., 2017). Este deve promover, gradualmente, o desenvolvimento de competências da criança para lidar com os desafios com os quais se vai deparando. No entanto, deve ter noção de quando deve intervir, visto que se se precipitar “a oferecer soluções, sem permitir que a criança experimente e tente resolver os problemas de forma autónoma” (Bilton et., 2017, p. 54), não estará a potencializar o desenvolvimento nem a aquisição de múltiplas competências e capacidades, como, por exemplo, a autoconfiança.

Estabelecendo um paralelismo entre o segundo e o terceiro objetivo, foi possível observar o papel dos adultos nas brincadeiras das crianças, a forma como as supervisionam e como as suas conceções sobre o risco e perigo influenciam a sua forma de atuar. Nesse sentido, visou-se avaliar o grau de supervisão das educadoras e auxiliares em estudo, que ao serem questionadas responderam, na sua maioria, que participam, encorajam, apoiam, observam, mantendo-se atentas às crianças. Apenas uma profissional afirmou restringir as suas brincadeiras. Constatou-se que tais respostas se mostraram em desacordo com as observações feitas durante o período de estágio. Nessas observações, a equipa educativa demonstrara preocupação com as características do ambiente, incluindo superfícies instáveis e materiais, bem como a promoção de um espaço seguro para as crianças, como evidenciado, aliás, nos registos de observação, em que a maioria dos participantes da ação educativa estava centrada em momentos de alerta para as potenciais consequências das atividades:

**Registo n.º 139 da nota de campo do dia 4 de dezembro - O L. e o E.** estavam a transportar diversos pneus para cima de uma palete e o L. disse: “Vamos fazer uma casa” e continuaram a levar pneus lá para cima. De seguida, o E. sentou-se em cima de um deles e o L. colocou-se de pé agarrado à árvore, e disse: “Estou muito alto”. Uma educadora foi ter com ele e disse: “Queres partir a cabeça ou uma perna? Sai daí. Podes brincar, mas é no chão.” (Educadora – Criança)

O adulto, nestas situações, deve procurar ajudar e incentivar a criança, e não a restringir desta forma. São várias as situações em que os adultos, de uma forma inconsciente, acabam por impedir as brincadeiras das crianças, impedindo a realização de ações complexas que as crianças tendem a explorar, mesmo que existam outras mais simples e envolvendo menos desafios. Brincar permite, pois, desenvolver aptidões de manipulação ao tocar e ao explorar diferentes materiais, potenciando o desenvolvimento do raciocínio (Curtis, 2006). É uma vez que proporciona à criança uma oportunidade de experimentar a incerteza (Moyles & Cols, 2006), permite-lhe, igualmente, dar um sentido aos conceitos que favoreçam a sua adaptação ao mundo que a rodeia (Silva et al., 2016). É, por isso, de extrema importância realçar a necessidade de conceder espaço à criança para que esta possa testar os seus limites e consiga tomar decisões de uma forma autónoma, em relação àquilo que é, ou não, capaz de realizar; o que não invalidará o valor do papel do adulto em situações desafiadoras, independentemente de atuar como observador ou como participante ativo (Tovey, 2007).

De acordo com Ali et al., (2023), Portugal é o país que apresenta o maior número médio de horas de frequência semanal em organizações socioeducativas por crianças dos 3 anos até à entrada na escolaridade obrigatória, *i.e.*, 39,2 horas, que o colocam acima da UE27 (+13,6 horas). Deste modo, é importante compreender a perceção dos educadores e futuros educadores sobre o brincar com risco, visto que a escola é um local onde as crianças passam a maior parte do seu tempo, e o modo como estes encaram as brincadeiras terá uma forte influencia no tempo e qualidade do brincar das crianças (MacNamara et al., 2015). A respeito, vários estudos indicam que as perceções dos educadores relativamente ao brincar são influenciadas por diversos fatores, tais como as experiências do brincar e as matérias de estudo que estão relacionadas com o brincar (MacNamara et al., 2015), porém, a maior parte não apoia brincadeiras de

risco nos seus locais de trabalho (Sandseter et al., 2020). Noutro estudo qualitativo recente, onde foram realizadas entrevistas a educadoras portuguesas, foi possível analisar que, apesar de revelarem uma atitude positiva relativamente às brincadeiras de risco, as mesmas identificam fatores culturais, institucionais e, também, a falta de formação como obstáculos à integração do risco nas brincadeiras (Ali et al., 2023). É, por isso, importante que o risco seja interpretado como uma componente essencial da relação pedagógica da criança com o adulto, sabendo, porém, que o mesmo necessita de analisar situações de brincar arriscado, tendo em conta as perspetivas das crianças (Smith, 1998).

#### **4.5 Síntese dos resultados**

Após a apresentação dos dados obtidos e da sua análise interpretativa, torna-se fundamental realizar uma reflexão sobre os mesmos, relacionando-os com a problemática que procurávamos investigar.

Relativamente ao primeiro objetivo “Conceções do adulto sobre o risco e o perigo”, procurou-se compreender o ponto de vista das educadoras e auxiliares, relacionado a sua opinião com a observação direta realizada diariamente aquando da prática pedagógica da investigadora. Neste sentido, podemos inferir que a equipa educativa reconhece a distinção entre os conceitos de risco e perigo, caracterizando o primeiro como uma probabilidade e incerteza, e associando o segundo a situações de dano mais grave. No entanto, esta equipa revela restringir as situações de risco, por vezes, privando mesmo as crianças de experienciar vivências cruciais para o seu desenvolvimento. Apesar de reconhecer a importância da segurança, a equipa educativa demonstra preocupação com o facto de uma restrição excessiva poder prejudicar o desenvolvimento das crianças. As brincadeiras arriscadas são vistas como oportunidades para as crianças aprenderem, avaliarem os riscos e compreenderem os seus próprios limites. Logo, é importante que o adulto consiga compreender a distinção entre riscos apropriados e perigo, para, assim, garantir um ambiente que potencialize o desenvolvimento saudável das crianças, proporcionando-lhes vivências que estimulem as suas habilidades cognitivas.

No que diz respeito ao segundo objetivo, “Influência das conceções do adulto sobre o risco e o perigo nas brincadeiras no espaço exterior do Jardim de Infância - As restrições do espaço exterior: Materiais e Brincadeiras arriscadas”, procurou-se compreender de que forma a postura das educadoras e auxiliares relativamente às

brincadeiras arriscadas e aos materiais utilizados se refletem nas brincadeiras das crianças. Desta forma pôde verificar-se, que as educadoras e auxiliares, como supramencionado, restringem as brincadeiras arriscadas, principalmente, no espaço exterior, no qual identificam como potenciais barreiras infraestruturas inadequadas, a falta de espaço e as suas preocupações com lesões e a higiene das crianças. Apesar dos adultos reconhecerem teoricamente a importância do risco nas brincadeiras infantis, as suas práticas revelam uma abordagem muito conservadora, limitando as crianças a explorarem e interagirem com o ambiente de uma forma autónoma e criativa, como trepando às árvores ou mesmo explorando áreas fora dos limites assinalados.

Relativamente ao terceiro e último objetivo “Papel do adulto nas brincadeiras da criança no espaço exterior do Jardim de Infância” o foco de estudo foi perceber de que forma podem encorajar, apoiar e auxiliar as brincadeiras das crianças no espaço exterior. Posto isto, foi possível analisar que o adulto desempenha um papel fulcral nas brincadeiras das crianças, seja como observador ou participante ativo. No entanto, é crucial saber quando intervir, para evitar soluções imediatas que impeçam a criança de resolver os seus próprios problemas e que prejudiquem a sua autoconfiança. Neste sentido, embora as educadoras e auxiliares mencionarem que encorajam e apoiam as brincadeiras das crianças, os registos de observação (notas de campo) elaborados demonstram uma realidade diferente, evidenciando diversas intervenções em que restringem as brincadeiras arriscadas. Importa, mais uma vez, sublinhar que é fundamental permitir que as crianças testem os seus limites e tomem decisões de uma forma autónoma. A perceção dos adultos sobre o brincar com o risco pode ser influenciada por diversos fatores, incluindo experiências pessoais e de formação, porém, devem ser capazes de reconhecer o risco como parte integrante da relação pedagógica com as crianças, considerando sempre as perspetivas e capacidades de cada uma.

## 5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

| | ' ' | | ' ' |

Neste último tópico, é apresentada uma reflexão com o intuito de analisar o processo e o trabalho desenvolvido durante as práticas profissionais supervisionadas, assim com os benefícios que as mesmas proporcionaram para a construção da minha identidade profissional. Esta reflexão está relacionada com a forma como lidei com os desafios da prática profissional, bem como com a capacidade de aceitar a incerteza e estar-se recetivo a novas possibilidades. Isto implica abordar os problemas de maneira criativa, explorando novos caminhos e desenvolvendo soluções concretas para enfrentá-los (Oliveira & Serrazina, 2002).

A identidade profissional é formada tanto internamente, quanto em relação com o ambiente externo, envolvendo interações, aprendizagens e relacionamentos diversos, dentro e fora do contexto profissional, comunitário e familiar do indivíduo. Essa construção desenvolve-se por meio de trocas e interações em diferentes esferas da vida pessoal (Sarmiento, 2009). Assim, refletir sobre estes processos capacita-nos para analisar de forma crítica e ponderada a realidade que enfrentamos. É crucial termos consciência das situações, permitindo-nos superá-las com maior segurança, eficácia e sem restrições, visando o crescimento pessoal e profissional (Júnior, 2010)

Um educador de infância é um criador, um investigador, um explorador, um improvisador, que se pode desorientar se não refletir profundamente sobre as suas ações e não aprender rapidamente com a experiência (Perrenoud, 2002). É, por isso, imprescindível que a ação reflexiva seja contínua, estável e sistemática, uma vez que é um instrumento de evolução profissional, fornecendo oportunidades para retroceder, revendo acontecimentos e práticas (Oliveira & Serrazina, 2002). Deste modo, a “formação inicial tem de preparar o futuro professor para refletir sobre a sua prática, para criar modelos e para exercer a sua capacidade de observação, análise, metacognição e metacomunicação” (Perrenoud, 2002, p. 17). Assim, tornou-se crucial que, no decorrer do meu percurso de formação e crescimento profissional, recorresse às reflexões semanais, aos registos de observação e às autoavaliações semanais. Nesta linha de pensamento, estes instrumentos permitiram-me encontrar estratégias pedagógicas durante a minha prática, de planear atividades, de escutar e dar valor às sugestões das crianças, indo sempre ao encontro das necessidades e dos interesses demonstrados pelo grupo. Refletir é um verbo indissociável da construção de um saber profissional e fundamentado na prática, sendo considerado impulsionador de melhores práticas. De acordo com Mendes (2005), todo este processo se reflete com base numa prática pedagógica assente na ação-reflexão-ação, logo induzindo reflexão durante e

após a prática, de modo a que o educador se questione, identifique concepções erradas, reformulando o seu pensamento e, conseqüentemente, a sua ação.

A intervenção educativa torna-se, assim, um espaço de crescimento, (trans)formação, (re)construção e de desenvolvimento da identidade profissional (Vieira, 2011). A Prática Profissional Supervisionada tem um papel fundamental, sendo de suma importância para a construção da profissionalidade, dado que impulsiona a prática e promove o contacto direto com vários contextos educativos e práticas específicas. Este processo possibilita compreender a complexidade das situações educativas e, assim, tomar decisões ajustadas aos interesses de todos os que nelas participam (Vieira, 2011).

Tive a oportunidade de realizar dois períodos de estágio em dois contextos diferentes (Creche e Pré-Escolar), sendo o aspeto mais impulsionador de aprendizagem da minha formação, tendo em conta que possibilitou contactar e acompanhar dois grupos diferentes, exigindo assim uma adaptação da minha ação pedagógica. Permitiu-me articular os meus conhecimentos teóricos com a prática, colocando sempre à prova a minha capacidade de ampliar a teoria que aprendi ao longo do meu percurso académico. De acordo com Nóvoa (2017):

o eixo de qualquer formação profissional é o contacto com a profissão, o conhecimento e a socialização num determinado universo profissional. Não é possível formar médicos sem a presença de outros médicos e sem a vivência das instituições de saúde. Do mesmo modo, não é possível formar [educadores] sem a presença de outros e sem a vivência das instituições escolares (p. 1122).

O estágio realizado em contexto de creche (PPS I) revelou-se fundamental para a construção da minha profissionalidade. Apesar da experiência acumulada ao longo de sete anos nessa valência, esta prática pedagógica foi marcada por diversos desafios e obstáculos, que me permitiram adquirir novas perspetivas e ampliar aprendizagens. Um aspeto, aliás, para o qual a contribuição da equipa educativa da sala em causa não pode deixar de ser considerado, foi que educadora responsável já havia trabalhado com crianças dos 4 meses aos 6 anos de idade, o que contribuiu significativamente para a minha experiência, pois transmitiu-me novos conhecimentos práticos e teóricos, permitindo-me observar e participar ativamente, nunca se coibindo de me fornecer o seu *feedback* em relação às minhas notas de campo, reflexões e planificações, bem como à minha postura nos diversos momentos dinamizados. Permitiu-me também valorizar a

existência de um clima de apoio, de encorajamento e confiança por parte do adulto, relativamente às intenções do grupo de crianças. Tal corrobora a afirmação de Borges (2014), para quem o “diálogo e a partilha de saberes e experiências têm tanta, ou mais importância na construção da «teoria pessoal profissional docente»” (p. 41). No que toca à auxiliar de ação educativa, esta mostrou-se sempre disponível para me ajudar, transmitindo-me, também, novos conhecimentos, permitindo-me que participasse ativamente na rotina das crianças.

Através desta experiência profissional, ganhei uma maior perceção da importância do espaço exterior e dos tempos potenciadores de brincadeiras ao ar livre, uma vez que as crianças passavam parte da sua rotina neste tipo de espaço (bosque, relva, varandas). Observar que as crianças conseguem explorar e ter um contacto direto com a Natureza, que brincadeiras com um simples tacho, nas poças de lama, ou atividades como correr e trepar, trazem um potencial enorme para que se desenvolvam a nível motor e despertem a sua criatividade e curiosidade face ao mundo que as rodeia, permitiu-me valorizar as brincadeiras ao ar livre. As crianças adaptam-se à chuva e ao frio, ao sol e ao calor, conseguem fazer contagens, fazem desenhos com cascalhos, aprendem a gerir conflitos e, até, momentos de frustração. Por fim, e não menos importante, foi possível perceber a importância de estabelecer relações positivas com as famílias, uma vez que estas influenciam o bem-estar e o desenvolvimento da criança, sendo imprescindível para o educador respeitá-las e usar estratégias por forma a conseguir integrá-las no crescimento e desenvolvimento do seu educando, existindo, assim, uma maior qualidade educativa. Durante a minha prática, consegui ainda perceber a importância da observação, como um instrumento fulcral da minha prática, dado que possibilita conhecer a criança e o grupo.

Resumindo, a primeira experiência foi bastante enriquecedora e foi com grande contentamento que soube que iria estagiar num local que privilegia o contato com a Natureza. É facilmente observável que o estar no exterior permite uma aprendizagem completamente diferente e, na minha opinião, muito mais significativa. Ademais, este tipo de estratégia educativa em que se privilegia a brincadeira e a liberdade ajuda na aquisição de competências sociais, verificando-se uma melhoria nas relações entre si. Foi, igualmente, fascinante perceber como o exterior não é um fator de dispersão; pelo contrário, um facilitador de aprendizagens.

Esta divergência no modo de atuação foi, inicialmente, bastante assustadora, já que me obrigando a reformular as minhas práticas e a adaptar-me a uma nova

metodologia. No entanto, senti sempre um grande apoio por parte da equipa educativa que me permitiu errar, que me deu suporte e constante *feedback*, tendo-me permitido frequentemente ir ao encontro dos interesses das crianças, ao invés de simplesmente procurar novas estratégias para ‘fugir à rotina’.

No que diz respeito à minha prática em contexto de Pré-Escolar (PPS II), para além de valorizar ainda mais os aspetos supramencionados, a mesma experiência revelou-se um grande desafio pessoal e profissional, senão o maior desafio ao longo de todo este processo formativo. É importante que o educador experimente com frequência sair da sua zona de conforto, para adquirir novas aprendizagens e conhecimentos. Nesse sentido, posso referir que a educadora cooperante foi, sem dúvida, um exemplo a seguir, uma vez que, diariamente, se entregava com empenho e dedicação à profissão, e com cuidado para com as crianças. Estabelecendo comigo uma relação baseada no respeito, na partilha e no apoio, o papel da educadora cooperante foi fundamental para o meu crescimento e amadurecimento, a nível pessoal e profissional. Ao longo da minha prática, fui partilhando as minhas preocupações sobre a Metodologia de Trabalho de Projeto e a documentação pedagógica, uma vez que, a instituição adota a Pedagogia-em-Participação e eu nunca tinha estado em contacto direto com a mesma, no entanto, permitiu-me refletir sobre “o que é documentar?” e “para quem e para quê documentar?”, reconhecendo, assim, o valor da documentação pedagógica como ferramenta útil para acompanhar o desenvolvimento dos projetos e interagir com as famílias e com o grupo de crianças, tornando visível a cultura da infância (Malavasi & Zoccatelli, 2013).

Nesta linha pensamento, ressalvo que apesar de ter que planificar cada fase e as atividades que a integram, o trabalho de projeto nem sempre é um processo constante, uma vez que, num determinado período, pode fazer sentido para o grupo de crianças e, noutro, pode já não o fazer. Assim, coube-me, a mim, educadora-estagiária o papel de orientar todo o processo de aprendizagem das crianças, desenvolvendo um sentido crítico para entender quando é que as mesmas estão focadas e com vontade de participar ativamente. Deste modo, considero que este trabalho foi uma mais-valia, para as crianças e para mim, dado que como futura educadora é fundamental adotar uma postura de escuta ativa e de observadora, atribuindo valor ao que as crianças expressam, assim como o seu papel enquanto sujeitos e agentes do seu processo de aprendizagem (Silva et al., 2016).

Importa destacar o trabalho colaborativo observado entre a educadora e a auxiliar. As opiniões dadas por ambas eram valorizadas mutuamente, as suas tarefas diárias eram sempre distribuídas, resultando num trabalho de muito apoio e respeito. Neste sentido, estes valores estão refletidos numa prática colaborativa, transmitindo os mesmos às crianças, uma vez que, observam uma interação de cooperação, potencializando um sentimento de segurança num meio autêntico e recetivo (Marconi et al., 1999). Este é o modelo que pretendo seguir no futuro, priorizando a importância de um trabalho de/em equipa, com base no respeito, na colaboração e na confiança, desenvolvendo, desta forma, uma ação conjunta e única.

No que concerne à segunda experiência, confesso que inicialmente estava receosa, quer por ser um contexto em que nunca antes trabalhara, quer pela metodologia ali aplicada. Apesar das minhas preocupações, acho que consegui garantir a manutenção do interesse das crianças ao longo das diversas fases do projeto desenvolvido. Foi notório, por parte da educadora cooperante, a sua capacidade de se adaptar e ajustar dando sempre prioridade às preocupações e aos interesses do seu grupo, algo que eu valorizo bastante. O modo como ela trabalhava fez-me crer que esta seria uma metodologia com a qual me identifico e que gostaria de aplicar, um dia, em sala.

No entanto, após a primeira experiência, o contraste no modo como era encarado o trabalho no exterior foi impactante. Depois de ver crianças em contexto de creche a brincar livremente, foi-me custoso ver crianças mais velhas a ser restringidas nas suas brincadeiras, principalmente, quando era visível o seu interesse e a sua curiosidade pela exploração da Natureza. Esta indignação acabou por se tornar na minha motivação para abordar esta problemática do Brincar.

Em ambas as experiências profissionais, também me foi possível observar a relação estabelecida entre as equipas educativas e as famílias. Todas as manhãs, tanto a educadora quanto a auxiliar estavam disponíveis para conversar, quando julgavam necessário, partilhando opiniões e pontos de vista sobre as crianças. É essencial que esta relação entre a equipa educativa e as famílias exista, pois “as crianças beneficiam de sistemas de atenção e educação que estejam ligados entre si, cujas influências não se neutralizem ou curto-circuitem, mas que se complementem mutuamente, proporcionado, no seu conjunto, oportunidade ricas e polivalentes” (Formosinho et al., 2000, p. 16). Quanto às pesquisas conduzidas durante as minhas práticas, o brincar foi o tema central de ambas, já que despertou o meu interesse e curiosidade desde do

início. Desta forma, as investigações realizadas nas PPS contribuíram para a construção da minha identidade profissional, uma vez que “a investigação sobre a sua prática é, por consequência, um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma actividade de grande valor para o desenvolvimento profissional” (Ponte, 2002, p. 3). Conforme referido anteriormente, o gosto pela temática do brincar advém da minha primeira experiência de estágio na qual pude observar, de perto, o impacto que o acesso ao espaço exterior tem no desenvolvimento físico, psíquico e motor, sendo igualmente notória a alegria das crianças enquanto aprendiam nesse contexto. Este último é, sem dúvida, um aspeto estimulante que exercita a minha criatividade e que me obriga a evoluir, cada dia, para ser, cada vez mais, uma melhor profissional.

Ao longo destes quase cinco anos, consegui enfrentar diversos medos e inseguranças, desafiando-me diariamente com o propósito de me aprimorar como profissional para as crianças. Encerro este período com a certeza de que dei o meu melhor e sinto-me orgulhosa de todas as conquistas alcançadas até agora. Sinto-me igualmente realizada com o trabalho que desenvolvi com todas as crianças, pois sei que, de alguma forma, contribuí positivamente para o seu crescimento pessoal e para que se tornem melhores pessoas e cidadãs no futuro. O mais importante desta profissão são as crianças e o que aprendemos com elas. O percurso realizado até aqui foi fruto de muita dedicação, de respeito e de ambição por fazer mais e melhor, tendo-me permitido adquirir novos conhecimentos, receber *feedbacks* e críticas construtivas que me permitiram melhorar e tornar-me uma profissional mais (in)formada e competente.

A construção da profissionalidade advém, pois, de uma reflexão sistemática, constante e contínua, mediada pelo contato e pela necessária cooperação entre os diferentes agentes educativos e todos quantos têm a capacidade de agir, intervir e participar nos diversos contextos. Esta construção ainda se encontra no início, pois embora tenha trabalhado como auxiliar de ação educativa durante sete anos, ainda não tive a oportunidade de atuar (efetivamente) como educadora de infância. Além disso, porque é fundamental que o educador esteja em constante (auto)formação se quiser responder de uma forma refletida e consciente às diferentes necessidades e interesses das crianças, bem como às exigências da própria sociedade, tenho-o também como meu propósito futuro.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

Chegando à última secção do presente relatório, torna-se fulcral refletir sobre o que a investigação trouxe para o meu processo de crescimento, aprendizagem, desenvolvimento profissional e pessoal acerca da temática das brincadeiras arriscadas, do risco e do perigo. Mediante a interação com os vários intervenientes da ação, principalmente os profissionais de educação, foi possível escutar pontos de vista que, de certa forma, coincidiam com preocupações que também sentia. Perante isto, e através das diversas conversas que fui tendo com os mesmos, pude autoavaliar-me, refletir sobre a minha postura e, em simultâneo, sobre a profissional que quero ser como futura educadora de infância.

Desta forma, foi também através da observação direta e da escuta ativa das crianças, quer na sua comunicação verbal quer não verbal, que consegui compreender os seus gostos e motivações, isto é, a cultura da infância. Neste sentido, posso afirmar que é através da escuta atenta das crianças, da reflexão contínua, da troca de experiências entre adultos e crianças, e da valorização do papel da criança como sujeito de direitos, que nos apercebemos da relevância do arriscar, do brincar, do testar e do contacto com o ambiente natural. É importante referir que é graças a estes elementos mencionados que conseguimos realizar uma reflexão, de maneira a que cada profissional de educação possa encontrar um ponto de equilíbrio entre o risco e a segurança, bem como o tempo passado dentro de uma sala de atividades e o tempo passado no espaço exterior. Através da investigação realizada e de todo o processo que envolveu, compreendi que a aprendizagem de um educador nunca termina, uma vez que o questionamento constante das crianças está na origem das práticas pedagógicas mais significativas (Alonso & Roldão, 2005).

Deste modo, através das PPS I e II, bem como dos dois estudos realizados, um em contexto de creche e outro em jardim de infância, foi possível destacar e refletir diferentes aprendizagens ao nível do brincar, do brincar arriscado e da importância do espaço exterior no desenvolvimento das crianças, que considero serem fulcrais nas práticas pedagógicas que irei realizar futuramente. Segundo Neto e Lopes (2018), as crianças precisam de correr riscos, de correr, saltar, trepar, sujar-se, lutar de maneira a experimentar o seu corpo em situações diferentes e de lidar com incertezas. Desta forma, a criança conseguirá desenvolver competências motoras e estratégias de regulação emocional, sendo estas essenciais na formação da sua personalidade e identidade (Neto & Lopes, 2018).

A presença de medos por parte dos adultos, os quais são transmitidos às crianças, representam um impedimento para que a criança possa explorar, experimentar e adquirir novos conhecimentos, que são fundamentais se desenvolverem competências que se evidenciam mais tarde. Estas preocupações que vêm dos adultos, de acordo com Neto e Lopes (2018), não estão em sintonia com a “necessidade de liberdade por parte das crianças em procurar descobrir por si próprias o seu caminho, a sua vocação e as suas tendências endógenas do seu desenvolvimento” (p. 61). Posto isto, e como supramencionado é importante que o educador possa encontrar um equilíbrio entre a segurança e as oportunidades que são fundamentais para as crianças, de forma a não sobrepor os seus receios à possibilidade de crescimento das mesmas. Neste sentido, e relembrando o tópico estudado, é fundamental avaliar a perceção dos adultos sobre o brincar com o risco, uma vez que, como se veio a comprovar, esta, que poderá advir de diversos fatores, como experiências pessoais e de formação, tem um forte impacto na relação pedagógica com as crianças, podendo comprometer o desenvolvimento das suas potencialidades, no seu sentido mais pleno.

Ao longo das PPS I, no contexto de creche, observei que uma das coisas que as profissionais mais valorizavam era o contacto da criança com a Natureza, ao contrário do que se verificou no contexto de JI, em que este contato era notoriamente restrito. Nesse sentido, A PPS II permitiu-me compreender o que constituiria para mim uma prática ideal. Aquela em que, embora existam receios por parte dos adultos, as crianças têm um contacto direto com Natureza e convivem com o risco, sem que se vejam limitadas à experiência e à sua exploração pelos mesmos.

Sobre as limitações e a abrangência da presente investigação, considero que a mesma tenha o potencial de ativar uma reflexão bastante alargada, atendendo à complexidade da(s) temática(s) do brincar, do risco e do perigo. Tratando-se da minha segunda experiência investigativa, reconheço que possa resultar num estudo ainda prematuro, não só pela reduzida amostra representada, como pelos desafios com que me deparou ao longo das suas várias etapas. Nessa medida, penso que esta investigação poderá também suportar e motivar a realização de novos estudos no seu seguimento: uma primeira proposta poderia justamente passar por contemplar, além das profissionais de educação, a perspetiva das crianças, das famílias e da comunidade, beneficiando, assim, de “um processo coletivo de produção e reprodução de conhecimentos que visam a transformação social” (Tomás, 2011, p. 141). Encontraria pertinência e pretenderia mesmo, num futuro próximo, cruzar os dados tratados na

minha pesquisa com os dados de uma colega que realizou o estágio e a sua investigação na mesma OS, de maneira a justamente alargar a amostra considerada no contexto e, deste modo, expandir o estudo, através, inclusivamente, da publicação de um artigo científico que sistematize as conclusões de uma pesquisa empírica que muito contribuiu (e contribuirá) para a renovação do meu olhar sobre aquelas que considero serem boas práticas em torno do *Brincar na Educação Pré-Escolar*.

A modo de balanço, encerro este relatório com uma citação, para mim, inspiradora e que certamente motivará a minha prática futura, mesmo se me deparar com um espaço exterior com riscos (na verdade, cruciais para o crescimento e desenvolvimento da criança). Porque, acima de tudo, com esta prática, firmo o compromisso de observar as crianças e assumi-las sempre como sujeitos competentes, participativos e ativos:

Quando observamos as crianças a brincar no exterior, somos contagiados pelos sentimentos de alegria, fascínio e excitação que estas transmitem. Arriscamo-nos a afirmar que é impossível ficar indiferente aos seus risos e expressões de questionamento, quando são surpreendidos por alguma manifestação do mundo natural (Bilton et al., 2017, p. 29).

## REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' ' |

- Adams, J. (2001). *Risk*. London: Routledge.
- Ali N, Ullah A, Khan AM, Khan Y, Ali S, Khan A, et al. Academic performance of children in relation to gender, parenting styles, and socioeconomic status: What attributes are important. *PLoS One* [Internet]. 2023 Oct 13 [cited 2024 Mar 5];18(11):e0286823. Available from: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0286823>
- Almeida, T. (2018, 11 dezembro). *De que forma pode um/a educador/a potenciar a brincadeira entre pares?*. Primeiros Anos.PT – Um blogue sobre Educação de Infância Baseado em Investigação. <https://primeirosanos.iscte-iul.pt/2018/12/11/de-que-forma-pode-um-a-educador-a-potenciar-a-brincadeira-entre-pares/>.
- Alonso, L. & Roldão, M. (2005). *Ser professor do 1.º ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Edições Almedina.
- American Occupational Therapy Association. (2002). Occupational therapy practice framework: Domain and process. *American Journal of Occupational Therapy*, 56, pp. 609-633.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). Carta de Princípios para uma Ética Profissional. Consultado em <https://apei.pt/wp-content/uploads/2019/11/carta-de-principios.pdf>
- Azevedo, N. (2013). *A Brincar, Crescendo e Aparecendo Ou o direito de brincar. Manuscrito não publicado. Conferência para o grupo de Pesquisa do Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa e Extensão*. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, UERJ/Universidade Estadual do Rio de Janeiro.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Open University Press
- Bilton H. (2010). *Outdoor learning in the early years*. Management and innovation. Routledge.
- Bilton, H. B., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre: Oportunidades de desenvolvimento e de desenvolvimento de aprendizagem fora de portas*. Porto: Porto Editora
- Bjorklund, D. F. (2009). *Why Youth is not Wasted on the Young: Immaturity in Human Development*. (Blackwell). Malden.
- Boggino, N. (2016). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Sísifo*, (9), pp. 79-86.

- Borges, L. (2014). Profissionalidade docente: da prática à praxis. *Investigar em Educação*, (2), pp. 39-53.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem ativa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Brussoni, M., Olsen, L. L., Pike, I., & Sleet, D. A. (2012). Risky Play and Children's Safety: Balancing Priorities for Optimal Child Development. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 9(9), pp.3134-3148.
- Brussoni M, Gibbons R, Gray C, et al. (2015) What is the Relationship between Risky Outdoor Play and Health in Children? A Systematic Review. *Int J Environ Res Public Health* 12: pp. 6423–6454.
- Brussoni M, Lin Y, Han C, et al. (2020) A qualitative investigation of unsupervised outdoor activities for 10- to 13-year-old children: "I like adventuring but I don't like adventuring without being careful." *J Environ Psychol* 70: pp. 101460.
- Cardona, M.J. (2007). A avaliação na Educação de Infância: As paredes das salas também falam! Exemplos de alguns instrumentos de apoio. *Cadernos de Educação de Infância*, 81, pp. 10-15.
- Cardona, M. J. (1999). *O Espaço e o tempo no jardim de infância*. Pro-Posições [Revista da Faculdade de Educação/UNICAMP, Brasil], 10, 1 (28), 132-139.
- Carvalho, C. M. & Portugal, G. (2019). *Avaliação em creche: CRECHEndo com qualidade*. Porto Editora.
- Coelho, A. & Vale, V. (2017). Reflexões em torno do Brincar em Contextos de Educação de Infância. *Revista Observatório*, volume (6), pp. 316-337.
- Cordovil, R., Barreiros, J. & Araújo, D. (2007). Risco, constrangimentos e affordances: Uma perspectiva de desenvolvimento. In J. Barreiros, R. Cordovil & S. Carvalheiro (Eds.), *Desenvolvimento Motor da Criança* pp. 155-166.
- Correia, N. (2020). A par com a gestão de comportamentos: o apoio emocional. Primeiro Anos. Consultado em [A par com a gestão de comportamentos: o apoio emocional | Primeiros Anos \(iscte-iul.pt\)](https://www.iscte-iul.pt/pt/primeiros-anos/a-par-com-a-gestao-de-comportamentos-o-apoio-emocional).
- Coutinho, A. (2002). *Educação infantil: espaço de educação e cuidado*. Florianópolis.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed.

- Cunha (2013). *O enriquecimento do espaço pedagógico à luz de uma abordagem ativa*. Relatório de estágio de Mestrado em Educação Pré-Escolar – Universidade do Minho – Instituto de Educação.
- Curtis, A. (2006). O brincar em diferentes culturas e em diferentes infâncias. In Moyles, R. J. & cols. *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed, pp. 39-49.
- Decreto-Lei nº 201/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 221/2001 - I Série A. Ministério da educação, Lisboa.
- Decreto-Lei nº 172-A/2014 de 14 de novembro. Diário da República n.º 221/2014 - I Série A. Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social, Lisboa.
- Decreto-Lei nº 203/2015 de 17 de setembro. Diário da República nº 182/2015 – I Série. Ministério da economia, Lisboa.
- Dias, D. (2012). O educuidar na creche e jardim-de-infância. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação]. Repositório Comum do Instituto Politécnico de Setúbal. Consultado em [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4316/1/Projecto%20educuidar\\_Daniela%20Dias.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4316/1/Projecto%20educuidar_Daniela%20Dias.pdf)
- Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril. Avaliação na Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação, Lisboa.
- Duffy, C. (2013). A viagem de Isabelle Um estudo de caso sobre desenvolvimento sensorio-motor de um bebé no seu primeiro ano de vida através da observação das suas experiências e jogo ao ar livre. *Cadernos de Educação de Infância*, 100, pp. 12-18
- Ferreira, D. (2010). O direito a brincar. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, pp. 12-11.
- Ferreira, M. (2004). “À porta do JI da Várzea” ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In. M. Ferreira (Ed.), “Agente gosta é de brincar com os outros meninos!” *Relações sociais entre crianças num jardim de infância* (pp. 65-102). Edições Afrontamento.
- 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. Consultada em [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/28332/1/ulsd730722\\_td\\_tese.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/28332/1/ulsd730722_td_tese.pdf)

- Figueiredo, M. J. (2010). A relação escola-família no pré-escolar: contributos para uma compreensão. (Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa). Consultada em [https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1937/1/DM\\_19037.pdf](https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1937/1/DM_19037.pdf)
- Folque, F., Bettencourt, M. & Ribeiro, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola moderna*, nº 3, 6ª série, pp. 13-33.
- Formosinho, J. & Parente, M. C. (2004). Para uma pedagogia da infância ao serviço da equidade. In Parente (Ed.), *Portfólios: uma estratégia de avaliação alternativa* (pp. 49-77). Universidade do Minho.
- Formosinho, J. O. (Org.), Araújo, S. B. (Org.), Lino, D., Folque, M. A., Bettencourt, M., Santos, M. L., Fochi, P. S., Machado, I., Sousa, J. (2021). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora.
- Formosinho, J., Ferreira, F., & Machado, J. (2000). Políticas educativas e a autonomia das escolas. Porto: Edições ASA.
- Forneiro, L.I. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. In Zabalza, M. A. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed
- Forneiro, L. I. (1999). A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In: M. Zabalza. *Qualidade em Educação Infantil*, p. 229-281.
- Fuertes, M. (2018). “*Queridos, mudei a relação famílias-educadores/as!*” *Pistas para a parceria e relação positiva entre famílias e educadores/as*. Primeiros Anos.PT [“Queridos, mudei a relação família-educadores/as!” Pistas para a parceria e relação positiva entre famílias e educadores/as | Primeiros Anos \(iscte-iul.pt\)](#).
- Fuertes, M. (2019). *Salvos pelo amor! Relações de vinculação e desenvolvimento*. Primeiros Anos.PT [Salvos pelo amor! Relações de vinculação e desenvolvimento | Primeiros Anos \(iscte-iul.pt\)](#).
- Fuertes, M. (2020). *Como estabelecer parcerias colaborativas eficazes com as famílias?*. Primeiros Anos.PT [Como estabelecer parcerias colaborativas eficazes com as famílias? | \(iscte-iul.pt\)](#).
- Gaspar, M. F. (2010, Agosto). Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: A voz de Vygotsky. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 8-10
- Gerhardt, T., & Silveira, D. (2009). *Métodos de pesquisa*. Editora da UFRGS.
- Granjo, P. (2004). *Há uma cultura do risco?* Colóquio Quatro Olhares Sobre a Cultura, Barreiro.
- Hargreaves, A. (1998). Os professores em tempos de mudança: *Trabalhos e a cultura de Professores na idade pós-moderna*. Mc Graw-Hill.

- Herrington, S. & Lesmeister, C. (2006). The design of landscapes at child-care centres: *Seven cs. Landscape Research*, 31(1), pp. 63-82
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, P.D. (1979). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Hohmann, M & Weikart, D. (2003). *Educar a criança* (2.<sup>a</sup> ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: 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.
- 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), pp. 580-586.
- Kaarby, K. M. E. (2004). *Children playing in nature*. Paper presented at the CECDE conference on Questions of Quality, Dublin, Irlanda.
- Katz, L., & Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- 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.
- Kishimoto, M. T. (2002). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira.
- Kvalnes, O. (2017). *Fallibility at Work: Rethinking Excellence and Error in Organizations*. Palgrave Macmillan
- Little, H. & Wyver, S. (2008). Outdoor play: does avoiding the risks reduce the benefits?. *Australian Journal of Early Childhood*, 33(2), pp. 33-40
- Little, H., & Wyver, S. (2010). Individual differences in children's risk perception and appraisals in outdoor play environments. *International Journal of Early Years Education*, 18(4), pp. 297-313.
- Little H, Eager D (2010) Risk, challenge and safety: implications for play quality and playground design. *Eur Early Child Educ Res J* 18: pp. 497–513.

- Little H, Sandseter EBH, Wyver S (2012) Early Childhood Teachers' Beliefs about Children's Risky Play in Australia and Norway. *Contemp Issues Early Child* 13: pp. 300–316.
- Logue, M. E., & Harvey, H. (2010). Preschool teachers' views of active play. *Journal of Research in Childhood Education*. <https://doi.org/10.1080/02568540903439375>
- Luís, V. (2018). “Bebé dá licença? Quantos passos?” Procurar a ação social das crianças na creche. In S. Torres (Ed.), *Educação e práticas pedagógicas com crianças dos 0 aos 3 anos*. pp. 530-562. CIED.
- Macêdo-Mendes, S. B. M. (2005). FORMAÇÃO DE PROFESSORES REFLEXIVOS: LIMITES, POSSIBILIDADES E DESAFIOS. *Linguagens, Educação E Sociedade*, (13) pp. 37-45. Recuperado de <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1452>
- MacNamara Á, Collins D, Giblin S. Just let them play? Deliberate preparation as the most appropriate foundation for lifelong physical activity. *Front Psychol* [Internet]. 2015 Oct 8 [cited 2023 May 11];6(OCT):1548. <http://journal.frontiersin.org/Article/10.3389/fpsyg.2015.01548/abstract>
- Machado, J., & Formosinho, J. (2016). Equipas educativas e comunidades de aprendizagem. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (16) pp. 11-31.
- Malavasi, L & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Lisboa: APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Marchão, A., & Fitas, A. C. P. (2014). A avaliação da aprendizagem na educação pré-escolar. *O portefólio da criança. Revista Iberoamericana de Educación/Revista Ibero-americana de Educação*, (64) pp. 27-41.
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (1999). *Técnicas de pesquisa* (3.ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Marques, A. R. & Neto, C. (2007). Jogo de luta e luta a sério: observar para distinguir. In J. Barreiros, R. Cordovil & S. Carvalheiro (Eds.), *Desenvolvimento Motor da Criança* pp. 43- 50.
- Marques, A. (2010). Jogo de luta ou luta a sério? Como distinguir para decidir? *Cadernos de Educação de Infância*, 90 pp. 24-30
- Marques, I. A. (2021). *Crianças confiantes, crianças capazes*. (1ª ed.). Manuscrito Editora

- Matos, R. (2007). Hiper-segurança e desenvolvimento motor: perigo escondido com o risco de fora. In J. Barreiros, R. Cordovil & S. Carvalheiro (Eds.), *Desenvolvimento Motor da Criança* pp. 175-183.
- Miller, D. C., & Byrnes, J. P. (1997). The role of contextual and personal factors in children's risk taking. *Developmental psychology*, 33(5), 814.
- Minayo, M. & Costa, A. (2018). Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. *Revista Lusófona de Investigação*, 40 pp. 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
- Moyles, J. & cols. (2006). *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed
- Neto, C. & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo o lado*. Lisboa: Câmara Municipal de Cascais e Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Neto, C. (1997). Tempo & espaço de jogo para a criança: rotinas e mudanças sociais. In C. Neto (Ed.), *O Jogo e o Desenvolvimento da Criança* (pp.10-22).
- Neto, C. (2015<sup>a</sup>, 25 de julho). Estamos a criar crianças totós, de uma imaturidade inacreditável. *Observador*.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: A urgência de brincar e ser ativo* (3<sup>a</sup> ed.) Contraponto.
- New, R., Mardell, B., & Robinson, D. (2005). Early childhood education as risky business: going beyond what's "safe" to discovering what's possible. *Early Childhood Research and Practice*, 7(2).
- Niza, S. (2013). *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In Formosinho (Org.). Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação (pp. 141-160). Porto Editora. [https://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos21\\_populacao&xpid=CENSOS21](https://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos21_populacao&xpid=CENSOS21)
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, 166: out./dez, pp. 1106-1133.

- Nunes, T. P. B. S. (2004). *Colaboração Escola-Família*. Alto Comissariado para a imigração e minorias étnicas. Editora
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A Reflexão e o Professor como investigador*. In GTI (Org.) *Reflectir e Investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42).
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. (2018). *Pedagogia-em-Participação: Modelo Pedagógico para a Educação em Creche*. In J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo (Orgs), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. (pp. 29-55). Porto Editora.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança*. CNIS
- Pellegrini, A. D. (2009). *The role of play in human development. The role of play in human development*. New York, NY, US: Oxford University Press.  
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195367324.001.0001>
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas*. Publicações Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor. Profissionalização e Razão Pedagógica*. Artmed Editora.
- Peter, M. (2003). Drama, narrative and early learning. *British Journal of Special Education*. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00277>
- Planote, F. & Hardy, N. (2004). Ninguém ensina sozinho – responsabilidade coletiva na creche, no ensino fundamental e no ensino médio. Artmed (pp. 89-91).
- Plumert, J. M. (1995). Relations between children's overestimation of their physical abilities and accident proneness. *Developmental Psychology*, 31(5).
- Plumert, J. M., & Schwebel, D. C. (1997). Social and temperamental influences on children's overestimation of their physical abilities: Links to accidental injuries. *Journal of Experimental Child Psychology*, 67(3)
- Pombo, A., Rocha, C. & Luz, C. (2023). Principais Barreiras ao Brincar na Rua – A Percepção dos Pais. In *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança XVI*.(pp 341-346) Maia Edições: UMaia
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Portugal, G. (2000). Infância e Educação-Investigação e Práticas. *Revista do GEDEI* (Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância). *Volume (nº 1)*, pp. 85-105

- Portugal, G. (2008). *Desenvolvimento e Aprendizagem na infância*. In: I. Alarcão (2008), *Relatório do Estudo: A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*, (pp. 7 a 67). CNE
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das relações, atividades e organização dos espaços, ao currículo na creche*. Apei, pp. 1-16.
- Portugal, G. (s.d.). No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços. In Mesa Redonda
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4ª ed.). (S. Baia, Trad.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2017). *Manual de Investigação em Ciências Sociais: Trajectos*. Gradiva.
- Rangel, M. & Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. Da Investigação às Práticas. Tangerina, Educação e Ensino.
- Roldão, M. C. (2007) Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 25-30. Edições DGIDC
- Sandseter EBH, Cordovil R, Hagen TL, Lopes F. 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* [Internet]. 2020 Apr 2 [cited 2024 Mar 4];26(2):111–29. Available from: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13575279.2019.1685461>
- Sandseter, E. (2007) Categorizing risky play: how can we identify risk-taking in children's play? *European Early Childhood Education Research Journal*, London: Routledge.
- Sandseter. E. B. H. (2009) Characteristics of risky play. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 9(1), pp 3-21.
- Sandseter, E. B. (2010). Scaryfunny – A qualitative study of risk play among preschool children. (Doutoramento). Norwegian University of Science and Technology - Faculty of Social Sciences and Technology Management, Trondheim.
- Sandseter, E. B. H., & Kennair, L. E. O. (2011). Children's risky play from an evolutionary perspective: The anti-phobic effects of thrilling experiences. *Evolutionary Psychology*, 9(2), pp. 257-284.
- Santana, I. (2007). Cooperação entre professores. *Noesis*, 71, pp.31-33.

- Sarmento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, pp. 46-64.
- Sarmento, T. & Carvalho, L. (2017). Diferentes olhares sobre crianças e creches. *Revista Humanidades e Inovação*, volume (4), pp. 8-12
- Silva, B., & Craveiro, C. (2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Zero-a-Seis/Zero a seis*, pp. 33-53
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direcção-Geral da Educação.
- Smith, S. J. (1998). Risk and our pedagogical relation to children: On the playground and beyond. Suny Press.
- Sousa, J. & Machado, I. (2018). Anexo I – Organização do Espaço e Materiais Educativos na Pedagogia-em-Participação para a Educação em Creche. In J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo (Orgs), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. (pp. 29-55). Porto Editora.
- Storli, R. (2013). Characteristics of indoor rough-and-tumble play (R&T) with physical contact between players in preschool. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*. <https://doi.org/10.7577/nbf.342>
- Tomás, C. & Ferreira, M. (2020). Educação de Infância em Portugal: um retrato singular, 30 anos após a Convenção sobre os Direitos da Criança. *Cadernos de Educação de Infância*, 120, pp. 8-17.
- Tovey, H. (2007). *Playing Outdoors- Spaces and Places, Risk and Challenge*. McGraw-Hill.
- Tremblay MS, Gray C, Babcock S, et al. (2015) Position Statement on Active Outdoor Play. *Int J Environ Res Public Health* 12: pp. 6475–6505.
- Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R. e Alves, S. (2011). *Trabalhar por Projectos na Educação de Infância. Mapear Aprendizagens. Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência/Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
- Veiga, G., de Leng, W., Cachucho, R., Ketelaar, L., Kok, J. N., Knobbe, A., ... Rieffe, C. (2017). Social Competence at the Playground: Preschoolers During Recess. *Infant and Child Development*, 26(1), pp. 1–15. <https://doi.org/10.1002/icd.1957>

- Vieira, F. (2011). Entre o privado e o público: o diário como lugar de transformação. In M.A. Moreira (org.), *Narrativas dialogadas na investigação e supervisão de professores*. Mnagualde: Pedago, pp. 101-122
- Wyver S, Tranter P, Naughton G, et al. (2010) Ten Ways to Restrict Children's Freedom to Play: The Problem of Surplus Safety. *Contemp Issues Early Child* 11: pp.263–277.
- Zabalza, M. A. (1998b). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ARTMED

**Outros documentos consultados:**

Projeto Educativo (2022/25)

Projeto Pedagógico de Sala (2023/2024)

ANEXOS

| | " | | "

## ANEXO A.

Portefólio da Prática Profissional  
Supervisionada II

| | " | | " |

Por uma questão de confidencialidade, o Portefólio da Prática Profissional Supervisionada II consta num documento PDF à parte.

## ANEXO B.

Tabela de informação do grupo de  
crianças

| | ' ' | | ' ' |

<b>Criança</b>	<b>Género</b>	<b>Nacionalidade</b>	<b>Idade</b>	<b>Data de nascimento</b>	<b>Percurso na organização socioeducativa</b>
<b>A.</b>	Feminino	Portuguesa	4 anos	23-10-2019	Transitou de sala
<b>C.</b>	Feminino	Portuguesa	3 anos	18-01-2020	Transitou da creche
<b>E.</b>	Masculino	Portuguesa	4 anos	19-02-2019	1ª vez na organização (setembro)
<b>G.A</b>	Feminino	Portuguesa	3 anos	08-11-2020	Transitou da creche
<b>G.P</b>	Masculino	Portuguesa	4 anos	23-10-2019	Transitou de sala
<b>G.</b>	Masculino	Portuguesa	5 anos	10-02-2018	Transitou de sala
<b>J.</b>	Masculino	Portuguesa	4 anos	03-11-2019	Transitou de sala
<b>K.</b>	Feminino	Nepalesa	5 anos	16-05-2018	Transitou de sala
<b>L.</b>	Masculino	Portuguesa	6 anos	27-02-2017	Transitou de sala
<b>M.A</b>	Masculino	Portuguesa	4 anos	23-01-2019	Transitou de sala
<b>M.B</b>	Feminino	Portuguesa	3 anos	24-10-2020	Transitou da creche
<b>M.F</b>	Feminino	Portuguesa	3 anos	03-09-2020	1ª vez na organização (setembro)
<b>M.M</b>	Feminino	Portuguesa	3 anos	21-05-2020	Transitou da creche
<b>M.</b>	Feminino	Portuguesa	3 anos	24-08-2020	Transitou da creche
<b>M.S</b>	Masculino	Portuguesa	5 anos	17-07-2018	Transitou de sala
<b>N.</b>	Feminino	Portuguesa	5 anos	04-12-2018	Transitou de sala
<b>P.Z</b>	Feminino	Francesa	3 anos	15-04-2020	Transitou da creche
<b>P.</b>	Masculino	Portuguesa	3 anos	17-08-2020	Transitou da creche
<b>R.</b>	Feminino	Portuguesa	5 anos	09-06-2018	Transitou de sala
<b>R.M</b>	Feminino	Portuguesa	3 anos	16-09-2020	Transitou da creche

<b>S.</b>	Feminino	Portuguesa	5 anos	16-06-2018	Transitou de sala
<b>T.</b>	Masculino	Portuguesa	3 anos	05-02-2020	Transitou da creche
<b>V.</b>	Feminino	Portuguesa	3 anos	07-09-2020	Transitou da creche

## ANEXO C.

Tabela de informação das famílias

| | ' ' | | ' ' |

Criança	Mãe			Pai			Observações
	Nacionalidade	Profissão	Habilitações Literárias	Nacionalidade	Profissão	Habilitações Literárias	Irmãos
A.	Portuguesa	Psicóloga	Licenciatura	Portuguesa	Eng. Civil	Licenciatura	3
C.	Portuguesa	Produtora Cultural	Licenciatura	Portuguesa	Gestor de Contas	Licenciatura	0
E.	Portuguesa	Desempregada	Secundário	Portuguesa	Esp. Apar. Presisão	Secundário	1
G.A	Portuguesa	Freelancer-Fotógrafa	Mestrado	Italiano	Chefe de Cozinha	Mestrado	0
G.P	Portuguesa	Psicóloga	Licenciatura	Portuguesa	Eng. Civil	Licenciatura	3
G.	Brasileira	Esteticista	9º ano	Portuguesa	Talhante	9º ano	0
J.	Portuguesa	Nutricionista	Licenciatura	Portuguesa	Empregado de Mesa	9º ano	0

<b>K.</b>	Nepalês	Desempregada	Secundário	Nepalês	Cozinheiro	Licenciatura	2
<b>L.</b>	Portuguesa	Administrativa	Licenciatura	Portuguesa	Comercial	Secundário	2
<b>M.A</b>	Indiana	Desempregada	Bacharelato	Indiana	Desempregada	Mestrado	0
<b>M.B</b>	Portuguesa	Assistente Social/ Diretora	Licenciatura	Portuguesa	Comissário de Bordo	Licenciatura	0
<b>M.F</b>	Portuguesa	Professora	Licenciatura	Portuguesa	Consultor	Licenciatura	0
<b>M.M</b>	Portuguesa	Desempregada	Licenciatura	Portuguesa	Gestor operacional	Mestrado	1
<b>M.</b>	Portuguesa	Jurista	Mestrado	-----	-----	-----	0
<b>M.S</b>	Brasileira	Empregada de mesa	Secundário	Brasileira	Cozinheiro	9º ano	0
<b>N.</b>	Nepalês	Doméstica	Secundário	Nepalês	Designer	Secundário	1

<b>P.Z</b>	Francesa	Chefe de empresas	-----	Francesa	Escritor	-----	0
<b>P.</b>	Portuguesa	Médica	Mestrado	Portuguesa	Médico	Mestrado	1
<b>R.</b>	Portuguesa	Administrativa	Secundário	Portuguesa	Assistente Dentário	Secundário	1
<b>R.M</b>	Portuguesa	Gestora	Licenciatura	Portuguesa	Programador	Licenciatura	1
<b>S.</b>	Portuguesa	Agente de Viagens	-----	Portuguesa	Agente de Viagens	-----	2
<b>T.</b>	Italiana/Portuguesa	Técnica Superior Admin. Pública	Licenciatura	Portuguesa	Programador informático	Licenciatura	1
<b>V.</b>	Portuguesa	Farmacêutica	Mestrado	Portuguesa	Enc. Armazém	Licenciatura	0

**ANEXO D.**  
Roteiro Ético

| | ' ' | | ' ' |

<b>Princípios éticos e deontológicos na investigação com crianças (Tomás, 2011)</b>	<b>Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)</b>	<b>Prática Profissional Supervisionada II</b>
<p><b>1. Objetivos do trabalho:</b> De acordo com Tomás (2011), é crucial explicar, a todos os intervenientes, os objetivos do trabalho, visto que é “um passo fundamental na construção de uma ética democrática” (p. 160)</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “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).</li> </ul> <p><b>Compromisso com a equipa educativa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (APEI, 2011, p. 2).</li> </ul> <p><b>Compromisso com as famílias:</b></p>	<p><b>Crianças:</b> Não realizei ou informei diretamente o grupo do objetivo da minha investigação, pois não iriam compreender na totalidade os objetivos tenho em conta a sua faixa etária.</p> <p>Mesmo assim, a educadora cooperante, quando cheguei à sala, apresentou-me como sendo mais um adulto na sala.</p> <p>Considerarei pertinente que se explicasse o meu propósito que iria influenciar o comportamento/interações que vou tendo com o grupo de crianças</p> <p><b>Equipa educativa:</b> Através de várias conversas informais com a educadora cooperante e a</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “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 ligas no processo educativo” (APEI, 2011, p. 2).</li> <li>• “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras” (APEI, 2011, p. 2).</li> </ul>	<p>auxiliar debati o tema que tinha pensado, partilhando as minhas ideias e objetivos.</p> <p><b>Famílias:</b> No final da primeira semana da PPS II, elaborei uma carta de apresentação, mas como a diretora pedagógica da instituição disse que não era necessário porque, a mesma tinha enviado um email aos pais a informar. No entanto quando fui dar o consentimento das fotografias, aproveitei esse momento para me conhecerem e explicar qual seria o meu papel no decorrer da minha prática.</p>
<p><b>2. Custos e benefícios:</b> No que toca aos custos e benefícios, Tomás (2011), menciona que numa investigação é importante que sejam identificados e ponderados os potenciais custos e benefícios que poderão de certa forma, ocorrer, principalmente o “tempo, a</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (APEI, 2011, p. 1).</li> <li>• “Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e</li> </ul>	<p>No que toca à investigação acredito que não afeta qualquer dos intervenientes, principalmente as crianças, a equipa educativa, assim como as famílias, no sentido em que não existem quaisquer riscos, e nem coloca em causa o seu bem-estar nem privacidade.</p> <p>Relativamente aos benefícios, observo que conforme as minhas interações com o grupo de</p>

<p>inconveniência, o embaraço, a intrusão na privacidade, ou mesmo o sentimento de coerção, de medo ou de ansiedade” (p. 160).</p>	<p>potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma” (APEI, 2011, p. 1).</p>	<p>crianças e todas as propostas pedagógicas idealizadas e realizadas, consegui proporcionar-lhes oportunidades de desenvolvimento e aprendizagens essenciais.</p> <p>A minha investigação trouxe também benefícios para a equipa educativa, visto que estive sempre disponível para cooperar, aprender e ouvir sugestões. Houve também, trocas de ideias e reflexões sobre as minhas intervenções.</p>
<p><b>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade:</b> “Estas questões deverão ser sujeitas a negociação” (Tomás, 2011, p. 161).</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (APEI, 2011, p. 1).</li> </ul> <p><b>Compromisso com a equipa educativa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (APEI, 2011, p. 2).</li> </ul>	<p>Quando cheguei à organização socioeducativa, informei a equipa educativa e famílias de que as informações que iria recolher seriam destinadas unicamente para fins académicos.</p> <p>Assim, consegui garantir o anonimato dos dados pessoais dos intervenientes:</p> <p>(i) Utilizei as iniciais dos nomes quando era necessário referir em registos escritos (notas de</p>

	<p><b>Compromisso com as famílias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)” (APEI, 2011, p. 2).</li> </ul>	<p>campo, avaliação das propostas pedagógicas, entre outras.);</p> <p>(ii) Salguei sempre a identidade da organização socioeducativa;</p> <p>(iii) Desfoquei sempre os rostos dos intervenientes nos registos fotográficos.</p>
<p><b>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir:</b> De acordo com Tomás (2011), é crucial haver uma discussão e justificação relativa aos processos de seleção, inclusão e exclusão de crianças na investigação.</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “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).</li> <li>• “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (APEI, 2011, p. 1).</li> </ul>	<p>Relativamente ao tema da minha investigação, considere não excluir nenhuma das crianças do grupo, com o intuito de contribuir de alguma forma para o seu desenvolvimento e aprendizagem.</p>

<p><b>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação:</b> É importante referir a importância de comunicar às 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></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “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).</li> <li>• “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (APEI, 2011, p. 1).</li> <li>• “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (APEI, 2011, p. 1).</li> </ul> <p><b>Compromisso com a equipa educativa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (APEI, 2011, p. 2)</li> </ul>	<p><b>Crianças:</b> Os métodos e os objetivos da investigação não lhes foram ditos diretamente. Visto que, no decorrer da minha investigação, as necessidades e os interesses do grupo de crianças foram sempre salvaguardados.</p> <p><b>Equipa educativa:</b> Conversei e debati com a educadora cooperante sobre a hipótese de realizar um estudo de caso sobre: <b>“O brincar na educação Pré-Escolar: conceções do adulto sobre o risco e o perigo como fatores influenciadores da sua ação educativa”</b>.</p>
---	--	--

	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ser solidário com os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis” (APEI, 2011, p. 2).</li></ul> <p><b>Compromisso com as famílias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as mesmas sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p. 2).</li><li>• “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)” (p. 2).</li></ul>	
--	--	--

<p><b>6. Consentimento informado:</b> De acordo com Tomás (2011), é de extrema importância que no momento de obter o consentimento das crianças e dos pais para se desenvolver uma investigação, que estes estejam conscientes de que, no caso da criança se recusar ou desista de participar na investigação, esta não será prejudicada de maneira nenhuma.</p>	<p><b>Princípios:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “A Integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente” (p. 1).</li> <li>• “O Respeito – enquanto exigência subjectiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa humana” (p. 1)</li> </ul> <p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (APEI, 2011, p. 1).</li> <li>• “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (APEI, 2011, p. 1).</li> </ul>	<p>Realizei um protocolo de consentimento informado com o objetivo de pedir a autorização dos pais para a captação de fotografias e vídeos (cf. Anexo K), referindo sempre que seria salvaguarda a identidade da criança. Como pode observar na seguinte nota de campo: “Durante a manhã consegui conversar com as famílias. Apresentei-me e pedi as suas autorizações para fotografar, explicando sempre que as fotografias/vídeos eram para fins académicos. Referi também que sempre que mencionar as crianças iria ser com a inicial do nome. Todos foram bastante simpáticos e desejaram-me boa sorte para este percurso” <b>(Registo nº 38 do dia 13 de outubro)</b>.</p> <p>No que diz respeito ao consentimento do portefólio da criança (cf. Anexo L), onde pedi autorização à família da criança, garantido sempre o anonimato da criança, à exceção da</p>
--	---	---

	<p><b>Compromisso com as famílias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as mesmas sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p. 2).</li> <li>• “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)” (p. 2).</li> </ul>	<p>respetiva família: “Chegou a mãe do M.S para o deixar, e aproveitei para conversar com a mãe acerca da avaliação por portefólio que irei fazer. Expliquei-lhe que consistia num registo individual, no qual serão apresentadas evidências e informações significativas sobre o M.S que irão referir o seu desenvolvimento e aprendizagem, e será feito através de registo fotográficos, de produções e comentários quer da equipa educativa bem como da família. E expliquei também que iriam ter acesso a tudo o que iria fazer, a mãe do M.S mostrou logo disponibilidade e ficou muito contente, assinando assim o consentimento informado” <b>(Registo nº 57 do dia 18 de outubro).</b></p> <p>Quando comecei a captação de fotos e vídeos, estive bastante atenta às reações das crianças de maneira a compreender se havia algum assentimento das mesmas.</p> <p>No que diz respeito à entrevista a realizar com a equipa educativa da sala, assim como os</p>
--	--	---

		<p>inquéritos por questionário às educadoras e auxiliares irá sempre ser pedida autorização e respeitada a sua decisão de participação: “Aproveitamos que o grupo de crianças iam para o recreio e conversei com a educadora cooperante e informei-a que iria necessitar de lhe fazer uma entrevista sobre o risco e o perigo no brincar (tema) e rapidamente aceitou e disse que poderíamos fazer já” (<b>Registo n.º 201 da nota de campo do dia 18 de janeiro</b>).</p>
<p><b>7. Uso e relato das conclusões:</b>  “devolução de informação, (...) resumo final dos resultados da investigação” (Tomás, 2011, p. 166)</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p. 1).</li> </ul> <p><b>Compromisso com a equipa educativa:</b></p>	<p>Quando concluir toda a minha investigação considero importante partilhar os resultados da mesma à equipa educativa, à organização socioeducativa, e às famílias, visto que o estudo teve por base as crianças, as educadoras e as auxiliares. Pretendo também, entregar um exemplar do relatório de investigação à equipa educativa com a qual trabalhei, embora que, ao longo da minha prática, as mesmas foram informadas de todas as fases.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</li> </ul> <p><b>Compromisso com as famílias:</b></p> <p>“Fornecer às famílias informações (...) informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excecionais” (p. 2).</p>	
<p><b>8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa:</b></p> <p>“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></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p. 1).</li> <li>• “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p. 1).</li> </ul>	<p>Considero que durante toda a minha investigação irá ter um impacto bastante positivo no grupo de crianças, uma vez que ao longo da investigação irei compreender as conceções do adulto sobre o risco e o perigo das educadoras e das auxiliares relativamente ao brincar.</p>

	<p><b>Compromisso com a equipa educativa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Ser solidário com os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis” (p. 2).</li> </ul> <p><b>Compromisso com as famílias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Fornecer às famílias informações (...) Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excecionais” (p. 2).</li> </ul> <p>“Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as mesmas sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p. 2).</p>	
<p><b>9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as:</b> O’Kane (2005) (citado por Tomás, 2011) menciona que o processo de investigação ter</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada,</li> </ul>	<p>Ao longo da minha investigação, pretendo partilhar sempre todas as informações com os intervenientes.</p> <p>Durante todo o decorrer do processo, procurei a melhor maneira de que todos os intervenientes,</p>

<p>que ser claro, com o objetivo de “limitar o efeito do adultocentrismo e promover, de forma efectiva, as metodologias participativas e as relações horizontais em todo o processo” (p. 167).</p>	<p>estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p. 1).</p> <p><b>Compromisso com a equipa educativa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</li> </ul> <p><b>Compromisso com as famílias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as mesmas sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p. 2).</li> </ul> <p>“Fornecer às famílias informações (...) Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais” (p. 2).</p>	<p>de forma direta ou indireta, estivessem a par de todo o trabalho.</p>
<p><b>10. Tratamento dos dados</b></p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p>	<p>No que diz respeito aos dados pessoais que me foram facultados, tanto das crianças como das</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p. 1).</li> </ul> <p><b>Compromisso com a equipa educativa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</li> </ul> <p><b>Compromisso com as famílias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)” (p. 2).</li> </ul>	<p>famílias, bem como os registos fotográficos das crianças, ao longo da minha investigação serão inicialmente guardados no meu computador, protegido com uma password, e depois passados para um disco rígido. O mesmo irá permanecer guardado em minha casa, e eliminados o computador.</p>
--	---	---

## ANEXO E.

Guião da Entrevista realizada à  
Equipa Educativa da Sala

| | " | | " |

---

## Guião de Entrevista

---

**Destinatárias:** Educadora cooperante e Auxiliar de educação cooperante

**Objetivos:**

- Conhecer as conceções das educadoras no que diz respeito ao conceito de perigo num contexto de Jardim de infância;
- Conhecer as conceções das educadoras no que diz respeito ao conceito de risco num contexto de Jardim de infância;
- Compreender as conceções de perigo das educadoras influenciam as brincadeiras das crianças.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. 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>	<p>A1. Esta entrevista tem como principal objetivo a obtenção de informação necessária à realização de um estudo de caso designado “A conceção de perigo e risco enquanto fatores influenciadores do brincar”</p> <p>A2. O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</p> <p>A3. Autoriza que grave a entrevista?</p> <p>A.4 Assim que tiver procedido à transcrição, poder enviar-lha para sua validação.</p>	

---

<p><b>B. Definição do perfil do/a entrevistado/a</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o percurso profissional do/a educador/a</li> </ul>	<p>B1. Qual a sua formação acadêmica?</p> <p>B2. Há quanto tempo exerce funções de educador/a de infância?</p> <p>B3. Há quanto tempo exerce nesta instituição? Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa.</p>	
<p><b>C. Conceção de perigo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a conceção da educadora no que toca ao perigo;</li> <li>• Perceber se as crianças têm a capacidade de perceber o perigo;</li> <li>• Compreender se há alguma relação entre o perigo e a segurança das crianças.</li> </ul>	<p>C1. O que entende por perigo?</p> <p>C2. Que situações considera serem perigosas em JI?</p> <p>C3. Sente que, no seu dia a dia, as crianças estão expostas a algum tipo de perigo que ponha em risco a sua segurança?</p> <p>C4. Quais são, no seu entender, a vantagem e a desvantagem de expor as crianças a essas mesmas situações?</p> <p>C5. Considera importante para o desenvolvimento das crianças expô-las a algum tipo de perigo?</p>	
<p><b>D. Conceção de Risco</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a conceção da educadora no que diz respeito ao risco</li> </ul>	<p>D1. O que entende por Risco?</p> <p>D.2 O que entende ser uma situação de risco no JI?</p> <p>D.3 Considera importante para o desenvolvimento da criança expô-las a algum tipo de comportamento arriscado?</p>	

		D3.1 Se sim, porquê?	
<b>E. Na sala de atividade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os perigos na sala de atividade</li> </ul>	<p>E1. Existe algum tipo de perigo na sua sala de atividades?</p> <p>E1.1 Se sim, fazia alguma alteração na sala de maneira a potencializar, ou não, situações de perigo?</p>	
<b>F. No espaço exterior</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os perigos no espaço exterior</li> </ul>	<p>F1. Existe algum tipo de perigo no espaço exterior do JI?</p> <p>F1.1 Se sim, fazia alguma alteração de maneira a potencializar, ou não, situações de perigo?</p> <p>F.2 Na sua opinião, quais, se é que existem, as principais barreiras ao brincar no recreio?</p> <p>F.3. Descreva a sua atitude quando supervisiona situações de brincar no exterior?</p>	
<b>G. O brincar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender se são impostas limitações nas brincadeiras das crianças</li> </ul>	<p>G1. Há algum espaço, na instituição, no qual as crianças não possam brincar?</p> <p>G2. Há algum tipo de material com o qual as crianças não possam brincar?</p> <p>G3. Mediante as suas conceções de perigo limita as brincadeiras das crianças?</p>	

		G.4 Quais as infraestruturas que considera serem importantes para as crianças brincarem no exterior?	
H. Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalizar a entrevista</li> </ul>	<p>Chegámos ao fim da entrevista. Recorda-se de algo mais que considere ser pertinente referir em relação aos aspetos mencionados ao longo da entrevista?</p> <p>Obrigada pela sua disponibilidade e participação.</p>	

## ANEXO F.

Transcrição da entrevista realizada à  
Educadora Cooperante

| | " | | " |

**Esta entrevista tem como principal objetivo a obtenção de informação necessária à realização de um estudo de caso designado “A conceção de perigo e risco enquanto fatores influenciadores do brincar”. O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados também é garantido, autoriza que grave esta entrevista?**

- “Sim autorizo”

**B1. Qual a é a sua formação académica?**

- “É a Licenciatura com mestrado incluído, e tenho também muitas formações e diversas leituras sobre o tema da Educação”.

**B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?**

- “Exerço há 20 anos como educadora de infância”

**B3. Há quanto tempo exerce nesta instituição? Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa.**

- “Eu estou nesta instituição há 36 anos. Eu vim à instituição fazer um estágio profissional, e depois do estágio ter acabado chamaram-me para vir substituir uma educadora. Eu nunca fui auxiliar com uma educadora na sala, na altura usava-se ser responsável de sala, como havia essa possibilidade, portanto chamaram-me. Depois disso, estive sempre como responsável. Estive na creche durante 15 anos e há 5 que estou como educadora no Jardim de Infância. Quando chegou o meu tempo de me organizar a nível pessoal fui para a faculdade tirar o curso e foi assim o meu percurso académico”.

**C1. O que entende por perigo?**

- “Perigo, estar em perigo é quando acontece algo de muito grave, que provoca lesão seja nas pessoas, seja nos bens, seja nos objetos, algo que vai danificar com consequências muito negativas aquilo que for afetado. Isso é que é perigo, é algo que faça perigar a situação”.

**C2. Que situações considera serem perigosas em JI?**

- “Situações perigosas em jardim de infância, por exemplo janelas sem segurança. Eu acho que em jardim de infância as situações são sobretudo de risco mais do que de perigo, porque supostamente os JI, as instituições têm que ter as situações de perigo colmatadas, portanto à partida não há situações de perigo, porque aquilo que são as situações de perigo estão regulamentadas, aquilo que tem que existir, ou seja, como temos de funcionar. As regras de segurança estão implementadas, no entanto situações de risco podem sempre acontecer. Uma criança que cresça no ambiente saudável tem situações de risco, porque a criança tem que se superar, tem que saber medir os seus atos e, portanto, tem que correr algum risco e no fundo ter a sensação do medo. Tendo esta sensação de medo, é essa que lhe vai fazer com que se sinta em segurança, é possível subir a uma árvore, mas tem que saber ter consciência de que subir a essa árvore tem regras para não se ficar em perigo. O mesmo acontece quando eles sobem os varões. As crianças precisam disso, o corpo deles precisa disso, e eles próprios psicologicamente precisam disso para se superarem. Porém, eles têm que ter consciência de que se não fizerem de determinada maneira estão em perigo. O perigo dentro de uma instituição não pode estar iminente, se estiver iminente está mal”.

**C3. Sente que, no seu dia a dia, as crianças estão expostas a algum tipo de perigo que ponha em risco a sua segurança?**

- “Não, nem pouco mais ou menos. Não as sinto em perigo, nem me sinto em perigo, não tenho esse sentimento, essa sensação.”

**C4. Quais são, no seu entender, a vantagem e a desvantagem de expor as crianças a essas mesmas situações?**

- “Não se expõem as crianças a situações de perigo, a não ser que sejamos apanhados por essa situação de perigo. As consequências são o pior possível, não sabemos que impactos e a que perigos é que elas estão expostas, portanto não se põem em situações de perigo. No entanto há situações de risco, que pode ser medido e mediado, e aí eu concordo com as situações de risco, temos por exemplo as tesouras de livre acesso, ou as crianças podem estar no recreio a empilhar pneus, baloiçarem-se, e a tentar dar uso ao corpo nestas situações. Relativamente ao perigo nem sou capaz de dizer, porque para estar exposta a uma situação destas tenho eu que ser apanhada pelo perigo, sem ter conseguido precaver esse perigo. Se eu supuser que vamos correr perigo, eu não

vou. Eu aventuro-me na situação de...vamos lá, custa a subir, temos que dar uma volta maior, agora correr perigo, isso não.”.

**C5. Considera importante para o desenvolvimento das crianças expô-las a algum tipo de perigo?**

- “Não, eu não acho que elas devem ser expostas ao perigo, no entanto elas têm que ser sensibilizadas para o perigo. Não há o “não mexe”, ou “não faz” só porque sim, mas é explicado que perante situações perigosas pode haver consequências e, portanto, quanto mais sensibilizada a criança estiver para essas situações, não precisa de as experienciar, mas precisa sim de ter a consciência do que acontece, mais segura a criança fica”.

**D1. O que entende por Risco?**

- “O risco é todas aquelas situações que não sendo, ou não pondo em perigo, fazem a criança ou o adulto ficar numa situação menos segura, apesar de não estar em perigo. É algo que vai destabilizar a segurança na zona de bem-estar, é nesse sentido”.

**D2. O que entende ser uma situação de risco no JI?**

- “Eu acho que no JI, existem muitas zonas de risco, as relações uns com os outros, porque eles por vezes batem-se, as tesouras, os sítios de trepar, os degraus, as rampas, o irem sozinhos, esta autonomia pode ser uma situação de risco. No entanto, na instituição há sempre adultos pelo espaço. O facto de eles irem sozinhos de uma ponta à outra da instituição, porque vão à casa de banho ou vão fazer um recado, essa poderá ser uma situação de risco porque no primeiro momento a criança vai sozinha, no entanto ela tem que correr esse risco para ganhar a sua autonomia”.

**D3. Considera importante para o desenvolvimento da criança expô-la a algum tipo de comportamento arriscado?**

- “Claro que sim”

**D3.1 Se sim, porquê?**

- “As crianças têm que ser capazes de resolver os problemas com que se deparam nessas situações de risco. Elas não podem ficar à espera. Se a criança sai da sala para ir até à outra ponta da instituição, se ela não souber, ou se esquecer do que vai fazer ou onde é que é para ir, ela vai ter que encontrar uma solução. Há primeira vista ela vai voltar para trás ou então pedir ajuda a alguém, e só perante essas situações, nesse impacto é que a criança vai resolver o problema.”

- “Quando isso acontece a A. não tem qualquer tipo de receio ou medo?”

- “Não, porque eu confio na instituição e sei o funcionamento da mesma. Eu sei que à partida a criança está segura, se de alguma forma eu possa duvidar dessa mesma segurança eu acompanho a situação, e vou estar disponível para supervisionar à distância. Portanto, se eu tiver que mandar alguém da sala ao refeitório, se eu achar que essa criança por muito que queira ir, mas no caminho sei que se calhar ela vai-se perder, eu crio condições para que ela possa ir em segurança, e se eu estiver sozinha, então peço a alguém lá dentro para supervisionar. Vai depender sempre da intencionalidade da tua ação, podes fazer correr o risco, mas tens que estar preparada para dar abertura.

### **E1. Existe algum tipo de perigo na sua sala de atividades?**

- “Não, se houvesse perigo na sala, não era uma sala de atividades”.

#### **E1.1 Se sim, fazia alguma alteração na sala de maneira a potencializar, ou não situações de perigo?**

### **F1. Existe algum tipo de perigo no espaço exterior do JI?**

- “Também não acredito nisso. Pode haver alguns obstáculos que as crianças tenham que superar, por exemplo os degraus, as árvores, as cercas, os varões, agora perigo não. Eu não acredito que haja perigo no nosso espaço, que possa haver situações de risco, desafiantes, sim, mas isso faz parte de todas as situações, à partida cá dentro estamos em segurança.

#### **F1.1 Se sim, fazia alguma alteração de maneira a potencializar, ou não, situações de perigo?**

**F2. Na sua opinião, quais são, se é que existem, as principais barreiras ao brincar no recreio?**

- “O meu maior desafio é na gestão do espaço, porque em determinados momentos o espaço está ocupado por outro grupo que está no seu momento de utilização do espaço. Portanto sempre que possível vamos lá fora, tentando não colidir com os horários de outros grupos, uma vez que são muitas salas e não podemos estar todos ao mesmo tempo. Eu gosto de ir ao recreio com muita frequência, o tempo só por si não é uma inibição. Acontece que por vezes o tempo da manhã permite uma atividade mais descontraída e mais alargada, só que essa gestão do espaço exterior tem que ser feita com outros colegas que só têm aquele momento para vir cá abaixo ao exterior. Isto pode ser uma condicionante, e por isso, sempre que possível uso o período da tarde quando não está cá ninguém. e há mais silêncio. Gosto muito de ir contar histórias lá fora, fazer várias atividades, tento sempre encontrar um momento porque como é um espaço único tem que ser partilhado por todos”.

**F3. Descreva a sua atitude quando supervisiona situações de brincar no exterior?**

- “Eu apoio, encorajo, só exerço restrição se considerar que o brincar passa as marcas daquilo que é a segurança, ou o respeito da relação, no caso de haver partilhas entre eles. Eu estou cá para os ajudar no seu modo de brincar e naquilo que eles precisarem, ou para os apoiar, ou até mesmo restringir, se tudo passar dos limites, mas normalmente não acontece”.

**G1. Há algum espaço, na instituição, no qual as crianças não possam brincar?**

- “Não consigo situar isso, uma vez que a vida da criança é brincar, portanto eles arranjam sempre forma de brincar nalgum sítio, nem que seja com as mãos. Eles brincam, fazem de conta, eles brincam em todo o lado. Não se exige a uma criança que fique séria”.

**G2. Há algum tipo de material com o qual as crianças não possam brincar?**

- “O que está disponível é o que eles podem usar, o que está em sala é o que podem usar. As tintas, as colas, materiais não estruturados...”

- “E no recreio?”

- “Não há nada proibido no recreio, tudo o que está lá eles podem brincar com isso”.

**G3. Mediante as suas concepções de perigo limita as brincadeiras das crianças?**

- “Não, não limito. Há partida elas não estão em perigo, não há situações de perigo, agora como observadora das brincadeiras também estou atenta à forma como eles desenvolvem as suas ações, para ver se alguma ação começa a tornar-se perigosa. Quanto mais não seja pela envolvimento, imaginem eles estarem a mexer nas madeiras e começarem a bater-se com elas ou estarem a usar a tesoura incorretamente, então aí sim, tem que se intervir e mais uma vez voltar a explicar o que pode acontecer, dar consciência à criança que aquela ação pode ser perigosa, e o que é que esse perigo pode envolver”.

**G.4 Quais as infraestruturas que considera serem importantes para as crianças brincarem no exterior?**

- “Acho importante haver areia, água, devem existir também equipamentos de trepar, escorregar...”

## ANEXO G.

Transcrição da entrevista realizada à  
Auxiliar de Ação Educativa

| | " | | " |

**Esta entrevista tem como principal objetivo a obtenção de informação necessária à realização de um estudo de caso designado “A conceção de perigo e risco enquanto fatores influenciadores do brincar”. O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados também é garantido, autoriza que grave esta entrevista?**

- “Sim autorizo”

**B1. Qual a é sua formação?**

- “Acabei o secundário em Londres, cheguei a Portugal e fiz um curso na área de Educação Infantil e Babysiting na Master D”.

**B2. Há quanto tempo exerce funções de auxiliar de infância?**

- “Eu exerço desde 2019 nesta área e também já trabalhei como monitora de praia/campo, e animações de verão. Em 2017 também fiz alguns estágios em Londres em diversas escolas”.

**B3. Há quanto tempo exerce nesta instituição? Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa.**

- “Estou cá desde 2021, já tive dois cargos, já fui auxiliar de crianças com necessidades educativas especiais durante 1 ano inteiro, depois a colega que estava como auxiliar dentro de sala saiu, e eu acumulei essa função e fiquei com os dois cargos”.

**C1. O que entende por perigo?**

- “Perigo é algo que pode causar um dano grave às crianças ou adultos perante aquilo que a criança esteja a fazer, brincar, trabalhar”.

**C2. Que situações considera serem perigosas em JI?**

- “Eu não acho que haja perigo nesta instituição, acho que pode haver certas situações que podem trazer perigo, dependendo do que estamos a fazer. Pode haver perigo de várias formas, pode acontecer que a escola tenha uma parte do teto não arranjada (e esse pedaço de teto poder cair), isso é um perigo, ou a escola ter uma cerca a desfazer, ter os pregos à vista, isso é outro perigo, no entanto, perigo em si não há porque há sempre uma pessoa a fazer a manutenção destas situações”.

**C3. Sente que, no seu dia a dia, as crianças estão expostas a algum tipo de perigo que ponha em risco a sua segurança?**

- “Não, existe sim o risco que está muitas vezes exposto, mas o perigo não está, ou seja, acho que as crianças devem ser livres de fazer tudo o que querem, sendo que sabem que podem correr algum risco. Caso possa haver algum tipo de perigo tenho a certeza que está sempre um adulto a supervisionar de forma a que isso não aconteça”.

**C4. Quais são, no seu entender, a vantagem e a desvantagem de expor as crianças a essas mesmas situações?**

- “Se nós colocarmos uma criança perante o perigo, o que já aconteceu, que foi uma das tábuas da cerca caiu, há crianças que sendo as mais velhas têm a noção que aquilo é um perigo, que se vão magoar e que pode haver sangue. Após isto acontecer, sabem como lidar com a situação, chamar um adulto, ou ficar algum deles ali parado à espera que um adulto chegue. Existem estas vantagens em que a criança já se vai prevenindo das situações que podem ocorrer no futuro. A desvantagem, obviamente, é algo que pode acontecer, ou a criança vai para o hospital ou pode haver sangue, e nesse caso há que avaliar a situação de contar aos pais e qual pode ser a reação deles. Relativamente às crianças mais pequenas, existe a vantagem de, se elas correrem esse perigo para a próxima já se sabem prevenir, ou seja, uma criança de 3 anos magoa-se no prego, para a próxima quando for brincar à volta da cerca ela vai saber prevenir-se, vai saber como brincar ali, ou se vir algo de perigo vai chamar um adulto para que o mesmo possa ajudar”.

**C5. Considera importante para o desenvolvimento das crianças expô-las a algum tipo de perigo?**

- “Sim, eu acho que é importante para o desenvolvimento da criança, pois se nós não expusermos as crianças ao perigo, eles nunca vão saber qual é a diferença de perigo para o risco. Isto pode não ser diretamente e pode acontecer indiretamente, como a situação do prego, mas se expusermos diretamente acho que pode assustar uma criança, no entanto acho que se for indiretamente, por exemplo: vamos colocar alguns pregos e fios elétricos em cima da mesa, muitas das reações das crianças vão ser, não se pode tocar ali, no entanto há outros que vão querer explorar. Perante isto, ao colocar o material exposto sabemos que vamos ter várias reações, os mais novos vão aprender

com os mais velhos que não se pode tocar e outros vão querer explorar vão saber que existe ali um perigo em mexer naquilo”. Eu acho que, quando o perigo está exposto assim, deve estar sempre um adulto para supervisionar, guiar, orientar, explicando o porque sim e o porque não. Acho que assim as crianças aprendem a ver a diferença de risco e perigo e aprendem a estar perante essa situação de perigo”.

#### **D1. O que entende por Risco?**

- “O risco é algo que pode causar o dano e que podemos prevenir. Para mim o risco é a cerca da escola por exemplo, eles podem brincar à vontade, mas sabem que está ali um perigo. Antes de haver o perigo existe o risco que é eles saberem que estão ali a brincar, mas se uma tábua cair vai haver um perigo por causa dos pregos. O risco é como se fosse o antecedente do perigo”.

#### **D2. O que entende ser uma situação de risco no JI?**

- “Neste trabalho pode haver muitos riscos, já falei da cerca, podem ser as árvores, pode haver risco nas paletas que utilizamos, pode ser a areia, a terra, e mesmo dentro das salas há o risco dos materiais naturais, e materiais elétricos entre outros. Nós temos estes riscos expostos para as crianças, sendo que são sempre supervisionados e muitas vezes são limitados às coisas que fazemos nesta escola. Nem sempre as crianças conseguem correr o risco daquilo que está exposto porque esta escola tem regras que já vem do passado, ou seja, eu estou cá há 3 anos e estas regras já vêm desde colegas que estão cá há 20 anos, se eu sou “nova” não posso desrespeitar para poder deixar uma criança brincar a correr o risco, e por isso mantemos ali um certo limite. Por exemplo, existe a regra que não se pode subir às árvores, então a criança já não corre o risco de subir à arvore, nem muito menos corre o perigo, o brincar na caixa da areia é um risco porque podem atirar a areia para o ar e pode calhar nos olhos de uma criança, então é um risco, no entanto esse risco não acontece porque as crianças não podem ir brincar com a areia. Temos também canteiros com terra, onde as crianças poderiam brincar e explorar, porém elas não podem brincar lá. Mesmo que houvesse aquele risco de alguma delas atirar areia para o ar e esta pudesse ir para os olhos de alguém, esse risco não é acontece. Temos as paletes, tínhamos também uma pirâmide de paletes para eles subirem, e, no entanto, essa paleta foi retirada porque podia haver o risco de uma criança cair e magoar-se, ou poder espetar uma farpa, e por isso deixou de haver

certas brincadeiras e certos tipos de risco. As crianças começaram a ter muitas limitações nas brincadeiras”.

### **D3. Considera importante para o desenvolvimento da criança expô-las a algum tipo de comportamento arriscado?**

- “Sim considero, aliás aqui pode-se correr o risco, no entanto são todos muito ensinados para não brincar nos sítios arriscados. Porque o risco está lá, não podem subir os varões porque as crianças podem cair, ou porque sobem muito alto, não podem subir na cerca porque de um lado é cimento do outro é relva e se caírem para o cimento podem partir a cabeça. O risco está lá, simplesmente não podem e nunca correm o risco”.

#### **D3.1 Se sim, porquê?**

- “Porque se a criança corresse o risco, a mesma iria perceber o que pode ou não fazer de uma forma moderada. Se a criança não correr o risco, ou mesmo brincar, nunca sabe qual é o risco dessa brincadeira. Nunca vão conseguir explorar nada porque nunca puderam”.

### **E1. Existe algum tipo de perigo na sua sala de atividades?**

- “Não, eu acredito que não há, pelo menos diretamente, no entanto acho que existe indiretamente. Isto porque, por exemplo, nós temos uma mesa de luz, que está ligada à eletricidade e a tomada tripla está ao lado da mesa. As crianças estão à vontade a brincar na mesa de luz, e podem correr o perigo de haver um choque elétrico, que está ali exposto de uma forma indireta e que está diariamente em contacto com as crianças. É também importante referir que o adulto não está sempre a supervisionar nesta situação, nós confiamos nas crianças, elas exploram à vontade porque elas têm a consciência de que aquilo é perigoso”.

#### **E1.1 Se sim, fazia alguma alteração na sala de maneira a potencializar, ou não situações de perigo?**

- “Esta sala onde eu trabalho sempre foi muito exposta às crianças, sempre tudo muito à vontade delas, e se as crianças querem ir brincar na mesa de luz, podem ir e eu sei que está ali o perigo. Nesta sala as crianças correm o risco de uma forma indireta o perigo está dentro da sala. Apesar disso não mudava nada porque não acho pertinente

fazê-lo, pois habituámos sempre as crianças a terem tudo, a brincarem de uma forma que conseguissem explorar e experimentar e não com limitações”.

**F1. Existe algum tipo de perigo no espaço exterior do JI?**

- “Perigo não, não acho.”

**F2. Na sua opinião, quais, se é que existem, as principais barreiras ao brincar no recreio?**

- “Existem. Sempre houve limitações e risco, portanto barreiras existem muitas, e as crianças têm muitos equipamentos que podiam experimentar e explorar à vontade, no entanto existe esta barreira, e estas regras que as impedem de o fazer. No que diz respeito por exemplo às condições meteorológicas arranjamos capas e galochas que raramente são utilizadas, podiam ser utilizadas em dias de chuva miudinha mesmo assim não são utilizadas. Se as crianças se molharem é outro problema, se brincam com a areia é porque não a podem tirar fora da caixa, se brincam nas árvores não podem subir, não podem arrancar folhas, não podem tirar frutos, se brincam na cerca só podem brincar do lado da relva, não podem subir aos varões, enfim. Existem muitas limitações, nem sempre é um fator que prejudica a escola, mas prejudica sim a colega que tem de ter mais trabalho. Se as crianças brincarem na chuva, isso significa mais trabalho para o adulto que vai ter que trocar as 20 crianças. Assim o que se faz é limitar as crianças de brincarem à chuva porque vai saber que depois vai haver muitas trocas de roupa. Relativamente às arvores, temos uma árvore que é bastante boa para as crianças subirem, porém nunca a sobem porque não podem, ainda por cima está do lado do ATL, que por sua vez o pré-escolar não pode ir brincar para esse lado. Uma das principais barreiras do recreio é isso mesmo, a separação dos recreios metade do recreio nem é utilizado, metade do recreio está muitas vezes vazio e essa metade não pode ser utilizada para as crianças. A escola justifica que, como de tarde temos que manter a separação do grupo, porque os pais quando chegam nem sempre conseguimos supervisionar tudo, mas o que está errado é que as crianças não exploram o recreio todo. Não concordo com estas barreiras”.

**F3. Descreva a sua atitude quando supervisionada situações de brincar no exterior?**

- “Eu sou uma pessoa que as vezes fecho os olhos e deixo brincar, porque eu acho que eles precisam, no entanto, algumas vezes não o posso fazer, porque existe estas regras que já vêm de anos atrás. Se eu não cumprir as regras é outro problema, temos que agir todos da mesma forma, todas as auxiliares remamos para o mesmo lado, mas se houver uma que rema para outro lado, está a contradizer tudo o que a instituição diz. Todas tentamos ter a mesma opinião, eu posso não ter a mesma opinião, no entanto não posso mudar muito daquilo que é feito.

**G1. Há algum espaço, na instituição, no qual as crianças não possam brincar?**

- “O recreio do ATL, o salão muitas vezes não pode ser utilizado porque estão a acontecer aulas do 1º ciclo. Só utilizamos em dias de chuva, as vezes nem isso porque agora estabeleceram novos horários nas salas, e por isso estamos muito tempo lá dentro. Estes dois espaços as crianças poderiam utilizar mais vezes e que não podem, principalmente o lado do ATL. O recreio do ATL ainda tem umas estruturas de palete onde ia ser construída uma cozinha de lama e onde as crianças gostam de subir, porém elas são muito limitadas, e existem sempre desculpas para não usar”.

**G2. Há algum tipo de material com o qual as crianças não possam brincar?**

- “Paletes, areia, poças de água (apesar de não serem um material), os varões, a cerca que não podem brincar, a zona ao pé da casa de banho é muito escorregadia por isso não podem brincar lá porque podem partir a cabeça, e também não podem brincar ao pé do degrau”.

**G3. Mediante as suas conceções de perigo limita as brincadeiras das crianças?**

- “Sim, acabo por limitar as brincadeiras das crianças, se às vezes eu vir que a brincadeira tem uma certa “pica” entre as crianças, eu deixo acontecer para ver até que ponto eles chegam, mas se eu vir que a brincadeira devia ter um limite, e eu não o coloquei, e está a correr mal, então aí sim chamo atenção e explico”.

**G.4 Quais as infraestruturas que considera serem importantes para as crianças brincarem no exterior?**

- “Acho que importante, areia e a terra, ter coisas de subir, escalar, trepar, coisas de esconder, baloiçar em varões, acho importante para o desenvolvimento da criança”.

## ANEXO H.

Árvores categoriais das entrevistas realizadas à Equipa Educativa da Sala

| | ' ' | | ' ' |

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidade de registo	Frequência
<b>Perfil académico e profissional</b>	Formação Académica	Mestrado	Educadora de infância	"É a licenciatura com mestrado incluído..." – <b>E.C</b>	1
		Secundário	Auxiliar de ação educativa	"Acabei o secundário em Londres (...)" - <b>A.</b>	1
	Formação Contínua	Formações	Educação Infantil	"(...) muitas formações e diversas leituras sobre o tema educação." – <b>E.C</b> "(...) fiz um curso na área de educação infantil e <i>Babysitting</i> na Master D." – <b>A.</b>	2
	Tempo de serviço	Dos 0 aos 5 anos	5 anos	"Eu exerço desde 2019 nesta área (...)" – <b>A.</b>	1
		Dos 16 aos 20	20 anos	"20 anos como educadora de infância." – <b>E.C</b>	1
		Funções na OS	Creche	".... Eu vim à instituição fazer um estágio profissional...depois do estágio fui	1

				responsável de sala...estive durante 15 anos..." - <b>E.C</b>	
			Jardim de Infância	"Há 5 anos que estou no Jardim de Infância." – <b>E.C</b>  "Estou cá desde 2021 (...) já fui auxiliar de criança com necessidades educativas especiais durante 1 ano, depois (...) como auxiliar da sala." – <b>A.</b>	2
<b>Perigo</b>	Conceção de Perigo	Conceito	Causa de lesão ou dano grave	"...perigo é quando acontece algo de muito grave, que provoca lesão... algo que vai danificar com consequências muito negativas aquilo que for afetado... algo que faça perigar a situação." - <b>E.C</b>  "Perigo é algo que pode causar um dano grave às crianças ou adultos perante aquilo que a criança esteja a fazer, brincar, trabalhar" – <b>A.</b>	2

		Exposição ao perigo	<p>Impacto do perigo</p> <p>Prevenção ao perigo</p>	<p>“(…) Não as sinto em perigo (…) Não se expõe as crianças a situações de perigo. As consequências são o pior possível, não sabemos que impactos e a que perigos é que elas estão expostas, portanto não se põem em situações de perigo (…) Se eu supuser que vamos correr perigo, eu não vou.” - <b>E.C</b></p> <p>“Não (…) Caso possa haver algum tipo de perigo tenho a certeza que está sempre um adulto a supervisionar de forma a que isso não aconteça”.” - <b>A.</b></p>	2
--	--	---------------------	---	---	---

		Vantagens da exposição ao perigo	<p>Noção de perigo</p> <p>Prevenção do perigo</p>	<p>“Se não colocarmos uma criança perante o perigo (...) crianças que sendo mais velhas têm a noção que aquilo é um perigo, que se vão magoar (...) Após isto acontecer, sabem como lidar com a situação, chamar um adulto. Existem estas vantagens que a criança já se vai prevenindo das situações que podem ocorrer no futuro (...) Nas crianças mais pequenas, existe a vantagem de, se eles correrem esse perigo para a próxima já se sabem prevenir (...) uma criança de 3 anos magoa-se no prego, para a próxima quando for brincar (...) ela vai saber prevenir-se (...)”. – <b>A.</b></p>	1
--	--	----------------------------------	---	--	---

		Situações perigosas em JI	<p>Perigo controlado</p> <p>Diferentes tipos de perigo</p>	<p>“(…) janelas sem segurança (…) as instituições têm que ter situações de perigo colmatadas, portanto à partida não há situações de perigo (…) O perigo dentro de uma instituição não pode estar iminente, se estiver iminente está mal” - <b>E.C</b></p> <p>“acho que pode haver certas situações que podem trazer o perigo (…) Pode haver perigo de várias formas, pode acontecer que a escola tenha uma parte do teto não arranjada (e esse pedaço de teto poder cair), isso é um perigo (…) uma cerca a desfazer, ter os pregos à vista (…)” - <b>A.</b></p>	2
--	--	---------------------------	--	---	---



				estar perante essa situação de perigo” – <b>A.</b>	
--	--	--	--	---	--

		Situações de perigo na Sala de atividades	Existência de situações de perigo controlado	<p>“Não, se houvesse perigo na sala, não era uma sala de atividade” - <b>E.C</b></p> <p>“Não, eu acredito que não há, pelo menos diretamente, no entanto acho que existe indiretamente (...) nós temos uma mesa de luz, que está ligada à eletricidade e a tomada tripla está ao lado da mesa. As crianças estão à vontade a brincar na mesa de luz, e podem correr o perigo de haver um choque elétrico, que está ali exposto de uma forma indireta (...) É também importante referir que o adulto não está sempre a supervisionar (...) nós confiamos nas crianças, elas exploram à vontade porque elas têm a consciência de que aquilo é perigoso (...) Nesta sala as crianças correm o risco e têm de uma forma indireta o perigo”. – <b>A.</b></p>	2
--	--	---	--	---	---

		Situações de perigo no espaço exterior	Garantia da ausência de perigo	<p>“(…) Eu não acredito que haja perigo no nosso espaço, que possa haver situações de risco (…) à partida cá dentro estamos em segurança.” – <b>E.C</b></p> <p>“Perigo não, não acho.” – <b>A.</b></p>	2
--	--	--	--------------------------------	--	---

		Limitação das brincadeiras	Observação das crianças	<p>“Não, não limito (...) não há situações de perigo, agora como observador das brincadeiras também estou atenta à forma como eles desenvolvem as suas ações, para ver se alguma ação começa a tornar-se perigosa.” – <b>E.C</b></p> <p>“Sim, acabo por limitar as brincadeiras das crianças, se às vezes eu vir que a brincadeiras tem uma certa “pica” entre as crianças deixo acontecer para ver até que ponto eles chegam (...) mas se eu vir que a brincadeira já devia ter um limite (...) chamo atenção e explico” – <b>A.</b></p>	2
--	--	----------------------------	-------------------------	---	---



		Situações de risco em JI	<p>Diferentes zonas de risco</p> <p>Auxilia na autonomia</p> <p>Limitação de situações de risco</p> <p>Inexistência de riscos</p> <p>Limitação das brincadeiras</p>	<p>“(…) No JI, existem muitas zonas de risco, as relações uns com os outros (…) as tesouras, os sítios para trepar, os degraus, as rampas, o irem sozinhos, esta autonomia pode ser uma situação de risco (…)” – <b>E.C</b></p> <p>“Neste trabalho pode haver muitos riscos (…) Nós temos riscos expostos para as crianças, sendo que são sempre supervisionados e muitas vezes limitados (…) Nem sempre as crianças conseguem correr o risco daquilo que está exposto porque esta escola tem regras (…) existe a regra que não se pode subir às árvores, então a criança já não corre o risco de subir à árvore, nem muito menos correr o perigo, o brincar na caixa da areia é um risco porque podem atirar a areia para o ar e pode calhar nos olhos de uma criança, então é um risco, no entanto esse risco não acontece porque as</p>	2
--	--	--------------------------	---	--	---

				<p>crianças não podem ir brincar com areia (...). Temos canteiros com terra (...) elas não podem brincar lá (...). Temos paletes (...) uma pirâmide de paletes (...) essa palete foi retirada porque podia haver o risco de uma criança cair (...). As crianças começaram a ter muitas limitações nas brincadeiras”. – <b>A.</b></p>	
--	--	--	--	--	--

		Importância para o desenvolvimento	<p>Resolução de problemas</p> <p>Intencionalidade da ação</p> <p>Cria situações de risco</p> <p>Compreende o que pode ou não fazer</p>	<p>“As crianças têm que ser capazes de resolver os problemas com que se deparam nessas situações de risco (...) se eu tiver que mandar alguém da sala ao refeitório, se eu achar que essa criança por muito que queira ir, mas no caminho sei que se calhar vai perder, eu crio condições para que possa ir em segurança, e se eu estiver sozinha, então peço alguém lá dentro para supervisionar. Vai depender sempre da intencionalidade da tua ação, podes fazer correr o risco, mas tens que estar preparada para dar abertura.” - <b>E.C</b></p> <p>“Sim considero, aliás aqui pode-se correr o risco, no entanto são tomos muito ensinados para não brincar nos sítios arriscados (...) se a criança corresse o risco iria perceber o que pode ou não fazer de uma forma moderada. Se a</p>	2
--	--	------------------------------------	--	---	---

				criança não correr o risco (...) nunca sabe qual é o risco dessa brincadeira.” – <b>A.</b>	
--	--	--	--	--	--



			<p>Proibido subir a varões</p> <p>Separação recreios</p>	<p>à chuva porque vai saber que depois vai haver muitas trocas de roupa (...) Uma das principais barreiras do recreio é a separação dos recreios metade do recreio nem é utilizado, metade do recreio está muitas vezes vazio e essa metade não pode ser utilizada para as crianças (...) o que está errado é que as crianças não exploram o recreio todo. Não concordo com estas barreiras” - <b>A</b></p>	
--	--	--	--	---	--

	Supervisão no exterior	Atitude do adulto	<p>Apoio/Ajuda</p> <p>Encorajamento</p> <p>Autoriza a brincadeira</p> <p>Incentiva a brincadeira</p>	<p>“Eu apoio, encorajo, só exerço restrição se considerar que o brincar passar as marcas daquilo que é a segurança (...) Eu estou cá para os ajudar no seu modo de brincar e naquilo que eles precisarem, ou apoiar, ou até restringir (...)” - <b>E.C</b></p> <p>“(...) as vezes fecho os olhos e deixo brincar, porque eu acho que eles precisam, no entanto, algumas vezes não o posso fazer, porque existem regras que já vêm de anos atrás (...) Temos que agir todas da mesma forma (...)se houver uma que rema para outro lado, está a contradizer o que a instituição diz (...) Eu posso não ter a mesma opinião, no entanto não posso mudar aquilo que é feito” - <b>A.</b></p>	2
--	------------------------	-------------------	--	--	---

	<p>Espaço(s) da instituição</p>	<p>Espaço(s) não permitido(s)</p>	<p>Recreio do ATL</p> <p>Salão polivalente</p>	<p>“(…) eles brincam, fazem de conta, eles brincam em todo o lado. Não se exige a uma criança que fique séria” – <b>E.C</b></p> <p>“O recreio do ATL, o salão muitas vezes não pode ser utilizado porque estão a decorrer aulas do 1º ciclo. Só utilizamos em dias de chuva, às vezes nem isso (…)” – <b>A.</b></p>	<p>2</p>
--	---------------------------------	-----------------------------------	--	---	----------

	Materiais	Não autorizados	<p>Paletes</p> <p>Areia</p> <p>Varões</p>	<p>“...O que está disponível é o que eles podem usar, o que está em sala é o que podem usar (...) Não há nada proibido no recreio, tudo o que está lá eles podem brincar com isso”. – <b>E.C</b></p> <p>“Paletes, areia, poças de água (apesar de não serem um material), os varões, a cerca que não podem brincar, a zona ao pé da casa de banho é muito escorregadia por isso não podem brincar lá porque podem partir a cabeça, e também não podem brincar ao pé do degrau” - <b>A.</b></p>	2
--	-----------	-----------------	---	--	---

	Infraestruturas no espaço exterior	Tipos de infraestruturas	<p>Infraestruturas com areia e água;</p> <p>Equipamento com terra;</p> <p>Infraestruturas para saltar</p> <p>Infraestruturas para trepar/escalar</p> <p>Infraestruturas para baloiçar</p> <p>Infraestruturas para escorregar</p>	<p>“Acho importante haver areia, água, devem existir também equipamentos de trepar, escorregar...” - <b>E.C</b></p> <p>“Acho importante, areia e terra, ter coisas de subir, escalar, trepar, coisas de escorregar, baloiçar em varões (...)” – <b>A.</b></p>	2
--	------------------------------------	--------------------------	--	---	---

## ANEXO I.

Inquérito por questionário às  
Educadoras e Auxiliares do Pré-Escolar

| | " | | " |

## Risco e perigo no Brincar

Este inquérito faz parte de uma pesquisa enquadrada na Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II do Mestrado em Educação Pré-Escolar e tem como objetivo perceber as perceções de risco e perigo nas ações das crianças por parte dos educadores.

Os dados deste inquérito são anónimos e confidenciais, e o seu tratamento e proteção serão assegurados por investigadores da Escola Superior de Educação de Lisboa.

O inquérito demora apenas 5 minutos a completar.

Estamos disponíveis para qualquer esclarecimento adicional através do *e-mail* ...

Ao avançar declara que concorda com as condições atrás descritas.

### 1. Dados Demográficos

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_

Anos de Serviço: \_\_\_\_\_

Habilitações académicas: \_\_\_\_\_

Outra formação:

### 2. Entende Risco e Perigo como sinónimos?

Sim

Não

#### 2.1 Se não, por favor descreva:

Risco:

Perigo:

**3. Pense no recreio da escola. Sente que as crianças estão expostas a algum tipo de perigo que ponha em causa a sua segurança e integridade física?**

- Sim. Que tipo de perigo? \_\_\_\_\_
- Não

**3.1. Na sua opinião, quais, se é que existem, as principais barreiras ao brincar no recreio?**

Assinale todas as respostas que se aplicam:

- Falta de tempo
- Falta de espaços
- Condições meteorológicas
- Preocupações com a criança “ficar suja”
- Medo de lesão (ferimentos)
- Infraestruturas para brincar deficientes
- A minha própria preocupação/ansiedade
- Nenhuma das mencionadas
- Outras. Especifique:

**3.2. A sua decisão de deixar as crianças brincar na rua é influenciada por:**

(Escolha, numerando de 1 a 4, do mais relevante para o menos relevante)

- Próprias crenças
- Expectativas parentais
- Condições da escola
- Curriculum* escolar

**3.3. Quais das infraestruturas abaixo mencionadas considera serem importantes para as crianças brincarem na rua?**

Selecione todas as respostas que se aplicam:

- Brinquedos
- Areia
- Água
- Elementos Naturais (árvores, arbustos, etc.)
- Infraestruturas para trepar/escalar
- Infraestruturas para escorregar
- Infraestruturas para saltar
- Infraestruturas para baloiçar
- Infraestruturas de equilíbrio
- Sítios para esconder
- Superfícies planas (p.e., para bicicletas, correr, patins...)
- Sítios para sentar e momentos de reunião
- Sítios para “*rough and tumble*”
- Utensílios arriscados com supervisão do adulto (p.e., facas, martelos, serras)
- Objetos soltos
- Nenhuma das acima mencionadas

**3.4. Existe algum espaço, na instituição, no qual as crianças não possam brincar?**

- Não
- Sim, qual?

**3.5. Há algum tipo de material com o qual as crianças não possam brincar?**

Não

Sim, qual?

**3.6. Considera importante para o desenvolvimento das crianças expô-las a algum tipo de comportamento arriscado?**

**3.7. Descreva a sua atitude quando supervisiona situações de brincar na rua (apoia, é restritivo, participa, encoraja o risco, etc.)?**

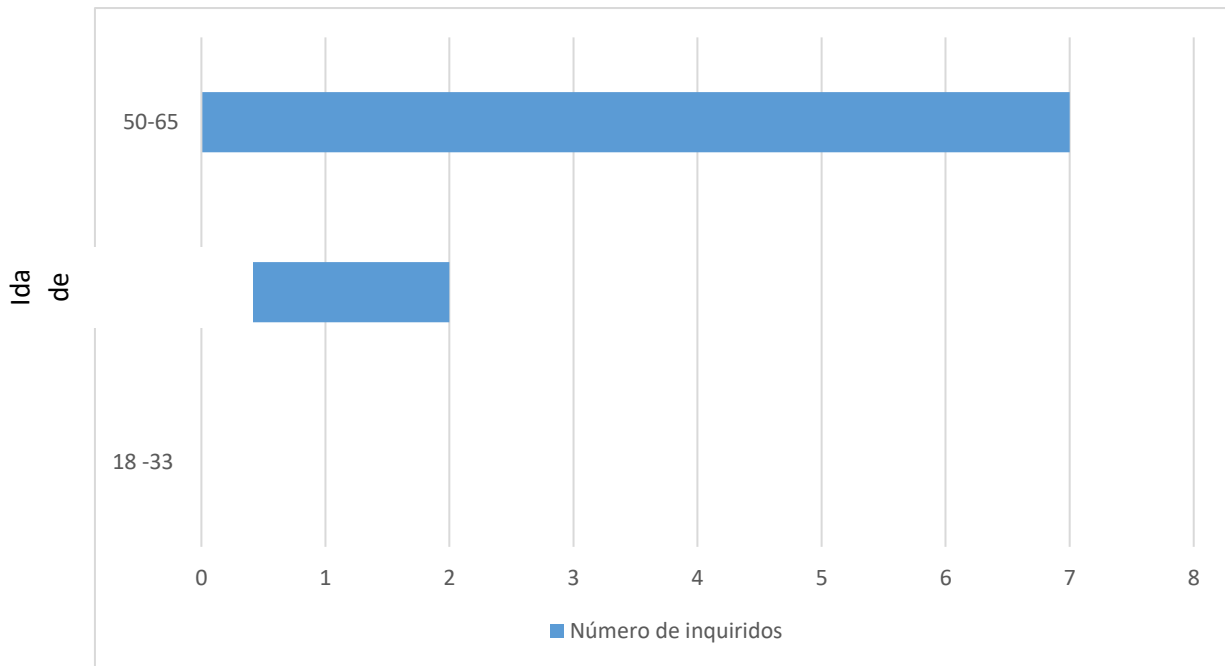
Obrigado pela sua participação e disponibilidade!

## ANEXO J.

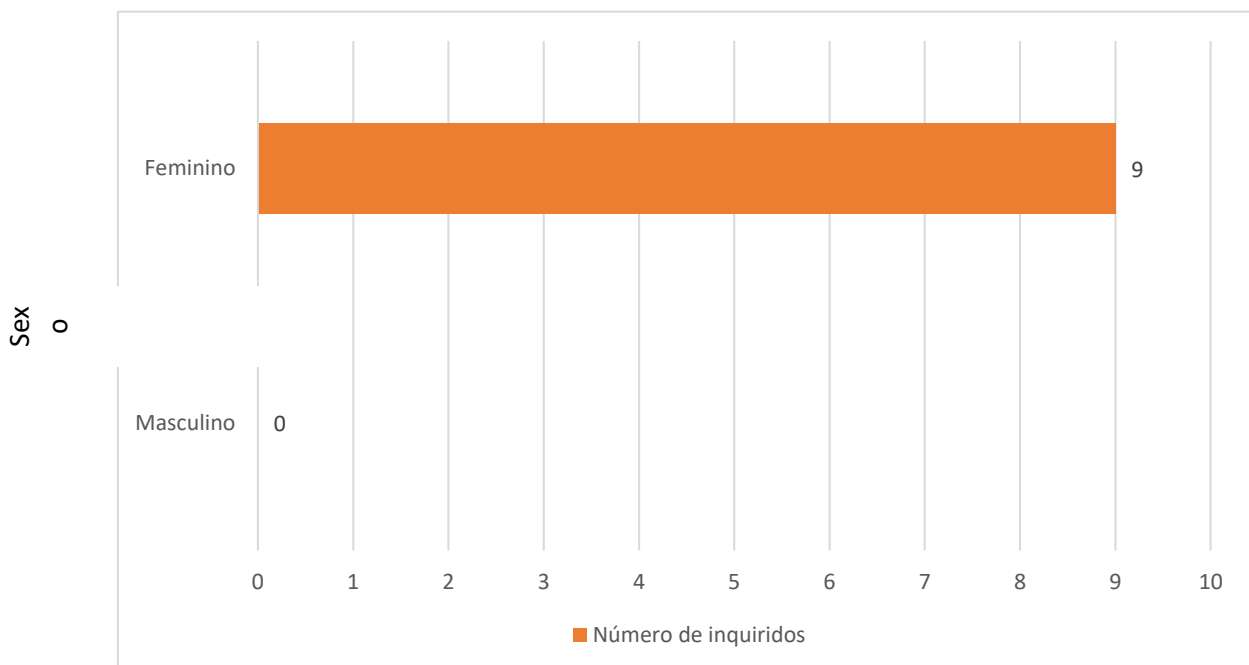
Tratamento dos dados dos inquéritos por  
questionário às Equipas Educativas do  
Pré-Escolar

| | " | | " "

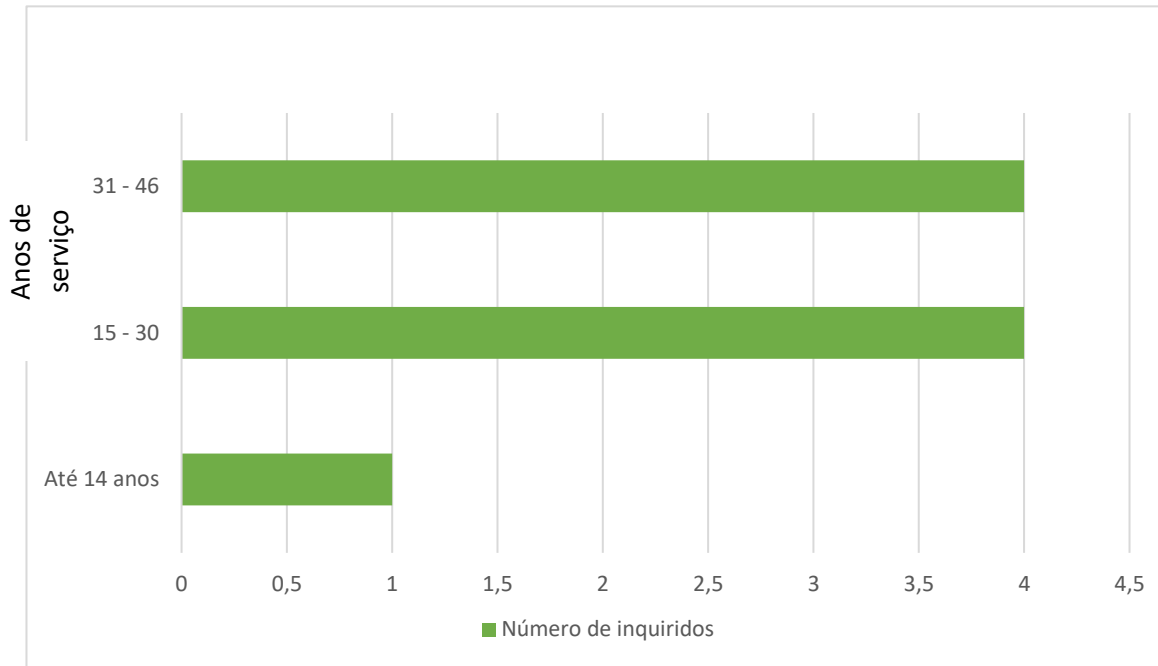
### Idade:



### Sexo:

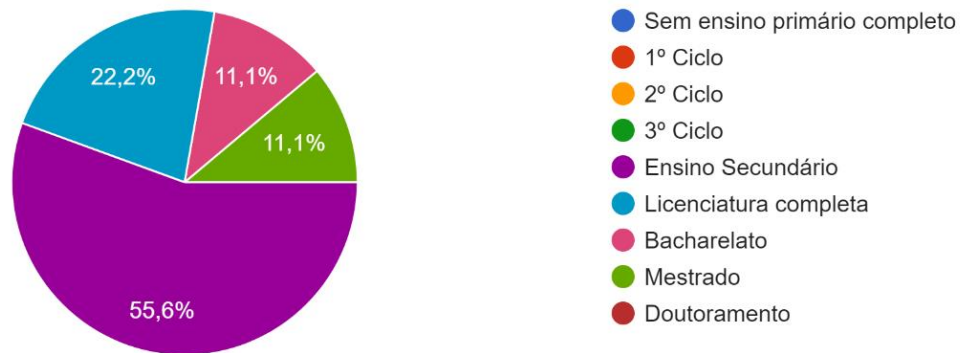


### Anos de serviço:



### Habilitações académicas

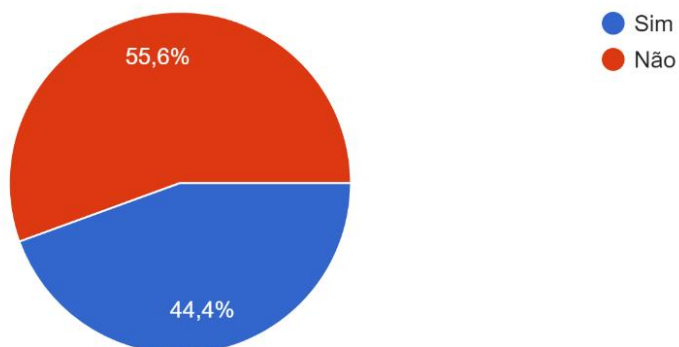
9 respostas



**Outra Formação:** Aluna de doutoramento

## 2. Entende Risco e Perigo como sinónimos?

9 respostas



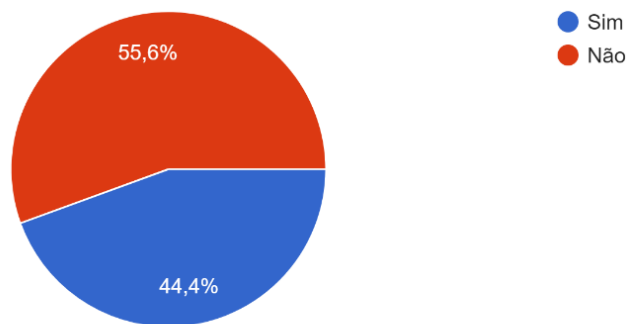
### 2.1 Se não por favor descreva Risco e Perigo:

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	Frequência
Perigo	Conceito	Causa dano	"Perigo é um potencial de causar dano humanos, materiais ou ambientais".	3
		Sinónimo de risco	"Perigo indica algo que pode provocar danos e deve ser evitado".	
		Algo grave	"Embora sejam sinónimos não são sinónimos perfeitos. Perigo é mais grave"	
Risco	Conceito	Ocorrência de dano	"O risco é a possibilidade de ocorrência de algum dano".	3
		Desafiador	"Risco é algo que pode colocar em perigo se não se tiverem algumas preocupações, podendo ser desafiador".	
			"Risco é a probabilidade da ocorrência de um dano em função da exposição a um	

perigo, mas que nem sempre acontece, pode ser visto como um desafio também.”

3. Pense no recreio da escola. Sente que as crianças estão exposta a algum tipo de perigo que ponha em causa a sua segurança e integridade física?

9 respostas

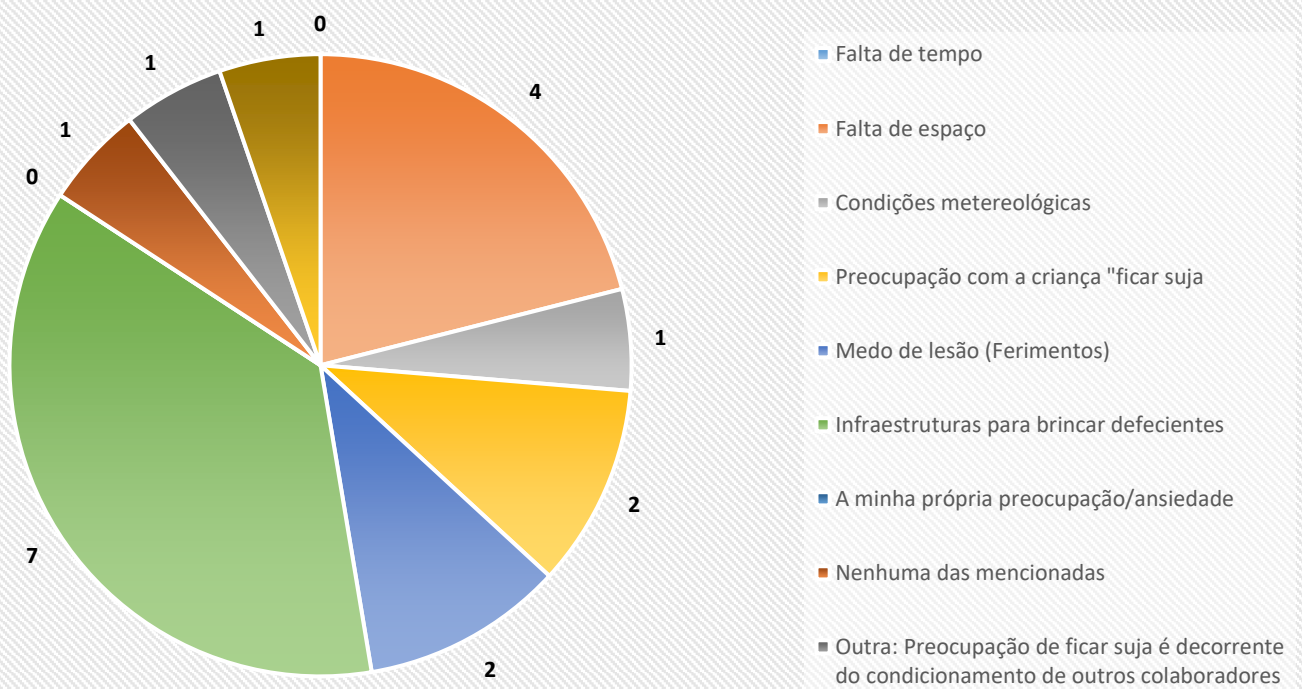


### 3.1 Se sim, que tipo de perigo?

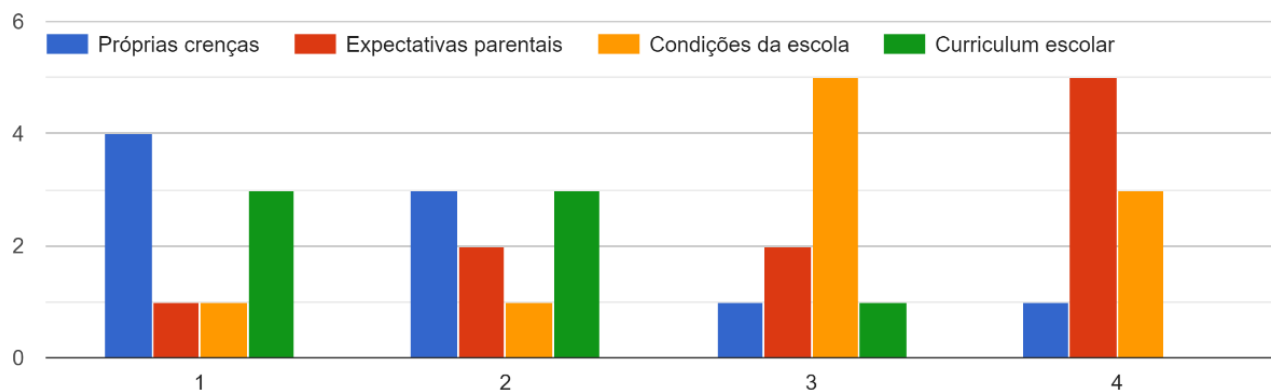
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	Frequência
<b>Perigo</b>	Tipos de perigo	Piso do recreio	“Por vezes o piso não é o mais adequado ou são colocados elementos que o condicionam”.	4
		Cerca de madeira	“Cercas de madeira a abanarem”.	
		Objetos	“Alguns objetos e o piso.”	
		Feridas	“Feridas”.	

### 3.2

Na sua opinião, quais, se é que existem, as principais barreiras ao brincar no recreio?

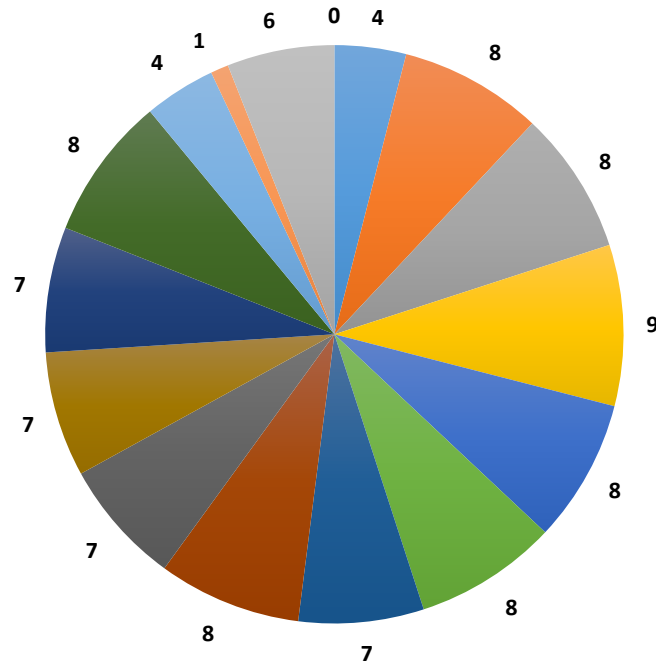


3.3. A sua decisão de deixar as crianças brincar na rua é influenciada por: Escolha, numerando de 1 a 4, do mais relevante para o menos relevante



### 3.4

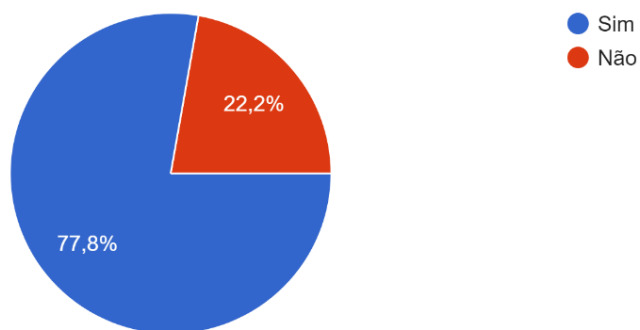
## Quais das infraestruturas abaixo mencionadas considera serem importantes para as crianças brincarem na rua?



- Brinquedos
- Areia
- Água
- Elementos Naturais (Árvores, arbustos, etc...)
- Infraestruturas para trepar/escalar
- Infraestruturas para escorregar
- Infraestruturas para saltar
- Infraestruturas para baloiçar
- Infraestruturas de equilíbrio
- Sítios para esconder
- Superfícies planas (p.e., bicicletas, correr, patins, etc...)
- Sítios para sentar e momentos de reunião
- Sítios para "rough and tumble"
- Utensílios arriscados com supervisão de um adulto (p.e., facas, martelos, serras)
- Objetos soltos
- Nenhuma das acima mencionadas

### 3.5. Existe algum espaço, na instituição, no qual as crianças não possam brincar?

9 respostas

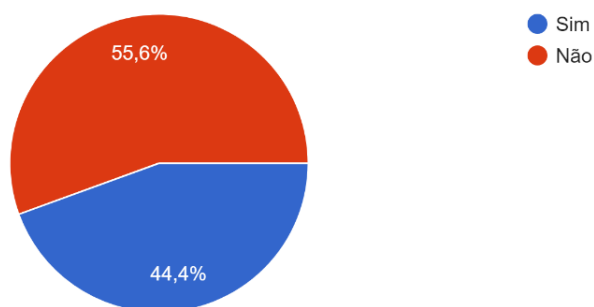


#### 3.5.1 Se sim, qual?

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registro	Frequência
Brincar	Espaços não autorizados	Recreio do Ensino Básico	“Recreio.”	7
			“Cozinha, entrada, corredores de passagem.”	
		Espaços adjacentes ao recreio	“Espaço do Ensino Básico.”	
		Cozinha	“O recreio, embora com material muito limitado.”	
		Sala dos professores	“Não podem brincar na entrada, cozinha, sala dos educadores/professores.”	
			“São tantos.”	
			“Espaços adjacentes ao recreio.”	

### 3.6. Há algum tipo de material com o qual as crianças não possam brincar?

9 respostas



#### 3.6.1 Se sim, qual?

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	Frequência
Brincar	Materiais proibidos	Material perigoso	“O que pôr em perigo.”	4
		Caixa de areia	“O triângulo de Pickler.”	
		Triângulo de Pickler	“A caixa de areia que se encontra no recreio.”	
			“Areia”	

### 3.7. Considera importante para o desenvolvimento das crianças expô-las a algum tipo de comportamento arriscado?

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	Frequência
		É relevante	“Sim”	6
			“Sim”	

<b>Risco</b>	Importância para o desenvolvimento		<p>“Sim”</p> <p>“Sim, só assim poderão compreender quais os seus limites e entender onde está o perigo.”</p> <p>“Arriscado sim, sem colocar as crianças em perigo”</p> <p>“Que não ponha em perigo a sua integridade física. Desafios com a supervisão do adulto”</p>	
		Não relevante	“Não.”	1

**3.8. Descreva a sua atitude quando supervisiona situações de brincar na rua (apoia, é restritivo, participa, encoraja o risco, etc...)?**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de Registo</b>	<b>Frequência</b>
<b>Brincar</b>	Supervisão no espaço exterior	Participa	<p>“Participo, encorajo o risco. É importante para as crianças em se sentirem desafiadas e ultrapassarem as suas dificuldades e medos. Através de correr o risco, a criança conhece os seus limites e o limite da criança.”</p> <p>“Observo e apoio o risco, participo.”</p>	9
		Encoraja		
		Apoia		
		Observa		

		Atenta	“Participo, apoio as descobertas sobre supervisão.”	
		Restritivo	“Apoio e incentivo, estando sempre atenta.”	
		Mantêm o alerta	“Restritivo.”	
			“Apoio, embora em situações de perigo me mantenha alerta.”	
			“Apoio, incentivo o risco de forma moderada”	
			“Participo e apoio.”	
			“Quando vigio situações de brincar na rua, por vezes apoio e incentivo as crianças a arriscarem sem que se coloquem em perigo.”	

## ANEXO K.

Consentimento informado para a  
captação de fotografias/vídeos

| | " | | " |

## PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, Jessica Andreia dos Santos Aguiar, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me, no presente ano letivo 2023/2024, a realizar o segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Nesse âmbito, encontro-me desde o passado dia 2 de outubro de 2023 até ao dia 31 de janeiro de 2024 a realizar o meu estágio na sala 7 do Jardim de Infância.

Venho, por este meio, solicitar que me seja autorizado tirar fotografias e/ou fazer filmagens do/a seu/sua educando/a em atividades realizadas no Jardim de Infância, para que possam ser integradas no meu relatório final.

Será garantida a ocultação de dados de identificação da criança e, a não ser que expressamente o autorize, não será exibida a sua face. É, igualmente, garantido que a presente autorização pode ser retirada, em qualquer altura, sem que isso cause qualquer prejuízo ou afete os cuidados a prestar à criança.

Esclareço, ainda, que a criança é o centro da minha ação educativa e, por isso, o seu desejo de ser fotografada e/ou filmada é determinante. Assim, sempre que a criança afirmar ou demonstre que não quer ser fotografada e/ou filmada, será respeitada a sua vontade.

Peço, então, que assine o presente protocolo como forma de declarar a sua autorização, na coluna respetiva.

Nome da Criança	Assinatura do Encarregado de Educação	
	Autorizo	Não autorizo

## ANEXO L.

Consentimento informado para a  
elaboração do portefólio da criança

| ' ' | | ' ' |

## **CONSENTIMENTO INFORMADO**

Estimados Pais do M.S

Serve o presente consentimento para vos informar de que, no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II, me é solicitada a elaboração de um Portefólio de uma criança do grupo que acompanho enquanto educadora-estagiária.

O portefólio consiste num registo individual, no qual serão apresentadas evidências e informações significativas sobre a criança que irão referir o seu desenvolvimento e aprendizagens, ao longo deste período. Este registo será feito através de fotografias, de produções da criança, de comentários da mesma, bem como dos adultos envolvidos.

Realço que as informações recolhidas se destinam unicamente a fins académicos, sendo garantidas as questões de privacidade e confidencialidade, e, assim que estiver concluído, o portefólio ser-vos-á entregue.

Por ter interesse em desenvolver este instrumento de trabalho com o vosso filho, solicito a vossa autorização para a elaboração do mesmo, convidando-vos a colaborar na sua concretização.

Grata, desde já, pela vossa atenção e disponibilidade.

Declaro que autorizo / não autorizo (riscar a opção que **não se aplica**) que a meu filho/educando participe na elaboração deste portfólio.

Assinatura do Encarregado de Educação: \_\_\_\_\_

Assinatura da Educadora Cooperante: \_\_\_\_\_

Assinatura da Educadora Estagiária: \_\_\_\_\_

**Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_