

INTERVIR E REFLETIR SOBRE A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA. O BRINCAR ARRISCADO NO ESPAÇO EXTERIOR

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Beatriz Filipa Saldanha Guilherme

Trabalho realizado sob a orientação de
Luís Miguel Gonçalves de Oliveira, ESECS
Rui Manuel Neto e Matos, ESECS

Leiria, agosto, 2024
Mestrado em Educação Pré-Escolar
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS
POLITÉCNICO DE LEIRIA

Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, aos meus pais e ao meu irmão pelo esforço que fizeram para me proporcionarem a continuação dos meus estudos e por acreditarem sempre em mim.

À minha tia Mónica por me ajudar sempre que preciso.

Ao resto da minha família, principalmente aos meus primos, por todas as vezes que fingiram que não acreditavam em mim, só pelo prazer de me tentarem chatear.

Aos meus avós, que recordo com todo o carinho. Espero que estejam orgulhosos.

Ao meu namorado, pela paciência e cuidado que teve comigo em todos os momentos deste meu percurso académico.

À Princy, por ser a melhor parceira que poderia ter tido e a todas as amigas que me receberam tão bem em Leiria.

Ao professor Miguel, pela orientação, pelos conselhos e principalmente pelo sentido de humor.

Ao professor Rui, pelo apoio e incentivo para fazer melhor.

Aos meus amigos, com quem partilho as melhores aventuras da minha vida. Aos que acreditam em mim. Aos que ouvem todas as minhas lamentações e desabafos sem julgar.

A todas as crianças que se cruzaram comigo e me fizeram perceber que este é o meu caminho.

Declaração de Integridade

Declaro ter procedido com integridade na elaboração deste trabalho académico, garantindo que não incorri em práticas de plágio, uso indevido de informações ou falsificação de resultados durante todas as fases do processo. Comprometo-me, ainda, a respeitar o Código de Conduta Ética do Instituto Politécnico de Leiria.

Asseguro, igualmente, a preservação da identidade das instituições, profissionais e crianças envolvidas nos diferentes contextos da Prática de Ensino Supervisionada, tendo o consentimento informado de todos e adotando nomes fictícios ao longo deste relatório.

Resumo

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Este relatório tem como objetivos refletir acerca das experiências e vivências das três Práticas Pedagógicas, realizadas em contextos distintos, e apresentar um estudo investigativo sobre o Brincar Arriscado como possibilidade de aprendizagem no Jardim de Infância. Assim sendo, este relatório encontra-se dividido em três partes.

A primeira parte do relatório diz respeito à dimensão reflexiva em contexto de creche e inclui alguns pontos do Ciclo Interativo, concretamente sobre observar, planificar, avaliar, documentar e refletir no contexto de creche.

A segunda parte do relatório inclui toda a experiência vivida em contexto de jardim de infância da rede privada e contém três capítulos. O primeiro recai sobre a dimensão reflexiva sobre a voz e agência das crianças, a abordagem de projeto e o brincar na Natureza. O segundo apresenta o trabalho por projeto realizado no contexto de PP. E o terceiro integra a dimensão investigativa que possibilita compreender os benefícios do risco na infância, assim como a conceção das famílias e da Educadora do grupo sobre o brincar arriscado como possibilidade de aprendizagem no Jardim de Infância. Os dados obtidos revelam que o contacto com o risco permite que as crianças se desenvolvam de forma holística, melhorem a sua qualidade de vida e que se preparem melhor para o futuro.

Por fim, a terceira parte do relatório, refere-se à dimensão reflexiva em contexto de Jardim de Infância da rede pública. Nesta reflexão foram abordadas problemáticas relativas ao ser educador de infância, ser educador reflexivo, à organização do contexto e à heterogeneidade etária.

De uma forma geral, as maiores aprendizagens ao longo do mestrado passaram por realizar provocações e experiências de acordo com os interesses, necessidades e motivações das

crianças, proporcionar-lhes um ambiente seguro e propício à aprendizagem, colocando-as no centro da aprendizagem. Tudo isto, fruto de um olhar sensível e constante, sistemático, de uma escuta sempre muito ativa e de reflexões sobre os processos.

Palavras chave

Aprendizagem, Desenvolvimento, Espaço Exterior, Natureza, Risco.

Abstract

This report was prepared as part of the Master's Degree in Pre-School Education, held at the School of Education and Social Sciences of the Polytechnic Institute of Leiria. The goal of this report are to reflect on the experiences of the three Pedagogical Practices, carried out in different contexts, and to present an investigative study on Risky Play as a learning possibility in kindergarten. This report is divided into three parts.

The first part of the report concerns the reflective dimension in the daycare setting and includes some points from the Interactive Cycle, specifically on observing, planning, evaluating, documenting and reflecting in the daycare setting.

The second part of the report covers the whole experience in a private kindergarten and contains three chapters. The first focuses on the reflective dimension of children's voice and agency, the project approach and playing in nature. The second presents the project work carried out in the PP context. And the third integrates the investigative dimension, which makes it possible to understand the benefits of risk in childhood, as well as the conceptions of the families and the group's teacher about risky play as a learning possibility in kindergarten. The data obtained shows that contact with risk enables children to develop holistically, improve their quality of life and better prepare themselves for the future.

Finally, the third part of the report refers to the reflective dimension in the context of a public kindergarten. In this reflection, issues relating to being a kindergarten teacher, being a reflective educator, the organization of the context and age heterogeneity were addressed.

Generally speaking, my greatest learning experiences throughout my master's degree have been through provoking and experimenting according to the children's interests, needs and motivations, providing them a safe and conducive to learning environment, putting them at the center of learning. This was the result of constant and systematic observation, active listening and reflection on the processes.

Keywords

Learning, Development, Outer Space, Nature, Risk.

Índice

.....	i
Agradecimentos	ii
Declaração de Integridade	iii
Resumo.....	iv
Abstract	vi
Índice de Figuras.....	xi
Índice de Tabelas	xii
Abreviaturas	xiii
Introdução.....	1
Parte I – Prática Pedagógica em Contexto de Creche	2
<i>Capítulo 1 – Refletindo sobre o percurso em Creche</i>	2
1.1. O Contexto e o Grupo de Crianças	2
1.1.1. Características do Contexto de Creche.....	2
1.1.2. Características do Grupo de Crianças	3
1.2. O Ciclo Interativo na Creche.....	5
1.2.1. Observar na Creche: Entre o Olhar Sensível e a Escuta Ativa	5
1.2.2. Planificar na Creche: Das Intenções do Educador à Agência da Criança.....	7
1.2.3. Avaliar na Creche: Das Evidências à Aprendizagem da Criança.....	9
1.2.4. Documentar na Creche: Dos Registos ao Narrar de Experiências	11
1.2.5. Refletir na Creche: Da Reflexão à Nova Ação	12
1.3. Das Inquietações Iniciais às Aprendizagens mais Significativas no Contexto de Creche	12
Parte II – Prática Pedagógica em Contexto de Jardim de Infância I.....	13
<i>Capítulo II- Refletindo sobre o Percurso de Jardim de Infância I</i>	13
2.1. O Contexto e o Grupo de Crianças	14
2.1.1. Características do Contexto de JI I	14
2.1.2. Características do Grupo de Crianças	14
2.2. Uma Experiência no Jardim de Infância da Rede Particular.....	15
2.2.1. Dar Voz e Agência às Crianças no Jardim de Infância.....	15
2.2.2. Abordagem por Projeto na Educação Pré-Escolar.....	16
2.2.3. Brincar no Espaço Exterior e na Natureza	18
<i>Capítulo III- Projeto “O Lixo e a Reciclagem”</i>	20
<i>Capítulo IV- Dimensão Investigativa: O Potencial do Risco na Infância</i>	28
4.1. Enquadramento Teórico.....	29
4.1.1. Brincar e Aprender no Espaço Exterior do Jardim de Infância	29

4.1.1.1. A Importância do Brincar na Infância	29
4.1.1.2. O lugar do Brincar nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	30
4.1.1.3. O Poder Terapêutico de Brincar no Espaço Exterior e na Natureza	31
4.1.2. O Brincar Arriscado na Educação de Infância	32
4.1.2.1. Do Brincar Seguro ao Brincar Arriscado	32
4.1.2.2. Perigo vs Risco na Infância.....	33
4.1.2.3. Papel do Adulto no Brincar Arriscado	34
4.1.2.4. O Brincar Arriscado e as Aprendizagens das Crianças	36
4.2. Metodologia de Investigação	37
4.2.1. Problemática e Objetivos da Investigação	37
4.2.2. Opções Metodológicas.....	38
4.2.3. Contexto e Participantes	39
4.2.4. Técnicas e Instrumentos de Recolha e Análise de Dados	39
4.3. Apresentação e Análise dos Dados e Discussão dos Resultados.....	40
4.3.1. O Brincar no Contexto de Jardim de Infância	40
4.3.1.1. O Olhar da Família e da Educadora sobre Risco e Perigo no Jardim de Infância ..	42
4.3.1.2. Do Brincar Arriscado à Aprendizagem das Crianças: Conceções das Famílias e da Educadora	45
4.3.2. Aprendizagem nas Brincadeiras com Risco no Jardim de Infância.....	47
4.4. Considerações Finais.....	53
4.4.1. Limitações do Estudo e Sugestões para Investigar no Futuro	55
4.5. Das Inquietações Iniciais às Aprendizagens mais Significativas no Contexto de Jardim de Infância I	56
Parte III - Prática de Ensino Supervisionada em Contexto de Jardim de Infância II	57
<i>Capítulo V- Refletindo sobre o Percorso de Jardim de Infância II.....</i>	<i>57</i>
5.1. O contexto e o Grupo de Crianças.....	57
5.1.1. Características do Contexto de JI II.....	57
5.1.2. Características do Grupo de Crianças	58
5.2. A Riqueza de Ser (Futuro) Educador de Infância.....	59
5.2.1. Ser Educador de Infância	59
5.2.2. Ser Educador Reflexivo: Melhorar e ser Melhor.....	60
5.2.3. Ser(mos) Organizado(s): O Ambiente Educativo	61
5.2.4. O Poder da Heterogeneidade Etária.....	63
5.3. Das Inquietações Iniciais às Aprendizagens mais Significativas no Contexto de Jardim de Infância II	64
Conclusão do Relatório.....	65
Referências Bibliográfias	66

Apêndice I- Reflexão de Grupo 1- Creche	2
Apêndice II- Reflexão Individual 1- Creche	5
Apêndice III- Reflexão Individual 6- Creche	8
Apêndice IV- Reflexão Individual 1- JI I.....	11
Apêndice V- Exemplo de Planificação- JI I.....	13
Apêndice VI- Reflexão Individual 4- JI I.....	19
Apêndice VII- Reflexão Individual 2- JI I	22
Apêndice VIII- Inquéritos aos Pais.....	24
Apêndice IX- Inquérito Educadora.....	28
Apêndice X- Descrição e Análise dos Vídeos: Observação 1	30
Apêndice XI- Descrição e Análise dos Vídeos: Observação 2	32
Apêndice XII- Descrição e Análise dos Vídeos: Observação 3	34
Apêndice XIII- Descrição e Análise dos Vídeos: Observação 4	36
Apêndice XIV- Descrição e Análise dos Vídeos: Observação 5.....	38
Apêndice XV- Reflexão Individual 2- JI II	40
Apêndice XVI- Reflexão Individual 1- JI II.....	42

Índice de Figuras

Figura 1- Recolha do Lixo na Mata	20
Figura 2- Um dos Grupos de Pesquisa.....	22
Figura 3- Apresentação das Pesquisas.....	22
Figura 4- Pintura dos Ecopontos para a Sala.....	23
Figura 5- Esquema na Parede: Ecopontos.....	23
Figura 6- Documentação da Tarefa Individual	24
Figura 7- Visita da ValorLis.....	25
Figura 8- Esclarecimento de Dúvidas	25
Figura 9- Registo das aprendizagens de uma criança pela sua própria voz.....	26
Figura 10- Documentação de Todo o Processo.....	27
Figura 11- Participação das Famílias na Documentação.....	28
Figura 12- Superfície Inclinada	42

Índice de Tabelas

Tabela 1- Síntese da Descrição do Vídeo: Observação 1 (Apêndice X)	47
Tabela 2- Síntese da Descrição do Vídeo: Observação 2 (Apêndice XI)	48
Tabela 3- Síntese da Descrição do Vídeo: Observação 3 (Apêndice XII).....	49
Tabela 4- Síntese da Descrição do Vídeo: Observação 4 (Apêndice XIII)	51
Tabela 5- Síntese da Descrição do Vídeo: Observação 5 (Apêndice XIV)	51

Abreviaturas

EI- Educação de Infância

JI- Jardim de Infância

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES- Prática de Ensino Supervisionada

PP- Prática Pedagógica

RG- Reflexão de Grupo

RI- Reflexão Individual

1.º CEB- 1.º Ciclo do Ensino Básico

Introdução

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, nos anos letivos 2022/2023 e 2023/2024. O relatório revela os momentos mais significativos e as principais aprendizagens vividas ao longo do percurso de mestranda ao longo de três semestres de Prática de Ensino Supervisionada. Os contextos de Prática Pedagógica decorreram em Creche e Jardim de Infância I, na rede particular e cooperativa e em Jardim de Infância II, numa instituição da rede pública.

A infância é uma fase crucial no desenvolvimento humano, marcada por experiências, descobertas e aprendizagens. No decorrer do relatório, procuro olhar para a criança como um ser único e revelar alguns momentos em que ela é dona da sua própria aprendizagem.

De maneira a organizar todos os conteúdos presentes, este relatório encontra-se dividido em três partes fundamentais, sendo cada uma referente aos diferentes contextos da Prática de Ensino Supervisionada.

A primeira parte (capítulo I), “Refletindo sobre o Percurso em Creche”, contém a reflexão da prática em creche, assim como os receios iniciais e as aprendizagens mais significativas.

A segunda parte integra a dimensão reflexiva, como também a dimensão investigativa. O capítulo II, “Refletindo sobre o Percurso em Jardim de Infância I”, reflete sobre o percurso em Jardim de Infância I e o capítulo III, reflete o percurso desenvolvido através do projeto “O lixo e a reciclagem”. Na dimensão investigativa (capítulo IV), são apresentados os passos da investigação, o enquadramento teórico, a metodologia e, por fim, a apresentação, análise e discussão de resultados.

A última parte contém a reflexão do contexto de Jardim de Infância II (capítulo V) sobre como ser educador, ser reflexivo, a organização do ambiente educativo e o poder da heterogeneidade etária. Por último, são apresentadas as considerações finais acerca do percurso formativo.

Parte I – Prática Pedagógica em Contexto de Creche

A Parte I do relatório é exclusivamente constituída por um capítulo dedicado à dimensão reflexiva no contexto de creche. Neste capítulo, caracterizamos o contexto e os intervenientes na Prática Pedagógica (PP) em creche, refletimos sobre o ciclo pedagógico, concretamente sobre observar, planificar, avaliar, documentar e refletir no contexto de creche.

Finalmente, partimos das inquietações iniciais para refletir sobre as aprendizagens mais significativas ao longo de um semestre rico em experiências educativas.

Capítulo 1 – Refletindo sobre o percurso em Creche

Esta parte do relatório apresenta uma reflexão com os desafios sentidos no decorrer do percurso na PP em Contexto de Creche e as aprendizagens mais significativas.

De modo a sistematizar o processo da prática educativa, foi fundamental revisitar as reflexões semanais e os trabalhos produzidos ao longo dos três semestres do mestrado. Deste modo, foram identificados os aspetos que despertaram mais interesse, que inquietaram e que tiveram um significado muito particular nomeadamente, aspetos relativos à caracterização do contexto e grupo de crianças ao ciclo interativo: observar, planificar, documentar e avaliar e às aprendizagens mais significativas.

1.1. O Contexto e o Grupo de Crianças

1.1.1. Características do Contexto de Creche

A PP, em contexto de creche, decorreu no ano letivo de 2022/2023, de 26 de setembro de 2022 a 11 de janeiro de 2023, numa Instituição da rede particular, no concelho de Leiria. A Instituição iniciou a sua atividade em setembro de 2004 e inclui as valências de creche, jardim de infância (JI) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). A valência de creche admite crianças com idades compreendidas entre os 4 meses e os 3 anos de idade.

A PP foi realizada com a colaboração de um par pedagógico, o que se manifestou uma mais-valia para a partilha de ideias na realização de planificações, propostas, colaboração durante as intervenções e na reflexão conjunta sobre situações da PP e de todo o processo formativo.

A sala de atividades desta PP era de formato retangular, com dimensões apropriadas ao número de crianças do grupo “área mínima de 2 m² por criança” (Portaria n.º 262/2011, 2011). A sala estava dividida em áreas, no entanto a sua finalidade era que as crianças conseguissem usufruir livremente do espaço na sua totalidade. A partir da sala, existem duas portas, uma dá acesso ao corredor e outra ao fraldário. Na parede contrária à da porta de entrada, existe uma janela que dá acesso à varanda, que foi pensada para utilização independente das crianças, uma vez que tinha um corrimão de barreira bastante alto para as proteger de caírem. O corrimão era de vidro o que possibilitava que as crianças vissem para além da varanda. Devido à existência desta janela, a iluminação da sala era predominantemente feita com luz natural. Para manter a temperatura adequada, existia um ar condicionado no centro da sala.

De acordo com a Educadora Cooperante, a organização da sala não era definitiva, dado que poderia sofrer alterações conforme as necessidades e interesses das crianças e do momento. À hora da sesta, a sala reorganizava-se para se transformar em dormitório com a inclusão de catres.

1.1.2. Características do Grupo de Crianças

O grupo desta PP era composto por 14 crianças, com idades compreendidas entre os oito e os vinte e dois meses (idades no início das intervenções). O grupo, devido à idade, ainda não era autónomo. Era bastante curioso e estava a iniciar o processo de descobrir coisas novas. Começava a inserir na rotina, por exemplo a hora do conto, na qual conseguiam estar atentos, ainda que por um curto período de tempo. Os momentos de partilha eram poucos visíveis, pois a maioria brincava sozinha. Tinham diferentes comportamentos face à presença de pessoas desconhecidas, no entanto, em geral, eram bastante recetivas.

De forma a sistematizar a informação, todas as crianças usavam fralda e, nas últimas semanas de intervenção, algumas mostraram interesse em utilizar o bacio. “A aquisição do controle miccional, com conseqüente retirada das fraldas, deve acontecer de forma autónoma e natural, respeitando a individualidade e o protagonismo da criança em seu próprio processo. Sem treinos, pressão, comparações, premiações ou punições” (Grosso et al., 2021, p. 3).

No início da PP, seis das crianças não tinham adquirido a marcha, mas todas conseguiam manter-se de pé, ainda que, com algum apoio. À data de conclusão da PP, todas as crianças

tinham adquirido a marcha. Segundo vários autores, como Gessel (1996), esta característica é natural da fase de desenvolvimento e aprendizagem em que as crianças se encontravam. Em relação à alimentação, apenas duas das crianças não conseguiam levar os alimentos à boca, no entanto, no final da PP, todas dominavam o uso da colher, sendo notório o progresso das suas competências de motricidade fina. Ao nível da linguagem, nenhuma criança conseguia fazê-lo de forma fluente, contudo, algumas pronunciavam palavras soltas (holófrases) e outras emitiam sons. Para comunicarem recorriam à utilização de gestos, como por exemplo, apontar, levantar o braço e chorar. Compreendiam frases simples e tinham noção da proibição. Todas conheciam o seu nome próprio. Segundo Marques et al. (2024), confirma-se que “a comunicação entre os bebés e o mundo das pessoas e dos objetos dá-se através do toque, do cheiro, do que observam e ouvem, do que saboreiam, mas também, (...) da criação conjunta de significados, gestos simbólicos e linguagens múltiplas” (p.72). Através de interações recíprocas, principalmente com adultos, as crianças vão adquirindo ferramentas para conseguirem comunicar eficazmente.

O projeto pedagógico da sala de 1 ano intitulava-se de “Brincar heurístico, um caminho de descoberta”. O projeto pedagógico “é um instrumento dinâmico e flexível, sujeito a processos de revisão e de adequação, que decorrem do desenvolvimento da ação e da reflexão sistemática sobre essa ação para gerar novas ações” (Marques et al., 2024, p. 38). Com este projeto “espera-se que cada uma das crianças do grupo faça variadas explorações e consequentes descobertas e que através delas adquira as competências necessárias para a faixa etária, de um modo simples, significativo, mas consistente” (Filipe, 2022, p. 12). O brincar heurístico, derivado da palavra grega eureka, que significa descoberta, pode ser visto como “uma brincadeira de descobrir e explorar” (p. 10). O objetivo geral do projeto era promover o desenvolvimento holístico da criança, através de estratégias que vão ao encontro das necessidades e interesses das crianças. Segundo Marques et al. (2024), o projeto pedagógico “estrutura-se com base na compreensão de que as crianças são protagonistas e participativas, que aprendem através do explorar e do brincar e das interações [com pessoas, materiais e com o meio que as rodeiam]” (p. 37). Neste sentido, “o projeto pedagógico é um instrumento dinâmico e flexível, sujeito a processos de revisão e de adequação, que decorrem do desenvolvimento da ação e da reflexão sistemática sobre essa ação para gerar novas ações” (p. 38).

No que diz respeito ao início da PP, “sentimos alguma ansiedade e preocupações, sobre como é que iríamos ser recebidas por parte da Educadora e das crianças” (RG1: Apêndice I, Guilherme e Thykoottathil, 2022). Tinha a consciência que iria ser uma etapa importante, tanto no meu percurso profissional, como pessoal, uma vez que era o meu primeiro contacto com crianças em contexto de Creche. Até à data, nunca tinha sentido dificuldade em criar relações de afeto com crianças, no entanto, ao início, era algo que me deixava preocupada, no sentido em que tinha de o fazer com mais do que uma criança. Sabia que, para conseguir acompanhar o progresso e evolução de cada uma, a vinculação e a afetividade iriam ser fundamentais. Embora, inicialmente, fosse com essa preocupação, assim que cheguei ao contexto, com a observação de cada criança e da sua forma de estar, essa preocupação foi desaparecendo gradualmente.

A educação afetiva deveria ser a primeira preocupação dos educadores, porque é ela que influencia o comportamento, o carácter e a atividade cognitiva da criança (Mauco (1986), citado em Paula & Faria, 2010, p. 2). A existência de uma relação de afeto e confiança entre o educador e a criança é fundamental dado que as crianças necessitam da presença e do contacto com o adulto, para se sentirem seguras e assim aprenderem.

1.2. O Ciclo Interativo na Creche

1.2.1. Observar na Creche: Entre o Olhar Sensível e a Escuta Ativa

As duas primeiras semanas de intervenção tiveram como objetivo observar e recolher dados sobre a instituição, a sala e o grupo de crianças. Foi curioso iniciar a PP no início do ano letivo, na medida em que acompanhámos as adaptações das crianças, face às novas realidades e rotinas, e conseguimos perceber os processos de adaptação e estratégias que a Educadora utilizou, tendo sempre em “consideração que cada criança tem [a sua identidade, características particulares e] o seu ritmo” (RG1: Apêndice I, Guilherme e Thykoottathil, 2022).

Durante as primeiras semanas foi fundamental observar e escutar as crianças, pois como refere Parente (2012),

“Observar e escutar a criança torna-se, assim, essencial para conhecer, para adequar as propostas, quer ao nível dos cuidados quer da educação e, ainda, para revelar as aprendizagens das crianças. Educadores de infância e outros adultos da

creche têm de levar a cabo observações cuidadosas e intencionais e escutar cada criança a fim de poderem garantir que as rotinas de cuidados, as atividades e as experiências de aprendizagem planeadas e proporcionadas deem resposta às necessidades das crianças e das famílias” (p.5).

Percebi que os dias na creche têm como base tempos a que chamamos de rotina. “Estabelecer uma rotina diária consistente desenvolve na criança um sentimento de pertença a um ambiente seguro e com significado, permitindo-lhe prever os acontecimentos do seu quotidiano e construir as suas ações de acordo com os seus interesses” (Hohmann e Weikart, 1997, como citado em Freitas, 2016, p. 131). Com base nessas rotinas, conseguimos ter noção de algumas características da idade da criança, como compreender frases simples, colocar-se de pé sozinhas, dar os primeiros passos, começar a demonstrar agrado ou desagrado pelas pessoas ou objetos desconhecidos e brincar essencialmente sozinha. No entanto, os comportamentos observados não foram idênticos em todas as crianças, uma vez que como defendem alguns autores não se deve esperar que crianças da mesma idade “adquiram as mesmas competências, da mesma forma, no mesmo dia e ao mesmo tempo.” (Teixeira, Jorge, Guardianio, Viana & Guimarães, 2011, p.25). Para além disto, ao longo das semanas, foi notório que as crianças conheciam os momentos da rotina, ou seja, mostravam saber quando era o momento de arrumar, as horas de comer, da higiene “geral” e da sesta. Para a hora de arrumar, era utilizada uma canção e as crianças, de forma espontânea, começavam a arrumar. Apesar disso, era um processo demorado, uma vez que nem todas as crianças participavam no momento e tinham de ser utilizadas algumas estratégias.

No que concerne à observação, “um educador parte das observações registadas e analisadas para planificar atividades em resposta ao observado o que permite às crianças construir a sua própria compreensão do mundo” (Ferreira, 2016, p. 5). Neste sentido o meu olhar estava permanentemente focado nos movimentos, ações, escolhas e ideias das crianças.

A escuta ativa e a observação das crianças e dos contextos foram sempre uma prioridade nesta PP, como refere Marques et al. (2024), “observar é uma atividade integrante e indispensável da ação pedagógica” uma vez que, associada à escuta, “permite

compreender como os bebês e as crianças atribuem sentido ao mundo e às experiências” (p. 34).

Ao longo da PP, percebemos que “não é fácil conciliar a observação de todas as crianças em simultâneo, mesmo assim tentámos colocar-nos em pontos específicos da sala para conseguirmos ter uma maior e melhor visão do que estava a acontecer” (RG1: Apêndice I, Guilherme e Thykoottathil, 2022). Para Parente (2012), observar e escutar a criança é uma poderosa competência prática do dia-a-dia e um importante indicador da qualidade profissional em contexto de creche. Para além disto, “a observação cuidada das crianças permite revelar a singularidade de cada criança” (pp. 6-7). Ou seja, através de uma observação e escuta atentas, conseguimos conhecer cada criança e prever situações futuras (planificar) de forma adequada a cada desenvolvimento.

1.2.2. Planificar na Creche: Das Intenções do Educador à Agência da Criança

Quanto às planificações, tivemos em conta as intencionalidades educativas, os interesses das crianças e realizámos propostas que favoreciam a exploração livre. As planificações estavam organizadas em grelhas e foram sofrendo algumas alterações ao longo das semanas, tentando encontrar um modo de planear a ação educativa mais pessoal e particular, ajustando-o ao nosso modo de ser e estar na educação de infância (EI).

Segundo Marques et al. (2024), planificar significa organizar e preparar atividades/projetos com base no que se escuta e observa das crianças de forma a promover o desenvolvimento da criança num todo. A construção de cenários de aprendizagem estimulantes e diversos exige um planeamento exigente e rigoroso.

O tempo de exploração livre foi predominante, uma vez que este tipo de exploração tem um papel muito importante na primeira infância, porque é nestas idades que as crianças estão a descobrir o mundo. Como refere Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), exploração livre “parte da curiosidade natural das crianças e da sua necessidade de explorar e descobrir voluntária e autonomamente qual o comportamento dos objetos no espaço, quando os manipulam” (como citado em Tavares, 2015, p.76).

Como referem Post e Hohmann (2003), “o tempo de escolha livre consiste num período de tempo em que os bebês e crianças podem investigar e explorar materiais e ações e

interagir com os seus pares e educadores” segundo os seus interesses (como citado em Coelho & Tadeu, 2012, pp.109-110).

É importante, também, dar ênfase às explorações no espaço exterior, visto que este tem uma enorme importância no desenvolvimento holístico da criança e na sua aprendizagem, “a natureza é uma das primeiras janelas de curiosidade da criança e é, certamente, a janela que pode ajudar a recuperar o significado da curiosidade a quem a perdeu” (L’Ecuyer, 2016, p.77) (RI7). Ao brincar na rua, as crianças têm oportunidade de contactar com materiais naturais (p.e.: folhas, paus, terra, água) e sentirem-se livres, para poderem correr, saltar, entre outras.

“Através das experiências de brincar no espaço exterior, em contacto com elementos naturais e em interação com pares e adultos significativos, a criança é estimulada a desenvolver competências ligadas ao conhecimento e controlo do corpo, à avaliação e gestão do risco, à criatividade e resolução de problemas, à necessidade de cuidado e respeito pelo meio, entre outras” (Bento, 2020, p.5)

Nas propostas exteriores, observámos como elas estavam, por vários minutos, atentas aos elementos da Natureza, como por exemplo, aos insetos. Segundo Bento (2020), “a variedade e quantidade de estímulos existentes nos espaços exteriores captam a atenção do sujeito e fomentam a sua vontade de perceber o ‘porquê’, o ‘como’ ou o ‘quando’ em relação àquilo que existe à sua volta” (p.7).

As primeiras explorações são fundamentais para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, elas têm curiosidade natural de quem está a descobrir o mundo à sua volta. Segundo a pedagoga Ana Carolina Thomé, “o que muitas pessoas chamam de sujeira, prefiro chamar de marcas de experiências. A brincadeira é o modo como a criança interage com o mundo. É fundamental que ela explore e seja protagonista das suas descobertas” (RI1: Apêndice II, Guilherme, 2022).

A curiosidade é um mecanismo que nasce com as crianças, visto que é um desejo de conhecimento. Segundo L’Ecuyer (2016), o mistério encontra-se interligado à curiosidade, porque veem nele algo que não conhecem. A criança aproxima-se do mistério

com dúvidas saudáveis, pois só descobrindo é capaz de conhecer o mundo, ajudando a encontrar um sentido para a vida.

Destacamos assim, a importância de promover a criatividade e de utilizar objetos do cotidiano na realização das propostas. Como referi numa reflexão, no decorrer das propostas observei que as crianças, num curto espaço de tempo, dão significados diferentes a materiais que parecem insignificantes, satisfazendo a sua curiosidade. Desta forma, reforço que as propostas “podem ser planejadas de modo a oferecer novos ambientes de exploração às crianças, com base na observação de um interesse por parte delas” (Formosinho et al., 2018, p.131). Como citado em Oliveira et al. (2021), segundo Lopes da Silva et al. (2016), a imagem da criança defendida é a de um aprendente ativo, que logo que nasce procura dar sentido ao mundo que a rodeia.

Segundo os autores supramencionados, “as crianças são reconhecidas como competentes e com capacidades para construir o seu desenvolvimento e aprendizagens”. Para isto, temos de valorizar as experiências e saberes de cada criança, de forma que contribuam para as aprendizagens umas das outras (Oliveira et al., 2021, p.26). Assim, e segundo L’Ecuyer (2016), não devemos expor a criança pequena a estímulos externos para não anular a sua capacidade de motivar-se por si própria. Como citado pela mesma autora, “a admiração é o desejo de conhecimento” (Aquino, s.d., p. 17), assim sendo, devemos prestar atenção às crianças e à sua curiosidade e evitar anular o desejo delas de se maravilharem com tudo.

Depois de refletir e sustentar este ponto de vista, consideramos que a curiosidade tem um papel fundamental na aprendizagem, uma vez que esta advém de um estímulo que faz a criança evoluir. Uma criança curiosa ultrapassa com maior facilidade os desafios do dia-a-dia. Deste ponto de vista, a criança é a principal protagonista no seu processo de aprendizagem, no entanto cabe ao educador criar um ambiente propício para que a curiosidade seja a alavanca para esse processo. Como afirma Montessori, o processo inicia-se dentro da criança, assumindo o ambiente e o educador/professor como facilitadores no processo de aprendizagem (citado em L’Ecuyer, 2016, p.28).

1.2.3. Avaliar na Creche: Das Evidências à Aprendizagem da Criança

A avaliação em creche tenta assumir maioritariamente uma dimensão formativa, com o objetivo de facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Através da

avaliação, o educador percebe qual o caminho que deve seguir, o que deve melhorar na sua intervenção, tendo em conta a organização/qualidade do espaço, dos materiais, das interações e do tempo. Segundo Parente (2015), “a avaliação na educação de infância é um elemento regulador e aperfeiçoador da intervenção educativa, baseado na observação do comportamento das crianças” (como citado em Carvalho & Portugal, 2017, p. 21).

Segundo Marques et al. (2024), avaliar significa “conhecer cada criança baseando-se na observação, escuta, registo e documentação” (p. 39). Na creche estes aspetos ganham uma dimensão particular pelas características dos contextos e pela tenra idade das crianças. Avaliar na PP, foi sem dúvida, um grande desafio. Não sabia o que avaliar, como avaliar e registar toda a informação à minha volta. Desta forma, foi fundamental pesquisar sobre o tema e tentar colmatar estas dificuldades de semana para semana. Mas mais importante *do que e como avaliar*, foi fundamental entender o propósito da avaliação, *o porquê* de esta ser tão importante nestas primeiras idades. Desta forma, entendi que avaliar no contexto de creche me permite acompanhar o desenvolvimento holístico de cada criança e identificar os seus progressos e as suas necessidades e dificuldades. Além disso, permite que tenha feedback das minhas práticas e consiga manter as famílias envolvidas no processo de aprendizagem das crianças.

Como afirmado em Carvalho e Portugal (2017), o processo de avaliação tem quatro ações “a recolha de informação, a documentação e o registo, a reflexão e a utilização ou ação” (p.23). Na PP em Contexto de creche, a observação foi a estratégia mais utilizada na avaliação das crianças. Para Parente (2012), observar e escutar a criança é uma poderosa competência prática do dia-a-dia e um importante indicador da qualidade profissional em contexto de creche. Para além disto, “a observação cuidada das crianças permite revelar a singularidade de cada criança (...). Deste modo, os educadores e outros adultos estão mais capazes de compreender as crianças, de desenvolver com elas relações de confiança e responder às suas necessidades e interesses” (pp. 6-7).

Em suma, considero que a avaliação me permite acompanhar e monitorizar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, criar um ambiente educativo inclusivo e adaptado às necessidades, interesses e motivações de cada uma delas e manter um contacto ativo com as famílias.

1.2.4. Documentar na Creche: Dos Registos ao Narrar de Experiências

Em relação à documentação, foi muito além do registar. Como refere Parente (2012), “a documentação é uma forma de narrar as experiências e actividades que a criança realiza no quotidiano da creche que torna possível escutar a criança, observar e registar o seu processo de aprendizagem através de anotações, descrições, fotografias...” (p.15). Na nossa prática pudemos constatar que “esta técnica, quando partilhada de forma organizada, permite que para além dos educadores, os familiares, vejam as aprendizagens das crianças” (RI6: Apêndice III, Guilherme, 2023).

Foi importante revisitar as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) para tentar perceber como é que a documentação é entendida. Segundo Lopes da Silva et al. (2016), a documentação pedagógica organiza, analisa e interpreta os registos e “documentos recolhidos com a finalidade de descrever a essência de um determinado processo pedagógico. Tem como intenção compreender e atribuir significado às aprendizagens realizadas pelas crianças e ao quotidiano pedagógico, tornando-se numa valiosa estratégia de avaliação formativa” (p.106).

A documentação privilegia a relação com a família. O meio educativo e familiar são dois ambientes que devem proporcionar à criança estímulos e guias para o crescimento e desenvolvimento holístico da criança. Segundo Lopes da Silva et al. (2016), “cada criança não se desenvolve e aprende apenas no contexto de educação de infância, mas também noutros em que viveu ou vive, nomeadamente no meio familiar, cujas práticas educativas e cultura própria influenciam o seu desenvolvimento e aprendizagem.” (p.9).

Segundo as Marques et al. (2024), documentar implica o registo sistemático de observações de forma a acompanhar o progresso individual ou coletivo das crianças. Para além disso, é uma forma de refletir sobre as práticas e comunicar com a comunidade.

Na sala de 1 ano, a sala do piso superior, a Educadora Cooperante deu-nos a liberdade de afixar materiais na parede. Usar as paredes como método de comunicação tem várias potencialidades como o “acesso a um número alargado de pessoas” e a valorização do trabalho desenvolvido. No entanto, “a comunicação é eficaz quando é frequente e sistemática e complementa diferentes canais de comunicação, quando é possível que as famílias e os profissionais comuniquem entre si, sempre que desejarem e se respeitam como parceiros essenciais” (Mata & Pedro, 2021, p. 45).

Para a minha prática a documentação pedagógica tornou-se essencial para conseguir recolher amostras de dados das observações, evidências, imagens e episódios do quotidiano da criança, organizá-los e refletir sobre evidências do processo de aprendizagem de cada criança e conseguir partilhar processos e resultados com a comunidade educativa. Para as crianças, acredito que a documentação promove a sua participação ativa, pois ao documentarem conseguem revelar a sua voz e agência e fazer partilhas sobre o que realizaram, aprenderam e sentiram ao longo de cada experiência, projeto ou atividade. A documentação pedagógica ajuda as crianças a serem atentas, motivadas e conscientes sobre o que vivem e aprendem.

1.2.5. Refletir na Creche: Da Reflexão à Nova Ação

A reflexão é um orientador indispensável para qualquer educador. Refletir sobre a prática ajuda a “proporcionar às crianças uma educação de qualidade (...), uma vez que promove momentos de reflexão acerca da sua forma de avaliação e das suas práticas. Deste modo, o educador tem a possibilidade de regular e aperfeiçoar a sua prática e também a da equipa educativa” (Monteiro, 2019, p. 17). Sendo assim, refletir torna-se fundamental para uma constante e progressiva evolução do educador enquanto ser individual e profissional.

Segundo Marques et al. (2024), é “a partir (...) da reflexão sistemática sobre a sua ação que o/a educador/a vai fazendo os reajustes necessários para garantir a participação e a aprendizagem de todos os intervenientes” (p.37). Através da reflexão sistemática, o educador elabora as suas próximas ações sempre focadas no desenvolvimento e na autonomia da criança.

Considero que refletir, no final de cada dia de PP com o meu par pedagógico, ajudou-nos a melhorar e a aperfeiçoar as nossas intervenções educativas, porque nos permitia discutir sobre as ações uma da outra, aconselhar-nos e tomar melhores decisões. Para além disso, refletir em conjunto torna-se uma mais-valia para melhorar a nossa relação enquanto colegas de grupo e futuras educadoras.

1.3. Das Inquietações Iniciais às Aprendizagens mais Significativas no Contexto de Creche

De forma a concluir, a PP em Creche deu-me a oportunidade de trabalhar, pela primeira vez, com um grupo de crianças com menos de 3 anos de idade. Como futura educadora,

considero que realizar a PP neste contexto foi bastante enriquecedor, tanto para o meu percurso acadêmico e profissional, como para o meu percurso enquanto pessoa.

Os meus receios iniciais eram não conseguir criar relações com as crianças e com a equipa da instituição e com a minha colega, uma vez que não nos conhecíamos e consequentemente nunca tínhamos trabalhado juntas.

Durante a PP, criei algum receio na aplicação do ciclo interativo na prática. Ao refletir sobre ele, concluo que todas as suas fases funcionam interligadas, de modo integrado e principalmente com a criança, e as relações que estabelece, no centro de cada uma delas. A criança deve participar e estar envolvida no planeamento, na intervenção, na avaliação e na reflexão, para conseguir(mos) evoluir e zelar pelo seu bem-estar.

Ao refletir sobre as aprendizagens mais significativas que realizei em creche, posso referir que cativei as crianças através do meu cuidado e da minha atenção por cada uma delas, pelo suspense, criatividade e amor que coloquei em cada proposta.

Refletindo sobre o meu percurso, é visível que ainda tenho muito a aprender e a melhorar, porque acredito na aprendizagem ao longo da vida. Penso que poderei investir e evoluir principalmente na avaliação das crianças e na documentação pedagógica. De uma forma geral, acredito que consegui realizar propostas, provocações, experiências e atividades de acordo com os interesses, necessidades e motivações das crianças, fruto de um olhar constante, sistemático e de uma escuta sempre muito ativa. Consegui gerir bem os tempos ao longo do dia, respeitando, dentro do que me era permitido, o ritmo e o momento de cada criança. Na gestão do grupo, apostei na relação e na autonomia das crianças, na gestão dos seus tempos de interação e exploração dos materiais, dos brinquedos e dos espaços.

Parte II – Prática Pedagógica em Contexto de Jardim de Infância I

Capítulo II- Refletindo sobre o Percurso de Jardim de Infância I

A segunda parte do relatório integra, não só a parte reflexiva, assim como a parte investigativa. Neste capítulo, caracterizamos o contexto e os intervenientes na PP e refletimos sobre a voz e agência das crianças, a abordagem por projeto e o brincar na

Natureza. À semelhança do capítulo anterior, partimos das inquietações iniciais para refletir sobre as aprendizagens mais significativas ao longo de um semestre rico em experiências. No capítulo III, apresentamos o projeto desenvolvido com o grupo de crianças deste contexto e, no capítulo IV, desenvolvemos a parte investigativa deste relatório.

O contexto de Jardim de Infância I (JI) pertence à mesma Instituição onde foi realizada a PP de creche, uma vez que esta inclui valências desde a creche ao 1.º ciclo do Ensino Básico.

2.1. O Contexto e o Grupo de Crianças

2.1.1. Características do Contexto de JI I

Como referido, o contexto do JI I pertence à mesma Instituição do contexto de creche. Relativamente aos espaços de aprendizagem, a sala amarela estava dividida em diferentes áreas (reunião ou jogos de chão, biblioteca, faz de conta, cabeleireiro, escritório, garagem, expressão plástica, da plasticina e o cantinho da calma) que eram utilizadas de forma livre e orientada, dependendo dos interesses e necessidades das crianças. Tinha uma porta de acesso ao corredor da Instituição, com ligação para a casa de manhã, refeitório e para as outras salas. Do lado oposto, tinha quatro janelas de grande dimensão, que dão acesso ao parque exterior da Instituição, permitindo que a luz da sala fosse predominantemente natural.

2.1.2. Características do Grupo de Crianças

A sala amarela era composta por um grupo de 25 crianças, com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos de idade, acompanhado pela Educadora desde o ano anterior. Destas 25 crianças, 13 são do sexo masculino e 12 do sexo feminino. Todas tinham nacionalidade portuguesa e apenas uma residia fora da região de Leiria. Havia uma grande diversidade de situações desafiadoras no seio do grupo, uma vez que algumas crianças eram acompanhadas por psicólogas, frequentavam a terapia ocupacional e uma delas era acompanhada por uma psicoterapeuta e pela intervenção precoce.

O grupo mostrava-se bastante autónomo nos vários momentos da rotina, inclusive na colocação dos bibes: as crianças identificavam-no, vestiam-no e faziam um comboio para apertarem os botões da criança à sua frente. Na hora da sesta, eram bastante tranquilos e pediam “miminhos” para adormecerem. Havia, apenas, uma criança que não dormia, mas

ficava deitada no catre. À medida que iam acordando, ficavam deitados até à hora de se levantarem. Nos momentos de brincadeira, o grupo tinha preferência por brincar no parque exterior e na área da casinha e da plasticina. O gosto por canções era evidente no decorrer das aulas música. Quanto à comunicação, o grupo era bastante expressivo e possuíam uma enorme capacidade de adquirirem vocabulário novo. Na generalidade das situações o grupo revelava uma enorme motivação quando surgiam novos desafios e provocações e participava de forma voluntária em todas as propostas.

2.2. Uma Experiência no Jardim de Infância da Rede Particular

2.2.1. Dar Voz e Agência às Crianças no Jardim de Infância

À semelhança da PP anterior, mais uma vez os professores do mestrado reforçaram a importância de darmos voz e agência às crianças. Ao pesquisar e refletir sobre isso, percebi que é fundamental dar oportunidade às crianças para participarem ativamente nas propostas e na preparação das mesmas, pois “dar espaço a que cada uma fale, e a fomentar o diálogo, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 61).

Dar voz e agência às crianças é reconhecê-las como seres capazes de se expressarem, partilharem opiniões e participarem ativamente no seu processo de aprendizagem. Nesta escuta ativa, Oliveira et al. (2022, p. 17) afirmam que as “palavras que se escutam, (...) os olhares e (...) os gestos que trocam entre si, parecem estimular e auxiliar as crianças nas suas dúvidas e incertezas, guiando-as nos processos de descoberta e de investigação”. Conseguimos assim dar voz e agência às crianças através dessa escuta ativa ao envolvê-las na tomada de decisões, ao respeitar as suas opiniões, ao encorajá-las a fazerem escolhas e a terem responsabilidades.

Para Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) “a escuta é um processo de ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de coconstrução do conhecimento, isto é, sobre a sua colaboração na codefinição da sua jornada de aprendizagem” (p. 30)

“Ao longo da semana, julgo que tenho conseguido dar voz às crianças sempre que mostraram interesse em participar e intervir, tanto nas reuniões de grupo como nas brincadeiras. No entanto, acredito que tenho de melhorar a minha capacidade de

agarrar nesses momentos e desenvolvê-los mais (...) Já na atividade posterior à leitura, uma vez que abordei cada criança individualmente, considero que tirei melhor proveito da situação e consegui desenvolver mais nas conversas”. (R11: Apêndice IV, Guilherme, 2023)

Todas as semanas, enquanto planeávamos (Apêndice V) tivemos sempre em consideração o interesse e as necessidades das crianças do grupo, permitindo que partilhassem ideias sobre a planificação. Percebi que este tipo de planificação é uma mais-valia tanto para as crianças, como para os educadores, pois existem evidências maiores daquilo que as crianças gostavam de fazer. Apesar disto, senti que existe uma maior dificuldade no “dar agência” em relação ao “dar voz”, pois damos espaço para as crianças mostrarem as suas vontades, mas nem sempre damos abertura para o colocarmos em prática com receio da rotina sair do nosso controlo. No entanto, ao longo do semestre, facilmente desconstruí essa ideia. Como refere Lopes da Silva et al. (2016), “o reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo” (p. 9).

Neste contexto, os momentos que planificámos com as crianças foram realizados com metade do grupo, que se mostraram bastante interessados na ideia de poderem partilhar as suas vontades, e achámos por bem incluir a educadora cooperante e as auxiliares nesses momentos de partilha, nos quais surgiram ideias muito interessantes, porque consideramos que o trabalho de equipa é fundamental e porque cada elemento pode e deve ter um papel ativo e muito importante na vida do grupo. Depois dessas experiências, foi fundamental iniciar um projeto com o grupo.

2.2.2. Abordagem por Projeto na Educação Pré-Escolar

Durante o semestre, eu e a minha colega iniciámos com as crianças a exploração de um projeto sobre o Lixo e a Reciclagem, uma vez que considerámos que esta abordagem “dá ênfase ao papel do [educador] no incentivo às crianças a interagirem com pessoas, objetos e com o ambiente, de forma que tenham um significado pessoal para elas” (Katz & Chard, 1997, como citado em Oliveira, Rodrigues & Milhano, 2022, p. 16). Atendendo que esta metodologia privilegia a “participação ativa das crianças nos seus próprios estudos”, gostaria, futuramente, de utilizá-la mais vezes, sabendo, no entanto, que para muitas

crianças é uma dificuldade expressarem-se perante o grupo. Todavia, para Katz e Chard (2009), “a maior parte das crianças fazem as suas escolhas, mostram iniciativa e capacidade de liderança, contribuem para o grupo e reagem às propostas dos adultos quando trabalham num projecto” (p. 8). As mesmas autoras defendem que um dos objetivos desta abordagem é proporcionar que as crianças e adultos convivam tanto na escola como na “vida real” e que estas participem nas atividades da sala “como se de uma comunidade se tratasse”.

Em primeiro lugar, foi fundamental perceber se o tema e a problemática emergente era um interesse do grupo todo ou apenas de algumas crianças, uma vez que segundo Vasconcelos (2011), a participação das crianças não deve ser imposta pelo Educador. No entanto, em algumas fases do projeto, foi fundamental diversificar as dinâmicas do grupo e realizar momentos individuais de forma a entender se o projeto estava a ser significativo para as crianças participantes.

“Diversificámos a dinâmica do grupo, por uma proposta mais individualizada. Esta dinâmica irá prolongar-se para a próxima semana, no entanto eu e a minha colega, conseguimos identificar algumas competências em cada criança que ainda devem ser trabalhadas e desenvolvidas e arranjar novas estratégias para as crianças clarificarem o que aprenderam sobre os ecopontos”. (RI4: Apêndice VI, Guilherme, 2023)

No que toca à essência do projeto, foi fundamental escutar as crianças para percebermos qual seria o foco do projeto. Deste modo, fizemos o levantamento de questões, que nos ajudaram a desenvolver cada fase do projeto. Tendo em conta vários autores, podemos referir que a abordagem por projeto requer 4 fases (definição do problema; planificação e lançamento do trabalho; execução do trabalho e avaliação e divulgação do trabalho). Para Guedes (2011), “a 1.ª fase é o momento em que surgem as questões e que o educador deverá registar” (p. 7), estas podem ser introduzidas através de momentos de leitura. Ainda nesta fase, foi fundamental fazer um *brainstorming* com as crianças com o objetivo de responder às questões “o que sabemos?”, “o que queremos saber?” e “como vamos descobrir?”.

Na fase da planificação, as crianças utilizaram as respostas da última questão para fazer uma pesquisa em várias fontes (computadores, livros, caixotes do lixo e na mata). Para isso, organizaram-se em grupos e tiveram o apoio de um adulto. As crianças utilizaram esta fase para se prepararem para a execução do trabalho. Para além disso, decidiram que, no final das pesquisas, fariam registos em folhas brancas do que descobriam.

Na fase da execução, as crianças iniciaram as pesquisas nos locais referidos anteriormente e verificou-se que os métodos utilizados foram diferentes: alguns grupos registaram os resultados da pesquisa no final da mesma e outros consideraram que seria melhor fazer os registos à medida que iam descobrindo as possíveis respostas. Após este momento, os grupos juntaram-se e, com o auxílio dos registos escritos, apresentaram o que descobriram. Por fim, na fase da avaliação e divulgação, as crianças foram confrontadas com as questões iniciais e através das informações que recolheram conseguiram dar-lhes resposta. Quanto à divulgação, o grupo decidiu, desde o início do projeto, que seria importante divulgar cada etapa nas paredes da instituição e da sala à medida que esta se ia desenvolvendo.

Durante o projeto, foi fundamental incluir as famílias tanto na recolha de materiais, como perceber que dimensão o projeto estava a criar no dia a dia das crianças. Através deste contacto, conseguimos perceber que as crianças falavam, em casa, do que aprendiam e criaram hábitos, como a reciclagem. Para além das famílias, pesquisas e conversas, considerámos extremamente importante oferecer às crianças a visita de profissionais da área da reciclagem, uma vez que nos sabíamos dar mais respostas para além daquelas que fomos descobrindo.

Trabalhar com esta abordagem tornou-se valioso, pois privilegia a participação e ação das crianças e coloca-as no centro da sua aprendizagem. Para além disso, dá oportunidade às crianças de trabalharem de forma individual e coletiva. Como referi, foi a primeira vez que trabalhei com esta metodologia e superou totalmente as minhas expectativas. Não esperava que, na prática, fosse tão integrador tanto ao nível das áreas de conteúdo, como da comunidade.

2.2.3. Brincar no Espaço Exterior e na Natureza

Como referido no contexto da PP, a instituição era revestida de espaços exteriores propícios ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Para além do parque exterior da instituição, as crianças, com o acompanhamento dos adultos, tinham acesso a uma

mata e a um parque com baloiços e animais. Segundo Lopes da Silva et al. (2016), a interação com a Natureza e a sua “observação são normalmente experiências muito estimulantes para as crianças, proporcionando oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características, as suas transformações e as razões por que acontecem” (p. 90), este contacto com a Natureza promove a consciência que cada um tem sobre o seu papel na sociedade e na prevenção do meio ambiente.

Considero importante promover o contacto com vários espaços do meio, principalmente com o espaço exterior, pois este ajuda-me a diversificar o meu diálogo com as crianças e a proporcionar-lhes momentos diferentes e desafiantes no seu dia. (RI2: Apêndice VII, Guilherme, 2023)

Ao observar e refletir sobre o brincar na Natureza, percebo que é um contacto fundamental para as crianças. Segundo Dias (2021), “muitas vezes aquilo que a Natureza oferece de forma espontânea e imprevisível torna-se mais interessante para as crianças do que objetos fabricados, plásticos e com um fim definido” e, nas saídas com o grupo ao exterior, observei que as crianças descobriram diferentes funções para os objetos (paus, flores, pedras...) que foram encontrando, conforme a sua curiosidade e imaginação. No entanto, considero que nós (adultos) muitas vezes, não permitimos que as crianças andem com alguns desses objetos nas mãos. Segundo a mesma autora, “importa referir que a possibilidade de acidente quando se utilizam elementos naturais para brincar não deve impedir a sua utilização pelas crianças, uma vez que os seus benefícios são muito relevantes” (p. 16). Para além disso, “atividades regulares na natureza reduzem os níveis de stress, melhoram a qualidade do sono, o sentido de humor e a sensação de bem-estar.” (Ventura & Mestre, 2021, p. 3). Acredito que, enquanto futura educadora, devo encorajar as crianças a envolverem-se com a Natureza através do tato, do olfato, da audição e da visão para usufruírem na totalidade das vantagens de explorar a Natureza. Assim, devo proporcionar às crianças várias oportunidades de aprenderem e se desenvolverem através de interações diretas com a Natureza e os seus elementos.

Ao longo deste semestre, foi uma mais-valia para mim poder partilhar com as crianças a alegria de brincar na rua.

Capítulo III- Projeto “O Lixo e a Reciclagem”

Neste capítulo, é apresentado o projeto desenvolvido com o grupo de crianças deste contexto. O seu processo de escrita foi realizado com a colaboração do meu par pedagógico, embora cada uma se tenha apropriado dos aspetos para si mais significativos.

Situação desencadeadora

O grupo tem interesse e muitas oportunidades de visitar a mata localizada imediatamente ao lado da Instituição. Numa dessas visitas, quando estávamos a regressar para a sala, as crianças depararam-se com um monte de lixo na mata e mostraram-se bastante sensibilizadas pelo que acabavam de observar. Assim sendo, a Educadora questionou-as sobre como poderíamos resolver aquela situação, ao qual elas sugeriram apanhar o lixo. Uma vez que não estávamos equipados para realizar a tarefa naquele momento, combinou-se voltar à mata com sacos do lixo e luvas descartáveis.

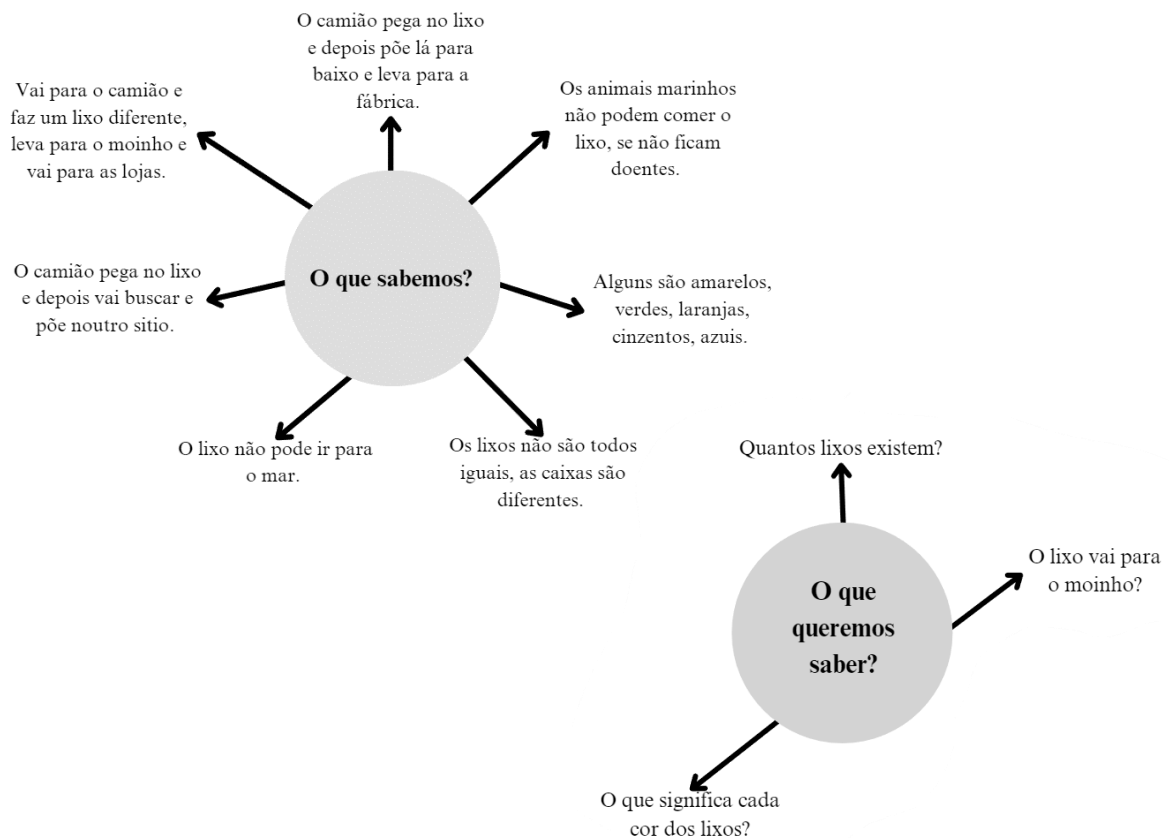
Na semana seguinte, o grupo meteu “mãos à obra” e começou a recolher todo o lixo que conseguiram. Ao colocarmos o lixo no contentor, as crianças começaram a questionar-se sobre para onde ia o lixo e porque é que existiam contentores de várias cores. E aí surgiu o projeto: *o lixo e a reciclagem*.



Figura 1- Recolha do Lixo na Mata

Problematizando: questão ou questões orientadoras

Após as crianças demonstrarem interesse em responder àquelas questões, iniciou-se um diálogo sobre o que as crianças sabiam e queriam saber sobre o lixo e a reciclagem, resultando nas seguintes questões de partida: “Para onde vai o lixo?” e “Porque é que existem caixotes do lixo de várias cores?”

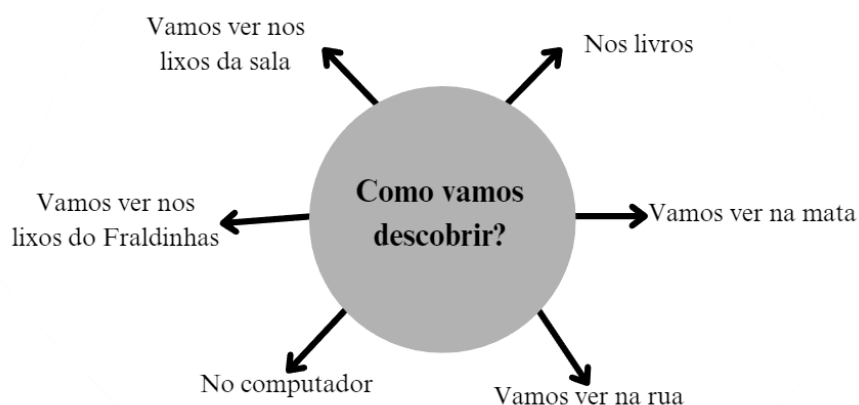


Intencionalidade Educativa do projeto

A intencionalidade educativa deste projeto teve como base as áreas de conteúdos, presentes nas OCEPE (2016), e das intenções do projeto. Com este projeto, foi possível explorar a área de formação pessoal e social, a área das expressões e comunicação e a área do conhecimento do mundo. Além disso, as intencionalidades do projeto estavam direcionadas para o desenvolvimento de conhecimentos e competências acerca da consciência ambiental.

A voz das crianças: do brainstorming ao planeamento

Partindo das questões orientadoras, iniciou-se o planeamento dos próximos passos do projeto: “como vamos descobrir?” Em conversa com o grupo, as crianças decidiram que podiam descobrir a explorar os lixos da sala, da Instituição e da rua e pesquisar nos livros e no computador.



A agência das crianças: execução do projeto

Para iniciarem a execução do projeto, as crianças decidiram dividir-se em grupos e cada grupo ficaria responsável por uma tarefa.



Figura 2- Um dos Grupos de Pesquisa

Após as explorações e pesquisas, cada criança desenhou numa folha branca, o que tinha descoberto. No dia seguinte, o grupo voltou a reunir-se e partilharam o que tinham descoberto: o lixo vai para o camião que o transporta até a uma fábrica e lá é transformado num novo objeto. Conseguiram descobrir, ainda, a existência de contentores amarelos, azuis, verdes, vermelhos e pretos.



Figura 3- Apresentação das Pesquisas

Na etapa seguinte, as crianças perceberam que, na sala, só existiam 3 contentores, o amarelo, o azul e o preto, sugerindo, assim, criar novos contentores com caixas de cartão. As crianças distribuíram-se pelas caixas e, em conjunto, pintaram cada contentor (caixa) da sua cor. De forma a iniciarem a separação do lixo, as crianças trouxeram de casa alguns materiais para reciclar, verificando-se que as pesquisas realizadas tinham tido algum sucesso.



Figura 4- Pintura dos Ecopontos para a Sala

Uma vez que se colocou a interrupção letiva da Páscoa, as mestrandas tiveram de intervir na planificação do projeto, de forma a perceber se este era, ainda, um interesse das crianças. Assim, criaram uma caça ao tesouro com imagens de materiais para reciclar. Depois de descobertos os tesouros, as crianças teriam de os colocar num determinado contentor representado num pictograma. Depois desta proposta, verificou-se o interesse das crianças por este projeto e propôs-se a criação de um esquema na parede para quem visitasse a sala amarela, aprendesse mais sobre a reciclagem. As crianças aceitaram o desafio e, em conjunto, discutiu-se como isso poderia ser concretizado. Concluiu-se então, que se colocariam na parede os ecopontos e, ao seu redor, os objetos pertencentes a cada um deles.



Figura 5- Esquema na Parede: Ecopontos

Antes de terminar o projeto, era importante perceber que aprendizagens cada criança adquiriu e, para isso, realizou-se uma tarefa individual que consistiu numa proposta de “recortar/colar” e numa entrevista com o intuito de recolher informações sobre os conhecimentos de cada criança. Esses registos foram utilizados como documentação.

Como refere Lopes da Silva et al. (2016),

“os comentários da criança que acompanham essa seleção também fazem parte dessa documentação(...). Este tipo de instrumento permite à criança participar no planeamento e avaliação da sua aprendizagem, rever o processo e tomar consciência dos seus progressos” (p.18).

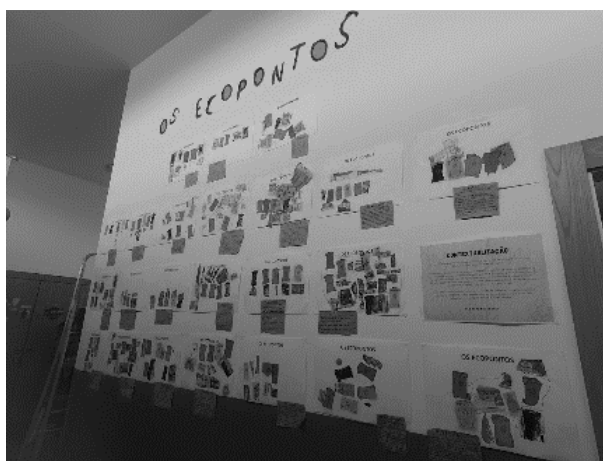


Figura 6- Documentação da Tarefa Individual

Para dar o projeto como terminado, as mestrandas fizeram um convite à Valorlis para visitarem a sala amarela. As crianças participaram muito na apresentação, deixando as funcionárias da empresa bastante comovidas pelo conhecimento daquelas crianças de 4 e 5 anos. Esta visita foi bastante importante para as profissionais esclarecerem algumas dúvidas que surgiram ao longo do projeto, como por exemplo “O que fazer ao vidro dos copos partidos?”, ao qual nos foi esclarecido que esse tipo de vidros não deve ser colocado no vidrão, uma vez que a sua composição é diferente das restantes embalagens de vidro e não se irão fundir à mesma temperatura, resultando em garrafas defeituosas que não podem ser comercializadas.



Figura 7- Visita da ValorLis



Figura 8- Esclarecimento de Dúvidas

Avaliação autêntica: visibilizando as aprendizagens das crianças

A avaliação das aprendizagens foi realizada com a participação das crianças, através de diálogos e observações. Ao longo do projeto, conseguimos identificar inúmeras aprendizagens, principalmente ao nível da participação, da autonomia e da entreatajuda.

Quanto à participação, foi visível que todas se envolveram no planeamento e nas atividades, partilhando com os outros as suas opiniões.

Relativamente à autonomia, as crianças mostraram-se bastante à vontade nas propostas, não fossem elas sugeridas pelas próprias.

Ao nível da entreatajuda ou trabalho em equipa, as crianças souberam pedir/oferecer ajuda umas às outras, sempre que consideravam que precisavam de algo. De salientar que, na atividade individual, as crianças partilhavam informações, umas com as outras, sobre o

objeto que estavam à procura nas revistas e, quando alguém o encontrava, mostrava-se satisfeito por ajudar o próximo.

Para além disto, ao nível das áreas de conteúdo das OCEPE, a organização do ambiente educativo contribuiu “para o seu [das crianças] bem-estar e autoestima, e, ainda, como um contexto democrático em que as crianças participam na vida do grupo e no desenvolvimento do processo da aprendizagem” (Lopes da Siva et al., 2016, p. 33), onde conseguiram sentir-se escutadas e terem interesse em comunicar e, ainda consciencializar-se sobre a “importância do papel de cada um na preservação do ambiente e dos recursos naturais” (p. 91).

“A comunicação é vital no desenvolvimento da criança, implicando a participação activa de ambos os interlocutores (criança e adulto) e requerendo oportunidades comunicativas e a existência de múltiplas razões que levem ao desejo e à necessidade de comunicar” (Sim-Sim et al. 2008, p. 34).

Além disto, através de conversas e entrevistas às crianças, obtivemos evidências de que conseguem verbalizar sobre as suas aprendizagens e conhecimentos e garantimos que este projeto as marcou. Na figura 9, podemos observar que a criança entrevistada identificou um ecoponto (laranja) que não foi referido ao longo do projeto, revelando que fora do contexto educativo a reciclagem é uma problemática explorada.

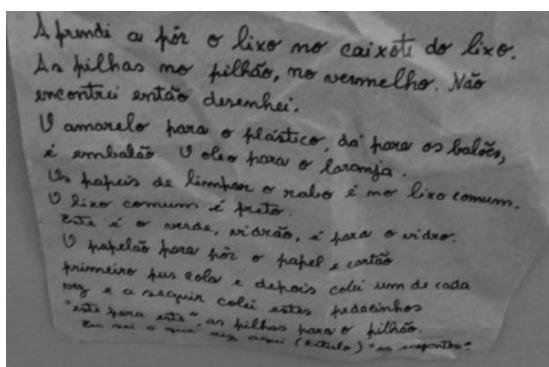


Figura 9- Registo das aprendizagens de uma criança pela sua própria voz

A avaliação constante das aprendizagens das/com as crianças durante o projeto tornou-se fundamental para termos feedback do desenvolvimento do projeto e do impacto que estava a ter na vida do grupo.

Divulgando o processo e os resultados

“Documentar 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 sua prática educativa” (Cardona et al., 2021, p. 84).

A divulgação do projeto e dos resultados das aprendizagens das crianças, foi realizada na parede da sala e da Instituição com a colaboração das crianças e da família. Numa primeira etapa, foi colocado na parede o título do projeto, o que as crianças sabiam e o que queriam saber do projeto. Seguidamente, foi colocado o esquema de como iriam responder às questões de partida. “Usar as paredes como suporte de documentação, é fundamental para que as crianças possam ver com mais facilidade o que vai sendo realizado e os processos desenvolvidos” (Cardona et al., 2021, p. 95).

Na fase da pesquisa, foram colocadas fotografias dos grupos de pesquisa e, posteriormente, alguns dos desenhos das crianças e o esquema “o que descobrimos?”.



Figura 10- Documentação de Todo o Processo

De seguida, as crianças criaram um esquema na parede da sala, para quem os visitasse entendesse que cada lixo deve ir para um ecoponto específico e, na parede do corredor da Instituição, foram colocados os trabalhos individuais de cada criança com os comentários das mesmas.

No fim do projeto, e de forma a incluir os familiares na documentação, colocou-se na parede uma folha em branco e canetas para as famílias partilharem o que as crianças falavam sobre a reciclagem em casa.

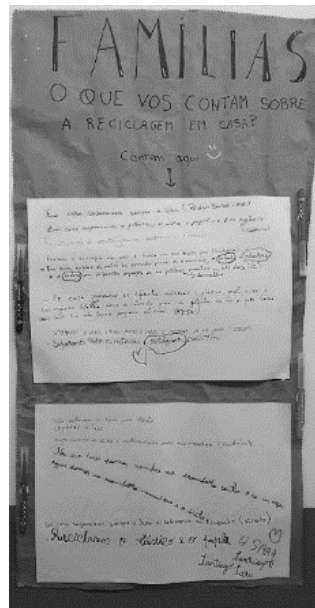


Figura 11- Participação das Famílias na Documentação

Através do testemunho dos pais conseguimos perceber que várias famílias fazem a separação do lixo, reutilizam materiais e usam o lixo orgânico para alimentar as galinhas. Além disso, referem que os filhos relembram constantemente que não se deve deitar lixo para o chão.

A implementação deste projeto apresentou diversos desafios, principalmente ao dar resposta às ideias de todas as crianças. Embora tenha sido desafiador, através de muito diálogo, conseguimos chegar sempre a um consenso entre todos e perceber quais as ideias que responderiam às nossas perguntas. Ao longo do projeto foi necessário a intervenção dos adultos para moderar ou desafiar as crianças para garantir que todas fossem ouvidas.

Capítulo IV- Dimensão Investigativa: O Potencial do Risco na Infância

Após observar e conhecer o contexto desta PP, foi evidente que a maior parte das brincadeiras das crianças eram realizadas no espaço exterior e de formas bastante aventureiras. Assim, surgiu a oportunidade e o interesse de realizar uma investigação neste contexto, com a intenção de perceber que aprendizagens surgem nas brincadeiras realizadas pelas crianças no exterior.

Depois de identificar os interesses das crianças e o tipo de brincadeira mais frequente naquele grupo (brincadeiras com algum risco), definiu-se a problemática do estudo com a intenção de perceber a importância que o brincar com risco pode ter na vida das crianças. Deste modo, tornou-se fundamental identificar os momentos em que essas brincadeiras

surgiam, perceber a opinião da educadora e das famílias em relação àquele tipo de brincadeiras como possibilidade de aprendizagem e, por último, identificar as aprendizagens que as crianças do grupo desenvolvem com brincadeiras com algum risco.

Posto isto, o capítulo está organizado em quatro partes distintas, nomeadamente o enquadramento teórico, a metodologia de investigação, a apresentação e análise dos dados e discussão de resultados. Finalizamos com as considerações finais do estudo, identificando as limitações e recomendações para futuras investigações.

4.1. Enquadramento Teórico

4.1.1. Brincar e Aprender no Espaço Exterior do Jardim de Infância

4.1.1.1. A Importância do Brincar na Infância

Brincar “é um direito fundamental reconhecido pela convenção internacional dos direitos da criança, em 1989” (Ferland, 2006, p. 30). Como refere Neto (2020), brincar “trata-se da procura da liberdade de agir e de pensar, conquistando autonomia, risco e segurança” (p. 15). Para o mesmo autor, não dar liberdade às crianças para brincarem livremente é abrir-lhes caminho para se tornarem analfabetos motores. Além disso, “o brincar livre não se ensina: vive-se, experimenta-se e descobre-se em qualquer contexto e em qualquer momento” (p. 23).

Na opinião de Hanscom (2021), o brincar só é livre quando é dada oportunidade às crianças de decidirem como e com quem querem brincar. “Se querem brincar com os outros, têm de aprender a convidá-los a juntar-se à brincadeira (...). Este vaivém delicado ensina-os como ceder e trabalhar com outros, bem como a autodirigir-se e a gerar ideias criativas” (p. 85).

Brincar, em primeiro lugar, tem de transmitir prazer e na sequência desse sentimento, as crianças fazem as suas aprendizagens. A brincar a criança conhece regras, costumes e valores, ou seja, descobre o mundo em que vive (Ferland, 2006). As crianças quando brincam, recebem fontes de informação que melhoram a sua imaginação, curiosidade, tornando-se pessoas mais aptas, determinadas e reguladas para corrigirem erros e ultrapassarem desafios (Neto, 2020). “Brincar é civilizar o corpo, porque se exercitam comportamentos instintivos e ancestrais de natureza agressiva e se estruturam dinâmicas

simbólicas, capazes de permitir mais maturidade cognitiva e estabilidade emocional no desenvolvimento da criança e do adolescente” (Neto & Lopes, 2017, p. 41).

Além de tudo isto, através do brincar, os adultos conseguem observar “nas crianças desejos, a necessidade de experiências e a manifestação da sua motivação intrínseca” (Neto, 2020, p. 46). Ter hábitos de observação desenvolvidos, ajudam os adultos a conhecerem as crianças. “Observar o brincar é uma oportunidade inesgotável para pais e educadores aprenderem a conhecer diversas facetas de uma criança” (Neto, 2020, p. 222)

Em suma, brincar é um direito natural da humanidade, é criar vínculos, é desenvolver-se. “Ao brincar, a criança desenvolve (...) aptidões e atitudes que utilizará em diversas situações da sua vida quotidiana. (Ferland, 2006, p. 43). Brincar é preparar a criança para a realidade. Brincar é a criança a desenvolver-se num todo.

4.1.1.2. O lugar do Brincar nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

O brincar nas OCEPE, está incluído no ponto da Construção Articulada do Saber. “O brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Lopes da Silva et al. 2016, p. 10).

Segundo Lopes da Silva et al. (2016), o brincar deve ser levado como “atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança”. O educador deve deixar a criança escolher com o que quer brincar e com quem, só assim a criança consegue desenvolver os seus interesses e “estabelecer relações entre aprendizagens”, assim como revelar a sua personalidade (p. 11).

As autoras das OCEPE defendem que o brincar promove relações entre criança-criança e criança-adulto e ajuda a desenvolver competências sociais, comunicacionais e ainda a linguagem oral. Para além disto, através do brincar, a criança consegue expressar-se, tomar decisões, partilhar opiniões e ser criativo. Brincar promove nas crianças o desejo de aprender, ou seja, as crianças “atravessam todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem na educação de infância, constituindo condições essenciais para que (...) aprenda com sucesso”. (p. 11)

O educador deve observar a crianças a brincar para “conhecer os seus interesses” e conseguir planear propostas que motivem as crianças a brincar e a aprender (p. 18). “Ao

brincar, as crianças vão-se apropriando de conceitos que lhes permitem dar sentido ao mundo” (p. 31).

Posto isto, podemos considerar que o brincar permite à criança aprender de forma integrada e natural, se o educador permitir que brinque livremente com e como quiser. De uma forma geral, ao brincar a criança desenvolve-se em todas as áreas e faz inúmeras aprendizagens de modo holístico.

4.1.1.3. O Poder Terapêutico de Brincar no Espaço Exterior e na Natureza

Atualmente, as crianças brincam, mas de forma diferente. Segundo Neto e Lopes (2017) o surgimento das novas tecnologias leva à falta de contacto com a Natureza e à falta de autonomia das crianças. São poucas as que observamos a brincar nos espaços exteriores, devido à superproteção que os pais querem oferecer aos seus filhos, tornando “o tempo espontâneo do imprevisível, da aventura, do risco, do conforto com o espaço físico natural, [num] tempo organizado, planeado, uniformizado” (Neto & Lopes, 2017, p. 12). Mas estarão eles a protegê-los ou a colocá-los em perigo?

Um estudo de Figueiredo (2015), mostra que “na maioria dos contextos de infância portuguesas o espaço exterior não parece ser tão utilizado quanto poderia/deveria e o tempo que as crianças passam nele é extremamente limitado” (Bento & Portugal, 2016, p. 88). Para Hanscom (2021), as crianças devem brincar na natureza, pois é o local mais privilegiado sensorialmente, onde aprendem a calcular riscos, superar medos e regular emoções. Outros autores como Neto (2020), reforçam que “brincar e ser ativo na Natureza implica a mudança para novas abordagens pedagógicas, que mobilizam as crianças a aprender através da curiosidade” (p. 161).

Através de experiências no exterior, as crianças desenvolvem-se de modo holístico, aprendem e tomam conhecimento do mundo que as rodeia. De acordo com Tovey (2011), como citado em Bilton et al. (2017), “num mundo em que tudo parece ser cada vez mais instantâneo e automático, importa que as crianças contactem e compreendam os diferentes ritmos da natureza (...) ligando-se ao mundo natural através de experiências positivas e mobilizadoras de aprendizagem” (p. 30).

Contrariamente a este aspeto, o brincar é cada vez mais planeado e, no pior dos casos, as crianças têm passado a maior parte dos seus dias em frente a ecrãs. Segundo Neto (2021), “é fundamental para a saúde pública da sociedade contemporânea a consciência de um

equilíbrio na utilização lúdica destes artefactos digitais e a promoção de vida ativa”. Como refere Desmurget (2021), “se as aptidões fundamentais da infância não forem suficientemente mobilizadas (...) [no futuro] será tarde de mais para aprender a pensar, a refletir, a concentrar-se (...) ou a interagir com os outros”, em oposição às tecnologias que “são tão intuitivas que as crianças rapidamente descobrirão, mal as comecem a utilizar em casa ou na escola” (p. 37).

Assim, as crianças necessitam de ter contacto com o espaço exterior e com a Natureza, para se desenvolverem e se concentrarem. O espaço exterior é também um espaço educativo “pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27). Não podemos permitir que as crianças fiquem horas fechadas e sentadas dentro da sala ou de casa. “As crianças necessitam de contactar, experienciar e apreciar a natureza, brincando de forma desafiadora e com margem de risco adequada à sua condição de desenvolvimento” (Neto & Lopes, 2017, p. 77).

Concluindo, a falta de contacto com os espaços exteriores e com a Natureza e o excesso de tempo passado dentro de casa (principalmente na posse de dispositivos digitais), impedem as crianças de se desenvolverem e aprenderem, conviverem e serem efetivamente crianças. O contacto com a Natureza, ajuda-as a manterem-se mais tempo concentradas, a desenvolverem-se num todo e a aprenderem através da exploração do mundo real.

4.1.2. O Brincar Arriscado na Educação de Infância

4.1.2.1. Do Brincar Seguro ao Brincar Arriscado

Referimo-nos ao brincar seguro a um brincar orientado e com excesso de interferência e proteção dos adultos. Como refere Neto (2020), o brincar seguro tem um papel desfavorável no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, uma vez que ao impedirmos as crianças de se movimentarem livremente traz consequências negativas, como a falta de autonomia, da noção de risco e até mesmo pensamentos negativos (ansiedade, défice de atenção, etc...). Hanscom (2021), “como terapeuta ocupacional pediátrica que passa horas incontáveis a observar crianças a brincar num ambiente natural, também [sabe] que restringir o movimento das crianças e limitar possibilidade de brincar ao ar livre pode fazer mais mal do que bem” (p. 72). Para Neto e Lopes (2017), “quanto

mais risco, mais criação de segurança. Quanto menos risco, mais propensão para o acidente” (p. 35).

Assim sendo, brincar é uma atividade em que a criança se envolve num todo, “procurando sempre que possível descobrir, e repleta de curiosidade de colocar o seu corpo face a situações adversas e de risco controlado” (Neto, 2020, p. 43). Para o mesmo autor, o brincar de risco é fundamental para a criança conhecer os seus limites.

Em conformidade com Neto (2020), Hanscom (2021) evidencia que ao brincar no espaço exterior e na convivência com brincadeiras arriscadas, as crianças tornam-se mais seguras, confiantes e autónomas. “Avaliar riscos e aceitar desafios enquanto brincam ao ar livre é recompensador de várias formas”: ganhar confiança; desafiam-se a si mesmas e ao seu próprio ritmo; aprendem a adaptar-se (p. 102). Como brincadeiras arriscadas, podemos considerar o “brincar com grandes alturas”, “brincar a grandes velocidades”, “brincar com ferramentas perigosas”, “brincar à luta e perseguição” (Neto, 2020, p. 109).

Com estas informações, podemos referir que o brincar arriscado é completo, “o risco não é só físico, mas também emocional, mental e social” (Neto, 2020, p. 97) uma vez que, as crianças têm de adaptar as suas capacidades físicas, emocionais, mentais e sociais aos desafios que lhe são apresentados, ou seja, “as crianças, enquanto brincam, precisam de correr riscos” (p. 103). Para Neto (2020), “crianças que se confrontam com o risco têm mais segurança e, em oposição, crianças que não se confrontam com o risco estão mais propensas ao acidente” (p. 104).

Sinteticamente, o contacto com o brincar arriscado é tão fundamental e completo, pois o processo de aprendizagem implica correr riscos.

4.1.2.2. Perigo vs Risco na Infância

Importa então clarificar alguns conceitos que nos parecem fundamentais no desenvolvimento do nosso estudo. Os conceitos de perigo e risco são várias vezes confundidos. Segundo Neto (2020),

“o risco faz parte da nossa existência. As crianças gostam de se desafiar em situações de brincadeiras arriscadas, como é o caso das alturas, subir às árvores, das velocidades, como é deslizar, ou correr de forma intensa ou ainda, jogar às lutas, perseguir e ser perseguido, brincadeiras que são habituais na infância, da

mesma maneira de se esconder ou estar em locais secretos. Estas brincadeiras são normalmente consideradas pelos adultos difíceis de aceitar”.

Na perspectiva dos autores do livro *Brincar ao ar livre*, “risco distingue-se de perigo, noção que é aplicada em situações cuja probabilidade de dano é elevada e que podem conduzir a ferimentos graves ou à morte” (Bilton et al., 2017, p. 66). Stephenson (2003, p.42) “reforça esta ideia, enfatizando a necessidade de os profissionais de educação considerarem os aspetos positivos do risco, como a possibilidade de descobrimos no outro alguém aventureiro, corajoso, forte confiante e bem-sucedido, indo para além de um discurso focado na possibilidade de falhar ou de sofrer algum acidente” (como citado em Bilton et al., 2017, p. 66).

Para compreender o conceito de risco, recorrendo a Adams (2002) como citado em Bento (2012), poderemos entendê-lo como “unquantifiable danger, hazard, exposure to mischance or peril”. Este autor considera que “o risco, na sua vertente objetiva, não pode ser alvo de medida e quantidade, estando sempre encoberto por uma componente subjetiva, intrínseca à pessoa que analisa a situação” (p. 9). “Importa fornecer espaços que permitam experiências de risco controlado, assumindo-se que a segurança, à semelhança do risco, também se pode constituir como um perigo quando é excessiva” (Bilton et al., 2017, p. 72). Para Neto (2020), “o risco é uma necessidade biológica e cultural de sobrevivência da espécie humana que permite o aperfeiçoamento progressivo de várias competências e a superação e a transcendência da corporalidade” (p. 97).

Em suma, os riscos têm de ser controlados/calculados, no entanto só podem ser consciencializados se as crianças viverem experiências suficientemente desafiantes. A perceção do risco tende a variar conforme a visão de quem o analisa. Quando diferentes pessoas são expostas ao mesmo “perigo”, entendem o “risco” de maneiras distintas, dependendo das suas experiências e habilidades. Além disso, a perceção de risco pode depender do contexto em que este é analisado, pois as diferentes comunidades e culturas lidam de maneiras diferentes com a gestão do risco. O mesmo acontece com a perceção dos adultos sobre as crianças experienciarem o risco e os seus limites.

4.1.2.3. Papel do Adulto no Brincar Arriscado

Nos dias de hoje, tem-se observado que são poucas as crianças que têm experiências com o risco devido à superproteção dos adultos. Neto e Lopes (2017) verificaram que em

“estudos de investigação já realizados (...) os pais atuais, têm uma preocupação excessiva, e por vezes obsessiva, em não permitir que os seus filhos corram riscos em situações de movimento ou de atividade física, em diversos contextos de ação”, resultando no excesso de sedentarismo e analfabetismo motor (p. 53).

As crianças gostam que os adultos estejam presentes e atentos às suas brincadeiras, que se mostrem confiantes, ao ponto de as encorajarem a descobrir e ultrapassar desafios (Neto, 2020). Ou seja, o adulto deve gerir o medo que tem da criança se magoar e/ou sujar-se e observá-la de forma desinteressada. Como refere Hanscom (2021), “em vez de fugir dos riscos, temos de deixar os nossos filhos experimentar um risco gradual para desenvolverem as competências físicas essenciais de que precisam para se manterem seguros” (pp. 126-127). Para Neto (2020), “a necessidade de proteção e segurança das crianças é um direito internacionalmente consagrado. No entanto, só existe segurança infantil se a criança se confrontar com situações desafiantes e arriscadas desde o seu nascimento” (p. 97). Em conformidade, Ferland (2006) refere que “os adultos que reconhecem à brincadeira a sua importância não terão apenas e sempre como alvo as aprendizagens da criança, mas também o seu prazer em se movimentar, imaginar, construir, conviver com os pares” (p. 63). Na gestão do risco, é “essencial que o educador se sinta confortável no espaço, sendo capaz de incentivar a criança (...) [pois] é importante que [ela] se sinta apoiada, independentemente do resultado da ação” (Bilton et al., 2017, p. 125).

No brincar arriscado, o adulto não se deve precipitar em “oferecer soluções, sem permitir que a criança experimente e tente resolver os problemas de forma autónoma”. Uma intervenção do adulto deve ser avaliada, pois a sua ação pode destabilizar em vez de “apoiar a criança na superação de obstáculos” (Bilton et al., 2017, p. 68). O adulto deve apoiar a criança, para evitar “elevados níveis de sofrimento e frustração”.

Portanto, o excesso de “proteção adulta não dá bom exemplo, impede e «mata» o desenvolvimento da autonomia nas primeiras idades” (Neto, 2020, p. 108). Para além disso, a falta de confiança dos pais em relação à convivência das crianças com o risco, reflete-se nas crianças e estas tornam-se pouco confiantes para ultrapassarem desafios. Já “com o apoio do adulto, a criança poderá lidar com o desafio de forma gradual, beneficiando da sua ajuda para desenvolver as competências necessárias para superar a situação” (Bilton et al., 2017, p. 69). No entanto, “a valorização do brincar arriscado não

tem necessariamente de envolver uma aceitação incondicional deste, sendo pertinente considerar e avaliar diferentes fatores que podem influenciar a situação” (Bilton et al., 2017, p. 83).

O adulto deve “aprender a confiar na capacidade de as crianças fazerem a sua própria gestão de brincadeiras”, caso contrário “estão a hipotecar a capacidade das crianças adquirirem a sua própria autoconfiança e autonomia, sendo que ambas são fundamentais para um crescimento saudável e feliz” (Neto & Bento, 2017, p. 96).

Posto isto, no brincar, particularmente no brincar arriscado, é importante que o adulto não comprometa as experiências que as crianças têm com o risco e deve encorajá-las a superarem-se. Para além disto, deve conhecer antecipadamente os espaços/locais e os elementos que compõem os contextos para onde se vai dirigir com crianças, para perceber possibilidades de fruição e aprendizagem e prevenir acidentes.

4.1.2.4. O Brincar Arriscado e as Aprendizagens das Crianças

Como aludido nos tópicos anteriores, o brincar arriscado é fundamental para o desenvolvimento holístico das crianças, não só no desenvolvimento da autonomia e segurança, como para novas aprendizagens. “O brincar arriscado é compreendido como uma oportunidade para as crianças testarem limites, enfrentarem desafios e experimentarem algo inédito” (Ball, 2002; Stephenson, 2003) (como citado em Bilton et al., 2017, p. 67).

As aprendizagens que poderão emergir do brincar arriscado são essenciais, devem ser valorizadas e devem fazer parte do processo educativo das crianças. Para Neto (2020), “os desafios de brincar em situações de risco podem ser muito positivos, considerando que, além do aperfeiçoamento do desenvolvimento motor, incentivam a criatividade, a resolução de problemas, as habilidades sociais, a superação pessoal, os medos e frustrações” (p. 104). Em harmonia com o autor, Hanscom (2021) afirma que, “quando é dada às crianças a oportunidade de correrem riscos, e até experimentarem a sensação de caírem, vão aprender a fazer adaptações motoras necessárias ao longo do tempo”. Como exemplo, a mesma conta que é “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” (p. 126).

O brincar arriscado ajuda as crianças a terem “uma percepção corporal adequada”. Esta percepção “é essencial para nos deslocarmos de forma segura e interagirmos com o mundo à nossa volta” (Hanscom, 2021, p. 133).

Para além das múltiplas aprendizagens, Bilton et al. (2017) referem que “o risco no brincar possui um importante papel no desenvolvimento da criança, respondendo à sua natural curiosidade e necessidade de estimulação” (p.70). O desenvolvimento de competências ligadas à gestão do risco por parte das crianças também nos parece fundamental, ou seja, a criança revelar competências para avaliar situações arriscadas e perceber verdadeiramente se é ou não capaz em determinada situação, ou seja, “o confronto com situações desafiantes permite a mobilização de competências de gestão e avaliação do risco, implicando a análise das características do indivíduo e da situação” (Christensen & Mikkelsen, 2008) (como citado em Bilton et al. (2017).

Posto isto, as OCEPE definem três grandes áreas (formação pessoal e social, expressão e comunicação e conhecimento do mundo) que definem os principais conteúdos a serem trabalhados no JI e algumas aprendizagens daí decorrentes. Pensando o currículo de modo integrado, parece-nos importante, neste exercício formativo, olhar também para as partes, ou seja, não defendemos que cada área de conteúdo deve ser trabalhada isoladamente, mas temos consciência que para entender o todo é fundamental conhecer profundamente as partes. Desta forma, e devido à sua abrangência, torna-se pertinente analisar a opinião das famílias e da educadora relativamente ao papel do brincar arriscado neste contexto e identificar e perceber, de forma detalhada, algumas das aprendizagens mais significativas na observação de situações com as crianças e em articulação com as OCEPE.

4.2. Metodologia de Investigação

Neste tópico, apresenta-se o estudo desde a sua natureza à análise e discussão dos resultados, passando pela metodologia adotada, participantes, contexto da investigação e as técnicas e os instrumentos de recolha e análise utilizados.

4.2.1. Problemática e Objetivos da Investigação

Esta investigação visa perceber “Que aprendizagens poderão emergir de situações de brincar arriscado no contexto de jardim de infância?”. Reconhecendo a importância do brincar no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, o estudo busca “Identificar momentos/situações no espaço exterior em que emerge o brincar arriscado”; “Perceber

qual a opinião das famílias sobre o brincar arriscado enquanto estratégia/possibilidade de aprendizagem”; ”Perceber qual a opinião do educador sobre o brincar arriscado enquanto estratégia/possibilidade de aprendizagem”; “Identificar aprendizagens em momentos de brincadeira com algum risco” e “Refletir sobre o risco em contexto de jardim de infância”.

Recorremos ao estudo de caso para investigar as aprendizagens emergentes de situações de brincar arriscado no JI de forma rigorosa e abrangente. Posto isto, apresentaremos as opções metodológicas que melhor se adequam a esta investigação.

4.2.2. Opções Metodológicas

Podemos considerar este estudo uma investigação qualitativa, pois ao contrário da investigação quantitativa, não nos baseamos em dados numéricos e estatísticos. “A investigação qualitativa contém em si ideias-chave como complexidade, subjetividade, descoberta” (Coutinho, 2015, p. 328, citado em Lopes, 2021, p. 63). Este tipo de investigação “permite ao investigador o estudo de fenómenos em contexto natural, sem ter de obedecer a um quadro teórico com o objetivo de testar hipóteses *a priori* formuladas” (Bogdan e Biklen, 1994, citado em Lopes, 2021, p. 63).

Na investigação qualitativa, “consideramos as interpretações dos sujeitos perante a sua própria atuação, as estratégias utilizadas e o modo como mobilizam recursos” (Lopes, 2021, p. 63). Assim, esta investigação insere-se num paradigma interpretativo, uma vez que este “abrange um conjunto de correntes ou de famílias humanístico-interpretativas cujo interesse se centra no estudo dos símbolos, interpretações e significados das ações humanas e da vida social, e que utiliza sobretudo métodos baseados na etnografia” (Mateo Andrés, 2000).

Optámos pelo estudo de caso que "consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico" (Merriam, 1988) (como citado em Bogdan & Biklen, 1991, p. 89). Segundo Coutinho (2013), o estudo de caso é considerado um estudo em profundidade, intensivo que se limita no tempo e no espaço, onde o investigador recolhe informação de forma detalhada. Por outras palavras, no estudo de caso investiga-se “um fenómeno actual no seu contexto real” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 234).

A escolha desta abordagem (qualitativa), permite a compreensão de um fenómeno específico num contexto particular, assim como o estudo de caso, possibilita que nos

foquemos em experiências e percepções das pessoas envolvidas para além de números e estatísticas. A escolha do contexto e dos participantes influencia os resultados obtidos. Desta forma é fundamental apresentá-los, assim como às técnicas e aos instrumentos de recolha e análise de dados.

4.2.3. Contexto e Participantes

A investigação foi realizada com um grupo de vinte e cinco crianças de uma Instituição privada, no concelho de Leiria. A caracterização do contexto e do grupo de participantes, que neste caso coincide com o grupo de crianças da PP em JI I, encontra-se desenvolvida no início do segundo capítulo.

A recolha de dados incidiu nos momentos de brincadeira e atividades desenvolvidas pelas crianças no parque exterior da instituição e numa mata localizada ao lado da Instituição.

4.2.4. Técnicas e Instrumentos de Recolha e Análise de Dados

Inicialmente, foi indispensável fazer uma revisão de literatura para entender melhor as características do brincar arriscado, definir a problemática do estudo e os seus objetivos. Posteriormente, foram definidas as técnicas de recolha de dados. Segundo Carmo e Ferreira (2008), “a escolha das técnicas depende do objectivo que se quer atingir, o qual, por sua vez, está ligado ao método de trabalho” (p. 193).

Para chegar ao desenho do estudo e às grades intenções, optámos por recorrer à observação sistemática das crianças e aos registos videográficos.

Relativamente à observação, segundo Adler e Adler (como citado em Aires (2015)), essa observação, - observação qualitativa -, “é fundamentalmente naturalista; pratica-se no contexto da ocorrência, entre os actores que participam naturalmente na interação e segue o processo normal da vida quotidiana” (p. 25).

Para além destas técnicas, foi enviado um inquérito por questionário à Educadora do grupo e às famílias das crianças. “O questionário é um instrumento de medida que traduz os objectivos de um estudo com variáveis mensuráveis. Ajuda a organizar, a normalizar e a controlar dados, de tal forma que as informações procuradas possam ser colhidas de uma maneira rigorosa” (Fortin, 1999, p. 249).

Relativamente à análise dos dados, depois da transcrição dos vídeos, recorreu-se à análise do conteúdo. Berelson, (1952,1968), definiu análise de conteúdo como “uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objectivo a sua interpretação” (como citado em Carmo & Ferreira, 2008, p. 269). Quanto ao inquérito, foi realizada a sua análise que permitiu organizar e perceber quais as concepções dos pais e da educadora relativamente ao Brincar Arriscado.

4.3. Apresentação e Análise dos Dados e Discussão dos Resultados

Neste tópico são apresentados e analisados os dados recolhidos entre abril e junho de 2023, no contexto de JI I. Como mencionado anteriormente, foram utilizados registos videográficos e dois inquéritos por questionário aos pais e à educadora responsável. De vinte e cinco inquéritos enviados aos encarregados de educação, foram apenas obtidas dez respostas.

4.3.1. O Brincar no Contexto de Jardim de Infância

A concepção do brincar foi um dos assuntos explorados no inquérito aos pais (INQ. 1 Pais: Apêndice VIII) e à educadora do grupo (INQ. 2 Educadora: Apêndice IX). Numa escala de 1 (nada importante) a 5 (muito importante), a resposta mais obtida foi que brincar é muito importante. Para os pais, o brincar está associado a diversão, a atividades estruturadas ou não, a dar liberdade à criança de explorar objetos e/ou o ambiente, a fazer jogos, a inventar, a fazer de conta e a perceber os limites físicos e humanos. Ao longo da análise destas respostas, é possível compreender que o conceito de brincar é descrito de diversas maneiras, no entanto todas remetem para algo prazeroso, de bem-estar e exploração.

No estudo de Rodrigues e Galvão (2014), sobre as *Perspetivas parentais sobre o contributo do brincar no desenvolvimento da criança*, o brincar “assume um significado central no desenvolvimento [e aprendizagem] das crianças na medida em que é reconhecido como ferramenta essencial de aquisição de conhecimentos, pilar indispensável da compreensão do mundo e facilitador da construção das próprias crianças enquanto futuros adultos” (p. 71).

Para a educadora, participante neste estudo, “brincar é desenvolver qualquer atividade que seja prazerosa. Ao brincar, a criança adquire várias competências quer pessoais,

cognitivas ou sociais. É no brincar que a criança se descobre a si e ao mundo que a rodeia” (INQ. 2 E1).

As perspectivas apresentadas são semelhantes ao que é referido por Neto (2020), que refere que “brincar é um comportamento de escolha livre, dirigido pessoalmente, com um propósito explorador, de risco e procura adaptativa, aprendizagem e com enorme empenho de imaginação e de fantasia” (p. 39). Para além disso, traz inúmeros benefícios, como capacidades de adaptação, tanto a nível motor como emocional e social. Tendo como base a perspectiva presente nas OCEPE sobre o brincar, podemos considerar que as opiniões analisadas vão no mesmo sentido, pois reforçam a ideia de que brincar ajuda a criança a aprender e a desenvolver-se na sua totalidade através das explorações e do contacto com os outros e com o meio.

Para o brincar ser mais completo, percebemos que as crianças da educação pré-escolar devem brincar sistematicamente no espaço exterior e na Natureza, porque são os meios mais privilegiados a nível sensorial, estimulando mais a curiosidade e atenção das crianças. No relatório de ParticipACTION (2015) é referido que as “crianças com fácil acesso a brincadeiras ao ar livre sem supervisão desenvolveram melhor habilidades motoras, comportamento social, independência e habilidades de resolução de conflitos” (citado em Gillis & Jupp, 2016, p. 6).

Neste sentido, e tendo em conta o testemunho da educadora e a literatura, consideramos que devem ser proporcionados momentos para que as crianças possam brincar e explorar livremente o espaço exterior do jardim de infância, assim como frequentar sistematicamente pinhais, bosques, jardins ou parques do meio envolvente. Ao brincar no jardim de infância, as crianças podem correr alguns riscos quando optam por determinadas atividades e brincadeiras. Posto isto, iremos explorar estes e outros aspetos relacionados com o risco.

Os momentos de brincar arriscado neste contexto emergiram em diferentes espaços: no parque exterior da instituição e na mata ao redor da instituição. Como brincadeiras arriscadas, foram identificadas: o pendurarem-se na barra de ferro, o trepar árvores, o andar em superfícies inclinadas e a utilização de paus para diferentes tipos de brincadeiras. Como referido no enquadramento teórico, brincar com as alturas, com a velocidade, perseguição, são diferentes tipos de brincadeiras arriscadas que ocorrem na maior parte das vezes durante brincadeiras livres.



Figura 12- Superfície Inclinada

Relativamente às regras instituídas no grupo, no parque exterior da instituição apenas relembávamos as crianças para voltarem para a sala quando ouvissem o adulto a chamar. Na mata era permitido que as crianças se afastassem, no entanto teriam que voltar para junto do grupo assim que perdessem o contacto visual com o adulto e quando fossem chamadas. Como refere L'Ecuyer (2017) é fundamental impor limites à ação da criança, uma vez que a mesma não se educa sozinha. Os limites devem ser bem estabelecidos, sendo uma forma de controlar o tipo de riscos pela qual a criança se vai desafiar, sem nunca a privar de explorar e descobrir por ela os seus próprios limites.

No nosso estudo, pretendemos discutir a importância das situações de risco no JI, perceber a opinião dos docentes e das famílias relativamente a esta problemática e identificar as aprendizagens mais significativas observadas ao longo das idas ao espaço exterior da instituição e à mata.

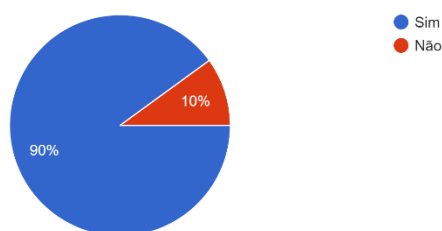
4.3.1.1. O Olhar da Família e da Educadora sobre Risco e Perigo no Jardim de Infância

Relativamente ao risco e perigo, quando confrontados sobre a existência (ou não) de diferença entre os dois conceitos, nove dos pais inquiridos reconheceram que estes conceitos são diferentes, justificando que cada situação tem de ser analisada individualmente. Para além disto, referiram que, numa situação de risco, existe a probabilidade de algo acontecer e, numa situação de perigo, compromete-se a integridade física, podendo levar a consequências graves. O único pai que considerou que não havia

diferença, não apresentou justificção. A educadora partilhou a mesma opinião da maioria dos pais, justificando que “chamamos perigo a algo que sabemos que pode causar danos, por exemplo, saltar e cair de um andar para outro. Risco é algo que tem em si alguma probabilidade de acontecer, por exemplo subir a uma árvore e cair ou magoar-se nas farpas” (INQ. 2 E2)

No estudo de Brussoni et.al. (2014), *Can child injury prevention include healthy risk promotion?* entende-se que risco são “situações nas quais uma criança pode reconhecer e avaliar o desafio e decidir sobre um curso de ação”, por outro lado, o perigo é “uma fonte de dano que não é óbvia para a criança, de modo que o potencial de lesão é ocultado”, por exemplo, “escalar um escorrega alto é um risco, ao passo que um perigo seria o escorrega não estar devidamente preso e poder tombar com o peso da criança” (p. 345).

Encontra alguma diferença entre risco e perigo?
10 respostas



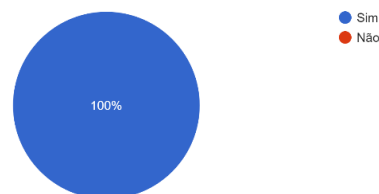
Como referiram as famílias, cada situação tem de ser analisada individualmente. Assim, responderam sobre quais os cuidados e recomendações que consideraram fundamentais tomar em momentos de brincadeiras com risco. Para elas, é fundamental a vigilância do adulto e que “exista consciência, por parte da criança, do risco que comete ao fazer determinada brincadeira”. Para alguns era importante explicar à criança quais os riscos envolvidos naquele ambiente, para prevenir eventuais acidentes ou pôr em causa a segurança da criança.

Tendo em conta os cuidados mencionados, todas as famílias consideraram que os filhos tinham interesse por brincadeiras arriscadas e permitiam que usufríssem delas. Os pais acreditavam que “para apreender é preciso praticar. Para estar preparada a lidar com riscos em adulta, tem de treinar de forma lúdico-pedagógica em criança” (INQ. 1 EE1), desta forma, permitiam-lhes “subir às árvores” (INQ. 1 EE2), brincar com a “velocidade” (INQ. 1 EE3), “idas a matas e pinhais, (...) o trepar para pneus, por escorregas, descer por ferros, etc.” (INQ. 1 EE4), ou seja, tudo desde que fosse um risco controlado e vigiado. Em

conformidade com a opinião dos pais, a educadora considerou benéfico as crianças contactarem com o risco, pois precisam de os conhecer para os saberem avaliar. “Crianças que não estão expostas a eles [riscos] têm uma tendência maior para os acidentes. Para além disso, o brincar arriscado potencia várias competências, como por exemplo a força e a destreza” (INQ. 2 E3), desta forma, permitia que o grupo de crianças se desafiasse em momentos com algum risco através de idas à mata e deixava as crianças brincarem livremente no espaço.

Confrontando os resultados supracitados com os resultados da investigação de Carvalho (2023), podemos perceber que a opinião das famílias e da educadora do grupo em relação ao risco é semelhante, uma vez que ambos compreendem que o risco traz benefícios para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, reforçando sempre a ideia de que os riscos devem ser moderados. Para Neto (2020), os comportamentos de risco permitem adquirir uma maior segurança e autonomia, a partir do confronto com adversidades e a superação de limites. Para além disso, podemos perceber que através do contacto com o risco as crianças compreendem melhor a consequência dos seus atos (Bilton et al.2017).

Permite que o seu filho se envolva em atividades com algum risco?
10 respostas



Através destas respostas observamos que os pais e a educadora são recetivos à presença do risco na vida das crianças desde que adequado e vigiado. Assim, podemos entender que os pais reconhecem os benefícios do risco para o desenvolvimento e aprendizagem dos seus filhos, mas sentem a necessidade de assegurar a segurança de se magoarem. Como refere Hanscom (2021), “os pais podem achar que serem ultracautelosos e protetores dos filhos é justificável, para que sofram menos lesões. Mas a ironia é que a nossa atenção excessiva à segurança não fez diferença no número de crianças a magoarem-se!” (p. 125)

Segundo Kelly e Pettersen (2021), as crianças precisam de tempo e espaço para resolverem as coisas por si próprias ou para se aventurarem em algo que seja desafiante, talvez até um pouco assustador. Os adultos podem sentir-se tentados a intervir demasiado depressa para ajudar as crianças ou a desencorajá-las antes de terem a oportunidade de descobrir como resolver um problema por si próprias.

Posto isto, e de acordo com a teoria, é importante que o adulto não comprometa as experiências que as crianças têm com o risco, sendo a melhor forma de prevenir acidentes e conhecer os espaços onde as crianças se desafiam.

Esclarecida estas posições, torna-se fundamental perceber as suas opiniões sobre a utilização do brincar arriscado como possibilidade de aprendizagem.

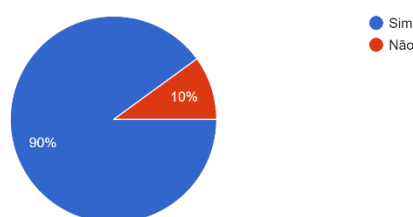
4.3.1.2. Do Brincar Arriscado à Aprendizagem das Crianças: Conceções das Famílias e da Educadora

No que respeita ao brincar arriscado como possibilidade de aprendizagem, nove das dez respostas são positivas à questão “acredita que as crianças aprendem ao contactar com o risco?”. Os pais “a favor” do risco consideraram que a criança aprendia a “percecionar por ela própria os limites do risco” (INQ. 1 EE5), “aprendem que devem estar mais atentas às circunstâncias. Por exemplo, se uma criança brinca a subir a troncos de árvore, sabe que tem o risco de cair e de se magoar. Penso que poderá começar a avaliar esse risco e, por exemplo, subir para troncos mais baixos” (INQ. 1 EE6). Para além disso, um dos pais acreditava que “ao brincarem com risco e ao serem conhecedores do risco; podem perceber quais são os seus limites e até que linha estão confortáveis. Ao mesmo tempo também percebem o que têm de fazer para não se colocarem em risco”, por exemplo ao “brincar com skate/patins com risco de queda e poderem fazer feridas no seu corpo; vão ser conscientes de que devem usar equipamento de segurança por forma a garantirem a sua integridade física” (INQ. 1 EE7).

O encarregado de educação, que considera que as crianças não aprendem a contactar com o risco, acreditava que elas só poderiam aprender “se forem explicadas/informadas as consequências dos riscos” ou seja, não precisariam de experienciar o risco para aprender, bastaria estar informadas sobre ele. Em contrapartida, a educadora considerava que “ao contactar com o risco, a criança aprende a avaliar as diversas situações, mantendo-se segura” (INQ. 2 E4).

No estudo que Gillis e Jupp (2016) efetuaram, fizeram uma comparação entre as crianças de Belize e as crianças do Canadá e chegaram à conclusão que as crianças com maior contacto com o risco (crianças de Belize) desenvolveram-se mais ao nível motor. “we were pleasantly by the proficiency of fundamental movement skills and physical literacy in the Belizean students. Compared to Canadian students, Belizean children have better balance and co-ordination and are better able to synthesize new physical skills in general” (p. 6).

Acredita que as crianças aprendem ao contactar com o risco?
10 respostas



Posto isto, a maior parte dos familiares tinham uma opinião positiva para a utilização do brincar arriscado como possibilidade de aprendizagem no jardim de infância, no entanto reforçavam o valor de ser controlado/supervisionado pelos adultos. Um dos pais referiu que concorda “porque supervisionado” (INQ. 1 EE8). Por esse mesmo motivo, um dos pais considerou que seria “difícil de controlar, devido à quantidade de crianças” (INQ. 1 EE9). Outros pais referiram que dentro de limites pode ser um bom método de aprendizagem, sendo mais interessante se o risco for “adaptado à idade e controlado” (INQ. 1 EE10).

No contexto familiar, as opiniões foram unânimes sobre o brincar arriscado como método de aprendizagem em casa/com a família. Os pais referiram que já existia e que era saudável. Mostraram-se mais recetivos, uma vez que “todos os elementos poderão ter noção dos limites da criança” (INQ. 1 EE11) e nessas situações “o adulto (mãe e pai) tem de estar plenamente disponível para ajudar sempre que a criança peça ou para intervir sempre que considere justificável” (INQ. 1 EE12).

A educadora do grupo considerou que “o brincar arriscado no jardim de infância deveria ser uma opção dos educadores uma vez que permite que as crianças aprendam e se desenvolvam ao explorarem o seu corpo e o meio que as envolve” (INQ. 2 E5).

Recolhidas e analisadas as concepções das famílias e da educadora, relativamente ao brincar arriscado como possibilidade de aprendizagem do JI, torna-se fundamental perceber que aprendizagens podem emergir em situações de brincar com o risco no JI.

4.3.2. Aprendizagem nas Brincadeiras com Risco no Jardim de Infância

Ao longo das semanas de recolha de dados, fomos confrontados com diversas situações de brincar com risco. Depois de realizarmos a descrição e análise dos registos videográficos, pôde-se perceber que aprendizagens foram identificadas nas diferentes situações arriscadas. Em primeiro lugar, damos a conhecer os momentos analisados, de seguida, apresentaremos as suas análises com as respetivas aprendizagens observadas e, por fim, confrontaremos os resultados com a teoria.

Brincadeiras das Crianças na Barra

As crianças formavam uma fila e aguardavam pacientemente pela sua vez de brincarem na barra. A próxima da fila era a Francisca, que avançou até à barra, iniciou o movimento de cambalhota e ficou de cabeça para baixo, largou as mãos e bateu palmas (...). Neste momento, a Francisca está pendurada na barra que divide o seu corpo num eixo vertical. (...) Quando se sente segura, passa o corpo todo para o lado da frente da barra (em posição de pino de cabeça). Desta posição, faz força no core e levanta o tronco até se agarrar novamente à barra e volta à posição inicial. Solta a barra e volta para a fila.



Segue-se o Martim que se segura na barra (que lhe dá pelos ombros) (...) estica os braços e percebe que apenas uma das suas mãos alcança o poste que sustenta a barra. A Rita, ao observar o Martim, diz-lhe “Eu chego, é porque tu não estás no meio!”.

Tabela 1- Síntese da Descrição do Vídeo: Observação 1 (Apêndice X)

Nesta situação, podemos perceber que as crianças para se pendurarem na barra precisaram de utilizar a força dos seus braços e, conseqüentemente, dos restantes músculos do corpo. Esta atividade requer uma coordenação entre os membros superiores, inferiores e do tronco, para se manterem pendurados, subirem e descerem da barra. Todo este momento envolveu coragem e superação para os dois, uma vez que, a cada movimento superaram diversos obstáculos, como o desequilíbrio. Ambos mostraram que têm uma grande consciência do seu corpo, pois controlam bem cada movimento de forma a adequarem-se

melhor às suas capacidades físicas. Durante este momento, apesar de estar apenas uma criança de cada vez na barra, conseguiram interagir com as outras crianças que aguardavam na fila pela sua vez e, na sua oportunidade, imitarem o que a criança anterior estava a fazer. Podemos considerar a imitação como um tipo de aprendizagem em que as crianças, num contexto de igualdade, desenvolvem habilidades sociais, motoras, cognitivas e linguísticas através da observação dos pares. Para Vygotsky (1989), a imitação não é uma cópia do que se observa, mas sim, uma reconstrução individual. Ou seja, o autor vê a imitação como uma oportunidade natural da criança realizar ações que estão além das suas próprias capacidades, contribuindo assim para o seu desenvolvimento e aprendizagem (como citado em Freire et al. (s.d.)).

Trepar Cada Vez Mais Alto

Parte 1: O Martim agarra a árvore com uma mão e o poste que a acompanha com a outra. Os pés vão escorregando, mas aos poucos vai subindo. Com força consegue subir o corpo todo pela árvore e sentar-se no poste. As crianças mostram-se felizes pelo Martim ter conseguido subir tanto aquela árvore (...). O Martim pede ajuda “Alguém me tira daqui”. “Tu consegues! Bora! Faz o contrário do que tu fizeste.”. O Martim não questiona e calmamente inverte os movimentos que utilizou para subir à árvore, deixando-se deslizar até sentir os pés no chão.

Parte 2: No mesmo dia, o Martim voltou a subir a árvore. Utilizou a mesma estratégia para subi-la, no entanto, em vez de ficar sentado no poste, colocou o seu pé no topo dele e esticou o braço para alcançar as folhas da árvore.

Parte 3: Na terceira tentativa, o Martim subiu mais alto, ficando apenas apoiado na árvore. Quando queria descer ficou com o pé preso e pediu ajuda. A mestranda tocou-lhe no pé e a criança continuou o que estava a fazer.



Tabela 2- Síntese da Descrição do Vídeo: Observação 2 (Apêndice XI)

O Martim, ao trepar esta árvore, mostrou uma grande coordenação motora, equilíbrio, força e agilidade. A ação de trepar uma árvore fortalece os músculos e desenvolve as habilidades motoras (grossas e finas), nomeadamente o equilíbrio e a força. O Martim, nestas situações, mostrou-se muito resiliente e cada vez mais confiante para trepar mais alto. Em cada movimento, estava mais afastado do chão e conseguiu tomar decisões rápidas em relação aos movimentos seguintes. Esta situação vai ao encontro da teoria de Smith (1998) que refere que as crianças têm consciência do risco e são capazes de avaliar situações calculando estratégias para enfrentar as situações que vão surgindo. Por isso,

não se entregam de forma cega aos novos desafios, existindo sempre uma primeira hesitação até se sentir segura e confiante para avançar nas suas explorações (como citado em Bento, 2012).

Na última situação, houve um obstáculo (pé preso) e bastou um incentivo para resolver esse percalço, comprovando a teoria de Bilton et al. (2017), sobre a importância de o adulto apoiar e motivar a criança, em vez de lhe oferecer soluções imediatas.

Ao escalar a árvore, o Martim teve oportunidade de se relacionar com a Natureza. Para além de observar o parque de um local mais alto, estava perto dos ramos e das folhas das árvores, local que as outras crianças não alcançavam. Como é de esperar, trepar árvores envolve correr riscos e o Martim foi responsável pelos seus movimentos, controlando os riscos e garantindo a sua segurança (e a dos outros que o observavam).

Escorrega na Mata

Parte 1: A Maria e a Francisca iam de mão dada a subir por um trilho no meio de plantas. A Maria ia a puxar pela Francisca. Iam atentas às plantas, desviando-se das que picavam (...) No meio do caminho, cruzam-se com o Dinis e com o Marcelo, que vinham com paus na mão. O Marcelo utilizava o pau como bengala, para o ajudar a descer, enquanto que o Dinis apoiava uma mão no chão para se equilibrar e a outra guardava um pau maior que ele. Ao se cruzarem no caminho, ficaram sem espaço para passarem todos ao mesmo tempo. O Dinis disse que se podia encostar e as meninas imitaram-no. Com todos encostados conseguiram, um de cada vez, continuar os seus caminhos.



Parte 2: A Francisca tentou iniciar a descida sozinha numa rampa com maior inclinação que a anterior. Percebeu que a Carminho estava atrás dela e pediu “Carminho, podes descer comigo?”. A Carminho sentou-se e deu a mão à Francisca. Assim que começaram a deslizar, a Carminho soltou a mão da Francisca e cada uma foi ao seu ritmo. A Francisca continuou sentada para deslizar e fazia algumas paragens sempre que sentia alguma planta a picar-lhe ou algum colega a encostar-se a ela, mas aos poucos foi-se aproximando do final da descida.

Tabela 3- Síntese da Descrição do Vídeo: Observação 3 (Apêndice XII)

Devido à inclinação do piso, as crianças desafiaram-se em situações de equilíbrio e coordenação, uma vez que tinham de adequar a sua postura e movimentos à inclinação do terreno. Para além disso, esse controlo teve de ser maior, pois a Maria e a Francisca

iam de mão dada. Estes ajustes da postura e o manterem-se equilibrados contribuem também para a consciência corporal e para habilidades de orientação espacial.

Nesta situação, podemos considerar a noção do constrangimento que a inclinação do piso pode trazer para garantir (ou não) a segurança das crianças. Ou seja, “o corpo humano tem um número limitado de ações eficientes para a locomoção porque a anatomia constrange as nossas opções. Se considerarmos uma ação como (...) a inclinação da superfície [irá] também constranger o padrão de andar” (Cordovil et al., 2007, p. 156). Para os autores, esta é a noção básica de constrangimento.

Do ponto de vista da segurança infantil, os autores supramencionados consideram que a análise dos constrangimentos existentes é de suma importância, pois qualquer alteração do tamanho da criança, na meteorologia ou na tarefa (como se observou: rampa com maior inclinação) “pode dificultar a descida, causando, em algumas situações, uma mudança no padrão de locomoção, do andar para o deslizar” (p. 156). Assim, para criar um envolvimento seguro (maneira como as pessoas entendem a participação das crianças em diferentes atividades) “precisamos de ter um bom conhecimento dos constrangimentos existentes nas diferentes situações, uma vez que uma modificação, aparentemente pequena num determinado constrangimento pode, por vezes, levar a uma situação de muito maior risco” (Cordovil et al., 2007, p. 57).

Durante o percurso, as crianças foram desafiadas a ultrapassar obstáculos e a planear quais os melhores movimentos, desenvolvendo a sua capacidade de resolver problemas. Conseguimos perceber também que a inclinação e o tipo de pavimento ofereceram às crianças vários estímulos sensoriais (inclinação dos pés e diferenças do pavimento), como testarem a gravidade e o equilíbrio, trazendo-lhes mais confiança para subirem/descerem diferentes tipos de terreno.

Entre estes aspetos, conseguimos observar que as crianças que desciam com paus nas mãos utilizaram a sua criatividade e imaginação para darem “uma nova vida” aos paus. O andar com paus nas mãos ajudou-os a desenvolver a habilidade de utilização de elementos para ajudar a realizar ações motoras, pois tinham de agarrar o pau e movimentá-lo (coordenação olho-mão), desenvolvendo a sua força e coordenação.

Árvore Caída na Mata

As crianças estavam a observar a mata à volta de uma árvore caída. O Martim que estava perto da árvore começa a tentar subi-la. Agarra-se à árvore e devagar pouso o pé num dos seus ramos. Este aguenta com o peso do Martim, então ele utiliza-o para o ajudar a subir. Quando estava com as mãos e os pés no tronco grande da árvore, cai para trás de costas. Assusta-se.



Tabela 4- Síntese da Descrição do Vídeo: Observação 4 (Apêndice XIII)

Podemos observar que o Martim teve a iniciativa de trepar à árvore que estava numa posição diferente da que ele estava familiarizado. Começou a trepar, mas a forma como distribuiu o peso do seu corpo não foi a melhor solução. Desta experiência o Martim refletiu sobre os fatores que contribuíram para a sua queda e tomou consciência do risco e soube avaliá-lo para melhorar na próxima oportunidade. Consequentemente, através destes percalços, a criança vai aprendendo a lidar com o medo, desenvolve o seu pensamento redefinindo ideias do que é melhorar para ela e começa a confiar nas suas decisões percebendo as consequências dos seus atos/escolhas (Bento, 2012).

A Nova Vida dos Paus

Parte 1: O Leonardo varria o chão com um pau. (...) O pau fica preso e o Leonardo tenta puxar o que o prende para fora da terra. Olha para a mestranda e ela pergunta-lhe “Sabes o que é isso, Leo?”, com ar de curioso inicialmente diz “não, não”. A mestranda volta a questioná-lo “o que achas que é?” e ele responde “umas raízes?! Então fica aqui.” e tapa as raízes com o pau novamente.

Parte 2: Mais crianças andavam com paus nas mãos. O Marcelo esfregava um pau pequeno num grande e dizia que estava a fazer uma flecha. A Maria tentava atirar folhas ao ar com o pau e acertou com o pau no Leonardo. Ele queixou-se “Ó Maria...” e ela seguiu caminho a empurrar as folhas com o pau. O Martim fazia de um pedaço de tronco uma pistola.



Tabela 5- Síntese da Descrição do Vídeo: Observação 5 (Apêndice XIV)

Nesta situação, podemos observar que todos os paus ganharam novas funções, mostrando que estas crianças têm criatividade e imaginação. Segundo Hanscom (2021), podemos caracterizar os paus como “peças soltas” ou materiais de fim aberto. As peças soltas, de acordo com Daly e Beloglovsky (2015) citando Oxford Play Association (2014) são

objetos visivelmente cativantes e agradáveis, os quais podem ser modificados e controlados pelas crianças.

O agarrarem, balançarem e movimentarem-se com os paus, mostra aprendizagem e um grande desenvolvimento motor. Durante estes momentos, conseguimos observar as diferentes texturas e tamanhos dos paus que contribuíram para uma experiência sensorial diferenciada e uma conexão com a Natureza (brincar com objetos naturais, descobrir as raízes debaixo da terra...). Podemos, também, observar que as crianças brincavam juntas, socializavam e divertiam-se enquanto aprendiam. Daly e Beloglovsky (2015) referem que estes materiais permitem que as crianças explorem a sua criatividade/curiosidade e usem livremente a imaginação. As peças soltas propiciam o desenvolvimento de competências sociais (capacidades essenciais na vida adulta), dado que promovem o uso da criatividade e a inovação. Para além disto, estes materiais e objetos estimulam interações e conversas, incentivando a cooperação e a colaboração.

Na distância a que as crianças se encontravam tinham de pensar rapidamente em movimentos seguros para não baterem com os paus nas outras crianças e ultrapassar outros desafios. Segundo Daly e Beloglovsky (2015), as crianças, por meio das peças soltas, constroem ativamente o seu conhecimento a partir das suas experiências. Isto porque, segundo Piaget (1952), as crianças desenvolvem a sua forma de compreender através do envolvimento ativo na interação com objetos e pessoas. No contacto com estes materiais as crianças têm a oportunidade de correr riscos o que é importante para que tenham menos probabilidade de ter acidentes (como citado em Daly & Beloglovsky, 2015).

Tendo em conta todas as situações analisadas e as aprendizagens observadas, tais como o desenvolvimento motor, da coordenação, sensorial, a resolução de problemas, a perceção espacial, a colaboração com os outros e a autoconfiança, as crianças, através destas brincadeiras, adquiriram as aprendizagens mencionadas nas OCEPE (2016).

Ao nível da Formação Pessoal e Social, entre outras aprendizagens, percebemos que as crianças tinham conhecimento de si próprias e das suas características pessoais, responsabilizando-se pela sua segurança e bem-estar. Tiveram a capacidade de fazer escolhas e tomar decisões que contribuíram para o seu processo de aprendizagem e dos outros.

Ao nível da Área de Expressão e Comunicação, foram observadas aprendizagens no domínio da educação física, uma vez que dominaram movimentos que implicaram deslocamentos e equilíbrios, como trepar e saltar. Na observação 5, conseguimos identificar que as crianças atribuíram significados aos paus e criaram situações imaginárias ou do quotidiano por iniciativa própria (subdomínio do jogo dramático). Em todas as situações, entendemos que as crianças comunicavam utilizando vocabulário adequado às situações a que eram expostas (domínio da linguagem oral).

Ao nível do Conhecimento do Mundo, as crianças demonstram cuidados com o seu corpo e a sua segurança, manifestaram “comportamentos de preocupação com a conservação da Natureza e respeito pelo ambiente” (p. 91) e demonstraram curiosidade para conhecer mais sobre a Natureza.

Tendo por base as inúmeras aprendizagens identificadas em situações de brincar arriscado, entendemos que os resultados obtidos vão ao encontro das pesquisas realizadas na construção do quadro teórico. Através destas situações, as crianças comprovaram a ideia de Neto (2020), quando diz que as crianças aprendem e se desenvolvem ao nível motor, como na resolução de problemas, na criatividade, entre outros. Segundo Dias (2021), “lidar com o risco está associado a um sentimento de superação de limites, que promove a autoestima e a confiança da criança nas suas competências” (p. 16). Posto isto, o Conselho Nacional de Educação (2011) enfatiza a necessidade de se promover “uma cultura onde a consciência de risco não seja tão exagerada que leve à paralisia, nem tão reduzida que conduza à irresponsabilidade”. Neste sentido, a escola deve educar para o risco, apresentando-o “não só como indicador da probabilidade de algo correr mal, mas também como indicador de sucesso em empreendimentos e iniciativas pessoais” (Bilton et al., 2017, p. 72).

Posto isto, iremos apresentar as conclusões finais do estudo.

4.4. Considerações Finais

Concluída a apresentação e análise dos dados e discussão dos resultados, é essencial refletir sobre a importância do contacto com o risco e com o espaço exterior e quais as aprendizagens que estes promovem. É urgente que se valorize e se dê oportunidades às crianças de contactarem com a Natureza e com o risco, a fim de melhorarem a sua qualidade de vida e autonomia e tirarem partido dos benefícios que esses contactos podem trazer para o futuro. Desta forma, tenciona-se desvendar a(s) resposta(s) à pergunta “Que

aprendizagens poderão emergir de situações de brincar arriscado no contexto de jardim de infância?”, assim como revisitar os objetivos deste estudo de caso.

Através da investigação, pudemos compreender em que momentos, no espaço exterior, surgiu o brincar arriscado, assim como as conceções dos pais e da educadora do grupo em relação ao risco como possibilidade de aprendizagem no jardim de infância. Para além disto, foi possível refletir acerca das aprendizagens e do risco no jardim de infância.

Relativamente aos momentos de brincar arriscado no espaço exterior, pôde-se concluir que as crianças procuram testar-se e experienciar o risco constantemente para se desafiarem e ultrapassarem desafios e que esse contacto é-lhes permitido todos os dias, quer no espaço da instituição, quer no exterior da mesma. Desta forma, compreendi que as crianças são estimuladas a conviver com o risco de forma autónoma, para aprenderem sobre as suas capacidades e limites.

No que concerne às conceções dos pais e da educadora acerca do risco, verificou-se que a maioria dos pais partilha da mesma opinião da educadora, pois acreditam que as crianças aprendem através do contacto com o risco, mas que, apesar disso, é importante a supervisão de adultos durante esses momentos. Assim, ficamos com a sensação que a vigilância das crianças é vista como uma questão de controlo e segurança, não existindo um equilíbrio entre segurança e liberdade que permita que as crianças aprendam de maneira independente. Pode entender-se que os pais conhecem os benefícios do risco, no entanto, na prática, controlam os movimentos dos filhos para impedir que caíam e se magoem. Com este estudo, entendemos também que deverá haver, inicialmente, uma supervisão, que possa garantir que o espaço é satisfatoriamente seguro e, só depois, tem de haver um afastamento gradual que permita que o jogo de risco o seja efetivamente, e só o será verdadeiramente se a criança puder assumir decisões e ações sem a presença contínua e demasiado próxima dos adultos.

Relativamente à utilização do risco como possibilidade de aprendizagem no jardim de infância, compreende-se que os pais acreditam que pode ser uma boa estratégia de aprendizagem, desde que seja um risco controlado e adaptado às características de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança e de cada faixa etária. Em relação à educadora, tornou-se evidente que acredita nesta possibilidade de aprendizagem, pois este

método permite que as crianças aprendam e se desenvolvam através da exploração do seu próprio corpo e do meio que as envolve.

No que respeita às aprendizagens observadas em momentos de brincadeiras com risco no exterior, podemos referir que estas brincadeiras apoiam a criança a desenvolver-se de forma holística. Foi possível verificar, através deste estudo, que as crianças ao brincarem com risco e no espaço exterior dão ênfase à sua criatividade, à linguagem, aos seus limites e, ainda, desenvolvem comportamentos conscientes de cuidado, prevenção e curiosidade acerca do ambiente.

Assim sendo, após a discussão dos resultados deste estudo pudemos perceber que o risco traz grandes benefícios para o desenvolvimento holístico das crianças, assim como na sua relação com os outros e com o mundo. No que concerne à pergunta de partida, através dos dados da investigação e da revisão bibliográfica, podemos concluir que o contacto das crianças com brincadeiras arriscadas no espaço exterior acarreta grandes aprendizagens, sendo impossível enumerá-las todas. Posto isto, de forma geral, podemos referir que as aprendizagens desenvolvidas são ao nível motor, social, emocional e cognitivo e que, de acordo com os dados obtidos, emergem aprendizagens relativas a valores da formação pessoal e social, a conhecimentos do mundo, ao nível das expressões e comunicação, como da linguagem, da matemática, do jogo dramático, da música e da educação física. Desta forma, através dos resultados obtidos, verificamos que o risco deve ser definido individualmente a cada sujeito e a cada situação e que a utilização do brincar arriscado no exterior deve ser uma possibilidade de aprendizagem no jardim de infância pela forma completa como ajuda as crianças a desenvolverem-se num todo.

4.4.1. Limitações do Estudo e Sugestões para Investigar no Futuro

Ao longo do estudo, foram-se revelando algumas limitações relacionadas com a falta de experiência da investigadora. Numa fase inicial, foram recolhidos dados apenas de quatro crianças, o que levou a alguma falta de espontaneidade nas brincadeiras obtidas, pois sentiam-se observadas e, de certo modo, condicionadas. Então, reformulámos os participantes do estudo e começámos a recolher dados nos momentos em que todas as crianças do grupo estavam a brincar livremente no espaço exterior. Esta mudança de método na recolha resultou num vasto número de dados recolhidos, comparativamente à estratégia anterior, o que complicou a sua análise. Só depois de analisados a maior parte

dos vídeos, foi possível selecionar os mais significativos. Outra limitação diz respeito ao inquérito enviado aos pais, pois esperava-se um maior número de respostas.

Apesar disto, considero que estas limitações deram ferramentas para melhorar futuras investigações que possam surgir. No sentido de continuar a investigar, é importante seguir algumas recomendações, como recolher uma amostra maior de respostas aos inquéritos por parte dos pais e de educadores, adotando outras técnicas, mas também perceber as conceções das crianças em relação ao risco.

4.5. Das Inquietações Iniciais às Aprendizagens mais Significativas no Contexto de Jardim de Infância I

De forma a concluir a PP em JI I, considero que, estar neste contexto, abriu-me horizontes para, no futuro, não ter receio de trabalhar com novas abordagens e confiar que a agência das crianças traz muitas vantagens para a sua aprendizagem.

Os meus grandes receios iniciais neste contexto passaram por não conseguir pôr em prática um projeto e cumprir o objetivo de realizar a investigação. Tive receio de não abordar corretamente a questão orientadora e não cumprir os objetivos do estudo, assim como recolher dados e analisá-los de forma incorreta. Contudo, apesar de ter sentido alguma dificuldade e insegurança, tornou-se uma investigação muito significativa para mim.

As minhas maiores aprendizagens foram moldadas pela importância da escuta ativa para entender cada criança, ter conhecimento dos seus interesses e necessidades e conseguir proporcionar-lhes um ambiente seguro e propício à aprendizagem. Além disso, aprendi como é trabalhar, na prática, com a abordagem de projeto e como esta metodologia dá ênfase a uma educação centrada na criança e nas relações que estabelece com os outros e com o mundo.

Parte III - Prática de Ensino Supervisionada em Contexto de Jardim de Infância II

Capítulo V- Refletindo sobre o Percurso de Jardim de Infância II

No seguimento deste percurso, esta parte do relatório corresponde à reflexão acerca da experiência em contexto de JI II, no ano letivo 2023/2024.

Esta última parte encontra-se dividida em 3 tópicos. O primeiro diz respeito à caracterização do contexto e dos intervenientes na PP; o segundo refere-se aos temas e questões mais refletidas ao longo do semestre, como o ser educador de infância, ser educador reflexivo, a organização do contexto e a heterogeneidade etária; e, no último tópico, partimos das inquietações iniciais para refletir sobre as aprendizagens mais significativas ao longo de um semestre rico em experiências que me empoderaram e me tornaram melhor pessoa e profissional.

5.1. O contexto e o Grupo de Crianças

5.1.1. Características do Contexto de JI II

A PP em contexto de JI II decorreu numa Instituição da rede pública, numa zona periférica do concelho de Leiria. A Instituição tinha cerca de 120 crianças, sendo que 60 pertenciam ao JI e 80 ao 1.º CEB.

Relativamente ao espaço exterior era extenso e abrangia o redor dos edifícios. Continha um parque exterior, com vários baloiços e uma casinha de madeira, um campo de futebol e de basquetebol, diversas plantas e uma casa de relaxamento, utilizada principalmente pelas crianças com direitos especiais.

O espaço do JI era constituído por um piso térreo com três salas, uma casa de banho para adultos e duas para crianças, uma biblioteca e um gabinete dos serviços educativos para as reuniões de equipa ou para receber pessoas externas.

A sala onde estávamos inseridas estava organizada em áreas utilizadas de forma livre e orientada, segundo as necessidades e interesses das crianças. Continha duas portas: a porta principal que dava acesso ao corredor do edifício e a outra que dava acesso ao parque exterior da Instituição. No corredor podíamos encontrar placardes para afixar

informação para as famílias, espaços para expor a documentação de parede, trabalhos das crianças e cabides individuais para cada criança, identificados com o seu nome e uma fotografia. Nestes cabides guardavam, mochilas, casacos, lancheiras e chapéus.

5.1.2. Características do Grupo de Crianças

O grupo de crianças desta PP era composto por 20 crianças, onze meninas e nove meninos com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Relativamente às nacionalidades, era um grupo heterogéneo, uma vez que quinze crianças tinham nacionalidade portuguesa, quatro nacionalidade brasileira e uma criança de nacionalidade usbequistanesa. Apesar das nacionalidades referidas anteriormente, uma criança era natural de França, cinco do Brasil, uma da Grã-Bretanha e uma da Irlanda do Norte. Quanto ao contexto familiar, as crianças estavam inseridas num nível socioeconómico médio. A maioria das crianças tinha irmãos e cinco deles frequentavam a mesma Instituição. Apenas quatro crianças eram filhos únicos. Duas crianças usufruíam de medidas seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão ao abrigo do Decreto Lei n.º 54/2018 (decreto que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva) e frequentavam as terapias da fala e ocupacional.

De uma forma geral, as crianças eram bastantes dinâmicas e comunicativas. Uma grande parte do grupo era bastante autónoma nas tarefas do dia a dia. Os maiores interesses do grupo eram escutar e participar na leitura de histórias e brincar na casinha e na área das construções, nomeadamente a brincar ao “faz de conta”. Brincar ao “faz de conta”, “é uma forma de jogo simbólico em que a criança assume um papel de outras pessoas, animais (...) para representar situações “reais” ou imaginárias”, permitindo-lhe comunicar e expressar várias emoções “como meio de reequilibrar os [seus] conflitos interiores” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 52). Gostavam de brincar com os outros e exploravam diferentes espaços da sala, demonstrando comportamentos de partilha e interajuda. Todas as crianças conseguiam referir o nome e a idade, conheciam o seu núcleo familiar e identificavam os seus gostos e preferências. No que diz respeito à linguagem, participavam muito nos momentos de conversas em grande e pequeno grupo, utilizando frases e vocabulário adequado à idade. A maioria identificava na escrita o seu nome e associavam-no às letras do mesmo.

5.2. A Riqueza de Ser (Futuro) Educador de Infância

5.2.1. Ser Educador de Infância

O trajeto realizado durante a PP de JI II permitiu que observasse um contexto diferente daquele que havia experienciado no semestre anterior, que relembresse os tempos da minha infância no JI público, embora ao lado dos adultos, e refletisse sobre este caminho como futura educadora de infância. Como refere Inácio (2021) “as vivências e as oportunidades que construímos ao longo do tempo, moldam as nossas práticas, de modo a torná-las como experiências benéficas para as crianças que estão à nossa responsabilidade“ (p. 50).

Ser educador de infância é, sem dúvida, uma profissão que proporciona momentos únicos, gratificantes e que moldam o futuro de muitas crianças. É estar preparado para desafios, é criar ambientes acolhedores e estimulantes adequados ao desenvolvimento das crianças.

São (talvez) os únicos que veem as crianças como crianças, como seres competentes, individuais e com opiniões e, por isso, criam laços e estão presentes, marcando as suas vidas nas descobertas sobre o mundo que as rodeia, apoiando-as. Além disso, dão colo, falam, conversam, compreendem os olhares, as ações, os choros e os sorrisos como se de um familiar se tratasse. De acordo com Riley et al., (2008, p. 6), “crianças formam fortes ligações não apenas com os seus pais, mas também com outras pessoas que lhes prestam cuidados de forma consistente, incluindo os seus educadores de infância. Estas ligações podem ter um enorme impacto no futuro da criança” (como citado em Silva, 2022, p. 21).

Estes pensamentos constantes sobre o que é ser educador, leva-me a pensar sobre as minhas ações, questioná-las e refletir sobre como as posso melhorar. “Ser Educador, torna a reflexão um ato consciente do peso que carregamos em relação ao futuro da sociedade. A construção da prática é aliada aos interesses, vontades e necessidades das crianças”, apenas desta forma construímos um caminho conjunto entre o papel dos educadores e o papel das crianças (Inácio, 2021, p. 50).

Assim, torna-se fundamental refletir sobre como posso tornar as minhas práticas cada vez melhores.

5.2.2. Ser Educador Reflexivo: Melhorar e ser Melhor

Como referido em cima, ser educador é refletir e este semestre não foi exceção. Após uma experiência positiva a trabalhar com a abordagem de projeto na PP anterior, eu e a minha colega quisemos oferecer essa oportunidade também ao grupo deste semestre. Seria fundamental que a problemática para o projeto surgisse no contexto e que fosse relevante para alguma criança. À semelhança do semestre passado, todas as crianças mostraram interesse em participar. Na opinião de Reis e Martins (2019), “as crianças que se envolvem num projeto enriquecem as suas experiências e encontram soluções que funcionam como estímulo para novas estratégias que desenvolvem novas aprendizagens. O envolvimento das crianças na realização de projetos permite a reflexão sobre problemas reais” (sociais e morais) (p. 3). Para além disto, esta abordagem promovia o trabalho com os outros, o saber ouvir e a troca de ideias.

Durante uma discussão em grande grupo sobre o que podíamos e não fazer com as mãos, as crianças referiram que “podemos falar com as mãos”, surgindo assim um novo projeto: *Os gestos da mímica são os mesmos gestos da Língua Gestual Portuguesa?* Nas questões iniciais, considerámos importante fazer registos das respostas das crianças, à frente delas, uma vez que, se as crianças contactassem desde cedo com a escrita, seria mais fácil, aprenderem a ler e a escrever no futuro, pois “para esta apropriação é essencial que as crianças vejam frequentemente outras pessoas a ler e escrever, com propósitos claros, e que participem também regularmente nessas actividades” (Mata, 2008, p. 15).

Ao contrário do semestre anterior, as crianças não estavam familiarizadas com esta metodologia de aprendizagem o que me fez refletir sobre o meu papel enquanto educadora reflexiva. Para além disso, eu e a minha colega percebemos que conseguimos melhorar a nossa prática através das reflexões conjuntas que fazíamos diariamente. Segundo Oliveira e Serrazina (2002), “o conceito de prática reflexiva surge como um modo possível dos professores interrogarem as suas práticas de ensino. A reflexão fornece oportunidades para voltar atrás e rever acontecimentos e práticas” (p. 1). O professor reflexivo envolve-se na profissão, tem a consciência que nenhum contexto é igual, toma decisões e consegue adaptar-se aos contextos (Alarcão, 2012).

Durante toda a PP, foi fundamental refletir sobre a minha ação, sobre o ambiente, sobre a organização e gestão do tempo e dos recursos e tudo o que envolvesse o bom funcionamento da instituição, da equipa com impacto na aprendizagem e bem-estar das

crianças. Refletir, tornou-se parte da nossa rotina, uma vez que a partir das reflexões conseguíamos dar respostas a algumas questões que surgiam nas nossas cabeças, como “o que fiz?”, “porque fiz”, “como fiz?”, “qual foi o resultado?” e “o que posso fazer para melhorar?”. Segundo Marques et al. (2007), “é através do confronto entre o que pensamos e o que colocamos em prática que ocorrem as reestruturações das práticas pedagógicas do profissional educativo” (p. 130). “Ser professor reflexivo significa ser um profissional que reflete sobre o que é, e o que realiza, o que sabe e o que ainda procura, encontrando-se em permanente atenção às situações e contextos em que interage” (Marques et al. 2007, p. 132). Ou seja, através de reflexões constantes e profundas, tornamo-nos conscientes das nossas ações, (re)significamos as nossa experiências e aprendizagens e conseguimos tirar o melhor partido delas. Através das reflexões conseguimos surpreender-nos constantemente, maravilhar-nos com o processo de crescimento e empoderamento pelo qual passamos.

5.2.3. Ser(mos) Organizado(s): O Ambiente Educativo

Como mestranda que reflete, consegui identificar as minhas fragilidades, mas também as competências desenvolvidas nestes três semestres, principalmente ao nível da organização do ambiente educativo da sala. “Esta organização [do grupo, do espaço e do tempo] constituiu o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 24).

Durante as três práticas pedagógicas, consegui identificar que a organização e gestão do grupo foi uma das minhas grandes dificuldades, mas também uma das minhas maiores evoluções. Foram várias as estratégias que testei no decorrer destes anos, desde canções, palmas, sons de maracas, momentos de suspense, entre outros. Neste grupo, não foi exceção, no entanto, comecei a identificar os momentos em que insistir na atenção das crianças não era opção e aceitei de forma bastante natural que poderia terminar (ou deixar por terminar) determinada proposta para outra altura. A partir daí, tanto a organização do grupo, como dos tempos, melhorou significativamente.

“Relativamente ao tempo de momentos em grande grupo, considero que tenho uma melhor visão e gestão, uma vez que, consigo identificar quando as crianças

já não estão interessadas no que estamos a realizar e lidar com a frustração de não conseguir terminar determinada tarefa no tempo que tinha estipulado”. (RI2: Apêndice XV, Guilherme, 2023).

Para além do que referi anteriormente, a diversificação das atividades individuais e em pequenos ou grandes grupos (com diferentes idades) foi outra estratégia que utilizei, não só para conseguir dar mais atenção a cada criança e perceber algumas competências e fragilidades de cada uma, como também dar oportunidade de trabalharem em equipa e ajudarem-se mutuamente no desenvolvimento de novas aprendizagens.

Quanto à organização do espaço, ao iniciar a PP, os espaços da sala já estavam definidos, contudo tínhamos a liberdade de, consoante as nossas intenções, fazermos alterações à disposição dos mesmos. O mesmo acontecia com os materiais. A sala continha um variado leque de materiais, o que levou a que durante muito tempo da PP, não provocássemos as crianças com materiais novos e desafiadores. Nós sabíamos a importância da diversificação de materiais na aquisição de aprendizagens das crianças, não fosse isso uma das estratégias mais utilizadas nos semestres anteriores. Porém, na minha opinião, não fizemos uma gestão adequada/equilibrada da escolha/diversificação dos materiais, até refletirmos sobre isso em conjunto com o nosso professor, pois estivemos preocupadas em melhorar outros aspetos, tais como a motivação das crianças na participação no planeamento de novas propostas, pois sentimos que não estavam acostumadas a tomar esse tipo de decisões. Como consequência acabámos por nos esquecer da importância da inclusão de novos materiais.

Como referem Lopes da Silva et al. (2026), “o estabelecimento educativo deve organizar-se como um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, proporcionando também oportunidades de formação dos adultos que nele trabalham” (p. 23), assim, ao refletir, reestruturar e melhorar a organização do ambiente educativo, consegue-se criar melhores condições para as crianças aprenderem, como também provocar um processo de autoformação. Acresce a estas adaptações recorrentes ao longo do semestre (gestão de grupo/tempo e organização do ambiente educativo), a heterogeneidade de idades das crianças.

5.2.4. O Poder da Heterogeneidade Etária

Ao iniciar esta prática, senti algum receio quanto à heterogeneidade do grupo relativamente às idades, pois poderia não conseguir gerir bem as propostas para cada nível de desenvolvimento e aprendizagem. O grupo também era heterogêneo ao nível das nacionalidades e naturalidades, no entanto, como todas as crianças falavam português, não houve qualquer obstáculo a esse respeito. Segundo McClellan e Kinsey (1999,) uma definição de grupos heterogêneos é a “prática de agrupar as crianças de mais de um ano de idade e nível de habilidade em conjunto” tendo o objetivo de potencializar as “práticas de ensino[-aprendizagem] que envolvam interação, aprendizagem experiencial, (...) e aumentam a participação entre as crianças que vivenciam uma contínua progressão da aprendizagem (cognitiva e social) de acordo com a sua taxa individual de aquisição de conhecimentos e habilidade” (como citado em Nunes, 2017, p. 21).

Refleti sobre a heterogeneidade, visto que era a primeira vez que estava a trabalhar com um grupo com estas características e acreditava que “a existência de um grupo heterogêneo, pode-se tornar bastante vantajoso, uma vez que as crianças mais novas tendem a imitar as mais velhas e as mais velhas sentem-se responsáveis por ajudar as mais novas” (RI1: Apêndice XVI, Guilherme, 2023).

Deste modo, achei pertinente pesquisar e refletir sobre como poderia adaptar a minha prática às características do grupo e promover as mesmas oportunidades a todas as crianças. Segundo Santos (s.d.), todos temos formas distintas de aprender e o direito de aprender. O educador como principal responsável pela construção de experiências de aprendizagem deve ter em conta as diferenças das crianças. Desta forma, tornou-se essencial recorrer à diferenciação pedagógica que, segundo Perrenoud (2001) é uma forma de reorganizar as nossas práticas, adequando-as às características de cada criança, de cada idade.

Refletir sobre a heterogeneidade e o dia a dia na PP, reforça a ideia que ter um grupo heterogêneo, torna as aprendizagens mais ricas, pois promovem diversas oportunidades, como por exemplo, as interações e relações entre diferentes grupos etários e amplia o trabalho colaborativo. As crianças desenvolvem-se ao nível social e emocional e aprendem através da colaboração e da inclusão. É fulcral que o Educador tire “partido da diversidade para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de todas as crianças” assim como, adotar “práticas pedagógicas diferenciadas, que respondem às

características individuais de cada criança e atendem às suas diferenças” (Lopes da Silva et al. 2016. p. 12). Ou seja, os grupos heterogêneos trazem qualidade à educação, uma vez que as crianças desempenham um papel ativo do processo ensino-aprendizagem umas das outras (Lopes da Silva et al. 2016).

No final, concluiu-se que um grupo heterogêneo torna as práticas mais ricas em partilhas de conhecimento e oportunidades. No entanto, exige que o educador e a escola se preparem para adaptar o dia a dia das crianças às necessidades de cada uma, garantindo que todas tenham oportunidades de aprendizagem apropriadas. A heterogeneidade, em suma, reflete o que acontece na sociedade, pois as crianças crescem em ambientes com diferentes faixas etárias.

5.3. Das Inquietações Iniciais às Aprendizagens mais Significativas no Contexto de Jardim de Infância II

Diante das reflexões desenvolvidas, torna-se evidente que estou consciente sobre a importância de respeitar as necessidades das crianças, as suas características individuais (diferenças sociais, culturais, linguísticas, cognitivas e motoras) e tirar o melhor partido de cada uma para criar oportunidades de aprendizagem ricas e diferenciadas. Não menos importante, devo continuar a refletir sistematicamente, individualmente e com a equipa, para atuar de maneira mais consciente e cada vez mais segura.

Os receios iniciais, neste contexto, não fugiram aos dos outros semestres em relação à criação de conexões, no entanto o maior receio era não conseguir sentir as crianças felizes e motivadas como tinha visto no semestre anterior. Cada criança é diferente e, conseqüentemente, cada grupo de crianças mais diferente é, mas queria dar oportunidade a este grupo de ser tão feliz como o outro tinha sido e criei essa responsabilidade na minha cabeça. (In)felizmente, conhecemos o grupo deste contexto no início do ano letivo, com rotinas e regras a serem desenvolvidas e não se tonou possível trabalhar com estas crianças no mesmo ritmo que conseguimos trabalhar com o outro grupo, mas tudo isto fez-me refletir e ter a sorte de observar de perto a rotina de início de ano com um grupo da educação pré-escolar, que espero experienciá-la repetidamente por longos anos.

As minhas maiores aprendizagens recaem em tudo o que foi referido ao longo deste relatório, com enfoque particular no colocar a criança no centro da aprendizagem e nas

relações estabelecidas e refletir constantemente para construir alicerces fortes e andaimar com segurança a vida.

Conclusão do Relatório

Após a elaboração deste relatório, acredito que este documento reflete as vivências mais significativas do meu percurso na PES. Tanto no processo de escrita do relatório, como ao longo do todo o MEPE consegui fazer pesquisas, questionar, refletir e preparar-me para o que quero ser pessoal e profissionalmente.

Na creche, fiz aprendizagens maravilhosas. Admito que foi o contexto em que entrei mais receosa, pois era o primeiro, era tudo novo. Nunca duvidei das capacidades daquelas crianças, mas todos os dias conseguia ser surpreendida com tudo o que faziam. Da creche, levo poucas palavras, mas muitos momentos, abraços, colo e felicidade.

Relativamente ao contexto de JI I, recordo-me até hoje da primeira vez que entrei naquela sala e fui logo recebida como se pertencesse àquela equipa, àquele grupo. Tive a sorte de conseguir partilhar ideias e, principalmente, concretizá-las com a equipa, com o grupo e com cada criança. No JI I, imperou o trabalho em equipa, a confiança, a partilha e o apoio. Foi, sem dúvida, um semestre de aprendizagem estruturantes que vou levar na minha memória para sempre. Foi também neste semestre, que resolvi realizar a minha investigação, pois era frequente o contacto das crianças com o espaço exterior que é uma problemática pela qual continuo a ter muito interesse. Para além disso, a comunicação com os pais era algo que me deixava surpreendida, o que me motivou a incluí-los neste estudo. Foi com surpresa e maravilhamento que acolhi o seu envolvimento. Outra aprendizagem – relação Escola-Família – que levarei inequivocamente para a minha vida profissional.

No que concerne ao JI II, admito que inicialmente senti um choque de realidades, que me deixou um pouco apreensiva, tal as diferenças relativamente ao contexto anterior, não sendo isso que me fez baixar os braços. O percurso neste contexto foi caracterizado pelas adaptações constantes, pela comunicação, continuação de um bom trabalho de equipa com a minha colega e pelo foco nas crianças e nas relações que estabeleciam com os seus pares, com os adultos, com os espaços e com os materiais. Encontrar estratégias para pequenos conflitos entre crianças resultou num projeto sobre a Língua Gestual Portuguesa que nos aproximou e motivou, a todos. Este contexto marcou-me pela proximidade que

criei com as crianças e pelas partilhas que elas faziam comigo sobre o seu dia a dia, sobre o seu quotidiano e as suas conquistas, mas também sobre as suas dificuldades e necessidades.

Por fim, enquanto (futura) educadora é muito importante (ser e) estar a terminar esta etapa e sentir que trilhei o caminho que considero certo. Tudo o que senti ao longo do curso será essencial para o meu percurso pessoal e profissional e espero continuar a desafiar-me e às crianças em novos projetos e no contacto com a natureza e com o risco. Reconheço que, como futura educadora, terei um papel crucial na educação de todas as crianças que se cruzarem comigo. Serei uma educadora comprometida, atenta, sensível à diversidade, respeitando a identidade e individualidade de cada criança, numa escuta ativa e permanente conexão com as famílias e as comunidades. Serei a educadora que sempre sonhei ser.

Referências Bibliográfias

Aires, L. (2015). Paradigma Qualitativo e práticas de investigação educacional. Consultado em 9 de mai. 2021. Disponível em https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20%281%20edi%20a7%20a3o_atualizada%29.pdf.

Alarcão, I. (2012, junho 14). *Refletir na prática*. [Entrevista]. Fala, mestre!. <http://www.firb.br/txts/txts14.htm>.

Araujo, D., Barreiros, J., & Cordovil, R. (2007). Risco, constrangimentos e affordances: Uma perspectiva de desenvolvimento. *Desenvolvimento Motor da Criança*, (s.n.), 155-166. https://www.researchgate.net/publication/299394892_Risco_constrangimentos_e_affordances_Uma_perspectiva_de_desenvolvimento

Bento, G. (2020). *Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância: GO-Exterior*. UA Editora. <https://ria.ua.pt/handle/10773/29220>

Bento, M. G. C. P. C. (2012). *O perigo da segurança: estudo das perceções de risco no brincar de um grupo de educadoras de infância*. [Dissertação de Mestrado, FPCEUC]. Repositório científico da UC. <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/23411>

- Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72(s.n.), 85-104.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre*. Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Brussoni, M., Brunelle, S., Pike, I., Sandseter, E. B. H., Herrington, S., Turner, H., Belair, S., Logan, L., & Fuselli, P. (2014). Can child injury prevention include healthy risk promotion?. *Injury Prevention*, 21(5), 344-347.
- Cardona, M. J., Silva, I. L., Marques, L., Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. DGE.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche: CRECHendo com qualidade*. Porto Editora.
- Coelho, R. & Tadeu, B. (2012). *A importância do brincar na educação de infância*. [Paper]. Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. <https://core.ac.uk/download/pdf/47133953.pdf>
- Daly, L., & Beloglovsky, M. (2015). *Peças soltas – Inspirando o brincar nas crianças*. APEI.
- Desmurget, M. (2021). *A fábrica de cretinos digitais. Os perigos dos ecrãs para os nossos filhos*. Contraponto.
- Dias, G. (janeiro/abril de 2021). Descomplicar o espaço exterior. *Cadernos de Educação de Infância* (122), 16-18.
- Ferland F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Climepsi Editores.
- Ferreira, C. F.S. (2016). Transformando a planificação pedagógica: um estudo em contexto de creche. [Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa]. Faculdade de Ciências Humanas.

https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/24100/1/Transformando%20a%20plani%20fica%C3%A7%C3%A3o%20pedag%C3%B3gica_Carina%20Ferreira.pdf.

- Filipe, M. (2022). Brincar heurístico, um caminho de descoberta: Projeto de sala 1 ano (piso superior). Jardim do Fraldinhas.
- Formosinho, J., Oliveira-Formosinho, J., 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
- Freire, T. G. O., Silva, R. D., Negreiros, C. D. I. O., Torres, A. C. M., & Lima, C. R. (s.d.). *Zona de desenvolvimento proximal (ZDP): entre o nível de desenvolvimento potencial e real e aprendizagem cooperativa* [comunicação]. 4th Congresso Nacional da Educação, CONEDU, Brasil.
- Fortin M. F. (1999). *O processo de investigação da conceção à realização*. Lusociência.
- Freitas, M. (2016). O papel das equipas pedagógicas na gestão dos tempos. In T. Sarmento (Cord.), *Juntos...pela criança na creche* (pp. 129-142). CNIS.
- Gesell, A. (1996). *A criança dos 0 aos 5 anos: O bebé e a criança na cultura dos nossos dias*. Dom Quixote.
- Gillis, K., & Jupp, O. (2016). In Praise of Risky Play. *PHE Journal*, 81(3), 1-8.
- Groppa, A., Cecconi, C., Montoni, C., Milani, G., Castanho, I., Ghizoni, L., & Soares, M. (2021). *Desfralde Consciente. Como acompanhar o processo da criança que está deixando a fralda com confiança e respeito*. Escola da Educação Positiva.
- Guedes, M. (2011). Trabalho em Projetos no Pré-escolar. *Escola Moderna*, (40). 5-12. http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/s5pnum/escola_moderna_serie5_2011_40.pdf
- Hanscom, A.J. (2021). *Descalços e Felizes -Como a brincadeira ao ar livre promove crianças fortes, confiantes e capazes*. Livros Horizonte
- Inácio R. (2021). Há tanto a aprender com a Educação de Infância In. M. Oliveira, M. Rodrigues & S. Milhano (Eds.), *Diálogos sobre a Educação de Infância* (pp. 48-62). APEI & ESECS|IPL

- Katz, L. G. & Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kelly, O., & Pettersen, J. (2021). Supporting risky play opportunities (birth-6 years). *Aistear Síolta Practice Guide*, 1-10. <https://www.aistearsiolta.ie/en/play/resources-for-sharing/>
- L'Ecuyer, C. (2016). *Educar na curiosidade*. Planeta
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)
- Lopes, M. S. V. (2021). O papel dos técnicos do programa escolhas na intervenção social com crianças, jovens e famílias de etnia cigana do distrito de Braga. A teoria e a prática da mediação intercultural. [Dissertação de Mestrado, ESECS]. Repositório Institucional do Politécnico de Leiria. <https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/7117>
- Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M.A., & Araújo, S.B. (2024). *Orientações Pedagógicas para Creche*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
- Marques, M., Oliveira, C., Santos, V., Pinho, R., Neves, I., Pinheiro, A., (2007). O educador como Prático Reflexivo. *Cadernos de Estudo* (6), 129-137.
- Mata L. (2008). A descoberta da Escrita. Textos de apoio para educadores de infância. Ministério da Educação. Reis, I. & Martins, L. (2019). Aprendizagem por projetos no jardim de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 118. (pp. 4-6)
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). Participação e envolvimento das famílias: construções de parcerias em contexto de educação de infância. Ministério da Educação/DireçãoGeral da Educação (DGE).
- Mateo Andrés, J. (2000). A investigação educacional. In J. Vidal (dir.), *Enciclopédia Geral de Educação*. Alcabideche: Mmliarte, pp. 592-595.
- Monteiro, D. (2019). A avaliação da criança em creche: as narrativas de aprendizagem [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Instituto

Politécnico de Coimbra.
https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/29045/1/DIANA_MONTEIRO.pdf.

Neto, C. (2021). Prefácio. In M. Desmurget, *A fábrica de cretinos digitais* (pp. 9-14). Contraponto.

Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças—A Urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto Ed.

Neto, C. [Um Bongo]. 82020, dezembro 16). *O brincar arriscado- Professor Carlos Neto*. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=J-da1IcWSSY>

Neto, C. & Lopes F. (2017). *Brincar em Cascais*. Cascais

Nunes, A.R. (2017). *A Heterogeneidade em termos etários no Jardim de infância: Perspetivas de crianças e adultos*. [Dissertação de Mestrado, ESEL]. Instituto Politécnico de Lisboa.

Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora

Oliveira, M., Rodrigues, M., & Milhano, S. (2022). A voz e a agência da criança. A abordagem de Projeto na Formação de Educadores de Infância. APEI & ESECS|IPL

Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.

Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Universidade de Minho

Paula, S. & Faria, M. (2010). Afetividade na aprendizagem. *Revista Eletrónica Saberes da Educação*, 1.

Perrenoud, P.A. (2001). *A Pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Artmed.

Portaria n.º 262/2011 do Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. (2011). Diário da República: I Série, n.º 167/2011.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/262-2011-671660>

Reis, I. & Martins, L. (2019). Aprendizagem por projetos no jardim de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 118. (pp. 4-6).

- Rodrigues, L. J. D. R & Galvão, D. M. P. G. (2014). Perspetivas parentais sobre o contributo do brincar no desenvolvimento da criança. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, Volume 1*, pp.69-78.
- Santos L. (s.d.). Diferenciação Pedagógica: um desafio a enfrentar. Universidade de Lisboa.
http://moodle.cfetvl.net/pluginfile.php/391/mod_resource/content/2/Diferenciacao%20Pedagogica%20Noesis,%20Leonor%20Santos.pdf
- Silva A. R. M. (2022). A relação afetiva adulto-criança em creche e jardim de infância. [Relatório de estágio, ESSE]. Repositório do Instituto Politécnico de Setúbal. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/43189/1/Ana%20Rita%20Machado%20Silva%20-%20Projeto%20de%20Investigac%CC%A7a%CC%83o%20versa%CC%83o%20final.pdf>
- Tavares, A. R. F. (2015). A exploração de matérias na creche e no jardim de infância. [Relatório do projeto de investigação, ESE]. Repositório do Instituto Politécnico de Setúbal. <https://core.ac.uk/download/pdf/62695716.pdf>
- Teixeira, A., Jorge, R., Guardiano, M., Viana, V., Guimarães J. E. (2011) Neurodesenvolvimento em idade pré-escolar: a integração em agrupamento vertical. Porto: Sociedade Portuguesa de Pediatria
- Thomé, A. C. (2016, novembro 08). *Brincar é essencial para o desenvolvimento das crianças*. Crescer. <https://revistacrescer.globo.com/Primeiras-Descobertas/noticia/2016/11/brincar-e-essencial-para-o-desenvolvimento-das-criancas.html>
- Vasconcelos, T (2011). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência & Direção Geral de Inovação e de desenvolvimento
- Ventura, M. & Mestre, A. (maio/agosto de 2021) Brincar na natureza: um olhar sobre a educação pré-escolar em meio urbano. *Cadernos de Educação de Infância (123)*, 3-9.

APÊNDICES

Apêndice I- Reflexão de Grupo 1- Creche

Reflexão em grupo

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica foi-nos proposto pelo Supervisor Miguel Oliveira a realização de uma reflexão de grupo sobre as experiências, aprendizagens e dificuldades vividas e observadas ao longo destas duas semanas. Para a prática foi-nos atribuído o contexto de especificamente na sala de 1 ano do piso superior sob a orientação da Educadora cooperante . Desta forma, tivemos oportunidade de conhecer a instituição, o seu funcionamento e projetos, a sala e o grupo das crianças onde iríamos realizar as nossas práticas.

Antes de iniciarmos a nossa prática no contexto, sentimos alguma ansiedade e preocupações sobre como é que iríamos ser recebidas por parte da educadora e das crianças. Para ambos os elementos do grupo, não era o primeiro contacto com crianças, no entanto, a Beatriz nunca teve contacto direto com crianças desta faixa etária e a instituição era-lhe totalmente desconhecida. No caso da Princy, no ano letivo transato realizou a Prática Pedagógica III, e também faz parte de uma instituição com vertente de creche e Jardim de Infância. Apesar disto, ambas nos questionavam-mos como é que poderíamos construir relações com as crianças visto que, para elas somos pessoas desconhecidas.

Ao longo das observações, tivemos em conta que é o início do ano letivo e as crianças estão em fase de adaptação face às novas realidades e rotinas. Considerámos uma mais valia iniciarmos esta prática aproximadamente ao início do ano letivo, pois como futuras educadoras, ajudou-nos a perceber os processos de adaptação e as estratégias que a Educadora utilizou. Podemos dar como exemplo o caso de duas crianças que frequentam pela primeira vez a creche e tinham rotinas diferentes à da sala do 1 ano. Aos pouco a Educadora e Auxiliares conseguiram coordenar esta situação e igualar a rotina à das outras. Temos em consideração que cada criança tem o seu ritmo, no entanto há horários (flexíveis) que devem ser seguidos (hora das refeições e da sesta).

A rotina tem uma grande importância no dia a dia da criança. Enquanto grupo, tivemos em consideração este ponto, uma vez que reforçamos a ideia que “estabelecer uma rotina diária consistente desenvolve na criança um sentimento de pertença a um ambiente seguro

e com significado, permitindo-lhe prever os acontecimentos do seu quotidiano e construir as suas ações de acordo com os seus interesses” (Hohmann e Weikart, 1997, citado por Freitas, 2016, p.131).

Ao fim de duas semanas temos perceção do comportamento das crianças face à nossa presença e de forma geral sentimo-nos bastante integradas no grupo, uma vez que elas nos procuram para ajudarmos e, até mesmo para criarem laços de afeto. No entanto, a Princy sente que duas crianças estranham a sua presença. Em grupo consideramos que esta situação se deve ao facto de elas nunca terem visto/convivido com uma Freira e estranharem o vestuário. Em relação à Beatriz, uma menina em particular está a afeiçoar-se bastante à sua presença e necessita de estar sempre perto dela. Aos poucos estamos a tentar arranjar estratégias para combater essa dependência, porque temos noção que como futuras Educadoras, podemos passar por situações idênticas e temos de conseguir distribuir a nossa atenção por todo o grupo de crianças.

Apesar do objetivo destas duas semanas ser direcionado para a observação, conseguimos fazê-lo enquanto colaborávamos nas atividades orientadas pela Educadora. Consideramos que não é fácil conciliar a observação de todas as crianças em simultâneo, mesmo assim tentámos colocar-nos em pontos específicos da sala para conseguirmos ter uma maior e melhor visão do que estava a acontecer. O facto da sala onde estamos inseridas conter um espelho de grande dimensão na parede facilitou-nos essa conciliação. Apesar de utilizarmos esta estratégia, consideramos que não conseguimos dar conta de tudo o que acontece em simultâneo na sala e percebemos a importância da existência de uma ou mais auxiliares, para dar apoio às educadoras.

Tendo em conta que o “período de desenvolvimento que decorre desde o nascimento aos três anos de idade é designado por primeira infância, é nesta fase, que a criança se estrutura como ser humano e faz muitas aquisições, num curto espaço de tempo” (2022, p.3). Conseguimos ter noção de algumas características da idade, como compreender frases simples, colocarem-se de pé sozinhas, dar os primeiros passos, começarem a demonstrar agrado ou desagrado pelas pessoas ou objetos desconhecidos e brincarem essencialmente sozinhas. No entanto, os comportamentos observados não

foram idênticos em todas as crianças, uma vez que como defendem alguns autores não se deve esperar que crianças da mesma idade “adquiram as mesmas competências, da mesma forma, no mesmo dia e ao mesmo tempo.” (Teixeira, Jorge, Guardiano, Viana & Guimarães, 2011, p.25).

Relativamente aos elementos de grupo, não nos conhecíamos antes e foi primeira vez que trabalhámos juntas. Na nossa opinião houve uma boa comunicação entre nós e conseguimos trabalhar com um bom espírito de equipa.

A elaboração de um plano de observação e respetivas grelhas, facilitou o nosso trabalho, na medida em que sentimos que estávamos de acordo com o que tínhamos ou não de observar e registar. Para nos certificarmos que estávamos a trabalhar no mesmo objetivo, nas horas de almoço partilhávamos os nossos registos uma com a outra. Sentimos que estas duas semanas foram essenciais para as crianças nos conhecerem e nós a elas e percebermos quais os seus interesses.

A observação é fundamental para a elaboração das planificações seguintes. Segundo Parente (2012) “Observar e escutar a criança torna-se, assim, essencial para conhecer, para adequar as propostas, quer ao nível dos cuidados quer da educação e, ainda, para revelar as aprendizagens das crianças. Educadores de infância e outros adultos da creche têm de levar a cabo observações cuidadas e intencionais e escutar a cada criança a fim de poderem garantir que as rotinas de cuidados, as atividades e as experiências de aprendizagem planeadas e proporcionadas deem resposta às necessidades das crianças e das famílias” (p.5).

Desta forma, podemos concluir que estas dias de observação foram uma mais valia, ou seja, tornaram-se muito úteis, uma vez que encheram a nossa bagagem de aprendizagens. Adquirimos novos conhecimentos sobre a creche, o seu funcionamento, a sala e o grupo de crianças onde iremos realizar as nossas intervenções. Na nossa opinião, observar e refletir, ajudou-nos a conhecer as características, os interesses e as dificuldades tanto das crianças como nossas e podemos planificar atividades que vão ao encontro destes pontos.

Referências Bibliográficas:

- (2022). *Brincar heurístico, um caminho de descoberta: Projeto de sala 1 ano (piso superior)*
- Oliveira, A.D., Miranda, C., Damas, D., Silva, D., Pereira, I., Bessa, P., Freitas, M., Fernandes, M., Oliveira, M., & Silva, S. (2016). *Juntos...pela criança na creche*. CNIS.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Universidade de Minho.
- Teixeira, A., Jorge, R., Guardiano, M., Viana, V., Guimarães J. E. (2011) *Neurodesenvolvimento em idade pré-escolar: a integração em agrupamento vertical*. Porto: Sociedade Portuguesa de Pediatria

Apêndice II- Reflexão Individual 1- Creche

Reflexão Individual de Prática Pedagógica- CRECHE

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica, foi-me proposta a realização de uma reflexão individual referente à quinta e sexta semana de intervenção. Esta tem como objetivo refletir sobre dificuldades sentidas, experiências vividas e aprendizagens adquiridas ao longo destas duas semanas.

Em primeiro lugar, é importante salientar que nos dias 24, 25 e 26 de outubro (sexta semana) intervim de forma individual. Por esse motivo, falarei com destaque dessa semana.

Na minha perspetiva, em geral, a intervenção correu de forma positiva, no entanto considero que existiram algumas dificuldades durante a realização das propostas.

Relativamente ao dia 25, daria início à proposta posteriormente ao lanche da manhã. No entanto, houve um atraso com a chegada da comida e para entreter as crianças, comecei a mostrar-lhes os materiais que tinha trazido. Desta forma, quando dispôs os materiais da sala não consegui observar, em todas as crianças, a reação genuína ao verem os materiais no chão. Apesar disto, a exploração livre não deixou de existir, contudo a proposta foi realizada no ambiente com estímulos diferentes daqueles que eu queria que fossem o foco das crianças. Desta forma, em alguns momentos a atenção delas foi direcionada para outros objetos. Para evitar este “problema” considero que, para além de adequar o espaço à atividade, devia arranjar uma maior quantidade de objetos iguais para que mais crianças conseguissem explorar o mesmo, ao mesmo tempo. Digo isto, pelo facto das crianças, nesta faixa etária brincarem essencialmente sozinhas e tomarem posse de alguns objetos que outras crianças queriam, mas não conseguiram observar.

Ao longo destas semanas, ocorreu situações idênticas ao atraso das refeições, ou seja, alguns tempos em que tive de arranjar estratégias para entreter as crianças. Nestas situações, fui variando entre dar-lhes brinquedos, mostrar-lhes um livro ou colocar música. As três tiveram sucesso, no entanto destaco a música, como a que resultou melhor nestes dias, visto que as crianças para além de se mostrarem entretidas, sorriram e acompanharam a canção com gestos e até mesmo alguns sons. Deste modo, reflito que talvez devia inserir na rotina das crianças mais momentos musicais uma vez que esta tem

um efeito holístico no ser humano (ativa-o na sua totalidade) e ainda tem uma ação psicomotora, cognitiva, emocional, entre outras.

No dia 26, tinha como um dos objetivos observar as crianças a pintar com os pés utilizando “plástico com bolinhas” como calçado. Porém, não consegui realizar a proposta assim, pois as crianças não se cativaram pelo plástico, mas sim pelas tintas. As duas crianças mais velhas a realizar a atividade começaram imediatamente a esfregar as mãos nas tintas e posteriormente pelo corpo. Deixei a proposta seguir o rumo que elas queriam e é gratificante observar o que elas conseguem descobrir sozinhas. Como citado na Revista Crescer (2016), as primeiras explorações são fundamentais para o desenvolvimento das crianças. Elas têm curiosidade natural de quem está a descobrir o mundo à sua volta. Segundo a pedagoga Ana Carolina Thomé, “o que muitas pessoas chamam de sujeira, prefiro chamar de marcas de experiências. A brincadeira é o modo como a criança interage com o mundo. É fundamental que ela explore e seja protagonista das suas descobertas”.

Acerca da hora da refeição, pondero que esse seja o momento na qual hesito mais. Não tenho dificuldade em ajudar as crianças a comer, até é um momento que gosto bastante. Todavia não tenho recordação de na minha infância ser “obrigada” a comer, por esse motivo, considero que nem sempre consigo entender quando devo insistir com as crianças para terminarem ou não de comer. Para combater esta dificuldade tenho tentado arranjar estratégias para perceber quais os motivos do choro ou do desviar de cara. Na maior parte das vezes, entendi que estas manifestações de “não querer mais” se iniciam ao verem os outros a avançar para o segundo prato e/ou para a fruta. Desta forma, tento antecipar-me e trazer os próximos pratos num tempo próximo de umas crianças para as outras.

Em relação à quinta semana, a proposta sugerida às crianças tinha como objetivo a exploração de frutas. Nesse sentido, na semana anterior questioneei a educadora se alguma criança tinha alguma alergia a algum tipo de alimento. Julgo que essa foi uma questão muito pertinente na qual destaco como um ponto positivo ao longo destas semanas de intervenção. Para além deste, um momento que me marcou foi o incentivo que a educadora e as auxiliares deram a uma criança para que esta se deslocasse de pé sem qualquer apoio. Esse momento foi tão forte que fez com que outra criança se deslocasse

da mesma forma. Com esta situação, observei o quão relevante o incentivo da educadora é para ajudar as crianças a se desenvolverem e conquistarem novas habilidades.

Para concluir, considero que estas semanas, principalmente aquela em que intervim, foi fundamental para criar bases como futura educadora. Consegui ter uma atitude dinâmica e ponderada nas diversas situações e arranjar estratégias para as variadas adversidades que foram surgindo, como as relatadas anteriormente.

Para terminar, gostava de reforçar a importância de uma ou mais auxiliares em cada sala, pois são um grande apoio para as educadoras ao longo do dia.

Referências Bibliográficas:

Crescer. (2016, novembro 08). *Brincar é essencial para o desenvolvimento das crianças*. <https://revistacrescer.globo.com/Primeiras-Descobertas/noticia/2016/11/brincar-e-essencial-para-o-desenvolvimento-das-criancas.html>

Apêndice III- Reflexão Individual 6- Creche

Reflexão Individual de Prática Pedagógica- Creche

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica do Mestrado em Educação Pré-Escolar, à semelhança das semanas anteriores, foi-me proposto realizar uma reflexão individual. Esta tem como objetivo refletir sobre a semana de intervenção educativa. Desta forma irei refletir sobre a comunicação entre a creche e a família.

A creche e a família, são dois ambientes que devem proporcionar à criança estímulos e guias para o crescimento e desenvolvimento da criança. Segundo as OCEPE (2016), “cada criança não se desenvolve e aprende apenas no contexto de educação de infância, mas também noutros em que viveu ou vive, nomeadamente no meio familiar, cujas práticas educativas e cultura própria influenciam o seu desenvolvimento e aprendizagem.” (p.9). Assim sendo, considero que é importante promover uma boa comunicação entre estes dois contextos. No entanto, tenho vindo a refletir de que forma é proporcionada essa relação no contexto em que estou inserida.

Segundo a tipologia de envolvimento parental (adaptado de Joyce Epstein, 1992), existem vários tipos de envolvimento por parte das famílias, como por exemplo, a ajuda da família à escola (a escola envolve a família em atividades de voluntariado na escola) e a comunicação Escola-Família (a escola estabelece comunicação com as famílias acerca da escola, das aprendizagens e progressos dos alunos).

Na minha opinião, a creche prepara a criança para novos contactos, seja com novas pessoas ou novos ambientes. Deste modo, deve transmitir tanto aos pais como às crianças um ambiente de segurança, principalmente na hora da separação, pois, como referido pela docente de didática da educação de infância “a separação a curto prazo de uma figura de apego pode levar à angústia” (Teoria do apego de John Bowlby). No Jardim do Fraldinhas, ao contrário de outras instituições, é permitido aos pais deslocarem-se até à sala para se despedirem dos filhos. Esta permissão, para mim, é fundamental, uma vez que os pais conhecem as condições dos espaços, materiais e os adultos a quem vão confiar os seus filhos. Para além deste contacto, observo diariamente, a educadora e as auxiliares a utilizarem o Educabiz.

O Educabiz é uma plataforma online desenvolvida para facilitar a comunicação entre educadores e encarregados de educação e estes acompanharem, em tempo real o dia a dia

dos seus educandos. Permite aos educadores criarem relatórios diários, realizarem planificações de atividades e as avaliações periódicas das crianças.

Desde o início das intervenções que observo a educadora e as auxiliares a atualizarem os dados na plataforma, no entanto apenas tenho feedback que um encarregado de educação frequenta regularmente esta aplicação, considerando que poderia existir na sala um pequeno lembrete para os pais visitarem a plataforma, pelo menos, uma vez por semana. Em contrapartida, apesar de não ter conhecimento da regularidade de os pais o fazerem, considero que a comunicação verbal entre os adultos da sala e os familiares é bastante ativa.

Outra forma de comunicação com os pais, é o documentar das propostas nas paredes da sala e/ou da instituição. Segundo Parente (2012), “Documentar é mais do que realizar observações e recolher registos das mesmas. A documentação é uma forma de narrar as experiências e actividades que a criança realiza no quotidiano da creche que torna possível escutar a criança, observar e registar o seu processo de aprendizagem através de anotações, descrições, fotografias, realizações, de registos áudio e vídeo.” (p.15). Esta técnica quando partilhada de forma organizada, permite que para além dos educadores, os familiares, vejam as aprendizagens das crianças.

Na sala do 1 ano de cima a Educadora deu-nos a liberdade de afixar materiais na parede. Como mencionado em Mata & Pedro (2021), usar as paredes como método de comunicação tem várias potencialidades como o “acesso a um número alargado de pessoas” e a valorização do trabalho desenvolvido (p.45). No entanto, até ao momento, eu e a minha colega de estágio sentimos que ainda não conseguimos documentar de forma eficiente, uma vez que, só conseguimos mostrar o resultado final das propostas e alguns registos fotográficos em vez de descrições das aprendizagens ou pequenas citações das crianças e sentimos que isso advém da dificuldade de fazer registos aos longo das intervenções. Nas próximas semanas pretendemos melhorar esse aspeto e documentar, seguindo alguns exemplos de documentação que a educadora nos foi dando. Considero que o melhor lugar para documentar para os familiares deste grupo é à entrada da sala. Refiro isto, uma vez que é um local de passagem “obrigatória” quando vão acompanhar os seus educandos à sala.

A minha opinião, sustentada em Mata & Pedro (2021), a comunicação é eficaz quando é frequente e sistemática e complementa diferentes canais de comunicação, quando é possível que as famílias e os profissionais comuniquem entre si, sempre que desejarem e se respeitam como parceiros essenciais.

Concluindo, considero que a comunicação da sala do 1 ano de cima e as famílias, é bastante regular, principalmente nas horas de entrada e de saída das crianças. Por outro lado, julgo que a participação das famílias nas rotinas não é ativa. Menciono isto, uma vez que a educadora propôs aos familiares escreverem o que gostariam de ver os seus educandos fazerem e apenas duas mães participaram.

Referências Bibliográficas

Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias: construções de parcerias em contexto de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. CNIS.

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).

Apêndice IV- Reflexão Individual 1- JI I

Reflexão Individual 1: Prática Pedagógica- Jardim de Infância I

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica, foi-me proposto a realização de uma reflexão referente à 1.ª semana de intervenção. Esta decorreu nos dias 13, 14 e 15 de março de 2023 e foi uma intervenção conjunta, ou seja, eu e a minha colega intervimos em simultâneo.

O grupo na qual estamos inseridas, é composto por 25 crianças, com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos. Considero que são crianças bastantes autónomas nos vários momentos da rotina, uma vez que decidem o que querem fazer e como querem realizar as tarefas, no refeitório comem, com faca e garfo e arrumam os tabuleiros sozinhos. Na casa de banho, os adultos apenas auxiliam na colocação da pasta de dentes na escova. Julgo que, a presença de uma rotina desenvolveu algumas dessas habilidades, como a autonomia.

Em relação à minha adaptação ao grupo, estou a passar por um processo bastante interessante, que vai melhorando dia após dia, à medida que vou conhecendo melhor as crianças, a educadora e as auxiliares. Considero que as crianças estão envolvidas no processo de ter mais duas pessoas no grupo, no entanto esta semana senti alguma dificuldade na gestão inicial do grande grupo. Para combater essa dificuldade, acredito que tenho de arranjar estratégias que cativem as crianças e façam com que elas estejam interessadas em ouvir. Na próxima semana irei levar umas maracas recicladas e, sempre que for necessário, produzo som com elas para que as crianças fiquem interessadas em ouvirem-me.

Relativamente à abordagem com as crianças, sinto-me à vontade em intervir em pequenos conflitos ao qual sou confrontada. Nessas situações a estratégia que utilizo, como meter-me à altura da criança, pedir que respire e converse sobre o que está a sentir, tem sido um bom método para abordar e apoiar a criança nessas situações. As crianças “são como esponjas, absorvem tudo à sua volta, e são verdadeiros espelhos, replicam comportamentos” (Martins, 2019, p. 21) , desta forma, devemos colocar-nos no lugar delas e não levantar a voz, uma vez que, segundo um estudo nos Estados Unidos, “o uso continuado dos gritos por parte dos adultos levou as crianças a desenvolverem comportamentos defensivos ou agressivos” (como citado em Martins, 2019, p. 23).

“Muitos pais e educadores cresceram a acreditar que firmeza é igual a punição, sermões ou qualquer outra forma de castigo. Nada disso. Quando combinada com o carinho, a firmeza significa respeito pela criança, por si própria/o e pela situação” (Jane Nelsen, como citado em Martins, 2019, p. 42)

Ao longo da semana, julgo que tenho conseguido dar voz às crianças sempre que mostraram interesse em participar e intervir, tanto nas reuniões de grupo como nas brincadeiras. No entanto, acredito que tenho de melhorar a minha capacidade de agarrar nesses momentos e desenvolve-los mais, ou seja, na terça-feira realizei a leitura do livro “As gravatas do meu pai” de Pedro Seromenho, no final da leitura, na exploração do livro tinha algumas questões para fazer às crianças, mas no momento não as consegui fazer como queria e atrapalhei-me na exploração, no entanto considero que isso aconteceu, pelo facto de ser a primeira vez que estava a lidar com o grupo naquela situação e os nervos tomaram conta de mim. Já na atividade posterior à leitura, uma vez que abordei cada criança individualmente, considero que tirei melhor proveito da situação e consegui desenvolver mais nas conversas.

Para terminar a proposta, os trabalhos das crianças foram expostos na parede da sala.

“Documentar é mais do que realizar observações e recolher registos das mesmas.

A documentação é uma forma de narrar as experiências e actividades que a criança realiza no quotidiano da creche que torna possível escutar a criança, observar e registar o seu processo de aprendizagem através de anotações, descrições, fotografias, realizações, de registos áudio e vídeo” (Parente, 2012, p.15)

Para a documentação desta semana, pedi a colaboração das crianças e, na minha opinião foi uma experiência muito interessa e que pretendo repetir. Digo isto, pois através dos diálogos com as crianças, consegui percebê-las e recolher mais informações daquilo que já dominam, ou não e, principalmente daquilo que estão a sentir.

Posto isto, considero que estou bastante motivada para trabalhar com este grupo e aprender com as crianças e com os adultos da sala.

Referências Bibliográficas

Martins, N. P. (2019). *Educar pela positiva: Um guia para pais e educadores*. Bertrand Editora.

Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Universidade de Minho

Apêndice V- Exemplo de Planificação- JI I

Contextualização

Durante a última semana, cada criança da sala amarela desenhou o que gostava de construir com materiais reciclados e, em conjunto com os adultos da sala, fizeram a lista de materiais. Assim sendo, esta semana irá dar início a essas construções.

Esta proposta surgiu durante um momento de partilha com as crianças, onde manifestaram o interesse de construir objetos com materiais reciclados . Ou seja, na quinta semana de intervenção (há duas semanas) quando solicitámos a participação das crianças no planeamento surgiu um interesse por parte das crianças em “fazer construções com materiais reciclados”. Com intuito de dar ênfase a este interesse, na semana anterior, explorámos um livro como indutor. Ao explorar este livro cada criança teve oportunidade de imaginar / pensar sobre um objeto para construir e partilharem ideias com o grupo.

Através desta proposta é visível observar que o grupo da sala amarela é muito sensível às questões da preservação do ambiente. “A utilização de material reutilizável (caixas de diferentes tamanhos, bocados de canos, interior de embalagens, bocados de tecidos, pedaços de madeira, fios, etc.), bem como material natural (pedras, folhas sementes, paus) podem proporcionar inúmeras aprendizagens e incentivar a criatividade, contribuindo ainda para a consciência ecológica (...)” (Lopes da Silva, 2016, p.26)

ROTINA

HORÁRIO	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira
08h-10h	Acolhimento / Brincadeira Livre		
10h-10h30	Reunião Inicial		EDUCAÇÃO FÍSICA
10h30-11h	Proposta / EXPLORAÇÃO LIVRE		
11h-12h	Proposta / EXPLORAÇÃO LIVRE		
12h-13h	Almoço/Higiene		
13h-15h	Sesta		
15h30-16h	Lanche		
16h-16h45	Exploração no exterior	MÚSICA	Exploração no exterior
16h45-19h	Despedidas		

Intencionalidades Educativas e Aprendizagens a valorizar nesta semana

Áreas de Conteúdo		
Intencionalidades Educativas	Aprendizagens a promover	Avaliação
<p>Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estar atento a cada criança e ao que esta pretende transmitir. • Apoia as crianças a relacionar o que já sabem com o que aprendem de novo. • Escutar o que as crianças têm para dizer envolvendo-as nos processos de planeamento, realização e avaliação. • Facilita as escolhas das crianças, dando lhes tempo para decidir, apoiando as suas iniciativas para as enriquecer e complexificar. • Apoiar as experiências que as crianças realizam. <p>Área da expressão e comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incentivar as crianças a expor as suas ideias e experiências • Organiza o tempo de modo flexível, permitindo que a criança desenvolva o processo expressivo ao seu ritmo, incluindo retomar o trabalho em diverso(s) momento(s), até que o considere terminado. • Criar oportunidade de jogo para que as crianças brinquem com rimas, emparelhamento de sons, reconstrução de palavras a partir de sons. <p>Área do Conhecimento do mundo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem e cooperar com os outros; • Desenvolver respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social; • Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas • Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação. • Manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente. 	<p>- Quem avalia? Mestrandas</p> <p>- Quem é avaliado? As 25 crianças do grupo</p> <p>- Como avaliam? Observação direta e participante, registos escritos, fotográficos e videográficos.</p> <p>- O que é que avaliam? - A criança expressa de forma voluntária as suas opiniões? - A criança utiliza linguagem adequada à situação? - A criança respeita a opinião dos outros? - A criança manifesta interesse e consciência sobre os assuntos abordados?</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Está atento/a e valoriza as explorações das crianças, os seus interesses e descobertas e usa-os como ponto de partida para o processo de desenvolvimento de novos conhecimentos. 		
<p>3.ª feira, dia 23 de maio de 2023</p> <p>No momento do acolhimento as mestrandas com o <u>auxílio</u> da Educadora, recebem as crianças na sala. À medida que cada criança chega, marca autonomamente a sua presença.</p> <p>9h50- As mestrandas pedem para as crianças arrumarem a sala e certificarem-se que marcaram a presença. Caso não o tenham feito, é o momento ideal.</p> <p>10h- As crianças sentam-se no tapete e cantam todos juntos a canção do olá. De seguida, em grupo é discutido em que dia da semana vamos.</p> <p>Pela ordem da tabela de presenças é decidido o responsável da semana que, neste momento, cumpra tarefas pré-definidas para este cargo: Distribuir o lanche, marcar o tempo, dar comida aos peixes, verificar se a casa de banho está limpa. Para além disto, é responsável por organizar o grupo nas deslocações e distribuir o lanche no refeitório.</p> <p>Após isto, a mestranda irá relembrar às crianças sobre a atividade de semana anterior, colocando algumas questões. E, assim as crianças irão iniciar a construção de objetos, utilizando materiais recicláveis. Para tal, em primeiro momento, irá pedir às crianças que ainda não acabaram os seus desenhos sobre o objeto que vão construir, terminarem e definirem os materiais necessários. Neste momento as crianças que já terminarem os seus desenhos irão começar as suas construções. As mestrandas vão auxiliando as crianças.</p> <p>O restante grupo irá explorar o espaço exterior.</p> <p>12h- Neste momento, as mestrandas, acompanham as crianças no momento da higiene e incentivam o responsável a organizar o grupo e deslocam-se para o refeitório.</p> <p>No refeitório, nas mesas da sala amarela, não há lugares marcados. As crianças sentam-se autonomamente e viram os copos para que os adultos lhes sirvam a água (os tabuleiros são preparados previamente, com talheres, copo, guardanapo e sopa). Enquanto as crianças comem a sopa, é lhes servido o 2.º prato e, posteriormente é recolhida a taça da sopa. Depois deste momento, as crianças são responsáveis por arrumar o tabuleiro.</p> <p>13h- O grupo dirige-se do refeitório para a casa de banho, fazem as suas necessidades pessoais, higiene oral e dirigem-se para a sala. Na sala sentam-se nos seus catres, descalçam-se autonomamente e deitam-se. Os adultos, dão apoio caso necessário. (A sala torna-se num dormitório até às 15h).</p> <p>15h- As crianças levantam-se e calçam os seus sapatos. Neste momento, sentam-se no tapete da sala a conversar, enquanto os adultos recolhem os catres e penteiam as crianças.</p>		

15h30- A mestranda, incentiva o responsável a organizar o grupo e deslocam-se para o refeitório. Este momento segue as mesmas regras do almoço, no entanto é o responsável e os adultos que distribuem o lanche. **As crianças são responsáveis por arrumar o tabuleiro.**

16h- Aula de música, dinamizada por um professor da Instituição.

16h45- As crianças dirigem-se para a sala e **brincam livremente**, na sala ou no parque exterior, até os familiares chegarem.

RECURSOS HUMANOS	RECURSOS MATERIAIS	Recursos físicos
Beatriz, Princy, Educadora Auxiliares	Guitarra, Ukelele, Materiais reciclados, Tintas, Tesoura, cola, etc.	Sala Amarela e Parque Exterior

4.ª feira, dia 24 de maio de 2023

No momento do acolhimento as mestrandas com o auxílio da Educadora, recebem as crianças na sala. À medida que cada criança chega, **marca autonomamente a sua presença.**

9h45- As mestrandas pedem para **as crianças arrumarem a sala** e certificarem-se que marcaram a presença. Caso não o tenham feito, é o momento ideal. As crianças sentam-se no tapete e cantam todos juntos a **canção do olá.** De seguida, em grupo é **discutido em que dia da semana vamos.**

Pela ordem da tabela de presenças é decidido o **responsável da semana** que, neste momento, **cumprer tarefas pré-definidas** para este cargo: Distribuir o lanche, marcar o tempo, dar comida aos peixes, verificar se a casa de banho está limpa. Para além disto, é responsável por organizar o grupo nas deslocações e distribuir o lanche no refeitório.

10h- Aula de Educação física, dinamizada por um professor da Instituição. (Neste momento o grupo que fica na sala, irão fazer um jogo lúdico “ vejo, vejo uma palavra ..)

11h- Ao regressar da aula de Educação física, as crianças irão continuar as suas construções. O restante grupo irá explorar o espaço exterior da instituição.

12h- Neste momento, as mestrandas, acompanham as crianças no **momento da higiene** e incentivam o responsável a organizar o grupo e deslocam-se para o refeitório.

No refeitório, nas mesas da sala amarela, não há lugares marcados. As crianças sentam-se autonomamente e viram os copos para que os adultos lhes sirvam a água (os tabuleiros são preparados previamente, com talheres, copo, guardanapo e sopa). Enquanto as crianças comem a sopa, é lhes servido o 2.º prato e, posteriormente é recolhida a taça da sopa. Depois deste momento, **as crianças são responsáveis por arrumar o tabuleiro.**

<p>13h- O grupo dirige-se do refeitório para a casa de banho, fazem as suas necessidades pessoais, higiene oral e dirigem-se para a sala. Na sala sentam-se nos seus catres, descalçam-se autonomamente e deitam-se. Os adultos, dão apoio caso necessário. (A sala torna-se num dormitório até às 15h)</p>		
RECURSOS HUMANOS	RECURSOS MATERIAIS	Recursos físicos
Beatriz, Princy, Educadora Auxiliares	Guitarra, Ukelele, Materiais reciclados, Tintas, Tesoura, cola,...	Sala Amarela e Parque Exterior

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)

Apêndice VI- Reflexão Individual 4- JI I

Reflexão Individual 4: Prática Pedagógica- Jardim de Infância I

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica, foi-me proposto a realização de uma reflexão referente à 4.^a e 5.^a semanas de intervenção. Estas decoram nos dias 17, 18, 19, 24 e 26 de abril de 2023.

Relativamente à 4.^a semana, que foi a minha semana de intervenção, teve como objetivo perceber se o grupo ainda estava interessado no projeto sobre o lixo e a reciclagem.

Segundo Castro & Ricardo (2003), o trabalho de projeto “é um método de trabalho que requer a participação de cada membro de um grupo, segundo as suas capacidades, com o objetivo de realizar um trabalho conjunto, decidido, planificado e organizado de comum acordo” (p. 8). De acordo com Katz & Chard (2009), “cada projecto pode prolongar-se por dias ou até semanas, dependendo da idade das crianças e da natureza do tem” (p. 3). De forma a perceber se as crianças estavam interessadas, preparei uma caça ao tesouro no parque exterior da instituição. Considero que o grupo não estava á espera dessa proposta, mas ficou muito entusiasmado e mostraram muito interesse e vontade em participar.

Por outro lado, a proposta que realizámos para organizar e analisar os dados (os tesouros que as crianças encontraram) tornou-se um pouco massiva para algumas crianças. Ou seja, não consegui gerir bem o tempo da proposta e esta perlongou-se demasiado.

“O modo como o espaço está organizado e é utilizado leva-nos à necessidade de refletir sobre a organização do tempo. Quando falamos de tempo podemos diferenciar a sequência dos vários momentos do dia ou da semana, que frequentemente se designam por “rotina” diária ou semanal; e também a duração de cada um destes momentos” (Cardona et al., 2021, p. 83).

No início da proposta as crianças estavam interessadas e praticamente todo o grupo queria que chegasse a sua vez de participar. No entanto, depois de todos terem participado, prolonguei a proposta com os que estavam interessados, no entanto, não consegui reagir e tomar a decisão de perguntar aos restantes se queriam fazer outra atividade ou irem brincar. Para evitar esta situação, considero que, no futuro, numa proposta semelhante,

devo realizar estas análises em grupos mais pequenos ou fazer questões ao grupo todo para responderem em equipa.

Ainda relacionado com o trabalho de projeto, no dia seguinte, em reunião no tapete, recolhi e partilhei ideias com as crianças sobre a documentação na parede da sala. “Usar as paredes como suporte de documentação, é fundamental para que as crianças possam ver com mais facilidade o que vai sendo realizado e os processos desenvolvidos. No entanto, há que considerar que a existência de excessiva informação nas paredes pode impedir uma clara compreensão do trabalho realizado” (Cardona et al., 2021, p. 95).

“Documentar 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 sua prática educativa” (Cardona et al., 2021, p. 84).

Relacionado com este tema, a Educadora Cooperante, alertou-nos para não nos esquecermos de contextualizar tudo o que fazemos. A contextualização da documentação é fundamental para quem está de fora perceber o que foi feito, quando e com que objetivo.

Para além da documentação na parede, na 5.ª semana de intervenção, diversificámos a dinâmica do grupo, por uma proposta mais individualizada. Esta dinâmica irá prolongar-se para a próxima semana, no entanto eu e a minha colega, conseguimos identificar algumas competências em cada criança que ainda devem ser trabalhadas e desenvolvidas, como por exemplo, utilizar uma tesoura e/ou arranjar novas estratégias para as crianças clarificarem o que aprenderam sobre o ecopontos.

Relativamente ao portfólio, considero que nestas duas semanas, ainda que seja um processo demorado, estou a conseguir criar uma ligação mais forte com a criança escolhida. Desta forma, nas próximas semanas pretendo dedicar-me mais a esse assunto e envolver a família da menina na construção do mesmo.

“A elaboração de um portefólio centra-se na ideia de que este permite captar os progressos das crianças em diferentes domínios de desenvolvimento e aprendizagem. Através da documentação recolhida e analisada, os portefólios tornam-se meios que permitem “reviver” experiências e promovem uma base para

a análise e avaliação das aprendizagens e também para a sua planificação, acompanhamento e desenvolvimento” (Cardona et al., 2021, p. 94).

Posto isto, nestas duas semanas consegui aprender muito com as crianças e divertir-me muito com elas. Devo acreditar mais em mim e não ter medo de deixar uma proposta a meio, caso não seja esse o foco das crianças.

Referências Bibliográficas

Cardona M. J., Silva I. L., Marques L., Rodrigues P. (2021). Planear e avaliar na educação pré-escolar. DGE

Castro, L. & Ricardo, M. (2003). *Gerir o trabalho de projecto*. Texto editora.

Katz, L. G. & Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Apêndice VII- Reflexão Individual 2- JI I

Reflexão Individual 2: Prática Pedagógica- Jardim de Infância I

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica, foi-me proposto a realização de uma reflexão referente à 2.ª semana de intervenção. Esta decorreu nos dias 20, 21 e 22 de março de 2023 e foi a minha semana de intervenção.

Como mencionei na reflexão anterior, uma das minhas dificuldades é a gestão inicial do grande grupo, ou seja, quando as crianças estão todas juntas, torna-se difícil para mim pedir que fiquem em silêncio e interessadas em ouvir-me. Assim sendo, esta semana levei umas maracas recicladas para o contexto para as utilizar sempre que queria falar. No entanto considero que, apesar de ter explicado às crianças o que significava aquele objeto, ele não se ouve quando estão muitas pessoas a conversar ao mesmo tempo. Desta forma, durante a próxima semana irei pensar numa estratégia para a minha próxima intervenção.

Em contrapartida à gestão inicial do grande grupo, considero que no nas reuniões de grupo e ao longo do dia, por exemplo, quando é para chamar as crianças, consegui que me ouvissem.

Esta semana iniciei com o grupo um trabalho de abordagem em projeto sobre o lixo e a reciclagem. É a primeira vez que estou a trabalhar com crianças desta maneira e ainda há muito para melhorar, no entanto, considero que esta abordagem “dá ênfase ao papel do [educador] no incentivo às crianças a interagirem com pessoas, objetos e com o ambiente, de forma que tenham um significado pessoal para elas” (Katz & Chard, 1997, como citado em Oliveira, Rodrigues & Milhano, 2022, p. 16). Deste modo, e de forma a privilegiar a “participação ativa das crianças nos seus próprios estudos”, pretendo utilizar esta metodologia mais vezes.

“O desenvolvimento da Formação Pessoal e Social baseia-se na organização do ambiente educativo, construído como um ambiente relacional e securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e autoestima, e, ainda, como um contexto democrático em que as crianças participam na vida do grupo e no desenvolvimento do processo da aprendizagem” (Silva et. al. 2016, p. 33)

Para além disto, considero que “a capacidade de o/a educador/a escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada uma e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada uma fale, e a fomentar o diálogo, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar (Silva et. al. 2016, p. 61).

“A comunicação é vital no desenvolvimento da criança, implicando a participação activa de ambos os interlocutores (criança e adulto) e requerendo oportunidades comunicativas e a existência de múltiplas razões que levem ao desejo e à necessidade de comunicar” (Sim-Sim et. al. 2008, p. 34).

Por fim, considero importante promover o contacto com vários espaços do meio, principalmente com o espaço exterior, pois este ajuda-me a diversificar o meu diálogo com as crianças e a proporcionar-lhes momentos diferentes e desafiantes no seu dia. Para além disto, “o contacto com seres vivos e outros elementos da natureza e a sua observação são normalmente experiências muito estimulantes para as crianças, proporcionando oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características, as suas transformações e as razões por que acontecem. Este conhecimento poderá promover o desenvolvimento de uma consciencialização para a importância do papel de cada um na preservação do ambiente e dos recursos naturais (Silva et. al. 2016, p.90).

Posto isto, um dos meus objetivos para a minha prática pedagógica, é que o grupo tenha contacto com o espaço exterior todas as semanas.



Referências Bibliográficas

- Oliveira, M., Rodrigues, M., & Milhano, S. (2022). A voz e a agência da criança. A abordagem de Projeto na Formação de Educadores de Infância. APEI & ESECS|IPL
- 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)
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no jardim de infância: textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Apêndice VIII- Inquéritos aos Pais

Análise das respostas do inquérito aos pais													
Grau de Parentesco	<p>Grau de Parentesco 10 respostas</p> <table border="1"> <caption>Grau de Parentesco</caption> <thead> <tr> <th>Grau de Parentesco</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Mãe</td> <td>80%</td> </tr> <tr> <td>Pai</td> <td>20%</td> </tr> </tbody> </table>	Grau de Parentesco	Porcentagem	Mãe	80%	Pai	20%						
Grau de Parentesco	Porcentagem												
Mãe	80%												
Pai	20%												
O que entende por brincar?	<ul style="list-style-type: none"> - Divertir-se; - Concretizar o imaginário de quem brincar; - Actividade de recreação estruturada ou livre que gera satisfação para o indivíduo; - Descobrir; - Dar liberdade à criança de explorar um determinado objeto, por exemplo; - Explorar o ambiente ao redor; - Fazer jogos, inventar, correr, saltar, fazer de conta; - Bem-estar; - Explorar o que nos rodeia; imitar algo que vemos no quotidiano; perceber os n/limites físicos e humanos; - A criança divertir-se e entreter-se através de jogos e actividades que promovam a sua felicidade e aprendizagem em diferentes áreas do seu interesse. 												
Numa escala de 1 a 5, classifique a importância do brincar.	<p>Numa escala de 1 a 5, classifique a importância do brincar. 10 respostas</p> <table border="1"> <caption>Importância do brincar</caption> <thead> <tr> <th>Classificação</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>0 (0%)</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>0 (0%)</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>0 (0%)</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>0 (0%)</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>10 (100%)</td> </tr> </tbody> </table>	Classificação	Porcentagem	1	0 (0%)	2	0 (0%)	3	0 (0%)	4	0 (0%)	5	10 (100%)
Classificação	Porcentagem												
1	0 (0%)												
2	0 (0%)												
3	0 (0%)												
4	0 (0%)												
5	10 (100%)												
Encontra alguma diferença entre risco e perigo?	<p>Encontra alguma diferença entre risco e perigo? 10 respostas</p> <table border="1"> <caption>Diferença entre risco e perigo</caption> <thead> <tr> <th>Resposta</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Sim</td> <td>90%</td> </tr> <tr> <td>Não</td> <td>10%</td> </tr> </tbody> </table>	Resposta	Porcentagem	Sim	90%	Não	10%						
Resposta	Porcentagem												
Sim	90%												
Não	10%												
Justifique a sua resposta, por favor.	<ul style="list-style-type: none"> - Uma situação de risco obviamente tem um perigo associado, contudo, a resposta não pode ser tão linear, cada situação tem que ser analisada individualmente; - Na medida em que for um risco controlado; 												




	<ul style="list-style-type: none"> - N; - Risco nem sempre configura perigo; - Risco - pode acontecer; perigo - muito provável acontecer; - Risco é hipotético, perigo é real; - Pode existir um risco (de queda, de se aleijar com menor gravidade, etc), mas não existir perigo. Isto é, não existir a hipótese de algo correr mal com consequências gravosas; - Perigo - capacidade de um agente produzir dano; Risco - probabilidade do dano se concretizar; - Risco: quando existe uma probabilidade de um acontecimento; Perigo: quando se compromete a integridade física própria ou de outrem; - Risco é a probabilidade de acontecer alguma lesão ou dano da criança. Perigo é uma condição que pode levar à lesão ou dano da criança. 						
Acha benéfico o contacto das crianças com brincadeiras com algum risco?	<p>Acha benéfico o contacto das crianças com brincadeiras com algum risco? 10 respostas</p> <table border="1"> <caption>Acha benéfico o contacto das crianças com brincadeiras com algum risco?</caption> <thead> <tr> <th>Resposta</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Sim</td> <td>90%</td> </tr> <tr> <td>Não</td> <td>10%</td> </tr> </tbody> </table>	Resposta	Porcentagem	Sim	90%	Não	10%
Resposta	Porcentagem						
Sim	90%						
Não	10%						
Justifique a sua resposta, por favor.	<ul style="list-style-type: none"> - Em contacto supervisionado com o risco eles próprios aprendem os seus limites.. óbvio que cairá na subjetividade tendo em conta as vivências e características da criança em concreto; - Permite a descoberta e o autoconhecimento; - Compreensão do risco; emergência de consequência imediata de comportamento; - Arriscar permite ganhar "asas", confiança; - Para perceberem que existem limites a partir dos quais se podem magoar; - A noção de risco, alerta a criança, torna-a mais responsável; - Depende. O risco é importante, na medida em que, desde cedo, possam ter noção de que existem ações que podem trazer alguma consequência menos benéfica. Contudo, considero que deve ser um risco contido e ponderado; - Importa ensinar os riscos inerentes ao perigo e como podem lidar saudavelmente com eles. É como ensinar a atravessar a estrada «para, escuta e olha para os dois lados» mesmo que seja na passadeira; - Dessa forma podem identificar os limites e até onde estão ou não confortáveis; - As crianças devem ser esclarecidas e informadas acerca dos actos/actividades com risco, mas não ser expostas a isso. 						
Acredita que as crianças aprendem ao contactar com o risco?	<p>Acredita que as crianças aprendem ao contactar com o risco? 10 respostas</p> <table border="1"> <caption>Acredita que as crianças aprendem ao contactar com o risco?</caption> <thead> <tr> <th>Resposta</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Sim</td> <td>90%</td> </tr> <tr> <td>Não</td> <td>10%</td> </tr> </tbody> </table>	Resposta	Porcentagem	Sim	90%	Não	10%
Resposta	Porcentagem						
Sim	90%						
Não	10%						
Justifique a sua resposta por	<ul style="list-style-type: none"> - Os limites com supervisão de trepar algum obstáculo... Por exemplo; - Percecionar por ela própria os limites do risco (INQ. 1 EE5); 						

<p>favor e, caso seja afirmativa, dê exemplos de aprendizagens</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Noção de equilíbrio ao cair de uma cadeira; - Subir árvores/escalar paredes; - Brincar com uma vassoura; - Caminhar mãos devagar, agarrar corrimão da escada, ver bem onde coloca os pés; - Aprendem que devem estar mais atentas às circunstâncias. Por exemplo, se uma criança brinca a subir a troncos de árvore, sabe que tem o risco de cair e de se magoar. Penso que poderá começar a avaliar esse risco e, por exemplo, subir para troncos mais baixos (INQ. 1 EE6); - É necessário estimular as pessoas a pensarem pela sua própria cabeça e estimular as pessoas a usar o cérebro para pensar, reflectir, escolher, decidir, ponderar, raciocinar e tantas outras vertentes. Não dê o peixe, ENSINA a pescar com mestria e respeito pelo alimento pescado e existem tantas formas de pescar...; - Ao brincarem com risco e ao serem conhecedores do risco; podem perceber quais são os seus limites e até que linha estão confortáveis. Ao mesmo tempo também percebem o que têm de fazer para não se colocarem em risco. <p>Exemplo: brincar com skate/patins com risco de queda e poderem fazer feridas no seu corpo; vão ser conscientes de que devem usar equipamento de segurança por forma a garantirem a sua integridade física (INQ. 1 EE7);</p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças aprendem se forem explicadas/informadas as consequências dos riscos (INQ. 1 EE8).
<p>Em que situações considera que pode surgir o brincar arriscado?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Não ter noção do possível do desfecho final da brincadeira; - Sob controlo de adultos; - Brincadeiras no exterior; - Com vigilância dos adultos; - Baloçar num baloiço; - Parque infantil, andar/brincar na rua; - Quando as crianças começam a ter a percepção que determinada atitude lhe pode trazer uma consequência menos boa; - Supervisionado e orientado por um adulto; - O brincar sem supervisão e consciência adulta traz sempre um risco; - Brincar com objectos cortantes.
<p>Considera que o seu filho tem interesse por brincadeiras arriscadas?</p>	<p>Considera que o seu filho tem interesse por brincadeiras arriscadas? 10 respostas</p>  <p>A pie chart with a legend on the right. The legend has a blue circle for 'Sim' and a red circle for 'Não'. The pie chart is entirely blue, with '100%' written in the center.</p>
<p>Permite que o seu filho se envolva em atividades com algum risco?</p>	<p>Permite que o seu filho se envolva em atividades com algum risco? 10 respostas</p>  <p>A pie chart with a legend on the right. The legend has a blue circle for 'Sim' and a red circle for 'Não'. The pie chart is entirely blue, with '100%' written in the center.</p>
<p>Justifique a sua resposta, por favor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Com a devida supervisão, obviamente não extremas, a criança vai aprender o risco e desfecho associado... caso contrário, sem a experiência da situação nunca o vai perceber; - N; - Todos os dias acontece com o irmão;

	<ul style="list-style-type: none"> - Subir às árvores” (INQ. 1 EE2); - Permito na medida em que não lhe vedo idas a matas e pinhais, o subir às árvores, o trepar para pneus, por escorregas, descer por ferros, etc. (INQ. 1 EE4); - Para apreender é preciso praticar. Para estar preparada a lidar com riscos em adulta, tem de treinar de forma lúdico-pedagógica em criança (INQ. 1 EE1) - O meu filho gosta de tudo o que é trepar e velocidade (INQ. 1 EE3); - Desde que seja um risco controlado e vigiado.
Quais os cuidados que considera que se deve ter em momentos de brincar arriscado?	<ul style="list-style-type: none"> - Estar atento e preparado para o possível desfecho da brincadeira; - Sob supervisão de adulto; - Explicação dos riscos envolvidos e atitudes para prevenir; - Vigilância mais apertada/medir os riscos; - Vigiar a brincadeira; - Calcular o risco e proceder em conformidade; - Garantir que o risco em que se incorre é comedido e não coloca em causa a segurança da criança; - Explicar, supervisionar e apoiar; - Existir a consciência, por parte da criança, do risco que comete ao fazer determinada brincadeira e existir sempre supervisão adulta; - Estar atenta e próxima da criança.
Qual é a sua opinião sobre o brincar arriscado como possibilidade de aprendizagem no jardim de infância?	<ul style="list-style-type: none"> - Até determinados limites pode ser boa; - Concordo porque supervisionado” (INQ. 1 EE8); - Método fundamental e de resto já presente embora sem uma noção formal da sua existência; - Deve existir; - Difícil de controlar, devido à quantidade de crianças (INQ. 1 EE9); - Concordo; - Acho que deve ser avaliado com peso e medida, considerando, entre outros, fatores como o número de crianças, o número de professoras/auxiliares, a destreza dessas mesmas professoras/auxiliares e o risco envolvido nas brincadeiras; - O adulto (educador) tem de estar plenamente disponível para ajudar sempre que a criança peça ou para intervir sempre que considere justificável; - É uma forma de aprendizagem e de exploração. Permite à criança identificar até onde está confortável; - Pode ser interessante desde que seja um risco adaptado à idade e controlado por adultos (INQ. 1 EE10).
Qual é a sua opinião sobre o brincar arriscado como possibilidade de aprendizagem em casa/com a família?	<ul style="list-style-type: none"> - É importante na medida que todos os elementos poderão ter noção dos limites da criança (INQ. 1 EE11); - Concordo na medida em que é supervisionado; - Já existente e indispensável; - Com este pai é impossível 😊; - Pode ser saudável; - Concordo; - Uma vez mais, acho que deve ser avaliado ao tipo de risco em que se incorre e ao acompanhamento que a criança tem; - O adulto (mãe e pai) tem de estar plenamente disponível para ajudar sempre que a criança peça ou para intervir sempre que considere justificável (INQ. 1 EE12); - É uma forma de aprendizagem e de exploração. Permite à criança identificar até onde está confortável; - Pode ser interessante desde que seja um risco adaptado à idade e controlado por adultos.

Apêndice IX- Inquérito Educadora

Análise das Respostas do Inquérito à Educadora													
O que entende por Brincar?	- Brincar é desenvolver qualquer atividade que seja prazerosa. Ao brincar, a criança adquire várias competências quer pessoais, cognitivas ou sociais. É no brincar que a criança se descobre a si e ao mundo que a rodeia (INQ. 2 E1).												
Numa escala de 1 a 5, classifique a importância do brincar.	<p>Numa escala de 1 a 5, classifique a importância do brincar.</p> <p>1 resposta</p> <table border="1"> <caption>Importância do brincar</caption> <thead> <tr> <th>Classificação</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>100%</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>0%</td> </tr> </tbody> </table>	Classificação	Porcentagem	1	100%	2	0%	3	0%	4	0%	5	0%
Classificação	Porcentagem												
1	100%												
2	0%												
3	0%												
4	0%												
5	0%												
Encontra alguma diferença entre risco e perigo?	<p>Encontra alguma diferença entre risco e perigo?</p> <p>1 resposta</p> <table border="1"> <caption>Diferença entre risco e perigo</caption> <thead> <tr> <th>Resposta</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Sim</td> <td>100%</td> </tr> <tr> <td>Não</td> <td>0%</td> </tr> </tbody> </table>	Resposta	Porcentagem	Sim	100%	Não	0%						
Resposta	Porcentagem												
Sim	100%												
Não	0%												
Justifique a sua resposta, por favor.	- Chamamos perigo a algo que sabemos que pode causar danos, por exemplo, saltar e cair de 1 andar para outro. Risco é algo que tem em si alguma probabilidade de acontecer, por exemplo subir a uma árvore e cair ou magoar-se nas farpas. (INQ. 2 E2)												
Acha benéfico o contacto das crianças com brincadeiras com algum risco?	<p>Acha benéfico o contacto das crianças com brincadeiras com algum risco?</p> <p>1 resposta</p> <table border="1"> <caption>Benefício do contacto com brincadeiras com risco</caption> <thead> <tr> <th>Resposta</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Sim</td> <td>100%</td> </tr> <tr> <td>Não</td> <td>0%</td> </tr> </tbody> </table>	Resposta	Porcentagem	Sim	100%	Não	0%						
Resposta	Porcentagem												
Sim	100%												
Não	0%												
Justifique a sua resposta, por favor.	- As crianças precisam de conhecer os riscos para os saberem avaliar. Crianças que não estão expostas a eles têm uma tendência maior para os acidentes. Para além disso, o brincar arriscado potencia várias competências como por exemplo a força e a destreza. (INQ. 2 E3)												

<p>Acredita que as crianças aprendem ao contactar com o risco?</p>	<p>Acredita que as crianças aprendem ao contactar com o risco?</p> <p>1 resposta</p>  <p>● Sim ● Não</p>
<p>Justifique a sua resposta por favor e, caso seja afirmativa, dê exemplos de aprendizagens.</p>	<p>- Ao contactar com o risco, a criança aprende a avaliar as diversas situações, mantendo-se segura (INQ. 2 E4).</p>
<p>Em que situações considera que pode surgir o brincar arriscado?</p>	<p>- Nos diversos contextos (sala e espaço exterior)</p>
<p>Considera que o seu grupo tem interesse por brincadeiras arriscadas?</p>	<p>Considera que o seu grupo tem interesse por brincadeiras arriscadas?</p> <p>1 resposta</p>  <p>● Sim ● Não</p>
<p>Permite que o seu grupo se desafie em momentos com algum risco?</p>	<p>Permite que o seu grupo se desafie em momentos com algum risco?</p> <p>1 resposta</p>  <p>● Sim ● Não</p>
<p>Justifique a sua resposta, por favor.</p>	<p>- As idas à mata são frequentes e as crianças brincam livremente no espaço (correm, descem e sobem "escorregas" de terra, trepam às árvores).</p>

<p>Qual é a sua opinião sobre o brincar arriscado como possibilidade de aprendizagem no jardim de infância?</p>	<p>- Considero que o brincar arriscado no jardim de infância deve ser uma opção dos educadores uma vez que permite que as crianças aprendam e se desenvolvam ao explorarem o seu corpo e o meio que as envolve (INQ. 2 E5).</p>
---	---

Apêndice X- Descrição e Análise dos Vídeos: Observação 1

Contexto da observação:		Parque Exterior da Instituição (Barra)	
Observador:		Beatriz Guilherme	
Intervenientes na situação:		Francisca, Martim e Rita	
Data: 09/05/2023	Hora: 11h30	Tempo de Observação: 1min29seg	
Descrição da situação observada:		Observações	
<p>As crianças andavam a brincar no parque exterior da instituição, observei que era a vez da Carlota na barra, aproximei-me e comecei a filmar enquanto se formava uma fila de crianças que aguardavam pacientemente pela sua vez. A próxima da fila era a Francisca, que avançou até à barra, iniciou o movimento de cambalhota e ficou de cabeça para baixo (imagem1), largou as mãos e bateu palmas. Disse-lhe “eláá”. Voltou a pousar as mãos na barra (uma de cada lado do seu corpo) e utilizando a força dos braços e do Core, passa uma das pernas para o outro lado da barra e conserta as mãos. Neste momento a Francisca está pendurada na barra que divide o seu corpo num eixo vertical. De seguida, cola uma mão no chão até se sentir equilibrada e segue-se a cabeça e a outra mão, fica a fazer um pino de cabeça, ainda com as pernas na barra. Quando se sente segura, passa a perna esquerda para o lado da frente da barra ficando com o corpo todo do lado da frente da barra (em posição de pino de cabeça). Desta posição, faz força no core e levanta o tronco até se agarrar novamente à barra e volta à posição inicial. Solta a barra e volta para a fila.</p> <p>Segue-se o Martim que se segura na barra (que lhe dá pelos ombros) com as duas mãos, salta e mantém-se equilibrado durante 4 segundos apenas com a força das mãos, em posição de ângulo encarpado. Digo-lhe “boa, Martim!”. Volta à posição inicial, salta novamente até ficar com a barriga apoiada na barra, como as mãos e os pés pendurados. Nessa posição estica os braços e percebe que apenas uma das suas mãos alcança o poste que sustenta a barra. A Rita ao observar o Martim, diz-lhe “Eu chego, é porque tu não estás no meio!”. O Martim ao ouvir a Rita, agarra-se na barra e chega-se para o lado (até ao meio da barra). Estica novamente os braços e consegue chegar com as duas mãos aos postes. Satisfeito volta a apoiar os pés no chão e deixa outra criança brincar.</p>		<p>Francisca:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A barra dava-lhe pelo peito; - Estava de impermeável e galochas <p>Martim:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A barra dava-lhe pelos ombros - Estava de impermeável e galochas 	
Imagem da situação:			
Análise da situação observada c/aprendizagens			
- Desenvolvimento Motor			

- Desenvolvimento de Coordenação;
- Autoconfiança, Foco; Coragem e Superação de desafios;
- Desenvolvimento de Capacidades Motoras: equilíbrio, força;
- Consciência Corporal;
- Resolução de Problemas e Colaboração com os outros, socialização;
- Diversão e Prazer.

A Francisca e o Martim ao pendurarem-se na barra precisaram de utilizar a força dos seus braços e conseqüentemente dos restantes músculos do corpo. Além disso, esta atividade requer uma coordenação entre os membros superiores, inferiores e do tronco, para se manterem pendurados, subirem e descerem da barra. Todo este momento envolveu coragem e superação para os dois, uma vez que, a cada movimento superaram diversos obstáculos, como o desequilíbrio. Ambos mostraram que têm uma grande consciência do seu corpo, pois controlam bem cada movimento de forma a adequarem-se melhor às suas capacidades físicas.

Durante este momento, apesar de estar apenas uma criança de cada vez na barra, conseguiram interagir com as outras crianças que aguardavam na fila pela sua vez e na sua oportunidade imitarem o que a criança anterior estava a fazer (novamente a superação). Neste processo, as crianças mostraram-se bastante satisfeitas e alegres ao se movimentarem livremente na barra.

Aprendizagens identificadas (OCEPE)

ÁREA de FORMAÇÃO PESSOAL e SOCIAL

- ✓ Sabem cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar;
- ✓ Têm a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumirem a responsabilidade, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros;
- ✓ São capazes de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem;
- ✓ Cooperaram com outros no processo de aprendizagem;

ÁREA DA EXPRESSÃO e COMUNICAÇÃO

- **DOMÍNIO da EDUCAÇÃO FÍSICA**
 - ✓ Dominam movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como: trepar, rodopiar, saltar a pés juntos ou num só pé, baloiçar.
- **DOMÍNIO da LINGUAGEM ORAL**
 - ✓ Compreendem mensagens orais;
 - ✓ Usam a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade).
- **DOMÍNIO da MATEMÁTICA**
 - ✓ Resolvem problemas do quotidiano;
 - ✓ Sentem-se competentes para lidar com noções matemáticas e resolver problemas.

Apêndice XI- Descrição e Análise dos Vídeos: Observação 2

Contexto da observação:		Parque Exterior da Instituição (Árvore)	
Observador:		Beatriz Guilherme	
Intervenientes na situação:		Martim	
Data: 09/05/2023	Hora: 11h40/16h50/17h00	Tempo de Observação: 58 seg./1min22seg./1min33seg.	
Descrição da situação observada:			Observações
<p>Parte 1: As crianças viram uma criança do grupo a tentar subir a uma árvore e formaram uma fila perto da árvore. Chegou a vez do Martim. Agarra a árvore com uma mão e o poste que a acompanha com a outra. Os pés vão escorregando, mas ao poucos vai subindo. Com força consegue subir o corpo todo pela árvore e sentar-se no poste. As crianças mostram-se felizes pelo Martim ter conseguido subir tanto aquela árvore “Boa, Martim!”. Enquanto isso, o Martim pede ajuda “Alguém me tira daqui”. Ao ouvir aquilo disse-lhe: “Tu consegues! Bora” Faz o contrário do que tu fizeste.”. O Martim não questiona e calmamente inverte os movimentos que utilizou para subir aquela árvore, deixando-se deslizar até sentir os pés no chão. A mestrandra felicita-o e ele dá-lhe “mais 5”.</p> <p>Parte 2: No mesmo dia o Martim voltou a subir a árvore, mais duas vezes. Utilizou a mesma estratégia para subir à árvore, no entanto, em vez de ficar sentado no poste, colocou o seu pé no topo dele e esticou o braço para alcançar as folhas da árvore.</p> <p>Parte 3: Na terceira tentativa, o Martim ficou apenas apoiado na árvore. Quando queria descer ficou com o pé preso e pediu ajuda. A mestrandra tocou-lhe no pé e a criança continuou o que estava a fazer.</p>			- O tronco da árvore era mais do dobro do seu tamanho.
Imagem da situação:			
			
Análise da situação observada c/aprendizagens			
<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento da avaliação de riscos; - Autoconfiança, Foco; - Desenvolvimento de Capacidades Motoras: equilíbrio, força; - Resolução de Problemas; - Compreensão dos Limites Pessoais. <p>O Martim ao trepar esta árvore mostrou uma grande coordenação motora, equilíbrio, força e agilidade. A ação de trepar uma árvore fortalece os músculos e desenvolve as habilidades motoras (grossas e finas), nomeadamente o equilíbrio e a força. O Martim nestas situações mostrou-se bastante resiliente e cada vez mais confiante para cada vez trepar mais alto. Em</p>			

cada movimento o Martim estava mais afastado do chão e conseguiu tomar decisões rápidas em relação aos movimentos seguintes. Na última situação o Martim, teve um obstáculo (pé preso) e com um pequeno incentivo conseguiu resolver esse percalço.

Ao escalar a árvore o Martim teve oportunidade de se relacionar com a natureza. Para além de observar o parque de um local mais alto, estava perto dos ramos e das folhas das árvores que as outras crianças não alcançavam.

Como é de esperar, trepar árvores envolve correr riscos e o Martim foi responsável pelos seus movimentos e garantir a sua segurança (e a dos outros que o observavam).

Aprendizagens identificadas (OCEPE)

ÁREA de FORMAÇÃO PESSOAL e SOCIAL

- ✓ Conhece e aceita as suas características pessoais;
- ✓ Sabem cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar;
- ✓ Têm a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumirem a responsabilidade, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros;
- ✓ São capazes de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem;
- ✓ Cooperaram com outros no processo de aprendizagem;

ÁREA DA EXPRESSÃO e COMUNICAÇÃO

- **DOMÍNIO da EDUCAÇÃO FÍSICA**
 - Dominam movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como: trepar, saltar a pés juntos ou num só pé.

- **DOMÍNIO da LINGUAGEM ORAL**
 - ✓ Usam a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade).

ÁREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO

- ✓ Compreender e identificar diferenças e semelhanças entre diversos materiais
- ✓ Descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural.
- ✓ Demonstrar cuidados com o seu corpo e com a sua segurança.

Apêndice XII- Descrição e Análise dos Vídeos: Observação 3

Contexto da observação:		Escorregas da Mata	
Observador:		Beatriz Guilherme	
Intervenientes na situação:		Maria, Francisca, Dinis, Marcelo e Carminho	
Data: 10/05/2023	Hora: 11h30/11h35	Tempo de Observação: 1min33seg./2min25seg.	
Descrição da situação observada:			Observações
<p>Parte 1: As crianças andavam pela Mata. A Maria e a Francisca iam de mão dada a subir por um trilho no meio de plantas. A Maria ia a puxar pela Francisca. Iam atentas às plantas, desviando-se das que picavam. Sempre que sentiam que se picavam avisavam-se mutuamente. Outra criança ia atrás delas, e pedia-lhes que pisassem algumas das plantas que picavam. No meio do caminho cruzam-se com o Dinis e com o Marcelo, que vinham com paus na mão. O Marcelo utilizava o pau como bengala, para o ajudar a descer, enquanto que o Dinis apoiava uma mão no chão para se equilibrar e a outra guardava um pau maior que ele. Ao se cruzarem no caminho ficaram sem espaço para passarem todos ao mesmo tempo. O Dinis disse que se podia encostar e as meninas imitaram-no. Com todos encostados conseguiram, um de cada vez continuar os seus caminhos.</p> <p>Parte 2: A Francisca colocou-se no início do escorrega de terra. Tentou iniciar a descida sozinha numa rampa com maior inclinação que a anterior. Ao não conseguir, percebeu que a Carminho estava atrás dela e pediu “Carminho, podes descer comigo?”. A Carminho sentou-se e deu a mão à Francisca. Assim que começaram a deslizar a Carminho soltou a mão da Francisca e cada uma foi ao seu ritmo. A Francisca vazia algumas paragens sempre que sentia alguma planta a picar-lhe ou algum colega a encostar-se a ela, mas aos poucos foi-se aproximando do final da descida.</p>			- A rampa da descida tinha mais inclinação que a da subida
Imagem da situação:			
Análise da situação observada c/aprendizagens			
<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento da avaliação de riscos; - Autoconfiança; - Desenvolvimento Físico; - Perceção Espacial; - Desenvolvimento Cognitivo; - Desenvolvimento Sensorial; - Confiança; - Aprendizagens através de movimento: gravidade - Cooperação. 			

Devido à inclinação do piso, as crianças desafiaram-se em situações de equilíbrio e coordenação, uma vez que estavam a ser desafiadas para adequarem a sua postura e movimentos à inclinação do terreno. Para além disso, esse controlo teve de ser maior, pois a Maria e a Francisca iam a deslocar-se de mão dada. Estes ajustes da postura e o manterem-se equilibrados contribuem também para a consciência corporal e para habilidades de orientação espacial. Durante o percurso as crianças foram desafiadas a ultrapassar obstáculos e planear quais os melhores movimentos a fazerem no passo seguinte, desenvolvendo a sua capacidade de resolverem problemas. Conseguimos identificar também que a inclinação e o tipo de pavimento ofereceram às crianças vários estímulos sensoriais (inclinação nos pés e diferenças do pavimento).

As crianças ao andarem neste piso inclinado ofereceu-lhes novas experiências, como testarem a gravidade e o equilíbrio, trazendo-lhes mais confiança para subirem/descerem diferentes terrenos.

Entre estes aspetos, conseguimos observar que as crianças que desciam com paus nas mãos utilizaram a sua criatividade e imaginação para serem “uma nova vida” aos paus. O andar com paus nas mãos ajudou-os a desenvolver a habilidade de utilização elementos para ajudar a realizar ações motora, pois tinham de agarrar o pau e movimentá-lo (coordenação olho-mão), desenvolvendo a sua força.

Aprendizagens identificadas (OCEPE)

ÁREA de FORMAÇÃO PESSOAL e SOCIAL

- ✓ Conhece e aceita as suas características pessoais;
- ✓ Sabem cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar;
- ✓ Têm a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumirem a responsabilidade, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros;
- ✓ Cooperaram com outros no processo de aprendizagem;

ÁREA DA EXPRESSÃO e COMUNICAÇÃO

- ✓ **DOMÍNIO da EDUCAÇÃO FÍSICA**
- ✓ Dominam movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios-

- ✓ **DOMÍNIO da LINGUAGEM ORAL**
- ✓ Usam a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade).

ÁREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO

- ✓ Demonstrar cuidados com o seu corpo e com a sua segurança.

Apêndice XIII- Descrição e Análise dos Vídeos: Observação 4

Contexto da observação:		Mata (Árvore caída)	
Observador:		Beatriz Guilherme	
Intervenientes na situação:		Martim e Rosa	
Data: 15/05/2023	Hora: 11h40	Tempo de Observação: 56seg.	
Descrição da situação observada:		Observações	
<p>As crianças estavam a observar a mata à volta de uma árvore caída. O Martim que estava perto da árvore começa a tentar subi-la. Agarra-se à árvore e devagar pouso o pé num dos seus ramos. O ramo aguenta com o peso do Martim, então ele utiliza-o para o ajudar a subir. Quando já estava com as mãos e os pés no tronco grande da árvore, cai para trás de costas. Assusta-se.</p>		<p>- Achou que era das galochas - Pensou no que deveria ter feito</p> <p>NOTA: Depois da queda o Martim viu o vídeo e achou que tinha caído por conta das galochas. No dia seguinte pediu para ver o vídeo novamente e disse "devia ter posto o pé aqui (apontou para o lado do tronco que não estava o restante corpo dele).</p>	
Imagem da situação:			
			
Análise da situação observada c/aprendizagens			
<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação de Riscos; - Consequência das ações; - Resiliência; - Autoconhecimento; - Aprendizagem sobre segurança; - Empatia <p>Podemos observar que o Martim teve a iniciativa de trepar à árvore que estava numa posição diferente do que ele estava familiarizado. Começou a trepar a árvore, mas a forma como distribuiu o peso do seu corpo não foi a melhor solução. Desta experiência o Martim refletiu sobre os fatores que contribuíram para a sua queda e tomar consciência do risco e saber avaliá-lo melhor na próxima.</p>			
Aprendizagens identificadas (OCEPE)			
<p>ÁREA de FORMAÇÃO PESSOAL e SOCIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhece e aceita as suas características pessoais; ✓ Sabe cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar; ✓ Capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros. ✓ É capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam. <p>ÁREA DA EXPRESSÃO e COMUNICAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> • DOMÍNIO da EDUCAÇÃO FÍSICA 			

✓ Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios;

• DOMÍNIO da LINGUAGEM ORAL

✓ Usa a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade).

ÁREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO

✓ Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica;

✓ Demonstrar cuidados com o seu corpo e com a sua segurança.

Apêndice XIV- Descrição e Análise dos Vídeos: Observação 5

Contexto da observação:		Mata (Paus)	
Observador:		Beatriz Guilherme	
Intervenientes na situação:		Leonardo, Marcelo, Maria e Martim	
Data: 05/06/2023	Hora: 11h25/11h40	Tempo de Observação: 1min./53seg.	
Descrição da situação observada:			Observações
<p><u>Parte 1:</u> O Leonardo, sem se mover, varria o chão com um pau. As folhas secas das árvores e a terra iam se afastando. O Leonardo muda o movimento do pau e começa a mandar folhas para a frente. De repente o pau fica preso e o Leonardo tenta puxar o que o prende para fora da terra. Olha para a mestranda e ela pergunta-lhe "Sabes o que é isso, Leo?", com ar de curioso inicialmente diz "não, não". A mestranda volta a questioná-lo "o que achas que é?" e ele responde "umas raízes?! Então fica aqui." e tapa as raízes com o pau novamente, questionando se eram da árvore mais próxima.</p> <p><u>Parte 2:</u> Passado um tempo, fui procurar o Leonardo novamente. Estava a repetir os movimentos com o pau, mas noutra zona da mata. À volta dele estavam mais crianças, todas com paus nas mãos. O Marcelo esfregava um pau pequeno num grande e dizia que estava a fazer uma flecha. A Maria tentava atirar folhas ao ar com o pau e acertou com o pau no Leonardo. Ele queixou-se "Oh Maria..." e ela seguiu caminho a empurrar as folhas com o pau. O Martim fazia de um pedaço de tronco uma pistola.</p>			-Noção do espaço
Imagem da situação:			
Análise da situação observada			
<ul style="list-style-type: none"> - Criatividade e Imaginação; - Desenvolvimento Motor; - Exploração Sensorial; - Resolução de problemas; - Conexão com a Natureza; - Socialização e Cooperação <p>Nesta situação podemos observar que todos os paus ganharam novas funções, mostrando que estas crianças têm criatividade e imaginação. Para além disso, o agarrarem, balançarem, movimentarem-se com os paus, mostra um grande desenvolvimento motor. Durante estes momentos, conseguimos observar as diferentes texturas e tamanhos dos paus, contribuíram para uma experiência sensorial diferenciada e uma conexão com a natureza (brincar com objetos naturais, descobrir as raízes debaixo da terra...). Na distância a que as crianças se encontravam tinham de pensar rapidamente em movimentos seguros para não baterem com</p>			

os paus nas outras crianças e ultrapassar outros desafios. Podemos também observar que crianças brincavam juntas, socializavam e divertiam-se enquanto aprendiam.

Aprendizagens identificadas (OCEPE)

ÁREA de FORMAÇÃO PESSOAL e SOCIAL

- ✓ Sabe cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar;
- ✓ Capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros.
- ✓ É capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam.

ÁREA DA EXPRESSÃO e COMUNICAÇÃO

- **DOMÍNIO da EDUCAÇÃO FÍSICA**
 - ✓ Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios;

- **DOMÍNIO DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA (Subdomínio do Jogo Dramático)**
 - ✓ Utilizam e recriam o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de jogo dramático, situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano, individualmente e com outros;
 - ✓ Inventam e representam personagens e situações, por iniciativa própria

- **DOMÍNIO da LINGUAGEM ORAL**
 - ✓ Usam a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade).

ÁREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO

- ✓ Manifestam comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente.
- ✓ Descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural.

Apêndice XV- Reflexão Individual 2- JI II

Reflexão Individual 2: Prática Pedagógica- Jardim de Infância II

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica, foi-me proposto a realização de uma reflexão referente à 3.^a (23 a 25/10) e 4.^a (30 e 31/10) semanas de intervenção.

A 3.^a semana de intervenção foi a minha primeira intervenção individual deste semestre. Como referi na semana reflexão anterior, não tem sido fácil, identificar os interesses das crianças, no entanto, durante os momentos de exploração livre, observei pequenos conflitos, em que as crianças tiram brinquedos das mãos uns dos outros e, algumas vezes, chegam a empurrar. Desta forma, eu e a minha colega, decidimos planificar uma proposta sobre o que devemos e não devemos fazer com as mãos. Como referido em Lopes da Silva et. al. (2016), “Observar e envolver-se no brincar das crianças, sem interferir nas suas iniciativas, permite ao/à educador/a conhecer melhor os seus interesses, (...) possibilita-lhe ainda planear propostas que partindo dos interesses das crianças, os alarguem e aprofundem” (p. 9).

Considero que a proposta cativou as crianças e todas identificaram ações positivas e negativas, no entanto e o que tenho vindo a refletir, diz respeito à gestão do grupo. De forma geral, consigo fazer com que as crianças me ouçam e participem nos vários momentos da rotina, no entanto, percebi que muitas vezes, não o consigo fazer, devido ao barulho e conversas que existem, exteriores ao grupo.

Durante os momentos em grande grupo, tenho tentado transmitir às crianças que devem falar de forma ordenada e sem falar por cima umas das outras, por exemplo, através da colocação do dedo no ar, no entanto, sinto que devo ser mais assertivas e “quando a criança tem um comportamento desadequado, explicar-lhe porque é que é errado fazer o que fez e demonstrar que se sentiu magoado” (Esteves, 2007, p. 43) (como citado em Gonçalves, 2015).

Relativamente ao tempo de momentos em grande grupo, considero que tenho uma melhor visão e gestão, uma vez que, consigo identificar quando as crianças já não estão interessadas no que estamos a realizar e lidar com a frustração de não conseguir terminar determinada tarefa no tempo que tinha estipulado.

“A avaliação da organização do ambiente educativo permite ao/à educador/a refletir sobre as suas potencialidades educativas, a partir do que observa: exploração e utilização dos espaços e materiais; interações e relações entre crianças e entre crianças e adultos; distribuição e utilização do tempo. É a partir dessa observação, e da escuta das opiniões e sugestões das crianças e de outros elementos da equipa pedagógica, que a organização do ambiente educativo vai sendo melhorada e ajustada (Lopes da Silva et. al., 2016, p. 17).

De forma a concluir, considero que estou a ser capaz de fazer uma melhor avaliação de como estou a organizar o tempo educativo.

Referências Bibliográficas

- Gonçalves M. C. B., 2015. *Gestão e controlo de grupo: o momento de grande grupo*. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)

Apêndice XVI- Reflexão Individual 1- JI II

Reflexão Individual 1: Prática Pedagógica- Jardim de Infância II

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica, foi-me proposto a realização de uma reflexão referente à 1.ª (9 a 11/10) e 2.ª (16 a 18/10) semanas de intervenção.

O grupo na qual e a minha colega fomos inseridas é composto por 25 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, ou seja, o grupo é bastante heterogéneo, ao contrário daquilo que tenho vivido no último ano. Nas semanas anteriores, destinadas à observação, tentei ter em atenção esse fator e refletir sobre como a diferença de idades pode trazer vantagens ou não para as crianças. Segundo Lopes da Silva et al. (2016), “Há diferentes fatores que influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo, tais como as características individuais das crianças que o compõem, (...) a diversidade de idades ou a dimensão do grupo” (p. 24). Da minha observação retirei que, a existências de diferentes idades pode tornar-se uma mais valia para as crianças, no sentido em que assisti a momentos em que as crianças mais novas imitavam as mais velhas e as mais velhas, apoiavam os mais novos, como por exemplo, no abotoar dos botões dos bibes.

“A existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças” (Lopes da Silva et. al., 2016, p.24). No entanto, considero que, nos momentos orientados, o adulto deve conhecer bem as crianças e as fases de desenvolvimento de cada faixa etária, de forma a conseguir adaptar propostas a cada criança.

Na semana passada o grupo começou a utilizar nas áreas colares para saberem se a área está livre ou não, ou seja, na área da casinha podem estar 4 crianças a brincar, se não existir mais nenhum colar na porta, as crianças sabem que a área está completa. Esta estratégia foi utilizada pela educadora no ano anterior e algumas crianças já conheciam essa regra, no entanto, foi uma novidade, principalmente para a criança de 3 anos. Senti que quando a minha colega lembrou as crianças sobre a utilização dos colares, a mais nova não conseguiu entender. Desta forma, durante esta semana tentei dar apoio nesses momentos a essa criança. Na hora da exploração livre, no momento dele escolher onde queria brincar, eu pedia-lhe para ver se havia algum colar livre para ele, se não houvesse explicava-lhe que naquele momento ele tinha de escolher outra área e dei uma volta à sala com ele para lhe explicar onde ele podia brincar ou não naquele momento. No final desta

semana, percebi que ele está a começar a entender o conceito dos colares, uma vez que, na quarta-feira estava a brincar com ele na plasticina e ele pediu para ir brincar para as construções. Perguntei-lhe “há algum colar na parede?”, ao qual ele respondeu que “sim”, arrumou a plasticina e dirigiu-se para a outra área.

Uma dificuldade que senti estas semanas, foi observar os interesses dos grupo e perceber a sua rotina, uma vez que é o início do ano letivo e as crianças estão em fase de adaptação. Posto isto, eu e a minha colega sentimos dificuldade em planificar pelos interesses e como alternativa, planificámos pelas necessidades do grupo. Desta forma, tentámos não fugir muito á rotina observada nas semanas de observação e ajudar a educadora a introduzir o quadro das presenças e a gestão do grupo nos momentos de exploração livre (utilização dos colares, referida anteriormente). Ao início pensei que por não consegui retirar evidências dos interesses das crianças, estava a falhar, no entanto ponderei e aceitei o processo e percebi que não é errado, é aceitar o processo.

“Se os educadores forem capazes de ultrapassar a dificuldade inicial de saber esperar, dificilmente voltarão depois para trás. A ansiedade desaparece, porque o objetivo já não é atingir um resultado, mas viver um processo e, por conseguinte, não é para o calendário que se olha, mas sim para as crianças” (Vitali, 2013, p.31) citado em Quaresma, 2018, p.33).

De forma a concluir, estas duas semanas, foram bastante positivas para a nossa integração no grupo e para refletirmos sobre a dificuldade de planificar.

Referências Bibliográficas

- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)
- Quaresma, M. R. (2018). *Brincar e Planificar com as crianças em Educação Pré-Escolar- Um percurso partilhado*. Instituto Piaget.