

Promovendo experiências educativas conscientes, seguras
e livres nos primeiros anos de vida: a perspetiva das
famílias e do educador de infância sobre o brincar
arriscado no quotidiano educativo.

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Maria José da Graça Figueiredo de Jesus Carvalho

Trabalho realizado sob a orientação de:

Professora Doutora Joana Freitas Luís

Professora Doutora Isabel Rebelo

Leiria, setembro, 2023

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai, a pessoa que mais amo no mundo, a quem devo tudo o que tenho, pois pelo seu esforço e dedicação garantiu que não me faltasse nada. É, a quem sou grata por me ter permitido concretizar o meu sonho, o de ser educadora de infância.

Ao meu irmão Ricardo, por sempre me apoiar e encorajar a ser fiel aos meus princípios. À Ana, a amiga-irmã de uma vida, pela força, escuta, empatia, amizade, por me acompanhar e se fazer presente em todos os momentos da minha vida.

Às minhas avós. À avó Maria José, por ser a melhor amiga que podia ter, pela coragem, pelo mimo, por todos os dias me encorajar a ser mais e melhor. À avó Júlia, por estar presente no seu modo mais genuíno e atencioso, estarão sempre a meu lado.

Ao Francisco, o amor da minha vida, que plantou em mim a garra e a ambição ao longo de todo o percurso, foi quem escutou e acalentou os meus medos e me fez acreditar que seria capaz de ultrapassar qualquer obstáculo.

À Catarina, a colega com quem partilhei todas as vivências ao longo destes 5 anos e que deixará saudades, pela amiga, confidente e profissional que é. É parte da educadora e professora que aqui se formou. Às minhas amigas por serem sempre fiéis e nunca me deixarem trilhar este caminho sozinha. Às minhas colegas de curso, pela partilha e encorajamento diário.

Aos professores e crianças que no meu caminho se cruzaram e contribuíram para a minha formação. Às professoras Joana e Isabel, pela escuta, compreensão, empatia, aconselhamento, exigência e, acima de tudo, pela presença. Fui uma sortuda, espero um dia ser metade da professora que são.

RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, frequentado no ano letivo de 2021/2022 e 2022/2023. Este documento, está dividido em três partes, sendo que em cada uma delas estão presentes capítulos e subcapítulos. Deste modo, pode referir-se que na Parte I, II e III se encontra a Dimensão Reflexiva e no capítulo IV da parte II se encontra a Dimensão Investigativa.

A Dimensão Reflexiva reflete sobre as quatro Práticas Pedagógicas desenvolvidas no âmbito do mestrado. A mesma, evidencia as maiores aprendizagens e dificuldades, bem como as estratégias para ultrapassar as adversidades, cruzada com um aprofundamento teórico que sustentou modos de pensar e de agir.

A Dimensão Investigativa apresenta assim, um estudo investigativo que procura compreender a perspetiva das famílias e do educador de infância sobre o brincar arriscado no Jardim de Infância. Os resultados obtidos demonstram qual a perspetiva das famílias e do educador de infância, espelhando uma clara comunicação entre ambos que permite uma diferente aceitação por parte das famílias face ao que emerge da revisão bibliográfica desenvolvida. Assim sendo, apesar dos dados serem inferiores aos esperados, uma vez que nem todas as famílias deram a conhecer a sua perspetiva, o estudo permite compreender claramente que os pressupostos do educador de infância estão alinhados com os das famílias, o que reflete os benefícios de uma comunicação transparente e empática.

Palavras-chave

Brincar arriscado, Desenvolvimento; Experiência Educativa; Jardim de Infância; Crianças.

ABSTRACT

The present report has been prepared within the scope of the Master's program in Preschool Education and 1st Cycle of Basic Education Teaching, held at the School of Education and Social Sciences of the Polytechnic Institute of Leiria, attended during the academic years 2021/2022 and 2022/2023. This document is divided into three parts, each containing chapters and subchapters. Consequently, it can be noted that in Parts I, II, and III, the Reflective Dimension is present, while in Chapter IV of Part II, the Investigative Dimension can be found.

The Reflective Dimension reflects on the four Pedagogical Practices developed within the scope of the master's program. It highlights the major learnings and difficulties, as well as strategies to overcome adversities, all supported by theoretical insights that informed ways of thinking and acting.

The Investigative Dimension presents a research study aimed at understanding the perspective of families and the preschool educator regarding risky play in kindergarten. The results obtained demonstrate the perspectives of families and the preschool educator, showing clear communication between them that allows for a different acceptance by families compared to what emerges from the literature review conducted. Therefore, although the data are lower than expected, as not all families shared their perspective, the study clearly shows that the assumptions of the preschool educator align with those of the families, reflecting the benefits of transparent and empathetic communication.

Keywords

Risky Play, Development, Educational Experience, Kindergarten, Children

ÍNDICE

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract.....	iv
Índice de Figuras	ix
Índice de Gráficos.....	x
Abreviaturas.....	xi
Introdução.....	1
Parte I – Prática pedagógica em contexto de Creche.....	3
Capítulo I – Uma práxis de descoberta do meu Eu enquanto educadora de infância em contexto de creche.	3
1.1. Um Olhar cuidadoso sobre o ambiente de creche.	3
1.2. Caracterização do contexto e do grupo de crianças.....	4
1.3. A rotina da Sala dos Miminhos – onde o tempo tem um grande valor.	6
1.4. a importância da observação e da escuta ativa em creche.....	8
1.5. Tornar visível o pensamento do educador – construção do guia da ação.....	9
1.6. Intencionalidade educativa – importância de um propósito claro na prática pedagógica.	12
1.7. Avaliação em creche: os pressupostos de um ciclo contínuo.....	13
1.8. O poder da reflexão: questionar e transformar a prática educativa.	14
Parte II – Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância.....	15
Capítulo II – transformando a minha identidade enquanto educadora – da reflexão à investigação.	15
2.1. Um olhar cuidadoso sobre o contexto de Jardim de Infância.....	15
2.1.1. Caracterização do contexto e do grupo de crianças.....	16
2.2. Progresso, democracia e participação: os pilares da Pedagogia-em-Participação	17

2.3. Envolvimento e participação da família: construção de uma relação de confiança	18
2.3.1. O ciclo interativo: observar, planejar, agir, avaliar.	21
2.3.2. documentar as vivências do Jardim de Infância	23
2.3. Metodologia de trabalho por projeto: a voz e a agência da criança.	24
Capítulo III – Serrar, pregar e pintar – A construção da nossa cozinha de lama.	27
3.1. Situação Desencadeadora	28
3.2. Planejar com propósito: objetivos e intencionalidade educativa.....	28
3.3. Desenvolvimento do projeto.....	29
3.3.1. Fase I – Definição da problemática	29
3.3.2. Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho	31
3.3.3. Fase III - Execução do projeto.....	32
3.3.3.1. Uma cozinha de lama construída a partir de legos	32
3.3.3.2. Cortar, lixar e pintar o chão da nossa cozinha	34
3.3.3.3. Personalizar a cozinha de lama.....	36
3.3.3.4. Equipar a cozinha com objetos necessários.....	37
3.3.3.5. Montagem final da cozinha de lama.....	38
.....	39
3.3.3.6. Desfrutar e brincar na cozinha de lama.	39
3.3.4. Fase V – Divulgação e avaliação do projeto.	39
Capítulo IV – Dimensão investigativa: A Construção de uma identidade reflexiva e crítica	42
4.1. A sinergia entre o brincar e o desenvolvimento da criança.....	42
4.2. Despertar para a magia do brincar na natureza.....	43
4.3. A segurança do risco moderado.....	46
4.3.1. Benefícios do brincar arriscado	49
4.3.2. Limites e regras de segurança.....	51
4.3.3. A obsessão da proteção por parte dos adultos	52
4.4. A relação escola-família: o enfrentar de medos em conjunto	55
4.5. Contextualização do estudo	57

4.5.1. Opções metodológicas	58
4.5.2. Contexto e Participantes	59
4.5.3. Procedimentos de recolha e Análise de dados.....	60
4.6. Apresentação e discussão dos resultados.....	63
4.6.1. Brincar no espaço exterior.....	63
4.6.2.O espaço exterior do Jardim de Infância	68
4.6.2. Perceção dos adultos face ao risco moderado	71
4.6.4. Os desafios enfrentados pelas crianças.....	72
4.6.5. As categorias do risco através do olhar das famílias.....	73
4.6.6. A comunicação entre o Jardim de INFÂNCIA E as famílias.....	77
4.7. Conclusões do estudo	80
4.7.1. Limitações do estudo e sugestões para futuras investigações	81
Parte III – Prática Pedagógica em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	83
Capítulo III – A transição da Primeira Infância para o 1.º CEB: um percurso de aprendizagem.....	83
4.1. Dos primeiros passos ao voo da descoberta do 1.º Ciclo do Ensino Básico.	83
4.1.1. Caracterização do contexto e dos grupos de alunos.	83
4.2. o guia da ação em 1.º ciclo do ensino básico.....	86
4.2.1. Entrelaçar conhecimentos: importância da interdisciplinaridade.....	88
4.3. Avaliação das e para as aprendizagens dos alunos.....	88
4.4. A construção de uma identidade reflexiva	90
4.1.2. A gestão da sala de aula: construção de um clima de cooperação	91
4.1.3. A aprendizagem cooperativa em sala de aula.....	93
Conclusões finais.....	97
Referências Bibliográficas.....	99
Anexos.....	1
Anexo I – Reflexão individual escrita na 2.ª semana de prática pedagógica em contexto de creche	2
Anexo II – Reflexão individual escrita na 13.ª semana de prática pedagógica em contexto de creche	5

Anexo III – Planificação em contexto de creche	1
Anexo III – Reflexão individual escrita na 13. ^a semana de prática pedagógica em contexto de creche	1
Anexo IV – Reflexão individual escrita na 10. ^a semana de prática pedagógica em contexto de JI.....	5
Anexo V – Mapa Conceptual – Construção da cozinha de lama	1
Anexo VI – Reflexão individual escrita na 1. ^o semana de intervenção conjunta de prática pedagógica em contexto de JI.....	1
Anexo VII – Guião da Entrevista ao Educador de Infância	1
Anexo VIII –Guião do Inquérito por questionário destinado às famílias.....	1
Anexo IV – Transcrição da Entrevista ao Educador de Infância	1
Anexo X – Análise de conteúdo da entrevista ao educador de infância.....	1
Anexo XI – Análise de conteúdo dos Inquéritos por Questionário.....	1
Anexo XII– Reflexão individual escrita na 4. ^a semana de prática pedagógica em contexto de 1. ^o CEB.....	1
Anexo XIII – Reflexão individual escrita na 7. ^o semana de prática pedagógica em contexto de 1. ^o CEB.....	4

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Teia de orientação: O que sabemos?.....	30
Figura 2 - Teia de orientação: O que queremos saber?	31
Figura 3 - Teia de orientação: Como vamos descobrir?	32
Figura 4 - Planificação do projeto "Cozinha de lama".	32
Figura 5 - Construção da maquete da cozinha de lama.	33
Figura 6 - Montagem do chão.....	35
Figura 7 - Lixar, limpar e pintar o chão.....	35
Figura 8 - Pintar os quadros de acrílico.....	36
Figura 9 - Desenho e resultado de uma das esculturas construídas	36
Figura 10 - Ida à floresta recolher elementos da natureza.	37
Figura 11 - Lavagem do lavatório.	38
Figura 12 - Resultado da cozinha de lama.....	39
Figura 13 - Grupo a brincar na cozinha de lama.	39

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Avaliação de risco: ida à floresta	68
Gráfico 2 - Considerações relativamente ao espaço exterior do JI.....	70
Gráfico 3 - Avaliação do risco quanto à utilização de ferramentas.....	74
Gráfico 4 - Avaliação do risco face à subida de árvores	76

ABREVIATURAS

JI – Jardim de Infância

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PCG - Projeto Curricular de Grupo

PP – Prática Pedagógica

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

INTRODUÇÃO

O presente relatório é desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB) da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, frequentado pela mestranda nos anos letivos 2021/2022 e 2022/2023. Este relatório, tem por objetivo espelhar o meu percurso enquanto mestranda, evidenciando as maiores aprendizagens e adversidades ocorridas no decorrer da componente prática, mas também letiva. Para além da dimensão reflexiva, o presente documento evidencia também o estudo investigativo desenvolvido em contexto de Jardim de Infância (JI).

Desde o início do meu percurso académico, tive oportunidade de experienciar diversos momentos, em diversos contextos, tanto na componente prática como na componente letiva. Assim sendo, o presente documento visa espelhar o crescimento de uma aluna no decorrer da sua formação inicial. Deste modo, foi meu objetivo garantir sempre práticas coerentes, ainda assim, este processo trouxe consigo muitos questionamentos, sendo o maior deles todos referido em profundidade no presente documento.

Como forma de organizar todas as informações presentes no documento, o mesmo encontra-se dividido tendo em conta o encadear de acontecimentos durante este percurso. Assim sendo, o mesmo está dividido em três partes, cada uma diz respeito às vivências de cada Prática Pedagógica de Ensino Supervisionada. Para além destas três partes, dentro das mesmas foi necessário a criação de capítulos e pequenos subcapítulos que discernem sobre os aspetos mais incidentes em cada um dos contextos. Assim sendo, inicia-se o capítulo I, denominado de “Uma Práxis de descoberta do meu eu enquanto educadora de infância”, no mesmo, o maior alvo de reflexão são as aprendizagens desenvolvidas neste contexto, tendo em conta que foi o primeiro do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, reflito sobre os documentos mais pertinentes em creche, bem como as maiores dificuldades enfrentadas e aprendizagens mais significativas.

Na segunda parte, tendo em conta a organização supramencionada, reflito sobre as vivências em contexto de Jardim de Infância (JI), sendo esta parte mais extensa devido à reflexão do contexto, mas também do projeto desenvolvido e consequente investigação

advinda deste projeto. Neste sentido, inicia-se com o capítulo II, intitulado de “Transformando a minha identidade enquanto educadora – da reflexão à investigação”, no mesmo estão presentes as aprendizagens mais significativas e reflexões decorrentes desse percurso. De seguida, no capítulo III, está descrito um dos processos mais bonitos deste percurso, a construção de uma cozinha de lama. Neste sentido, este capítulo intitula-se de “Serrar, pregar e pintar – a construção da nossa cozinha de lama”. No decorrer deste capítulo, estão documentadas todas as vivências durante a construção da cozinha de lama, descritas através da voz das crianças. No capítulo seguinte, ainda na parte II, está presente a investigação realizada no contexto de Jardim de Infância, o mesmo apelida-se de “Dimensão Investigativa: A Construção de uma identidade reflexiva e crítica”, tal como referido anteriormente, é neste capítulo que é desenvolvida uma descrição e reflexão acerca da investigação realizada, bem como todo o processo para alcançar resultados. A mesma, inicia-se com um enquadramento teórico que sustentou o estudo realizado e permitiu cruzar conhecimentos e interpretá-los da melhor forma.

Por fim, na última parte, será apresentada a reflexão referente aos dois últimos contextos, neste caso de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Foi assim, por minha vontade unir ambas as reflexões resultando apenas numa parte, a parte III. Após o término desta parte, do capítulo III, são apresentadas as conclusões do relatório desenvolvido. É na conclusão que realizo uma viagem acerca de todo o percurso percorrido, refletindo sobre as aprendizagens mais incidentes. Posto isto, é feita também uma breve reflexão sobre a importância da formação inicial na construção da minha identidade enquanto futura educadora de infância.

PARTE I – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE CRECHE.

CAPÍTULO I – UMA PRÁXIS DE DESCOBERTA DO MEU EU ENQUANTO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO DE CRECHE.

1.1. UM OLHAR CUIDADOSO SOBRE O AMBIENTE DE CRECHE.

Desde sempre, que a minha primeira memória de infância é a dar aulas à minha avó, uma vez que desde criança sempre quis ser educadora de infância. Nunca tive dúvidas do mestrado que queria seguir, pois com o avançar dos anos passei de dizer que queria ser educadora de infância a demonstrar gostar de ser professora. Tendo oportunidade de me formar nessas duas áreas, não pensei duas vezes. O Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, era para mim a realização de um grande sonho que já tinha desde há muito. Ainda assim, não entrei com muitas expectativas, porque sabia de antemão que a construção de um profissional de educação é um processo demorado e que pode dizer-se que não tem um fim. Quando comecei a minha primeira Prática de Ensino Supervisionada (PES), em contexto de creche, nunca esperei que fosse gostar e aprender tanto, a nível profissional, mas também a nível pessoal.

A presente reflexão incidirá sobre os aspetos gerais que foram mais incidentes no decorrer da minha prática. Será impossível abordar em profundidade todos os conhecimentos desenvolvidos no âmbito da mesma, no entanto é meu objetivo espelhar a minha aprendizagem enquanto futura educadora de infância. Digo isto desta forma, pois as Práticas Pedagógicas realizados no âmbito da Licenciatura, pela sua quantidade em dias semanais, não tiveram o impacto que considero terem tido as PES do mestrado. Acredito que, se deva não só ao facto de serem poucas horas semanais, mas também de a nossa maturidade já ser outra. Deste modo, o presente capítulo está organizado pelos temas que considero terem sido mais pertinentes no decorrer da prática, pelas dificuldades que enfrentei, pelos questionamentos com que me confrontei e acima de tudo, pelas aprendizagens. Começo assim, por fazer uma breve caracterização do contexto do grupo de crianças, posteriormente dou início à reflexão dos tópicos que foram mais incidentes. Como é o caso da rotina que ocupa uma extrema importância na vida das crianças. De seguida, reflito acerca da observação nos contextos educativos, algo que é tão relevante e deve ser minuciosamente por nós pensado, para que um olhar refinado cresça em nós.

Quanto à planificação, definição de intencionalidade e avaliação, também elas estão espelhadas na presente reflexão, uma vez que dizem respeito a tarefas que carecem de um extremo aprofundamento teórico e cruzamento com os olhares advindos da prática em contexto. Por essa mesma razão, também cada um destes aspetos será alvo de reflexão, pela forma como me fizeram questionar e criar a minha própria identidade enquanto futura educadora de infância.

1.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DO GRUPO DE CRIANÇAS.

Tal como acima afirmei, o primeiro semestre de PES, desenvolveu-se no contexto de creche, numa Instituição Particular de Solidariedade Social Católica (IPSS), com a valência de creche, jardim de infância e atividades de tempos livres (ATL). Esta instituição situa-se no centro da cidade de Leiria. Esta instituição dispõe de uma equipa pedagógica composta por: um educador social; onze educadores de infância; um coordenador/diretor pedagógico; vinte e uma auxiliares de ação educativa; dez auxiliares de serviços gerais; quatro ajudantes de cozinha; uma cozinheira; uma funcionária administrativa e uma motorista. Quanto aos espaços da instituição a mesma conta com um refeitório, onde as crianças almoçavam em horários alternados, uma sala de amamentação, três salas polivalentes e um salão. No que concerne ao espaço exterior, o mesmo contava com uma pequena área vedada para crianças de berçário, uma área com pequenos baloiços e uma caixa de areia e, por fim, uma área com um escorrega e parque de brincar. Estes espaços eram utilizados pelas crianças das várias salas de forma rotativa.

A sala onde realizei a minha prática, denominava-se de “Sala dos Miminhos”, sendo que a equipa pedagógica da mesma contava com uma educadora e duas auxiliares de ação educativa. Situava-se no segundo piso da instituição, tinha bastante luz natural, através de três janelas que eram viradas para a parte frontal da instituição. Ao nível dos equipamentos, dispunha de uma casa de banho com duas sanitas e dois lavatórios, um fraldário, uma mesa com cerca quinze cadeiras, uma estante com algumas caixas com materiais variados para uso das crianças. Poderíamos contar também, com duas estantes expostas na parede, que serviam de auxílio ao armazenamento de roupas e fraldas das crianças. Toda a sala, encontrava-se dividida por áreas, de acordo com a perspetiva pedagógica da educadora. No caso desta sala, as áreas dividiam-se em: Área do acolhimento; Área de atividades de mesa; Área do jogo simbólico; Área da Natureza; Área da Biblioteca; Área da construção.

Relativamente ao grupo de crianças, este era constituído por 18 crianças entre os 21 meses e os 34 meses sendo que, 5 eram meninas e 13 eram meninos. É possível depreender através da perspectiva de Piaget, que se encontravam no estágio de desenvolvimento Intuitivo ou Pré-Operatório. No decorrer deste estágio, o pensamento da criança sofre transformações qualitativas, sendo que, deixa de estar limitada ao seu meio sensorial imediato. No que concerne ao desenvolvimento da linguagem, “a capacidade de compreender e usar palavras é especialmente notável. A criança média de dois anos de idade compreende entre duzentas e trezentas palavras (...)” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.106). Ao nível da linguagem, algumas crianças já demonstravam aquisição de novo vocabulário e capacidade de se expressar, sendo fácil compreender os seus discursos. No entanto, é de destacar que três crianças ainda não se comunicavam verbalmente, sendo que, duas crianças já estariam a ser acompanhadas e a outra apenas não se comunicava no espaço educativo, tendo sido referido pela educadora cooperante que os pais afirmavam que a criança em casa dialogava bastante. Ainda neste estágio, o pensamento Pré-Operatório, é caracterizado por um egocentrismo intelectual, ou seja, a criança entende que o mundo foi criado única e exclusivamente para si, não tendo capacidade para compreender as relações entre as coisas (Monteiro & Santos, 1996, citado em Tavares et al., 2020). Além de egocêntrico, pode afirmar-se que a criança é provida de um pensamento mágico, que se baseia na fantasia (Tavares et al., 2020, p.53). É fundamental ter conhecimento destes aspetos, para a adequação da ação, daí o aprofundamento que foi feito relativamente ao desenvolvimento da criança, uma vez que, foi a primeira vez que me encontrei a realizar uma PP com crianças desta faixa-etária. No decorrer da rotina, grande parte das crianças já eram autónomas, precisando apenas algumas de auxílio para a retirada de roupa. É de referir que todos se deslocavam até à casa de banho nos mesmos horários. Quanto a estes momentos de higiene, para lavar as mãos era também necessário ajudar as crianças na abertura e fecho das torneiras, dado que as mesmas eram de difícil abertura. No que concerne aos momentos de refeição, apenas uma criança demonstrava uma maior dificuldade em aceitar determinados alimentos, sendo que as restantes crianças comiam com tranquilidade e alguma autonomia.

Aquando do início da Prática Pedagógica (PP), fui estabelecendo as primeiras relações com as crianças, sendo que o grupo nos recebeu de uma forma satisfatória, procurando-nos diversas vezes, estabelecendo diálogos, demonstrando interesse em brincar. Mais do

que observar, este é o tempo de me dar a conhecer às crianças e a partir daí ir conhecendo os seus interesses e necessidades. Foi neste momento, que observei as áreas de maior preferência na sala, sendo que destacamos a Área do Jogo Simbólico, mas também a Área de Construção. Nestas primeiras semanas, dei espaço e tempo às crianças para se irem habituando à nossa presença. As crianças precisam de confiar em nós, precisam de sentir conforto e segurança quando nos procuram, para que isso aconteça é necessário tempo, daí considerar fundamental as primeiras semanas em contexto. Fiquei extremamente agradada ao perceber que a pouco e pouco as crianças nos iam procurando, sem se mostrarem incomodadas por estarmos na sala.

1.3. A ROTINA DA SALA DOS MIMINHOS – ONDE O TEMPO TEM UM GRANDE VALOR.

Aquando do início das intervenções, preocupava-me muito ser capaz de gerir o grupo e a rotina que já tinham, sendo que senti-me bastante preocupada em tentar ao máximo atender a todas as necessidades das crianças. Em par pedagógico, construímos um documento, com claras intencionalidades educativas para este momento, bem como o que seria expectável concretizar durante o mesmo. Este documento, designado de planificação, foi várias vezes alterado, uma vez que fui compreendendo cada vez mais a importância da rotina e de ir definindo intencionalidades distintas de acordo com os propósitos do educador. Mais à frente, nesta dimensão reflexiva, estará contemplada a informação referente a este tópico, que merece uma especial atenção. A rotina iniciava-se então com o acolhimento que se realizava noutra sala, a princípio é de referir que algumas crianças choravam pois queriam ficar juntos das suas famílias, algo que também foi alvo de reflexão por minha parte.

Observar estes momentos faz-me pensar como me iria posicionar como educadora, o que fazer nestas situações quando for eu a gerir o meu próprio grupo. Enquanto observamos, tentamos ver quais as estratégias que a educadora usa, a calma que é utilizada para falar com as crianças ajuda bastante a serenar momentos de choro e frustração. Confesso que, este é um momento que me preocupa, o choro pelo pai pela mãe, o medo de não saber qual a melhor forma de

acalmar cada criança. (reflexão individual escrita na 2.^a semana de intervenção em contexto de creche – anexo I).

De seguida, seguia-se a componente letiva, assim denominada na instituição, posteriormente realizavam a higiene e deslocavam-se até ao espaço exterior. Quando se desse o horário do almoço, as crianças realizavam a higiene, almoçavam e quando regressassem à sala realizavam a sesta. Por fim, quando acordassem eram feitas as trocas de fralda, dado que todo o grupo à exceção de uma criança dormia com fralda, dava-se mais um momento destinado a uma proposta da educadora na componente letiva, realizavam a higiene, lanchavam e, por fim, iam para o exterior até ao momento da ida para casa. Desde o primeiro dia que compreendi a importância da rotina das crianças. Iniciar a PP com uma ideia bastante focalizada nas intervenções pedagógicas que podemos vir a realizar, é completamente errado, principalmente no contexto de creche. Digo isto porque a rotina é um dos aspetos fundamentais em creche, a mesma garante que as crianças se sintam seguras. É assim necessário que o educador vá planeando e refletindo sobre as necessidades das crianças em determinados momentos do dia. A princípio, por compreender a complexidade e importância da rotina, fiquei bastante apreensiva, tive muito receio de durante as minhas semanas de intervenção não ser capaz de gerir o grupo, daí a importância da boa organização destes momentos, mas também de pensar nos seus objetivos. Infelizmente, durante as primeiras semanas, senti-me a falhar comigo própria e com aqueles que considero serem os valores mais imprescindíveis que devem guiar a ação de um educador. Acredito que, tal como acima afirmei, o tempo tem um grande valor, pelo que nos traz tanto às crianças como aos profissionais de educação. Por isso, o momento de rotina, não deve, de todo, ser um processo mecanizado. Viciada na rotina, sabotando-me a mim própria, fui correndo cada vez mais rápido, tentando ao máximo cumprir o horário. Chegava a casa ao fim do dia e deparava-me com algum sentimento de culpa por não ter acarinhado mais determinada criança durante o momento de muda da fralda, porque é essencial. Pois então, depois de refletir e aprofundar conhecimentos, compreendi a importância que as rotinas têm, por vários aspetos, mas principalmente passei a ficar desperta para a minha função durante estes momentos. Encontrei-me nas palavras de Correia (2021), ao afirmar que as rotinas quotidianas são muitas vezes regidas pelas necessidades dos adultos que foram instituídas nos contextos educativos, descurando a autonomia e o ritmo das crianças. No entanto, é necessário

procurar ultrapassar estes obstáculos, valorizando a autonomia das crianças nos momentos de rotina, acreditando no potencial que as mesmas têm para “intervir no cotidiano, para transmitir os seus desejos, as suas opiniões os seus interesses, as suas formas de ler e interpretar o que as rodeia (...)” (p.96). Cruzando esta perspectiva com outras que fui conhecendo ao longo do tempo, nunca mais me esqueci de que todas as crianças “(...) dependem totalmente do consolo, da tranquilidade e da segurança; precisam da sua ajuda para resolver os pequenos e os grandes desafios que têm de enfrentar, e precisam de um lugar ao qual possam regressar, uma base sólida. (Montgomery, 2020, p.21).

Importa criar esta base sólida com a criança, mostrar-lhe que estamos lá, é esse também o nosso papel. Construir um vínculo não é uma tarefa fácil e para que isso aconteça é necessário que a criança confie em nós. Por isso, foi essencial para mim esta mudança de atitude, este reconhecimento de que é necessário escutar a criança, compreender as suas necessidades. A meu ver, a nossa prática deve adequar-se à criança, e não a criança aos regimes impostos pelas instituições que muitas vezes acabam por descurar estes aspetos tão significantes.

1.4. A IMPORTÂNCIA DA OBSERVAÇÃO E DA ESCUTA ATIVA EM CRECHE.

Para chegar às conclusões anteriormente afirmadas, foi necessário refletir, refletir através da observação. Antes mesmo de refletir sobre intervenções e planificações, considero fundamental abordar um dos primeiros tópicos estudados e aprofundados por nós, a observação. Refiro-me à observação como uma das tarefas centrais no quotidiano do educador de infância, uma vez que

Observar, documentar e escutar a criança é essencial para a conhecer, adequar as propostas ao nível dos cuidados e da educação e revelar as suas aprendizagens, para assegurar um planeamento estimulante e capaz de responder aos interesses e necessidades individuais da criança e da sua família (Rolo & Costa, 2021, p.106).

Nesse sentido, foi essencial compreender o quão imprescindível era o processo de observação. A princípio, assim que se deu início da PP, comecei a observar e a recolher dados. Para mim, estas semanas foram imprescindíveis, durante as mesmas foram

desenvolvidas diversas reflexões advindas desta observação e escuta ativa da criança, sendo que neste período também interagi com as crianças de modo a ir criando uma ligação com o grupo. Tal como referem as autoras supramencionadas, apenas com base numa observação e escuta atenta e contextualizada é que é possível construir uma relação sólida e duradoura na vida das crianças, “(...) adequando as propostas (quer ao nível dos cuidados, quer da educação) e construir uma relação com base no respeito e apreço” (p.106)”. Assim, as primeiras semanas, são fundamentais para mediar a nossa ação. Ao conhecer o meio em que estamos inseridos, compreendemos a potencialidade de todo o espaço, interior, exterior e envolvente para o desenvolvimento da criança. Tal como afirmam os autores supramencionados, observar e escutar a criança é fundamental, na medida em que é a partir dessa observação minuciosa e cuidada que serão adequadas propostas e ações pedagógicas. Nesse sentido, aquando do início da PP, foi imprescindível a construção de grelhas de observação, que tiveram por base alguns tópicos relevantes. Foi necessário, que estas grelhas fossem também ganhando novos olhares e novos objetivos no decorrer da PP. Uma vez que, fui ficando desperta e atenta para outros aspetos relativamente aos quais considerava ser necessária uma observação mais cuidada, por isso adequiei a grelha de observação e, posteriormente, refletia em conjunto com o meu par pedagógico. Como afirmam Rolo e Costa (2021), “manter o foco na criança e na família permite-nos orientar a ação educativa de forma fundamentada nos reais interesses e necessidades de cada criança e do grupo” (p.105). Dessa forma, manter um foco nas crianças e no nosso papel enquanto educadoras, permite-nos realizar práticas coerentes que vão ao encontro das necessidades do grupo. Senti ao longo das intervenções que, mais do que olhar para mim enquanto educadora, precisei de pensar e dar mais voz à criança, somos nós em uníssono com a criança e para isso não podemos ser nós o centro da ação, devendo ser preocupação fundamental a forma como se dá voz à criança. Por estas razões, considero fundamental refletir acerca da construção do guia da ação pedagógica.

1.5. TORNAR VISÍVEL O PENSAMENTO DO EDUCADOR – CONSTRUÇÃO DO GUIA DA AÇÃO.

Não poderia deixar de refletir sobre um tópico extremamente importante, tal como acima afirmei é fundamental a construção de um documento que guie a nossa ação. Esse, deve ser fruto de uma reflexão minuciosa conjugada com os ideias que temos enquanto futuras educadoras. A planificação é assim, um instrumento que organiza a ação do educador,

sendo que a mesma tem um papel fundamental e deve assentar em todas as observações e conseqüentes reflexões realizadas pelo mesmo. Desta forma, ocupa um papel central no dia-a-dia do educador, sendo que

Planificar é decidir as estratégias de organização do grupo de crianças para que cada um apreenda o máximo que puder e compreender a avaliação que se deve ajustar ao grupo/contexto educativo. Neste sentido, planificar é um processo que corresponde a um conjunto de ações pensadas previamente que vão permitir ao profissional colocar em prática as suas intencionalidades educativas (Simões, 2004, citado por Fonseca, Rodrigues & Dias, 2015, p.155).

Aquando do início da PP, tive algum receio em pensar este documento e em estruturá-lo, sentindo-me apreensiva e insegura. Isto porque, anteriormente eu e o meu par pedagógico já tínhamos tido práticas, o que quer dizer que já tínhamos desenvolvido planificações, mas ainda assim, durante esse percurso pensava em como eram pouco práticas. No fundo, caso eu tivesse de as consultar de forma rápida, teria de procurar bastante bem as informações que queria obter, pelo facto de não pensar na melhor estrutura, mas também não sintetizar a informação. Assim que se deu o início do mestrado, fomos alertadas para questões que se relacionam com o aspeto acima mencionado, referindo que seria fundamental tornarmos este documento facilitador e não um obstáculo no decorrer da prática, o que se enquadra com a perspectiva dos autores supramencionados. Considerando a importância da planificação, o receio aumentava sempre que pensávamos no quão fundamental era este documento estar bem construído, pois é através do mesmo que asseguramos o bem-estar e desenvolvimento das crianças que nos acompanham, o que representa uma atividade “(...) complexa que exige a construção de uma gramática adequada à primeira infância, centrada na ação da própria criança e na consciência da importância do seu papel como agente do processo educativo” (Rolo & Costa, 2021, p.101).

Ao longo do tempo, fomos compreendendo que os campos não deveriam estar exaustivamente descritos, porque isso iria aumentar as páginas do documento, tornando-o pouco prático. Também as categorias refletiam pouco o que estava pensado para

implementar, criando muitas vezes campos desnecessários. Tenho consciência de que, é um documento que deverá ser sempre sujeito a alterações, tendo em conta a prática e a necessidade do educador em determinado momento, por isso, neste primeiro semestre posso afirmar que foi quando se deu um maior salto de desenvolvimento a nível da capacidade de planificar. No excerto abaixo, pode constatar-se algumas das maiores dificuldades dentro deste aspeto que foram sendo referidas ao longo das reflexões.

No que diz respeito à planificação, existem questões que ainda não estão bem explícitas para nós. Esta, infelizmente tem sido uma dificuldade que se tem mantido no decorrer das semanas, na última planificação pensamos ter sido mais claras e coerentes ao longo da descrição dos momentos. Importa compreender que, a “intencionalidade permite atribuir sentido à ação, pois as intenções educativas são uma orientação para a prática pedagógica, garantindo a coerência no processo de ensino aprendizagem de todas as crianças” (Silva et al., 2021, p.24). Desta forma, precisamos de compreender bem as propostas que dirigimos ao grupo, bem como, as principais intencionalidades por detrás deste momento. (reflexão individual, escrita na 13.º semana de intervenção em contexto de creche – anexo II).

Esta evolução exponencial, deu-se devido ao facto de sentir que, o documento que estava a criar, que tem por objetivo facilitar a ação do educador, estava a tornar-se um obstáculo. Foi essencial investir na capacidade de sintetizar, mas também apropriar-me de conhecimentos científicos, que eram mais do que necessários para definir claramente as minhas intenções. Dado que não existe nenhum documento curricular específico, orientador da ação do educador em creche, tornava-se difícil criar uma intenção para as ações, tendo por base um referencial teórico que sustentasse as minhas afirmações. A pedido da educadora cooperante, as intencionalidades eram pensadas tendo em conta três domínios, cognitivo, motor e socio-afetivo, considerados na instituição, que deveriam ser cruzados com as intencionalidades adaptadas das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Ao longo do semestre foram precisos vários ajustes no

campo dos domínios, mas também nas intencionalidades, pois não tendo por base o referencial teórico que sustenta estes domínios, existiram algumas intencionalidades que se poderiam enquadrar em mais do que um deles. Confesso que, fui desmotivando e, ficando ligeiramente confusa, pois compreendo a importância de fundamentar as minhas escolhas, o que se estava a tornar difícil visto que me faltavam referenciais que me auxiliassem. Ainda assim, no decorrer da prática fui tentando cada vez mais aprofundar os meus conhecimentos, dialogando com a professora supervisora, que me auxiliou bastante neste aspeto. A planificação foi ganhando vida e um crescimento que me motivou ao longo do tempo. No anexo III encontra-se uma das planificações desenvolvidas no presente contexto, como forma de ilustrar o modo como este documento foi construído por mim e pelo meu par pedagógico.

1.6. INTENCIONALIDADE EDUCATIVA – IMPORTÂNCIA DE UM PROPÓSITO CLARO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.

Ainda dentro deste tópico, não poderia deixar de refletir sobre intencionalidade educativa. Algo que foi desenvolvido ao longo de toda a PES. Tendo em conta a perspetiva de Lopes da Silva et al. (2016) a intencionalidade do educador “caracteriza a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem” (p.13). A intencionalidade educativa, permite então, dar um sentido à ação do educador, sabendo o que faz e a razão pelo qual o faz no seu contexto. Apesar de ter existido uma evolução ao longo da prática na capacidade de definição das intencionalidades, é um tema complexo que necessita de muita reflexão. A reflexão do educador permite a construção e gestão do currículo, de modo a ajustá-lo ao contexto social, às características das crianças e das famílias, bem como ao progresso das aprendizagens de cada criança, em particular, e do grupo (Lopes da Silva et al., 2021). A intencionalidade dá sentido à nossa ação educativa e, por isso, é extremamente necessário compreender que uma boa definição de intenções irá ajudar-nos não só na nossa prática no decorrer do dia-a-dia, mas também a compreender como e o que avaliar em determinado momento. Tal como refere Dewey (1971), o processo de ensinar e aprender não ocorre de forma acidental, assim sendo, é necessário que se seja pedagogicamente consciente e intencional. Desse modo, tal como refere a autora, é necessário que o compromisso que o educador assume ocorra a vários níveis. Isto significa que deve estimular a criança ao início, na continuidade e profundidade de uma determinada

experiência, para além de intervir no sentido de contribuir para a experiência pessoal da criança, mas também da criança com os seus pares (Freitas Luís, 2014). Assim sendo, a intencionalidade educativa, deve ter em conta os aspetos supramencionados, mas também uma visão que promete dar voz e agência à criança, permitindo que a mesma esteja no centro da ação.

Acredito que, ao longo desta semana tivemos oportunidade para crescer e, acima de tudo, refletir mais e de forma mais aprofundada e crítica acerca das nossas práticas. Foi também uma semana de transição no que diz respeito à forma como planeamos. Em reunião com a professora supervisora, compreendemos que temos de afinar determinados conceitos que ainda não estão tão explícitos para nós. A planificação tem sido um grande obstáculo na nossa prática, ainda assim, não temos desistido de nos informarmos teoricamente a partir dos referenciais que a educadora tem por base. Desta forma, temos estudado de forma mais profunda as OCEPE e tentado compreender de que modo a intencionalidade é descrita pelo referencial. (reflexão individual escrita na 10.^a de intervenção em contexto de creche – anexo IV).

1.7. AVALIAÇÃO EM CRECHE: OS PRESSUPOSTOS DE UM CICLO CONTÍNUO.

A definição de claras intencionalidades, permite que a avaliação se torne mais coerente e coloque foco na ação do educador, daí considerar pertinente refletir sobre a mesma, uma vez que ajuda a clarificar este ciclo que depende de todos estes fatores. A avaliação é um tema complexo que acarreta consigo muitas responsabilidades e principalmente muita reflexão. De acordo com os autores Carvalho e Portugal (2017), a avaliação integra a ação do educador de infância, sendo que a mesma tem por objetivo recolher informações relevantes que visam a melhoria das práticas pedagógicas. Nesse sentido, para avaliar, é necessário que se recolham informações acerca dos “níveis de bem-estar e implicação/envolvimento das/s criança/s, compreender o que pode estar ou não a afetar o bem-estar e a implicação e utilizar essa informação para melhor apoiar e amplificar as experiências de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças” (p.22). Tendo em

conta a perspectiva dos autores supramencionados, a avaliação permite que as práticas sejam adequadas ao contexto, de modo que as crianças sejam também envolvidas num processo que contempla a análise e a construção uníssona daquele que é o conhecimento da criança, numa perspectiva primordialmente holística.

Acredito que, quando a avaliação se baseia nesses aspetos acima referidos conseguimos obter informações imprescindíveis que guiam a nossa ação, ainda assim, em contexto de creche, durante a PES, senti que as avaliações se tornavam demasiado descritivas. Saía da prática com diversas informações, mas sentia que no fundo não me levavam para o caminho que eu acreditava que deveria de ir. Faltava-nos percorrer o ciclo no seu todo, fazer da avaliação mais do que uma descrição exaustiva de determinado momento. por sua vez, foi fundamental compreender em que medida é que a avaliação pode também ocorrer em diferentes contextos, incluindo, por exemplo, momentos da rotina. Tal como refere Carvalho e Portugal (2017), avaliar pressupõe a recolha de informações, no entanto não se cinge apenas a isso, uma vez que existe uma distinção entre avaliar as aprendizagens e avaliar para as aprendizagens. Nesse sentido, dado que não me refiro a classificações, é necessário recorrer à “comparação da criança consigo mesma, ao longo do tempo, analisando as suas conquistas e evoluções” (p.23). Assim sendo, tendo em conta os autores anteriormente mencionados, é necessário que o processo de avaliação envolva 5 diferentes ações: recolha de informação, documentação, registo, reflexão e utilização ou ação. Posto isto, compreendo que o que faltou foi completar e fechar este ciclo, que no fundo nunca se conclui, mas que nos dá informações. Estes aspetos, refinaram o meu olhar, permitindo que passasse da descrição exaustiva de um determinado momento, à compreensão dos benefícios de olhar para os dias como um todo que me permite fazer mais e melhor.

1.8. O PODER DA REFLEXÃO: QUESTIONAR E TRANSFORMAR A PRÁTICA EDUCATIVA.

Todo este caminho foi muito reflexivo, questionando-me várias vezes se este eu educador estaria a ser bem construído. A princípio tive a sensação de que o trabalho semanal, não me deixava refletir em profundidade sobre o decorrer da semana. No entanto, a cada semana de PP que fui presenciando, considerei a reflexão um aspeto fundamental na melhoria das minhas práticas, na medida em que me permitia melhorar ao nível das ações, através da compreensão do grupo e das suas necessidades. Deste modo, a reflexão que

devemos executar tem por base o “ciclo interativo - observar, planejar, agir, avaliar” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 5). Segundo Jablon et al. (2009) “fazer uma pausa para pensar sobre suas observações é uma fase essencial no ciclo, de modo que a reflexão não deve ser apressada ou omitida” (p. 106). Considero fundamental refletir para que todo o processo se veja concretizado e formalmente pensado também por nós. Afirmo que, a cada dia que passava cada vez considerava o ato de refletir mais imprescindível, pela forma como me permitia olhar para mim e para a construção da minha identidade enquanto futura educadora de infância, mas também para o grupo de crianças, reconhecendo os efeitos ou não efeitos da minha atuação. Olho para a reflexão, como um momento para escutar aquilo que o grupo me tem demonstrado através de ações e palavras, mas também para mim própria e para os efeitos que a minha ação tem no dia a dia das crianças. Na formação inicial, considero fundamental ser incentivada a refletir, pois tal como afirma a autora Portugal (2009), um dos principais desafios nas instituições de formação inicial de educadores e professores é assegurar educadores reflexivos, abertos ao diálogo, à mudança e à aprendizagem.

Não poderia deixar de referir a importância que as reflexões têm na nossa prática, por tudo aquilo que nos permite, pela margem que nos dá para olhar para nós próprios, para sair da nossa bolha e nos visualizarmos tal como se não se tratasse de nós. É um exercício complexo, bem mais do que aquilo que se pensa. É necessário ser-se humilde e reconhecer-se que se está em constante aprendizagem.

O capítulo seguinte, mostra mais um caminho reflexivo, desta vez num contexto diferente, fora de um meio urbano.

PARTE II – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

CAPÍTULO II – TRANSFORMANDO A MINHA IDENTIDADE ENQUANTO EDUCADORA – DA REFLEXÃO À INVESTIGAÇÃO.

2.1. UM OLHAR CUIDADOSO SOBRE O CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA.

À semelhança do trabalho desenvolvido anteriormente, o capítulo que se segue tem por objetivo dar a conhecer o caminho percorrido por uma futura educadora de infância em contexto de jardim de infância.

2.1.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DO GRUPO DE CRIANÇAS.

O contexto de Jardim de Infância (JI) onde desenvolvi a minha segunda PP, dizia respeito a uma escola pública, que contava com dois níveis de ensino, 1.º Ciclo do Ensino Básico e JI. Desenvolvi a minha prática no contexto de JI, mais especificamente na Sala 2. Esta instituição contava com um pequeno átrio, duas salas de JI, duas casas de banho destinadas às crianças e uma aos adultos e três salas de 1.º Ciclo, estes espaços encontravam-se no primeiro piso do edifício principal. No segundo edifício podia contar-se com uma cantina e uma cozinha, onde as crianças do 1.º CEB almoçavam. No caso de JI, todos almoçavam dentro da sala. O espaço exterior era também muito diversificado, pelo que contava com um parque, um campo de futebol e um espaço com relva sintética com mesas.

O grupo de crianças detinha por vinte e seis crianças entre os três e os seis anos de idade, treze do sexo feminino e treze do sexo masculino. No que diz respeito às idades, sete crianças tinham três anos, nove quatro anos, sete cinco anos e seis dois anos. Uma das crianças era proveniente do Brasil e outras duas da Ucrânia. Neste grupo, existiam duas crianças com necessidades educativas específicas. Uma das crianças, do sexo masculino tinha trissomia 21. A outra, detinha um atraso global no desenvolvimento psicomotor, mais acentuado na área da linguagem. A equipa pedagógica da sala 2 era composta por um educador e duas auxiliares de ação educativa (com rotatividade de 15 dias, entre as duas salas de jardim de infância). Quanto aos gostos e preferências demonstrados pelo grupo, é de destacar que demonstravam um forte interesse, em dialogar com o educador no período da manhã, de modo a planear o seu dia. Algo que foi alvo de reflexão pela nossa parte, presente no excerto seguinte.

Extraordinário é observar a forma como os colegas se envolvem nestes momentos, querendo escutar o amigo, ver aquilo que trouxe, dizer o nome, dizer para que serve e, no fim agradecer. Também aos meus olhos, deixa-me particularmente feliz, observar o à-vontade que o grupo tem em estar em frente a todos a conversar, o que eu considero importante. O sentir-se escutado perante o grupo e ir trabalhando essas questões, ganhando confiança em si mesmo. (reflexão individual escrita na 13ª semana de intervenção em contexto de JI – anexo IV).

É assim possível compreender e afirmar que o grupo era bastante proativo na comunicação, tendo facilidade em adquirir vocabulário novo. Apenas duas crianças demonstraram ter mais dificuldade de apreensão da linguagem, no entanto iriam começar a ser acompanhadas em breve por uma terapeuta da fala. O grupo demonstrava também gostar muito de escutar histórias, realizar propostas que se prendiam com expressão musical e dança, escutar músicas com recurso ao *Youtube*. Dentro das canções, o grupo demonstrava um forte interesse pelas canções apresentadas no Festival da Canção, sendo que ouviam com muita frequência a música de Portugal e também da Ucrânia. Este grupo, gostava também de jogar jogos de construção livre no interior e exterior da sala. Pode também afirmar-se que demonstravam uma forte preferência por se manter no espaço exterior, mas também por visitar a floresta que se encontrava a poucos metros do JI. Era neste espaço que gostavam de recolher elementos naturais e levar para a sala, envolver-se em interações de jogo simbólico enriquecido com estes mesmos elementos, seriar os objetos trazidos em sala, correr e testar novos movimentos em diferentes pisos. Neste sentido, importa referir que o Projeto Curricular de Grupo (PCG) se designava de “Floresta Encantada”.

Após uma breve caracterização do grupo, no tópico que se segue, refletirei sobre o modelo pedagógico seguido pelo educador de infância do JI.

2.2. PROGRESSO, DEMOCRACIA E PARTICIPAÇÃO: OS PILARES DA PEDAGOGIA-EM-PARTICIPAÇÃO

Soube desde o primeiro diálogo via telemóvel com o educador que estaríamos perante um contexto diferente, e muito. Senti-o pela forma aberta que o educador detinha quando nos explicava um pouco daquele seu mundo. No primeiro dia, quando entrei dentro da sala e observei o grupo de crianças, lembro-me de ficar estasiada, estava completamente maravilhada. Confesso que, entrei numa sala recheada de papeis, de uma enorme cascata construída com papel, de tiras presas ao teto por todos os lados, de carros de madeira, de triciclos. Numa primeira abordagem pode parecer que tudo estaria confuso, no entanto, quando vi todas as crianças sentarem-se para dialogarem com o educador após as 9h00 da manhã, clarifiquei todos os meus questionamentos.

Em diálogo com o educador e através dos documentos curriculares já acima mencionados, foi possível compreender que o mesmo não se sente preso a nenhum modelo pedagógico,

mas afirmava uma preferência pela Pedagogia-em-Participação. É nesta abordagem educativa que se desconstrói a cultura pedagógica convencional, é no decorrer desta desconstrução que a *práxis* desta pedagogia, deve ser trabalhada em simultâneo a vários níveis, instituindo uma visão progressista, democrática e participativa (Oliveira-Formosinho, 2018, p.30). Tendo em conta o referido pela mesma autora, tem por objetivo fugir às estratégias nominalistas e discursivas, sem que se dê alguma alteração da realidade da *práxis* vivida pela criança. Deste modo, os autores frisam que é necessário transformar a ação profissional que “faz-se no âmago de transformar a aprendizagem da criança” (p.31). Pode assim afirmar-se que para a Pedagogia-em-Participação, um dos maiores desafios é reconhecer a importância de uma prática testemunhal (Freire, 2009, citado em Oliveira-Formosinho, 2018, p.31), que acima de tudo, envolva a criança e a permita ser co-constutora das situações de aprendizagem e que inclua um cruzamento entre os propósitos da criança com os propósitos profissionais. Esta prática, possibilita constituir uma resposta à incessante procura por uma pedagogia testemunhal que admite a autorregulação da criança através da criação de contextos pedagógicos que permitem vivências integradas com os princípios e crenças, ética e técnica, saberes e ação.

Os contextos pedagógicos devem criar oportunidades para escutar a criança, valorizando-a bem como o seu passado, reconhecendo aspetos inatos da criança. Neste sentido, tal como se pôde observar através das ações do educador em contexto, o mesmo promove o que é defendido por esta mesma pedagogia

Observação e conversação sobre o quotidiano pedagógico, mas, mais do que isso, procura a compreensão humana intersubjetiva na relação com a família. Essa compreensão sustentada pela documentação pedagógica convida profissionais e pais a desenvolver relações empáticas focadas na criança, nas atividades e projetos em que a família passa a colaborar. (Oliveira-Formosinho, 2018, p.36)

Desta forma, no tópico seguinte, reflito acerca da relação do JI com a família, ainda que num contexto atípico.

2.3. ENVOLVIMENTO E PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA: CONSTRUÇÃO DE UMA RELAÇÃO DE CONFIANÇA

A situação pandémica vivida foi arrebatadora para todos nós, as barreiras com que passámos a viver representaram diversos momentos de tristeza e algum receio pelo que ainda estaria por vir. Refiro um dos momentos marcantes deste percurso académico, quando deixámos de utilizar as máscaras, pelo facto de no meu percurso ter sido um acontecimento feliz que todos aguardávamos. Confesso que, muito nos entristecia ter de usar a máscara, que representava uma barreira comunicacional forte, na medida em que, as crianças estando numa das mais importantes faixas etárias no que concerne à aprendizagem da linguagem, estavam a ser impedidas de a realizar no seu todo. Tal como refere Sim-Sim (2008), as trocas realizadas verbalmente com a criança, permitem que ativem cada vez mais a sua capacidade inata para a aprendizagem da linguagem, permitindo que a mesma vá construindo o seu próprio conhecimento sobre a língua materna. Por isso, quanto mais estimulante for o ambiente linguístico e quanto mais ricas forem as experiências, maior será a probabilidade de um desenvolvimento benéfico ao nível linguístico, emocional e também cognitivo. Pela forma como as crianças nos observam quando estamos a comunicar com as mesmas, nem sempre foi possível uma compreensão integral devido à grande barreira que tínhamos, a máscara. Eram muitos os dias em que as crianças nos pediam para retiraras máscaras, ou nos questionavam quando é que iríamos voltar sem elas. Outro aspeto que nos entristecia bastante era o afastamento das famílias da escola, porque também não nos permitia observar com era mediada esta relação. Foi difícil não ter os pais a trazerem as crianças à sala e, por isso, não reconhecer todas estas vivências que anteriormente eram absolutamente normais. Sentia falta de nos sentir perto das famílias, ainda assim a excelente comunicação que fomos tendo com o educador ajudou-nos a compreender como esta relação era sedimentada. Desse modo, o ponto seguinte visa um aprofundamento relacionado com esta relação escola-família que é tão importante e valorizada no contexto em que estivemos inseridas.

Ao longo deste contexto fui compreendendo, por vários motivos que vão ser expressos ao longo do documento, a relevância da construção de uma relação escola-família bem sedimentada e que acima de tudo pensa no bem-estar da criança. Apesar das barreiras que se enfrentavam o educador referiu sempre a importância de se fazer sentir perto dos pais. Referiu muitas vezes a empatia que sentia pelos mesmos, frisando que muitas das vezes há receios dos pais que devem ser debatidos juntamente com o educador de infância, baseando-se numa relação clara e verdadeira. Para além do grupo de pais bastante ativo na aplicação móvel *whatsapp*, tive também oportunidade de participar numa reunião de

pais. Este foi um ponto essencial na minha formação, porque sentia realmente que quando chegasse a minha vez não saberia como fazê-lo. Evidentemente, não há duas reuniões de pais iguais, no entanto, ter oportunidade de viver esta experiência mostrou-me a relevância de sair-se também da relação estritamente profissional, para um conhecimento daqueles que conosco estão todos os dias. Isto porque, durante a reunião foram desenvolvidas pelo educador várias dinâmicas com o objetivo de os pais reconhecerem os nomes uns dos outros e passarem a conhecer-se sem se referirem como “o pai de determinada criança”. Estes aspetos, contribuem para o que diz respeito a uma relação informal que pode contribuir para um clima de “solidariedade e de apoio mútuo entre famílias, que as ajudem a desempenhar as suas funções educativas e a tomar decisões sobre a educação dos filhos” (Lopes da Silva et al., 2016, p.29). Neste sentido, tive oportunidade de dialogar com o educador sobre estes fatores, que nos explicou a relevância que dá a reconhecer os pais pelos seus nomes, mostrando-lhes que são mais do que o pai de determinada criança do seu grupo, referindo sempre a linha empática e humilde que deve ser mantida. Assim sendo, tal como refere a seguinte autora, sustentada nos pilares da Pedagogia-em-Participação,

Aprender a compreender os pais é uma primeira forma de solidariedade com a criança. Compreender a criança em descoberta conjunta com a família revelou-se, na Pedagogia-em-Participação, um caminho de sucesso para a colaboração entre o centro educativo e a família. Cuidar do bem-estar das crianças ajuda ao bem-estar dos pais; essa perceção por parte dos pais desenvolve a circularidade do bem-estar (Oliveira-Formosinho, Passos & Machado, 2016, citado em Oliveira-Formosinho, 2018, p.35).

O educador foi sempre referindo os benefícios de uma relação agradável com os pais, pois só desse modo conseguiria transmitir-lhes segurança nas suas ações e propor determinadas atividades. Também era evidenciado pelo educador de infância, uma preocupação em planear momentos que acontecessem no contexto educativo, junto das famílias. Para além das festas de final de ano, eram também pensados momentos em outras alturas do ano, para que os pais fossem convidados a estar na escola e a

envolverem-se cada vez mais neste processo. Tal como afirma Lopes da Silva et al. (2016), é fundamental o planeamento de estratégias diversificadas que convidem os pais a participarem na escola, de diversas formas. Sejam famílias que se desloquem até à mesma para contar uma história, seja para falarem sobre as suas profissões ou até mesmo contarem uma história. No entanto, é extremamente fundamental que os pais que não tenham essa disponibilidade, sejam convidados, daí os benefícios de uma diversificação de estratégias, que permite que as crianças sintam este envolvimento por parte das famílias. Essencialmente, compreendi que este seria mais um ponto fundamental para que o educador cumprisse com tudo o que se propunha fazer ao defender o envolvimento de todos os intervenientes, dado que o educador deve potenciar estas relações e vivências em função de uma prática que é centrada na criança, uma vez que “envolver os pais no processo, é tornar consciente as suas necessidades, as suas expectativas, reconhecendo as fragilidades e potencialidades que, enquanto família, vivem e criam essas influências na vida da criança” (Inácio, 2022, p.53). Para além das aprendizagens do benefício desta tríade, compreendi também como deverá ser o planeamento que abraça a ideia de uma prática que é centrada na criança, alvo de reflexão no tópico seguinte.

2.3.1. O CICLO INTERATIVO: OBSERVAR, PLANEAR, AGIR, AVALIAR.

Já anteriormente, tinha abordado questões que se prendiam com a planificação e a definição de claras intencionalidades educativas para determinadas propostas. Confesso que, essa fragilidade aquando do fim da PES em creche, foi sendo cada vez mais ultrapassada. Assim que se deu início desta nova PP, tive algum receio de falhar no que concerne ao planeamento de experiências educativas. No entanto, numa primeira abordagem sentimo-nos mais confiantes pelo facto de já conseguir utilizar um referencial teórico que nos elucidasse na construção de intencionalidades educativa coerentes e ajustadas. Refiro-me às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), que se baseiam em objetivos pedagógicos que são definidos através da Lei e se “destinam a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas” (Lopes da Silva et al., 2016, p.5). Neste sentido, através do referido documento, era possível ter um conhecimento mais aprofundado do que pode vir a ser construído pelo educador. Também este documento, referia que a intencionalidade educativa diz respeito à caracterização da sua intervenção profissional,

dando sentido à sua ação, dando-lhe um propósito fazendo-o pensar no porquê do que faz e o que pretende alcançar (Lopes da Silva et al., 2016, p.13).

Posso assim referir que foi muito mais facilitador construir a planificação, tanto pelas dificuldades atravessadas o semestre passado, como pelo incentivo da professora supervisora. Também este novo modelo pedagógico nos fez pensar a planificação de forma diferente e exigiu uma diversificação de modos de planear. Tal como referido, esta abordagem, permite às crianças terem um papel ativo na organização e tomada de decisões. Assim sendo, o educador procurava o incentivo à autoavaliação da criança tanto ao nível do comportamento quanto das suas aprendizagens. De uma forma genérica, existe uma extrema procura para que cada criança, à sua medida, se fosse tornando mais participativa, tal como refere o autor abaixo mencionado.

A intencionalidade educativa da Pedagogia-em-Participação vê a criança como portadora de impulsos, interesses e motivações que criam intencionalidades e propósitos, com os quais se orienta para o mundo e para ser no mundo com os outros, sentindo e pensando, explorando e comunicando, expressando e narrando. Nesta pedagogia o respeito pela identidade da criança conduz inevitavelmente à conceção de uma pessoa na escola como partícipe, respeitado, ouvido, respondido e, por isso, incluído. (Oliveira-Formosinho, 2018, p.41).

Deste modo, em conjunto com o meu par pedagógico adequámos bastante a nossa ação ao contexto e, posso afirmar que foi no contexto onde se deu uma maior aprendizagem. Senti cada vez mais que estava a tornar-se complicado dar voz à criança, tendo de planificar com antecedência. Uma vez que fomos compreendendo os benefícios da criação de mapas conceptuais que cruzassem as etapas da construção da cozinha de lama, com alguma intenções e objetivos de aprendizagens presentes nas OCEPE. Estes mapas, criados por nós, foram-nos acompanhando, um dos mesmos estará presente no anexo V. No entanto, mantivemos a planificação pela sua estrutura diária que nos auxiliava bastante. Foi também fundamental desmistificar um pouco este processo que considerava ser tão complexo, abraçando a ideia de que “planear não é, assim, prever um conjunto de

propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p.15).

As intervenções, seguiam a mesma linha de pensamento, existindo sempre um diálogo com as crianças todos os dias sobre os próximos passos, em que fase estávamos e tudo o que era necessário realizar. Este processo encontra-se descrito abaixo no capítulo III. Quanto às observações decorrentes deste processo, ocuparam um papel central, na medida em que observámos o que as crianças faziam, diziam e de que modo interagem, evidenciando os seus interesses, o que nos permitia também refletir sobre a ação educativa. Uma vez que, “anotar o que se observa facilita também, uma distanciamento da prática, que constituiu uma primeira forma de reflexão” (Lopes da Silva et al., 2016, p.13).

2.3.2. DOCUMENTAR AS VIVÊNCIAS DO JARDIM DE INFÂNCIA

Tal como referido anteriormente, a documentação pedagógica ocupou um papel central na nossa prática, sendo que foi a primeira PP que comecei juntamente com o meu par pedagógico a construir documentação e a pensar sobre a mesma. Assim, construção de documentação auxiliou-nos a refletir e fundamentar o planeamento e avaliação que fomos construindo ao longo das semanas. Documentação pedagógica “permite clarificar as intenções pedagógicas do/a educador/a, tornar os processos de aprendizagem das crianças visíveis, promover a participação dos pais e apoiar os/as profissionais na reflexão sobre a prática educativa” (Cardona et al., 2021, p.87). Este subcapítulo reflete um dos aspetos mais importantes desta PP, uma vez que fomos compreendendo como deve ser construída, o porquê, para quem e com que objetivo. Esta preocupação adveio da necessidade de documentar algumas das aprendizagens que se deram e dá-las a conhecer à comunidade educativa, mas também para as crianças. Assim sendo, foi extremamente necessário aprofundar conhecimentos nesta área e ir construindo documentação definindo sempre propósitos antes da realização da mesma. Ao longo do tempo, fui observando e reconhecendo a importância que a documentação foi tendo para as crianças. Isto verificava-se uma vez que quando colocada na sala as crianças se deslocavam diversas vezes até às mesmas e reconheciam outros colegas ou momentos. Infelizmente, não foi possível observar este reconhecimento por parte das famílias, dado que ainda não era permitida a sua entrada na instituição devido à situação pandémica que se vivia. No

entanto, foi gratificante porque aprendi muito, todas as semanas pensava de que forma poderíamos documentar determinados momentos vividos, o que resultou em largas aprendizagens e reflexões que permitiam a construção de melhores documentações. Neste sentido, compreendemos que a documentação nos auxiliou a acompanhar o processo, a dá-lo a conhecer à comunidade e a envolver a tríade escola, criança e família. Dado que, olhei para a nossa ação à luz da Pedagogia-em-Participação, importa compreender que a mesma defende que a documentação permite “aceder à compreensão da criança através de sucessivos atos comunicativos. Feita pela educadora, as crianças e a família, revisitada quando necessário, permite abraçar um caminho de compreensão partilhada da identidade pessoal, familiar, social, relacional e cultural da criança” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018, p.43). Neste sentido, compreendi que a documentação me auxiliou a acompanhar o processo, a dá-lo a conhecer à comunidade e a envolver a tríade escola, criança e família. O projeto desenvolvido no capítulo III, ilustra todo o caminho percorrido e documentado durante este processo.

2.3. METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO: A VOZ E A AGÊNCIA DA CRIANÇA.

No capítulo seguinte, ilustro o percurso desenvolvido tendo por base a Pedagogia-em-Participação. No entanto, considero fundamental refletir sobre a abordagem de trabalho por projeto, muito incidente ao longo desta PP. Desde o primeiro dia compreendi que estava perante um novo contexto, uma nova forma de trabalhar. A imagem de criança estabelecida no JI permitia a voz e a agência da criança, vendo-a como uma criança capaz, um ser que tem de ser respeitado, e não uma “criança ainda não” (Formosinho & Araújo, 2018). Esta, diz respeito a uma expressão repetida pelo educador de infância que sempre reforçou acreditar nas capacidades das crianças, mas acima de tudo fazê-las sentir seguras e empoderadas. Era possível observar ações que me ajudam a comprovar estas afirmações, quando o educador de infância permitia que se expressassem e pensassem de que forma gostariam de construir novos objetos para a sua sala. Quando na reunião inicial dava espaço para que todos partilhassem momentos do seu dia anterior ou fim-de-semana em família. Quanto à autonomia, estava perante o grupo que era autónomo também por esse sentimento de segurança e empoderamento do educador que muitas vezes lhes explicava que conseguiriam realizar tarefas sozinhos ou auxiliar os seus colegas. Esta forma de remeter para a ajuda, ficou clara pelo grupo, sendo que muitas das vezes as crianças deslocam-se perto do adulto e referiam que um colega queria ir à casa de banho

e, por isso, iam acompanhá-lo como forma de auxílio. Tal é reforçado pelos autores Formosinho e Araújo (2018), que referem que a Pedagogia-em-Participação, auxilia-nos a focar-nos numa certa imagem de crianças, a retirar a ideia de uma imagem de criança ainda não, “a que se responde com uma decoração infantilizada feita e montadas pelos adultos que rapidamente desliza para uma escolarização precoce (...) (p.33). Felizmente, tive oportunidade de estar num contexto que escuta e que principalmente constrói da escola o espaço da criança. Essa escuta, era sentida em vários momentos do dia, principalmente no período da manhã. Existia sempre espaço para que as crianças comunicassem o que entendessem acerca do fim-de-semana, ou do dia anterior, ou até mesmo uma vontade sua para aquele dia. Recordo-me de ficar encantada com o período do diálogo da manhã, pois surgiam tantas questões e diálogos de extrema importância que me faziam acreditar nos benefícios daquele momento. Aquele grupo sentia-se escutado, era evidenciado por eles mesmos, todas as manhãs quando chegavam com a vontade de partilhar uma nova ideia e vê-la escrita no quadro de objetivos e tarefas. Daí também acreditar que o espaço educativo é construído para e pela criança, uma vez que este grupo sabia exatamente o que gostava de ter na escola para explorar e existia uma vontade muito grande por parte do educador em garantir que construíam e criavam espaços que fossem de acordo com os interesses e necessidades das crianças. Neste sentido, o educador partia das ideias das crianças, tendo por objetivo a criação de vários projetos em torno de algumas opiniões e vontades que as crianças iam tendo no meio tempo da realização de outros projetos. Observámos conclusões de projetos como construção de carrinhos de rolamentos, que viriam a ser utilizados um dia numa corrida de carrinhos, mas também construção de uma grande cascata em sala. Uma vez que a PP se iniciou aquando da conclusão destes projetos, no entanto a descrição que o educador nos fez foi extremamente motivadora e ressaltava o decorrer encantador dos projetos que eram realizados por todos. Tal se veio verificar, quando tive oportunidade de mergulhar neste emaranhado de vontades e criatividade por parte do grupo de crianças, quando pude finalmente colocar em prática uma nova metodologia que tanto ansiava. Sabia desde cedo a complexidade de trabalhar pela metodologia de trabalho por projeto, conhecíamos-la das aulas que eram por nós assistidas no âmbito da componente letiva do mestrado. Colocar um projeto em prática foi inicialmente muito pensado por nós, pelo educador, que muitas vezes nos referiu a importância de durante o processo ir afinando as diretrizes, pensando sobre que caminho ainda podíamos percorrer. Esse caminho levou-nos ao produto final, de um longo processo de construção de uma cozinha. Através da metodologia de trabalho

por projeto, aprendi essencialmente a permitir, a permitir-nos ser e a permitir que as crianças o sejam também, deixando-nos levar nesta nuvem de criatividade carregada de uma chuva de aprendizagens. Neste sentido, estaria a garantir a voz e a agência da criança e para isso precisei de compreender que, “participar e ter voz, ser agente do seu próprio processo de aprendizagem, implica ter em conta os modos como cada menino ou cada menina se posiciona ou é posicionada nas diferentes estruturas sociais e, neste caso, na escola” (Sarmiento et al., 2017, p.102).

No próximo capítulo, estará descrito o projeto que desenvolvemos, envolvido nas falas e evidências fotográficas daqueles momentos que de tão especiais tivemos vontade de fotografar e, essencialmente, documentar. Documentar para as crianças, para educadores, para auxiliares, para professores de 1.º CEB, para os pais. Pois, pode afirmar-se que todos estiveram envolvidos no processo de construção da cozinha de lama, quando os pais chegavam com um novo objeto para a nova cozinha, quando os alunos de 1.º CEB no primeiro intervalo da manhã desciam as escadas em alvoroço para nos questionar sobre qual o próximo passo, se já tínhamos a cozinha construída, quando auxiliares nos diziam que a sua criatividade também estavam a fluir e gostavam de dar sugestões. Posso dizer, que nunca cresci tanto, nunca compreendi tanto o benefício de uma nova metodologia como neste contexto, pela aceitação de todos e também pela força que o educador nos deu para não desistirmos, mesmo quando sentíamos que talvez não fôssemos capazes.

De modo a trabalhar com esta metodologia, foi necessário afinar alguns aspetos que ao longo do tempo fomos trabalhando. Primeiro que tudo, compreendemos como deveríamos iniciar o projeto e como o mesmo poderia fazer parte do quotidiano das crianças, depreendendo que seria extremamente benéfico que na própria sala estivesse afixado um quadro, construído em conjunto com as crianças, que nos desse essencialmente luzes com o caminho a seguir. Após esta construção, foi necessário cruzar com os conhecimentos e aprendizagens que poderiam advir de determinados processos, pois só assim faria sentido. Assim sendo, esta metodologia de trabalho proporciona que “(...) as crianças e adultos explorem e investiguem uma determinada problemática, recorrendo às várias áreas do conhecimento de forma articulada, mostra-se fundamental para que as aprendizagens e conhecimentos sejam mais vastos, mais concretos, mais conscientes e sobretudo mais interessantes” (Oliveira et al., 2022, p.10). Deste modo, pode também afirmar-se que esta metodologia garante uma “aprendizagem que se realiza

de forma própria, assumindo uma configuração holística, tanto na atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade” (Lopes da Silva et al., 2016, p.10). A partir deste momento, foi traçar o caminho com as crianças, escutando-as sempre, algo que foi descrito em praticamente todas as reflexões realizadas no âmbito da PES, tal como abaixo podemos observar.

Destacaria este momento como um dos melhores da semana, sentámo-nos com as crianças junto ao local onde será a cozinha de lama, conversámos acerca daquilo que pretendíamos construir e como o iríamos fazer. Foi aqui que, compreendemos a forma como as crianças são curiosas e interessadas, o que nos fez refletir acerca da nossa prática. Isto porque, cabe-nos a nós construir um caminho que é feito ao lado das crianças e não connosco a conduzi-lo. Por isso, procuramos todos os dias “acompanhar a criança, proporcionando-lhe um ambiente favorável para a descoberta” (L’Ecuyer, 2017, p.17). (reflexão individual escrita na 1.º semana de intervenção conjunta – anexo VI).

Assim sendo, não poderia deixar de referir esta metodologia como um ponto de viragem na minha ação, na minha construção profissional. Foi durante este processo que aprendi mais do que aquilo que estava à espera, mas aprendi essencialmente o que é estar fora da caixa, o que envolve todo um processo criativo advindo das crianças. O que passou por um longo processo de escuta ativa, comunicação, compreensão e definição de propósitos e, essencialmente de não ter medo de colocar as mãos na massa.

CAPÍTULO III – SERRAR, PREGAR E PINTAR – A CONSTRUÇÃO DA NOSSA COZINHA DE LAMA.

No capítulo anterior, mencionei que foi desenvolvido um projeto no âmbito da metodologia de trabalho por projeto. Este foi desenvolvido por todos os intervenientes do contexto. É notório que concretizar projetos com crianças é dar-lhes um grandioso apoio no seu desenvolvimento, isto porque, através do apoio do educador é possível que as crianças se tornem seres mais competentes, “capazes de saber fazer em ação” (p.13).

Desse modo, este projeto representou um papel fundamental na minha formação enquanto futura educadora de infância.

3.1. SITUAÇÃO DESENCADEADORA

O grupo de crianças, descrito anteriormente, relativo ao contexto de JI, demonstrava uma forte preferência por explorar o espaço exterior do contexto educativo. Ao longo da nossa PP, fomos escutando diversas vezes as crianças sobre uma futura cozinha de lama que já teria um local destinado, no entanto precisaria de ser construída. As crianças referiam muitas vezes que gostavam de ter uma cozinha, para brincarem com lama, que queriam trazer os seus tachos de casa. Nesse sentido, dialogamos com o educador que rapidamente nos explicitou que esta já era uma vontade das crianças que se vinha a acentuar cada vez mais. Assim sendo, seria a oportunidade perfeita de iniciar um projeto. Na escola, estavam disponíveis os materiais que eram necessários, como as paletes, serras, martelos, pregos, entre outros objetos. Foi neste momento, que compreendi que tínhamos a conjetura perfeita para iniciar o projeto de construção da cozinha de lama.

3.2. PLANEAR COM PROPÓSITO: OBJETIVOS E INTENCIONALIDADE EDUCATIVA

Tendo em conta tudo fui refletindo com o educador de infância e com o meu par pedagógico, relativamente a este interesse das crianças, foi necessário a criação de alguns pressupostos que fundamentassem a nossa ação, mas também de um guia que nos auxiliasse na construção da cozinha. De modo a encadarmos as ideias, esquematizamos em conjunto, as fases pelas quais deveríamos passar, no entanto, as crianças foram quem conduziu as fases do projeto. Foi necessário pensar em conjunto, na medida em que, no que diz respeito às aprendizagens, esta é uma metodologia que de acordo com Rangel e Gonçalves (2010), é bastante rica e oferece à criança aprendizagens tanto académicas quanto sociais e culturais. Foi notório que concretizar projetos com crianças é dar-lhes um grandioso apoio no seu desenvolvimento, isto porque, através do apoio do educador é possível que as crianças se tornem seres mais competentes, “capazes de saber fazer em ação” (p.13). Posto isto, faz sentido compreender o conceito de agência que foi concebido pelo sociólogo Giddens, este conceito multidimensional envolve o sentido do poder que um indivíduo tem para atuar em diversos contextos. Isto tem como consequência que a criança se sinta mais ativa, que se dê um sentido ao seu próprio poder e que seja apta para dar um contributo para a vida social (Dunlop, 2003, citado em Vasconcelos et al., 2012).

Ainda relativamente a este conceito, o trabalho de projeto, através da agência relacional, remete para “a capacidade de trabalhar com os outros, de expandir o objeto que o sujeito está a trabalhar e tentar transformar reconhecendo e tendo acesso a recursos que outros trazem, à medida que respondem e interpretam o objeto” (Edwards, 2005, citado por Vasconcelos et al., 2012, p.13). Desta forma, o contexto de trabalho por projeto ajuda a desenvolver a questão da agência relacional, uma vez que todos os envolvidos no contexto são recursos uns dos outros para a evolução dos seus projetos.

No decorrer dos projetos os principais objetivos prenderam-se com a compreensão do modo como podemos construir um objeto tridimensional, mas também compreender quais os melhores materiais para o efeito, reconhecendo se estavam adaptados para condições meteorológicas adversas. Foi também um objetivo, que as crianças começassem a manipular novos materiais, compreendendo quais os cuidados a ter, bem como os locais onde os mesmos se encontram garantindo a segurança de todos os intervenientes do contexto. Este projeto, representaria também um grande marco, pois no dia da sua inauguração os pais regressariam à escola para auxiliar na montagem final e, também no momento de usufruto da mesma pela primeira vez. Infelizmente, não foi possível, no entanto as famílias participaram no decorrer de todo o projeto, enviando materiais que mais tarde serão explícitos e também no auxílio na montagem. Em todas as fases do projeto fomos definindo diferentes propósitos, que se foram dividindo. Isto porque, aquando da construção da estrutura da cozinha, existiam determinados objetivos e intenções que não se adequavam à fase de personalização da mesma. Neste sentido, era pretendido que as crianças fossem tendo uma visão cada vez mais aprofundada daquilo que estariam a realizar.

3.3. DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

3.3.1. FASE I – DEFINIÇÃO DA PROBLEMÁTICA

A realização do projeto é dividida por fases. O projeto inicia-se pela fase I, sendo que é previsto que se formule o problema ou as questões que se pretendem investigar, bem como, definir dificuldades que devem ser resolvidas e o assunto a estudar. Neste momento o educador pode proporcionar momentos em que se partilhem saberes, tanto em pequeno quanto em grande grupo, momentos em que as crianças desenham e sintetizam as suas ideias podendo também redigi-las com o auxílio do adulto. É imprescindível partir do

“conhecimento base” (Helms, 2010, citado em Vasconcelos et al., 2012, p.14) acerca de um assunto. Junto das crianças, o educador pode encontrar a origem do projeto e a sua definição, sendo que o seu papel deverá ser de observação e envolvimento e principalmente de estímulo e mediação. Durante esta fase as primeiras questões a que devem procurar responder são: “O que já sabemos”; “O que queremos saber”. Neste sentido, começámos por dialogar com as crianças acerca da concretização do projeto, bem como a definir o que já sabíamos sobre as cozinhas de lama. Nesta manhã, como forma de proposta, foram deixadas pela sala diversas imagens de diferentes cozinhas de lama, que foram alvo de diálogo por parte das crianças.

Mestranda: Nuno, que imagem é essa que tens na mão?

Nuno: É uma cozinha de lama!

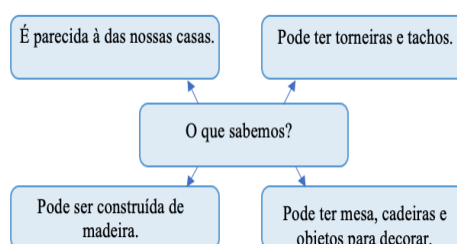
Mestranda: Porquê?

Nuno: Tem aqui lama e tem uma torneira!

Bernardo: Olha, é mesmo uma torneira!

Assim que iam entrando e observando as imagens iam referindo os aspetos que estavam presentes na mesma, partilhando com os colegas as imagens que tinham encontrado na sala. Na figura 1, abaixo apresentada, está presente a teia de orientação construída para a questão “o que sabemos?”

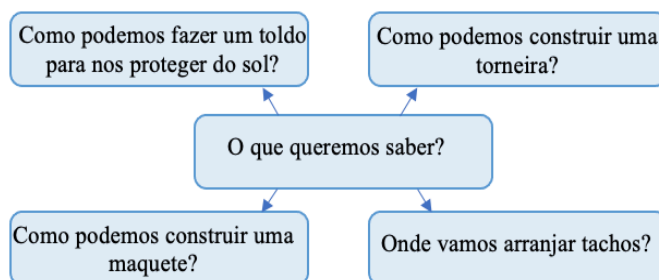
Figura 1 - Teia de orientação: O que sabemos?



Depois de realizada a proposta acima mencionada, no diálogo da manhã debatemos os aspetos que já saberíamos sobre as cozinhas de lama. Deste modo, as crianças visualizando algumas imagens, já anteriormente vistas, reconheciam novamente os aspetos presentes nas mesmas e recordariam o que necessitávamos para construir uma.

Posteriormente, existiram algumas questões, sendo que na figura 2 estão presentes as que mais emergiram.

Figura 2 - Teia de orientação: O que queremos saber?



3.3.2. FASE II – PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

Há várias fases que devem ser cumpridas quando nos reportamos ao trabalho por projeto. Numa fase II faz-se uma possível previsão dos desenvolvimentos do projeto em função dos propósitos. Numa planificação que respeita a realidade educativa do contexto, bem como as necessidades e interesses do grupo de crianças, que pode estar em constantes reformulações, uma vez que podem estar sempre a ser recebidas novas informações. Debates, chuvas de ideias e mapas conceituais, auxiliam o educador e o grupo a compreender o caminho por onde pretendem ir, por onde devem começar e como é que o vão fazer. As crianças devem encontrar resposta para quem vai desempenhar o que, através de que recursos e quem é que os pode ajudar a descobrir mais sobre determinado problema. No fundo, as crianças procuram responder às questões: “Como? Quem? Quando? Onde?”. O educador neste momento deverá planificar com as crianças, envolvendo as mesmas na organização da mesma, tentando criar “redes” e hipóteses de trabalho. (Vasconcelos et al., 2012, p.15). Neste sentido, criamos uma teia, presente na figura 3, que visa sintetizar as respostas dadas às questões de como iríamos descobrir o que queríamos saber

Figura 3 - Teia de orientação: Como vamos descobrir?

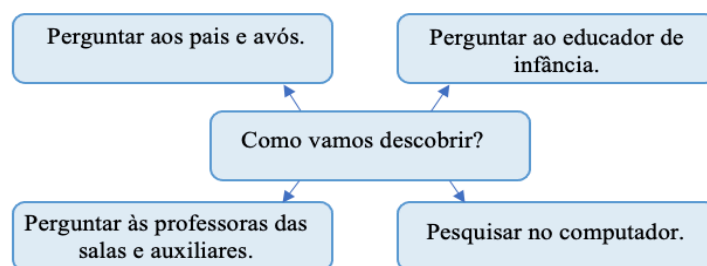
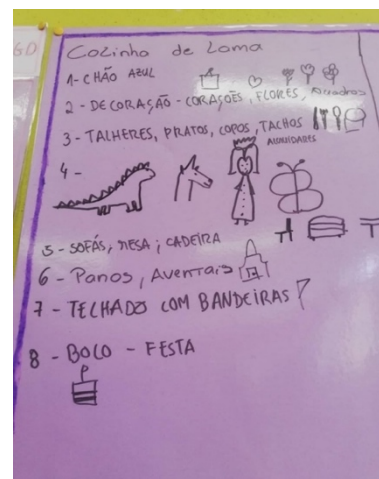


Figura 4 - Planificação do projeto "Cozinha de lama".

Após a concretização da teia, tendo em conta os aspetos mencionados, as crianças foram referindo maioritariamente que iriam questionar os seus pais, mas que quando não conseguissem alcançar alguma resposta questionavam os intervenientes do contexto. Neste sentido, foi exatamente o que aconteceu, sendo que as primeiras questões feitas e maior preocupação demonstrada pelo grupo foi na construção de uma torneira, pois acharam que era essencial terem uma na sua cozinha. Foi também feita uma lista de propósitos a cumprir, ou seja, na parede da sala ficaram presentes as etapas a realizar para uma construção final da cozinha de lama. Tendo já todas as etapas estruturadas, faltava-nos apenas responder a algumas questões e iniciar a execução do projeto, presente na figura 4.



3.3.3. FASE III - EXECUÇÃO DO PROJETO.

3.3.3.1. UMA COZINHA DE LAMA CONSTRUÍDA A PARTIR DE LEGOS

É de ressaltar que a execução do projeto envolveu o uso de materiais que podem representar risco, no entanto, todos foram utilizados com supervisão tanto do educador como das mestrandas. É fundamental referir também, que tal como será compreendido, este contexto trabalha desde sempre com estes materiais e, por isso, as crianças conhecem os seus riscos. Reunidas todas as condições, demos início a realização do projeto, sendo que o mesmo se iniciou pela construção de uma maquete. No decorrer da semana anterior, as crianças foram respondendo a algumas questões no diálogo da manhã, tendo compreendido vários aspetos. Relativamente à torneira, apesar de não existir furo de água algumas crianças recordaram-se de que poderia colocar um garrafão numa das bancadas

juntamente com um funil ou uma mangueira cortada, neste sentido alguém teria de verter a água para que escorresse pelo funil. No que concerne às outras questões, as crianças que compreenderam que através das paletes de madeira, a nossa cozinha de lama iria resistir às condições atmosféricas. Para personalizar a cozinha com objetos seria necessário que fossem também de madeira, ou como sugestão de algumas crianças de plástico. Quanto aos materiais, algumas crianças referiram que os seus pais e avós teriam tachos que já não utilizavam e, por isso, poderiam trazer para a escola. As principais questões foram resolvidas através de diálogos com as famílias, que foram gentilmente partilhando estes aspetos com o educador que, conseqüentemente, nos informava. Neste sentido, cumprimos um dos grandes objetivos que correspondia ao envolvimento da família. Tal como refere Mata e Pedro (2021), é frequente a família ter alguma dificuldade no que concerne à participação em atividades educativas. Ainda assim, é fundamental compreender que quase todos os dias interagem com os seus filhos nos percursos até à escola ou até mesmo em casa. Nesse sentido, importa valorizar estes aspetos e conferir-lhes intencionalidade.

A figura que se segue, demonstra a primeira etapa a cumprir durante o projeto. A decisão de construção da maquete decorreu do diálogo anteriormente referido, sendo que algumas crianças questionaram-nos sobre a construção de um modelo mais pequeno. Após percebermos que não tínhamos nenhuma cozinha de lama construída em dimensões pequenas algumas crianças afirmam: *“devíamos construir um modelo”*. Respondemos: *“com o quê?”*. De imediato responderam-nos: *“com legos”*. Posto isto, combinámos realizar o modelo ao longo da manhã. Um grupo de crianças, que demonstrou esse

Figura 5 - Construção da maquete da cozinha de lama.



interesse, deslocou-se para dentro da sala e começou a realizar a maquete da cozinha de lama.

Depois de realizarmos a maquete guardámos e, no fim do dia, mostrámos a todo o grupo o que fizemos: “*olha tem uma torneira*”; “*vocês colocaram mesmo o telhado*”; “*também vamos ter pratos e flores*”. Por fim, decidimos em conjunto onde iríamos guardar a maquete, sendo que diversas crianças sugeriram deixar à vista, num canto da sala. Fazendo uso da mesa da casinha, colocámos a maquete junto à área da garagem, com as fotografias que observámos durante a manhã. “A participação das crianças na vida do grupo permite-lhes tomar iniciativas e assumir responsabilidades, exprimir as suas opiniões e confrontá-las com as dos outros (...)” (Lopes da Silva et al., 2016, p.39).

3.3.3.2. CORTAR, LIXAR E PINTAR O CHÃO DA NOSSA COZINHA.

A segunda etapa prendeu-se com a execução do chão. Neste sentido, foi necessário que retirássemos algumas paletes. Assim sendo, durante este momento, com paletes, pregos, martelos e um pé-de-cabra, pregámos as nossas tábuas para fazermos um chão sem buracos! Estivemos todos bastante atentos, comparámos e medimos as nossas tábuas e ajudámo-nos uns aos outros a pregar os pregos e a segurar nos martelos, tal como podemos ver nas imagens captadas nos momentos da proposta. “É neste contexto que se desenvolve a educação para a cidadania, enquanto formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres, em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo” (Lopes da Silva et al., 2016, p.39).

Camila: Esta tábua é maior... afinal não! É mais larga!

Vitor: Eu não gosto de pregar, por isso, vou contar pregos.

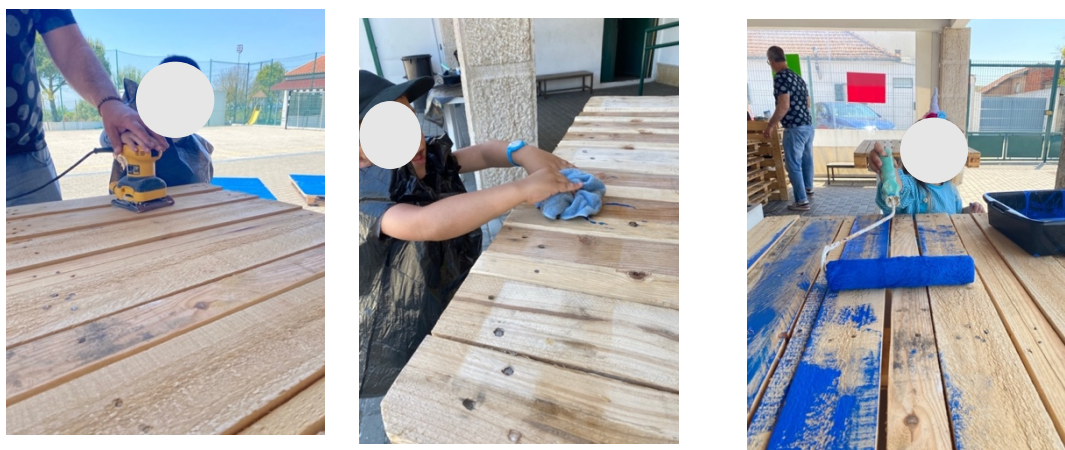
Kevin: Eu ajudo-te.

Figura 6 - Montagem do chão.



Após a montagem do chão, chegou a hora de pintar, uma das etapas mais ansiadas pelas crianças. A escolha da cor foi feita pelas crianças, aquando do momento de planificação e, por isso, pintaram o chão de azul.

Figura 7 - Lixar, limpar e pintar o chão.



Na primeira etapa, em que o objetivo era lixar o chão, foi possível realizarmos esta tarefa com uma lixadeira. O educador e nós mestrandas auxiliámos bastante neste momento, para garantir que as crianças não se aleijavam, no entanto, todos tiveram oportunidade de experimentar e perceber como funcionava. Antes de iniciarmos, sentimos a textura da lixa, sendo que algumas crianças referiram: “faz cócegas”, “é duro”. Neste momento, observámos entusiasmo por parte das crianças em experimentar um novo objeto, pedindo-nos elas diversas vezes para experimentar. O grupo demonstrou gostar de participar na proposta, evidenciando-o através da exploração do espaço educativo e experimentando novos movimentos. Evidenciaram controlo e coordenação de diferentes movimentos básicos na exploração dos diversos materiais (Portugal & Laevers, 2020, p.54). No decorrer da segunda etapa, limpámos o chão com um pano molhado para retirar os

resquícios de pó da madeira, por fim, pintámos o chão com a tão desejada cor azul. Foi possível observar o entusiasmo das crianças, demonstraram-no com uma forte motivação em participar e utilizar os diferentes materiais disponibilizados. Todos queriam experimentar o rolo e, por isso, o mesmo teve de passar por todos. Foi notória a calma das crianças neste momento, afirmando: “*temos de esperar pela Maria para usar*”; “*Agora é a Rita, espera!*”. As crianças evidenciaram “*atitudes de respeito pelos outros e pelas suas opiniões, os comportamentos de partilha e de responsabilidade social estão no âmago da educação em cidadania*” (Portugal & Laevers, 2018, p.49).

3.3.3.3. *PERSONALIZAR A COZINHA DE LAMA*

Como forma de personalizar a cozinha de lama e colocar elementos que as crianças demonstravam interesse, foi decisão das mesmas fazer flores através de cápsulas de café, pois compreenderam que as mesmas não se iriam danificar. Tal como referido anteriormente este é um grupo que gosta bastante de trabalhos que sejam realizados manualmente, nesse sentido, tal como estava no plano, decidiram realizar dinossauros e fadas para personalizar a cozinha de lama. Como forma de desenvolver este projeto, recorreram ao jornal, à cola e ao papel para realizarem as suas artes.

Figura 8 - Pintar os quadros de acrílico.



Figura 9 - Desenho e resultado de uma das esculturas construídas.



3.3.3.4. EQUIPAR A COZINHA COM OBJETOS NECESSÁRIOS.

Como forma de preenchermos a nossa cozinha de lama com objetos para brincarmos, no período da manhã fomos à floresta recolher objetos para colocar na cozinha de lama. Antes de realizarmos a caminhada até lá, combinámos bem as regras para que chegássemos ao local sem qualquer contratempo. Não podíamos andar de mãos dadas, fora dos passeios e no meio das estradas. Durante o caminho, passámos pelo café do nosso amigo João, dissemos bom-dia às pessoas que estavam pelas ruas e, ainda fomos presenteados com a observação de lagartixas a subirem o muro. Conversámos uns com os outros e ajudámo-nos na recolha e observação dos objetos. Na floresta, combinámos uma área que podíamos percorrer e explorámos a mesma livremente. Fomos recolhendo vários objetos da natureza como “Burrinhos” (Pedro); Pinhas; Paus; Folhas; Flores; Musgo; Canas; Pedras. Colocámos tudo dentro de um saco e levámos para a nossa sala. Brincámos bastante, tentando recolher tanto objetos para a nossa cozinha como alguns para levar para casa. Escutámos: “*Quero levar estas flores para a minha mãe*” (Carla). Quando regressávamos, já vínhamos todos muito cansados, mas conseguimos chegar à sala com dois sacos cheios de elementos da natureza que colocámos na nossa cozinha. É de ressaltar que nenhum dos objetos foi arrancado ou estragado, sendo que tudo o que trouxeram já estava no chão e fora das árvores. Após recolhermos os objetos voltámos para a escola e seríamos os mesmos, sendo que os agrupámos por categorias.

Figura 10 - Ida à floresta recolher elementos da natureza.



Após reunirmos a recolha de objetos para conseguirmos brincar na nossa cozinha, foi necessário lavarmos o lavatório que nos foi dado pelo pai de um amigo. Nesse sentido, fomos todos para o exterior lavá-lo com recurso à mangueira que tínhamos na área exterior da escola. Pedimos também às funcionárias da escola que nos emprestassem

líquido da louça e também esfregões para garantirmos que tudo ficava bem lavado. A presente imagem ilustra este momento.

Para além do lavatório, os pais enviaram-nos também alguns tachos e panelas, bem como panos de cozinha, tal como queríamos desde o início do projeto. Guardámo-los religiosamente até ao momento de montarmos a nossa cozinha e os levamos para o exterior.

Figura 11 - Lavagem do lavatório.



3.3.3.5. MONTAGEM FINAL DA COZINHA DE LAMA.

Após termos todos os objetos necessários, chegou a hora de montar. Este momento foi realizado pelo educador com a ajuda do pai de uma criança do grupo, no final do dia. As crianças, no dia seguinte, decoraram e preencheram o espaço ao seu gosto.

Figura 12 - Resultado da cozinha de lama.



3.3.3.6. DESFRUTAR E BRINCAR NA COZINHA DE LAMA.

Aquando da montagem final, levámos para o exterior os objetos e começámos a desfrutar da cozinha de lama. Finalmente o tão esperado momento chegou e pudemos brincar.

Figura 13 - Grupo a brincar na cozinha



3.3.4. FASE V – DIVULGAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROJETO.

Esta fase designada de “socialização do saber”. Isto é, tornar visível e do conhecimento dos outros a sistematização do trabalho que se tem vindo a desenvolver, dando a conhecer à sala do lado, à escola, ao jardim de infância, ao agrupamento os projetos realizados. Este momento poderá ser concebido através de exposições realizadas nos átrios e

corredores das escolas, breves apresentações nas salas, elaborando álbuns, portfólios. Katz e Chard (2009) concedem uma grande importância ao trabalho que é documentado, pois a documentação evidencia o processo de desenvolvimento, devolvendo-nos em espelho “o conjunto de aprendizagens realizadas pelas crianças” (citado em Vasconcelos et al., 2012, p.17). Como forma de divulgar o trabalho desenvolvido, todas as semanas a documentação era realizada e colocada na sala, mais especificamente nas paredes, visíveis para as crianças. Ao nível da comunidade escolar, sendo esta uma escola bastante unida, quando os alunos do 1.º Ciclo saíam das suas salas, procuravam vir questionar para compreender o que estávamos a realizar. Deste modo, toda a comunidade escolar foi acompanhando este processo. As famílias tiveram oportunidade de observar a cozinha e estar na mesma, durante a festa de final de ano letivo, uma vez que foi nessa mesma altura que existiu um regresso integral das famílias à escola. Assim sendo, foi possível observar um forte envolvimento de toda a comunidade educativa, neste projeto que tanto deu gosto às crianças, mas também das famílias que acompanharam o processo de perto. Apesar de não conseguirem estar sempre connosco, fizeram-se sentir presentes sempre que nos questionavam sobre os progressos, bem como os momentos em que nos enviavam materiais.

No que diz respeito à avaliação do projeto, de referir que esta acompanhou todo o processo anteriormente referido. Foi um processo longo, que requereu diálogos com as crianças, registos de notas de campo, diálogos em conjunto com o educador e restantes intervenientes no contexto educativo e, principalmente, reflexões semanais que tanto traziam à memória o trabalho desenvolvido. Foi também através da documentação pedagógica de parede, que conseguimos evidenciar este processo para a comunidade educativa, que nos fez também reunir informação e, acima de tudo, pensar sobre a mesma. Ao longo de todo o processo, observámos crianças participativas, autónomas, realizadas, que superaram medos e dificuldades que foram surgindo ao longo de toda a construção, evidenciando desenvolver capacidades relacionadas com a autoconfiança. Deste modo, pode afirmar-se que todas as crianças se envolveram em muito neste processo, fazendo-nos refletir sobre os benefícios do caminho que estávamos a percorrer.

As maiores aprendizagens que levo deste projeto, que tão lindo foi, prenderam-se com o nunca ter medo de arriscar, de tentar, testar limites. Com este projeto muitos aspetos se mudaram na minha identidade enquanto futura educadora de infância. Aprendi a ser de

uma maneira diferente, aprendi a olhar para os momentos de uma maneira diferente, mas principalmente a garantir que este é o caminho a seguir. Todo o processo foi pensado pelas crianças, os seus gostos e preferências estão extremamente evidenciados quando olhamos para o produto final, que é só um resultado de tudo aquilo que foi experienciado. Posso dizer que foi este grande projeto que me ensinou também os benefícios da documentação pedagógica, a importância da voz e da agência da criança. Deste modo, termino este projeto com uma das citações mais impactantes que penso terem a melhor descrição de todo o processo.

A sabedoria da vida perpassa para as crianças com tudo o que fazem nesta idade – só temos de lhes permitir que usufruam destas experiências, dando-lhes a mão e, se elas nos deixarem entrando a bordo do seu navio. Aquilo que aprendem nesta fase ser-lhes-á útil para enfrentarem futuras derrotas ou contratempos e, um dia, testarem a viabilidade dos seus sonhos” (Montgomery, 2020, p.13)

No capítulo que se segue, pode observar-se o início de um percurso que foi iniciado durante a realização deste grandioso trabalho de projeto. Durante a realização do mesmo surgiram um conjunto de questões que me fizeram ir atrás de respostas e investigá-las com uma maior profundidade. Assim sendo, o capítulo IV espelha um percurso de construção de uma futura educadora em processo de investigação e conhecimento pelo mundo que a rodeia.

CAPÍTULO IV – DIMENSÃO INVESTIGATIVA: A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE REFLEXIVA E CRÍTICA

O presente capítulo, foi desenvolvido no contexto supramencionado, em Jardim de Infância, mais concretamente na segunda Prática Pedagógica do ano letivo de 2021/2022. Neste sentido, o estudo desenvolvido, teve como principal objetivo compreender a perspetiva das famílias e do educador de infância sobre o brincar arriscado no quotidiano educativo.

Deste modo, o Capítulo IV, diz respeito à dimensão investigativa. Para uma maior clareza na organização do mesmo, foram definidos subcapítulos que apresentam pontos fundamentais para a realização do mesmo. Assim sendo, inicia-se este capítulo com a apresentação do enquadramento teórico, que sustentou a investigação realizada. De seguida, é apresentada a contextualização do estudo, fazendo referência às opções metodológicas, ao contexto e participantes, às técnicas de recolha e tratamento de dados e, por fim, apresentação e discussão dos resultados.

4.1. A SINERGIA ENTRE O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA.

Desde há muito, o brincar tem ocupado um lugar central no debate quanto ao desenvolvimento da criança. Esta atividade, tal como afirmam Sarmiento et al. (2017), faz parte da natureza das crianças, sendo que o mundo brincado por elas é de mil e uma maneiras desenvolvido, como através de um vasto conjunto de feitios, personificado e caricaturado. Este, repousa “(...) na memória adulta das infâncias de todos nós como tesouro de um tempo que foi só nosso e dos nossos companheiros de aventuras, vivido em grupos na natureza (...)” (p.35). Neste sentido, importa compreender o que é referido quanto a esta atividade tão fundamental. Neto (2020), define o brincar como uma tarefa que é guiada pela motivação intrínseca da criança, correspondendo a um comportamento de escolha livre, que é movido única e exclusivamente pela criança, com propósitos claros, como os de explorar o ambiente, de risco consciente, de procura de aprendizagem e carregado de persistência e imaginação. O autor refere ainda que quando as crianças estão privadas de brincar e ser ativas, é notório um fraco desenvolvimento das áreas cerebrais, dificultando também uma edificação de um cérebro pró-social. Deste modo, podem referir-se os benefícios que esta atividade representa para o desenvolvimento da criança. Para além destes aspetos, o brincar permite também um desenvolvimento da integração, no espaço ou novo contexto, da linguagem, pensamento crítico, habilidades

lógico-matemáticas e discriminação inter e intra sensorial. Assim sendo, tal como refere o autor, para a criança, brincar diz respeito a uma atividade de exploração que envolve o seu físico, mas também a dimensão social, evidenciando uma procura pela descoberta que é carregada de curiosidade face a situações vastas de risco controlado. Desta forma, esta vontade das crianças de mobilizar o corpo em sentido ao que é desconhecido, movidas pela curiosidade, permite ao ser humano transformar a sua capacidade de compreender e explorar a informação de modo a descobrir o seu meio envolvente.

O brincar, representa assim uma ação essencial na defesa da capacidade de sobrevivência, mas também na estruturação do processo de desenvolvimento da criança. O mesmo ajuda a estimular o sentido de humor, a racionalizar a vida, a valorizar o lado complexo e subjetivo da vida, a aprender e resolver os problemas da vida e as incertezas da mesma, assim sendo, “o comportamento lúdico ensina-nos a adaptarmo-nos à evolução da Humanidade” (Neto, 2020, p.45). Permite assim, o desenvolvimento exponencial da criança, tornando-se assim num aspeto fundamental no que concerne ao comportamento humano desde o seu nascimento até à morte, uma vez que todos nós brincamos ao longo da nossa vida, principalmente na infância e é essa memória que será guardada para toda a nossa vida.

Ainda assim, é realçado pelos autores Migueis e Abrantes (2017), a grande desvalorização por parte da sociedade face ao brincar como algo que promove o desenvolvimento da criança, mas ainda mais uma desvalorização da sua função como forma de a criança interagir com o mundo e comunicar com o mesmo (citados em Sarmiento et al., 2017). Por isso, é necessário mudar o paradigma, tanto a nível familiar quanto escolar, reconhecendo os benefícios do brincar e, principalmente, “necessita-se urgentemente de espaço e tempo para o jogo nas nossas vidas, para procurar prazer, capacidade de adaptação e felicidade, visando um desenvolvimento sustentável em termos de saúde física e mental” (Neto, 2020, p.45). Deste modo, é necessário que as crianças tenham tempo e espaço para brincar livremente no decorrer da vida.

4.2. DESPERTAR PARA A MAGIA DO BRINCAR NA NATUREZA

Confirmando as perspetivas anteriormente mencionadas pelos autores, ainda que numa perspetiva mais incidente sobre o brincar, este tópico remete para um brincar que é desenvolvido ao ar livre. Hanscom (2018), evidencia os estudos científicos e empíricos

desenvolvidos na área do brincar ao ar livre, dos quais emergem resultados não tão favoráveis. Estes demonstram a existência em maior número de comportamentos, por parte das crianças, como frustrações, agressividade, maioríssimos sinais de ansiedade referindo também que as crianças passam cada vez menos tempo a brincar nas suas casas, ou em espaços exteriores. Estes fatores, comprometem o desenvolvimento infantil, assim sendo “um desenvolvimento sensorial e motor comprometido pode gerar um rol de problemas e está rapidamente a tornar-se uma epidemia preocupante” (p.15). A autora reflete então sobre a importância do brincar, mas naquele que considera ser um lugar que traz um desenvolvimento motor e sensorial saudável ao desenvolvimento da criança, a natureza. Durante o brincar ao ar livre, a criança é despertada para todos os seus sentidos e contribuindo para um rejuvenescimento da mente. Assim sendo, a natureza permite às crianças que corram riscos, ultrapassem os seus medos, desenvolvam as suas capacidades sociais, abrindo-se a conhecer novos amigos, regular as emoções e criar os seus próprios mundos imaginários. Assim sendo, a autora frisa a importância de os adultos permitirem estes momentos às crianças, mas também darem-lhes confiança e liberdade para desenvolverem as suas capacidades.

O espaço exterior, permite assim às crianças cruzarem-se com fatores inesperados, representando assim um lugar inesperado, que permite que as crianças se desloquem, por exemplo, sobre um terreno acidentado, compreendam de que forma podem atravessar um riacho, reconheçam aquilo que são física e mentalmente capazes de fazer, que convoquem a sua força e persistência. Ainda que nem todo o espaço exterior esteja localizado na natureza, ainda que seja num espaço urbanizado, existe uma quantidade inúmera de fatores que permitem o desenvolvimento da criança. No fundo, a natureza permite o desenvolvimento de muitas capacidades motoras, mas também sensoriais, de raciocínio, resolução de problemas, entre outras. Brincar na natureza, permite afastar as crianças da azáfama da vida, dar-lhes uma pausa da constante rotina, permitir que descomprimam, recarreguem e principalmente que se acalmem. Refere a autora: “eu observo regularmente como a natureza tem um efeito calmante para as crianças” (Hanscom, 2018, p.103). A mesma perspetiva é referida por Neto (2020), que elucida para esta importância de explorar a natureza, também numa dimensão de retirar as crianças da exposição excessiva de dispositivos digitais. O autor, refere os benefícios de educar através da exploração da natureza, uma vez que a mesma “promove de forma explícita o convite ao brincar, ao ser ativo e a mudanças de padrões variantes dos declives do terreno, tipos de vegetação e de

árvores, alternância climatérica, fauna, locais secretos, materiais soltos, estruturas trepáveis, entre outros” (p.153). Assim sendo, é preciso despertar para a natureza, promover experiências de contacto direto com a mesma, em espaços exteriores. Reconhece-se que

O exterior oferece um potencial ilimitado às crianças. Torna-se um local onde podem relaxar a mente, inspirar-se, mergulhar fundo num mundo de imaginação. É um sítio onde podem desenhar, criar e explorar. As possibilidades são infinitas. Vezes e vezes sem conta os estudos mostram que, quando as crianças brincam livremente em espaços exteriores, se tornam melhores a resolver problemas e que a sua criatividade aumenta” (Hamilton, 2014, citado em Hanscom, 2018, p.100).

Deste modo, tal como afirmam Huggins e Wickett (2017, citados em Bilton et al., 2017)), as crianças vão adquirindo progressivamente a sensação de pertença e familiaridade a este espaço, compreendendo também o seu papel quanto à utilização do mesmo relativamente a comportamentos de preservação e cuidado

Reconhecendo as potencialidades da mesma, é necessário, no entanto, pensar intencionalmente como estes momentos podem fazer parte da rotina das crianças. Querendo isto dizer, que deve refletir-se acerca da intencionalidade educativa e da planificação da inclusão destes momentos nos locais e instituições frequentadas pelas crianças. Neste sentido, é ressaltada pelo autor Sobel (2020), a pertinência dos adultos, designadamente dos educadores de infância, refletirem e planearem um conjunto de aspetos antes de saírem da sala para se deslocarem para o exterior com as crianças. O autor refere 10 focos de reflexão e análise, que envolvem o conhecimento prévio dos espaços e a natureza das atividades a desenvolver., Entre eles, a avaliação dos perigos que podem existir no local que está destinado à permanência das crianças, ter bem em conta a diferença entre recreio e aprendizagem ao ar livre, remetendo para a importância de compreender que as crianças podem e devem ter tempo para brincar livremente pelo espaço, mas reconhecer que poderão existir momentos orientados, de atividades em grande grupo, de escuta de história, entre outros. Ainda dentro destes 10 aspetos, o autor

reflete sobre a importância de desenvolver técnicas que visam uma melhor gestão do grupo nestes momentos e espaços, referindo que “é importante desenvolver um conjunto de técnicas de gestão que manterá simultaneamente a segurança e o envolvimento das crianças no exterior” (p.3). Também é fundamental identificar recursos do ambiente que auxiliem o brincar e a aprendizagem, este reconhecimento poderá acontecer aquando da compreensão da avaliação do risco do espaço escolhido pelo educador. Por fim, ainda nesta lista, o autor reflete sobre os benefícios de reconhecer as disposições e interesses das crianças, nesse sentido, seria fundamental conhecê-lo antes de se deslocarem para o espaço exterior sem limitações. Ainda assim, os estímulos com que se defrontam podem desencadear outros interesses e curiosidades, alguns dos quais podem criar situações inesperadas quer de exploração produtiva e aprendizagem quer de risco não previsto.

4.3. A SEGURANÇA DO RISCO MODERADO

Na sequência da ponderação da utilização do espaço exterior e, principalmente da natureza, surgem naturalmente alguns pensamentos que remetem para comportamentos de risco que podem acontecer nestas situações. Tal como referido por Sobel (2020), é preciso pensar-se em comportamentos de risco que podem ser desenvolvidos pelas crianças, e que podem ser evitados ou estimulados pelo educador de infância. Neto (2020) reflete acerca das alterações de comportamento das crianças ao longo das gerações. Atualmente, é referido pelo autor que as crianças estão a brincar cada vez menos e, conseqüentemente, demonstram uma menor capacidade de lidar com situações de risco. O medo está cada vez mais presente e o brincar arriscado tem vindo a ser menos aceite, ainda que todos tenham a perceção de que o brincar arriscado apresenta benefícios no que concerne ao desenvolvimento da criança. Assim sendo, a perceção do risco, ocupa um lugar determinante na ação do educador de infância e, pode muitas das vezes ser reflexo de algumas das suas vivências ou inseguranças transmitidas pelas famílias e, do conhecimento das crianças. Ainda assim, é de ressaltar que a avaliação do risco, acaba por não ser igual para todos os adultos e todas as crianças, uma vez que depende também da sua autoconfiança. Antes de mais, importa compreender que a palavra “risco”, usada é numa variedade de contextos e, por isso, tal como refere Bilton et al. (2017), é fundamental esclarecer qual é o significado que lhe está a ser atribuído. Little e Eager (2010), defendem que o risco surge em situações “que exigem a realização de escolhas entre diferentes alternativas de ação, cujo resultado é desconhecido” (citados por Bilton et al., 2017, p.66). É referido pelas autoras que risco e perigo, dizem respeito a situações

diferentes, uma vez que defendem que perigo está ligado a uma ação que pode conduzir a ferimentos graves ou até mesmo à morte. Já o autor Adams (2001), define risco como “as used in everyday life as unquantifiable danger, hazard, exposure to mischance or peril” (citado em Sandseter, 2009, p.3). O autor, defende também a variabilidade e incerteza quanto à questão do risco, reconhecendo a existência de alguma subjetividade quanto à quantificação do risco em diferentes situações. Neste sentido, é referido pelos autores Boyesen (1997) e Teigen (2001), que a percepção de risco envolve alguma subjetividade, isto é, “the subjective risk perception is how the individual him/herself evaluates the probability of something dangerous happening and how imminent the danger is perceived” (citado em Sandseter, 2009, p.4). Ellen Sandseter desempenhou um papel fundamental no estudo do risco no decorrer do brincar Neto (2020) elucidando-nos acerca das seis categorias identificadas por esta autora no que se refere ao brincar de cariz mais arriscado, que se apresentam na tabela 1.

Tabela 1 - Categorias de risco de Ellen Sandseter

Categorias de risco	Ação
Brincar com grandes alturas	Trepar, saltar de superfícies fixas ou flexíveis, baloiçar em estruturas elevadas, ficar pendurado a uma altura elevada
Brincar a grandes velocidades	Velocidade elevada em colisão com algo ou alguém, baloiçar, escorregar, correr, andar de bicicleta ou skate
Brincar com ferramentas perigosas	Facas, serrotes, machados, martelos e cordas
Brincar a desaparecer, perder-se, deixar de ser visto	Perder-se sozinho, ir explorar o espaço sozinho, brincar sozinho em espaços não familiares
Brincar à luta e perseguição	Luta corpo a corpo ou com paus

Os comportamentos que representam um maior risco são referidos pela autora como acontecendo na maior parte do tempo no decorrer da brincadeira livre, opondo-se à brincadeira que é pensada também pelo adulto. Nesse sentido, a autora refere que é durante os momentos de brincadeira arriscada, definida como um momento que envolve risco de ferimento e desaparecimento, que as crianças conseguem controlar e superar os seus medos, através de ações que representam risco. Sandseter (2023), elucidando-nos acerca da jornada de descoberta atravessada pelas crianças.

Children can in many ways be described as being on a journey of discovery in the world, where they explore opportunities in the environment around them, develop and learn new things, and get to know themselves and what they are capable of. On this journey of discovery, it is necessary to dare to try things we have never done before and to face unpredictability. Therefore, children often seek play that can be perceived as a little scary and that involves physical risk-taking, overcoming fear and testing physical strength (Sandseter, 2023, p.14).

Durante a descoberta do mundo, a criança enfrenta riscos, essa procura é motivada pela possibilidade de experiência de elevados níveis de estimulação positiva, que envolve sentimentos de orgulho, ansiedade, entusiasmo, medo. Ainda assim, apesar de estes sentimentos serem contraditórios, eles estão na origem do fascínio pela vivência de momentos que incluem o mesmo, o que conseqüentemente fará com que as crianças persistam mais sobre essas ações, superando o medo e vivendo com entusiasmo, ultrapassando as suas capacidades (Apter 2007, citado em Bilton et al., 2017). A mesma perspectiva é confirmada pelo autor Neto (2020), ao afirmar que “brincar é, para a criança, uma atividade de exploração do seu envolvimento físico e social, procurando sempre que possível descobrir e, repleta de curiosidade de colocar o seu corpo face a situações adversas de risco controlado” (p.43). Ainda o mesmo autor, explicita que é no decorrer da infância que a criança tem a necessidade de testar os seus limites em relação ao seu próprio corpo, sendo através do brincar que o vai fazendo, “ensaando progressivamente experiências novas e mais complexas quanto ao nível de risco, de acordo com o desenvolvimento da sua maturidade motora e cognitiva” (p.103). Sandseter (2023), na mesma linha de pensamento, acrescenta aspetos abaixo citados. O referido pelo autor trás de novo para reflexão um fator a considerar, a imprevisibilidade. Em termos de riscos, durante os momentos de brincadeira, existe também alguma imprevisibilidade o que trará conseqüências, referidas pela autora.

Play is a child’s primary way of being. Although it exists in various forms throughout the life cycle, play is the arena where children explore opportunities in the environment around them and develop and learn new things. They get to

know themselves and what they are capable of. An important element of play is unpredictability, and much of children's play is about crossing boundaries, stretching limits, trying new things, and putting themselves to the test (p.15).

Assim sendo, as crianças desafiam o risco com muita facilidade, caso lhes seja dada permissão para isso. Nesse sentido, o autor explicita os benefícios do brincar arriscado, remetendo para conceitos de extrema importância como o desenvolvimento da autonomia e segurança.

Os comportamentos de risco através do brincar permitem à criança ganhar maior segurança e autonomia, e estão relacionados com a sobrevivência, o confronto com a adversidade, a capacidade adaptativa, a superação e os limites de diversas formas de ação. Brincar e ser ativo implica a existência de risco do corpo, para aperfeiçoar a aquisição de muitas habilidades (peripécias motoras, linguísticas, expressivas, gestuais, perceptivas, emocionais, afetivas e interativas). (Neto, 2020, p.103).

Através do desafio do risco, conseguem desenvolver diversas competências que lhes permitem enfrentar e controlar desafios e limites da vida futura. O autor supramencionado sublinha a importância de se compreender que a percepção do risco desenvolve-se ao longo dos anos, sendo possível observar essa percepção em situações desafiantes que surgem no decorrer da vida, tendo em conta a idade, cultura, situação geográfica em que o indivíduo se encontra.

4.3.1. BENEFÍCIOS DO BRINCAR ARRISCADO

Tal como é referido pelo autor Neto (2020), os desafios advindos do brincar em situações de risco moderado são extremamente positivos a vários níveis. Através dos mesmos é permitido um “aperfeiçoamento do desenvolvimento motor, incentiva criatividade, a resolução de problemas, as habilidades sociais, a superação pessoal, os medos e frustrações” (p.10). Neste sentido, o autor reflete acerca da importância de respeitar o direito à liberdade de escolha no que concerne ao movimento do corpo, compreendendo as capacidades de tomada de decisão, autoconfiança e avaliação do risco feita pela

criança. É fundamental compreender que, normalmente as crianças têm percepção que concerne ao risco. É ressaltada pelo autor a importância de aceitar os benefícios que o risco traz. Aceitar os riscos é compreender que joelhos esfolados ou pequenas escoriações na pele representam aspetos positivos para o desenvolvimento da criança. Já as autoras Bilton et al. (2017), confirmam a perspectiva do autor supramencionado, referindo também os benefícios do risco moderado para o desenvolvimento da criança. Acrescentam assim, que através de práticas de risco moderado, a criança aprende a melhor lidar com o medo, sendo que passa a compreender as consequências dos seus atos, dotando-se de confiança para uma tomada de decisão mais consciente. A acrescentar, refere-se também a capacidade de aprender sobre os seus próprios limites, bem como, de fazer adaptações motoras nas ações em consequência do resultado das ações que envolvem o risco. Neste sentido, é referido por Waite (2011), que a vivência de situações em que o risco está presente, permite que se expandam barreiras físicas, cognitivas e emocionais, num ambiente que é vigiado e de suporte, onde existe oportunidade de errar (citado em Bilton et al., 2017, p.70). Neste sentido, importa compreender o que é referido pela autora Hanscom (2018), que explicita a importância de não limitar a ação da criança por medo, pois deste modo está a contribuir-se para um impedimento do desenvolvimento físico, mas também cognitivo. Impedindo a criança de ser livre nos seus movimentos, contribui-se para crianças mais inseguras, sem oportunidade de se adaptarem às diversas situações, tornando-se mais desajeitadas e com maior probabilidade de se virem a magoar mais seriamente. Ainda a mesma autora, refere a importância de deixar as crianças experimentarem o risco gradual em detrimento de uma tentativa de fazer com que as mesmas fujam dos mesmos, mantendo-as numa redoma de segurança. Deste modo a autora refere os benefícios de contacto com o risco moderado.

Cair de tempos a tempos e correr riscos razoáveis (subir às rochas, ir de bicicleta até à casa de amigos, brincar no escuro) vão beneficiar um desenvolvimento físico saudável. Quando é dada às crianças a oportunidade de correrem riscos, e até experimentar a sensação de caírem, vão aprender a fazer adaptações motoras necessárias, como transferir o peso do corpo numa bicicleta para deixar de cair ou pôr a mão à frente para proteger a cara durante a queda (Hanscom, 2018, p.126).

Ainda dentro desta perspetiva, que visa o reconhecimento dos benefícios do contacto com o risco moderado, Gill (2010), apresenta os quatro principais tipos de argumentos reconhecidos no que diz respeito à defesa do risco na infância. Assim sendo, defende-se que os contactos com alguns tipos de risco permitem que a criança aprenda a gerir os mesmos. Em segundo lugar, é referido que muitas das crianças, provavelmente a maioria, beneficiam de uma predisposição para enfrentarem situações de risco, deste modo, caso não o experienciem leva-as a procurarem situações em que o risco seja ainda maior. De seguida, é proferida pelo autor a importância de reconhecer os efeitos secundários advindos das experiências de risco moderado. Quer isto dizer, por exemplo, que, apesar de brincar na rua representar risco, é inegável que esses riscos são ultrapassados pelos benefícios que deles resultam para a saúde e desenvolvimento da criança. Por fim, o autor refere que o risco tem uma dimensão do tipo desenvolvimental, permitindo benefícios a longo prazo na forma como se lida com o mesmo. Deste modo, esta perspetiva justifica-se pelo facto que as crianças constroem a sua identidade através do confronto com circunstâncias que são consideradas adversas. O autor refere que todos estes argumentos não são verdades incontestáveis, mas que têm um forte apelo, sendo apoiados pela evidência e opinião de diversos especialistas da área do desenvolvimento na infância.

4.3.2. LIMITES E REGRAS DE SEGURANÇA

Anteriormente referiu-se a importância do estabelecimento de limites para garantir um conjunto de ações que estabelecem a segurança. Tal como refere L'Ecuyer (2017), está totalmente errado defender que não é necessário impor limites à ação da criança, uma vez que, é fundamental compreender que a mesma não se educa sozinha. Desse modo, a autora refere a importância de criar um espaço em que os limites estejam claramente estabelecidos. Neste sentido, a ideia apresentada remete também para a relação que deverá existir entre o controlo do tipo de riscos apresentado como estimulação do desenvolvimento da criança. Uma vez que, há riscos que são demasiadamente grandes relativamente à idade das crianças, ou às suas capacidades, é necessária a adequação quanto aos limites e presença de risco. Dentro dos limites, deverá existir também uma clara adequação quanto à preservação dos espaços, dos seres vivos, do bem-estar dos outros, que devem estar claramente definidas e ser compreendidas e respeitadas.

Sanseter (2007), a respeito dos limites, refere a importância de os pais e responsáveis de educação reconhecerem a sua influência no que concerne aos fatores que promovem ou

limitam as capacidades das crianças na sua própria busca por emoção, novas aventuras e desafios. No entanto, sendo cuidadores de crianças, devem compreender a importância de estabelecer limites, sem nunca esquecer de proporcionar a liberdade que é necessária a cada criança para que possam também explorar os seus próprios limites e descobrir o que é seguro e perigoso nos ambientes que frequentam no seu cotidiano.

Ainda dentro desta temática, no que concerne às regras de segurança e conservação dos espaços, de modo a tornarem-se mais seguros, observamos que ao longo do tempo, os parques infantis foram ganhando maiores mecanismos de proteção, como utilização de borrachas. Neste caso específico, as borrachas já vieram a ser desmentidas como um mecanismo de proteção, uma vez que para além de atingirem altas temperaturas, podem causar graves queimaduras advindas da fricção. Gill (2010) refere, contudo, que os acidentes e ferimentos são normais e inevitáveis. Procurou passar a mensagem às entidades gestoras dos parques que encontrassem um equilíbrio entre os riscos e os benefícios, alertando para a importância de quem concebe os espaços definir objetivos concorrentes. O mesmo autor refere que não existem exigências, como regulamentos, que visem um conjunto de obrigações a cumprir nos espaços exteriores. Desse modo, os educadores não devem ter como principal objetivo apoiar o desenvolvimento das crianças, sem que as mesmas cheguem a ter um arranhão, pois dessa forma não vão incentivá-las a descobrirem o mundo que as rodeia.

4.3.3. A OBSESSÃO DA PROTEÇÃO POR PARTE DOS ADULTOS

O papel dos adultos e as concepções dos mesmos, ocupam um papel central no que diz respeito à aceitação do risco e à exposição das crianças a ele. Nesse sentido, é referido por Neto (2020) que comportamentos de obsessiva proteção podem estar na origem de um conjunto de fatores, como receios familiares. Assim sendo, o autor refere que o brincar é cada vez mais dirigido e estruturado, através da interação das famílias e profissionais de educação. Deste modo, “o medo institucionalizou-se e o brincar de risco tornou-se dificilmente aceite e não é promovido, apesar de todos terem a percepção de que essa forma de brincar apresenta muitas vantagens no desenvolvimento infantil” (p.110). O autor refere que, apesar de eventualmente as famílias terem tido experiências como brincar com cordas, aos polícias e ladrões, jogar às escondidas, jogar à bola, atualmente têm mais dificuldade em aceitar que os filhos se envolvam neste tipo de brincadeiras considerando-as perigosas e tendo medo de serem considerados negligentes ou irresponsáveis por

permitirem aos filhos a sua realização. Neste sentido, o medo do perigo que está associado a uma comunicação verbal e gestual dos parentes sobre situações que envolvem risco, contribui para que os seus filhos se tornem cada vez menos confiantes. Ainda Neto (2020), reflete acerca de dois mecanismos que podem vir a ser utilizados pelos pais e adultos, sendo os mesmos, virar as costas e deixar a criança brincar em paz, respirar fundo, mantendo-se serenos e controlando os seus medos. Bilton et al. (2017), explicitam ainda a importância de os adultos e profissionais de educação garantirem que os seus níveis de ansiedade nestas situações não comprometem a experiência de risco das crianças. Apesar desta obsessão extrema, o autor ressalta para a importância dada pela criança à permanência do adulto enquanto brinca, que participem nas brincadeiras quando solicitados, que tenham a capacidade de esperar e que não proibam situações de risco. Neste sentido, é fundamental que os adultos adotem uma postura otimista, que encorajem as crianças e que não sejam preconceituosos com alguns imprevistos que podem surgir, como sujar-se ou andar à chuva. Estas são situações referidas pelo autor, que demonstram alguns receios específicos que os adultos tentam que as crianças evitem por representarem riscos relativamente à saúde, por medo de constipações. Este aspeto, é também referido por Hanscom (2021), que refere que as crianças devem ser livres para se sujarem, uma vez que se ficarem sujos, ou numa hipótese de chegarem a colocar na boca lama, por exemplo, não faz mal.

Bilton et al. (2017), também refletem acerca do papel dos adultos na planificação do brincar arriscado, referindo que a avaliação que o adulto faz do risco condiciona e influencia, de forma significativa, o tipo de experiências que poderá proporcionar às crianças. Assim sendo, é necessário que o adulto permita que a criança teste os seus limites e tome decisões autonomamente relativamente ao que é ou não capaz de fazer, o que não invalida a participação do adulto em situações de desafio como observador e participante. Assim sendo, é extremamente importante que o adulto consiga realizar uma avaliação ponderada do risco, procurando compreender em que medida a sua intervenção irá condicionar e limitar as explorações e o desenvolvimento esperados/desejados das crianças.

Quanto aos contextos em educação de infância, também influenciados pelas perspetivas de familiares e vivências próprias de cada educador de infância, Bilton et al. (2017), considera a influência de valores sociais e culturais na forma como é gerido e

percecionado o risco. Neste sentido, Bento (2012), refere que existe uma dificuldade em aceitar o risco nos contextos de educação de infância sendo que, o risco deve ser interpretado com algum cuidado, compreendendo que desvalorizar estas experiências envolve diferentes conceções, mentalidades, mas também estereótipos sociais que infelizmente se atravessam pelas creches e jardins de infância (citado em Bilton et al., 2017, p. 70). A imagem de criança como ser incapaz e indefeso está ainda muito veiculada na sociedade atual, podendo deste modo colocar barreiras quanto ao reconhecimento de outras perspetivas de infância, que defendem uma imagem mais competente, determinada e autónoma da criança. Gil (2010), vem pronunciar-se relativamente a esta temática, afirmando que esta superproteção advém também da baixa valorização atribuída aos educadores de infância como profissionais de educação. Estes aspetos, são também influenciados pela rotatividade do corpo docente e não docente do contexto educativo, o que dificulta o estabelecimento de relações que poderiam auxiliar a realização de avaliações sobre os riscos que cada criança pode ser capaz de lidar. Para além destes aspetos, o estabelecimento de relações de confiança entre o educador e a família são extremamente importantes para que o risco seja aceite por ambos os intervenientes.

Gill (2010), elucida para esta aversão ao risco, por parte da sociedade. O autor, refere as principais causas deste preconceito existente na sociedade. O mesmo autor defende que o crescimento da aversão ao risco foi em muito devido ao estado protetor, querendo este termo dizer estado de ama-seca como tradução literal da expressão. Neste sentido, *nanny state*, é um estado que é demasiado obsessivo e protetor com os seus cidadãos. O autor reflete assim sobre algumas políticas públicas que contribuem para esta aversão ao risco, afirmando que muitos debates sobre saúde e segurança partilhados através dos meios de comunicação social, demonstram uma forte expansão de uma excessiva aversão do risco o que trará consequências no comportamento dos cidadãos, acima afirmados. Neto (2020), vai ao encontro desta perspetiva defendida pelo autor anteriormente mencionado, defendendo que Portugal é um país extremamente seguro. Assim sendo, refere não se compreender este policiamento excessivo, que decorre do medo e da superproteção dos familiares que constroem as crianças. Ainda assim, o autor refere que atualmente temos melhores pais, melhores escolas, famílias, sociedade, no entanto não é isso que está em causa, referindo que no topo da discussão está o aparecimento de alguns obstáculos que colocam em perigo a identidade e necessidades básicas do desenvolvimento da criança. Por isso mesmo, o autor reflete sobre a importância de mudar de pensamento.

Necessitamos de desconstruir os medos e recusar o excesso de proteção adulta na vida das crianças. É urgente desembrulhar e libertar o corpo das crianças de uma cultura institucionalizada e de receios e proibições e o controlo quase patológico na promoção da sua autonomia (Neto, 2020, p.113)

Deste modo, o autor supramencionado, refere que a superproteção não é compatível com a necessidade de liberdade da criança, quando procura descobrir por si própria, o seu caminho. Assim sendo, esta ação dos pais traz consequências, já acima referidas por vários autores, mas Neto (2020), ressalta para a importância da mudança de comportamento para que se permita que as crianças vivam uma infância feliz, experienciando situações corporais que são únicas da idade e que são imprescindíveis no desenvolvimento da criança. Deste modo, é necessário que os pais supervisionem os seus filhos de forma responsável e afetiva, mas também terem a capacidade de desconstruir ideias que os filhos possam ter relativamente ao medo. Acrescenta também que, cada vez mais este policiamento sistemático dos adultos, não permite que as crianças se possam sujar, ter um arranhão, andar à chuva ou subir às árvores. Ainda que os pais acreditem que desse modo protegem mais as crianças, estudos comprovam que o risco de infeções e propagação de doenças é menor quando as mesmas ficam um maior tempo ao ar livre. Esta superproteção fez-se sentir também nos espaços, uma vez que o autor ressalta para questões que têm sido mais incidentes no espaço escolar e nas autarquias, dado que cada vez mais se pedem espaços cobertos nas escolas. O autor, refere a importância de andar à chuva, salientando que “é uma das experiências lúdicas mais entusiasmantes que podem acontecer na escola. Basta a criança dispor de umas galochas e um quispó disponíveis” (p.136).

4.4. A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA: O ENFRENTAR DE MEDOS EM CONJUNTO

Mata e Pedro (2021), ressaltam para a importância do envolvimento das famílias no propósito educativo. Tal como é referido pelos autores, o jardim de infância detém a missão de garantir o desenvolvimento e o acesso por parte de todas as crianças, aos recursos educativos que são disponibilizados na sociedade atual, dessa forma, deve ser garantida a promoção de aprendizagens e bem-estar da criança, mas também permitir que se integre socialmente. Nesse sentido, para que se garanta uma educação de qualidade, é extremamente necessário envolver os familiares nos processos educativos. Este

envolvimento terá um impacto extremamente positivo na motivação das crianças, garantindo uma melhor aprendizagem. Uma vez que os pais são figuras de referência para a criança, desempenham um papel fundamental no que concerne ao suporte dos desafios que estão presentes em todo o contexto educativo. A respeito disto, Deslandes (2001), refere que é necessária a criação de relações de confiança e de parceria entre os intervenientes do contexto educativo, pois desse modo as famílias permitem que conheçamos melhor as crianças (citado em Mata & Pedro, 2021). No entanto, esta relação não é isenta de dificuldades, sendo que geralmente é uma relação marcada por avanços e recuos, as diferentes crenças, objetivos, valores, expectativas podem causar divergências e afastamento social. Nesse sentido, os autores referem a importância de valorizar as diferentes culturas, reconhecer o facto de as famílias terem projetos educativos para os seus filhos distintos e, face a isto, criar eventos e projetos que auxiliam a dar voz aos pais e aos seus pontos de vista. Nesse sentido, Deslandes (2001), refere a importância de envolver todos os pais, criando uma relação de confiança e de comunicação bidirecional. Para que os pais se sintam motivados, é assim necessário compreender e interpretar o seu papel educativo enquanto pais. Os autores supramencionados, referem assim que uma parceria de família e jardim de infância, implica que exista empatia, reciprocidade e respeito no que concerne à diversidade de valores, interesses e vivências. Assim sendo, devem desenvolver-se ações assentes na força e potencialidades existentes, mas também no recurso a diferentes estratégias que possam dar resposta às necessidades de cada momento e de cada um. No parecer de Lurdes e Pedro (2021), é necessário que a comunicação entre a escola e a família seja adequada e que responda às necessidades de ambas as partes, neste sentido, deve promover um sentido de pertença e de bem-estar.

A autora Sanseter, infere aspetos fundamentais relativos a esta relação escola-família:

Parents and guardians also have an important role in collaborating with kindergartens and schools. If they express that they trust kindergarten staff and teachers, and give them backing in the practice they choose, then there is a greater chance that children will have sufficient freedom there as well. (Sandseter, 2007, p.111).

Neste sentido, a autora refere a importância de enfrentar, vivenciar e conviver com a incerteza, salientando que mesmo que se fique “com o coração na boca”, é importante permitir a que a criança viva essa experiência. Cabe ao educador de infância, em conjunto com os pais apoiarem-se e debaterem os seus medos e inseguranças.

Ainda dentro desta temática, é extremamente importante, que a família compreenda os benefícios da sua própria envolvência no contexto educativo e que, entre outros aspetos, sejam debatidas opções relativas às questões do risco moderado nas atividades. Esta comunicação contínua com o educador de infância, auxilia na resolução de determinadas questões que vão surgindo ao longo do tempo. Neto (2020), destaca a importância de todos iniciarem uma mudança do *design* dos espaços exteriores, como forma de estes permitirem às crianças experienciarem as situações supramencionadas. Tal como o autor refere, a comunicação pode facilitar esta envolvência, que mobiliza a criação de projetos participativos que envolvem responsáveis de direção, docentes e não docentes, as crianças, pais e comunidade.

No subcapítulo que se segue, é apresentado o estudo realizado, bem como a análise dos dados que teve em consideração a fundamentação teórica apresentada.

4.5. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Ao longo das primeiras semanas da PP em JI, fui-me questionando acerca de diversos aspetos que vinha a observar no quotidiano das crianças. Para além destas reflexões, também os diálogos que ia estabelecendo com o educador de infância, resultaram no contínuo questionamento e incentivo quanto à investigação que se veio a realizar e estará descrita no presente documento. Nesse sentido, a observação de momentos em que existia a presença de risco moderado, fizeram-me questionar qual seria a perceção, o fundamento das opções do educador, que vim também a conhecer observando a sua ação, e a perceção, aceitação e reconhecimento de vantagens, por parte das famílias, quanto à presença de risco moderado no quotidiano do JI.

Confesso que, sempre refleti muito acerca da importância do espaço exterior para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, mas também me questionava o porquê de o mesmo muitas das vezes não ser utilizado pelo facto de representar perigo. O mesmo, causa afastamento e desencorajamento deixando-nos receosas da utilização do mesmo. Digo isto, porque quando compreendi que o Projeto Curricular de Grupo (PCG)

mencionava constantes idas à floresta que se encontrava junto da instituição, isto despertou-me algumas questões relativas aos riscos, questionando-me sobre qual seria a ação do educador nesses momentos. Para além disto, também através do projeto realizado, evidenciado anteriormente, me fez refletir sobre a utilização de determinados materiais que representavam risco. Assim sendo, comecei a ter uma maior vontade e a sentir-me mais encorajada a observar, mas também questionar concretamente o educador e as famílias das crianças quanto a esta perceção e aceitação do risco moderado. Deste modo, o objeto de estudo desta investigação levou-me a investigar a perspetiva das famílias e do educador de infância sobre a presença de risco moderado no quotidiano educativo.

1. Conhecer a opinião das famílias, relativamente à utilização dos espaços interiores e exteriores em contexto de jardim de infância;
2. Analisar a perceção e expectativas expressa pelas famílias em relação ao uso do espaço ao ar livre em contexto de jardim de infância;
3. Analisar a perceção de risco expressa pelas famílias relativamente a manipulações de determinados objetos experiências educativas no jardim de infância;
4. Caracterizar a comunicação entre o educador e a família no que diz respeito à presença de risco, tanto no exterior como no interior do contexto educativo;
5. Compreender a forma como o educador perspetiva e adequa a sua prática face à perceção de risco expressa pelas famílias;
6. Refletir sobre a importância do brincar arriscado no desenvolvimento da criança;
7. Refletir sobre os contributos do estudo para o desenvolvimento profissional da investigadora;

4.5.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Tendo por base a natureza da questão de partida e os objetivos que foram delineados, a investigação realizada teve por base um paradigma qualitativo, interpretativo. Ainda que, no decorrer da análise de dados recorra a um tratamento estatístico descritivo, não é o suficiente para enquadrar o estudo num paradigma quantitativo.

Importa compreender que o paradigma qualitativo se baseia em alguns pressupostos extremamente importantes referidos por Vilelas (2009), reconhecendo que estudos de natureza qualitativa consideram existir uma estreita relação entre o mundo real e o sujeito.

Neste sentido, a investigação qualitativa “é uma forma de estudo da sociedade que se centra no modo como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências e ao mundo em que elas vivem” (p.105). Ainda o mesmo autor refere que os estudos qualitativos não delineiam regras fixas e totalmente obrigatórias, mas sim estratégias que visam a recolha de dados. De acordo com este paradigma, o mesmo baseia-se numa perspetiva naturalista, que tem por objetivo “demonstrar as relações que existem entre os conceitos, as descrições, as explicações e as significações dadas pelos participantes e pelo investigador relativamente ao fenómeno (...)” (Le Comte e Preissle, 1993, citado em Fortin, 1999, p. 322). Carmo (1998) especifica que a investigação qualitativa é de cariz descritivo, nesse sentido, resulta de uma descrição rigorosa dos dados recolhidos. Os mesmos, devem incluir as transcrições de entrevistas, documentos, fotografias, entre outros. Durante um estudo de cariz qualitativo, importa referir o papel do investigador, sendo que é referido por Fortin (1999), que o mesmo desempenha um papel de alguém que compreende a relação estabelecida entre o sujeito e o objeto, neste sentido “o sujeito produtor de conhecimentos está, enquanto ser humano, ligado ao seu objeto e o objeto, igualmente um sujeito humano, é dotado de um saber e de uma experiência que se lhe reconhece” (p.148). Neste sentido, tal como referem Denzil e Lincoln (1994), a investigação qualitativa faz uso de uma variedade de métodos para abordar uma determinada temática, de um modo naturalista e interpretativo. Quer isto dizer, que estuda o problema através de um ambiente natural, que visa a procura da interpretação dos fenómenos, em termos do que os mesmos representam para o sujeito (citados em Coutinho, 2011, p. 328).

4.5.2. CONTEXTO E PARTICIPANTES

O presente estudo decorreu numa sala de JI de uma instituição pública que conta com as valências de jardim de infância e 1.º CEB, a mesma está localizada na periferia da cidade de Leiria. Quanto ao espaço exterior deste contexto educativo, o mesmo era provido de diversas áreas onde era permitido às crianças de todos os níveis de educação e de ensino da instituição brincarem, ainda que divididas por grupos tendo em conta os níveis de ensino. Esta divisão foi uma consequência da situação pandémica que se viveu, como modo minimizar os contactos e consequentes infeções pelo vírus.

Os participantes deste estudo foram o educador de infância deste contexto, bem como, as vinte e cinco famílias das crianças do seu grupo. Tal como refere Coutinho (2011), num

estudo de natureza qualitativa a escolha dos inquiridos é intencional, uma vez que não existe uma razão específica para que a mesma seja representativa da população. Estes sujeitos, foram selecionados pelo facto de a problemática se centrar nas concepções das famílias e do educador de infância sobre o brincar arriscado no quotidiano educativo. Neste sentido, ao longo do estudo é utilizada a terminologia “famílias”, uma vez que não existe precisão quanto ao familiar que respondeu ao inquérito por questionário. Deste modo, inclui-se pais e Encarregados de Educação.

4.5.3. *PROCEDIMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS*

Ao longo deste tópico serão apresentados e analisados os dados obtidos dos inquéritos por questionário, entrevistas e observações em contexto de JI. Quanto aos inquéritos por questionários treze pais dos vinte e cinco conseguiram responder, sendo que nem todos responderam a todas as questões do documento. Nesse sentido, tal como se pode observar no anexo anteriormente referido, com objetivo de rever a análise feita, pode observar-se que a mesma foi agrupada numa tabela, juntamente com os gráficos de análise quantitativa. Desse modo, é desenvolvido um parecer geral face às respostas dos pais em cada questão. Relativamente à entrevista ao educador de infância, a análise foi realizada por categorias, seguindo as partes de cada momento da entrevista, previamente definido. Por fim, este conteúdo foi analisado e dado um parecer geral quanto à informação proferida no decorrer da entrevista.

Antes de dar início à realização dos instrumentos para a recolha de dados, foi necessário realizar um aprofundamento teórico sobre alguns tópicos que considerava fundamentais para sustentar o estudo, entre eles o brincar, o risco, limites, brincar no exterior. Sendo que, realizei uma revisão da literatura como forma de fundamentar as opções que tomei na construção dos mesmos. De seguida, pedi autorização ao educador de infância para realizar este estudo na sua sala, bem como, se anuí a participação no mesmo, o que correspondia à resposta a uma entrevista semiestruturada. Desta forma, recorri a duas técnicas de recolha de dados, uma entrevista semi-estruturada ao educador de infância presencialmente, e um inquérito por questionário, enviado via *on-line* aos encarregados de educação.

Importa referir que, tal como refere Fortin (1999), antes de iniciar a recolha de dados, é fundamental o investigador compreender qual a melhor forma de fazer essa recolha.

Nesse sentido, foi necessário alcançar dados que foram obtidos através das respostas dos sujeitos de investigação às questões colocadas, que mais à frente serão tratadas através da análise de conteúdo através de categorias. Nesse sentido, tal como refere Reis (2022), antes de se dar a escolha do instrumento a utilizar é necessário reconhecer a sua adequação face aos dados a recolher, bem como, as suas vantagens e desvantagens, compreendendo como pode fazer uma utilização coerente do mesmo. Deste modo, um instrumento de recolha de dados é, em princípio, “(...) qualquer recurso que o investigador pode recorrer para conhecer os fenómenos e extrair deles informação” (Vilelas, 2009, p.165).

Para entender de uma melhor forma a perspetiva do educador de infância, procedeu-se à concretização de uma entrevista semi-estruturada e individual. Fortin (1999) refere que a entrevista é uma forma particular de comunicar verbalmente. Neste sentido, como acrescenta Bogdan e Bicklen (1994), as boas entrevistas permitem obter uma riqueza de dados “recheados de palavras que revelam as perspetivas dos respondentes” (p.136). Reis (2022), refere-se aos diferentes tipos de entrevistas, classificando-as como não estruturadas, estruturadas e semi-estruturadas. No que concerne ao estudo realizado, a entrevista foi de cariz semi-estruturado, uma vez que existia “um conjunto de questões padronizadas e colocadas numa determinada ordem, que visa a análise de objetivos muito específicos da investigação, de forma a reduzir o grau de ambiguidade nas respostas dos entrevistados” (p.94). Relativamente à entrevista estruturada, o autor refere que esta exerce forte controlo sobre o conteúdo, bem como, sobre a forma como se dá o seguimento da entrevista. O facto de ter sido semi-estruturada, permitiu alcançar novas questões advindas das respostas dadas pelo educador, o que conseqüentemente me permitiu alcançar mais informação. De acordo com a perspetiva de Reis (2022) elaborar uma entrevista e concretizá-la, requer preparação por parte do entrevistador. No anexo VII apresenta-se o guião da entrevista semi-estruturada realizada ao educador de infância. O questionário antes de ser enviado pelos familiares, foi respondido pela professora orientadora do presente relatório Joana Freitas Luís que validou o seu envio.

Tal como anteriormente referi, para além da entrevista ao educador de infância, foram realizados também inquéritos por questionário às famílias das crianças. Tendo em conta a perspetiva de Reis (2022), o questionário diz respeito a um instrumento de recolha de dados que é constituído por um vasto conjunto de perguntas, a responder por escrito; este instrumento teve por objetivo adquirir informações relativas a opiniões e expectativas

relativamente à questão de investigação. O questionário permite inquirir um número elevado de sujeitos num curto intervalo de tempo, daí ter sido este o instrumento escolhido para a recolha dos dados. Dentro deste questionário, podem incluir-se algumas questões de resposta aberta, as mesmas dizem respeito a respostas livres que permitem que sejam respondidas tendo em conta a forma de expressar do inquirido. Ainda que, demorem a responder, em comparação com outras questões em que apenas bastava assinalar um número, permitem recolher uma maior informação. Para além destas, o questionário alberga também questões de resposta fechada, permitindo ao respondente escolher apenas qual a resposta que se adequa mais à sua opinião. Vilelas (2009), na mesma perspetiva refere que os inquéritos por questionário “(...) são exclusivos das ciências sociais e partem da premissa de que, se queremos conhecer algo do comportamento das pessoas, o melhor, o mais direto e simples, é perguntá-lo diretamente a elas” (p.133). No anexo VIII, estará presente o inquérito por questionário enviado às famílias do grupo de crianças. A recolha de dados teve início, online, a 5 de julho de 2022, tendo sido nessa data enviado às famílias das crianças o link para o questionário. Importa ressaltar que as respostas dadas ao questionário foram analisadas anteriormente à conceção das questões da entrevista, para que as questões a colocar fossem pensadas de forma mais coerente. A entrevista realizou-se, presencialmente, no dia 27 de outubro numa sala designada para o efeito nas instalações do II.

Após a recolha das informações através dos instrumentos anteriormente mencionados, deu-se início à análise dos dados recolhidos. Nesse sentido, foi necessário agrupar a informação em categorias. Tal como refere Vilelas (2009), dado o término da recolha de dados é necessário extrair dos mesmos informação, para isso os dados devem ser organizados de acordo com um critério coerente, separando informação qualitativa da informação quantitativa. Assim sendo, no anexo IX encontra-se presente a transcrição integral da entrevista realizada ao educador de infância e, no anexo X, encontra-se presente a análise do conteúdo da mesma. As tabelas existentes neste anexo, demonstram a análise realizada ao conteúdo da entrevista, através de uma conceptualização das informações dadas pelo educador de infância. No anexo XI, estará contemplada a análise do conteúdo das respostas obtidas ao inquérito por questionário colocado às famílias do grupo de crianças. Também esta análise foi desenvolvida tendo por base categorias, as mesmas estão expressas na segunda coluna da tabela de análise. Para além da análise, em anexo, estão também presentes os guiões das entrevistas, com os respetivos objetivos

adequados ao estudo. Este tipo de organização é defendido por Bogdan e Bicklen (1994), que ressaltam que este método auxilia a análise do conteúdo retirado das entrevistas.

Não poderia deixar de referir outro dos modos que utilizei para realizar a recolha de dados, ainda que com uma menor incidência no presente documento. Refiro-me assim, à observação direta, sendo que para concluir quais as questões que deveria colocar tanto ao educador de infância quanto às famílias, necessitei de observar a ação das crianças e do educador de infância e registar notas de campo. Estas notas, permitem-me cruzar perspetivas das famílias com as reais ações da criança em contexto educativo e estarão também presentes neste documento. Para além disso, foi também um objetivo observar o ambiente proporcionado pelo educador de infância e as suas propostas educativas, bem como as que me permitiu a mim e ao meu par pedagógico apresentar.

Das vinte e cinco famílias, a quem foi enviado o inquérito por questionário, quatorze responderam ao mesmo, correspondendo a uma taxa de retorno de cinquenta e seis por cento. É de referir que a entrevista realizada ao educador, só foi concebida, após uma análise preliminar às respostas dadas pelas famílias. Esta análise, foi fundamental para elaborar uma entrevista mais coesa e fundamentada, que posteriormente, foi realizada e considerada fundamental para a investigação porque permitiu clarificar alguns dos aspetos e conhecer a perspetiva do autor face à temática em estudo.

Neste sentido, importa referir que como forma de facilitar a apresentação e discussão de resultados apresentada no subcapítulo seguinte, serão utilizadas codificações, como IF (Inquérito às famílias) e R1 (Respondente 1) e, assim sucessivamente.

4.6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.6.1. *BRINCAR NO ESPAÇO EXTERIOR*

Dado que o estudo desenvolvido tem uma forte incidência no brincar, foi imprescindível questionar as famílias acerca do que consideram sobre o que pensavam sobre brincar ao ar livre, bem como, os seus benefícios. Quando questionados acerca da sua perspetiva acerca do brincar no exterior, todos os respondentes referem ser benéfico, sendo que apenas quatro não justificam a sua posição, tal como se pode verificar na resposta do R3 “é o melhor que pode acontecer às crianças” (IF). Através das quatro categorias seguintes,

dois respondentes justificam a sua posição com a promoção de saúde e bem-estar da criança, como se pode observar na resposta do respondente seguinte “acho muito importante, faz bem à saúde emocional e física” (IF: R8). Para além da saúde, tendo em conta a categoria 4, as famílias justificam a sua posição pela situação pandémica anteriormente vivida, “(...) com o confinamento poderá existir um corte nas aprendizagens no meio exterior com os pares e que poderá afetar o seu desenvolvimento como pessoa em idade futura (...)” (IF: R12). Por fim, na categoria 5, a mesma contém as respostas, neste caso apenas uma que não justifica a sua posição, no entanto apresenta sugestões quanto à requalificação dos espaços exteriores do JI, sendo que o respondente 13 afirma que “gostava de poder sugerir a requalificação do parque com os baloiços pois algumas brincadeiras estão estragadas” (IF:R13). Após a análise do conteúdo das respostas, com auxílio da categorização dos dados, pode observar-se que todas as famílias consideram que o brincar no espaço exterior é imprescindível, no entanto justificam as suas conceções de formas diferentes. Assim sendo, pode afirmar-se que famílias reconhecem a importância do contacto das crianças com o meio exterior.

Quanto ao educador de infância, também se pronuncia quanto à importância de as crianças frequentarem o espaço exterior. O mesmo refere os benefícios de adequar o vestuário às condições meteorológicas, como forma de continuar a ter oportunidade de ir ao exterior, referindo que pede sempre para que as crianças tenham capas da chuva e galochas, pois as “condições atmosféricas, não podem limitar eles irem ao exterior” desse modo, continuam a ir ao exterior saltar nas poças de lama e andar à chuva. O educador, dentro desta temática, refere também a possibilidade de as crianças terem alguma autonomia no que concerne ao momento de utilizar estes materiais, referindo a importância de começarem a calçar as suas galochas sozinhas.

Dada a pertinência do educador dada às idas das crianças ao exterior, foram também questionadas as famílias acerca destas mesmas saídas. No entanto, cinco respondentes não justificam a sua posição, referindo apenas que é importante. Tendo em conta a categoria dois “Respostas que apresentam justificação relativa ao desenvolvimento motor”, três dos respondentes inserem-se nesta perspetiva, como se pode observar através da seguinte resposta “sim, para o enriquecimento motor” (IF: R9). Em resposta a esta questão, a maioria dos respondentes insere-se na categoria três “respostas que apresentam justificação quanto aos benefícios da mudança de espaço para um quotidiano menos

monótono”, como se pode concluir “sim, é importante ter diferentes espaços para desenvolver as suas capacidades físicas e mentais para poder descobrir o que mais gosta de realizar (...) diferentes espaços, diferentes estímulos” (IF: R12), “Sim. É neste ambiente que passa grande parte dos seus dias, logo poder usufruir de espaços diversificados não só irá motivá-lo a explorar e a desenvolver diferentemente como também não ser monótono” (IF: R11).

As perspetivas apresentadas pelas famílias, vão ao encontro do que é referido pelo autor Neto (2020), que define o brincar como uma tarefa que é guiada pela motivação da criança, que é movido pela curiosidade das mesmas. Tal como foi referido pelo respondente doze, que justifica a sua posição referindo aspetos que se prendem com a situação pandémica vivida, a mesma vai ao encontro do que é referido pelo autor, uma vez que o mesmo considera que crianças privadas de brincar, terão consequências ao nível do desenvolvimento físico e emocional.

Para além do espaço exterior do JI, foi também objetivo reconhecer a perspetiva das famílias quanto à permanência das crianças na floresta. Este espaço encontrava-se a poucos metros do JI e era frequentado pelas crianças. Neste sentido, em unanimidade todos os respondentes consideram benéfico, no entanto quatro não justificam a sua posição, enquanto, tendo em conta a categoria dois “Respostas que justificam a sua posição através dos benefícios do contacto com a Natureza”, três respondentes quando questionados quanto às saídas à floresta, consideram benéfico pelo contacto com a Natureza. Para além deste aspeto, foi também apresentada por dois respondentes benefícios quanto à promoção de atitudes sustentáveis, “Sim, é bom as crianças estarem na natureza, aprender e a respeitar o meio ambiente” (IF: R10). A mesma perspetiva apresentada por um dos inquiridos, vai ao encontro do que é defendido pelos autores Huggins e Wickett (2017), ao referirem que as crianças vão adquirindo progressivamente a sensação de pertença e familiaridade a este espaço, compreendendo também o seu papel quanto à utilização do mesmo relativamente a comportamentos de preservação e cuidado (citado em Bilton et al., 2017). Outro dos aspetos apresentados, na categoria quatro, os respondentes justificam a sua posição pela diversidade de estímulos e maiores possibilidades de aprendizagem no espaço exterior. Neste sentido, foi referido pelo respondente “(...) deverão existir devido ao maior número de estímulos a que estão sujeitos, maior número de possibilidades, vegetação, tipos de percurso, insetos (...)” (IF:

R12). Estes aspetos vão ao encontro da perspectiva de Hanscom (2018), ao referir que o espaço exterior, permite às crianças enfrentarem fatores inesperados, representando assim um lugar inesperado, que permite que as crianças se desloquem sobre um terreno com um percurso estimulante e desafiante, compreendam de que forma podem atravessar um riacho, reconheçam aquilo que são física e mentalmente capazes de fazer, que convoquem a sua força e persistência.

Assim sendo, é notório que o grupo de famílias aceita de forma satisfatória as saídas da escola, ainda que para um espaço maior comparativamente ao espaço exterior do JI e pouco delimitado, compreendendo os benefícios que trarão ao desenvolvimento e aprendizagem dos seus filhos. Considero imprescindível, parafrasear as palavras de um respondente, quando questionado acerca do seu posicionamento face às saídas. O respondente frisou a importância do espaço exterior, mas principalmente da permanência na natureza.

Sim deverão existir, devido ao maior número de estímulos a que estão sujeitos, maior número de possibilidades, vegetação, tipos de percurso, insectos, maior número de opções que têm e quais as que vão escolher ou optar para si naquele momento com aquelas pessoas. Que tipo de comportamento é que tem, pois, estão no meio desconhecido. Se são aventureiros ou se ficam atrás mais cautelosos. (IF: R12).

Neste sentido, esta perspectiva afirmada por um dos inquiridos, vai ao encontro do que nos é referido por Neto (2020), ao referir que educar através da e na natureza, promove uma nova forma de exploração da natureza, dado que, a mesma permite um convite ao brincar, uma vez que possibilita ser ativo, através das mudanças de declive de terreno, tipos de vegetação e mudanças climáticas, como de fauna e flora, materiais soltos e estruturas que podem ser trepadas, entre outros aspetos. Confrontando estas informações referidas tanto pelo educador de infância como pelos inquiridos, com as observações que retirei em contexto, pode afirmar-se que o espaço exterior é um excelente potenciador de aprendizagens. Para além do espaço exterior do JI, o espaço da floresta foi também extremamente importante para o quotidiano educativo e, por isso, incluo notas de campo que considero fundamentais para a análise dos dados obtidos. Neste contexto as crianças aproveitavam este espaço para brincar e explorar a natureza.

Notas de campo – Ida à floresta – 9/05/2022

No presente dia, deslocámo-nos ao exterior, pela primeira vez à floresta que se encontra junto ao jardim.

Antes de sairmos, o educador especificou a importância de seguirmos as regras, afirmando que tudo tem de ser combinado anteriormente à saída, ainda em sala. Conversámos assim, sobre a importância de não irem de mãos dadas para não provocar arrastamentos ou alguns conflitos que poderiam existir devido aos diferentes ritmos. Abordou também a importância de caminharmos no passeio e, quando o mesmo não existisse, junto à berma.

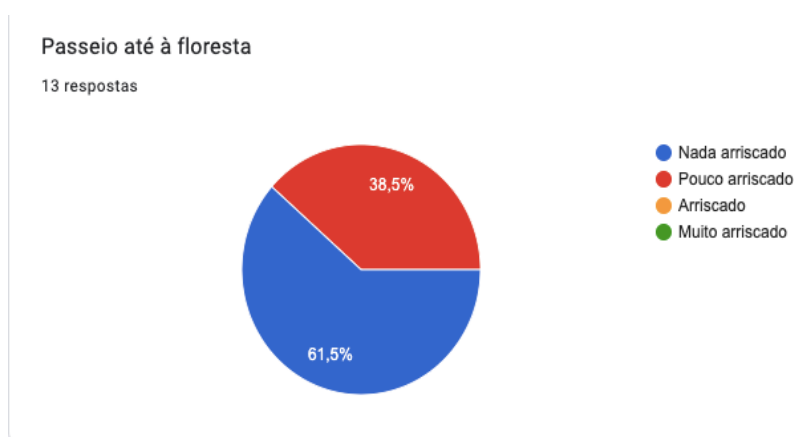
Aquando da chegada à floresta, foi determinado pelo educador um espaço delimitado por onde as crianças poderiam correr, sempre no campo de visão de todos os adultos. Assim que o espaço foi delimitado, pode ver-se crianças a subirem os montes de terra, agarrarem objetos “olha, Maria, são borralhos”. No conjunto de elementos da natureza que mais espanto causou às crianças, encontravam-se os cogumelos, de imediato existiu alguma preocupação. O educador, juntou-se às crianças e explicou-lhes “nem todos os cogumelos fazem bem à nossa saúde, alguns têm um veneno, não podemos colocá-los na boca nem mexer neles para evitarmos que nos aconteça alguma coisa, não podemos colhê-los sem saber se são bons para comermos”.

Através da nota de campo, podemos referir diversos comportamentos por parte do educador, que vão ao encontro de alguns aspetos referidos por alguns autores de referência no presente estudo. O facto de o educador ter começado por avaliar os riscos durante o percurso e tomar as medidas necessárias para uma saída em segurança. Este modo de atuação, vai ao encontro da perspetiva apresentada por Sobel (2020), ao referir que antes das crianças saírem das salas para se deslocarem para o exterior, é necessário seguir algumas recomendações, entre elas a avaliação dos riscos. Tal como o educador de infância, ao reconhecer que ao longo do percurso não existiria sempre via pedonal e seria necessário que as crianças compreendessem o que poderiam fazer nesse momento. Neste caso, teriam de andar sempre na berma da estrada. Outro dos aspetos referidos pelo autor e contemplados pelo educador, diz respeito ao conjunto de técnicas de gestão de grupo que permitem que as crianças tanto se envolvam mais, como esteja garantida a segurança.

O educador compreendeu que a delimitação do espaço, ia também auxiliar as crianças a desenvolverem o seu sentido de responsabilidade e a compreenderem até onde se poderiam deslocar e porquê, assim sendo, exploraram o espaço de forma mais autónoma e com uma maior motivação.

Tal como referido anteriormente e presente no anexo VIII, os inquiridos foram questionados através de imagens reais do quotidiano educativo, quanto à sua perceção de risco face ao passeio até à floresta. Uma vez que está a ser analisada a permanência das crianças neste espaço, importa analisar as respostas dadas pelos inquiridos, sendo que as mesmas estão expressas no gráfico que se segue.

Gráfico 1 - Avaliação de risco: ida à floresta



Este gráfico espelha as afirmações referidas pelos respondentes, que demonstraram concordância face aos benefícios das idas a este espaço exterior deslocado do JI. Nesse sentido, pode verificar-se que a grande maioria considera esta ação nada arriscada.

4.6.2. O ESPAÇO EXTERIOR DO JARDIM DE INFÂNCIA

Ainda que o subcapítulo anterior tenha tido uma maior incidência sobre a temática do brincar no exterior, foi imprescindível reconhecer as considerações dos inquiridos face ao espaço exterior do JI. Nesse sentido, pode afirmar-se que quando questionados acerca do que pensam acerca do espaço exterior, sete dos respondentes não apresentam vantagens nem desvantagens. Três respondentes, afirmam quais são as vantagens, referindo que são espaços bem aproveitados, ricos em estímulos e amplos. Também três respondentes afirmam desvantagens, limitando a sua atenção ao piso dos parques, bem

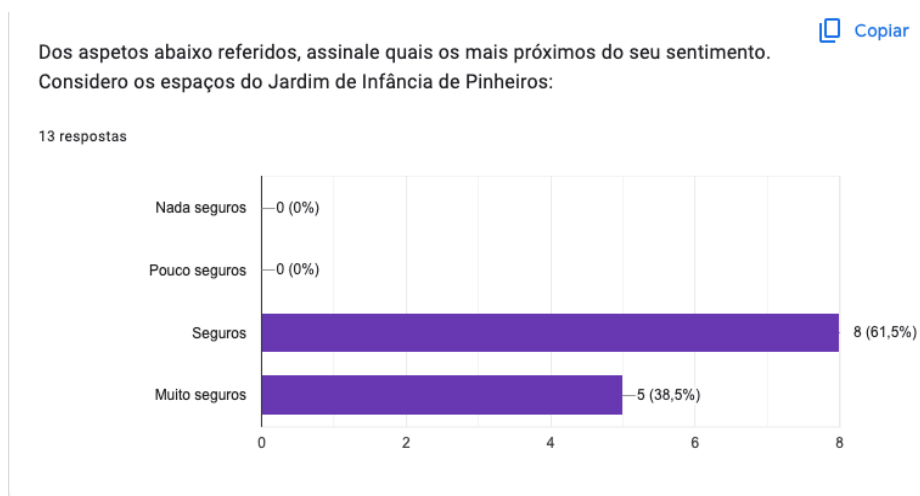
como um dos respondentes apresenta uma opinião contrária referindo que são espaços pequenos. Para além destes aspetos, um dos respondentes apresenta um novo dado que foi também escutado na reunião de pais realizada presencialmente no contexto. O respondente 12 demonstra existir preocupação por parte da comunidade educativa, mais propriamente da associação de pais, quanto à melhoria dos espaços.

Existe por parte dos docentes como da parte da associação de pais melhorar o espaço envolvente da escola, e penso que a tarefa está a ser bem-sucedida, os espaços são diversificados e sempre a melhorar a casinha da lama último espaço a ser construído é um bom exemplo. (IF: R12).

A partir da resposta do inquirido, pode verificar-se que é objetivo da comunidade educativa melhorar o espaço exterior do JI, sendo que uma parte das famílias refere que gostaria que o espaço fosse maior e mais diversificado, no entanto, através do gráfico seguinte pode verificar-se que todos consideram este um espaço seguro (61,5 %) ou muito seguro (38,5%). Tal como referi anteriormente, foi também na reunião de pais que foram referidos alguns aspetos que demonstraram a presença assídua do grupo de pais que tenta melhorar o espaço educativo.

Para além desta informação, o gráfico seguinte demonstra as considerações dos inquiridos relativamente ao espaço exterior quanto à sua segurança. Como se pode observar através do gráfico seguinte, 38,5% dos inquiridos, consideram o espaço educativo seguro, sendo que os restantes o consideram seguro.

Gráfico 2 - Considerações relativamente ao espaço exterior do JI.



Esta questão permitiu aferir se as famílias refletiam acerca do espaço exterior da escola, mas também como se posicionavam relativamente ao mesmo, uma vez que tal como Neto (2020) afirma é extremamente benéfica a envolvimento dos pais no conhecimento e reflexão sobre o espaço exterior, também como modo de compreenderem em que medida e que projetos poderão ser dinamizados enquanto comunidade escolar que visam a melhoria dos espaços frequentados pelas crianças. Foi possível aferir que existe uma preocupação por parte da associação de pais, como da comunidade docente e não docente. Para além deste aspeto, foi também referida por um dos respondentes, a necessidade eventual da criação de um espaço coberto, tal como afirma referindo-se à inexistência deste espaço como uma desvantagem “... desvantagens talvez um espaço coberto para o inverno” (IF: R11). Este aspeto vai ao encontro do que é referido pelo autor Neto (2020), que ressalta para a importância que é dado pelas escolas relativamente à existência de um espaço coberto para que se evite que as crianças estejam à chuva. Nesse sentido, refere que é extremamente importante que as famílias desconstruam o medo das constipações e problemas de saúde que podem advir do contacto com o exterior quando não está sol. O autor refere que o medo de que se desenvolvam constipações, cada vez mais incidente, não permite um conjunto de ações extremamente importantes para o desenvolvimento da criança, bem como ações de cariz lúdico frisando que “andar à chuva é uma das experiências lúdicas mais entusiasmantes que podem acontecer na escola. Basta que a criança disponha de umas galochas e um quispão disponíveis” (p.136). Esta perspetiva vai também ao encontro do que nos é referido pelo Educador de Infância, que afirma adotar uma postura tranquila face à utilização dos espaços exteriores quando as condições

meteorológicas não são consideradas as mais favoráveis. Nesse sentido, o Educador de Infância refere que, “as condições atmosféricas não podem limitar as idas ao exterior... por isso, peço umas galochas e uma capa de chuva... o que pode acontecer? Ficarem constipados?” (Educador de Infância: 27-10-2022).

4.6.2. PERCEÇÃO DOS ADULTOS FACE AO RISCO MODERADO

Tendo este estudo por base a presença do risco foi imprescindível compreender a perceção das famílias relativamente aos momentos em que existe a presença de risco moderado, mais especificamente no JI, no decorrer das idas ao exterior, bem como à floresta, que implica risco uma vez que as crianças podem desaparecer. Deste modo, verificou-se que os inquiridos referem que compreendem a importância e necessidade das crianças com momentos que envolvam brincar arriscado. Relativamente a esse risco, a maioria das famílias refere que os riscos devem ser controlados e representam uma mais-valia para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Neste sentido, através da análise categorial, verifica-se que apenas um respondente não justifica posição, referindo somente que o risco traz benefícios. Uma vez que todos os respondentes referem que o risco traz benefícios para a aprendizagem das crianças, importa referir as justificações dadas pelos mesmos. Três respondentes justificam a sua posição referindo aspetos que se prendem com o desenvolvimento e aprendizagem da criança, como se pode observar na seguinte resposta: “Sim, há riscos e riscos. Riscos moderados e normais fazem parte da vida e são importantes para o desenvolvimento” (IF: R10). Outra das categorias criada, agrupa as respostas que justificam a sua posição através do estabelecimento de limites, tal como refere o respondente seguinte “Sim, traz benefícios. Promovem noção do perigo e limite” (IF: R4). Para além destes aspetos, os restantes respondentes demonstraram a necessidade da presença de um adulto quanto a estes momentos, tal pode confirmar-se através das respostas presentes no anexo XI, mais especificamente na questão cinco.

Para além destes aspetos, tanto o educador de infância como as famílias referem os benefícios do risco moderado como facilitador para lidar com as adversidades do quotidiano. Quanto à perspetiva do educador de infância, o mesmo dá o seu entendimento face ao risco no JI e na vida, referindo que “... a vida é um risco, a partir do momento em que acordas e te deitas é um risco e os miúdos têm riscos ou pelo menos, acho que devem ter riscos controlados” (Educador de Infância: 27-10-2022). Também o educador de

infância refere a importância de assumir riscos como auxílio na construção de uma melhor percepção dos problemas que podem surgir no quotidiano.

A forma como tento fazer isto no pré-escolar ajuda-os não só no percurso escolar, mas na vida deles que é dotá-los de ferramentas que em qualquer situação de perigo, não perigo, dificuldade, não dificuldade, eles pensem e façam (...) acho que os ajuda esta questão de não ter receio do perigo, tentar arranjar soluções quando existem situações de perigo ajuda-os completamente na vida. (Educador de Infância: 27-10-2022).

Através das respostas dos inquiridos, é possível compreender a aceitação do risco, numa vertente moderada e vigiada, como modo de desenvolvimento de cada criança a vários níveis, tanto motor, como social. A perspetiva dos inquiridos, vai ao encontro de alguns aspetos defendidos por autores que incidem sobre estas questões. Neto (2020), refere que os comportamentos de risco permitem adquirir uma maior segurança e autonomia, permitindo uma capacidade adaptativa, confronto com adversidades e consequente superação de diversos limites, para além disso permite um “aperfeiçoamento do desenvolvimento motor, incentivam a criatividade, a resolução de problemas, as habilidades sociais, a superação pessoal, os medos e frustrações” (p.10). Bilton et al. (2017), vai ao encontro do referido pelo autor supramencionado, afirmando que através de momentos em que as crianças lidam com o risco moderado, passam a compreender de uma melhor forma as consequências dos seus atos, desta forma tornam-se mais confiantes aquando da tomada de decisões. Ainda Waite (2022), ressalta que estes momentos permitem que exista uma maior oportunidade de as crianças errarem, e consequentemente retirarem aprendizagens desses momentos e tornarem-se mais resilientes.

4.6.4. OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELAS CRIANÇAS

Para além deste reconhecimento por parte das famílias quanto aos benefícios do contacto com situações de risco, foi também imprescindível questioná-las acerca das ações tomadas pelos seus filhos em situações de risco, compreendendo ou não se os mesmos se envolvem nessas situações. De um modo geral, todos os inquiridos referem que as crianças progressivamente já se vão desafiando, ainda que alguns refiram que não têm a percepção do risco. No entanto, um dos inquiridos refere uma questão bastante pertinente

que vai também ao encontro do que é referido pelo educador. O mesmo refere: “(...) acredito que esses contactos (na escola) se transportam para casa, por exemplo: pai, não faças assim, o educador disse que não é assim...” (IF: R3). Quando o inquirido faz referência a contactos, está a referir-se à utilização de materiais que representam risco, como os martelos, lixas, entre outros. Esta afirmação, encontra-se de acordo com o que nos é referido pelo educador de infância, a saber:

O maior aliado que eu tenho são os garotos, se eles chegarem a casa e partilharem determinado tipo de experiências e aliás os pais vêm à sala também e percebem a dinâmica e as coisas, através do *whatsapp* quando enviamos fotografias, portanto há aqui o tempo e a confiança naquilo que nós fazemos. Só o facto de os miúdos gostarem de estar cá e virem e irem felizes para casa implica que depois eles tenham confiança e que lhes permita (aos pais) estarem descansados. (Educador de Infância: 27-10-2022).

Através da afirmação do educador de infância, é possível observar estes comportamentos de transposição do JI para o contexto de casa, sendo que também na reunião de pais foi referido por alguns pais que os filhos repetiam muitas das frases proferidas pelo educador de infância, quanto à utilização de determinados materiais que representam risco moderado.

4.6.5. AS CATEGORIAS DO RISCO ATRAVÉS DO OLHAR DAS FAMÍLIAS

Como foi anteriormente referido, Ellen Sandseter desenvolveu uma categorização de risco, presente na tabela 1 – página quarenta e sete do documento. Neste sentido, tendo em conta as observações realizadas em contexto de JI, foram apurados um conjunto de ações em que as crianças se envolvem no JI e que representam risco moderado. As situações foram representadas no questionário através de fotografias e foi pedido aos pais que as classificassem, quanto ao risco que representavam, numa escala de 3 níveis, sendo 0 nada arriscado, 1 pouco arriscado, 2 arriscado e 3 muito arriscado. As imagens, presentes no anexo VIII, foram as enviadas para as famílias, sendo que refletem as ações realizadas no quotidiano das crianças do JI que considero terem presença de risco moderado. Como pode observar-se através das questões presentes no Anexo VIII,

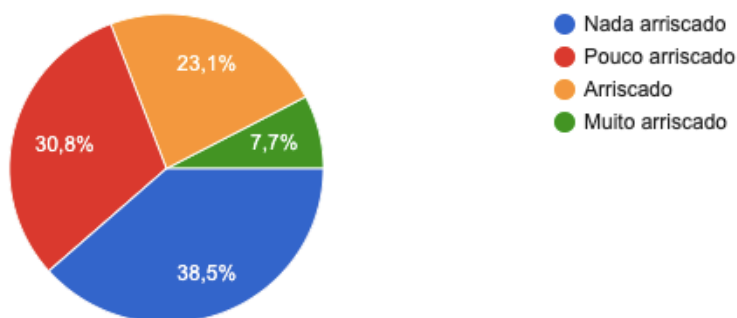
aquando da organização e análise dos dados, pode observar-se através dos gráficos seguintes, o posicionamento das famílias face a essas ações.

Gráfico 3 - Avaliação do risco quanto à utilização de ferramentas.

Registe abaixo como é que avalia as imagens tendo em conta o nível de risco presente nas mesmas (de 0 a 3, sendo 3 muito arriscado e 0 nada arriscado).

Utilização do martelo

13 respostas



Tendo em conta as categorias definidas por Ellen Sandseter, presentes na tabela que se encontra no aprofundamento teórico, brincar com ferramentas é uma das tarefas referidas como mais desafiante ou perigosa, uma vez que estas dizem respeito ao uso de facas, serrotes, machados, martelos e cordas. Deste modo, seria expectável que alguns inquiridos a assinalassem como uma das tarefas muito arriscadas, até porque as crianças contactavam diversas vezes com martelos e serrotes, e estes materiais permaneciam na sala, num balde.

Como pode observar-se através da nota de campo retirada num dos primeiros dias em contexto, a permanência de ferramentas na sala foi alvo de reflexão. Por essa mesma razão, o educador foi questionado durante a entrevista acerca na permissibilidade quanto à utilização das mesmas.

Notas de campo – 28/03/2022

Aquando da minha chegada à sala, foquei a minha atenção em alguns aspetos que faziam parte da mesma. Deparo-me com um balde junto à mesa do computador com um serrote e um martelo, como com pregos e algumas ferramentas de auxílio. Questionei o educador, que afirmou que utilizavam esses materiais com cautela e que

conversavam sobre os mesmos, daí a sua permanência na sala de modo a auxiliarem nas suas construções, mais especificamente nos carrinhos de rolamentos.

O educador referiu que, as crianças só as utilizam com a sua supervisão e depois de dialogarem diversas vezes sobre as mesmas, “aliás, só depois de os utilizarmos várias vezes é que os coloca na sala à vontade, porque quando utilizarem o serrote já sabem...”, no entanto especifica esta permanência e auxílio “... é evidente que não os coloco a serrar sozinhos (...) então ajudo a serrar, mas ele sabe que se bater nas pontas de aleija” “aquilo que eu permito que eles sejam e experienciem em questões de perigo é controlado, como é evidente” (Educador de Infância: 27-10-2022). A perspetiva de uma parte das famílias, vai ao encontro do que é apresentado por Neto (2020), ao referir que as famílias têm medo do perigo, acidente e lesão, no entanto, é fundamental esta mudança de paradigma para uma aceitação e permanência do adulto durante estes momentos. Este aspeto permitirá que o adulto acompanhe e auxilie no que for necessário, e que esteja junto da criança que gosta que o adulto se encontre por perto.

Através desta nota de campo, pode observar-se a postura do educador face ao medo das crianças, sendo que o mesmo referia sempre a importância de se sentirem confortáveis, caso não acontecesse podiam deslocar-se novamente para a sala. Neste sentido, durante a entrevista referiu alguns aspetos relacionados com esta questão. “(...) eu não posso querer que todos deixem de ter medo todos ao mesmo tempo. Eles próprios, porque também têm de desconstruir esses medos, à medida que os vão desconstruindo, não posso dizer a partir de agora não tens medo” (Educador de Infância: 27-10-2022).

Notas de campo – 21/04/2023

Um pequeno grupo desloca-se para o exterior para dar continuidade à construção do chão para a cozinha de lama.

Educador: João, podes por favor retirar o martelo do balde e trazer para cá para fora?

Educador: Quem quer pregar? Eu coloco o prego para vos ajudar...

O educador pega num alicate, segura o prego enquanto as crianças que mostram interesse dão início ao furo.

Algumas crianças tapam os ouvidos, mas permanecem no local. Após algum tempo, começam a demonstrar interesse em pregar, depois de observarem os seus amigos a

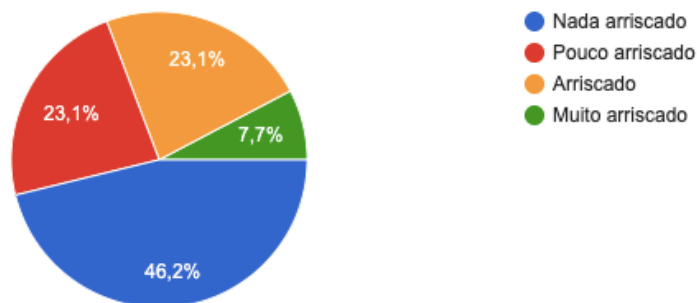
fazê-lo. Educador não insiste na tentativa que experienciem, refere apenas que se não se sentirem confortáveis podem deslocar-se novamente para o interior da sala.

Outra das ações referidas pelas famílias é o facto de subirem às árvores, uma altura aproximada de dois metros, uma ação que desenvolviam nas árvores mais pequenas do JI.

Gráfico 4 - Avaliação do risco face à subida de árvores

Subir à árvore

13 respostas



A análise deste gráfico, deve ser feita à luz da investigação desenvolvida por Ellen Sandseter, que considera a subida de árvores uma ação arriscada e desafiante. A mesma faz referência ao brincar com grandes alturas, aquando do momento de trepar, saltar de superfícies, ficar pendurado a uma altura elevada. O facto de as crianças subirem às árvores faz com que permaneçam a uma altura mais elevada do que a subida até ao escorrega, e até mesmo que trepem, desse modo, seria expectável que os inquiridos demonstrassem um maior medo relativamente a esta atividade. Como se pode observar no gráfico quatro, (46,2%) dos respondentes consideram esta tarefa nada arriscada, no entanto, (7,7%) consideram uma tarefa muito arriscada. Ainda que, demonstrem perceções e sentimentos diferentes, pode compreender-se que a maioria das famílias não vê este comportamento como muito arriscado. Assim sendo, leva-me a crer que as famílias já adotam diferentes comportamentos e padecem de outras opiniões face ao risco, também pelo conhecimento que referem acerca do espaço exterior do JI, o que pode clarificar as respostas dos inquiridos.

Por último, outra das ações que foi identificada pelos inquiridos como muito arriscada por (7,7%), foi a descida do escorrega voltado de cabeça para baixo, sendo esta também categorizada por Ellen Sandseter. Uma vez que é de índole mais arriscada e desafiante, desse modo estes resultados foram expectáveis e ao encontro do que é definido na taxonomia da autora. Ainda assim, de todas as ações esta é a que é realizada pelas crianças com maior frequência, sendo que grande parte das crianças do grupo gostava de descer o escorrega voltado de cabeça para baixo.

4.6.6. A COMUNICAÇÃO ENTRE O JARDIM DE INFÂNCIA E AS FAMÍLIAS

O estudo do risco demonstra que, assumir responsabilidade sobre o mesmo acarreta uma quantidade de ações que devem ser tidas em conta pela família, mas também pelo educador de infância. As mesmas, estão presentes no enquadramento teórico do presente documento, mais especificamente na página cinquenta e cinco. Assim sendo, foi fundamental compreender como é estabelecida esta relação, uma vez que é necessário que se definam alguns objetivos e sejam expostas algumas inseguranças. Estes aspetos são necessários para que seja estabelecida uma relação de confiança e empatia. Foi observável no decorrer do estudo, que o educador apesar da situação pandémica que se vivia, mantinha diversas vias de diálogo com as famílias de modo a manter o contacto e aproximá-las das vivências do grupo. Deste modo, o educador quando questionado acerca da forma como comunicava com a família ressaltou a importância de estabelecer uma relação de confiança, confessando até mesmo que considera já ter passado por situações de preconceito dado que é do sexo masculino. O mesmo refere a importância de fundamentar bem as suas decisões e acreditar no que faz diariamente com as crianças, afirmando que é isso que será valorizado pelas famílias. Para além deste aspeto, foi também referido pelo educador algo que já tinha sido anteriormente confessado pelo mesmo, o facto das crianças transportarem as suas aprendizagens para o contexto de casa, uma vez que as famílias referem afirmações ditas pelas crianças acerca de momentos passados em contexto educativo. Tal aspeto, é-nos confirmado por um dos respondentes à questão sete presente no anexo VIII, o respondente afirma “Sim, acho que sim e acredito que esses contactos, ao existirem, depois transportam para casa, por exemplo: “pai cuidado não faças assim, o João disse que não é assim (...)” (IF: R3).

O educador afirma que “(...) Só o facto de os miúdos gostarem de estar cá, virem e irem felizes, implica que depois as famílias tenham confiança e que lhes permita estarem

descansados” (Educador de Infância: 27-10-2022). O educador afirma que, no seu grupo de crianças, tem pais com bastantes receios, ainda assim “lido com ironia, e brincadeira. Há mães que no momento da despedida dos seus filhos, pedem ao educador de infância para que não dispa o casaco ao seu filho - “está frio, ele não pode tirar o casaco e eu digo “mãe entre na sala e veja como está lá calor” a mãe entra e percebe que está quente”. O educador demonstra estabelecer este diálogo, pois acredita que através do brincar “desconstrói as coisas”, os medos familiares que surgem. Ainda que defina o seu discurso de uma forma mais leve, o educador sente necessidade de reforçar que pelo facto de dizer que faz uso da ironia e brincadeira não significa que goze com os sentimentos dos pais, mas sim que os auxilia a desconstruir os seus medos e inseguranças relativamente às suas capacidades, tal como afirma:

Às vezes, são os próprios pais que, legitimamente, atenção, acabam por transmitir estes medos. Imagina o que é um miúdo desde pequenino ouvir dizer que não consegue? Eu faço precisamente o contrário, tu consegues! Podes não conseguir à primeira ou à segunda, mas nós tentamos (Educador de Infância: 27-10-2022).

Esta perspetiva partilhada pelo educador, vai ao encontro da perspetiva de Neto (2020), em dois aspetos distintos. O mesmo, começa por referir o posicionamento das famílias face a atividades de risco moderado, referindo que em muitas das vezes os diálogos estabelecidos entre as famílias e as crianças acabam por perpetuar a mensagem do medo. Neste sentido, o autor refere que ainda que a sociedade atual tenha presente melhores pais e melhores escolas, o que está no topo do maior debate é a questão da proteção excessiva das famílias, que acabam por retardar o desenvolvimento da criança, graças a estes aspetos. Assim sendo, o autor reflete sobre as mesmas questões referidas pelo educador, a extrema necessidade de desconstruir os medos das famílias de modo a “desembrulhar e libertar o corpo das crianças de uma cultura institucionalizada de receios e proibições” (p.113).

Outro dos aspetos a referir, é a questão do tipo de discurso estabelecido entre o educador de infância e as famílias. O desencorajamento que se projeta nas crianças face às suas atitudes, faz como que as mesmas se tornem mais inseguras e até mesmo mais infelizes. Esta informação é reforçada pelo autor supramencionado que afirma, que supondo uma

situação de uma criança que está a subir a trepar algo, não devem dizer-lhe “para com isso, desce de imediato”, “olha que vais magoar-te”, “isso é perigoso”, devem antes dizer-lhes. “tu consegues”, “tu és capaz”, deste modo “a criança dá mais um passo na sua superação, sorri, fica feliz, e regressa para enfrentar de novo a mesma tarefa, para se confrontar com o risco” (p.111).

Após esta informação apresentada pelo educador de infância, foi necessário compreender a visão da família face a esta comunicação, daí a importância de cruzar as opiniões e informações dadas pelas famílias com a informação dada pelo educador. Nas respostas ao questionário, acerca desta comunicação, a maioria das famílias referiu que nunca partilhou medos e inseguranças com o educador, no entanto, quando questionadas acerca da escuta dos seus receios por parte do mesmo, a maioria responde que é escutada por parte do contexto educativo. Um dos inquiridos refere mesmo: “o educador relativiza sempre os nossos receios, pelo que passamos a confiar” (IF: R8). Logo, esta informação vai ao encontro do que foi referido pelo educador de infância. Por fim, ainda relativamente a este aspeto, as famílias foram também questionadas acerca das estratégias utilizadas pelo educador de infância que entendem ser mais adequadas durante o brincar ao ar livre, que consideram transmitir mais segurança. A maior parte dos inquiridos referem que consideram ser necessário atenção e permanência do educador de infância e auxiliares de ação educativa para auxiliar em qualquer dos momentos. Como forma de terminar a apresentação e discussão dos dados deste estudo, deixo uma das últimas afirmações de um dos inquiridos que reflete todo o estudo e a análise realizada.

Não tenho nenhuma estratégia a dar ao Educador pois durante estes anos tenho a certeza de que o meu educando bem como outros nunca tiveram situação de risco grave. E as crianças não devem ser criadas em bolhas, devem sim ser livres ter momentos menos bons e bons, ultrapassar limites ou não são crianças e cada uma tem o seu tempo, mas acima de tudo serem felizes com docentes e auxiliares de ação educativa que proporcionem e o promovam. Obrigado por fazerem parte desta equipa que fizeram as crianças da sala 2 mais felizes. (IF: R9).

4.7. CONCLUSÕES DO ESTUDO

Dado o término da apresentação dos resultados e conseqüente discussão dos mesmos, é agora tempo de refletir sobre o estudo desenvolvido. O brincar arriscado é uma temática que tem vindo cada vez mais a ser alvo de questionamento e também de provocação por parte da sociedade. Através deste estudo, ainda que circunscrito a um contexto específico, foi possível constatar algumas alterações de perspectivas quanto a esta temática, quer por parte do educador quer por parte das famílias. Uma vez que, seria expectável de acordo com a base teórica do estudo, que as famílias demonstrassem maiores receios e entraves quanto à presença de risco no quotidiano educativo. No entanto, verificou-se que os inquiridos demonstraram uma aceitação do risco diferente do que era expectável tendo em conta o que nos é dito pelas investigações desenvolvidas nesta temática. Assim sendo, a investigação desta questão, trouxe resultados que não estava à espera. Dos resultados, emergiu uma maior leveza e consideração pela presença de risco no contexto educativo. Assim sendo, importa referir que a questão do risco não é apenas construída pela sociedade, mas também por aquilo que cada indivíduo considera face a esta temática tendo em conta o seu desenvolvimento e vivências.

Para mim, foi imprescindível a realização deste estudo, porque para além de conhecer a perspectiva das famílias e do educador de infância sobre o brincar arriscado no quotidiano do jardim de infância, tive também a oportunidade de olhar para mim enquanto futura educadora de infância e posicionar-me face a este tema. Sei que realizá-lo fez de mim uma profissional mais desperta e atenta, mais conhecedora e capaz de tomar decisões informadas sobre o risco, mais capaz de refletir a forma como devo adequar a minha ação, como comunicar com as famílias dentro desta temática. O risco faz parte das nossas vidas e a superproteção das crianças relativa ao assumir de riscos, que se verifica atualmente, na sociedade, e cada vez mais a tentativa de minimizar os riscos a que as crianças são expostas, não contribui positivamente para o desenvolvimento das crianças.

Quanto à relação escola-família, pode denotar-se algum reflexo da comunicação que é referida pelo educador como empática, mas também que desmistifica medos. Conhecer a perspectiva do educador de infância fez-me compreender acima de tudo que não há relação produtiva entre a escola e a família, em prol das aprendizagens e desenvolvimento das crianças, se não existir confiança e propósito em tudo o que se faz. Ao longo da entrevista

realizada foi possível confirmar a importância que o educador dá ao facto de os pais confiarem no seu trabalho, mas também de estar certo do que faz e daquilo em que acredita. Estes fatores contribuem para uma comunicação fluída e que resulta numa relação de confiança em que os pais se sentem escutados e acolhidos. A análise dos questionários das famílias confirmou em muito a perspetiva e a ação do educador de infância. Uma vez que o mesmo, demonstrou ao longo da nossa permanência no contexto, uma comunicação positiva com a família no sentido de despertar para os benefícios das idas à floresta, mas também da utilização de alguns materiais que podem ser considerados de risco. no entanto, as famílias não deixaram de referir medos, expectáveis, e formas de contorná-los. Ainda assim, as famílias consideraram o risco moderado um aspeto essencial para o desenvolvimento das suas crianças, por variadíssimas razões, o que confirma assim uma mudança em curso relativamente ao paradigma da mentalidade de superproteção, no que concerne a este grupo de crianças. Assim sendo, cruzar os olhares de todos os inquiridos fez-me compreender o posicionamento das famílias, mas também do educador de infância, face à presença de risco moderado no contexto educativo. Para além disso, a base teórica sustentou muitas das perspetivas aqui apresentadas, o que veio enriquecer ainda mais o estudo.

4.7.1. LIMITAÇÕES DO ESTUDO E SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES

Realizar esta investigação mostrou-me a importância da procura contínua de novos conhecimentos advindos das questões que vão surgindo no quotidiano enquanto profissionais de educação. Questionarmo-nos é excelente, mas não podemos deixar de querer investigar os contextos e as questões que neles se afiguram como importantes. Este estudo fez-me compreender que a resiliência deve estar sempre presente e que devemos aceitar os avanços e recuos, tanto quanto à construção do quadro teórico, quanto a conceção dos instrumentos de recolha de dados. Pela complexidade do processo, para uma primeira investigação, é compreensível que haja alguns fatores que poderiam ter sido mais bem conseguidos. No entanto, orgulho-me do processo e da capacidade de olhar para trás e compreender quais os aspetos que poderia melhorar. A primeira limitação iniciou-se logo nas primeiras etapas do estudo, sendo-me complexo delinear um estudo investigativo coeso e coerente de início, o que me fez atrasar todo o processo de recolha de dados, pela importância de clarificar algumas questões extremamente necessárias. Consequentemente, tive de enviar os inquéritos por questionário às famílias, mais tarde do que o esperado, encurtando o tempo disponível para a resposta aos mesmos, Ainda

dentro deste aspeto, posso referir que também o número de respostas limitou o estudo quer pela taxa de retorno, quer pelo facto de nem todos os pais terem tido acesso ao link do questionário, uma vez que tínhamos recebido uma criança refugiada advinda da guerra da Ucrânia, cujas famílias ainda não estavam aptas a responder devido ao desconhecimento da língua. No entanto, as respostas obtidas permitiram-me auscultar a maioria das famílias das crianças do grupo. Outra das limitações refere-se à situação pandémica que se vivia. Esta conjuntura não me permitiu questionar as famílias, observar os seus comportamentos no contexto educativo, de forma a compreender se evidenciavam (ou não) medos quanto a algumas ações das crianças, e quais.

Para futuras investigações, considero benéfico arriscar e compreender que por vezes é necessário dar dois passos atrás para conseguir dar um para a frente. Espero arriscar mais e ter oportunidade de trazer para perto as famílias e os intervenientes do processo educativo. Não poderia deixar de referir que, gostaria também de ter questionado as crianças e envolvê-las neste estudo, algo que muito provavelmente realizaria numa futura investigação. Foi extremamente importante reconhecer a conceção das famílias e do educador de infância acerca da presença do risco no quotidiano educativo, no entanto, fiquei curiosa ao redigir o presente documento face a qual seria a perceção, mas também a consciência, das crianças face ao risco. Apesar do estudo ter cumprido com os seus objetivos, futuramente incluiria as crianças e outros intervenientes do contexto educativo como participantes do estudo. Pensei várias vezes em integrar no estudo também a educadora de infância da outra sala de JI deste contexto, pelas observações que experienciei e que diziam respeito a rotinas muito diferentes e, presumivelmente, a conceções diferentes sobre o brincar arriscado. Acredito que teria sido uma mais-valia este cruzar de olhares e perceções sobre o risco, entre diferentes intervenientes da mesma instituição.

PARTE III – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

CAPÍTULO III – A TRANSIÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA PARA O 1.º CEB: UM PERCURSO DE APRENDIZAGEM

Com o objetivo de continuar a dimensão reflexiva do presente documento, termino com o percurso de aprendizagens realizado no âmbito das duas últimas PPs, desenvolvidas em contexto de 1.º CEB. Estas desenvolveram-se no último ano de mestrado, no ano letivo de 2022/2023.

Decidi refletir sobre os dois contextos em conjunto, uma vez que se deram no mesmo contexto escolar, ainda que dois níveis de ensino distintos. A minha primeira Prática Pedagógica, realizada no 1.º semestre do ano letivo, foi desenvolvida numa turma de 2.º ano, já no semestre seguinte, desenvolvemos a Prática Pedagógica com uma turma de 4.º ano. Deste modo, este capítulo, visa espelhar as maiores aprendizagens e maiores dificuldades enfrentadas, mas também refletir sobre o mesmo contexto ainda que em níveis de ensino distintos. Assim sendo, irei refletir acerca de alguns referentes de aprendizagem que interliguei a temas que considere serem mais relevantes de acordo com o meu percurso enquanto estudante. Deste modo, para se tornar mais esclarecedor, vou começar por realizar uma breve caracterização do contexto e dos grupos de crianças de cada uma das práticas.

4.1. DOS PRIMEIROS PASSOS AO VOO DA DESCOBERTA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.

4.1.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DOS GRUPOS DE ALUNOS.

Estas duas práticas pedagógicas desenvolveram-se num Centro Escolar, situado numa localidade urbana, na periferia da cidade de Leiria, mais especificamente no centro litoral do país. No que concerne à acessibilidade, ainda que situada na periferia da cidade, a localidade, apresenta vários acessos, de entre os quais rodoviários. Deste modo, está assegurada a ligação da escola com as diferentes localidades da cidade de Leiria, com horários flexíveis, principalmente em época escolar.

O espaço exterior desta escola é muito amplo e nele podemos encontrar um campo de futebol, um parque infantil, um espaço com piso de borracha que oferece segurança para as brincadeiras das crianças, várias mesas, uma horta e uma estufa da responsabilidade dos alunos. Para manter a segurança das crianças, existem muros em redor da escola, sobre os quais assentam vedações altas. Para além disso, a instituição mantém os portões sempre fechados e estes só são abertos por professores e assistentes operacionais. Existe uma campainha no lado exterior da instituição, para que, quando não está nenhuma funcionária por perto, se consiga perceber que existe alguém a querer entrar. A escola dispõe de uma campainha, que toca para marcar o início e o fim das aulas. Esta é acionada manualmente, por uma das assistentes operacionais. Esta escola é um local agradável e limpo, onde podemos encontrar vários ecopontos, um pilhão e um oleão, que ajudam a manter a escola limpa e organizada. Relativamente às infraestruturas, a instituição tem somente 1 edifício com 2 pisos. Aí, encontram-se quatro salas de aula no piso térreo e seis no piso superior, perfazendo um total de dez salas de aula. Para além das salas de aula, a escola era provida de um laboratório, duas salas polivalentes, uma biblioteca, uma sala de professores e duas salas de apoio designadas de gabinetes. Existe ainda uma cantina, onde são realizadas as refeições das crianças e duas casas de banho em cada piso. Para além da casa de banho adaptada, a instituição apresenta ainda outras condições de acesso a pessoas com reduzida mobilidade, tais como a ausência de escadas no acesso à instituição e a existência de um elevador que permite o acesso ao piso superior do edifício.

Tal como referi anteriormente, os grupos de ambas as PP foram diferentes. Desse modo importa mencionar que a PP do 1.º CEB I, foi realizada com uma turma de 2.º ano, composta por 24 alunos, sendo que 12 eram rapazes e 12 eram raparigas. Já a PPs do 1.º CEB II, foi desenvolvida numa turma de 4.º ano constituída por 25 alunos, sendo que 9 eram do sexo feminino e 16 do sexo masculino. No que concerne aos dois grupos, tendo em conta a perspetiva de Piaget, os alunos encontram-se no estágio das operações concretas, dadas as suas idades entre os 6 e os 11 anos. De acordo com Tavares et al. (2020), este é considerado por muitas crianças o melhor período da vida delas, em que o desenvolvimento físico normalmente ocorre discretamente e livre de problemas que gerem ansiedade aos alunos, o desenvolvimento cognitivo permite que os alunos desenvolvam diversas habilidades e realização de aprendizagens de um pensamento lógico que não seja demasiado abstrato. No que concerne ao contexto social e moral, a criança sente-se confortável observando os pais como heróis, os professores como justos

e os amigos leais. Nesta fase o comportamento da criança atinge um patamar em que o que acredita que é certo é completamente oposto aquilo que considera ser errado. Esta é a fase a que designam período escolar uma vez que nesta fase de desenvolvimento os alunos já estão preparados e disponíveis para a aprendizagem.

Após uma breve descrição de ambos os grupos, que se segue, importa referir alguns aspetos que ajudam a clarificar algumas tomadas de decisão realizadas ao longo das PPs. Neste sentido, importa referir que os alunos de 2.º ano, já todos sabiam ler e que três crianças dispunham de apoio dadas algumas dificuldades que apresentavam na leitura e na escrita. Nesta turma em específico, algumas crianças estavam em fase de diagnóstico de dislexia, sendo que um dos alunos já estava diagnosticado. Relativamente à turma de 4.º ano, existia um grupo de alunos com diagnóstico de dislexia e também um aluno com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção que era acompanhado por uma terapeuta e tinha também de tomar medicação todos os dias no período da manhã e da tarde. Neste sentido, alguns alunos eram abrangidos por medidas universais, de entre as quais: acomodações curriculares; intervenção no foco académico ou comportamental em pequenos grupos e diferenciação pedagógica. Outros, usufruíam de medidas seletivas, sendo as mesmas: apoio psicopedagógico; antecipação e reforço das aprendizagens (com o contacto prévio com as aprendizagens a serem abordadas no grupo, como forma de estimular a participação do aluno e possibilitar a valorização pública). Cinco alunos da presente turma apresentavam uma perturbação de aprendizagem sendo a mesma dislexia, beneficiando assim de adaptações ao processo de avaliação com leitura dos enunciados e despenalização do erro ortográfico. Estas medidas dizem respeito a medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, sendo que os níveis de intervenção são universais, seletivos ou adicionais, cada um com a sua especificidade, no âmbito do Dec.-Lei n.º 54/2018.

Quanto às rotinas de ambos os grupos, apenas se distinguiam em dois aspetos. As crianças correspondentes à turma de 2.º ano aquando da sua chegada à escola deveriam deslocar-se para a sala e usufruir dos seus primeiros minutos de leitura, ao contrário da turma de 4.º ano que apenas permanecia na sala a dialogar com os colegas. Às 9h dava-se início às aulas, o primeiro bloco de aulas terminava às 11h00, sendo que saíam para intervalo durante meia hora. Também neste aspeto, as duas turmas eram distintas, enquanto o 2.º ano comia o lanche da manhã no exterior, os alunos de 4.º ano, comiam-no dentro da sala e só depois se deslocavam para o exterior, o mesmo se passando com o intervalo da tarde.

Às 11h30min regressavam e saíam para almoço perto das 12h30min. Da parte da tarde as aulas decorrem das 14h00 às 15h30min. Na primeira PPs era sempre desenvolvido um momento de meditação aquando da chegada dos alunos à sala, o que não acontecia na nossa segunda PPs.

Tal como nos contextos anteriores também em 1.º CEB, refleti bastante sobre rotinas e gestão do grupo, ainda que em dimensões diferentes. Ambos os contextos de 1.º CEB fizeram com que atentasse em algumas diferenças que gostava de evidenciar nesta reflexão.

4.2. O GUIA DA AÇÃO EM 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Já anteriormente foi abordada a planificação, neste sentido, importa reforçar que a mesma é referida como o “processo em que se decide os objetivos de aprendizagem a partir do desenvolvimento de ferramentas que permitam avaliar os produtos de cada grupo, bem como o desempenho de cada membro” (Cosme et al., 2021, p.90). Assim sendo, é necessário criar um documento onde se explicitem as decisões relativas aos objetivos de aprendizagem, requeira a adaptação e pensamento sobre tarefas, recursos e materiais que as acompanhem (Cohen & Lotan, 2017, citado em Cosme et al., 2021). Neste sentido, com a transição para 1.º CEB, a nossa planificação mudou em alguns aspetos. Apesar de termos enfrentado diversas dificuldades neste âmbito, todas foram ultrapassadas, chegando nós ao 1.º CEB com uma maior facilidade em pensar sobre e criar planificações. Ainda assim, não posso deixar de referir que precisámos de aprofundar mais determinados documentos de apoio às decisões curriculares como as Aprendizagens Essenciais, mas também o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), atentando na identificação de competências expressa no mesmo. Importa assim referir, que apesar deste processo ter sido mais fácil do que nos contextos de educação de infância, surgiram-nos dúvidas e precisei de aprofundar conhecimentos, designadamente ao nível da formulação de objetivos de desempenho. Os mesmos, evidenciam o “conjunto de competências que se espera que os alunos desenvolvam tanto no seio das diferentes disciplinas como através de projetos interdisciplinares” (Cosme, 2018, p.18). Ao longo deste processo, fomos compreendendo os benefícios de uma boa formulação de objetivos, pelo facto de também nos auxiliarem no decorrer da avaliação, para além de nos guiarem na concretização de determinada proposta. Durante o primeiro semestre, em contexto de 2.º ano, pode afirmar-se que as planificações estavam bem construídas, no entanto,

cruzávamos menos documentos orientadores para as fundamentar enquanto no 4.º ano sentimos necessidade de consultar um maior número de vezes o PASEO. Apesar de ser o 2.º ano de mestrado e de já termos desenvolvido muitas planificações, estas representavam maiores dificuldades quando nos referíamos a determinadas propostas de trabalho com os alunos. Há aulas que exigem bastante de nós, a planificação deve estar muito coesa e concreta evidenciando também estudo da nossa parte. Nesse sentido, comecei a sentir a planificação também como um lugar para eu aprofundar o meu conhecimento e onde evidenciá-lo de modo a abordá-lo com os alunos. Esta preocupação foi transversal às duas PP, evidenciada no excerto seguinte.

Ainda dentro da planificação, seria importante referir dois aspetos nos quais continuamos a trabalhar, tanto na construção de melhores descritores de desempenho, como na avaliação. Ao longo das semanas temos tentado ser mais concretas, uma vez que isso nos auxilia bastante tanto na prática, como na construção de instrumentos de avaliação. Tal como afirma Ribeiro et al. (2020), estabelecer objetivos “é uma ferramenta de motivação que, para além de tornar mais concretas as aprendizagens e as competências a alcançar por cada aluno, permite, em cooperação, organizar o trabalho e oferecer várias estratégias na busca da concretização desses mesmos objetivos (p.286). (reflexão individual escrita na 4.º semana de intervenção – anexo XII)

No entanto, com o avanço das práticas evoluímos bastante e conseguimos terminar o mestrado a utilizar só e apenas a planificação impressa como apoio durante a atuação, dado que anteriormente, sentíamos necessidade de esquematizar a informação e redigi-la no caderno para facilitar. Em ambos os semestres, tentámos evoluir sempre, redigindo uma melhor planificação, o que consideramos que se verificou. Não me é possível distinguir as duas experiências por esta mesma razão, foco foi sempre o mesmo, um melhor documento para uma ação mais orientadora e focalizada. Refiro-me a este foco, porque a planificação e melhor construção de descritores de desempenho, auxiliou-nos na nossa maior dificuldade em 1.º CEB, a avaliação para as aprendizagens dos alunos. Deste modo, o ponto 4.3. visa discernir acerca deste aspeto.

4.2.1. ENTRELAÇAR CONHECIMENTOS: IMPORTÂNCIA DA INTERDISCIPLINARIDADE

Ainda relativamente à planificação, é extremamente importante referir uma das grandes preocupações que tivemos ao pensarmos nas propostas - a criação de um fio condutor de modo a tornar a aprendizagem holística. Nesse sentido, importa referir que a interdisciplinaridade, consiste em algo que é mais do que um fim em si mesmo, representando “um meio através do qual se criam mais e melhores possibilidades de promoção e aprendizagens significativas, as quais se encontram associadas a desafios, experiências e vivências autênticas, social e culturalmente plausíveis e exequíveis” (Cosme, 2018, p.35). Neste sentido, todas as semanas tentámos ter um fio condutor, deste modo sentimos que os momentos eram mais concretos e que as aprendizagens iam surgindo de um modo muito mais natural. Este aspeto, auxiliava também os alunos a realizarem ligações entre os conhecimentos apreendidos.

4.3. AVALIAÇÃO DAS E PARA AS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS

Tal como referido anteriormente, a avaliação foi algo muito debatido ao longo de todo o percurso académico. Pela sua complexidade, exigência, relevância, sempre tivemos o forte receio que foi se evidenciando ao longo destas duas PPs, como é expresso no excerto presente numa das reflexões redigida por mim no primeiro semestre em 1.º CEB.

Por sabermos que a avaliação representa uma parte tão grande da educação, temos muito receio de momentos em que avaliamos, pois “o sucesso escolar determina em grande parte a vida futura dos alunos e esse sucesso depende de avaliações feitas pelos alunos” (p.7). (reflexão individual redigida na 3.º semana de intervenção em contexto de 1.º CEB – anexo XIII)

Neste sentido, refiro que, no decorrer do primeiro semestre, eu e o meu par pedagógico pensámos muito sobre avaliação, foram realizadas algumas grelhas, mas não foram colocadas em prática com a precisão desejada - ainda sentíamos algum receio e confesso que arriscámos pouco. Ou seja, tínhamos em conta as observações feitas e colocadas em reflexões, uma vez que esse era o local onde discerníamos acerca de grande parte do que experienciámos na PP. Este representava um aspeto essencial, dado que as observações permitiam a reflexão e conseqüentemente um melhor planeamento educativo. Já no segundo semestre, foi totalmente diferente. Para além de todas as semanas construirmos

referenciais de avaliação formativa, conseguimos colocá-los em prática e ainda desenvolver um documento que nos auxiliasse a refletir sobre o percurso de aprendizagem dos alunos. Isto é, conseguimos realizar o que sempre tivemos vontade de realizar, avaliar as e para as aprendizagens dos alunos. O documento tinha por base uma tabela dividida pelas diferentes áreas curriculares, reunindo cada avaliação desenvolvida dentro dessa área com reflexões realizadas por nós. Ou seja, todo o documento, estando organizado de forma individual, dando informações específicas sobre o desempenho de cada aluno, permitiu que delineássemos melhores estratégias, melhores atuações, no âmbito de uma melhoria das aprendizagens dos alunos. Sendo que, os momentos de avaliação seguintes, já eram pensados e construídos tendo também por base as maiores dificuldades evidenciadas pelos mesmos. Neste sentido, foi possível compreendermos que reunir todas as informações foi uma mais-valia, mas foi-o, também a diversificação de estratégias. Esta diversificação de recolha de informações acerca do desempenho dos alunos veio, também pelo facto de compreendermos que os instrumentos de avaliação devem ser ajustados tendo em conta de vários fatores, como os objetivos, número de crianças a avaliar, momento destinado à avaliação, ou competências e áreas específicas a avaliar. Indo ao encontro da perspetiva referida por Cosme et al. (2020). “a avaliação das aprendizagens envolve um conjunto complexo de instrumentos e métodos de avaliação diversificados e com finalidades distintas” (p.13). No decorrer de ambas as PPs, os instrumentos de avaliação construídos visavam a avaliação formativa, sendo que, no decorrer de ambas as práticas não tivemos oportunidade de construir nenhum instrumento de cariz sumativo. Ainda assim, na primeira PES em 1.º CEB, tivemos oportunidade de observar gralhas de avaliação construídas pela professora, bem como, os descritores de desempenho que tinha em conta, de modo a sustentar a avaliação sumativa que realizava.

Apesar da avaliação ter representado a maior fragilidade vivenciada em ambas as PPs de 1.º CEB, tentámos ser o máximo proativas e evidenciar esta dificuldade tanto à professora supervisora como cooperante, que sempre nos explicitaram que para construir instrumentos e juízos de avaliação é necessário um forte conhecimento e aprofundamento teórico, mas também muita observação dos alunos e do seu desenvolvimento e aprendizagem. Daí considerar que a maior evolução se deu no último semestre, pela maturidade que fomos ganhando ao longo de todo o percurso académico.

4.4. A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE REFLEXIVA

Nenhuma avaliação, planificação e atuação seria bem concretizada se não refletíssemos de modo coerente. São as reflexões que me permitem revisitar o meu eu enquanto aluna – futura professora em crescimento. Quando leio as primeiras reflexões, compreendo os benefícios de ter exprimido e refletido sobre determinadas falhas, pois foi através das mesmas que consegui refletir sobre soluções para os problemas que iam surgindo. Recordo-me do início da primeira prática em 2.º ano, dado que nunca tínhamos desenvolvido nenhuma prática em 1.º CEB. Estávamos muito receosas, com medo do que estava por vir e questionando-nos se realmente iríamos conseguir estar em frente à turma. Confesso que um dos meus maiores medos se prendia com algo que fui aprendendo a deixar de considerar, o medo de não saber a resposta a uma determinada questão de um aluno. Também o receio de ser observada pelas 25 crianças e por uma professora com muita experiência na área me fazia ficar receosa. No entanto, em ambos os contextos esses medos foram sendo ultrapassados, por duas razões, pelo apoio das cooperantes, mas também pelo apoio da minha colega. Este apoio vinha em forma de reflexão no fim de cada aula, sendo que sempre senti necessidade de também escutar algumas críticas, de modo a conseguir evoluir. Considero que é assim que faz sentido, devemos dar oportunidade a quem nos observa de nos apoiar, para isso é necessário também escutar algumas críticas construtivas que claramente nos vão auxiliar a construir uma melhor ação.

Fui demasiado focada em tentar que retivessem informações acerca da carta, que acabei por não dar atenção ao texto em si. Acaba por estar errado, uma vez que sendo um texto, os alunos precisam também de compreender a informação que está contida no mesmo. Sem a ajuda imprescindível da professora cooperante eu não iria compreender de imediato que estava a falhar em algumas etapas, talvez só mais tarde quando respondêssemos às perguntas de interpretação do texto.

(reflexão individual escrita na 1.º semana de intervenção conjunta – anexo XIV)

Já no contexto seguinte, senti sempre a necessidade de refletir em conjunto com a professora cooperante que me auxiliou muito. No excerto que se segue, evidencio ter tido dificuldade em especificar um conceito de forma correta, no entanto, no intervalo a

professora cooperante alertou-me e especificou que não precisaria de ficar nervosa, o que me ajudou a clarificar de seguida o conceito, para que os alunos não o utilizassem.

É também nesse sentido que tenho de trabalhar, em melhorar sempre o nervosismo tentando que o mesmo não me afete. Ainda assim, fui me corrigindo e também com o apoio da professora cooperante senti que os alunos compreenderam o que queria dizer (reflexão individual escrita na 3.º semana de intervenção – anexo XIII)

Nesse sentido, tanto as reflexões escritas como as orais representaram uma mais-valia no meu percurso académico, uma vez que me forçavam a refletir sobre a minha ação, a resposta dos alunos, a forma como os mesmos estavam no contexto de sala de aula.

4.1.2. A GESTÃO DA SALA DE AULA: CONSTRUÇÃO DE UM CLIMA DE COOPERAÇÃO

Em ambas as situações, estávamos perante duas turmas completamente diferentes, com rotinas diferentes, com relações diferentes. Enquanto no contexto inicial existiam claras formas de gestão preventiva que permitiam a autorregulação de comportamentos, no segundo contexto não existiam essas estratégias, condicionando também a autonomia e responsabilidade dos alunos. Para ilustrar de melhor forma estes aspetos, refiro que existia no primeiro contexto um quadro numa das paredes da sala com tarefas estipuladas, sendo as mesmas: chefes de turma; alimentação da mascote; arrumação da sala; fichas e cadernos; inspetores do lanche; leite e fruta.

Estas eram atribuídas semanalmente, a diferentes grupos de alunos, incluindo a todos os alunos da turma. De um modo geral, cada grupo exercia uma determinada função durante a semana. Ao fim de cada semana, à segunda-feira, o quadro rodava alterando a tarefa de cada grupo. Com esta distribuição semanal de tarefas / responsabilidades, era notório que o grupo se sentia responsabilizado por executar as tarefas que lhes tinham sido atribuídas. Todos os alunos, em vários momentos do dia, sabiam de antemão que teriam de ser responsáveis por determinada tarefa, mas também respeitar a dos colegas, deste modo, tal como afirmam os autores mencionados a seguir, o professor está a contribuir para um clima de cooperação entre os alunos. Para que isso aconteça, é necessário estabelecer alguns pressupostos acima mencionados e ressaltados novamente na citação que se segue

Para que se estabeleça entre os alunos, um clima de cooperação, devem colocar-se duas condições essenciais: o professor delegar uma margem de autonomia aos

alunos na execução de uma tarefa; e os alunos serem capazes de exercer essa autonomia. Ambas podem conseguir-se a partir da atribuição de papéis aos alunos (Lopes & Silva, 2022, p.33).

Neste sentido, podia observar-se um conjunto de diferenças entre o primeiro contexto, que fazia uso destas normas, para o segundo contexto, em que não existia uma divisão por grupo para realizar as tarefas. Havia outras diferenças ao nível das rotinas. Como já se referiu, enquanto o 2.º ano lanchava no espaço exterior da escola e tinha chefes que averiguavam se todos tinham terminado o seu lanche, no 4.º ano os alunos lanchavam na sala de aula e ficavam a cargo da professora essas averiguações. A meu ver, é notório um maior aumento da responsabilidade na turma de 2.º ano, uma vez que sempre que me deslocava ao espaço exterior, para além de lancharem sempre em conjunto, os colegas com a tarefa designada verificavam sempre se os restantes já tinham terminado o seu lanche, afirmando por vezes, *“Olha, ainda está um bocadinho de leite no teu pacote, termina”*. É claro que assistimos a duas situações em que uma das crianças estava a colocar o seu pão no lixo. No entanto após um diálogo com a professora os chefes dos lanches compreenderam que talvez necessitassem de prestar mais atenção, o que se veio a verificar na semana seguinte. Quanto ao 4.º ano, apesar de uma maior supervisão por parte da docente, verificava-se que os alunos tendiam a mentir mais, o que me leva a compreender que é necessário responsabilizar os alunos e dar-lhes autonomia. Outro aspeto que gostava de referir prende-se com o respeito pelo espaço da sala de aula, sendo que no primeiro contexto, visto que todos os alunos em alguma das semanas iriam limpar a sala, demonstravam um maior respeito pela utilização do espaço. Enquanto, no segundo contexto, era notória a despreocupação pela limpeza e organização da sala, muitas vezes observando alunos a riscarem as mesas ou a atirarem as suas aparas para o chão. Neste sentido, esta diferença de realidades com diferentes estratégias, levou-me a compreender que nem sempre a minha supervisão irá contribuir para uma maior autonomia dos alunos, no entanto, compreendo que cada estratégia deve ser pensada para cada grupo.

Apesar de ter debruçado a minha atenção sobre a gestão preventiva em sala de aula, não poderia deixar de referir o quão difícil foi, a princípio, gerir os diferentes ritmos dos alunos. Este foi um aspeto a ser pensado ao longo das duas PPs, uma vez que os grupos eram bastante diferentes. Ainda assim, em contexto de 2.º ano a sala estava provida de

um mecanismo de gestão dos diferentes ritmos extremamente interessante, que permitia aos alunos realizar outras tarefas como: ler um livro, aplicar conhecimentos de matemática ou português, realizar exercícios, ajudar um colega, fazer uma pesquisa, jogar um jogo, escrever uma história. Já no segundo contexto, este mecanismo não existia o que nos deu uma visão bastante concreta da importância da utilização do mesmo. Enquanto, no primeiro contexto, os alunos à medida que terminavam os seus trabalhos se deslocavam ao local da sala onde estava o quadro das tarefas, e selecionavam a tarefa que gostariam de realizar, retirando os cartões das tarefas que queriam desempenhar. Apesar de em ambos os contextos termos presentes os benefícios desta gestão e planearmos e anteciparmos estes problemas do quotidiano em sala de aula, considerámos que o primeiro mecanismo era bastante mais benéfico, uma vez que permitia uma maior antecipação e planeamento por nossa parte, mas também uma maior facilidade por parte dos alunos em saber o que poderiam fazer assim que terminassem as propostas. Neste sentido, compreendi a importância de na sala de aula existirem tarefas que permitem aos alunos continuarem a aprender, mas também a serem autónomos e a compreenderem que assim que terminassem poderiam escolher realizar outra tarefa. Também considero essencial afirmar que o próprio mecanismo representava um fator motivação para os alunos uma vez que se sentiam motivados a terminar as tarefas para irem realizar uma nova tarefa escolhida por eles mesmos. Acredito que estes mecanismos, ao longo do tempo, vão permitindo uma maior autonomia e responsabilidade por parte dos alunos, o que também permite desenvolver um conjunto de novas propostas referidas no próximo subcapítulo.

4.1.3. A APRENDIZAGEM COOPERATIVA EM SALA DE AULA

Foi no decorrer de ambas as PPs que tivemos oportunidade de compreender os benefícios da aprendizagem cooperativa em sala de aula. Remetendo para o subcapítulo anterior, a meu ver, esta capacidade de colaborar e trabalhar em conjunto, diz respeito a um forte processo de construção de identidade e saber único que nos torna seres mais críticos e criativos, capazes de viver em sociedade. Assim sendo, acredito que os métodos de gestão de sala de aula, tanto preventivos como os que visam um auxílio na gestão de tempo dos diferentes ritmos de sala de aula. Em ambas as PPs, ainda que com objetivos e percursos diferentes, foi-nos possível trabalhar com a Metodologia de Trabalho por Projeto.

Inicialmente, em contexto de 2.º ano, ficámos ligeiramente reticentes, dado que teríamos de compreender extremamente bem como deviam ser conduzidos os projetos que eram frequentemente propostos aos alunos. Não posso deixar de referir, que estes projetos continuam a ter por objetivo permitir a voz e a agência da criança, neste contexto de 1.º CEB poderia referi-la como a voz da autonomia da criança como forma de se tornarem alunos mais críticos. Neste sentido, precisámos de compreender como se daria início a estes projetos, tendo em consideração a nossa experiência anterior e os conhecimentos desenvolvidos nas aulas de Didática das várias áreas curriculares. Estas Didáticas representaram uma mais-valia pelo facto de nos permitirem colocar em prática diversas propostas devidamente fundamentadas e refletidas em sala de aula. Assim sendo, pode afirmar-se que os projetos desenvolvidos foram maioritariamente de pesquisa relativa a conteúdos programáticos referentes a Estudo do Meio, no entanto, reconhecíamos as possibilidades de cruzamento com outras áreas.

Como forma de garantir esta autonomia e responsabilidade compreendemos que é extremamente importante reunir os conteúdos programáticos passíveis de serem trabalhados através desta metodologia e questionar os alunos acerca das suas preferências, dando-lhes a possibilidade de escolherem o que lhes interessa aprofundar. No sentido de orientar o trabalho dos grupos, entregávamos uma folha que dizia respeito aos diferentes aspetos do planeamento do trabalho que deveria de ser desenvolvido, incluindo a sua apresentação na fase final. Logo no início era estipulado, em conjunto, se o trabalho ia ser apresentado via tecnológica ou através de cartazes físicos. Em ambos os contextos do 1.º CEB tivemos oportunidade de dar aos alunos a oportunidade de apresentarem os seus trabalhos das duas formas e, pode dizer-se, que cada vez mais os alunos estão preparados para qualquer delas. Neste tipo de trabalho a diversidade dos temas dos vários grupos torna ainda mais complexo no acompanhamento do trabalho de todos os grupos, exigindo uma grande capacidade de gestão nossa. No 4.º ano, para além de realizarem projetos em grupo, desenvolviam também investigações sozinhos, o que nos permitiu auxiliar os alunos que demonstravam maior dificuldades na construção de dispositivos de apresentação e reunião de informação. Ainda que, nos permita auxiliar aluno a aluno, quando os alunos trabalhavam sozinhos, o tempo destinado para a realização do projeto tornava-se maior face ao necessário quando os trabalhos eram desenvolvidos em grupo, que apesar de exigirem uma maior gestão do grupo, permitiam que os problemas fossem rapidamente resolvidos. Assim sendo, posso referir que ter colocado em prática uma

metodologia participativa como esta, permitiu-me compreender os benefícios da mesma, pelo facto de compreender como a aprendizagem se tornava mais natural e entusiasmante para os alunos. Tal como referem os autores Cosme et al. (2021), a Metodologia de Trabalho por Projeto, “constitui, igualmente, um dispositivo metodológico que, mobilizado para suscitar situações de formação na sala de aula, pode ser utilizado para despertar a curiosidade dos alunos e estimulá-los a olhar o mundo e a encontrar respostas para viver no mesmo” (p.56). Para além deste aspeto, tal como referi anteriormente, os projetos permitem também desenvolver capacidades emocionais, que permitem aos alunos tornarem-se melhores cidadãos, uma vez que em projetos de grupo a palavra que reina é a cooperação. Neste sentido, Lopes e Silva (2022), ressaltam para esta dimensão referindo que a cooperação implícita nestes projetos, indica mais do que estar fisicamente junto dos colegas. Deste modo, para os alunos desenvolverem uma identidade única como indivíduos, uma identidade social é necessário respeitar os colegas como colaboradores e amigos.

Posto isto, posso referir que o desenvolvimento de projetos pelos alunos, veio mostrar-me os benefícios da aprendizagem por meio da pesquisa autónoma dos alunos. No entanto, é um trabalho difícil para os docentes. Uma dificuldade adicional surge quando os alunos trabalham nos seus computadores portáteis, uma vez que era difícil manter todos os alunos com os computadores ligados - alguns ficavam sem bateria no decurso do trabalho, esqueciam-se das suas senhas de acesso, entre outros obstáculos. Para além disso, ter de acompanhar o trabalho de cada aluno ou de pequenos grupos torna-se complexo pelo facto de termos de acompanhar diferenciadamente o que cada aluno / grupo está a desenvolver. Ainda assim, posso afirmar que é extremamente gratificante observar todo o processo e também o produto final que tantas vezes nos surpreendeu.

Por fim, gostaria de referir que ambos os contextos acima descritos foram muito desafiantes, ainda que em dimensões diferentes. Enquanto no 2.º ano o trabalho desenvolvido ainda se ligava muito ao acompanhamento da leitura e da escrita, no 4.º as preocupações eram já outras. Quanto aos conteúdos programáticos, existiu também uma maior evolução que requereu da minha parte uma maior preparação e adequação. No entanto, posso referir que cresci muito, aprendi também a deixar-me aprender com os alunos e a compreender que o professor não tem resposta para tudo. Antes de se dar o início desta PP, tinha receio dos questionamentos dos alunos, mas rapidamente, em sala

de aula compreendi que o conhecimento constrói-se e que, quando não conseguisse responder a uma determinada questão podia investigá-la em conjunto com os alunos. A faixa-etária das crianças, permitiu também estabelecer diferentes diálogos, uma maior partilha da vida das crianças, em contexto escolar, mas também familiar. Estes aspetos, demonstraram-me também a constante preocupação em dialogar com os alunos, em permitir-me dar-lhes afeto e auxiliá-los a expressarem-se. Nesta faixa-etária, começam a ter muitos questionamentos, sendo que é nosso papel escutar e auxiliar os nossos alunos.

CONCLUSÕES FINAIS

Chegar a este momento significa que todo este percurso terminou. Confesso que, o caminho até aqui foi muito conturbado, mas repleto de conquistas e vitórias. Terminar esta fase, significa o fim do mestrado, mas a formação não se esgota, nem nunca se esgotará, porque um educador quando deixa de investigar e refletir deixa de ser educador.

Ingressar neste mestrado foi uma conquista que constituiu a concretização de algo que almejava desde que me reconheço enquanto pessoa, desde nova recorde a minha vontade de ser educadora de infância. Ao longo da licenciatura abriram-se novas portas para experimentar o 1.º CEB, confesso que nunca senti tanto medo de não ser capaz, no entanto, agarrei o desafio e consegui concluí-lo da melhor forma. Este percurso, mostrou-me o quão importante é na nossa profissão sermos resilientes, pois nem todos os dias vão ser fáceis e não podemos desistir à primeira adversidade. Foram muitas as semanas em que ficava assoberbada em documentos, sem saber se estava a seguir o caminho certo. Incertezas e medos quanto ao currículo, quanto ao meu desempenho tanto na componente letiva quanto na componente prática do mestrado. Confesso que, foi muito trabalhoso e penoso, lidar com os medos foi algo que tive de aprender a fazer. O presente documento espelha uma tentativa de mudança de paradigma, uma vez que o estudo realizado foi uma forma de mudar e adequar a minha ação dentro desta temática. No fundo, quis estudar aquilo que compreendi que era essencial ao longo deste percurso, quis deixar de ter medo, quis deixar de recear errar.

As transições entre as PPs, foram momentos difíceis, que me deixavam cheias de expectativas. Quando iniciava as Práticas Pedagógicas ia receosa relativamente ao que estava por vir, no entanto, tenho de referir que em todos os contextos a aprendizagem foi muita. Todos os grupos de crianças e cooperantes que conheci, tornaram-me na profissional que sou hoje, pelo menos numa parte já construída. Infelizmente, quando estava finalmente ambientada aos locais, as práticas terminavam e ia para outros locais. Esses eram momentos angustiantes, mas também momentos em que poderia demonstrar o quão grata estava pelas oportunidades que me foram sendo dadas ao longo deste percurso. Não mudaria uma vírgula, este caminho foi feito por mim e estou feliz por ter conseguido, mas não teria sido possível se o tivesse feito sozinha. Estes dois anos, mostraram-me a importância de sermos capazes de trabalhar em equipa, de reconhecer o

valor de cruzar diversos olhares, de abrir as portas da sala e permitir estar junto de outros profissionais. Para além das minhas colegas, não poderia deixar de referir a componente letiva do mestrado, que apesar de ser extremamente desafiante, permitia que nós olhássemos para duas vertentes diferentes, a prática e a teórica. Este cruzar de momentos, permitia evoluir nas práticas e partilhar as vivências com os docentes que se mostravam sempre disponíveis.

Quando iniciei a minha primeira PP em creche achei que não iria conseguir, todas as limitações que tínhamos devido à situação pandémica que vivíamos fizeram-nos não experienciar um conjunto de aspetos que considero fundamentais, nomeadamente ao nível da relação com as famílias. Aquando da passagem para JI, posso dizer que vivi um dos momentos mais felizes deste percurso, foi um contexto que me enriqueceu muito enquanto profissional, mas a nível pessoal também. Partilhámos muitos momentos com o educador e as auxiliares que ficarão para sempre guardadas no meu coração. Quanto às últimas práticas vivenciadas em 1.º CEB, nunca tinha tido tanto medo de não conseguir, foi nesta altura que a Catarina se tornou um pilar ainda maior, foi aí que compreendi a importância de partilharmos as nossas fragilidades e aceitá-las e trabalhar nelas.

A realização do presente relatório, foi um marco no meu percurso académico. O maior receio ao longo deste tempo foi realizá-lo, no entanto com o apoio das minhas colegas e dos docentes consegui concluí-lo e estou orgulhosa do resultado. Terminei este percurso com a certeza que não poderia ter tido melhores oportunidades, melhores docentes, melhores cooperantes e as melhores colegas. Escolhi seguir o meu sonho e não poderia estar mais feliz de saber que consegui concretizá-lo. Posto isto, espero continuar a enriquecer as minhas práticas, investigando ativamente, procurando levar para as salas uma educadora e professora reflexiva e que escuta as crianças. Essencialmente, espero que as crianças que se cruzem no meu caminho sejam tão felizes comigo como sou quando estou com elas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araújo, R. (2021). Tornar visível o pensamento da criança: Revelando a aprendizagem. In Associação de Profissionais de Educação de Infância & Escola Superior e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria (Eds.), *Diálogos sobre educação de infância* (pp. 111-122). Ediliber
- Bento, G. M. C. P. (2012). O perigo da segurança: estudo das perceções de risco no brincar de um grupo de educadores de infância. [Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra]. <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/23411?locale=pt>
- Bento, G. M. C. P., & Portugal, M. G. C. D. C. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre: Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*: Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. J., Silva, I. L., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). Planear e avaliar na educação pré-escolar. *Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)*.
- Carmo, H & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação. Guia prático para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Carvalho, C. & Portugal, G. (2019). *Avaliação em Creche. CRECHendo com qualidade*. Porto Editora.
- Cosme, A. (2018). *A autonomia e flexibilidade curricular. Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.
- Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D. & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, métodos e ituações de aprendizagem: Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.

- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Edições Almedina.
- Fonseca, V., Rodrigues, E., & Dias, I. S. (2015). A planificação em creche: evidências da prática. *Revista Eletrónica pelo núcleo de estudos e pesquisas de educação de pequena infância*, 17(32), 154-169.
- Luís, J. F. (2014). A intencionalidade educativa do educador de infância num contexto de pedagogia-em-participação: avaliação e qualidade da intervenção educativa na educação de infância. [Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro] Repositório Institucional da Universidade de Aveiro.
- Formosinho, J., Formosinho, J.O., Araújo, S.B., Lino, D., Folque, M. A., Bettencourt, M., Santos, M.L., Fochi, P.S., Machado, I., & Sousa, J. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora.
- Fortin, M. (1999). *O Processo de Investigação. Da conceção à realização*. Lusociência.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário*. Edições Sílabo.
- Gill, Tim. (2010). *Sem medo: crescer numa sociedade com aversão ao risco*. Princípia.
- Gonçalves, E., J., A. & Trindade, R. (2010). *Práticas de ensino diferenciado na sala de aula: se diferencio a pedagogia e o currículo estou a promover o sucesso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem*. Currículo, aprendizagens e trabalho docente.
- Hanscom, A. J. (2018). *Descalços e Felizes -Como a brincadeira ao ar livre promove crianças fortes, confiantes e capazes*. Livros Horizonte.
- Inácio, I. (2022). Há tanto a aprender com a educação de infância. In Associação de Profissionais de Educação de Infância & Escola Superior e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria (Eds.), *Diálogos sobre educação de infância* (pp. 48-62). Ediliber.
- L'Ecuyer, C. (2017). *Educar na curiosidade*. Planeta.

- Lopes, J. P. & Silva, H. S. (2022). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula*. PACTOR.
- Lopes da Silva, I. L., Marques, L. Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
- Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)
- Montgomery, H. (2021). *Os anos do jardim de infância: a idade da imaginação*. Editorial Presença.
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças–A Urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Oliveira-Formosinho, J.,Formosinho, J.O., Araújo, S.B., Lino, D., Folque, M. A., Bettencourt, M., Santos, M.L., Fochi, P.S., Machado, I., & Sousa, J. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Pascal, C. (2019). *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação*. Penso.
- Parente, C. (2012). *Observar e Escutar na Creche – para aprender sobre a Criança*. CNIS.
- Patacho, P. (2021). *Pensar a educação: Escola, justiça social e participação*. Porto Editora.
- Portugal, G. (2008). *Desenvolvimento e aprendizagem na infância. Relatório de Estudo. A Educação Das Crianças dos 0 aos 12 anos*. (pp. 33-67).
- Portugal, G.P., Carvalho, C. & Bento, G. (2016). *Orientações Pedagógicas para a creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2010). *A metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica: da investigação às práticas*. CIED.
- Reis, F. L. (2022) *Investigação Científica e Trabalhos Acadêmicos: Guia Prático*. Edições Sílabo.
- Ribeiro, M. A., Falcão, F., Félix, S., & Machado, S. (2018). *Manifesto para uma escola (quase) perfeita. Um guia para o sucesso dos nossos filhos*. Oficina livro.
- Sandseter, E. B. H. (2009). Characteristics of risky play. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*. 9(1), 3-21.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14729670802702762>
- Sandseter, E. B. H. (2023). *Risky Play: An ethnical challenge*. Palgrave Macmillan.
- Sarmento, T., Ferreira, F, I., & Madeira, R. (2017). *Brincar e aprender na infância*. Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2008). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S. & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Editora.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menua, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R. & Alves, S. (2012). Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias. RCIPL: Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: O Processo de Construção do Conhecimento*. Edições Sílabo.

ANEXOS

ANEXO I – REFLEXÃO INDIVIDUAL ESCRITA NA 2.^a SEMANA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE CRECHE

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Unidade Curricular Prática Pedagógica em Educação de Infância foi-nos proposto a realização de uma reflexão referente às duas primeiras semanas de Prática Pedagógica. Esta reflexão contemplará o momento em que iniciamos esta caminhada que se principiou com uma reunião com os professores, de modo a conhecermos os nossos Professores Supervisores e Educadoras Cooperantes, bem como, a instituição onde ficámos inseridas. Esta primeira reunião foi bastante enriquecedora, senti-a como o momento de transição, um despertar para a mudança. Logo de seguida, foi tempo de começar a pensar, em dupla, por onde iríamos começar. Ainda que, só tenhamos visitado a instituição na segunda semana foi, na primeira semana que conseguimos recolher alguns dados acerca da mesma. Através da página da internet, conseguimos reunir algumas informações que nos foram pertinentes para a concretização da caracterização do contexto educativo, documento esse que teremos de desenvolver. A instituição que me foi atribuída denomina-se de “O Ninho”, está situada próximo à Sé de Leiria e faz no ano dois mil e vinte um, cinquenta e cinco anos de existência. Encontramo-nos a estagiar junto da Professora Cooperante Sara Reis. A sala onde estamos inseridas, intitula-se de “Sala dos Peixinhos”, fazendo parte da mesma crianças entre os vinte e um e trinta e três meses.

A primeira semana foi apenas de pesquisa autónoma em relação à instituição, já na segunda semana começámos a nossa prática em contexto dia vinte e sete de setembro. Ainda que, estas duas semanas em contexto sejam apenas de observação são elas, que nos permitem obter informação acerca do grupo de crianças que nos foi atribuído, a sala em que estamos inseridas, conhecer a educadora, bem como, todo o meio educativo. De modo a fazermos uma recolha de dados mais objetiva, realizámos um plano de observação que sustentou as nossas pesquisas em terreno. No fundo, procurámos perceber vários aspetos que, para nós, são essenciais e imprescindíveis para iniciar esta prática. É, também a partir destes dados, que conseguimos discernir melhor acerca do que ambicionamos planificar em futuras intervenções. É muito importante conhecer o grupo de crianças, os seus interesses, a forma como interagem entre si, pois esses aspetos fazem diferença no momento em que pensamos quais as atividades que deveremos desenvolver. Também, ao longo deste tempo procurámos conhecer melhor a Educadora Cooperante, que se mostrou sempre disponível para responder às nossas questões, acolhendo-nos muito bem e inserindo-nos no grupo e permitindo que interagíssemos com cada criança.

Estes primeiros dias no terreno fazem-nos pensar acerca da forma como será, um dia, recebermos o nosso próprio grupo. Lidar com as primeiras frustrações, crianças novas na creche, novas adaptações para alguns. Este é um momento tanto novo para eles como para nós, ficamos tão receosos quanto eles. As novas crianças sentem a saudade da mãe, do pai, da avó, com quem passaram os dias até aos dias de hoje. Já as crianças que mudaram de sala, sentem um novo espaço, uma nova rotina, novas relações e interações. Observar estes momentos faz-me pensar como me iria posicionar como educadora, o que fazer nestas situações quando for eu a gerir o meu próprio grupo. Enquanto observamos, tentamos ver quais as estratégias que a educadora usa, a calma que é utilizada para falar com as crianças ajuda bastante a serenar momentos de choro e frustração. Confesso que, este é um momento que me preocupa, o choro pelo pai pela mãe, o medo de não saber qual a melhor forma de acalmar cada criança.

Outro dos aspetos que está muito presente no nosso dia a dia e que, é também uma adaptação para nós é a rotina das crianças. O nosso dia é em função das necessidades de cada um, todos sabemos que nestas idades o mais importante é a rotina, por essa mesma razão ao longo da nossa observação tentamos ao máximo compreender de que forma os momentos do dia são organizados e experienciados pelo grupo. Quando a educadora referiu que o mais importante para esta faixa-etária era a rotina, eu fiquei a pensar nisso, hoje, sei e compreendo o porquê. “a rotina é mais do que saber a hora a que o bebé come, dorme, toma banho e se vai deitar. (...) as experiências do dia-a-dia das são as matérias-primas do seu crescimento.” (Evans & Ilfiedl, 1982, citado em Mourinha, 2020, p.38). É durante o dia que vamos observando o comportamento do grupo, a relação entre eles, a personalidade de cada um, a forma como a educadora é sempre o porto seguro, a relação entre ambos. O facto de podermos experienciar um dia inteiro junto das crianças, acompanhando-as nas suas tarefas diárias é fascinante. Por essa mesma razão, ainda que ainda só nos encontremos a observar o grupo, tentámos ao máximo fazer parte de todos os momentos das crianças. Gostaria de referir que este também é um momento que por compreendermos a sua importância, é particularmente assustador. Conhecer ao longo do tempo cada criança, quem usa ou não fralda, perceber em que momento do desfralde uma criança está, refletir se estão preparados para seguir em frente ou se é necessário recuar. São muitas vezes alguns recuos na hora certa que nos fazem conseguir grandes avanços.

A primeira semana de observação em contexto decorreu de forma tranquila, claro que enquanto grupo temos de nos adaptar a todo um ambiente novo, ao grupo de crianças, ao grupo docente. Foi, uma semana enriquecedora e trouxe consigo largos ensinamentos a nível pessoal e profissional. Destaco como melhor momento da semana a aula de música, foi deveras interessante e trouxe consigo calma e tranquilidade. Observar as crianças felizes e envolvidas no momento trouxe-me muita paz. Ver a forma como a música é realmente importante e a forma como se comportam a ouvir a mesma foi enriquecedor.

Gostava de referir, que outra das questões que me faz refletir é o facto de ter a oportunidade de trabalhar com uma parceira. A oportunidade de refletir em conjunto com a mesma ao longo do dia, de partilharmos receios, anseios e momentos que cada uma vivenciou ao longo do dia. Também, todas as reuniões e momentos de reflexão até aqui tanto com a Educadora Cooperante como com a Professora Supervisora foram pertinentes ao longo da nossa prática, pois fazem-nos tanto alargar horizontes como compreender melhor certas questões e inquietudes que vão surgindo ao longo do dia.

Concluo, referindo que este momento de reflexão, no nosso percurso de Prática Pedagógica é bastante importante, permitindo-nos discernir acerca dos momentos que vivemos na sala dos peixinhos. “A reflexividade propicia e valoriza a construção pessoal do conhecimento, possibilitando novas formas de apreender, de compreender, de atuar e de resolver problemas, permitindo que se adquira maior consciência e controle sobre o que se faz” (Júnior, 2010, p.581). Este, é o momento que nos ajuda a discernir sobre as práticas e os momentos que fomos experienciando ao longo da semana, permitindo-nos pensar acerca de aquilo que consideramos bom e menos bom do nosso dia a dia em creche.

Referências Bibliográficas:

- Júnior, V. L., (2010). Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. Revista Brasileira de Educação Médica. 34 (4), 580-586.

- Mourinha, A. L. C. (2020). A importância das rotinas para o desenvolvimento da autonomia da criança em contexto de Creche. [Master's thesis, Escola Superior de Educação]. Repositório Instituto Politécnico de Santarém.
<https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/2817/1/RELATÓRIO%20FINAL%20DE%20CURSO.pdf>

ANEXO II – REFLEXÃO INDIVIDUAL ESCRITA NA 13.^a SEMANA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE CRECHE

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Unidade Curricular Prática Pedagógica em Educação de Infância foi-nos proposto a realização de uma reflexão de individual que se referisse à décima terceira semana de intervenção.

Nesta semana, a interveniente foi a Catarina, durante as mesmas foram concretizadas propostas que se realizassem com o Natal. Esta decisão prendeu-se com dois fatores: a visita à aldeia de Natal e o interesse das crianças em mexer na árvore de Natal que foi colocada na sala. Dado que, as crianças quando a mesma foi colocada lá, demonstraram interesse em mexer nas bolas, pensámos em desenvolver uma exploração através destes materiais. A partir da utilização de bolas, fitas, estrelas, luzes e lupas, foi criado um momento de exploração livre na sala, de forma que as crianças observassem os materiais da maneira que entendessem. Esta exploração mostrou-nos a diversidade de curiosidades que as crianças demonstram face aos materiais que são utilizados. Foi notório, que algumas crianças demonstraram um interesse maior em abanar as bolas e escutar o som das mesmas, outras tentaram encaixar as tampas das bolas e desencaixar, outras em observar as luzes, sendo que, também foi evidente por maior parte das crianças o interesse em utilizar as lupas. Existiram algumas questões que eu achei bastante interessantes como foi o caso do Afonso, o mesmo compreendeu como se desligava e ligava as luzes, observar o momento em que descobriu foi deveras interessante. Foi desligando e ligando as luzes algumas vezes, observou a caixa das pilhas atentamente, pegou na estrela e, através da sua ponta bicuda tentou ir ligando e desligando a luz. Já as crianças que demonstraram um maior interesse em olhar para os objetos através das lupas iam pegando nas mesmas, olhando para nós, olhando para as luzes, encostando as mesmas aos diferentes objetos. Durante a exploração foi perceptível o interesse das crianças em querer conhecer os objetos, deslocando-se até nós questionando “o que é que é isto”; e expressando várias afirmações como: “uau”; “caiu o pai natal”; “olha é pequenina”; “olha, partiu-se”. Nestes momentos, é possível interagirmos mais com cada criança e compreender a forma como cada um reage aos diferentes estímulos. Até mesmo as crianças que se demonstram mais envergonhadas ao longo do dia, nestes momentos sentem-se mais à vontade para explorar e interagir com o adulto.

Em grupo, refletimos sobre a exploração, chegámos a conclusão de que, esta exploração causou bastante interesse às crianças. Acabámos por, através de alguns materiais e música de fundo criar um ambiente que a meu ver estimulava as crianças, suscitava-lhes curiosidade e interesse para procurar conhecer os elementos e o que poderiam fazer a partir dos mesmos. De acordo com L’Ecuyer (2018), a aprendizagem das crianças e motivada pelas pequenas coisas do seu quotidiano, as mesmas contentam a sua curiosidade, tornando a mesma autónoma, de forma que compreenda as organizações naturais dos objetos que se encontram no seu meio a partir da sua interação com os mesmos. Como educadores, devemos acompanhar as crianças nestes momentos, tendo a preocupação em pensar um ambiente benéfico para a descoberta.

No que diz respeito à planificação, existem questões que ainda não estão bem explícitas para nós. Esta, infelizmente tem sido uma dificuldade que se têm mantido no decorrer das semanas, na última planificação pensamos ter sido mais claras e coerentes ao longo da descrição dos momentos. Importa compreender que, a “intencionalidade permite atribuir

sentido à ação, pois as intenções educativas são uma orientação para a prática pedagógica, garantindo a coerência no processo de ensino aprendizagem de todas as crianças” (Silva et al., 2021, p.24). Desta forma, precisamos de compreender bem as propostas que dirigimos ao grupo, bem como, as principais intencionalidades por detrás deste momento. Ainda assim, em reflexão com a professora Joana, percebemos que talvez fosse importante também darmos alguma atenção aos momentos da rotina e à intencionalidade dos mesmos. Esperamos que, ao longo da caminhada que ainda nos falta compreendamos melhor aquilo que é entendido como intencionalidade educativa e de que modo a mesma deve estar contemplada na nossa planificação.

Por fim, gostaria de referir que a semana decorreu de forma positiva. Ficámos bastante confiantes quando compreendemos a forma como a exploração foi desenvolvida com os grupos. Foi satisfatório ver a interação das crianças tanto umas com as outras como connosco. No que diz respeito aos dias no seu todo, tenho observado que cada vez mais as crianças se vão tornando autónomas e o seu gosto por participar nos momentos da rotina. As crianças pedem-nos ajuda para realizarem elas mesmas a ação em concreto, como é o exemplo de algumas que nos pedem o papel quando terminam de fazer as suas necessidades. É interessante ver e compreender a forma como as crianças vão evoluindo ao longo das semanas.

Referências Bibliográficas:

- L'Ecuyer, C. (2017). Educar na curiosidade. Planeta.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2021). Intencionalidade educativa e gestão do currículo na educação de infância. In M. Oliveira, M. Rodrigues & S. Milhano (Eds.), *Diálogos sobre educação de infância* (pp. 19- 62). Associação dos Profissionais de Educação de Infância e Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

ANEXO III – PLANIFICAÇÃO EM CONTEXTO DE CRECHE

Sala: 2 anos

Grupo de crianças: 18 crianças com idades compreendidas entre os 22 e os 33 meses.

Contextualização/ Fundamentação Teórica:

Planificação da intervenção da semana de dia 22 a 24 de novembro				
Hora	Intencionalidade Educativa	Ações e Estratégias	Recursos e Materiais	Instrumentos de avaliação/ reflexão
9h45– 10h45 Atividades pedagógicas	<u>Domínio Cognitivo:</u> - Promover o conhecimento de novos elementos da natureza;	Dia 22 e 23 de novembro ⇒ Canção do Bom Dia - Na sala, após o lanche da manhã a estagiária Maria cantará, em conjunto com as crianças a canção do bom dia. A estagiária interveniente questionará as crianças sobre aquilo que fizeram no dia anterior. ⇒ Diálogo acerca dos alimentos - A estagiária Maria, dentro de uma caixa colocará abóboras, romãs, dióspiros e marmelos, trará para junto do tapete e questionará as crianças se reconhecem estes alimentos ou se já viram alguns. ⇒ Exploração de frutos da época - A estagiária Maria explicitará às crianças que os alimentos se encontram cortados na mesa, as crianças que se mostrarem interessadas vão junto da mesma e podem tocar, cheirar e experimentar os alimentos. A estagiária Maria colocará algumas frutas que não estão cortadas na área do tapete, deste modo, as crianças que não se mostrarem	- Humanos: Auxiliar de ação educativa; Educadora; Estagiárias; - Espaciais: Sala dos Peixinhos; Sala Multimédia. - Materiais: Mesa de luz;	Durante o diálogo a estagiária Maria procurará responder às seguintes questões: - Sabem identificar os diferentes elementos? - Demonstram curiosidade ao observar os objetos? - Envolve-se no diálogo respondendo às questões? A estagiária Maria ao longo da atividade de exploração na mesa de luz procurará

<p>- Estimular o desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório;</p> <p>- Estimular a concentração;</p> <p>- Propiciar o desenvolvimento do sentido do tato, olfato e visual.</p> <p><u>Domínio Motor:</u></p> <p>- Despertar para a mobilização de capacidades físicas e sensoriais para descobrir as características dos objetos e materiais, e o que se pode fazer com eles;</p> <p>- Estimular o desenvolvimento da motricidade fina manipulando os diferentes objetos;</p> <p><u>Domínio Socioafetivo:</u></p> <p>- Promover a autonomia para fazer escolhas e tomar decisões;</p>	<p>interessadas em provar ou tocar nos alimentos cortados podem ficar a explorá-los na área do tapete.</p> <p>Dia 26 e 27 de outubro:</p> <p>⇒ Canção do Bom Dia</p> <p>- Na sala, após o lanche da manhã cantam, em conjunto a canção do bom dia.</p> <p>⇒ Caixa surpresa na Sala</p> <p>- A estagiária Maria, após cantar a canção do bom dia com as crianças propõe às mesmas que se dirijam à casa de banho para realizar a higiene, a Catarina auxiliará neste momento. Quando todos terminarem e estiverem sentados no tapete a estagiária Maria propõe às crianças que brinquem pelas áreas da sala. Coloca os elementos dentro da caixa, deixando a no chão da sala, deste modo as crianças que se sentirem interessadas podem explorar os elementos. Quando as crianças já se encontrarem a explorar livremente as áreas da sala a estagiária Maria convida três a quatro crianças, individualmente, a visitar uma surpresa que estará na sala Multimédia. Lá, será previamente preparada uma mesa de luz, com os diversos elementos que estão presentes na caixa. Neste momento a estagiária Maria deslocar-se-á para a sala Multimédia com os pequenos grupos, ficando a estagiária Catarina na sala a observar os comportamentos das crianças que se encontrar a explorar o espaço, bem como a caixa surpresa.</p>	<p>responder às seguintes questões:</p> <p>- A criança mostra-se interessada?</p> <p>- A crianças manipula os objetos?</p> <p>- Testa- os na mesa de luz?</p> <p>- Que comportamento têm face aos diferentes elementos?</p> <p>- Demonstra receio em manipular algum objeto em específico?</p> <p>- Demonstra preferência por manipular algum objeto?</p> <p>A estagiária Catarina, presente na sala observará a reação das crianças face às provocações da sala:</p> <p>- As crianças procuram manipular os elementos da caixa?</p>
---	---	---

<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento da competência social e comunicacional; - Promover interações adulto/criança e criança/adulto; - Experienciar novas atividades; - Proporcionar momentos fruição; 		<p>Sala dos Peixinhos;</p> <p>- Materiais:</p> <p>Música “<i>Quando chega o Outono</i>”</p> <p>Edições convite à Música.</p>	<p>- As crianças participam neste momento?</p>
<p><u>Domínio Cognitivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Estimular o desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório; - Estimular a concentração; <p><u>Domínio Socioafetivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento da competência social e comunicacional; - Promover interações adulto/criança e criança/adulto; - Experienciar novas atividades; 	<p>Dia 26 de outubro:</p> <p>Após as crianças realizarem a sua higiene, coloca-se uma mesa perto da área do tapete para que se dê o início do conto da história “O Sapo procura um tesouro”. Durante a história, serão mostrados diversos elementos, neste caso fantoches criados previamente com eva, de modo a ilustrar as personagens que vão aparecendo na história dando vida à mesma. A estagiária Maria fará o conto da história, ainda que a estagiária Catarina a auxilie neste momento interpretando algumas personagens.</p> <p>Assim que terminada a história, dialogamos com as crianças sobre a mesma. Neste momento dizemos-lhes que existem vários tesouros na sala (folhas do outono), desafiando-os a procurarem-nos e colocarem-nos na caixa que estará presente no centro do tapete. No fim de todas as crianças encontrarem os tesouros, sentam-se no tapete e são colocados os babets e dadas as águas.</p>	<p>- Humanos:</p> <p>Auxiliar de ação educativa;</p> <p>Educadora;</p> <p>Estagiárias;</p> <p>- Espaciais:</p> <p>Sala dos Peixinhos;</p> <p>- Materiais:</p> <p>Livro “O sapo procura um tesouro”.</p> <p>Folhas do outono;</p> <p>Caixa;</p> <p>Babets;</p> <p>Águas.</p>	<p>A estagiária Maria ao longo da atividade procurará responder às seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O grupo envolvido na atividade? - Durante a história as crianças mantêm-se atentas? - O grupo vai mostrando curiosidade face aos elementos apresentados e à história lida?

<ul style="list-style-type: none"> - Promover o gosto pela audição de histórias; - Estimular o gosto pelos livros; - Proporcionar momentos fruição. 				
<p><u>Domínio Cognitivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Estimular a concentração; <p><u>Domínio Socioafetivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento da competência social e comunicacional; - Promover o gosto pela audição de histórias; - Estimular o gosto pelos livros; - Promover interações adulto/criança e criança/adulto; - Experimentar novas atividades; - Proporcionar momentos fruição; 	<p>Dia 27 de outubro</p> <p>Após as crianças terminarem de realizar a sua higiene a estagiária Maria propõe às crianças que se sentem na área do tapete. Ao longo deste momento recordarão algumas canções que cantaram na segunda-feira e na terça-feira, bem como um reconto da história que foi lida no dia anterior. Durante as canções poderá também ser mostrado um fantoche que represente o sapo.</p>		<p>- Humanos: Auxiliar de ação educativa; Educadora; Estagiárias;</p> <p>- Espaciais: Sala dos Peixinhos;</p> <p>- Materiais: Livro “O sapo procura um tesouro”; Canção “Quando chega o outono”; Canção “Sapo à beira do rio”; “O Sapo não lava o pé”.</p>	<p>A estagiária Maria ao longo da atividade procurará responder às seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças estão interessadas em cantar as canções? - Mostram conhecer as melodias? - O grupo está envolvido no momento?

Nota: A planificação está sujeita a alterações.

ANEXO III – REFLEXÃO INDIVIDUAL ESCRITA NA 13.^a SEMANA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE CRECHE

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Unidade Curricular Prática Pedagógica em Educação de Infância foi-nos proposto a realização de uma reflexão de individual que se referisse à décima semana de intervenção.

No decorrer desta semana, concretizámos atividades que se relacionassem com o paladar, dado que temos vindo a trabalhar os sentidos ao longo destas semanas. Pensámos que, seria interessante trazer para a sala alimentos da época para que as crianças tivessem oportunidade de os explorar e provar. Começámos pela abóbora, romã, dióspiro e marmelo, trouxemos para a sala e fizemos uma pequena exploração em grande grupo explicando o nome de cada um deles, se já os tinham visto ou não. Algumas crianças conseguiram identificar a abóbora, afirmando “abóba, abóbara”, outras crianças não conseguiram identificar o nome. Neste momento, penso que poderia ter pensado no momento de maneira diferente e, ter permitido às crianças que mexessem em grande grupo nas frutas. Isto é, passar uma fruta pelas crianças para que todos mexessem, cheguei a esta conclusão, juntamente em diálogo com a educadora, que me alertou para estes aspetos que são fundamentais, desta forma, conseguia que o grupo se mantivesse calmo e desperto por perceber que iria chegar a sua vez de mexer. Este é o momento, em que se trabalham outras competências tão importantes nesta faixa-etária como, saber esperar pela sua vez. Compreendo que, ter cortado as frutas à frente das crianças também pudesse ter criado um momento mais mágico e de suspense, ter criado alguma surpresa relativamente ao interior da fruta talvez fizesse com que as crianças ficassem mais despertas e interessadas no momento.

No segundo dia de intervenção, tivemos oportunidade de compreender a forma como precisamos de adaptar os momentos à rotina das crianças. Terça-feira é o dia em que as crianças têm aula de música, como estão algum tempo sentados, quando regressamos para a sala é difícil captar a atenção do grupo, dado a sua agitação. Não que isto diga algo sobre as crianças, mas sim sobre nós e sobre a forma como devemos adaptar a nossa prática a estes dias que são estruturalmente diferenciados. Considero que, nesse dia não tenha conseguido que as crianças tenham estado despertas para a exploração que ia acontecer na sala, no momento em grande grupo senti que não consegui que as mesmas olhassem para as frutas como no dia anterior e, desta forma, é importante compreender que devo adaptar os momentos tendo em conta o dia. Quando passámos para as mesas, algumas crianças foram explorar, outras nem tanto, foi aqui que compreendi que poderia também ter convidado o grupo ou, ter estado mais próxima dos mesmos e ir cortando as frutas junto deles, ou ir retirando o interior da abóbora à frente deles e ter dado a provar. Talvez deste modo as crianças que se encontravam a explorar outras áreas da sala, ficassem despertas para o que estava a acontecer na área da exploração. Estas foram algumas reflexões que foram feitas nesse mesmo dia e, como ainda iríamos ter mais um dia de intervenção tivemos oportunidade de adaptar. Quer isto dizer, que no segundo dia, quando exploramos o doce e o amargo de outras frutas, no caso limão e dióspiro, tentei agarrar nestes aspetos e tornar a nossa prática melhor. Desta forma, na quarta-feira, em grande grupo, passamos o limão pelas crianças cantando uma canção, “rosa branca ao peito”, mas adaptada “limão ao peito”. Este momento foi bastante especial, tanto para nós

como para as crianças e, destaco-o como dos melhores da semana, todas as reflexões que tivemos ao longo da semana fizeram nos pensar como temos de adaptar melhor os momentos, de modo que sejam experiências únicas para as crianças. Quando agarravam o limão e nos ouviam dizer o seu nome durante a canção, ficavam felizes, envergonhados, abanavam o limão, dançavam, cheiravam.

Foi interessante compreender, o contacto que iam estabelecendo umas com as outras no momento em que tinham de passar o limão ao amigo, o contacto ocular de “já estou preparado para receber” ou de “não quero receber”, a compreensão de que, tenho de esperar pela minha vez, agora é a vez do amigo. Também decidimos cortar o limão em frente às crianças, neste momento uma criança mostrou-se logo interessada em provar, respeitei o entusiasmo e dei a provar no momento em grande grupo e, só depois afirmei que estaria na mesa, a cortar as frutas para os meninos que quisessem provar. Foi notório o interesse de mais crianças, penso que tenha sido por termos feito uma especificação do momento mais detalhada, penso que os tenhamos preparado melhor para o que ia acontecer do que nos dias anteriores, ainda assim convidei algumas crianças a explorar. Tenho algum receio de fazê-lo, pois não quero que se sintam obrigados, por isso, fui bastante minuciosa neste momento, quem mostrou que não queria eu respeitei e não insisti. Algumas crianças vieram junto de mim, agarraram em metade do limão e foram para outro espaço da sala, sentaram-se em cadeiras e provaram. Também na mesa ia estabelecendo alguns diálogos com as crianças como:

Estagiária: Então Valentim, gostas?

Valentim: É booom! Quero outra vez..

Afonso: É doce, eu gosto! Valentim: Tem casca...

Neste momento, foi importante ver a forma como as crianças reagiram aos diferentes sabores, existiram crianças que ao provarem o limão se arrepiavam, no caso do Afonso ele gostou e mencionou até que era doce. Outras crianças, após provarem a primeira rodela, se agarrassem noutra parecia que se voltavam a arrepiar só de olhar novamente para ela. Tentei procurar a razão pela qual as crianças reagiram de certa forma, compreendendo que o paladar é algo único e íntimo de cada um de nós. Segundo Imram (1999), “a primeira noção de paladar é quase sempre com os olhos”, deste modo, o primeiro contacto que estabelecemos com os produtos alimentares é, na maioria das vezes visual. Isto, por consequência, afeta significativamente a disposição que temos em aceitar um alimento ou não. (como citado em Lopes, 2010, p.7). Desta forma, compreendo que a forma como os alimentos são apresentados às crianças, influencie, em muito, a vontade que as mesmas têm de os comer. Enquanto, na segunda-feira e na terça-feira apenas cortámos os alimentos ao meio, na quarta-feira já os cortámos em rodela, “prontos para comer”, penso que isso tenha influenciado a disposição das crianças em demonstrar iniciativa a provar os mesmos.

No fundo, estas explorações que foram sendo desenvolvidas ao longo da semana ao nível do paladar foram bastante interessantes e, acima de tudo fizeram-me olhar para a forma como o planeamento das explorações e a relação que estabelecemos com as crianças durante a mesma influência o comportamento delas.

Em relação às atividades que foram sendo realizadas no período da tarde, destaco como a melhor a leitura dramatizada da história “Esperar não é fácil”, a razão pela qual decidimos escolher esta história é por compreendermos que, as crianças já começam a

lidar com o facto de ter de esperar. Esta história, a partir de uma personagem que não queria esperar mostra-nos, no fim da mesma, que a espera valeu a pena tendo em conta a surpresa que apareceu no desfecho. Decidimos dramatizar a mesma, para que eu e a Catarina representássemos cada personagem, mas sendo nós mesmas. Desta forma, o conto da história e a moralidade da mesma seria mais compreensível para as crianças. A Catarina mostrava-se descontente em esperar, já eu fazia-a ver que tínhamos de esperar porque a surpresa que lhe ia mostrar valia muito a pena. As crianças neste momento, estiveram muito atentas e despertadas e “mostravam apoio”, dizendo querer esperar também.

Estagiária Catarina: Vocês acham que vale a pena esperar? Crianças: Simmm!!!

Estagiária Catarina: Não, eu não quero.

Crianças: Simmm!!!

No fim, trouxemos a surpresa do livro para o real, tivemos a oportunidade de ver a sala dos peixinhos cheia de estrelinhas, sendo que foi impressionante ver o olhar mágico das crianças neste momento. Penso que, termos dramatizado a história trouxe consigo um melhor entendimento da história. No dia seguinte, dado o gosto das crianças pela leitura da história, decidimos recontar novamente a mesma, desta vez mostrando as ilustrações dos livros. As crianças deram a entender que já sabiam que teríamos de esperar, pois a surpresa estava a chegar. De acordo com Teixeira (2018), o/a educador/a desempenha um papel imprescindível para que a crianças estabeleça um contacto com os livros, podendo manuseá-los. Deste modo, quando os educadores procuram histórias, devem pretender que as mesmas transmitam temáticas adequadas a determinada faixa etária e, que invoquem emoções e/ou sentimentos das crianças. Foi exatamente isto que tentámos fazer, trazer uma história que se enquadrasse no nosso grupo de crianças.

Acredito que, ao longo desta semana tivemos oportunidade para crescer e, acima de tudo, refletir mais e de forma mais aprofundada e crítica acerca das nossas práticas. Foi também, uma semana de transição no que diz respeito à forma como planeamos. Em reunião com a professora supervisora, compreendemos que temos de afinar determinados conceitos que ainda não estão tão explícitos para nós. A planificação têm sido um grande obstáculo na nossa prática, ainda assim, não temos desistido de nos informarmos teoricamente a partir dos referenciais que a educadora tem por base. Desta forma, temos estudado de forma mais profunda as OCEPE e tentado compreender de que modo a intencionalidade é descrita pelo referencial. “A intencionalidade do/a educador/a, que caracteriza a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita sobre as concepções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem” (Silva et al. 2016, p.13)

Neste referencial existem três áreas “Área de Formação Pessoal e Social”, “Expressão e Comunicação” e “Área do Conhecimento do Mundo”, “consideram-se áreas de conteúdo como âmbitos do saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer” (Silva et al., 2016, p.31) . Dentro da área de expressão e comunicação existem domínios e subdomínios. A partir desta informação e das demais que fazem parte do referencial, conseguimos a adequar a nossa planificação de outra forma, adaptando-nos às áreas de conteúdo e aos domínios. Colocar o foco no educador no planeamento, mas também, o foco na criança e no que se pode potenciar a

partir de determinada exploração ou atividade. De acordo com Portugal (2021), é imprescindível que os educadores regulamentem a sua ação educativa através de um referencial pedagógico que constate “aprendizagem global da aprendizagem e desenvolvimento infantil, o valor do brincar, de aprendizagens ativas, de experiências significativas e de desafios, a importância do desenvolvimento da expressão e comunicação, o papel das outras crianças e adultos no desenvolvimento de cada criança” (p.78).

Durante toda a semana, tentámos conhecer melhor o referencial, bem como a forma como se deve estruturar o planeamento tendo por base o mesmo, só desta forma conseguiremos ter uma ação educativa de qualidade.

Referências Bibliográficas:

- Teixeira, R. A. M. (2018). Literatura e expressão oral: Reconto e dramatização. [Dissertação de mestrado]. Universidade do Algarve.
- Lopes, L. F. F. (2010). Marketing sensorial: A influência da cor no paladar percebido pelas crianças. [Dissertação de Mestrado]. Universidade da Beira Interior.
- Portugal, G. (2021). Pedagogia e currículo na creche: Arquitetura de um contexto sublime. In M. Oliveira, M. Rodrigues, & S. Milhano (Eds.), Diálogos sobre educação de infância. (pp. 63-79). Associação de Profissionais de Educação de Infância. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.
- Lopes da Silva, I. L., Marques, L. Mata, L. & Rosa, M. (2016). Orientações curriculares para a educação pré-escolar. Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação (DGE).

ANEXO IV – REFLEXÃO INDIVIDUAL ESCRITA NA 10.^a SEMANA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE JI.

No âmbito da Unidade Curricular Prática Pedagógica, é-nos sugerido por parte dos supervisores, a realização de uma reflexão, que visa refletir acerca da prática no decorrer de cada semana.

Durante esta semana de 23 a 25 de maio, refleti durante o dia-a-dia sobre algumas questões que considero importantes referir. Começámos a semana a combinar o que tínhamos de fazer em relação à cozinha de lama. Como a montagem está para breve, decidimos, em conjunto com as crianças, começar a pedir para que trouxessem de casa utensílios para colocarmos na cozinha, como tachos, panelas, talheres, de alumínio para que nada se estragasse e fosse mais seguro. Ainda dentro desta questão da segurança, precisamos de conversar com as crianças sobre o facto de trazerem os talheres, isto porque, algumas crianças trouxeram facas e garfos, objetos que consideramos que não podem estar sempre na cozinha. Dessa forma, combinámos que quando fossemos brincar os levaríamos, mas depois os guardaríamos novamente na sala. Também conversámos sobre os perigos de utilizarmos os mesmos, considero assim, que por vezes ao invés de retirar de vez todos os objetos que possam causar risco, devemos dar oportunidade às crianças de contactar com os mesmos compreendendo os seus riscos, conversando com eles. Por vezes, dá-me a ideia de que não se explica às crianças o porquê de algo ser perigoso, retira-se e pronto. Nesta prática, tenho vindo a compreender o contrário, a importância de explicarmos às crianças e de proporcionar-lhes experiências em que estão perto do risco e que se desafiam. “os comportamentos de risco através do brincar permitem à criança ganhar maior segurança e autonomia, e estão relacionados com a sobrevivência, o confronto com a adversidade, a capacidade adaptativa, a superação e os limites de diversas formas de ação” (Neto, 2020, p.103). Ser ativo e brincar, compromete a existência de risco do corpo, de forma a aperfeiçoar e deter diversas habilidades, tanto de perícia quando linguística, expressiva, motora, entre outras. Ainda assim, tal como afirmei anteriormente, é também preciso conversar com o grupo e estabelecer limites, tal como afirma o autor Neto (2020), é óbvio que existem limites no risco, mas que só podem ser consciencializados se as crianças tiverem oportunidade de vivenciar experiências que sejam suficientemente desafiantes e, claro que com supervisão de um adulto. Considero que é por este caminho que temos ido, tentando educar crianças para uma maior consciencialização para o mundo que nos rodeia, permitindo às crianças conhecer o seu próprio entendimento do mesmo. O mundo não é um lugar super protegido, cheio de borracha por todos os cantos, é preciso que as crianças se desafiem e compreendam também os seus limites, lidando com os benefícios e outras vezes alguns pequenos acidentes pelo caminho.

Ainda dentro deste tema da cozinha de lama e do facto das crianças trazerem objetos de casa, foi isso mesmo que aconteceu. Terça-feira e Quarta-feira, chegaram algumas crianças com sacos cheios de panelas, colheres de madeira, formas de bolos. Na parte da manhã, durante o diálogo em que combinamos o dia e partilhamos algo com os amigos, as crianças mostraram ao grupo os utensílios que trouxeram de casa para a cozinha de lama. Extraordinário é observar a forma como os colegas se envolvem nestes momentos, querendo escutar o amigo, ver aquilo que trouxe, dizer o nome, dizer para que serve e, no fim agradecer. Também aos meus olhos, deixa-me particularmente feliz, observar o à-

vontade que o grupo tem em estar em frente a todos a conversar, o que eu acho particularmente importante. O sentir-se escutado perante o grupo e ir trabalhando essas questões, ganhando confiança em si mesmo. “A vida no jardim de infância deverá organizar-se como um contexto de vida democrática, em que as crianças exercem o seu direito de participar, e em que a diferença de género, social, física, cognitiva, religiosa e étnica é aceite numa perspectiva de equidade (...)” (Lopes da Silva et al., 2016, p.39).

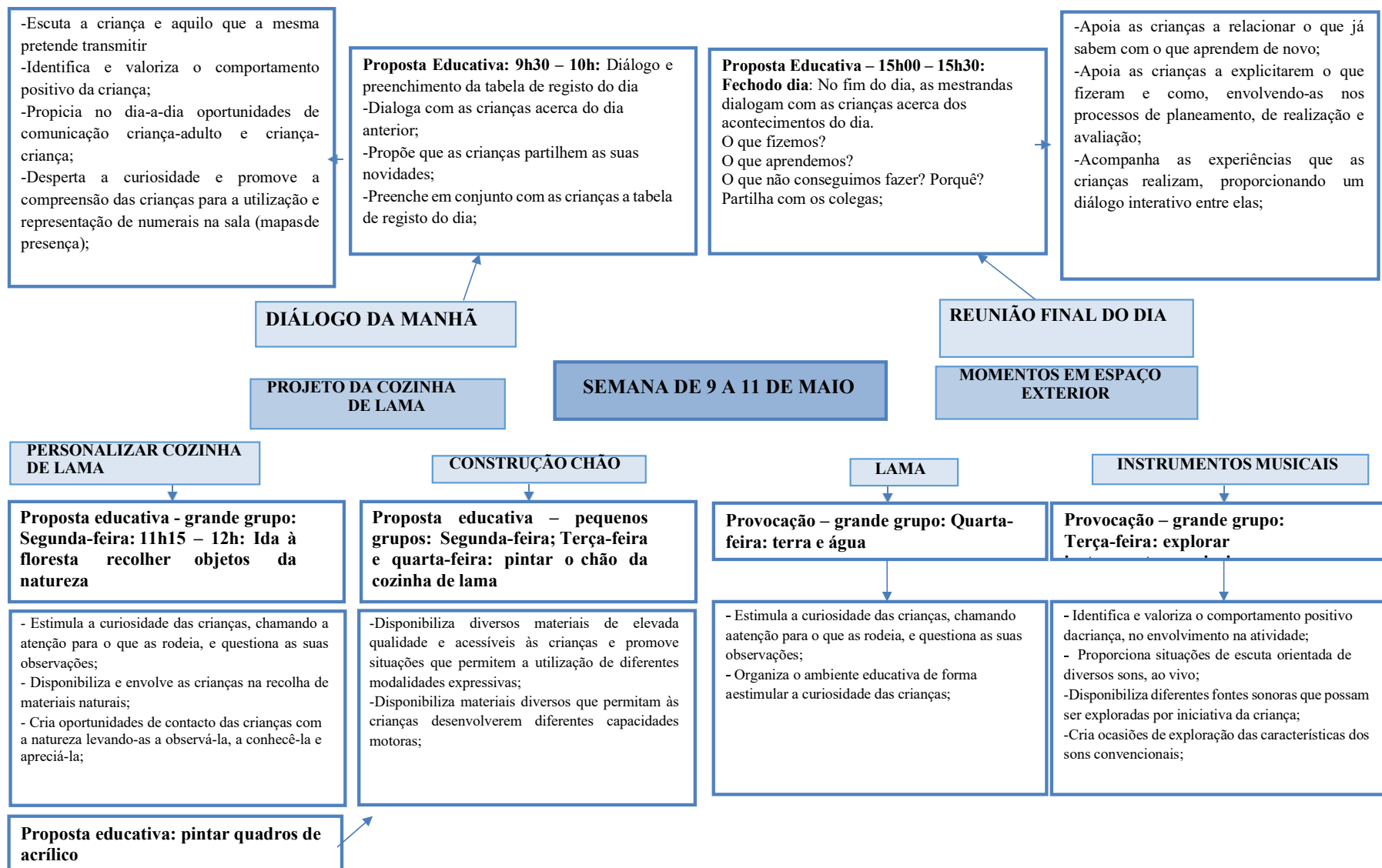
Ainda esta semana gostaria de referir a importância de nos mesmos espaços irmos diversificando os materiais. Por exemplo, por sugestão da professora supervisora, colocámos no espaço exterior à terça-feira, dia em que brincam com os triciclos, pinos e setas como se fosse um percurso. Decidimos proporcionar esse momento, colocando com giz setas no chão e vários pinos a criar obstáculos. Foi possível observar a diferença de comportamento das crianças e em como aquele momento que costuma ser rotineiro, apesar de cada criança brincar de forma diferente ganhar outro sentido e surpreender as mesmas. Criou-se um novo momento, com diferentes objetivos, crianças que habitualmente não andavam tanto de triciclo quiseram participar mais e outras nem tanto, talvez por gostarem de andar sem ter um sentido definido. Compreendi perfeitamente a importância de irmos diversificando e convocando para a prática novos momentos, com intencionalidades diferentes e que proporcionam às crianças outras aprendizagens. Este aspeto acabado de referir vai ao encontro daquilo que penso ser sempre um aspeto a melhorar ao longo das nossas práticas, tanto como estagiárias como futuras educadoras. Considero que é particularmente difícil e continuará a ser, acreditando que com os anos se vá tornando mais fácil, ainda assim, este olhar refinado de observar um momento e pensar noutras potencialidades, noutros objetos para utilizar. Por vezes, torna-se muito “parte do nosso dia” sendo difícil sair daquela imagem e partir para outra. Tal como aconteceu com os triciclos, as crianças habitualmente andam sem uma regra de sentido, fazia todo o sentido tentar colocar sentidos, abordar várias questões, até mesmo a segurança rodoviária. Desta forma, considero particularmente difícil, olhar para estes momentos e pensar em novas questões, acredito que elas surjam da escuta das crianças, mas também do nosso olhar e entendimento sobre cada momento.

Por fim, gostaria de referir que apesar de termos um grupo de crianças bastante grande e termos crianças provenientes da Ucrânia que não falam a nossa língua, é particularmente difícil. Ter grupos grandes assusta-nos, mas não podia estar a aprender mais sobre o respeito e individualidade sobre cada um deles. Deparamo-nos com várias situações ao longo do dia, que exigem muito de nós, mas ajudam-nos sobretudo a conhecer cada criança e a perceber melhor cada traço de personalidade de cada um. É desafiante, pois às vezes sentimos que não escutamos todos, que devíamos ter reservado mais tempo para cada um, mas ao longo do tempo as crianças vão também nos ajudando e mostrando mais deste caminho.

Referências Bibliográficas:

- Lopes da Silva, I. L., Marques, L. Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.

ANEXO V – MAPA CONCEPTUAL – CONSTRUÇÃO DA COZINHA DE LAMA



ANEXO VI – REFLEXÃO INDIVIDUAL ESCRITA NA 1.º SEMANA DE INTERVENÇÃO CONJUNTA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE JI.

No âmbito da Unidade Curricular Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância foi proposta a realização de uma reflexão de grupo sobre o período de observação e recolha de dados. Esta reflexão diz respeito à primeira semana de intervenção conjunta, desta forma, a mesma visa refletir sobre os acontecimentos ao longo dos dias.

Iniciámos as intervenções conjuntas na semana de vinte e um a vinte e três de março. Durante esta semana, tivemos a preocupação de começar a desenvolver uma prática que acima de tudo respeitasse as crianças e o seu tempo. É normal que ainda se estejam a adaptar à nossa presença, por isso, tentámos ir ao encontro daquilo que sentimos que faz mais sentido para as crianças e que as deixa mais seguras. Desta forma, iniciámos as intervenções com um projeto que é do interesse das crianças “A cozinha de lama”. Pensámos em começar por aqui, pois é um projeto no qual as crianças demonstraram bastante interesse proferindo várias vezes a vontade de construir uma “casinha de lama” ou “restaurante de lama”, por isso iniciámos a semana a conversar com as crianças sobre isso mesmo. Uma vez que nos encontramos a realizar as nossas práticas tendo em conta a abordagem de projeto, visto que já tínhamos definido o problema, a etapa seguinte seria planificar, em conjunto com as crianças, tal como a abordagem assim o pede. Destacaria este momento como um dos melhores da semana, sentámo-nos com as crianças junto ao local onde será a cozinha de lama, conversámos acerca daquilo que pretendíamos construir e como o iríamos fazer. Foi aqui que, compreendemos a forma como as crianças são curiosas e interessadas, o que nos fez refletir acerca da nossa prática. Isto porque, cabe-nos a nós construir um caminho que é feito ao lado das crianças e não connosco a conduzi-lo. Por isso, procuramos todos os dias “acompanhar a criança, proporcionando-lhe um ambiente favorável para a descoberta” (L’Ecuyer, 2017, p.17). É importante para nós ter momentos destes, de escuta, o que não quer dizer que não tenhamos que escutar as crianças ao longo do dia, mas podermos partilhar em conjunto é ainda melhor. É notório que, as crianças se envolvem mais quando são elas a traçar o seu caminho, também para nós é importante compreender isto para que percebamos que é este o caminho, fugindo das pedagogias tradicionais a que fomos habituadas desde cedo. Ainda indo de encontro às ideias acima referidas, no momento de planificação, todos desenharam aquilo que queriam na sua cozinha ou ate mesmo a cozinha, ter observado a multiplicidade de coisas que cada criança foi referindo e as diferenças na forma a imaginarem foi interessante e uma mais-valia.

A este nível, consideramos que a nossa planificação terá de evoluir tendo em conta estes aspetos. A planificação deve contemplar a escuta e a participação da criança, sendo que na mesma terá de estar presente a voz da criança, desta forma, ainda precisamos de a adequar tendo em conta a abordagem que estamos a realizar. Desta forma, precisamos de cada vez mais escutar o grupo e refletir.

A escuta atenta e a observação, são elementos essenciais para percebermos os primeiros movimentos do grupo ou de alguma criança. A escuta nos ajuda a interpretar contextos, a criar as primeiras hipóteses e, a partir delas, intencionalmente, proporcionar ambientes para avançarmos

em nossas percepções enquanto as crianças avançam em suas investigações e aprendizagens. (Araújo, 2021, p.119).

Ainda durante a semana, gostaria de refletir acerca de algo que tenho vindo a questionar-me diversas vezes durante a prática que é, a dificuldade de gerir um grupo que tem vinte e cinco crianças, alias vinte e seis neste momento, uma vez que recebemos uma criança nova da Ucrânia. No futuro, seremos apenas duas a gerir uma sala com tantas crianças, o que por vezes me faz questionar e ter receio de não chegar a todos e deixar-me consumir pela rotina do dia a dia. Muitas vezes, reflito sobre isto, o medo de não chegar as vinte e seis crianças, de ter um momento só com cada uma delas. Por isso, considero o momento do acolhimento imprescindível na nossa prática, por permite-nos durante a manhã acolher as crianças e sentarmo-nos junto a elas a ter um momento. Também realizar atividades em pequenos grupos nos ajudam neste sentido, ainda assim é algo que reflito bastante.

Ainda que seja a primeira semana e que, para nós seja uma descoberta pois é um grupo novo e um contexto novo, penso que tenha corrido bem, uma vez que o grupo esteve envolvido, dando sempre novas sugestões e propostas, dialogando sobre o que pretendem e aquilo que consideram ser importante. Para nós tem sido uma aprendizagem a vários níveis, também nós nos temos de ir conhecendo neste novo contexto. Ao longo do tempo procuraremos evoluir em algumas questões que os semestres passados nos causavam mais dificuldades e impedimentos, trazendo-nos o receio de avançar.

Por mais que ocorram algumas dificuldades, através da reflexão em conjunto com a minha colega, com o educador, sozinha, os obstáculos vão sendo ultrapassados pois amos encontrando respostas. Os momentos de reflexão auxiliam-nos nisto mesmo, construir uma melhor prática, ponderada e fundamentada.

Referências Bibliográficas

- Araújo, R. (2021). Tornar visível o pensamento da criança: Revelando a aprendizagem. In Associação de Profissionais de Educação de Infância & Escola Superior e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria (Eds.), *Diálogos sobre educação de infância* (pp. 111-122). Ediliber
- L'Ecuyer, C. (2017). *Educar na curiosidade*. Planeta
- Silva, I. L., Marques, L. Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.

ANEXO VII – GUIÃO DA ENTREVISTA AO EDUCADOR DE INFÂNCIA

Guião da entrevista ao educador de infância

No âmbito da elaboração do relatório final do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, encontro-me, de momento, a realizar uma investigação que tem por base o conhecimento da perceção de risco dos pais e educador de infância do jardim de infância em estudo. Neste sentido, a minha questão de partida a que visio responder é: De que forma as famílias e o educador de infância do jardim de infância em estudo percecionam o risco durante o brincar ao ar livre.

No que concerne a esta investigação, a mesma assenta em alguns objetivos que delimitei para conseguir alcançar uma resposta, ou várias, sendo os mesmos: Conhecer a opinião dos pais, relativamente à utilização dos espaços ao ar livre do jardim de infância; Analisar os receios e expectativas dos pais em relação ao espaço exterior; Compreender a forma como o educador adequa a sua prática às opiniões da família; Investigar a comunicação entre a escola e a família no que diz respeito ao que acontece nos espaços ao ar livre e refletir sobre a importância do risco moderado no desenvolvimento da criança. Deste modo, o objetivo desta entrevista será alcançar respostas que me auxiliem no âmbito do estudo que me encontro a realizar.

Desde já agradeço todo apoio e disponibilidade demonstrada ao longo da PP, sendo que considero imprescindível referir que os dados aferidos, bem como o conteúdo de toda a entrevista será utilizado apenas para fins académicos.

Blocos	Objetivos específicos	Tópicos/Questões	Observações
1. Parte I Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Explicação da problemática, bem como os objetivos da entrevista. - Assegurar a confidencialidade e o anonimato do conteúdo da entrevista. - Solicitar autorização para a gravação da entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> - Breve explicação do tema e dos objetivos da investigação, bem como, o surgimento da mesma no decorrer da prática pedagógica. - Explicitar as razões que motivaram a realização do estudo neste contexto. - Solicitar a autorização para se dar a gravação da entrevista. 	Explicitar as razões pelas quais decidi realizar este estudo neste contexto, afirmando as observações e pontos motivadores para a concretização deste estudo.
2. Parte II Conceções do educador face ao risco nos momentos de brincar ao ar livre.	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender de que forma o risco é percecionado pelo educador de infância do jardim de infância em estudo. 	<ul style="list-style-type: none"> - De que forma o educador perceciona o risco e de que forma ele está presente no dia a dia do jardim? 	
3. Parte III Medidas preventivas adotadas pelo educador face ao risco apresentado no dia a dia do jardim de infância. Conhecer quais os métodos que utiliza para sensibilizar as crianças relativamente a comportamentos de risco nas atividades do JI, bem como a forma como as incentiva a envolver-se em atividades que envolvam o mesmo.	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender que medidas o educador toma para incentivar as crianças a assumirem riscos. - Perceber de que forma explicita os objetos/momentos que podem representar risco moderado às crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> - Incentiva as crianças a assumirem riscos? Poderá dar um exemplo que ilustre essa ação? - Permite que as crianças mexam ou tenham atitudes de risco sem que lhes seja explicado previamente o que pode acontecer? Refiro-me por exemplo, ao balde que tem na sala com um martelo e serrote. 	Ilustrar através do exemplo do balde que está presente na sala com materiais colo: serrote e martelo. Estes estão dispostos de uma forma que é de fácil acesso para as crianças. Nesse sentido, importa compreender o diálogo estabelecido com as crianças, face à presença destes materiais na sala.
4. Parte IV Relação escola/família na comunicação, aceitação e gestão de	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a relação escola/família, bem como, a mensagem que o educador transmite aos pais face à 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a mensagem que transmite aos pais ao longo do ano letivo, dentro da vertente do brincar ao ar livre? Como sensibiliza a família 	Ao longo da PP, foi possível observar uma relação entre o educador e as famílias bastante positiva. Após assistir à reunião de

<p>situações e atividades que envolvem risco moderado para as crianças.</p>	<p>utilização de materiais e realização de atividades que podem ou não envolver risco.</p>	<p>para a utilização de materiais ou ações consideradas de risco? -Como lida com os receios das famílias face à utilização de materiais e espaços que representam perigo para as crianças?</p>	<p>pais e observar toda a relação estabelecida entre os mesmos ao longo do ano letivo, posso afirmar que é estabelecida uma relação muito favorável. O objetivo destas questões é compreender a base destas relações estabelecidas como pistas para o meu futuro enquanto educadora de infância.</p>
<p>5. Parte V Utilização de vestuário adequado, que permitem idas ao exterior em qualquer altura do ano.</p>	<p>- Conhecer, a importância dada pelo educador aos momentos de brincar ao ar livre em situações que possam também representar risco, ou receio, aquando da ida ao exterior sempre que as condições atmosféricas são consideradas desfavoráveis.</p>	<p>- Que vestuário costuma pedir aos pais relacionados com o brincar ao ar livre, e qual a sua intencionalidade? Durante o ano letivo anterior conseguiu colocar todas essas intencionalidades em prática?</p>	<p>Após a análise das respostas aos questionários, observou-se que um encarregado de educação afirmou que os objetos protetores de chuva não eram utilizados na escola. Posto isto, tentarei compreender de que forma estes materiais são utilizados, bem como a intencionalidade do educador.</p>
<p>6. Parte VI Risco moderado como potenciador do desenvolvimento das crianças.</p>	<p>- Compreender se o valor atribuído pelo educador a comportamentos de risco moderado contribuem para o desenvolvimento da criança.</p>	<p>- Considera que comportamentos que desafiem as capacidades das crianças e as coloquem em situações em que contactam com o risco são importantes para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças? Porquê?</p>	
<p>7. Parte VII Agradecimento e validação da entrevista</p>		<p>- Agradecer a colaboração</p>	


ANEXO VIII –GUIÃO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO DESTINADO ÀS FAMÍLIAS

Inquérito às famílias

O presente inquérito integra-se num estudo realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria, sobre “De que forma as famílias e o educador do Jardim de Infância em estudo percecionam o risco durante o brincar ao ar livre”. Desta forma, pretende-se conhecer melhor a perspetiva das famílias do grupo de crianças da sala 2, relativamente ao brincar ao ar livre no jardim de infância. O preenchimento do questionário demorará cerca de 10 minutos.

As informações recolhidas, em absoluto anonimato, serão utilizadas única e exclusivamente no âmbito da presente investigação que me encontro a realizar. Desta forma, asseguramos a privacidade de todos os envolvidos neste processo. A sua participação neste estudo é muito importante para a realização do meu ensaio investigativo. Para qualquer dúvida, deixo o meu e-mail.

Blocos	Objetivos Específicos	Questões	Outras observações
1. Parte I Legitimação do inquérito e motivação inquirido	Legitimar o inquérito, informando o inquirido sobre a natureza e objetivos deste trabalho. Garantir a confidencialidade dos dados. Valorizar o contributo do inquirido motivando-o a colaborar. Agradecer a participação.	Informar os inquiridos sobre a temática do questionário. Explicitar a importância da colaboração. Assegurar a confidencialidade.	
2. Parte II Perspetiva das famílias relativamente a perigos e situações de risco nas atividades desenvolvidas no JI.	- Compreender a perspetiva dos pais relativamente ao brincar ao ar livre.	- O que pensa sobre o brincar ao ar livre no jardim de infância frequentado pelo seu educando?	
	- Perceber se consideram importante educando frequentar diferentes espaços ao ar livre no contexto de jardim de infância.	- Considera relevante o seu educando usufruir de diferentes espaços ao ar livre no jardim de infância? Porquê?	
	- Compreender qual a opinião dos pais relativamente aos diferentes espaços ao ar livre do jardim de infância frequentado pelo seu educando, referindo vantagens e desvantagens do mesmo. - Apurar qual o sentimento dos pais face aos espaços exteriores do JI.	- O que pensa acerca dos espaços exteriores do Jardim de Infância de Pinheiros? (vantagens/desvantagens). - Dos aspetos abaixo referidos, assinale quais os mais próximos do seu sentimento. Considero os espaços do Jardim de Infância de Pinheiros: Nada seguros; Pouco seguros; Seguros; Muito seguros;	
	- Conhecer a importância dada pelas famílias acerca da vivência de situações de risco controlado existentes no JI.	- Considera que a vivência de situações de risco, durante momentos de brincar ao ar livre, traz benefícios para a aprendizagem do seu educando? Porquê?	
	- Perceber qual a perspetiva das famílias face às idas ao exterior, mais especificamente a floresta que se encontra perto do JI.	- Em relação às saídas da instituição, tais como idas à floresta, concorda que as mesmas existam? Porquê?	

	<p>- Compreender se fora do contexto escolar os educandos se desafiam e contactam com situações de risco.</p>	<p>- Tendo em conta a sua experiência vivida acredita que o seu educando se desafia a si próprio nas suas brincadeiras ao ar livre e contacta com situações de risco? Pode dar-nos um exemplo?</p>	
	<p>- Conhecer a perspetiva dos pais relativamente à existência de vestuário adequado às diferentes condições meteorológicas no JI, que possibilitem as saídas para o ar livre.</p>	<p>- Considera importante que o seu educando disponha no jardim de infância vestuário e equipamento adequado a diferentes condições atmosféricas? Justifique.</p>	
	<p>- Compreender a perspetiva das famílias, relativamente ao risco presente em situações diversificadas.</p>	<p>- Registe abaixo como é que avalia as imagens tendo em conta o nível de risco presente nas mesmas (de 0 a 3, sendo 3 muito arriscado e 0 nada arriscado).</p>  <p><i>Figura 1 - Criança usa uma ferramenta</i></p> <p>0 - nada arriscado;</p>	

- 1 - pouco arriscado;
- 2 - arriscado;
- 3 - muito arriscado;



Figura 2 - Crianças vão em direção à floresta

- 0 - nada arriscado;
- 1 - pouco arriscado;
- 2 - arriscado;
- 3 - muito arriscado;



Figura 3 - Criança sobe ao muro da escola

- 0 - nada arriscado;
- 1 - pouco arriscado;
- 2 - arriscado;
- 3 - muito arriscado;



Figura 4 - Criança desce escorrega de cabeça

- 0 - nada arriscado;
- 1 - pouco arriscado;
- 2 - arriscado;
- 3 - muito arriscado;



Figura 5 - Criança em cima de árvore

- 0 - nada arriscado;
- 1 - pouco arriscado;
- 2 - arriscado;
- 3 - muito arriscado;



Figura 6 - Utilização de tesoura

- 0 - nada arriscado;

		<p>1 - pouco arriscado; 2 - arriscado; 3 - muito arriscado;</p>	
	<p>- Conhecer quais os objetos e atitudes presentes no quotidiano do JI que representam mais perigo para as crianças, tendo em conta a perspetiva dos pais.</p>	<p>- Nas imagens, identificou algum elemento que represente um maior risco para o seu educando? Se sim, quais?</p>	
<p>3. Parte III Relação escola/família na comunicação, aceitação e gestão de situações e atividades que envolvem risco moderado para as crianças.</p>	<p>- Compreender se os receios dos pais são expostos ao educador de infância, bem como quais receios já expôs.</p>	<p>- Já alguma vez comunicou ao educador do seu educando eventuais receios sentidos relacionados com a utilização de espaços ao ar livre? Se sim, quer partilhar connosco um exemplo?</p>	
	<p>- Perceber se a comunicação escola/família é baseada em confiança, empatia e aceitação dos medos e anseios das famílias.</p>	<p>- Sente que os seus receios são escutados por parte do educador? Por que razão?</p>	
		<p>- Que estratégias considera importante serem adotadas pelo educador no jardim de infância, durante momentos de brincar ao ar livre ou perante momentos de situação de risco?</p>	

ANEXO IV – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA AO EDUCADOR DE INFÂNCIA

- De que forma o educador Miguel percebe o risco e de que forma ele está presente no dia a dia do jardim?

O meu conceito é, a vida é um risco, a partir do momento em que acordas e te deitas é um risco e os miúdos têm riscos ou pelo menos acho que devem ter riscos controlados, agora acho que não devemos é não lhes proporcionar risco, não lhes proporcionar momentos em que eles possam pensar e ver e terem noção do próprio risco e poderem agir sobre isso, mas agora há sempre risco, a vida é um risco. Imagina, ele pode ir a sentar-se cair e bater na quina da mesa, e eu vou tirar as mesas da sala? E se eles forem a correr, tropeçarem, tal como já aconteceu ao pé de mim, e caírem e fazerem uma ferida no joelho. Ou seja, o risco existe e ainda bem que existe. Agora, é evidente que tem de ser controlado e tendo em conta as idades deles. Claro que não vou dizer a uma criança de dois anos para atravessar a estrada sozinha, porque há noções de distância que eles ainda não têm. No entanto, há riscos e ainda bem que os há.

- Incentiva as crianças a assumirem riscos? Poderá dar um exemplo que ilustre essa ação?

A primeira coisa é eu enquanto educador perante esse tipo de situações tento demonstrar sempre tranquilidade e não ser eu, de certa forma, a transmitir-lhes o medo. Eles absorvem isso, se eu lhes transmitir medo. Por exemplo, ao subir uma árvore, se eu lhes disser, “sobe, mas tens de ter muito cuidado”, claro que lhes transmito medo, a ideia não é essa! É: “força, queres subir?” Subir um escorrega é tão fixe, mas eles podem ter medo, mas têm de experimentar, eu incentivo a que o façam. Agora, claro que sei que se cair do escorrega o chão é fofo, o mais que pode acontecer é ficar com uma nódoa negra, ou partir a cabeça, fazer um arranhão, mas isso não me limita a que lhes não permita fazer e explorar um espaço escola que está feito para os miúdos. O espaço escola não é perigoso, não o deve ser. Agora, é evidente que qualquer coisa que exista é perigoso, respirar é perigoso, estou a brincar claro, mas tudo é perigoso.

- Permite que as crianças mexam ou tenham atitudes de risco sem que lhes seja explicado previamente o que pode acontecer? Refiro-me por exemplo, ao balde que tem na sala com um martelo e serrote.

Sim, falamos exatamente. Ao utilizarmos tanto uns materiais como outro (serrote ou martelo), eles ao utilizarem tanto uma coisa como outra. Aliás, só depois de utilizarmos várias vezes é que os coloco na sala à vontade, porque quando utilizarem o serrote já sabem, a madeira é dura e cortar custa, é evidente que não os coloco a serrar sozinhos, primeiro porque não conseguem, em termos de força, então ajudo a serrar, mas ele sabe que se bater nas pontas da serra aquilo o aleija. Se ele experimentar, vai perceber que dói e nunca mais vai tocar, o mais que pode acontecer é fazer um “furinho” com sangue, e isso é perigo? Tem as vacinas contra tudo, tétano e tudo, faz uma ferida deita sangue. Eu acredito, isto é, como tudo na vida, eu posso dizer mil vezes que algo é perigoso e tu, quando vais lá vês e percebes que é perigoso. Agora, é um pouco como a primeira pergunta que fizeste, o perigo é sempre controlado. Aquilo que eu permito que eles sejam e experienciem em questões de perigo é controlado, como é evidente.

- Qual a mensagem que transmite aos pais ao longo do ano letivo, dentro da vertente do brincar ao ar livre? Como sensibiliza a família para a utilização de materiais ou ações consideradas de risco?

São várias. É evidente que a minha primeira experiência como educador foi em creche, num estágio. As primeiras vezes que os pais iam deixar lá os miúdos bebés, a primeira

vez que iam lá, ficavam a olhar para mim, primeiro por ser homem, demoravam muito mais tempo a deixar os miúdos lá. Mais tempo, digo, em vez de deixarem e irem embora, ficavam lá, viam o que é que eu estava a fazer, até perceberem, estamos a falar de 1980 e pouco, ainda havia muitos preconceitos em relação aos homens na educação, até perceberem que eu também sabia fazer, também sabia ter uma relação com os miúdos. Por isso, é uma relação que se ganha, nos tempos atuais, há várias estratégias. Acho que o facto de ser homem tem alguma influência, principalmente dos pais homens. Depois, a tranquilidade com que eu falo determinados assuntos com os pais e a convicção com que falo. Eu só falo quando sei que é aquilo, ou a minha visão daquilo, e estes fatores fazem, e claro os pais ouvirem os miúdos quando eles chegam a casa, ou porque subiram à árvore com o João ou porque foram serrar com o João ou porque formam jogar à bola. São vários fatores, e o tempo também leva os pais a ganharem confiança. O maior aliado que eu tenho são os garotos, se eles chegarem a casa e partilharem determinado tipo de experiências e aliás os pais vêm a sala também percebem a dinâmica e as coisas, até através do *WhatsApp* quando enviamos fotografias, portanto há aqui o tempo e a confiança naquilo que nós fazemos. Só o facto de os miúdos gostarem de estar cá virem e irem felizes para casa implica que depois eles tenham confiança e que lhes permita estar descansados.

-Como lida com os receios das famílias face à utilização de materiais e espaços que representam perigo para as crianças?

Eu tenho pais com receios, lido com ironia e brincadeira (risos), com brincadeira. Há mães que vem deixar e dizem “está frio ele não pode tirar o casaco” eu digo “mãe, entre na sala e vamos ver a temperatura que está”, a mãe entra e percebe que está quente. Ou seja, eu tiro o casaco e quando for à rua colocamos. É brincar porque, o brincar desconstrói as coisas, eu nem a mim me levo a sério, eu sou educador, adoro o que faço, mas não me levo a sério, a mim na vida. Há pessoas bem melhores que eu e fabulosas e não levo a sério estas questões da vida, do está calor está frio, aí cuidado que ele sobe as escadas, brinco. Tem duas pernas dois braços, pode subir! Às vezes são os próprios pais, e legitimamente atenção, que acabam por incutir estes medos. Imagina o que é um miúdo desde pequenino ouvir que não consegue, como é que ele depois perante situações novas vai dizer que consegue? Eu faço precisamente o contrário, tu consegues! Podes não conseguir à primeira ou à segunda, mas nós não desistimos. Acaba por ser o conceito de trabalho que eu tenho com eles, nós conseguimos, tentamos, da primeira não conseguimos, da segunda. Não consigo, mas tentamos. É como a alimentação, “aí não gosto”, provaste? Não. Tens te provar! Quando eu digo ironia não me refiro a gozo, é pegar nas coisas e de certa forma desconstruir, essa questão do hospital é mesmo verdade e eu falo sobre isso nas reuniões. Quando os pais me dizem “ah vão para a floresta”, eu digo que problemas são no hospital, quando vemos miúdos com leucemia, cancro, fazer transplantes da medula, acidentes de automóvel isso é que é grave. Isso é uma coisa que não controlas, agora isto? Talvez foi por eu ter trabalhado em hospital é que eu também desvalorizo completamente todos os outros perigos que não há! Agora partir a cabeça e levar uns pontos? Um miúdo todo cortado com um acidente sem saberes se a criança resiste? Isso é muito grave.

- Que materiais costuma pedir aos pais relacionados com o brincar ao ar livre, e qual a sua intencionalidade? Durante o ano letivo anterior conseguiu colocar todas essas intencionalidades em prática?

Eu acho que as condições atmosféricas não podem limitar eles irem ao exterior. É evidente que se estiver a chover torrencialmente não vamos, agora se estiver a choviscar

não vimos para dentro. Por isso, peço umas galochas e uma capa de chuva. Ainda na segunda-feira, havia poças e alguns vieram calçar sozinhos as suas galochas, lá está primeiro tentam sozinhos, se não conseguirem e quiserem já ajuda, e tivemos lá fora nas poças, ficaram um bocadinho molhados, mas secou. O que pode acontecer? Ficarem constipados?

Eu só se estiver mesmo a chover torrencialmente é que não vou, para o frio há casacos, as salas felizmente são quentes, qual é que é o mal? Claro que com as galochas podemos andar na lama, sujo a galocha pego em água e lavo. A questão da muda de roupa também é importante porque se tiver molhada troca-se agora eu não posso é, eu acho que não posso é, não vamos porque não temos material, não vamos às poças porque não temos galochas. Vamos inverter, para podermos fazer e logo se vê. Ir a floresta agora no outono é maravilhoso, se formos com ténis ficamos sujos então vamos de galochas e de capa de chuva e não há stress nenhum.

- Considera que comportamentos que desafiem as capacidades das crianças e as coloquem em situações em que contactam com o risco são importantes para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças? Porquê?

Completamente, aliás aquilo que eu procuro desenvolver é a capacidade mais do que uma vez saberem isto ou aquilo, é eles saberem reagir a qualquer situação que lhes aconteça e arranjam soluções, se eu quero passar daqui para ali, tenho várias cadeiras como obstáculo o que é que eu posso fazer? Há uns que tiram as cadeiras, outros saltam, depois tem a ver com o desenvolvimento motor de cada criança. Uns saltam, outros passam por baixo. Claro que, eu proporcionar a que façam isto ou tenham estas possibilidades, coisas simples como estava a dizer, eles perante situações durante o seu percurso escolar, mas essencialmente, na sua vida, há um desafio e eles pelo menos tentam, e ao tentar é fundamental. Isto também está aliado à frustração, e eu acho que não há ninguém na vida que não tenha momentos de frustração, agora o que é que vamos fazer? Lamentar a frustração? Então, vamos para a frente, bora, siga. A forma como tento fazer isto no pré-escolar ajuda-os não só no percurso escolar, mas na vida deles que é dotá-los de ferramentas que em qualquer situação de perigo, não perigo, dificuldade, não dificuldade, eles pensem e façam. Se eu colocar duas pessoas perante a mesma situação eles não vão resolver da mesma forma, e não há uma maneira certa de resolver, porque para ti certo pode ser algo e para mim outra coisa. Acho que os ajuda esta questão de não ter receio do perigo, tentar arranjar soluções quando existem situações de perigo ajuda-os completamente na vida. Ajuda-os de forma autónoma. À medida que eles vão descobrindo, eu não posso querer que todos deixem de ter medo todos ao mesmo tempo. Eles próprios, porque eles também têm de desconstruir esses medos, à medida que os vão desconstruindo, não posso chegar e dizer: “a partir de hoje não tens mais medo”. Não, ele tem de experimentar, há muitos meninos inseguros e protegidos que deixaram de ter medo muito mais tarde, já outros em casa podem fazer tudo, como é o caso do João que está sempre no picadeiro, parte sempre à aventura, se partir parte, mas faz, agora depende do ritmo e tem os dois a mesma idade. Acho que nos medos e perigos depende deles e do ritmo deles.

ANEXO X – ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA AO EDUCADOR DE INFÂNCIA

As tabelas abaixo apresentadas, dizem respeito à síntese da análise de conteúdo realizada após a entrevista ao educador de infância.

Parte II Conceções do educador face ao risco nos momentos de brincar ao ar livre.
2.1. Entendimento do educador face ao risco
2.2. Ação do educador face a presença de risco no JI.

Parte III Medidas preventivas adotadas pelo educador face ao risco apresentado no dia a dia do jardim de infância. Métodos e incentivos para envolvimento em propostas de risco moderado
3.1. Perspetiva do educador face à utilização de materiais de construção.

Parte IV Relação escola/família na comunicação, aceitação e gestão de situações e atividades que envolvem risco moderado para as crianças.
4.1. Benefícios da construção de uma relação de confiança, estabelecida entre o educador e as famílias
4.2. Forma de adequação do discurso do educador como forma de tranquilizar as famílias

Parte V

Utilização de vestuário adequado, que permitem idas ao exterior em qualquer altura do ano.

5.1. Materiais pedidos pelo educador de infância devidamente justificados

Parte VI

Risco moderado como potenciador do desenvolvimento das crianças.

6.1. Entendimento do educador face à importância de desenvolver a noção do risco como forma de potenciar o desenvolvimento humano.

6.2. Perceção do educador de infância face à noção de risco das crianças.

Parte II - Conceções do educador face ao risco nos momentos de brincar ao ar livre.	
2.1. Entendimento do educador face ao risco no JI	<p>“...a vida é um risco, a partir do momento em que acordas e te deitas é um risco e os miúdos têm riscos ou pelo menos acho que devem ter riscos controlados”</p> <p>“o risco existe e ainda bem que existe. Agora, é evidente que tem de ser controlado e tendo em conta as idades deles”.</p>
2.2. Ação do educador face a presença de risco no JI.	<p>“...O espaço escola não é perigoso, não o deve ser”</p> <p>“...perante esse tipo de situações tento demonstrar sempre tranquilidade e não ser eu, de certa forma, a transmitir-lhes o medo”</p> <p>“---força, queres subir?” Subir um escorrega é tão fixe, mas eles podem ter medo, mas têm de experimentar, eu incentivo a que o façam. Agora, claro que sei que se cair do escorrega o chão é fofo, o mais que pode acontecer é ficar com uma nódoa negra, ou partir a cabeça, fazer um arranhão, mas isso não me limita a que lhes não permita fazer e explorar um espaço escola que está feito para os miúdos”</p>
Parte III - Medidas preventivas adotadas pelo educador face ao risco apresentado no dia a dia do jardim de infância; Métodos e incentivos para envolvimento em propostas de risco moderado	
3.1. Perspetiva do educador face à utilização de materiais de construção.	<p>“Ao utilizarmos tanto uns materiais como outro (serrote ou martelo), eles ao utilizarem tanto uma coisa como outra. Aliás, só depois de utilizarmos várias vezes é que os coloco na sala à vontade”</p> <p>“Se ele experimentar, vai perceber que dói e nunca mais vai tocar, o mais que pode acontecer é fazer um “furinho” com sangue, e isso é perigo? Tem as vacinas contra tudo, tétano e tudo, faz uma ferida deita sangue. Eu acredito, isto é, como tudo na vida, eu posso dizer mil vezes que algo é perigoso e tu, quando vais lá vês e percebes que é perigoso”.</p>

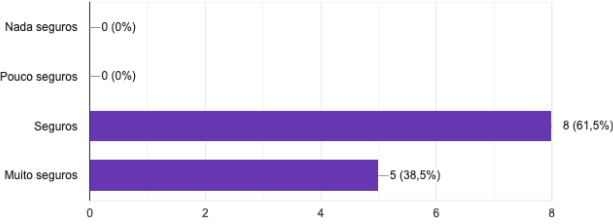
	“...o perigo é sempre controlado. Aquilo que eu permito que eles sejam e experienciem em questões de perigo é controlado, como é evidente”
Parte IV - Relação escola/família na comunicação, aceitação e gestão de situações e atividades que envolvem risco moderado para as crianças.	
4.1. Benefícios da construção de uma relação de confiança, estabelecida entre o educador e as famílias	<p>“Por isso, é uma relação que se ganha, nos tempos atuais, há várias estratégias. Acho que o facto de ser homem tem alguma influência”</p> <p>“...a tranquilidade com que eu falo determinados assuntos com os pais e a convicção com que falo. Eu só falo quando sei que é aquilo, ou a minha visão daquilo, e estes fatores fazem, e claro os pais ouvirem os miúdos quando eles chegam a casa, ou porque subiram à árvore com o João ou porque foram serrar com o João ou porque formam jogar à bola. São vários fatores, e o tempo também leva os pais a ganharem confiança”</p>
4.2. Forma de adequação do discurso do educador como forma de tranquilizar as famílias	<p>“...É como a alimentação, “aí não gosto”, provaste? Não. Tens te provar! Quando eu digo ironia não me refiro a gozo, é pegar nas coisas e de certa forma desconstruir, essa questão do hospital é mesmo verdade e eu falo sobre isso nas reuniões”</p> <p>“É brincar porque, o brincar desconstrói as coisas, eu nem a mim me levo a sério, eu sou educador, adoro o que faço, mas não me levo a sério, a mim na vida. Há pessoas bem melhores que eu e fabulosas e não levo a sério estas questões da vida, do está calor está frio, aí cuidado que ele sobe as escadas, brinco. Tem duas pernas dois braços, pode subir!”</p>
Parte V - Utilização de vestuário adequado, que permitem idas ao exterior em qualquer altura do ano.	
5.3. Materiais pedidos pelo educador de infância devidamente justificados	“...peço umas galochas e uma capa de chuva. Ainda na segunda-feira, havia poças e alguns vieram calçar sozinhos as suas galochas, lá está primeiro tentam sozinhos, se não conseguirem e quiserem já ajudo, e tivemos lá fora nas poças, ficaram um bocadinho molhados, mas secou. O que pode acontecer? Ficarem constipados?”
Parte VI - Risco moderado como potenciador do desenvolvimento das crianças.	
6.1. Entendimento do educador face à importância de desenvolver a noção do risco	“aliás aquilo que eu procuro desenvolver é a capacidade mais do que uma vez saberem isto ou aquilo, é eles saberem reagir a qualquer situação que lhes aconteça e arranjam soluções, se eu quero passar daqui para ali, tenho várias cadeiras como obstáculo o que é que eu posso fazer?”

<p>como forma de potenciar o desenvolvimento humano.</p>	<p>“Acho que os ajuda esta questão de não ter receio do perigo, tentar arranjar soluções quando existem situações de perigo ajuda-os completamente na vida. Ajuda-os de forma autónoma”</p>
<p>6.2. Perceção do educador de infância face à noção de risco das crianças.</p>	<p>“Claro que, eu proporcionar a que façam isto ou tenham estas possibilidades, coisas simples como estava a dizer, eles perante situações durante o seu percurso escolar, mas essencialmente, na sua vida, há um desafio e eles pelo menos tentam, e ao tentar é fundamental. Isto também está aliado à frustração, e eu acho que não há ninguém na vida que não tenha momentos de frustração, agora o que é que vamos fazer? Lamentar a frustração? Então, vamos para a frente, bora, siga”</p>

ANEXO XI – ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO

Questão	Categoria	Análise das respostas do inquérito às famílias - Descrição
<p>1 - O que pensa sobre o brincar ao ar livre no jardim de infância frequentado pelo seu educando?</p>	<p>Categoria 1- Respostas que não apresentam justificação para a posição: 1; 3; 5; 9;</p> <p>Categoria 2 – Respostas que usam a promoção de saúde como fundamento da saúde: 8; 3;</p> <p>Categoria 3 – Respostas que estão em concordância, no entanto apresentam sugestões quanto à ação do educador: 7;</p> <p>Categoria 4 – Respostas que fundamentam a sua posição pela situação pandémica que vou vivida: 12;</p> <p>Categoria 5 – Respostas que consentem, mas referem a importância de requalificar os espaços 13;</p>	<p>1.Muito importante para o seu desenvolvimento.</p> <p>2.Uma aposta vencedora.</p> <p>3.É O MELHOR QUE PODE ACONTECER ÀS CRIANÇAS.</p> <p>4.Excelente oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento.</p> <p>5.Acho óptimo.</p> <p>6.Maravilhosos.</p> <p>7.Acho bem e deveriam fazer mais actividades ao ar livre. Por exemplo no início de ano lectivo pedem sempre galochas e capas para a chuva mas durante o ano todo nunca as usam. Ficam novas no armário..</p> <p>8.Acho muito importante, faz bem à saúde emocional e física</p> <p>9.A melhor atividade que podem fazer.</p> <p>10.Concordo plenamente.</p> <p>11.Parece ser um espaço adequado e indicado.</p> <p>12.Concordo plenamente em brincar no espaço exterior da escola, acho importante as vivências no exterior com os seus pares e/ou sozinho o facto experimentar, de aprender. Não só pelo que vivemos em anos anteriores Covid, como pela a idade em que estão em que tudo é uma descoberta, com o confinamento poderá existir um corte de aprendizagens no meio exterior/interior com os seus pares o que poderá afectar o seu desenvolvimento como pessoa em idade futura. Estar ao ar livre as crianças tornam-se mais expansivas mais felizes e existe um sentimento de liberdade de não estar fechado em quatro paredes.</p> <p>13.Acho ser imprescindível eles poderem brincar no exterior e terem condições para tal. Gostava de poder sugerir a requalificação do parque com os baloiços pois algumas brincadeiras estão estragadas.</p>

<p>2 - Considera relevante o seu educando usufruir de diferentes espaços ao ar livre no jardim de infância? Porquê?</p>	<p>Categoria 1 – Respostas que não apresentam justificação para a posição: 1; 3; 4; 6; 7;</p> <p>Categoria 2 – Respostas que apresentam justificação relativa ao desenvolvimento motor: 2; 9; 12;</p> <p>Categoria 3 – Respostas que apresentam justificação quanto aos benefícios da mudança de espaço para um quotidiano menos monótono: 6; 7; 10; 11; 13.</p>	<p>1.Sim, para vivenciar diferentes experiências.</p> <p>2.Totalmente. Mais experiência, mais exploração leva a maior, melhor e mais profundo desenvolvimento de capacidades e competências. Tudo o que envolva movimento, ação, decisão e relação com o</p> <p>3.Meio e o outro, incrementa a evolução de todos e cada um.</p> <p>4.É MUITO IMPORTANTE.</p> <p>5.Muito relevante. Promove a aprendizagem e o desenvolvimento</p> <p>6.Sim. Explorar lugares diferentes e aprendizagem novas</p> <p>7.Sim acho que é importando terem vários espaços para explorar.</p> <p>8.Sim. Para ter contacto com diversos ambientes e fazerem atividades diferentes</p> <p>9.Sim, para enriquecimento do seu repertorio motor.</p> <p>10.Sim, para usufruir e saber divertir em diferentes espaços.</p> <p>11.Sim. É neste ambiente que passa grande parte dos seus dias, logo, poder usufruir de espaços diversificados não só irá motivá-lo a explorar e a desenvolver diferentemente como também não será monótono.</p> <p>12.Sim é importante ter direntes espaços para desenvolver a suas capacidades físicas e mentais para puder descobrir o que gosta mais de realizar como tarefas em que locais e se os seus pares se mantêm em todas as ocasiões ou diferem. Diferentes espaços diferentes estímulos e vivências daí a importância de diversificar.</p> <p>13.Sem dúvida, uma vez que em casa não tem essa liberdade (pelo menos a maior parte deles).</p>
<p>3 - O que pensa acerca dos espaços exteriores do Jardim de Infância? (vantagens/desvantagens).</p>	<p>Categoria 1- Respostas que não apresentam vantagens nem desvantagens: 1; 3; 4; 5; 6; 7; 8;</p> <p>Categoria 2 – Respostas que apresentam desvantagens: 2; 9; 10;</p> <p>Categoria 3 – Respostas que incluem vantagens: 10; 11;</p>	<p>1.Diversificado.</p> <p>2.São muito bem aproveitados pelos adultos embora sejam limitados no que a dimensoes diz respeito.</p> <p>3.ACHO QUE DADO AO QUE EXISTE, ESTA FANTASTICO.</p> <p>4.Muito ricos em estímulos.</p> <p>5.Não tenho nada a apontar de negativo.</p> <p>6.Cada vez melhores.</p> <p>7.São razoáveis.</p> <p>8.Têm um espaço bom para brincar.</p> <p>9.As vantagens são inúmeras, desvantagens o piso do campo de futebol ou ringue.</p>

	<p>Categoria 4 – Respostas que justificam a posição e apresentam um novo dado – associação de pais: 11.</p>	<p>10. Ter muito espaços para brincar diferentes e bem cuidados, o parque de diversões deveria ser melhorado.</p> <p>11. Não possuo conhecimento suficiente para conhecer desvantagens mas talvez a ausência de um espaço coberto para o inverno e as vantagens parece-me amplamente justificado na resposta anterior.</p> <p>12. Existe por parte dos docente como da parte da associação de pais melhorar o espaço envolvente da escola, e penso que a tarefa está a ser bem sucedida, os espaços são diversificados e sempre a melhorar a casinha da lama último espaço a ser construído é um bom exemplo. A única desvantagem é a nível de área de espaço que poderia ser maior para o número de alunos que têm. Mas as saídas acabam por colmatar esta desvantagem.</p> <p>13. Vantagens - maior diversidade de brincadeiras a desvantagem é o espaço ainda assim ser demasiado pequeno.</p>															
<p>4 - Dos aspetos abaixo referidos, assinale quais os mais próximos do seu sentimento. Considero os espaços do Jardim de Infância de Pinheiros:</p>	<p>Dados já categorizados</p>	<p>Dos aspetos abaixo referidos, assinale quais os mais próximos do seu sentimento. Considero os espaços do Jardim de Infância de Pinheiros:</p> <p>13 respostas</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Categoria</th> <th>Respostas</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Nada seguros</td> <td>0</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td>Pouco seguros</td> <td>0</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td>Seguros</td> <td>8</td> <td>61,5%</td> </tr> <tr> <td>Muito seguros</td> <td>5</td> <td>38,5%</td> </tr> </tbody> </table>	Categoria	Respostas	Porcentagem	Nada seguros	0	0%	Pouco seguros	0	0%	Seguros	8	61,5%	Muito seguros	5	38,5%
Categoria	Respostas	Porcentagem															
Nada seguros	0	0%															
Pouco seguros	0	0%															
Seguros	8	61,5%															
Muito seguros	5	38,5%															
<p>5 - Considera que a vivência de situações de risco, durante momentos de brincar ao ar livre, traz benefícios para a aprendizagem do seu educando? Porquê?</p>	<p>Categoria 1 – Respostas que não apresentam justificação para a posição: 1;</p> <p>Categoria 2 – Respostas que usam a aprendizagem e desenvolvimento</p>	<p>1. Sim, o risco faz parte da aprendizagem e em como lidar com o risco</p> <p>2. Riscos ponderados é supervisionamos, sem dúvida. Têm de aprender a criar defesas e aprender com os “acidentes”, controlados e vigiados</p> <p>3. CLARO SEMPRE, É IMPORTANTE POR VEZES ERRAR PARA APRENDER , E TAMBEM TEM DE CORRER RISCOS , ISSO FAZ PARTE DA APRENDIZAGEM</p> <p>4. Sim, traz benefícios. Promovem noção do perigo e do limite</p>															

	<p>como fundamento da sua posição: 3; 7; 10;</p> <p>Categoria 3 – Respostas que usam os limites como justificação da sua posição: 4; 2; 8; 9;</p> <p>Categoria 3 – Respostas que usam a auto-defesa como fundamento da posição tomada: 6;</p> <p>Categoria 4 – Concordam, vmas ressaltam para a importância da permanência do adulto: 11; 12</p>	<p>5.São crianças logo temos medo que se magoem. Mas é na dor que aprendem a ter cuidado e mais atenção.</p> <p>6.Claro. Auto-defesa</p> <p>7.Sim. Porque se aprende com os erros e com o ir fazendo</p> <p>8.Sim, para terem conhecimento de alguns limites.</p> <p>9.Claro que sim, as crianças têm que aprender a superar os riscos e as dificuldades e a brincar aprendem com isso.</p> <p>10.Sim, há riscos e riscos. Riscos moderados e normais fazem parte da vida e importantes para o desenvolvimento.</p> <p>11.Situação de risco sem segurança em que está implícito algo de grave para a criança, acho que não beneficie aprendizagem deste, poderá ter um efeito contrário e a criança ter ainda mais medo, por exemplo a criança perder-se. Agora se for uma situação de risco mas controlada, em que existe supervisão de um Docente ou auxiliar de educação educativa em que a ideia em coloca-lo fora da zona de conforto dele e ver se têm capacidade de ultrapassar o problema.</p> <p>12.Sim desde que devidamente vigiado. Como aconteceu com a construção de carrinhos de rolamentos eles puderam manusear objetos perigosos e de certa forma sentiram-se um pouco adultos eu acho que é algo que fica e que constrói.</p>
<p>6 - Em relação às saídas da escola, tais como idas à floresta, concorda que as mesmas existam? Porquê?</p>	<p>Categoria 1 – Respostas que não apresentam justificação para a posição: 2; 3; 6; 13;</p> <p>Categoria 2 – Respostas que justificam a sua posição através dos benefícios do contacto com a Natureza: 8; 9; 11;</p> <p>Categoria 3 – Respostas que justificam a sua posição referindo a importância da promoção de atitudes sustentáveis: 9; 10;</p>	<p>1.Sim, enriquece a aprendizagem</p> <p>2.Em absoluto. Razões apresentadas anteriormente</p> <p>3.100% DE ACORDO , ACHO QUE DEVEM SEMPRE EXISTIR</p> <p>4.Sim. Porque promovem experiências enriquecedoras</p> <p>5.Sim. Porque acho benéfico as crianças terem contacto com a natureza.</p> <p>6.Completamente de acordo</p> <p>7.Concordo e acho que deveriam ser mais regulares. Tipo todas as semanas.</p> <p>8.Concordo. É importante o contacto com a natureza, primeiro é uma coisa atípica que fazem naquele dia e depois o contacto com a natureza só trás benefícios</p> <p>9.Sim, pelos conhecimentos que têm pela exploração da natureza, o contacto direto com ela, a parte social....</p> <p>10.Sim, é bom as crianças estarem na natureza, aprender e a respeitar o meio ambiente.</p> <p>11.Sim, sem dúvida. Há que vivenciar e explorar o meio, diferentes ambientes e experiências.</p>

	<p>Categoria 3 – Respostas que referem a importância das saídas serem mais regulares: 7;</p> <p>Categoria 4 – Respostas que sustentam a sua posição com a aprendizagem: 4; 12;</p>	<p>12.Sim deverão existir, devido ao maior número de estímulos a que estão sujeitos, maior número de possibilidades, vegetação, tipos de percurso, insectos, maior número de opções que têm e quais as que vão escolher ou optar para si naquele momento com aquelas pessoas. Que tipo de comportamento é que tem pois estão no meio desconhecido. Se são aventureiros ou se ficam atrás mais cautelosos.</p> <p>13.Sim, são experiencias que só enriquecem e não se esquecem.</p>
<p>7 - Tendo em conta a sua experiência vivida acredita que o seu educando se desafia a si próprio nas suas brincadeiras ao ar livre e contacta com situações de risco? Pode dar-nos um exemplo?</p>	<p>Categoria 1 – Respostas que apresentam exemplos relativamente à perda de alguns medos: 1; 7; 8;</p> <p>Categoria 2 – Respostas que referem que o contacto com o risco as permite ter conhecimento dos limites: 4;</p> <p>Categoria 3 – Respostas que fundamentam a posição referindo as diferentes ações das crianças face aos diferentes riscos: 10;</p> <p>Categoria 4 – Respostas que fundamentam a sua posição na percepção do risco da criança: 3; 9;</p>	<p>1.Já não tem tanto medo dos insetos</p> <p>2.Não tem ainda noção do risco totalmente, por isso, sim...desafia-se! Por exemplo subir sempre mais alto sem noção do risco da distância para o chão ou se está em equilíbrio para o poder fazer, ou se tem base segura...</p> <p>3.SIM , ACHO QUE SIM E ACREDITO QUE ESSES CONTACTOS AO EXISTIREM , DEPOIS "TRANSPORTAM"PARA CASA , POR EX: pAI CUIDADO NAO FAÇAS ASSIM , O "MIGUEL DISSE QUE NAO É ASSIM... ENFIM EXISTEM TANTAS COISAS</p> <p>4.Sim. Trepas árvores com noção das suas capacidades e limitações</p> <p>5.Sim. Como disse anteriormente, sendo crianças tudo se pode tornar um perigo. Até o simples saltar de uma árvore é perigoso mas traz tanto benefícios.</p> <p>6.Sim. Desafia o medo</p> <p>7.Duas das filhas não se desafiam muito, uma sim, é muito aventureira. Anda nos trilhos dos parques sem olhar para trás e sem ter medo, escala cordas também.</p> <p>8.Sim, nao tem medo de nada</p> <p>9.Do que conheço dele, nunca foi criança de se colocar propriamente em risco. Sempre teve noção do perigo, arrisca mas em consciência, trepar ou correr implicam quedas e isso será o mais provável de acontecer.</p> <p>10.O meu filho ao ar livre tem diferentes tipos de comportamento, na floresta é aventureiro não mede o perigo, por exemplo gosta de ir a frente ver os insetos corre para os ver melhor é muito curioso, no mar já apresenta um comportamento mais cauteloso espera por nós e dá sempre a mão e têm sempre essa preocupação.</p>

		<p>11.Não considero que tenha situações de risco fora do que já referi em cima, á exceção do parque de brincar onde tem o escorrega que é alto e o baloiço que com o pneu já se aleijou.</p>
<p>8 - Considera importante que o seu educando disponha no jardim de infância vestuário e equipamento adequado a diferentes condições atmosféricas? Justifique.</p>	<p>Categoria 1 – Respostas que não apresentam justificação para a posição: 4; 6;</p> <p>Categoria 2 – Respostas que referem a importância de serem as famílias a adequar a roupa: 1; 3;</p> <p>Categoria 3 – Respostas que referem a importância da utilização dos vestuários: 7;</p> <p>Categoria 4 – Respostas que apresentam justificações relativas aos benefícios da permanência no exterior mesmo com chuva: 2; 8; 12:</p> <p>Categoria 5 – Respostas que referem outros descuidos que podem acontecer no JI – 10; 11;</p> <p>Categoria 6 – Respostas que justificam a sua posição na promoção de saúde – 9;</p>	<p>1.A criança já deve ir vestida adequada às condições atmosféricas</p> <p>2.Claro! Mesmas razões anteriores. Aproveitar o exterior só pode trazer benefícios</p> <p>3.SIM, MAS QUANDO NAO É POSSIVEL , TEMOS NÓS DE AJUDAR A TER ESSAS MESMAS CONDIÇÕES</p> <p>4.Sim</p> <p>5.Sempre. Cada vez mais a nossa meteorologia é muito alterada.</p> <p>6.Sim</p> <p>7.Em teoria acho. Na prática foi só dinheiro deitado fora em galochas e capas para a chuva que nunca foram usados. Chega se o final do ano lectivo e já não servem. Em Setembro vem outra vez pedir para levar para a escola e depois voltam a não usar. 2 anos que pediram para levar e 2 anos sem usar.</p> <p>8.Sim sempre. De Inverno por exemplo ter umas galochas e uma capa da chuva para irem brincar nas poças, que criança não gosta disso? De verão ter o fato de banho para brincarem com uns balões de água...</p> <p>9.Sim, pela eminente proteção do seu organismo</p> <p>10.Sim, porque no caso de haver algum descuido (ex:xixi), tem roupa para trocar.</p> <p>11.Sim, até porque são crianças e imprevistos acontecem.</p> <p>12.Sim é importante pois o tempo não deve ser condicionador de ele aprender e é nesta fase e futuras que deverá experienciar de tudo um pouco, andar ao sol, andar na lama, andar a chuva de preferência com roupa adequada.</p> <p>13.Sim, para que possam brincar também com frio e chuva.</p>

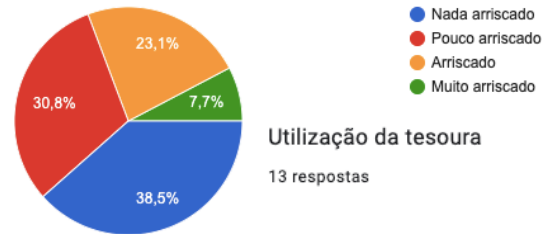
9 - Registe abaixo como é que avalia as imagens tendo em conta o nível de risco presente nas mesmas (de 0 a 3, sendo 3 muito arriscado e 0 nada arriscado).

Dados já categorizados

Registe abaixo como é que avalia as imagens tendo em conta o nível de risco presente nas mesmas (de 0 a 3, sendo 3 muito arriscado e 0 nada arriscado).

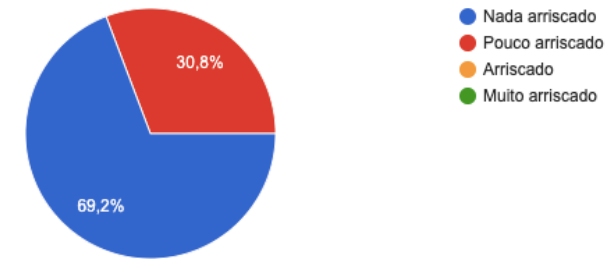
Utilização do martelo

13 respostas



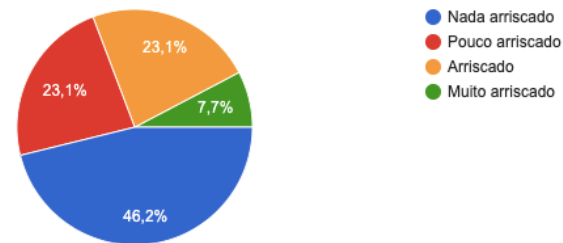
Utilização da tesoura

13 respostas



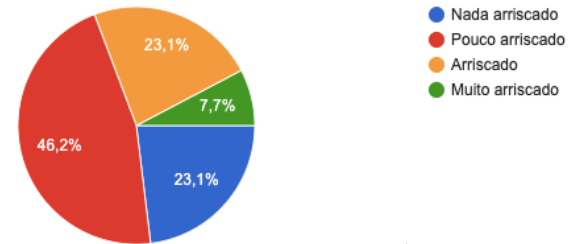
Subir à árvore

13 respostas



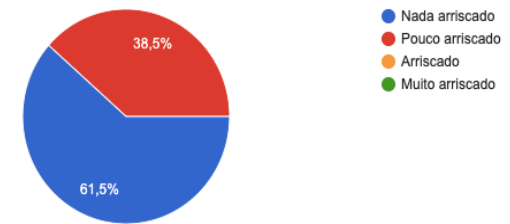
Descer o escorrega voltado de cabeça para baixo

13 respostas



Passeio até à floresta

13 respostas



		<p>Permanência em cima do muro 13 respostas</p> <table border="1"> <caption>Permanência em cima do muro - 13 respostas</caption> <thead> <tr> <th>Nível de Risco</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Nada arriscado</td> <td>46,2%</td> </tr> <tr> <td>Pouco arriscado</td> <td>30,8%</td> </tr> <tr> <td>Arriscado</td> <td>23,1%</td> </tr> <tr> <td>Muito arriscado</td> <td>0%</td> </tr> </tbody> </table>	Nível de Risco	Porcentagem	Nada arriscado	46,2%	Pouco arriscado	30,8%	Arriscado	23,1%	Muito arriscado	0%
Nível de Risco	Porcentagem											
Nada arriscado	46,2%											
Pouco arriscado	30,8%											
Arriscado	23,1%											
Muito arriscado	0%											
<p>10 - Nas imagens, identificou algum elemento que represente um maior risco para o seu educando? Se sim, quais?</p>	<p>Categoria 1 – Respostas que não referem elementos de risco nas imagens: 1; 2; 3; 4.; 8; 9;</p> <p>Categoria 2 – Respostas que incluem a permanência do adulto: 10;</p> <p>Categoria 3 – respostas que referem ações que consideram arriscadas: 6; 7; 11;</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.Não 2.Não 3.Não 4.Não. 5.Quanto mais se proíbe pior. 6.Tendo em conta que algumas crianças não sabem gerir as suas emoções acho perigoso ter crianças a manusear ferramentas. Não só no facto de se poder magoar a si próprio mas mais naquelas situações de recolva em que pode mandá-la à cabeça de outra criança. 7.Subir às árvores, muro, descer o escorrega de qualquer maneira 8.Nenhuma 9.Não 10.Não vejo nada que não seja normal e pertinente ao crescimento. Claro que a supervisão é sempre necessária e auxílio atempado ou junto da atividade que justifique mais cuidado. 11.Figura 5 (subir a uma árvore). 										
<p>11 - Já alguma vez comunicou ao educador do seu educando</p>	<p>Categoria 1- Respostas que demonstram concordância</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.Não 2.Não 3.NÃO TENHO RECEIOS, CONFIO NA MINHA FILHA E NOS RESPONSÁVEIS 										

<p>eventuais receios sentidos relacionados com a utilização de espaços ao ar livre? Se sim, quer partilhar connosco um exemplo?</p>	<p>relativamente à não apresentação de receios: Todas.</p>	<p>4.Não 5.Não 6.Não 7.Nunca comuniquei 8.Até hoje nenhum 9.Não 10.Não</p>
<p>12 - Sente que os seus receios são escutados por parte do educador? Por que razão?</p>	<p>Categoria 1 – Respostas que referem nunca ter comunicado receios: 2; 5; Categoria 2 – Respostas que referem que os receios são escutados pelo educador: 1; 2; 7; 8;</p>	<p>1.Educador sempre se demonstrou disponível para ouvir as preocupações 2.Nunca demonstrei receios, mas seriam por certo ouvidos 3.SAO, QUANDO EXISTEM , MAS NO MEU CASO NADA A APONTAR 4.Sim 5.Nunca comuniquei 6.São sempre escutados 7.Sim, porque se houver alguma situação(saúde),o educador e as auxiliares ficam mais atentos ao meu educando 8.O educador relativizam sempre os nossos receios, pelo que passamos a ter de confiar.</p>
<p>13 - Que estratégias considera importante serem adotadas pelo educador no jardim de infância, durante momentos de brincar ao ar livre ou perante momentos de situação de risco?</p>	<p>Categoria 1- Respostas que não apresentam estratégias – 1; 3; 6: 9: Categoria 2 – Respostas que referem a vigilância como estratégia a utilizar – 2; 4; 5; 7; 8; 10;</p>	<p>1.A que tem tomado sempre 2.Atenção. 3.NAO MUDARIA NADA 4.Observar e estar preparado para ajudar se for necessário 5.Acompanhar as crianças e alertar de alguma coisa que possa ser mais arriscada 6.As que têm adotado, estão otimas 7.Estar mais atento, mas nós pais só com um é complicado quanto mais com 25 .. Deixá-los ser crianças e ter boas memórias do seu jardim de infância. 8.A sensibilização e educação diária constroem e transmitirão o certo e o errado. Ao ar livre e nas situações mais concretas devem ser alertados para os perigos mais iminentes e ter acompanhamento e vigilância constante, para além de que com uns aprendem os outros, para o bem e para o mal. 9.Não tenho nenhuma estratégia a dar ao Educador pois durante estes anos tenho a certeza que o meu educando bem como outros nunca tiveram situação de risco grave.</p>

		<p>E as crianças não devem ser criadas em bolhas, devem sim ser livres ter momentos menos bons e bons ultrapassar limites ou não são crianças e cada uma tem o seu tempo mas acima de tudo serem felizes com docentes e auxiliares de ação educativa que proporcionem e o promovam. Obrigado por fazerem parte desta equipa que fizeram as crianças da sala 2 mais felizes.</p> <p>10. Vigilância efetiva e não vigilância momentânea.</p>
--	--	--

ANEXO XII– REFLEXÃO INDIVIDUAL ESCRITA NA 4.^a SEMANA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE 1.º CEB.

No dia 10 de outubro, demos início à semana de intervenção conjunta. Uma semana marcada por muitos receios e expectativas, aquela em que mais analisamos minuciosamente todas as ações que temos dentro e fora da sala de aula, no contexto. Esta semana, será inesquecível pois com ela, traz várias aprendizagens, as mais impactantes, por ser a primeira. Nunca ter vivido esta experiência, traz nos ainda mais receio, mas que ao longo do tempo acreditamos que vá passar, devido ao apoio que temos recebido por parte da professora cooperante e supervisora.

No início da semana comecei eu a intervir e a minha colega Catarina Silva a observar, posso dizer que estava bastante nervosa e expectante, não saberia se seria capaz de levar uma aula até ao fim, a que eu acredito ser dos horários mais difíceis devido à quantidade de horas dentro da sala. Este obstáculo temos tentado superar ao máximo, tornando as nossas práticas mais equilibradas, colocando todo o foco no bem-estar das crianças, pensando no tempo em que têm de estar focadas. Acreditamos ser difícil ter duas horas de determinada área curricular em, em que as crianças não estão tão envolvidas, dado que estamos a abordar um novo conteúdo, por isso temos tentado colmatar este aspeto com atividades diferentes que equilibram os momentos que exigem uma maior concentração por parte dos alunos. Ao longo das nossas intervenções acredito que irá ser possível observar este híbrido, uma vez que é uma preocupação que temos. A aula iniciaria às 9h00, é sempre dado tempo para que as crianças tenham um momento de leitura, esta é uma das estratégias adotada pela professora, de modo a colmatar dificuldades leitoras das crianças, bem como, algumas que não tem hábitos de leitura em casa, comecem a tê-los verdadeiramente. De seguida, iniciaram-se as apresentações das crianças que se inscreveram no momento “Ler, contar e mostrar”, este acontece todas as segundas-feiras. Os alunos devem inscrever-se numa tabela que existe na sala e preparar uma apresentação para esse mesmo dia sobre algo que queiram dar a conhecer à turma. Acontece que, em específico neste dia dois alunos se tinham inscrito, um deles esqueceu-se que tinha de trazer o livro, ou seja, não preparou a apresentação e outra aluna chegou atrasada e esqueceu-se de afinar o instrumento que queria mostrar à turma. Foi possível observar o diálogo que a professora teve com os alunos, talvez por receio eu não diria nada, mas foi interessante compreender a forma como falaram sobre sentido de responsabilidade, em como seria importante prepararem as suas apresentações para as mostrarem à turma. Foi particularmente importante observar este momento, pois este espaço para “Ler contar e mostrar”, é mais do que as crianças terem a capacidade de falar em frente à turma toda, é terem também certas atitudes e valores que demonstram responsabilidade, respeito, cooperação pelos alunos que esperam ansiosamente por ver o que trazem para contar. Isto, faz-me pensar que dentro da sala de aula, é muito mais que a aprendizagem de conteúdos específicos, é ganharem o seu sentido de responsabilidade, conhecerem aos poucos a sociedade onde vivem.

Quando terminámos as apresentações e comecei a pedir para que tirassem o caderno diário, iniciei o momento de leitura de um novo tipo de texto, a carta. Senti-me bastante nervosa, com receio por estar a abordar algo novo para a turma, estava preparada, mas ainda mais no início temos medo de que nos questionem de algo que não sabemos. Como preparei aquele momento com base na abordagem à estrutura da carta, tendo por objetivo explicar qual a estrutura da mesma, acabei por não fazer um aprofundamento em si do conteúdo do texto. Fui demasiado focada em tentar que retessem informações acerca da

carta, que acabei por não dar atenção ao texto em si. Acaba por estar errado, uma vez que sendo um texto, os alunos precisam também de compreender a informação que está contida no mesmo. Sem a ajuda imprescindível da professora cooperante eu não iria compreender de imediato que estava a falhar em algumas etapas, talvez só mais tarde quando respondêssemos às perguntas de interpretação do texto. Outra das coisas que devemos sempre pensar, é que as crianças vão tendo “truques”, para as ajudar em certas questões. Por vezes para nós parece simples olhar para o texto e transcrever a sua resposta sem grande esforço, o que não acontece com as crianças. Ou seja, existem mecanismos já utilizados pela professora que ajudam os alunos a encontrar as respostas, mas também a copiá-las para o manual ou caderno. Isto é, vão sublinhando a informação assim que a encontram, deste modo o momento de transcrição fica mais facilitado, trabalhando também as suas competências de selecionar informação concreta e pertinente no texto. Tal como afirma Sim-Sim (2007), o ensino explícito que visa a compreensão de textos, tem por objetivo desenvolver capacidades metacognitivas que possibilitem ao aluno transferir informação e estratégias que são aprendidas para novas situações de leitura e permitam a automonitorização da compreensão à medida que vão lendo um texto. É complexo pensar nestas dimensões, porque exige de nós que nos colocamos constantemente no lugar dos alunos, o que para nós parece simples e fácil não é para eles e um dia também não foi para nós. Considero este um dos aspetos fundamentais desta aula, porque aprendi com a ajuda da professora e com o diálogo dos alunos que me iam questionando “*Maria, é para sublinhas?*”, “*Mas tenho de sublinhar no texto?*”. Também devo considerar formas mais dinâmicas de leitura, ou seja, senti que, quando solicitei a alguns alunos para ler os restantes acabaram por se distrair, algo que dialoguei com a professora que me deu pistas de algumas estratégias que posso utilizar para esses momentos não se tornarem tão saturantes para as crianças que não estão a ler. Ainda dentro desta aula, gostaria também de referir um aspeto que acaba por ser transversal a todas as outras, por vezes sinto que é necessário que determinadas crianças leiam ou resolvam determinado exercício como forma de combaterem as suas dificuldades, quando aos nossos olhos são notórias, mas acabo por ter receio que se sintam sempre na linha da frente por aparentarem ter mais dificuldades. Ou seja, por vezes tenho medo de questionar as crianças com mais dificuldades por medo de que se inibam ou se sintam expostas por mim. Ainda assim, em diálogo com a professora cooperante compreendi que é importante pedir a aulas que estão num patamar já bom na leitura para ler, mas também aos que tem mais dificuldade, para que nós compreendamos como se encontra a leitura dos mesmos, ou qualquer outro aspeto. Foi algo muito importante que aprendi esta semana e, por isso refleti mais sobre este momento. Isto porque, aprendi que o caminho vai se construindo e que por vezes ensinamos algo que ajuda ao máximo os alunos e que lhes serve como ajudas, quando não tem sentem falta. Desse modo, foi possível observar que os mecanismos que a professora ensina, trazem largos benefícios para a turma. Aquando do término da primeira aula, conversei com a minha colega sobre vários aspetos em que considerámos que tive melhor/pior, o que acaba por ser uma mais-valia uma vez que quem está a observar tem uma melhor perceção do que quem esta a intervir, por vezes o nervosismo atrapalha e não conseguimos estar bem a cem por cento. Quando tive a oportunidade de observar a aula dada pela Catarina, um dos aspetos que mais observei foi a heterogeneidade da turma e a dificuldade de quem está a intervir gerir isso mesmo. Por vezes, há alunos que terminam as tarefas bastante rápido, enquanto outros ainda estão a começar, é difícil de gerir e também o senti tanto a observar quanto a intervir. A questão de já existir um mecanismo na sala, ajuda nestas questões, as crianças gostam e sentem-se bastante satisfeitas quando podem usufruir dos mesmos. A nós estagiárias, por vezes é um sentimento agri-doce porque compreendo a importância desse mecanismo, mas ao

mesmo tempo sinto como falha nossa não ter pensado em algo para aqueles alunos realizarem no fim da tarefa. Penso que é um sentimento que ao longo do tempo vai desaparecer pois, aquele acaba por ser um modo de gestão da heterogeneidade da turma importante e benéfico para os mesmos.

Relativamente a momentos dinamizados fora da sala de aula, é complicado gerir o grupo nesses momentos. Em particular em Educação Física e Artística, sempre que saímos fora da sala e são atividades mais lúdicas e que incluem mais movimento sinto que a turma dispersa, acabam por conversar muito mais uns com os outros e não ouvir bem as indicações dadas por nós. É complicado e difícil para nós, mas ao longo do tempo acredito que o grupo vá melhor, tendo nós também de adaptar as nossas estratégias às especificidades do grupo. Ainda que, seja uma turma que aceita bastante novas propostas e participam bastante. Ficámos completamente surpreendidas ao ver as propostas dos grupos nos jogos dinamizados na aula de expressão dramática, bem como a quantidade de diálogos que vamos tendo com os mesmos acerca de inúmeros aspetos interessantes, acabam por ser momentos quase de aprendizagem de forma informal. Em relação à minha prática, por vezes devo ser mais explícita e muitas das vezes exemplificar mesmo, só deste modo é que acabam por compreender o que está a ser dito. Em todos os momentos da semana, existiu algo que me chamou bastante a atenção, os momentos de partilha entre os alunos. O quão é uma mais-valia as crianças partilharem os seus modos de pensar, de escrever, com os restantes elementos. Irem ao quadro, mostrarem as estratégias que utilizam, a forma como pensam, acredito ser benéfico para o grupo. Reflito ainda, acerca de algo que me tem vindo bastante ao pensamento, a forma de avaliar. Por vezes temos receio de corrigir o que os alunos fazem, não sabemos ainda bem quando o fazer, de que forma, com que objetivo. Por isso, acredito que nos próximos dias tentaremos aprofundar mais conhecimentos num mundo tão vasto que é a avaliação, procurando compreender de que forma podemos começar a avaliar os alunos, bem como a forma em como damos feedback. No contexto em que estamos inseridas o método de avaliação está a ser modificado, então ainda não temos conhecimento concreto acerca daquilo que será feito neste âmbito. Ainda assim, ao longo das semanas de observação, foi possível ver que a professora cooperante ia corrigindo os trabalhos dos alunos, ia tentando dar feedback. Atualmente, reconhecemos a importância disso mesmo e tentamos que as crianças também vão sendo atores principais do processo de avaliação, ainda que estejamos a aprender a fazê-lo.

Por fim, de um modo geral a semana correu bem, não podemos dizer que não temos falhas porque temos, várias. São elas que nos vão ajudar a crescer e a ser boas profissionais de educação, acredito que ao longo do tempo vamos criando mais confiança com o grupo e conhecendo melhor a nossa identidade enquanto professoras. Espero um dia conseguir chegar a todas as crianças, tarefa difícil para quando olhamos para a turma e observamos algumas crianças bastante interessadas, outras nem tanto. O que para mim representa um obstáculo, apesar de compreender que cada aluno tem as suas formas de aprendizagem.

Referências Bibliográficas

- Lopes, J. P. & Silva, H. S. (2020). *50 técnicas de avaliação formativa*. PACTOR.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da leitura: A compreensão de textos*. Ministério da Educação/ Direcção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento curricular.

ANEXO XIII – REFLEXÃO INDIVIDUAL ESCRITA NA 7.º SEMANA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE 1.º CEB.

A presente reflexão foi desenvolvida no âmbito da prática pedagógica, unidade curricular pertencente ao plano de estudos do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A mesma foi desenvolvida tendo por base a semana de 20 a 22 de março, em que a mestranda interveniente fui eu.

Durante esta primeira semana de intervenção, posso afirmar que me senti bastante nervosa e com receio de falhar, o que acabou por condicionar algumas das minhas atitudes na prática. De um modo geral, refletindo sobre toda a semana, existiram alguns aspetos que considereei que foram mais bem conseguidos pela minha parte e outros nem tanto, algo que refletirei mais à frente.

A semana iniciou-se com a revisão dos sólidos geométricos e os ângulos, neste caso, o objetivo era rever alguns conceitos ligados aos ângulos e também aos sólidos geométricos. Para isso, levámos para a sala sólidos geométricos para que os alunos os conseguissem visualizar e começamos por estabelecer um diálogo que visava a revisão dos nomes dos mesmos. Foi possível observar que os alunos os conheciam e conheciam também as suas características, tivemos apenas de rever com mais afinco a questão dos poliedros e não poliedros, reforçando que um poliedro tem apenas superfícies planas e um não poliedro tem obrigatoriamente superfícies curvas, mas poderá também ter superfícies planas. Durante este momento, fui referindo a palavra superfícies, mas a certo momento após revermos as faces e as arestas, apenas dizia a palavra faces ao invés de superfícies, o que pode constituir um erro. Ainda assim, compreendo que seja consequência de algum nervosismo e insegurança por nossa parte, que ainda que preparemos as aulas o melhor que conseguimos, por vezes o medo acaba por nos tomar. É também nesse sentido que tenho de trabalhar, em melhorar sempre o nervosismo tentando que o mesmo não me afete. Ainda assim, fui me corrigindo e também com o apoio da professora cooperante senti que os alunos compreenderam o que queria dizer. Ao longo desta tarefa, fui fazendo também uso do quadro pedindo aos alunos que registassem nos seus cadernos o que estava a ser sistematizado, o que eu considero ter sido uma mais-valia pelo facto de ter sentido que o grupo ficou mais concentrado e mais focado no que estava a acontecer. Por vezes, tentamos que oralmente seja feito um questionamento e ficamos por aí, mas esta aula levou-me a compreender que sistematizar conhecimentos e passá-los para o quadro representa um benefício para a aprendizagem dos alunos, uma vez que ajuda os mesmos a terem uma nova forma de apreender conhecimento. Isto porque, sabemos que durante o processo de aprendizagem, alguns alunos precisam apenas de ouvir, outros precisam de escrever, outros precisam de esquematizar, fazendo um desenho ou esquema, desse modo, devemos apoiá-los e dar-lhe outras estratégias para os auxiliar neste processo. Neste sentido, é necessário compreender os benefícios de recorrer a diferentes formas de representação da informação.

Ainda nesta aula, os alunos tiveram oportunidade de formular adivinhas, ou seja, através de uma adivinha trazida por mim, os alunos tinham de se inspirar nela e escrever no papel dado por mim a adivinha com a sua resposta. Foram dados aos alunos vários sólidos geométricos para que conseguissem focar-se apenas num e confirmar tudo o que estariam a dizer na adivinha. Foi possível observar que os alunos de um modo geral se basearam

na adivinha construída por mim, mas outros tentaram dificultar dando origem a trabalhos bastante interessantes.

Durante o momento da partilha, pedi que os alunos fossem a frente tentar descobrir qual o sólido geométrico, agarrando nos mesmos e revendo às suas propriedades. Esta tarefa teve por base a perspetiva de Rocha et al. (2008), que defende que a mesma tem como objetivos identificar as formas e as características das figuras geométricas, reconhecer e identificar formas bidimensionais e identificar o número de lados e de vértices. Tal como os autores supramencionados afirmam, é necessário que as capacidades geométricas dos alunos se desenvolvam lentamente, significando que o tempo se torna fulcral para a aprendizagem de algumas noções que devem ser adquiridas. Desse modo, compreendemos a importância também referida pelos autores, da criação de atividades que partiam de modelos concretos, e que permitam que os alunos manipulem objetos e reflitam sobre os conhecimentos que foram adquirindo. Desse modo, destaco a importância de ter utilizado objetos manipuláveis, de os alunos os terem observado, porque os ajuda a concretizar mais o que são arestas, faces, superfícies. Foi um momento em que deu para compreender que os alunos já conhecem bastante bem os sólidos, não evidenciando dificuldades neste momento. No que diz respeito aos ângulos, fui também sistematizando no quadro e pedindo ajuda aos alunos nas representações, desta vez não pedi aos alunos para registarem no quadro por acabou por ser uma revisão bastante rápida, dado que os alunos demonstraram ter bastante conhecimento deste conteúdo.

No decorrer do restante dia dei início ao projeto individual de cada aluno, ou seja, visto que está prevista a aprendizagem sobre a União Europeia, os seus estados-membros e saber localizar alguns no mapa, começámos por fazer uma revisão partindo do planeta terra. Para esta revisão, foi proposto pela professora cooperante, a construção de um power point para nos auxiliar a colocar imagens para esclarecer os alunos, como era o caso por exemplo do planisfério, do globo, da europa. A princípio pensei que iria ficar demasiado concentrada no power point, o que não se verificou. Acabei por preparar a aula de forma diferente, partindo dos tópicos que tinha de abordar que estavam contemplados no power point. Este recurso, auxiliou-me também no facto de colocar imagens mais concretas que ajudassem os alunos a compreender os conceitos que estavam a ser lembrados. Trouxe também para a sala, um globo que auxiliou os alunos em dois momentos, quando eu estava a explicitar as formas físicas do planeta terra, mas também a localizar os continentes, os oceanos e mais especificamente os países que fazem parte da europa e também da UE. Outro dos momentos foi durante a realização dos projetos individuais, isto porque, o projeto consistia em cada aluno ter um país escolhido completamente à sorte e preencherem uma folha entregue por nós. Esta folha, tinha algumas questões para que os alunos estruturassem as suas pesquisas, mas também que no fim avaliassem o processo. Esta folha foi fundamental no sentido em que apoiou os alunos nas suas descobertas, mas também representou algumas dificuldades no sentido em que os alunos não tinham espaço para escrever as respostas, o que mais tarde ajustei pedindo que escrevessem as respostas no verso da folha, mas também a avaliação que deverá ser preenchida no fim não está preparada para respostas fundamentadas. Digo isto porque, apenas pedimos para que dissessem o que gostaram e não gostaram, após a professora supervisora dialogar connosco sobre este aspecto, compreendemos que deveríamos ter colocado “gostei, porque...”, uma vez que são alunos de 4.º ano, já devem começar a preparar-se para fundamentar melhor as suas afirmações. No entanto, com estes pequenos ajustes compreendemos que a pesquisa se concretizaria de melhor forma, até que, após algum tempo de pesquisa e alguns terminarem percebemos que deveriam

ser feitos ainda mais. O que aconteceu na escrita do power point, foi que os alunos acabaram por ser demasiado concisos, não prestando atenção a aspetos que também são importantes como o tipo de letra, as imagens utilizadas, a acentuação. Apesar de termos explicitado a importância de prestarem atenção à escrita das informações que estavam a obter (uma vez que algumas delas estariam presentes em sites brasileiros), alguns alunos utilizaram as mesmas comprometendo a sua escrita. Ainda assim, fizemos algumas paragens e fomos reforçando a importância de construir um power point que estimule a atenção do ouvinte, mas também que ajude quem está a apresentar. Tal como acima comecei por afirmar, o globo foi também fundamental neste processo, pois estava proposto os alunos afirmarem quais os países que faziam fronteira com o país que lhes foi atribuído, alguns alunos pediram-me para utilizar o globo para confirmarem a informação que tinham obtido, sendo assim uma mais-valia para os mesmos.

Devido aos pequenos problemas acima mencionados, foi necessário dar mais tempo aos alunos para que eles reformulassem os seus recursos, completando-os e deixando-os mais apelativos, mas também que melhorassem um aspeto em concreto. A última questão a investigar seriam curiosidades acerca desse país, a mesma tinha por objetivo que encontrassem gastronomia desse país, maiores atrações turísticas, no entanto, os alunos apenas focaram a sua atenção noutros aspetos que não considerámos ser tão relevantes. O que aconteceu foi que, em diálogo com a professora cooperante compreendemos que teríamos de estruturar melhor, dando o objetivo de pesquisarem pratos típicos, personalidades famosas e monumentos. Quando estávamos a ajustar a folha do plano de trabalho, considerámos mais sensato deixar apenas curiosidades, pois pensámos que dessa forma iam fazer outro tipo de pesquisa e dar-nos outras respostas, sendo que oralmente dei o exemplo de Portugal, pois pensei que os alunos iriam conseguir recordar-se do que eu tinha dito. No entanto, apesar de tentarmos não estruturar demasiado para que dessem voz as suas preferências e ao que sentiram que queriam pesquisar, tivemos de estruturar mais e dar aos alunos mais tópicos para pesquisarem. Às vezes o que nos considerámos que representará um benefício para os alunos, acaba por se demonstrar ser uma dificuldade para os mesmos. Para nós é uma aprendizagem idêntica à que acima mencionai, por vezes, é necessário que o pensamento seja mais estruturado e que as propostas sejam mais estruturadas para os ajudar nas suas investigações, e não só. Ao longo das aulas reservadas para a construção do power point, através dos pequenos ajustes os alunos foram realizando melhores diapositivos, respeitando o plano de trabalho que tinham estipulado. No que concerne à apresentação, a mesma ficou reservada para a semana que se segue, uma vez que já tínhamos ocupado bastante tempo com esta tarefa.

Na restante semana, tivemos alguma redução das propostas, dado que alunos e um professor da escola Domingos Sequeira se deslocaram até à nossa sala para fazer experiências sobre magnetismo e eletricidade. Durante esta proposta, apesar de não estarmos a intervir, foi possível observar as dinâmicas feitas pelo professor, bem como os conteúdos que foram abordados. É sempre benéfico para nós aprofundarmos conhecimentos na área das ciências, uma vez que a minha formação antes do ensino superior é em línguas e humanidades, sinto que é fundamental aprender novos conteúdos que se relacionem com a área das ciências. Foi possível observar um grande interesse por parte dos alunos, que se mantiveram atentos e com muita vontade de experimentar as propostas trazidas pelo professor e respetivos alunos.

Tal como acima referi, essa redução teve como efeitos um maior trabalho ao nível dos projetos, mas também da matemática. Esta semana, tal como já foi mencionado revemos

alguns conteúdos de geometria e medida, mas também leitura de números, multiplicação, divisão, resolução de problemas, entre outros. Deste modo, após lançarmos a tarefa da resolução de uma ficha com algoritmo das operações, a professora cooperante dialogou conosco acerca das dificuldades que alguns estavam a demonstrar na resolução da mesma. Foi necessário que fossem revistas as regras da multiplicação dos números decimais, mas também a escrita dos mesmos. Por vezes, consideramos que estes processos já estão mais presentes, mas compreendemos que não. Alguns alunos chamaram-me afirmando que já não se recordavam do algoritmo da divisão, ou que não conseguiam colocar as vírgulas num algoritmo produto de uma multiplicação com decimais. Levou-nos a concluir também que envolver os alunos no processo de revisão de conteúdos antes do seu início é sempre importante pois ajuda a consolidar conhecimentos por algumas crianças e ajudar a tornar a pensar neles e dar-lhes mais sentido. No entanto, após a revisão feita, os alunos compreenderam como deveriam fazê-lo. Este aspeto, fez-nos preparar a aula do dia seguinte de uma forma diferente, ou seja, rever novamente a leitura de números por ordem e classes, compreender a grandeza dos números tendo em conta a quantidade de algarismos que o mesmo tem. Tentámos também ajudar os alunos a compreender como encontramos números num intervalo como em 3,4 e 3,5. Durante a revisão, a princípio, senti que os alunos estavam com mais dificuldades, mas ao longo do tempo fui observando uma maior motivação pois já estavam a lembrar-se de como se resolviam certas questões. No entanto, entra aqui uma questão sobre a qual temos refletido bastante, a heterogeneidade da turma. Esta é uma turma em que alguns alunos já estão bastante bem ao nível da aprendizagem, merecendo agora enfrentar desafios mais complexos, mas outros alunos estão com mais dificuldades. O que senti durante a revisão, é que acabava por “maçar”, os alunos que já sabem bem o que está a ser falado. Ainda assim, esta revisão continua a apoiá-los na medida em que, voltam a rever e relembrar regras e aprendizagens que já foram atingidas há algum tempo. Neste sentido, chegou a um momento em que os alunos que detêm menos dificuldades me pediu para que dissesse um “número mesmo mesmo difícil”, eu sei que era uma necessidade deles e também foi um alerta para mim para os continuar a estimular, mas ainda assim, sei que alguns alunos não o conseguiriam fazer sozinhos. Tal como afirma Ribeiro et al (2020) “é da responsabilidade dos adultos criar e manter um espaço de aprendizagem adequado às necessidades de todos os alunos, de forma que se sintam parte do espaço escolar e que seja um local seguro para o seu desenvolvimento” (p.319). No entanto, por vezes torna-se um desafio complexo diferenciar as estratégias, de modo a que estejam todos o máximo envolvidos, ainda que, ao longo do tempo e conhecendo a turma consigamos cada vez mais compreender as suas necessidades e quando devemos ou não diferenciar o trabalho a ser desenvolvido. Estes tópicos acima mencionados, fizeram-me também refletir sobre a planificação, isto porque, durante a construção da planificação, vamos encadeando o nosso pensamento e ação pedagógica futura. Quando nos referimos à matemática, considero que devemos fazê-lo de maneira diferente, uma vez que, não temos um conhecimento muito profundo acerca de todos os conteúdos a serem trabalhados. Isto é, aquando da revisão dos sólidos geométricos, não estava estipulado por nós chegar à conclusão da relação dos vértices com as arestas em prismas e pirâmides. Quando observamos as aprendizagens essenciais, dentro da geometria e medida está esperado que “Identificar propriedades de figuras planas e de sólidos geométricos e fazer classificações, justificando os critérios utilizados.”, é uma aprendizagem que acaba por ser genérica não nos dando total informação das aprendizagens que devem emergir deste conteúdo. No entanto, ao longo do tempo, vamos também aprofundando e preparando a nossa prática de uma forma diferente. Ao nível da matemática, estas aulas e aprendizagens que vamos tendo, auxiliam-nos a construir novas planificações cada vez mais ajustadas.

Tal como afirma Gonçalves e Trindade (2010), “a planificação é um processo que exige organização, sistematização, previsão, decisão e outros aspectos na pretensão de garantir a eficiência e eficácia de uma acção, quer seja a nível micro, quer seja a nível macro” (p. 6). Desse modo, a cada dia de intervenção, através das aprendizagens que obtemos vamos nos autorregulando e modificando este documento consoante as necessidades que vamos sentindo. No que concerne à matemática, o ato de planificar envolve a preparação de alguns aspetos como: “ (i) ter presente o currículo de Matemática que tem de ensinar; (ii) identificar a matemática essencial e pertinente para trabalhar com os seus alunos naquele momento; e (iii) exigir rigor matemático, no quê e no como” (Serrazina 2012, como citado em Serrazina 2017, p.15). Deste modo, o professor deve adaptar as estratégias e ser crítico quanto aos recursos.

Ainda dentro da planificação, seria importante referir dois aspetos nos quais continuamos a trabalhar, tanto na construção de melhores descritores de desempenho, como na avaliação. Ao longo das semanas temos tentado ser mais concretas, uma vez que isso nos auxilia bastante tanto na prática, como na construção de instrumentos de avaliação. Tal como afirma Ribeiro et al. (2020), estabelecer objetivos “é uma ferramenta de motivação que, para além de tornar mais concretas as aprendizagens e as competências a alcançar por cada aluno, permite, em cooperação, organizar o trabalho e oferecer várias estratégias na busca da concretização desses mesmos objetivos” (p.286). Desse modo, é fundamental consultarmos as aprendizagens essenciais, mas compreendemos também que devemos consultar as metas e programas para nos elucidarem mais acerca dos conteúdos a ser lecionados. Ao nível da avaliação, a mesma vai se ajustando aos objetivos, uma vez que para cada tipo de proposta temos escolhido o método que mais se adequa. Tal como falamos com as professoras, é fundamental diversificarmos o método, mas compreender o porquê. Nesse sentido clarificamos as ideias que tínhamos em mente, diversificamos para que consigamos observar outras aprendizagens por parte dos alunos. Os testes não nos ajudam a avaliar e refletir certos conhecimentos que são tão ou mais importantes e, por isso, é fundamental que diversificar para que sejam emersas outras aprendizagens possíveis de ser avaliadas de outras formas que os testes não permitem.

Por fim, espero na minha próxima semana de intervenção continuar a realizar um bom trabalho e a ter também um feedback positivo por parte dos alunos. Espero que os medos e inseguranças vão desaparecendo ao longo do tempo, de modo a criar cada vez mais uma prática segura.

Referências Bibliográficas:

- Gonçalves, E., J., A. & Trindade, R. (2010). *Práticas de ensino diferenciado na sala de aula: se diferencio a pedagogia e o currículo estou a promover o sucesso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem*. Currículo, aprendizagens e trabalho docente.
- Ribeiro, M. A., Falcão, F., Félix, S., & Machado, S. (2018). *Manifesto para uma escola (quase) perfeita. Um guia para o sucesso dos nossos filhos*. Oficina livro.
- Serrazinha, L. (2017). *Planificação do ensino e aprendizagem da Matemática*. Escola Superior de Educação de Lisboa.