

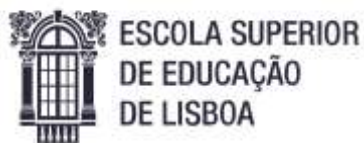
CRESCER COM O RISCO

Das representações às ações – Potencialidades das brincadeiras
arriscadas para o desenvolvimento integral da criança em idade
pré-escolar

Joana Filipa Gonçalves dos Reis

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

2019



CRESCER COM O RISCO

Das representações às ações – Potencialidades das brincadeiras
arriscadas para o desenvolvimento integral da criança em idade
pré-escolar

Joana Filipa Gonçalves dos Reis

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

Orientador/a: Prof. Doutora Rita Friães

Coorientador/a: Prof. Mestre Carla Rocha

2019

*“A criança ama a natureza, e encerramo-la por detrás de portas fechadas.
Gosta de ter um motivo para brincar e retiramos-lho;
gosta de se estar sempre a mexer e fechamo-la e reduzimo-la ao silêncio;
quer pensar e só a orientamos para a memorização;
quer seguir a sua imaginação e obrigamo-la a abandoná-la;
quer ser livre e obrigamo-la a obedecer passivamente”*

Adolphe Ferrière (citado por Cols, 2010, p.8)

Agradecimentos

Com o término de mais uma etapa pessoal e profissional, importa agradecer a todos aqueles que me acompanharam nesta minha caminhada. Quero por isso agradecer:

À minha mãe e ao meu pai que sempre foram o meu grande alicerce e das pessoas que mais amo na vida. Por me apoiarem, incentivarem, sempre acreditarem em mim, por me “roubarem” sorrisos, por me darem força para continuar e fazer aquilo que me completa e me faz feliz.

Ao meu irmão que é um exemplo de pessoa muito trabalhadora e que sempre me apoiou, fazendo-se lembrar que somos frutos de uma família unida e lutadora.

Ao meu namorado que, ao longo destes anos estive, incondicionalmente, ao meu lado, em situações boas e menos boas. Que sempre me ouviu, amparou e me deu força ao longo de todo o meu percurso, acreditando e fazendo-me acreditar que eu era capaz.

À minha madrinha, padrinho e prima Liliana que sempre depositaram em mim a sua confiança e me apoiaram em tudo.

À professora Rita Friães, por ser uma orientadora atenta e presente, que me apoiou. Por demonstrar a sua grande vertente humana, por me ouvir, por me tentar ajudar, por me ter feito sentir segura, quando tudo parecia estar a desmoronar. Por me transmitir o sentimento de competência e por me fazer refletir e questionar sistematicamente e de forma consciente sobre a ação e demais assuntos que envolvem a Educação de Infância.

À professora Carla Rocha, pelo seu incentivo e pela sua disponibilidade, dedicação e apoio no desenvolvimento da minha investigação.

Ao professor Carlos Neto, pelo incentivo que me deu, durante uma pequena conversa que tivemos, em prosseguir com a temática em estudo e me fez ver a importância da mesma. **À professora Rita Cordovil**, por não me conhecer e me ter facultado investigações que permitiram alargar os meus conhecimentos acerca da temática em estudo.

Às educadoras cooperantes e às assistentes operacionais, por me terem integrado e deixado fazer parte dos vossos grupos maravilhosos. Por todos os momentos de partilha, ajuda, cooperação em que se proporcionou a partilha de saberes e experiências que me permitiram crescer pessoal e profissionalmente. Obrigada por todo o carinho, entajuda e desafios colocados que foram fundamentais para o meu crescimento!

A todas **as crianças** com as quais tive a oportunidade de contactar, pelas suas ações que foram muito cruciais para me sentir integrada, por me oferecerem e proporcionarem tantas experiências e momentos repletos de aprendizagens que levo para a vida. Obrigada

por fazerem com que eu tente dia após dia ser melhor, fazer melhor e ter força para continuar a lutar por algo que me faz feliz. Obrigada por me demonstrarem o poder e a importância de me encontrar em constante aprendizagem e (auto)formação para responder de forma consciente e refletida a todas as vossas necessidades, motivações e interesses.

Obrigada por tornarem, esta, a melhor profissão do mundo! Quero também agradecer **às suas famílias** que me acolheram, se disponibilizaram e colaboraram prontamente. Bem como a todos os profissionais que se disponibilizaram a participar no estudo realizado.

Agradeço igualmente a todas as pessoas que, de alguma forma, me apoiaram durante todo este percurso académico.

Sem todos vocês, nada disto seria possível.

A todos e a todas vocês, um muito OBRIGADA,

“Tudo o que tu precisas é de fé, confiança e um pouco de pó de fada!”

(Peter Pan)

Resumo

O presente relatório, de natureza crítica e reflexiva, é o culminar do processo vivenciado na Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), decorrido em jardim de infância, ao longo de, aproximadamente, quatro meses. Este ilustra um caminho em que assumi a posição de educadora-estagiária, com um grupo composto por 25 crianças, de 4 anos, espelhando aprendizagens e conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica e das experiências vivenciadas, relatando a investigação desenvolvida.

A partir da caracterização do contexto socioeducativo e do conhecimento de todos os intervenientes da ação, tornou-se relevante desenvolver uma investigação centrada em preocupações pessoais e dos profissionais de educação sobre situações que envolvem jogos emocionantes e desafiadores típicos da infância, as brincadeiras arriscadas. Assim, surgiu a problemática ***Quais os contributos das brincadeiras arriscadas para o desenvolvimento integral da criança em Educação Pré-Escolar?***. Esta investigação, de natureza qualitativa ou interpretativa, trata-se de um estudo de caso que permitiu dar voz aos intervenientes diretos na ação (crianças, profissionais de educação e famílias). Para tal, recorreu-se a diversas técnicas de recolha de dados – observação direta participante, questionários e entrevistas semidiretivas.

Suportando-se na Pedagogia, Sociologia da Infância e Educação Física, o estudo realizado permitiu reunir um conjunto de dados que põe em relevo potencialidades e razões para a criança se envolver nestas brincadeiras e ainda conceções que as crianças, os profissionais e as famílias auscultadas têm acerca das mesmas. A análise e discussão dos dados aponta no sentido da existência de uma propensão natural deste grupo de crianças para brincar ao ar livre e de se envolver em brincadeiras arriscadas e, ainda, a presença de conceções negativas por parte das crianças e dos profissionais inquiridos sobre o risco. Revela ainda a valorização e promoção do contacto da criança com a natureza, por parte dos profissionais. Porém, observam-se preocupações que influenciam o comportamento dos adultos de supervisão e gestão do risco. Ainda que se tenha que ter em conta a impossibilidade de extrapolação dos resultados, dada a natureza do estudo realizado, os mesmos suportam a necessidade de se refletir sobre o risco da superproteção da criança e a importância da relação risco-benefício.

Palavras-Chave: Brincadeiras arriscadas; Segurança; Supervisão; Espaços; Natureza; Preocupações dos adultos.

Abstract

This report, of a critical and reflective nature, is the culmination of the process experienced in the Supervised Professional Practice II (SPPII), elapsed in the day-care setting, during four months. This illustrates a way of assuming the position of educator-trainee, with a group composed of 25 children, 4 year olds, reflecting learning and knowledge acquired throughout the academic formation and the lived experiences, reporting the research developed.

Through the characterization of the socio-educational context and the knowledge of all the actors of the action with whom I interacted daily, it became relevant to develop a research centered on personal and educational professionals concerns about situations involving exciting and challenging games, typical of childhood, risky play. Thus, the problematic has arisen ***What are the contributions of the risky play for the integral development of the child in preschool.*** This research, of qualitative and interpretative nature, is a case study allowed to give voice to the direct actors in the action (children, education professionals and families). To this end, a variety of data collection techniques and tools were used - direct observation, questionnaires and semi-directional interviews.

Supporting in Pedagogy, Sociology of Childhood and Physical Education, the study carried out allowed to gather a set of data that highlights the potentialities and reasons for the child to be involved in these plays and conceptions that children, professionals and families have about them. The analysis and discussion of the data evidenced the natural propensity of children to play outdoors and to engage in risky plays and also the presence of negative conceptions of professionals and children about the risk. It also shows the appreciation and promotion of the child's contact with nature by professionals, however, there are concerns that influence the behavior of adults in supervision and risk management. Even though we have to take into account that the results can not be extrapolated, given to the nature of the study, they support the need to reflect on the risk of overprotection of the child and the importance of the risk-benefit relationship.

Keywords: Risky play; Safety; Supervision; Spaces; Nature; Concerns of adults.

ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	1
2. Caracterização para a ação educativa: Da porta para dentro.....	4
2.1. Um olhar pelo meio.....	4
2.2. Abrindo a porta da organização socioeducativa	5
2.3. Os <i>crecidos</i> da organização socioeducativa	6
2.4. Batendo à porta dos <i>minimeus</i>	7
2.4.1. Um dia na sala dos <i>minimeus</i>	7
2.4.2. Espaços de crescimento e aprendizagem.....	10
2.5. Conhecendo os <i>minimeus</i> , através da família	13
2.6. Os <i>minimeus</i>	15
3. Já entrei e agora?	16
3.1. Como são os <i>minimeus</i> ?	17
3.2. Intencionalidades para a ação	19
4. Crescer com o risco - Investigação	24
4.1. Emergência da Problemática	25
4.2. <i>A importância de crescer com o risco?</i> – Revisão da literatura	26
4.3. Roteiro Metodológico	32
4.3.1. Participantes da investigação.....	35
4.4. Roteiro Ético.....	35
4.5. Apresentação e discussão dos dados.....	36
4.5.1. Comportamentos das crianças e de supervisão do adulto em situações de brincadeiras arriscadas.....	37
4.5.2. A voz das crianças – “ <i>O risco é uma coisa má</i> ” (P.), “ <i>eu brinco muito</i> ” (E.)	40

4.5.3. A voz dos profissionais de educação e das famílias – O risco de não arriscar.....	45
5. Ser Educador de Infância... Cada dia uma nova aprendizagem – Construção da Profissionalidade.....	53
6. Considerações Finais.....	57
Referências.....	61
Anexos.....	69
Anexo A. Portefólio da PPSII.....	70
Anexo B. Entrevista à educadora cooperante.....	71
Anexo B1. Análise de Conteúdo do inquérito por entrevista realizado à educadora cooperante.....	77
Anexo C. Organograma da organização socioeducativa.....	84
Anexo D. Organizações do espaço sala.....	85
Anexo E. Áreas e materiais do espaço sala de atividades.....	86
Anexo F. Instrumentos de pilotagem da sala de atividades.....	97
Anexo G. Materiais disponíveis nos espaços exteriores.....	103
Anexo H. Materiais disponíveis na praça.....	105
Anexo I. Estratégias utilizadas pela educadora cooperante na promoção da relação escola-família.....	107
Anexo J. Portefólio da criança.....	109
Anexo K. Livros utilizados para auxiliar as crianças a gerir e aprender as diferentes emoções.....	110
Anexo L. Estudo da adesão à atividade física e diretrizes ao comportamento sedentário, população doméstica de 3 a 5 anos de idade.....	113
Anexo M. Estudo sobre o Impacto da urbanização na mobilidade independente das crianças em Portugal (Lopes, Cordovil & Neto, 2014).....	115
Anexo N. Modelo de “termostato” de risco de Adams (2002) ajustado ao fenómeno de brincadeira arriscada.....	118

Anexo O. Recolha de dados através da escala adaptada AHMED.....	120
Anexo O1. Recolha de informação através da escala adaptativa AHMED	130
Anexo P. Conceções de risco	136
Anexo Q. Questionário família	139
Anexo R. Guião das entrevistas realizadas às educadoras de infância, às assistentes operacionais e às crianças no âmbito da investigação	142
Anexo S. Roteiro Ético	150
Anexo S1. Documento colocado à porta da sala de apresentação.....	180
Anexo S2. Consentimento informado à família sobre a investigação	181
Anexo S3. Consentimento informado à Direção	182
Anexo S4. Consentimento informado aos profissionais de educação entrevistado ..	183
Anexo S5. Consentimento informado às famílias sobre a captura fotográfica e videográfica	184
Anexo S6. Consentimento informado à família da criança do portefólio individual....	185
Anexo S7. Consentimento informado às famílias sobre o questionário.	186
Anexo T. Análise de conteúdo de registos de observação – Investigação.....	187
Anexo U. Análise de conteúdo das respostas das crianças na entrevista.....	206
Anexo V. Análise de conteúdo das transcrições das entrevistas aos profissionais de educação	246
Anexo W. Representações gráficas da concessão do espaço exterior de educadoras de infância.....	311
Anexo X. Análise de conteúdo das respostas de natureza fechada aos questionários entregues às famílias.....	312
Anexo Y. Análise de conteúdo das respostas de natureza aberta aos questionários entregues às famílias.....	324
Anexo Z. Caderno das emoções – Emoção “medo”	344

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Planta da sala de atividades a 5 de novembro de 2018. Escala meramente representativa. Fonte própria.....	10
---	----

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Rotina institucional – Organização do tempo	8
---	---

LISTA DE ABREVISTURAS

PCG	Projeto Curricular do Grupo
PE	Projeto Educativo
PPS	Prática Profissional Supervisionada

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório tem como objetivo primordial evidenciar as capacidades de reflexão e de sistematização que fui adquirindo e foram fundamentais para a ação enquanto educadora-estagiária, ao longo de toda a Prática Profissional Supervisionada II (PPSII). Esta prática decorreu entre 1 de outubro de 2018 a 21 de janeiro de 2019, em contexto de jardim de infância, com um grupo de 25 crianças de 4 anos.

Este relatório tem por base um portefólio individual (anexo A), onde constam evidências de aprendizagens e descobertas, através de um confronto constante entre a teoria e a prática, ao longo de todo o percurso construído e desenvolvido no período de tempo acima descrito. Este portefólio consiste, assim, num instrumento de recolha de dados e de organização de informação, crucial para a realização do presente documento.

Nele reflete-se todo o caminho que percorri desde que “abri a porta”, pela primeira vez, do contexto socioeducativo, sabendo eu que levo para a vida uma experiência que me permitiu crescer pessoal e profissionalmente. Para além do referido, ilustra uma investigação realizada em jardim de infância, que partiu da problemática ***Quais os contributos das brincadeiras arriscadas para o desenvolvimento integral da criança em Educação Pré-Escolar?***.

A escolha do tema e da problemática da investigação emergiram de preocupações sentidas por mim e de preocupações partilhadas e observadas pelos profissionais do contexto (educadoras de infância e assistentes operacionais), durante as brincadeiras das crianças no espaço exterior da organização socioeducativa e aquando do contacto das mesmas com a natureza, que envolvia brincadeiras arriscadas. Estas brincadeiras traziam medos e preocupações que resultavam em comentários como “olha que vais cair” e “sai daí” que, de certa forma, impediam a ação da criança. Através destas observações, delinearam-se quatro objetivos, que envolvem os intervenientes diretos na ação, as crianças, os profissionais de educação e as famílias: 1) **identificar os comportamentos das crianças em situações de brincadeiras arriscadas**; 2) **identificar os comportamentos de supervisão do adulto em situações de brincadeiras arriscadas**; 3) **compreender a perspetiva das crianças e as características que influenciam a predisposição destas para o risco**, 4) **compreender a perspetiva dos profissionais de educação e das famílias em relação às brincadeiras arriscadas**.

Para a realização da presente investigação, optou-se por um estudo de natureza qualitativa ou interpretativa, que privilegia a voz dos intervenientes diretos na ação, que foi conduzida através da metodologia de estudo de caso. Por forma a dar resposta aos objetivos traçados, recorreu-se a múltiplas técnicas e instrumentos de recolha de dados, sendo eles: a observação direta e participante, que permitiu reunir diversos registos de observação/notas de campo, técnicas de conversação (Coutinho et al., 2009), em que se realizaram conversas informais com as crianças e com a equipa educativa, um questionário que foi entregue aos familiares e entrevistas que foram realizadas às crianças, a três educadoras de infância e a quatro assistentes operacionais.

A problemática emergente e a temática da mesma é de extrema importância, na medida em que, segundo Neto (2018), nos últimos vinte anos, as crianças perderam em média oito horas de brincadeira por semana. Atualmente, verifica-se que a brincadeira preferida de famílias e crianças envolvem aparelhos eletrónicos e que os pais e as mães não têm tempo suficiente para poderem brincar com os seus filhos, sendo as crianças “vítimas de um modelo inconsciente de organização do modelo social” (par.1). Esquece-se que o brincar é uma atividade ancestral e que brincar não é só com brinquedos. O brincar implica, também, brincar com o próprio corpo, estar em contacto com a Natureza, em contacto com o risco e com o que é imprevisível, com os objetos que podem ser feitos e construídos pelas próprias crianças, o que tem um valor importantíssimo em termos simbólicos, motores, sensoriais e perceptivos (Neto, 2016a; Neto, 2015). Contudo, a sociedade tem cada vez mais preocupações em relação à segurança das crianças que demonstram ser a influência mais significativa no acesso das mesmas a brincadeiras independentes (Brussoni et al., 2012). A superproteção das crianças é tão grande que os adultos, de forma inconsciente estão a colocar as crianças em perigo, ao impedi-las de terem experiências que são próprias da sua idade e que podem condicionar o desenvolvimento da autonomia e autoestima da própria criança (Neto, 2012). Ainda neste capítulo, apresentam-se as opções metodológicas que assumi e os princípios éticos e deontológicos pelos quais me regi. Faz-se, ainda, a apresentação e discussão de dados da investigação, confrontando-se com pressupostos teóricos que nortearam a investigação, como a Pedagogia, a Sociologia da Infância e a Educação Física, mencionando-se dados de investigadores de referência como Ellen Sandseter, Mariana Brussoni e Carlos Neto.

Relativamente à estrutura do documento, este encontra-se dividido em cinco capítulos principais, sendo que alguns deles se encontram subdivididos em outras subsecções.

Assim, no primeiro capítulo, intitulado (i) **Caracterização para a ação educativa: Da porta para dentro**, apresento traços estruturantes e particulares que auxiliam o leitor a compreender e a aproximar-se do contexto onde me integrei. Neste sentido, neste capítulo irão estar presentes informações sobre: o meio envolvente, a organização institucional, a equipa educativa, o ambiente educativo - numa caracterização particular de espaços e tempos -as famílias e o grupo de crianças.

Conhecedora destas informações, surge o segundo capítulo, (ii) **Já entrei e agora**, em que é realizada uma avaliação sobre o grupo de crianças, são definidas as intencionalidades para a ação e avalia-se a sua concretização, assumindo-se as crianças, a família e a equipa educativa como eixos fundamentais para a prática. Para além disso, menciona-se a importância de um processo reflexivo e sistemático e da planificação de emergência para práticas de qualidade e de excelência.

Reunidas as informações necessárias que me tomaram parte integrante do contexto educativo, no terceiro capítulo (iii) **Crescer com o risco – investigação**, encontram-se presentes subcapítulos como a problemática emergente, a revisão da literatura, o roteiro metodológico e ético e a apresentação e discussão dos dados.

A acompanhar todo o processo vivido e o caminho percorrido, surge, o quinto capítulo, (v) **Ser educador de infância... O caminho que se constrói a caminhar – Construção da profissionalidade**, em que se reflete sobre a identidade profissional do/a educador/a de infância, englobando a atitude investigativa sobre a prática e, por fim, (vi) existe a conclusão de todo o trabalho realizado.

2. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO EDUCATIVA: DA PORTA PARA DENTRO

Para que exista intervenção educativa é necessário que haja um contexto, isto é, “um espaço e um tempo cultural e historicamente situado” (Graue & Walsh, 2003, p.25), onde existe um elo de união entre categorias analíticas dos acontecimentos macro e microsociais. Neste sentido, torna-se crucial caracterizar o contexto socioeducativo onde decorreu a minha PPSII.

No presente capítulo será apresentada uma caracterização do meio, do contexto socioeducativo e da equipa educativa, em que apresentarei um olhar mesoanalítico, de modo a compreender o funcionamento da mesma. Nestes pontos, seguirei uma (a) focalização analítica normativa, de forma a perceber as regras organizacionais formativas-legais, do que está decretado (Decreto-Lei n.º 147/97) e recriado no Projeto Educativo (PE, 2018) da organização educativa e (b) uma focalização analítica interpretativa em que analisarei um inquérito por questionário realizado à educadora cooperante (anexos B e B1) e o Projeto Curricular do Grupo (PCG, 2018). Nos pontos seguintes, será apresentada uma caracterização do ambiente educativo, das famílias e das crianças. Estas caracterizações irão permitir refletir sobre as especificidades do contexto que são cruciais, pois cada adulto/criança/contexto socioeducativo transporta consigo experiências e vivências únicas que são necessárias compreender, por forma a adequar a prática pedagógica e a transformá-la em práticas de qualidade e de excelência (Silva, 2005).

2.1. Um olhar pelo meio

De forma a compreender os processos sociais, isto é, formas como os indivíduos se relacionam uns com os outros, que influenciam e são estruturados pelas crianças, enquanto atores das suas ações sociais que estas desenvolvem no contexto de uma organização socioeducativa, importa, primeiramente, conhecer o meio social local em que o contexto se insere (Ferreira, 2004).

A organização socioeducativa situa-se numa freguesia do concelho de Lisboa, numa zona urbana, fortemente marcada pela agitação, dispersão e stress, acessível em termos de transportes públicos, o que facilita o acesso ao estabelecimento. Existe também, perto da organização, um espaço verde público de grandes dimensões, bem como locais de apoio à

comunidade. A nível dos serviços, existem estabelecimentos de ensino privados, perto da organização em causa.

2.2. Abrindo a porta da organização socioeducativa

Do ponto de vista jurídico-legal, a organização socioeducativa é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), segundo o Estatuto das IPSS, Decreto-Lei n.º 172/2014, de natureza religiosa, que tem acordo de cooperação celebrado com o Centro Distrital de Segurança Social de Lisboa e com o Ministério da Educação, através da Delegação Regional de Lisboa.

Esta organização apresenta dois setores distintos como resposta educativa e social, a Educação dos 4 meses aos 3 anos e a Educação dos 3 aos 6 anos, acolhendo assim crianças dos 4 meses aos 6 anos. A valência de creche, Educação dos 4 meses aos 3 anos, é tutelada pelo Ministério da Segurança Social, enquanto que a valência de Jardim de infância, dos 3 aos 6 anos, é abrangida pela tutela pedagógica do Ministério da Educação e Ciência, assumindo o Estatuto de IPSS, presente no Despacho Normativo n.º75/92, de 20 de maio, que regula o regime jurídico de cooperação entre as IPSS e o Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social. Segundo Tomás, Vilarinho, Homem, Sarmento e Folque (2015), uma organização que oferece respostas a estas duas valências é designada por *sistemas integrados de educação de infância*, tutelados por diferentes ministérios.

Estas duas respostas estão organizadas em duas componentes, uma educativa e outra de apoio à família, sendo prestados, em cada uma delas, um conjunto de atividades e serviços. Na componente educativa estão integradas no currículo três atividades de enriquecimento artístico e linguístico, com professores especializados - a Expressão Musical, a Dança Criativa e o Inglês. A Educação Física é também integrada no currículo, mas é da responsabilidade do/a educador/a de infância. Na componente de apoio à família, a organização dispõe de quatro atividades de enriquecimento curricular, sendo elas a Ginástica, o Balé, o Inglês e o Yoga, todas elas realizadas nas instalações do estabelecimento educativo.

O conceito de educar para a organização socioeducativa consiste em “deixar-nos possuir pela pedagogia do Evangelho que leva o homem a descobrir que é amado por Deus e a acreditar nesse amor”. Através da prática pedagógica, pretende-se que a comunidade cresça numa resposta de fé “que se expresse num modo de ser e de agir marcado pela simplicidade, pelo espírito de família e pelo espírito de serviço, segundo Jesus Cristo” (PE, 2018, p.10). Assim, prevê-se, num trabalho de parceria com a família, levar a criança a

desenvolver competências que conduzam à aquisição de valores cristãos, cultivando o acolhimento, a solidariedade, a verdade e a simplicidade e promovendo-se a educação para a interioridade e as relações interpessoais.

Considerando e valorizando o papel da criança e assumindo-a como sujeito ativo do seu processo de aprendizagem, as crianças, dos 3 aos 5/6 anos, são envolvidas nas planificações, nas avaliações e nas tomadas de decisões, em que são chamadas a dar o seu contributo, discutindo e votando, sendo os instrumentos de pilotagem fundamentais para a gestão de muitas das partilhas, sugestões e tomadas de decisões por parte das crianças.

O estabelecimento de ensino segue três modelos pedagógicos específicos: (i) o High Scope, presente na organização do espaço da sala e dos materiais é pensada de forma a proporcionar o maior número de oportunidades de aprendizagem pela ação; (ii) o Reggio Emilia, presente na arquitetura e organização estética do contexto socioeducativo que reflete as ideias, os valores, as atitudes e o património cultural dos que trabalham no contexto, no encorajamento das crianças se expressarem de diferentes formas (as cem linguagem das crianças) e na documentação e no registo do que as crianças produzem, surgindo exposições; (iii) o Movimento de Escola Moderna, em que se defende uma prática democrática da gestão de diversas coisas. Privilegia-se, ainda a Metodologia de Trabalho de Projeto, em que se realizam diversos projetos.

2.3. Os *crecidos* da organização socioeducativa

Do ponto de vista formal, a estrutura da organização diz respeito ao conjunto de relações, quer formais quer informais, entre os vários profissionais presentes no estabelecimento. Considerando o organograma da organização (anexo C), os profissionais que fazem parte da mesma estão organizados em dois graus distintos: primeiro, direção e orientação pedagógica (órgão máximo), e segundo (núcleo operacional) composto por serviços especializados (psicologia, primeiros socorros, atividades de enriquecimento curricular, educação para a interioridade), serviços de apoio (receção, secretaria, cozinha e refeitório, limpeza e serviços técnicos), creche e jardim de infância, sendo estas duas últimas as duas respostas educativas e sociais da organização. Cada um dos setores tem o seu responsável, em articulação com a Direção.

De acordo com o organograma (anexo C), é possível verificar a existência de uma Diretora Pedagógica que, segundo o inquérito realizado à educadora cooperante, assume esse cargo há 3 anos. Para além de assumir o cargo de Diretora Pedagógica é atelierista e

educadora de infância, o que vai ao encontro do n.º 1 do artigo 13.º do Decreto Lei n.º 133/97. Ao analisar o PE (2018), constata-se que as funções da direção pedagógica vão ao encontro da legislação presente no n.º 2 do artigo 13.º do Decreto Lei n.º 133/97.

Através da análise do inquérito por questionário realizado à educadora cooperante, observa-se que existe trabalho cooperativo entre os profissionais de educação, sendo que a comunicação é constante e os profissionais “procuram-se para discutir práticas, trocar informação ou solicitar ajuda/opinião”. Para além disso, existe articulação entre salas através de atividades comuns que envolvem todas as salas e através de momentos de partilha entre salas (comunicações, partilha de projetos ou mesmo projetos conjuntos).

2.4. Batendo à porta dos *minimeus*

A intencionalidade pedagógica de um/a educador/a de infância é visível na sua prática pedagógica, principalmente, na forma como o profissional organiza o ambiente educativo, isto é, o tempo, os espaços, os materiais e o grupo. Esta organização é crucial para que ocorram aprendizagens, uma vez que influencia a qualidade do ambiente, as relações existentes, o bem-estar da criança como de todos os outros agentes educativos, condicionando o processo de aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento e crescimento holístico da criança. Pois, os espaços e os materiais disponíveis podem “facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas” (Portugal, 2011, p.57).

2.4.1. Um dia na sala dos *minimeus*

Neste subcapítulo, importa abordar a organização do tempo, como uma das dimensões cruciais no processo de organização do ambiente educativo. A rotina deve ser caracterizada pela sua (i) previsibilidade, por forma a que a criança consiga prever e antecipar a sucessão de momentos, (ii) flexibilidade, de forma a respeitar os ritmos, necessidades e interesses das crianças, permitindo com que estas consigam explorar, brincar, descobrir, formular ideias e hipóteses, para modificarem realizações e para as aperfeiçoar e (iii) estruturada, contemplando, de forma equilibrada, diversos tipos de atividade, em diferentes situações - individual, pequeno e grande grupo -, permitindo oportunidades de aprendizagem diversificadas. Estas características estão presentes nas rotinas da organização da sala, em

que se potencia uma sequência de momentos estruturados que se repetem diariamente, como se pode observar na tabela 1.

Tabela 1.

Rotina institucional – Organização do tempo

	Tempo	Espaço	Rotina institucional
Manhã	8h – 9h00	Sala Polivalente	Acolhimento
	9h00 – 9h45	Sala de atividades	Reunião da manhã
	9h45 – 11h15min.	Sala de atividades	Brincar Atividades orientadas pelo/a educador/a
	11h20min. – 11h40	Sala de atividades	Reunião e Comer a fruta
	11h40min – 12h15min.	Espaço Exterior	Brincar para o espaço exterior
	12h15min. – 13h00	Refeitório	Almoço
Tarde	13h00 – 14h30min.	Sala de atividades Praça e Sala polivalente	Repouso Crianças que não dormem vão brincar
	14h30min. – 15h30min.	Sala de atividades	Brincar Atividades orientadas pelo/a educador/a
	15h30min. – 16h	Sala de atividades	Reunião da Tarde
	16h – 16h30min.	Refeitório	Lanche
	16h00 – 19h	Sala Polivalente Espaço Exterior	Prolongamento
Atividades de enriquecimento artístico e linguístico <ul style="list-style-type: none"> • Segunda-feira: 15h – 15h30/45min. – Inglês; • Quarta-feira: 11h – 11h45min. – Ginástica; • Quinta-feira: 11h – 11h45min. – Dança; • Sexta-feira: 11h – 11h45min. – Música. 			

Até às 9h da manhã, as crianças de 4 anos são acolhidas, por questões organizacionais, num espaço comum. Neste momento de acolhimento, surge a interação entre pares com crianças de salas diferentes. Às 9h, a educadora e a auxiliar de ação educativa chegam e, uma delas, encaminha as crianças para a sala de atividades. As crianças chegam à sala e colocam cadeiras, formando uma roda. Inicia-se ocorre a reunião da manhã, em que são cantadas canções, são partilhadas coisas, são lançados desafios (atividades propostas pelo/a educador/a), se faz a escolha das áreas (em que os presidentes perguntam a cada criança em que área quer ir e colocam o cartão da criança um instrumento existente na sala – “Quadro das atividades”) e, à segunda-feira, ocorre a distribuição de quatro tarefas – (i) os presidentes (duas crianças - sexo feminino e masculino - que ficam sentadas em cada lado do/a educador/a, ajudam na elaboração do plano do dia, na planificação da sessão de Educação Física e são os primeiros na fila do comboio), (ii) quem vai buscar os chapéus (2 crianças), (iii) quem vai buscar a fruta (2 crianças), (iv) quem vai pôr a mesa (3 crianças) e (v) quem vai fazer recados (2 crianças). De seguida, as crianças vão para as áreas

que escolheram ou para os desafios a que se propuseram, podendo mudar de área ou irem à casa de banho, quando assim o desejarem, sob autorização de um dos profissionais presentes na sala. De seguida, por volta das 11h10min, as crianças começam a arrumar as áreas e a juntarem-se em roda. Os responsáveis pela fruta vão buscá-la e distribuem pelos colegas. Enquanto isso, a educadora preenche o Plano semanal de atividades. Posteriormente, as crianças vão para um dos espaços exteriores ou, caso esteja a chover, vão para a praça. Às 12h50min., as crianças responsáveis por colocar a mesa, vão com o/a educador/a até ao refeitório, vestem um avental e colocam um chapéu devido a questões de higiene. De seguida, o/a educador/a coloca os pratos e as crianças colocam os guardanapos, os talheres e os copos, fazendo associações termo a termo, desenvolvendo competências matemáticas. Depois do almoço, as crianças que dormem vão para a sala de atividades, enquanto que as crianças que não dormem vão com outras crianças brincar. Por volta das 14h, as crianças que não dormem vão para uma sala ao lado da sala de atividades, onde ficam a brincar à medida que as outras crianças vão acordando. À tarde, por volta das 15h30 até às 16h faz-se a leitura de uma história e a avaliação do plano do dia, à exceção da sexta-feira, que assim que as crianças acordam, faz-se logo a reunião, em que se faz a troca de livros do Projeto de Leitura a par, a partilha de novidades que está num caderno que promove a relação escola-família e se lê e se acrescenta informações ao Diária de turma.

Ao longo da PPSII, ocorreram alterações na planta da sala. As reuniões, em grande grupo, passaram a ser feitas num tapete com almofadas e a avaliação do plano do dia passou a ser realizada de manhã, avaliando-se o dia anterior.

Destaca-se que à segunda-feira, das 15h às 15h30min., há Inglês e à quarta-feira, das 11h às 11h45min., há Educação Física, sob orientação do/a educador/a e planificado por ela e pelas crianças. À quinta e sexta-feiras, há Dança e Música, respetivamente, das 11h às 11h45min., sessões dinamizadas por professores especializados, tal como o Inglês. Existem ainda ofertas extracurriculares, fora do tempo letivo, o Balé (segunda e terça-feiras), a Ginástica (quarta-feira), o Inglês (quinta-feira) e o Yoga (sexta-feira). Nesses tempos, até as famílias irem buscar as crianças, à segunda e quarta-feiras são dias destinados para as crianças irem para o espaço exterior brincar, nos restantes dias ficam em salas polivalentes.

Esta organização temporal estruturada, mas flexível, permite com que as crianças se orientem e desenvolvam a sua autonomia nos diversos momentos, permitindo com que a criança se torne cada vez mais independente do adulto (Oliveira-Formosinho, 2007).

2.4.2. Espaços de crescimento e aprendizagem

A organização do tempo é crucial para a aprendizagem e desenvolvimento da criança, mas também a organização do espaço e a organização e qualidade dos materiais. Esta organização deverá ter em conta as possibilidades que o próprio ambiente oferece na promoção de relações entre crianças e adultos e deve ser facilitadora do que podemos fazer e flexível, na medida em que se deve poder transformar por forma a dar resposta às necessidades das crianças.

Na organização onde me encontro a realizar a PPSII, existem diversos espaços interiores a que as crianças têm acesso, sendo eles: (a) a sala de atividades, (b) salas polivalentes, (c) o refeitório, (d) as casas de banho, (e) a praça, (f) a ludoteca, (g) o ginásio, (h) a sala da interioridade, (i) o laboratório de Ciências, (j) a sala dos computadores e (k) a sala das cem linguagens, que evidencia a presença do Modelo Reggio Emília. É uma sala em que se destaca as oportunidades que se dá às crianças para explorar múltiplas linguagens como formas expressivas e de comunicação com os outros, trabalhando-se as artes de forma alargada. Também na sala se procura trabalhar de forma globalizante, passando-se a mensagem de que “tudo pode ser dito recorrendo a diferentes linguagens e que todas elas são válidas” (PCG, 2018, p.16).

De todos os espaços mencionados, focar-me-ei inicialmente na sala de atividades, local em que as crianças passam a maioria do seu tempo e onde grande parte das aprendizagens ocorrem. Neste sentido, importa observar de que forma o espaço sala se encontra organizado (figura 1). Contudo, salienta-se que este espaço sofreu diversas modificações ao longo da prática, por forma a ir ao encontro das necessidades do grupo (anexo D).

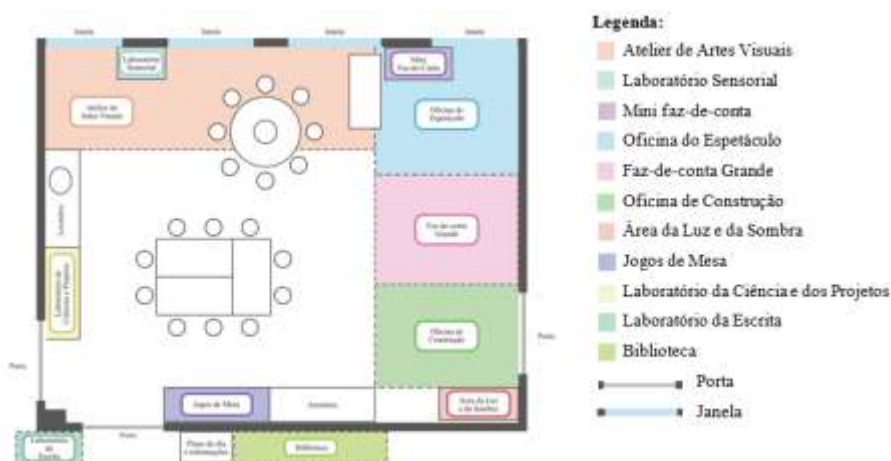


Figura 1. Planta da sala de atividades a 5 de novembro de 2018. Escala meramente representativa. Fonte própria.

O espaço de atividades tem luminosidade natural e uma vista privilegiada, para um dos jardins da organização, potenciando o bem-estar às crianças, o que, por sua vez, condiciona o desenvolvimento e crescimento das mesmas. Considero que o espaço é razoável para o número de crianças que se encontram na sala e que a organização desta e das áreas está bem pensada, pois existem áreas no seu interior e exterior, o que faz com que as crianças não se encontrem todas concentradas no mesmo espaço. Assim, os corredores acabam por ser prolongamentos intencionais das salas, como referem Sarmento, Ferreira e Madeira (2017). Para além disso, o número limitado de crianças por área também é uma estratégia que facilita o funcionamento das dinâmicas e a gestão do grupo.

A sala de atividades está organizada por onze áreas de trabalho/brincadeira, tendo em conta áreas de conteúdo presentes nas Orientações Curriculares para a Educação de Infância (2016) (anexo E). Dentro da área de conteúdo Expressão Plástica e Artística encontra-se o Atelier das Artes visuais, que é segundo o PCG e o PCG (2018) assumido como o “o coração” da sala de atividades, “por onde tudo passa e ganha forma”. Esta área evidência a presença do Modelo Reggio Emília, em que a criança é desafiada a dar forma às suas ideias e projetos, sendo a mesma composta por cinco técnicas: a modelagem, a pintura com tintas, a pintura com aquarelas, o corte e colagem e o desenho. A área do grande faz-de-conta, do mini faz-de-conta e do espetáculo encontram-se ligadas ao jogo simbólico. A área da escrita e da biblioteca está associada à literacia e os jogos de mesa e os jogos de chão encontram-se ligados ao domínio da matemática. Já a área da luz e da sombra, o laboratório sensorial e a área das ciências e projeto estão associadas ao conhecimento do mundo. Existe ainda uma ou duas áreas que correspondem aos desafios que são atividades propostas pelo/a educador/a, em que a área de conteúdo depende dos objetivos desse desafio. Na ótica de Hohmann e Weikart (2011), a organização do espaço por áreas estimula a capacidade de iniciativa, autonomia e as interações sociais, pelo que as mesmas são organizadas de forma a ter em conta as atividades práticas das crianças, bem como as suas mudanças de interesse. Todas estas áreas encontram-se bem definidas, o que ajuda as crianças a distinguir facilmente os limites de cada área, facilitando a livre exploração e mobilização das crianças. Segundo Cunha (2013), estas limitações podem ser feitas através de móveis e equipamentos à medida da criança, tomando esta delimitação natural, sem parecer forçada nem estereotipada. Assim, quando a criança permanecer de pé, poderá observar todos os seus colegas e atividades decorrentes nas diferentes áreas, bem como o educador poderá localizar rapidamente qualquer criança. A presença destas áreas ao longo

do ano pode variar, sendo flexível, bem como a sua localização, sendo que a tomada de decisões relativamente ao ambiente educativo, segundo o inquérito realizado à educadora cooperante, é feita pelas crianças e pelos adultos, podendo a família colaborar com ideias e materiais. Aliás, as crianças estão “envolvidas em todas as decisões que se relacionam consigo” (inquérito), assumindo-se como um sujeito ativo, competente, no seu processo de aprendizagem.

Contudo, não é somente a organização das áreas que possibilitam as aprendizagens das crianças, os materiais também, tal como Cunha (2013) defende. “A organização do espaço pedagógico, por si só, não é suficientemente educacional se não estiver recheado de materiais educativos adequados ao desenvolvimento, aos interesses e à cultura das crianças, valorizando a experimentação, a reflexão e a cooperação de todas elas” (p. 21). A sala de atividades contém em cada uma das áreas muitos materiais (anexo E), sendo que a diversidade, a qualidade e os desafios que cada um oferece, com multifunções associadas, são aspetos facilmente visíveis quando se entra na sala, evidenciando a presença do Modelo High Scope. Segundo o PCG (2018), defende-se que o experimentar constante, por parte das crianças, de atividades em que se promove a ação das crianças sobre os objetos (aprendizagem ativa), faz com que estas se inscrevam nas diferentes experiências-chave, defendidas pelo modelo, que, por sua vez, permitem um leque diversificado de oportunidades. De acordo com Sarmiento et al. (2017), esta diversidade de materiais e a interação entre pares proporcionam desafios fundamentais para o desenvolvimento socioemocional e cognitivo das crianças. Em cada área encontram-se materiais diversificados ao alcance das crianças, permitindo que estas os possam manipular livremente e assumir atitudes de autonomia (ir buscar e arrumar os materiais). Existem materiais não estruturados, como pedras, tampas, tubos de cartão, rolhas, por forma a que a criança deem novas funcionalidades aos materiais, promovendo-se a criatividade, pois tal como Talbot e Frost (citados por Hohmann & Weikart, 2009) referem “quando um objeto ou ambiente é aberto a diferentes possibilidades de interpretação e uso, a criança passa a deter o poder de definir o que ele é ou para que serve, em vez de, estereotipadamente, identificar uma maneira «correta» de o entender ou de agir sobre ele” (p. 161). A utilização de recursos naturais e a preocupação com a beleza e com a estética do espaço, que apelam à fruição estética e artística, também, evidencia a presença do Modelo Reggio Emilia.

Na sala de atividades existem, ainda, vários instrumentos de pilotagem (anexo F). Para Folque (2012), estes instrumentos são instrumentos de regulação da vida do grupo, “ajudam o educador e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece

(individualmente e em grupo) na sala, constituindo-se como «informantes da regulação formativa» (p.55). Assim, a regulação e a gestão cooperada do planeamento e da avaliação apenas é possível com o auxílio destes instrumentos, construídos e utilizados diariamente por todo o grupo, como o diário de turma, o mapa de presenças, a lista de projetos, o quadro de distribuição de tarefas e o de distribuição de áreas. Estes instrumentos de pilotagem evidenciam a presença do Movimento de Escola Moderna (MEM), em que se salienta a gestão cooperada do grupo e do currículo, na qual as crianças são entendidas como agentes ativos da sua própria aprendizagem. Assim, elas participam na planificação, na gestão e na avaliação das atividades, através dos instrumentos acima mencionados. Pretende-se, ainda, que as questões de vida em grupo sejam discutidas por todos, por forma a chegar a decisões partilhadas e conscientes, promovendo-se, assim, o desenvolvimento do sentido crítico e do respeito pelos outros, os quais potenciam o desenvolvimento e vivências de atitudes solidárias, colaborativas e democráticas. Na sala de atividades, recorre-se também à Metodologia de Trabalho de Projeto, desenvolvendo-se projetos, aprofundando-se temas que partem dos interesses e curiosidades das crianças e que contemplam as diversas áreas de conteúdo.

O espaço interior não é somente aquele em que novas aprendizagens ocorrem, embora os momentos de brincar no exterior tenham sido, ao longo dos anos, substituídos por atividades orientadas em espaços fechados. É crucial que todo o profissional de educação valorize o espaço exterior como um espaço rico em experiências e vivências que promove o alargamento do repertório sensorio-motor (Post & Hohmann, 2001). Existem dois espaços exteriores na organização, a que as crianças têm acesso, com alguns elementos naturais e diversos equipamentos que promovem o desenvolvimento de habilidades motoras fundamentais, como o agarrar, o trepar e o saltar (anexo G). Para além destes espaços, é importante que o/a educador/a valorize outros espaços, como o refeitório e a praça (anexo H), como potenciadores do desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Segundo a análise do inquérito por questionário realizada à educadora cooperante, a avaliação do ambiente educativo é feita através do *Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERS), da observação das crianças em ação e da sua escuta ativa.

2.5. Conhecendo os *minimeus*, através da família

A Convenção sobre os Direitos da Criança salienta que a família é um elemento natural e fundamental da sociedade, sendo um meio natural para o crescimento e bem-

-estar da criança (UNICEF, 2004). Ou seja, a família é o suporte que ajuda a criança a desenvolver-se em equilíbrio, pois ela é o primeiro prestador de cuidados e afeto, com quem inicialmente a criança aprende e adquire identidade (Magalhães, 2007). É através da família que a criança, desde pequena, se insere numa cultura, que vai tendo diferentes vivências e desenvolvendo diferentes características. A criança é assim portadora de uma cultura. A família assume-se como sujeito e protagonista da ação educativa (Matos, 2003). Assim, torna-se crucial retratar alguns traços estruturantes dos contextos familiares, até porque um dos objetivos de todos os profissionais de educação deve passar por integrar as famílias em todo o percurso que se viverá ao longo de cada ano letivo.

A caracterização sociodemográfica das famílias das crianças foi feita através de conversas informais com a equipa educativa, sendo que devido à Confidencialidade e proteção de dados pessoais, não foi possível ter acesso a fichas de anamnese e a outras informações. Através dessas conversas, foi possível ter conhecimento que a maioria das famílias apresenta a tipologia de agregado familiar nuclear. O número de elementos dos agregados familiares, na sua grande maioria, é superior a três pessoas, uma vez que a maioria das crianças tem irmãos ou irmãs.

Relativamente aos grupos etários, as idades dos pais/mães variam entre os 30 e os 50 anos. De acordo com o PCG (2018), a maioria das crianças inscreve-se num grupo socioeconómico médio, “embora alguns casos pontuais e sinais externos (roupas, brinquedos ou meios de transporte utilizados) nos deem conta de situações socioeconómicas mais baixas ou mais elevadas” (PCG, 2018, p.7). As crianças deste grupo residem, maioritariamente, em Lisboa.

Todos estes traços estruturantes são fundamentais para o profissional de educação, por forma a desenvolver estratégias e relações positivas entre escola-família, para que se criem condições com vista às crianças usufruírem de oportunidades educativas potencialmente facilitadoras do bem-estar e evolução nos vários domínios de desenvolvimento e aprendizagem. Pois, segundo Post e Hohmann (2011), “as parcerias caracterizam-se pela confiança e respetos mútuos e incluem um constante dar-e-receber em conversas sobre o crescimento e o desenvolvimento das crianças em que todos os envolvidos têm um interesse comum e promissor” (p.327).

Segundo o inquérito por questionário realizada à educadora cooperante e do PCG (2018), de forma a promover este envolvimento e participação das famílias na organização socioeducativa, estas são chamadas a colaborar em projetos, a partilhar saberes na sala de atividades, a participar em festas e celebrações. São, ainda, realizadas três reuniões anuais,

nas quais se procura dar conta do trabalho que se irá realizar com as crianças e no contexto socioeducativo. Para além dessas reuniões, os familiares ainda serão chamados para outra reunião com a Psicóloga da organização sobre uma temática alusiva à faixa etária do/a seu/sua educando/a. Também de modo a envolver as famílias na vida dos seus educandos, no decorrer do ano letivo, os pais e as mães são convidados a vir assistir a comunicações das crianças. Para além disso, são implementados quatro projetos na sala (anexo I): (a) o projeto de leitura a par, em que se promove o desenvolvimento da literacia; (b) a mala do T., que recai mais sobre as questões afetivas e envolvimento familiar; (c) a manta, que consiste na construção de uma manta comum; (d) o caderno de notícias, que faz a ligação entre escola-família e família-escola.

Todas estas estratégias e projetos desenvolvidos permitem com que se estreitem relações, se criem pontes de proximidade e se desenvolvam relações positivas, de confiança e de afetividade, cruciais para a relação escola-família.

2.6. Os *minimeus*

Neste ponto, importa mencionar alguns aspetos biossociais que são a base para a caracterização do grupo. Para a realização desta caracterização, recorri a observações naturalistas e participantes, análise do PCG (2018) e ao inquérito por questionário realizado à educadora cooperante e a conversas informais com a equipa educativa. Pois, embora a educadora e a auxiliar estejam com o grupo apenas desde o início do ano letivo, desde setembro, têm mais informações sobre o processo de aprendizagem e crescimento de cada criança, conhecendo algumas das suas particularidades.

O grupo de crianças é homogéneo na idade, composto por vinte e cinco crianças, doze do sexo feminino e treze do sexo masculino, existindo uma equidade quanto ao género. De acordo com o PCG (2018) e de conversas informais com a educadora cooperante, soube-se que vinte e quatro crianças do grupo já frequentavam o contexto socioeducativo, sendo que dezasseis dessas crianças estão na organização educativa desde a creche. Uma das crianças do grupo encontra-se num período inicial de adaptação, não tendo até então frequentado nenhum contexto socioeducativo.

Das vinte e cinco crianças do grupo, vinte e quatro têm nacionalidade portuguesa, mas duas delas têm descendência de famílias brasileiras e russas. Uma das crianças tem nacionalidade angolana. A nacionalidade das crianças e as descendências diretas das crianças são aspetos biossociais fundamentais para o profissional de educação, na medida

em que as famílias e as crianças transportam consigo diferentes vivências, características e culturas, que devem ser respeitadas.

Através de conversas informais com a educadora cooperante, teve-se conhecimento que, quando iniciei o estágio, haviam três crianças com três anos e as restantes vinte e duas crianças tinham quatro anos. É um grupo cujas crianças completam os 4 anos até dezembro, à exceção de uma das crianças. Isto é, todas as crianças são de 2014, à exceção de uma criança que é de 2015.

Ao observar-se de forma atenta os comportamentos das crianças, das conversas informais com a educadora, do inquérito por questionário realizado à educadora cooperante e da análise do PGG, caracterizo o grupo como sendo alegre, dinâmico, afetuoso e curioso ao que o rodeia. As crianças interessam-se pelo desenvolvimento de projetos, quer sejam de descoberta, construção ou projetos artísticos, pelo desenvolvimento físico e pela música, sendo que demonstram estar motivadas quando a educadora cooperante toca com guitarra, dançando e fazendo gestos (registo n.º 119). O grupo revela bastante interesse pelas histórias, sendo que alguns dos elementos do grupo revelam facilidade/prazer em acompanhar narrativas e conseguem responder a perguntas relativas à história (compreensão da história).

No que diz respeito às áreas de brincadeira livre, evidencia-se maior interesse, visível através das suas escolhas, pelas áreas da construção – mais comum a presença de rapazes -, do jogo simbólico e dos jogos de mesa, sendo que o grupo tem demonstrado um maior interesse pelo atelier, ao longo do tempo. É um grupo bastante coeso, ativo e participativo, que reage com entusiasmo às experiências propostas pelo/a educador/a.

3. JÁ ENTREI E AGORA?

Na prática profissional de todo o/a educador/a de infância, o ato de refletir, de observar, de planificar e de avaliar são ações que são indissociáveis de práticas de qualidade e de excelência. A avaliação, de acordo com Sousa e França (2014), é feita através de registos de observação partilhados e sistematizados que implicam tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. Através de uma observação responsiva, interessada e etnográfica, o/a educador/a poderá estabelecer uma relação direta da criança com os contextos observados, bem como adequar a sua prática educativa. Tendo em conta o mencionado, importa, neste capítulo,

fazer-se uma breve avaliação do grupo de crianças, que fundamenta e justifica as intenções e a planificação para a ação.

3.1. Como são os *minimeus*?

A avaliação, de natureza contínua, permite ao profissional de educação observar e recolher informações sobre o desenvolvimento e o percurso de cada uma das crianças e de aferir a sua própria prática, adaptando-a às necessidades e interesses das crianças.

Para a realização da avaliação do grupo de crianças, segundo o PCG (2018), a educadora cooperante recorre a uma prática alternativa de avaliação, ao uso do portefólio que, segundo Formosinho e Parente (2005) é considerado uma coleção sistemática composta por trabalhos, registos de observação da criança e amostras de competências de resolução de problemas escolhidos pela criança e/ou pelo adulto, que completa as diversas áreas de conteúdo presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016). Este evidencia o crescimento, o esforço e o progresso da criança ao nível de conhecimento, de competências e de atitudes. A avaliação é ainda feita, pelo/a educador/a de infância através da recolha de evidências, isto é, através da observação.

Para delinear as minhas intenções para a ação, tornou-se crucial fazer uma observação atenta às ações das crianças durante as suas brincadeiras e na realização de produções, bem como analisar o PCG (2018) e ter conversas informais com a educadora.

No que concerne ao desenvolvimento motor das crianças, todas elas se encontram a desenvolver habilidades motoras fundamentais, nomeadamente a realização do salto ao pé-coxinho e o salto no mini-trampolim, revelando uma grande necessidade intrínseca e satisfação pelo movimento e pelo desenvolvimento da motricidade grossa, visível nos registos n.ºs 166 e 181, respetivamente.

Na praça, algumas crianças estão a brincar com coisas, enquanto outras correm pelo espaço, dizendo que estão a jogar às escondidas.

O Af., o R. e o F. estão a correr pelos corredores. Quando venho da casa de banho para a sala com o Af., o R. e o F. vejo o P. também a correr. Mais tarde, vejo o Rm. e uma menina a levarem um cesto, onde vinha a fruta, aos altos.

As crianças demonstram ainda estar a desenvolver a interiorização de regras e de estratégias de jogo, tal como se observa no registo n.º 136, em que as crianças demonstram querer jogar e não ligar tanto a estratégias como lançar a bola a quem estivesse mais perto, pois assim tinha maior probabilidade de tocar nela e de a “eliminar do jogo”.

Quando uma criança lançava a bola e tinha de tocar em alguma, as crianças escolhiam normalmente ou um amigo ou crianças que estavam mais longe.

Para além disso, observa-se que as crianças têm uma necessidade intrínseca em se envolver em brincadeiras arriscadas, umas mais do que outras, e que algumas crianças parecem ter ou estar a desenvolver uma perceção sobre o risco, visível no registo n.º 179.

O R. está a saltar nas escadas e a tentar agarrar-se à parede que está ao lado do corrimão. Até que se consegue agarrar. A E. olha e diz “olha que vais cair”.

As canções e as músicas revelam ser momentos de prazer, em que verifica um grande envolvimento nas atividades música e de movimento, revelando facilidade em memorizar melodias, movimentos e pequenas coreografias.

Na dimensão socio-emocional, as crianças interagem muito entre pares e com os adultos, expressando os seus sentimentos, motivações, desejos, ideias e opiniões. Assim, face à organização do grupo este assume-se como estrutura social, em que todos desempenham um papel importante, sendo possível observar a participação afetiva entre crianças. Exemplo disso são as brincadeiras nos jardins que revelam cooperação e cumplicidade entre pares. Para além disso, é possível observar a gestão partilhada de poder. As crianças, também, são capazes de fazer escolhas e tomar decisões cada vez mais conscientes, evidenciando a autonomia das crianças. O grupo tem as rotinas bem assimiladas, embora algumas crianças ainda procurem a ajuda do adulto, nomeadamente as crianças mais novas e a criança que está em adaptação. Isto encontra-se bem presente no registo n.º 131, em que os presidentes da semana gerem o momento de escolha das áreas e já têm em conta alguma das coisas que o/a educador/a menciona.

O T. pergunta ao S.M. o que ele vai fazer. O S.M. diz que vai para a área do desenho. O T. diz que ele não pode estar sempre na área do desenho, tem de escolher outra área.

Relativamente às necessidades do grupo, segundo o PCG (2018), algumas crianças do grupo nem sempre participam nos desafios (propostos pelo/a educador/a) por iniciativa própria ou procuram sempre as mesmas áreas de atividade, tendo de haver uma negociação das suas escolhas por parte do adulto, por forma a diversificá-las. Algumas das crianças do grupo necessitam de algum acompanhamento (presença física do adulto) na realização de algumas atividades, na medida em que não conseguem manter-se focadas na tarefa, distraíndo-se com alguma facilidade, sendo que o seu tempo de atenção/dedicação é curto. Outras questões que são necessárias de continuar a trabalhar, são as crianças partilharem a sua vez, arrumarem os espaços e os materiais, manterem-se atentas nas reuniões de grande grupo e escutar. Pois, o grupo conhece as regras e regem-se por elas, contudo nem todos as cumparam.

A grande maioria das crianças conseguem escrever o seu nome, contudo, só agora estão a manifestar interesse pela palavra escrita e pela sua funcionalidade. Nem todas as crianças dedicam muito tempo à exploração das suas próprias produções, apresentando trabalhos rápidos e sem grande exploração. As crianças ainda se encontram, gradualmente, a descobrir as possibilidades que a sala de atividades oferece, nomeadamente os materiais disponíveis no atelier.

A avaliação do grupo de crianças será a base para justificar as minhas intenções para a ação, bem como para fundamentar a planificação da ação.

3.2. Intencionalidades para a ação

As intencionalidades para a ação encontram-se enquadradas nos fundamentos e princípios da Pedagogia de Infância, transversais a qualquer prática, presentes nas OCEPE. Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), as intencionalidades caracterizam a intervenção profissional, apoiando o profissional a refletir sobre “as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática” (p.13). Desta forma, é importante que todo o educador tenha em vista o desenvolvimento holístico da criança, isto é, o desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico que concorre para a maturação biológica e que pode ser potenciado pelo meio que envolve a criança. Assim sendo, apresentam-se oito tópicos que se considera como base da intencionalidade pedagógica de um educador (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016): (i) reconhecimento da criança como um ser único; (ii) reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo; (iii) exigência de resposta a todas as crianças; (iv) utilização de materiais como potenciador de aprendizagens significativas; (v) construção articulada do saber; (vi) promoção de relações positivas e de segurança; (vii) gestão do currículo através do planeamento e da avaliação, envolvendo a criança; (viii) reconhecimento da família e do meio envolvente como agentes importantes no processo pedagógico. Partindo do mencionado, considerarei fundamental que as minhas intencionalidades para a ação tivessem por base três eixos fundamentais, sendo eles: (i) as crianças, (ii) a família e (iii) a equipa educativa.

Inicialmente, refiro-me às **crianças**, pois são elas o centro da minha prática. Neste sentido, uma das minhas intencionalidades para a ação passou por privilegiar momentos potenciadores de relações positivas, afetivas de confiança e de segurança – o cuidar -, pois sabe-se que o “alicerce do desenvolvimento humano saudável é a confiança que nasce do cuidar” (Post & Hohmann, 2012, pp.31-32).

Já a ir embora, o P. diz “gosto muito de ti”, olhando para mim. A E. diz “és a «professora» mais bonita” (registo n.º 137 – 25 de outubro de 2018)

Passou, também, por promover propostas pedagógicas adequadas ao grupo, que fossem ricas, relevantes, significativas e que fossem ao encontro das necessidades, interesses e motivações do grupo de crianças. Esta intenção passou pela observação atenta e pela escuta das vozes das crianças, que me fizeram recorrer muitas vezes ao planeamento emergente. Assim, dei voz às crianças, integrando-as no planeamento, permitindo-lhes tomar decisões do que poderíamos fazer. De facto, o planeamento deve ser flexível, de modo a que o/a educador/a proponha atividades que vão ao encontro das necessidades e motivações do grupo, em que se promova uma escuta ativa, visto, segundo Malaguzzi (2002), esta ser uma arte para compreender a cultura infantil, e, ainda, que permita ao profissional pensar e repensar nas atividades, procurando novos significados na sua prática pedagógica. Assim, pretendi promover metodologias participativas, como a Metodologia de Trabalho de Projeto. Ao longo da PPSII, privilegiei a escuta e um clima democrático e valorizei a opinião da criança, dando espaço para que as crianças interagissem umas com as coisas, partilhassem opiniões e resolvessem problemas. Pois, acredito, tal como Ferreira (2010) refere que “creditar as crianças como actores sociais e com o direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento nos seus próprios termos . . . é então assumir como legítimas as suas formas de comunicação e relação” (p.157).

Depois de fazer a reunião da manhã com o grupo, chamo as crianças que pertencem ao Projeto das Bolotas para irem preparar comigo a sala para o Projeto. As crianças colocam os cartazes do projeto onde querem, vão buscar cadeiras e colocam-nas, formando um semicírculo. O R. começa a contar as cadeiras. A E., o A. e a I. organizam as cadeiras. Entre eles discutem onde colocam cadeiras. (registo n.º 314 – 11 de janeiro de 2019).

Para além do referido, uma vez que as metodologias participativas se centram nos atores que constroem o conhecimento para que participam progressivamente, através do processo educativo, da(s) culturas que os constituem como seres sócio-histórico-culturais, recorreu-se à avaliação de uma criança através de práticas alternativas de avaliação. Isto é, através de um processo sistemático de “observar, escutar e documentar o que a criança sabe e compreende, as competências que possui, como pensa e aprende” (Parente, 2014, p.5) realizou-se um **portefólio**.

O portefólio representa uma compilação organizada e intencional de evidências do desenvolvimento da criança, sendo uma “possibilidade prática para reunir e organizar toda a diversidade de informações obtida através de várias formas, fontes e contextos . . . numa colecção que conta a história dos esforços e dos progressos realizados pelas crianças” (Puckett & Black, 2000, citado por Parente, 2004, p.36). Para além disso, assume-se como

um veículo de comunicação privilegiado entre criança-educador, educador-família e criança-família (Sousa, 2008) e, ainda, um recurso de desenvolvimento profissional para os educadores. Uma vez que todo o processo favorece a reflexão sobre a prática, contribuindo para aumentar as interações e melhorar a comunicação entre criança-educador e criança-criança e para trazer e envolver as famílias na discussão sobre as aprendizagens das crianças (Parente, 2010).

Uma vez que uma das intenções do contexto socioeducativo passa pela promoção de práticas alternativas de avaliação, através do portefólio individual da criança, e eu me encontrei num contexto específico com determinadas características, dei continuidade ao portefólio que era realizado na organização. Visto ser importante crescer com as práticas da organização e aprender com quem já as põe em prática e as refletiu durante todo o percurso profissional. Este portefólio assume a forma de um dossiê que está organizado nas diversas áreas de conteúdo inscritas nas OCEPE (2016). Para a realização do portefólio, procurou-se que fosse a criança a selecionar os trabalhos que queria colocar no mesmo, pedindo-se que esta explicitasse a razão das suas escolhas, existindo assim uma avaliação participativa. Também eu selecionei produções da criança que ilustravam o seu desenvolvimento e aprendizagem e fiz o registo dos seus comentários.

Para a construção do portefólio recorreu-se a diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados, como a observação (registos), produções da criança (metodologia visual - fotografias), que evidenciaram informações pertinentes acerca do desenvolvimento da criança. Considerou-se também, o envolvimento das famílias, sendo já prática da organização socioeducativa recolher os comentários das famílias sobre as produções e a evolução da criança, disponibilizando para o efeito um documento próprio.

Desta forma, o portefólio da criança (anexo J) inicia-se com informações pessoais da criança e da sua família. Posteriormente, são apresentadas produções e registos de observação acompanhados por comentários da criança e do adulto e de indicadores de desenvolvimento, que poderão encontrar-se em mais do que uma área de conteúdo. Isto, porque se sabe, nos dias de hoje, que a criança aprende, cresce e desenvolve-se, gradualmente, de forma holística, isto é, que aprende de forma integrada, visto que os saberes não ocorrem de forma segmentada (Zabalza, 2001). Por fim, encontra-se um papel intitulado “o que a minha família pensa do meu portefólio”, que é para a mãe e o pai preencherem quando levarem o portefólio para casa, após cada reunião trimestral, envolvendo, assim, a família no processo de crescimento e desenvolvimento da criança e assumindo-a como participante deste mesmo processo.

Pretendi, ainda, organizar o tempo e o espaço de forma a promover o brincar, tanto em espaços interiores como em espaços exteriores, uma vez que me apercebi dos múltiplos contributos significativos do brincar para o desenvolvimento da criança. Pretendi privilegiar tanto o espaço interior como o espaço exterior, na medida em que corroboro com o que Neto (2001) defende ao mencionar que sem a imunidade conferida às crianças pelo jogo espontâneo, “pelo encontro com outras crianças num espaço livre, onde se brinca com a terra, se inventam jogos, se vivem aventuras, a criança vai revelando menos capacidade de defesa e adaptabilidade a novas circunstâncias” (p.1). Muitas vezes, quando observava que as crianças tinham acabado de chegar ao espaço exterior e já era hora de três delas irem por as mesas, ia eu colocá-las sozinha, por forma a que estas brincassem e interagissem entre pares nesse mesmo espaço, ao ar livre.

Para além das intencionalidades mencionadas, pretendi promover a Educação Emocional, uma vez que as crianças se encontravam numa fase de desenvolvimento da sua personalidade, em descoberta do seu corpo, da sua autorregulação e das suas emoções e da dos outros. Esta é uma das intencionalidades que pretendi promover, uma vez que, tal como Cury (2017) refere, o sistema educativo clássico “está a formar pessoas doentes que contribuem para uma sociedade stressante, pois leva os alunos, do pré-escolar aos pós-graduados, a conhecer milhões de dados sobre o mundo em que estamos, mas quase nada sobre o mundo que somos, o planeta psíquico” (p.16). De acordo com os mesmos autores, a educação raramente ensina às crianças e aos alunos as ferramentas básicas para que aprendam, desde a mais tenra infância, a capacidade de filtrar estímulos stressantes, proteger a emoção e gerir os seus pensamentos. Desta forma, considero que é crucial que os profissionais de educação se preocupem com esta realidade e que ajam por profilaxia do stress, de ansiedade e de outros problemas associados a distúrbios emocionais. Assim, por forma a dar resposta a esta intencionalidade, durante a PPSII, houve: (a) a construção de um quadro das emoções; (b) a construção de um caderno das emoções da sala, onde cada criança dizia uma emoção que estava a sentir ou que queria partilhar, falava sobre ela e desenhava uma situação em que se sentia assim e, no caso de emoções como medo, tristeza ou zanga, trabalhavam-se estratégias para a criança aceitar e ultrapassar esse sentimento e se sentir melhor, através de cartas “uma nuvem de emoções” (HappyZone); (c) a leitura de histórias associadas a diversas emoções (anexo L); (d) construção de um pequeno caderno das emoções individual que permitia a partilha de emoções dos educandos entre escola-família.

Relativamente à **família** (ii), sendo com elas que as crianças, inicialmente, se vão construindo e adquirindo novos conhecimentos desde que nasce (Miranda, 2002), pretendi desenvolver oportunidades que promovam uma relação positiva, de colaboração e de confiança, através do diálogo e de contactos diários e informais, na medida em que considero que a comunicação é um fator essencial para o desenvolvimento de práticas educativas de qualidade e uma dimensão fundamental na prática profissional de um/a educador/a de infância (Coelho, 2004). Estas relações iniciaram-se logo na primeira semana e forma como as famílias me acolheram foi muito positiva.

O pai da M.T. entra na sala com a M.T. dá-me os bons dias e pergunta se sou a Joana. Apresenta-se e deseja-me boa sorte e que tudo corra bem. A mãe do A. pergunta ao filho se eu é que sou a Joana. Dou-lhe um beijinho e ela apresenta-se (registo n.º 30 – 3 de outubro de 2018)

Estas relações positivas permitiram que existissem trocas de comunicação que valorizassem o papel da família. Neste sentido, ouvir as famílias, acolhê-las e respeitá-las foi das intenções que fizeram parte da minha ação. Considerei, ainda, importante integrá-las em iniciativas dinamizadas, bem como envolvê-las em trabalhos realizados, partilhando com elas experiências, acontecimentos e conhecimentos adquiridos por parte da criança. Estas intencionalidades concretizaram-se através de conversas informais, da partilha de informação através do caderno de notícias, estratégia de relação escola-família da organização, e, nomeadamente, do poder da Documentação Pedagógica, que permitiu “recolher todas as evidências do processo de desenvolvimento de um projeto e, simultaneamente, desenvolve[r], em espelho, o conjunto de aprendizagens realizadas pelas crianças” (Vasconcelos et al., 2011, p.17), isto é, permitiu envolver as famílias nas partilhas, descobertas e conquistas pessoais das crianças.

Face ao terceiro eixo fundamental da minha ação, (iii) **equipa educativa**, pretendi criar relações positivas, com base na confiança, entreajuda, partilha e cooperação, assim como de apoio, respeito e partilha de informações desde o primeiro dia de PPSII, uma vez que considero que a presença de relações positivas e de diálogo promovem o meu crescimento pessoal e profissional e um melhoramento do desempenho profissional geral e, ainda, condicionam o impacto positivo no processo de aprendizagem das crianças. Pois, tal como menciona Roldão (2007), o trabalho colaborativo contribui para a auto e heteroavaliação e para uma aprendizagem mais produtiva, uma vez que “as interações sistemáticas e orientadas . . . são essenciais à dinamização dos processos cognitivos e à sua progressão”, bem como à “exposição do pensamento, discussão de dados e ideias, procura do consenso

e superação de conflitos (p.26), que promovem o aumento da motivação da apropriação de novos conhecimentos, na resolução de problemas e na construção de estratégias.

Assim, a disponibilidade para o trabalho em equipa, bem como a cooperação nas diversas propostas pedagógicas, por forma a partilhar experiências e conhecimentos, assumiu-se como uma intencionalidade que sempre esteve sempre e que me permitiu crescer, enquanto pessoa e futura profissional através da partilha de preocupações e de propostas de atividades com a equipa educativa. Acredito que estas intenções são fundamentais, uma vez que sendo o adulto um modelo para a criança, é crucial que o trabalho em equipa seja transmitido como um valor fundamental, pois este apoia-se em “relações cooperantes, resolução de problemas construtiva e iniciativa pessoal” (Hohmann & Weikart, 2007, p.155). Pois, através deste trabalho cooperativo, o profissional enriquecesse a sua forma de “pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica” (Damiani, 2008, p.218). Assim, o trabalho em equipa foi caracterizado como “um processo de aprendizagem pela ação que implic[ou] um clima de apoio e de respeito mútuo” (p.130), tal como está presente nas próprias brincadeiras das crianças. Hohmann e Weikart (2007) corroboram com esta ideia ao mencionar que “a brincadeira cooperativa das crianças refletem a abordagem apoiante que as equipas de adultos eficazes demonstram nas suas permanentes interações, quer com as crianças, quer entre os próprios adultos” (p.139).

Todas estas intencionalidades surgem por forma a que haja um trabalho articulado e pensado em conjunto, de modo a que exista conhecimento e crescimento profissional de todos os agentes educativos, promotor de práticas de qualidade e de excelência.

4. CRESCER COM O RISCO - INVESTIGAÇÃO

Tendo em conta os aspetos mencionados e as observações e reflexões feitas, no presente capítulo será identificada uma problemática decorrente de preocupações sentidas por mim e partilhadas e observadas pelos profissionais do contexto, durante as brincadeiras das crianças no espaço exterior do contexto e aquando do contacto das mesmas com a natureza, que envolviam brincadeiras arriscadas. Estas brincadeiras traziam medos e preocupações, nomeadamente da criança se magoar, que resultavam em comentários como “olha que vais cair” e “sai daí” que, de certa forma, impediam a ação da criança. Esta problemática será fundamentada e justificada através de uma revisão da literatura. Será, ainda, apresentado um roteiro ético e metodológico da investigação, bem como a análise e discussão de dados.

4.1. Emergência da Problemática

Durante uma visita de estudo a uma quinta, onde as crianças tiveram contacto com a natureza e diversas superfícies existentes, as crianças, juntamente com os profissionais, aproximaram-se de uma rampa muito acentuada.

Mais à frente, a descida é mais acentuada, a educadora diz para colocarem o rabo no chão e descer assim. Digo que é como se fosse um escorrega. As crianças sentam-se e vão deslizando. O Ml. e o F. levantam-se durante a descida, caem e eu digo “yeahhh, que giro”. Eles olham para traz, riem-se e repetem o que disse (registo n.º 46 – 4 de outubro de 2018).

Ao deparar-me com aquela rampa senti receio de a descer com as crianças, contudo, a educadora sugeriu que as crianças se sentassem e escorregassem, como se se tratasse de um “escorrega”. A maior parte das crianças, durante a descida, ria-se, sendo observado a sua alegria ao contactar com a terra e ao sujar-se. Algumas crianças seguravam-se mais aos adultos, sendo visível, no final da descida, um grande contentamento por terem conseguido.

De facto, uma das intencionalidades demonstradas pelos profissionais do contexto é o contacto da criança com a natureza – Educação pela Natureza – em que o contexto proporciona visitas em que as crianças possam realizar aprendizagens significativas através da ação direta com os elementos naturais. Mas este contacto, como em todos os outros espaços, traz riscos que preocupam os adultos e condicionam a ação da criança. Isso foi visível nas primeiras semanas de PPSII, em que foram observadas, no espaço exterior do contexto educativo, brincadeiras arriscadas por parte das crianças, encontrando-se presentes alguns comentários dos adultos, como “olha que vais cair” e “sai daí”.

Estas situações vivenciadas e observadas fizeram-me questionar sobre diversos aspetos associados ao risco e à segurança. Deparo-me diversas vezes com receios, como os que descrevi anteriormente, que me fazem interferir nas ações das crianças, pensando eu que as estou a proteger. Contudo, será que estamos a protegê-las ou a comprometer o seu desenvolvimento e o seu direito de brincar? Quais as dimensões que influenciam a avaliação da situação de risco? Quais as perspetivas dos adultos relativamente às experiências de risco no desenvolvimento e nas aprendizagens das crianças? Estas interrogações levaram-me a procurar compreender **quais os contributos das brincadeiras arriscadas para o desenvolvimento integral da criança em Educação Pré-Escolar?**

Partindo desta problemática, emergiram quatro objetivos, sendo eles: 1) **identificar os comportamentos das crianças em situações de brincadeiras arriscadas**; 2) **identificar os comportamentos de supervisão do adulto em situações de brincadeiras arriscadas**; 3) **compreender a perspetiva das crianças e as características que**

influenciam a predisposição destas para o risco, 4) compreender a perspetiva dos profissionais de educação e das famílias em relação às brincadeiras arriscadas.

A temática da investigação vem na mesma linha de investigação daquela que desenvolvi no semestre anterior, em contexto de creche, a qual se centrou sobre a contribuição dos ambientes de estimulação motora para o desenvolvimento integral da criança em creche. O desenvolvimento motor, associado aos aspetos da segurança nas atividades das crianças é uma temática que me tem vindo a interessar, visto que segundo Neto (2018), esta questão tem sido levada ao extremo, nos últimos anos, sendo uma preocupação excessiva que existe nas famílias e nas escolas e que é passada às crianças, condicionando o seu crescimento e o seu desenvolvimento. Neto (2015a; 2015b) refere que existe um excessivo terrorismo do “não”, quando as crianças estão em movimento e os adultos estão sempre com o “não” na boca, a não deixarem que as crianças experimentem, tenham riscos e que, de algum modo, possam explorar, observar, participar naquilo que é a cultura de brincadeira livre. De acordo com o mesmo autor, há uma necessidade de desconstruir esses medos que foram acumulados ao longo dos tempos, de dar mais autonomia às crianças para errarem e para se levantarem. As crianças têm um tempo demasiado organizado e muito pouco tempo de brincadeira livre, o que condiciona o desenvolvimento motor, social, cognitivo e, acima de tudo, o desenvolvimento emocional. Os familiares das crianças e os profissionais de educação têm de aprender que as crianças necessitam de cair, esfolar joelhos, de terem alguns incidentes, sendo tudo isto essencial para o desenvolvimento da criança.

4.2. *A importância de crescer com o risco?* – Revisão da literatura

Durante a infância, as crianças recebem diferentes estímulos que são potenciadores de novas experiências que promovem o desenvolvimento de competências e conhecimentos (Bento, 2017; Sarmiento et al., 2017). O brincar, atividade que as crianças fazem de mais sério (Sarmiento, 2003; Ferreira & Tomás, 2016), é visto como uma forma privilegiada para a criança lidar com diferentes desafios, tanto em espaços interiores como exteriores. Estes últimos oferecem oportunidades de exploração, aventura e contacto com a natureza importantes para o aumento do repertório sensorio-motor da criança, que dificilmente podem ser recriados no espaço interior (Fjortoft, Thomas & Harding, citado por Bento, 2017; Post & Hohmann, 2011; Bento, 2016).

Contudo, segundo Neto (2018), nos últimos vinte anos, as crianças perderam em média oito horas de brincadeira por semana. Atualmente, verifica-se que a brincadeira preferida entre famílias e crianças envolvem aparelhos eletrônicos e que os pais e as mães não têm tempo suficiente para poderem brincar com os seus filhos, sendo as crianças “vítimas de um modelo inconsciente de organização do modelo social” (par.1). Esta evidência leva para a reflexão da necessidade de uma maior flexibilidade entre o tempo dos familiares passado a trabalhar e o tempo da criança passado em família e passado na escola. Esquece-se que o brincar é uma atividade ancestral e que brincar não é só com brinquedos. O brincar implica, também, brincar com o próprio corpo, estar em contacto com a Natureza, em contacto com o risco e com o que é imprevisível, com os objetos que podem ser feitos e construídos pelas próprias crianças, o que tem um valor importantíssimo em termos simbólicos, motores, sensoriais e perceptivos (Neto, 2016a; Neto, 2015a). Mas a diminuição dos tempos de brincar está também associada a outros constrangimentos, como: ao desaparecimento progressivo da cultura de jogo de rua; ao aumento da densidade tráfego automóvel; à escolarização precoce; à crescente urbanização de espaços e remoção de equipamentos ricos em oportunidades de exploração por parte das crianças, em prol da segurança e da proteção excessiva da criança perante perigos a que as crianças estão sujeitas, levando a uma diminuição da independência e mobilidade da criança (Neto, 2016b; Bento, 2017). O brincar está a assumir um carácter cada vez mais estruturado, circunscrito a espaços fechados, em que as possibilidades de ação das crianças são limitadas, devido ao excesso controlo dos adultos (Neto, 2005; Tovey, 2007). Segundo Thigpen e Neto (citados por Bento, 2017), existe uma tendência para “manter a criança intelectualmente ativa e corporalmente passiva, numa fase em que o jogo espontâneo e a atividade física são muito importantes para o desenvolvimento de uma vida activa, pautada por hábitos saudáveis” (p. 387).

A este cenário, que diminui a estimulação lúdica e motora nas culturas de infância (Neto, 2006), associam-se problemas relacionados com a saúde infantil. Estes problemas levam à necessidade de combater o sedentarismo, associado ao analfabetismo e à iliteracia motora (Neto, 2015a), remetendo-se para a importância de dar liberdade à criança para brincar, principalmente, no espaço exterior, em contacto com a natureza e com os riscos que esta oferece¹.

¹ Ver estudos presentes nos anexos L e M, referentes respetivamente à atividade física e a comportamentos sedentários, no Canadá, e ao impacto da urbanização na mobilidade das crianças, em Portugal.

De acordo com Bento (2015), brincar ao ar livre, “de forma autônoma e espontânea, permite desenvolver competências motoras, sociais, cognitivas e emocionais, que se revelam fundamentais para a vida adulta” (p.130). Sabe-se, hoje, que crianças que brincam mais no espaço exterior e têm acesso à natureza, que são mais ativas, são aquelas que têm mais capacidades de concentração e de atenção dentro da sala (Neto, 2016c). Brincar ao ar livre permite à criança desenvolver a capacidade de perceber e avaliar riscos, evitar lesões aquando da sua exploração do meio envolvente, autoconhecer-se, permitindo-lhe saber até onde consegue ou não ir. Através da presença de ambientes desafiadores, a criança percebe diferentes *affordances*, isto é, identifica diversas possibilidades de ação ao compreender o comportamento associado às características do ambiente (Oliveira & Rodrigues, 2006), e envolve-se em *risky play*, denominadas por brincadeiras arriscadas, que causam alguma inquietação aos adultos e tendência para que estes controlem as energias das crianças. Este controlo impede que as crianças explorem, observem e participem naquilo que é a cultura de brincadeira livre (Cordovil et al., 2007).

Ao prestar atenção ao termo *risky play*, confrontamo-nos com dois conceitos distintos, o risco e o jogo. O jogo, de acordo com Sandseter (2010), é entendido como uma atividade lúdica vital ao crescimento e desenvolvimento da criança, que ocorre num diálogo com o meio, em que a atividade proporciona à criança uma experiência de excitação, diversão e persistência. Neto e Lopes (2018) definem este conceito como “uma linguagem universal que ultrapassa crenças, espaços geográficos e diversidade de culturas” (p.23), com uma matriz genética e ancestral, que consiste na atividade de brincar que implica jogo de exploração. Já o risco é um conceito que merece especial reflexão, nos dias de hoje, em que a sociedade atual o compreende como algo que deve ser evitado e até mesmo removido, em prol da segurança e proteção das crianças (Bento, 2013). Esta premissa, criada essencialmente pelos adultos, de acordo com Gill (citado por Bento, 2013) emerge de uma cultura de medo que se reflete numa preocupação excessiva em garantir a segurança dos mais novos. Esta preocupação traduz-se numa vigilância excessiva e em comportamentos autoprotetores que podem influenciar e condicionar o desenvolvimento motor da criança.

De acordo com Granjo (2004), o risco é uma forma de pensar sobre determinadas ameaças e está associado à noção de probabilidade, à capacidade de o ser humano imaginar o que pode vir a acontecer e não ao conceito de perigo (conceito aplicado em situações de dano elevado) (Bilton, Bento & Dias, 2017). Esta ideia é corroborada por Granjo (2004) ao referir que a forma como se perspetiva o risco “traz consequências na forma como pensamos e, a partir daí, consequências na forma como nós reagimos perante o mundo” (p.3). Assim,

pode-se dizer que é um conceito subjetivo, sujeito à interpretação cultural (Little & Wyver, 2008), uma vez que depende das diferentes interpretações que a pessoa faz das suas experiências, sendo, por isso, um “fenómeno interativo e cultural, em que as experiências, sentimentos e opiniões dos outros exercem influência na nossa percepção de risco” (Granjo, 2004, p.18). Estas influências condicionam a forma como os adultos gerem o risco nas situações de supervisão das crianças (Little & Wyver, 2008). Assim, segundo Bilton, Bento e Dias (2017), é importante que os adultos não encarem o risco com uma conotação negativa, focada na possibilidade de falhar ou de sofrer algum acidente, mas também de forma positiva, visto este ser uma “das muitas formas de aprender – na realidade à nossa volta – a ameaça e de tentar geri-la, tentar minimizá-la, tentar transformá-la numa coisa que faça algum sentido” (Bento, 2013, p.7). Contrariamente à maioria da sociedade ocidental, os profissionais noruegueses, comparativamente a outros países, apresentam uma atitude mais positiva relativamente às brincadeiras arriscadas (Little, Sandseter & Wyver, 2012).

As brincadeiras arriscadas (*risky play*), encaradas como modalidades de jogos emocionantes e desafiadores, que ocorre mais vezes no exterior e durante o jogo livre são fundamentais para o desenvolvimento da criança, na medida em que dão resposta à sua natural curiosidade e necessidade de estimulação (Sandseter, 2007a e 2010). Estas brincadeiras, segundo Sandseter (2010), têm diversas características como (a) o jogo profundo (confrontando riscos e medos); (b) o jogo locomotor (movimentos intensos e jogos fisicamente ativos); (c) jogos de mestria (testar e desafiar as capacidades físicas e psíquicas e domínio do ambiente); (d) jogos com objetos (exploração e manipulação de objetos); (e) o jogo recapitulativo (jogo evolutivamente adaptativo) e o (f) jogo de lutas.

A criança procura desafios e riscos pela sua natural necessidade de experimentar níveis de estimulação positiva que envolvem sentimentos contraditórios, como a felicidade, o orgulho e o medo, que fazem com que o risco seja cativante. Estes sentimentos, que advém da imprevisibilidade característica do brincar, fazem com que as crianças persistam no desafio, superem o medo e se sintam orgulhosas e competentes, quando dominam ou alargam capacidades (Bilton, Bento & Dias, 2017). Pode-se, assim, dizer, tal como Christensen e Mikkelsen (2008), Little e Eager (2010) e Harper (2017) mencionam, que o risco surge em situações em que é necessário tomar decisões entre diferentes caminhos alternativos de ação, em que o resultado é desconhecido, isto é, que é imprevisível, uma dimensão que as crianças apreciam no ato de brincar². Este risco vai permitir à criança

² Ver anexo N – Modelo de “termostato” de risco de Adams (2002), que evidencia a descrição e compreensão da tomada de risco das crianças.

aprender a lidar com as diferentes emoções, nomeadamente com o medo, perceber as consequências da sua ação e ganhar confiança para tomar decisões (Bilton, Bento & Dias, 2017). De acordo com Sandseter (2007a; 2007b), as brincadeiras arriscadas podem ser classificadas em seis categorias: (1) altura elevada, (2) velocidade elevada, (3) instrumentos perigosos, (4) elementos perigosos, (5) jogo de luta e perseguição e (6) desaparecer/perder-se.

A criança, ao confrontar-se com situações com risco, mobiliza competências de gestão e avaliação do risco, “implicando a análise das características do indivíduo e da situação” (Christensen & Mikkelsen, citado por Bento, 2013, p.56). Segundo Bento (2015), através do movimento e da exploração, a criança toma decisões autonomamente, “adquire maior familiaridade com os contextos, redefine expectativas e conhecimentos acerca das suas capacidades e limites, tenta estratégias de resolução de problemas e ensaia competências úteis para quando os adultos deixarem de estar presentes” (Ball; Gill; Sandseter, citado por Bento, 2013, p.18). A criança ao envolver-se em brincadeiras arriscadas desenvolve atitudes de empreendedorismo, inovação e aventura, importantes para se conhecer e para conhecer o que a rodeia. Contudo, se esta necessidade da criança pelo contacto com o risco não for alimentada, pode fazer com que as crianças procurem situações em que podem estar expostas a maiores riscos (Gill, 2007; Ball, 2002; Stephenson, 2003; Little, 2010).

Visto que cada criança passa muito tempo num jardim de infância, torna-se, assim, crucial refletir sobre o papel dos adultos, enquanto promotores ou inibidores de atividades que permitem a exploração de espaços exteriores e de brincadeiras arriscadas (Bento, 2017). De acordo com Bilton, Bento e Dias (2017) e Cordovil e Barreiros (2007), a avaliação que o adulto faz dos momentos de brincadeira e da sua predisposição para o risco, através de comentários como “isso é perigoso” e “vais cair”, e a imagem que o adulto tem da criança, bem como o seu sexo, influenciam o tipo de experiências a que a criança tem acesso.

Neste seguimento, é importante que o adulto saiba identificar e gerir o risco, de forma flexível, reconhecendo os seus benefícios para o crescimento da criança, facilitando e incentivando a participação das crianças em diferentes desafios motores e de entreajuda. Pois, “as vivências de desafios e aventuras é algo que faz parte de uma cultura partilhada entre pares” (Green & Hart, citados por Bilton et al., 2017, p.84). É também importante que o adulto reconheça que é impossível extinguir o risco, pois o brincar implica comportamentos de risco (Neto, 2018). Assim, é necessário que a criança comece a gerir o risco presente no seu quotidiano, por forma a saber lidar com ele (Cordovil & Barreiros, 2014). Bilton et al. (2017)

corroboram a ideia ao afirmar que crescer implica a possibilidade de não sermos sempre bem-sucedidos nas nossas tarefas, sendo importante fornecer à criança espaços que permitam que esta caia e se volte a levantar, por forma a que esta construa o seu carácter e personalidade ao contactar com situações adversas (Gill, 2007). Bilton et al. (2017) mencionam a existência de experiências de risco controlado, assumindo que a segurança excessiva, tal como o risco, pode constituir um perigo. Assim, é completamente normal e saudável que a criança se suje e esfole os joelhos. Aliás, estas marcas são sinais de crescimento, de exploração, que permite à criança lidar com o risco, explorar as suas possibilidades de ação e estar em contacto com a natureza que, segundo Erikson e Ernest (2011), influencia a forma como a criança aprende. Isto, porque, tal como os mesmos autores referem, a aprendizagem em contexto natural permite experiências diretas com a matéria, tornando-a mais interessante e de fácil compreensão.

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 em lidar com os desafios com que se vai deparando. Contudo, este 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 al, 2017, p.54), não estará a promover o desenvolvimento nem a superação de múltiplas competências e capacidades da criança, como, por exemplo, a autoconfiança.

As brincadeiras arriscadas são também influenciadas pelo ambiente físico presente nos contextos educativos e noutros espaços, que são proporcionados às crianças tendo em conta legislações relativas à segurança (Decreto-Lei n.º 203/2015). O ambiente é um fator da brincadeira, visto as crianças percecionarem e interpretarem o espaço de acordo com as suas funções, isto é, o ambiente induz e inspira as crianças nas suas brincadeiras (Heft, citado por Sandseter, 2010). Assim, é crucial que existam equipamentos e espaços adequados que permitam mais margem de risco, pois quanto mais risco, mais segurança e quanto mais risco, menos acidentes (Neto, 2015a). Estes espaços, segundo Herrington e Lesmeister (2006) e Cordovil et al. (2007), devem ter graus de dificuldade distintos associados, de modo a que as crianças procurem e descubram o seu nível adequado de desafio. O risco deve ser interpretado como uma componente crucial da relação pedagógica da criança com o adulto, em que este último necessita de analisar situações de brincar arriscado, tendo em conta as perspetivas das crianças (Smith, 1998).

Tendo em conta o mencionado, é crucial que os adultos compreendam que quanto mais as crianças estejam expostas a riscos, mais a criança se confronta com dificuldades e adversidades, permitindo que esta desenvolva a sua capacidade de resolução de problemas, de autoconhecimento, de conhecimento do meio, de autocontrolo e de autorregulação. Tal como Neto (2016c) refere “crianças com mais experiência de brincadeiras têm mais capacidade de controlarem os riscos e mais segurança vão ter” (par.2).

4.3. Roteiro Metodológico

De modo a cumprir os objetivos que se apresenta, conduziu-se uma investigação que assenta numa abordagem de natureza qualitativa, que, segundo Garcia e Quek (1997), “implica uma ênfase nos processos e significados” (p.451), o que permitiu dar voz aos intervenientes diretos na ação. Apresenta ainda um caráter holístico, empírico e interpretativo, que segue a metodologia de estudo de caso. Isto é, em que o investigador conhece as especificidades de um caso em particular e preserva “as características holísticas e significativas dos eventos da vida real” (Yin, 2001, p.21). Bogdan e Biklen (1994) corroboram a ideia apresentada por Yin (2001) ao considerarem que o estudo de caso consiste numa observação precisa dos intervenientes da investigação em contexto natural.

Bogdan e Biklen (1994) consideram que a presente metodologia de investigação apresenta diversas vantagens, nomeadamente, o facto de esta permitir caracterizar um contexto e o investigador poder, a qualquer instante, alterar os métodos de recolha de dados e formular novas questões de estudo.

Através da presente investigação pretende-se compreender as causas que originam efeitos na prática, isto é, procura-se “compreender os comportamentos e(ou) atitudes, perspetivas, etc., dos atores em determinadas situações e em interação com os contextos” (Amado, 2013, p.134), visto estes serem determinados por fatores culturais e subjetivos. Para que tal aconteça, tornou-se crucial garantir a fiabilidade do estudo, através da utilização de diversas fontes de evidências (Yin, 2001). Assim, tomando por referência o autor referenciado, pode-se inserir este estudo no tipo intrínseco, uma vez que este partiu de interesses intrínsecos do próprio investigador por um fenómeno particular e pode-se ainda classificar este estudo como explanatório, uma vez que procura recolher dados para melhor explicar um fenómeno, as brincadeiras arriscadas e a gestão dessas brincadeiras por parte dos adultos, e todas as relações que dele advêm.

Por conseguinte, inicialmente, a técnica de recolha de dados que privilegiei foi a observação direta, que “consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas” (Aires, 2011, p. 25), que “permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p.87) e participante, de forma a “cruzar dados a partir dos discursos, das actividades, das brincadeiras, das relações entre actores, etc.” (Tomás, 2011, p.148) que permitiu reunir diversos registos de observação. Esta técnica foi transversal ao longo da PPS, bem como, durante a observação das brincadeiras das crianças, a preocupação pela monitorização do efeito da minha presença, uma vez que esta poderia influenciar as ações das crianças e, conseqüentemente, as interpretações tanto do investigador como dos participantes (Graue & Walsh, 2003). Assim, também se encontrou presente a preocupação pelo combate à subjetividade. Esta foi igualmente crucial para fazer o levantamento de dados referentes ao espaço exterior e interior do contexto, através da escala *Affordances in the Home Environment Motor Development* (AHMED) que foi adaptada, por forma a poder ser aplicada num contexto (anexos O e O1). Através deste levantamento de dados e do referencial teórico, analisei os dados e adaptei as tabelas de Sandeseter (2009), em que categorizei os tipos de brincadeiras arriscadas das crianças. Através desta análise, foi visível que estas brincadeiras se encontravam associadas a duas outras categorias, características do ambiente e individuais (anexo P).

Uma outra técnica de recolha de dados utilizada foi o questionário, entregue aos familiares de cada criança, com questões abertas e fechadas, por forma a compreender a perspetiva dos mesmos face ao acesso das crianças ao espaço exterior e ao seu envolvimento em brincadeiras arriscadas (anexo Q). Segundo Marconi e Lakatos (1999), um questionário é um “instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito” (p. 100). A par desta técnica, enfatizo a utilização de técnicas de conversação (Coutinho et al., 2009), isto é, as conversas informais com a equipa educativa. Realizaram-se, igualmente, entrevistas semidiretivas a vinte e duas crianças, a três educadoras de infância e a quatro assistentes operacionais do contexto (anexo R). Esta técnica tornou-se uma mais valia, uma vez que era direcionada (focada no tópico do estudo) e perceptiva (continha inferências causais) (Yin, 2001), o que permitiu “captar a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade” (Meirinhos & Osório, 2010, p.62), dando, assim, voz aos intervenientes diretos na ação. Para além do que foi mencionado, também permitiu formular questões que não se encontravam no guião, mas que

surgiram a partir do que o entrevistado dizia. Durante as entrevistas, recorreu-se a gravações áudio, sob autorização dos sujeitos, que, posteriormente, foram transcritas e analisadas.

As metodologias audiovisuais (fotografia e vídeo) apenas foram utilizadas para fazer registos de comportamentos das crianças, sendo posteriormente eliminados, e para recorrer a espaços familiares das crianças e dos adultos, que foram utilizados durante as entrevistas, como forma de estimular a recordação dos agentes educativos. Estes instrumentos foram importantes, pois forneceram “fortes dados descritivos” (Bogdan & Biklen, 1994, p.183). Na minha investigação, estas metodologias foram como artefactos e artifícios, assumindo-se como objeto comunicativo, construído a partir do ponto de vista particular – paradigma interpretativo - bem como um resultado de um processo de partilha no processo de conhecimento – paradigma participativo (Sarmiento, 2006).

Esta multiplicidade de instrumentos e técnicas de dados é crucial para uma maior proximidade da veracidade dos dados obtidos, tornando-se crucial o cruzamento de dados (Becker, citado por Tomás, 2011). Através da triangulação de dados colocam-se em confronto diversas fontes de evidências que fornecem diversas perspetivas e avaliações diferentes sobre o mesmo fenómeno (Yin, 2005), ajudando a consolidar a informação. As múltiplas técnicas utilizadas permitiram-me conhecer conceções que as crianças, os profissionais e as famílias auscultadas têm acerca do risco e das brincadeiras arriscadas. Para além disso, possibilitou conhecer os riscos que os intervenientes da ação associam ao espaço interior e exterior do contexto e ao ambiente natural, bem como os benefícios destes mesmos espaços, para o desenvolvimento e crescimento da criança. Propiciou também a observação e a compreensão da postura de supervisão dos adultos na gestão de situações de risco. Através desta triangulação, é possível organizar e analisar os dados, recorrendo-se à análise de conteúdo de registos - observação direta participante e de metodologias visuais -, das entrevistas, das questões de natureza aberta presentes no questionário entregues aos familiares e à análise estatística de questões de resposta fechada. Para este processo foi necessário categorizar os registos e dados obtidos, de forma a poder comparar dados e verificar as evidências observadas, através da análise de conteúdo (Vala, 1986), tendo sido construídas árvores categoriais que orientam a análise e discussão dos dados apresentados no subcapítulo 4.5..

4.3.1. Participantes da investigação

Tal como foi mencionado anteriormente, no presente estudo, por forma a dar resposta aos objetivos delineados, participaram diversos intervenientes diretos na ação. Ou seja, este estudo permitiu dar voz àqueles que se encontram diretamente na ação, as crianças, as educadoras de infância, as assistentes operacionais e as famílias.

Por conseguinte, neste ponto é importante caracterizar os participantes da investigação. No estudo em questão, participaram vinte e cinco crianças, com 4 anos, que integram o grupo. Todavia, desse grupo, apenas vinte e duas crianças realizaram a entrevista. No que concerne aos adultos entrevistados, as três educadoras de infância contêm idades compreendidas entre os 27 e os 45 anos e os seus anos de serviço como educadoras variam entre 1 a 25 anos, ou seja, temos uma amostra de anos de serviço bastante diferentes. A educadora que tem mais anos de serviço é aquela que se encontra a trabalhar no contexto há 25 anos e uma das educadoras é o primeiro ano que se encontra a trabalhar na área, mas já trabalhou durante 5 anos como assistente operacional. No que concerne às quatro assistentes operacionais entrevistadas, estas contêm idades entre 41 e os 50 anos e os seus anos de serviço variam entre os 12 e os 34 anos. A maioria das assistentes tem tantos anos de serviço como os anos que se encontra a trabalhar no contexto.

4.4. Roteiro Ético

Neste mesmo capítulo realço que, indissociável a esta investigação e a toda a minha intervenção, se encontra a preocupação pela dimensão ética, que constitui a base para uma prática de excelência e de qualidade, que implica ter em conta as características das crianças, os contextos, bem como as questões da investigação, que envolve um conjunto de intervenientes da ação.

Tendo em conta as ideias mencionadas, ao longo da investigação fiz-me acompanhar de um conjunto de princípios que garantiam, nomeadamente, o anonimato dos entrevistados e o seu direito em aceitar ou recusar realizar a entrevista ou o questionário. No que toca às crianças, uma vez que as considero como “experts dos seus mundos sociais e culturais” (Fernandes & Tomás, 2011, p.3), todas elas participaram neste estudo, com autorização dos familiares e das próprias, através das minhas observações das suas brincadeiras e da escuta das suas partilhas feitas nos momentos da entrevista e em momentos informais. Para estes intervenientes da ação foram utilizadas iniciais de nomes ou apelidos, por forma a não trazer

ao leitor qualquer tipo de informação que identifique ou coloque em causa a privacidade ou a confidencialidade da criança. No que concerne às entrevistas feitas às educadoras de infância, é-lhes atribuída a codificação de e1, e2 e e3, enquanto que relativamente às entrevistas realizadas às assistentes operacionais é-lhes atribuída a codificação de a1, a2, a3 e a4. No que diz respeito aos questionários entregues pelas famílias, estes foram também codificados de q1, q2, q3, completando um total de 23 questionários, correspondentes a 23 famílias, o que equivale a 23 crianças.

Em resumo, durante toda a minha intervenção, existiram um conjunto de **princípios éticos e deontológicos** (dez princípios), definidos por Tomás (2011), princípios estabelecidos pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI), na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011) – que contempla princípios que envolvem a **competência**, a **responsabilidade**, a **integridade** e o **respeito** - e princípios e orientações práticas na relação com os participantes propostos na Carta de Ética (2014) - instrumento de regulação ético-deontológica da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE) - que nortearam a minha prática e que convergem num roteiro ético (anexo S). Todos estes princípios não só englobam as crianças, como todos os agentes educativos e asseguram a garantia de confidencialidade e privacidade de todos aqueles com quem interagi.

4.5. Apresentação e discussão dos dados

O processo de recolha de dados foi realizado durante o período de três meses, de outubro de 2018 a janeiro de 2019. Durante esse período, foram entregues 25 questionários aos pais/mães das crianças, contudo, apenas 23 foram devolvidos e, por isso, contabilizados.

Para a análise e discussão dos dados recolhidos foi feita a análise de conteúdo de registos diários (anexo T), das entrevistas realizadas às crianças (anexo U) e ainda das entrevistas realizadas a três educadoras de infância e a quatro assistentes operacionais (anexo V). Durante as entrevistas realizadas, surgiu a necessidade de as educadoras fazerem representações gráficas da conceção do espaço exterior ideal (anexo W). Já durante as entrevistas às crianças, algumas delas perguntaram-me se podiam desenhar equipamentos/materiais que queriam que existissem no espaço exterior, tendo surgido algumas representações, como, segundo as crianças, uma “bomba de água”, “um campo com balizas”, “uma caixa de areia” e “um escorrega com skyte”. Relativamente à análise dos questionários, recorreu-se à análise estatística, para analisar as questões fechadas

(anexo X) e à análise de conteúdo, para analisar as questões abertas (anexo Y), ou seja, realizou-se uma análise indutiva, que permitiu definir e organizar a informação em grandes categorias, seguidas de subcategorias e indicadores, acompanhadas por unidades de registo. Visto o estudo contemplar um grande volume de resultados, derivado das metodologias de recolha adotadas, foi necessário realizar uma seleção de dados para este capítulo de discussão³.

Por forma a dar resposta aos quatro objetivos delineados, este subcapítulo irá contemplar quatro subcapítulos.

Note-se que os dados, de seguida apresentados, não permitem generalizações, mas fornecem pistas para a compreensão da temática e problemática em estudo.

4.5.1. Comportamentos das crianças e de supervisão do adulto em situações de brincadeiras arriscadas

No decorrer da PPSII, observou-se que uma das intencionalidades da organização socioeducativa passava pela promoção de oportunidades de contacto com a natureza. Esta preocupação vem contrariar as tendências da sociedade atual, em que de forma a priorizar a redução do risco diminui-se o acesso da criança à natureza, diminuindo assim as brincadeiras arriscadas (Brussoni, Ishikawa, Brunelle & Herrington, 2017). Assim, por forma a dar resposta ao 1.º objetivo delineado, (1) **identificar os comportamentos das crianças em situações de brincadeiras arriscadas**, através deste contacto, observaram-se brincadeiras de diversas naturezas, nomeadamente brincadeiras entre pares em que as crianças davam novos significados aos elementos naturais e envolviam-se em atividades motoras e jogos que, muitas vezes, se tornavam em brincadeiras arriscadas, transportando-nos para a temática do risco na brincadeira.

Ao contactar com as brincadeiras das crianças na natureza, no espaço exterior e interior, observaram-se **brincadeiras arriscadas que envolviam jogos** de: (a) altura elevada, que permitem entre outras, desenvolver competências percetivas, de orientação espacial e desenvolver capacidade condicional da força; (b) superfícies de contacto e elementos instáveis, que permitem o desenvolvimento da capacidade do equilíbrio; (c) velocidade elevada, que permite o aumento da aptidão física e da competência motora e (d) de luta⁴ (anexo T) (Sandseter & Kennair, 2011), sendo que as mais predominantes

³ Todos os dados recolhidos encontram-se analisados em tabelas e/ou gráficos em anexo, através da análise categorial e da análise estatística (anexos T, U, V, X e Y).

⁴ Neto e Lopes (2017) referem que as brincadeiras de luta representam, “no decorrer da infância, uma das mais fascinantes linguagens do corpo, numa perspetiva evolutiva” (p.41). Todas as crianças têm

correspondem às três primeiras alíneas referidas. Estes dados vão ao encontro da maioria das categorias de jogo arriscado mencionados por Sandseter (2007a, 2007b). Estas categorias surgem influenciadas pelas características do ambiente que permite que as crianças percecionem *affordances* e que trazem benefícios únicos para cada indivíduo (Sandseter, 2010).

Ao observar estes jogos arriscados, foram visíveis **diversas estratégias de resolução de problemas** por parte das crianças, sendo que as mais visíveis foram a utilização dos diversos segmentos corporais para se equilibrar, a utilização de diversos segmentos corporais para aumentar/diminuir a velocidade de impulsão e o deslocar-se mais devagar. Estes registos comprovam um dos benefícios do contacto da criança com o risco e vêm ao encontro de evidências que existem de que as crianças aprendem estratégias de gestão do mesmo através do contacto com o jogo arriscado (Brussoni, Olsen, Pike & Sleet, 2012). De acordo com Sandseter (2010), isto é possível, porque através da experiência com situações com risco, as crianças aprendem a julgar os riscos e desenvolvem habilidades cognitivas que permitem resolver problemas, tornando-se mais autónomas ao utilizar estratégias para ultrapassar determinados obstáculos. Para além do referido, observaram-se conversas entre pares em que as crianças partilhavam dificuldades sentidas, perigos existentes e de obstáculos que não dá para passar, mostrando que estas conseguiam percecionar reais situações de perigo.

“O M. diz que aquilo é difícil. O F. diz que pensou que fosse mais fácil” (registo n.º 194); “O S. diz «isso assim não dá, é redondo e fino, vou cair»” (registo n.º 194)

Observou-se, também, que elas se apercebem de que há crianças que precisam de mais tempo para conseguir fazer determinadas brincadeiras e de ajuda. Estes dados vão ao encontro do que Brussoni et al. (2012) referem, que as crianças entendem e aceitam que os seus pares têm diferentes níveis de conforto e habilidade, encontrando-se presente atitudes de empatia, cooperação e respeito por diferentes perspetivas de crianças entre pares (Bilton, Bento & Dias, 2017).

Verificou-se igualmente que estas brincadeiras envolvem diferentes emoções, emoções até contraditórias, o medo, a alegria e a tristeza. Para além destas emoções, as crianças sentem-se excitadas e as formas de se expressarem podem ser diversas, a sorrir, a gritar, a dançar ou dizer “Joana, saltei muito alto” (S.) – registo n.º 330. Este dado vem corroborar o que Bilton et al. (2017) afirmam que as brincadeiras arriscadas envolvem

a necessidade de brincar às lutas e brincar a jogos de perseguição, pois são atividades ancestrais que fazem ou devem fazer parte da cultura de infância.

sentimentos que, sendo contraditórios, induzem a que “o risco seja tão cativante, levando a que as crianças persistam na tarefa, superem o medo e vivam o entusiasmo quando dominam ou expandem uma capacidade” (p.67). Assim, estas brincadeiras têm uma função adaptativa na redução do medo de estímulos, permitindo regular as emoções, através do contacto repetido, natural e progressivo com diferentes estímulos (Brussoni et al., 2012). A Educação Emocional foi uma das minhas intencionalidades para a ação, sendo que, tendo em conta o modelo de Plutchik, modelo que explica que para cada tipo de emoção de base existem estímulos específicos desencadeadores (Cotrufo & Bares, 2018), as crianças aprenderam e, posteriormente, identificaram estratégias por forma a gerir emoções, nomeadamente o medo. Uma das estratégias partilhadas pelas crianças passava pela utilização de acessórios que protegem o corpo (e.g. cotoveleiras)⁵ e por pedir ajuda a um adulto ou amigo⁶. Investir nestas questões emocionais é bastante importante, visto que, tal como Sanseter e Kennair (2011) referem, se as crianças não tiverem oportunidades suficientes de brincadeiras arriscadas, não experimentam a sua capacidade de lidar com situações indutoras de medo⁷.

Ao longo das observações, deparou-se que as crianças procuram muitas vezes a ajuda do adulto (algumas vezes como forma de facilitar a situação) em que a criança utiliza um escape para fugir à resolução de problemas. Este poderá advir de a capacidade da criança identificar que ainda não consegue ultrapassar determinado obstáculo e que necessita do adulto ou poderá revelar a presença da superproteção do adulto, a que a criança já se habituou e não a resolver os problemas de forma autónoma (Bilton et al., 2017). Até porque, quando o adulto auxilia, mas incentiva a criança a fazer sozinha, observa-se que esta se sente segura e começa a lidar com situações de forma autónoma.

Ao longo da observação das brincadeiras das crianças, escutava atentamente comentários de supervisão das crianças face aos comportamentos dos seus pares, o que me levou a fazer um paralelismo entre o 1.º objetivo mencionado e o 2.º objetivo, **identificar os comportamentos de supervisão do adulto em situações de brincadeiras arriscadas**. Foi interessante observar que esses comentários eram bastante semelhantes aos comentários dos próprios adultos. Depararam-se com preocupações que advinham da idade da criança e de características do ambiente, como a altura, superfícies instáveis e condições meteorológicas (estar a chover), este último mais por parte das crianças. Dos

T.) ⁵ Registos n.º 312 – “*posso ter cotoveleiras, posso ter joalheiras*” e “*pode ter um capacete*” (anexo

⁶ Registo n.º 312 – “*pedir ajuda a um amigo e a professoras*” (anexo T.)

⁷ Ver anexo Z – trabalhos referentes a brincadeiras arriscadas – emoção “medo”.

comentários escutados, na sua maioria de ambos os intervenientes da ação baseavam-se em momentos de alerta para as consequências do que poderia acontecer. Para além do mencionado, verificaram-se comentários que intensificam o medo das crianças, tanto por parte das próprias crianças como dos adultos, como “o X tem medo de ...”. Embora seja importante reconhecer as diferentes emoções da criança, nestes casos, o adulto, de forma inconsciente, transmite-lhe que “não consegue”. Esta mensagem irá ser interpretada pela criança e poderá resultar numa necessidade de maior proteção e em sentimentos de maior medo e de insegurança. O adulto, nestas situações, deve sim tentar desconstruir esse medo e auxiliar e incentivar a criança a ultrapassá-lo. Ainda no caso dos adultos, existem ações em que estes, de forma inconsciente, acabam por impedir a ação da criança, por exemplo, impedem, por vezes, a realização de ações mais complexas que as crianças tendem a explorar, mesmo que exista uma mais simples, que envolve menos desafios. No entanto, sabe-se que as crianças são naturalmente curiosas e faz parte dos seus jogos a procura daquilo que é difícil, da superação, da imprevisibilidade, daquilo que é o prazer, que as colocam à prova e que são fundamentais para que estas testem as suas capacidades motoras, desenvolvam a sua destreza motora e se envolvam em situações que implicam a resolução de problemas (Sandseter, 2018; Brussoni et al., 2012; Bilton et al., 2017; Neto, 2015a).

4.5.2. A voz das crianças – “O risco é uma coisa má” (P.), “eu brinco muito” (E.)

Por forma a dar resposta ao 3.º objetivo delineado, **compreender a perspetiva das crianças e as características que influenciam a predisposição destas para o risco**, realizou-se uma pequena entrevista a diversas crianças, uma vez que estas são as principais intervenientes da ação. Numa fase inicial da entrevista, tentou-se compreender as conceções das crianças sobre a segurança, o perigo e que representações tinham sobre o risco no âmbito da segurança infantil.

Relativamente à segurança, as principais conceções foram associadas ao ambiente familiar, como estar em casa e ter o consentimento das famílias, conceções associadas ao brincar e conceções associadas a características do ambiente, como ter relva e ter uma altura baixa. Estes dados foram bastante interessantes, visto o brincar implicar comportamentos imprevisíveis e que implica riscos (Neto, 2016c), mas a que as crianças associam a divertimento, a uma emoção positiva.

A. Concepções de segurança	Concepção associada ao ambiente familiar	Estar em casa Permissão/ consentimento das famílias
	Concepção associada a atividades	Brincar
	Concepções associadas a características do ambiente	Altura baixa
		Ter relva

No que toca às concepções de **perigo**, grande parte das respostas correspondiam a características do ambiente, nomeadamente a altura e o tipo de solo, e concepções associadas a consequências de ações, como a criança se magoar e cair. Isto é, as crianças remetem o conceito de perigo para situações em que há probabilidade de ferimentos graves (Little & Eager, 2010). Quando questionei as crianças sobre o **risco**, a grande maioria associou a palavra ao desenho, “traço”. Contudo, existiram duas crianças que associaram o termo a “algo mau” e ao “perigo”.

C. Concepções de risco	Concepções com conotação negativa	Algo mau	“é uma coisa má” (P.)
		Perigo	“Risco é perigo” (E.)
			“o risco . . . é quando estamos em perigo” (E.)
		Algo que magoa	“um risco mau, uma coisa que nos pode magoar” (P.)

Os presentes dados revelam que as crianças, aos 4 anos, já associam o termo risco a conotações negativas e que se opõe à definição que se encontra no corpus teórico. Esta conotação é transmitida às crianças pelos adultos - *“Ensinarão-me, a minha mãe e o meu pai.”* (P.).

Através de diversas perguntas, verificou-se que as crianças se **envolvem em brincadeiras arriscadas** principalmente por poderem usufruir de experiências novas e de novos desafios, que lhes vão transmitir um sentimento de competência. Por outro lado, caso tenham tido uma experiência de falha, já terem caído, as crianças ou não irão novamente para aquele obstáculo⁸ até se sentirem preparados, ou irão encontrar outras estratégias para conseguir ultrapassar aquele obstáculo. Estes dados evidenciam o que Christensen e Mikkelsen (2008) defendem ao mencionar que o risco na brincadeira responde à curiosidade natural e necessidade de estimulação da criança que permite a mobilização de competências de gestão e avaliação do risco, implicando a análise das características do indivíduo e da situação. As decisões de situações com risco são assim influenciadas pelos resultados, “recompensas” ou “acidentes”, que o indivíduo experienciou ao lidar com situações de risco (anexo N) (Sandseter, 2010).

⁸ Transcrição de entrevista – “Eu caí, eu caí. Não voltava a ir, porque caí. Se voltasse a fazer também caía” (A.)

Relativamente ao **espaço interior e exterior**, em ambos os espaços as crianças identificaram perigos associados a habilidades motoras, a conflitos entre pares e a objetos. Contudo, alguns dos locais/brincadeiras onde/que as crianças mais gostam de brincar como o escorregar e os jogos coletivos correspondem a jogos que estão associados a riscos que as crianças evidenciaram, correspondendo a jogos desafiantes e que vão permitir com que a criança cresça (Brussoni et al., 2017).

Quando questionei as crianças sobre que **objetos gostariam de ter no espaço exterior**, as respostas da grande maioria correspondiam a elementos naturais, nomeadamente a água, que, segundo Brussoni et al. (2017), melhoram as possibilidades de jogo. Estes dados remetem para os ambientes naturais. A Natureza e os espaços exteriores são “um campo de formação”, em que se pode experimentar com todos os sentidos, “exercitar e manter o corpo e a mente ligados e em que o ser total . . . encontra um espaço de diálogo interior” (Malavasi, 2018, p.7). Assim, as atividades que as crianças revelaram mais gostar dizem respeito às atividades sensoriais, em que as crianças contactam diretamente com a matéria, realizam aprendizagens e envolvem-se em situações de resolução de problemas (Erikson & Ernest, 2011). A opinião vai ao encontro da opinião das famílias, quando confrontados com uma pergunta sobre os equipamentos, materiais ou elementos naturais que as crianças mais gostam. As respostas das crianças evidenciaram uma maior preferência por elementos naturais, seguidos por equipamentos como o escorrega, o baloiço e infraestruturas para a criança trepar e se pendurar.

Para além do referido, as crianças identificaram **estratégias por forma a minimizar os riscos**, identificando objetos de suporte (e.g. cordas e corrimões) e solos com características suaves (e.g. manta e tapete), sendo que o solo que as crianças revelaram maior preferência para cair foi a relva.

J. Representações de estratégias para haver um ambiente seguro	Superfície mais segura para cair	Relva natural	“essa borracha tem coisas no chão, não é seguro” (E.)
			“na relva, porque a relva não é dura” (Af.)
			“isto é bom [relva]” (Af.)
			“a relva, às vezes, toca na mão” (Mt.)
			“é a relva, porque é mais macia” (M.Cl.)
“relva, porque as folhas ajudam e fazem um trampolim” (S.M.)			

Como para existirem brincadeiras arriscadas tem de existir **tempo de brincadeira**, nomeadamente no espaço exterior, perguntou-se às crianças o que pensavam sobre o tempo de brincadeira no exterior. Dezassexes crianças responderam que brincavam muito no exterior. Contudo, o tempo que as crianças despendem de atividade no exterior, de acordo

com os profissionais inquiridos, variam entre 30min. e 2h30min., sendo que o mais frequente é de 1h a 1h30min. por dia, em horário letivo. Estes dados tornam-se preocupantes, ao comprar a relação entre o tempo que as crianças passam no espaço interior e o tempo que passam no espaço exterior, em tempo letivo. Preocupa igualmente o facto de as crianças pensarem que esse tempo que brincam no exterior é muito comparado com o que realmente têm. As crianças parecem aceitar esta condição e possivelmente associam esse tempo a todo aquele em que se encontram a brincar na organização. Contudo, há crianças que têm atividades extracurriculares ou que vão embora mais cedo e não têm acesso ao espaço exterior da parte da tarde, nos dias em que está estipulado naquela sala ir ao espaço exterior. É crucial os profissionais terem em conta que “nós vamos pagar muito caro o facto de não termos esse equilíbrio entre estimulação organizada e informal. E quanto mais descermos na infância pior” (Neto, 2015a, p.5).

As crianças têm noção que a ida ou não ida ao espaço exterior é o resultado de várias condições. Uma delas é o facto dos pais e das mães terem muito trabalho para fazer, observando-se que as crianças se estão a tornar “vítimas de um modelo inconsciente de organização do modelo social” (Neto, 2018, par.1). Outras condições advêm de condições do espaço (e.g. luz e se está molhado) e de ser ou não o dia das crianças irem para o espaço exterior em tempo não letivo. Comparando estes comentários com os dos profissionais, verifica-se que as maiores condicionantes se prendem com a duração das atividades estruturadas e os tempos letivos. As exigências presentes na rotina parecem fazer com que o tempo letivo não seja composto pela educação do equilíbrio entre o corpo e a mente em atividades livres, assistindo-se um pouco a um esquecimento do tempo espontâneo, da imprevisibilidade, da aventura, do risco em espaços abertos diariamente e em equilíbrio com o tempo passado no espaço interior e em atividades estruturadas, como a música (Neto & Melho, 2004; Neto, 2018; Brussoni et al., 2012). Para além do referido, existem condicionantes meteorológicas, mas que, segundo uma educadora, tem sido alvo de mudança. As questões meteorológicas eram como *tabus* há bem pouco tempo e agora as crianças trazem galochas, impermeáveis e chapéus e podem andar no exterior. Esta iniciativa é bastante positiva, visto que se sabe que é crucial que as crianças aprendam a gerir o risco em diferentes contextos e sob diversas condições meteorológicas Sandseter (2009b, 2012). Contudo, observa-se, através das respostas aos questionários respondidos pelos familiares, que as condições meteorológicas continuam a condicionar o acesso das crianças em família ao espaço exterior (anexo X, figura X3). Na primavera/verão, aproximadamente, 13% das crianças frequentam o espaço exterior diariamente, e a maioria, 61% frequenta 3-5 vezes por

semana, enquanto que, no inverno/outono, 65% das crianças frequentam de 1-2 vezes por semana o espaço exterior. Estes dados corroboram com o que Neto (1995) se refere quando menciona os conceitos de “criança padrão” e “criança super-protetora”. Este afirma que, cada vez mais, a sociedade/famílias das crianças, em Portugal, tem/têm privado o acesso das crianças de brincar ao ar livre, condicionando o desenvolvimento motor da criança. Esta privação traz restrições ao desenvolvimento motor da criança, influenciada pela urbanização - associada a perigos e inseguranças a que as crianças estão expostas -, pelo conceito de criança, como um ser vulnerável, e pelo tempo disponível da família com a criança (Neto & Marques, 2004).

Verificou-se, também, que as crianças tinham noção de que há brincadeiras que os adultos impedem e que advêm, segundo a maioria das crianças, de consequências da ação da criança e do perigo que essas ações trazem. Esta noção é fundamental para que as crianças se apercebam que o adulto está a protegê-las e que só quer o bem delas.

Ao questionar as crianças sobre **o que fariam se os adultos não estivessem presentes** no espaço exterior, algumas crianças responderam que faziam coisas que os adultos impedem e a maioria respondeu que brincava normalmente. Contudo, através dos questionários entregues às famílias e a entrevista feita aos profissionais (anexos X e V), 36% dos familiares considerou que as crianças exploravam normalmente habilidades motoras, 32% considerou que a criança se tornava mais autónoma e 18% mencionou que a criança se ia afastar do espaço e iria-se perder. Já os profissionais mencionaram que as crianças fariam coisas que eles impedem e que correriam mais riscos. Estudos indicam que as crianças em Idade Pré-Escolar irão correr mais riscos, caso não se tenham envolvido em brincadeiras arriscadas anteriormente. Pois, nestas idades as crianças parecem entender as suas competências pessoais e o nível de risco com o qual se sentem confortáveis e moderam as suas brincadeiras e essas fronteiras internas. Caso o adulto apresse e coloque as crianças especificamente em determinados lugares e a criança não estiver preparada, está propensa a magoar-se. Daí o papel do educador não seja colocar a criança num local específico, mas sim que seja a criança a explorar e a, se quiser, desenvolver diversas habilidades motoras (Brussoni et al., 2012, 2017). Contudo, sabe-se que, de facto, a falta de supervisão é uma das causas de lesões na infância (Morrongiello, 2005).

4.5.3. A voz dos profissionais de educação e das famílias – O risco de não arriscar

Por forma a dar resposta ao 4.º objetivo do estudo, **compreender a perspetiva dos profissionais de educação e das famílias face à temática em estudo**, realizou-se uma entrevista aos profissionais de educação e foi entregue um questionário às famílias.

Através da entrevista, observou-se que a maioria das representações de **risco** dos profissionais foram consideradas como um fator em constante presença, em que na e1 se refere que um risco é viver em sociedade.

B. Conceções de risco	Fator em constante presença	Encontra-se em todo o lado	“os riscos há em todo o lado” (a1)
			“é tudo uma questão de risco” (a2)
			“Eu acho que tudo tem risco” (a4)
			“Há riscos, há riscos em todos o lado” (e2)
			“viver em sociedade, é isso. . . viver em risco” (e1)

Para além do mencionado, deparou-se que os conceitos se encontravam associadas a conotações negativas, principalmente associada ao perigo, e a conceções associadas à segurança física, tal como as que se observaram nas respostas das crianças. Contudo, deparou-se que uma das educadoras menciona que o conceito de risco se encontra associado à segurança da própria pessoa em si, à integridade da pessoa, à autoestima e personalidade e às relações que a criança estabelece com ela e com os outros. Através desta diversidade de respostas pode-se dizer que quando se fala em “risco”, a maioria dos profissionais pensam em perigo e em oportunidades que não devem estar presentes e que se deve evitar no desenvolvimento da criança. Mas, pelo contrário, o risco não é inexistência de segurança, sinónimo de perigo, nem de acidente, como Granjo (2004) refere. Só quando os profissionais compreenderem a diferença entre risco e perigo é que irão proporcionar às crianças experiências para assumirem riscos que devem, sim, ser geridos e não eliminados, pois aí é que se encontrará presente um perigo (Little & Eager, 2010; Little, 2010; Ball, Gill & Spiegel, 2012; Christensen & Mikkelsen, 2008). Contudo, há uma profissional que observa o risco como um fator importante e que influencia o desenvolvimento da personalidade e da autoestima da criança, tanto de forma positiva como de forma negativa, quando se pergunta o que entende por “risco”. Ao observar-se os dados recolhidos face à visão dos profissionais no que toca ao contacto da criança com o risco, todos os profissionais mencionam que as brincadeiras arriscadas trazem **benefícios** para o crescimento da criança, principalmente, para perceberem o que é e onde está o perigo. Também através dos questionários foi possível verificar que mais de metade dos inquiridos (61%) considera que é importante as

crianças terem contacto com ambientes com risco e 30% respondeu ser muito importante. Contudo, surgem duas assistentes operacionais que associam o risco a uma aprendizagem para a criança perceber o que está certo e o que está errado. O risco não diz respeito ao que está certo ou errado, isso é uma coisa que os profissionais têm de ter em conta. O risco é uma forma de pensar sobre determinadas ameaças e está associado à noção de probabilidade, à capacidade de o ser humano imaginar o que pode vir a acontecer (Granjo, 2004). Ainda sobre a conceção de risco, uma educadora associa maior risco ao espaço exterior, de facto, segundo Sandseter (2009a), estas brincadeiras arriscadas ocorrem principalmente ao ar livre, em que a criança brinca livremente e não se encontra em brincadeiras organizadas por adultos (Sandseter, 2007).

Quatro dos profissionais referem que as brincadeiras arriscadas são algo natural para as crianças, que elas procuram e em que o enfolar partes do corpo faz parte do seu crescimento. De facto, sabe-se que existe uma propensão das crianças para algum grau de jogo arriscado e que vem dar resposta à curiosidade natural de explorar e conhecer o mundo que a rodeia (Sandseter & Kennair, 2011; Sandseter, 2010). Esta exploração e conhecimento do mundo que estas brincadeiras permitem, de acordo com Sandseter (2010) são “lições de vida” que permitem à criança aprender enquanto lidam com situações de risco, indo ao encontro de benefícios mencionados por três profissionais, “levar aprendizagens”. Em relação ao magoar-se, associado ao esfolar partes do corpo, como joelhos e cotovelos, sabe-se, segundo Bilton et al. (2017) que este é um indicador preditor de um desenvolvimento saudável da criança. Aliás Neto (2015a) até refere que “há dez anos eu dizia que as crianças saudáveis eram as que tinham os joelhos esfolados. Hoje, acho que os joelhos já não estão esfolados, mas a cabeça destas crianças já começa a estar esfolada, por não terem tempo . . . para brincar livremente”. Para além do referido, os profissionais identificam diversas razões que vão ao encontro das respostas das crianças da razão pela qual estas se envolvem nestas brincadeiras. A razão com maior destaque foi o facto de permitir com que elas descubram e experimentem coisas atrativas e divertidas. Aliás, esta etapa da vida de um ser humano é comparada por uma educadora com a adolescência, em que há a necessidade de explorar o mundo, há mudanças físicas e em que nem sempre se tem noção do risco.

Para que estas brincadeiras ocorram, as profissionais referem que tem de existir uma interdependência entre uma cultura de segurança e uma cultura de risco, mencionando que há necessidade que exista segurança, supervisão do adulto e um risco controlado. Estes dados vão ao encontro do que Neto (2015b) menciona “há uma relação muito direta entre o risco e segurança” (p. 14). Contudo, há uma entrevistada que refere que “segurança é aquilo

que nós tentamos dar para não acontecer o risco” (e3). Segundo Neto (2015b), “quanto mais risco, mais segurança e quanto mais risco menos acidentes” (p.14). A segurança excessiva não traz menos acidentes, pelo contrário, existirão mais acidentes se houver menos riscos, existindo assim menos segurança (Neto, 2015a).

Relativamente à **capacidade da criança para identificar o risco**, os adultos referem que há riscos que a criança não identifica e que este reconhecimento depende da idade e da sua maturidade. Há crianças que se previnem e outras que arriscam mais. De facto, Brussoni et al. (2012) e Smith (1998) referem, que observações naturalistas de crianças em idade Pré-Escolar demonstram que as crianças parecem entender as suas competências pessoais e o nível de risco com o qual se sentem confortáveis, bem como moderam o seu jogo arriscado, através de estratégias que partem da experiência pessoal. O que vem corroborar as opiniões dos profissionais sobre os fatores que condicionam o reconhecimento do risco, através do contacto com este tipo de ambientes, das suas experiências pessoais, de ver outras crianças e da escuta de que algo é perigoso. Estes dados são corroborados por Sandseter (2010), ao mencionar que há brincadeiras arriscadas que as crianças destas idades não se envolvem, por já terem visto outras crianças a fazer ou por pensarem nas consequências negativas da ação. Estas emoções podem-se desencadear na fuga da criança, em mecanismos de proteção, como evitar ou defender-se, ou através de um comportamento protetivo, como andar devagar, agarrar-se a algo ou outras estratégias como as que foram evidenciadas anteriormente.

Uma educadora refere que talvez a consequência de não deixar as crianças se exporem a determinados riscos fará com que estas tenham vontade de experimentar e é verdade. Sabe-se que se esta necessidade da criança pelo contacto com o risco não for alimentada, pode fazer com que as crianças procurem situações em que podem estar expostas a maiores riscos (Gill, 2007; Ball, 2002; Stephenson, 2003; Little, 2010).

Os profissionais evidenciaram **riscos no espaço interior**, associados a riscos presentes nos ambientes familiares e à ingestão de materiais, e **riscos no espaço exterior**, nomeadamente a altura do escorrega e riscos relacionados com a natureza, as picadas de insetos. Embora existam riscos nestes espaços, todos os profissionais reconhecem que existem inúmeras oportunidades, principalmente, no espaço exterior e na natureza para o crescimento da criança, sendo esta última definida por muitos como o “ideal” e que desenvolve principalmente aptidões físicas.

De facto, 83% dos familiares inquiridos consideram o espaço exterior como de muita importância, pois: (a) reforça a saúde, sendo reconhecido como uma fonte de vitamina D, de

bem-estar e de um estilo de vida ativa; (b) apresenta características fundamentais para um crescimento saudável, existe ar livre, contém um ar menos poluente, dá mais liberdade para a criança se expressar; (c) promove o desenvolvimento global, como a criatividade, o desenvolvimento motor, social, a imaginação, a autonomia e a resiliência; (d) promove o desenvolvimento do autoconhecimento da criança, reconhecimento de limites; (e) incentiva o respeito da criança pelo ambiente. Na verdade, é através do brincar, nomeadamente no espaço exterior, que a criança adquire um potencial para a ação. Através do movimento afetivo, em que a criança desenvolve camadas “sensoriais, cognitivas, emocionais e neuronais, onde a história, o tempo, o espaço, a ação e o corpo, em simultâneo, se incorporam e se manifestam” (Neto & Lopes, 2018, p.11).

Uma educadora reconhece que **não se podem eliminar todos os riscos**, pois ficaríamos sem natureza e sem desafios atrativos para as crianças. Contudo, ao questionar se as profissionais faziam alguma alteração no espaço, uma auxiliar responde que “retirava os escorregas”, assumindo que este equipamento lhe traz medos. É importante que os profissionais tenham a ideia de que a eliminação de riscos irá trazer muitos perigosos, pois “um envolvimento seguro não corresponde a um envolvimento onde exista a ausência de riscos” (Cordovil, Barreiros & Araújo, 2007, p. 164). Para além do mencionado, os profissionais de educação referem que gostariam de colocar mais elementos naturais no espaço exterior, o que vai ao encontro dos gostos expressos pelas crianças, mencionados no subcapítulo anterior.

A presença e o contacto da criança com elementos naturais são bastante importantes, principalmente, porque, através dos questionários às famílias observou-se que, aproximadamente, 39% das crianças frequentam o parque infantil, 33% o jardim, 7 % o campo de jogos e 7% a horta. A diversidade de espaços exteriores a que a criança tem acesso é fundamental para seu o crescimento, pois todos eles oferecem oportunidades cruciais para a criança. Até porque, tal como se observaram nos dados, 22 das crianças frequenta parques infantis e sabe-se que, em Portugal, 90% dos nossos parques infantis são equipados com sintéticos, porque “estes espaços são escolhidos por catálogo, não são feitos com os atores, que são as crianças” (Neto, 2015a, par.40). Estes espaços deveriam ter, segundo Neto (2015a), uma lógica participativa da comunidade, em que se deve ter sempre em conta que a qualidade do envolvimento está intrinsecamente associada às possibilidades de ação das crianças. Quanto melhor essa qualidade, em termos de risco e de valor lúdico, melhor será a capacidade de resposta das crianças e a estimulação que as faz crescer e que as torna mais autónomas (Neto, 2015a).

Os profissionais ainda referem **diferentes estratégias** que poderiam vir a ser introduzidas por forma a **minimizar o risco**, sendo que a mais predominante seria a colocação de pavimento mais plano e estável que amortecesse a queda. Referem também que a construção de um espaço exterior e interior deve respeitar diversos critérios, como se pode observar em baixo.

G. Construção de um espaço exterior e interior	Critérios para a elaboração de um espaço exterior	Escolha de materiais
		Prevenir como podem ser utilizados
		Manutenção do espaço diariamente
		Equipamentos com diferentes dificuldades
		Número de adultos em supervisão

Os adultos mencionam igualmente que existem **fatores que condicionam a colocação de diversidade de solos naturais** e que estes se encontram associados ao facto de serem muito dispendiosos, de haver uma necessidade de manutenção, de serem materiais que podem promover alergias e levantar pó e de sujarem muito as crianças, aspetos que os familiares, segundo algumas entrevistas, não gostam muito. Estes aspetos vêm justificar o porquê de muitas das decisões e dificuldades que os profissionais enfrentam, quando querem proporcionar espaços naturais às crianças. O sujar, tal como o esfolar, que foi mencionado anteriormente é um indicador de desenvolvimento saudável que faz parte da cultura de infância (Bilton et al., 2017).

Relativamente à **postura de supervisão dos adultos**, ressalta-se o facto de todos os adultos referirem adotar mais do que uma postura. Todavia, salienta-se que as posturas que os profissionais de educação mais adotam são: testar os espaços antes da criança os explorar, serem observadores atentos, esperar para ver se a criança consegue lidar com os riscos e ajudar a criança de forma a prevenir acidentes. A postura mais presente é emitir comentários de alerta. Observa-se também uma educadora que refere que é importante valorizar determinadas tentativas, o facto de a criança tentar, e de se dialogar sobre frustrações que a criança sinta, aspetos fundamentais para a criança gerir e aprender as suas emoções e se sentir confiante. Salienta-se que existem comportamentos de alguns profissionais que são controversos. Existe uma auxiliar que refere que, em determinadas situações, grita, intervindo a ação da criança. Em contrapartida, há uma educadora que refere que não grita, porque *“o facto de nós gritarmos, também os assusta e promove que o acidente aconteça”*. Neto (2015a) refere que não pode haver uma linguagem terrorista, a linguagem do “não”, “não subas”, “olha que cais”, “tem cuidado”, que é própria dos adultos, mas que impede as crianças de viverem certo tipo de situações de risco, próprias da idade. Este não sistemático e persecutório, segundo o autor, irá conduzir a um analfabetismo motor e social,

impedindo que o ser humano, ao longo do processo de desenvolvimento, seja mais autonomia e independente. Aliás, sabe-se que Portugal apresenta um índice de mobilidade muito abaixo dos países do norte da Europa. Ou seja, o nível de autonomia e de independência de mobilidade está a ser um problema cada vez mais sério nas culturas de infância do país. Porém, sabe-se que Portugal contém um território e um clima apropriado para que as crianças possam viver no espaço exterior, em que a segurança é das melhores da Europa (Cordovil, Lopes & Neto, 2015a).

Relativamente à **postura que os familiares adotam** quando observam a criança no espaço exterior, 35% dos inquiridos referem apenas observar, sem intervir, e os outros 65% referem intervir. As razões de intervenção foram diversas, sendo que as mais evidentes foram a interação com a criança de forma cooperante em brincadeiras, novas descobertas e por forma a ajudar em algumas tarefas. Esta última razão refere-se a quando a criança chama o adulto, devido às características do ambiente, nomeadamente ter alguma coisa desconhecida, preocupação esta que se encontra comum nos adultos, pois no caso dos profissionais de educação este era um fator de intervenção. Outros fatores que são comuns aos adultos são a postura de alertar para o risco, o considerado por Neto (2012) como o terrorismo do não. Neto (2012) refere que, de facto, um dos maiores obstáculos ao desenvolvimento motor, perceptivo e ao desenvolvimento da atividade lúdica é a postura dos adultos.

Em contrapartida, verificou-se que a maioria dos familiares (87%) responderam que esperam que a criança consiga lidar com os riscos e que 13% intervêm no momento. Os familiares apresentam, tal como os profissionais, razões que vão ao encontro de concepções associadas aos benefícios do espaço exterior para o desenvolvimento da criança, em que esta conhece o mundo que a rodeia, permitindo-lhe desenvolver a noção de limites, reconhecer o perigo, antecipar riscos e consequências, entrar em contacto com diferentes dificuldades e desenvolver estratégias de resolução de problemas. Para além do mencionado, surgem justificações que coincidem com a importância deste contacto para o crescimento da criança, nomeadamente para que a criança enfrente desafios, lide com situações imprevistas, se torne mais autónoma, se saiba defender e se torne mais confiante e com uma autoestima maior. Em simultâneo, os familiares assumem que também têm benefícios para eles, que conseguem saber como a criança reage e age perante esses riscos. Contudo, tal como surgiu também nos profissionais, mas aqui se encontra talvez mais visível, há uma concepção errónea de que os ambientes que são melhores para as crianças são aqueles que não têm riscos, havendo apenas um inquirido que refere que “os *riscos têm de*

ser ponderados". É importante que os familiares das crianças tenham esta noção. Segundo Cordovil e Barreiros (2014), os familiares que "detêm conhecimentos acerca da importância das experiências exploratórias na aprendizagem percetiva reconhecem a necessidade de fomentar a perceção dos limites individuais nas possibilidades de ação" (p.254), o que fará com que possam usufruir de melhores oportunidades para antecipar mais ajustamento as capacidades das crianças. Já os profissionais assumem também intervir em diversas situações, sendo que os mais evidentes são quando as crianças se encontram em locais de elevada altura, locais instáveis e quando a criança se afasta da zona de supervisão do adulto. As ações de intervenção e de preocupação dos familiares correspondem a seis categorias que Sandseter (2007a; 2007b) utilizou para procurar descrever como as crianças se envolvem em brincadeiras arriscadas. Todas estas ações têm uma coisa em comum, o imprevisível, o desconhecido que é o que traz maior motivação à criança e é uma das maiores características do brincar (Sarmiento, Ferreira & Madeira, 2017; Neto & Lopes, 2011). Uma das profissionais refere, inclusive, que as brincadeiras de luta não são saudáveis. Neto e Lopes (2017) defendem que estas brincadeiras, enquanto atividades ancestrais, não devem ser reprimidas, pois "será um erro estratégico do ponto de vista educativo e terapêutico" (p.41).

No que diz respeito ao número de situações que os adultos intervêm por sexo, observou-se que no sexo feminino existe uma grande diversidade, comparando com o sexo masculino, em que se verificou uma maior concentração no número de situações em que os familiares intervinham (anexo X, figura X10). De facto, segundo Cordovil e Barreiros (2014) e Lopes, Cordovil e Neto (2014), as expectativas dos familiares e a sua intervenção variam consoante o sexo e a idade da criança. No entanto, verifica-se que dos 4 inquiridos que apenas colocaram uma ação preocupante, 3 correspondem a familiares de crianças do sexo feminino.

Tal como foi referido, a avaliação que o adulto faz das situações de brincar arriscado e a sua predisposição para o risco influenciam o tipo de desafios a que as crianças têm acesso (Stephenson, 2003; Sandseter, 2009b). Assim, torna-se fundamental compreender as **preocupações dos adultos** face à temática em estudo. Os profissionais de educação relevam diversas preocupações nomeadamente o facto de esta brincadeira ser imprevisível, em que as crianças se podem empurrar, em que pode acontecer algo que os adultos desconhecem. Porém, o brincar tem esta mesma característica, o facto de ser imprevisível (Neto, 2018). Os profissionais demonstram ainda ter uma maior preocupação por cada criança estar legalmente à sua responsabilidade e serem muitas crianças para supervisionar. Uma profissional confessa também que tem receio de que estas brincadeiras possam, de

algum modo, comprometer de forma negativa o desenvolvimento da personalidade e da autoestima da criança, devido a experiências falhadas. Para além disso, receia que se o adulto permitir essas brincadeiras, se esteja a incentivar a criança a se envolver sozinha em jogos emocionantes e desafiadores. Associado a estes receios, uma educadora refere que uma das preocupações dos adultos se prende com levarem, para visitas e para a quinta, o estojo de Primeiros Socorros.

De facto, uma das educadoras partilha que ainda se encontra a tentar descobrir o equilíbrio entre a segurança e oportunidades que serão importantes para as crianças, pois confessa ter receio que o medo que aconteça algo e de associarem o facto da criança se magoar a uma falha profissional seja superior à oportunidade que a criança vai experimentar.

Hoje em dia, os profissionais de educação são sujeitos a uma elevada pressão. A infância de antigamente foi identificada pelos profissionais e até por familiares como infâncias diferentes. Antes, o brincar ocorria na rua e promoviam-se oportunidades que permitiam que as crianças tivessem maior destreza física, contrariamente ao que acontece nos dias de hoje. Hoje, os profissionais têm a noção de que as crianças passam muitas horas com dispositivos tecnológicos, que têm contacto com um mundo muito plástico, que existe muita superproteção na forma como as crianças exploram e nos próprios ambientes que cada vez contém menos elementos da natureza, potenciadores de brincadeiras arriscadas (Brussoni et al., 2012). Isto leva a que haja pouca exploração, maior desenvolvimento das capacidades motoras finas, com atividades estruturadas e que promovem o desenvolvimento cognitivo e um atraso no desenvolvimento motor, em que as crianças não desenvolvem defesas.

Em jeito de conclusão, e procurando responder à questão-problema de que se partiu ***quais os contributos das brincadeiras arriscadas para o desenvolvimento integral da criança em Educação Pré-Escolar?***, os dados recolhidos e analisados evidenciam a existência de uma propensão natural, resultado de necessidades biológicas e sociais, das crianças para brincarem ao ar livre e de se envolverem em brincadeiras arriscadas associadas, nomeadamente, a características ambientais. De acordo com Neto e Lopes (2018), esta propensão advém da necessidade que as crianças têm em experimentar o seu corpo em situações inabituais e de incerteza, “para que possam correr riscos, e, deste modo, poderem obter competências motoras e perceptivas, fundamentais para obterem estilos de vida saudáveis no futuro” (p.35). Demonstra igualmente que a criança, de 4 anos, na sua maioria, apresenta uma capacidade de autocontrolo e autorregulação, em situações de confronto do seu corpo e em situações desconhecidas, fruto das suas experiências pessoais.

O estudo permite ainda compreender que existe uma multiplicidade de benefícios do envolvimento das crianças em brincadeiras arriscadas, contribuindo para o desenvolvimento perceptivo, o desenvolvimento de habilidades motoras, o desenvolvimento social, de entreajuda e de cooperação e na regulação e controlo emocional. Para além disso, através de brincadeiras arriscadas e livres, em que a criança se confronta com o risco, esta desenvolve a parte cognitiva, ao ter de pensar em estratégias de resolução de problemas, quando se confronta com o desconhecido e adquire segurança para se tornar mais autónoma e independente. Os profissionais também evidenciam e reconhecem benefícios destas brincadeiras e do acesso das crianças a espaços exteriores, nomeadamente de acesso à natureza, sendo que a consideram como “o ideal” e têm a preocupação de, nas suas salas, proporcionar materiais não estruturados associados à natureza, como troncos e paus. Aliás, uma das assistentes operacionais partilhou que as crianças da sua sala, quando brincam na quinta, em contacto com a natureza, estão mais calmas do que quando estão na sala e no espaço exterior do contexto. Apesar disso, o estudo evidência que a maioria dos profissionais de educação bem como as crianças associam o conceito de “risco” a concepções negativas. Estas concepções de risco acabam por trazer inúmeros receios aos adultos, influenciando o seu comportamento de supervisão e gestão do risco. Verifica-se que as posturas mais presentes dos adultos se focam em comentários de alerta, comentários como “olha que vais cair”, linguagem verbal e não-verbal, que influenciam a descoberta da criança e podem criar uma pobreza motora fundamental e diminuição da autonomia da criança. Assim surge a necessidade de se desconstruir as representações mentais de medo que se instalaram na cabeça dos adultos e se refletir sobre a importância da relação risco-benefício destas brincadeiras para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento da criança (Neto & Lopes, 2018). Por fim, salienta-se que as minhas preocupações e o presente estudo nunca tiveram como intenção confrontar ou julgar nada, nem ninguém, mas sim contribuir para a compreensão, conhecimento e reflexão sobre esta temática.

5. SER EDUCADOR DE INFÂNCIA... CADA DIA UMA NOVA APRENDIZAGEM – CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

A construção da profissionalidade encontra-se associada à procura por uma identidade profissional, que é encarada como um processo social e humano, vista como “um espaço de construção de maneiras de estar na profissão” (Nóvoa, citado por Silva & Pereira, 2011, p.550). Esta identidade é caracterizada pelo cruzamento de muitas ideias, princípios e

filosofias, correspondendo a uma construção inter e intrapessoal, ou seja, não é um processo solitário, este “desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços da vida profissional, comunitário e familiar” (Sarmiento, 2009, p.48). Pode-se então afirmar que a identidade profissional é desenvolvida e reformulada ao longo dos anos, através das experiências pessoais e profissionais, sendo algo que “se constrói a caminhar”.

Para que haja construção da profissionalidade, é crucial que o/a educador/a de infância baseie a sua formação e a sua intervenção educativa na reflexão “sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projeto de formação” (Decreto-Lei n.º 240/2001). Aliás, Perrenoud (2002) corrobora esta ideia ao mencionar que um educador de infância é um “inventor, um pesquisador, um improvisador, um aventureiro que percorre caminhos nunca antes trilhados e que pode se perder caso não se reflita de modo intenso sobre o que faz e caso não aprenda rapidamente com a experiência” (p.13).

Partindo destes pressupostos, a ação reflexiva, que deve ser contínua, sistemática e permanente, é, assim, um instrumento de desenvolvimento e evolução profissional de cada educador/a, na medida em que “fornece oportunidades para voltar atrás e rever acontecimentos e práticas” (Oliveira & Serrazina, s.d., p. 1). Esta reflexão é fundamental, uma vez que afeta diretamente a qualidade das práticas e dos princípios pedagógicos, que o/a educado/a defende (Mendes, 2005). Desta forma, e como “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” (Lafortune, Mongeau & Pallascio, citados por Perrenoud, 2002, p.17), tornou-se fundamental que, ao longo do meu percurso de formação e crescimento profissional, recorresse a reflexões diárias e semanais e a auto-avaliações semanais. Estes instrumentos permitindo-me reformular estratégias pedagógicas antes e durante a minha prática e de planejar atividades e recorrer, muitas vezes, ao planeamento emergente, escutando e dando valor às sugestões das crianças, por forma a ir ao encontro das necessidades e interesses demonstrados pelo grupo. Refletir assume-se, assim, como um verbo indissociável da construção de um saber profissional alicerçado e fundamentado na prática, sendo como um catalisador de melhores práticas. Pode-se então afirmar que o alicerce de toda esta caminhada está na prática pedagógica com base na ação-reflexão-ação (Mendes, 2005), que corresponde à reflexão durante a prática e depois do acontecimento, por forma a que o profissional se conscientize

do conhecimento tácito, procure crenças erróneas e reformule o seu pensamento. Já a reflexão sobre a reflexão na ação permite ao profissional progredir no seu desenvolvimento e construir a sua forma pessoal de conhecer, tratando-se de um olhar retrospectivo para a ação (Oliveira & Serrazina, s.d.).

Neste sentido, importa abordar a minha intervenção educativa como um espaço de (trans)formação, (re)construção, crescimento e desenvolvimento da identidade profissional (Vieira, 2011). A intervenção adquire sentido, na medida em que se recorre a uma avaliação formativa e formadora das crianças e dos contextos, surgindo, conseqüentemente, a necessidade de associar a pedagogia de formação com a prática profissional. A PPS assume, assim, especial pertinência por ser exemplificativa dessa importância da prática para a construção da profissionalidade. É na prática profissional que se entra em contacto com um determinado contexto educativo, com práticas específicas, em que o teorizar da vivência profissional fundamenta a prática que permitirá a construção e edificação de teorias práticas e a construção da minha identidade profissional. Este processo, tal como refere Vieira (2011), permite compreender a complexidade das situações educativas e tomar decisões concetual e moralmente ajustadas aos interesses de todos os que nelas participam. Através de uma prática reflexiva, o/a educador/a pode analisar as múltiplas opções para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade. Assim, esta constante reflexão sobre a prática torna os profissionais mais responsáveis, melhores e mais conscientes. Até porque, tal como Oliveira e Serrazina (2002) defendem, desenvolver-se como profissional significa “prestar atenção a todos os aspectos da prática” (p. 11), sendo vantajoso trabalhar em equipa, juntamente com a equipa de trabalho, as famílias e as crianças, pois refletir na e sobre a ação conduz a uma aprendizagem limitada se for feita de forma isolada pelo/a educador/a. Assim, através da colaboração com e entre profissionais partilham-se ideias e saberes, fundamentais para a aquisição de novas competências e (re)constrói-se uma identidade profissional.

O meu percurso de PPS revelou ser crucial para a construção da minha identidade profissional. Através da PPSI, apercebi-me da importância da criação de espaços interiores e exteriores do contexto e de tempos potenciadores de brincadeiras para o desenvolvimento da criança e da afetividade. Também permitiu valorizar um dos princípios orientadores da abordagem High Scope, a aprendizagem ativa, que envolve a ação direta sobre e com os objetos e a oportunidade de escolha, por parte da criança, que permite à criança adquirir aprendizagens sobre o mundo que a rodeia. Permitiu, também valorizar a existência de um clima de confiança, apoio e encorajamento, por parte do adulto, às intenções das crianças.

Através da minha experiência profissional, tive, ainda, uma maior percepção da importância do estabelecimento de relações positivas com as famílias que influenciam o bem-estar e o desenvolvimento da criança. Desta forma, o/a educador/a deve respeitá-las e utilizar estratégias, de forma a integrá-las no crescimento e desenvolvimento do/ seu/sua educando/a, existindo, assim, maior qualidade educativa.

A PPSII, para além de permitir valorizar ainda mais os aspetos mencionados, consistiu num grande desafio pessoal e profissional, tendo sido o meu maior desafio ao longo de toda a formação, algo que já precisava há bastante tempo. Digo isto, porque acredito que para haver aprendizagens é necessário que o/a educador/a saia muitas vezes da sua zona de conforto. Esta ideia é defendida por Vasconcelos (2009), um “bom processo formativo é aquele que cria dificuldades e conflitos cognitivos não apenas nas crianças, mas, e também, nos adultos” (p.37). Durante a prática, apercebi-me da importância da observação, enquanto instrumento fundamental da prática que permite conhecer a criança, conhecer o grupo e gerir-lo, da existência de um espaço rico em materiais não estruturados e estruturados que vão ao encontro dos interesses das crianças, potenciador da autonomia, do planeamento emergente e da planificação e avaliação com as crianças, que permitiu valorizar ainda mais o papel do adulto enquanto mediador do processo educativo, que deve escutar e levar a sério as opiniões das crianças. Permitiu-me, também, entrar em contacto direto com a Metodologia de Trabalho de Projeto e com a documentação pedagógica, que me permitiu refletir sobre “o que é documentar?”, “para quem e para quê documentar?”, levando-se a valorizar a sua importância enquanto instrumento de monitorização do desenvolvimento dos percursos projetuais e de envolvimento com a família e a criança, que torna visível a cultura da infância (Malavasi & Zoccatelli, 2013). Para além disso, através desta PPS, valorizei ainda mais a Educação Emocional e a Educação em contacto com a Natureza, bem como a importância do contacto da criança com o risco e da existência de ambientes seguros que permitam a exploração e o autoconhecimento da criança.

Em suma, a meu ver, a construção da profissionalidade ocorre e ocorreu através de uma reflexão sistemática, contínua e permanente, através do contacto e da colaboração entre agentes educativos, isto é, de com aqueles que têm capacidade de agir, participar e intervir nos contextos educativos. Contudo, esta construção da profissionabilidade ainda se encontra no início, sendo que considero importante que o/a educador/a se encontre em constante aprendizagem e (auto)formação para responder de forma consciente e refletida às diversas necessidades e interesses das crianças e das exigências da própria sociedade. Tal como Simões (2004) afirma “o educador em permanente formação ao longo da vida é o sujeito ativo

da sua própria aprendizagem” (p.8). Assim, o meu percurso profissional ainda agora começou. Considero, ainda, que a construção da identidade profissional ocorre se existir vocação, paixão e determinação, na medida em que se trata de uma profissão exigente e rigorosa, em que se trabalha diretamente com crianças, “durante um espaço de tempo muito importante para as suas vidas” (Katz, 2006, p. 21). Um educador, tal como Alarcão (1995) defende, é uma pessoa “que escolhe ser educador e se preparou para o ser, preparação que continuamente renova para cada vez mais o ser” (p.13).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente capítulo é importante refletir sobre pistas que a investigação trouxe para o meu processo de aprendizagem, crescimento e desenvolvimento profissional e pessoal acerca da temática das brincadeiras arriscadas. Através do contacto com os diversos intervenientes da ação, nomeadamente os profissionais de educação, foi interessante escutar opiniões que muitas vezes se convergiam com preocupações que eu própria também sinto. Estas conversas permitiram-me autoavaliar, refletir sobre a minha postura e em quem eu quero ser enquanto profissional. Também, através da observação e da escuta das múltiplas vozes das crianças, quer a linguagem verbal como não-verbal, apercebi-me das suas motivações, dos seus gostos e do que realmente faz parte da cultura de infância. De facto, é através da escuta atenta das crianças, do confronto com o real, da constante reflexão, da comunicação de experiências entre adultos e adulto-criança, da valorização do papel da criança enquanto sujeito de direitos e de competências que nos apercebemos da importância do brincar, do testar, do arriscar e do contacto com a natureza. Todos estes aspetos levam-nos para a necessidade da existência da reflexão, por forma a que cada profissional e até famílias encontrem o equilíbrio entre o risco e a segurança e os tempos passados dentro de uma sala e o tempo passado no espaço exterior. Através deste estudo e de toda a minha intervenção deparo-me com uma certeza ... que a aprendizagem de um educador nunca termina (Alonso & Roldão, 2005) e é este questionar sucessivo e estas pistas que as crianças nos dão que podem originar práticas pedagógicas significativas.

Através da PPS e da realização dos dois estudos, um realizado em contexto de creche e outro de jardim de infância, foi possível refletir e destacar diversas aprendizagens, nomeadamente ao nível do brincar e do desenvolvimento motor em diversos espaços, temática presente em ambos os estudos, que considero que irão ter repercussões nas práticas pedagógicas que irei privilegiar futuramente.

É importante refletir que é sobretudo no brincar ativo, preferencialmente, sem limites de ordem temporal, espacial, material ou relacional, que se realizam os processos mais ricos de autoconhecimento e conquista de competências das crianças. Nos dias de hoje, de acordo com Neto e Lopes (2018), as crianças necessitam de correr riscos, isto é, de correr, saltar, trepar, lutar, sujar-se, por forma a experimentar o seu corpo em situações inabituais e de incerteza. Assim, a criança desenvolverá competências motoras e percetivas e estratégias de regulação emocional que são fundamentais na formação da sua personalidade e da sua identidade.

A presença de grandes medos por parte dos adultos, que são transmitidos às crianças, é, de facto, um grande obstáculo para que a criança possa experimentar e aprender coisas novas, que são cruciais para se desenvolverem competências que se manifestam no futuro. Estes comportamentos que advêm dos receios dos adultos não são compatíveis com a “necessidade de liberdade de iniciativa por parte das crianças em procurar descobrir por si própria o seu caminho, a sua vocação e as suas tendências endógenas e exógenas do seu desenvolvimento” (Neto & Lopes, 2018, p.61). É de facto necessário que o profissional pare e pense “será que estamos a proteger as crianças ou a comprometer o seu crescimento e direito de brincar?”. É importante, tal como uma educadora referiu, tentar descobrir o equilíbrio entre a segurança e as oportunidades que são cruciais para as crianças, por forma a não sobrepor os seus medos a oportunidades de crescimento dos principais intervenientes da ação, as crianças. Referenciando agora a atenção para o título do relatório, é necessário que o adulto reflita sobre a importância de a criança “**crescer com o risco**”, porém, nunca esquecendo que há a necessidade de, tal como todos os adultos inquiridos responderam, haver supervisão do adulto. Mas não superproteção das crianças! Para que tal ocorra, nomeadamente na cidade, é necessário modificar os espaços de modo a que a criança tenha ambientes naturais de uma forma multissensorial e holística.

É urgente modificar o cenário de espaço construído e natural das cidades, de forma ousada, para que as crianças tenham condições de vivenciar o território, em liberdade, confiança e em segurança. Viver a cidade é criar o sentido de lugar e de identidade na infância. (Netos & Lopes, 2018, p.77)

Ao longo da investigação surgiram algumas limitações da prática, nomeadamente o facto de os horários das assistentes operacionais serem tardios e não serem compatíveis com os meus, o que dificultou a realização das entrevistas. Por outro lado, as educadoras de infância estavam bastante atarefadas, com reuniões, entrega de avaliações, o que também

limitou o número de entrevistados. A realização das entrevistas às crianças, revelou-se uma outra dificuldade, uma vez que estas se dispersavam muito com outras coisas que estavam à sua volta. Esta observação levou-me a optar por formar pequenos grupos e ir para uma sala ao lado da sala de atividades e/ou ficar até mais tarde e falar com as crianças em horário não letivo, por forma a estar presente nas atividades diárias em horário letivo.

Considero que a questão em estudo tem um enorme poder de reflexão, visto a temática do desenvolvimento motor, da segurança e do risco ser bastante complexa. A presente investigação suporta a pertinência de dar continuidade à realização de novos estudos na área. Seria interessante, por exemplo, comparar as preocupações de educadores/as que se encontram com crianças de meses até 2 anos, de 2 a 4 anos e de 4 a 6 anos. Estes intervalos de idades seriam importantes para compreender se as brincadeiras arriscadas nestes intervalos de idade têm a mesma importância, pois existe um pequeno estudo que foi realizado em creche que evidencia que para crianças de 1 ano de idade existem discrepâncias ao nível das definições existentes, indicando que o conceito pode não ser tão útil para esta faixa etária (Kleppe, Melhuish & Sandseter, 2017). Para além disso, seria interessante, dando seguimento ao presente estudo, com crianças de 4 a 6 anos, pedir o apoio dos familiares para construírem, com os educandos, estruturas que fossem ao encontro dos gostos das crianças e das suas necessidades de exploração, em que se privilegiava “um processo coletivo de produção e reprodução de conhecimentos que visam a transformação social” (Tomás, 2011, p.141).

Ao longo da PPS, observei que uma das preocupações dos profissionais era o contacto da criança com a natureza. Assim, durante a prática pude observar, o que é visível noutros países e que para mim seria uma prática ideal. Uma prática em que as crianças aprendem em contacto direto com a natureza através dos sentidos, da experimentação, da entajuda e da cooperação. É por isso que valorizo a prática do contexto onde me encontrei, pois embora existissem receios por parte dos adultos, estes assumem a existência de riscos, mas não limitam a experiência da criança ao espaço exterior do contexto, ampliando o reportório das crianças através da natureza.

Para além disso, saliento que ao longo da prática comecei a valorizar cada vez mais a necessidade de tempo. Dar tempo à criança para contemplar, para comunicar, para pensar, ultrapassar, imaginar e também para estar em silêncio. Assim, posso terminar o presente relatório com uma citação que caracterizou em muito esta experiência, que eu transporto para a minha prática futura e que espero que permita a reflexão de todos os adultos, pois embora o espaço exterior contenha riscos, estes são fundamentais para o crescimento e

desenvolvimento da criança e as crianças expressam essa alegria através das suas “cem linguagens”, basta observá-las e assumi-las como sujeitos ativos e participativos. O que eu pretendo é que a criança seja ela própria e que não seja influenciada por uma cultura adulta que não faz parte de quem a criança é.

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. (2002). *Risk*. London: Routledge.
- Aires, L. (2011). Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional. Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.2/2028>
- Alonso, L. & Roldão, M. (2005). *Ser professor do 1.º ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Edições Almedina.
- Amado, J. (Coord.) (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). Carta de princípios para uma ética profissional. Consultado em <http://apei.pt/edicoes/cei/index.php?ide=1028&sort=2011>
- Ball, D. (2002). *Playgrounds – Risks, benefits and choices*. London: Health and Safety Executive (HSE).
- Bilton, H., Bento, G. & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre – oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto: Porto Editora.
- Bento, M. G. (2013). Brincar e pisar o risco. *Cadernos de Educação de Infância*, 98, 18-21.
- Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em Educação*, 4, 127-140.
- Bento, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 85-104.
- Bento, M. G. P. (2017). Análise das perceções de risco em relação ao brincar num grupo de educadores de infância. *Revista Brasileira de Educação*, 22(69), pp. 385-403.
- Bilton, H., Bento, G. & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre – oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brussoni, M., Olsen, L., Pike, I. & Sleet, D. (2012). Risky play and children's safety: balancing priorities for optimal child development. *Environmental Research and Public Health*, 9(9), 3134-3148.
- Brussoni, M., Ishikawa, T., Brunelle, S. & Herrington, S. (2017). Landscapes for play: effects of an intervention to promote nature-based risky play in early childhood centres. *Journal of Environmental Psychology*, 45, 139-150.

- Christensen, P., & Mikkelsen, M. (2008). Jumping off and being careful: children's strategies of risk management in everyday life. *Sociology of Health & Illness*, 30(1), 1-19.
- Coelho, A. M. (2004). *Educação e cuidados em creche: Conceptualizações de um grupo de educadoras* (Dissertação de doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Colley, R., Garriguet, D., Adamo, K., Carson, V., Janssen, I., Timmons, B. & Trambly, M. (2013). Physical activity and sedentary behavior during the early years in Canada: a cross-sectional study. *Internacional Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 1-9.
- Cols, C. (2010). O exterior da escola: um mundo cheio de possibilidades. *Infância na Europa*, 8-9.
- Cordovil, R. & Barreiros, J. (2014). *Desenvolvimento motor na infância*. Lisboa: Faculdade Motricidade Humana.
- Cordovil, R., Lopes, F. & Neto, C. (2015). Children's (in)dependent mobility in Portugal. *Journal of Science and Medicina in Sport*, 18, 299-303.
- Cotrufo, T. & Bares, J. M. (2018). *O cérebro e as emoções. Sentir, pensar, decidir*. Lisboa: Atlântico Press.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologias preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2, 355-379.
- Cunha (2013). *O enriquecimento do espaço pedagógico à luz de uma abordagem ativa* (Dissertação de mestrado). Universidade do Minho – Instituto de Educação, Braga.
- Cury, A. (2017). *Ansiedade: como enfrentar o mal do século*. Lisboa: Pergaminho.
- Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar, Curitiba*, 31, 213-230
- Decreto-Lei nº 133/97 de 30 de maio. Diário da República nº 214/97 - I Série A. Ministério da Solidariedade e Segurança Social, Lisboa.
- Decreto-Lei nº 147/97 de 11 de junho. Diário da República nº 133/97 - I Série A. Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto-Lei nº 172-A/2014 de 14 de novembro. Diário da República nº 221/2014 - I Série A. Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social, Lisboa.
- Despacho Normativo nº 75/92 de 20 de maio. Diário da República nº 116/92 - I Série A. Ministério do Emprego e da Segurança Social, Lisboa.

- Erickson, D. & Ernest, J. (2011). The real benefits of nature play every day. *NACC Newsletter*, 97-100.
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!»: *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2010). “- Ela é nossa prisioneira!” – Questões Teóricas, Epistemológicas e Ético-metodológicas a propósito dos Processos de Obtenção da Permissão das Crianças Pequenas numa Pesquisa Etnográfica. *Revista Reflexão e Ação – Revista do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação e Mestrado da UNISC*, 18(2), 151-182.
- Fernandes, N. & Tomás, C. (2011). *Questões conceptuais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal*. Comunicação apresentada na 10th Conference of the European Sociological Association, Geneve.
- Ferreira, M. & Tomás, C. (2016). “Já podemos ir brincar?” - A construção social da criança como aluno/a no jardim de infância. In I. Cortesão et al. (Orgs.). *Travessias e Travessuras nos Estudos da Criança. Atas do III Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança* (pp. 445-455). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Folque, M. A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. & Parente, C. (2005). Para uma pedagogia da infância ao serviço da equidade: o portefólio como visão alternativa da avaliação. *Infância e educação: Investigação e práticas*, 7, p.22-46.
- Garcia, L. & Quek, F. (1997). Qualitative research in information systems: time to be subjective?. In A. S. Lee, J. Liebenau & J. I. (Eds.), *Degross, Information systemns and qualitative research* (pp.444-465). London: Chapman & Hall.
- Gill, T. (2007). *No fear growing up in a risk averse society*. London: Calouste Gulbenkian Foundation.
- Gomes, A. F. (2018). *Os riscos da segurança no recreio. As vozes das crianças e das educadoras de um jardim de infância* (Dissertação de mestrado). Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.
- Granjo, P. (2004). *Há uma cultura do risco?* Colóquio Quatro Olhares Sobre a Cultura, Barreiro.
- Graue, M. E. & Walsh, D. J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: Teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Harper, N. (2017). Outdoor risky play and healthy child development in the shadow of the “risk society”: A forest and nature school perspective. *Child & Youth Services, 38*(4), 318-334.
- Herrington, S. & Lesmeister, C. (2006). The design of landscapes at child-care centres: Seven cs. *Landscape Research, 31*(1), 63-82.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kleppe, R., Melhuish, E. & Sandseter, E. B. (2017). Identifying and characterizing risky play in the age one-to-three years. *European Early Childhood Education Research Journal, 25*, 370-385.
- Little, H. (2010, november). *Finding the balance: Early Childhood practitioners’ views on risk, challenge and safety in outdoor play settings*. Comunicação apresentada no AARE International Education Research Conference, University of Melbourne, Austrália.
- Little, H., & Eager, D. (2010). Risk, challenge and safety: implications for play quality and playground design. *European Early Childhood Education Research Journal, 18*(4), 497-513.
- Little, H., Sandseter, E. & Wyver, S. (2012). Early Childhood Teachers’ Beliefs about Children’s Risky Play in Australia and Norway. *Contemporary Issues in Early Childhood, 13*(4), 300-316.
- Little, H. & Wyver, S. (2008). Outdoor play: does avoiding the risks reduce the benefits?. *Australian Journal of Early Childhood, 33*(2), 33-40.
- Lopes, F., Cordovil, R. & Neto, C. (2014). Children’s independent mobility in Portugal: effects of urbanization degree and motorizes modes of travel. *Journal of Transport Geography, 210-219*.
- Magalhães, G. (2007). *Modelo de colaboração jardim de infância/família*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Malaguzzi, L. (2002). História, ideias e filosofias básicas. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, *As cem linguagens da ariança: a abordagem de Reggio emilia na educação da primeira infância*, pp.59-104. Porto Alegre: Artmed.
- Malavasi, L. (2018). Brincadeiras perigosas na educação de infância. *Infância na Europa Hoje, 2*, 7-10.
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (1999). *Técnicas de pesquisa* (3.ª ed.). São Paulo: Atlas.

- Matos, M. (2003). *Relação escola-família-comunidade*. Setúbal: Intevenção no Seminário da FERSAP “Municipalização da Educação”.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER*, 2(2), 49-65.
- Miranda, M. M. (2002). A família como primeiro espaço educativo. *Cadernos de Educação de Infância*, 62, 11-15.
- Neto, C. (1995). *Motricidade e jogo na infância*. Rio de Janeiro: Editora Sprint.
- 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). Lisboa: Edições FMH.
- Neto, C. (2001). A criança e o jogo: perspetivas de investigação. In B. Pereira, A. Pinto (Coord.). *A escola e a criança em risco – Intervir para prevenir* (pp.31-51). Porto: Edições ASA.
- Neto, C. (2005). A mobilidade do corpo na infância e desenvolvimento urbano: um paradoxo da sociedade moderna. In D. Rodrigues & C. Neto, *O corpo que (des)conhecemos* (pp.15-30). Lisboa: Edições FMH.
- Neto, C. (2006). Actividade Física e Saúde: as Políticas para a Infância. *Boletim do IAC*, 82, 1-4.
- Neto, C. (2015a, 25 de julho). Estamos a criar crianças totós, de uma imaturidade inacreditável. *Observador*.
- Neto, C. (2015b, 12 de setembro). Estamos a criar uma sociedade de cativo para as crianças. *Jornal i*.
- Neto (2016a). *Crianças criativas, crescimento saudável* [Filme]. Portugal: Skip.
- Neto (2016b). *Os pais e o medo de deixar arriscar* [Filme]. Portugal: Skip.
- Neto (2016c). *A escola e os seus métodos* [Filme]. Portugal: Skip.
- Neto (2018). Conversas observador: Libertem as crianças. Consultado a 13 de dezembro em <https://observador.pt/eventos/conversas-observador-libertem-as-criancas/>
- Neto, C. & Malho, M. (2004). Espaço urbano e a independência de mobilidade na infância. *Boletim do IAC*, 73(11), 1-4.
- Neto, C. & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo o lado*. Lisboa: Câmara Municipal de Cascais e Associação de Profissionais de Educação de Infância.

- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância* (3.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, F. I. & Rodrigues, S. T. (2006). Affordances: a relação entre agente e ambiente. *Ciências & Cognição*, 9, 120-130.
- Övén, M. (2017). *Heartfulness: Enfrente a vida de coração aberto*. Porto: Porto Editora.
- Parente, M. C. (2004). A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem. (Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho, Braga). Consultada em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/888>
- Parente, M. C. (2010). Avaliação: observar e escutar as aprendizagens das crianças. *Cadernos de Educação de Infância*, 89, 34-37.
- Parente, M.C. (2014). Avaliação na educação de infância: itinerários de uma viagem de educadores de infância na formação inicial. *Interações*, 32, 168-182.
- Portugal, G. (2011). No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços. In Conselho Nacional de Educação, *Educação da criança dos 0 aos 3 anos* (pp. 47-60). Lisboa: CNE.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens* (S. Baía, Trad.) (4.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Robinson, L., Stodden, D., Barnett, L., Lopes, V., Logan, S., Rodrigues, L. & D'Hondt, E. (2015). Motor competence and its effect on positive developmental trajectories of health.
- Rodrigues, L. (2005). Development and validation of the AHEMD-SR (Affordances In The Home Environment For Motor Development – Self Report) (Dissertação de doutoramento, Texas A&M University, Texas). Consultada em https://www.researchgate.net/publication/26898958_Development_and_validation_of_the_AHEMDSR_Affordances_in_the_Home_Environment_for_Motor_Development-Self_Report
- Rodrigues, L. & Gabbard, C. (2007). O AHEMD. Instrumento para avaliação das oportunidades de estimulação motora de crianças entre os 18 e os 41 meses de idade. In *Actas do 2º Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância* (pp. 503-508). Maia: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Roldão, M.C. (2005). *Estudos de práticas de gestão do currículo: que qualidade de ensino e aprendizagem*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

- Sandseter, E. B. (2007a). Categorising risky play – How can we identify risk-taking in children's play? *European Early Childhood Education Research Journal*, 15, 237-252.
- Sandseter, E. (2007b). Risky play among four and five year-old children in preschool. vision into practice. *Making Quality a Reality in the Lives of Young People*, 248-256.
- Sandseter, E. (2009a). Characteristics of risky play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 9(1), 3-21.
- Sandseter, E. (2009b). Children's expression of exhilaration and fear in risky play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10(2), 92-105.
- 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. (2012). Restrictive safety or unsafe freedom? Norwegian ECEC practitioners' perceptions and practices concerning children's risky play. *Childcare in Practice*, 18(1), 83-101
- Sandseter, E. (2013). Early childhood education and care practitioners' perceptions of children's risky play; examining the influence of personality and gender. *Early Child Development and Care*, 184(3), 434-449.
- Sandseter, E. B. & Kennair L. E. (2011). Children's risky play from an evolutionary perspective: The anti-phobic effects of thrilling experiences. *Evolutionary Psychology*, 9, 257-284.
- Sandseter, E. B. (2018). Brincadeiras perigosas na educação de infância. *Infância na Europa Hoje*, 2, 11-14.
- Sarmiento, M. J. (2003). As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: M. Sarmiento, & A. B. Cerisara (Orgs.), *Crianças e miúdos, perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 9-34). Porto: ASA.
- Sarmiento, M. J. (2011). O estudo de caso etnográfico em educação. In N.Zago, M. Pinto de Carvalho & R. A. T. Vilela (Orgs.). *Itinerários de pesquisa – Perspetivas qualitativas em sociologia da educação* (pp. 137-179). Rio de Janeiro: Lamparina.
- Sarmiento, T., Ferreira, F. I. & Madeira, R. (Orgs.) (2017). *Brincar e aprender na infância*. Porto: Porto Editora.
- Silva, I. (2005). Projectos e aprendizagem. *Actas do II Encontro de educadores de infância e professores do 1º ciclo*. Porto: Areal Editores.
- Silva, I.L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.

- Smith, S. J. (1998). *Risk and our pedagogical relation to children: On the playground and beyond*. Albany: State University of New York Press.
- Sousa, M. J. (2008). Práticas de avaliação alternativa em educação de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 84, 18-21.
- Sousa, J.M. & França, A.M. (2014). Que avaliação na educação de infância?. *Interacções*, 32, 40-53.
- Stephenson, A. (2003). Physical risk-taking: dangerous or endangered? *Early Years*, 23(1), 35-43
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tomás, C., Vilarinho, E., Homem, L. F., Sarmiento, M. & Folque, M. A. (2015). Pensar a educação de Infância e os seus contextos.
- Tovey, H. (2007). *Playing outdoors: Spaces and places, risk and challenge*. New York: Open University Press.
- UNICEF. (2004). A Convenção sobre os Direitos da Criança: Adoptada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990. Disponível em https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva e J. M. Pinto (orgs). *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., . . . Alves, S. (2011). *Trabalho por projetos em educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento.
- Yin, R. (2001). *Estudo de caso: Planeamento e métodos*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Zabalza, M. (2001). *Didáctica da educação infantil* (3.ª ed.). Porto: Edições ASA

ANEXOS

Anexo A. Portefólio da PPSII

* Este anexo, por ser muito extenso, encontra-se gravado em formato PDF no seguinte documento da *pen drive*: "Anexo A. Portefólio da PPSII - Joana Filipa Gonçalves dos Reis".

Anexo B. Entrevista à educadora cooperante

Tabela B1.

Inquérito por entrevista realizado pela educadora cooperante

Entrevista Educadora Cooperante	
Blocos de Informação	Questões e respostas
<p>A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a</p>	<p>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico “caraterização reflexiva do contexto socioeducativo” para o relatório da PPS II.</p> <p>- O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</p>
<p>B. Definição do perfil do/a entrevistado/a</p>	<p>B1. Qual a sua formação nesta área profissional? R.: Bacharelato em Educação pré-escolar + CESE (Curso Superior de Estudos Especializados) em Investigação em Educação, com equivalência a licenciatura</p> <p>B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância? R.: Há 24 anos</p> <p>B3. Quando terminou o curso quais as principais dificuldades sentidas? Atualmente quais são? R.: Articular a teoria com a prática.</p>

	<p>Atualmente, ter tempo para fazer tudo o que queria com as crianças, ter tempo para escrever o que reflito diariamente.</p> <p>B4. Fale-me do seu percurso profissional. R.: Trabalhei um ano num ATL, como educadora responsável pelo espaço. Integrei a equipa deste Centro Educativo em outubro de 1995.</p> <p>B5. Fale-me do seu percurso nesta organização. R.: Comecei como educadora na creche (substituição de uma colega em licença de maternidade), estive sete anos letivos a dinamizar o ateliê de expressão plástica e a partir daí tenho tido sempre um grupo de JI.</p> <p>B6. Ocupa, ou ocupou, algum cargo nesta organização? R.: Atelierista, educadora e diretora pedagógica desde 2015</p> <p>B7. Frequentou alguns cursos/ações de formação? R.: Sim. Pós graduação em ilustração. Pós graduação em Animação de histórias. Mestrado em Educação Artística. A terminar o Doutoramento em Educação Artística e a frequentar um grupo de estudos sobre Reggio Emilia.</p> <p>B8. Considera pertinente receber estagiárias? Porquê? R.: Claro que sim. É muito bom poder participar na formação de futuras colegas e partilhar experiência e conhecimento. Para além disso, as estagiárias trazem-nos sempre algo de novo.</p>
<p>C. Perspetivas sobre a educação de infância</p>	<p>C1. O que significa ser educadora de infância? R.: Significa, para mim, ser mediador, facilitador, andaimador, desafiador...</p>
<p>D.</p>	<p>D1. Como são as relações e interações entre agentes educativos?</p>

<p>Trabalho em equipa</p>	<p>R.: Muito boas. De parceria, cumplicidade e partilha.</p> <p>D2. Na sua opinião, como caracteriza a equipa que trabalha no Jardim de Infância? R.: É uma equipa ativa, participativa, envolvida e interessada.</p> <p>D3. Pode falar sobre o que pensa do trabalho em equipa na educação de infância? O trabalho em equipa é uma mais valia? Para quê? Para quem? R.: Claro que sim! Para todos os intervenientes: crianças, famílias, colegas. Conhecer diferentes perspetivas e poder discuti-las, partilhá-las ajuda-nos a ver outros pontos de vista e a considerar outros caminhos que provavelmente não veríamos se estivéssemos sozinhos no caminho.</p> <p>D4. Existe articulação entre salas? De que tipo? Em que âmbitos? R.: Sim. Existem atividades comuns que envolvem todos do Centro Educativo e que são cuidadosamente planeadas entre todos. Também existem momentos de partilha entre salas (comunicações, partilha de projetos ou mesmo projetos conjuntos).</p> <p>D5. As educadoras da organização socioeducativa trabalham em cooperação? Como é a comunicação? Processos e dificuldades? R.: Claro que sim. A comunicação é constante e as pessoas procuram-se para discutir práticas, trocar informação ou solicitar ajuda/opinião. Pode acontecer de forma informal, nas conversas de dia a dia, ou nas reuniões semanais de equipa.</p>
<p>E. Relação com as Famílias</p>	<p>E1. Que tipo de envolvimento/participação têm as famílias na organização? Que mecanismos e estratégias existem na organização? As suas? R.: As famílias são chamadas a participar na vida da instituição: colaboração em projetos, partilha de saberes na sala de atividades dos seus filhos, festas e celebrações, sendo a sua presença muito bem vida e extremamente</p>

	<p>enriquecedora. No início do ano são eleitos dois pais delegados dentro de cada turma, que colaboram em alguns momentos da vida da instituição, motivando as restantes famílias (ex. Organização da Festa das famílias)</p> <p>E2. Quantas reuniões são realizadas com as famílias? 3 por ano + 1 da psicóloga (temática, consoante a faixa etária). Com que objetivo? Partilhar o tema do ano, o projeto educativo do Centro Educativo, o Projeto pedagógico da sala, o trabalho que está a ser desenvolvido com o grupo de crianças e avaliar o ano letivo. Os pais também são convidados a vir assistir a comunicações das crianças. Quem participa? Pais, educadoras, psicólogas, direção técnica e Pedagógica. As famílias podem solicitar reuniões se tiverem dúvidas ou sugestões relativas à vida das crianças na creche? Sim, podem marcar sempre encontros que quiserem e houver necessidade.</p> <p>E3. Potencialidades e dificuldades que tem nesta dimensão? famílias têm possibilidade (tempo, espaços e mecanismos) para participarem na vida educativa das crianças? R.: Não sinto dificuldades, apenas potencialidades – contar com as famílias na vida escolar é muito enriquecedor. Procura-se uma articulação e continuidade entre casa e escola.</p>
<p>F. Conceção e lugar da(s) criança(s)</p>	<p>F1. Como define criança? R.: Como um ser capaz e competente. Como o centro da minha prática.</p> <p>F2. Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente? Como faz esse diagnóstico? R.: (estava no PCG)</p>
<p>G. Abordagem Pedagógica</p>	<p>G1. Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática? R.: (ver PCG)</p> <p>G2. Adota algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, Qual? Como o implementa? É implementado de forma integral ou é implementado parcialmente? (ver PCG) A escolha do modelo</p>

	<p>pedagógico é da sua responsabilidade ou é uma decisão institucional ou individual? Foi discutido em equipa. Obviamente que cada educadora tem o seu cunho pessoal e a sua própria forma de fazer as coisas e de viver a sua prática.</p> <p>G3. Se sim, teve ou tem alguma formação nesse modelo pedagógico que adota? R.: Já fiz oficinas do MEM e de Reggio Emilia. Sou leitora devoradora e gosto de estar a par daquilo que se faz.</p> <p>G4. Utiliza instrumentos de trabalho na sala? Quais? Que função têm cada um deles? R.: (ver PCG)</p>
<p>H. Organização do ambiente educativo</p>	<p>H1. Como organiza o ambiente educativo para que seja profícuo para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças? (Ver PCG) É o estabelecimento (organização) que gere a organização do tempo, espaço e materiais? R.: O tempo (almoço, lanche, jardins, praça e outros espaços) é organizado entre todas as salas. Dentro de cada sala, cada equipa, em função das suas crianças e necessidades, gere o tempo com alguma flexibilidade. O mesmo em relação aos espaços e materiais, embora, como é esperado, essa organização se ligue aos modelos implementados.</p> <p>H2. Quais são as suas prioridades relativamente à organização do tempo educativo? Como as define? R.: O bem-estar e a felicidade das crianças, dando resposta às suas necessidades.</p> <p>H3. Como se organiza o grupo nos diferentes momentos da rotina? Porquê? Quantas áreas existem? R.: PCG</p> <p>H4. As famílias participam nas decisões sobre a organização do ambiente educativo (espaços, materiais, rotinas)? Não diretamente, embora possam participar e até colaborar com ideias ou materiais. Se sim, de que forma? E as crianças? As crianças são envolvidas em todas as decisões que se relacionam consigo, embora os tempos comuns (refeições, etc.) estejam previamente fixados.</p>

<p>I. Observação, Planificação/Documen tação/Avaliação</p>	<p>I1. Como planifica o seu trabalho durante o ano letivo (através de planificações anuais, trimestrais, mensais, diárias, etc.)? Existe um plano anual de atividades que é comum a todo o Centro Educativo, embora aqui apareçam apenas as atividades comuns a todas as salas (celebrações, efemérides, reuniões, etc.) As planificações de sala, são realizadas a partir dos interesses emergentes das crianças ou das suas necessidades (recolhidas através de diálogo com as crianças ou observações das mesmas), não podendo ser planeados antecipadamente.</p> <p>O estabelecimento (organização) determina os procedimentos e instrumentos de observação e avaliação da criança e do ambiente educativo, assim como da planificação educacional? R.: São aspetos discutidos em equipa, havendo também orientação por parte da Direção Pedagógica.</p> <p>I2. Pode falar-me sobre os critérios que usa para selecionar os conteúdos para as suas planificações? R.: Interesses emergentes das crianças, necessidades observadas, questões que surgem dentro da sala de atividades.</p> <p>I3. Como é feita a avaliação das crianças e a avaliação do ambiente educativo? Através da realização de portefólios e recolha de evidências. e a avaliação do ambiente educativo? Através da ECERS, da observação das crianças em ação e escuta ativa. Que instrumentos de observação e avaliação da criança e do ambiente educativo são usados? As planificações são sustentadas na observação e avaliação das crianças? Claro. Partindo daquilo que a criança faz, diz ou questiona, traça-se a planificação, dando continuidade e voz aos interesses das crianças.</p>
<p>Conclusão da entrevista</p>	<p>Recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? R.: Obrigada pela sua disponibilidade</p>

Anexo B1. Análise de Conteúdo do inquérito por entrevista realizado à educadora cooperante

Tabela B2.

Quadro categorial referente ao inquérito por entrevista realizado à educadora cooperante

Categories	Subcategories	Indicadores	Unidade de registo
B. Definição do perfil da educadora	Formação Académica	Formação inicial	“Bacharelato em Educação pré-escola”
			“CESE (Curso Superior de Estudos Especializados) em Investigação em Educação, com equivalência a licenciatura”
		Formação Pós-Graduada	“Pós graduação em ilustração”
			“Pós graduação em Animação de histórias”
		Mestrado	“Mestrado em Educação Artística”
		Doutoramento	“A terminar o Doutoramento em Educação Artística”
		Oficinas	“MEM”
			“Reggio Emília”
		Grupo de estudos	“frequentar um grupo de estudos sobre Reggio Emília”
		ATL	“Trabalhei um ano um ATL, como educadora responsável pelo espaço”

	Experiência profissional	Valência Creche	“Comecei como educadora na creche (substituição de uma colega em licença de maternidade)”
		Dinamizadora do atelier de Expressão Plástica	“dinamizar o ateliê de expressão plástica”
		Valência Jardim de Infância	“a partir daí tenho tido sempre um grupo de JI.”
		Dificuldades sentidas após término do curso	“articular a teoria com a prática”
		Dificuldades atuais	“ter tempo para fazer tudo o que queria com as crianças”
	“ter tempo para escrever o que reflito diariamente”		
	Cargos desempenhados	Diretora Pedagógica	“diretora pedagógica desde 2015”
		Educadora de infância	“educadora”
			“há 24 anos”
		Atelierista	“atelierista”
		“poder participar na formação de futuras colegas”	

		Orientadora cooperante	“partilhar experiências e conhecimento” “estagiárias trazem-nos sempre algo de novo”
C. Perpetivas sobre a educação de infância	Ser Educador/a de infância	Mediador	“ser mediador”
		Facilitador	“facilitador”
		Andaimador	“andaimador”
		Desafiador	“desafiador”
D. Trabalho em equipa	Relações e interações entre atores	Parceria	“de parceria”
		Cumplicidade	“cumplicidade”
		Partilha	“partilha”
			“discutir práticas”
			“trocar informação”
	Auxílio	“solicitar ajuda/opinião”	
	Caracterização de Trabalho em Equipa	Comunicação entre profissionais	“de forma informal”
			“nas conversas de dia a dia”
			“nas reuniões semanais de equipa”
	Articulação entre salas	Atividades em comum	“Existem atividades comuns que envolvem todos do Centro Educativo e que são cuidadosamente planeadas entre todos”

		Momentos de partilha entre salas	“comunicações”
			“partilha de projetos”
			“projetos conjuntos”
	Benefícios	Conhecer diferentes perspetivas	“conhecer diferentes perspetivas e poder discuti-las”
		Considerar outros caminhos	“partilhá-las ajudamos a ver outros pontos de vista e a considerar outros caminhos que provavelmente não veríamos se estivéssemos sozinhos no caminho”
E. Relação com as famílias	Estratégias utilizadas pelo/a educador/a de modo a promover o contacto com as famílias e entre famílias	Colaboram em projetos	“colaboração em projetos”
			“partilha de saberes na sala de atividades dos seus filho”
		Assistem a comunicações	“convidados a vir assistir a comunicações das crianças”
		Festas e Celebrações	“festas e celebrações”
		Reuniões	“3 por ano”
			“1 da psicóloga (temática, consoante a faixa etária)”
	Potencialidades	Enquecedor	“contar com as famílias na vida escolar é muito enriquecedor”

	Objetivo	Articulação e continuidade entre escola-família	“Procura-se uma articulação e continuidade entre casa e escola”
F. Conceção e Lugar da Criança	Conceção da criança	Ser capaz	“ser capaz”
		Ser competente	“competente”
		Centro da prática	“centro da minha prática”
G. Abordagem Pedagógica	Identificação dos Modelos Pedagógicos	Em equipa	“Foi discutido em equipa”
H. Organização do ambiente educativo	Prioridades	Bem-estar da criança	“bem estar . . . das crianças”
		Felicidade da criança	“felicidade das crianças”
		Dar resposta às necessidades da criança	“dando resposta às suas necessidades”
		Crianças	“as crianças são envolvidas em todas as decisões que se relacionam consigo”

	Tomada de decisões sobre o ambiente educativo	Família	“possam participar”
			“até colaborar com ideias ou materiais”
I. Observação, Planificação, Documentação e Avaliação	Procedimento de Planeamento Educacional	Plano anual de atividades	“plano anual de atividades que é comum a todo o Centro Educativo, embora aqui apareçam apenas as atividades comuns a todas as salas (celebrações, efemérides, reuniões, etc.)”
		Interesses emergentes	“a partir dos interesses emergentes das crianças”
			“interesses emergentes das crianças”
			“questões que surgem dentro da sala de atividades”
			“dando continuidade e voz aos interesses das crianças”
		Necessidades	“suas necessidades”
	“necessidades observadas”		
	Avaliação das crianças	Portefólios	“através da realização de portefólios”
		Recolha de evidências	“recolha de evidências”
	Avaliação do ambiente educativo	<i>Early Childhood Environment Rating Scale</i> (ECERS)	“através de ECERS”

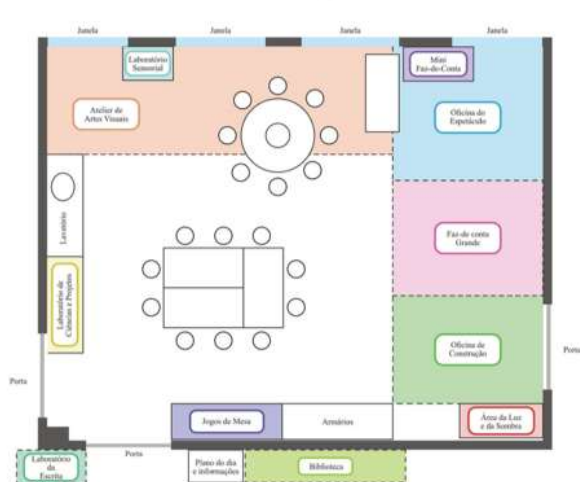
		Observação atenta	“da observãodas crianças em ação”
		Escuta ativa	“escuta ativa”

Anexo C. Organograma da organização socioeducativa

* Este anexo encontra-se gravado em formato PDF no seguinte documento da *pen drive*: "Anexo C. Organograma da organização socioeducativa - Joana Filipa Gonçalves dos Reis".

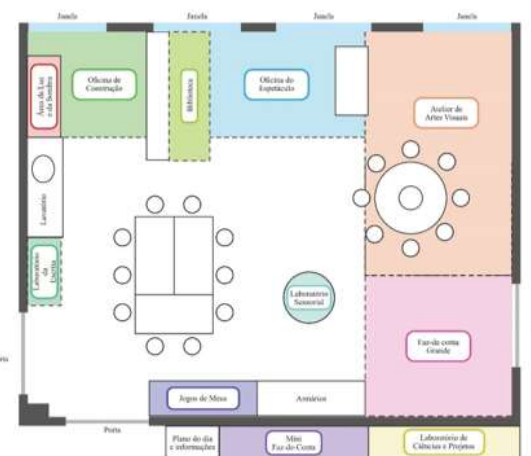
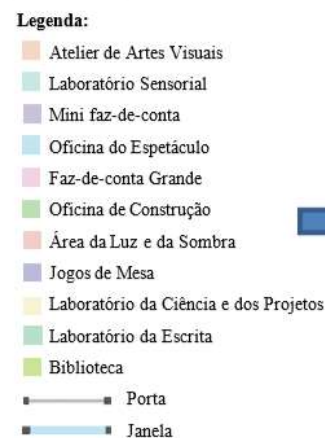
Anexo D. Organizações do espaço sala

Segundo Cunha (2013), não existe um modelo ideal de organização do espaço. Este deve ser organizado em função do grupo de crianças, das suas necessidades, motivações e interesses. Já há vinte e um anos, o Ministério da Educação (citado por Cunha, 2013) referia que se devia “evitar os espaços estereotipados e padronizados, visto que não são desafiantes para as crianças” (p.3). Assim, o espaço deveria tornar-se flexível, cômodo e estimulante, por forma a “facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar a autonomia e relações interpessoais positivas” (Portugal, 2012, p.12).



Planta da sala – 5 de novembro de 2018

- Avaliação do Plano do dia feito no final do próprio dia;
- Reuniões de grande grupo realizadas em cadeiras.



Planta da sala – 27 de novembro de 2018

- Avaliação do Plano do dia feita no início do dia seguinte.
- Reuniões de grande grupo realizadas num tapete, com almofadas, na área da Oficina do Espetáculo e da

Anexo E. Áreas e materiais do espaço sala de atividades

Para sistematizar e melhor compreender a organização e os objetivos de cada uma das áreas existentes no espaço sala, bem como a diversidade de materiais, recorreu-se à realização de uma tabela que contempla as áreas da sala de atividades divididas pelas áreas de conteúdo presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), a capacidade de cada uma das áreas, os seus objetivos, os materiais existentes e outras informações, por forma a complementar a informação sobre determinadas áreas existentes. Esta tabela foi construída tendo em conta a análise do PCG (2018), do inquérito por questionário realizado à educadora cooperante e de observações do espaço de atividades e de ações entre criança-criança e criança-adulto.

Tabela E1.

Tabela com todas as áreas de trabalho/brincar e os seus respetivos materiais

Sala de 4 anos									
AC (áreas de conteúdo)	Expressão Plástica e Artística						Jogo simbólico		
Áreas da sala	Atelier das Artes Visuais						Grande faz-de-conta	Mini-faz-de-conta	Espetáculo
	Pintura	Desenho	Aquarelas	Corte e colagem	Modelagem	Tapeçaria/ /invenções			
Capacidade (número de crianças)	4	4	4	4	4	4	4	2	3

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Considerada como “o coração” da sala, “por onde tudo passa e tudo ganha forma” (PCG, 2018). <li style="padding-left: 20px;">- Destina-se à exploração plástica e artística; - Área que pode ocupar vários espaços da sala, embora a parte material (caixas transparentes com diversos materiais) se encontre num local específico, por forma a facilitar a acessibilidade e livre utilização por parte das crianças; - Local onde a criança é desafiada a dar forma às duas ideias e projetos, a expressar-se. 	<ul style="list-style-type: none"> - Em interação com os seus pares, assumem-se diferentes papéis; - Exteriorizam relações, percepções e entendimento daquilo que as rodeia; - Contém objetos que desafiam a expressão e a criatividade. 		
		<ul style="list-style-type: none"> - A criança representa diretamente um papel. 	<ul style="list-style-type: none"> - A criança representa um papel, através dos bonecos em miniatura; - Apela ao cuidado com aquilo que é frágil e à sua utilização 	<ul style="list-style-type: none"> - A criança representa diretamente um papel.

								mais atenta.	
Materiais	Cavalete	Folhas de diversos tamanhos	Folhas	Tesouras	Diversos moldes pequenos	Cordas e esponjas	Armário	Pequena casa de madeira	“Palco” (género de uma palete)
	Aventais	Canetas	Aquarelas	Colas	Tesouras de massa/ /plasticina	Fitas	Cozinha com máquina de lavar	Sofá pequeno	Cortinas
	Folhas de diversos tamanhos	Lápis de cor	Pincéis	Cola líquida	4 rolos de massa grande de madeira	Missangas	Berço de madeira	Mobiliário pequeno	Baú com roupa e acessórios
	Pioneses	Lápis de cera	Frascos	Tecidos	Individuais em forma de maçã	Rendas	Cadeira das refeições pequena	Tecidos pequenos	Cadeira de balancé
	Tintas	Rolo de papel	-	Fitas	Individuais em plástico	Tecidos	Bonecos	Dedoches	Luzes
	Pincéis	-	-	Papéis variados	-	Insólitos	Cabide com diversas roupas: <ul style="list-style-type: none"> • Camisas; • Calças; • Sapatos; • Vestidos. 	Peluches pequenos	-

	Acrílicos	-	-	Folhas velhas	-	Canetas velhas	Diversos acessórios: • Malas; • Véu; • Chapéus.	Bonecos pequenos	-
	Frascos de vidro	-	-	Papel celofane	-	Peças de puzzles	Monitor de uma televisão e comando	Objetos de plástico e de madeira pequenos	-
	Mobiliário com buracos para colocar copos com tinta	-	-	Cartão	-	Ligaduras	Mesa de madeira e bancos	-	-
	Frascos com tinta em pó	-	-	-	-	Amostras	Pá e vassoura pequenos	-	-
	Rolo de papel	-	-	-	-	Papéis vários e postais	Objetos de cozinha	-	-
	-	-	-	-	-	Meias	Alimentos de plástico (ovos)	-	-
	-	-	-	-	-	Tampas de plástico e de caneta	Estrutura em madeira para colocar pratos	-	-

	-	-	-	-	-	Frascos de vidro	Balde e esfregona pequenos	-	-
	-	-	-	-	-	Embalagens de cartão	Panelas	-	-
	-	-	-	-	-	Trapilhos	-	-	-
	-	-	-	-	-	Paus de madeira	-	-	-
	-	-	-	-	-	Materiais de costura	-	-	-
Outras informações	Contém um cavalete com 3 imagens alusivas às legendas: - Vestir o avental; - Escrever o nome na folha; - Pintar.					Materiais dispostos em caixas etiquetadas com o nome do material			Perto de uma janela , em que as crianças se podem sentar. Através dessa janela, as crianças veem de perto árvores do Jardim 1.

Tabela E2.

Tabela com todas as áreas de trabalho/brincar e os seus respetivos materiais

Sala de 4 anos								
AC (áreas de conteúdo)	Literacia		Matemática		Conhecimento do Mundo			Atividades propostas pelo/a educador/a
Áreas da sala	Escrita	Biblioteca	Jogos de Mesa	Oficina de construção	Área da luz e da sombra	Laboratório sensorial	Ciências e Projeto	Desafio
Capacidade (número de crianças)	2	2	6	4		2	2	6 (depende do desafio)
Objetivos / Características	- Exploração da comunicação escrita; - Pode-se realizar: (i) consulta de	- Contacto com o livro, com a dramatização e com as histórias.	- Realização de jogos que passa além da ludicidade, procuram explorar vários conceitos	- Construções tridimensionais com diferentes materiais; - Potenciar a criatividade, a resolução cooperativa de problemas.	- Exploração da cor, da forma, de algumas propriedades como a transparência, o reflexo e a capacidade dos corpos	- Exploração sensorial; - Brincar, explorando, com diversos materiais; - Utilizam, ainda, brinquedos e	- Pesquisa científica e descoberta e conhecimento do mundo; - Colocam-se fontes de pesquisa que	- Não se situa num espaço específico nem tem materiais específicos, estando diretamente relacionado com

	<p>ficheiros de palavras;</p> <p>(ii) registo de textos;</p> <p>(iii) carimbagem;</p> <p>(iv) colagem de letras.</p>		<p>matemáticos;</p> <p>- Realizar jogos individualmente ou colaborativamente com os pares.</p>		<p>e alguns conceitos como a luz e a sombra;</p> <p>- Explorar diferentes objetos e a sua relação com a luz e com os espelhos, podendo os mesmos ser entendidos como manifestações artísticas;</p> <p>- Observar o pormenor o pormenor dos objetos e aquilo que, sem</p>	<p>objetos específicos (baldes, cones, etc) que permitem que a criança explore conceitos ligados às propriedades dos corpos e das matérias.</p>	<p>alimentam os projetos que estão a ser desenvolvidos.</p>	<p>os objetivos que o/a educador/a definiu para o grupo;</p> <p>- Os objetivos do desafio contemplam áreas curriculares das Orientações Curriculares para a Educação de Infância (2016);</p> <p>- Procura ir ao encontro dos interesses,</p>
--	--	--	--	--	--	---	---	--

					luz, não é capaz de ver. - Fazer pequenas dramatizações, recorrendo à luz e à sombra.			projetos e emergências das crianças.
Materiais	Cartões com o nome e a fotografia de cada criança	Almofadas	Tangram	Sólidos geométricos em madeira	Mesa de luzes	Recipiente grande, com a forma de paralelepípedo, transparente.	Livros	Depende do(s) Desafio(s)
	Lápis	Livros variados (histórias, enciclopédias, catálogos, ...)	Kataminó	Peças de pistas de comboio	3 molduras, coladas, com espelhos	Areia, água, fitas entre outros	Enciclopédias	
	Caixa com gavetas com todas	Bonecos pequenos de pano	Puzzles	Brinquedos (como carros e animais)	Frutas de brinquedos, transparentes : banana,	Funis	Planta	

	as letras de recortes de revistas				laranja, morango e uva			
	Quadro preto	Peluches	Legos	Tecidos de diferentes cores, texturas e tamanhos	Cubos de gelo de plástico com diversas cores	Copos de iogurtes de plástico	Lupas	
	Giz colorido	Marionetas de luva	Geoplano	Tubos de cartão de diferentes tamanhos	Formas pequenas, de plástico, para bolos	Pá	Ficheiros de imagens (animais)	
	Dicionário ilustrado	Dedoches	Blocos Lógicos	Pedras de diferentes cores e texturas	Varetas para misturar (azul, cor-de-laranja, amarelo e cor-de-rosa)	Cones	Ramos	
	Ficheiros com letras	Caso utilizado na dinamização de uma história:	Jogos de lógica com autocorreção	Pinhas	Imagens opacas com espaços transparentes feitas	Formas para moldar	Conchas com diferentes tamanhos	

		- tapete(s) contador(e)s de histórias.			com papel celofane			
Jogo “Escreve e apaga”	Tapete	Jogos dos picos	Tampas de diferentes tamanhos e cores	Objetos opacos como rolhas de cortiça	Outros objetos de plástico, como pratos e copos	Pinhas		
Ficheiros de imagens com a respetiva palavra por baixo	Objetos como sofás e mantas	Enfiamentos	Rodelas de troncos de madeira	<u>Peças do trangran:</u> - triângulos grandes; - triângulos pequenos; - paralelogramos; - quadrado. Objetos opacos como rolhas de cortiça		Cilindros com pouca altura, de plástico, transparentes com: • Cascas de cebola; • Diferentes folhas; • Flores; • Pedras		
Folhas brancas A4 e pequenas	Máscaras e disfarces	Jogos de tabuleiro	Rolhas de cortiça	Rolos de cabelo	-	-		
Folhas com	-	Jogos de classifica-	Bobine	-	-	-		

	diversas cores A4		ção e seriação					
Outras informações	.					O material nesta área vai mudando, tendo as crianças diferentes oportunidades de exploração sensorial		

Anexo F. Instrumentos de pilotagem da sala de atividades

Por forma a esquematizar os instrumentos de pilotagem utilizados na sala de atividades, foi construída uma tabela que elucida os dez instrumentos de pilotagem utilizados pelas crianças e pelos adultos. Todos estes instrumentos têm características e finalidades distintas, pelo que se construiu uma tabela de dupla entrada em que se menciona “como é” o instrumento de pilotagem, “quais as suas funções? Como funciona” e “quando se usa”. Para tal, recorreu-se à leitura do PCG e do inquérito por questionário realizado à educadora cooperante e recorreu-se, ainda, a observações do espaço de atividades e de práticas da educadora cooperante.

Tabela F1.

Tabela com todas os instrumentos de pilotagem presentes no PCG

Instrumentos de pilotagem	Como é?	Quais as suas Funções? Como funciona?	Quando se usa?
Quadro de presenças	<ul style="list-style-type: none"> Tabela de duas entradas, uma com os nomes das crianças e outro com o dia daquele mês. 	<ul style="list-style-type: none"> Cada criança marca diariamente a sua presença com um símbolo escolhido pelo grupo; É aí marcado os acontecimentos importantes para o grupo (ex.: saídas, aniversários, etc). 	Diariamente
Quadro das tarefas	<ul style="list-style-type: none"> Existem 5 cartões grandes, com fotografias a ilustrar o que está escrito, 	<ul style="list-style-type: none"> Escolher as crianças que vão realizar as tarefas da semana a 	Semanalmente

	<p>e velcros por baixo com o número corresponde ao número de crianças que são necessárias haver para aquela tarefa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ser presidente (2 crianças); - ir buscar os chapéus (2 crianças); - ir buscar a fruta (2 crianças); - ir pôr a mesa (3 crianças); - ir fazer recados (2 crianças). 	<p>seguir, sendo as crianças escolhidas pelas colegas que realizaram a tarefa na semana a seguir (meninas escolhem um menino e os meninos escolhem numa menina). Posteriormente, é feito um registo escrito destas escolhas.</p>	
<p>Quadro das atividades</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cartões coloridos, identificados com uma fotografia da área, simbolizando uma das áreas de atividade da sala e apresenta o número de lugares disponíveis para cada área (quadrados de velcro onde as crianças colocam o seu cartão com a sua fotografia e com o seu nome). 	<ul style="list-style-type: none"> • Gere todo o funcionamento da sala de atividades; • Organiza/dá visibilidade às áreas da sala; • Onde as crianças organizam/tornam explícitas as suas escolhas. 	<p>Diariamente</p>

<p>Plano semanal de atividades (adulto)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tabela de dupla entrada com o nome das crianças e as áreas existentes na sala; • Tabela semanal, sendo que em cada um dos dias da semana existe uma cor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Onde o adulto marca as áreas que cada criança frequentou durante o dia; • No final da semana, à sexta-feira, na reunião do conselho, é feita uma avaliação do quadro com as crianças e traçam-se objetivos para a semana seguinte. 	<p>Diariamente</p>
<p>Plano de atividades (crianças)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tabela de dupla entrada com o nome das crianças e as áreas existentes na sala; • Tabela mensal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar as atividades realizadas pelas crianças; • À medida que as crianças forem realizando estas atividades, marcam no quadro aquilo que fizeram; • É utilizado autonomamente, pelas crianças. 	<p>Diariamente</p>
<p>Quadro de aniversários</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Doze retângulos correspondentes a cada mês com velcros para se colocarem cartões com as fotografias das crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> • Registrar os aniversários das crianças do grupo. 	

	<ul style="list-style-type: none"> • Os meses de setembro, outubro e novembro estão a castanhos. O mês de dezembro, janeiro e fevereiro estão a branco. Março, abril e maio estão a amarelo e junho, julho e agosto a azul. Cada uma das cores representa uma estação do ano. • Por cima dessas cores, existe uma imagem alusiva a cada estação do ano. 		
<p>Plano do dia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Folha intitulada “Plano do dia”, em que se coloca a data; • Tem uma tabela com três colunas com: “o que vamos fazer”, “quem” e a “avaliação”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Onde as crianças planificam o dia em conjunto com o adulto; • O/a educador de infância comunica as suas propostas e as crianças discutem e podem acrescentar outras propostas. • As crianças, juntamente com o/a educador/a de infância, avaliam o plano, antecipando o dia que se 	<p>Diariamente</p>

		<p>segue, com recurso a um código de cores, que é pré-estabelecido com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verde: o que foi realizado; - Amarelo: o que alguns fizeram/ o que não se terminou; - Vermelho: o que não se fez. 	
Diário de Turma	<ul style="list-style-type: none"> • Tabela com quatro colunas (“Não gostamos”, “gostamos”, “fizemos” e “queremos fazer”) 	<ul style="list-style-type: none"> • Onde crianças e adultos registam diariamente as suas opiniões e propostas; • À sexta-feira, na reunião de conselho, é lido e discutido o que se encontra registado. As crianças conversam, explicam-se, escutam-se. Emitem opiniões, negociam e propõem atividade/projetos que gostariam de desenvolver. 	Semanalmente
Mapa de comunicações	<ul style="list-style-type: none"> • Tabela com cinco colunas, cada uma correspondendo a um dia da semana. 	<ul style="list-style-type: none"> • Crianças inscrevem-se autonomamente quando têm algo a 	

		mostrar, comunicar ou partilhar com o grupo.	
Agenda Semanal	<ul style="list-style-type: none"> • Tabela com 5 colunas, cada uma delas correspondendo a um dia da semana, onde se encontra espelhada uma semana tipo (atividades e tempos previstos acontecer ao longo de todas as semanas) • A cada dia corresponde uma cor, cor essa que corresponde á cor da coluna do Mapa de Comunicações, como decide a cor da caneta que as crianças devem utilizar para marcar aquilo que fazem no Plano de atividades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Crianças anteciparem o que vai acontecer naquele dia – rotinas estruturadas. 	

Anexo G. Materiais disponíveis nos espaços exteriores

Tabela G1.

Tabela referente ao espaço exterior

AC (áreas de conteúdo)	Reportório sensório-motor	
Espaço Exterior	Jardim 1	Jardim 2
Superfícies existentes	Relva natural	Relvado sintético
	Relvado sintético	Pavimento de borracha
	Pavimento de borracha	Calçada
	Escadas	Betão
	2 Rampas de mosaico	
Materiais estruturados	2 Casas de plástico	Triciclos
	1 Infraestrutura grande com 2 escorregas	1 Casa de plástico
	2 Estruturas para se subir e se empoleirar, de madeira	1 Escorrega
	Equipamento de ferro em forma de carro que dá para se: <ul style="list-style-type: none"> • Empoleirar; • Subir; • Sentar. 	Infraestruturas grandes de plástico
	Peças de encaixar grandes que dão para fazer de: <ul style="list-style-type: none"> • arcos; • túneis; • obstáculo que cobre o corpo. 	Mesas de plástico
	Mesa de madeira	Cadeiras de plástico
	Bancos de madeira;	Troncos grossos de madeira

	Baú com brinquedos;	Túneis transportáveis
	Paletes que formam um banco;	Balancé
	Gaiola com passarinhos;	Vedações
	Canteiros;	-
	Quadro grande preto;	-
	Retalhos de croché;	-
Elementos naturais	Árvores com tronco normal;	Árvores com tronco normal;
	Árvores com tronco com croché;	Árvores com tronco com croché;
	Árvores com o tronco revestido por plantas;	Troncos de madeira;
	Troncos de madeira para: <ul style="list-style-type: none"> • se andar por cima; • para se sentar; • para subir; • para saltar. 	Uma grande pedra circular: <ul style="list-style-type: none"> • se andar por cima; • para se sentar; • para subir; • para saltar.

Anexo H. Materiais disponíveis na praça

Tabela H1.

Tabela referente ao espaço praça

Espaço interior	Praça	
Características	<p>“Praça” é o nome atribuído ao espaço central na entrada da escola, característico do Modelo Pedagógico de <i>Reggio Emília</i> (Sá, 2010)</p>	
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> Cadeiras e Mesas em madeira; Casa em madeira; Sofás; Plantas; Bancos; Pirâmide retangular, aberta de lado, com vidro no interior e almofadas; Cabide com roupas e acessórios; Cabides; 	<p><u>Espaço para as crianças do berçário:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Cavalos de madeira; - Armário; - Piscina de bolas; - Semicírculo com degraus em esponja; - Cesto com legos; - Ovo; - Andarilhos; - Mesa e cadeiras de madeira;

	Jogos de encaixar;	- Fantocheiro.
	Paredes/Separações (colocam-se trabalhos expostos);	
	Livros;	
	Peças de madeira e de plástico.	

Anexo I. Estratégias utilizadas pela educadora cooperante na promoção da relação escola-família

Por forma a esquematizar as estratégias utilizadas pela educadora cooperante na promoção da relação escola-família, recorreu-se à leitura e à recolha de informação do PCG (2018), referente aos quatro projetos que são implementados na sala.

Tabela I1.

Tabela com instrumentos que promovem a relação escola-família

Estratégias de promoção da relação escola-família	O que é?
Caderno das Notícias	<ul style="list-style-type: none">• Faz a ligação entre família e escola;• Partilham-se acontecimentos da escola com a família e da família com a escola, criando-se relações de proximidade e afetividade.
Projeto de Leitura a par	<ul style="list-style-type: none">• Desenvolvimento de questões relacionadas com a literacia;• Todas as semanas, à sexta-feira, as crianças têm a oportunidade de escolher de entre uma seleção de livros selecionados pela educadora cooperante um livro para casa;• O livro é lido em família, daí ser “leitura a par”, devendo a criança ser acompanhada na sua exploração;• Todas as crianças têm um saco de pano individual, onde o livro circula, e um caderno individual onde são registadas as leituras e as reações às mesmas.

<p>A mala do T.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Objeto afetivo e de partilha entre famílias; • T. e alguns amigos viajam para casa de cada criança e aí permanecem durante uma semana. • A mala contém: roupa (feita durante as viagens pelas várias famílias), brinquedos, roupa de cama, duas histórias, um livro de registos e uma lata de bolachas, que vai sendo recheada por cada um que a recebe.
<p>A manta</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kit composto por um livro, A Manta, uma manta de lã e um saco com retalhos de tecidos, agulhas e linhas. • Cada família leva o kit para casa e ao longo de uma semana cria um dos retalhos da manta, que no final será de todos; <p style="margin-left: 40px;">Caderno, onde cada uma das famílias é convidada a registar o processo de construção do seu bocadinho de manta.</p>


Anexo J. Portefólio da criança

* Este anexo encontra-se gravado em formato PDF no seguinte documento da *pen drive*: “Anexo J. Portefólio da criança - Joana Filipa Gonçalves dos Reis”.

Anexo K. Livros utilizados⁹ para auxiliar as crianças a gerir e aprender as diferentes emoções




Tabela K1.

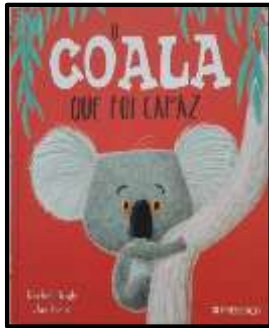
Tabela com livros utilizados para auxiliar as crianças a gerir e aprender as diferentes emoções

Capa do Livro	Nome do livro e Autor(es) do livro	Emoção(ões) a ser(em) trabalhada(s)	Sinopse ¹⁰
	<p><i>O monstro das cores (pop-up)</i> de Anna Llenas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Alegria; • Tristeza; • Zanga; • Calma; • Medo. 	<p>“As emoções explicadas às crianças através das cores. A personagem principal é um monstro que muda de cor consoante o que está a sentir. Ele não percebe porque muda de cor e a sua amiga, a menina, explica-lhe o que significa estar triste, estar alegre, ter medo, estar calmo e sentir raiva”.</p>

⁹ Alguns dos livros foram lidos de forma adaptada.

¹⁰ Retirado de <https://www.bertrand.pt>

	<p>O dia em que os lápis desistiram</p> <p>de Drew Daywalt e Oliver Jeffers (ilustrações)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tristeza; • Ranga. 	<p>“Os lápis de cor também se zangam. O lápis preto está cansado de ser usado apenas para desenhar contornos, o azul já não aguenta pintar mais oceanos, e o amarelo e o laranja já nem sequer falam um com o outro, pois cada um reclama ser a verdadeira cor do sol. E agora? O que vai fazer o Duarte?”</p>
	<p>Porque choramos?</p> <p>de Fran Pintadera e Ana Sender (ilustrações)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tristeza; • Alegria. 	<p>“Um autêntico álbum ilustrado, com frases curtas em forma de poesia, que se conjugam perfeitamente com ilustrações metafóricas. Uma maneira inteligente e sensível de tratar as crianças e de mostrar-lhe que todos podemos chorar, que é bom chorar.”</p>
	<p>Respira</p> <p>de Inês Castel-Branco</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ansiedade; • Calma; • Estratégias para nos acalmarmos. 	<p>“- Mamã, hoje não consigo dormir! — Porquê? — Não sei... sinto-me nervoso e a minha cabeça não deixa de pensar, pensar e pensar... — Queres que te ensine a respirar? — R E S P I R A R? Eu já sei respirar! — Mas já paraste alguma vez a ver como o fazes? Por onde entra e sai o ar, se enches mais a barriga ou o peito, se o fazes devagarinho ou com pressa.”</p>



O coala que foi capaz

de Rachel Bright e Jim Field (ilustrações)

- Medo.

“O Kevin é um coala que gosta de manter tudo na mesma, exatamente na mesma. Mas quando um dia a mudança surge sem ser convidada, o Kevin descobre que a vida pode estar cheia de novidades e ser maravilhosa!”

Anexo L. Estudo da adesão à atividade física e diretrizes ao comportamento sedentário, população doméstica de 3 a 5 anos de idade

A seguinte tabela apresentada diz respeito a conclusões de um estudo realizado de agosto de 2009 a novembro de 2011, no Canadá. Este estudo apresenta dados sobre a atividade física e comportamentos sedentários de crianças canadenses com idades entre os 3 e os 5 anos que, de acordo com Helena Santa-Clara, se acredita não estar muito diferente dos resultados em Portugal. Para este estudo, teve-se em conta recomendações da Associação Nacional de Desporto e Educação Física (NASPE).

Tabela L1.

Adesão à atividade física e diretrizes ao comportamento sedentário, população doméstica de 3 a 5 anos de idade

Idade	Objetivos	%
Atividade física		
3 a 4 anos	180 minutos de atividade física total, todos os dias.	83,8
	≥ 6000 passos por dia (média)	91,8
	≥ 6000 passos por dia (todos os dias)	44,7
5 anos	No mínimo 60 minutos de atividade física moderada a vigorosa, em pelo menos 6 dias	13,7
	≥ 6000 passos por dia (média)	87,1
	≥ 6000 passos por dia (todos os dias)	44,8
Comportamento sedentário		
3 a 4 anos	≤ 1 hora média de tempo de ecrã diário relatada pelos pais	17,9
5 anos	≤ 2 horas médias de tempo de ecrã diário relatada pelos pais	80,7
Ambas as diretrizes		
3 a 4 anos	≥ 180 minutos de atividade física total e ≤ 1 hora diária de tempo de ecrã	15,3
5 anos	≥ 60 minutos de atividade física moderada a vigorosa e ≤ 2 horas diárias de tempo de ecrã	5,3

Nota. Adaptado e traduzido de Colley et al. (2013, p. 4)

Através da tabela constata-se que, no que toca às **diretrizes de atividade física**, aproximadamente 85% das crianças de 3 a 4 anos de idade são definidas como ativas em qualquer intensidade durante pelo menos 180 minutos todos os dias. Todavia, observa-se que 14% das crianças de 5 anos acumularam pelo menos 1 hora

de atividade física moderada a vigorosa em, pelo menos, 6 dias, uma percentagem preocupante, face às recomendações da NASPE.

No que toca ao tempo **diário da criança passado à frente de um ecrã**, associado a comportamentos sedentários, segundo relatos dos familiares das crianças, 18% das crianças de 3 a 4 anos passavam pelo menos 1 hora à frente de ecrãs, um dado bastante preocupante. Já 81% das crianças de 5 anos passavam pelos menos 2 horas.

Por fim, relativamente à **atividade física diária média e comportamentos sedentários**, observam-se dados preocupantes, visto apenas 15% das crianças de 3 a 4 anos realizarem pelo menos 180 minutos de atividade física e até uma hora diária à frente de ecrãs e apenas 5 % das crianças de 5 anos realizarem pelo menos 60 minutos de atividade física moderada a vigorosa e até 2 horas diárias de tempo de ecrã.

Anexo M. Estudo sobre o Impacto da urbanização na mobilidade independente das crianças em Portugal (Lopes, Cordovil & Neto, 2014)

Vários estudos reconhecem que a mobilidade independente das crianças contribui para a saúde e o bem-estar geral. Brown et al. (citado por Lopes, Cordovil & Neto, 2014) identificaram diversos **benefícios da mobilidade independente das crianças**, entre eles o desenvolvimento de habilidades motoras, o aumento da atividade física, que influencia o desenvolvimento cognitivo e que ajuda a criança a conhecer as suas habilidades e a desenvolver laços emocionais entre as crianças e o ambiente natural. Para além disso, segundo Neto e Lopes (2018), “deslocar-se com uma progressiva liberdade de movimento e de ação é promotor de autoconfiança, autoestima e resiliência” (p.85). Salienta-se que, de acordo com Öven (2017), o termo “autoestima” e “autoconfiança” são distintos. O primeiro, “autoestima”, encontra-se associado à forma como o indivíduo se olha e se define, bem como o valor que ele atribui a si próprio. Já o termo “autoconfiança” relaciona-se com prestações mensuráveis, em que o indivíduo acredita que vai conseguir fazer determinada coisa e este sentimento aumenta através de feedbacks positivos em relação ao seu desempenho.

O presente estudo teve uma amostra de cidadãos portugueses que vivem em ambientes com nível de urbanização elevada (áreas correspondentes ao centro de Lisboa), ambientes com nível de urbanização moderada (cidade de Silves) e ambientes não urbanizados (espaços rurais – correspondente para Redondo no centro-sudeste de Portugal). As amostras eram constituídas por crianças pertencentes ao 1.º e 2.º Ciclos (do 3.º ao 6.º ano) e ao 3.º Ciclo (7.º ao 10.º anos).

Neste estudo foram recolhidas razões dadas pelos familiares para irem buscar os seus educandos à escola, visíveis na seguinte tabela.

Tabela M1.

Razões parentais para ir buscar as crianças à escola. Percentagem de pais que mencionam cada razão de acordo com o tipo de ambiente.

Razões parentais para ir buscar as crianças à escola (escolha múltipla foi permitido)	Ambientes com nível de urbanização elevada	Ambientes com nível de urbanização moderada	Ambientes não urbanizados
Oportunidade para conviver com a minha criança	35,3	27,1	29,1
Oportunidade para fazer exercício ou para sair de casa	1,4	5,9	5,2
Preocupação com o perigo do trânsito	51,6	62,2	66,4
Criança não confiável ou muito nova	30,2	22,3	18,7
Perigo sobre adultos	49,3	46,8	34,3
Medo de bullying pelas outras crianças	16,7	16	15,7
Oportunidade para conhecer pessoas novas	9,8	11,2	12,7
A caminho de uma atividade para si ou para a criança	20,5	22,3	11,2
Escola demasiado longe	23,7	35,1	37,3
Buscar primeiro irmãos mais novos	10,7	9,6	10,4

Nota. Traduzido de Lopes, Cordovil e Neto (2014, p. 214)

Na presente tabela, verifica-se que em ambientes com nível de urbanização elevada as razões parentais com mais impacto para irem buscar as crianças à escola é a sua preocupação com o perigo do trânsito e perigo sobre os adultos. Nos ambientes não urbanizados, uma das razões que apresenta maior percentagem é também a preocupação com o perigo do trânsito e surge aqui uma razão associada à localizada da escola, o facto de esta ser demasiado longe de casa.

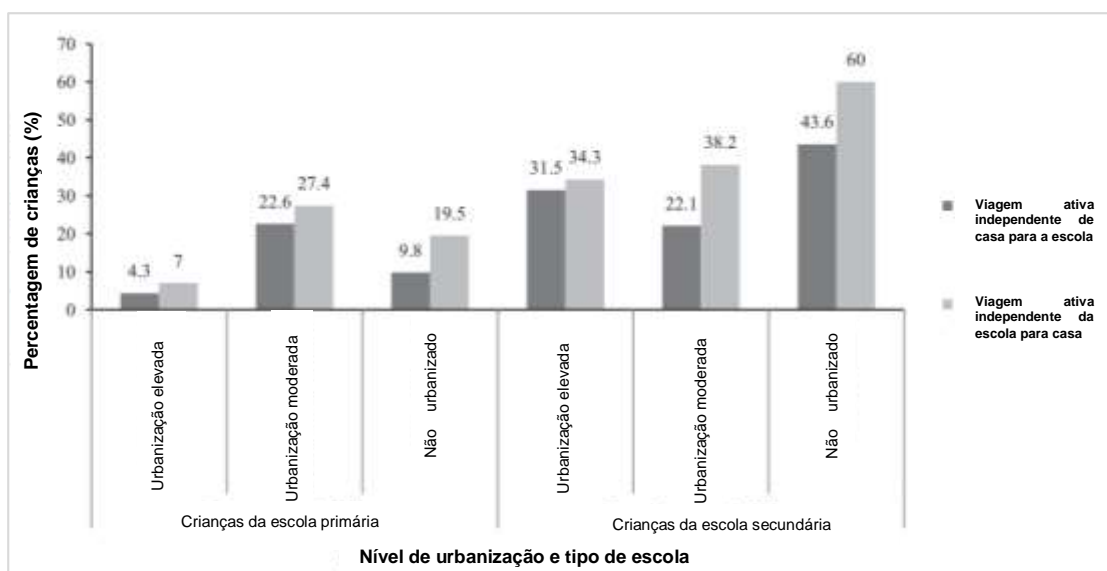


Figura M1. Mobilidade real das crianças numa trajetória casa-escola/escola-casa de acordo com o nível de urbanização. Retirado de Lopes, Cordovil e Neto (2014, p.215).

Os resultados deste estudo realizado por Lopes, Cordovil e Neto (2014) mostraram que o aumento da urbanização leva a uma diminuição da autorização para as crianças atravessarem e circularem as estradas de forma independente. Para além disso, leva a um aumento da idade média das crianças para viagens ativas e um decréscimo de atividades ativas independentes. Esta questão da segurança e da não autorização é consequência do medo dos familiares em relação ao trânsito e é a causa mais frequente de preocupação em relação à segurança das crianças, quando estão ao ar livre.

Na figura M1, é visível que em ambientes de urbanização elevada, tanto em crianças da escola primária como secundária, a percentagem de crianças que se deslocada de casa para a escola e da escola para casa a pé é inferior à percentagem de crianças que vivem em ambientes não urbanizados.

A presente investigação demonstra também que as crianças do sexo feminino desfrutam de menos mobilidade do que crianças do sexo masculino.

Anexo N. Modelo de “termostato” de risco de Adams (2002) ajustado ao fenômeno de brincadeira arriscada

O esquema de seguida apresentado é adaptado do Modelo de “termostato” de risco de Adams (2002), por forma a evidenciar melhor a descrição e compreensão da tomada de risco das crianças.

De acordo com Sandseter (2010), este modelo adaptado é visto dentro de um quadro cultural que realça a importância da cultura em que a criança vive e age. Este modelo inclui, também, possibilidades do meio ambiente onde a criança brinca, sendo considerado como um dos principais fatores que influenciam como as crianças usam e se envolvem em brincadeiras. Essas possibilidades de ação que o ambiente oferece, as *affordances*, que são percebidas pelas crianças é que influenciam como a criança será capaz de realizar a sua propensão a assumir riscos. Por outro lado, esta propensão irá influenciar a forma como a criança “lê” e interpreta as possibilidades de se envolver em brincadeiras arriscadas.

Esta propensão de correr riscos e o indivíduo perceber o perigo são fatores cruciais para a decisão de se envolver em brincadeiras arriscadas, sendo estes dois resultados de várias condições. Por um lado, as crianças, em geral, têm um desejo natural de testar os seus limites, a sua coragem, as suas habilidades físicas e as suas possibilidades dentro do seu ambiente (Adams, 2002; Stephenson, 2003). Porém, segundo Sandseter (2010), existem diferenças entre as crianças no nível e na quantidade de risco que parecem que se aproximam, que se encontra associado à procura de sensações, que irá influenciar a forma como as crianças percebem os riscos e como e em que brincadeiras arriscadas. Para além disso, as experiências anteriores da criança de excitação, risco de mestria e resultados positivos (as recompensas), as emoções negativas, como a experiência do medo e de lesões ao se envolver em situações de brincadeira arriscada influenciarão a probabilidade da criança se envolver novamente numa situação de risco. Ou seja, quando a criança consegue manter as emoções positivas e experiências agradáveis nas suas brincadeiras, ela envolve-se novamente, enquanto que as crianças que experimentam o medo puro recusam-se a participar mais.

Outro fator importante neste modelo são os adultos e a sua perceção de risco (Adams, 2002).

Assim, pode-se dizer que, de acordo com o modelo de tomada de risco de Adams (2002) e como é visível neste modelo adaptado, o comportamento equilibrado de decisões com risco é muito influenciado por passados resultados, positivos ou negativos, que o indivíduo experienciou ao lidar com situações de risco. Desta forma, é necessário que haja um equilíbrio das emoções, que se encontrem presentes características lúdicas que promovem o prazer e a excitação pelo jogo arriscado (Sandseter, 2010).

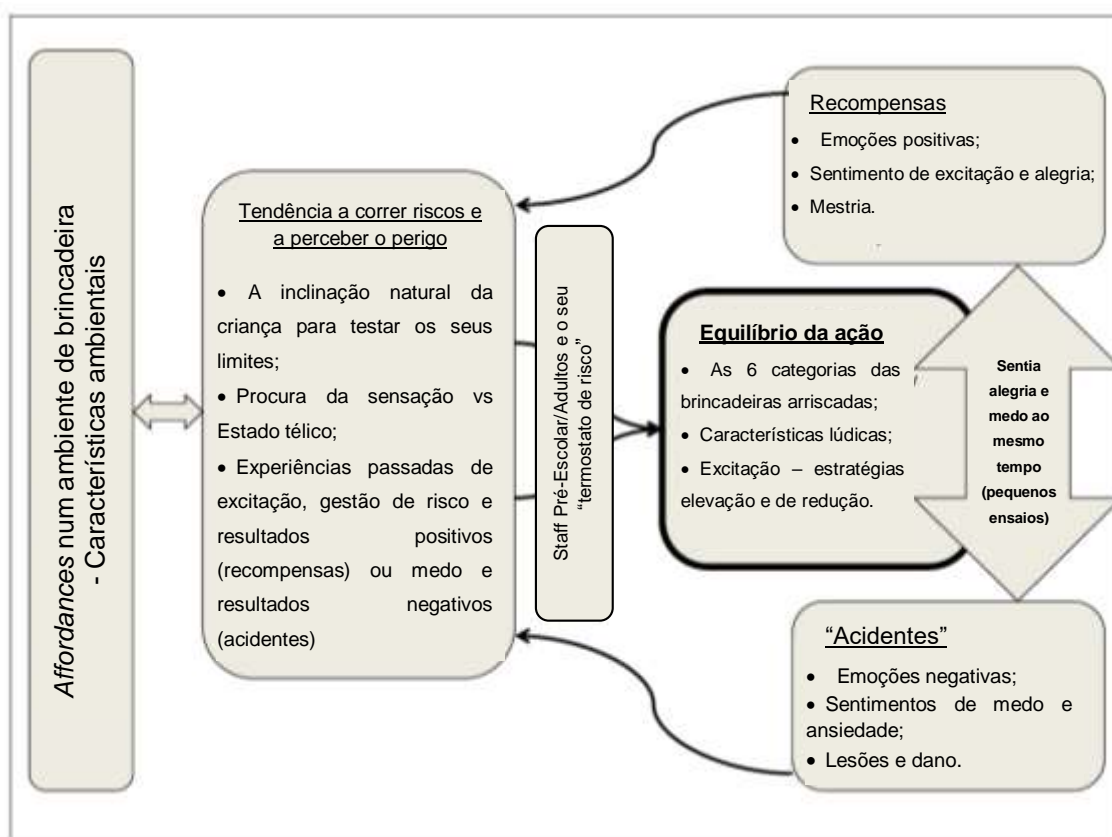


Figura N1. Modelo de "termostato" de risco de Adams (2002) revisto e adaptado para se ajustar ao fenómeno da brincadeira arriscada entre crianças de quatro e cinco anos na Educação Pré-Escolar. Retirado e traduzido de Sandseter (2010, p.101).

Anexo O. Recolha de dados através da escala adaptada AHMED

O presente instrumento de recolha de dados é baseado na escala *Affordances in the Home Environment Motor Development* (AHMED). Esta escala tem como objetivo ser uma ferramenta fiável para investigadores, pais ou educadores de avaliação da qualidade e da quantidade das oportunidades de estimulação motora infantil presente numa casa familiar. De acordo com Rodrigues e Gabbard (2007), esta faz parte de um projeto da colaboração dos laboratórios de Desenvolvimento Motor do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, em Portugal, e da Texas A&M University, nos Estados Unidos da América.

Este instrumento consiste num questionário que permite avaliar o ambiente familiar, assumindo-se que este contém oportunidades “que conferem ao indivíduo potenciais desafios para a ação, e conseqüentemente para o desenvolvimento de uma habilidade ou de parte do sistema biológico” (Rodrigues, 2005) - *affordances* – que proporcionam estimulações motoras positivas para as crianças que nela vivem. Ou seja, neste projeto assume-se que a estimulação ambiental tem um papel crítico nas fases mais precoces do desenvolvimento humano, em que o desenvolvimento motor ocorre, nomeadamente em contextos ricos de suporte e estimulação.

Tendo em conta o mencionado, de seguida, encontra-se presente a escala AHMED adaptada, por forma a ser aplicada em contextos socioeducativos.

I. Organização socioeducativa

1. Tipo de organização:

Pública _____

Privada _____

Outra _____

2. Crianças

- a. Número total de crianças
- b. Sexo
- c. Idades

3. Adultos

- d. Número total de adultos
- e. Sexo
- f. Funções

4. Grupo (sala)

- g. Número total de crianças
h. Sexo F _____ M _____
i. Idades 3 _____ 4 _____ 5 _____ 6 _____
j. Número de crianças em adaptação _____
k. Número de crianças com NEE _____
l. Número de crianças com IP _____
m. Número total de adultos por sala, diariamente
 1 2 3 4 5 ou mais
n. Sexo F _____ M _____
o. Funções _____

5. Quantos espaços interiores do JI as crianças frequentam (não contar cozinha, salas de professores/funcionários, arrecadações)?

- 1 2 3 4 5 ou mais

6. Quais os tipos de espaços interiores do JI que as crianças frequentam (não contar cozinha, salas de professores/funcionários, arrecadações)?

- Sala Refeitório Biblioteca Sala polivalente Outro(s)

7. Qual a área física total da organização socioeducativa? _____ m²

II. Espaço físico da escola

EM RELAÇÃO AO ESPAÇO EXTERIOR:

8. A organização socioeducativa tem algum espaço exterior amplo onde as crianças possam brincar livremente?

- Não
 Sim, só espaço exterior descoberto. Área tot.: _____m²
 Sim, só espaço exterior coberto. Área tot.: _____m²
 Sim, espaço exterior descoberto e coberto. Esp. desc. _____m²,
Esp. cob.: _____m².

9. Quantos espaços exteriores (cobertos ou não) do JI as crianças frequentam?

1)

- Nenhum 1 2 3 4 5 ou mais

10. Quais os tipos de espaços exteriores (cobertos ou não) do JI que as crianças frequentam?

Nenhum Parque Infantil Horta Jardim Campo de jogos

Outro(s) _____

11. Existe mais do que um tipo de superfície ou solo?

Não Sim

12. Quais os tipos de superfície ou solo existentes no espaço exterior

Relva Cimento Areia Madeira Cerâmico

Terra Polimérico (EVA, aborrachado, plástico, relva sintética)

Outros. Especificar: _____

13. Existe uma ou mais rampas no espaço exterior?

Não Sim, uma. Sim, mais de uma.

14. Existem superfícies inclinadas no espaço exterior?

Não Sim, uma. Sim, mais de uma. Especificar _____

15. Existe algum aparelho ou outro qualquer tipo de objeto que a criança possa utilizar para se pendurar, no espaço exterior?

Não Sim. Tipo/ material: _____

16. Existe alguma escada pelo menos com dois degraus no espaço exterior?

Não Sim. Tipo/ material: _____

17. Existe alguma superfície elevada que a criança possa utilizar para trepar, descer e saltar? (deve ter pelo menos 20 cm de altura) no espaço exterior?

Não Sim. Tipo/ material: _____

18. Existe um local especialmente destinado para as crianças brincarem (tipo parque infantil) no espaço exterior?

Não Sim

19. Caso exista um local especialmente destinado para as crianças brincarem (tipo parque infantil), especifique os tipos de equipamentos que este possui.

Escorrega Balancé Baloço Molas Blocos

Quantos?___ Quantos?___ Quantos?___ Quantos?___ Quantos?___

_____ Especificar: _____

20. Algum destes espaços/equipamentos tem acesso condicionado às crianças?

Não Sim Quais _____

EM RELAÇÃO AO ESPAÇO INTERIOR:

21. Dentro da escola quantos espaços existem para as crianças poderem brincar e andar livremente?

Nenhum 1 2 3 4 5 ou mais

Quais? _____

22. Existe mais do que um tipo de superfície ou solo no espaço interior?

Não Sim

23. Caso exista mais do que um tipo de superfície ou solo no espaço interior, especifique os tipos que possui.

Polimérico (EVA, emborrachado, plástico, relva sintética)

Cimento

Carpete/ Tapetes/ Tecidos

Madeira

Cerâmico/ mosaico

Terra Batida

Outros. Especificar: _____

24. Existe mais do que um tipo de superfícies ou materiais para cair com segurança no espaço interior?

Não Sim

25. Quais os tipos de superfícies ou materiais para cair com segurança no espaço interior?

26. Existe um ou mais do que um tipo de mobília ou outro objeto que a criança possa utilizar para se pendurar no espaço interior?

Não Sim

27. Existe um ou mais do que um tipo de escada com pelo menos 2 degraus no espaço interior?

Não Sim

28. Existe um ou mais tipo de mobília ou outro objeto que a criança possa utilizar para trepar, descer e/ou saltar no espaço interior?

Não Sim

29. Quais os tipos de mobília ou outro objeto que a criança possa utilizar para trepar, descer e/ou saltar no espaço interior?

- Sofás Cadeiras Mesas pequenas Banquinhos Blocos
- Caixas Outros. Especificar: _____

30. Existe um ou mais do que um tipo de mobília ou outro objeto, com uma superfície elevada (deve ter pelo menos 20 cm de altura) que a criança possa utilizar para saltar no espaço interior?

- Não Sim. Especificar _____

31. Quantos lugares (equipamentos) existem na sala para guardar os brinquedos onde a criança possa aceder facilmente, de forma a poder escolher com que brincar?

- Nenhum 1 2 3 4 5 ou mais

32. Quais os tipos de lugares (equipamentos) que existem na sala para guardar os brinquedos onde a criança possa aceder facilmente, de forma a poder escolher com que brincar no espaço interior?

- Nenhum Baú Prateleiras Gavetas Caixas
- Outros. Especificar _____

33. Algum destes espaços/equipamentos tem acesso condicionado às crianças?

- Não Sim Quais _____

III. Atividades/rotinas diárias

Estas questões referem-se somente ao tempo em que as crianças (do grupo) estão na organização socioeducativa:

34. As crianças brincam todos os dias com outras crianças?

nunca às vezes frequentemente sempre

35. O Educador(a) (e/ou o Auxiliar) tem sempre um momento diário destinado para brincar com as crianças?

nunca às vezes frequentemente sempre

36. As crianças brincam regularmente com outros adultos, além do Educador(a)/Auxiliar?

Não Sim

37. As crianças podem escolher sempre quais os brinquedos com que querem brincar e as brincadeiras que querem fazer?

Não Sim

38. As crianças usam habitualmente roupas/calçado que permitem liberdade de movimentos?

Não Sim

39. As crianças andam habitualmente descalças na sala?

Não Sim

40. Habitualmente o Educador(a) (e/ou o Auxiliar) tenta(m) encorajar as crianças a alcançar e agarrar objetos?

Não Sim

41. Habitualmente o Educador(a) (e/ou o Auxiliar) procura(m) usar brincadeiras, movimentos ou jogos que ajudem as crianças a reconhecer diferentes partes do corpo?

Não Sim

42. Regularmente Educador(a) (e/ou o auxiliar) procuram ensinar às crianças palavras relacionadas com ações ou movimentos, tais como “pára”, “corre”, “anda”, “gatinha”, etc.

Não Sim

43. Indique se a “hora da brincadeira” é uma atividade incluída na rotina de atividades do grupo e o local onde usualmente ocorre:

Não está incluída na rotina

Sim, na sala

Sim, no refeitório

Sim, no recreio

Sim, no campo de jogos

Sim, em vários locais do espaço exterior da escola

Sim, em vários locais do espaço interior da escola

44. Na rotina de atividades do grupo, indique a duração da “hora da brincadeira”:

Não está incluída na rotina Até 5h semanais Até 10h semanais

Até 15h semanais Mais do que 15h semanais

45. Na rotina de atividades do grupo, indique a duração da “hora do recreio”:

Não está incluída na rotina Até 5h semanais Até 10h semanais

- Até 15h semanais Mais do que 15h semanais

46. Indique se a Educação Física é uma atividade incluída na rotina de atividades do grupo e o local onde usualmente ocorre:

- Não está incluída na rotina
- Sim, na sala
- Sim, no refeitório
- Sim, no recreio
- Sim, no campo de jogos
- Sim, em vários locais do espaço exterior da escola
- Sim, em vários locais do espaço interior da escola
- Outro _____

47. Indique a duração da Educação Física:

- Não está incluída na rotina menos de 1h semanal
- 1h semanal 2h semanais Mais de 2h semanais

IV. Supervisão

EM RELAÇÃO AO ESPAÇO EXTERIOR:

48. Qual o rácio adulto/criança nos momentos de supervisão

49. O adulto tem visibilidade total sobre todas as crianças (independentemente do local onde está)

- Não Sim

50. Quais as posturas/ações mais adotadas pelo(s) adulto(s) quando supervisiona(m) as crianças em situação de exploração/brincadeira

- apenas observa, sem intervir intervém, impedindo a ação da criança
- intervém, ampliando a ação da criança

EM RELAÇÃO AO ESPAÇO INTERIOR:

51. Qual o rácio adulto/criança nos momentos de supervisão

Refeitório _____ Sala Polivalente _____

Outro: Qual _____

52. O adulto tem visibilidade total sobre todas as crianças (independentemente do local onde está)

- Não Sim

53. Quais as posturas/ações mais adotadas pelo(s) adulto(s) quando supervisiona(m) as crianças

- apenas observa, sem intervir intervém, impedindo a ação da criança
- intervém, ampliando a ação da criança

Anexo O1. Recolha de informação através da escala adaptativa AHMED

Tabela O1.

Recolha de informação através da escala adaptativa AHMED

QUESTÕES (presentes no instrumento)	RESPOSTAS (Tendo por base observações e registos feitos)
I. ORGANIZAÇÃO SOCIOEDUCATIVA	
1. Tipo de organização	Instituição Particular de Solidariedade Social
2. Crianças	a) Número total: 223
	b) Sexo: <i>Sem dados</i>
	c) Idades: De 4 meses até aos 6 anos
3. Adultos	d) Número total: 55 (a contar com estagiárias)
	e) Sexo: Feminino - 50; Masculino - 5
	f) Funções: Educado/a de Infância - 11 Assistentes operacionais – 17 Psicólogo/a – 1 Diretor/a geral – 1 Administrativa – 1 Pessoal da limpeza – 7 Pessoal da cozinha – 4 Carpinteiro – 1 Técnico de informação e comunicação – 1 Estagiárias – 6 Rececionista – 2 Porteiro – 1 Professor/a de Música – 1 Professor/a de Inglês – 1 Professor/a de Dança – 1
	g) Número total de crianças: 25
	h) Sexo: Feminino - 12; Masculino - 13
	i) Idades: 3 anos – 3; 4 anos - 22
4. Grupo (sala)	j) Número de crianças em adaptação: 1
	k) Número de crianças com IP: 0
	l) Número de crianças com NEE: 0
	m) Número total de adultos por sala, diariamente: 3 (a contar com a educadora-estagiária)
	n) Sexo: Feminino – 3; Masculino - 0
	o) Funções: Educador/a de Infância – 1 Auxiliar de ação educativa – 1 Educadora-auxiliar - 1

5. Quantos espaços interiores do JI as crianças frequentam (não contar cozinha, salas de professores/funcionários, arrecadações)?	5 ou mais
6. Quais os tipos de espaços interiores do JI que as crianças frequentam (não contar cozinha, salas de professores/funcionários, arrecadações)?	Sala; Refeitório; Sala Polivalente; Praça; Casa de banho
7. Qual a área física total da organização?	<i>Sem dados</i>
II. ESPAÇO FÍSICO DA ESCOLA	
ESPAÇO EXTERIOR	
8. A organização tem algum espaço exterior amplo onde as crianças possam brincar livremente?	Sim, espaço exterior descoberto e coberto.
9. Quantos espaços exteriores (cobertos ou não) do JI as crianças frequentam?	2
10. Quais os tipos de espaços exteriores (cobertos ou não) do JI que as crianças frequentam?	Parque Infantil; Jardim; Percurso rodoviário; Área com troncos
11. Existe mais do que um tipo de superfície ou solo?	Sim
12. Quais os tipos de superfície ou solo existentes no espaço exterior?	Relva; Cimento; Terra; Polimérico; Calçada
13. Existe uma ou mais rampas no espaço exterior?	Sim, mais de uma.
14. Existem superfícies inclinadas no espaço exterior?	Sim, mais de uma.
15. Existe alguma aparelho ou outro qualquer tipo de objeto que a criança possa utilizar para se pendurar, no espaço exterior?	Sim. Madeira e Ferro.
16. Existe alguma escada pelo menos com dois degraus no espaço exterior?	Sim. Mosaico, Madeira e Plástico.
17. Existe alguma superfície elevada que a criança possa utilizar para trepar, descer e saltar? (deve ter pelo menos 20 cm de altura) no espaço exterior?	Sim. Ferro, Madeira e Pedra.
18. Existe um local especialmente destinado para	Sim

as crianças brincarem (tipo parque infantil) no espaço exterior?	
19. Caso exista um local especialmente destinado para as crianças brincarem (tipo parque infantil), especifique os tipos de equipamento que este possui.	3 Escorregas, 1 balancé, 30 blocos, 1 Ferro para descer, 4 túneis, 3 casas de plástico, 1 casa de madeira, 10 triciclos, 3 motas, 15 pneus.
20. Algum destes espaços/equipamentos tem acesso condicionado às crianças?	Não
ESPAÇO INTERIOR	
21. Dentro da escola, quantos espaços existem para as crianças poderem brincar e andar livremente?	4 Sala de atividades, corredor da sala, praça e sala polivalente.
22. Existe mais do que um tipo de superfície ou solo no espaço interior?	Sim
23. Caso exista mais do que um tipo de superfície ou solo no espaço interior, especifique os tipos que possui.	Polimérico, Carpete/Tapetes/Tecidos
24. Existe mais do que um tipo de superfícies ou materiais para cair com segurança no espaço interior?	Sim
25. Quais os tipos de superfícies ou materiais para ciar com segurança no espaço interior?	Borracha, Carpete/Tapetes/Tecidos.
26. Existe um ou mais do que um tipo de mobília ou outro objeto que a criança possa utilizar para se pendurar no espaço interior?	Não
27. Existe um ou mais do que um tipo de escada com pelo menos 2 degraus no espaço interior?	Sim
28. Existe um ou mais tipos de mobília ou outro objeto que a criança possa utilizar para trepar, descer e/ou saltar no espaço interior?	Sim
29. Quais os tipos de mobília ou outro objeto que a criança possa utilizar para trepar, descer e/ou saltar no espaço interior?	Sofás, cadeiras, banquinhos.

30. Existe um ou mais do que um tipo de mobília ou outro objeto, com uma superfície elevada (deve ter pelo menos 20 cm de altura) que a criança possa utilizar para saltar no espaço interior?	Sim Cadeiras, “palco”.
31. Quantos lugares (equipamentos) existem na sala para guardar os brinquedos onde a criança possa aceder facilmente, de forma a poder escolher com que brincar?	5 ou mais
32. Quais os tipos de lugares (equipamentos) que existem na sala para guardar os brinquedos onde a criança possa aceder facilmente, de forma a poder escolher com que brincar no espaço interior?	Baú, prateleiras, gavetas, caixas, cabides.
33. Algum destes espaços/equipamentos tem acesso condicionado às crianças?	Não
III. ATIVIDADES/ROTINAS DIÁRIAS (tempo em que as crianças estão na organização socioeducativa)	
34. As crianças brincam todos os dias com outras crianças?	Sempre
35. O educador(a) (e/ou auxiliar) tem sempre um momento diário destinado para brincar com as crianças?	Frequentemente
36. As crianças brincam regularmente com outros adultos, além do educador(a)/auxiliar?	Não
37. As crianças podem escolher sempre quais os brinquedos com que querem brincar e as brincadeiras que querem fazer?	Sim
38. As crianças usam habitualmente roupas que permitem liberdade de movimentos?	Sim
39. As crianças andam habitualmente descalças na sala?	Sim
40. Habitualmente o educador(a) (e/ou o auxiliar)	Sim

tenta(m) encorajar as crianças a alcançar e agarrar objetos?	
41. Habitualmente, o educador(a) (e/ou auxiliar) procura(m) usar brincadeiras, movimentos ou jogos que ajudem as crianças a reconhecer diferentes partes do corpo?	Sim
42. Regularmente o educador(a) (e/ou o auxiliar) procura(m) ensinar às crianças palavras relacionadas com ações ou movimentos, tais com “para”, “corre”, “anda”, “gatinha, etc.?	Sim
43. Indique se a “hora da brincadeira” é incluída na rotina de atividades do grupo e o local onde <u>usualmente</u> ocorre.	Sim, em vários locais do espaço interior da escola.
44. Na rotina de atividades do grupo, indique a duração da “hora da brincadeira”.	Até 15h semanais
45. Na rotina de atividades da sala (<u>horário letivo</u>), indique a duração da “hora do recreio”.	Até 5 horas semanais
46. Indique se a Educação Física é uma atividade incluída na rotina de atividades do grupo e o local onde usualmente ocorre.	Sim Ginásio
47. Indique a duração da Educação Física.	Menos de 1h semanal.
IV. SUPERVISÃO	
EM RELAÇÃO AO ESPAÇO EXTERIOR	
48. Qual o rácio adulto/criança nos momentos de supervisão?	2/25
49. O adulto tem visibilidade total sobre todas as crianças (independentemente do local onde está)?	Não
50. Quais as posturas/ações mais adotadas pelo(s) adulto(s) quando supervisiona(m) as crianças em situações de exploração/brincadeira.	Intervém, ampliando a ação da criança; Intervém, impedindo a ação da criança.

EM RELAÇÃO AO ESPAÇO INTERIOR	
51. Qual o rácio adulto/criança nos momentos de supervisão?	Refeitório: 2/25 Sala: 3/25
52. O adulto tem visibilidade total sobre todas as crianças (independentemente do local onde está)?	Não
53. Quais as posturas/ações mais adotadas pelo(s) adulto(s) quando supervisiona(m) as crianças?	Intervém, ampliando a ação da criança

Anexo P. Concepções de risco

Tabela P1.

Categorias e subcategorias de brincadeiras arriscadas

Categorias	Risco	Subcategorias
Altura elevada	Lesão derivada da queda	<ul style="list-style-type: none"> • Trepas; • Descer uma colina; • Subir uma colina; • Saltar de superfícies fixas ou flexíveis; • Baloçar em estruturas elevadas; • Ficar pendurado a uma altura elevada.
Superfícies de contacto e elementos instáveis	Lesão derivada da queda	<ul style="list-style-type: none"> • Subir para cima de uma superfície instável; • Andar sobre superfícies que não são planas; • Deslocar-se sobre superfícies molhadas.
Velocidade elevada	Colisão com algo ou alguém; Ficar preso a algo.	<ul style="list-style-type: none"> • Baloçar a uma velocidade elevada; • Escorregar (<i>sliding</i>) a uma velocidade elevada; • Escorregar de costas a uma velocidade elevada; • Correr a uma velocidade elevada; • Ficar preso a algo que está no chão
Jogo de luta e perseguição	Lesão ou ferimento causado por outra criança.	<ul style="list-style-type: none"> • Luta corpo a corpo; • Luta com paus ou outros objetos.
Desaparecer/perder-se/deixar de ser visto	Sair da supervisão dos adultos; Perder-se sozinha.	<ul style="list-style-type: none"> • Ir explorar o espaço sozinho; • Brincar sozinho em espaços não familiares
Elementos perigosos	Possibilidade de cair de ou para algo; Possibilidade da criança ficar doente.	<ul style="list-style-type: none"> • Desfiladeiros; • Correntes de água; • Tocar em elementos da natureza desconhecidos.

Nota. adaptado de Sandseter (2009, p.5).

Tabela P2.

Categorias de categorias de risco, risco associado a características emergentes do ambiente e do próprio indivíduo.

Categorias	Subcategorias	Categorias de Categorias de risco	
		Ambiental (características do local onde a criança brinca)	Individual (como a brincadeira foi desenvolvida pela criança)
Altura elevada	<ul style="list-style-type: none"> Trepar; Descer uma coluna; Subir uma colina; Saltar de superfícies fixas ou flexíveis; Baloçar em estruturas elevadas; Ficar pendurado a uma altura elevada. 	<ul style="list-style-type: none"> Altura; Inclinação; Dificuldade; Superfície; Vigilância. 	<ul style="list-style-type: none"> Altura; Velocidade; Controlo; Foco.
Superfícies de contacto e elementos instáveis	<ul style="list-style-type: none"> Subir para cima de uma superfície instável; Andar sobre superfícies que não são planas; Deslocar-se sobre superfícies molhadas. 	<ul style="list-style-type: none"> Tipos de superfície; Dificuldade. 	<ul style="list-style-type: none"> Equilíbrio; Controlo; Desafio.
Velocidade elevada	<ul style="list-style-type: none"> Baloçar a uma velocidade elevada; Escorregar (<i>sliding</i>) a uma velocidade elevada; Escorregar de costas a uma velocidade elevada; Correr a uma velocidade elevada; Ficar preso a algo que está no chão. 	<ul style="list-style-type: none"> Ocorrências perto de alguma coisa ou de alguém; Comprimento; Inclinação e comprimento. 	<ul style="list-style-type: none"> Nível de velocidade; Controlo; Desafio.
Jogo de luta e perseguição	<ul style="list-style-type: none"> Luta corpo a corpo; Luta com paus ou outros objetos. 	<ul style="list-style-type: none"> Uso de “armas” Quando feito em combinação com grandes alturas, velocidades e elementos perigosos. 	<ul style="list-style-type: none"> Tipo/ /Características da “arma”; Controlo.
Desaparecer/ perder-se/ deixar de ser visto	<ul style="list-style-type: none"> Ir explorar o espaço sozinho; Brincar sozinho em espaços não familiares 	<ul style="list-style-type: none"> Vigilância; Limites e cercas; Perigos ambientais 	<ul style="list-style-type: none"> Distância de deslocação.
Elementos perigosos	<ul style="list-style-type: none"> Desfiladeiros; Correntes de água; 	<ul style="list-style-type: none"> Altura; Inclinação; Superfície; Vigilância. 	<ul style="list-style-type: none"> Controlo; Velocidade.

	<ul style="list-style-type: none">• Tocar em elementos da natureza desconhecidos.		
--	---	--	--

Nota. adaptado de Sandseter (2009, p.10).

Anexo Q. Questionário família



QUESTIONÁRIO

1. Indique o sexo do seu educando.

Feminino	Masculino

2. Com que frequência o/a seu/sua educando/a frequenta espaços exteriores **em família**, na

2.1. **Primavera/Verão?** (Assinale com uma X a sua opção)

Diariamente	3-5 vezes por semana	1-2 vez(es) por semana	1 vez em 2 semanas	1-2 vez(es) por mês

2.2. **Outono/Inverno?** (Assinale com uma X a sua opção)

Diariamente	3-5 vezes por semana	1-2 vez(es) por semana	1 vez em 2 semanas	1-2 vez(es) por mês

3. Que espaços usualmente o/a seu/sua educando/a frequenta? (Assinale com uma X a sua opção)

Parque infantil	Jardim	Horta	Pinhal	Campo de jogos
Outro (mencione qual, só um):				

4. Que importância atribui ao contacto do/a seu/sua educando/a com o espaço exterior? (Assinale com uma X a sua opção)

Muito Importante	Importante	Pouco Importante	Nada Importante	Sem Opinião

4.1. Justifique a sua resposta.

5. Indique no máximo 3 equipamentos, materiais ou elementos da natureza presentes no espaço exterior com que o/a seu/sua educando/a mais gosta de brincar? (Assinale com uma X as suas opções)

Escorrega	Baloço	Balancé	Túneis	Equipamentos para se trepar e se pendurar
Areia/Terra	Troncos	Pedras	Paus/Canas	Água
Outros:				

6. Qual a postura que mais adota quando observa o/a seu/sua educando/a no espaço exterior? (Assinale com uma X a sua opção)

Apenas observa, sem intervir	Intervém

- 6.1. Em caso afirmativo, enumere razões que o leva a intervir?

7. Antes de intervir, espera para ver se a criança consegue lidar com os riscos sozinha? (Assinale com uma X a sua opção)

Sim	Não

- 7.1. Justifique a sua resposta.

8. Que ações motoras lhe transmitem maior preocupação e que intervinha, quando observa o/a seu/sua educando/a a explorar o meio? (Assinale com o X a sua opção)

A criança tenta trepar e/ou saltar de uma árvore
A criança corre sobre um piso molhado

A criança desce uma rampa de barriga para baixo e de cabeça para a frente
A criança anda no triciclo com uma velocidade elevada
Duas crianças envolvem-se numa brincadeira de luta
Uma criança começa a correr, afastando-se do espaço em que você se encontra
Uma criança mexe numa coisa desconhecida que está no chão, como um cogumelo.
Nenhuma das referidas (neste caso, explicita quais)

8.1. Justifique a sua resposta.

9. Se não estivessem adultos a observar a criança, o que pensa que o/a seu/sua educando/a faria de diferente no espaço exterior? (Assinale com o X a sua opção)

Afastava-se do espaço e perdia-se	Caía	Caía e magoava-se	Explorava as suas habilidades motoras	Tornava-se mais autónomo

10. Que importância atribui ao contacto da criança com ambientes com alguns riscos? (Assinale com uma X a sua opção)

Muito Importante	Importante	Pouco Importante	Nada Importante	Sem Opinião

10.1. Justifique a sua resposta.

Obrigada pela sua disponibilidade e atenção!

Anexo R. Guião das entrevistas realizadas às educadoras de infância, às assistentes operacionais e às crianças no âmbito da investigação

O guião das entrevistas de seguida apresentado teve em conta o guião realizado por Gomes (2018). Este mesmo guião foi adaptado, tendo em conta os objetivos do estudo delineados.

Tabela R1.

Guião das entrevistas realizadas às educadoras de infância, às assistentes operacionais e às crianças no âmbito da investigação

BLOCOS DE INFORMAÇÃO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ENTREVISTA A EDUCADORAS DE INFÂNCIA E ASSISTENTES OPERACIONAIS	ENTREVISTA ÀS CRIANÇAS	OBSERVAÇÕES
Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	Legitimar a entrevista	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Informar sobre o trabalho em curso e o objetivo da entrevista; ▪ Assegurar o carácter confidencial e anónimo dos dados. 		
A) Conceções sobre o risco no	Compreender o Conceito de risco	O que considera ser o risco no âmbito da segurança infantil?	Para ti o que é uma coisa segura e uma coisa perigosa?	

âmbito da segurança infantil	Compreender a relação entre cultura de segurança e cultura de risco	Como vê o contacto da criança com o risco?	Achas que nos recreios existem coisas que te podem magoar? Quais? Já experimentaste? E na Quinta?	
		Que relação estabelece entre segurança e risco?		
	Compreender a capacidade que a criança tem para avaliar e lidar com situações de risco	Considera que as crianças sabem identificar o risco? Porquê?	<u>Dados recolhidos através de observações feitas (Registos)</u>	Que capacidades as crianças têm para identificar o risco?
	Compreender a relação entre risco e desenvolvimento das crianças	De que forma o risco contribui para o crescimento e desenvolvimento da criança? Quais são as consequências de expor as crianças a determinados riscos?		Experiências que contribuem para o desenvolvimento de aprendizagens

B) Caraterização do espaço interior	Conhecer os riscos associados ao espaço interior	Qual ou quais são os riscos que identifica no espaço interior do Jardim de infância?	Quais são as coisas que te podem magoar que existem no interior do Jardim de infância?	
C) Caraterização do espaço exterior/recreio	Conhecer as Potencialidades do espaço exterior	Quais são as principais potencialidades do espaço exterior/recreio para as crianças?	Quais são as coisas que tu mais gostas do espaço exterior?	Ao nível dos recursos, espaços e materiais.
	Compreender a importância da diversidade de Superfícies/solos existentes	De que forma a diversidade de superfícies/solos no espaço exterior contribui para o desenvolvimento da criança?		Condicionantes da falta de diversidade
	Compreender a perceção de risco no espaço exterior	Qual ou quais são os riscos que identifica no espaço exterior do Jardim de infância? Porquê?	Quais são as coisas que te podem magoar que existem no recreio?	Quais os equipamentos/ambientes no espaço exterior que considera que têm maior risco? Porquê?
		Quais os fatores que podem ser introduzidos de forma a aumentar e diminuir o(s) risco(s)?	O que achas que pode ser melhorado para não te magoares?	

	Conhecer opiniões sobre o espaço exterior	Que alterações realizava no espaço exterior? Porquê?	O que gostavas que existisse no recreio para tu brincarem?	
D) Brincar na natureza	Identificar potencialidades do ambiente natural	Quais são as principais potencialidades do ambiente natural para o desenvolvimento da criança?		
	Conhecer as principais preocupações - Riscos	Quais os principais riscos que existem durante uma brincadeira na natureza?	Gostas de brincar na natureza/Quinta? O que mais gostaste? Porquê?	
		Para cada uma das questões, responde: - Que riscos identifica nestes ambientes presentes nestas fotografias? - Deixaria a criança explorar livremente, com supervisão? Porquê?	Qual o ambiente que gostas mais? Porquê?	
E) Tempos de brincadeira no espaço exterior	Identificar a duração do tempo de brincadeira no espaço exterior	Quanto tempo por dia as crianças da sua sala brincam no recreio, em horário letivo?	Brincas muito ou pouco tempo no recreio?	

	Identificar fatores que condicionam a frequência do espaço exterior	Quais são os fatores que pondera quando promove a ida/não ida ao recreio?	Quem decide se as crianças vão ou não ao recreio? E sabes porque vais umas vezes e outras não?	
	Caracterizar as brincadeiras das crianças	Ao que brincam as crianças no recreio?	Brincas a quê no recreio?	
		Com quem brincam as crianças no recreio? Costuma participar nas suas brincadeiras?	Com quem brincas no recreio? Os adultos brincam contigo?	
		Qual ou quais os sítios/equipamentos do recreio onde as crianças mais gostam de brincar?	Qual o sítio do recreio onde mais gostas/gostavas de brincar?	

	Compreender a postura adotada, durante a supervisão da(s) adulta(s) e gestão das situações de risco	Qual a postura que adota quando supervisiona as crianças no espaço exterior?	O que é que os adultos não te deixam fazer no recreio? E deixam? O que gostavas de fazer?	
		Em que circunstâncias intervém nos momentos de brincadeira das crianças? Das seguintes situações, em qual ou quais interviria no sentido de impedir a ação das crianças: <ul style="list-style-type: none"> - A criança tenta trepar e/ou saltar de uma árvore; 		

		<ul style="list-style-type: none"> - A criança corre sobre um piso molhado; - A criança desce uma rampa de barriga para baixo e de cabeça para a frente; - A criança anda no triciclo com uma velocidade elevada; - Duas crianças envolvem-se numa brincadeira de luta; - Uma criança começa a correr, afastando-se do espaço de supervisão dos adultos. 		
		<p>Antes de intervir, espera para ver se a criança consegue lidar com os riscos sozinha? Porquê?</p>	<p>Como te sentes quando te dizem que não podes fazer alguma coisa, como subir a uma árvore?</p>	
		<p>Se não estivessem adultos a supervisionar, o que pensa que as crianças fariam de diferente no espaço exterior?</p>	<p>Se não estivessem adultos a olhar para ti no recreio, o que farias?</p>	

<p>Formalização da conclusão da entrevista</p>	<p>Formalizar a finalização da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pretende acrescentar algo mais, que considere ser relevante em relação aos assuntos abordados? <p>Obrigada pela sua colaboração e disponibilidade!</p>		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Agradecer a disponibilidade; ▪ Reforçar a importância da informação disponibilizada.
---	---	--	--	---

Anexo S. Roteiro Ético

Durante toda a minha intervenção, no âmbito da PPS II, realizado em jardim de infância, tive em conta um conjunto de princípios éticos e deontológicos, que devem ser utilizados no trabalho de investigação com crianças, definidos por Tomás (2011), que nortearam a minha prática e que estão contemplados num roteiro ético. Para a construção deste roteiro ético, teve-se como referência diversas fontes que regulam questões éticas e que promovem o desenvolvimento da identidade profissional do/a educador/a de infância, assumindo-se a ética como a base para uma prática de qualidade e indissociável da profissão em questão. Assim, a dimensão ética é transversal a toda a ação e deve estar presente em toda a minha intervenção, incluindo a investigação. Neste sentido, há um cruzamento entre os dez princípios éticos e deontológicos apresentados por Tomás (2011), os compromissos éticos pessoais e profissionais definidos pela Associação de Profissionais de Educadores de Infância (APEI) e os princípios e orientações práticas na relação com os participantes propostos na Carta de Ética (2014), instrumento de regulação ético-deontológica, da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE) com uma descrição da minha ação, por forma a ilustrar em que medida é que esta dimensão ética foi respeitada no decorrer da minha intervenção. Considero importante fazer-se este cruzamento de dados com a Carta de ética da SPCE (2014), na medida em que esta respeita os direitos humanos, os valores democráticos, bem como os princípios da ciência, tendo em linha os princípios consagrados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e com as recomendações internacionais e nacionais sobre a qualidade da investigação educacional.

Para a construção deste roteiro, teve-se em conta quatro princípios, definidos pela APEI (2011) como linhas éticas de referência: (a) a competência – saber integrado, cientificamente suportado e em permanente reconstrução; (b) a responsabilidade – atitude dinâmica que permite dar resposta correta e que exige ser um adulto responsivo; (c) a integridade – conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente; (d) o respeito – exigência subjetiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa (p.1). O reconhecimento dos princípios éticos mencionados implica compromissos com os diversos agentes educativos, isto é, com as crianças, com as

famílias, com a equipa de trabalho/educativa, bem como com a comunidade. Estes princípios norteiam a minha prática, fazendo parte das minhas intencionalidades para a ação, na medida em que incorporam o sentido ético na ação pessoal e profissional.

Este roteiro ético encontra-se presente na tabela 8, de seguida apresentada, que constitui uma referência para a minha ação pedagógica.

Tabela S1.

Roteiro ético

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011)	Prática Pedagógica Supervisionada I	Compromissos éticos pessoais e profissionais (APEI, 2011)	Princípios e orientações práticas na relação com os participantes da investigação (SPCE, 2014)
<p>1. Objetivos do trabalho</p>	<p>Desde o primeiro dia de PPS II, que senti a necessidade de interagir e de me apresentar aos diferentes atores educativos - crianças, família, equipa educativa e comunidade. Para tal, recorri a diferentes formas, de modo a promover uma ética democrática, em que todos fossem encarados como sujeitos com uma voz própria.</p> <p>Esta necessidade foi posta em prática através de conversas informais com todos os agentes, que</p>	<p>Compromisso com todos os atores educativos: “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade”;</p>	

	<p>permitiram criar relações positivas, de confiança e respeito.</p> <p>Relativamente ao sujeito ativo e pela qual esta profissão faz todo o sentido, as crianças, estas conversas foram fundamentais para se construir sentimentos de segurança, de autoestima, de curiosidade e desejo de aprender (ímpeto exploratório) e, ainda, despoletar a vontade e capacidade de comunicar comigo (construção de significado) (Portugal & Luís, 2016).</p> <p>No que concerne à família, parceiras no processo educativo, ao longo da prática, fui estabelecendo uma relação positiva e de confiança, demonstrando-me estar disponível para falar com qualquer encarregado de educação, de modo a prestar algum esclarecimento que considerassem necessário e a ajudar naquilo que precisasse. Pois, tal como Canário (2001) refere, ao considerar que “a educação é um processo permanente de autoconstrução da pessoa humana, é necessário</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance”;</p> <p>Compromisso com as famílias: “Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa”;</p>	
--	---	--	--

	<p>dar centralidade ao sujeito e à sua experiência” (p.147), assumindo a família como sujeitos de direitos com culturas e potencialidades únicas.</p> <p>No que concerne à equipa educativa, as conversas informais foram fundamentais para integrar-me no contexto e nas rotinas da sala, adequar as minhas práticas pedagógicas e estabelecer relações positivas, de confiança, de entreajuda e de cooperação.</p> <p>A minha apresentação foi, ainda, feita através de um papel plastificado, colocado à porta da sala, que ilustrava, de forma informal, quem eu era e o que estava ali a fazer, acompanhado por uma fotografia minha (anexo S1).</p> <p><i>O S. vem ter comigo à área dos jogos de chão, bate-me na bata e diz “eu vi a tua fotografia”. Pergunto-lhe onde. O S. diz para eu ir com ele. Vamos até à porta da sala e o P. vem atrás de nós. O S. diz “aqui”, apontando para um papel plastificado de apresentação às famílias que deixei ao pé do plano do dia, à</i></p>	<p>Compromisso com a equipa de trabalho: “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade”;</p>	
--	--	---	--

	<p><i>porta da sala</i> (registo n.º 56 – 8 de outubro de 2018).</p> <p>Relativamente à investigação que foi realizada ao longo da PPSII, esta foi, inicialmente, partilhada com a equipa educativa, que acompanha o grupo e conhece as suas potencialidades, por forma a compreender a opinião da mesma face à importância do tema para este grupo de criança e para os profissionais que com elas trabalham</p> <p>Esta investigação partiu de preocupações observadas pelo contexto e pelos profissionais que contempla o contacto da criança com a natureza – Educação pela Natureza – e preocupações evidentes visíveis durante as brincadeiras que as crianças faziam sozinhas e/ou entre pares, tanto no espaço interior como exterior. Desta forma, os objetivos desta investigação foram ao encontro da perceção das brincadeiras arriscadas que as crianças tentem a envolver-se e da perceção dos diversos agentes educativos no que toca a estas</p>	<p>Compromisso com a equipa de trabalho: “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade”.</p>	<p>“A relação dos investigadores com os participantes deverá, sempre, ser orientada pela intenção de benefício. Como tal, os processos de investigação, bem como os seus resultados, deverão ser pensados e comunicados de forma a evitar qualquer situação que possa constituir ameaça para a integridade das pessoas e comunidades envolvidas”.</p>
--	---	---	---

	<p>brincadeiras, tanto no espaço interior como exterior. Na medida em que, este tipo de brincadeiras vem dar resposta à curiosidade natural da criança, bem como à sua necessidade de explorar, de se aventurar e de se movimentar.</p> <p>Posteriormente, a investigação foi apresentada, através de um consentimento informado, às famílias (anexo S2) e à própria Direção da Organização Socioeducativa (anexo S3), por forma a dar a conhecer a investigação que estava a ser desenvolvida no contexto, os intervenientes desta investigação e o uso de fotografias tiradas em espaços do contexto, para estimular a recordação dos entrevistados. A investigação foi ainda falada com as crianças, como sendo um trabalho sobre o perigo, a segurança e brincadeiras que elas faziam, visto elas terem dado a sua voz em relações a estas temáticas. Para além do mencionado, visto ter realizado entrevistas a três educadoras e a quatro assistentes operacionais,</p>	<p>Compromisso com as famílias: “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família”.</p>	
--	--	--	--

	<p>informei-as, inicialmente da investigação que estava a fazer e, posteriormente, entreguei-lhes uma folha de consentimento informado (anexo S4) sobre os objetivos da investigação e das entrevistas, bem como da sua autorização para a utilização dos dados para investigação.</p> <p>Visto a questão de as brincadeiras arriscadas envolverem diversas emoções, nomeadamente o medo, e uma das minhas intencionalidades para a ação se prender com a Educação Emocional, as partilhas que as crianças iam fazendo, de emoções e de estratégias que ajudam a lidar com as diferentes emoções foram partilhadas com as famílias, através de um Caderno das Emoções da sala e de cadernos das emoções individuais que iam para casa todas as semanas, juntamente com o Caderno das Notícias.</p>		
<p>2.</p>	<p>Não considero que tenham existido danos ou custos associados a toda a minha prática, uma vez</p>	<p>Compromisso com a equipa de trabalho: “Contribuir para</p>	<p>“A relação dos investigadores com os participantes deverá, sempre, ser</p>

<p>Custos e benefícios</p>	<p>que privilegiei sistematicamente a reflexão, a observação atenta e responsiva e a escuta de todos os agentes.</p> <p>Relativamente, à investigação, também não considero que tenham havido danos ou custos associados para nenhum dos intervenientes, pois, de acordo com Benavente et al. (citados por Tomás, 2011), “o objetivo será que, depois da saída do investigador de campo, os actores locais se apropriem das dinâmicas entretanto criadas” (p.161). Assim, considero que a investigação desenvolvida poderá ter efeitos a longo prazo, visto que contribuiu para que os profissionais refletissem sobre o tempo que as crianças passam no espaço exterior e sobre preocupações que os profissionais têm das brincadeiras arriscadas das crianças e da importância das crianças se envolverem nessas brincadeiras.</p> <p>Para além de ter trazido benefícios para os profissionais de educação e consequentemente</p>	<p>o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade”.</p>	<p>orientada pela intenção de benefício. Como tal, os processos de investigação, bem como os seus resultados, deverão ser pensados e comunicados de forma a evitar qualquer situação que possa constituir ameaça para a integridade das pessoas e comunidades envolvidas”.</p>
----------------------------	--	--	--

	<p>para as crianças, considero que também trouxeram para mim. Pois, fez com que refletisse sobre a importância das brincadeiras arriscadas para o crescimento e desenvolvimento das crianças, a perspectiva das crianças e as preocupações e perspectivas dos profissionais de educação e da família.</p>		
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p>	<p>O respeito pela privacidade e confidencialidade são princípios inerentes à minha intervenção, na medida em que considero que toda e qualquer criança deve ser protegida e não exposta.</p> <p>Neste sentido, uma das minhas práticas passou pela formulação de um protocolo de consentimento informado às famílias para a captação de fotografias e vídeos (anexo S5). Este consentimento apresentava a finalidade destes mesmos instrumentos de recolha de dados, bem como garantia a ocultação de dados de identificação das crianças e da organização socioeducativa, em que o rosto da criança seria omitido.</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança”;</p>	<p>“Os participantes da investigação têm direito à privacidade, à discrição e anonimato. Como tal, os investigadores deverão assegurar que os dados fornecidos pelos participantes sejam totalmente anónimos e confidenciais, a não ser que os próprios participantes, ou os seus representantes legais, tenham voluntária e explicitamente renunciado a esse direito”.</p>

	<p>Durante a intervenção e investigação, nos meus registos de observação, bem como nas reflexões diárias e semanais, recorri a um pressuposto de confidencialidade, em que apresento as crianças através de iniciais e não através de um nome e/ou de um apelido. O uso de iniciais foi uma prática ética utilizada que não trará ao leitor qualquer tipo de informação que identifique ou coloque em causa a privacidade ou a confidencialidade da criança.</p> <p>No que concerne à realização do portefólio, esta prática ética também foi realizada e comunicada aos encarregados de educação da criança através de um consentimento informado (anexo S6).</p> <p>No decorrer da investigação, que assenta em diretrizes do estudo de caso, foi entregue aos encarregados de educação um consentimento informado e um questionário, que continham</p>	<p>Compromisso com as famílias: “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família”;</p> <p>Compromisso com todos os agentes educativos: “Garantir o sigilo</p>	
--	--	---	--

	<p>explicitados os objetivos e foram asseguradas as condições necessárias ao anonimato (anexo S7). Estes questionários foram codificados com q1, q2, etc, por forma a garantir o anonimato.</p> <p>Também no caso das entrevistas realizadas, no caso das crianças, foram utilizadas iniciais, tal como foi mencionado anteriormente. No caso dos profissionais de educação, intitulou-se as diferentes entrevistas por codificações. No caso das entrevistas às educadoras de infância intitulou-se e1, e2 e e3 e das entrevistas às assistentes operacionais, a1, a2, a3 e a4.</p>	<p>profissional, respeitando a privacidade de cada” sujeito;</p>	
<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e excluir</p>	<p>Relativamente à decisão acerca de quais os sujeitos a envolver ou a excluir, não realizei um processo de seleção e/ou exclusão de crianças. As vinte e cinco crianças, que constituem o grupo da sala, foram incluídas na investigação, tanto através das entrevistas como através de expressões visíveis durante as suas brincadeiras, e encaradas como sujeitos ativos da minha ação pedagógica.</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Respeitar cada criança (...) numa perspectiva de igualdade de oportunidades”.</p>	

	<p>Nas conversas que ia tendo com as crianças, referente às entrevistas no âmbito da investigação, as crianças que quiseram participar dialogavam comigo, daí o total de entrevistados não corresponder ao número total de crianças. Contudo, a sua opinião sobre o tema foi abordada noutros momentos, em conversas informais e em momentos após serem visíveis brincadeiras arriscadas.</p>		
<p>5. Fundamentos</p>	<p>Durante a minha investigação pretendi observar as brincadeiras arriscadas das crianças e das atitudes dos profissionais de educação face a essas brincadeiras. Observando-se que o movimento e a exploração são o centro da vida ativa das crianças, sendo facetas cruciais de todos os aspetos do seu desenvolvimento, seja no domínio motor, cognitivo ou afetivo do comportamento humano, isto é, são transversais a todos os domínios (Gallahue, 2002).</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais”;</p>	

	<p>Durante a minha intervenção, tentei não comprometer e influenciar os comportamentos naturais e espontâneos das crianças, observados, em explorações livres, por forma a não induzir os resultados e dados recolhidos. Também, durante as entrevistas realizadas, tentei manter uma posição imparcial relativamente à problemática em estudo, por forma a não dar a conhecer a minha posição e a influenciar as respostas dos entrevistados.</p> <p>Durante a PPSII, fiz-me acompanhar de um caderno de registos, onde ia anotando momentos importantes para a prática e para a investigação. No início da prática, algumas crianças perguntavam-me o porquê de estar a escrever num caderno e o que estava a escrever. Respondia às suas perguntas e muitas vezes lia para eles perceberem o que escrevia. Tal como se observa nos acontecimentos presentes nos registos n.º 5 e 93, respetivamente.</p>		
--	---	--	--

	<p><i>A An. pergunta-me o que estou a fazer. Falo com ela, explicando-lhe que era um caderno onde estou a escrever apontamentos de informações das crianças e do que estão a fazer, para não me esquecer e poder fazer atividades que eles gostem (Registo n.º 5 – 1 de outubro de 2018).</i></p> <p><i>A M.C. vê-me com o meu caderno aberto e pergunta-me “o que é que escreveste aqui?”, apontando para letras. “É da nossa escola?”- pergunta ela. Digo-lhe que sim, mas que é para trabalhos da minha escola. A M.C. pergunta “como se chama a sua escola? É grande?” (Registo n.º 93 – 17 de outubro de 2018).</i></p> <p>Num certo dia, uma criança perguntou-se se podia escrever também no meu caderno, ao que respondi que sim.</p>		
<p>6. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p>	<p>A identificação da problemática emergiu de preocupações visíveis por parte dos profissionais de educação. A promoção da Educação pela Natureza, mas, ao mesmo tempo, preocupações que esta mesma promoção traz, onde a criança está em constante contacto com o risco. Surgiu também</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais”;</p>	

	<p>através da observação participante atenta das brincadeiras das crianças e da postura dos adultos e até mesmo das minhas próprias inquietações, face a essas brincadeiras. Através da observação apercebi-me de que as crianças tinham uma necessidade intrínseca para o movimento e para se envolver em brincadeiras arriscadas, levando-me assim a investigar mais sobre a temática e tentar perspetivar a temática do risco nestas brincadeiras.</p> <p>Visto estas brincadeiras serem condicionadas pelo ambiente proporcionado à criança e pela perspetiva dos agentes educativos (crianças, famílias, educadoras de infância e assistentes operacionais), os meus objetivos passam por compreender a perceção dos diferentes sujeitos face a brincadeiras arriscadas.</p> <p>O tema da investigação, bem como a abordagem do mesmo, que seguiu diretrizes de</p>	<p>Compromisso com a equipa de trabalho: “Partilhar</p>	
--	--	---	--

	estudo de caso, foi discutida com a educadora cooperante e foi reconhecido como um tema de extrema importância. Esta ideia foi corroborada pela partilha de livros e comentários de acontecimentos que envolviam brincadeiras arriscadas educadora-estagiária.	informações relevantes” e “contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade”.	
7. Consentimento informado	<p>No início da PPSII, apresentei um protocolo de consentimento informado às famílias, para que autorizassem ou não o registo fotográfico e videográfico das crianças (anexo S5). Este consentimento, informava as famílias dos fins que iria dar aos instrumentos que mencionava, a fotografia e o vídeo. Este mesmo protocolo apresentava uma linguagem acessível e perceptível de forma a que todos conseguissem compreender o que se encontrava. Esta preocupação adveio da necessidade e intensão de chegar a todos os atores e de criar uma relação positiva entre mim e a família.</p> <p>Também nesse protocolo, fiz questão que as famílias ficassem conscientes que a recusa da</p>		<p>“Os participantes têm direito a ser plenamente informados e esclarecidos sobre todos os aspetos relativos à sua participação, bem como a mudar os termos da sua autorização, em qualquer altura da investigação”;</p> <p>“Desistência de participação – Os participantes têm sempre direito a</p>

	<p>autorização em nada prejudicaria a minha relação com as crianças e com as próprias famílias. Também frisei no protocolo que, a qualquer momento, as famílias poderiam retirar a autorização, se assim o desejassem.</p> <p>A este mesmo protocolo não foram apresentadas quaisquer propostas de alteração por parte da família. Contudo, mantive uma postura de aceitação e abertura à discussão e negociação de aspetos que, por alguma razão, deixassem a família e/ou a equipa educativa mais desconfortável, se assim fosse o caso.</p> <p>Durante a minha prática, não se poderá dizer consentimento, já que se trata de assentimento informado (Ferreira, 2010), por ser desenvolvido com um grupo de crianças de 4 anos. Foram realizados “processos em curso para obter a permissão das crianças afim da sua observabilidade ser por elas aceite” (Ferreira, 2010, p. 176).</p>	<p>Compromisso com as crianças:” Respeitar cada criança, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança”;</p>	<p>manifestar dúvidas ou reservas relativamente à sua participação, com motivo ou sem motivo expresso.”</p>
--	--	---	---

	<p>Durante a minha prática, diariamente conversei com as crianças, descrevendo o que estávamos a fazer e como. Antes de toda e qualquer atividade, através do plano do dia, perguntava se estas queriam realizar a atividade. As crianças acabavam por demonstrar o seu desejo/interesse/motivação através das suas múltiplas linguagens que tive em conta – comunicação verbal e comunicação não-verbal, através de expressões corporais e faciais.</p> <p>No que toca às fotografias e filmagens, através das múltiplas linguagens que abordei anteriormente, as crianças permitiram-me fotografa-las. Esta autorização foi visível, principalmente, através de brincadeiras, em que se observava uma familiaridade com a utilização de registos fotográficos por parte da equipa educativa.</p> <p><i>“O A. vem ter comigo e, colocando a máquina fotográfica à frente da sua cara e do seu olho direito, diz “vou tirar-te uma fotografia. Posteriormente, pergunto-lhe se também quer tirar uma fotografia comigo. Ele ri-se e diz que</i></p>	<p>Compromisso com as crianças: “Respeitar cada criança, numa perspectiva de inclusão e de igualdade</p> <p>De oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção;</p>	
--	---	---	--

	<p><i>sim. Estico a máquina e faço «tchik» e ele ri-se” (registo n.º 4 – 1 de outubro de 2018).</i></p> <p>Também no primeiro dia, expliquei às crianças que ia estar na sala e que tinha um caderno onde escrevia alguma coisas que ia vendo que achava importante, perguntando o que as crianças achavam.</p> <p><i>“A An. pergunta-me o que estou a fazer. Falo com ela, explicando-lhe que era um caderno onde estou a escrever apontamentos de informações das crianças e do que estão a fazer, para não me esquecer e poder fazer atividades que eles gostem” (registo n.º 5 – 1 de outubro de 2018).</i></p> <p>Relativamente ao portefólio, na PPSII foi realizado um portefólio de uma criança. Antes de falar com o pai e a mãe da criança, falei com a criança perguntando-lhe se ela queria fazer o portefólio comigo.</p> <p><i>Falo com a I. sobre o portefólio. Pergunto-lhe o que é. Depois, explico que tenho de fazer um e</i></p>		
--	--	--	--

	<p><i>pergunto-lhe se quer fazer comigo. A I. diz “agora não, noutra dia”. Digo-lhe que não é agora, mas noutra dia. Só queria saber se ela gostava de fazer comigo. Ela diz “sim (olha para mim, com uma caneta na mão), vai ser giro” (registo n.º 99 – 16 de outubro de 2019).</i></p> <p>Posteriormente, uma vez que a criança é criada numa família nuclear, a realização do portefólio da criança foi, inicialmente, informada ao pai da criança, de forma a pedir-lhe o seu consentimento/autorização para a realização do portefólio da sua educanda, em que foram explicitados os critérios utilizados para a seleção e foi explicado no que consistia um portefólio. Esta conversa foi feita de uma forma informal num momento de transição entre casa e o contexto socioeducativo. Posteriormente, foi entregue um papel de consentimento informado (anexo S6), que contemplava as informações transmitidas, de forma informal, sobre os objetivos do portefólio e da garantia das condições necessárias de</p>		
--	--	--	--

	<p>anonimato/ocultação do nome e rosto da criança e do contexto).</p> <p>No que concerne ao Projeto desenvolvido, visto no curso ter de o apresentar, pedi autorização à equipa educativa e às crianças, se podia levar alguns materiais que construímos, ao longo do projeto, para mostrar aos meus professores. As crianças aceitaram logo e, uma das crianças, foi logo buscar coisas para eu levar. Expliquei que depois iria devolver, após fazer a apresentação.</p> <p>Relativamente à investigação, assim que defini a temática da minha investigação, falei com a educadora cooperante, por forma a perceber a sua perspetiva e importância do estudo de brincadeiras arriscadas, por parte das crianças, e da perspetiva dos atores educativos face a estas brincadeiras.</p> <p>Para além do referido, visto ter como opcional a unidade curricular Educação, Nutrição e</p>		
--	---	--	--

	<p>Segurança em Educação de Infância, falei com a educadora cooperante que tinha um trabalho em que tinha de caracterizar e analisar o espaço exterior e interior. Para isso, recorri a um instrumento de recolha de dados baseado na escala <i>Affordances in the Home Environment for motor Development (AHMED)</i>, que foi adaptado de modo a poder ser aplicado em contextos socioeducativos. Este instrumento adaptado foi enviado à educadora, por forma a que esta estivesse a par do instrumento que estava a ser preenchido sobre o espaço do contexto. Esta caracterização e análise foi também crucial para a investigação.</p> <p>Posteriormente, foi entregue a todos os encarregados de educação um consentimento informado sobre a investigação (anexo S2) a ser realizada, explicando de onde esta tinha surgido, de observações e registos de brincadeiras das</p>	<p>Compromisso com as famílias: “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como</p>	
--	--	---	--

	<p>crianças. Também neste consentimento se encontrava expresso que iria ser facultado aos encarregados de educação um questionário sobre a temática a ser estudada. Neste consentimento de autorização ou não autorização da utilização de dados recolhidos do seu educando, garantia-se o anonimato de todos os registos, bem como do questionário que iria ser entregue.</p> <p>Com o questionário (anexo S7), numa primeira página, reforçava-se o anonimato deste instrumento de recolha de dados.</p> <p>Para a investigação, realizaram-se, também, entrevistas a crianças e a profissionais de educação.</p> <p>No caso das crianças, foi explicado o que eu estava a fazer e pedia autorizações, que já tinham sido dadas pelos encarregados de educação, às crianças para gravar e depois escrever o que disseram. Todas as crianças entrevistadas deram-</p>	<p>parceiras na acção educativa”;</p>	
--	---	---------------------------------------	--

	<p>me permissão para gravar as suas opiniões, sendo que a sua maior preocupação, era se estava mesmo a gravar e tinham curiosidade de se ouvirem, após falarem comigo.</p> <p><i>“Digo a algumas crianças que estão ao pé de mim que estou a fazer um trabalho para a escola e precisava de falar com elas sobre as suas brincadeiras, sobre o perigo e a segurança. Pergunto se querem ir conversar comigo. Elas dizem que sim. Algumas crianças aparecem perto de mim e perguntam se quero também podem responder. Antes de começar a conversa, explico que preciso de escrever o que vão dizer e se posso gravar o que me dizem. As crianças dizem que sim e, durante a entrevista, dizem “isto não está a gravar, está escuro”, apontando para o telemóvel” (registo n.º 319 – 14 de janeiro de 2019).</i></p> <p>No caso dos profissionais de educação, foi entregue um consentimento informado (anexo S4), que continha dados acerca da investigação, que explicava os fins das gravações áudio, bem como de dados que poderiam surgir da entrevista, neste</p>		
--	--	--	--

	<p>caso, as representações gráficas da concessão do espaço exterior de educadoras de infância.</p> <p>No final da entrevista, questionou-se os entrevistados se queriam que lhes enviasse a transcrição da entrevista, sendo que os que disseram que sim, deixaram os seus e-mails.</p> <p>Foi, ainda, entregue à diretora do contexto socioeducativo, um consentimento informado (anexo S3) que continha informações sobre a investigação a ser realizada, informando-a de todo o processo e da utilização de fotografias familiares ao contexto para fins de estimulação à recordação, que não iriam constar no relatório, apenas as respostas dadas durante as entrevistas. Neste consentimento, assim como nos restantes, era assegurado o anonimato dos sujeitos, bem como do contexto socioeducativo.</p>		
8.	<p>Por forma a partilhar com todos os atores educativos o trabalho desenvolvido com as</p>	<p>Compromisso com as famílias: "Garantir a troca de</p>	<p>"Os participantes têm direito a ser informados sobre os resultados da</p>

<p>Uso e relato das conclusões</p>	<p>crianças, promoveu-se à utilização da Documentação Pedagógica que foi exposta no exterior da sala, que foi crucial para que as famílias pudessem participar no Projeto a ser desenvolvido, o Projeto das Bolotas, e acompanhar e envolverem-se nas conquistas, descobertas e aprendizagens realizadas pelo grupo (Vasconcelos et al., 2010).</p> <p>Posso dizer que a documentação assumiu, ao longo da prática, um papel fundamental, pois foi um suporte para as crianças partilharem os seus saberes e as suas descobertas. Para além disso, a documentação pedagógica realizada por mim, também assumiu um papel preponderante na comunicação e partilha entre escola-família, encontrando-se presente ao longo de todo o desenrolar do projeto. A partilha de propostas pedagógicas que surgiram e foram desenvolvidas durante o Projeto também foi feita à família através do Caderno de Notícias, um caderno que as crianças levam para casa e que trazem para a</p>	<p>informações entre a instituição e a família”.</p>	<p>investigação e sobre a forma como esses resultados vão ser usados e divulgados, em conformidade com o que for acordado no âmbito do consentimento informado”.</p>
------------------------------------	--	--	--

	<p>escola. A importância desta documentação é corroborada por Vasconcelos et al. (2011) ao referir que esta “permite recolher todas as evidências do processo de desenvolvimento de um projeto e, simultaneamente, desenvolve-nos, em espelho, o conjunto de aprendizagens realizadas pelas crianças” (p.17).</p> <p>Relativamente à equipa educativa, promoveu-se constantemente o diálogo e a partilha de observações e dúvidas que ocorriam na prática, permitindo partilhar evidências do grupo e reformular a minha ação, de forma a ir ao encontro dos seus interesses e necessidades.</p> <p>Relativamente à investigação, o relato das conclusões do estudo será, posteriormente, comunicado e enviado para a equipa e partilhado com todos os sujeitos que fizeram parte da presente investigação.</p>		
--	--	--	--

<p>9.</p> <p>Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</p>	<p>Ao longo da minha prática, destaco com maior impacto a concretização e alcance de todas as intencionalidades pedagógicas da qual me propus, tanto com o trabalho em equipa, como com as crianças e com as famílias.</p> <p>Considero que a palavra “impacto” se poderá alargar não só nas crianças como também nos profissionais de educação e nas famílias, com a qual tive oportunidade de trabalhar, que são parceiros da prática educativa e, sem elas, nada disto seria possível. O maior impacto que saliento está relacionado com a promoção e a fomentação da reflexão acerca da temática da investigação, o risco e a segurança, nomeadamente das brincadeiras arriscadas. Através, principalmente das entrevistas, observei uma maior reflexão por parte dos profissionais, nomeadamente educadoras, do tempo que as crianças passam no espaço exterior,</p>	<p>Compromisso com a equipa de trabalho: “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade”;</p> <p>Compromisso com as famílias: “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção educativa”;</p>	
---	---	--	--

	<p>tendo uma delas referindo que era algo que se deveria de promover e de melhorar na sua prática.</p> <p><i>“Ainda brincam bastante, mas podiam brincar mais. Lá está, tenho de mudar isso” (e2)</i></p> <p>Também foi possível observar uma grande reflexão sobre a importância de as crianças tentarem, testarem as suas capacidades motoras e ampliá-las. As entrevistas permitiram ser um recurso fundamental para que os profissionais de educação refletissem sobre a sua prática e de ações que eram inibidoras da ação das crianças, que podem ser fundamentais para o seu desenvolvimento e crescimento. Isto, claro, sempre com a supervisão do adulto.</p>		
<p>10. Informação às crianças e adultos envolvidos</p>	<p>Ao longo de toda a prática pedagógica, as conversas informais diárias com a equipa educativa, com as crianças e com as famílias permitiram-me promover metodologias participativas com os</p>	<p>Compromisso com a equipa de trabalho: “Partilhar informações relevantes,</p>	

	<p>sujeitos envolvidos, em que se existiu a troca e a partilha de informações.</p> <p>Nestas trocas e partilhas teve-se sempre em conta limites da confidencialidade e o respeito por todos os sujeitos envolvidos.</p> <p>No que toca às famílias, esta troca de informação ocorria nos momentos de transição entre família-escola e escola-família. Para além disso, algumas informações eram partilhadas através do caderno de notícias, uma estratégia utilizada pela organização socioeducativa. Este caderno ia para casa na sexta-feira e voltava para o contexto na semana seguinte.</p> <p>A documentação pedagógica, tal como referi anteriormente, também assumiu um papel fundamental durante a prática, que potenciou a partilha de informações de conquistas das crianças e de desafios propostos ao grupo.</p>	<p>dentro dos limites da confidencialidade”;</p> <p>Compromisso com as famílias - “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família”.</p>	
--	---	--	--

Anexo S1. Documento colocado à porta da sala de apresentação



Fotografia

Olá mães, pais e famílias,

Temos uma **nova educadora** na sala, a **Joana!**

A Joana está a estudar para ser educadora de infância, na Escola Superior de Educação de Lisboa, e vai estar connosco até finais de janeiro.

Connosco, ela vai aprender muitas coisas e nós, também, vamos aprender muitas coisas com ela.

Venham conhecê-la!

Anexo S2. Consentimento informado à família sobre a investigação



CONSENTIMENTO INFORMADO - INVESTIGAÇÃO

No âmbito da unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada II é pedido às estagiárias que realizem uma pequena investigação.

A minha investigação incide-se no **risco e na segurança em idade Pré-Escolar**. Neste sentido, tenho como principal **objetivo** perspetivar a temática do risco na brincadeira.

Para tal, no âmbito do estágio tenho observado **comportamentos e ações das crianças durante as suas brincadeiras**. Para além disso, irei **falar com as crianças sobre essas mesmas descobertas e brincadeiras**. Para tal, **poderão ser igualmente recolhidas capturas fotográficas, gravações áudio ou realização de vídeos**.

Durante o meu estágio, será facultado aos encarregados de educação um **questionário sobre a temática a ser estudada**.

Os dados recolhidos serão estritamente utilizados para efeitos do presente estudo, sendo garantido o anonimato das respostas recolhidas dos questionários. As gravações áudio servirão apenas para transcrição das respostas dadas pelas crianças, sendo garantido o anonimato dessas respostas. Essas gravações serão, posteriormente, eliminadas.

Muito obrigada pela sua colaboração!

Eu, _____,
encarregado de educação da criança _____
autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa) a realização de gravações áudio, para efeitos de registo, e a utilização dos restantes dados recolhidos para efeitos do presente estudo (caso não autorize um deles, risque).

Assinatura do encarregado de educação

(de preferência da mãe e do pai da criança)

Anexo S3. Consentimento informado à Direção



CONSENTIMENTO INFORMADO - INVESTIGAÇÃO

No âmbito da unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada II é pedido aos/às estagiários/as que realizem uma pequena investigação que irá constar no relatório final de estágio.

Eu, Joana Filipa Gonçalves dos Reis, aluna da Escola Superior da Educação de Lisboa, encontro-me no presente ano letivo **2018/2019**, a realizar o último ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Neste âmbito, encontro-me a realizar uma investigação que se incide no **risco e na segurança em idade Pré-Escolar**. Neste sentido, tenho como principal **objetivo** perspetivar a temática do risco na brincadeira de crianças, famílias, educadoras de infância e auxiliares de ação educativa.

Para tal, no âmbito do estágio tenho observado **comportamentos e ações das crianças durante as suas brincadeiras** e irei **falar com as crianças sobre essas mesmas descobertas e brincadeiras**.

Durante o meu estágio, será facultado aos encarregados de educação um **questionário sobre a temática a ser estudada**. Serão, ainda, realizadas **entrevistas a educadoras de infância e a auxiliares de ação educativa**. Tanto nas entrevistas aos profissionais de educação como das crianças irão ser utilizadas algumas fotografias do espaço exterior do contexto socioeducativo e da Quinta que visitámos. Estas fotografias irão ser **apenas** utilizadas para recorrer a espaços familiares para os entrevistados e para se remeter para recordações com as crianças nesses mesmos locais, por forma a serem identificadas preocupações por parte dos adultos. Estas **fotografias não irão constar no relatório final de estágio**, sendo apenas um auxiliar da entrevista, garantindo-se assim o anonimato do contexto socioeducativo.

Os dados recolhidos serão **estritamente utilizados para efeitos do presente estudo**, sendo garantido o **anonimato das respostas recolhidas**.

Muito obrigada pela sua colaboração!

Eu, _____,
diretor/a do contexto socioeducativo, onde a estagiária Joana Reis se encontra a realizar a Prática Profissional Supervisionada II no ano letivo 2018/2019, tomei conhecimento da presente investigação e autorizo a realização da mesma, desde que seja garantido o anonimato do contexto socioeducativo.

Assinatura do/a diretor/a do contexto socioeducativo

Anexo S4. Consentimento informado aos profissionais de educação entrevistado



PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

No âmbito da unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada II é pedido aos/às estagiários/as que realizem uma pequena investigação que irá constar no relatório final de estágio.

Eu, Joana Filipa Gonçalves dos Reis, aluna da Escola Superior da Educação de Lisboa, encontro-me no presente ano letivo 2018/2019, a realizar o último ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Neste âmbito, encontro-me a realizar uma investigação que se incide no **risco e na segurança em idade Pré-Escolar**. Neste sentido, tenho como principal **objetivo** perspetivar a temática do risco na brincadeira das crianças, famílias e profissionais de educação.

Tendo em conta a informação supramencionada, venho por este meio pedir a sua colaboração e participação na presente investigação e solicitar que me seja autorizado proceder à gravação da entrevista e utilizar os dados recolhidos na mesma para o relatório final de estágio.

Os dados recolhidos serão estritamente utilizados para efeitos do presente estudo, sendo garantido o anonimato das respostas recolhidas. A gravação da entrevista servirá apenas para transcrição das respostas dadas, sendo, posteriormente, eliminada.

Muito obrigada pela sua colaboração!

Eu, _____,
tomei conhecimento da presente investigação e autorizo a realização da gravação da entrevista, para efeitos de registo, e a utilização dos dados recolhidos para efeitos do presente estudo.

Idade:	
Função:	
Número de anos de serviço:	
Número de anos a trabalhar no contexto:	

Assinatura do profissional de educação participante

Anexo S5. Consentimento informado às famílias sobre a captura fotográfica e videográfica



PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

CAPTURE DE FOTOGRAFIAS E REALIZAÇÃO DE FILMAGENS

Eu, Joana Filipa Gonçalves dos Reis, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me, no presente ano letivo 2018/2019, a realizar o 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Nesse âmbito, estou, desde o dia 1 de outubro até finais de janeiro de 2018, a realizar a Prática Profissional Supervisionada II.

Tendo em conta a informação supracitada, venho por este meio solicitar a sua **autorização** para a **captura de fotografias e a realização de filmagens do/a seu/sua educando/a em atividades realizadas** para que possam ser integradas no meu relatório final de estágio.

Note-se que será **garantida** a **ocultação de dados de identificação das crianças** e, caso expressamente autorize a captura, **não será exibida a face do seu educando, nem serão visíveis elementos que identifiquem a instituição**. Relativamente às **filmagens**, é **garantida** a sua utilização somente para **fins de observação e registo de comportamentos** do/a seu/sua educando/a, por parte da estagiária e, de seguida, são **eliminados**. É igualmente garantido que a presente autorização possa ser retirada, em qualquer altura, caso assim o pretender.

Eu, _____, encarregado de educação da criança _____ autorizo/não autorizo (riscar o que não se aplica) a captura de fotografias e a realização de filmagens (caso não autorize algum deles, risque o que não autoriza), desde que seja garantida a ocultação de dados de identificação da criança, garantindo assim a confidencialidade dos registos recolhidos.

Assinatura do encarregado de educação

(de preferência da mãe e do pai da criança)

Anexo S6. Consentimento informado à família da criança do portefólio individual



PORTEFÓLIO DA CRIANÇA

No âmbito da unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada II é pedido às estagiárias que realizem um portefólio de uma criança.

O portefólio constitui-se num instrumento de avaliação individual da criança. Segundo Marchão e Fitas (2014) é uma prática alternativa de avaliação, que consiste numa pasta/álbum pessoal, com registos da criança e com um conjunto de elementos produzidos e escolhidos por si. O que importa no portefólio não é o resultado, mas sim os processos de evolução da criança. Na realização do mesmo ter-se-ão em conta três áreas de conteúdo presentes na Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), sendo elas: (i) área de formação pessoal e social, (ii) a área de expressão e comunicação, (iii) área do conhecimento do mundo.

Este portefólio será entregue, após conclusão, aos pais da criança e irá constar no relatório de estágio, garantindo-se as condições necessárias ao anonimato (ocultação do nome e rosto da criança).

Tendo em consideração a informação supracitada, venho por este meio solicitar a sua autorização para a realização do portefólio do seu educando, bem como para a captura de fotografias da sua educanda e das suas produções.

Eu, _____,
encarregado de educação do educando _____,
autorizo que a estagiária Joana Filipa Gonçalves dos Reis **realize o portefólio** da minha educanda, bem como **autorizo a capturas de fotografias** da minha educanda e das suas produções, para fins académicos, desde que sejam garantidas as condições necessárias ao anonimato.

Assinatura do encarregado de educação

Anexo S7. Consentimento informado às famílias sobre o questionário.



INVESTIGAÇÃO – SALA 8

Pedia a colaboração de todos os encarregados de educação, para o preenchimento deste questionário, que será um instrumento de recolha de dados que irá contribuir para um aprofundamento das conclusões da investigação.

As respostas são anónimas e serão estritamente utilizadas para este estudo.

Muito obrigada pela sua colaboração!

Anexo T. Análise de Conteúdo de registos de observação – Investigação

Por forma a dar resposta aos objetivos delineados para a investigação, tornou-se fundamental construir um quadro categorial da investigação, que permitiu organizar os dados recolhidos. Este mesmo quadro, definido por Vala (1986) por árvore categorial, encontra-se na tabela apresenta abaixo.

Para a construção desta árvore, após se ter definido os objetos da investigação, recorreu-se inicialmente à (a) recolha de dados, em que se utilizaram diversas metodologias, como a observação participante e metodologias visuais (fotografia e vídeo). Posteriormente, (b) definiram-se as categorias e as subcategorias, utilizando uma árvore categorial, (c) fez-se a formulação de indicadores e, depois, (d) realizou-se a seleção de unidades de registo. Por fim, (e) fez-se a quantificação/frequência dos indicadores formulados, elaborada através da análise de ocorrências (Vala, 1986).

Importa mencionar que a presente árvore categorial foi constituída tendo em conta os registos realizados através da observação participante e de metodologias audiovisuais (fotografias e vídeos).

Tabela T1.

Análise de conteúdo de registos diários

Categories	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Frequência
A. Temática da brincadeira na natureza	Atividades sensoriais	Descalçarem-se e sentirem o solo	“acabo por colocar os pés numa zona em que a relva está molhada. As crianças vão atrás e dizem «está molhado»” (registo n.º 47)	3
			“A M.C. descalça-se e diz «quero sentir as folhas»” (registo n.º 49)	
			“A I. e o S. dizem «quero sentir folhas nos pés»” (registo n.º 49)	
		Tocarem em elementos naturais	“pegar em paus” (registo n.º 46)	5
			“pedras de pequenas dimensões” (registo n.º 46)	
			“crianças a apanhar pedras grandes e a desloca-las de lugar” (registo n.º 49)	
			“crianças mexem em folhas com as mão” (registo n.º 49)	
			“mexiam em pequenas pedras que há num dos caminhos” (registo n.º 275)	
		Sentirem a chuva	“dá para a sentirmos fria”(registo n.º 248)	1
		Cheirar	“A educadora diz às crianças para inspirarem e sentirem o cheiro do ar” (registo n.º 46)	1
Chapinhar em poças	“grita «poçaaaass»,chapinhando as galochas nas poças de água” (registo n.º 248)	1		

	Brincadeiras entre pares - Dão novos significados aos elementos naturais	Construir uma fogueira	“A M.C. diz “vamos apanhar troncos e vamos fazer uma fogueira” (registo n.º 49)	1
		Uma arma	“O Rm. aproxima-se deles e diz «olha», mostrando um pau na horizontal. Diz «pum pum»” (registo n.º 49)	1
		Uma casa	“começam a construir um género de casa, fazendo as limitações com os paus” (registo n.º 49)	1
		Um balancé	“um baloiço, através da experimentação” (registo n.º 49)	1
		Chuva	“apanham pedras muito pequenas do chão e colocam dentro do cachecol e transportam-no . . . algumas pedras caem. As crianças dizem «chuva»” (registo n.º 275)	1
	Contacto com animais	Apercebem-se de características de animais	“reparam que o que pato que entrou dentro de água fazia movimentos com a cabeça para a frente e para trás para nadar, enquanto que o outro não fazia esses movimentos” (registo n.º 47)	2
			O gafanhoto voa muito rapidamente e desaparece. “O gafanhoto tem asas” – diz o Ml. (registo n.º 46)	
		Correm atrás de animais	“O D. e o Ml. correm pelo pinhal atrás de borboletas” (registo n.º 49)	1
	Habilidades motoras	Lançar	“atiram as folhas ao ar dizendo «festa»” (registo n.º 49)	1
		Apanhar e deixar cair	“apanham folhas e deixam cair em cima da cabeça de outros amigos” (registos n.º 49)	2
			“apanharem folhas” (registo n.º 49)	
		Arrastar os pés	“ A. arrasta os pés, arrastando também folhas e fazendo caminhos” (registo n.º 49)	1
	Correr	“As crianças correm pelo espaço” (registo n.º 47)	4	
“Correm atrás de mim” (registo n.º 47)				

			“correr pela relva atrás de mim” (registo n.º 47)	
			“corriam atrás de mim, dando voltas e voltas até me apanharem” (registo n.º 275)	
		Rolar	“Rebolam pela relva” (registo n.º 47)	2
			“as crianças colocam-se no topo da parte inclinada e rebolam na relva” (registo n.º 275)	
	Saltar	“saltam ao pé-coxinho e saltam a pés juntos” (registo n.º 47)	2	
		“saltar nas poças de água e de lama” (registo n.º 248)		
	Jogos coletivos	Jogar às escondidas	“brincando às escondidas, escondendo-se nas árvores” (registo n.º 47)	2
			“Algumas crianças brincam às escondidas no labirinto” (registo n.º 275)	
		Jogar ao lenço	“jogam ao lenço” (registo n.º 47)	1
		Jogos de cooperação - construção	“tentar fazer figuras no chão” (registo n.º 46)	3
“duas a três crianças ajudam no transporte dos paus e começam a construir um género de casa” (registo n.º 49)				
Jogos em que se estimula a imaginação	Estimulação do imaginário	“educadora e a auxiliar dizem que á a casa da bruxa e outra que é a casa da princesa” (registo n.º 47)	2	
		“princesa está a dormir, então a conseguimos ver” (registo n.º 47)		

	Estimula a curiosidade das crianças	Questionamento	“apanha do chão uns elementos naturais redondos e partilha com outra criança, perguntando o que é” (registo n.º 46)	1
	Estimula a amizade	Dar elementos naturais uns aos outros	“Outras crianças procuram pequenas plantas e dão a amigos” (registo n.º 275)	1
TOTAL				41
B. Temática do risco na brincadeira	Brincadeiras arriscadas observadas	Jogos de altura elevada	“A Md. vai para uma parte mais alta, um muro com cerca de 1m e pouco. Salta do topo do muro para a relva” (registo n.º 196)	16
			“saltam de um muro de 1 metro e pouco para a relva” (registo n.º 274)	
			“A l. está empoleirada numa rede que há na praça e tenta chegar ao topo” (registo n.º 266)	
			“coloca as mãos à volta dos ramos grossos, segura-se e vai levantando, aos poucos, os pés da saliência” (registo n.º 333)	
			“As crianças colocam as mãos na terra sobem-no” (registo n.º 46)	
			“surge um plano inclinado que contém, numa parte, um degrau, onde as crianças vão” (registo n.º 45)	
			“As crianças descem muito devagar. Algumas crianças caem e deslizam” (registo n.º 46)	
			“As crianças sentam-se e vão deslizando” (registo n.º 46)	
			“crianças que vão para cima de troncos e a saltar” (registo n.º 49)	

			“R. salta em cima de uma cadeira com a mesa cerca de 30 cm de distância da cadeira” (registo n.º 182)		
			“O R. começou a tentar saltar para cima em cima da cadeira e depois entre a cadeira e a mesa” (registo n.º 182)		
			“o D. e a C. a saltarem de tronco para tronco” (registo n.º 210)		
			“Nas bobines, algumas crianças saltavam” (registo n.º 225)		
			“A E., o D., a M.T. e o A. estavam a fazer um percurso de troncos” (registo n.º 237)		
			“Algumas crianças dão saltos e rodopiam” (registo n.º 247)		
			“crianças colocam os pés de cada lado do autocarro, num pé no lugar da direita e outro pé no lugar da esquerda” (registo n.º 190)		
		Jogos de superfícies de contacto e elementos instáveis	“O P. coloca-se de pé, em cima de uma bobine com a parte plana no solo” (registo n.º 185)		11
			“O R. e o Af. fazem um percurso, composto por uma pedra, um tijolo que não está fixo que tem, por cima, outro tijolo partido, um tijolo ao lado e uma pedra irregular” (registo n.º 194)		
			“Há uma partida que está mais para fora, outras que estão desniveladas. A M.Ct. coloca-se em cima dessas paletes” (registo n.º 230)		
“A M.C. coloca um tubo de cartão na horizontal perto de uma cadeira. Coloca-se em cima do tubo de cartão” (registo n.º 231)					

			“A Md., o Af. e o R. andam por cima de muitas pedras, colocando as mãos em cima das pedras molhadas” (registo n.º 196)	
			“A M.C. passa a ponte e salta em cima dela” (registo n.º 192)	
			“O R. está a saltar nas escadas e a tentar agarrar-se à parede que está ao lado do corrimão” (registo n.º 178)	
			“O R. dá saltos consecutivos de pedra para pedra com os pés juntos” (registo n.º 194)	
			“A I. coloca os pés em cima de uma prateleira de livros e volta a subir” (registo n.º 256)	
			“A Md. e o Af. tentam subir para cima da mesa redonda” (registo n.º 296)	
			“A I. agarra-se ao triângulo de espelho que está na praça e começa a trepá-lo” (registo n.º 311)	
	Jogos de velocidade elevada		“A Md. está a correr no pinhal, escorrega” (registo n.º 274)	9
			“E. diz que estava a correr e foi contra a M.T.” (registo n.º 187)	
			“havia uma descida acentuada na relva, as crianças foram a correr” (registo n.º 196)	
			“Desliza com muita velocidade no escorrega” (registo n.º 323)	
			“O T. senta-se e desliza [escorrega molhado]” (registo n.º 323)	
			“o F. a parar porque tem ramos presos ” (registo n.º 194)	

			“a M.C. que cai com ervas presas às galochas” (registro n.º 194)	
			“A I. passa por cima de um ramo e um pau, mas o ramo e o pau ficam presos a ela” (registro n.º 196)	
			“O A. e o S. estão deitados de barriga e de cabeça para baixo numa rampa” (registro n.º 338)	
		Jogo de luta e perseguição	“O R. e o M. brincam às lutas” (registro n.º 274)	1
	Razões das crianças se envolverem em brincadeiras arriscadas	Associado ao imaginário, ao faz-de-conta	“A M.T. diz que estão a atravessar um lado que tem bichos e não podem cair” (registro n.º 190)	2
			“O Rm. diz que são dinossauros e que ele é o T-Rex” (registro n.º 274)	
		Associado a desportos radicais	“porque é divertido passar para os troncos e não cair. Parece um skate ” (registro n.º 210)	1
		Associado a jogos	“Tínhamos de fugir do D., mas só podíamos pisar os troncos”(registro n.º 237)	1
		Associado ao sentimento de corajoso	“Mesmo que que caia, eu não choro, porque sou mais valente” – diz o R. (registro n.º 219)	3
			“A Md. diz que não, «porque somos corajosos, não caímos»” (registro n.º 219)	
			“porque se sente forte” (registro n.º 306)	
		Associado ao sentimento de competência (eu sou capaz)	“eu vou conseguir”(registro n.º 274)	5
			“porque consegui” (registro n.º 320)	
			“consegui sozinho” (registro n.º 320)	
“Joana, saltei muito alto”(registro n.º 331)				
“Oh Joana, já aprendi”(registro n.º 337)				

	Ser uma experiência nova/desafio	“Eu nunca saltei de uma pedra muito grande” (registo n.º 197)	2	
		“é mais irregular, tem mais pedras e ramos.” (registo n.º 274)		
	Ser algo instável	“Perguntei à E. porque achava aquilo giro. A E. diz «porque aquilo abana» (registo n.º 204)	3	
		“A An. diz porque balançava de um lado para o outro” (registo n.º 216)		
		“era muito fininho e que era giro” (registo n.º 257)		
	Gostar de saltar muito alto	“porque gostamos de saltar muito alto” (registo n.º 330)	1	
	Ser algo de crescidos	“É coisa de crescidos” (registo n.º 210)	1	
	Ter mais força	“é para ter força” (registo n.º 219)	1	
	Querer-se fazer igual às crianças mais velhas	“Ela quer fazer igual” (registo n.º 219)	2	
		“O S. sobe e prende-se às traves” (registo n.º 306)		
	Observação de estratégias de resolução de problemas	Evitar os degraus altos	“procura uma forma de a descida não ser tão alta, desviando-se, sempre que possível, dos degraus grandes” (registo n.º 50)	2
			“Procura um caminho no degrau que seja mais baixo, mais próximo do degrau seguinte” (registo n.º 274)	
Andar/descer devagar		“Desce muito devagar as escadas” (registo n.º 50)	9	
		“As crianças andam muito devagar” (registo n.º 192)		
		“A Dg. anda muito devagar” (registo n.º 192)		

		<p>“O A. diz que agora atravessava-a sossegadinho a andar” (registo n.º 193)</p> <p>“vai-se aproximando muito devagar” (registo n.º 210)</p> <p>“devagar” (registo n.º 200)</p> <p>“colocavam os pés no meio da esponja, devagar” (registo n.º 225)</p> <p>“devagar” (registo n.º 225)</p> <p>“andar devagar” (registo n.º 225)</p>	
	Descer inclinações sentado	“sentam-se no chão e descem” (registo n.º 274)	1
	Passar muito rápido	“Porque nós passámos muito rápido” (registo n.º 200)	1
	Passar sozinho/a	“passava sozinha” (registo n.º 200)	1
	Subir/Descer auxiliando-se a outras coisas	<p>“Coloca um pé no chão e, depois, coloca o outro pé no chão e coloca o tubo por cima da bobine na horizontal” (registo n.º 185)</p> <p>“segura-se na terra e desce” (registo n.º 274)</p> <p>“com as mãos seguram-se às rochas” (registo n.º 274)</p> <p>“A I. agarra-se [ao triângulo]” (registo n.º 311)</p> <p>“O T. ao passar, punha o pé entre as esponjas” (registo n.º 225)</p>	5
	Utilização de diversos segmentos corporais para se equilibrar	<p>“A M. estica os braços para os lados, esticando-os, como se se estive a equilibrar” (registo n.º 192)</p> <p>“com os braços esticados para os lados” (registo n.º 194)</p> <p>“Dá pequenos passos, com os braços esticados para o lado e com o corpo inclinado para a frente” (registo n.º 194)</p> <p>“colocando os braços esticados” (registo n.º 194)</p>	11

		“os braços esticados de lado” (registo n.º 194)	
		“estica os braços para o lado” (registo n.º 194)	
		“abrem os braços para os lados” (registo n.º 210)	
		“colocou os braços abertos no ar” (registo n.º 225)	
		“com os braços abertos” (registo n.º 225)	
		“ela flete as penas e continua com os braços abertos” (registo n.º 225)	
		“os braços e o corpo esticado” (registo n.º 274)	
	Utilização de diversos segmentos corporais para aumentar/diminuir a impulsão	“balançam os braços, dando velocidade para o salto” (registo n.º 210)	3
		“batem várias vezes com os pés em cima dos troncos, dando pequenos passos que quebram a velocidade” (registo n.º 210)	
		“coloca os braços para trás, flexiona as pernas e dá um impulso para a frente” (registo n.º 331)	
	Colocam-se à ponta de uma superfície para saltar para outra	“Colocam-se à ponta do tronco, saltam para o tronco” (registo n.º 210)	1
	Colocar-se em cima de um superfície, saltar para o chão e voltar para a superfície	“desciam e depois vinham para cima delas” (registo n.º 225)	1
	Utilizar o solo para se equilibrar	“Algumas crianças desequilibram-se, colocam as mãos no chão” (registo n.º 194)	2

			“Quando chegam ao tronco, baixam-se e seguram-se no tronco com as mãos” (registo n.º 204)	
	Utilização de objetos de apoio (canas)		“O S. leva duas canas uma em cada mão, à medida que sobre o trilho, e faz pressão com as canas na terra” (registo n.º 194)	2
			“segurando na cadeira” (registo n.º 231)	
	Alteração do lugar dos obstáculos		“Algumas crianças tiravam as paletes de lugar e construíam outro caminho, mais fácil” (registo n.º 225)	3
			“O T. começou a fazer uma construção com as paletes entre as bobines, construindo um caminho” (registo n.º 225)	
			“podiam juntar os quadrados todos e colocar as esponjas alternadas” (registo n.º 225)	1
	Agarrar-se a colegas		“O M. cai, agarra-se ao Rm. e ao F.” (registo n.º 194)	3
			“seguram-se uns aos outros”(registo n.º 194)	
			“agarrando-se umas às outra” (registo n.º 204)	
	Cooperação entre pares		“O F. tem um pau e diz ao M. para segurar. O F. coloca o pau na horizontal e os dois agarram no pau” (registo n.º 194)	2
			“eu, para me levantar, utilizei técnicas que aprendi com o meu primo” (registo n.º 237)	
	Partir ramos que estão presos ao corpo		“retira os ramos e puxa o pé e o ramo parte-se” (registo n.º 274)	1
	Colocar almofadas no chão		“As crianças colocam por cima de um	1

			tapete, muitas almofadas que cobrem o chão” (registo n.º 294)	
		Tentativa e erro	“A I. agacha-se, coloca uma mão a segurar o tronco e põe lá o pé e depois o outro e tenta colocar-se em cima do tronco grande. Cai. Volta a tentar, mas coloca um pé e depois o outro, já estando de pé.” (registo n.º 194)	5
			“Tentam equilibrar-se, colocando os braços esticados, até que caem. Voltam a ir para cima do tronco” (registo n.º 194)	
			“Salta para o chão e volta a subir para o tronco a seguir” (registo n.º 210)	
			“A M.C. repetia a ação diversas vezes” (registo n.º 174)	
			“O Af. faz força com os pés contra o triângulo e acaba por escorregar. Começa a fazer força mais rapidamente” (registo n.º 311)	
	Querer fugir ao obstáculo	“não se quer sentar” (registo n.º 274)	1	
	Conversas entre pares	Aperceber-se das dificuldades dos desafios	“o M. diz que aquilo é difícil. O F. diz que pensou que fosse mais fácil” (registo n.º 194)	1
		Aperceber-se de coisas que não dão para passar	“O S. diz «isso assim não dá, é redondo e fino, vou cair»” (registo n.º 194)	1
		Aperceber-se dos perigos	“Aqui não posso saltar, tem picos”(registo n.º 274)	1

		Criar regras nas brincadeiras	“Diz que se tem de fazer o percurso e saltar para lá do pau.” (registo n.º194)	1
		Aperceber-se que é normal cair	“A I. diz «tem muitos paus, caímos, acontece, mas ficamos bem»” (registo n.º 196)	1
		Ajudar os amigos a superar medos	“A C. diz «é assim», saltando de um tronco para o outro e agachando-se quando passa de um tronco para o outro” (registo n.º 210)	1
		Apercebem-se que há amigos que precisam de mais tempo e ajuda	“eu consigo ir sozinho, ele tem de ir devagarinho” (registo n.º 278)	1
	Emoções observadas durante essas brincadeiras	Medo	“A M. começa a chorar” (registo n.º 46)	6
			“O A. e a E. dizem que sentiram medo. Pergunto porquê. O A. diz que pensavam que iam cair da ponte” (registo n.º 193)	
			“O R. aproxima-se e diz «estou com medo de me magoar»” (registo n.º 196)	
			“O R., a M. e o S. disseram que tinham medo” (registo n.º 225)	
			“A M. e o Rm. ficam mais sossegados, a olhar para baixo” (registo n.º 246)	
		“O Rm. agacha-se, mas acaba por não saltar” (registo n.º 246)		
Alegria	“O Ml. e o F. levantam-se durante a descida, caem e eu digo “yeahhh, que giro”. Eles olham para traz, riem-se e repetem o que disse” (registo n.º 46)	4		

			“dizendo que era giro” (registo n.º 210)	
			“a M. começa-se a rir e a dizer que sim[foi giro]” (registo n.º 274)	
			“vai a correr a sorrir” (registo n.º 274)	
		Tristeza	“O A. diz que quando caiu se sentiu mal” (registo n.º 193)	1
	Estratégias para ultrapassar o medo	Dizer o que se tem medo a alguém	“dizemos o que foi” (registo n.º 312)	1
		Pedir ajuda a um/a amigo/a ou adulto	“pedir ajuda a um amigo e a professoras” (registo n.º 312)	3
			“subir com a ajuda das professoras”(registo n.º 312)	
			“chamar as professoras ou os amigos” (registo n.º 312)	
		Utilização de acessórios que protegem o corpo	“posso ter cotoveleiras, posso ter joalheiras”(registo n.º 312)	2
			“pode ter um capacete” (registo n.º 312)	
	Estar concentrado	“estar concentrado” (registo n.º 312)	1	
	Comportamentos observados quando a criança se depara com dificuldades	Procurar um adulto que lhe facilite a situação	“A criança vai em direção a outro adulto” (registo n.º 246)	2
			“A M. fica para trás comigo e começa a esticar uma das mãos” (registo n.º 274)	
		Parar e não se mexer e a dizer que quer sair	“Começa a dizer que quer sair.” (registo n.º 306)	1
		Chorar	“fazer sons como se fosse chorar” (registo n.º 274)	1
Comportamentos observados quando o adulto auxilia e começa a	Criança ganha autonomia	“a M. já não me pede para lhe dar a mão” (registo n.º 246)	2	
		“sim, mas sozinho” (registo n.º 274)		

	dar liberdade à criança			
	Conceções associadas ao perigo	Idade da criança associada a incapacidade	“O S. vai a correr em direção à educadora e diz que a irmã está em cima de uma pedra” (registo n.º 28)	6
			“Não tinha medo, porque sou crescido, mas o meu mano só passava comigo” (registo n.º 200)	
			“ele podia cair e eu sou crescida e tenho cuidado” (registo n.º 200)	
			Pergunto «então e vocês não se podem magoar?». O D. diz «não, porque somos mais crescidos do que eles» (registo n.º 210)	
			“para os bebés não” (registo n.º 210)	
			“não, porque podia cair e magoar-se” (registo n.º 219)	
		Locais altos	“O R. diz «foi muito alto»” (registo n.º 197)	2
			“era alto” (registo n.º 225)	
		Local de queda afastado	“é muito longe” (registo n.º 210)	1
		Equipamentos sem suportes para se segurarem	“a ponte não era assim tão segura. Não tinha corrimões” (registo n.º 193)	2
			“O A. diz que devia ter corrimões para nos segurarmos e não cairmos” (registo n.º 193)	
		Equipamentos instáveis	“os paus abanavam e vinham para baixo quando os pisava.” (registo n.º 193)	1
Animais que os podem comer	“depois no lago e tem crocodilos e tubarões e comem-nos” (registo n.º 200)	1		

		Estar a chover	“Uma criança disse «Joana, está a chover, temos de ir»” (registo n.º 165)	1
		Cair	“porque depois caímos” (registo n.º 248)	1
		Alguém empurrar	“um dos amigos o empurrou” (registo n.º 274)	1
	Supervisão das crianças	Superproteção do irmão/irmã	“O S. vai a correr para perto da irmã e fica de volta dela até que ela desça” (registo n.º 28)	1
		Superproteção dos colegas	“O S. chama-me e diz «Joana, Joana, olha a l.». Pergunto o que tem. O S. olha para mim e diz «não vês, ela está em perigo» (registo n.º 223)	1
		Permissão dos adultos afeta o que a criança deixa o/a seu/sua irmão/irmã fazer	“a minha mãe deixa”(registo n.º 219)	2
	“O S. diz que não faz mal que a irmã costuma fazer aquilo para se sentar” (registo n.º 236)			
	Comentários de aviso de consequências entre pares	Vais cair	“A E. olha e diz «olha que vais cair»” (registo n.º 178	2
			“olha que ainda cais” (registo n.º 271)	
	Comentários que intensificam os medos das crianças	Não consegue	“Uma das crianças diz que ela tem medo” (registo n.º 274)	1
TOTAL				70
C.		Experimentação dos ambientes antes	“A educadora foi ver a ponte” (registo n.º 192)	1

Supervisão do adulto	Ações de prevenção de acidentes	das crianças explorarem		
		Ajudar/Segurar as crianças	“Os adultos seguram logo nas mãos das crianças para estas passarem a ponte” (registo n.º 192)	3
			“Dá as duas mãos à criança e ajuda-a a descer” (registo n.º 246)	
		“Um dos adultos aproxima-se para lhe dar a outra mão” (registo n.º 246)		
	Ações que os adultos impedem	Evitar degraus maiores	“não irem pelo degrau maior, que existe uma parte plana” (registo n.º 45)	1
		A criança estar molhada	“estás toda molhada, não podes andar assim” (registo n.º 248)	1
	Comentários dos adultos	Vão cair	“assim vão cair” (registo n.º 45)	2
			“pode cair” (registo n.º 236)	
		Associados à idade da criança	“cuidado S., a tua mana é pequena” (registo n.º 236)	1
		Não se podem magoar	“Um dos adultos diz que ninguém se pode magoar” (registo n.º 246)	1
		Não podem fazer aquilo	“não pode fazer aquilo” (registo n.º 336)	2
	“diz para as crianças pararem” (registo n.º 338)			
	Comentários que intensificam os medos das crianças	Não consegue	“a M. tem medo de alturas e que não consegue descer” (registo n.º 246)	2
“Outro adulto diz que o Rm. também tem medo e que não consegue” (registo n.º 246)				
Ações que promovem	Eu ajudo	“O adulto diz que ela tem medo, mas que com ajuda ela consegue” (registo n.º 274)	1	

	ultrapassar o medo			
TOTAL				15

Anexo U. Análise de conteúdo das respostas das crianças na entrevista

Tabela U1.

Transcrição das respostas das crianças na entrevista por blocos de informação

ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS RESPOSTAS DAS ENTREVISTAS FEITAS ÀS CRIANÇAS					
Categories	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registro	Frequência	U.E. ¹¹
A. Concepções de segurança	Concepção associada ao ambiente familiar	Estar em casa	“é estarmos em casa se houver algum perigo lá fora nós não podemos sair de casa” (E.)	6	5
			“nós estarmos em casa e se nós quisermos sair vamos, se nós não quisermos não saímos” (E.)		
			“é proteger-nos, em casa” (J.)		
			“estar em casa” (Ml.)		
			“é uma casa, porque não vê os fantasmas” (S.M.)		
			“uma casa” (M.Ct.)		

¹¹ Unidade de Enumeração, referente a cada entrevista.

		Permissão/ consentimento das famílias	“quando queremos ir ao parque e às vezes os pais não deixam, não vamos. Vemos televisão ou brincamos. Quando os pais deixam, vamos” (M.T.)	1	1
Conceção associada à alimentação	Alimentação saudável		“comer a comida que faz bem” (Md.)	1	1
	Comida com elementos naturais que vêm na natureza		“sim, porque os meus pais deixam. Os cogumelos não fazem mal” (S.M.)	1	1
Conceção associada a objetos	Objetos de lutas		“o escudo é para defender” (Ml.)	1	1
	Objetos de auxílio		“uma corda para segurar” (C.)	1	1
Conceções associadas ao movimento	Seres que não se movem		“Porque eles não fazem mal, eles ficam parados” (S.M.)	1	1
Conceção associada a atividades	Brincar		“Ficamos em casa a brincar.” (E.)	3	3
			“brincar com os pais” (R.)		
			“brincar, porque ficamos contentes” (I.)		
Conceções associadas a	Altura baixa		“que não é muito alta para não nos magoarmos” (P.)	3	2
			“uma coisa boa é uma baixinha” (P.)		

	características do ambiente		“não subir coisas perigosas” (M.Cl.)		
		Ter relva	“tem relva” (Fr.)	3	3
			“a relva é muito macia” (E.)		
		“Porque tem relva no chão” (An.)			
	Conceções associadas a ações	Ação de se pendurar numa árvore	“pendurar numa árvore é seguro” (Af.)	1	1
		Ação de se segurar numa árvore	“segurar na árvore” (Mr.)	1	1
		Ação de se salvar	“é podermos salvar-nos” (Mt.)	1	1
		Ação de se esconder e de ninguém o ver	“é estarmos protegidos. É ninguém encontrar-nos e ninguém nos ver” (E.)	1	1
	Conceções associadas a consequências de atos	Não magoa	“que faz bem, que não nos magoamos” (Rm.)	2	2
			“porque ninguém cai” (An.)		
Conceções associadas a incêndios	Presença de Fogo	“não haver fogo” (Al.)	1	1	

	Conceções associadas a emoções	Divertir-se	“porque era giro passar lá por cima. Era segura, porque nós gostamos de passar” (Md.)	2	2
			“é seguro, porque eu gosto (S.)		
TOTAL				30	20
A. Conceções de perigo	Conceções associadas à segurança rodoviária	Não se colocar o cinto	“quando nós estamos no carro, nós não temos o cinto. Isso é o perigo mais perigoso de todos” (M.T.)	2	2
			“se não tiver cinto e se vir algum polícia e vir o polícia e depois prender” (E.)		
	Conceção associada à permissões dos pais	Permissão das famílias	“quando os pais dizem que não podemos ir ao parque” (M.T.)	1	1
	Conceções associadas a animais	Animais pequenos	“é um bicho” (An.)	2	2
			“uma aranha grande” (M.Ct.)		
		Animais que picam	“uma abelha” (Dg.)	2	2
“uma abelha” (C.)					

		Animais atrás das crianças	“e se vier um cão e nós estivermos à frente e nós temos de correr para ele não apanharmos” (E.)	2	1
			“é nós estarmos a fugir, a fugir muito rápido e algum animais estiver atrás de nós” (E.)		
		Animais que podem magoar	“os animais, porque podem comer as pessoas” (Ml.)	2	2
			“que seja feroz e pode vir atrás de nós e pode comeremos” (E.)		
	Conceções associadas a características do ambiente	Altura	“cairmos de uma árvore” (Af.)	10	9
			“cair na árvore” (Mr.)		
			“um monte alto” (P.)		
			“cair na árvore” (Mr.)		
			“é muito alto” (M.T.)		
			“é alto, é perigoso para os pequeninos” (P.)		
“É alto” (M.Ct.)					
“é uma coisa alta” (M.Cl.)					

			“é muita alto” (Af.)		
			“é muito alto” (Rm.)		
		Solo inclinado	“porque é toda a descer, pode alguém menino rebolar pela relva e cair pela relva e magoar a sua cabeça” (P.)	1	1
		Árvores caídas	“Há árvores caídas” (An.)	3	3
			“Há árvores caídas” (M.Ct.)		
			“Há árvores caídas” (C.)		
		Pedras soltas	“pedras a saltar” (P.)	3	2
			“as pedras caem das pedras” (S.M.)		
			“as pedras fogem” (S.M.)		
		Mexer em algo que pica	“picos, porque pica na pele dos meninos” (Md.)	2	2
			“porque tem picos” (S.)		
		Tipo de solo/superfície	“a pedra magoa, podíamos por relva” (M.Ct.)	4	4
			“sim [é perigos], porque podemos bater e o chão é de pedra” (M.T.)		

			“é perigoso, porque podemos ciar, quando estamos a saltar. O chão é de pedra” (C.)		
			“nós podíamos rebolar e como este chão é feito disto [emborrachado], nós podemos magoarnos” (E.)		
		Material dos equipamentos	“Temos de ter cuidado, porque é de metal. É muito duro” (Rm.)	1	1
			“Temos de ter cuidado, porque é de metal. É muito duro” (Mt.)	1	1
		Desconhecido – não se ver o que há por de baixo	“porque tinha água aqui em baixo e o A., quando tocou, ele ia quase caindo de cabeça e podia ir para um sítio perigoso, como uma floresta com dinossauros ou com lobos” (E.)	1	1
	Conceções associadas a ações	Colocar objetos pequenos na boca	“é quando nós pomos uma coisa na boca e não conseguimos tirar” (I.)	2	1
			“bolinhas pequenas, os meninos podem por na boca” (I.)		
Bater em alguém		“se alguém batesse” (Mt.)	1	1	

	Conceções associadas a emoções	Medo	“medo” (J.)	1	1
	Conceções associadas à idade	Crianças com idades inferiores a 3 anos	“subir assim é perigoso para os pequeninos” (P.)	1	1
	Conceções associadas ao imaginário	Fantasmas	“fantasmas, porque assustam” (S.M.)	1	1
		Alterações físicas	“se nós mexêssemos [cogumelos], ficávamos com os olhos vermelhos” (M.T.)	1	1
	Conceções associadas a consequências de ações	Ato de se magoar	“magoar no joelho” (Mr.)	6	5
			“machuca-se” (M.Cl.)		
			“magoam-se” (S.M.)		
			“podemos magoar-nos” (Af.)		
			“magoar no joelho” (Ml.)		
		“os troncos podem raspar nos joelhos” (Af.)			
Morrer	“podemos mexer e podemos morrer” (C.)	3	3		
	“podemos mexer e podemos morrer” (M.Ct.)				

			“se nós mexêssemos, morríamos” (E.)		
		Ato de Cair	“podemos cair” (Mt.)	5	5
			“podemos cair” (Fr.)		
			“podemos cair” (C.)		
			“porque podemos cair” (M.Ct.)		
			“podemos cair” (Rm.)		
	Ir ao médico	“vão ao médico tirar a bolinha” (I.)	1	1	
	De se sujar	“depois se cairmos pode haver um buraco de terra e depois nos sujarmos” (E.)	1	1	
	Conceções associadas a incêndios	Presença de Fogo	“se um carro tiver fogo, chama os bombeiros” (Al.)	1	1
	Formas da criança saber o que é perigoso	Experiências/ Vivências	“Uma vez eu cai do escorrega e magoei-me” (E.)	4	4
“Se empurrar, um dia a J. empurrou-me e eu já me magoei a sério” (Af.)					
“Não, para mim, não é, porque eu cai” (M.Cl.)					

			“é [perigoso] e eu já piquei-me” (S.)		
		Diálogo com os adultos	“Ensinarão-me, a minha mãe e o meu pai.” (P.)	2	2
			“porque nós fomos à quinta e ouvimos” (E.)		
TOTAL				67	20
B. Conceções de risco	Conceções com conotação negativa	Algo mau	“é uma coisa má” (P.)	1	1
		Perigo	“Risco é perigo” (E.)	2	1
			“o risco . . . é quando estamos em perigo” (E.)		
		Algo que magoa	“um risco mau, uma coisa que nos pode magoar” (P.)	1	1
		Alguém que magoa	“é um arranhão” (Af.)	1	1
		Associado ao mau comportamento	“é portar mal” (A.)	1	1
		Associado à presença de fogo	“Corro um risco mau, como haver um incêndio” (P.)	1	1
	Traço	“o risco é desenhar na mesa” (Af.)	4	4	
“Pode ser um risco numa folha de papel” (P.)					

	Conceções associadas ao desenho		“são risco, para fazer o nome e depois guardam” (R.)		
			“quando você quer fazer um risco assim é só ir buscar uma caneta” (M.Cl.)		
TOTAL				11	6
D. Razões das crianças se envolverem ou não em brincadeiras arriscadas	Associada a emoções	Sentir-se bem	“porque eu achei que era divertido. Senti-me bem.” (E.)	2	1
			“é muito divertido saltar” (E.)		
		Medo (adrenalina)	“depois rodou aquilo muito rápido e eu ia caindo, mas não cai” (E.)	1	1
	Associado a experiências novas	Saltarem/Subirem de/em sítios altos	“uma vez que fiz isso [colocar-se de pé em cima do escorregada], fechei os olhos e senti o ar” (E.)	3	3
			“quando eu salto de um tronco, eu salto e eu voo” (S.)		
			“porque eu não tinha subido” (S.M.)		
Associado a desafios	Sentimento de competência	“Porque eu sou forte” (Fr.)	5	5	
		“os jogadores, às vezes, estão a jogar à bola e caiem e magoam-se, mas não choram” (Af.)			

			“já experimentei, mas eu não caí. Estou a segurar sempre. Estou a fazer ginástica” (R.)		
			“porque é difícil saltar nos troncos” (Md.)		
			“nós saltámos sozinhos, não magoamos” (Mr.)		
	Experiências de falha	Já ter caído	“eu caí, eu caí. Não voltava a ir, porque caí. Se voltasse a fazer também caía” (A.)	2	2
			“Não, pra mim, não é, porque eu caí” (M.Cl.)		
	Emoções que despoletam	Medo	“Eu tenho medo de alturas” (S.)	3	2
			“eu tenho medo de subir arvores, porque, e se eu cair?! Alguns ramos são muito finos” (E.)		
			“eu tenho medo de picar-me” (S.)		
	Permissão/ consentimento dos adultos	Não deixarem	“para mim não, porque é muito feio. O meu pai não me deixa subir aqui” (M.Cl.)	1	1
	TOTAL				17
E.		Bater	“bater” (E.)	2	2
			“bater” (M.Ct.)		

Caracterização do espaço interior do contexto – coisas que podem magoar	Associado a conflitos entre pares	Morder	“morder” (E.)	1	1
		Apertar o pescoço	“apertar o pescoço” (E.)	1	1
		Puxar o cabelo	“puxar o cabelo” (M.T.)	1	1
		Empurrar	“empurrar” (C.)	1	1
		Magoar os sentimentos verbalmente	“dizer coisas feias” (An.)	1	1
	Associado ao pavimento	Chão	“no chão” (Rm.)	1	1
	Associado a equipamentos	Escadas	“escadas, porque nós podemos descer muito rápido e nós podemos magoar” (C.)	1	1
	Associado a habilidades motoras	Saltar	“saltar de uma cadeira, nesta parte de trás” (Md.)	2	2
			“saltar do palco para o chão” (Fr.)		
		Subir para cima de uma cadeira	“por-me em cima da cadeira e cair para trás” (Md.)	1	1
Subir para cima de uma mesa	“por-se em cima da mesa e a mesa vai virar-se” (R.)	1	1		

		Correr a grande velocidade	“correr muito depressada, a gente cai e tropeça numa pessoa que não consegue ver” (M.Cl.)	3	3	
			nos corredores, é que nós correremos, tropeçarmos a uma pessoa e caímos com o joelho e com a cabeça” (Mr.)			
			“Alguém vir a correr e entrar na sala e aleijar-se” (R.)			
	Associado a ações	Entalar os dedos	“os meninos entalarem os dedos no armário” (P.)	1	1	
			Atirar um brinquedo e bater na cara de alguém	“se alguém atirasse um brinquedo e fosse para a cara” (Rm.)	1	1
			Não se estar a olhar para onde se está a ir	“bater a cabeça, quando nós não estamos a olhar para onde nós estamos a ir” (A.)	1	1
	Associado a objetos	Objetos partidos	“Se partir alguma coisa e eles não saberem que aquilo está partido, podem-se arranhar. O amigo pode apanhar e arranhar outros amigos” (E.)	4	4	
“há coisas que se podem partir e magoar-nos, os vidros” (J.)						

			“Os vidros podem partir-se e nós cortarmo-nos e deixar sangue” (Af.)		
			“Os vidros podem partir-se e nós cortarmo-nos e deixar sangue” (Fr.)		
		Cadeira de baloiçar	“cadeira grande [de baloiçar], porque pode partir as coisas. É perigoso. Ela abana e deixa-me cair” (S.M.)	1	1
		Mesas que se viram	“as mesas podem-se virar” (Fr.)	1	1
		Cadeiras que podem cair	“as cadeiras podem cair para trás e podemos cair com a cabeça” (Mr.)	3	3
			“as cadeiras podem cair para trás e podemos cair com a cabeça” (Fr.)		
			“as cadeiras podem cair para trás e podemos cair com a cabeça” (Af.)		
		Janelas	“cair numa janela” (Fr.)	1	1
TOTAL				29	16
F.	Brincadeiras que as crianças mais gostam de	Jogar futebol	“jogar futebol” (Mt.)	10	6
			“jogar futebol” (Rm.)		

Caracterização do espaço exterior	realizar no espaço exterior		“jogar à bola” (Af.)		
			“jogar à bola” (Fr.)		
			“ao futebol” (P.)		
			“brincamos à bola” (Fr.)		
			“futebol” (Mt.)		
			“futebol” (Rm.)		
			“futebol” (Ml.)		
			“a jogar à bola” (Mr.)		
	Escorregar no escorrega		“escorregar no escorrega” (Mt.)	5	5
			“escorregar no escorrega” (Fr.)		
			“gosto de ir ao escorrega” (Mr.)		
			“vamos ao escorrega” (E.)		
			“andar no escorrega” (S.)		
	Brincar ao faz-de-conta		“brincar na casinha pequena” (S.M.)	6	6
		“a casa com paus” (J.)			

			“aos pais, às mães” (P.)		
			“eu gosto de fazer piqueniques a fingir” (Mr.)		
			“às princesas” (An.)		
			“brincar com os brinquedos da caixa” (S.)		
	Brincar com elementos naturais		“brincar com terra” (S.M.)	2	2
			“brincar com terra” (S.)		
	Saltar em troncos		“saltar num tronco” (Mt.)	3	2
			“saltamos em troncos” (E.)		
			“Saltar em troncos” (E.)		
	Saltar à corda		“saltar à corda” (E.)	1	1
	Brincar com os amigos		“brincar com os amigos” (Fr.)	4	4
			“Gosto de brincar com os amigos” (Al.)		
			“com os amigos” (R.)		
			“com os amigos” (A.)		
	Andar de bicicleta		“andar de bicicleta” (A.)	3	3

			“andar de bicicleta” (R.)		
			“andar de bicicleta” (E.)		
		Jogos coletivos	“brincar aos maus. Eu sou a má e eles apanham-me” (J.)	8	7
			“brincar as corridas e apanhadas. Mais aos pais e às mães” (P.)		
			“gosto mais de correr” (M.Cl.)		
			“à apanhada” (S.)		
			“às escondidas” (Md.)		
			“a jogos” (Md.)		
			“corremos com os amigos” (E.)		
			“correr” (S.)		
		Motricidade fina - desenhar	“desenhar lá fora” (Fr.)	1	1
		Exploração do corpo – formas de andar	“ando assim [anda em quadrupedia como rabo para cima]” (M.Cl.)	1	1

	Locais do espaço exterior onde as crianças mais gostam de brincar	Escorrega	"Aquele que tem o escorrega grande, porque ele tem dois escorregas e depois nós depois... para não estarmos à espera" (E.)	5	5
			"daquele escorrega muito grande" (R.)		
			"Escorrega" (M.Cl.)		
			"escorrega" (I.)		
			"gosto de descer pelo escorrega" (Md.)		
		Jardim	"da relva" (Fr.)	7	7
			"da relva" (Af.)		
			"no jardim" (Mt.)		
			"no jardim" (Ml.)		
			"no jardim" (Rm.)		
			"na relva" (P.)		
		Espaço de faz-de-conta - Casa	"A casa que é muito grande" (Al.)	3	3
			"em casa" (An.)		

			“em casa” (C.)		
		Equipamento de ferro em forma de carro	“do carro grande” (A.)	3	3
			“gosto de baloiçar aqui [equipamento de ferro]” (Md.)		
			“gosto de andar naquele carro que tem três à frente e atrás tem dois sítios para dois meninos” (Md.)		
	Escada	“subir, com as mãos e com os joelhos nas escadas” (Mr.)	1	1	
	Perceção de risco	Nos troncos	“nos troncos. Os troncos podem cair e magoarnos nos joelhos” (Af.)	4	2
			“um tronco rebolar e podemos cair” (Af.)		
“os troncos grandes, os troncos pequeninos. Se nos levantarmos e cair em cima de um dedo, dói muito. Houve uma vez que eu até cai e não conseguia andar” (P.)					
“um tronco que está assim e nós pormos lá um pé e agarramo-nos aos troncos das árvores, mas os bebés podem cair, com as perninhas pequenas, não chegam” (P.)					

	Nas mesas	“as mesas podem-se virar” (Fr.)	1	1
	Nas árvores	“pode cair uma árvore e magoar-nos” (Af.)	2	2
		“a árvore que nós subimos, com muitos troncos” (Mr.)		
	No escorrega	“Pomo-nos de pé no escorrega e depois pomonos de pé a surfar e depois podemos caímos para a frente” (E.)	4	4
		“no escorrega, é alto e muito duro” (Af.)		
		“no escorrega, é alto e muito duro” (Fr.)		
		“bater com a cabeça no escorrega” (Fr.)		
	Coisas duras (pedras e vidros)	“coisas duras, como os vidros e as pedras” (Af.)	1	1
	Correr	“de correr, de brincar” (Dg.)	3	3
		“de correr, de brincar” (An.)		
		“de correr, de brincar” (C.)		
	Pedras	“uma pedra” (Af.)	2	2

			“uma pedra, que nós corremos e ela pode ser dura. Nós corremos, nós troblamos e magoamos” (C.)		
		Chão	“o chão” (Af.)	2	2
			“o chão” (Rm.)		
		Corrimão	“o corrimão” (Rm.)	1	1
		Escadas	“não podemos dar cambalhotas nas escadas” (M.Cl.)	1	1
TOTAL				84	21
G. Objetos que as crianças gostavam que existisse no espaço exterior do contexto	Elementos naturais e ambientais	Bolotas	“que tivesse bolotas” (M.T.)	1	1
		Água	“água” (J.)	8	8
			“água” (M.)		
			“uma bomba de água” (Al.)		
			“uma bomba de água. A bomba de água caia para cima de nós e rebentava e demos tinha água” (A.)		
“água, para fazer uma grande onda para mergulharmos” (Af.)					

			“trazer a nossa caixa de areia, para pormos água para brincarmos” (Fr.)		
			“eu gostava de ter ali um mar para ter pranchas para fazer uma corrida” (E.)		
			“água” (Dg.)		
	Areia		“areia” (Mr.)	2	2
			“areia” (C.)		
	Terra		“terra” (S.M.)	2	2
			“terra” (M.Cl.)		
	Mais relva		“um bocadinho de relvas” (P.)	1	1
	Mais árvores		“árvores, porque está tanto espaço que devia ter relva e muitas mais árvores para trepar” (P.)	3	2
			“árvores para trepar” (Fr.)		
			“eu de brincar para me por cima da árvore” (Fr.)		
	Lama		“podemos fazer uma poça com lama” (Af.)	1	1
	Neve		“neve” (R.)	1	1
	Equipamentos	Baloiços	“baloiços” (I.)	3	3

			“baloiços” (J.)		
			“um baloiço” (M.Cl.)		
		Escorrega com porta	“um escorrega que tinha uma porta. Abríamos uma porta e íamos para o escorrega” (Md.)	1	1
		Túneis	“túnel” (J.)	1	1
		Trampolim	“um trampolim” (E.)	2	2
			“um trampolim” (J.)		
	Trave alta	“uma trave muito alta até aos espaço para subir e eu vir o planeta Terra” (R.)	1	1	
	Brinquedos	Relógios	“que tivesse relógios para ver as horas” (M.T.)	1	1
		Bebés	“muitos bebés para nós brincarmos” (M.T.)	1	1
		Cortinas	“cortinas para fechar as janelas na casinha” (M.T.)	1	1
		Tambor	“tampor” (J.)	1	1
		Picareta	“uma picareta de madeira” (P.)	1	1
Legos		“Legos” (S.M.)	1	1	

		Máquinas de doces	“quatro máquinas para fazer queques e para fazer guloseimas” (E.)	1	1	
		Bicicleta e trotinetes	“uma bicicleta e uma trotinete” (E.)	1	1	
		Tintas	“para pintar as mãos” (M.Ct.)	2	2	
	“para pintar as mãos” (C.)					
	Campo de jogos	Futebol	“um campo de futebol. Podia ser como os campos todos são. Tinha uma bola no meio chão e depois um risco e depois tinha a relva e as balizas” (Md.)	2	2	
			“um estádio” (Mt.)			
	Espaços de faz de conta	Sala de espetáculos	“uma sala de espetáculos, para haver teatros e filmes e concertos” (P.)	2	2	
			“uma sala de cinema” (Rm.)			
	TOTAL				41	20
	H. Caracterização de ambientes	Acontecimentos imaginários	Dinossauros	“se houver um dinossauro” (E.)	1	1
Animais			“Se formos à quinta de noite e se houver um lobo e depois morremos” (E.)	2	2	

naturais – percepção de risco			“quando o lobo vier de dia e os morcegos estarem... todos os morcegos vão para o pé do lobo” (M.T.)		
		Personagens associadas ao Halloween	“e de dia se vier uma bruxa e depois, com a sua varinha mágica, transformar os animais todos em morcegos e abóboras” (E.)	1	1
	Características do ambiente	Sítios altos/montanhosos	“cair de uma montanha” (Af.)	2	2
			“com as árvores” (C.)		
		Degraus grandes	“onde a gente não olha , a gente se machuca no degrau. Porque são muito grandes os degraus ” (M.Cl.)	1	1
		Pedras	“no chão, há aquelas pedrinhas muito pequeninas, que podemos pisar e podemos cair” (Fr.)	2	2
			“caímos numa pedra” (Mr.)		
		Sítios escorregadios	“podemos pôr o pé e escorregar” (Af.)	2	2
			“é escorregadio” (Rm.)		
	Coisas desconhecidas	“os cogumelos são muito perigosos, porque se alguém os comer venenosos morre” (P.)	1	1	

		Elementos naturais que picam	“com aquelas flores que têm picos” (Md.)	3	3
			“há pinhas” (J.)		
			“paus” (M.Ct.)		
TOTAL				15	12
I. Atividades que as crianças mais gostam de fazer na natureza	Atividades sensoriais	Tocar em elementos naturais	“brincar com a terra” (S.M.)	2	1
			“encontrar bolotas” (S.M.)		
		Ver elementos naturais a voar	“sim, porque a natureza tem coisas que caem. Caem, porque a gente gosta que alguém que mexe, como é que elas voam na natureza” (M.Cl.)	1	1
		Cheirar flores	“podemos cheirar as flores, porque a natureza tem flores” (M.Cl.)	3	3
			“cheirar flores” (C.)		
			“cheirar flores” (M.Ct.)		
	Apanhar elementos naturais	“apanhar folhas das árvores que caem” (Fr.)	4	2	
“apanhar folhas das árvores que caem” (Af.)					

	Desenvolvimento de habilidades motoras		“de apanhar flocos de neve com a minha mão” (Af.)		
			“que apareçam flocos de neve para apanhar” (Fr.)		
		Saltar	“saltar” (E.)	2	2
			“gosto mais de saltar naqueles troncos. Posso saltar. É difícil saltar nos troncos” (Md.)		
		Correr	“de fingir que estou a correr” (M.T.)	1	1
	Desenvolvimento de jogos coletivos	Jogar à apanhada	“jogo à apanhada” (J.)	1	1
		Jogar às escondidas	“jogo . . . às escondidas” (J.)	1	1
	Socialização	Brincar com animais	“gosto de brincar com os animais” (S.)	2	2
			“há coisas giras, animais” (S.M.)		
	TOTAL				17
J. Representações de estratégias para haver um ambiente seguro	Estratégias que se podem introduzir nos espaços por forma a	Sinais de alerta	“um sinal a dizer «não se magoem dos adultos»” (E.)	1	1
		Trampolim	“pormos um trampolim” (E.)	6	3
			“um trampolim” (Af.)		

	minimizar os perigos		“o trampolim do ginásio para saltarmos” (Fr.)		
			“trampolins pequeninos” (E.)		
			“um trampolim no meio” (Af.)		
			“um trampolim no meio” (Fr.)		
		Tapete	“um tapete para se cair nos se magoar” (Fr.)	3	3
			“um tapete” (Mr.)		
			“podíamos por um tapete” (E.)		
		Manta	“por uma manta à volta dos troncos, para cairmos lá” (Md.)	1	1
		Corrimões/Traves	“Podíamos por uns raminhos aqui ao lado, para ser uns corrimões” (E.)	7	6
			“paredê” (Rm.)		
			“corrimão” (P.)		
			“Corrimões para as pessoas se agarrarem” (P.)		
			“ferros à volta da ponte, para segurar [fazer corrimões]” (Mr.)		

			“umas traves, para nós segurarmos nas traves e não cairmos” (I.)		
			“por as mãos nos corrimões” (Mt.)		
		Passagem mais larga	“Podíamos por mais alguns tronquinhos” (E.)	2	1
			“podíamos por aqui troncos [entre os troncos existentes]” (E.)		
		Cordas	“podíamos por um fio, um nó em baixo, para não cair” (Fr.)	6	6
			“podíamos por uma coisa à volta para ela não cair para o rio” (Af.)		
			“cordas, seguravam para não cair” (J.)		
			“podemos por coisas para que ela não cair e depois por cordas [para prender os troncos]” (S.)		
			“uma corda” (M.T.)		
			“vamos precisar de uma corda” (Af.)		
		Boias	“boias” (E.)	1	1

	Pintar troncos para chamar a atenção que era uma ponte	“pintar, porque nós pensamos que não é uma ponte [para ver melhor a ponte]” (E.)	1	1
	Chão com mais suporte	Podíamos por pedra é mais seguro” (E.)	5	4
		“uma torre de pedras pesadas, por baixo da ponte forte” (Af.)		
		“uma muralha aqui por baixo da ponte para depois já ninguém cair” (P.)		
		“Mais paus. As folhas seguram os paus em baixo” (S.M.)		
	Chão fofinho	“sim [é perigoso], porque podemos bater e o chão é de pedra” (E.)	3	2
		“o chão deve ser fofinho” (Rm.)		
		“o chão podia ser fofinho, de borracha” (Rm.)		
		“pôr relva” (S.M.)		
	Material de equipamentos fofinho	“Podíamos por relva e podia ser borracha para nos segurarmos” (M.Ct.)	1	1
	Chão polimérico	“na borracha, porque sim” (J.)	5	5

	Superfície mais segura para cair		“a borracha, porque é fofa” (Rm.)		
			“é este chão [emborrachado], porque não tem pedras” (Mr.)		
			“na borracha” (S.)		
			“na borracha, porque não tem paus e pica” (I.)		
		Relva natural	“essa borracha tem coisas no chão, não é seguro” (E.)	9	8
			“na relva, porque a relva não é dura” (Af.)		
			“isto é bom [relva]” (Af.)		
			“a relva, às vezes, toca na mão” (Mt.)		
			“é a relva, porque é mais macia” (M.Cl.)		
			“relva, porque as folhas ajudam e fazem um trampolim” (S.M.)		
			“caímos na relva, é fofinha” (C.)		
			“caímos na relva, é fofinha” (An.)		
			“caímos na relva, é fofinha” (M.Ct.)		
			TOTAL		

<p>K.</p> <p>Tempos de brincadeira no espaço exterior</p>	<p>Opiniões das criança face ao Tempo de brincadeira no espaço exterior</p>	<p>Pouco</p>	<p>“pouco” (Mt)</p>	<p>3</p>	<p>3</p>	
			<p>“pouco” (Ml.)</p>			
			<p>“Pouco. Gostava de brincar mais” (Md.)</p>			
		<p>Muito</p>		<p>“brincamos muito no recreio” (M.T.)</p>	<p>16</p>	<p>16</p>
				<p>“brincamos muito no recreio” (E.)</p>		
				<p>“muito” (Af.)</p>		
				<p>“muito” (Fr.)</p>		
				<p>“muito” (Rm.)</p>		
				<p>“muito” (R.)</p>		
				<p>“muito” (Al.)</p>		
				<p>“muito” (A.)</p>		
				<p>“muito” (S.M.)</p>		
				<p>“muito” (M.Cl.)</p>		
<p>“muito” (Mr.)</p>						
<p>“muito” (S.)</p>						

			“muito” (I.)			
			“muito” (Dg.)			
			“muito” (An.)			
			“muito” (J.)			
	Razões que elas acham que condicionam a sua ida para o exterior	Os pais terem muito trabalho para fazer		“porque eles têm muito trabalho a fazer em casa” (E.)	1	1
		Não é o dia de irem para a rua – só há dois dias em tempo não letivo		“Porque não é o nosso dia” (M.T.)	6	6
				“Porque não é o nosso dia” (E.)		
				“Porque é só dois dias” (Rm.)		
				“Porque é só dois dias” (Mt.)		
				“às vezes está a chover ou está frio” (S.)		
				“não é dia de jardim, às vezes” (C.)		
		Devido às condições climáticas		“Porque chove e há trovoada” (Af.)	6	6
				“Porque chove e há trovoada” (Fr.)		
			“Porque está a chover” (Mr.)			
			“Porque chove na rua e porque a rua” (M.Cl.)			

			“às vezes está a chover ou está frio” (S.)		
			“porque está chuva” (An.)		
		Condições do espaço	está tudo molhado” (An.)	2	2
			“porque a rua está muito baixinho de sol” (M.Cl.)		
		Os famílias chegaram para ir buscar a criança para ir para casa	“porque as mães vieram” (S.M.)”	1	1
TOTAL				35	20
L. Supervisão do adulto	Ações em que os adultos intervêm	Que impliquem alturas elevadas	“nós não podemos subir árvores a sério, só arvores a fingir” (E.)	5	4
			“não podemos saltar muito alto, podemos morrer” (Af.)		
			“Tregar uma árvore” (Mr.)		
			“Tregar uma árvore” (Af.)		
			“subir nas árvores” (M.Cl.)		
	Magoar crianças	“bater nos amigos” (Fr.)	1	1	

		Escorregar de cabeça para baixo	“esticar no escorrega, de cabeça para baixo e fazer aquilo do surf” (E.)	3	3
			“não podes escorregar na relva de cabeça” (Fr.)		
		Fazer disparates	“faz disparates” (Af.)		
	Ações das crianças se não estivessem adultos no recreio a supervisionar	Brincavam com irmãos/irmãs	“brincávamos com as manas ou com os manos” (R.)	1	1
		Brincavam normalmente	“A brincar à apanhada” (J.)	5	5
			“brincávamos” (Ml.)		
			“fazia o que eu fizesse. Brincava com os amigos, às princesas e às outras coisas” (P.)		
			“não faria diferente” (Md.)		
			“continuava a brincar” (M.Ct.)		
		Sentavam-se	“sentávamo-nos” (M.Ct.)	1	1
Brincava com cuidado	“brincava sem subir, porque as coisas são perigosas” (M.Cl.)	1	1		
	“escondíamos-nos e vamos para o outro lado da árvore e subíamos” (E.)	5	5		

	Faziam coisas que os adultos dizem para não fazer	"Saltar da árvore" (Fr.)			
		"Saltar muito alto" (Af.)			
		"fazíamos disparates. Fazer disparates" (Rm.)			
		"Fazer rasteiras" (Ml.)			
	Procurava os adultos	"procurava os adultos e brincava" (S.M.)	2	2	
		"Eu ia procurar os adultos e ia brincar na casinha" (S.)			
	Conceções das crianças sobre a razão de os adultos não lhes deixarem fazer alguma coisa	Associada à emoção zanga	"porque te estás a zangar" (E.)	2	2
			"porque a mãe pode zangar" (Af.)		
		Associada ao perigo	"porque é perigoso, os ramos não são espalmados" (E.)	2	2
			"porque as coisas são perigosas" (M.Cl.)		
Associada às consequências da ação da criança		"porque nos magoamos" (Mt.)	4	4	
		"porque nos magoamos" (A.)			
	"porque depois não nos conseguimos levantar" (R.)				

			“podem magoar e deitar sangue e fazer um dói-dói” (Af.)		
		Associada ao adulto não deixar fazer porque é “mau”	“porque elas são más” (Fr.)	1	1
		Associada a disparates	“porque são disparates” (Af.)	1	1
		Associada às consequências de fazerem algo que o adulto diz que não podem fazer	“porque assim ficamos de castigo” (E.)	1	1
TOTAL				47	22
M. Importância das crianças se envolverem em brincadeiras arriscadas	Desenvolvimento de estratégias para ultrapassar obstáculos	Sentar em descidas inclinadas	“com as mãos no chão e escorregámos” (E.)	6	6
			“de rabo. De pé não, escorregamos. É alto” (Rm.)		
			“de rabo” (R.)		
			“descia sentada” (M.Cl.)		
			“descia assim, com as mãos devagar” (Mr.)		

			“de pé” (S.M.) “assim caías” (M.Ct.)		
		Saltar de sítios mais baixos	“saltava de um sítio um bocadinho mais baixinho” (Md.)	1	1
		Cair rebolando	“Eu caia-me e depois deitava-me” (Md.)	1	1
		Utilização de uma corda	“subia com uma corda” (C.)	1	1
		Não saltar em sítios instáveis	“não podíamos saltar” (Af.)	1	1
		Utilização de posições que promovem o equilíbrio	“punha os braços abertos” (S.)	1	1
		Andamento lento	“devagar” (An.)	2	2
			“eu andava com um pé à frente do outro com as mãos assim” (R.)		
		Não tocar em coisas que não conhecem	“não tocava em nada” (Af.)	1	1
		Escalar	“Podíamos escalar” (Af.)	2	2
			“Pode-se por a mão no chão e fazer com força para subir” (Fr.)		

	Saltar para cima de um tronco, para o chão, para cima de um tronco	“podíamos saltar para chão, aqui, chão, aqui” (Af.)	2	2
		“agora posso ir para baixo e subir” (S.)		
	Estar-se com atenção	“estamos com atenção “ (Af.)	1	1
	Portar-se bem	“Portarem-se bem no jardim, não bater” (E.)	1	1
	Parar com os pés no chão, ao escorregar	“parar com os pés no chão, quando estamos a escorregar” (Rm.)	1	1
	Usar calças com botões	“calças com botões, porque é seguro” (S.)	1	1
Exploração dos seus limites	Quando for mais crescido vai conseguir	“Da última vez, eu não consegui. Quando eu for crescido, eu consigo” (S.)	1	1
TOTAL			23	12

Anexo V. Análise de conteúdo das transcrições das entrevistas aos profissionais de educação

Recorda-se que para esta análise é atribuída a cada educadora de infância a codificação de e1, e2 e e3, por forma a garantir o seu anonimato, e às assistentes operacionais é-lhes atribuída a codificação de a1, a2, a3 e a4.

Tabela V1.

Análise de conteúdo das transcrições das entrevistas realizadas aos profissionais de educação

ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS RESPOSTAS DAS ENTREVISTAS FEITAS AOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO					
Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Frequência	U.E. ¹²
A. Conceções de risco	Fator em constante presença	Encontra-se em todo o lado	“os riscos há em todo o lado” (a1)	5	5
			“é tudo uma questão de risco” (a2)		
			“Eu acho que tudo tem risco” (a4)		
			“Há riscos, há riscos em todos o lado” (e2)		
			“viver em sociedade, é isso. . . viver em risco” (e1)		
	Acidente	“acidente” (a1)	2	2	
		“acidente” (a3)			

¹² Unidade de enumeração, referente a cada entrevista.

	Conceções associadas à segurança física	Cair e magoar-se	“é aleijarem-se, caírem” (a2)	4	3
			“caírem das escadas” (a2)		
			“De se magoarem, de magoarem outros” (a4)		
			“se aleijarem” (e1)		
		Brinquedos em mau estado	“Brinquedos em situação ... em mau estado” (a2)	1	1
	Conceções com conotação negativa	Perigo	“perigo, porque risco é perigo” (a2)	4	3
			“Perigo” (a4)		
			“ponha a criança em perigo evidente” (e3)		
			“Perigo” (e3)		
		Mau	“o que está errado” (a2)	1	1
Ficar sufocada com alguma coisa que pôs na boca		“A criança pegar em algo que possa meter à boca e engolir e ficar sufocada” (a3)	1	1	
Inexistência de segurança		“O risco é não haver condições favoráveis para que eles estejam seguros” (a4)	2	1	
	“O risco é não haver as condições necessárias para eles estarem em segurança” (a4)				
Medo	“medo” (e2)	1	1		

		Má utilização dos materiais	“tudo é um risco, quando não é bem utilizado” (e1)	1	1
	Concepções associadas a uma ação	Arriscar	“arriscar” (a4)	1	1
	Concepções com conotação positiva	Perigo saudável	“o perigo dentro do que é saudável” (a4)	1	1
	Concepção associada ao imprevisível	Algo que não se prevê	“situações que nós não prevemos, que podem acontecer” (e2)	1	1
	Concepções associadas a uma consequência	Existência de consequência	“podem trazer alguma consequência” (e2)	1	1
	Associado mais ao espaço exterior	Maior risco no espaço exterior	“também há mais riscos no espaço exterior do que no espaço interior” (e2)	1	1
	Concepções associadas à	Comprometer a autoestima e	“a questão da segurança pela autoestima da criança, por quem ela é” (e1)	2	1

	segurança da própria pessoa em si	personalidade da criança	“influenciar o próprio desenvolvimento da criança, a personalidade” (e1)		
		Comprometer a forma como se relaciona com ela própria e com os outros	“como ela se relaciona com ela própria, com os outros” (e1)	1	1
		Integridade da pessoa	“integridade da pessoa” (e1)	1	1
TOTAL				27	7
B. Visão do contacto da criança com o risco	Benefícios do contacto da criança com o risco	Para explorar	“têm de experimentar tudo” (a1)	6	3
			“devem experimentar” (a1)		
			“eles têm de explorar um bocadinho” (a2)		
			“experimentar determinadas situações” (e3)		
			“é importante que a criança experimente a vida” (e1)		
			“A exploração do mundo que a rodeia” (e1)		
		Para arriscar	“Eles têm de arriscar um bocadinho” (a4)	1	1
		Ter conhecimento por eles próprios	“conseguir desenvolver e tomar o conhecimento por eles próprios” (a4)	4	2
“A exploração das suas capacidades, das suas competências” (e1)					

		“própria perceber o que é que ela consegue e não consegue fazer” (e1)		
		“formação da pessoa” (e1)		
	Para se defender de /ultrapassar os riscos	“a criança também se saber defender desses riscos” (a1)	4	2
		“ela ultrapasse o risco” (a1)		
		“Para a criança se defender” (a1)		
		“acabam por se defender” (e3)		
	Para o crescimento da criança	“faz parte do crescimento também” (a1)	3	2
		“contribui para crescermos” (a1)		
		“crescem com todas as experiencias” (e2)		
	Levar aprendizagens	“Levam aprendizagens” (a2)	7	3
		“uma aprendizagem” (e3)		
		“é assim que se aprende. Através da ação” (e3)		
		“aprender” (e3)		
		“aprende-se” (e1)		
		“vão aprender” (e1)		
		“é uma aprendizagem” (e1)		
	Aprender a lidar com a vida	“ela vai aprender a lidar durante a vida toda” (e1)	1	1

	Perceber o que é e onde está o perigo	“Só depois de se magoar” (a1)	6	5
		“O que pode ser perigoso ou não” (a4)		
		“eles ao levarem à boca, algo que lhes magoa na boca e não metem mais” (a3)		
		“perceberem onde está o perigo, vá, e onde não está” (a3)		
		“percebendo que há situações que trazem consequências negativas” (e2)		
		“aprender o que é o perigo” (e3)		
	Perceber que há consequências quando está em contacto com determinados riscos	“saber que vai haver uma consequência de experimentar determinada situação” (e3)	2	1
		“aprendem que podem ter problemas físicos, a partir de determinados tipos de atos” (e3)		
	Ver que aquilo que a criança está a fazer não está certo	“ver que aquilo não está certo” (a2)	2	2
		“Para eles fazerem uma coisa boa, terão de, por vezes, passar pelo não tão bom” (a3)		
Desenvolvimento da autonomia	“certa autonomia, quando chegam aos cinco anos” (a4)	1	1	

	Se sentir competente	“porque conseguiram passar um obstáculo” (a4)	3	2
		“eles no fim conseguem” (a4)		
		“sentirem que podem passar por situações de aventura” (e3)		
	Testar capacidades motoras	“testem as suas capacidades motoras” (e3)	2	1
		“desenvolver determinadas capacidades físicas” (e3)		
	Vencer medos	“vencer alguns medos que eles possam criar” (e3)	1	1
	Lidar com frustrações	“lidar com frustrações” (e1)	2	1
		“lidar com esse falhanço” (e1)		
	Perceber que as regras são para cumprir	“eles vão aprendendo que as regras são para cumprir” (e1)	1	1
	Perder o interesse por algumas brincadeiras arriscadas	“perdem o interesse por esse tipo de brincadeiras” (e2)	1	1
Natural para a criança	A toda a hora	“a toda a hora” (e2)	2	1
		“estão sempre em risco” (e2)		

	Elas procuram-no	"elas são automáticas nisso" (a1)	4	2
		"eles andam sempre no risco" (a4)		
		"Eles procuram o risco" (a4)		
		"eles andam sempre no risco" (a4)		
	Magoar/Esfolhar joelhos faz parte do crescimento	"Nós já nos aleijámos" (a1)	6	3
		"dá-nos mais resistência" (e1)		
		"o que me levou aquela ferida que eu tenho ali?!" (e1)		
		"Foi porque alguém me empurrou" (e1)		
		"foi porque eu tentei fazer alguma coisa e consegui" (e1)		
	Algo que eles adoram	"Eles adoram" (a2)	1	1
Aspetos necessários nestes ambientes	Segurança para não haver risco	"Segurança é aquilo que nós tentamos dar para não acontecer o risco" (e3)	1	1
	Supervisão do adulto	"com supervisão do adulto" (e3)	2	1
"supervisionando" (e3)				

		Risco controlado	“os adultos que acompanham o desenvolvimento da criança que o risco seja controlado kb” (e1)	1	1	
			“encontrar aqui um meio termo” (e1)			
	Criação de condições que garantam a segurança		“criar as condições para que, ao poderem-se aleijar dentro do risco em que estão que não haja muitas lesões físicas e psicológica” (e1)	5	5	
			“é importante que este risco haja, mas também tem de haver segurança” (a2)			
			“As questões de segurança, se não houver condições, há o risco de eles se magoarem” (a4)			
			“elas estejam em segurança” (e2)			
			“é uma causa efeito [segurança-risco]” (e3)			
	Razão para a criança se envolver em	Novidade		“é novidade” (a2)	3	2
				“diferente das coisas que a gente lhe põe à disposição deles” (a2)		
				“vemos uma coisa nova” (e3)		

	brincadeiras arriscadas	Descobrir/ Experimentar coisas	“quando são eles a descobrir coisas que não estão ao nosso alcance, é sempre melhor do que aquilo que nós lhes vamos por” (a2)	8	4
			“experimentar coisas novas” (a3)		
			“Porque eles estão a descobrir” (a4)		
			“Eles vão à descoberta” (a4)		
			“eles gostam de ir lá experimentar” (e3)		
			“eles são exploradores inatos” (e3)		
			“queremos explorar essa coisa” (e3)		
			“Na boca, tudo o que é orifícios” (e1)		
	Coisas atrativas/divertidas	“são atrativos” (a4)	4	2	
		“divertido” (e1)			
		“que também atrai” (e1)			
		“é tão atraente” (e1)			
	Querer imitar a ação das crianças mais velhas	“os mais pequeninos vão imitar os grandes” (e2)	1	1	
		Curiosidade Natural	“curiosidade natural das crianças” (e3)	3	1
	“nasce connosco” (e3)				

			“Porque é que ela não me deixa trepar até aqui, quando está cá?” (e3)		
		Normalmente não fazem com os pais	“normalmente eles não fazem com os pais” (e3)	1	1
		Porque não podem fazer	“porque sabem que não devem fazer” (e1)	3	1
			“porque é contra a regra” (e1)		
			“não pode ir e ele vai” (e1)		
		Testarem limites	“testar os limites” (e1)	1	1
		Mostrar que é capaz	“se não querem que eu faça aquilo, então eu vou conseguir fazer aquilo, porque eu consigo” (e1)	1	1
		Formação de caráter	“formação de caráter” (e1)	1	1
	Capacidade das crianças para identificar o risco	Nasce com a criança (instinto)	“nós já nascemos com essas coisas de nos defendermos” (a1)	2	1
			“é um bocadinho instinto” (a1)		
		Ela sabe o que é prejudicial para ela	“ela sabe o que também não pode fazer e o que é prejudicial para elas” (a1)	1	1
		Há riscos que ela não identifica	“Outros, ela ainda não consegue” (a1)	5	4
			“Não consegue identificar todos os riscos” (a1)		
			“Não sabem se vão correr risco ou não” (a4)		

		“algumas, outras não” (e2)		
		“não me parece que eles saibam identificar o risco” (e3)		
	Há crianças que sabem e crianças que não sabem identificar o risco	“Muitas não sabem, mas algumas eu acho que sim” (a2)	1	1
	Depende das idades	“depende das idades” (a3)	3	2
		“Há idades simplesmente que eles não têm noção do que é o risco” (e1)		
		“Depende da idade da criança” (e1)		
	A partir dos 2/3 anos	“eu acho que aí a partir dos 2/3 anos” (a2)	1	1
	A partir dos 3/4 anos	“a partir dos 3/4 anos” (e2)	1	1
	Há crianças que se previnem	“algumas acautelam-se mais, previnem-se mais” (e2)	6	3
		“eles vão colocando a mão no corrimão” (e1)		
		“têm mais resistência a situações novas” (e2)		
		“outros não arriscam tanto” (e3)		

			“há outras crianças que se seguram com mais força e vão mais devagarinho e que olham para baixo para verem onde põe os pés” (e1)		
			“param para ver se veem algum” (e1)		
		Há crianças que arriscam e não têm noção do risco	“algumas são mesmo perigosas . . . elas não têm essa consciência” (e2)	3	2
			“há outros que atropelam o triciclo que está a avançar” (e1)		
		“há outros que não se conseguem segurar” (e1)			
	Depende da maturidade da criança	“Depende da maturidade da criança” (e1)	1	1	
	Fatores que condicionam o reconhecimento do risco	Contactar com ambientes com risco	“acabam por saber ao lidar com isso” (a2)	6	3
			“têm de ir lá tocar e ver” (a2)		
			“consoante as situações que já experienciaram e viveram” (e2)		
“pela experiência e pelos ambientes” (e3)					
“em que nós os colocamos em determinados tipos de situações” (e3)					
“só passando pelas situações” (e3)					

		Habituação com o espaço à sua volta	“habituação que têm de lidar com os espaços à sua volta” (e1)	1	1
		Ouvir que é perigoso	“por nós falarmos” (a2)	5	3
			“Das experiências” (a2)		
			“O alerta que nós lhes damos, lhes ajudam a uma próxima vez pensarem se pode ser ou não perigoso” (a4)		
			“Eles são alertados” (a4)		
			“discurso que é utilizado na sala, com a relação que há entre os educadores” (e1)		
		Experiências anteriores	“já lhes aconteceu alguma coisa” (a2)	6	3
			“Das experiências” (a2)		
			“consoante as situações que já experienciaram e viveram” (e2)		
			“vão aprendendo quando se aleijam, quando se assustam” (e1)		
“porque já se aleijou ou porque já foi aleijado” (e1)					
“situações que vão decorrendo” (e1)					
	“por verem” (a2)	2	2		

	Ver experiências nesses ambientes com outras crianças		“porque aleijou outro” (e1)		
		Televisão	“Na televisão” (a2) “do que veem” (a2)	2	1
	Reações das crianças para se defenderem	Fugirem	“ela foge” (a1)	1	1
	Emoções que despoleta o contacto da criança com o risco	Alegria	“foi uma alegria” (a4)	5	4
			“andaram ali todos felizes e contentes” (a3)		
			“eles iam adorar” (e2)		
			“eles gostam muito” (e3)		
		Medo	“ela fica muito assustada” (a3)	1	1
	Frustração	“frustrados” (a2)	1	1	
	Consequências de não se expor a criança a determinados riscos	Vão ter vontade de se testarem	“se nós também lhes dermos essa liberdade, eles se calhar não vão sentir essa vontade de ir lá” (e3)	1	1

TOTAL				149	7
C. Caracterização do espaço interior - riscos	Riscos associados ao ambiente familiar	plantas	“Plantas” (a1)	1	1
		Janelas	“As janelas são baixinhas” (a1)	2	2
			“janelas” (e2)		
		Mesas	“as mesas” (a2)	2	2
			“mesa e ela virar-se por cima deles” (e3)		
		Cadeiras	“as cadeiras” (a2)	1	1
		Escadas	“as escadas” (a3)	5	5
			“É as escadas” (a4)		
			“as escadas” (e2)		
			“escadas” (e3)		
	“escadas” (e1)				
	Móveis pesados	“alguns móveis são muito pesados” (e2)	2	2	
		“trepam a cómoda e a cómoda não está presa à parede” (e3)			
	Tomadas	“Tomadas” (e3)	1	1	
	Consequências de ações	Chão molhado	“molhar o chão e eles escorregarem” (a2)	2	2
“chão molhado” (e3)					

	Materiais	Elementos da natureza	“Os materiais dentro da sala, da natureza” (a2)	1	1
		Tesouras grandes usadas pelos adultos	“as tesouras são grandes” (e2)	1	1
		Uso entre as crianças	“forma como eles utilizam os materiais entre eles” (e1)	1	1
	Ingestão	Areia	“com a areia, com as tinas de areia” (a1)	1	1
		Tintas	“tinta na boca” (a1)	1	1
		Água	“tinas . . . da água” (a1)	1	1
		Materiais	“engolem a tampa” (e1)	1	1
TOTAL				23	7
D. Caracterização do espaço exterior	Importância do acesso da criança ao espaço exterior	Cansam-se de estar sempre no mesmo sítio	“quando há tempo demais no mesmo sítio, eles também se cansam” (a4)	1	1
		Existência de outros estímulos que não existem no interior da sala	“têm outros estímulos lá fora” (e2)	1	1
		Brincar entre pares	“Brincam com os amigos” (a1)	1	1
			“o ouvir dos pássaros, outros sons” (a1)	2	2

	Potencialidades do espaço exterior	Promovem-se atividades sensoriais	“É bom eles verem, sentirem, cheirarem” (a2)		
			“os solos que se podem proporcionar” (e3)		
		Contacto com elementos naturais	“As árvores, a casca das árvores, a relva” (e2)	2	2
			“eles brincam com elas [folhas] e fazem comidinhas com as flores” (e1)		
		Espaço aberto e livre	“não estão limitadas aquele espaço” (a1)	2	1
			“Não há um teto, não há quatro paredes, não há um limite” (a1)		
		Desenvolvimento de habilidades motoras	“Temos os troncos, que eles saltam em cima” (a2)	5	3
			“ramos das árvores das árvores que, às vezes, eles tentam balançar” (a2)		
			“a nível motor” (e3)		
			“capacidades motora” (e3)		
		Desenvolvimento da linguagem	“têm passeios elevados, ou seja, eles podem subir e descer” (e1)	2	1
			“a linguagem é promovida em todos os espaços” (e3)		
		“fazíamos «viagens» para o Algarve e conversávamos sobre a vida deles” (e3)			

	Existência de diferentes ofertas motoras, com diferentes dificuldades	“temos diversas situações” (e1)	1	1
	Promoção da questão da segurança rodoviária	“a questão da segurança rodoviária” (e1) “o parar, o deixar passar, quando não se deve atravessar” (e1)	2	1
	Contactar com crianças mais velhas e irmãos	“há irmãos . . . matar saudades uns dos outros” (e1)	1	1
	Oportunidades para as crianças mais velhas cooperarem com as mais novas	2 oportunidades para os mais velhos de também saberem estar, lidar, quando há crianças mais pequenas” (e1) “crianças mais velhas a ajudar os mais pequeninos, nas atividades que eles depois promovem lá fora” (e1)	2	1
Importância da diversidade de superfícies/solos	Permite desenvolver diferentes atividades	“rebolar na relva” (a1)	2	2
		“Permite outro tipo de brincadeiras” (e2)		
Atividades sensoriais		“descalçar” (a1)	3	2
		“Várias texturas que eles podem sentir” (a2)		

para o crescimento/ Desenvolvimento da criança		“sabermos que há várias texturas, cheiros” (a2)		
	Aperceberem-se da diferença de materiais	“eles conseguem ver a diferença entre coisas que saiu de algo, de uma árvore” (a2)	1	1
	Diferente mobilidade	“têm outro tipo de mobilidade” (e2)	2	2
		“aprenda a andar em terrenos regulares como em terrenos irregulares” (e1)		
	Aperceber-se das diferenças do mundo que a rodeia	“perceberem . . . que o mundo não é todo igual” (e1)	2	1
		“O mundo não é todo direitinho” (e1)		
	Desenvolvimento do equilíbrio	“questão do equilíbrio” (e1)	1	1
Desenvolvimento da planta do pé	“desenvolvimento da planta do pé” (e1)	1	1	
Percepção de riscos no espaços exterior	Altura do Escorrega	“no escorrega” (a1)	6	5
		“Altura” (a2)		
		“subida do escorrega” (a3)		
		“aquele escorrega é alto” (a4)		

			“o escorrega” (a4)		
			“escorrega” (e2)		
		Velocidade dos triciclos	“a velocidade, por vezes, que eles utilizam nos triciclos” (a3)	1	1
		Cerca presente no escorrega	“a cerca, a cerca lá em cima já se torna um bocadinho baixa para a altura dele” (a4)	2	2
			“varandinha” (e2)		
		Corrimões	“tem corrimão, mas sem proteção lateral” (a3)	1	1
		Tipo de solo - calçada	“calçada” (a2)	2	2
			“tem tudo para dar errado [calçada]” (e2)		
		Correr e chocarem com outras crianças	“correr e, de repente, tropeçam, caem e vão contra um” (a1)	3	2
			“atropelarem-se” (e2)		
			“acontece atropelarem-se” (e2)		
		Ir contra alguma infraestrutura	“olhar para o lado e ir contra aquilo” (a1)	1	1
		Escorregarem no piso molhado	“eles correm imenso e . . . escorregarem” (e2)	1	1
		Choques entre triciclos	“os triciclos . . . há muitos confrontos, muitos choques” (e2)	1	1

		Sufocar com alguma folha	“podem sufocar com as folhinhas” (e1)	1	1
Sugestões de mudanças no espaço exterior	Banheira de água		“banheira de água . . . no verão” (a2)	2	2
			“banheiras que desse para explorar materiais sensoriais, água” (e3)		
	Canteiro com terra		“algum canteiro, que eles pudessem mesmo mexer” (a4)	2	2
			“vasos com terra” (e1)		
	Caixa com areia, terra e lama		“caixa de areia” (e2)	2	1
			“fazer uma com terra, lama” (e2)		
	Cabana com paus		“cabana, com paus” (e2)	1	1
	Trocar materiais		“trocava, se calhar, algum material” (a4)	1	1
	Baloços		“baloços” (a3)	1	1
	Só coisas da natureza		“só punha coisas da natureza” (e2)	2	1
			“elementos da natureza” (e2)		
	Por mais coisas naturais		“punha mais coisas naturais” (e3)	1	1
	Labirinto com troncos		“labirinto de tronco” (e2)	1	1
	Relva para jogos desportivos		“relvado, . . . porque há imensos desportos” (e2)	2	2
		“espécie de campo de futebol” (e3)			

		Tabela de basquetebol	“punha uma tabela de basquetebol” (e3)	1	1	
		Cama elástica	“trampolim . . . Daquelas ao nível do chão. Tipo cama elástica” (e3)	1	1	
		Escorrega de vários níveis	“um escorrega de vários níveis” (e3)	1	1	
		Slide	“uma plataforma com slide . . . mais um slide muito simples” (e3)	1	1	
		Balizas	“balizas” (e3)	1	1	
	Sugestões de mudanças – para retirar riscos	Retirar o escorrega	“retirava os escorregas” (a3)	1	1	
	Não se podem eliminar todos os riscos	Ficamos sem natureza	“não se pode eliminar, porque se não ficamos sem natureza” (e3)	1	1	
		Ficamos sem desafios atrativos	“também tirava a piada” (e3) “Qual era a graça de atravessar isso a prendermo-nos em cordinhas e não sei quê” (e3)	2	1	
	TOTAL				81	7
	E.			“contactam com a natureza” (a4)	4	3

Brincar na natureza	Potencialidades da natureza	Contactar com/Explorar a natureza	“são elementos naturais” (e2)		
			“está com matéria orgânica” (e1)		
			“explorar a terra e brincar com ela” (e1)		
		Explorar instrumentos de jardinagem	“com ancinhos ou com os instrumentos de jardinagem também é um foco de aprendizagem” (e1)	1	1
		Aperceber-se que temos de cuidar dos ambientes	“sabermos que há situações em que é para cuidar” (e1)	1	1
		Cuidar do ambiente como fundamental para o sentimento de competência para a criança	“foco de aprendizagem para eles sentirem que são crescidos, que já estão a saber usar” (e1)	1	1
		Aperceber-se de como nascem e crescem as árvores/plantas	“De umas árvores podem saber como é que ela cresce, como é que ela não cresce” (a2) “poder ver as flores a crescer” (e1) “perceber o que é que faz com que as plantas estejam agarradas à terra, porque é que elas estão ali seguras” (e1)	4	2

			“observar as raízes” (e1)		
		Observar os seres vivos e fazer aprendizagens	“De bichos” (a2)	4	3
			“têm os passarinhos” (a4)		
			“O que é que fazem. Eles adoram ver os bichinhos, as formigas, porque é que eles levam a comida, porque é que não levam” (a2)		
			“há lá minhocas” (e1)		
		Explorar a forma como o seu corpo está no espaço	“explorar os espaços e a forma como o seu corpo está no espaço” (e1)	1	1
		Brincadeiras entre pares	“brincam uns com os outros” (a4)	4	3
			“para dar a outra e a outra punha no bolso e dançava com as folhinhas” (a4)		
			“estavam a fazer construções” (a3)		
			“vão fazer casas” (e1)		
		Atividades sensoriais	“apanhavam uma pedrinha” (a3)	16	4
			“apanhavam pauzinhos” (a3)		
			“os sons” (a4)		
			“apanhar folhas” (a4)		
			“É a cor” (e3)		

			“É a textura” (e3)		
			“essencialmente, potencialidades sensoriais” (e3)		
			“sentir o barulho dos pés neste tipo de piso” (e3)		
			“apanhar uns pauzinhos” (e3)		
			“a descobertas das coisas é feita pelos sentidos” (e3)		
			“sensação de ouvir os sons da natureza” (e3)		
			“no tocar na caruma” (e3)		
			“o cheiro, os sons” (e3)		
			“mexer na matéria orgânica” (e1)		
			“vão apanhar bolotas” (e1)		
			“vão apanhar paus” (e1)		
	Promove a curiosidade e a formulação de hipóteses		“Porque é que as coisas crescem na terra?!” (e1)	7	1
			“Porque é que na areia só há areia e conchas?!” (e1)		
			“Porque é que há terra em que as coisas crescem e em que as coisas não crescem?!” (e1)		

		<p>“Quando chove o que é que acontece à terra?!” (e1)</p> <p>“Para onde é que a chuva vai?!” (e1)</p> <p>“O que é que acontece aos animais?!” (e1)</p> <p>“Porque é que há uma carapaça de caracol que está vazia e há outra em que o caracol está lá dentro?!” (e1)</p>		
	Desenvolvimento de brincadeiras diferentes	<p>“podemos criar outro tipo de brincadeira que com os materiais estruturados não dá” (e2)</p> <p>“enterrávamo-nos até aos joelhos” (e3)</p> <p>“tenham também este tipo de experiências” (e1)</p>	3	3
	Exploram a escrita na terra/areia	“vão explorar a escrita” (e1)	1	1
	O comportamento das crianças fica mais calmo	<p>“quando fomos à quinta, calminhos” (a3)</p> <p>“andaram ali numa calma excelente” (a3)</p>	2	1
	Desenvolvimento de habilidades motoras	<p>“as crianças vão correr” (e1)</p> <p>“recolha de materiais “ (e1)</p>	2	1

	Desenvolvimento da criatividade	“eles desenvolvem muito mais a criatividade” (e2)	3	2	
		“gosta muito de inventarem umas brincadeiras, assim muito giras” (e1)			
		“de correrem com paus, e depois chegar ao final e brincar com espadas” (e1)			
	Criar um escorrega através de uma rampa presente no ambiente	“podíamos fazer aqui um escorrega” (e2)	1	1	
	Permite ganhar defesas	“quem anda sempre limpinho, não ganha defesas físicas” (e3)	1	1	
	Promoção de atividades de imaginação	“descobrir onde estava o lobo” (e3)	2	2	
		“jogos que íamos inventar, à procura de pistas e de animais e de folhas e inventando aqui umas dinâmicas engraçadas” (e1)			
	Sujar-se	“o ficarem sujos” (e3)	1	1	
	Perceção do risco na natureza	Picadas de insetos desconhecidos	“As picadas de um inseto que a gente não conhece de lado nenhum” (a2)	2	2
			“picada de uma abelha, de uma vespa” (a4)		
Bichos		“Bicharocos” (e3)	1	1	

		Sementes desconhecidas	“Algumas sementes que a gente também não sabe para que é que aquilo serve” (a2)	1	1
		Troncos pesados e maiores que as crianças	“os troncos serem muito pesados” (e2)	2	1
			“os troncos eram muito maiores que eles” (e2)		
		Cogumelos desconhecidos	“Cogumelos” (a2)	1	1
		Solos desconhecidos	“haver um buraco tapado com folhas” (a3)	1	1
		Espetar paus em orifícios do corpo	“Podem espetar paus nos olhos” (e1)	2	1
			“Podem espetar paus nos narizes” (e1)		
		Enfiar farpas nos dedos	“Podem enfiar farpas nos dedos” (e1)	1	1
		Cair em buracos	“cair dentro de um buraco” (e1)	1	1
		Sujar-se e andarem molhados e ficarem doentes	“sujar-se de tal maneira e andarem todos molhados e, se estiverem constipados, podem continuar” (e1)	1	1
TOTAL				72	6
F.	Não há	Não se acrescentava nada	Acho que a criança deve experimentar” (a1)	3	2
			“elas têm de subir, têm de saltar” (a1)		

Fatores que podem ser introduzidos por forma a aumentar/diminuir o risco			“Não, assim só. Para eles testarem o equilíbrio deles” (a4)		
	Alteração dos ambientes	Passagens mais largas	“mais largo” (a4)	2	2
			“uma coisa mais larga, com o dobro do tamanho” (e3)		
		Colocação de um pavimento mais estável, plano	“colocaria uma madeira lisa” (a3)	3	3
			“arranjar uma tábuia mais plana” (e2)		
			“um degrau que seja mais estável” (e1)		
		Afastar ou juntar coisas para saltarem	“juntaria mais ou afastaria mais” (e2)	2	2
			“juntar mais” (e3)		
	Colocação de barreiras de segurança	“as barreiras de segurança, de altura” (a2)	1	1	
	Aparafusar móveis à parede	“prender tudo à parede” (e3)	1	1	
Alteração dos solos	Colocação de cascalho	“punha aquele cascalho” (e3)	1	1	
Materiais menos complexos para o almoço	Faca sem ser de serrilha	“a faca, se calhar, não precisa de ser de serrilha, logo ao princípio” (e1)	1	1	

	Superfície que mais amortece a queda e é seguro	Chão polimérico	“se calhar este pavimento [emborrachado]” (a2)	1	1
		Relva natural	“a relva” (a1)	5	5
			“a relva” (a3)		
			“a relva” (a4)		
			“a relva” (e2)		
			“a relva” (e1)		
	Fatores para não se achar o chão polimérico tão seguro	Queimar	“eles também se queimam, também tipo de uma queimadura” (a1)	5	4
			“o emborrachado, raspa e queima” (a4)		
			“é abrasivo” (a4)		
			“queime um bocadinho” (e3)		
			“queima” (e1)		
		Magoar	“também se magoam” (a4)	1	1
			“magoarem-se no emborrachado” (a3)		
		Ficar a marca na pele	“fica a marca mesmo na pele” (a3)	1	1
		Duro	“mais duro” (e2)	1	1
		Rugoso	“mais rugoso” (e2)	1	1
	Cheiro tóxico	“chão de borracha . . . considero um bocado tóxico” (e1)	1	1	
	Ter pedras	“este pode ter alguma pedra” (a2)	2	2	

	Fatores para não se achar a relva tão segura – ser relva cuidada ou não		“havendo pedras” (a3)		
		Vidros partidos	“se havia vidros partidos” (e1)	1	1
		Beatas no chão (locais públicos)	“se tinha beatas no chão” (e1)	1	1
TOTAL				34	7
G. Construção de um espaço exterior e interior	Critérios para a elaboração de um espaço exterior	Escolha dos materiais	“escolher bem os materiais” (e2)	3	2
			“Estarmos atentos aos materiais que pomos” (e3)		
			“Fazer uma manutenção mais cuidada desse tipo de material” (e3)		
		Prevenir como podem ser utilizados	“temos de nos prevenir como é que eles podem ser utilizados” (e2)	2	2
			“de que forma é que temos de pensar no ambiente educativo para que eles não se aleijem” (e3)		
		Manutenção do espaço diariamente	“manutenção do espaço diariamente” (e3)	2	1
“manutenção das partes exteriores com mais cuidado” (e3)					

		Equipamentos com diferentes dificuldades	“aqui um mais baixinho, um mais alto, para os mais crescidos” (e3)	1	1
		Número de adultos em supervisão	“temos de pensar quantos adultos é que temos para cada criança” (e1)	1	1
	Fatores que condicionam a colocação de solos	Não sujar muito devido às famílias	“os pais queixavam-se que deixava os filhos muitos sujos” (e3)	2	1
			“sujavam-se imenso, mas os pais não achavam muita piada” (e3)		
		Ser caro	“por questões de custos” (e3)	1	1
		Necessidade de grande manutenção	“só que a questão é a manutenção” (e3)	1	1
		Ser um material que causa alergias	“Mas por motivos de saúde, alergias”(e3)	1	1
		Ser um material que levanta pó	“o pó que aquilo levantava foi um dos principais problemas” (e3)	1	1
TOTAL				15	3
H. Tempos de brincadeira no	Duração diária do tempo de brincadeira	Pelo menos 30 minutos	“meia hora de manhã, pelo menos” (a1)	1	1
		1h	“uma hora sensivelmente” (a3)	2	2
			“uma hora por dia” (a4)		

espaço exterior (horário letivo)	Cerca de 1h30minutos	“é cerca de uma hora e meia” (a2)	3	3	
		“uma hora e meia” (e2)			
		“1h30min.” (e1)			
	2h30min.	“Chegavam a estar, para aí, duas horas e meia, mais ou menos, por dia” (e3)	1	1	
	Fatores que condicionam brincadeiras no espaço exterior	Dias mais pequenos no inverno	“no inverno é que é menos tempo, porque os dias são mais pequeninos” (a1)	1	1
		Vestuário	“o vestuário” (a1)	1	1
		Estar outras salas no espaço exterior	“O estarem cá outras salas” (a2)	1	1
		Condicionantes meteorológicas	“se está a chover, se está muito frio, o clima” (a2)	3	3
			“frio e a chuva” (a4)		
			“tem estado muito frio” (e1)		
		Espaço molhado	“estar tudo molhado” (a4)	1	1
		Duração das atividades estruturadas na sala	“duração das atividades” (e2)	3	2
	“trabalhos da sala” (e3)				
	“dança, música” (e2)				
Os tempos letivos	“tempos letivos que nós temos de fazer” (e3)	1	1		

		Estarem doentes/constipados	Têm andado muito doentes” (e1)	1	1
		Rotinas	“rotinas” (e1)	2	2
			“rotinas” (a4)		
		Número e idade de crianças que estão no espaço exterior	“número de crianças que estão no exterior e as idades” (e1)	1	1
	Ideal é as salas serem na rua	“o ideal seria as salas serem na rua” (e1)	1	1	
	Brincadeiras das crianças	Jogos coletivos, de grupo	“Fazemos jogos de roda” (a1)	9	5
			“organizam muito em jogos de grupo, o grupo do peixinho, o jogo do apanha” (a4)		
			“e a polícias e ladrões e à apanha” (a4)		
			“jogar às escondidas e às caçadinhas” (e2)		
			“Muitas apanhadas, muitas corridas, polícias e ladrões” (e3)		
			“é mais corridas” (e3)		
“de se esconderem” (e1)					
“brincam às escondidas uns com os outros” (e1)					

			“tiram sapatos uns aos outros e tentam esconder os sapatos” (e1)		
		Jogos de Futebol	“de jogar futebol” (e2)	3	3
			“jogar à bola” (e3)		
			“jogar à bola” (e1)		
		Brincam com brinquedos do baú	“brincam com os brinquedinhos que a gente tem lá fora” (a1)	1	1
		Brincam com elementos naturais	“também [elementos naturais]” (a1)	4	3
			“Vão buscar folhinhas, pauzinhos” (a2)		
			“metem folhinhas” (a3)		
			“Eles brincam muito com folhas” (e3)		
		Rebolar na relva	“rebolamos na relva” (a1)	1	1
		Escorrega	“têm os escorregas” (a2)	1	1
		Andar de triciclo	“andar de triciclo” (e2)	2	2
			“triciclo” (e1)		
		Faz-de-conta	“brincam muito ao faz-de-conta” (a3)	9	5
			“Aos pais e às mães” (a3)		
			“às princesas e aos dragões” (e2)		
			“fingir que estão a conduzir e os outros estão atrás” (e2)		

			“fazem que vão para a escola” (e2)		
			“muito faz-de-conta” (e3)		
			“Muito jogo dramático uns com os outros” (e3)		
			“fazer comidas às escondidas dentro da casinha” (e1)		
			“há um que está esticado em cima do colo de duas que vão sentadas e há uma a puxar ou, melhor, a pedalar e a levá-los de táxi sabe-se lá para onde” (e1)		
	Cavar terra	“cavar a terra” (e1)	1	1	
	Importância destes tempos de brincadeira	Conhecer melhor as crianças	“conhecemos melhor as crianças e percebermos o que elas pensam.” (e1)	1	1
	Equipamentos/ Sítios preferidos das crianças	Casinhas	“gostam muito das casinhas” (a1)	7	7
			“Adoram estar nas casinhas” (a2)		
			“É as casinhas” (a3)		
“nas casinhas” (a4)					
“às casinhas” (e2)					
“casinhas” (e3)					
“a casinha” (e1)					

		Observar os Pássaros e fazer de conta que os alimentam	“ver os passarinhos” (e2)	3	2		
			“para ver a gaiola dos pássaros” (e1)				
			“faz de conta que estão a dar comidinha aos passarinhos” (e2)				
		Relva	“É assim temos o futebol ... dos rapazes. Imenso futebol” (a2)	3	3		
			“brincar na relva” (a1)				
			“o futebol” (e3)				
		Escorrega	“O escorrega, há muitas crianças que adoram estar a escorregar” (a2)	6	5		
			“No escorrega” (a4)				
			“escorrega” (e2)				
			“escorrega” (e3)				
			“escorregas” (e1)				
		Troncos	“espaço onde tem um tronco cortado” (a4)	1	1		
		TOTAL			75	7	
		I.	Postura que o adulto adota	Depende da capacidade da criança	“Dependendo. Se eu vir que é uma criança que eu acho que vai conseguir e que não se vai aleijar. Estou lá e deixo ela avançar” (a2)	6	2

Supervisão do adulto no espaço exterior	para lidar com o risco -imagem da criança	"Só mesmo alguns que eu veja que têm mais capacidade" (a2)		
		"cada criança é um mundo" (e1)		
		"Dependendo da criança" (a2)		
		"é uma questão de contextualizarmos e irmos ao encontro de cada criança" (e1)		
		"eles iam conseguir" (e1)		
	Depende da idade da criança	"a idade da criança" (e1)	2	1
		"Para crianças de 5 anos é diferente" (e1)		
	Depende da experiência que a criança já teve	"experiência que a criança já teve com determinados materiais" (e1)	2	1
		"em casa está habituada a lidar com ferramentas" (e1)		
	Depende do risco	"depende do risco" (e2)	5	3
		"Depende. Tenho de avaliar o risco" (e3)		
		"Depende do risco" (e1)		
		"grau do risco que está a ser propostos" (e1)		
		"ver qual é o fator de risco, qual é que o nível" (e1)		

		Depende dos benefícios desse risco	“do que a criança vai beneficiar” (e1)	1	1
		Testa os espaços antes da criança os explorar	“Primeiro, eu vi, porque já tínhamos lá estado” (a1)	6	5
			“pus em cima da ponte, passei para ver se era segura” (a1)		
			“nós não experimentámos fazer, porque vimos que havia uma das pontes que abanava muito” (a4)		
			“perceber a estabilidade dos paus e se aguentava com o peso e passava por cima” (e2)		
			“ia avaliar” (e3)		
			“via se a ponte era segura e um adulto atravessaria” (e1)		
		Observador atento	“estou sempre a olhar” (a1)	15	4
			“Estou sempre atenta” (a4)		
			“estar atenta às situações” (a4)		
“observá-los” (a4)					
“estar sempre em alerta” (e2)					

			“estou só a observar” (e2)		
			“normalmente observo” (e2)		
			“estamos atentos” (e1)		
			“estar a ver depois para onde é que eles corriam” (e1)		
			“ <i>freecontrol</i> serve unicamente para estarmos alertas” (e1)		
			“a atitude de observador” (e1)		
			“Os adultos têm de estar é atentos” (a1)		
			“temos de estar atentos” (a1)		
			“atento aquilo que se passa com a criança” (a1)		
			“tem de haver a supervisão do adulto” (e2)		
		Observador diferenciado	“é preciso ter mais atenção, se calhar com algumas crianças mais do que com outras” (e2)	1	1
		Dialogar com as crianças, desconstruindo a situação	“Tento perceber o que está a acontecer, porque, às vezes, até podemos estar a ver coisas que elas não existem” (e2)	2	1
			“tentando desconstruir a situação” (e2)		
			“Sim, espero para ver se eles conseguem lidar” (a1)	8	5

	Esperar para ver se a criança consegue lidar com os riscos	“Para saber se elas conseguem desencascarem-se daquele problema” (a1)		
		“Estou lá e deixo ela avançar” (a2)		
		“deixo que aconteça” (e2)		
		“mas deixo” (e3)		
		“vermos como é que eles se comportavam” (e1)		
		“ver como é que ela age perante esse risco” (a1)		
		“a criança também se aproxime para ver como ela age perante ele” (a1)		
	Intervir, resolvendo o problema/brigas	“aproximo-me e resolvemos o problema” (a1)	4	3
		“há assim uma briga entre eles, eu aproximo-me” (a1)		
		“às vezes, parte para a agressão, é que eu intervenho” (a4)		
“uma criança que não está com interesse em fazer nada e só está mesmo a promover o desentendimento entre as outras crianças” (e1)				

		Intervir, entrando na brincadeira	“meto-me nas brincadeiras delas, mas com o objetivo de entrar na brincadeira” (a2)	3	3
			“Brinco com eles” (e2)		
			“Há a postura de estarmos com eles a brincar” (e1)		
		Intervir, para que as crianças brinquem	“quando eu vejo que as crianças estão paradas e não brincam” (a1)	1	1
		Intervir logo	“Sim, não, não deixo” (a3)	4	3
			“«não quero que vocês se magoem». Proíbo, pronto” (a3)		
			“Não [espero para ver se a criança lida com o risco], porque eu já sei . . . que vai correr mal” (a4)		
			“a não mexer” (a1)		
		Fazer comentários de alerta	“estávamos sempre a dizer “não mexe, não toca” (a1)	27	7
			“la lá e ia falar com ela, antes de ela descer” (a2)		
“não façam isso que isso pode partir e caírem” (a2)					

			“ninguém vai para ali, porque aquilo está partido” (a2)		
			“não peguem na rede, porque tem ali umas falhas” (a2)		
			“Nós também estamos sempre a batalhar. Não levem nada à boca, não levem nada à boca” (a3)		
			“não metam na boca, não façam” (a3)		
			“É estar sempre a avisar” (a4)		
			“cabe-nos a nós alertá-los” (a4)		
			“avisava-os” (a4)		
			“alertámos para esses perigos” (a4)		
			“eu aviso” (e2)		
			“aviso sempre” (e2)		
			“vou lá e converso com ele. Digo-lhe, olha já viste o que pode acontecer” (e3)		
			“Depois, cá em baixo é que converso com eles. Digo que se calhar não é a forma mais adequada” (e3)		
			“chamava a atenção das crianças” (e3)		

			“Avisando-as previamente” (e3)		
			“tem cuidado, porque se bateres com esse objeto na tua mão vai doer” (e1)		
			“Não batas a porta com tanta força, podes-te entalar” (e1)		
			“conversamos com ambas as crianças, para que elas se vão apercebendo, aos poucos, que realmente há coisas que aleijam” (e1)		
			“olha calma. Quando fores a correr, calma. Vem aí um triciclo. Tens de ter atenção” (e1)		
			“já conversámos sobre isso, que se saltam, podem cair, podem se aleijar” (e1)		
			“cuidado, porque é perigoso o sítio em que estás” (e1)		
			“alertava” (e1)		
			“explicar para não as por na boca” (e1)		
			“explicarmos algumas das propriedades ou convidarmos eles a perceberem o que têm” (e1)		
			“mexer com cuidado” (a1)		

	Pedir a opinião das crianças	“Vamos descer?” (e1)	3	1
		“perguntávamos quem é que queria passar para o outro lado” (e1)		
		“se eles quisessem muito saltar” (e1)		
	Ajudar a criança prevenindo acidentes	“uma de um lado e outro do outro, ajudámos a criança a passar” (a1)	11	4
		“vou lá e tento ajudar” (a2)		
		“tento prevenir” (e2)		
		“eu tive de lhe dar a mão rapidamente” (e2)		
		“temos mesmo de lhes segurar a mão” (e1)		
		“nós ajudávamos a saltar” (e1)		
		“intervir, quando vejo que há necessidade” (e1)		
		“com o nosso acompanhamento” (a1)		
		“nós vamos agir ou ajudar a criança” (a1)		
		“tem de ser com a nossa proteção” (a1)		
	“Desde que haja a proteção dos adultos” (a1)			
Ajudar as crianças que têm medo/que estão assustadas	“Amparávamos os que estavam com mais dificuldade” (a4)	1	1	

	Ajudar a criança a ultrapassar riscos	"ajudamos a criança a ultrapassar esse risco" (a1)	4	3
		"tento ajudá-las" (e2)		
		"estávamos a ajudá-los" (e2)		
		"perguntamos se podemos ajudar" (e1)		
	Prevenção - Encontrar-se em locais que oferecem maior risco	"Normalmente, estou situada na parte dos escorregas" (a4)	9	4
		"prevenção para ver quem sobe e quem desce" (a4)		
		"vou lá para pé deles" (e3)		
		"eu estava ali ao pé deles" (e3)		
		"Alguém que vai para o pé dele" (e1)		
		"influenciava estar um adulto de cada lado" (e1)		
		"era preciso estar aqui alguém a controlar a brincadeira" (e1)		
		"estamos por perto" (e1)		
	"a gente vai para perto desse risco" (a1)			
Gritar, intervindo a ação	"Para. Dou logo um grito" (a3)	3	1	
	"para aí não, para aí não" (a3)			
	"não se aproximem deste muro" (a3)			

	Não gritar, de forma a prevenir o acidente	“não grito . . . o facto de nós gritarmos, também os assusta e promove que o acidente aconteça” (e3)	1	1
	Convidar a criança a experimentar noutro local	“convidamo-lo, nessa situação, a experimentar noutro sítio, primeiro” (e1)	1	1
	Respeitar o medo da criança e dialogar com ela, percebendo o porquê	“respeitando que a criança tem medo, pedindo à criança para explicar porquê, porque a criança pode dizer que já caiu” (e1)	1	1
	Valorizar determinadas tentativas	“Se a criança tentou, então está de parabéns, porque tentou” (e1)	1	1
	Dialogar sobre frustrações sentidas	“naquela vez não consegui, então vamos ver. “Como é que tu achas que irias conseguir?”.” (e1) “há coisas que, se calhar, aquele menino consegue fazer, porque é mais velho do que tu, mas tu também vais conseguir” (e1)	2	1

		Promover o desenvolvimento linguístico através da situação	“para ver se alguém sabia identificar. A palavra “ponte”. Depois perguntávamos para que é que servia.” (e1)	1	1
		Se deixarem a criança fazer, depois ela pensa que pode ir sozinha (encorajamento a fazer sozinhos)	“acham que é normal e que podem vir para aqui, sem supervisão” (e1)	1	1
	Postura das crianças se não houvesse supervisão dos adultos	Brincavam	“as crianças brincavam” (a1)	2	2
			“iam brincar tal como brincam” (e2)		
		Corriam mais riscos	“havam riscos que elas corriam” (a1)	2	2
			“Corriam muitos riscos” (e3)		
		Explorar ao máximo	“Vai explorar ao máximo tudo o que estiver à volta dele” (e1)	1	1
		Faziam coisas que os adultos não deixam	“há coisa que elas fazem que nós não deixamos” (a1)	8	6
	“quando a gente virar as costas, vamos fazer que é muito mais giro” (a2)				

			“fariam tudo o que nós estamos a dizer sempre para eles não fazerem” (a2)			
			“eles faziam tudo o que nós dizemos para eles não fazerem” (a4)			
			“subir o equipamento do carro, que é uma das coisas que eu também não deixo” (a3)			
			“lam experimentar muitas coisas que connosco eles sabem que não podem” (e3)			
			“o proibido é sempre o mais apetecível” (e3)			
			“se lembrar daquilo que não deve fazer, pois é a primeira coisa que ele vai fazer” (e1)			
		Depende da criança		“depende de cada criança” (a1)	2	2
				“depende de criança para criança” (a3)		
	Situações em que o adulto intervinha	Depende da capacidade da criança		“à criança que está à nossa frente” (e1)	4	1
				“um nível de desenvolvimento motor menor” (e1)		
				“depende da criança” (e1)		
				“depende da criança” (e1)		
			“a andar no escorrega/rampa de cabeça para baixo” (a1)	2	2	

	Andar no escorrega/rampa de cabeça para baixo	“em todas [rampa de cabeça para baixo]” (a3)		
	Coisas fundas	“se fosse uma coisa muito funda” (a1)	4	4
		“fundo, não dava” (a4)		
		“mas se não é muito profundo” (e2)		
		“é muito profundo” (e1)		
	Mexer em ferramentas perigosas	“se for uma faca, que está ali e a criança vai mexer na faca, aí nós nem deixamos que a criança se aproxime” (a1)	1	1
	Locais de elevada altura	“altura” (a2)	12	4
		“a da árvore” (a2)		
		“em todas [trepar uma árvore]” (a3)		
		“é a altura do muro” (a3)		
“a da árvore. Porque estamos a assumir que tem uma altura elevada” (e2)				
“muito mais alto que eles” (e2)				
“a altura” (e2)				
“esta altura” (e2)				
“é alto e podem cair de lá” (e1)				

			“isso é alto” (e1)		
			“troncos altos”(e1)		
			“tamanho da árvore” (e1)		
		Dar a volta nas grades	“tentam dar a volta nas grades” (e1)	1	1
		Locais instáveis	“vimos que havia uma das pontes que abanava muito” (a4)	3	3
			“as pedras têm de estar bem seguras” (e2)		
			“o chão aqui é estável” (e1)		
		Descer uma zona muito inclinada	“rampa” (a4)	1	1
		Ver crianças a debruçarem-se em locais altos	“ao se debruçarem, caiam cá para baixo” (a2)	2	2
			“Basta debruçarem-se um bocadinho e já assusta-me” (a4)		
		Criança afastar-se do campo de supervisão do adulto	“De deixar de ver a criança. Dela começar a correr e uuuu, desaparecer-me” (a2)	10	6
			“em todas [afastar-se do campo de supervisão]” (a3)		
			“eles estarem a brincar sozinhos, sem estarmos ninguém ao pé dele” (a4)		
			“começa a correr e deixo de a ver” (e2)		

			“fugirem e ir ver para onde é que eles iam, o que tinham feito” (e3)			
			“crianças que nos fogem da sala” (e1)			
			“uma criança foge e que se esconde e estamos à procura dela” (e1)			
			“está desaparecida” (e1)			
			“crianças que se afastam são crianças que se escondem de tal maneira que nós não as conseguimos encontrar” (e1)			
			“criança começa a correr e a fugir como se fosse uma brincadeira.” (e1)			
	Brincadeiras de luta			“as brincadeiras de luta” (a4)	6	4
				“em todas [brincadeira de luta]” (a3)		
				“no confronto entre eles. Na brincadeira de luta” (e2)		
				“Nós passávamos a vida atrás deles, a dizer que não haviam armas para ninguém” (e3)		
				“A brincadeira de luta” (e3)		
				“não é uma brincadeira saudável” (e3)		
	Velocidade elevada			“saltarem de sítios altos” (a1)	5	4

			“velocidade” (a3)		
			“velocidade elevada” (a3)		
			“velocidade elevada” (a4)		
			“depende da velocidade” (e3)		
		Não se sentarem quando estão a escorregar	“e não se sentam” (a3)	1	1
		Piso molhado	“piso molhado” (a2)	3	3
			“em todas [piso molhado]” (a3)		
			“o do piso molhado” (e1)		
		Correr numa estrada com carros	“saírem de um carro e desatar a correr” (e3)	1	1
		Há riscos que não se deve expor as crianças	“há riscos aos quais nós não podemos expor as crianças, obviamente!” (e3)	1	1
		Saltar degraus	“saltam os degraus” (e1)	1	1
	Preocupações dos adultos	Crescer em segurança	“a segurança em primeiro lugar” (e1)	2	1
“criança cresça, em segurança” (e1)					
Contexto onde a criança se encontra		“atenção ao contexto” (e1)	1	1	

	Estar legalmente à responsabilidade dos adultos	“está legalmente à nossa responsabilidade” (e1)	1	1
	Não comprometer a autonomia e independência da criança	“questão de autonomia e de independência da criança não fique comprometida” (e1)	1	1
	Serem muitas crianças	“porque são muitas crianças” (a1)	2	1
		“são muitas crianças, é só está um adulto” (a1)		
	Idade das crianças	“com o meu grupo, eu acho que sim” (a4)	3	2
		“atenção a idade da criança” (e1)		
		“Uma criança de 5 anos, sobe isto, desce isto, quase de olhos fechados” (e1)		
	Estar sozinha com as crianças	“quando eu estou sozinha, tenho medo de lhes acontecer alguma coisa” (a3)	1	1
	Estar sozinha com as crianças e eles molharem-se/sujarem-se devido às famílias	“evitar que eles, às vezes, se sujem” (a3)	2	2
		“eu já estarei sozinha com eles. Se estiver tudo molhado, eles molham-se e têm mesmo de ir trocar a roupa” (a4)		

	Deixar de vê-la e não saber o que vai fazer	“Não sabes o que vai fazer a seguir” (a2)	1	1
	Brincadeiras que põe em risco a integridade física da criança	“põe mais a integridade física da criança” (e3)	2	2
		“não devemos por em situação nenhuma, por a vida das crianças em risco” (e2)		
	Criança magoar-se a sério, quando o adulto está presente	“magoa a sério, quando posso ajudá-la” (e2)	2	1
		“podem-se magoar a sério” (e2)		
	Criança ficar traumatizada	“Ficarem traumatizadas” (a2)	1	1
	A criança bater com a cabeça no chão	“e bater com a cabeça no chão” (a1)	3	3
		“caírem de cabeça” (a3)		
		“cair com a cabeça” (e2)		
	Alguma criança cair	“Que algum caísse” (a1)	5	3
		“o caírem” (a2)		
		“cair e cair mal” (a2)		
		“caírem mal” (a2)		
	Partirem alguma coisa	“eles vão cair... caem mal” (a3)	2	2
		“partir uma cabeça, um braço” (a4)		
		“cabeça partida” (e3)		

	Existência de regras	"Há determinadas coisas que as crianças têm de saber que não se pode fazer" (a1)	5	3
		"a regra de um de cada vez, só sentados" (a4)		
		"tenha regras" (e1)		
		"vai ter de perceber um dia que a disciplina é importante" (e1)		
		"as regras são importantes" (e1)		
	O que pode acontecer após a queda (imprevisível)	"O que pode acontecer pós" (a2)	5	3
		"mais tarde vir a dar algum problema" (a2)		
		"traumatismo craniano" (a3)		
		"formação, principalmente desta zona aqui neurológica do cérebro" (e1)		
	Desconhecido	"não sei o que pode acontecer com o piso molhado" (e1)	5	3
		"porque podem levar à boca e podem ser venenosos" (a1)		
		"um espaço que eu não conheço, aí, eu vou estar mais atenta" (a1)		
"não sabes o que está lá em baixo" (a3)				
		"porque não sei o que vem a seguir a isto" (e2)		

			“Eu não arrisco a pegar, a tocar” (e2)		
	Desconhecido e familiar		“a mãe também dá cogumelos nos bifés” (e3)	1	1
	Crianças empurrarem-se/atropelarem-se quando estão em locais altos		“eles empurram-se” (a1)	6	4
			“empurrarem os amigos” (a1)		
			“se atropelam” (e2)		
			“empurra um cá para baixo, pode cair” (e3)		
			“de empurrarem um dali a baixo” (e3)		
			“empurram os da frente” (e1)		
	Criança bater contra infraestruturas com materiais duros		“baterem nos ferros” (a2)	1	1
	Levar-se com um triciclo		“triciclos também são bastante pesados e faz moça, quando magoa” (a4)	1	1
	Alimentação – engasgar-se e utilizar talheres		“na alimentação, elas engasgarem-se” (e2)	1	1
			“em termos de utilização de talheres” (e1)	1	1
	Reações imprevisíveis das crianças		“reações imprevisíveis deles” (e3)	3	2
			“não sabemos o que é que ela anda a fazer” (e1)		

			“as crianças são imprevisíveis” (e1)		
		Coisas que os adultos não controlam	“há muitas coisas que nós não controlamos” (e1)	1	1
		Existência de possíveis situações com risco que não foram pensados	“pode ser provocado por algo que não estava contemplado” (e1)	1	1
		Se a experiência for má, a criança não queira continuar a aprender	“e a experiência depois também for má, será que a criança depois quer continuar a aprender?!” (e1)	1	1
		Brincadeiras arriscadas comprometa de forma negativa o desenvolvimento da personalidade e de autoestima da criança	“questão da autoestima” (e1)	4	1
			“há sequelas que ficam para toda a vida” (e1)		
			“A questão de que repercussões é que pode trazer o que aconteceu” (e1)		
			“Se para a criança vai ficar com repercussões para toda a vida” (e1)		
			“já aconteceu uma menina cair . . . não deixo os meus irem” (a3)	3	3

	Condicionadas por experiências passadas	“a minha infância foi passada no campo” (e3)		
		“ficou mais presente devido a sustos que apanhei” (e1)		
	Andar sempre com o estojo de primeiros socorros	“Daí nós levamos os estojos de primeiros socorros e pinças” (e1)	1	1
	Descobrir o equilíbrio entre a segurança e oportunidades que serão importantes para as crianças	“equilíbrio que eu também ainda tento encontrar” (e1)	3	1
		“não é fácil descobrirmos qual é o limite de segurança e estarmos muito atentos às oportunidades que determinada situação pode promover” (e1)		
Medo ser superior à oportunidade que a criança vai experimentar	“encontrar aqui uma relação de equilíbrio entre estas situações” (e1)			
		“o nosso medo que alguém se aleije não seja superior à oportunidade que aquela criança vai ter de experimentar determinada situação” (e1)	1	1

		Medo de se ser considerado uma falha profissional	“não queremos ser denominados de incompetentes” (e1)	1	1
TOTAL				274	7
J. Infância de antigamente	Brincadeiras de antigamente	Brincar na rua	“brincava na rua” (a4)	2	1
			“íamos para a rua e brincávamos na rua” (a4)		
		Brincar ao faz de conta	“brincava ao faz de conta” (a4)	1	1
	Materiais das brincadeiras	Pregos e martelos	“pregos e martelos” (a4)	1	1
	Associado ao	Crescimento saudável	“Cresci saudável” (a4)	1	1
	Promovia-se a brincadeira no exterior	Maior destreza física	“tínhamos uma destreza física completamente diferente” (e3)	1	1
TOTAL				6	2
K. Infância de hoje	Materiais que essencialmente as crianças usam	Materiais tecnológicos	“vemos os miúdos com telemóveis e a tablets” (e3)	1	1
		Pregos e martelos	“Prego e martelos não. Acho que não. Não ia dar, não” (a4)	1	1

	Materiais que não utilizava com as crianças	Materiais de madeira	“nem de madeira” (a4)	1	1
	Estímulos	Parques com muitas estruturas e não com elementos da natureza	“já têm tantos estímulos de parques lá fora que era diferente” (e2)	1	1
	Questões de meteorologia eram um tabu	Começou-se a mudar a mentalidade	“as questões de meteorologia, felizmente começamos a mudar a mentalidade” (e3)	2	1
			“Isto era tipo um tabu” (e3)		
	Existência de superproteção	Superproteção na forma como as crianças exploram	“há uma superproteção também à forma como as crianças exploram os espaços” (e1)	1	1
		Ambientes de superproteção	“ambientes de superproteção” (e3)	1	1
		Andar muito ao colo	“porque andam muito ao colo” (e1)	1	1
	Consequências da falta de brincadeira no	Pouca exploração	“acabam por não explorar tanto” (e3)	1	1
		Mundo muito plástico	“vivem num mundo muito plástico, atualmente” (e3)	1	1

	espaço exterior e da superproteção	Atraso no desenvolvimento motor	“Há cada vez um atraso a nível do desenvolvimento motor” (e1)	1	1
		Maior desenvolvimento das capacidades motoras finas	“as crianças estão mais desenvolvidas a nível da motricidade fina” (e1)	1	1
		Crianças não desenvolvem defesas	“têm ambientes de superproteção, que também não os ajuda a desenvolver as defesas.” (e1)	1	1
	Razões dos tempos de brincadeira no exterior diminuírem	Falta de tempo das famílias	“tempos que as pessoas têm para passear com os filhos” (e1)	2	1
			“é tudo muito rápido” (e1)		
	Importância do papel da família	Levar as crianças para espaços verdes	“cabe às famílias levarem as crianças para estes ambientes” (e3)	1	1
		Proporcionar às crianças experiências que promovem o	“têm de facto de poder correr e saltar nos espaços, na areia, na praia, na relva, no campo” (e1)	2	1
			“subir e descer degraus” (e1)		

		desenvolvimento motor			
		Trabalharem em conjunto com a escola sobre a questão de brincadeiras arriscadas	“tem de ser trabalhado . . . em conjunto, em cooperação” (e1)	6	1
			“é a cooperação entre a família e a escola” (e1)		
			“proximidade com as famílias em que pedimos esse apoio” (e1)		
			“Olhe, hoje aconteceu isto... Em casa também costuma fazer? E como é que reagem a isso?” (e1)		
			“estão a ajudar e nós estamos a ajudá-los” (e1)		
	“ter uma reunião com os pais e haver essa conversa com os pais e tentar perceber se as crianças que têm menos oportunidades” (e1)				
	Fatores que condicionam a opinião das famílias face ao brincar na natureza	Sujar a roupa	“Eles sujarem a roupa” (e3)	1	1
		Ficar arranhado e cair	“ficarem arranhados e caírem com as mãos” (e3)	1	1
		Não ter experiências agradáveis de campo	“não tiveram experiências agradáveis de campo” (e3)	1	1

TOTAL				28	4
L. Relação de Etapas do desenvolvimento da criança	Semelhanças entre Infância e Adolescência	Não ter noção do que é o risco	“não têm a mínima noção do que é o rico” (e1)	2	1
			“elas pensam algo e fazem, sem medir as consequências” (e1)		
		Mudanças/ crescimento físico	“em termos físicos” (e1)	1	1
		Necessidade de exploração do mundo	“há aquela explosão e experimentação do mundo” (e1)	1	1
TOTAL				4	1

Anexo W. Representações gráficas da concessão do espaço exterior de educadoras de infância

* Este anexo encontra-se gravado em formato PDF no seguinte documento da *pen drive*:
“Anexo W. Representações gráficas da concessão do espaço exterior de educadoras de infância”.

Anexo X. Análise de conteúdo das respostas de natureza fechada aos questionários entregues às famílias

2. Com que frequência o/a seu/sua educando/a frequenta espaços exteriores em família, na

2.1. Primavera/Verão?

Tabela X1.

Frequência do espaço exterior pela criança, na primavera/verão, em família

Importância	fi	fr (%)
Diariamente	3	13,0
3-5 vezes por semana	14	60,9
1-2 vez(es) por semana	6	26,1
1 vez em 2 semanas	0	0,0
1-2 vez(es) por mês	0	0,0
Total	23	100

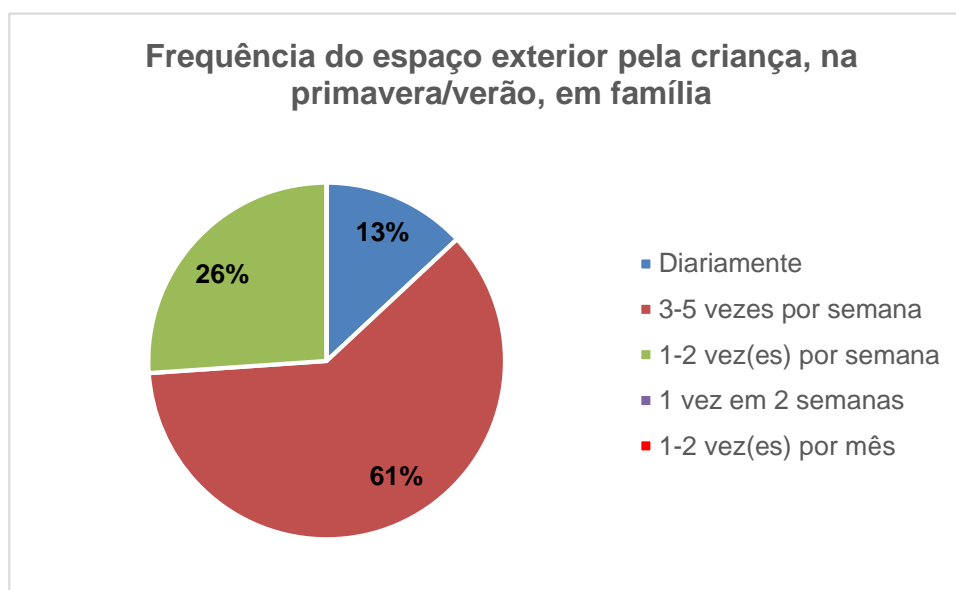


Figura X1. Frequência relativa dos dados recolhidos face à frequência do espaço exterior pela criança na primavera/verão, em família.

2.2. Inverno/outono?

Tabela X2.

Frequência do espaço exterior pela criança, no inverno/outono, em família

Importância	fi	fr (%)
Diariamente	1	4,3
3-5 vezes por semana	5	21,7
1-2 vez(es) por semana	15	65,2
1 vez em 2 semanas	1	4,3
1-2 vez(es) por mês	1	4,3
Total	23	100

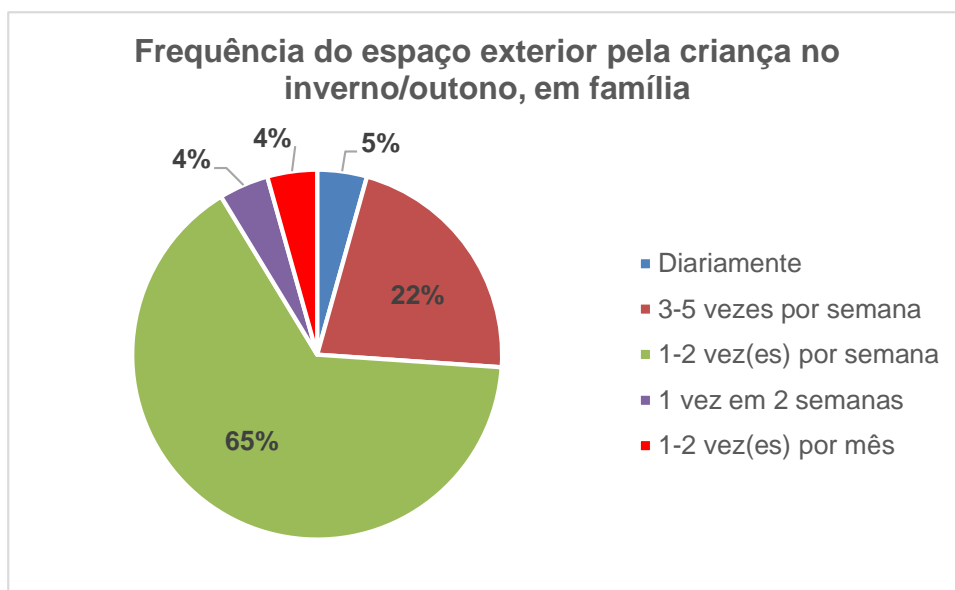


Figura X2. Frequência relativa dos dados recolhidos face à frequência do espaço exterior pela criança no inverno/outono, em família.

Comparação entre a frequência do espaço exterior na primavera/verão e no inverno/outono:

Tabela X3.

Frequência do espaço exterior pela criança

Importância	fi (primavera/verão)	fi (inverno/outono)
Diariamente	3	1
3-5 vezes por semana	14	5
1-2 vez(es) por semana	6	15
1 vez em 2 semanas	0	1
1-2 vez(es) por mês	0	1
Total	23	23



Figura X3. Triagem de dados relativos à frequência da criança a espaços exteriores, na primavera/verão e no inverno/outono, em família.

3. Que espaços usualmente o/a seu/sua educando/a frequenta?

Tabela X4.

Espaços que usualmente o/a seu/sua educando/a frequenta

Importância	fi	fr (%)
Parque infantil	22	38,6
Jardim	19	33,3
Horta	4	7,0
Pinhal	3	5,3
Campo de jogos	4	7,0
Supermercado	1	1,8
Quinta Pedagógica	1	1,8
Rua	2	3,5
Praia	1	1,8
Total	57	100

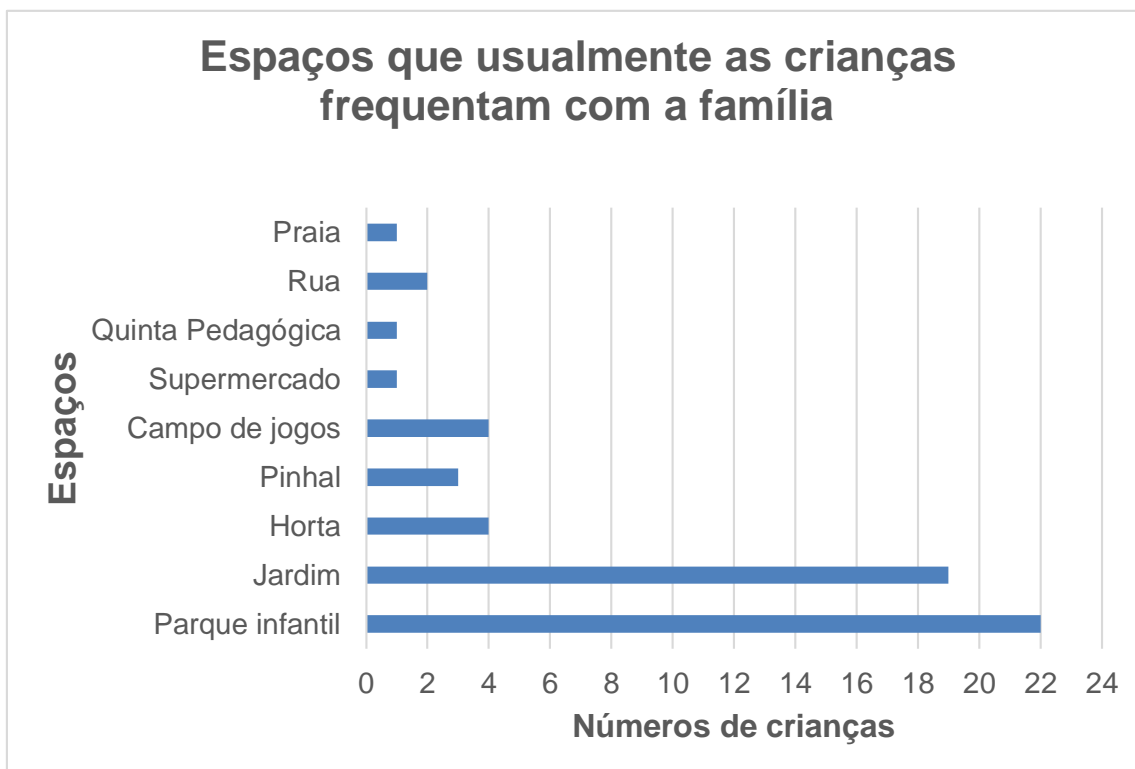


Figura X4. Frequência absoluta de espaços que usualmente as crianças frequentam com a família.

4. Que importância atribui ao contacto do seu/sua educando/a com o espaço exterior?

Tabela X5.

Importância que atribui ao contacto do/a seu/sua educando/a com o espaço exterior

Importância	fi	fr (%)
Muito importante	19	82,6
Importante	4	17,4
Pouco importante	0	0,0
Nada importante	0	0,0
Sem opinião	0	0,0
Total	23	100

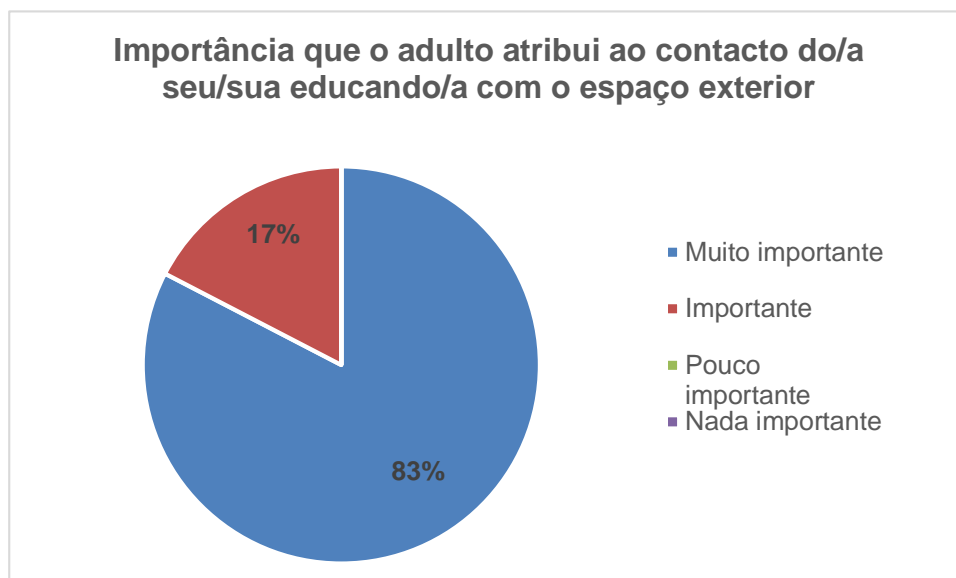


Figura X5. Frequência relativa dos dados recolhidos face à importância que o adulto atribui ao contacto do/a seu/sua educando/a com o espaço exterior.

5. Indique no máximo 3 equipamentos, materiais ou elementos da natureza presentes no espaço exterior com que o/a seu/sua educando/a mais gosta de brincar?

Tabela X6.

Equipamentos, materiais ou elementos da natureza presentes no espaço exterior que a criança mais gosta de brincar

Importância	fi	fr (%)
Escorrega	15	17,2
Baloço	14	16,1
Balancé	1	1,1
Túneis	3	3,4
Equipamentos para se trepar e se pendurar	15	17,2
Areia/Terra	10	11,5
Troncos	4	4,6
Pedras	7	8,0
Paus/Canas	5	5,7
Água	11	12,6
Saltar degraus	1	1,1
Ver animais	1	1,1
Total	87	100



Figura X6. Frequência absoluta dos dados recolhidos face aos equipamentos, materiais ou elementos da natureza com que as crianças mais gostam de brincar.

6. Qual a postura que mais adota quando observa o/a seu/sua educando/a no espaço exterior?

Tabela X7.

Postura que adota quando observa a criança a brincar no espaço exterior

Postura	fi	fr (%)
Apenas observa, sem intervir	8	34,8
Intervém	15	65,2
Total	23	100

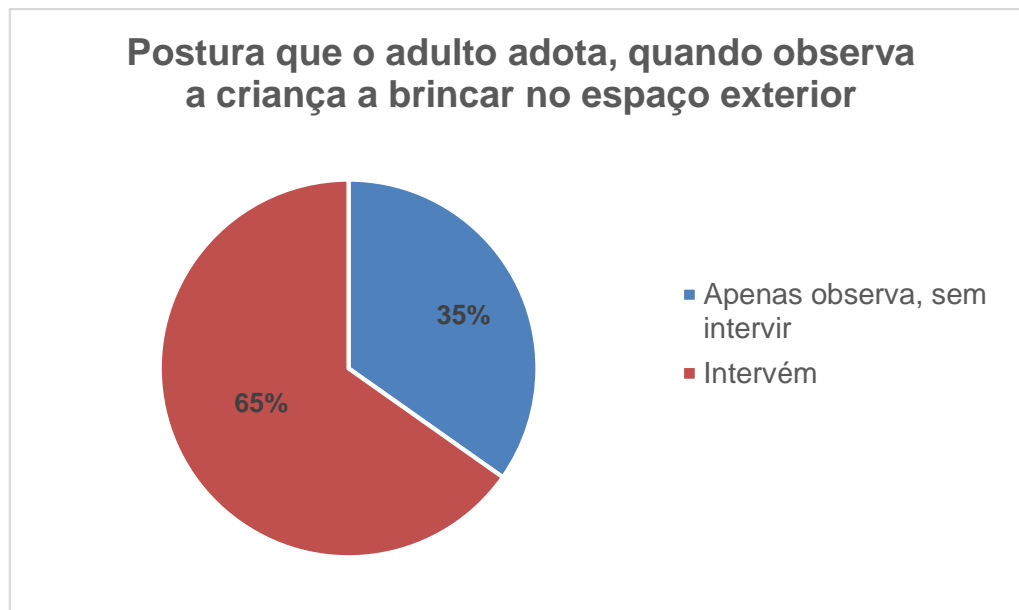


Figura X7. Frequência relativa dos dados recolhidos face à postura que o adulto adota, quando observa a criança a brincar no espaço exterior.

7. Antes de intervir, espera para ver se a criança consegue lidar com os riscos sozinha?

Tabela X8.

Esperar que a criança consiga lidar com os riscos sozinha

Opção	fi	fr (%)
Sim	20	87,0
Não	3	13,0
Total	23	100

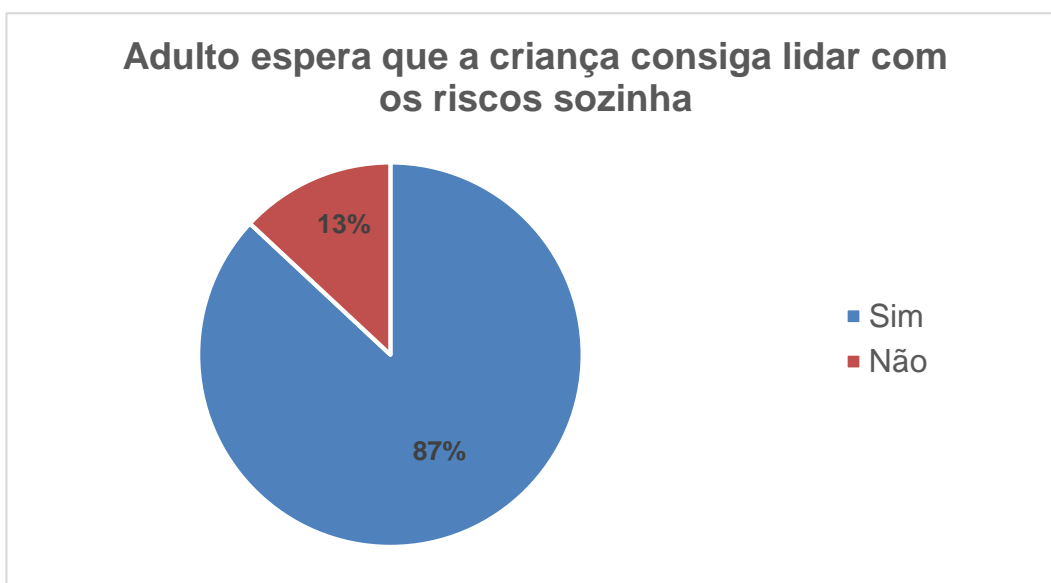


Figura X8. Frequência relativa dos dados recolhidos face à postura que o adulto adota, se espera ou não que a criança consiga lidar com os riscos sozinha.

8. Que ações motoras lhe transmitem maior preocupação, quando observa o/a seu/sua educando/a a explorar o meio?

Tabela X9.

Ações motoras que transmitem ao adulto maior preocupação e que este intervém

Ações motoras	fi	fr (%)
A criança tenta trepar e/ou saltar de uma árvore.	9	11,1
A criança corre sobre um piso molhado.	16	19,8
A criança desce uma rampa de barriga para baixo e de cabeça para a frente.	12	14,8
A criança anda no triciclo com uma velocidade elevada.	4	4,9
Duas crianças envolvem-se numa brincadeira de luta.	10	12,3
Uma criança começa a correr, afastando-se do pesço em que o adulto se encontra.	16	19,8
Uma criança mexe numa coisa desconhecida, que está no chão, como um cogumelo.	14	17,3
Total	81	100

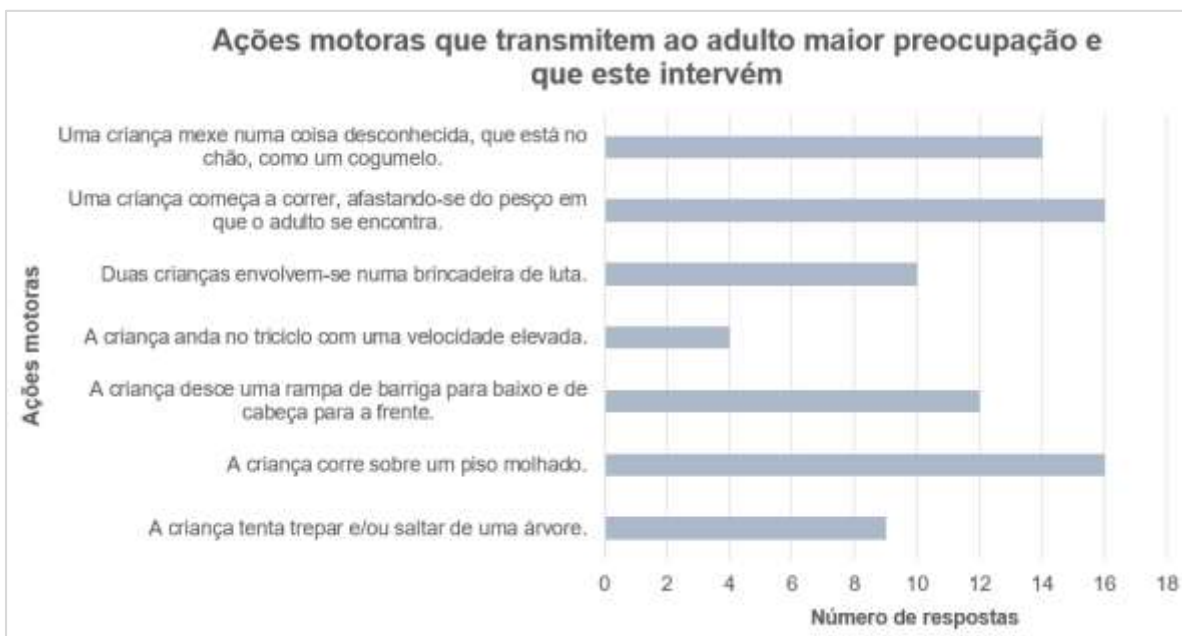


Figura X9. Frequência absoluta dos dados recolhidos face às ações motoras que transmitem maior preocupação aos adultos e que estes intervêm.

Comparação das respostas com o sexo da criança:

Tabela X10.

Número de situações que os adultos intervêm, por sexo

Número de situações que os adultos intervêm	Sexo masculino	Sexo feminino
1	1	3
2	1	2
3	4	2
4	4	2
5	1	1
6	0	0
Todas	0	2
Total	11	12

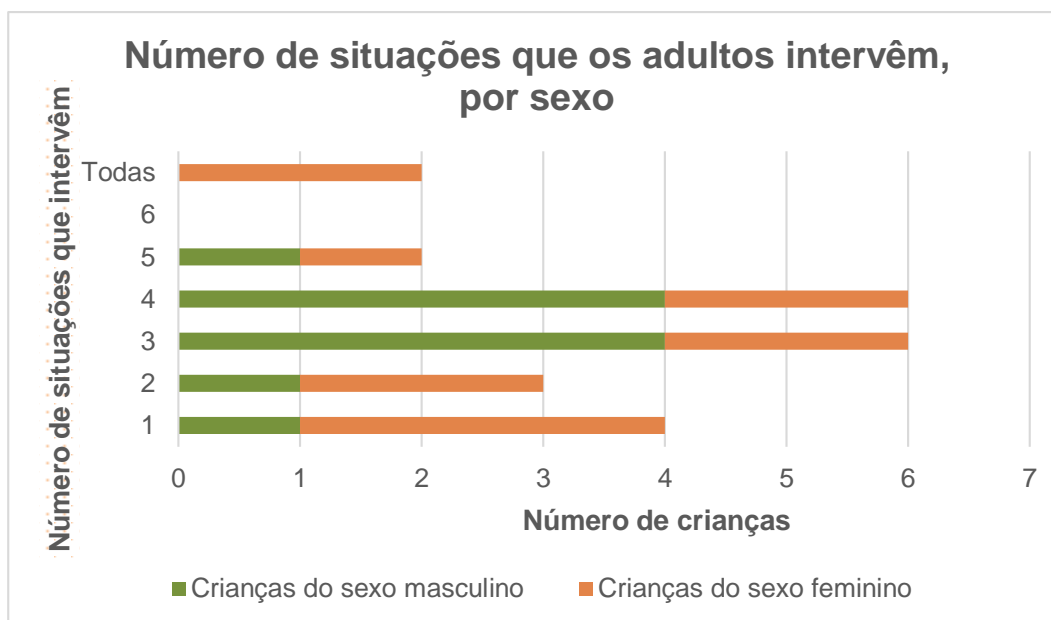


Figura X10. Triagem de dados relativos ao número de situações que os adultos intervêm, por sexo.

9. Se não estivessem adultos a observar a criança, o que pensa que o/a seu/sua educando/a faria de diferente no espaço exterior?

Tabela X11.

O que os adultos acham que o/a seu/sua educanda fazia se não estivessem adultos a supervisionar o espaço

Ações da criança	fi	fr (%)
Afastava-se do espaço e perdia-se	5	17,9
Caía	0	0,0
Caía e magoava-se	0	0,0
Explorava as suas habilidades motoras	10	35,7
Tornava-se mais autónomo	9	32,1
Depende do espaço	2	7,1
Sem opinião	2	7,1
Total	28	100

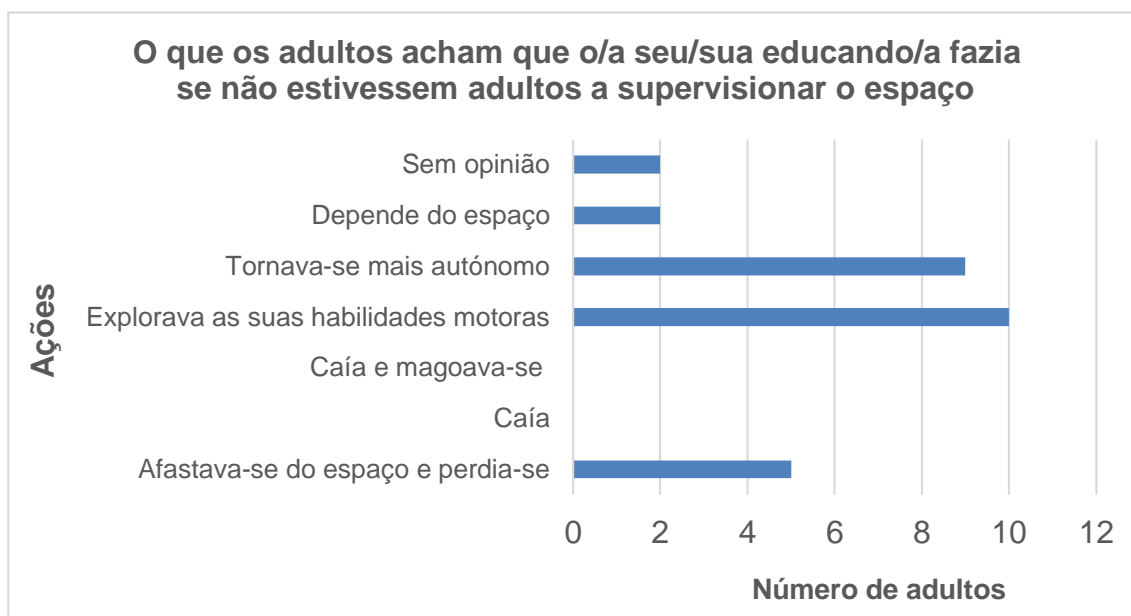


Figura X11. Frequência absoluta dos dados recolhidos face às opiniões dos adultos em relação as ações das crianças se não houvesse a supervisão do adulto.

10. Que importância atribui ao contacto da criança com ambientes com alguns riscos?

Tabela X12.

Importância que atribui ao contacto do/a seu/sua educando/a com ambientes com riscos

Importância	fi	fr (%)
Muito importante	7	30,4
Importante	14	60,9
Pouco importante	1	4,3
Nada importante	0	0,0
Sem opinião	1	4,3
Total	23	100

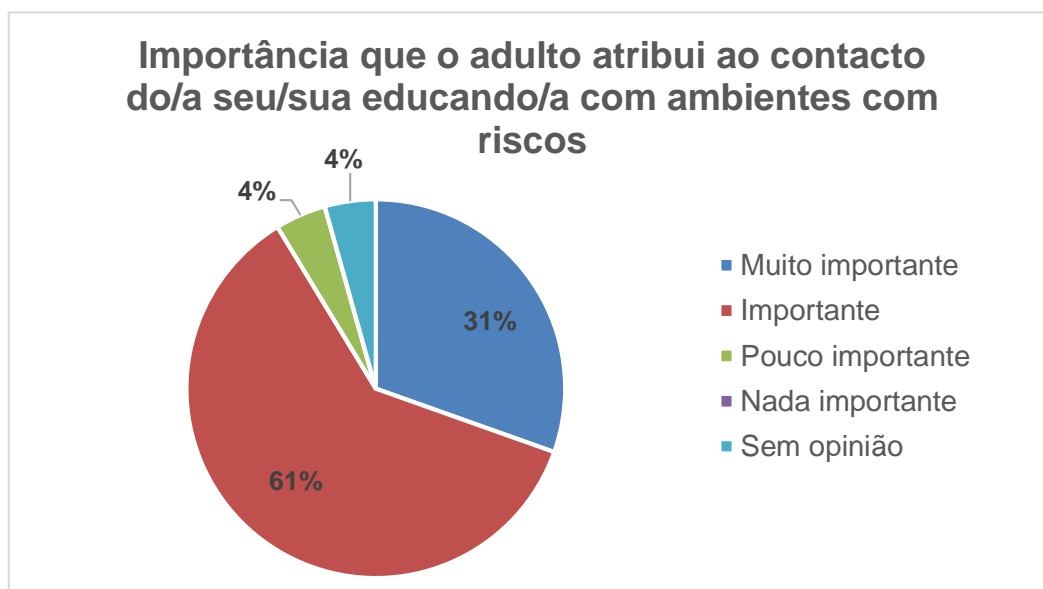


Figura X12. Frequência relativa dos dados recolhidos face à importância que o adulto atribui ao contacto do/a seu/sua educando/a com ambientes com risco.

Anexo Y. Análise de conteúdo das respostas de natureza aberta aos questionários entregues às famílias

4.1. Que importância atribui ao contacto do/a seu/sua educando/a com o espaço exterior? Justifique a sua resposta.

Tabela Y1.

Análise de conteúdo das respostas de natureza aberta aos questionários, que dão resposta à pergunta 4.1.

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Frequência	U.E. ¹³
A. História do brincar na rua	O brincar de antigamente	Natural as crianças brincarem na rua	“antigamente era natural as crianças brincarem na rua e ao ar livre” (q9)	1	1
		Inexistência de superproteção da criança	“havia alguém a vigiar, não era dada tanta atenção à segurança” (q9)	1	1
	O brincar na atualidade	Existência de superproteção	“hoje em dia levar as crianças ao ar livre requer sempre muita “logística” (q9)	1	1
TOTAL				3	1
B.	Reforço da Saúde	Fonte de vitamina D	“é bom apanhar sol por causa da vitamina D” (q3)	2	2

¹³ Unidade de Enumeração, referente a cada questionário entregue pelos familiares.

Vantagens do contacto da criança com o espaço exterior			“apanha vitamina D” (q15)		
		Bem-estar	“bem-estar geral” (q8)	1	1
		Estilo de vida ativo	“estilo de vida ativo é um bom indicador de desenvolvimento de uma criança” (q3)	1	1
	Características do ambiente exterior	Ar livre	“ao ar livre” (q13)	1	1
		Ar menos poluente	“o ar é menos poluente” (q8)	1	1
		Mais liberdade	“uma maior liberdade” (q16)	1	1
		Expressar-se melhor	“conseguem expressar-se melhor” (q16)	1	1
	Promoção do desenvolvimento global	Desenvolvimento	“essencial para o seu desenvolvimento” (q1)	3	3
			“fundamental para um desenvolvimento integral” (q6)		
			“fundamental para o seu desenvolvimento saudável” (q22)		
		Crescimento a nível físico	“desenvolvimento físico” (q4)	1	1
		Desenvolvimento da criatividade	“a criatividade” (q4)	1	1
		Desenvolvimento motor	“o seu desenvolvimento motor” (q11)	2	2

			“o seu desenvolvimento motor” (q14)		
		Desenvolvimento social	“desenvolvimento social” (q11)	1	1
		Estimulação da imaginação	“estimula . . . a imaginação” (q5)	2	2
			“podem dar asas à imaginação” (q13)		
		Desenvolvimento da autonomia	“autonomia a realizar tarefas” (q14)	2	2
			“ganhar autonomia” (q15)		
		Desenvolvimento da resiliência	“ganhar . . . resiliência” (q15)	1	1
		Promoção do desenvolvimento de novas competências	“coloca-o perante . . . dificuldades que requerem o desenvolvimento de novas competências” (q20)	1	1
		Promoção da aprendizagem	“aprendizagem” (q21)	2	2
			“aprendizagem diversificada” (q23)		
	Promoção o desenvolvimento do seu autoconhecimento	Reconhecimento de Limites	“conhecimento de limites” (q17)	1	1
	Incentiva o respeito da criança pelo ambiente	Respeito pela Natureza	“de respeito pela natureza” (q11)	3	3
			“respeitar o meio ambiente” (q14)		
			“respeitar a natureza” (q15)		

	Respeito pelo espaço público	“respeitar . . . o espaço público” (q14)	1	1
Promoção do contacto da criança com o mundo que a rodeia	Contacto com a Natureza	“ter contacto com a natureza” (q2)	6	6
		“conhecer a natureza” (q3)		
		“contacto com a natureza” (q11)		
		“ter contacto com a natureza” (q12)		
		“descoberta . . . da natureza” (q15)		
		“descoberta da natureza” (q21)		
	Exploração de espaços verdes	“explorar espaços verdes” (q8)	1	1
	Conhecer a realidade do meio ambiente	“conhecimento objetivo e real do meio ambiente” (q4)	1	1
	Conhecer o que a rodeia	“conheça tudo o que a rodeia” (q10)	1	1
	Ficar sujo	“ficar sujo” (q2)	3	3
“sujar-se” (q10)				
“suja mãos” (q15)				
Libertação de energia	“permite-lhe libertar a sua energia” (q20)	1	1	
Brincar	“brincar” (q2)	2	2	
	“brincar” (q10)			

	Promoção desenvolvimento motor	Atividades	“atividades que apelam e promovem o seu desenvolvimento motor” (q8)	2	2
			“explorar . . . atividades” (q12)		
		Caminhar	“criança caminhe ao ar livre” (q3)	1	1
		Correr	“correr” (q2)	4	4
			“correr” (q9)		
			“correr” (q10)		
			“correr” (q13)		
	Saltar	“saltar” (q10)	2	2	
		“saltar” (q13)			
	Promoção exploração	Novas experiências	“viver novas experiências” (q10)	2	1
			“bom explorar” (q10)		
		Novos desafios	“novos desafios” (q5)	2	2
			“novos desafios” (q20)		
		Novos ambientes	“explorar novos ambientes” (q12)	2	2
“contacto com diferentes ambientes” (q17)					
Gritar		“gritar” (q13)	1	1	
Com os diferentes sentidos		“mexe . . . com as mãos” (q15)	1	1	

	Socialização	Interação entre pares	“boa comunicação com outras crianças” (q3)	7	7
			“brincar com outros meninos” (q5)		
			“lidar com outras [crianças]” (q7)		
			“conviver com outras crianças” (q12)		
			“convívio com outras crianças, socializando” (q15)		
			“contacto com diferentes . . . pessoas” (q17)		
			“de convívio” (q21)		
	Desenvolvimento de amizades	“estimula a amizade” (q5)	1	1	
	Desenvolvimento da cooperação	“cooperação entre os meninos” (q5)	1	1	
	Fazer coisas diferentes	Sair da rotina	“sai da rotina” (q7)	3	3
“sair da rotina” (q12)					
“não estar sempre em casa” (q23)					
Divertir-se sem brinquedos/objetos		“perceber que não são precisos brinquedos/objetos para se divertir” (q23)	1	1	

TOTAL		74	22
--------------	--	-----------	-----------

6. 1. Qual a postura que mais adota quando observa o/a seu/sua educando/a no espaço exterior? Em caso afirmativo (de intervir), enumere razões que o leva a intervir?

8.1. Que ações motoras lhe transmitem mais preocupação e que intervinha, quando observa o/a seu/sua educando/a a explorar o meio? Justifique a sua resposta.

Tabela Y2.

Análise de conteúdo das respostas de natureza aberta aos questionários, que dão resposta às perguntas 6.1. e 8.1.

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Frequência	Número de sujeitos
C. Razões de intervir quando a criança está a brincar no espaço exterior	Interação com a criança, cooperando com ela	Brincar	“brincar com ele” (q2)	4	4
			“brincar com ele” (q5)		
			“brincar com eles” (q10)		
			“participar na brincadeira” (q23)		
	Fazer atividades		“fazer atividades em conjunto” (q2)	3	3
			“atividade conjunta” (q6)		
			“interagir em alguns jogos” (q13)		

		Fazer novas descobertas	“fazermos novas descobertas juntos” (q5)	2	2
			“nas suas pequenas descobertas” (q13)		
		Partilhas momentos e experiências	“partilhar o momento e a experiência” (q10)	1	1
		Ajudar em tarefas	“ajudar em algumas tarefas” (q13)	3	3
	“ajudar, quando necessário” (q23)				
	“fico atenta para ajudar se necessário” (q2)				
	Por solicitação da criança	Para brincar	“brincadeiras os filhos pedem a nossa colaboração” (q15)	1	1
		Fazer perguntas	“quando ele o solicita porque quer fazer alguma pergunta” (q4)	1	1
		Precisa de ajuda	“precisa de ajuda” (q4)	2	2
	“quando pede ajuda” (q14)				
Características do ambiente	Ter objetos cortantes	“pode ter algum objeto cortante” (q7)	1	1	
	Ter obstáculos	“um obstáculo que possa dificultar” (q7)	1	1	

		Estar em locais altos	“se está em pontos altos (cimo de cordas ou escorrega” (q8)	1	1
		Ter algo desconhecido	“se mexer em algo desconhecido” (q10)	3	3
			“a ingestão de um elemento da natureza do qual não conheço” (q14)		
			“mexer em coisas desconhecidas pode levar a contaminações” (q17)		
	Ter um piso molhado	“um piso molhado não oferece o mínimo de segurança” (q13)	1	1	
	Por prevenção	Evitar/prevenir acidentes	“de evitar/prevenir acidentes” (q8)	2	2
			“há riscos que podemos correr e outros que podemos prevenir” (q5)		
		Se cair	“se cai” (q8)	1	1
		Tiver algum risco	“existe um risco para a segurança” (q11)	1	1
		Probabilidade de se magoar	“existe uma grande probabilidade de se magoar” (q14)	4	4
“medo que ela se magoe” (q12)					

			“pode cair e magoar, pode partir uma perna ou um braço” (q6)		
			“se pode magoar” (q15)		
		Risco que ponha em causa a integridade física da criança	“situações de risco que poderão por em causa a sua integridade física ou causar algum tipo de dano” (q20)	6	5
			“preocupa-me as ações que podem colocar em perigo a sua integridade física” (q4)		
			“mesmo ser fatal” (q7)		
			“situações em que coloquem em perigo a integridade física do meu filho” (q9)		
			“poderão resultar consequências mais sérias para a criança” (q20)		
			“receio que se magoe de forma séria” (q22)		
		Instintivamente	“situações que intervimos instintivamente” (q5)	2	2

			“instinto” (q21)		
Alertar para o risco	Para não acontecer danos maiores	“para alertar o risco que a criança pode correr para não acontecer danos maiores” (q7)	4	4	
		“alerto para que não escorregue e se magoe” (q2)			
		“vou me preocupar com minha filha, sabendo das possíveis consequências” (q3)			
		“está em risco a sua segurança” (q15)			
Dialogar com a criança sobre o perigo	“é bom ensinar o quanto pode ser perigoso” (q10)	1	1		
Imagem que o adulto tem da criança	Receio que a criança não saiba lidar com o risco	“receio que não o saiba fazer [lidar com o risco]” (q9)	2	2	
		“é perigoso ganhar velocidade porque não tem capacidade de travar se algo se coloca à frente de repente” (q10)			

	Estimulação do desenvolvimento motor	Ampliação de experiências	“estimular o desenvolvimento psicomotor do meu filho, lançando, por vezes, alguns desafios” (q8)	1	1
	Estimulação do seu desenvolvimento	Ultrapassar dificuldades	“para incentivar a ultrapassar dificuldades” (q16)	1	1
		Ganhar Confiança	“ganhar confiança” (q16)	1	1
	Socialização	Conflito entre pares	“apenas em caso de conflito com outra criança” (q21)	1	1
		Brincadeiras de lutas	“não gosto de lutas” (q10)	1	1
	O adulto deixa de conseguir supervisionar a criança	Criança afasta-se do espaço de supervisão	“afastar-se – tenho de continuar sempre a vê-lo” (q2)	2	2
			“o afastamento num espaço movimentado está fora de questão” (q17)		
	Supervisão	Necessidade de vigilância	“porque todos os perigos expostos, merecem muita vigilância e precaução sobre a criança” (q18)	1	1
TOTAL				55	22

7.1. Antes de intervir, espera para ver se a criança consegue lidar com os riscos sozinha? Justifique a sua resposta.

10. Que importância atribui ao contacto da criança com ambientes com alguns riscos? Justifique a sua resposta.

Tabela Y3.

Análise de conteúdo das respostas de natureza aberta aos questionários, que dão resposta às perguntas 7.1. e 10.

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Frequência	Número de sujeitos
D. Importância da criança lidar com o risco e se envolver em ambientes com riscos	Conceção de ambientes que são melhores para as crianças	Ambientes sem riscos	“Claro que ambientes sem riscos sempre é melhor” (q3)	1	1
		Ambientes com riscos ponderados	“Os riscos têm de ser ponderados” (q16)	1	1
	Conhecer o mundo que a rodeia	Ter noção de limites	“ter a noção dos seus limites” (q1)	8	8
			“ajuda a conhecer os próprios limites” (q6)		
			“conhecer os limites” (q10)		
“precisa de testar os seus limites” (q15)					
“permite à criança os seus limites” (q14)					

			“conhecimento de limites” (q17)		
			“quando não ultrapassadas lhe darão algum ensinamento sobre limites” (q20)		
			“permite que conheça . . . limitações” (q22)		
		Desenvolver a noção do Perigo e reconhecê-los	“ter noção . . . do perigo” (q1)	6	6
			“ficar a saber e reconhecer os perigos que a rodeia” (q5)		
			“familiarizado com situações potencialmente perigosas” (q8)		
			“conheçam o que é o perigoso” (q9)		
			“quando não ultrapassadas lhe darão . . . consciência das coisas” (q20)		
			“noção de perigo” (q21)		
		Permite conhecer riscos	“que se aperceba dos riscos que existem” (q2)	4	4
			“saber os riscos na nossa vida” (q3)		
			“para que os conheça” (q11)		
			“conheça os riscos em si” (q22)		

		Permite antecipar riscos e consequências	“conseguir antecipar os riscos e as respectivas consequências” (q8)	2	2
			“quando não ultrapassadas, darão algum ensinamento sobre . . . consequências das coisas” (q20)		
		Entrar em contacto com diferentes dificuldades	“perceba a dificuldade” (q18)	2	2
			“descoberta da dificuldade” (q20)		
		Desenvolver estratégias de resolução de problemas	“da dificuldade e da sua solução” (q20)	2	2
			“adquirem conhecimentos adequados à situação” (q10)		
		Para não voltar a fazer	“para não voltar a repetir” (q5)	1	1
		Ter cuidado com o que o rodeia	“tenha algum cuidado” (q2)	1	1
Pode-se magoar	“importante porque a criança pode se magoar” (q7)	1	1		
Importante para o seu crescimento	Constituem momentos de aprendizagem	“são momentos de aprendizagem” (q1)	2	2	
		“permite coloca-lo em situação de . . . aprendizagem” (q20)			

	Faz parte do crescimento/conhecimento	“faz parte do crescimento/conhecimento” (q12)	2	2
		“é uma forma de crescer” (q13)		
	Desenvolvimento de capacidades	“desenvolvimento de capacidades” (q17)	1	1
	Enfrentar desafios e lidar com situações imprevistas	“os desafios são importantes para o seu crescimento” (q1)	9	8
		“agir perante novos desafios que lhe vão aparecendo” (q5)		
		“aprender a lidar com as situações” (q13)		
		“lidar com situações imprevistas e/ou perigosas” (q4)		
		“o desafio é sempre potenciador de desenvolvimento2 (q6)		
		“saiba lidar e agir perante os riscos” (q11)		
	“é importante aprender a lidar com as situações” (q13)			

			“permite coloca-lo em situações de desafio” (q20)		
			“importante para ser desafiado” (q23)		
		Controlar os riscos	“aprender a controlar os riscos” (q4)	1	1
		Desenvolvimento motor	“destreza e capacidades motoras” (q20)	2	2
			“a nível motor” (q1)		
		Tornar-se mais autónoma	“deixar que se desenrasque sem ajuda, tornando-a assim mais autónoma” (q2)	12	10
			“ele seja autónoma” (q4)		
			“se sinta . . . com autonomia” (q8)		
			“saber que se desenrasca sozinha” (q10)		
			“de forma a permitir e a desenvolver a sua autonomia” (q14)		
			“ganha autonomia” (q15)		
			“dar autonomia” (q16)		
			“é importante que seja autónomo” (q23)		

			“ficar mais autónoma” (q15)		
			“trabalhar a autonomia” (q21)		
			“promove a sua autonomia” (q22)		
			“ser autónomo” (q23)		
		Tomar decisões sozinho/a	“consiga fazer opções” (q4)	1	1
		Saber defender-se	“deve saber defender-se” (q5)	4	4
			“para se defender dos possíveis perigos” (q18)		
			“algumas situações são necessárias para que a criança aprenda a se defender e proteger” (q12)		
			“defender das adversidades” (q15)		
		Sentir-se confiante	“se sinta confiante” (q8)	9	7
			“ganha . . . confiança” (q15)		
			“desenvolver a sua confiança” (q20)		
			“auto-confiança” (q21)		
			“que ganhe confiança” (q23)		
	“ficar . . . mais confiante” (q15)				
	“quando resolvidas, lhe darão . . . confiança” (q20)				

			“promove a sua . . . auto- -confiança” (q22)			
			“ganhar confiança” (q23)			
		Desenvolve a autoestima	“quando resolvidas, lhe darão . . . auto-estima” (q20)	1	1	
		Dá motivação	“quando resolvidas, lhe darão motivação2 (q20)	1	1	
		Importância de cair	“cai mas depois levanta-se” (q13)	1	1	
	Consciência de si mesmo	Apercebe-se das suas capacidades e aptidões	“permite que conheça as . . . suas capacidades, aptidões” (q22)	1	1	
	Segurança	Para que a criança se sinta segura		“se senta . . . seguro” (q8)	2	2
				“ficar . . . mais segura” (q15)		
		Não podem viver isoladas	“não podem viver isoladas” (q4)	1	1	
		Não podem viver demasiadas protegidas		“não podem viver . . . demasiado protegidas” (q4)	2	2
	“se ficar sempre numa redoma não vai conseguir evoluir” (q23)					
Necessário haver supervisão	Estar um adulto presente	“o adulto tem estar perto dela” (q3)	1	1		

	Posteriormente à criança lidar com o risco	Importante dialogar com a criança	“depois discutir a situação com a criança” (q3)	2	1
			“os pais podem . . . discutir sobre os riscos possíveis” (q3)		
	Para os adultos	Saber como a criança reage	“perceber como vai reagir” (q11)	2	1
		Saber como a criança age	“perceber como vai . . . agir” (q11)		
	Promoção da aprendizagem	Aprende-se a fazer	“só se aprende a fazer” (q23)	1	1
TOTAL				87	23

Anexo Z. Caderno das emoções – Emoção “medo”

* Este anexo encontra-se gravado em formato PDF no seguinte documento da *pen drive*:
“Anexo Z. Caderno das emoções – emoção “medo” - Joana Filipa Gonçalves dos Reis”.