



Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo
Departamento de Educação

“Nós gostamos mais do recreio”
O Espaço -Tempo para Brincar
na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

Rute Isabel Da Silva Pestana

Relatório Final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do
1º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora:

Professora Doutora Paula Farinho, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Coorientadora:

Professora Especialista Marta Botelho, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

agosto, 2025

Odivelas

“Nós gostamos mais do recreio” - O Espaço-Tempo para Brincar na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico



Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Departamento de Educação

“Nós gostamos mais do recreio”
O Espaço - Tempo para Brincar
na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

Rute Isabel Da Silva Pestana

Relatório Final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do
1º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora:

Professora Doutora Paula Farinho, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Coorientadora:

Professora Especialista Marta Botelho, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

agosto, 2025

Odivelas

Dedicatória:

*Aos meus filhos, Diogo e Bianca, pelo seu amor verdadeiro e incondicional,
Que renova a minha força e me faz renascer todos os dias,
Certa de que tudo é possível enquanto existir dentro de nós a criança sonhadora
Que explora o mundo e conhece a magia de viver.*

Agradecimentos

Chegou o tão esperado fim deste percurso e chegou também a altura de agradecer a todos os que de alguma forma contribuíram para que completasse mais uma fase importante da minha vida.

Primeiramente, um agradecimento especial à minha família, em especial aos meus filhos, que me apoiaram e foram o meu braço direito. Sem eles não teria conseguido chegar tão longe.

À professora Rita Nobre da educação especial do Agrupamento de escolas Dona Maria II por ter acreditado no meu potencial e me ter incentivado a ingressar no Ensino Superior. Será sempre uma referência como excelente profissional dotada de valores e princípios e pelo seu amor à profissão docente.

Ao Ricardo, amigo do coração que sempre me deu as forças que precisava na hora certa e que me ajudou a levantar quando queria desistir.

À professora Inês Ribeiros, que desde o primeiro dia na Instituição viu o meu esforço e dedicação e que me disse uma frase que nunca esquecerei: *“Se tem dificuldades na escrita, leia, leia muito, leia livros, leia jornais, leia leitura de qualidade, mas leia, pois só aprendemos a escrever e a falar fluentemente quando adquirimos um vocabulário rico”*.

A todos os docentes do ISCE que acompanharam o meu percurso, um obrigada por toda a orientação, feedback e apoio.

Aos profissionais de educação com quem tive oportunidade de aprender e crescer e por todo o apoio e orientação nas dificuldades e nas conquistas.

Às crianças e alunos que me ensinaram tanto e que me receberam todos os dias com sorrisos, abraços e beijinhos. À Instituição Pública que me acolheu como estagiária, o meu muito obrigada.

Resumo

O presente relatório surgiu no seguimento dos estágios realizados em contexto de Educação Pré-Escolar e de 1º Ciclo do Ensino Básico e teve como base a metodologia qualitativa sobre a própria prática, baseando-se no paradigma participativo.

A partir das observações e análise dos contextos socioeducativos, surgiu a temática que deu o mote para o início da investigação: *De que forma a organização do Espaço-Tempo garante o direito de Brincar das crianças na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico?*

O presente estudo teve como principal objetivo: Compreender de que forma a Organização do Espaço-Tempo garante o direito de brincar das crianças na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

Deste modo, procurou-se dar resposta à questão de investigação desenvolvendo atividades que relacionassem o brincar com a forma como está organizado o Espaço-Tempo em ambos os contextos, de modo a privilegiar o direito de brincar das crianças.

Com base nos dados obtidos sobre a problemática em estudo, foi possível constatar que, a forma como foi organizado o Espaço-Tempo educativo, garantiu o direito de brincar das crianças de ambos os contextos, quer em sala, quer no recreio.

Concluiu-se, que as crianças de ambos os contextos, revelaram que precisavam de mais tempo para brincar e revelaram que os adultos podiam participar mais nas brincadeiras, apesar de recorrerem a estes com frequência. Os alunos do 1º CEB revelaram que alguns adultos participam nas brincadeiras e que os mesmos respeitam as regras e opiniões dadas pelos alunos.

Palavras-Chaves: Brincar, Criança, Recreio, Espaço-tempo na Educação Pré-Escolar, 1º Ciclo do Ensino Básico.

Abstract

The present report was produced following an internship carried out in the contexts of Early Kindergarten Education and the 1st Cycle of Basic Education. It is based on a qualitative practice-based methodology, grounded in a participatory research paradigm.

Through observation and analysis of the socio-educational environments, an emerging theme was identified, which shaped the focus of the study: *How does the organization of Space-Time support children's right to play in Early Childhood Education and the 1st Cycle of Basic Education?*

The main aim of this study was to explore how the structuring of Space-Time contributes to ensuring children's right to play in both educational contexts.

To address this question, activities were designed to link play with the way Space-Time was organized in each setting, with the intention of valuing and promoting children's right to play.

The findings suggest that the way Space-Time was organized within both educational environments helped to safeguard children's right to play, both in the classroom and in outdoor spaces.

It was also noted that children in both settings expressed a wish for more time to play and felt that adults could be more involved in their play experiences, although they did seek out adult participation when needed. Pupils in the 1st CBE context reported that some adults did take part in play and respected the rules and opinions shared by the children

Keywords: Play, Children, Playground, Space-time in kindergarten and Elementary School

Abreviaturas

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

AE – Aprendizagens Essenciais

ATL – Atividades de Tempos Livres

CAF – Componente de Apoio à Família

CDC – Convenção dos direitos da criança

EPE – Educação Pré-Escolar

ISCE – Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

JI – Jardim de Infância

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO – Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória

PC – Professora cooperante

PE – Projeto Educativo

PES – Prática do Ensino Supervisionada

PT – Plano de Turma

RF – Relatório Final

TIC - Tecnologia de Informação e Comunicação

Índice

Agradecimentos.....	IV
Resumo.....	V
Abstract	VI
Abreviaturas	VII
Índice de Quadros	XI
Índice de Figuras	XII
Índice de Apêndices	XIV
Capítulo 1	1
1. Introdução	2
Capítulo 2	4
2. Enquadramento Teórico	5
2.1. Conceito de Brincar.....	5
2.2. O Brincar como um Direito da Criança.....	6
2.3. O Recreio – Espaço para Brincar?	8
2.4. A Estruturação do Espaço de Recreio	11
2.5. O brincar nas Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)	12
2.6. O Espaço-Tempo na Educação Pré-Escolar.....	14
2.7. O Espaço-Tempo de Brincar no 1º Ciclo do Ensino Básico	16
Capítulo 3	19
3. Metodologia da Investigação	20
3.1. Opções Metodológicas	20
3.1.1. Paradigma Participativo	20
3.1.2. Investigação sobre a Própria Prática	21
3.1.3. O Docente: um Investigador Reflexivo.....	23
3.1.4. Ética na Investigação.....	24
3.2. Plano de Investigação.....	25
3.2.1 Desenho do Plano de Investigação em contexto de EPE	27
3.2.2 Desenho do Plano de Investigação em Contexto de 1º CEB.....	28
3.2.2 Descrição do Plano de Investigação.....	29
3.2.3 Questões e Objetivos de Investigação.....	30
3.2.4. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	30
3.2.5. Participantes	35
3.3. Caracterização do Contexto Institucional de EPE e 1º CEB.....	35
3.3.1 Caracterização do Grupo de Crianças de EPE	42
3.3.2 Caraterização do Ambiente Educativo.....	44

“Nós gostamos mais do recreio” - O Espaço-Tempo para Brincar na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

3.3.3. Caraterização da Turma do 1º CEB	50
3.3.4. Caracterização do Ambiente Educativo do 1º CEB	51
3.4. Plano de ação.....	55
3.4.1. Princípios orientadores da prática	55
3.4.2. Apresentação e justificação do plano de ação na EPE	56
3.4.3. Apresentação e justificação do plano de ação no 1.ºCEB.....	60
Capítulo 4.....	63
4. Apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos.....	64
4.1. Atividades em contexto de EPE	64
4.1.1 Atividade 1: Brincar e pintar com Lama	64
4.1.2 Atividade 2: Urso dorminhoco	69
4.1.3 Atividade 3: Brincar às mercearias	70
4.2 Entrevista à educadora cooperante.....	74
4.2.1 Grupo de discussão focalizado às crianças.....	76
4.3. Atividades em Contexto de 1º CEB	77
4.3.1. Atividade 1: “ <i>Como brincava na minha infância</i> ” - A Perspetiva dos pais em relação ao brincar de antigamente e da atualidade (Apêndice P).	77
4.3.2. Atividade 2: Troca de brinquedos (Apêndice Q)	82
4.3.3. Atividade 3: Atividades emergentes não planificadas: Brincadeiras que partiram do interesse e da iniciativa dos alunos de forma espontânea.	85
4.4. Entrevista à professora cooperante.....	89
4.4.1. Entrevista aos alunos do 3º ano do 1º CEB.....	91
4.5.Triangulação dos resultados obtidos	93
4.6 Análise documental	100
Capítulo 5.....	103
5. Conclusões	104
6. Implicações da investigação para a prática profissional futura.....	106
Referências Bibliográficas	107
Apêndices.....	116
Apêndice A – Consentimento informado.....	A
Apêndice B - Planta da sala de EPE.....	B
Apêndice C - Escala de ECERS.....	C
Apêndice D - Guião da entrevista da Educadora Cooperante	D
Apêndice E – Análise da entrevista à Educadora cooperante	E
Apêndice F – Guião do grupo de discussão focalizada às crianças de EPE.....	F
Apêndice G – Análise de conteúdo do Grupo de Discussão Focalizado das crianças em EPE ...	G
Apêndice H – Planificação da atividade 1 em contexto de EPE.....	H
Apêndice I – Planificação da atividade 2 em contexto de EPE.....	I

“Nós gostamos mais do recreio” - O Espaço-Tempo para Brincar na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

Apêndice J – Planificação da atividade 3 em contexto de EPE	J
Apêndice K - Planta da sala do 1º CEB	K
Apêndice L – Guião da entrevista à professora cooperante	L
Apêndice M – Análise da entrevista à professora cooperante.....	M
Apêndice N – Guião da entrevista ao alunos do 1º CEB	N
Apêndice O – Análise da entrevista aos alunos do 1º CEB	O
Apêndice P – Planificação da atividade 1 em contexto de 1ºCEB.....	P
Apêndice Q – Planificação da atividade 2 em contexto de 1º CEB	Q

Índice de Quadros

Quadro 1 - Distribuição do grupo de crianças por sexo e idade	42
Quadro 2 - Organização temporal do grupo de crianças.....	45
Quadro 3 - Distribuição do grupo de alunos por sexo e idade	50
Quadro 4 - Organização temporal do grupo de alunos.....	52
Quadro 5 - Calendarização das atividades desenvolvidas.....	64
Quadro 6 - Questões e respostas das crianças durante o diálogo	71
Quadro 7 - Atividades desenvolvidas em contexto 1º CEB.....	77
Quadro 8 - Questões orientadoras aos pais	78
Quadro 9 - Comparação das respostas de EPE e 1º CEB.....	95
Quadro 10 - Potencialidades/Pontos fortes	101
Quadro 11 - Áreas de melhoria/Pontos fracos	101

Índice de Figuras

Figura 1 - Imagem de satélite das escolas do Agrupamento	36
Figura 2 - Organigrama do Agrupamento	41
Figura 3 - Área dos jogos	47
Figura 4 - Área do tapete	47
Figura 5 - Área da biblioteca	48
Figura 6 - Área do faz de conta	48
Figura 7 - Área do computador	48
Figura 8 - Secretária da professora	53
Figura 9 - Disposição das mesas e cadeiras da sala	53
Figura 10 - Quadro branco	53
Figura 11 - Armários da sala	53
Figura 12 - Área da Matemática	53
Figura 13 - Trabalhos realizados pelos alunos	53
Figura 14 - Área de Português e Estudo do Meio	54
Figura 15 - Teia do Plano de Ação em EPE	59
Figura 16 - Teia do Plano de Ação 1º CEB	62
Figura 17 - Crianças a brincarem com objetos de cozinha e lama	66
Figura 18 - Criança a pintar com as mãos o papel manteiga	67
Figura 19 - Crianças a pintar em grupo	67
Figura 20 - Criança pinta com tinta o que vê na lama seca	68
Figura 21 - Criança pinta um urso	68
Figura 22 - Estagiária a dar indicações	70
Figura 23 - Crianças a brincar ao jogo, Urso Dorminhoco	70
Figura 24 - Dinheiro impresso usado na atividade	72
Figura 25 - Mercearia com os produtos	72
Figura 26 - Crianças a fazer o troco	73
Figura 27 - Lista de compras realizada pelas crianças	73
Figura 28 - Diálogo de partilha de experiências entre pais e filhos	80
Figura 29 - Brinquedos trazidos pelos pais	81
Figura 30 - Jogo Macaquinho do chinês	81
Figura 31 - Brinquedos trazidos pelos alunos	83
Figura 32 - Troca de brinquedos entre os alunos	84

Figura 33 - Alunos a brincar no recreio com os brinquedos trocados.....	84
Figura 34 - Alunos a desfilar	86
Figura 35 - Alunos a brincar com o jogo do alfabeto.....	86
Figura 36 - Alunos a brincar na sala.....	87

Índice de Apêndices

Apêndice A - Consentimento informado	A
Apêndice B - Planta da sala de EPE	B
Apêndice C - Escala de ECERS	C
Apêndice D - Guião da entrevista da Educadora Cooperante.....	D
Apêndice E - Análise da entrevista à Educadora cooperante	E
Apêndice F - Guião do grupo de discussão focalizada às crianças de EPE	F
Apêndice G - Análise de conteúdo do Grupo de Discussão Focalizado das crianças em EPE.....	G
Apêndice H - Planificação da atividade 1 em contexto de EPE	H
Apêndice I - Planificação da atividade 2 em contexto de EPE.....	I
Apêndice J - Planificação da atividade 3 em contexto EPE.....	J
Apêndice K - Planta da sala do 1º CEB.....	K
Apêndice L - Guião da entrevista à professora cooperante	L
Apêndice M - Análise da entrevista à professora cooperante.....	M
Apêndice N - Guião da entrevista ao alunos do 1º CEB.....	N
Apêndice O - Análise da entrevista aos alunos do 1º CEB	O
Apêndice P - Planificação da atividade 1 em contexto de 1ºCEB.....	P
Apêndice Q - Planificação da atividade 2 em contexto de 1º CEB	Q

Capítulo 1

1. Introdução

O brincar não se institucionaliza. O brincar não é e nem deve constituir-se como uma disciplina curricular nem deve estar sujeita a avaliação. Brincar não é possível escolarizar no desenvolvimento da criança.

Neto, 2024 in Revista Sábado

O presente relatório final insere-se no âmbito das unidades curriculares de Seminário da Investigação Educacional de Apoio ao Relatório Final e Prática do Ensino Supervisionada (PES) II, III, IV, integradas no Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), do Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo (ISCE).

Ao longo do relatório será apresentado todo o trabalho realizado durante o estágio em contexto EPE e 1º CEB. Este estudo investigativo surgiu das observações das brincadeiras das crianças quer no espaço – recreio/sala, quer no tempo - rotinas em contexto de EPE e 1º CEB. Foi possível observar que as crianças têm cada vez menos tempo para brincar de forma livre, pois o seu tempo está cada vez mais ocupado com atividades estruturadas e orientadas pelo docente. Quando usam o tempo para brincar, as mesmas são orientadas pelo adulto não sendo dada a oportunidade de criarem as próprias brincadeiras.

Para Ferreira et al, (2021), o ato de brincar é considerado importante para o desenvolvimento da criança, uma vez que, é através do mesmo que se desenvolvem competências socio-emocionais, cognitivas e motoras.

O tema: *Nós gostamos mais do recreio” – o espaço-tempo para brincar na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico*, pretende contribuir para a reflexão sobre a temática, tão relevante para as crianças.

Tem havido vários estudos realizados abordando esta temática. Um dos estudos foi realizado pela *Playtime Matters*, publicado pela organização *Seble* em 2019 onde revelou que o tempo de recreio é uma parte essencial do dia escolar das crianças e jovens, sobretudo quando é ao ar livre, pois desenvolve crianças saudáveis, curiosas e ativas, sendo particularmente importante para a saúde mental, uma vez que reduz o stress dando uma sensação de calma. Segundo o estudo, as crianças que brincam ao ar livre: Têm melhor saúde mental; são mais ativas fisicamente; têm uma melhor visão; desenvolvem competências sociais e emocionais; são mais resilientes e têm mais autoestima; estão prontos para aprender quando voltam à sala de aula; são mais criativos.

“Nós gostamos mais do recreio” - O Espaço-Tempo para Brincar na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

Foi proposta a elaboração de uma investigação sustentada numa metodologia de investigação qualitativa em contexto EPE e 1º CEB. Ambos os estágios, realizaram-se numa instituição pública situada no concelho de Sintra. O estágio EPE decorreu com um grupo heterogéneo de 20 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade e o estágio no 1º CEB decorreu com uma turma de 24 alunos do 3º ano, com idade entre os 8 e os 9 anos de idade. Desta forma, determinou-se a seguinte questão de investigação:

- De que forma a organização do espaço-tempo garante o direito a brincar das crianças na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico?

Para conseguir responder-se à questão de investigação anterior, delineou-se o seguinte Objetivo Geral:

- Compreender de que forma a Organização do Espaço-Tempo garante o direito de brincar das crianças na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

E os seguintes Objetivos Específicos:

- Conhecer as concepções das crianças e dos adultos (educadores, professores e auxiliares) sobre o brincar;
- Percecionar de que forma as crianças brincam e estabelecem relações sociais;
- Conhecer as preferências das crianças sobre o brincar;
- Compreender o espaço-tempo que o brincar ocupa no currículo;
- Proporcionar momentos de brincadeira no espaço-tempo das crianças.

O presente relatório final encontra-se estruturado numa sequência de diferentes capítulos. O Capítulo 1 diz respeito à introdução, em seguida, o Capítulo 2 apresenta o Enquadramento Teórico referente à temática em estudo, posteriormente, o Capítulo 3, apresenta a Metodologia usada em todo o trabalho investigativo, bem como as fases de investigação, os participantes, a caracterização dos contextos institucionais de EPE e de 1.º CEB, as técnicas/instrumentos de recolha de dados e o plano de ação concretizado em ambas as valências. O Capítulo 4 refere-se à apresentação e discussão de resultados em contexto de EPE e em contexto de 1.º CEB. E por último, o capítulo 5 e 6 contempla a Conclusão Geral da Investigação e as Implicações da Investigação para a Prática Profissional Docente.

Capítulo 2

2. Enquadramento Teórico

Para realizar esta investigação, revelou-se essencial definir os conceitos através de uma pesquisa fundamentada.

2.1. Conceito de Brincar

O conceito de brincar é um conceito com vários significados e compreendido de uma perspetiva diferente por diversos autores. Para Ferreira (2021), “o brincar na sua variabilidade e complexidade humana, é um conceito chave no campo da Sociologia da infância” (P. 77). De acordo com a autora, o brincar é essencial para entender a infância como uma construção social e histórica de gerações das sociedades ocidentais, para repensar as crianças como “membros ativos da sociedade e produtoras de culturas de pares” (P. 77).

Ferreira (2021) salienta ainda que o brincar tem sido frequentemente traduzido e valorizado como uma atividade promotora do desenvolvimento linguístico/cognitivo da criança, que promove a aquisição de competências sociais necessárias ao desempenho de futuros papéis na sociedade e à sua integração social.

Neto (2019), refere também que o brincar, é uma linguagem universal e um comportamento ancestral que qualquer criança demonstra, independentemente da sua cultura, espaço geográfico, crença ou religião e acontece em todos os contextos – familiar, escolar e comunitário.

Chamboredon e Prévot (1973 citados por Tomás & Fernandes (2014), defendem esta ótica, afirmando que o ato de brincar assume-se como um ofício, como uma atividade sociocultural, que permite à criança construir e reconstruir as suas relações e a forma como vê o mundo que a rodeia.

Para Vygotsky (1987) brincar é uma atividade humana criadora, na qual a imaginação, a fantasia e a realidade, interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

Ao brincar, a criança está a estimular a inteligência, porque este ato faz com que ela liberte a sua imaginação e desenvolva a sua criatividade, bem como possibilita o exercício de concentração e atenção para as diversas situações do quotidiano. Segundo Teles (1997), a criança ao brincar, explora o mundo, constrói o seu saber, aprende a respeitar o outro, desenvolve o sentimento de grupo, ativa a imaginação e autorregula-se.

Kishimoto (2010) defende que a brincadeira é um agente de cidadania e de ações pedagógicas de qualidade onde a criança adquire um conjunto de habilidades. Neste sentido, o brincar contribui para o contexto educativo, seja ele de forma livre ou planeada, sendo um momento divertido e prazeroso, ao mesmo tempo que adquirem conhecimentos sobre elas próprias, os outros e o mundo.

Para Navarro e Prodócimo (2021) “o brincar não é apenas uma necessidade, mas um direito das crianças, onde as instituições de educação devem estar organizadas de acordo com as características das crianças de modo a valorizar a brincadeira nos espaços-tempos dos contextos educativos” (p. 634).

2.2. O Brincar como um Direito da Criança

Segundo Ferreira (2010), as crianças são consideradas cidadãs com opinião, que vivem, participam e intervêm ativamente na sociedade, sendo simultaneamente agentes de transformação e sujeitos que são influenciados por ela. Esta conceção está juridicamente consagrada em documentos normativos internacionais, nomeadamente na Convenção dos Direitos da Criança (1990), que no artigo 12º no nº 1, reconhece o direito da criança à participação ativa, reconhecendo-a como um sujeito de direitos e agente social.

No que concerne ao direito de brincar das crianças, na Convenção dos Direitos da Criança (1990) consta no nº 1 do artigo 31º que: “Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística” (Pág. 25).

O nº 2 do artigo 31º, refere que: “Os Estados Partes respeitam e promovem o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de atividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade” (Pág. 26).

Ou seja, este normativo legal não apresenta o direito de brincar das crianças como algo abstrato, pois apresenta-o a par do direito ao descanso, ao lazer e aos tempos livres, e faz a sua conexão com o direito que as crianças também possuem de participação na sociedade: na família, na comunidade e na vida cultural.

É neste sentido que se destaca a relevância da contextualização das atividades lúdicas, culturais e recreativas na estruturação do espaço e tempo de recreio, isto é, alavancadas na escuta dos grupos de crianças e nas suas específicas práticas lúdicas, para a posterior planificação, implementação e supervisão no quotidiano.

Este exercício de cidadania das crianças e o seu direito fundamental de participação na vida cultural das comunidades é realizado, como refere Alderson, (1995) através da “escuta intensiva” das crianças e está, desde logo, expressa no artigo 7º da “Declaração Universal dos Direitos da Criança” (1959), sendo também reforçada pelo artigo 30º da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989).

No entanto, mesmo nos assuntos que especialmente dizem respeito às crianças, tal como o brincar e a organização dos espaços de lazer e recreio, tanto nos contextos institucionais como familiares, é frequente a ausência da sua voz e participação. Como sublinha Formosinho (2007), a participação das crianças tende a ser vista como um ideal abstrato, raramente traduzido em práticas efetivas, refletindo uma conceção tradicional da infância colmo incapaz ou incompleta.

Neste sentido é necessário que as crianças sejam ouvidas nos assuntos que influenciam diretamente nas suas vidas. Segundo Ferreira (2010; Sarmento, 2003) embora formalmente consagrados, nem sempre esses direitos são plenamente aplicados no quotidiano institucional e social. Como referem Sarmento e Gouvea (2008), esta realidade está enraizada numa perspetiva adultocêntrica, que tende a privilegiar os saberes e experiências dos adultos, desvalorizando a opinião e interesses das crianças.

No ano de 2013, o Comité das Nações Unidas publicou o comentário Geral nº 17 sobre o artigo 31º da Convenção dos Direitos da Criança. Neste comentário, o Comité refere que os Estados Parte não valorizaram devidamente a importância que a implantação de todos os direitos, que constam deste artigo da Convenção sobre os Direitos da Criança, tem para o desenvolvimento e bem-estar das crianças, em especial o direito a brincar. E é este o seu principal objetivo: conduzir os Estados Parte a uma melhor e maior compreensão da importância da implantação deste artigo da convenção. Para tal, o comité estabelece que os Estados Parte são obrigados a elaborar e implementar medidas com vista à realização e aplicação integral dos direitos definidos no artigo 31º.

Nesse documento é reiterada a necessária obrigação dos Estados Parte em respeitar e proteger o Direito de Brincar cumprindo as medidas legislativas, administrativas, judiciais, orçamentais, promocionais e outras para o pleno cumprimento do artigo 31º, empreendendo ações para disponibilizar todos os serviços, recursos e oportunidades necessárias.

O documento alerta, ainda, para a forma como algumas crianças enfrentam ainda mais dificuldades no usufruto do seu direito de brincar durante a infância, tais como as crianças mais pobres, as crianças do sexo feminino ou as crianças com necessidades especiais.

Segundo o Comité dos Direitos das Crianças (2013), o comentário Geral nº 17 sobre o artigo 31º da Convenção sobre os Direitos da Criança declara que as crianças que têm ambientes propícios para brincar, têm maior qualidade de vida, mais condições para desenvolver a sua criatividade, mais poder de iniciativa e maior motivação, além de desenvolverem habilidades físicas, cognitivas, emocionais e sociais, reforça ainda a ideia de que o jogo e a brincadeira são essenciais para a saúde e bem-estar, para a promoção da autoestima e de que através do jogo e da brincadeira as crianças desenvolvem competências para negociar, manter o equilíbrio emocional, resolver conflitos e tomar decisões.

Em suma, enquanto brincam, as crianças aprendem fazendo, exploram e experimentam materiais e simbolicamente o mundo à sua volta, vivem novos papéis e experiências através das suas ideias criativas e assim constroem a sua posição no mundo interpretando-o e conhecendo-o.

Ao evidenciar-se aqui a importância de ser observado o direito de brincar, assim como o direito ao lazer e ao descanso, a par de outros direitos que com este competem em supostos graus de importância, pretende-se reforçar a ideia de que a Convenção sobre os Direitos da Criança deve ser considerada na sua globalidade, tal como é compreendido o “desenvolvimento global e harmonioso da criança” em idade pré-escolar pelas Orientações curriculares para a Educação pré-escolar. Assim, a promoção dos direitos das crianças deve ser considerada na íntegra, se aquilo que se tem em vista é assegurar que as crianças realizem todo o seu potencial, inclusive enquanto cidadãos participantes.

2.3. O Recreio – Espaço para Brincar?

Em contexto escolar, o brincar é feito, essencialmente nos recreios. A palavra recreio tem vindo a ser entendida com dois significados distintos: o tempo e o espaço. Para Pereira et al, 2003, citado por Cruz (2013), o conceito de recreio enquanto tempo corresponde ao intervalo entre atividades letivas, sendo que se trata de um momento de pausa limitado, em que supostamente as crianças brincam livremente. O recreio enquanto espaço, refere-se ao local para onde as crianças se dirigem nos intervalos.

Segundo Pereira et al, (1997), a palavra recreio assume um significado duplo: por um lado o espaço local onde o aluno/criança desenvolve atividades livremente; e por outro lado o tempo que decorre entre as atividades da sala da EPE e os conteúdos curriculares no 1º CEB – intervalo.

Por norma, o recreio é definido como um período de pausa tipicamente ao ar livre, embora já se encontrem espaços cobertos para os dias em que as condições atmosféricas não permitam o uso do espaço exterior.

Num estudo recente da literatura sobre o recreio escolar, Ramstetter, Murray e Garner (2010), sistematizam os seguintes benefícios:

- ✓ Ao nível cognitivo e académico: as crianças desenvolvem construções intelectuais e cognitivas, mesmo que sejam em experiências de exploração livre. Este tipo de atividade ocorre regularmente durante o jogo num ambiente social não estruturado.
- ✓ Ao nível social e emocional: o recreio promove o desenvolvimento sócio emocional das crianças, oferecendo-lhes um tempo para se envolver em interações sociais. Através da brincadeira no recreio as crianças aprendem habilidades de comunicação incluindo a negociação, a cooperação, a partilha e a resolução de problemas.
- ✓ Ao nível físico/motor: existe uma riqueza de literatura publicada sobre a necessidade e os benefícios da atividade física, não só para o bem-estar físico da criança, mas também para o sucesso académico e social.

De facto, a investigação tem vindo a demonstrar a importância do recreio e do brincar durante os primeiros anos de vida no desenvolvimento humano, desde a estruturação do cérebro, e respetivos mecanismos neurais, na capacidade de adaptação física e motora, na estruturação cognitiva da resolução de problemas, nos processos de socialização e na construção da imagem de si próprio, capacidade criativa e controlo emocional (Neto, 1998; Condessa, 2009).

Faria (2002) defende que como institucionalizado, o recreio escolar é pensado como uma forma dos alunos descansarem, “recarregarem as baterias” e comerem os seus lanches, de maneira a garantir um melhor aproveitamento nas aulas durante o período escolar diário. Nesta perspetiva Faria (2002) refere:

O recreio é um tempo historicamente construído a partir da reformulação do quotidiano escolar fundamentado em razões: médicas, higienistas e científico-pedagógicas, para o

“Nós gostamos mais do recreio” - O Espaço-Tempo para Brincar na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

gasto de energia e para o descanso, ou seja, por um lado descansa-se das aulas, por outro gasta-se as energias acumuladas que impedem a concentração (p. 17).

De acordo com Hohmann e Weikart (2002), o recreio é um momento privilegiado para que as crianças explorem o ambiente, interajam entre si e desenvolvam competências como a comunicação, a cooperação, a partilha e a resolução de problemas.

O espaço exterior da escola é, claramente um local privilegiado para proporcionar momentos educativos às crianças, que merece a mesma atenção do professor que o espaço interior, espaço de sala de aula. O recreio permite uma grande diversidade de oportunidades de aprendizagem, tendo a vantagem de ser um espaço com outras características e potencialidades.

No espaço recreio as crianças sentem-se mais espontâneas e expressivas, uma vez que têm a liberdade que dentro das salas de aula não lhes é permitida. Para Hohmann e Weikart (2002), o recreio escolar não potencia apenas habilidades motoras, como também, proporciona às crianças a interação, a experimentação, a exploração, a observação e a descoberta. É através da brincadeira que as crianças aprendem aptidões de comunicação envolvendo a negociação, a cooperação, a partilha e a resolução de problemas.

Deste modo, Brickman e Taylor (1996), salientam que será crucial que o espaço de recreio seja equipado com materiais de qualidade e em bom estado de forma a garantirem diversas experiências e aprendizagens às crianças.

As crianças devem ter a possibilidade de utilizar nas suas brincadeiras livres os materiais que pretendem. A forma como o espaço de recreio está organizado, bem como a existência de materiais possíveis para as atividades livres das crianças, que são essenciais para lhes proporcionar autonomia, pois elas têm a possibilidade de escolher livremente os materiais e de os utilizar de forma como entenderem. Para Correia (1989), este aspeto só irá trazer benefícios, pois proporciona às crianças atitudes de responsabilidade na partilha desses materiais com os colegas.

Para Hohmann e Weikart (2002), é no recreio que as crianças têm a liberdade que dentro da sala não lhes é permitida, sentindo-se mais espontâneas e com mais oportunidades de se exprimirem. Contudo, a maioria das escolas portuguesas apresentam um espaço de recreio demasiado pobre, fazendo com que exista uma maior percentagem de comportamentos de agressividade e desinteresse pelas atividades. Para colmatar este

problema, a melhor estratégia é criar um espaço de jogo que seja enriquecido com materiais, aumentando assim as condições para um melhor desenvolvimento motor, social e afetivo da criança.

Neste sentido, o tempo destinado ao recreio é fundamental e é importante que as crianças consigam aproveitá-lo ao máximo, pois esses tempos de atividades livres são para as crianças, momentos de oportunidades de estimulação, não só para adquirir competências motoras, como também na estruturação e no relacionamento social, pois estes momentos são propícios para promover a interação entre as crianças (Neto, 1992).

(...) ainda ninguém me explicou, de um ponto de vista científico e pedagógico, qual é o tempo ideal de recreio: dez minutos? Vinte? Meia hora? Uma hora? Qual é o critério científico para a atribuição de um tempo, qual é o conceito de intervalos escolares? Ninguém me sabe dizer. Há crianças que nem têm tempo de ir ao WC, nem têm tempo para comer uma sandes, e já está a campanha a tocar...(Neto, 2023. Deco proteste)

Segundo Neto (2023) é necessário olhar para a escola de uma forma nova, de uma forma diferente, melhorar os espaços exteriores das escolas, valorizá-los de um ponto de vista lúdico. Os espaços exteriores têm de ter valor de risco, as crianças deviam chegar à escola e estar entusiasmadas porque vão subir às árvores. “Mas há escolas que têm nos seus regulamentos proibições de as crianças subirem às árvores, fazerem pinos à parede, rodas, jogarem às escondidas, jogarem à apanhada... Isto é um crime!” (Neto, 2023. In Deco proteste)

2.4. A Estruturação do Espaço de Recreio

A Lei-quadro da Educação Pré-Escolar (1997) estabelece, entre outros, os seguintes objetivos: (i) promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática, numa perspetiva de educação para a cidadania; (ii) fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade; (iii) estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características individuais (...) e (iv) desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo. Neste sentido o recreio parece poder ser o tempo e o espaço de desenvolvimento, de concretização e realização dos objetivos expostos ou parte deles.

Segundo Pinto (2005), no que ao recreio concerne resta, no entanto, uma dúvida: se o recreio é o tempo e o espaço das crianças, não deveriam ter o direito a participar com as suas propostas na construção e apetrechamento do mesmo? Quem serão os maiores especialistas sobre os recreios? Quem melhor do que as crianças para perceber de que realmente precisam para levar a cabo jogos e brincadeiras? Partindo do princípio de que “o espaço, assim como o tempo, não podem ser entendidos como neutros, pois sendo uma construção social expressam as relações sociais que neles se desenvolvem” (p. 12), então, quer o tempo, quer o espaço devem favorecer “o processo de desenvolvimento e formação das crianças, respeitando-as como sujeitos” (p. 13).

Neste sentido, as OCEPE, que, tal como o nome indica, devem servir de orientação da vida no JI, também expressam a necessidade da criança ser reconhecida como sujeito ativo no processo educativo.

Assim, entende-se que o recreio é um espaço que clarifica a diferença entre 'lugares para crianças' e os 'lugares de crianças', pois são elas que detêm o direito a participar na sua construção e apetrechamento, devendo ser escutadas nas escolhas que fazem para levar a cabo jogos e brincadeiras (Alderson, 1995).

Segundo Dempsey e Frost (2002) os construtores destes espaços deveriam fazer um trabalho de cooperação informada com as crianças. Quem melhor do que aquele que usa, para saber de que gosta ou de que necessita. Neste sentido, é importante que a criança, como verdadeira autora e sujeito de direito à participação, seja ouvida quanto ao que quer, com o que quer e com quem quer brincar, principalmente neste espaço de recreio que, ao invés de ser pensado apenas por adultos, deve contar com a voz de quem o utiliza e a quem é dirigido: as crianças!

2.5. O brincar nas Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, da autoria do Ministério da educação (OCEPE, 2016), constitui uma referência orientadora para a ação dos educadores de infância e, por consequência da presente investigação.

As OCEPE estão organizadas em três grupos: Enquadramento Geral; Áreas de Conteúdo e Continuidade Educativa e Transições. O Enquadramento Geral apresenta três temáticas:

1. Fundamentos e princípios da pedagogia para a infância;

2. Intencionalidade Educativa – Construir e gerir o currículo;
3. Organização do ambiente educativo.

Os **Fundamentos e princípios da pedagogia para a infância**, representa as coordenadas que orientam a ação educativa, a nível pedagógico, nos jardins-de-infância, tal como é mencionado no referido documento: “Estes fundamentos e princípios traduzem uma determinada perspetiva de como as crianças desenvolvem e aprendem, destacando-se a qualidade do clima relacional em que educar e cuidar estão intimamente interligados” (Silva et al., p. 13).

Em relação à **Intencionalidade educativa – construir e gerir o currículo**, este caracteriza o papel profissional do educador por uma intencionalidade, o que exige uma reflexão sobre a sua prática. Mais se refere que “ Esta reflexão assenta num ciclo interativo – observar, planear, agir, avaliar” (Silva et al., p. 13).

O terceiro grupo foca-se **na Organização do ambiente educativo**, considera-se o ambiente educativo “como o contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e de cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (Silva et al., p. 13).

De salientar que nos Fundamentos da pedagogia para a infância, surge a Área de conteúdo, onde são indicadas as áreas que podem ser trabalhadas segundo uma abordagem integrada e globalizante. Estas são as seguintes:

- Área de formação pessoal e social (transversal);
- Área de expressão e comunicação, que inclui os domínios de: Educação física, linguagem oral e abordagem à escrita e Matemática;
- Área de conhecimento do mundo.

De salientar que, embora não haja um espaço próprio dedicado ao brincar, verificam-se várias referências à importância da brincadeira, que pode ser realizada em qualquer área, uma vez que é transversal a todo o currículo. Ao longo do documento, surgem referências à importância do brincar. Por exemplo, Silva et al (2016), defendem que:

A articulação entre áreas de desenvolvimento e de aprendizagem, fazendo alusão ao reconhecimento de que brincar é a atividade natural de iniciativa da criança (...) como atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a

aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrando sinais de prazer, concentração, persistência e empenhamento (p. 12).

2.6. O Espaço-Tempo na Educação Pré-Escolar

O espaço-tempo na educação Pré-Escolar são uma das vertentes que se encontra inserido na Organização do ambiente educativo. Mas consideramos importante rever alguns conceitos.

O conceito de ambiente e espaço educativo podem ser confundidos, porém quando nos referimos a espaço, referimo-nos ao espaço físico e ao que nele existe de objetos e materiais. (Barttini citado por Inglesias, 1998) refere a necessidade de compreendermos o espaço como um “espaço de vida”, visto ser nele que ocorrem e se desenvolvem as vivências e as experiências das crianças e de todos os elementos que integram esse espaço. Tendo em consideração que o espaço e o ambiente se encontram intimamente relacionados, embora não sejam sinónimos, consideramos importante distinguir estes dois conceitos.

Podemos afirmar que o espaço físico integra o ambiente educativo visto que este último se refere “ao conjunto do espaço físico e às relações se estabelecem no mesmo” (Inglesias, 1998, p. 232), tendo o ambiente como principal objetivo incluir “todas as vozes” e respostas a todas elas (Formosinho, 2013, p.43), enquanto o espaço se relaciona a um espaço físico, com objetos, materiais didáticos, mobiliário e decoração.

De acordo com Inglesias (1998), o ambiente abrange quatro dimensões que se relacionam claramente entre si, sendo estas as seguintes: a dimensão física, que se refere às condições do espaço, aos materiais e objetos do mesmo e à sua organização; a dimensão funcional relacionada com a forma de utilização dos espaços, a sua polivalência, diferentes funções que pode ter, e aos tipos de atividades que se podem realizar num determinado espaço (pequenos grupos, pares ou individual); a dimensão temporal refere-se à organização do tempo, aos ritmos de cada criança e elemento da sala, aos momentos e ao tempo das diferentes atividades e, por fim, a dimensão relacional, que se refere às variadas relações que se estabelecem entre as crianças e as crianças e os adultos dentro da sala de atividades.

Desta forma, o principal objetivo foi averiguar o modo como os espaços e os tempos estavam organizados, e de que maneira contribuíam para o brincar das crianças e nas suas escolhas dos materiais estruturados e não estruturados, assim como na movimentação na sala durante o dia, o foco foi mais na dimensão física e funcional do espaço e na dimensão

temporal, não esquecendo que estas fazem parte do ambiente e que este é constituído, ainda, por outras dimensões, intimamente relacionadas.

De acordo com Zabalza (1992), o espaço é considerado como estrutura de oportunidades e contexto de aprendizagem e de significados, na medida em que poderá facilitar ou dificultar o processo de crescimento e de desenvolvimento de atividades. O espaço é, também, um espaço organizado para a aprendizagem; “um lugar de bem-estar, alegria e prazer” (Oliveira-Formosinho e Andrade, 2011, p. 11), que deve ser pensado e planeado de forma cuidada, de maneira a criar um ambiente agradável que reflita as experiências, vivências, ideias e valores das crianças e equipa educativa que nele trabalham.

Zabalza (1992) apresenta, ainda, o espaço como contexto de aprendizagem, considerando que este “constitui uma rede de estruturas espaciais, de linguagens, de instrumentos e, conseqüentemente, de possibilidades ou limitações para o desenvolvimento das atividades formativas” (p. 121). A par deste, Formosinho e Araújo (2013) afirmam que a flexibilidade e a organização do espaço são ainda duas das 30 características que contribuem para a aprendizagem das crianças neste território, o espaço. Abramowicz e Wajskop (1999) referem que a organização do espaço das salas irá refletir as rotinas do grupo e, através desta organização, cada grupo irá construir os seus espaços em função do ritmo de cada criança. Deste modo, o espaço encontra-se intimamente relacionado com o tempo educativo, tendo em conta que as atividades que decorrem na sala de atividades e a sua organização dependem do espaço onde têm lugar.

De acordo com Cardona (1992), a organização do espaço e do tempo tem de ser estudada entendendo que são variáveis correlacionadas, não isoladas, pois estas duas dimensões são componentes essenciais de um projeto pedagógico, que é condicionado pelos objetivos definidos pelo/a educador/a.

Assim, de acordo com Lino (2013), o tempo está organizado de forma a proporcionar às crianças oportunidades de estabelecer diversos tipos de interações ao longo do dia, referindo-se aos vários momentos do dia e às diferentes atividades que se vão desenvolvendo. Inglesias (1998) refere que, muitos são os tempos de que falamos: o tempo de brincar nas diversas áreas; o tempo de comunicar; o tempo de ouvir histórias, o tempo do lanche, o tempo do recreio, o tempo de trabalho individual, a pares ou em pequenos grupos; ou, ainda, o tempo de atividades livres e autónomas e de atividades planeadas ou dirigidas pelo educador.

Quando se fala do tempo educativo refere-se, em parte, à organização e gestão do tempo relacionado com as atividades, a sua sequência e a sua duração, contemplando sempre a diferenciação e a simultaneidade das mesmas, de acordo com as necessidades individuais das crianças (Folque et al, 2015).

Segundo Folque et al. (2015), a organização da rotina diária e semanal permite estruturar ambientes que possibilitam a participação e desenvolvimento enquanto seres humanos. De acordo com Cardona, (1992),

A existência de uma clara explicação da sequência diária, é considerada como fundamental para que a criança se consiga orientar ao longo do dia, sem necessidade de estar constantemente na dependência do adulto para saber o que é que vem a seguir” (P.137).

Assim, através de uma organização espaço temporal da sala, bem definida e explicada, as possibilidades de desenvolvimento de atividades genuinamente focalizadas nas iniciativas e nos interesses das crianças são superiores.

2.7. O Espaço-Tempo de Brincar no 1º Ciclo do Ensino Básico

Em contexto de 1º CEB também a sala de aula deve ser vista como um espaço potenciador de brincadeira. Amado e Almeida, (2017) referem que o direito a brincar tem sido remetido para segundo plano: tem-se sobreposto a pressão do sucesso académico e o tempo e o espaço para brincar têm sido descurados e o brincar na escola encarado como um empecilho para o sucesso e não, como deveria ser, enquanto via para o sucesso

Segundo Ramstetter, et al, (2010), o papel da escola e especificamente do espaço de recreio, tem sido debatido enquanto fonte de promoção do desenvolvimento integral da criança e fonte de bem-estar, devendo assumir-se que “passam os tempos, mantém-se uma verdade, brincar é a atividade central para as crianças” (Silva e Sarmento, 2017, p.52).

Segundo o *Committee on the Rights of the Child*, (2013), é necessário que se crie mais “tempo e espaço para que as crianças se envolvam em momentos de brincar, recreação e criatividade de forma livre e espontânea” (p.3). Contudo, dados do estudo de Moreira e Madeira (2017), realizado com crianças de 1.º ciclo, demonstram que o tempo de recreio na escola não é percecionado como tempo livre: as crianças falam dele sobretudo como um (pequeno) intervalo nos seus afazeres escolares.

De acordo com Rico e Janot (2021) têm-se registado algumas melhorias na promoção do direito a brincar em contexto escolar, como o estabelecimento dos tempos de recreio e a

melhoria das infraestruturas escolares, mas ainda se desvaloriza o brincar nos sistemas e projetos educativos. Os próprios profissionais de educação referem que o brincar na escola sofre influências externas como os excessivos horários escolares, a pressão que decorre de currículos de aprendizagem formal excessivos, a pressão das famílias e a falta de apoio das Direções.

Segundo Lourenço et al, (2024), um recreio de qualidade é um meio de promoção do acesso igualitário a oportunidades de brincar e os decisores da comunidade escolar têm um papel crucial nesta matéria: questões relacionadas com o design, com a manutenção dos espaços de brincar exteriores das escolas e com a disponibilização de material lúdicos e desportivo são decisões que podem condicionar ou potenciar as oportunidades de brincar em contexto escolar.

Segundo Lancker e Parolin (2020), a pandemia de COVID-19, em 2020, veio acentuar os desafios existentes nos contextos infantis, particularmente no que respeita à promoção do direito a brincar em ambiente escolar. De acordo com Suarez-Lopez et al. (2021), as medidas de contenção sanitária sobrepuseram-se à implementação de estratégias que assegurassem às crianças oportunidades lúdicas e ambientes enriquecedores, passando para segundo plano o brincar enquanto direito fundamental.

O relatório *Playtime Matters*, revela que 40% dos professores do 1.º Ciclo relatam que existem menos 30 minutos de recreio no espaço exterior por dia, e 61% consideram que estas experiências estão diretamente ligadas ao bem-estar das crianças.

Neto (2024) destaca a importância do **brincar arriscado** e não estruturado na infância, como direito consagrado pela Convenção dos Direitos da Criança (artigo 31), explicando que o confronto voluntário com situações de risco promove competências como regulação emocional, autoconfiança, autonomia e habilidades motoras, cognitivas e sociais. O autor refere ainda que a superproteção e a cultura do medo têm gerado um aumento do sedentarismo infantil, comprometendo a independência, mobilidade e a capacidade de adaptação das crianças.

Adicionalmente, Neto explica que o **brincar livre** (aquele em que a criança escolhe e dirige a atividade) constitui uma verdadeira escola de autonomia, criatividade, resiliência emocional e aprendizagem integrada, não se confundindo com a aprendizagem formal, mas antes promovendo-a através do envolvimento ativo e da fantasia.

“Nós gostamos mais do recreio” - O Espaço-Tempo para Brincar na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

Porém, o excesso de tempo sentado, seja na escola ou em casa, prejudica o desenvolvimento motor básico, Neto (2024), defende a necessidade imperativa de as crianças se levantarem para explorar, movimentarem-se e testarem fisicamente o ambiente.

Em suma, é urgente repensar as rotinas escolares e familiares, valorizando o tempo livre não estruturado e o brincar arriscado, em especial ao ar livre, como estratégia essencial para o desenvolvimento saudável e equilibrado das crianças.

Capítulo 3

3. Metodologia da Investigação

3.1. Opções Metodológicas

O presente capítulo aborda as opções metodológicas que foram utilizadas durante toda a investigação, a definição da problemática, as fases de investigação, os participantes, a caracterização dos contextos institucionais em que foram realizados os estágios, as técnicas/instrumentos de recolha de dados e os planos de ação concretizados nas valências de EPE e 1º CEB.

Este capítulo apresenta a metodologia que enquadra este estudo, focando-a num estudo em contexto educativo de natureza qualitativa. Neste sentido, este ponto aborda as opções metodológicas a que se recorreram por forma a realizar a presente investigação com os seguintes tópicos: investigação sobre a própria prática, o paradigma participativo o educador/professor reflexivo e a ética na investigação com crianças.

Coutinho (2014) define a investigação como o processo cognitivo e flexível, compreendendo fenómenos sociais, ajudando-nos a refletir e a problematizar eventuais dificuldades da prática. Neste sentido, para a realização da mesma, é necessário desenvolver métodos de investigação que nos auxiliem na comparação dos resultados obtidos. De acordo com Sousa e Baptista (2011) “a metodologia de investigação consiste num processo de seleção de estratégia de investigação que condiciona por si a escolha das técnicas de recolha de dados, que devem ser adequadas aos objetivos que se pretende atingir” (p. 52).

Tendo em consideração os objetivos identificados e para responder à questão de pesquisa: *De que forma a organização do espaço-tempo garante o direito a brincar das crianças na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico?* Recorreu-se à investigação qualitativa que segundo a perspectiva de Denzi e Lincoln (2006), é considerada como sendo um campo de investigação, pois trata-se de uma abordagem naturalista e interpretativa do mundo, onde são realizados estudos em cenários naturais que possibilitam a interpretação e compreensão dos mesmos.

3.1.1. Paradigma Participativo

Segundo Coutinho (2011) os paradigmas de investigação podem ser definidos com um conjunto de fatores em articulação com teorias comuns, valores conhecidos e regras que são aceites por todos os constituintes de uma comunidade científica, num determinado momento.

Sendo que “os diferentes paradigmas de investigação podem ser definidos precisamente, em função das respostas que os seus defensores dão a estas questões fundamentais, a saber: a questão ontológica, a questão epistemológica, a questão axiológica e a questão metodológica” (Riso, 2002; Lincoln, Lynhan e Guba, 2011, citados por Patacho, 2011, p. 19).

A questão ontológica diz respeito à dimensão interior do sujeito, quer enquanto investigador, quer enquanto objeto de estudo, sendo que este último é construído entre educador e as crianças. Na questão epistemológica, esta relaciona-se com o tipo de conhecimento que é produzido, o qual é baseado na experiência e na participação.

A questão axiológica refere-se à influência dos valores e interesses na investigação científica, sendo dever dos investigadores torná-los explícitos no seu trabalho. Por último, a questão metodológica, a qual está relacionada com “três aspetos essenciais: as técnicas e procedimentos utilizados, a relação entre teoria e prática e a definição dos critérios de qualidade da investigação” (Patacho, 2013, p.21-22).

As repostas que os investigadores dão às questões acima referidas, dos trabalhos/investigações que realizam podem situar-se em diferentes paradigmas.

Deste modo, na presente investigação, o paradigma utilizado é o paradigma participativo. Este, tem como objetivo fazer uma transformação baseada na participação. Todo o processo se baseia na prática, isto é, o investigador apenas pode conhecer a realidade se participar e através dessa participação é que chega a conclusão que irão melhorar a sua própria prática, sendo que as mesmas serão conseguidas nos constantes momentos de reflexão que acontecem durante todo o processo. Desta forma o trabalho de investigação, feito por futuros docentes no âmbito dos seus estágios, e a metodologia de investigação sobre a própria prática podem-se inserir no paradigma participativo.

3.1.2. Investigação sobre a Própria Prática

O trabalho investigativo, como referido acima, incidiu sobre a própria prática onde teve como objetivo refletir sobre a aplicação da metodologia de investigação no que concerne à nossa prática para deste modo possibilitar uma reflexão do desempenho pedagógico e posterior transformação no desempenho.

A metodologia de investigação sobre a própria prática visa, sobretudo, a alteração de algum aspeto da prática ou “pode procurar compreender a natureza dos problemas que

afetam essa mesma prática, com vista à definição, num momento posterior, de uma estratégia de ação” (Ponte, 2002, pp.3-4).

Segundo Ponte (2002) a investigação sobre a própria prática contribui para a resolução de problemas, em que consiste num processo de questionamento e análise reflexiva, tanto da parte dos alunos, como da professora e apresentação de todo o trabalho, o mesmo autor refere que qualquer investigação passará por quatro fases essenciais:

A formulação do problema, a recolha de informações que possam solucionar esse mesmo problema, a interpretação destas mesmas informações de modo a tirar conclusões e a publicitação destas mesmas conclusões. Ponte (2002) reforça, ainda, que é importante reformular uma questão de investigação para que seja possível recolher dados sólidos, concretos e relevantes para a investigação em causa.

Alarcão (2001), defende que todo o bom professor tem de ser também um investigador, desenvolvendo uma investigação em íntima relação com a sua função de professor:

Realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou a informar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas (p.6).

Segundo Beillort (2001), citado por Ponte (2002), para que uma atividade se torne uma investigação deve possuir três condições, nomeadamente: produzir conhecimentos novos para o autor que realiza essa mesma investigação; ter uma metodologia rigorosa, isto é, ser minimamente metódica e sistemática e ser pública, de forma a ser apreciada e avaliada. Este tipo de investigação não deve ser confundido com a investigação-ação, uma vez que:

(...) a investigação sobre a própria prática não é conduzida para desenvolver leis gerais relacionadas com a prática profissional educacional, e não tem como propósito fornecer a resposta a um problema. Em vez disso, os resultados sugerem novas formas de olhar o contexto e o problema e/ou possibilidades de mudanças na prática (Richardson, 1994, citado por ponte, 2002, p.9).

Segundo Alarcão (2001), neste tipo de investigação o professor que investiga tem que ter a capacidade e disposição de se questionar sobre o que o rodeia, de ter um espírito aberto e divergente, de ter a capacidade de trabalhar em conjunto, de se empenhar e comprometer

dades o início a levar a cabo essa mesma investigação, entre outras competências, tomando “como ponto de partida problemas relacionados com o aluno e a aprendizagem, mas também com as suas aulas, a escola ou o currículo” (Ponte, 2002, p.11).

Concluindo, este tipo de investigação não é algo que se realize sem um investimento ao nível intelectual e afetivo, mas sim exatamente o oposto, devendo o investigador ter “uma predisposição para examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática” (Alarcão, 2001, citado por Ponte, 2002, p.11).

3.1.3. O Docente: um Investigador Reflexivo

Na concretização da sua missão, o professor atua sobre diversos níveis: no processo de ensino-aprendizagem, na avaliação dos alunos, contribui para a construção do projeto educativo da escola e para o desenvolvimento da relação da escola com a comunidade. Em todos estes níveis, o professor defronta-se constantemente com situações problemáticas.

Os problemas que surgem de um modo geral são confrontados com boa vontade e bom senso, tendo por base a sua experiência profissional, mas, frequentemente, isso não conduz a soluções satisfatórias, daí, considera-se que o professor tem a necessidade de se envolver em investigação que o ajude a lidar com os problemas da sua prática.

Segundo Ponte (2004), existe uma variedade de problemas com que o professor se defronta no seu dia-a-dia, muitos de grande complexidade tais como: o insucesso dos alunos relativamente aos objetivos de aprendizagem curricular e até objetivos básicos de socialização; a desadequação dos currículos em relação às necessidades das crianças; o modo ineficaz e desgastante como funcionam as instituições educativas e a incompreensão de grande parte da sociedade das condições adversas em que muitos professores trabalham.

Considera-se que o ensino é mais do que uma atividade rotineira e estagnada onde se aplicam metodologias pré-determinadas, é uma atividade intelectual de gestão de pessoas e recursos. É preciso experimentar formas de trabalho que levem os alunos a obter os resultados desejados, mas para isso é indispensável compreender bem os modos de pensar e as dificuldades dos alunos.

Um ensino bem-sucedido requer que os professores examinem a sua relação com os alunos, os colegas, os pais e o seu contexto de trabalho e que tenha uma participação ativa e consistente na vida da escola, isso requer que o professor tenha a capacidade de

argumentar as suas propostas, daí a importância da sua atividade investigativa no sentido de conseguir argumentar e questionar de forma fundamentada.

Para Nóvoa (1992), os conceitos de professor investigador e de professor reflexivo, são abordagens distintas que os teóricos da literatura pedagógica utilizam para compreender uma mesma realidade. O professor investigador é aquele que pesquisa ou que reflete sobre a sua prática, portanto, se defendem o mesmo paradigma do professor reflexivo, estamos a abordar o mesmo conceito, pois considera que um, não funciona sem o outro.

3.1.4. Ética na Investigação

De acordo com a Declaração de Helsínquia de 1964 e da Convenção de Oviedo de 1997, a ética na investigação com crianças tem vindo a defender processos de pesquisa que acautelem o seu superior interesse. Fernandes (2021) refere que,

os processos de pesquisa eticamente informados devem considerar a Convenção sobre os Direitos da Criança enquanto documento orientador, a partir dos quatro princípios que trespassam o conjunto de direitos que nela estão incluídos: não discriminação; superior interesse da criança; participação e sobrevivência e desenvolvimento (p.229).

E quando falamos em professor reflexivo, não nos podemos esquecer da importância e implicância que a ética profissional possui na investigação com crianças. Ou seja, . segundo Santos, (2019), citado por Ferreira e Tomás (2022), investigar crianças implica compreender que os processos de construção da ciência na cultura ocidental são coparticipantes da construção social da infância

De acordo com Ferreira e Tomás (2022), é imprescindível que o professor investigador se oriente por princípios éticos transversais às opções e processos de investigação com crianças porque elas têm direito à proteção, não exposição a situações constrangedoras e que devemos salvaguardar a sua privacidade, confidencialidade e anonimato. abordam duas vertentes da investigação da infância e do estatuto das crianças na sociedade que levam à reflexão sobre o modo e o tipo de investigação que queremos abordar quando temos a necessidade de refletir sobre a nossa prática.

A primeira refere a investigação sobre crianças, as autoras referem que neste tipo de investigação, a criança é abordada como objeto de estudo, sendo vista como pessoa que age sob a orientação dos outros, pouco confiável porque as informações obtidas, são apenas sob o ponto de vista do adulto/responsável. “... As perspetivas das crianças tendem a ser reorientadas e subsumidas aos objetivos pré-definidos do adulto/investigador

negligenciando os seus interesses...” (p. 277). Ressalvam ainda que - “Apesar de a justificação da investigação ser feita em nome dos interesses das crianças e para seu benefício, elas não chegam a dizer-se; antes são ditas pelos adultos” (p. 276). Neste tipo de investigação sobre crianças, podemos correr o risco de fazer juízos de valores e de recolhermos informação pouco clara.

A segunda refere a investigação com as crianças levando mais longe o reconhecimento das crianças como sujeitos e atores sociais, competentes, capazes de experiências e entendimentos próprios. As crianças são assim parte integrante e fundamental na investigação. Segundo as mesmas autoras, procura-se ver a partir da perspetiva das crianças, sendo elas os atores sociais incluindo-as como participantes ativos no processo de investigação. Este tipo de investigação torna-se mais objetivo, pois as crianças estão mais envolvidas, informadas e por conseguinte, ouvidas, levando também o professor a respeitar os princípios éticos do pedido do consentimento informado.

Nesta investigação foram garantidos os princípios éticos e a confidencialidade dos dados recolhidos de acordo com os autores mencionados.

3.2. Plano de Investigação

Tanto em contexto de EPE, como em contexto de 1º CEB, a investigação realizou-se respeitando cinco fases: a primeira fase, **fase de diagnóstico**, pretendeu-se a partir da observação participante dos contextos educativos, recolher dados junto da educadora e professora cooperantes a fim de caracterizar os contextos socioeducativos.

A segunda fase, a **fase de planeamento**, em que foi realizada a entrevista à educadora cooperante de forma a conhecer como a mesma organiza o ambiente educativo, bem como a sua conceção sobre o brincar livre das crianças e de que forma organiza o Espaço-Tempo de forma a respeitar do direito de brincar das crianças.

Foi também realizado um grupo de discussão focalizado às crianças de EPE de forma a conhecer a perceção das crianças em relação ao seu direito de brincar no Espaço-Tempo do ambiente educativo do contexto e se esse direito é respeitado pelos adultos.

Em contexto de 1º CEB, realizou-se de igual modo, uma entrevista à professora cooperante onde se pretendeu conhecer as conceções da professora relativamente ao brincar e ao seu papel nas brincadeiras e compreender as conceções da professora no que respeita à organização do espaço-tempo para o brincar dos alunos.

Por último, aplicou-se uma entrevista aos alunos do 3º ano do 1º CEB, que permitiu conhecer as conceções dos alunos relativamente ao brincar e ao seu papel nas brincadeiras. Em ambos os contextos, foram ainda traçadas planificações dos planos de ação a serem desenvolvidos.

Na terceira fase, **fase de execução**, foram realizadas várias atividades, quer planeadas, quer emergentes e implementadas pela estagiária em ambos os contextos.

Na quarta fase, **fase de análise e discussão de resultados**, procedeu-se à recolha e análise dos dados utilizando várias técnicas e instrumentos de recolha de dados. Em contexto de EPE foi aplicada a escala de ECERS-R de modo a avaliar alguns itens pertinentes do ambiente educativo para a investigação.

Na quinta fase, **fase de conclusão**, procurou-se responder à questão de investigação definida, bem como aos objetivos traçados, tendo em consideração as conclusões obtidas. Consideraram-se, ainda, os contributos e limitações da investigação para a prática profissional futura.

3.2.1 Desenho do Plano de Investigação em contexto de EPE

			Meses			
			Abril	Maio	Junho	Julho
Fases do Estudo	1ª Fase	Observação do contexto educativo				
		Identificação da problemática				
		Caracterização do contexto socioeducativo				
		Revisão da literatura				
	2ª Fase	Entrevista à educadora cooperante				
		Entrevista às crianças				
		Notas de campo				
		Narrativas reflexivas				
		Planificação do plano de ação				
	3ª Fase	Implementação do plano de ação				
	4ª Fase	Recolha e análise de dados				
	5ª Fase	Resposta às questões e objetivos de investigação				
		Contributos da investigação				
		Entrega e apresentação pública dos resultados e conclusões obtidos				

Legenda

- 1ª Fase - Diagnóstico
- 2ª Fase - Planeamento
- 3ª Fase - Execução
- 4ª Fase - Análise e Discussão de Resultados
- 5ª Fase – Conclusão

3.2.2 Desenho do Plano de Investigação em Contexto de 1º CEB

			Meses			
		Etapas	Março	Abril	Maio	Junho
Fases do Estudo	1ª Fase	Observação do contexto educativo				
		Identificação da problemática				
		Caracterização do contexto socioeducativo				
		Revisão da literatura				
	2ª Fase	Entrevista inicial à professora cooperante				
		Entrevista aos alunos				
		Notas de campo				
		Narrativas reflexivas				
		Planificação do plano de ação				
	3ª Fase	Implementação do plano de ação				
	4ª Fase	Recolha e análise de dados				
	5ª Fase	Resposta às questões e objetivos de investigação				
		Contributos da investigação				
		Entrega e apresentação pública dos resultados e conclusões obtidos				

Legenda:

- 1ª Fase - Diagnóstico
- 2ª Fase - Planeamento
- 3ª Fase - Execução
- 4ª Fase - Análise e Discussão de Resultados
- 5ª Fase – Conclusão

3.2.2 Descrição do Plano de Investigação

Para a concretização da presente investigação, regemo-nos pela metodologia de investigação sobre a própria prática, tendo como base as observações participante e não participante, sendo esta metodologia classificada com uma investigação de cariz qualitativo. De modo a sustentar toda a nossa prática, foi fundamental recorrer de um enquadramento teórico, nomeadamente nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016) e nas Aprendizagens Essenciais do 1º Ciclo do Ensino Básico.

O plano de investigação teve início com a problemática de investigação, que surgiu no decorrer das primeiras semanas de observação, onde posteriormente foi elaborada a questão de investigação e os respetivos objetivos.

Neste sentido, o investigador, para dar resposta à questão e aos objetivos formulados, recolhe e analisa os dados obtidos. Assim, como forma de recolher dados suficientes para dar resposta à questão de partida, utilizou-se diversos instrumentos de recolha de dados, tais como: observação direta e participante, a entrevista semiestruturada realizada à educadora cooperante (Apêndice D) e professora do 1º CEB (Apêndice L), narrativas reflexivas e respetivas notas de campo, consulta e análise documental e a escala de avaliação do ambiente educativo de EPE (ECERS), (Apêndice C).

A presente investigação, baseou-se nos objetivos traçados de modo a planificar atividades que respondessem às necessidades das crianças, no sentido de colmatar lacunas observadas durante o estágio de PES II. Neste sentido, foram desenvolvidas diversas dinâmicas quer com o grupo todo, quer em pequenos grupos e estratégias interventivas com a intencionalidade de fomentar as interações sociais: entre adulto-criança e criança-criança; o brincar livre sem regras impostas pelo adulto, assim como proporcionar momentos de brincadeira no espaço-tempo do ambiente educativo respeitando o brincar como um direito das crianças quer em contexto de EPE, quer em contexto de 1º CEB.

3.2.3 Questões e Objetivos de Investigação

A questão de investigação foi baseada na necessidade observada que o grupo apresentava de usufruir do direito de brincar livre no espaço-tempo em contexto educativo. Neste sentido foi estruturada a questão de investigação. *“De que forma a organização do espaço-tempo garante o direito a brincar das crianças na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico?”*

Objetivo geral:

- Compreender de que forma a organização do espaço-tempo garante o direito a brincar das crianças na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

Objetivos específicos:

- Conhecer as conceções das crianças e dos adultos (educadores, professores e auxiliares) sobre o brincar;
- Percecionar de que forma as crianças brincam e estabelecem relações sociais;
- Conhecer as preferências das crianças sobre o brincar;
- Compreender o espaço-tempo que o brincar ocupa no currículo;
- Proporcionar momentos de brincadeira no espaço-tempo das crianças.

3.2.4. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Existem, segundo Bogdan e Biklen (1994), Tuckman (2002) e Quivy e Campenhoudt (2003), três grandes grupos de métodos de recolha de dados que se podem utilizar como fontes de informação nas investigações qualitativas: observação, o inquérito, o qual pode ser oral – entrevista – ou escrito – questionário e análise de documentos.

O facto de o investigador utilizar diversos métodos para a recolha de dados, permite-lhe recorrer a várias perspetivas sobre a mesma situação, bem como obter informações de diferente natureza e proceder posteriormente, a comparações entre as diversas informações, efetuando posteriormente a triangulação da informação obtida.

Nesta perspetiva e com vista a dar resposta à questão inicial e seus objetivos, foi necessário aplicar instrumentos que nos auxiliem a investigar melhor a realidade sobre a temática. Assim sendo, neste estudo, utilizaram-se as seguintes técnicas/instrumentos: (i) observação participante, (ii) entrevista semiestruturada, (iii) grupo de discussão

focalizada realizada ao grupo de crianças de EPE e 1º CEB, (iv) narrativas reflexivas e as notas de campo, (v) registo fotográfico, áudio e vídeo, (vi) consulta documental. Utilizou-se ainda a escala de avaliação do ambiente educativo em EPE (ECERS-R). Esta escala teve como finalidade avaliar a qualidade do contexto educativo para crianças em EPE (Apêndice C).

(i) observação participante

Um observador é considerado participante quando se integra num grupo e na vida do mesmo. Para este método de recolha de dados é conveniente que o observador saiba qual o seu papel e a posição que ocupa no contexto em que está inserido. Neste sentido é conveniente elaborar um plano sobre qual a natureza da sua participação, o que é que vai ser revelado acerca do estudo e qual a intensidade da participação e o enfoque da mesma (Marshall e Rossman, 1995).

Enquanto método de investigação qualitativa, a observação participante possibilita obter uma perspetiva holística e natural das matérias a serem estudadas (Mónico et al, 2017). Segundo Correia (1999),

Observação Participante é realizada em contacto direto, frequente prolongado do investigador, com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa. Requer a necessidade de eliminar deformações subjetivas para que possa haver a compreensão de factos e de interações entre sujeitos em observação, no seu contexto. É por isso desejável que o investigador possa ter adquirido treino nas suas habilidades e capacidades para utilizar a técnica. (p. 31)

Considerando que o investigador permanece na instituição com o papel de estagiário, é fundamental tentar um equilíbrio entre a participação e a observação, sendo a manutenção desse equilíbrio uma dificuldade, à qual acresce o facto de nem sempre se conseguir observar tudo aquilo que o rodeava. Segundo Parente (2012) “o processo de observação não se limita ao ato de ver e registar [...] envolve a análise, interpretação e uma reflexão cuidada sobre as diversas evidências acumuladas” (p. 8). Nesta perspetiva, a presente investigação teve origem em observações as quais foram sendo registadas sob a forma de notas de campo e narrativas reflexivas que se analisaram e interpretaram, originando o tema da investigação, constituindo estas observações a fase exploratória do estudo. As notas de campo foram uma ferramenta importante para fundamentar o estudo que permitiu refletir sobre as práticas e dinâmicas da sala quer de EPE quer de 1º CEB.

O relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo. Estas devem captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas e serem (...) o melhor esforço do investigador para registar objetivamente os detalhes do que ocorreu no campo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150).

(ii) Entrevista semiestruturada: o guião da entrevista

As entrevistas são, na perspetiva de Morgan conversas entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, tendo estas conversas o intuito de obter informações específicas sobre o entrevistado.

Na perspetiva de Bogdan e Biklen (1994), “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (p. 134).

No seguimento desta linha de pensamento, os mesmos autores referem que, as entrevistas podem ser usadas de duas formas: como uma estratégia para a recolha de dados ou em conjunto com outras técnicas de recolha de material empírico.

As técnicas de recolha de informação, neste caso, a entrevista serviu de apoio à presente investigação. Segundo os autores Quivy e Campenhoudt (2005), a entrevista é a técnica mais adaptada para a análise do sentido que os autores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados: os seus valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências, etc.

De acordo com os mesmos autores (1998), as entrevistas, apesar de partirem de um guião elaborado pelo entrevistador, permitem que o entrevistado tenha alguma independência para desenvolver as suas respostas de acordo com o sentido que considere adequado, apresentando a oportunidade de explorar os aspetos que considere mais relevantes de forma flexível e aprofundada.

Para uma melhor orientação da entrevista, considerou-se pertinente a elaboração de um guião com aspetos a abordar para melhor responder à questão de partida.

Na elaboração do guião, Guerra (2008) considera que o aspeto mais importante é a clarificação dos objetivos e dimensões que a entrevista comporta sugerindo assim que este deve ser elaborado em função dos objetivos decorrentes da problematização do

estudo. Neste sentido, neste estudo, optámos por realizar a entrevista semiestruturada à educadora cooperante da sala de EPE, à professora cooperante do 1º CEB e às crianças envolvidas no estudo de ambos os contextos, pois considerou-se pertinente recolher dados relativos à experiência pessoal das responsáveis das salas, assim como das crianças que foram o foco principal da investigação.

(iii) Grupo de discussão focalizada

Segundo Morgan (1996), esta técnica serve como técnica de recolha de dados onde se pretende uma interação de um grupo sobre um determinado tema apresentado pelo investigador. De acordo com os autores referidos, esta técnica engloba vários elementos que são essenciais: é um método orientado para a recolha de dados; a fonte dos dados está interação e na discussão do grupo; e, o investigador tem um papel ativo na conceção e levantamento da discussão dentro do grupo. Além disso, os grupos de discussão focalizada contribuem para o entendimento da temática e geralmente englobam participantes que possuem algumas perspetivas em comum sobre o tópico de interesse.

Como salientam Krueger e Casey (2009 cit. por Silva, Veloso, e Keating, 2014), “(...) a focalização da discussão num dado assunto, o seu contributo para a compreensão do tópico de interesse e o facto dos participantes que os compõem terem alguma característica em comum e relevante face ao tema em discussão” (p.177).

Pensou-se que assim, as crianças começaram a ficar menos constrangidas e com um maior à vontade e liberdade para se expressarem. Para além disso, fizemos ainda uma dinâmica de quebra-gelo que também ajudou nesta última questão e só depois iniciámos as questões, tentando sempre conversar com as crianças para as deixar mais à vontade. Como afirma Goldenberg (1997 cit. Boni & Quaresma, 2005), para se realizar uma entrevista e um trabalho de campo eficaz e satisfatório é necessário criar um ambiente agradável e de confiança para com o entrevistado e tentar ser neutro. Além disso, conhecer bem as perguntas e o guião previamente realizados é o caminho certo para que se façam perguntas claras e se obtenham respostas objetivas que vão ao encontro dos objetivos da investigação, o que tornará a entrevista bem-sucedida (Boni & Quaresma, 2005).

(iv) Narrativas reflexivas e Notas de campo

As narrativas reflexivas utilizam-se ao longo de todo o estudo. O uso deste instrumento é extremamente apropriado na formação inicial de educadores/professores, uma vez que viabiliza o autoconhecimento tanto a nível pessoal como profissional.

Tal como refere Moreira (2015), “as narrativas colocam-se ao serviço de processos de auto supervisão promotores da reflexividade profissional no trabalho docente” (p.55). Ou seja, a utilização de narrativas reflexivas permite ao educador/professor refletir sobre a própria prática, com o principal objetivo de a melhorar. Deste modo, o ator educativo, ao registar informações com base no que observa e ao refletir sobre a mesma, constrói novos conhecimentos e desenvolve-se pessoal e profissionalmente.

Zabalda (2004) enfatiza que ao escrever sobre a própria prática, o educador/professor, aprende e (re) constrói novos saberes uma vez que: [...] escreve sobre o que estamos fazendo como profissional (p.10).

As Notas de campo são uma ferramenta fundamental que possibilitam o investigador a registar o que observa, o que escuta e o que vive no campo de ação. Conforme Máximo-Esteves (2008), a principal finalidade das notas de campo “é registar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre elementos que interagem no contexto” (p.88). Assim sendo, as notas de campo constituíram uma mais-valia na observação participante. Durante a execução das mesmas, privilegiou-se o registo de diálogos curtos e situações relevantes para o estudo. No final de cada dia de estágio, estas, eram analisadas de modo a integrarem as narrativas reflexivas realizadas semanalmente, procurando sustentar aspetos essenciais.

(v) Registos fotográficos, áudio e vídeo

Os registos fotográficos, áudio e vídeo utilizaram-se, como já foi referido, para ilustrar diversos momentos da prática observados e vividos com os grupos de crianças/alunos.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), estas técnicas fornecem ao investigador “fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (p.183). Coutinho et al. (2009) acrescentam, ainda, que estas são “técnicas usadas [...] nas suas práticas de investigação e que se destinam a registar informação selecionada previamente” (p.358).

O registo fotográfico encontra-se intimamente ligado à investigação qualitativa e serve de complemento às restantes técnicas aplicadas (Bogdan & Biklen, 2013).

(vi) Consulta documental

Bogdan e Biklen (1994), distinguem dois tipos de documentos: os documentos pessoais e os oficiais. Os documentos pessoais referem-se a qualquer narrativa feita na primeira pessoa que descreva ações, experiências e crenças do indivíduo. Os documentos oficiais dizem respeito às perspetivas organizacionais das instituições.

Segundo os referidos autores, “nestes documentos os investigadores podem ter acesso à perspetiva oficial, bem como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica. Muito do que chamamos documentos oficiais está facilmente disponível para o investigador” (p. 180).

Nesta investigação, a consulta recaiu sobre os documentos oficiais da instituição, nomeadamente sobre o projeto educativo do agrupamento assim como o regulamento interno e os documentos orientadores das docentes que fizeram parte do estudo, sendo através destes documentos que se conseguiu aceder aos princípios pedagógicos pelos quais se rege a instituição e as práticas educativas desenvolvidas pelas docentes.

Ao proceder-se à leitura atenta dos documentos e da realização de uma reflexão crítica sobre os mesmos, foi possível compreender os princípios pedagógicos da instituição bem como a relação que esta pretende instituir entre os espaços e os materiais e as aprendizagens das crianças.

3.2.5. Participantes

Em contexto de EPE, participaram neste estudo todas as crianças que constituíam o grupo, ou seja: 20 crianças (6 rapazes e 14 raparigas) com idades compreendidas entre os 3 e os 7 anos de idade e a educadora cooperante.

No contexto de 1º CEB participaram 24 alunos entre os 8 e os 9 anos de idade, a professora titular de turma. Importa referir que as docentes participantes no estudo se encontram a lecionar na mesma instituição.

Outro grupo que participou no estudo, foram as assistentes operacionais que auxiliam o grupo de crianças da EPE e 1º CEB, nomeadamente na observação dos recreios quer nos espaços exteriores, quer em sala de aula.

3.3. Caracterização do Contexto Institucional de EPE e 1º CEB

Neste capítulo pretende-se caracterizar os contextos educativos de EPE e de 1º CEB onde foram realizados os estágios. Deste modo, serão apresentadas as características do meio

envolvente, da Instituição e do grupo de crianças/alunos, assim como a organização do ambiente educativo/sala de aula.

De forma a tornar possível os estágios, tornou-se pertinente conhecer o contexto socioeducativo onde o mesmo se desenvolveu.

Silva et al (2016) perspetivam que esta análise da realidade das crianças, permite adequar o contexto às necessidades e características do grupo de crianças, contribuindo, simultaneamente, para a compreensão das interações entre pares” (p.22).

Com esta caracterização é ainda possível compreender quais as áreas de intervenção e as estratégias a adotar no decorrer da prática educativa e assim, de acordo com Silva et al (2016) “sustentar as decisões sobre o planeamento” (p.13).

A informação recolhida foi criteriosamente selecionada, após uma análise do Projeto Educativo (PE). Para além disso, teve-se ainda em conta os dados recolhidos no *site* da Instituição acerca da Organização Socioeducativa e projetos, realçando quais os aspetos que nortearam a minha ação pedagógica.

Segundo o PE (2021), a Instituição encontrava-se numa zona urbanizada, de prédios e comércio local, onde era possível observar que durante o dia o movimento de pessoas era bastante reduzido, devendo-se ao facto de a maior parte da população exercer a sua atividade laboral fora do município.

Perto da escola não existiam jardins, nem parques infantis e estando situada num centro urbano de grandes dimensões, não possuía infraestruturas históricas próximas ou museus.

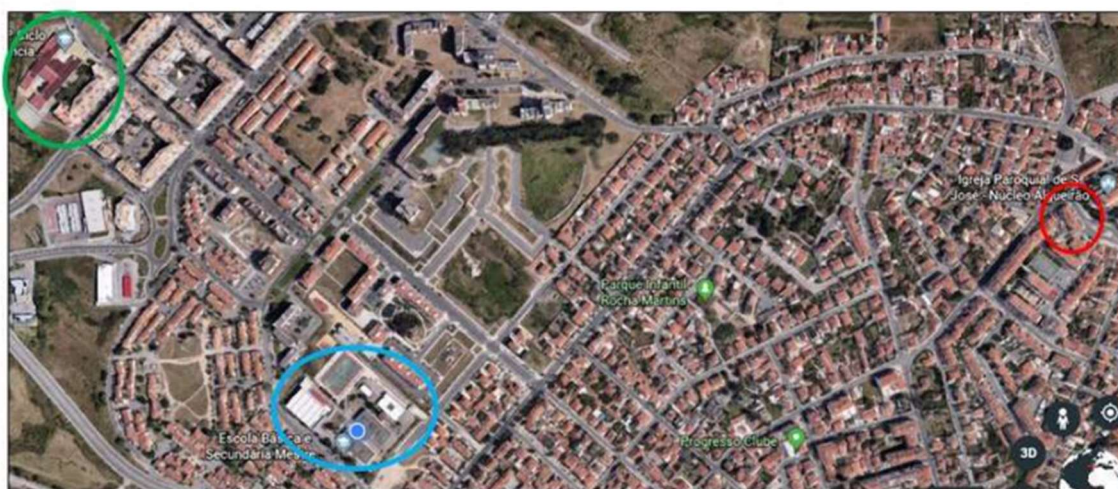


Figura 1 - Imagem de satélite das escolas do Agrupamento

— EB1/JI C.C — Sede do Agrupamento — EB1

3.3.1. Caracterização da Instituição de EPE e 1º CEB

De acordo com Silva et al (2016), o estabelecimento de ensino deve ser composto de forma a facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, facultando também oportunidades de formação dos adultos que nela trabalham. Este deve promover interações entre crianças, criança-adulto e entre adultos e também fomentar a participação das famílias (p. 23).

O estágio de PES II, III e IV, decorreu numa Instituição pública localizada no Concelho de Sintra, numa das freguesias mais populosas do Concelho.

Inaugurada em 2002, a instituição possuía instalações com boas condições a todos os níveis e abrangia valências de EPE e 1º CEB. A mesma era constituída por 13 salas de aula e 2 salas de apoio que até hoje são utilizadas pela escola e pelo AT. Possuía 1 ginásio, 1 anfiteatro, 2 salas para as assistentes operacionais, gabinete de apoio, sala de professores, refeitório e cozinha. Posteriormente foram feitas obras de ampliação e neste momento possuía 12 salas de 1º CEB, 7 salas para EPE, um polivalente, uma biblioteca que faz parte da rede de bibliotecas escolares.

A Instituição atua ainda nas seguintes respostas: Atividades de Animação e de Apoio à Família [AAAF], Componente de Apoio à Família [CAF] e Centro de Atividades de Tempos Livres [ATL]

Recursos Humanos

No que se refere aos recurso humanos da instituição, nas valências de EPE e 1º CEB, a escola dispunha de: sete educadoras de infância, doze professoras do 1º CEB, uma professora de inglês, dois professores de educação física, nove assistentes operacionais de EPE, sete assistentes operacionais de 1º CEB, uma professora bibliotecária e uma coordenadora. Para além desta equipa, a escola contava ainda com o apoio de três professoras de Apoio Educativo do agrupamento, de uma psicóloga e de uma terapeuta da fala.

O espaço exterior da instituição – Um mundo promissor de brincadeiras

O espaço exterior da instituição era utilizado pelas crianças durante os períodos destinados ao recreio, sendo nesse local que estas desenvolviam diversas brincadeiras, nas diferentes áreas disponibilizadas. Durante as observações realizadas dos recreios, as

crianças, quer de EPE quer do 1º CEB, não dispunham de total liberdade para usufruírem de todas as zonas existentes pois não tinham a possibilidade de brincar juntas.

Os alunos do 1º CEB, apesar de terem mais liberdade de exploração do recreio, eram muitas vezes impedidos de usufruírem de alguns espaços pelos adultos responsáveis pela supervisão do mesmo.

De acordo com a Assistente Operacional responsável da sala de EPE onde decorreu o estágio, a utilização dos espaços pelas crianças de EPE, seguia uma rotatividade semanal, ou seja, numa semana as crianças brincavam numa área específica, não podendo brincar noutra área, como por exemplo, o parque infantil descoberto e, na semana subsequente, essa área era alterada.

A instituição dispunha de várias zonas exteriores: dois campos de jogos, um parque infantil coberto e um parque infantil descoberto, sendo estas prioritariamente destinadas às crianças da EPE. Existiam, ainda, dois espaços com relva artificial, localizados respetivamente na entrada principal da instituição e na parte traseira, entre os campos de jogos. Para além destas áreas, encontrava-se um espaço verde de grandes dimensões, situado nas traseiras do edifício, designado por *Projeto Geras*, caracterizado por uma forte presença de elementos naturais e de materiais não estruturados: como pneus, paus, pedras e terra, que se revelavam altamente estimulantes para as brincadeiras espontâneas das crianças.

Durante os períodos de recreio, observava-se que algumas crianças demonstravam interesse em aceder a este espaço mais natural, tentando transpor os limites estabelecidos. Contudo, eram prontamente advertidas pela auxiliar que supervisionava o recreio. Este espaço encontrava-se vedado e era apenas utilizado em atividades lúdicas pontuais, nomeadamente sazonais ou no âmbito de atividades da biblioteca.

Foi, igualmente, criada uma horta pedagógica, a qual era regularmente visitada pelos diferentes grupos de crianças, que ali realizavam atividades como regar, colher frutas e legumes. Considerava-se que esta área possuía um elevado potencial educativo, permitindo às crianças o contacto direto com a natureza, bem como a exploração livre e significativa do meio envolvente.

A relevância dos espaços exteriores no desenvolvimento da criança tem sido amplamente sublinhada por diversos autores. Segundo Formosinho (2007), o ambiente exterior constitui um contexto privilegiado para a aprendizagem ativa e para a construção de

experiências significativas, possibilitando o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da interação social. Também Formosinho e Araújo (2011) referiam que os espaços exteriores devem ser organizados de forma a permitir a exploração livre e segura, fomentando o jogo espontâneo e a ligação com a natureza. Neste sentido, a limitação do acesso a determinadas áreas poderá comprometer a diversidade e riqueza das experiências lúdicas e educativas proporcionadas às crianças.

Princípios Orientadores da Ação Educativa

➤ Projeto educativo do Agrupamento

- Princípios, missão, valores e missão da Instituição**

“ ...um caminho para o êxito...”

O estabelecimento educativo regia-se por princípios e valores que eram sustentados pelo Agrupamento de escolas onde o mesmo estava inserido. O PE incluía, não só, os elementos que caracterizavam o Agrupamento e o meio envolvente, mas também, as orientações estratégicas de resposta às necessidades fundamentais da comunidade educativa e do meio económico e social; missão; valores; visão; áreas prioritárias de intervenção, objetivos estratégicos, metas educativas e objetivos operacionais.

O PE pretendia afirmar a sua identidade, servindo os interesses da comunidade escolar, edificando bases sólidas que permitissem novas escolhas, novos caminhos, novas atitudes, novos projetos comuns ou individuais, assentes numa prática de cooperação, interação, partilha de informação, pertença de grupo.

Deste modo, o PE surgiu como o instrumento de autonomia que possibilita a adequação às necessidades reais da comunidade, propiciando a otimização de um ambiente educativo que se deseja rigoroso, diversificado, inclusivo, estimulante, dinâmico e cooperante.

Assumindo a continuidade como um desejo, os princípios e valores mantinham-se com a oferta de um serviço de ensino público de qualidade, sustentada nos princípios consignados no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória de base humanista, do saber, da aprendizagem, de inclusão, de coerência e flexibilidade, de adaptabilidade e ousadia, de sustentabilidade, de estabilidade, bem como, de rigor, exigência, equidade, transparência, partilha, participação, responsabilidade, confiança, respeito e promotores da igualdade de oportunidades, recorrendo a uma metodologia de Human Centered Design (PE, 2021).

Em suma, o Plano estratégico deste Projeto: Missão, Visão, Valores, Áreas Prioritárias de Intervenção, Objetivos e Metas convergem para um resultado que beneficia a todos centrados no sucesso educativo.

Além da oferta educativa formal, funcionam também, no Agrupamento, diversos clubes e projetos, nomeadamente, o Projeto Geras acima mencionado, que visa proporcionar às crianças o contacto direto com a natureza e que proporciona aos alunos oportunidades de valorização pessoal e de ocupação plena dos seus tempos escolares, constituindo dispositivos de consolidação e de enriquecimento das aprendizagens curriculares, ao mesmo tempo que se assumem como formas de educação para uma cidadania mais informada e participativa.

Neste âmbito apresentava-se um conjunto de apostas diversificadas que se tem traduzido num leque variado e enriquecedor de atividades, clubes, projetos e *workshops* que se destinavam aos diversos níveis de ensino.

Em parceria com outras entidades/instituições, assistia-se à implementação de projetos que visavam um desenvolvimento pleno quer de competências curriculares, quer a aquisição de competências pessoais e sociais, valores de cidadania e de uma cultura de não-violência. (PE, 2021).

A nível de organização e gestão escolar, o PE definia de forma clara os critérios pedagógicos de constituição de Grupos/Turmas, bem como a ocupação plena dos tempos escolares das crianças/alunos, sendo evidente, a preocupação em oferecer um leque variado de atividades de apoio e de complemento curricular.

Relativamente às prioridades de ação do agrupamento estas estavam definidas em quatro dimensões onde emergia reforçar e manter as potencialidades e o que era necessário ultrapassar para melhorar a ação do Agrupamento. Deste modo, as quatro dimensões eram:

- I. Dimensão Científico-Pedagógica – Educar para o sucesso /Promover a qualidade das aprendizagens e o sucesso educativo;
- II. Dimensão Desenvolvimento Social/Integral do aluno – Contruir a Escola como espaço de educação para a cidadania;
- III. Dimensão da Organização e Gestão Escolares – Fomentar uma organização e gestão escolar de qualidade;
- IV. Dimensão Escola Comunidade – Reforçar a relação com a comunidade.

Estrutura Organizacional

Tendo em vista os princípios de autonomia, da igualdade, da participação e da transparência (Decreto-lei nº 137/2012), o agrupamento regulava-se de acordo com a seguinte estrutura.

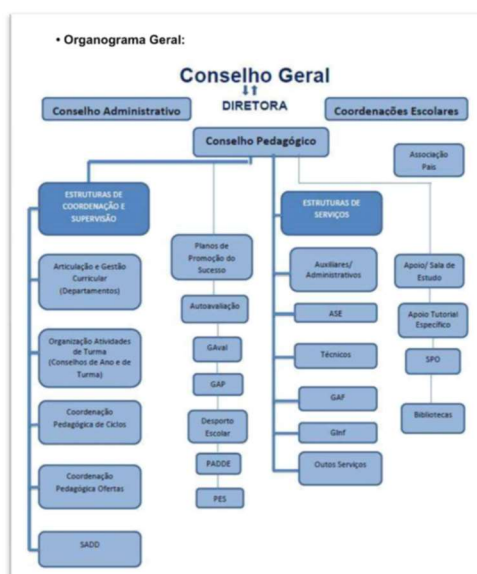


Figura 2 - Organograma do Agrupamento

O Agrupamento possuía vários departamentos importantes ao seu funcionamento, tais como:

- ✓ **Plano de desenvolvimento Digital das Escolas** – Incidir em áreas de intervenção da organização escolar no âmbito das tecnologias digitais;
- ✓ **Gabinete de Ação Pedagógica (GAP)** – Implementar medidas que visam otimizar a disciplina na sala de aula e nos espaços comuns; promover a educação para a saúde e cidadania; promover o envolvimento/participação das famílias; promover ações de formação para pais; estabelecer estratégias de combate à exclusão social dos alunos; implementar projetos de prevenção de comportamentos de risco.
- ✓ **Gabinete de Avaliação (Gaval)** – promover o controlo de qualidade do Agrupamento; implementar procedimentos; elaborar e aplicar instrumentos de avaliação educacional; contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens.
- ✓ **Gabinete de Apoio à família** – promover a participação ativa das famílias na vida escolar; prevenir situações de risco; prevenir o absentismo e abandono escolar; promover relações de cooperação/articulação entre os intervenientes da comunidade.

3.3.1 Caracterização do Grupo de Crianças de EPE

A observação permitiu não só conhecer o tempo e o espaço do ambiente educativo mas também conhecer as crianças envolvidas no mesmo. Deste modo, a informação sobre as características do grupo foi compilada e organizada a partir das observações realizadas durante o estágio, das informações transmitidas pela educadora cooperante de forma oral e da análise dos documentos fornecidos pela educadora cooperante.

O grupo da sala 4 era constituído por 20 crianças, sendo 6 do sexo masculino e 14 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. O quadro 1, apresenta de forma detalhada a distribuição do grupo de crianças por sexo e idade.

Quadro 1 - Distribuição do grupo de crianças por sexo e idade

Sexo \ Idade	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos	Total
Feminino	1	1	6	6	14
Masculino	1	1	3	1	6
Total	2	2	9	7	20

De acordo com as OCEPE (2016), organizar os grupos com idades diferentes proporciona uma maior diversidade e riqueza das aprendizagens. Ter grupos de crianças de diferentes idades não significa diferenciar o que é para os mais velhos e o que é para os mais novos, como se no grupo houvesse vários grupos.

De facto, a grande vantagem dos grupos heterogéneos quanto à idade é permitir que crianças com saberes e interesses diferentes possam colaborar entre si e aprender umas com as outras. Também não é planeando por idades que se dá resposta à diferenciação das aprendizagens.

A exigência de uma resposta para todas as crianças é um fundamento das OCEPE, que apela a uma *pedagogia diferenciada*. Existem muitas definições, inspiradas nas ideias de Perrenoud, que, ainda na década de 70 (séc. XX), definiu *pedagogia diferenciada*, considerando que a diversidade não se limita à diferença de idades, mas significa sobretudo proporcionar oportunidades para que todas as crianças consigam atingir o seu máximo potencial de aprendizagem (Perrenoud, 2000).

Das 20 crianças, 7 eram condicionais, 11 entraram no ano corrente e 2 crianças de 3 anos, entraram para a sala no início do mês de maio.

Em relação às nacionalidades, 6 crianças eram luso-brasileiras, 1 criança era de nacionalidade argentina e 13 eram de nacionalidade portuguesa.

De acordo com a informação disponibilizada pela educadora cooperante, 2 crianças recebiam acompanhamento de intervenção para crianças com NEE. Uma criança recebia apoio em terapia da fala externa, e outra criança recebia terapia ocupacional tendo sido diagnosticada com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), apesar da educadora cooperante considerar que a criança apresentava um quadro de transtorno opositor-desafiador. Como refere Alves (2019), é fundamental que a intervenção educativa em crianças com NEE seja sustentada numa avaliação multidisciplinar e numa abordagem centrada na criança, respeitando o seu perfil individual de desenvolvimento e as suas necessidades específicas.

De um modo geral, o grupo de crianças demonstrava ser pouco autónomo necessitando com frequência de orientações para a realização das tarefas diárias. Esta realidade evidenciava a importância de se promoverem contextos educativos que favorecessem o desenvolvimento da autonomia, da iniciativa e da autorregulação. Segundo Formosinho e Araújo (2011), a autonomia das crianças pequenas deve ser incentivada desde cedo, através de ambientes estruturados, mas flexíveis, que permitam a tomada de decisões e a responsabilização progressiva.

Observou-se que era um grupo pouco dinâmico, participativo, interessado e empenhado na sugestão e realização de atividades que eram propostas pela educadora. Como destaca Pinto (2020), o envolvimento ativo das crianças nas atividades é um indicador fundamental da qualidade do ambiente educativo e do processo de aprendizagem, sendo essencial criar condições para que as crianças se sintam motivadas e valorizadas.

Durante as atividades orientadas, a maioria do grupo demonstrava dificuldades em utilizar tesouras, e material de escrita (giz, lápis de cor, lápis de carvão e canetas de feltro) autonomamente, pois por norma era a educadora ou a auxiliar que terminavam os trabalhos de corte, pintura e colagem. Este dado sugeria dificuldades ao nível do desenvolvimento da motricidade fina, que, como refere Barros (2016), é essencial para o sucesso nas tarefas de pré-escrita e para a construção da autonomia funcional da criança.

De acordo com as observações realizadas, constata-se que no tempo de brincar livre em contexto de sala, o grupo evidenciava maior interesse na área do faz de conta, nomeadamente brincar aos médicos, às mães e aos pais e às cozinhas (confeção de

refeições). Esta área era usada maioritariamente pelas meninas e normalmente eram sempre as mesmas que brincavam nessa área. Formosinho e Lopes da Silva (2010), referem que através do faz de conta, as crianças exploram papéis sociais, expressam emoções e constroem significados, o que é essencial para o seu desenvolvimento integral. Os jogos de construção (Legos e jogos de montar e construir) eram usados mais frequentemente pelos meninos e, tal como na área do faz de conta, também nesta área eram os meninos que a utilizavam como maior frequência.

3.3.2 Caraterização do Ambiente Educativo

O ambiente educativo incorpora não só o espaço, como o tempo, os materiais e ainda as relações interpessoais. De acordo com o modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979), o mesmo refere que o ambiente educativo apresenta como fatores, o tempo disponível, a configuração do espaço, as relações interpessoais e os papéis sociais assumidos pelas crianças

Ferrão (2000), afirma que é importante refletir sobre a organização do espaço como meio de facilitar a interação. O ambiente educativo faz parte de todo um conjunto de fatores que visam dar resposta a todas as necessidades educativas. A forma como o espaço está organizado, deve fornecer experiências facilitadoras de aprendizagens para o grupo no geral, bem como para a criança de forma individualizada.

Por forma a medir a qualidade do ambiente educativo foi aplicada uma escala denominada Escala ECERS-R. Esta escala tem como objetivo avaliar a qualidade do contexto educativo para crianças em idade de EPE. É constituída por 43 itens que se encontram agrupados em sete subescalas: Espaço e Mobiliário; Rotinas e Cuidados Pessoais; Linguagem e Raciocínio; Atividades; Interação; Estrutura do Programa; Pais e Pessoal.

Cada um dos itens foi avaliado numa escala de sete pontos, avaliando os descritores apresentados que são pontuados de um a sete, sendo o um considerado inadequado, o três mínimo, o cinco bom e o sete excelente (Harms et al, 2006). De acordo com a pontuação obtida, o presente ambiente educativo encontra-se nos níveis um e dois, entre o inadequado e mínimo (Apêndice B).

A escala foi aplicada no início da intervenção e após a avaliação, a mesma permitiu recolher dados relevantes para a planificação da ação educativa. Neste sentido, as subescalas avaliadas que vão de encontro à investigação foram: Espaço e Mobiliário;

“Nós gostamos mais do recreio” - O Espaço-Tempo para Brincar na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

Rotinas e Cuidados Pessoais; Linguagem e Raciocínio; Atividades e Estrutura do Programa.

De acordo com Forneiro (2008), o ambiente educativo pode definir-se em quatro dimensões que se interligam e relacionam: dimensão temporal, dimensão física, dimensão funcional e dimensão relacional.

Dimensão Temporal

Segundo Forneiro (2008) a dimensão temporal refere-se ao tempo, ou seja, à organização do dia-a-dia e aos momentos em que cada espaço da sala será utilizado.

Na sala 4 de EPE, o tempo era flexível onde os únicos momentos que se mantinham inalterados era a hora do almoço, a higiene e a hora do lanche da tarde, o resto do tempo era organizado consoante as atividades que a educadora planeava para o dia. Neste sentido para além das atividades orientadas pela educadora, o grupo dispunha da atividade de Música e da Educação física que por sua vez, também tinham horários flexíveis. Salienta-se ainda que do grupo de vinte crianças, 12 frequentavam o CAF. É possível observar no quadro 2 a organização temporal do grupo de crianças.

Quadro 2 - Organização temporal do grupo de crianças

Semana Horário	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
7h – 9h	Acolhimento; Componente de apoio à família				
9h – 10h	Acolhimento em sala Definição das atividades do dia				
10h – 11h	Música	Atividades orientadas ou Brincadeira livre em sala			
11h – 11h30	Higiene				
11h30 – 12h30	Almoço				
12h30 - 13h	Recreio				
13h – 14h	Atividades orientadas ou Brincadeira livre no recreio				
14h15 – 15h	Atividade orientada				Educação física
15h – 15h30	Lanche				
15h30 – 19h	Componente de apoio à família				

Importa realçar que no caso de surgir uma eventualidade existia flexibilidade para o horário ser alterado.

Tal como refere Silva et al (2026).

“Nós gostamos mais do recreio” - O Espaço-Tempo para Brincar na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

O tempo educativo tem uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade. A sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade

de propor modificações, Nem todos os dias são iguais, as propostas do/a educador/a ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual (p. 27).

Dimensão Física

A organização do espaço e materiais é também facilitadora de aprendizagem e um suporte da diferenciação. Ferrão (2000) afirma que é importante refletir sobre a organização do espaço na sala como meio facilitador das interações da criança e do grupo num todo.

O espaço deve estar organizado devendo fornecer experiências diversificadas, que impulsionem o grupo em geral para novas aprendizagens, nunca esquecendo de dar importância à criança como um ser individual. É fundamental que seja permitido às crianças a oportunidade de participar na organização do espaço, para que o mesmo seja funcional e acessível.

A sala de atividades era uma sala ampla, com boa iluminação natural devido às grandes janelas que ocupavam praticamente uma das paredes da sala e com boa iluminação artificial. Os materiais encontravam-se todos em bom estado, assim como o pavimento da sala. As paredes estavam repletas de trabalhos realizados pelas crianças, bem como as paredes do corredor adjacente à mesma. Dentro da sala existia uma dispensa para guardar material de desgaste, e uma casa de banho com duas sanitas e três lavatórios.

No que se refere ao mobiliário e materiais da sala, estes estavam dispostos de modo a que as crianças tivessem acesso de forma fácil e os pudessem manipular livremente, mas como referido no ponto da caracterização do grupo, as crianças revelavam ter pouca autonomia na hora de arrumar o que se tornava numa ação caótica por parte das crianças.

Dimensão Funcional

Segundo Cardona (1992) “A organização do equipamento tem de ser suficientemente funcional e acessível às crianças, para que estas consigam encontrar sozinhas aquilo de que necessitam para o desenvolvimento das atividades que escolheram” (p. 12).

A sala não tinha funções polivalentes, destinava-se apenas à realização de atividades e brincadeira livre. Dispunha de algumas áreas distintas com funções polivalentes, como a área do tapete que era destinada à realização de atividades estruturadas e brincadeira livre. O modo como estava organizada possibilitava a realização de diversas ações. Esta encontrava-se dividida em 4 áreas que apesar de serem observáveis e reconhecíveis, não se encontravam assinaladas.

- *Área dos jogos de mesa* - Nesta área estavam três móveis com jogos onde as crianças podiam escolher o jogo e levar para uma mesa, brincar no chão ou no tapete. O móvel da figura 3, era usado também como mesa de apoio da educadora cooperante.



Figura 3 - Área dos jogos de mesa

- *Área do tapete* - Esta área era composta por dois tapetes grandes e espaçosos. Era nesta área que acontecia diariamente a reunião do dia e às vezes liam-se histórias, era também era usada para brincadeiras com blocos de construção.



Figura 4 - Área do tapete

“Nós gostamos mais do recreio” - O Espaço-Tempo para Brincar na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

- *Área da Biblioteca* – Esta área era pouco usada pelas crianças. Composta por uma estante de prateleiras com alguns livros. Nesta área também se encontrava uma caixa de folhas e uma caixa com material de escrita e pintura e um sofá verde.



Figura 5 - Área da biblioteca

- *Área do faz de conta* – Esta área permitia às crianças explorar o jogo simbólico, era composta por uma cama grande, alguns bonecos, um ovo/cadeira para bonecas, uma cómoda onde se guardavam roupas de fantasia, um toucador, uma tábua de passar a ferro, uma mesa com quatro cadeiras, uma cozinha e um móvel de arrumação de utensílios.



Figura 6 - Área do faz de conta

- *Área do computador* – A área do computador, era de uso exclusivo da educadora cooperante. Era usado para colocar músicas ou desenhos animados (*Bluey*) na hora de ir para casa ou antes da ida para o refeitório na hora do almoço.



Figura 7 - Área do computador

Dimensão Relacional

Segundo Forneiro (2008) esta dimensão refere-se às relações que se estabelecem entre todos os intervenientes do processo educativo (criança-criança. criança-adultos, adulto-adulto).

Como referido na caracterização do grupo, a relação criança-criança era pautada por muitos conflitos relacionais principalmente entre os mais velhos, onde as queixas eram uma constante. Contudo existia muita empatia e sentimento de entreajuda com as crianças mais novas o que por vezes resultava em atitudes inconvenientes por não deixarem as crianças mais novas terem autonomia para realizar atividades e brincadeiras de forma autónoma, sendo os mais velhos a orientá-las nas brincadeiras

No momento da brincadeira, principalmente no recreio, foi possível observar que os meninos brincavam entre si e que as meninas brincavam juntas. De igual modo, esta forma de interação entre pares acontece em sala, em que os meninos estão sempre juntos e as meninas também.

Relativamente à relação adulto-criança, os atos de afeto e carinho eram limitados e pouco presentes. Tanto a educadora como a auxiliar mantinham uma relação autoritária e distante com as crianças, apesar de ter sido observado algumas tentativas por parte das crianças de estabelecer afetos através de abraços que não eram correspondidos. Sendo o educador uma referência para as crianças é importante conferir-lhes valores desde cedo. Conforme refere Silva et al (2016), “A relação que o/a educador/a estabelece com as crianças e o modo como incentiva a sua participação facilita as relações entre as crianças do grupo e a cooperação entre elas” (p. 28).

A relação adulto-adulto era bastante positiva. A educadora e a auxiliar de ação educativa comunicavam e cooperavam de forma eficaz entre si.

Em relação às famílias não foram obtidos dados suficientes para uma análise da relação escola-família.

3.3.3. Caracterização da Turma do 1º CEB

A turma do 3ºCC era um grupo heterogéneo, composto por 24 alunos, 10 do sexo masculino e 14 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos de idade. O quadro 3 apresenta detalhadamente a distribuição dos alunos por sexo e idade.

Quadro 3 - Distribuição do grupo de alunos por sexo e idade

Idade Sexo	8 anos	9 anos	Total
Masculino	6	4	10
Feminino	12	2	14
Total	18	6	24

De acordo com a informação disponibilizada pela professora titular de turma, do Plano de Turma (PT) e das observações em contexto, de um modo global, os alunos apresentavam bom comportamento, não se verificando casos que perturbassem o bom funcionamento das aulas. No entanto, de um modo geral, a turma revelou-se por vezes conversadora e agitada, o que levava à distração de alguns elementos da turma, podendo comprometer as suas aprendizagens.

Relativamente ao aproveitamento global, os alunos revelaram uma aquisição sólida de conhecimentos. São alunos interessados, empenhados com uma participação ativa nas aulas, contudo existia no grupo alunos com algumas fragilidades na compreensão, execução e concretização das tarefas solicitadas, nomeadamente nas áreas de domínio da Matemática e do Português a destacar os alunos A, L, F, M e L.

Eram alunos inseguros, com períodos curtos de atenção/concentração e com dificuldades em concretizar as atividades propostas e acompanhar o ritmo de trabalho da turma.

De acordo com a professora cooperante, foi realizado um plano para ajudar estes alunos a superar as dificuldades referidas anteriormente, tendo utilizado estratégias de ensino diferenciadas para o reforço dos conteúdos, jogos didáticos e o reforço da autoestima.

Foi tido em conta a preocupação de adequar as metodologias e estratégias, de maneira a criar condições para que os alunos desenvolvessem competências e a sua capacidade de autonomia, fazendo-os adquirir hábitos e métodos de trabalho e de estudo. Estes mesmos

alunos beneficiaram de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, abrangidos pelo Decreto-Lei nº54/2018.

Quanto às nacionalidades dos alunos, a maioria é de nacionalidade portuguesa (22), um tinha nacionalidade ucraniana e outro tinha nacionalidade brasileira. A classe social dos alunos desta turma era média alta.

As famílias tinham um papel fundamental para o sucesso educativo dos alunos, neste sentido foi relevante referir o tipo de famílias da turma. A maioria dos alunos vivia no seio de uma família nuclear com pai e mãe, com exceção de alguns alunos com pais divorciados que vivem com guarda partilhada.

3.3.4. Caracterização do Ambiente Educativo do 1º CEB

Em relação à organização do ambiente educativo do 3º CC estes foram delineados tendo em consideração as intenções da professora para o grupo de alunos. Salientando Forneiro (2008), já referido anteriormente, o ambiente escolar pode definir-se em quatro dimensões: a temporal, a física, a funcional e a relacional.

Dimensão Temporal

O tempo organizava-se em torno de uma rotina diária estruturada que se encontrava articulada conforme o horário semanal e letivo.

Segundo Niza (2013), uma estrutura organizativa estável é crucial e “proporciona a segurança indispensável para o investimento cognitivo das crianças” (p.157). O facto de existir uma organização temporal permite ao aluno antecipar os acontecimentos, transmitindo-lhe segurança e confiança auxiliando-o na compreensão dos acontecimentos. De acordo com Larmer (2010), podemos constatar que a organização do tempo no 1º ciclo revela-se como um princípio estruturante.

Neste sentido, o horário escolar (Quadro 4) tinha início às 8:30h da manhã, alguns alunos já se encontravam na sala pois vinham do ATL diretamente para a sala, outros vinham para a escola acompanhados por adultos (pais, encarregados de educação, outros).

“Nós gostamos mais do recreio” - O Espaço-Tempo para Brincar na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

Quadro 4 - Organização temporal do grupo de alunos

Horas		2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
8:30	9:00	PT	AFD	PT	MAT	PT
9:00	9:30	PT	AFD	PT	MAT	PT
9:30	10:00	PT	MAT	PT	MAT	PT
10:00	10:30	PT	MAT	PT	MAT	PT
10:30	11:00					
11:00	11:30	EM	MAT	MAT	MUS	PT
11:30	12:00	EM	MAT	MAT	MUS	DIG
12:00	12:30					
12:30	13:00					
13:00	13:30					
13:30	14:00	MAT	ING	EM	ING	DIG
14:00	14:30	MAT	ING	EM	ING	EA
14:30	15:00	MAT	EA	EM	EA	EA
15:00	15:15					
15:15	15:45	TEA	EA	EP	EF	AFD
15:45	16:15	TEA	EA	EP	EF	AFD

Legenda:

PT – Português	AFD – Atividade físico-desportiva
EM – Estudo do Meio	TEA - Teatro (expressão dramática)
MAT – Matemática	MUS - Música
ING – Inglês	EA – Educação artística
DIG - Digital	EF – Educação física
EP – Expressão Plástica	

Dimensão Física

A dimensão física refere-se à organização física do espaço interior (objetos, materiais existentes em sala de aula) e exterior, ou seja, refere-se às condições estruturais do espaço físico. Segundo Zabalda (2001), “Estes espaços educativos são locais onde se desenvolvem interações e atividades intrusivas que visam o progresso pelo do aluno e na formação de cidadãos conscientes e responsáveis” (p. 120).

“Nós gostamos mais do recreio” - O Espaço-Tempo para Brincar na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

A sala do 3º CC situava-se ao fundo do corredor das salas do 1º CEB do lado esquerdo da escola. Possuía bastante luz natural, boa ventilação, 11 mesas e 24 cadeiras utilizadas pelos alunos (fig 9) dispostas em linha, assim como uma secretária e a cadeira da professora (fig. 8).



Figura 9 - Secretária da professora



Figura 8 - Disposição das mesas e cadeiras da sala

A sala dispunha ainda de 4 armários grandes de arrumação de material de desgaste e *dossier* (figura 11), um móvel com livros e jogos, algumas mesas de apoio encostadas à parede para colocação de livros, leite e lanche escolar e um quadro branco (figura 10).



Figura 11 - Quadro branco



Figura 10 - Armários da sala

Nas paredes, encontravam-se alguns trabalhos realizados pelos alunos (figura 13), o quadro do tempo e painéis e placards relativos às Componentes Curriculares de Matemática, Estudo do Meio e Português (figura 12, 14).



Figura 13 - Trabalhos realizados pelos alunos



Figura 12 - Área da Matemática

<



Figura 14 - Área de Português e Estudo do Meio

Dimensão Funcional

A sala tinha como principal utilidade, a lecionação formal dos conteúdos das várias componentes curriculares que constituem o currículo. No entanto, quando chovia, era usada como espaço de recreio e de refeitório, quer do lanche da manhã quer da tarde.

Portanto, caracterizava-se por ser um espaço dinâmico, com possibilidade de adquirir diversas organizações e funcionalidades. Durante os período de intervenção, a disposição da sala foi alterada várias vezes, de forma a melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos, nomeadamente, a disposição das mesas e cadeiras.

Dimensão Relacional

As relações humanas assumem um papel fundamental pois é a partir dessas relações que se constroem as bases de confiança e respeito mútuo, construindo um vínculo coeso.

A relação aluno-aluno era de uma forma geral conflituosa e de pouca entreatajuda entre pares, eram um grupo individualista mostrando pouca preocupação uns com os outros o que levava a discussões e discórdia entre a turma.

No que respeita à relação aluno-adulto era visível uma relação formal entre a professora e os alunos, apesar de existir o respeito mútuo e o cumprimento de regras, não havendo problemas de desordem na sala. A professora tinha uma postura assertiva em determinados momentos reforçando de forma positiva as atitudes corretas e enaltecendo o cumprimento com sucesso das tarefas pedidas. Em relação à estagiária, os alunos demonstraram à vontade e confiança para dialogar e pedir auxílio quando surgia alguma dúvida, recorrendo a esta também para brincar quando fazia observações no recreio. Segundo Estrela (2002),

A dimensão do diálogo como construção de um ambiente relacional positivo está diretamente comprometido com a afetividade, a compreensão e a interação, mas também com a definição

de regras, não impostas, mas discutidas e decisivas por todos, quer por crianças, quer por professores (P.18).

Era uma turma bastante participativa nas atividades propostas e esforçavam-se para realizá-las com empenho e rigor, apesar de ter sido observado que a turma mostrava em alguns momentos algum desânimo nos trabalhos.

Em relação às famílias, a professora mantinha um contacto constante com as mesmas através de um grupo de *whatsapp* onde eram realizadas as partilhas de informações importantes entre todos. A família mostrou-se sempre disponível para participar em atividades propostas quer pela professora cooperante, quer pela própria escola e por mim.

3.4. Plano de ação

Após a análise do contexto socioeducativo e consequente caracterização para a ação, foi possível delinear as intenções para a ação nos contextos e com o grupo de crianças e alunos que serviram de base a toda a intervenção pedagógica, durante a PES II, III e IV. Neste sentido, este ponto contempla os princípios orientadores da prática e os planos de ação concretizados em contexto de EPE e 1º CEB e a justificação dos mesmos.

3.4.1. Princípios orientadores da prática

A prática profissional dos profissionais da área da educação, devem ser sustentadas por um conjunto de princípios orientadores que estruturam uma ação educativa, ética, reflexiva e comprometida com o desenvolvimento integral dos alunos e com a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro), a educação visa “contribuir para o desenvolvimento global da personalidade dos indivíduos”, o que exige dos profissionais uma atuação centrada na valorização da diversidade, na promoção da equidade e na resposta às necessidades individuais dos alunos e crianças. Este princípio é reforçado pelas OCEPE e pelo PASEO que realçam competências como a autonomia, a responsabilidade, a criatividade e o pensamento crítico.

A prática docente deve, portanto, centrar-se numa pedagogia humanista, conforme defendido por Nóvoa (1992), que vê o professor como “um profissional da aprendizagem”

cuja missão transcende a simples transmissão de conhecimento, assumindo um papel ético e relacional.

A colaboração entre professores, família, técnicos especializados e a comunidade é reconhecida como essencial para a uma educação eficaz e integrada, onde o trabalho colaborativo e interdisciplinar devem dar resposta às necessidades de todos os alunos (Decreto-Lei nº 54/2018).

Em suma, a prática profissional na área da educação em Portugal é atravessada por uma multiplicidade de princípios que se entrelaçam e se reforçam mutuamente. Estes princípios não são apenas orientações abstratas, mas fundamentos ético-políticos e pedagógicos que legitimam a intervenção educativa e orientam as escolhas quotidianas dos profissionais. Reconhecer, refletir e agir com base nesses princípios é essencial para garantir uma educação de qualidade, equitativa e transformadora.

3.4.2. Apresentação e justificação do plano de ação na EPE

A intervenção para a ação, Iniciou-se com uma fase de observação sistemática, centrada nas interações entre crianças e dos adultos-crianças, nos interesses manifestados pelas crianças, bem como nas suas rotinas diárias. Foi possível constatar que, a organização do espaço-tempo pela educadora cooperante, limitava significativamente o brincar livre. Estas limitações foram observadas quer no tipo de brincadeiras permitidas, quer na duração das mesmas, bem como na escolha dos pares e com quem as crianças podiam interagir.

O plano de ação apresentado na figura 15 concretizou-se após a definição da problemática durante a observação atenta durante o estágio de PES II, onde foi possível constatar que as crianças brincam pouco e têm cada vez menos tempo para brincar de forma livre: *“Nós gostamos mais do recreio”* (diálogo com as crianças durante a observação do recreio) e o pouco tempo livre que têm, é ocupado com atividades escolhidas pelos adultos, ou seja, o tempo livre é planeado e ocupado com atividades extracurriculares ou limitadas por questões de espaço, materiais, tempo ou humanos.

Durante as observações realizadas no espaço exterior do recreio, foi ainda possível observar que as brincadeiras eram muitas vezes limitadas pelo adulto presente retirando à criança o direito de criar e explorar as suas próprias brincadeiras, onde o recurso ao *castigo* era recorrente (*In* notas de campo).

Por forma a cruzar os dados recolhidos nas observações participantes com os interesses efetivos das crianças foi efetuado um grupo de discussão focalizado (apêndice F), onde foi possível confirmar a problemática em estudo.

Foi também realizada uma entrevista semiestruturada à educadora cooperante (apêndice D), que permitiu compreender as conceções da educadora acerca do brincar no espaço-tempo em contexto de EPE o que permitiu retirar informações importantes para a realização do plano de ação que fosse de encontro aos interesses das crianças.

Assim sendo, as atividades procuraram colmatar algumas falhas observadas no grupo e no ambiente educativo nomeadamente: as interações entre pares; o tempo de brincar livre, o espaço onde as crianças brincavam e os materiais utilizados por elas para brincar.

Assim, pretendeu-se relacionar a organização do ambiente educativo, nomeadamente o espaço-tempo com o direito de brincar das crianças e como o mesmo era organizado pelas docentes para garantir esse direito. Neste sentido, realizaram-se atividades que partissem das crianças e das suas necessidades observadas.

As atividades propostas visavam dar revelo ao brincar como meio condutor e facilitador das interações sociais, assim como proporcionar maior tempo de brincadeira facilitando a comunicação, a compreensão a empatia e a exploração do mundo dentro do contexto educativo.

Os objetivos transversais às atividades realizadas foram as seguintes:

- Compreender se as crianças sentem necessidade de brincar;
- Proporcionar momentos de Interação entre criança-criança e criança-adulto;
- Proporcionar à criança momentos prazerosos de exploração de diversos materiais;
- Proporcionar à criança momentos prazerosos de brincadeiras em contexto Interior, bem como, em contexto exterior à sala de atividades.

“Nós gostamos mais do recreio” - O Espaço-Tempo para Brincar na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

AO: “I sai do campo que os mais velhos mandam-te ao chão, vai buscar um brinquedo para brincarez sozinha aqui ao pé de mim, não te quero ao pé dos crescidos que eles são malucos”.

P: “C posso ir buscar um carrinho para brincar também”?

AO: “Não, é só para os pequeninos”.

“Levanta-te do chão que ficas toda suja” - Diz a A.O para a J que está a brincar às escondidas debaixo do banco.

In notas de campo

“(…) na área do faz de conta, a I de 3 anos deita o bebé que está doente na cama, tem uma ligadura na cabeça e outra na perna que a senhora enfermeira que foi à escola colocou. Dá-lhe um beijinho e aconchega-o dizendo que vai chamar o doutor. Tira a bata de médico da gaveta das roupas e pede ao L que está a montar um puzzle para que a vista. Ele prontamente coloca a bata e os óculos mas não vai ver o bebé como ela lhe “mandou”, diz que é um cientista, a I empurra-o em direção à cama para ir ver o bebé, ele recusa brincar com ela e vai dizer à educadora que a I o empurrou. A educadora acaba com a brincadeira e manda arrumar e sentar nas mesas com a cabeça na mesa.

In notas de campo

Hoje a I, a A e a M convidaram-me para participar numa brincadeira na área do faz de conta. Durante o momento de brincadeira entre mim e as crianças, observei que estas gostam quando o adulto participa e intervém nas brincadeiras. Deixei que as crianças guiassem a brincadeira. Brincámos aos médicos onde fiz de doente e aos bebés com a I e a J onde confeccionámos sopas, sumos e pratos que me davam a provar. Observei nesta intervenção que as crianças brincam pouco umas com as outras a não ser com os pares com quem se identificam e costumam brincar com regularidade.

In notas de campo



Figura 15 - Teia do Plano de Ação em EPE

Legenda:

Área de expressão e comunicação

● Domínio da Educação Física

Domínio da Educação Artística

● Subdomínio das Artes Visuais

● Domínio da Linguagem oral e abordagem à escrita

● Domínio da Matemática

● Área do Conhecimento do Mundo

● Área de Formação Pessoal e Social

3.4.3. Apresentação e justificação do plano de ação no 1.ºCEB

O plano de ação no 1º CEB e à semelhança do contexto de EPE, foi iniciado pelas observações do contexto relativo ao ambiente educativo. Nomeadamente, à Organização do Espaço-Tempo, das relações entre os alunos e os seus interesses relativo às brincadeiras e às relações entre adulto-aluno, quer em sala de aula, quer no espaço de recreio, para deste modo, responder à questão de investigação: *De que forma a organização do espaço-tempo garante o direito a brincar das crianças na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico?*

Foi necessário recorrer ao diálogo e à observação direta do espaço de recreio durante os intervalos, onde a turma brincava, de modo a perceber como as crianças brincavam, ao que brincavam e com quem gostavam de brincar.

Aproximo-me de um grupo de rapazes que está a jogar à bola e as meninas a ver:

Estagiária: Então as meninas não querem jogar?

F: “Os meninos não deixam, dizem que somos umas frangas e fracas”.

Estagiária: “Então e já perguntaram se podem jogar”?

F: “Elas só atrapalham, não chutam nada”.

Estagiária: “Então e porque não ensinam”?

L: “Sim, eu tenho uma prima que joga no sporting e joga melhor do que vocês”.

J: “Duvido”.

L.S: “Vê lá se queres levar”.

Estagiária: “Não é assim que se resolvem as coisas”.

L.S: “Ele está a irritar-me, vamos embora daqui”. Dirige-se para a C com ar de autoridade

In notas de campo

Está a chover e a turma tem de ficar na sala durante o intervalo. Depois de almoçarem no refeitório, dirigem-se para a sala onde já está uma assistente operacional que irá tomar conta da turma. Após almoçar, vou até à sala de aula observar o que a turma está a fazer.

AO: “Fiquem sentados e brinquem nos vossos lugares, façam um desenho”.

M: “A professora deixa brincarmos com os jogos”.

AO: “Se partirem alguma coisa como é”?

M.I: “Posso ir para ao pé da V”?

AO: “Cada um no seu lugar já disse”.

In notas de campo

Uma das problemáticas observadas desde o início da investigação em contexto 1º CEB, prendeu-se com os conflitos constantes entre alguns alunos, o que facilitou nas estratégias interventivas que foram selecionadas para o desenvolvimento de boas atitudes e valores entre eles.

Seguindo esta linha de atuação, foi realizada uma entrevista semiestruturada à professora cooperante, de modo a conhecer como organizava o espaço-tempo de modo a promover o direito de brincar livremente dos alunos, assim como qual o seu papel nas brincadeiras (apêndice L). Foi também realizada, uma entrevista semiestruturada aos alunos de modo a conhecer as conceções dos mesmos relativo ao brincar, assim como qual a opinião dos mesmos relativo à organização do espaço-tempo educativo que privilegiasse o brincar livre e o papel dos adultos nas brincadeiras (apêndice N).

As atividades desenvolvidas para a turma foram planificadas tendo em consideração as necessidades da mesma, os gostos e preferências dos alunos no tipo de brincadeiras e brinquedos que eram usados para brincarem (apêndices P, Q).

Portanto, por forma a desenvolver competências sociais importantes, procurou-se criar estratégias interventivas de forma a planificar atividades com mais intencionalidade de forma a que fomentassem a entreajuda, a calma, a partilha, a autonomia e a resolução de conflitos. Pretendeu-se que todas estas atividades pudessem contemplar as diferentes componentes curriculares fundamentadas pelas aprendizagens essenciais, partindo sempre das ideias prévias dos alunos em que prevalece a área de Cidadania e o PASEO.

De ressaltar que os pais tiveram um papel fundamental de participação e envolvimento nas atividades propostas, pois foi fulcral para unir ainda mais pais e educandos à escola.

Através desta investigação pretendeu-se aprofundar e desmistificar a ideia de que o espaço-tempo de brincar aparece apenas fora das atividades curriculares, surgindo a ideia de que os períodos letivos do 1º CEB são dissociáveis do brincar livre.

“Nós gostamos mais do recreio” - O Espaço-Tempo para Brincar na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

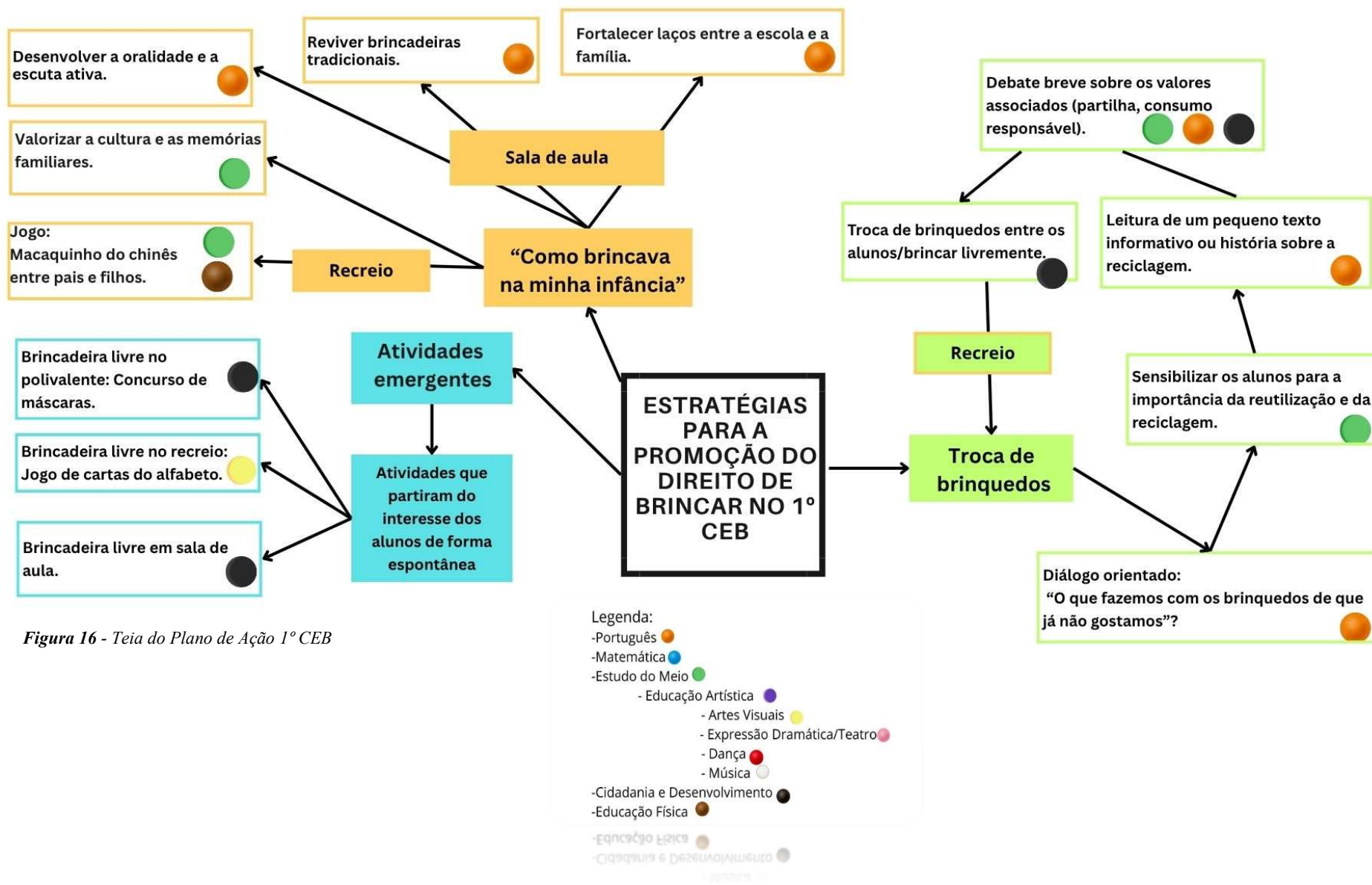


Figura 16 - Teia do Plano de Ação 1º CEB

Capítulo 4

4. Apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos

Neste capítulo pretendeu-se divulgar, analisar e discutir os resultados decorrentes dos estágios efetuados em ambos os contextos de EPE e 1º CEB. Este capítulo apresenta, ainda a triangulação dos resultados obtidos.

4.1. Atividades em contexto de EPE

No quadro seguinte, destacam-se as atividades propostas e as datas em que foram realizadas:

Quadro 5 - Calendarização das atividades desenvolvidas

Atividades	Data
Atividade 1: Brincar e pintar com lama	29 de maio de 2024
Atividade emergente Brincar com terra	31 de maio de 2024
Atividade 2: Urso dorminhoco	31 de maio de 2024
Atividade emergente jogo de futebol	5 de junho de 2024
Continuação da atividade 1- Pintura com tinta	6 de junho de 2024
Atividade 3: Vamos às compras	14 de junho de 2024

4.1.1 Atividade 1: Brincar e pintar com Lama

A primeira atividade foi planificada e concretizada no dia 29 de maio de 2024 (Apêndice G), surgiu na sequência da entrevista à educadora cooperante ao referir numa das perguntas que: *“Já temos uma cozinha de lama, mas eu acrescentaria se calhar [...] assim um bocado pronto para o primitivo, uma caixa de areia e água para desespero dos pais”* in análise da entrevista à educadora cooperante (Apêndice D).

Etapas da atividade:

- Diálogo prévio com o grupo acerca da atividade;
- Preparar previamente o grupo para se sujarem;
- Reencaminhar o grupo para o espaço exterior da escola;
- Deixar as crianças explorarem livremente os materiais/objetos e a natureza;
- Intencionalidades: Promover a exploração direta de elementos naturais;

Objetivos:

- Desenvolver a curiosidade, criatividade e a necessidade de exploração de elementos naturais proporcionando novas experiências com as cores, texturas, odores e sons da natureza;
- Desenvolver competências pessoais e sociais através do brincar livre na natureza;
- Sensibilizar as famílias para a importância do contacto das crianças com a Natureza;
- Liberdade para explorar o espaço exterior

Para a realização desta atividade, foi pedido aos pais através do grupo de *Whatsapp* pela educadora, que as crianças trouxessem roupas para se puderem sujar. A atividade foi realizada no período da manhã. Na hora do acolhimento em sala foi realizado um diálogo com o grupo onde foi abordado o conceito de brincar livre. As crianças foram questionadas se quando brincam existem regras:

Estagiária: “Quando brincam há regras”?

T (6 anos): “Eu acho que sim, quando a brincadeira sou eu que mando”.

Estagiária: “Mas negoceias com quem quer brincar contigo”?

T (6 anos): “Não, eu é que digo como quero brincar”.

Cl (5 anos): “Eu acho que todos podemos brincar, a Ca quer sempre mandar e eu não gosto”.

D (5 anos): “Eu gosto de brincar sozinha”.

Estagiária: “Porquê, podes me explicar”?

D (5 anos): “Os meninos não deixam brincar com eles e as meninas são chatas”.

Ma (6 anos): “Eu não sou chata, mas a brincadeira é minha, não tua, tens de fazer o que eu disser”.

In notas de campo

No espaço exterior (*Espaço Geras*) as crianças foram orientadas para os espaços onde podiam brincar, esta orientação deveu-se ao facto de existirem outras salas do 1º CEB no espaço a realizar atividades curriculares e a educadora pediu para eles não se dispersarem.

“Nós gostamos mais do recreio” - O Espaço-Tempo para Brincar na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

Estagiária: “Sabem como se faz lama?”

M.F (5 anos): “Sim, temos de juntar água e areia”.

L (6 anos): “Não é areia, é terra”.

Estagiária: “Areia também dá, mas aqui no espaço, vamos usar a terra”.

R (6 anos): “Adoro lama, é tão bommmmm”.

Mei (7 anos): “Rute, quero mais água para fazer lama”.

In notas de campo

O P (3 anos) começa a chorar porque não quer se sujar, tem dificuldades em brincar com tudo o que implica mexer com as mãos.

Vou ter com ele para lhe mostrar que brincar com a lama é divertido. Como ele é de nacionalidade brasileira, tive conhecimento através de um diálogo com a mãe no dia da festa do dia da criança que ele adora brigadeiros. Nesse sentido, pergunto se ele não me quer ajudar a fazer brigadeiros de lama para vender.

Estagiária: “Ese me ajudasses a fazer uns brigadeiros para vendermos aos amigos? Aos poucos coloco a lama na mão dele para sentir a textura”.

P (3 anos): “É fria e fofinha”.

Estagiária: “Pois é vês, se sujar não faz mal, depois mudamos de roupa”.

P (3 anos): “A mãe não deixa”.

Estagiária: “Não te preocupes que a mãe sabe que vamos brincar com a lama. Sorri, e vai para a cozinha de madeira fazer brigadeiros. Peço a ele para quando acabar me vir oferecer um”.

In notas de campo



Figura 17 - Crianças a brincarem com objetos de cozinha e lama

“Nós gostamos mais do recreio” - O Espaço-Tempo para Brincar na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

Após o tempo livre de brincadeira com a lama e os objetos de cozinha, foram espalhadas no chão, folhas de papel manteiga de tamanho A3 para as crianças explorarem e desenvolverem a imaginação e criatividade (fig. 18, 19).

M (6 anos): “É para fazer o quê”?

Estagiária: “Vais fazer a pintura sentada no chão”?

M (6 anos): “Sim”.

Estagiária: “Tens de ir buscar lama numa tigela ou frigideira e trazer para o chão, e pintas a folha com o que quiseres, paus, folhas, as mãos”.

Ma (6 anos): “Olha fiz uma estrela de lama”.

Estagiária: “Que linda, agora deixa secar um bocadinho para depois levarmos para a sala”.

Au (5 anos): “A minha folha rasgou-se”.

T (6 anos): “A minha também”.

Foi observado que muitas das pinturas com lama não forma possíveis de guardar devido ao papel ter absorvido a água e rasgado.

In notas de campo



Figura 18 - Criança a pintar com as mãos o papel manteiga



Figura 19 - Crianças a pintar em grupo

Resultado da pintura com lama:

A continuação da atividade da pintura com lama foi realizada no dia 6 de junho.

Após a secagem da pintura com lama no papel manteiga, foi proposto às crianças que colorissem o trabalho realizado com recurso a tintas.

Como estratégia, foi proposto às crianças que olhassem para a lama seca e dissessem o que viam (Nota 8 pré-escolar)

M (6 anos): “Este parece um coelhinho, não é?”

Estagiária: “Realmente parece. A menina faz a descrição do que vê e pinta”.



Figura 20 - Criança pinta com tinta o que vê na lama seca.



Figura 21 - Criança cria um urso através de uma mancha de lama

J (6 anos): “Eu vi um ursinho, queres ver?”

Estagiária: “Podes pintar para eu ver como imaginaste o urso?”

J (anos) “Aqui tem uma barriga grande vê?”

Estagiária: “Estou a ver sim, é um urso”.

In notas de campo

Como conclusão da atividade, constatou-se que os contactos com os elementos da natureza, foram essenciais para o desenvolvimento das capacidades comunicativas das crianças, principalmente aquelas que possuíam algumas dificuldades de comunicar (Nota 6 pré-escolar).

Brincar com lama, sentir a água e a terra foi uma experiência divertida que proporcionou benefícios físicos e sociais, as crianças eram estimuladas a brincarem juntas ou a procurarem um amigo para partilhar utensílios de cozinha e lama, esta interação entre pares foi bastante notória, o que vem fortalecer que atividades ao ar livre e a ausência de regras pré-definidas permitem que as crianças brinquem livremente, se forem oferecidas

as oportunidades para desenvolverem a capacidade criativa, as ideias, resolver problemas e pensar criticamente.

A magia da Natureza pode ser percebida através de experiências realizadas em espaços naturais ou construídos. A interação com a natureza pode ser feita de diversas formas, umas mais ativas e outras mais contemplativas. É por isso que se torna importante brincar ao ar livre na infância. (Neto, 2020, p. 152).

4.1.2 Atividade 2: Urso dorminhoco

A segunda atividade foi planeada e planificada para dar resposta a uma lacuna no grupo, nomeadamente as interações entre pares e as brincadeiras em grande grupo, visto ser um grupo muito individualista, existiu a necessidade de elaborar um jogo em grande grupo onde abordámos a área da expressão e comunicação, no domínio da educação física.

Neste sentido, foram definidos alguns objetivos, sendo os seguintes: estimular a comunicação entre criança-criança e criança-adulto; promover a cooperação entre os pares e o adulto; expressar necessidades, emoções e sentimentos; colaborar com as regras de jogos; estimular a aquisição do vocabulário relacionado com o jogo.

Foi utilizado o campo de futebol por possuir linhas orientadoras indispensáveis para a realização deste jogo. A atividade urso dorminhoco teve de ser realizada após o intervalo da tarde. Estava calor e as crianças já apresentavam algum cansaço e fadiga, mas não houve disponibilidade para realizar o jogo de manhã ou noutro dia devido aos ensaios para a festa de final de ano.

Etapas da atividade:

- Diálogo prévio com o grupo sobre as regras e instruções do jogo;
- Abordar a importância do trabalho em equipa num jogo colaborativo;
- As crianças dividiram-se em quatro grupos pequenos;
- Escolheram duas crianças para serem os ursos dorminhocos através de votação.

Após o diálogo sobre as regras e tiradas dúvidas acerca da atividade, as crianças agruparam-se como quiseram no seu respetivo quadrado no campo. Foram apresentados cartões de animais, cada grupo escolheu qual o animal que iriam representar para que todos os elementos do grupo fizessem a imitação do mesmo. Foram escolhidos: cavalo,

“Nós gostamos mais do recreio” - O Espaço-Tempo para Brincar na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

porco, galinha e pato, de seguida, foi explicado que era muito importante a entreajuda pois ganhava a equipa que conseguisse ter mais animais dentro do quadrado.

Estagiária: “Vamos fazer um jogo que se chama urso dorminhoco”.

T: “Há, eu sei qual é, é como o coelhinho à toca”.

C: “sim já sei qual é, posso ser o urso”?

T. P: “Eu quero ser o urso”.

L: “Eu também quero ser”.

Estagiária: “Não podem ser todos o urso, alguns têm de fazer de animais para o urso ir apanhar, mas podemos ir trocando, ok”?

In notas de campo



Figura 23 - Crianças a brincar ao jogo, *Urso Dorminhoco*



Figura 22 - Estagiária a dar indicações

Resultado do jogo: Urso dorminhoco:

Concluiu-se que este jogo decorreu conforme o esperado, apesar de se ter observado alguns conflitos e posturas individualistas. O grupo manteve-se calmo, no início todos queriam participar, mas ao final do primeiro jogo, houve crianças que pediram para sair devido ao cansaço. De acordo com Neto (2020), “o jogo de luta e perseguição pode ser estudado numa perspetiva evolutiva – as brincadeiras agressivas fazem parte do comportamento natural das crias de muitos dos mamíferos” (p. 87).

O contacto físico foi um dos entraves nesta atividade, as crianças não mostraram à vontade em ter de apanhar e tocar no amigo.

4.1.3 Atividade 3: Brincar às mercearias

Esta atividade decorreu no dia 14 de junho, tinha como principal objetivo articular a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita com o brincar. Ferreira e Teberosky (1999), explicam que as crianças em idade pré-escolar possuem muitos conhecimentos sobre a linguagem escrita, o que as leva a afirmar que as crianças nesta idade são letradas antes

“Nós gostamos mais do recreio” - O Espaço-Tempo para Brincar na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

de serem alfabetizadas. Indo de encontro às autoras, uma das lacunas observadas em contexto foi precisamente a falta de estímulos, estratégias e incentivos por parte do adulto para que as crianças adquirissem conhecimentos e o gosto pela funcionalidade da leitura e da escrita através de vários suportes de escrita.

Etapas da atividade:

- Diálogo prévio com o grupo sobre o que as crianças já sabem e observam em casa com os pais numa ida às compras;
- Organização de grupos de três crianças de cada vez para realizar a brincadeira;
- Deixar as crianças explorarem os materiais reciclados, o dinheiro e a lista de compras.
- Deixar as crianças escolherem quem faz de vendedor e quem faz de cliente.

Iniciou-se a atividade com um diálogo prévio para compreender quais os conhecimentos que as crianças já possuíam sobre o processo de uma ida às compras. Neste sentido, foram colocadas questões orientadoras (quadro 6).

Tendo em conta as OCEPE (2016),

A capacidade de o educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar (p.66-67).

Quadro 6 - *Questões e respostas das crianças durante o diálogo*

QUESTÕES	RESPOSTAS
Quem é que costuma ir às compras com o pai ou a mãe?	M: “Eu vou com a mãe”. T: “Eu vou ao Lidl com a mãe”. L: “A minha mãe não me leva para eu não estar sempre a pedir coisas”.
E que produtos vê a mãe a comprar?	D: “A mãe compra pão”, T: “Pão e não só, a minha mãe também vai buscar fruta e eu ajudo a meter nos saquinhos”. Cl: “É o meu pai que vai às compras”.
E ele leva uma lista de compras? Escreve num papel? Quem é que ajuda a mãe e o pai a fazer a lista?	Cl: “Não, é a mãe que lhe manda pelo telemóvel o que é preciso”. D: “A minha mãe escreve e eu ajudo”.

“Nós gostamos mais do recreio” - O Espaço-Tempo para Brincar na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico



Figura 26 - Crianças a fazer o troco

As crianças organizaram-se em grupos de 3 crianças de forma autónoma e geriram a brincadeira entre eles. O bloco de notas para a realização da lista de compras foi intencional de forma a perceber os conhecimentos que as crianças possuíam da linguagem escrita e das suas funcionalidades.

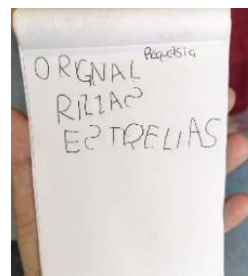
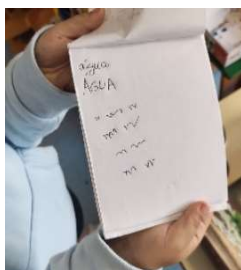
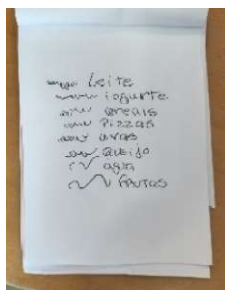


Figura 27 - Lista de compras realizada pelas crianças

Resultado da atividade: Vamos às compras

O papel do investigador nesta atividade foi apenas de observador não participante. Para além de abordar diferentes áreas e domínios na planificação (apêndice J), definiram-se alguns objetivos que se pretendiam atingir, sendo os seguintes: desenvolver a comunicação entre criança-criança, promover a cooperação; a aquisição do vocabulário relacionado com o que é uma mercearia e com o que se vende; estimular a imaginação e a criatividade; desenvolver a comunicação oral; promover o jogo simbólico.

Como meio de atingir os objetivos, organizou-se o grupo em grupos de três em que um seria o vendedor e os outros dois os clientes, foi deixado ao critério das crianças, escolherem os papéis de cada um.

Logo no início, esta área provocou alguma ansiedade nas crianças por ser uma área nova e estimulante provocando alguma agitação entre o grupo. Todos queriam fazer a brincadeira.

Ao longo do decorrer da atividade foi possível observar que na realização da lista de compras, apenas uma criança possui o Perfil Pessoal de Leitor (figura 27).

De acordo com Mata, (2008), a construção de um projeto pessoal de leitor (PPL) é importante para a aprendizagem da leitura e da escrita. Este projeto está ligado à vontade de aprender a ler e escrever, pois é deste modo que a criança conseguirá utilizar esse saber de modo funcional.

Um envolvimento precoce facilita a apropriação da funcionalidade e para esse envolvimento, é necessário um contacto contextualizado e significativo com a linguagem escrita. (Martins, 1996).

4.2 Entrevista à educadora cooperante

A entrevista, de cariz semiestruturada realizada à educadora cooperante, revelou-se fundamental para a investigação-ação, pois possibilitou conhecer e compreender a perspetiva da mesma sobre o tema em estudo.

Ressalva-se, no entanto, a importância e utilidade da entrevista. Segundo Bogdan e Biklen (2013), esta, permite ao investigador recolher dados descritivos presentes na linguagem do próprio sujeito e desenvolver automaticamente uma ideia acerca da maneira como os sujeitos entendem aspetos do mundo.

Através das respostas obtidas, verificou-se que para a educadora, brincar *“pode ser muitas coisas pode ser pura e simplesmente brincar, divertir, correr (...) e que pode ser “aprender tanto orientado pelo educador como por eles próprios como autodescoberta, autorregulação (...).”*

Quando questionada “Considera que o sistema de ensino em Portugal deveria dar mais tempo para as crianças brincarem?” A educadora respondeu, *“a educadora ainda é livre*

de organizar o seu tempo de livre vontade, de modo a proporcionar mais ou menos tempo de brincadeira às crianças”.

Relativamente à questão sobre o espaço exterior e a sala como lugares de brincadeira “Quais as estratégias que costumava implementar para que as crianças usufruíssem do direito de brincar?”, a educadora referiu que as crianças têm liberdade para brincar mas que têm de cumprir regras que quando não são respeitada, intervinha *“eles sabem que têm um tempo para brincar, brincam livremente, obviamente que há regras têm que as respeitar porque se não respeitarmos as regras sabem que as coisas não correm bem e basicamente a estratégia é dar-lhes liberdade qb”.*

A educadora considerava ainda que o espaço exterior é adequado às brincadeiras das crianças *“na nossa escola temos esse benefício porque temos uma parte coberta com aparelhos para eles brincarem, escorrega, baloiços, temos uma área também relvada para eles brincarem e temos uma parte selvagem, que é o Geras, onde temos a nossa horta, temos árvores e a natureza está em estado selvagem mais ou menos para eles poderem explorar e brincar e aprender, obviamente”.* Apesar dos benefícios apontados, as crianças possuem limitação de espaço onde podem brincar, *“Temos uma folha com uma escala onde cada sala de Jardim fica num espaço do recreio, às vezes ficam duas salas no mesmo espaço. É importante manter o grupo no mesmo espaço porque são muitas salas”.*

Na questão “Qual a importância que a sala e a forma como está organizada assume para o brincar?”, a educadora enumerou as áreas *“Sim, está, tenho as áreas da casinha, da biblioteca, dos jogos à disposição deles.*

Em relação ao potencial do espaço exterior e a sala de atividades, a educadora foi questionada se acrescentaria alguma estrutura ou objetos, *“eu acrescentaria se calhar (...), uma caixa de areia e água para desespero dos pais (...) as crianças adoram brincar com água. Na sala pronto, falta algumas coisas e também as áreas não estão identificadas.*

4.2.1 Grupo de discussão focalizado às crianças de EPE

A entrevista foi realizada a 3 crianças da sala de EPE e foi bastante enriquecedora, uma vez que permitiu conhecer as concepções das crianças sobre o brincar e qual o seu papel nas brincadeiras. De acordo com Mendes e Delgado (2008), é essencial incentivar as crianças a verbalizarem as suas ações colocando-lhes questões que as ajudem a explicar o que observam nas suas experiências e nas suas interações com outras crianças.

Fazendo uma análise às respostas das crianças comprovou-se que as crianças possuem uma concepção pouco clara sobre o conceito de brincar “*O que é que eu brinco? Com uma pessoa ou comigo?*” Foi necessário reformular a questão: “*O que é que gostas mais de brincar? As tuas brincadeiras preferidas*”, “*Á escondidas*”, “*gosto de brincar com o Lourenço*”, “*Eu também gosto de brincar com a C*”, “*Gosto de brincar a tudo*”.

No que concerne à Organização do espaço-tempo para brincar foi colocada a questão: “*Acham que aqui na escola têm tempo suficiente para brincar?* Todas as crianças responderam que não com a justificação que muitas vezes têm de interromper a brincadeira, “*Gostávamos de ter mais tempo, porque às vezes, alguns chegam mais tarde outros saem mais cedo (...) eu achava que podíamos ter mais tempo*”, “*eu gosto de ter mais tempo para brincar porque eu gosto de algumas coisas para brincar que eu ainda não brinquei*”, “*eu queria ter mais tempo porque às vezes eu estou a brincar com uma pessoa e depois a outra quer brincar comigo e eu quero brincar mais um pouco com a outra e depois nós vamos para a sala mais cedo*”.

Quando questionadas acerca da quantidade de brinquedos e brinquedos preferidos do recreio e da sala de atividades, cada criança referiu a sua preferência, mas salientaram que faltam jogos e brinquedos, “*podia ter tipo aquela coisa de descer (...) do bombeiro*”, “*eu gostava de ter as Lollies de brincar as bonecas e as Lolls*”, “*triciclos novos porque alguns já estão partidos, só tem um novo*”

Os adultos da escola, segundo as crianças brincam pouco ou quase nunca, “*às vezes eu pedo assim: M. J queres brincar comigo? E ela diz assim: Agora não eu estou a trabalhar*”. “*ela é todos os dias, mas ela tá a trabalhar, tá ocupada*”.

Por último, procurou-se compreender qual o espaço de recreio que gostam mais. As crianças entrevistadas têm preferências distintas, ou do parque, ou da relva ou do espaço

Geras, “*eu gosto de parque*”, “*eu gosto mais da relva aqui ao pé da porta*”, “*porque posso cuidar dos bichinhos, da natureza, posso fazer casinhas p^os animais*”.

4.3. Atividades em Contexto de 1º CEB

No quadro seguinte, são apresentadas as atividades planificadas e as atividades que partiram do interesse dos alunos do 1º CEB.

Quadro 7 - Atividades desenvolvidas em contexto 1º CEB

Atividades	Data
Atividade 1: “ <i>Como brincava na minha infância</i> ” A Perspetiva dos pais em relação ao brincar de antigamente e da atualidade.	14 de março de 2025
Atividade 2: Troca de brinquedos	24 de abril de 2025
Atividade 3: Atividades emergentes não planificadas • Desfile de máscaras • Jogo do alfabeto • Brincar na sala de aula	Brincadeiras que partiram do interesse e da iniciativa dos alunos de forma espontânea.

4.3.1. Atividade 1: “*Como brincava na minha infância*” - A Perspetiva dos pais em relação ao brincar de antigamente e da atualidade (Apêndice P).

Foi planificada uma atividade de cariz lúdico-pedagógica, de modo a criar uma troca de experiências coletivas entre os intervenientes e perceber a opinião dos pais em relação à Organização do Espaço-Tempo de brincar no seu tempo de crianças, com a atualidade dos filhos com os seguintes objetivos:

- Reviver brincadeiras tradicionais e promover a interação entre gerações.
- Desenvolver a oralidade e a escuta atenta dos alunos.
- Estimular o movimento e a criatividade por meio das brincadeiras.
- Valorizar a cultura e as memórias familiares.
- Fortalecer laços entre a escola e a família.

Deste modo, esta atividade procurou reunir relatos e evidências sobre o que os pais pensam sobre as brincadeiras dos filhos da atualidade e de como brincavam e ao que brincavam quando eram crianças em contexto formal.

A presente atividade teve como objetivo, criar uma interação entre gerações e promover momentos de brincadeira entre pais e filhos. De salientar que dos 24 alunos da turma,

“Nós gostamos mais do recreio” - O Espaço-Tempo para Brincar na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

apenas 6 pais compareceram na escola para a realização da atividade, o que condicionou um pouco os resultados obtidos,

Etapas da atividade:

Esta atividade requereu estratégias constituídas por fases, sendo organizada da seguinte forma:

- Foi feita uma abordagem do tema em sala com os alunos sobre a importância das brincadeiras tradicionais e das memórias familiares;
- Os alunos foram incentivados a questionarem os pais sobre as brincadeiras dos mesmos para uma partilha de experiências;
- Assim que os pais entraram na sala, houve um esclarecimento da finalidade da atividade e os objetivos;
- Foram colocadas questões orientadoras aos pais para se perceberem as diferenças entre a fase de infância dos pais e das crianças da atualidade.

Quadro 8 - *Questões orientadoras aos pais*

Questões Orientadoras	Respostas dos pais
Questão 1 Acha que mudou muito o modo como as crianças brincam na escola hoje comparado com o seu tempo de criança?	<i>Nós brincávamos com tudo. Nós éramos criativos, usávamos a imaginação, inventávamos brincadeiras. Acho que as crianças brincam muito ao que veem nas redes sociais. Vão buscar muita informação para as brincadeiras. Transportam muito o virtual para o real e parece que se esquecem da parte criativa, espontânea do brincar. No meu tempo de criança, inventávamos com cada brincadeira tola. Inventávamos casinhas, inventávamos roupinhas. Inventávamos pais, mães e filhos. Tínhamos imaginação. Mãe da V</i>
Questão 2 A que brincavam?	<i>às escondidas (...) adorávamos jogar. E não sei se eles conhecem, jogávamos aos países”. O jogo do lencinho. Nós na Madeira, por exemplo jogávamos à cabra—cega. Pai da M.C</i>
Questão 3 Como era organizado o espaço-tempo na escola para brincarem?	<i>Antigamente as aulas eram das 8h às 1h ou das 1h às 15h ou às 16h. Eu falo por mim, eu saía, ia para a ama, os meus pais estavam a trabalhar. Mãe do J</i> <i>Eu acho que as AEC’S e a Escola do Tempo Inteiro, foram uma medida implementada</i>

“Nós gostamos mais do recreio” - O Espaço-Tempo para Brincar na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

	<i>para facilitar a vida também dos pais. Professora cooperante</i> <i>Havia mais confiança nos familiares. Tínhamos sempre alguém, tínhamos o vizinho do lado. Sim, normalmente as crianças havia uma comunidade que tomava conta praticamente.</i>
Questão 4 Considera que existem diferenças para melhor ou para pior no que concerne ao brincar das crianças de hoje?	<i>Porque a geração é outra, Exato. Mas eles hoje não sabem saltar à corda, não sabem andar de bicicleta, não sabem saltar ao elástico. O que para nós antigamente era uma coisa básica.</i> <i>Eu acho que a culpa é nossa, não acho que seja inteiramente da geração. É verdade que eles estão mais tecnológicos, mais do que nós. Eu no meu tempo não sabia sequer o que era um telefone (...) é mais fácil para os pais, meterem o telefone à frente do que interagir. Então no fim-de-semana é mais fácil para todos em casa, um no tablet, um no telefone, um no computador, outro na Playstation, do que saírem para a rua a brincar. Mãe da V</i>
Questão 5 Acha que as crianças brincavam mais, ou brincavam menos, antigamente comparativamente à atualidade?	<i>Era diferente, comparativamente a agora, nós eramos de rua, mas nós aprendíamos a bordar. Tinha-se de fazer ponto-cruz, arraiolos. Mãe da V</i> <i>A minha realidade é um bocadinho diferente nós vivíamos no campo. Uma das nossas brincadeiras era muito com os gatos, brincava de veterinários, então tínhamos caixinhas de sumos era remédio e fazíamos injeções a fingir. Mãe da L.S</i> <i>É isso, muita rua brincávamos todo o dia na rua e a mãe tinha de nos chamar, era mais rural e campo. Mãe da V</i>
Questão 6 Recorda-se se era comum os adultos limitarem as brincadeiras?	<i>Não, só se fosse uma coisa bastante grave. Uma queda, mas nem era no sentido de castigar. Não podem brincar a isto porque ele caiu. Mãe do F</i> <i>Não, caiu, trata-se porque vai levanta-se e vai brincar.</i> <i>Havia uma vigia, claro, não é? Mas nada de como é agora. Castigos ou limitações de espaço, tipo, não podem brincar para ali porque... Não.</i>

“Nós gostamos mais do recreio” - O Espaço-Tempo para Brincar na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

	<i>Exatamente, não. Eu tinha uma amiga que era auxiliar.</i>
Questão 7 Se tivesse de descrever a sua infância em relação às brincadeiras, o que diria?	<i>Os rapazes eram um bocado diferentes, eram mais jogar à bola.</i> <i>O jogo da carica, fazer as pistas básicas. a jogar às escondidas, a brincar ao mata. Pai M.C</i> <i>As meninas brincavam muito com as meninas. Mãe do G</i>
Questão 8 Era costume brincar dentro da sala de aula?	<i>Não. A primeira “brincadeira” que ela fazia era pôr a reguinha na mesa. Ah, pois nós tínhamos medo. Mãe L.S</i>
Questão 9 As escolas tinham mais espaços verdes e de natureza para brincar, comparando com a atualidade?	<i>As escolas e as estruturas não mudaram muito, hoje têm parques. Baloços, antigamente não havia. Mãe G</i>



Figura 28 - *Diálogo de partilha de experiências entre pais e filhos*

Após o diálogo coletivo, os pais mostraram os brinquedos que levaram e que guardaram quando eram crianças e partilharam com a turma, a história dos brinquedos (fig, 29).

Estagiária: “Gostaria então de saber se alguém trouxe algum brinquedo que brincava quando era criança”.

Mãe do J: “Eu trouxe a minha casinha das Pinipon”.

Estagiária: “Quer Mostra mãe”?

Mãe do J: “Adorava brincar com ela, foi o meu primeiro brinquedo”.

Estagiária: “O pai da M.C também trouxe”.

Pai da M.C: “Sim, berlindes. Falta o abafador”.

Estagiária: “A S trouxe uma boneca que era da mãe, mostra lá, S, o que é que trouxeste”?

S: “Uma boneca da minha mãe um careca”.

Estagiária: “Ah, que bonita, não é muito diferente dos carecas que se vende”.

In notas de campo

“Nós gostamos mais do recreio” - O Espaço-Tempo para Brincar na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico



Figura 29 - Brinquedos trazidos pelos pais

No espaço exterior do recreio, brincaram ao macaquinho do chinês.



Figura 30 - Jogo Macaquinho do chinês

Resultado da atividade: “Como brincava na minha infância”

A brincadeira em família é uma das principais atividades para a criança. Esta atividade permitiu uma proximidade entre famílias. Como refere Webster-Stratton (2016) brincar encontra-se na base da pirâmide parental.

Durante o diálogo e partilha de histórias entre pais e filhos, foi observado que os alunos mantiveram em certos momentos uma postura de admiração e curiosidade quando abordámos o tema do tempo letivo dos pais e que tinham mais tempo para brincar.

A importância dos pais brincarem com os/as seus/as filhos/as é fundamental para o aumento da autoestima e o desenvolvimento social, emocional e cognitivo. Brincar com os pais promove a autonomia da criança, proporcionando um ambiente propício para imaginar, explorar, experimentar, cometer erros, expressar sentimentos, resolver problemas e obter confiança nos seus pensamentos e ideias, tornando-se, mais tarde, um/a adulto/a único/a, criativo/a e autoconfiante. Segundo Monteiro (2013), a sociedade

contemporânea reduz a atividade familiar, dado o grau de ocupação de todos os intervenientes, crianças inclusive, descurando o equilíbrio emocional familiar.

A realidade de muitas famílias passa apenas por estar perto da criança, o que não implica interação e o que, por sua vez, não dá resposta às suas necessidades. Reduzem-se, consequentemente, tempos de qualidade, ou seja, momentos de verdadeira interação entre pais e filhos/as, nos quais estejam realmente envolvidos e dedicados um ao outro, podendo realizar uma tarefa/atividade em conjunto. É necessário superar este constrangimento, pois pais participativos contribuem para o desenvolvimento de filhos/as mais inteligentes, sociáveis e saudáveis psicologicamente (Monteiro, 2013).

Não obstante, o/a adulto/a deve estar atento/a e respeitar a brincadeira e a criança, não se intrometendo se a criança não se demonstrar receptiva a que tal aconteça. Desta forma, o/a adulto/a, para apoiar o brincar, deve: procurar aberturas naturais nas brincadeiras; brincar, colocando-se ao nível físico da criança e em paralelo com a criança; assumir uma postura de companheiro; apresentar sugestões que se integrem nas situações lúdicas que estão a decorrer; incentivar a cooperação entre crianças para auxílio mútuo; procurar oportunidades para conversar; permitir às crianças lidar com problemas e 18 conflitos (Hohmann & Weikart, 2004). Estas diretrizes permitirão melhorar a qualidade das brincadeiras e uma maior proximidade e cumplicidade entre os intervenientes.

Estagiária : “Vou perguntar a cada um porque é que escolheram o brinquedo que trouxeram”?

L.S: “Eu não brinco tanto, estava debaixo da cama”.

V: “Trouxe um livro porque tenho um igualzinho”.

A: “Porque já não usava este brinquedo”.

F: “Estava pra ir pra doar e como já não gostava, achei que iam gostar de um Minnion”.

C: “Porque já não brinco com a boneca”.

L: “Acho que já não é pra minha idade”.

E: “Porque já não brinco com ele”.

M. S: “Quando era pequenina jogava com o jogo, agora já não brinco”.

M: “Já não uso os puzzles porque são muito fáceis de fazer”.

In notas de campo

“Nós gostamos mais do recreio” - O Espaço-Tempo para Brincar na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico



Figura 31 - Brinquedos trazidos pelos alunos

Posteriormente à realização do diálogo coletivo, abordámos os conceitos de reciclagem e reutilização de brinquedos, seguido de um breve debate sobre valores como a partilha e o consumo responsável. A participação ativa dos alunos no debate evidenciou a sua capacidade de reflexão crítica, argumentação e participação cívica, aspetos basilares para a formação integral dos cidadãos. (Nota 7, 1º CEB).

Estagiária: “O que acham que se deve fazer aos brinquedos que já não usamos? Já falámos um bocadinho de doar não é, e se estiverem estragados? Acham que devemos doar ou colocar no lixo”?

M.C: “No lixo claro, quem é que vai brincar com um brinquedo estragado”?

G: “Pois é, o plástico tem de ir pró contentor amarelo e os jogos de papel para o azul”.

Mk: “Se tiver rasgado ou sem bateria não se doa né”!

M.S: “Sem pilhas vai pró lixo”.

Estagiária: “Sem pilhas não precisa de ir para o lixo, coloca-se umas novas”.

M: “Sim, e podemos sempre dar alguns brinquedos para o orfanato”.

MK: “O que é um orfanato”?

F: “Um sítio com crianças sem pais”.

Estagiária: “Ou crianças que sofreram maus tratos e são retirados às famílias”.

L.S: “Coitadinhos, e depois não têm brinquedos pra brincar”.

Estagiária: “Exatamente, para além de que é importante preservar o Meio Ambiente e: ou reutilizar os brinquedos, ou doar, ou reciclar, mas nunca colocar no lixo comum ou no chão”.

V: “Eu já vi sacos de brinquedos encostados ao contentor”.

In notas de campo

A segunda fase da atividade constituiu-se como um momento de grande significado pedagógico, possibilitando a vivência concreta dos valores discutidos e o reforço dos laços afetivos e relacionais entre os alunos. Foi realizado um sorteio com os números dos

“Nós gostamos mais do recreio” - O Espaço-Tempo para Brincar na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

alunos, cada aluno tirou um papel e lia o número em voz alta, o aluno a quem pertencia o número ia buscar o brinquedo que trouxe e entregava ao colega que tirou o número (figura 32).

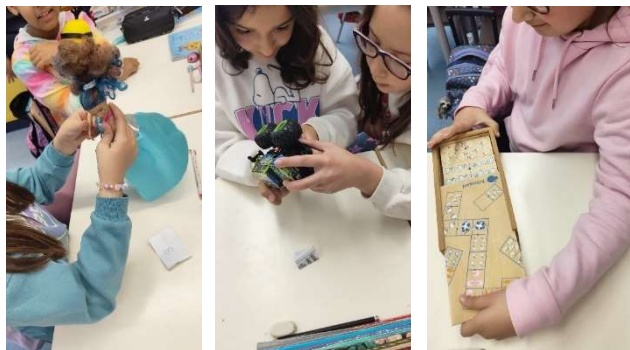


Figura 32 - Troca de brinquedos entre os alunos

Após a realização da fase da troca de brinquedos em sala de aula, os alunos disfrutaram dos seus “novos” brinquedos quer na sala e posteriormente no recreio (fig. 33) onde brincaram juntos, revelando que *“brincar com os amigos é muito mais divertido do que sozinho”*.



Figura 33 - Alunos a brincar no recreio com os brinquedos trocados

Resultado da atividade: Troca de brinquedos

A atividade revelou-se de grande pertinência e valor pedagógico, não apenas pela articulação curricular interdisciplinar, mas também pelos efeitos visíveis no comportamento e na atitude dos alunos. Verificou-se um elevado nível de entusiasmo, envolvimento e espírito de partilha.

Através do diálogo orientado, foi possível aceder às conceções prévias dos alunos e promover a sua reflexão crítica. O debate fomentou a empatia, o respeito pela opinião dos outros e a capacidade de argumentação.

“Nós gostamos mais do recreio” - O Espaço-Tempo para Brincar na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

A fase prática contribuiu para o reforço das relações interpessoais e para o desenvolvimento de competências sociais, como a cooperação, a partilha e o respeito pela diferença. Os alunos demonstraram capacidade de negociação e criatividade nas suas escolhas.

Em síntese, a atividade “Troca de Brinquedos” constituiu-se como uma experiência educativa rica e significativa, proporcionando aprendizagens transversais, valores cívicos e atitudes sustentáveis. A articulação curricular permitiu integrar conteúdos de diferentes áreas e desenvolver competências múltiplas, contribuindo para a formação integral dos alunos.

Em suma, foi possível Organizar o Espaço-Tempo em contexto de 1º CEB para proporcionar momentos de partilha e de brincadeira livre em que os alunos tiveram uma participação e voz ativa durante toda a atividade e onde os adultos presentes, tiveram um papel de orientadores de todo o processo.

4.3.3. Atividade 3: Atividades emergentes não planificadas: Brincadeiras que partiram do interesse e da iniciativa dos alunos de forma espontânea.

Durante a prática, foi possível observar e analisar diversas brincadeiras que emergiram de forma espontânea, por iniciativa dos alunos em todo o Espaço-Tempo do contexto de 1º CEB. Estes momentos foram observados quer em sala de aula, quer no recreio onde a brincadeira livre foi possível sem orientação ou intervenção dos adultos. Este teve um papel de orientador e observador.

Desde o início da prática supervisionada, tornou-se evidente que as crianças quando lhes era concedido tempo e espaço para brincarem livremente, organizavam-se autonomamente e davam início a diferentes tipos de brincadeiras. As mesmas permitiram observar os papéis sociais que as crianças desempenham e como resolvem conflitos de forma autónoma.

Descrição das brincadeiras observadas

A **primeira brincadeira** observada foi durante a época festiva do *Halloween*. As crianças organizaram um concurso de máscaras (fig. 34), onde o adulto teve o papel de espectador e júri dos melhores fatos. Foi possível observar que as crianças organizaram-se em torno do tema construído coletivamente, estabelecendo regras e papéis sem a intervenção do adulto.



Figura 34 - Alunos a desfilar

A **segunda brincadeira** observada, foi no tempo de recreio. Os alunos organizaram-se em pequenos grupos para brincar com um jogo de cartas com as letras do alfabeto que um dos alunos levou para a escola (fig. 35).

Durante a brincadeira, o adulto presente teve um papel de participante, tendo sido integrado na brincadeira a pedido dos alunos.



Figura 35 - Alunos a brincar com o jogo do alfabeto

“Nós gostamos mais do recreio” - O Espaço-Tempo para Brincar na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

Os alunos estão sentados nas escadas no recreio e aproximo-me:

Estagiária: “Que jogo é esse, posso ver?”

M.C: “São cartas com o alfabeto, queríamos jogar com mais meninos mas eles estão a brincar a outras coisas”.

L: “Somos poucos. Não queres brincar também?”

Estagiária: “Claro que sim, têm de me explicar como se joga”.

J.P: “Precisamos primeiro de formar equipas dois a dois”.

A M,C vai chamar mais colegas para brincar.

São formadas as equipas e começa uma discussão entre o J.P e o F por causa das equipas formadas pela L.S que impõe-se como líder.

J.P: “O L não sabe jogar nem o LU, prefiro ficar com a professora Rute”.

F: “Quem é da equipa da professora, sou eu”.

Estagiária: “Posso dar uma sugestão? O JP fica na minha equipa 3 jogos e depois mudamos”.

F: “Ok, pode ser”.

Estagiária: “Expliquem lá como se joga”.

M,C: “Então, temos algumas cartas com os temas, tiras uma carta e a letra que sair tens de dizer uma palavra começada pela letra que te saiu sobre o tema”.

Estagiária: “Adorei o jogo, vamos lá começar”.

In notas de campo

A **terceira brincadeira** observada foi em contexto de sala de aula, onde foi possível organizar o Espaço-Tempo em contexto pela professora cooperante para os alunos brincarem livremente com jogos lúdicos (fig. 36).



Figura 36 - Alunos a brincar na sala

Este momento de brincadeira livre em sala de aula com brinquedos e jogos lúdicos, foi motivado após um momento de trabalho coletivo da turma com a professora cooperante de uma atividade dirigida. Os alunos que tinham terminado a tarefa, pediram à professora

cooperante para brincarem enquanto não chegava a hora de almoço. Assim, enquanto a professora e a estagiária orientavam os alunos que ainda estavam a concluir o trabalho dirigido, os restantes alunos tiveram a liberdade de brincar de forma espontânea.

Alguns alunos reorganizaram o espaço da sala de forma autónoma, deslocando cadeiras e mesas para criarem pequenas zonas de jogo. De forma espontânea, os alunos agruparam-se por afinidades e interesses, selecionando diferentes materiais, jogos e brinquedos disponíveis na sala, como blocos de construção, jogos de cartas ilustradas e peças de encaixe (fig. 36). Kishimoto (2011) enfatiza que o brinquedo não é apenas um objeto de entretenimento, mas sim um instrumento que media a relação da criança com o mundo cultural. Brinquedos como bonecas, blocos, carrinhos, jogos e fantasias têm significados sociais que são recriados na brincadeira.

Este momento não planeado, emergiu da iniciativa das crianças, que se apropriaram do espaço para a realização de atividades lúdicas. A sala de aula, inicialmente organizada para o ensino formal, foi temporariamente transformada num espaço multifuncional, onde coexistiram diferentes brincadeiras.

A supervisão do adulto fez-se à distância, sem interferência direta, permitindo que as crianças regulassem os seus próprios comportamentos e negociassem estratégias de utilização dos recursos.

Este episódio revelou-se significativo para a análise das possibilidades que o ambiente educativo do 1º CEB possuem para a reflexão sobre o papel da criança enquanto agente ativo na gestão do seu espaço e tempo de brincar.

Este momento de brincar espontâneo, emergido a partir de uma transição entre atividades, revela também a importância da flexibilidade na gestão do espaço-tempo escolar, possibilitando que o brincar possa ocorrer para além dos momentos tradicionalmente instituídos, integrando-se de forma natural no quotidiano da sala de aula.

Resultado das atividades emergentes

Esta experiência ilustra não apenas a criatividade e capacidade de improvisação das crianças, mas também a importância do meio envolvente enquanto recurso potenciador de experiências significativas.

Importa ainda referir que, em algumas situações, as brincadeiras espontâneas funcionaram como estratégias eficazes de inclusão e integração de crianças que, noutros contextos, revelavam maior dificuldade em estabelecer relações sociais. As regras flexíveis e a possibilidade de adaptação das brincadeiras às circunstâncias momentâneas permitiram que todas as crianças encontrassem o seu lugar no grupo, promovendo sentimentos de pertença e coesão.

Segundo Silva et al (2026), do ponto de vista pedagógico, estas vivências evidenciam a necessidade de os profissionais de educação adotarem uma postura atenta, reflexiva e disponível para acolher e valorizar as iniciativas das crianças, reconhecendo no brincar livre um espaço privilegiado de aprendizagem e de expressão cultural. Kishimoto (2011) sublinha que a brincadeira espontânea não deve ser vista como mera ocupação de tempos livres, mas sim como uma atividade essencial no processo de desenvolvimento integral da criança, sendo responsabilidade do educador assegurar condições favoráveis à sua concretização.

Assim, considera-se fundamental que os educadores de infância e professores do 1.º CEB planifiquem as suas intervenções pedagógicas de forma a garantir não apenas momentos de atividade dirigida, mas também oportunidades para que as crianças possam brincar de forma autónoma, explorando os seus interesses e exercitando a sua capacidade de iniciativa e criatividade. A observação e análise destas brincadeiras constituiu um instrumento valioso, permitindo conhecer melhor o grupo, identificar interesses, necessidades e dinâmicas relacionais, e, a partir daí, construir respostas educativas mais ajustadas e significativas.

Salienta-se que todas as atividades emergentes não foram planeadas e por esse motivo não foram elaboradas planificações com intencionalidade educativa, apesar de terem tido uma importância significativa para as reflexões da prática.

4.4. Entrevista à professora cooperante

A entrevista realizada à professora cooperante permitiu compreender as suas conceções, práticas e perceções em torno do brincar em contexto escolar.

Ao analisar as respostas da professora cooperante (Apêndice M), esta manifestou uma visão positiva e atualizada sobre o brincar, considerando-o *“uma atividade fundamental no desenvolvimento das crianças, pois permite-lhes explorar, aprender e expressar-se de*

forma livre e criativa”. Esta afirmação revela uma valorização do brincar não apenas como passatempo, mas como atividade promotora de desenvolvimento global, em linha com os pressupostos defendidos por Kishimoto (2011) e Vygotsky (2001).

Contudo, reconhece que “*no contexto do 1.º ciclo, o brincar encontra-se mais direcionado para a aprendizagem*”, concretizando-se sobretudo “*através de jogos educativos, atividades lúdicas e interações com os colegas*”. Esta perspetiva evidencia a tensão existente entre o valor intrínseco do brincar e a sua instrumentalização pedagógica no 1.º CEB

A professora reconhece múltiplos benefícios associados ao brincar, referindo que “*os benefícios do brincar são muitos, apesar de no 1.º ciclo não haver muito tempo para isso*”. Esta limitação temporal, resultante da carga curricular, é uma constante identificada pela literatura (Correia & Aguiar, 2017).

Sobre os sentimentos das crianças ao brincar, refere que “*as crianças, ao brincar, sentem-se felizes, conseguem expressar-se de forma livre, sem sentirem pressão e sem serem controladas*”. Esta afirmação destaca o brincar como espaço de liberdade emocional e social, essencial para o equilíbrio e bem-estar infantil.

A docente entende o seu papel como o de “*orientador*”, mas valoriza a interação lúdica, mencionando: “*Costumo brincar com as crianças sempre que possível. Também me envolvo em brincadeiras mais estruturadas, como encenações ou dramatizações. Esses momentos são importantes para mim, pois o brincar permite fortalecer a relação com as crianças, criando um ambiente de confiança e respeito*”.

Este posicionamento traduz uma abordagem de mediação ativa, compatível com as ideias de Vygotsky (2001), para quem a interação no contexto lúdico favorece aprendizagens e relações de confiança mais significativas.

A professora revela preocupação em articular o brincar com as aprendizagens formais, afirmando: “*Tento realizar atividades lúdicas que complementam o conteúdo curricular. Pode-se articular o brincar com as componentes do currículo com alguma facilidade*”. Exemplifica ainda que utiliza “*jogos de contagem ou noções de medida*”, assim como “*a leitura e dramatização de histórias, que tornam a aprendizagem da linguagem mais divertida e eficaz*”.

Relativamente à visibilidade do brincar, explica: *“Procuro documentar as atividades tirando fotografias ou vídeos. Estas fotografias ou vídeos são depois partilhadas com os outros colegas, pais, para que todos possam ver o impacto das atividades lúdicas”*. Esta prática evidencia consciência sobre a importância de valorizar e divulgar o brincar junto da comunidade educativa.

No que respeita aos espaços de brincadeira, a professora considera que *“o espaço exterior é adequado para as brincadeiras das crianças, mas poderia ser melhorado”*. Identifica limitações em dias de chuva, referindo que *“as crianças têm de estar na zona coberta da escola”*.

Quanto às preferências das crianças, destaca: *“As brincadeiras preferidas do grupo variam de acordo com o ambiente, as crianças gostam de brincadeiras que envolvem imaginação”*. No recreio, as crianças tendem a preferir *“as áreas com maior liberdade de movimento, como o campo ou as zonas de recreio”*.

Reconhece, contudo, limitações na sala, assumindo: *“Tento que haja tempo para brincar em sala de aula, mas nem sempre é possível. A sala não está com a disposição que permita uma brincadeira livre”*. Considera ainda que *“no espaço interior, poderia integrar mais materiais de construção e áreas que favoreçam o jogo. A criação de espaços dedicados à construção estimularia a criatividade”*.

A docente procura, sempre que possível, garantir momentos de brincadeira exterior, afirmando: *“Tento que na minha ação pedagógica as crianças possam ter momentos de brincar no exterior, pois vejo que é marcante para os alunos essas pequenas ações. Tento organizar pelo menos uma vez por semana uma atividade ao ar livre”*.

Esta preocupação confirma a sensibilidade da professora para a importância do brincar, mesmo em contextos de forte pressão curricular, respondendo ao que as orientações nacionais e internacionais recomendam relativamente à necessidade de garantir momentos de lazer e lúdico no 1.º CEB,

4.4.1. Entrevista aos alunos do 3º ano do 1º CEB

Foi realizada uma entrevista semiestruturada aos alunos, de modo a recolher dados acerca das suas perceções sobre o brincar (Apêndice N).

As respostas dos alunos, evidenciam a perceção do brincar como liberdade e diversão, *“brincar é poder fazer coisas ao ar livre”* e *“brincar é liberdade e poder fazer várias*

brincadeiras” apontam para uma valorização da autonomia e da experiência lúdica. Tal como defende Brougère (2002), o brincar é compreendido pelas crianças como um espaço de expressão de desejos, emoções e construção de sentido.

No que refere à questão das brincadeiras preferidas, os alunos referiram: *“brincar a ser cão”, “às escondidas”*, evidenciando a importância do faz-de-conta e dos jogos tradicionais. A interação entre pares, aparece fortemente marcada pela preferência por brincar com determinados colegas, o que reforça o papel do brincar na construção de relações sociais e afetivas (Oliveira-Formosinho, 2007).

Quando questionados acerca do tempo que têm para brincar, os alunos consideram que é insuficiente, sobretudo no período da tarde, *“Devíamos de ter mais no almoço, queria mais 15 minutos”* ou *“De manhã mais um bocadinho”* revelam insatisfação quanto à organização do tempo escolar, corroborando Pellegrini & Smith (1998) que defendem a importância da inclusão de momentos de brincar nas rotinas diárias como promotores de bem-estar e aprendizagens.

Relativo à importância do brinquedo, os alunos argumentam que: *“Brinquedos pra nós não há, só para os meninos da pré”*, apontando para a necessidade de reconfiguração dos espaços de brincar para o 1.º CEB, como defendem Kishimoto (2011) e Gonçalves (2018), que argumentam que os brinquedos são mediadores importantes das relações e aprendizagens na infância.

No que concerne ao papel do adulto nas brincadeiras, os alunos relatam algumas interações com adultos durante o brincar, como no caso da *“auxiliar Filipa”* e das professoras que *“às vezes brincam na sala”*. Este envolvimento é importante, pois segundo Oliveira-Formosinho (2007), a mediação do adulto pode enriquecer as experiências lúdicas, desde que respeite a iniciativa da criança. Contudo, o tom das respostas sugere que essa participação ainda é esporádica, o que aponta para a necessidade que os alunos têm de ter um adulto que se interesse pelas suas brincadeiras.

As percepções dos alunos sobre o recreio denunciam limitações físicas e materiais, como evidenciam as expressões: *“O recreio tem pouco espaço”, “O parque está sempre cheio”*. Esta insatisfação é preocupante, dado que o recreio é, segundo Pellegrini e Blatchford (2000), um espaço essencial para o desenvolvimento das competências sociais, motoras e emocionais.

4.5. Triangulação dos resultados obtidos

A triangulação dos dados obtidos ao longo da presente investigação, teve como objetivo cruzar os dados e os resultados provenientes das atividades desenvolvidas em contextos de EPE e de 1º CEB, com as informações recolhidas nas entrevistas das docentes cooperantes e das crianças/alunos que participaram na investigação, articulando essas evidências com os autores fundamentados, com o objetivo de retirar conclusões significativas que auxiliem a responder à questão de investigação inicialmente definida.

Figaro (2014) refere que, “a triangulação é uma abordagem metodológica que requer um desenho de pesquisa, cujo desenvolvimento pode contar com técnicas de recolha de dados diferentes, tanto com instrumentos para a pesquisa quantitativa quanto para a pesquisa qualitativa” (p.130).

As entrevistas realizadas à educadora e professora cooperantes no início do plano de ação, permitiu constatar que ambas as profissionais valorizavam e davam importância ao brincar como um direito da criança, que trás benefícios para o desenvolvimento infantil: *“A brincadeira é extremamente importante”, In entrevista realizada à educadora cooperante. A professora cooperante partilha desta perspetiva: “brincar é uma atividade fundamental no desenvolvimento das crianças, pois permite-lhes explorar, aprender e expressar-se de forma livre e criativa”, “As crianças, ao brincar, sentem-se felizes, conseguem expressar-se de forma livre, sem sentirem pressão e sem serem controladas”.* In entrevista realizada à professora cooperante. Kishimoto (2000) considera que as aprendizagens adquiridas através da brincadeira são mais duradouras e emocionalmente significativas.

Relativo à organização do Currículo e do Sistema de ensino em Portugal que promova o direito de brincar, ambas as docentes estiveram em concordância: *“No JI, a educadora ainda é livre de organizar o seu tempo livre como queira, de modo a proporcionar mais ou menos tempo de brincadeira às crianças. Se me perguntasse no 1º ciclo fazia sentido maior tempo para a brincadeira? Sem dúvida.* In entrevista à educadora cooperante. *“Sim, considero que o sistema de ensino deveria valorizar mais o tempo de brincadeira, principalmente no 1.º ciclo. O tempo de recreio e as atividades lúdicas são importantes para as crianças, pois permite descansar, socializar e recarregar as energias para o resto do dia escolar”.* In entrevista à professora cooperante. De acordo com Rico e Janot

(2021) têm-se registado algumas melhorias na promoção do direito a brincar em contexto escolar, mas ainda se desvaloriza o brincar nos sistemas e projetos educativos.

Esta diferença pode explicar-se pelas especificidades dos contextos e pelas exigências curriculares do 1.º ciclo, onde o tempo letivo é mais estruturado e direcionado para aprendizagens formais. Moreira e Madeira (2017), descrevem o recreio no 1º CEB como um tempo na escola que não é percecionado como tempo livre: as crianças falam dele sobretudo como um (pequeno) intervalo nos seus afazeres escolares.

A nível do papel do adulto nas brincadeiras, emergem também diferenças na conceção de intervenção. A educadora assume um papel mais observador e mediador: *“eles preferem brincar entre eles, tento não interferir até porque eles não me chamam para brincar”* In entrevista à educadora cooperante, interferindo apenas em situações de conflito *“sempre, para apaziguar as coisas não é”, há regras, obviamente que há regras têm que as respeitar porque se não respeitarmos as regras sabem que as coisas não correm”*. In entrevista realizada à educadora.

Enquanto a professora cooperante revela uma postura mais participativa, envolvendo-se ativamente em algumas brincadeiras *“Sim, costumo brincar com as crianças sempre que possível.”*. *“Tento realizar atividades lúdicas que complementam o conteúdo curricular”*. In entrevista realizada à professora cooperante. Segundo Kishimoto (2007), O adulto não deve ser mero observador, mas um mediador que cria oportunidades para que a brincadeira se torne significativa. Barbosa (2009) reforça ainda que, o adulto é um parceiro da criança na construção de experiências significativas por meio do brincar.

No entanto, apesar da escola possuir espaços amplos e verdes e reconhecerem os seus benefícios no brincar, revelaram algumas diferenças deste espaço: *“temos uma área relvada, uma parte selvagem, árvores, e a natureza está em estado selvagem mais ou menos para eles poderem explorar”* In entrevista realizada à educadora. Já a professora cooperante referiu que tentava integrar momentos de brincadeira, reconhecendo limitações estruturais, curriculares e temporais admitindo que: *“não há muito tempo para isso”* e que *“a sala não está com a disposição que permita uma brincadeira livre”* In entrevista realizada à professora cooperante. Neto (2024), defende a necessidade imperativa de as crianças se levantarem para explorar, movimentarem-se e testarem fisicamente o ambiente. De acordo com Baseadas (2005), “esse lugar é muito importante na escola, no qual se pode aumentar e favorecer as capacidades e determinados

“Nós gostamos mais do recreio” - O Espaço-Tempo para Brincar na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

conteúdos” (p. 89). O mesmo autor refere que o recreio é um espaço que favorece o contacto com a Natureza permitindo às crianças relacionarem-se entre pares e com os adultos.

Referente aos materiais e brincadeiras preferidas das crianças quer em sala, quer no espaço exterior, a educadora cooperante realçou o facto de ter um grupo heterogéneo com idades dísparas, fazendo referência às preferências dos mais velhos: *“tenho meninos que já são mais velhos, então a brincadeira que eles mais fazem é que envolva a escrita, cortar, colar, escrever e jogos de construção dentro da sala”*. *“No recreio, à apanhada, baloiços, gostam muito de baloiços, gostam muito de brincar no aparelho e pronto e como os rapazes não é pronto aquela brincadeira mais física”*. In entrevista à educadora cooperante. A professora cooperante por outro lado, descreve os gostos da turma de um modo mais globalizante: *“gostam de brincadeiras que envolvem imaginação. costumam brincar especialmente em jogos que exigem mais espaço, como o futebol, ou nos escorregas e nas argolas. áreas com maior liberdade de movimento, como o campo ou as zonas de recreio”*. In entrevista à professora cooperante. Segundo Neto (2023), os espaços exteriores têm de ter valor de risco, as crianças deviam chegar à escola e estar entusiasmadas porque vão subir às árvores. In Deco proteste)

Para análise dos conteúdos das entrevistas realizadas às crianças/alunos, elaborou-se um quadro onde estão apresentadas as respostas às questões da entrevista.

Quadro 9 - Comparação das respostas de EPE e 1º CEB

	Educação Pré-Escolar	Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
O que é para vocês brincar? Digam-me exemplos	Sem respostas.	- Brincar é poder fazer coisas ao ar livre. - brincar é liberdade - É divertir-me.
Acham que têm tempo suficiente para brincar?	- Gostávamos de ter mais tempo.	- de manhã tá bom, no almoço também e no da tarde é pouco tempo..
Gostavam de ter mais coisas para brincar? O quê?	No recreio - Sim, bonecos com molas, escalada, bonecas Lillies e as Lols e triciclos novos.	No recreio: - Mais máquinas de ginástica - Mais espaço com árvores.

“Nós gostamos mais do recreio” - O Espaço-Tempo para Brincar na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

Quais são os vossos brinquedos preferidos na sala? E no recreio?	Na sala: <i>- De desenhar, brincar na casinha, brincar com os legos grandes.</i> No recreio: <i>- Nos baloiços, brincar com tudo.</i>	Na Sala: <i>- Alguns, podia haver mais.</i> <i>- Tem alguns livros</i> <i>- é mais conversar.</i> No recreio: <i>- brincar a ser cão.</i> <i>- brincar às escondidas.</i>
Os adultos costumam brincar com vocês?	<i>- Às vezes.</i> <i>- És tu, os outros adultos estão sempre ocupados.</i>	<i>.- a auxiliar filipa brinca às vezes no recreio.</i>
Acham que os adultos respeitam a vossa opinião nas brincadeiras?	<i>- Sim!</i> <i>- eu não gosto de brincar assim tanto com os adultos</i>	<i>– Nós podemos decidir as regras.</i> <i>– Nós dizemos como é para brincar e elas brincam.</i>
Vocês gostam de brincar no recreio? Onde?	<i>- Gosto do parque.</i> <i>- Gosto mais da relva.</i> <i>- gosto de brincar na casinha de lama.</i> <i>- Gosto das argolas do parque.</i>	<i>– Brinquedos pra nós não há, só para os meninos da pré.</i> <i>– Há o parque, mas está sempre cheio.</i> <i>– Ficamos nas máquinas da ginástica.</i>

As respostas dadas pelas/os crianças/alunos relativamente à conceção do brincar, constatou-se que os alunos do 1.º CEB revelam uma maior capacidade de verbalização sobre o significado do ato de brincar, associando-o à liberdade, ao divertimento e à possibilidade de realizar atividades ao ar livre. Em contrapartida, no grupo da EPE, as crianças demonstraram maiores dificuldades em conceptualizar o brincar, não tendo conseguido apresentar respostas organizadas face a esta questão.

Nas preferências de brincadeiras, as mesmas são unânimes e recaem nas atividades de carácter lúdico e simbólico, nomeadamente o jogo das escondidas e as brincadeiras de faz-de-conta. No entanto, verificou-se que, enquanto no 1.º CEB surgem também jogos com regras simples e momentos de interação verbal, no grupo da EPE prevalecem as atividades de exploração sensorial e de faz-de-conta, tais como brincar na “casinha”, desenhar ou construir com legos.

Em ambos os grupos, a gestão do tempo para brincar foi alvo de críticas por parte das crianças, sendo evidente o desejo de disporem de mais tempo dedicado ao brincar. As

crianças do 1.º CEB consideram os períodos de intervalo insuficientes, especialmente à tarde, sugerindo o alargamento do tempo destinado ao recreio. De forma semelhante, as crianças da EPE partilharam a vontade de prolongar o tempo de brincar, referindo situações em que o momento de brincar é interrompido precocemente devido às rotinas institucionais, o que limita as suas interações e a continuidade das brincadeiras. Neto (2023) refere que, não existe um tempo ideal de recreio, que é uma forma de limitar as crianças a um tempo reduzido, “Qual é o critério científico para a atribuição de um tempo, qual é o conceito de intervalos escolares? Ninguém me sabe dizer” ... (Neto, 2023. Deco proteste).

No que respeita à importância do brinquedo, as crianças da EPE evidenciaram um maior envolvimento com brinquedos de carácter simbólico e de exploração, como os legos grandes, os baloiços e a casinha. As suas escolhas recaem sobre brinquedos que possibilitam a imitação de situações do quotidiano e a expressão da imaginação. Já no 1.º CEB, as crianças relataram a existência de poucos brinquedos disponíveis na sala de aula, sendo frequentemente substituída por momentos de conversa ou jogos, como o jogo do galo, o que revela uma transição progressiva para formas de brincar mais estruturadas e mediadas pela linguagem. Kishimoto (2011) enfatiza que o brinquedo não é apenas um objeto de entretenimento, mas sim um instrumento que media a relação da criança com o mundo cultural. Os brinquedos têm significados sociais que são recriados na brincadeira.

A intervenção dos adultos nas brincadeiras apresenta diferenças significativas entre os dois grupos. No 1.º CEB, os alunos referiram que, por vezes, as professoras e auxiliares participam nas brincadeiras, sobretudo no recreio. Por seu turno, as crianças da EPE revelaram sentir a ausência do adulto durante as brincadeiras, referindo que as educadoras estão frequentemente ocupadas com outras tarefas e raramente se disponibilizam para brincar. Esta perceção das crianças da EPE evidencia o valor atribuído à presença e envolvimento do adulto no brincar, não apenas como supervisor, mas enquanto parceiro ativo na brincadeira.

Quanto ao espaço de recreio, ambos os grupos expressaram o desagrado face à escassez de brinquedos e equipamentos adequados. As crianças do 1.º CEB mencionaram a inexistência de brinquedos destinados à sua faixa etária, referindo que os poucos existentes são para as crianças de EPE. Segundo Ferreira (2010; Sarmiento, 2003) embora formalmente consagrados, nem sempre o direito a ter voz e participação, são plenamente aplicados no quotidiano institucional e social. No mesmo sentido, as crianças da EPE

identificaram a falta de certos equipamentos, nomeadamente “gangorras”, triciclos em bom estado e estruturas de escalada, expressando o desejo de ver enriquecido o espaço exterior. Além disso, destacaram o valor da relva e dos espaços naturais como locais de eleição para brincar e explorar a natureza, mas que devido à imposição dos adultos, são espaços vedados às brincadeiras. Formosinho (2007), refere que a participação das crianças na vida social e institucional tende a ser vista como um ideal abstrato, raramente traduzido em práticas efetivas, refletindo uma conceção tradicional da infância como incapaz ou incompleta.

Em suma, a análise das entrevistas às crianças reforçou a valorização do brincar, sendo o recreio sistematicamente mencionado como o momento mais esperado do dia. As crianças expressaram o desejo de dispor de mais tempo para brincar, de poderem escolher os materiais e de verem os adultos mais envolvidos nas suas brincadeiras. Estas perceções convergem com os pressupostos da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), especialmente no que diz respeito ao artigo 31.º, que consagra o direito ao lazer, ao jogo e à participação cultural. Esta valorização foi igualmente destacada no estudo *Playtime Matters* (Semble, 2019), que evidenciou os benefícios do brincar ao ar livre para a saúde mental, física e emocional das crianças.

As notas de campo recolhidas durante a observação participante permitiram evidenciar algumas práticas educativas que ainda refletem uma lógica de controlo e contenção, contrariando a promoção do brincar livre e significativo. Frases como “*fiquem sentados e brinquem nos vossos lugares*” ou “*cada um no seu lugar já disse*” (In notas de campo), ilustram práticas pouco alinhadas com os princípios da pedagogia participativa e revelam a persistência de um olhar adultocêntrico sobre a infância, conforme referido por autores como Sarmiento (2003) e Formosinho (2007).

Partindo da análise das entrevistas, observações participantes, narrativas reflexivas e notas de campos recolhidas ao longo da investigação, foram planificadas e implementadas atividades no ambiente educativo de cada contexto, que permitissem às crianças beneficiarem do direito de brincar livre e espontâneo, no espaço-tempo do contexto educativo.

Com a realização das atividades em contexto de EPE, foram implementadas atividades de cariz exploratório (brincar com lama) de modo a fomentar mais tempo para brincarem sem a intervenção do adulto, a partilha e a entreaajuda, pois o grupo era muito

individualista, recorrendo sempre a um adulto para orientar a brincadeira. As atividades, fomentaram nas crianças o brincar colaborativo, de entreajuda, (jogo urso dorminhoco), estimulou a imaginação do jogo simbólico assim como incentivou o gosto pela escrita (brincar às mercearias). Além disso, A boa gestão e organização do espaço-tempo proporcionou mais tempo de brincadeira, beneficiando assim as crianças.

Relativamente ao 1º CEB, as atividades foram planificadas de modo a não só, resolver as questões dos conflitos, mas também incentivar a proximidade dos pais com a escola (*“Como brincava na minha infância”* - A Perspetiva dos pais em relação ao brincar de antigamente e da atualidade) e desmistificar que, apesar das exigências do ensino formal e temporal do 1º CEB, foi possível a gestão e organização do espaço-tempo de modo a respeitar o direito de brincar das crianças.

A promoção deste tipo de atividades, apelativas e cativantes, proporcionou às crianças momentos de diversão, sendo estas executadas de forma ponderada e tendo em atenção as necessidades e interesses da turma. Promovendo, também, novas perspetivas acerca do meio ambiente e da sustentabilidade (troca de brinquedos), assim como a sua criatividade e capacidade de improvisação e adaptação ao espaço (brincadeiras emergentes). Kishimoto (2011) sublinha que a brincadeira espontânea não deve ser vista como mera ocupação de tempos livres, mas sim como uma atividade essencial no processo de desenvolvimento integral da criança,

Respondendo à questão de investigação: **“De que forma a organização do espaço-tempo garante o direito a brincar das crianças na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico?”**, concluiu-se que em ambos os contextos, a efetivação deste direito depende da intencionalidade educativa, na gestão dos tempos e da adequação dos espaços às necessidades e interesses das crianças. A voz e participação ativa das crianças/alunos nas questões relacionadas ao brincar, são muitas vezes descuradas em prol de um Currículo exigente e da forma como o adulto, gere o espaço-tempo do ambiente educativo.

Embora o brincar esteja reconhecido como um direito fundamental da infância, “muitas vezes está esquecido ou menosprezado por diferentes agentes educativos, sendo favorecidas atividades mais orientadas” (Cardoso, 2010, p. 4), em detrimento das oportunidades de brincadeira livre.

Na EPE, embora exista maior flexibilidade na gestão dos tempos, persistem constrangimentos relacionados com a escassez de materiais e equipamentos diversificados, bem como a limitada participação dos adultos nas brincadeiras, o que compromete o potencial educativo do brincar espontâneo (Azevedo & Sousa, 2010). Já no 1.º CEB, a rigidez dos horários letivos e a valorização das aprendizagens formais condicionam os momentos de recreio e as oportunidades de brincar, frequentemente reduzidas a tempos insuficientes e espaços pouco estimulantes (Neto, 2023).

Como refere Portugal (2012), “o ambiente deve facilitar aprendizagens, criar desafios, promover relações positivas e dar segurança para o desenvolvimento físico e intelectual” (p. 15), sendo, por isso, essencial repensar a organização do espaço-tempo educativo. Esta reorganização deve garantir tempos suficientes, ambientes exteriores e interiores diversificados e profissionais conscientes do valor pedagógico do brincar, numa lógica de continuidade entre os dois níveis de ensino, promovendo o bem-estar e o desenvolvimento global da criança (Mañós et al., 2019; Ramstetter et al., 2010).

A triangulação dos dados confirma, assim, que a garantia do direito de brincar passa necessariamente por uma reorganização consciente e intencional do espaço-tempo educativo. Esta reorganização deve contemplar a valorização do brincar no currículo, a escuta efetiva das crianças, a flexibilização dos tempos letivos, a reorganização dos espaços exteriores e interiores, e a disponibilização de materiais diversificados, adequados aos interesses e necessidades das crianças. Reforça-se ainda a urgência de adotar uma pedagogia da presença, em que o adulto se assuma como parceiro ativo e respeitador nas brincadeiras infantis, favorecendo contextos de aprendizagem significativa e de construção de cidadania.

4.6 Análise documental

Foi realizada uma análise profunda aos documentos orientadores do Agrupamento e ao PE, para uma melhor conclusão da investigação.

Ao analisar os quadros 10 e 11, pode-se observar que o espaço do recreio é de certa forma descurado. Quer no quadro 10, que revela as potencialidades/pontos fortes, quer no quadro 11, que revela as áreas de melhoria/pontos fracos, o brincar associado como um direito da criança, não é sequer colocado em hipótese, quando é uma das áreas mais importantes na infância.

“Nós gostamos mais do recreio” - O Espaço-Tempo para Brincar na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

No entanto, assumem particular relevância, neste agrupamento, as atividades associadas ao desporto escolar, e à área das ciências assim como os prémios de excelência.

Projeto Educativo

Quadro 10 - Potencialidades/Pontos fortes

Dimensão Científico-Pedagógica	Educar para o sucesso /Promover a qualidade das aprendizagens e o sucesso educativo ➤ Definição de critérios gerais de avaliação dos alunos adequados e articulados com o ensino ➤ Construção de provas de avaliação e respetivas informações prova ➤ Análise e reflexão dos resultados escolares dos alunos por parte das estruturas competentes. ➤ Identificação das dificuldades de aprendizagem e das potencialidades dos alunos por ano de escolaridade/turma, de modo a ajustar a metodologia de trabalho aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos (...)
Dimensão Desenvolvimento Social/Integral do aluno	Contruir a Escola como espaço de educação para a cidadania ➤ Realização de iniciativas que envolvem alunos e docentes de vários níveis e várias escolas do Agrupamento ➤ Implementação de medidas de combate à indisciplina. ➤ Existência de um espaço de Apoio à Família (GAF). ➤ Dinamização de atividades de solidariedade interculturais e de cooperação no âmbito da resolução de problemas da comunidade. ➤ Dinamização de atividades que fomentam a dimensão europeia da educação. ➤ Participação em eventos culturais e desportivos.
Dimensão Organização e Gestão Escolares	Fomentar uma organização e gestão escolar de qualidade ➤ Melhoria de equipamentos e recursos educativos tendo em vista a sua implicação nas condições de trabalho. ➤ Atualização/aplicação do plano de intervenção e segurança. ➤ Articulação entre os diferentes órgãos e estruturas de coordenação educativa. ➤ Identificação de prioridades para a concretização dos objetivos definidos no Projeto Educativo. ➤ Promoção de gestão descentralizada e participada. ➤ Hábitos de autoavaliação capazes de diagnosticar e questionar, propondo mudanças de melhoria do serviço educativo. ➤ Gestão democrática, em estreita relação com as várias estruturas de gestão intermédia. ➤ Gestão dos recursos humanos e materiais de forma a garantir uma diversidade de ofertas educativas
Dimensão Escola Comunidade	Reforçar a relação com a comunidade ➤ Qualidade das parcerias do Agrupamento, com efeitos na melhoria das condições da prestação do serviço educativo. ➤ Oferta formativa diversificada face às necessidades da comunidade e aos interesses dos alunos, articulada em sede da rede de educação e formação do concelho. ➤ Elevada interação com a comunidade através de momentos artísticos e culturais. ➤ Dinamização de encontros/seminários sobre temas sociais.

Quadro 11 - Áreas de melhoria/Pontos fracos

Dimensão Científico-Pedagógica	Educar para o sucesso /Promover a qualidade das aprendizagens e o sucesso educativo ➤ Existência de alguma discrepância nos anos sujeitos a provas finais, em Matemática, entre a avaliação interna e externa. ➤ Quantificação dos resultados esperados por ano/disciplina. ➤ Envolvimento dos alunos nos vários mecanismos de apoio educativo. ➤ Ausência de recursos digitais pelos alunos. ➤ Parque informático obsoleto. ➤ Sinal de internet com fraca intensidade.
---------------------------------------	---

“Nós gostamos mais do recreio” - O Espaço-Tempo para Brincar na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

Dimensão Desenvolvimento Social/Integral do aluno	Contruir a Escola como espaço de educação para a cidadania ➤ Acompanhamento do processo educativo dos alunos por parte de alguns encarregados de educação. ➤ Existência de um número significativo de alunos que, beneficiam da Ação Social Escolar, ou com ambos os progenitores numa situação de desemprego. ➤ Dificuldade por parte de alguns alunos no cumprimento de regras. ➤ Baixas expectativas de alguns alunos e famílias em relação à escola. ➤ Desrespeito de alguns alunos para a conservação e higiene das instalações. ➤ Situação económica e social débil.
Dimensão Organização e Gestão Escolares	Fomentar uma organização e gestão escolar de qualidade ➤ Diminuição das verbas atribuídas ao Agrupamento. ➤ Mecanismos de substituição dos assistentes operacionais com ausência prolongada. ➤ Instabilidade do corpo docente. ➤ Distância geográfica dos docentes face à área de residência. ➤ Ausência de docentes.
Dimensão Escola Comunidade	Reforçar a relação com a comunidade ➤ Número de Encarregados de Educação/pais que compareceram nos encontros/seminários

Como a especificidade da organização do espaço-tempo de recreio era inexistente neste documento normativo, houve a necessidade de se recorrer ao Regulamento Interno (RI), a fim de aferir se este era contemplado. Ao analisar o documento no que concerne à secção II – Alunos, Responsabilidades, Direitos e deveres, no artigo 66º – Direitos dos alunos, não está contemplada nenhuma alínea referente ao direito de brincar e à qualidade do espaço-tempo de brincadeira livre. Neste sentido, para além de alguns benefícios e usufrutos dos alunos, está contemplada a participação dos alunos nas seguintes alíneas:

- Apresentar críticas e sugestões relativas ao funcionamento da escola e ser ouvido pelos professores, diretores de turma e órgãos de administração e gestão da escola em todos os assuntos que justificadamente forem do seu interesse;
- Organizar e participar em iniciativas que promovam a formação e ocupação de tempos livres. (RI, p. 40).

Relativamente aos direitos e deveres do pessoal não docente e docente, não há referência no Regulamento Interno que contemple o espaço-tempo de recreio, nem mesmo a supervisão do mesmo, apesar de, as assistentes operacionais fazerem a vigilância do tempo de recreio quer na EPE quer no 1º CEB.

Capítulo 5

5. Conclusões

A terminar este relatório, destaca-se as principais conclusões proporcionadas pela investigação em contexto de EPE e 1º CEB, em torno da valorização do brincar e do impacto que a Organização do Espaço-Tempo assume para o direito do mesmo.

O processo de concretização do relatório final foi um processo de partilha e aprendizagem constantes. Através da implementação da metodologia de investigação sobre a própria prática, teve-se como objetivo: Compreender de que forma a organização do espaço-tempo garante o direito a brincar das crianças na EPE e 1º CEB.

Este processo foi sustentado por diferentes fases que contribuíram para a compreensão da organização de uma investigação para dar resposta à questão de investigação delineada, “De que Forma a Organização do Espaço-Tempo garante o direito a brincar das crianças na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico?” bem como os objetivos circunscrevidos.

O brincar faz parte de todo o processo de construção e desenvolvimento das crianças. É no ambiente escolar que este brincar se desenvolve de acordo com toda a organização do espaço-tempo e materiais que estão presentes no dia-a-dia de uma instituição, onde o professor é o seu mediador. (Barttini citado por Inglesias, 1998) refere a necessidade de compreendermos o espaço como um “espaço de vida”, visto ser nele que ocorrem e se desenvolvem as vivências e as experiências das crianças e de todos os elementos que integram esse espaço.

Diante dos dados obtidos ao longo da investigação, constatou-se que a escola onde se realizou a investigação, oferece poucas possibilidades e estratégias facilitadoras do brincar. Neste sentido, é fundamental repensar o recreio, não apenas como um intervalo entre atividades letivas, mas como espaço-tempo que deve ser construído respeitando os interesses das crianças e que deve ser construído pelas crianças. (Hohmann & Weikart, 2002; Ramstetter, Murray & Garner, 2010).

Assim, conclui-se que quanto ao objetivo geral: “Compreender de que forma a organização do espaço-tempo garante o direito a brincar das crianças na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico”, como foi possível constatar nas atividades apresentadas, a boa gestão e Organização do Espaço-Tempo potencia o direito de brincar das crianças trazendo benefícios ao nível emocional, social e de desenvolvimento afetivo.

De acordo com Sarmiento et al, (2017), “Ao brincar a criança aprende: a ser, a estar com os outros, a fazer e a aprender. Brincar exige, por isso, tempo, mediadores físicos e humanos e espaços (p. 7).

Quanto aos objetivos específicos:

Conhecer as concepções das crianças e dos adultos (educadores, professores e auxiliares) sobre o brincar; Os intervenientes possuem concepções diferentes. Enquanto para as docentes, o brincar é um direito essencial da criança com benefícios para o seu desenvolvimento, para as crianças brincar à liberdade e divertimento.

Percecionar de que forma as crianças brincam e estabelecem relações sociais; conhecer as preferências das crianças sobre o brincar; constatou-se que as crianças brincam muito de forma individualizada e conflituosa onde prevalece a autoridade do adulto na hora de gerir as brincadeiras, principalmente na EPE.

Compreender o espaço-tempo que o brincar ocupa no currículo; as docentes reconhecem que o currículo atual não valoriza o tempo destinado ao brincar, principalmente no 1º CEB. As crianças partilham da mesma opinião, referindo que há uma escassez de momentos dedicados ao brincar devido às rotinas rígidas.

Proporcionar momentos de brincadeira no espaço-tempo das crianças; as crianças precisam de mais tempo para brincar e de serem as mesmas a organizar o seu espaço-tempo de brincadeira. Neste sentido, as propostas de atividades realizadas em contexto, veio colmatar essa lacuna de modo a proporcionar momentos de brincadeira e exploração dos espaços para brincarem de forma livre.

Reconhecemos que ainda há muito trabalho a ser concretizado ao nível das concepções e perceções dos adultos sobre o brincar que não foram concretizadas. A realização de atividades orientadas pela estagiária com as crianças foi perceptível reconhecer que a forma como as crianças brincam e estabelecem relações, que existe uma necessidade por parte das crianças da presença do adulto nas brincadeiras.

Ao nível do espaço que o brincar ocupa no currículo, o mesmo, ocupa pouco espaço e é deixado para segundo plano. Neste sentido, o brincar deveria fazer parte integrante da organização do espaço-tempo pelo educador/professor. Para terminar, acredita-se que esta investigação seria passível de ser continuada, uma vez que existem diversos

estereótipos que precisam ser colmatados em volta do brincar e dos seus benefícios para o desenvolvimento infantil.

6. Implicações da investigação para a prática profissional futura

Com o término desta investigação, pode-se concluir que esta revelou-se crucial para o desenvolvimento pessoal, mas principalmente para a prática futura. É na figura de investigador que se assume o papel de procura pela qualidade no processo de ensino/aprendizagem, procurando sempre aprofundar a compreensão das relações entre a ligação de ensino, aprendizagem e prática docente, tentando compreender o que é ser professor.

De acordo com Alarcão (2001) “A procura da qualidade não se faz sem investigação e sem desenvolvimento profissional e institucional” (p.13). Essa qualidade deverá, associar-se a uma forma de ensino defendida por Freire (1996), quando refere que “Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção dinâmicas de grupo para resolução de conflitos: Estratégias de Intervenção no mundo; ensinar exige liberdade e autoridade; ensinar exige saber escutar; ensinar exige querer bem aos educandos; ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” (p.23).

Não existem quaisquer dúvidas de que o estágio é de extrema importância no que refere a fornecer-nos ferramentas imprescindíveis para a nossa vida futura profissional. Segundo Pimenta e Lima (2004) “o estágio profissional é o eixo central da formação de professores, pois, é através dele que o profissional conhece os aspetos indispensáveis para a formação da construção da identidade e dos saberes do dia-a-dia”. Neste sentido, para além deste desenvolvimento profissional, devido à estruturação do próprio mestrado, e dos referidos estágios realizados, de acordo com Serra, (2004), “existe o reconhecimento das diferenças existentes entre estes dois níveis, no que respeita quer aos objetivos, quer às metodologias específicas” (p.76). Podemos constatar que existe um elo amplo entre a educação pré-escolar e o 1ºCEB, permitindo respeitar todos os processos e tempos evolutivos de cada criança, ou seja, referentemente ao tema abordado, este foi de grande importância nos dois contextos.

Referências Bibliográficas

A

- Abramowicz, A., & Wajskop, G. (1999). Educação Infantil Creches: Atividades para crianças de zero a seis anos (2ª ed.). Ed. Moderna Ltda.
- Alarcão, I. (1994). Ser professor reflexivo. 8º Congresso Nacional da Associação Portuguesa de Professores. (http://sipeadturned5.pbworks.com/w/file/fetch/117124026/Ser_professor_reflexivo_Isabel_Alarcao.pdf).
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. P. Campos (Ed.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (Vol. 1, pp. 21-31). Porto Editora.
- Alarcão, I. (2005). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto Editora.
- Alderson, P. (1995). *Listening to children*. Children, ethics and social research, barnardo's.
- Alves, S. (2019). *Educação inclusiva: Práticas e desafios na intervenção com crianças com NEE*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Amado, J., & Almeida, A. (2017). Políticas públicas e o direito de brincar das crianças. *Laplage em Revista*, 3(1), 101–116. <file:///C:/Users/Huawei/Downloads/Dialnet-PoliticasPublicasEODireitoDeBrincarDasCrianças-6193618.pdf>
- Arendt, H. (1972). Entre o passado e o futuro. Relógio d'água.
- Azevedo, A., & Sousa, J. (2010). A documentação pedagógica em contexto de creche: a partilha de poder. *Cadernos de Educação de Infância*, 91, 34-39.
- Azevedo, A., & Sousa, N. (2010). *Educar na infância: organização do tempo, do espaço e das relações*.
- Azevedo, A. (2018). *Expressão plástica na educação pré-escolar: A importância dos materiais livres e não estruturados*. Porto: Psicoed.

B

- Barra, M. (2014). Brincar na Latitude Zero In, C, Tomás & N, Fernandes (Org). *Brincar, Brinquedos e Brincadeiras: Modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa*. (Pp. 131-154).
- Barros, I. (2016). *Desenvolvimento psicomotor na infância: Implicações para a prática pedagógica*. Coimbra: Almedina.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora. (Pp.134-183).

“Nós gostamos mais do recreio” - O Espaço-Tempo para Brincar na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Cap. I. *Fundamentos da Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução*. In: *Investigação Qualitativa em Educação*. P. 47.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*.
- Brickman, N., Taylor, J. (1996). *Play and learning in the primary school playground*. London: Routledge.
- Brougère, G. (2002). *Brincar e cultura*. Cortez Editora.

C

- Cardoso, G. B. (2010). Pedagogias participativas em creche. *Cadernos da Educação de Infância*, 91, 4-7.
- Cardoso, J. (2010). *Didáctica do pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico*.
- Cardoso, M. G. (2012). *Criando contextos de qualidade em creche: ludicidade e aprendizagem*. Minho: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Chamboredon, J. C., & Prévot, J. (1973). *Le métier d'enfant*. In Tomás, C., & Fernandes, N. (2014). A criança e o brincar: O ofício de ser criança. *Revista Reflexão e Ação*, 22(1), 108–124.
- Comité Português para a UNICEF. (2019). *Direito da criança: Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos* (Edição revista). UNICEF Portugal. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o-dos-direitos-da-crianca.pdf
- Condessa, C. (2009). *Brincar e desenvolver: A importância do jogo na infância*. Porto: Edições Asa.
- Cordeiro, M. (1996). Homo Ludens ou como aqui se defende que os bebés também brincam. *Cadernos da Educação de Infância*, 40, 11-12.
- Correia, L. (1989). *Educação pré-escolar: Espaços e materiais*. Lisboa: Texto Editora.
- Correia, M. C. (1999). A Observação Participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*, 13(2), 30-36.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 2, 455-479
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e Prática*. (2º ed). Almedina.
- Cruz, A. (2013). *A influência do recreio no comportamento das crianças em idade escolar*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho).

D

- David, T. (2019, maio). Brincar ao ar livre: “Há uma excessiva protecção das crianças que, no fundo, as limita”. *Publico*.

[https://www.publico.pt/2019/05/28/impar/noticia/natureza apreender-qualquer disciplina-1874356](https://www.publico.pt/2019/05/28/impar/noticia/natureza%20apreender-qualquer%20disciplina-1874356)

Dempsey, J., e Frost, J. (2002). Contextos lúdicos na infância, In Spodek (Ed.), *Manual de Investigação em educação de infância* (687-724), Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2006). *O planeamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens*. (2ª ed). Artmed.

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Cidadania e desenvolvimento*. Ministério da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania_e_desenvolvimento.pdf

UNICEF. (1990). Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos.
https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

E

Estrela, M. T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula* (p. 18). Porto Editora.

F

Faria, A. (2002). *Recreio e tempo escolar: Entre o descanso e a aprendizagem*. Lisboa: Edições Colibri.

Fernandes, N (2021). Ética na Pesquisa com crianças. In: Conceitos-chaves em Sociologia da infância. Perspetivas Globais. Eds Tomás, C., Trevisan, G., Carvalho, M. J., Fernandes, N. UMinho. <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36>

Ferrão, C. (2000). *Os Media e Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos! - Relações sociais entre crianças num jardim-de-infância*. Edições Afrontamento.

Ferreira, C. (2010). A escuta das crianças como princípio de ação educativa. *Infância e Educação*, 1(1), 67–84.

Ferreira, C. (2010). *A construção social da criança como sujeito de direitos: Reflexões em torno da Convenção sobre os Direitos da Criança*. In C. Sarmento (Org.), *Infâncias: Perspetivas contemporâneas* (pp. 45–62). Edições Afrontamento.

Ferreira, C. (2021). *Sociologia da infância: Perspetivas contemporâneas*. Pactor.

Ferreira, M. (2021). Brincar/Play. In C. Tomás, A. Monteiro, & M. Wall (Eds.), *Conceitos-chave em sociologia da infância: Perspetivas globais*. pp. 77.
<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36>

Ferreira, A. (2021). *Brincar e cultura da infância: Perspetivas sociológicas*.

Ferreira, M. Tomás, C. (2022). Investigação com crianças: é possível escapar à observação? In *Temas, contextos e desafios da investigação qualitativa em educação*. Doi: https://doi.org/10.14195/978-989-26-2235-4_8

“Nós gostamos mais do recreio” - O Espaço-Tempo para Brincar na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

- Folque, B., Bettencourt, T., & Ricardo, L. (2015). *Organização do ambiente educativo em educação de infância*. Edições Gailivro.
- Formosinho, J. (2007). *A infância em risco e o risco de se ser criança: Crianças e contextos educativos na sociedade global*. Porto Editora.
- Formosinho, J. (2007). A avaliação como oportunidade de participação e de aprendizagem. *Revista Infância*, 3(2), 27–39.
- Formosinho, J., Araújo, S. (2011). *A avaliação em educação pré-escolar: Perspetivas da pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (p. 43). Porto Editora.
- Fonseca, R. (2021). *Educação para a igualdade de género na infância: Desafios e práticas*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Frost, F., Sutterby, J, A (2017). Our Proud Heritage: Outdoor Play is essencial to whole child development. In National Association for the Education of Young Children Vol. 72, nº3. <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/jul2017/outdoor-play-child-development>
- Folque, B., Bettencourt, T., & Ricardo, L. (2015). *Organização do ambiente educativo em educação de infância*. Edições Gailivro.
- G**
- Garvey, C. (1979). *Brincar*. Lisboa: Moraes Editores.
- Guerra, I. (2008). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo-Sentidos e Formas de Uso (Reimpressão ed.)*. Príncipia Editora.
- Guddemi, M., & Jambor, T. (1993). Children's play: The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Childhood Education*, 69(4), 229–232.
- H**
- Hohmann, M., Weikart, D. (2002). *Educar a criança* (H. Á. Marujo & L. M. Neto, Trad.). (Publicado originalmente em 1995).
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2002). *Crescer a brincar: A importância do jogo na infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- I**
- Lderson, P. (1995). *Listening to children: Children, ethics and social research*.
- Inglésias, T. (1998). *Organização do ambiente educativo: As salas de educação pré-escolar*. Edições ASA,
- K**
- Kakembo, A. A. (2024). The role of play in early childhood education: Balancing fun and learning. *Eurasian Experiment Journal of Arts and Management*, 5(3), [P. 33].
- Kishimoto, T. (2003). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. Cortez.

Kishimoto, T. M. (2010). *Brinquedos e Brincadeiras na educação infantil*. FE-USP. <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>

Kishimoto, T. (2010). *O jogo e a educação infantil*. Cortez Editora.

Kishimoto, T. (2011). *O brincar e suas teorias*. Penso Editora.

L

Lancker, W., Parolin, Z. (2020). COVID-19, school closures, and child poverty: A social crisis in the making. *The Lancet Public Health*, 5(5), e243–e244. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30084-0](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30084-0)

Lima, J. R. (2008). *Contribuição das brincadeiras e dos brinquedos na pré-escola*. http://api.ning.com/files/b4acUknEfrxafLdV2KIKyUmyH*H0STpHs*CrwgvAWRrzkOFOyLWe8hlvtGzUjroi953E3R4HduZsw1kgV1*yI9*FSnnqzj9/

Lourenço, A., Pereira, B., Mendes, R., & Martins, F. M. L. (2024). Promoção do direito a brincar nas escolas do 1.º ciclo do ensino básico em Portugal: impacto no índice de satisfação das crianças e nas interações no recreio. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 5(3). <https://hdl.handle.net/10400.26/46743>. <https://hdl.handle.net/10400.26/46743>

M

Marshall, C., & Rossman, G. B. (1995). *Designing qualitative research* (2nd ed., 78-79). Sage Publications

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto Editora.

Ministério da Educação. (2012). *A creche: Orientações curriculares para a educação de infância*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/DocsOrientadores/orientacao pedagogicas_creche.pdf

Mónico, L., Castro, A. P., Alferes, R. V., Parreira, P. (2017). A Observação participante enquanto metodologia de investigação qualitativa.

Moreira, M. (2015). A supervisão pedagógica como prática de transformação: O lugar das narrativas profissionais. *Revista Eletrônica de Educação*, 3, 48-63.

N

Navarro, L. M. S., & Prodócimo, E. (2021). Brincar: Direito e necessidade na infância. *Revista Brasileira de Educação*, 26, e260071. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260071>

Neto, C. (1992). *O recreio: Espaço de liberdade ou de exclusão?* Edições Afrontamento.

Neto, C. (1998). Brincar para crescer: O desenvolvimento da criança em contexto lúdico. *Infância – Educação e Psicologia*, 4(1), 7–18.

Neto, J. P., Silva, J. N. (2008). *Jogos matemáticos, Jogos Abstratos*, RBA

Neto, C. (2019). *Brincar: Um comportamento humano ancestral e universal*. ISPA.

“Nós gostamos mais do recreio” - O Espaço-Tempo para Brincar na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

- Neto, C. (2019). *Do jogo ao desporto*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Neto, C. (2019). *Brincar: Uma linguagem universal da infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Neto, C. (2019). O jogo e o desenvolvimento da criança. In C. Neto (Ed.). *Psicologia do desenvolvimento e educação* (pp. 245–266). Pactor.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças – A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto
- Neto, C. (2020). Decreto o estado de emergência para brincar na infância.
- Neto, C. (2023). A maior pandemia é o número de horas que estamos sentados. Ed. Dias, N., S e R, F. In DECO proteste.
<https://www.deco.proteste.pt/familia-consumo/bebes-criancas/noticias/carlos-neto-maior-pandemia-numero-horas-estamos-sentados>
- Neto, C. (2023). O recreio escolar e os direitos da criança. *Deco Proteste*.
- Neto, C. (2024). Brincar não é uma disciplina curricular na escola. *Revista Sábado*.
[https://www.sabado.pt/opiniao/convidados/carlos-neto/detalhe/brincar-nao-e-uma-disciplina-curricular-na-escola*:contentReference\[oaicite:4\]{index=4}](https://www.sabado.pt/opiniao/convidados/carlos-neto/detalhe/brincar-nao-e-uma-disciplina-curricular-na-escola*:contentReference[oaicite:4]{index=4})
- Neto, C. (2024). *O brincar arriscado: um direito das crianças*. In Revista Sábado.
- Neto, C. (2024). Brincar na infância é um assunto que tem de ser levado a sério. *O Mirante*.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente.
https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf
- O**
- Outdoor Classroom Day. (2019). *Playtime matters: A report comparing playtime worldwide and highlighting the evidence case for making playtime a key part of the school day*. Outdoor Classroom Day. <https://outdoorclassroomday.com/wp-content/uploads/2019/04/Outdoor-Classroom-Day-Playtime-matters-report-May-2019.pdf>
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, A. I. (2011). *A infância e as suas pedagogias: Imagens, valores e práticas*. Porto Editora.
- Organização das Nações Unidas. (1959). *Declaração Universal dos Direitos da Criança*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/d_eclaracao_universal_direitos_crianca.pdf
- Organização das Nações Unidas. (1989). *Convenção sobre os direitos da criança*..
https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a_o_dos_direitos_da_crianca.pdf
- P**
- Parente, C. (2012). *Observar e Escutar na Creche: Para aprender sobre a criança*. P. 8

- Parrish, A. M., Okely, A. D., Stanley, R. M., & Ridgers, N. D. (2013). Effects of school recess interventions on physical activity: A systematic review. *Sports Medicine*, 43(4), 287–299. <https://doi.org/10.1007/s40279-013-0024-2>
- Pawlowski, C. S., Andersen, H. B., Troelsen, J., & Schipperijn, J. (2016). Children’s physical activity behavior during school recess: A pilot study using GPS, accelerometer, participant observation, and go-along interview. *PLOS ONE*, 11(2), e0148786. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0148786>
- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). The development of play during childhood: Forms and possible functions. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 3(2), 51–57. <https://doi.org/10.1017/S1360641798001476>
- Pellegrini, A. D., & Blatchford, P. (2000). The child at school: Interactions with peers and teachers. Arnold.
- Pimentel, A. (2007). Vygotsky: Uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In J. O. Formosinho, T. M. Kishimoto & M. A. Pinazza (Eds.), *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 219-248).
- Pereira, J. A., Alves, S., Rodrigues, M. (1997). *O recreio: Espaço e tempo de brincar*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Pereira, J. A., Alves, S., Rodrigues, M. (2003). O recreio como espaço-tempo educativo. *Revista da Educação*, 11(2), 22–34.
- Pinto, M., Sarmiento, M. J. (1999). *Saberes sobre as crianças: Para uma Bibliografia sobre a Infância e as Crianças em Portugal 1974 – 1998*. Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/79716/1/SABERES%20SOBRE%20A%20CRIAN%20c3%87A%282%29.PDF>.
- Pinto, M. (2020). *Qualidade na educação de infância: Avaliação do envolvimento e bem-estar das crianças*. Lisboa: Edições Colibri.
- Ponte, J. P. (2002). A investigação na formação de professores: Fundamentos e metodologias. In J. P. Ponte, J. F. Oliveira, H. M. Guimarães, L. S. Flores, & S. F. Silva (Eds.), *A formação para a investigação* (pp. 19–42). Porto Editora.
- Ponte, J. P. (2004). Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. P. 154
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche: Perspectivas de formação teóricas e práticas. *Infância e Educação: Investigação e práticas*, 1, 85-105.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantário: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

“Nós gostamos mais do recreio” - O Espaço-Tempo para Brincar na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

- Ramstetter, C. L., Murray, R., & Garner, A. S. (2010). The crucial role of recess in schools. *Pediatrics*, 131(1), 183–188. <https://doi.org/10.1542/peds.2012-2993>
- Rico, A. P., & Janot, J. B. (2021). Children’s right to play and its implementation: A comparative, international perspective. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 10(2), 279–294. <https://doi.org/10.7821/naer.2021.7.665>
- Rodríguez Fernández, J. E., Pereira, V., Condessa, I., & Pereira, B. (2020). Recreio escolar: Um estudo sobre a sua importância e limitações. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(1), 83–102. <https://doi.org/10.21814/rpe.18349>
- Rolim, A., Guerra, S., & Tassigny, M. (2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento Infantil. *Revista Humanidades* v.23, pp. 176-180.

S

- Sarmento, M. J. (2003). As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 80–91. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300006>
- Sarmento, M., Gouvea, M. C. (2008). Olhares sobre a infância e a criança. In M. J. Sarmento & M. C. Gouvêa (Orgs.), *Estudos da infância: Educação e Práticas Sociais* (pp. 7–22). Vozes.
- Semble. (2019). Outdoor classroom day. Playtime Matters. P.3
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Sintra ES+ (2020). Guia da brincadeira. Espaços, estratégias e atividades para dinamizar os recreios escolares. <https://smartedu.edubox.pt/publicfiles/Files/2/SubContent/f81a1dcd-cdf9-4c8e-93b6-62e137bc81b9.pdf>
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). Como fazer investigações, dissertações, teses e relatórios. P.52

T

- Teles, M. L. S. (1997). *Socorro! É proibido brincar!*. Vozes
- Teles, G. (1997). *Brincar para crescer*. Porto: Edições Asa.

V

- Vasconcelos, T. (1987). "Dar Corda ao relógio" ou uma filosofia de educação. *Cadernos de Educação de Infância*, 3, 16-18.
- Vasconcelos, T. (1999). Encontrar as formas de ajuda necessária: O conceito de "scaffolding" (pôr, colocar andaimes), a sua aplicação em educação pré-escolar. *Inovação*, 12(2), 7-24.
- Vygotsky, L. S. (1987). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (4.ª ed.)

“Nós gostamos mais do recreio” - O Espaço-Tempo para Brincar na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente*. (6.ed). Martins Fontes.

Z

Zabalza, M. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Edições ASA. Pp. 120, 121

Zabalza, M. A. (2001). *Organização do espaço educativo: Quebrar a rotina* (p. 120).

Zabalza, M. (2004). *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed.

Legislação:

Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro: Lei-quadro da educação pré-escolar. *Diário da República, n.º 34*. P. 670
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei_5_1997_lei_quadro_educacao_pre_escolar.pdf

Comité dos Direitos da Criança. (2013). *Comentário Geral n.º 17 sobre o direito da criança ao descanso, ao lazer, a atividades recreativas, à vida cultural e às artes (art.º 31.º da Convenção sobre os Direitos da Criança)*. Nações Unidas.
<https://iacrianca.pt/wp-content/uploads/comentario-geral-17-site.pdf>

UNICEF. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*.
<https://www.unicef.org/portugal/convencao-dos-direitos-da-crianca>

Documentos oficiais consultados:

Projeto Educativo da OS (ano) Regulamento Interno OS (ano)

Apêndices

“Nós gostamos mais do recreio” - O Espaço-Tempo para Brincar na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

Apêndice A – Consentimento informado

Apêndice A - Consentimento informado



ISCE – Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo



Exmos(a) Pais/Encarregados de Educação,

O meu nome é Rute Isabel Da Silva Pestana e sou aluna estagiária do 1º ano de Mestrado em educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico do Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo. A minha integração na instituição, **EB1/JI casal da Cavaleira**, visa proporcionar-me a realização de um estágio de observação participada e interventiva de modo a adquirir competências para a profissionalização. Este estágio será o início da minha tese de mestrado que irei desenvolver com o grupo, com o tema: **O espaço-tempo para brincar na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico**.

Desta forma, venho solicitar a vossa colaboração neste estágio de intervenção que estou a realizar, com a orientação da educadora Fátima para a captação, gravação e tratamento de imagem e de acordo com a Lei n.º 67/98 de 26 de Outubro.

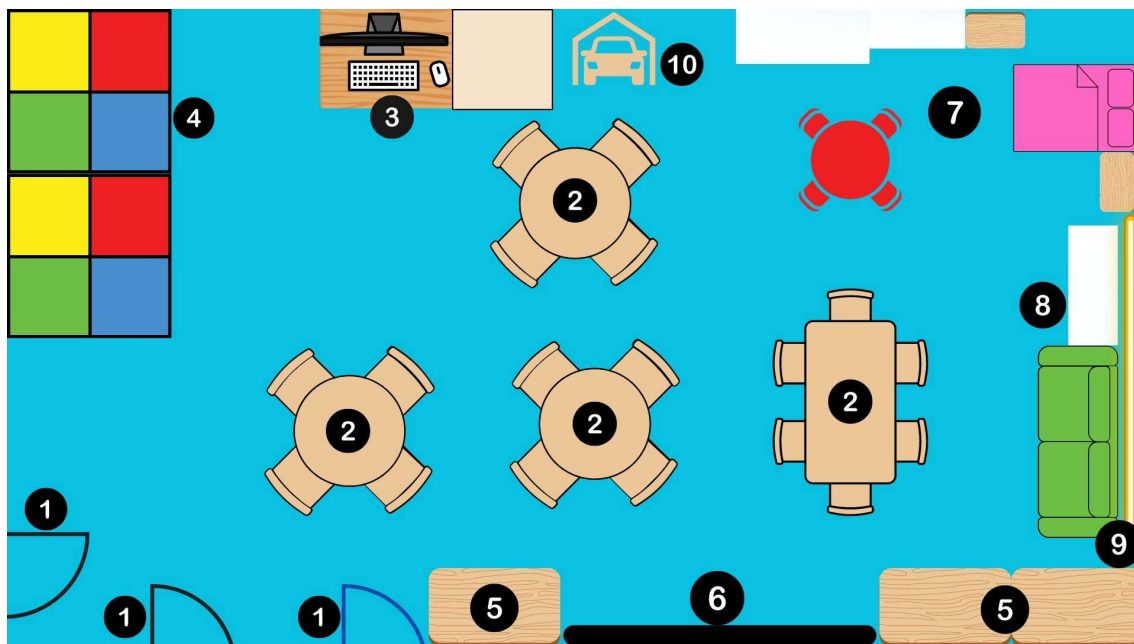
Saliento que a identidade das crianças estará salvaguardada.

Deixe a sua assinatura em como tomou conhecimento.

“Nós gostamos mais do recreio” - O Espaço-Tempo para Brincar na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

Apêndice B: Planta da sala de EPE

Apêndice B - Planta da sala de EPE



- | | |
|----------------------|-------------------------------------|
| 1 – Portas | 6 – Quadro preto |
| 2 – Mesas | 7 – Área do faz de conta |
| 3 – Computador | 8 – Área da Biblioteca e da escrita |
| 4 – Tapete | 9 – Janela |
| 5 – Móveis dos jogos | 10 – Garagem |

Apêndice C: Escala de ECERS

Apêndice C - Escala de ECERS

FOLHA DE COTAÇÃO - Escala de ECERS-R

Thelma Harms, Richard M. Clifford e Debby Cryer

Observador: Rute Pestana

Sala: 4

Educador/a: _____

Número de adultos presente na sala: 2

Número de crianças que frequentam a sala: 20

Número de crianças com NEE: 2

Verifique o tipo de incapacidade:

Autismo/Linguagem

Data de nascimento da criança mais nova: 13/11/2020

Data de nascimento da criança mais velha: 04/05/2017

Subescalas	Itens cotados	Total cotação	Pontuação
Espaço e mobiliário	8	21	2,6
Cuidados pessoais	6	11	1,8
Atividades	10	21	2,1
Interação	5	8	1,6
Estrutura do programa	4	5	1,2
Total	33	66	9,3

“Nós gostamos mais do recreio” - O Espaço - Tempo para Brincar na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

ESPAÇO E MOBILIÁRIO									
1. Espaço interior		1 2 3 4 5 6 7					Nota:		
1.1 N	3.1 S	5.1 S		7.1 N					
1.2 N	3.2 S	5.2 S		7.2 N					
1.3 N	3.3 S	5.3 S							
1.4 N	3.4 S								
	3.5 S								
2. Mobiliário rotinas, Brincadeiras e aprendizagem		1 2 3 4 5 6 7					Nota:		
1.1 N	3.1 S	5.1 S		7.1 S					
1.2 N	3.2 S	5.2 S		7.2 N/A					
	3.3 N	5.3 N/A							
3. Mobiliário descanso e Conforto		1 2 3 4 5 6 7					Nota:		
1.1 N	3.1 S	5.1 S		7.1 N					
1.2 S	3.2 N	5.2 N		7.2 N					
		5.3 S							
4. arranjo de sala para atividades		1 2 3 4 5 6 7					Nota:		
1.1 N	3.1 S	5.1 S		7.1 N					
1.2 N	3.2 S	5.2 N		7.2 N					
	3.3 S	5.3 N		7.3 N					
	3.4 N								
5. Espaço de privacidade		1 2 3 4 5 6 7					Nota: O espaço de Privacidade fica fora do Alcance do adulto		
1.1 N	3.1 S	5.1 S		7.1 N					
	3.2 N	5.2 N		7.2 N					
6. Exposição de material relacionado com a criança		1 2 3 4 5 6 7					Nota:		
1.1 N	3.1 N	5.1 N		7.1 N					
1.2 N	3.2 S	5.2 N		7.2 N					
		5.3 N							

“Nós gostamos mais do recreio” - O Espaço - Tempo para Brincar na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

				ROTINAS/CUIDADOS PESSOAIS																									
7. Espaço motricidade global				1 2 3 4 5 6 7							Nota:		9. Chegada/Saída				1 2 3 4 5 6 7							Nota:Não foi observado o tipo de Trato no acolhimento à chegada à Escola entre adulto-criança					
1.1 N		3.1 S		5.1 S		7.1 S										1.1 N		3.1 N		5.1 N/A		7.1 N							
1.2 N		3.2 S		5.2 S		7.2 S										1.2 N		3.2 S		5.2 N		7.2 N							
				5.3 N		7.3 S										1.3 S		3.3 N		5.3 N/A		7.3 N/A							
8. Equipamento motricidade Global				1 2 3 4 5 6 7							Nota:		10. Refeições/Merendas				1 2 3 4 5 6 7							Nota: O ambiente social do refeitório é inadequado (excesso de estímulos sonoros), ambiente pouco calmo					
1.1 N		3.1 S		5.1 S		7.1 S										1.1 N		3.1 S		5.1 N		7.1 N							
1.2 N		3.2 S		5.2 S		7.2 S										1.2 N		3.2 S		5.2 N		7.2 S							
1.3 N		3.3 S		5.3 N												1.3 N		3.3 S		5.3 S		7.3 N							
																1.4 N		3.4 N		5.4 S									
																1.5 N		3.5 S											
																		3.6 S											
A subescalas (Itens 1-8) Pontuação: 21												11. Sono/Descanso				1 2 3 4 5 6 7							Nota: cotação não aplicável. As Crianças não fazem pausa para Sono/descanso						
B Numero de Itens cotados: 8												1.1 N/A				3.1 N/A		5.1 N/A		7.1 N/A									
ESPAÇO E MOBILIÁRIO Pontuação média (A-B): __2,6__												1.2 N/A				3.2 N/A		5.2 N/A		7.2 N/A									
												1.3 N/A				3.3 N/A		5.3 N/A											
																3.4 N/A													
12. Uso casa de banho/fraldas				1 2 3 4 5 6 7							Nota:		14. Práticas de Segurança				1 2 3 4 5 6 7							Nota:					
1.1 N		3.1 S		5.1 S		7.1 S										1.1 N		3.1 S		5.1 N		7.1 S							
1.2 N		3.2 S		5.2 S		7.2 S										1.2 N		3.2 S		5.2 N		7.2 S							
1.3 N		3.3 S		5.3 N												1.3 N		3.3 N											
1.4 S		3.4 S																											
		3.5 N																											

“Nós gostamos mais do recreio” - O Espaço - Tempo para Brincar na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

13. Práticas de saúde 1.1 N 3.1 N 5.1 S 7.1 S 1.2 N 3.2 N 5.2 N 7.2 N/A 3.3 S 5.3 S 3.4 N	1 2 3 4 5 6 7 Nota:	A subescalas (Itens 9-14) Pontuação: 11 B Numero de Itens cotados: 6 ROTINAS/CUIDADOS PESSOAIS Pontuação média (A-B): __1,8__	
ATIVIDADES			
19. Motricidade fina 1.1 N 3.1 S 5.1 S 7.1 S 1.2 N 3.2 S 5.2 S 7.2 S 5.3 S	1 2 3 4 5 6 7 Nota:	24. Jogo dramático 1.1 N 3.1 S 5.1 N 7.1 N 3.2 S 5.2 N 7.2 N 3.3 S 5.3 N 7.3 N 5.4 S 7.4 N	
20. Arte 1.1 S 3.1 N 5.1 N 7.1 N 1.2 S 3.2 N 5.2 N 7.2 N 7.3 N	1 2 3 4 5 6 7 Nota:	25. Natureza/Ciência 1.1 S 3.1 N 5.1 N 7.1 N 3.2 N 5.2 N/A 7.2 N 3.3 N 5.3 N/A 5.4 N/A	
21. Música/movimento 1.1 N 3.1 N 5.1 N 7.1 N 1.2 N 3.2 N 5.2 N 7.2 N 3.3 S 7.3 N	1 2 3 4 5 6 7 Nota:	26. Matemática/Números 1.1 N 3.1 S 5.1 N 7.1 N 1.2 N 3.2 S 5.2 N 7.2 N 5.3 S 5.4 N	

“Nós gostamos mais do recreio” - O Espaço - Tempo para Brincar na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

22. Blocos 1.1 N 3.1 S 5.1 S 7.1 S 3.2 S 5.2 S 7.2 S 3.3 S 5.3 S 7.3 S 5.4 S				1 2 3 4 5 6 7 Nota:				27. Uso televisão, vídeo, Computador 1.1 N 3.1 S 5.1 S 7.1 N 1.2 S 3.2 N 5.2 N 7.2 N 3.3 S 5.3 N 5.4 N				1 2 3 4 5 6 7 Nota: As crianças assistem televisão enquanto lancham			
23. Areia/Água 1.1 S 3.1 S 5.1 S 7.1 S 1.2 N 3.2 S 5.2 S 7.2 S				1 2 3 4 5 6 7 Nota: Existem condições E materiais mas não são usados Com frequência				28. Promover aceitação da diversidade 1.1 S 3.1 S 5.1 N 7.1 N 1.2 S 3.2 N/A 5.2 S 7.2 N 1.3 N 3.3 S				1 2 3 4 5 6 7			
A subescalas (Itens 19-28) Pontuação: 21 B Numero de Itens cotados: 10 ATIVIDADES Pontuação média (A-B): __2,1__															
INTERAÇÃO															
29. Supervisão atividades Motricidade global 1.1 N 3.1 S 5.1 S 7.1 N 1.2 S 3.2 S 5.2 N 7.2 N 5.3 S 7.3 N				1 2 3 4 5 6 7 Nota:				32. Interações pessoal-Criança 1.1 S 3.1 N 5.1 N 7.1 N 1.2 S 3.2 N 5.2 N 7.2 N 1.3 S 5.3 N				1 2 3 4 5 6 7 Nota: É frequente o uso da autoridade sobre a criança			
								33. Interações entre crianças 1.1 S 3.1 N 5.1 S 7.1 N 1.2 S 3.2 S 5.2 S 7.2 N 1.3 S 3.3 S				1 2 3 4 5 6 7 Nota: recurso aos castigos			

“Nós gostamos mais do recreio” - O Espaço - Tempo para Brincar na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

30. Supervisão global das Crianças 1 2 3 4 5 6 7 Nota: 1.1 N 3.1 S 5.1 N 7.1 N 1.2 S 3.2 S 5.2 N 7.2 S 3.3 N 5.3 S 5.4 N	A subescalas (Itens 29-33) Pontuação: 8 B Numero de Itens cotados: 5 INTERAÇÕES Pontuação média (A-B): <u>1,6</u>
31. Disciplina 1 2 3 4 5 6 7 Nota: A punição física não é Aplicada, mas é verbalizada em Em tom de ameaça 1.2 N 3.2 S 5.1 N 7.1 N 1.3 S 3.3 S 5.2 S 7.2 N 5.3 S 7.3 N/A	36. Tempo de grupo 1 2 3 4 5 6 7 Nota: 1.1 S 3.1 S 5.1 N 7.1 N 1.2 N 3.2 S 5.2 S 7.2 N 5.3 S 7.3 S
ESTRUTURA DO PROGRAMA	
34. Horário 1 2 3 4 5 6 7 Nota: 1.1 N 3.1 S 5.1 S 7.1 N 3.2 N 5.2 N 7.2 N 3.3 S 5.3 N 3.4 S 5.4 N	37. Condições para crianças Com incapacidades 1 2 3 4 5 6 7 Nota: uma criança com terapia Da fala externa e uma com terapia ocupacional 1.1 N/A 3.1 N/A 5.1 N/A 7.1 N/A 1.2 N 3.2 N 5.2 N 7.2 S 1.3 N/A 3.3 N/A 5.3 N/A 7.3 N/A 1.4 S 3.4 S
35. Jogo livre 1 2 3 4 5 6 7 Nota: 1.1 S 3.1 S 5.1 S 7.1 N 1.2 N 3.2 S 5.2 N 7.2 N 3.3 S 5.3 S	A subescalas (Itens 34-37) Pontuação: 5 B Numero de Itens cotados: 4 ESTRUTURA DO PROGRAMA Pontuação média (A-B): <u>1,2</u>

“Nós gostamos mais do recreio” - O Espaço - Tempo para Brincar na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

Apêndice D: Guião da entrevista da Educadora Cooperante

Apêndice D - Guião da entrevista da Educadora Cooperante

<i>Bloco de informação</i>	<i>Objetivos específicos</i>	<i>Formulação de Questões</i>	<i>Observações</i>
BLOCO – A <i>Legitimação da Entrevista e motivação do/a entrevistado/a</i>	• Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado; criar um ambiente propício e agradável; • Autorização da gravação da entrevista.	Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização da investigação a desenvolver na PES II, intitulada : “ <i>Nós gostamos mais do recreio</i>” – <i>o espaço-tempo para brincar na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico</i>. 1. - O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido; 2. - Queria solicitar a gravação da entrevista, de forma a poder transcrevê-la na íntegra.	
BLOCO – B <i>Caracterização do perfil da educadora</i>	• Obter informações sobre a sua formação; • Metodologias usadas pela educadora	• Qual a sua Idade? • Qual a sua Formação Académica? • Em que ano concluiu o curso? • Há quanto tempo exerce funções de educador/a? • Há quanto tempo exerce funções na Instituição atual? • Qual ou quais as metodologias que segue no seu dia a dia com as crianças?	
BLOCO – C <i>Conceito de brincar</i>	• O conceito de brincar do ponto de vista da educadora	• Do seu ponto de vista, o que é brincar? • Como caracteriza o brincar na educação de infância?	Percecionar o que a educadora cooperante considera ser a conceção do brincar e como caracteriza esses momentos. Considera o brincar um direito da criança?

BLOCO – D Importância do brincar	• Compreender qual a importância que a educadora cooperante dá ao brincar e aos momentos de brincadeira.	• Quais são para si os benefícios do brincar? • Como acha que as crianças se sentem ao brincar? • Considera que o sistema de ensino em Portugal deveria dar mais tempo para as crianças brincarem?	Conhecer a importância do brincar. Compreender as dinâmicas do brincar na sala
BLOCO – E O papel do educador de Infância na brincadeira do ponto de vista da educadora cooperante	• Conhecer as conceções da educadora cooperante relativamente ao seu papel nas brincadeiras.	• Costuma brincar com as crianças? De que modo? Pode dar alguns exemplos? • Se sim, escolhe momentos para o fazer ou o tempo dedicado ao brincar depende das rotinas da sala? • Que importância assumem para si estes momentos dedicados ao brincar com as crianças? • Como caracteriza o papel do educador de infância na brincadeira da criança? • Como é que articula o brincar com as outras áreas do currículo? • Costuma intervir nas brincadeiras das crianças mesmo quando não faz parte delas? • Considera que o educador de infância deve intervir quando existem conflitos durante uma brincadeira? • Como torna o brincar visível aos outros? O que observa documenta?	Questionar a educadora cooperante quanto ao papel que o educador de infância assume no brincar e perceber se esta dimensão assume uma intencionalidade pedagógica na prática educativa da educadora. Compreender qual a visão da educadora cooperante relativamente à sua intervenção ou assistência aos momentos do brincar.

BLOCO – F <i>O espaço exterior e a sala como lugares de brincadeira</i>	• Percecionar a importância que o espaço exterior e a sala assumem para a educadora cooperante. • Compreender as possibilidades/hipóteses de exploração que o espaço exterior fornece ao grupo de crianças.	• Considera o espaço exterior adequado às brincadeiras das crianças? • Qual pensa ser a brincadeira preferida do grupo na sala? E no espaço exterior? • Qual a área em que as crianças mais brincam na sala? • Existe algum espaço que as crianças explorem com mais frequência no exterior ou têm limitação de espaço? • O que pensa sobre as brincadeiras mais físicas como as lutas ou brincar à apanhada? • Considera importante que as crianças tenham oportunidade de brincar no espaço exterior diariamente? • Na sua ação pedagógica privilegia momentos de brincar no exterior? Com que frequência?	Perceber quais as características do brincar do grupo de crianças Compreender, do ponto de vista social, qual a importância que a educadora cooperante atribui ao brincar.
BLOCO – G <i>Organização do espaço-tempo</i>	• Obter dados sobre a organização do espaço-tempo pela educadora; • A organização das rotinas e onde inclui o brincar; • Identificar os tipos de brincadeiras, áreas e interações.	• Qual é a importância que a sala e a forma como está organizada assume para o brincar? • Considera que o espaço exterior tem potencial para que as crianças brinquem? • Acrescentaria alguma estrutura, espaço ou objeto ao espaço exterior? E ao espaço interior? • Se sim, considera que esta estrutura, espaço ou objeto teriam impacto nas brincadeiras realizadas pelo grupo? Em que medida? • Quais as estratégias que costuma implementar para que as crianças usufruam do direito de brincar?	Compreender que importância atribui a educadora cooperante ao espaço exterior e de que forma está este organizado.

		Costuma incluir o brincar na rotina diária para além do tempo estipulado para o fazerem?
<i>Conclusão da entrevista</i>	Finalizar a entrevista	• De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? • Gostaria de acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito? • Agradecer a disponibilidade.

“Nós gostamos mais do recreio” - O Espaço - Tempo para Brincar na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

Apêndice E – Análise da entrevista à Educadora cooperante

Apêndice E - Análise da entrevista à Educadora cooperante

<i>CATEGORIAS</i>	<i>SUBCATEGORIAS</i>	<i>INDICADORES</i>	<i>UNIDADES DE REGISTO</i>
<i>BLOCO B</i> <i>Percurso académico</i>	Habilitações/formação	Formação inicial	<i>“(…) iniciei com o bacharelato em ciências da educação no ISCE, no ano de 88/91”.</i>
		Formação contínua	<i>“(…) no ano 2002/2003 fui fazer o complemento de formação para obter o grau de licenciatura</i>
		Anos na função da prática	<i>“33 anos”</i>
	Pedagogias	Metodologias	<i>“eu não tenho uma metodologia que sigo à risca (...)” (...) mas gosto de mais ou menos tirar um bocadinho de todas, um bocadinho daqui, um bocadinho dali e vou tirando os aspetos que considero positivos de todas elas”.</i>
<i>BLOCO C</i> <i>Conceito de brincar</i>	O conceito de brincar na perspectiva da educadora	Conceito de brincar	<i>“pode ser muitas coisas pode ser pura e simplesmente brincar, divertir, correr, gritar, rir”</i>
		Brincar orientado pelo adulto	<i>“(…) aprender, aprender tanto orientado pelo educador</i>
		Brincar orientado pela criança	<i>“(…) como por eles próprios como autodescoberta, Autorregulação portanto a brincadeira é remamente importante não é”.</i>
		Direito da criança	<i>“absolutamente”</i>

BLOCO D Importância do brincar	Compreender a importância que a educadora dá ao brincar e aos momentos de brincadeira.	Aprendizagens através do brincar	(...) um dos grandes benefícios é exatamente..... , as aprendizagens feitas através da brincadeira é uma que fica gravada em nós mas na dos outros também de uma forma mais perene, uma forma mais intensa tanto é uma coisa que nos deu prazer logo fica duma forma mais, entranhada, não sei se é esse o ter nome”.
		Sentimentos que as crianças demonstram ao brincar	“Ahhh felizes, obviamente”.
	Sistema de ensino (OCEPE) em Portugal	Organização do tempo Pela educadora	“no jardim de infância a educadora ainda é livre organizar o seu tempo de livre vontade como queira não é, de modo a proporcionar mais ou menos tempo de brincadeira às crianças, pronto, além disso toda a aprendizagem no JI é feita através da aprendizagem”.

BLOCO E O papel do educador na brincadeira do ponto de vista da educadora	<i>Conceções do papel da educadora nas brincadeiras</i>	<i>Interação adulto-criança nas brincadeiras</i>	<i>“Sim, às vezes (...)”.</i>
		Interferência nas brincadeiras	<i>“(...) é um espaço deles, eles quando estão a brincar é o tempo deles, é o espaço deles, interfiro se tiver que interferir mas.... aummmm gosto que sejam eles através deles próprios a descobrirem-se e autocontrolarem-se, autorregularem-se e fazerem descobertas por eles mesmos, pronto”,</i>
		Escolha do momento para brincar com as crianças	<i>“eles preferem brincar entre eles, tento não interferir até porque eles não me chamam para brincar”.</i>
	Caracterização do papel do educador de infância na brincadeira	A presença da educadora no espaço de brincar	<i>“Acho que é um espaço que é deles. Ammm, há espaços que é <u>é</u>, em que nós prontos que estamos muito presentes, os educadores estão muito presentes estão muito a marcar uhmmm, aí, a ditar, a orientar e aquilo é um espaço que é deles, e ninguém tem nada que andar lá palpites”.</i>
	Articulação curricular	O brincar livre como estratégias de aprendizagem	<i>“exatamente, uso esse brincar como estratégia, uso esse brincar como consolidação de aprendizagens (...) que tenham feito”. “estamos neste momento a realizar o projeto do Geras. “ (...) tem a sua, a sua, a sua preponderância na aprendizagem ao ar livre e as crianças têm ali um espaço onde podem explorar e aprender e já levei lá para fora quase todas as áreas do currículo com bons resultados”. “Sempre, para apaziguar as</i>

BLOCO F O espaço exterior e a sala como lugares de brincadeira	Dar visibilidade ao brincar à comunidade educativa	Gestão de conflitos	<i>coisas não é. Até porque temos ahhhh... eles são muito queixinhas”.</i>
		Documenta e partilha o que observa	<i>“Sim, é partilhado”.</i>
	Percecionar a importância que o espaço exterior e a sala assumem para a educadora cooperante.	Estratégias	<i>“ as estratégias éeee, eles sabem que têm um tempo para brincar pronto, brincam livremente, há regras (...)”. “(...) obviamente que há regras têm que as respeitar porque se não respeitarmos as regras sabem que as coisas não correm bem”. “basicamente a estratégia é dar-lhes liberdade qb”.</i>
	Espaço exterior de recreio	Materiais	<i>“Sim, aqui na nossa escola temos esse benefício (...) “temos uma parte coberta com aparelhos para eles brincarem, escorrega, baloiços”.</i>
		O espaço exterior como potenciador de brincadeiras	<i>“Temos uma área também relvada para eles brincarem e temos uma parte selvagem (...)” “Temos árvores e a natureza está em estado selvagem mais ou menos para eles poderem explorar e brincar e aprender, obviamente”.</i>
	Brincadeiras preferidas no espaço	O espaço sala e Áreas onde mais brincam	<i>“(...) tenho meninos que sendo condicionais não entraram este ano letivo no 1º ciclo portanto já são mais velhos, então a brincadeira que eles mais fazem é que envolva a escrita, cortar, colar, escrever, gostam muito de escrever e jogos, jogos de construção é o que eles mais gostam de brincar dentro da sala.”.</i>

Brincadeiras mais físicas	O espaço recreio e áreas onde mais brincam	<i>(...) brincadeiras à apanhada, baloiços, gostam muito de baloiços, gostam muito de brincar no aparelho e pronto e como os rapazes não é pronto aquela brincadeira mais física”.</i>
	Limitação de espaço exterior para brincar	<i>“Temos uma folha com uma escala onde cada sala de Jardim fica num espaço do recreio, às vezes ficam duas salas no mesmo espaço. É importante manter o grupo no mesmo espaço porque são muitas salas”.</i>
	Brincar às lutas Brincar à apanhada	<i>“(...) acho que chegámos a um ponto em que as crianças não podiam fazer nada que se podiam aleijar, não podiam subir o escorrega ao contrário, não podiam descer o escorrega de cabeça pra baixo e essas brincadeiras desde que devidamente controlado e vigiadas, para a coisa não extrapolar para grande disparate, fazem parte do crescimento , sempre fizeram e sempre hão-de fazer. Não vale a pena contraria”.</i>
Espaço exterior	Oportunidade de brincar diariamente	<i>“Sim, sem dúvida.</i>

BLOCO G Organização do Espaço-Tempo	<i>Organização da sala pela educadora</i>	Importância da organização da sala Para o brincar	<i>“Sim, está, tenho as áreas da casinha, da biblioteca, jogos à disposição deles”.</i>
		Estrutura, espaço ou objetos que faltem na sala	<i>“Na sala pronto, falta algumas coisas e também as áreas não estão identificadas”.</i>
	<i>Organização do recreio pela educadora</i>	Estrutura, espaço ou objetos que considere que faltem no recreio	<i>“Temos uma cozinha de lama, mas eu acrescentaria se calhar, um, um, que também temos, assim um bocado pronto para o primitivo, uma caixa de areia e água para desespero dos pais”.</i>
	<i>Interações</i>	<i>Em grupo/individualmente</i>	<i>“Em grupo, pra já é assim, como já disse é um grupo com idades muito.... pronto miúdos já muito crescidos alguns à porta dos 7 anos, 6 com 6 anos feitos, já é um grupo, pronto, com uma estrutura de grupo, se calhar, mais, mais madura e brincam muito em conjunto”.</i>

Apêndice F – Guião do grupo de discussão focalizada às crianças de EPE

Apêndice F - Guião do grupo de discussão focalizada às crianças de EPE

<i>Blocos de Informação</i>	<i>Objetivos específicos</i>	<i>Formulação de Questões</i>	<i>Observações</i>
<i>BLOCO – A</i> <i>Conceção do brincar</i>	Conhecer a conceção do grupo de crianças relativamente ao brincar	• O que é para vocês brincar? Digam-me exemplos • Como é que se sentem quando estão a brincar? • Com quem gostam mais de brincar? Porquê?	Percecionar a perspetiva das crianças e as suas conceções relativas ao brincar.
<i>BLOCO – B</i> <i>Organização do espaço-tempo do brincar pela visão das crianças</i>	Compreender qual a importância que é dada ao brincar na rotina diária pelas crianças	• Acham que têm tempo suficiente para brincar ? • Qual é a vossa brincadeira preferida? • Gostavam de ter mais coisas para brincar? O quê?	Qual o tempo que acham que era suficiente para poderem brincar?
<i>BLOCO – C</i> <i>A importância do brinquedo</i>	Compreender as brincadeiras e os brinquedos a que o grupo recorre.	• Quais são os vossos brinquedos preferidos na sala? E no recreio? Porquê? • Existe algum brinquedo/materiais que vocês gostavam muito de ter aqui na sala? E no recreio? Qual e porquê?	Compreender a visão das crianças perante as intervenções dos adultos nas brincadeiras.
<i>BLOCO - D</i> <i>O papel do adulto no brincar do ponto de vista das crianças</i>	Compreender a visão dos alunos face ao papel do adulto nas brincadeiras.	• Acham que os adultos gostam de brincar? • Quando eles estão a brincar o que e que eles gostam • de fazer? • Acham que os adultos respeitam a vossa opinião nas brincadeiras?	Compreender a visão das crianças perante as intervenções dos adultos nas brincadeiras.

BLOCO – E O Recreio e a sala de atividades	Percecionar a importância que o recreio assume para as crianças Compreender as possibilidades/hipóteses de exploração que o espaço exterior fornece ao grupo de crianças	• Vocês gostam de brincar no recreio? Porquê? • Qual é a vossa brincadeira preferida no recreio? Porquê? • Vocês gostavam que o recreio tivesse mais brinquedos? Quais? Porquê? • Quem é que brinca com vocês lá fora?	Questionar as conceções do brincar no espaço exterior e como percecionam as crianças a organização deste espaço.
Conclusão da entrevista	Percecionar a importância que a sala de aula assume para os alunos para brincar. Compreender as possibilidades/hipóteses de exploração que o espaço da sala de aula fornece aos alunos.	• Na sala, costumam brincar? • Quais são as vossa brincadeiras preferidas na sala? • Podem usar o espaço todo livremente para brincar? • Aham que podiam brincar mais vezes ou ter mais tempo para brincar na sala?	
	Finalizar a entrevista	Querem dizer mais alguma coisa sobre o brincar e as vossas brincadeiras? Agradecer às crianças a disponibilidade.	

Apêndice G – Análise de conteúdo do Grupo de Discussão Focalizado das crianças em EPE

Apêndice G - Análise de conteúdo do Grupo de Discussão Focalizado das crianças em EPE

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
BLOCO A <i>Conceção do brincar</i>	Conhecer as concepções das crianças relativamente ao brincar	Sem indicadores	Sem respostas. As crianças não conseguiram responder.
		Brincadeiras preferidas	<i>M – Á escondidas</i> <i>J – Gosto de brincar a tudo</i> <i>J – Todas as brincadeiras são as minhas preferidas</i>
		Interação criança-criança	<i>C – gosto de brincar com o Lourenço</i> <i>L – Eu também gosto de brincar com a C</i> <i>J- eu gosto de brincar mais sozinha</i>
BLOCO B <i>Organização do espaço-tempo do brincar pela visão das crianças</i>	Compreender a importância que é dada ao brincar na rotina diária pelas crianças	O tempo para brincar	<i>M – Gostávamos de ter mais tempo, porque às vezes, às vezes alguns chegam mais tarde outros saem mais cedo, outros nunca saem e depois eu achava que podíamos ter mais tempo.</i> <i>C- Eu acho , ai, nós queríamos estar mais tempo a brincar</i> <i>L – eu gosto de ter mais tempo para brincar porque eu gosto de algumas coisas para brincar que eu ainda não brinquei</i> <i>J – eu queria ter mais tempo porque às vezes eu tou a brincar com uma pessoa e depois a outra quer brincar comigo, depois nós vamos para a sala mais cedo.</i>

BLOCO C <i>A importância do brinquedo</i>	Compreender as brincadeiras e os brinquedos a que o grupo recorre para brincar	Brinquedos da sala	<i>M- eu gosto de desenhar e também de brincar na casinha</i> <i>C – eu gosto de brincar na casinha</i> <i>L – eu gosto de desenhar e brincar com os legos grandes</i> <i>J – eu gosto de brincar com tudo.</i>
		Brinquedos do recreio	<i>C- eu gosto muito de brincar com aquela coisa , brinquedos de levantar</i> <i>J- a gangorra ?A gangorra, mas não tem aqui nesta escola</i> <i>M- a minha coisa preferida que eu gosto de brincar é nos baloiços e também na lagartixa, mas só que a lagartixa já não está lá</i> <i>L – eu gosto de andar de baloiço e brincar com tudo</i> <i>J – eu gosto também de brincar com tudo, eu gosto de fazer tudo da escola.</i>
		Estruturas, objetos e materiais que faltam no recreio	<i>M- podia ter tipo aquela coisa de descer</i> <i>M- aquela coisa que tu sobes e depois desces</i> <i>J- do bombeiro</i> <i>M- e também podia ter tipo (pensativa) tipo aquela coisa de andar assim.</i> <i>R- bonecos com mola?</i> <i>M-tipo um tão balalão</i> <i>M- podia também ter aquela, ter tipo aquelas coisas que tem um escorrega e uns buraquinhos</i> <i>R- escalada</i> <i>C- eu gostava de ter as Lollies de brincar as bonecas e as Lols e triciclos novos porque alguns já estão partidos.</i>

BLOCO D <i>O papel do adulto no brincar do ponto de vista da criança</i>	Compreender a visão das crianças face ao papel do adulto nas brincadeiras	Interação Adulto-criança	<i>M- às vezes, às vezes a C (auxiliar), L- és tu, os outros adultos estão sempre ocupados M- A educadora às vezes brinca C- não . às vezes eu pedo assim: educadora queres brincar comigo? E ela diz assim: Agora não eu estou a trabalhar. M – ela é todos os dias, mas ela tá a trabalhar, tá ocupada, se tu queres ter as coisas feitinhas tens de deixar a M J trabalhar. J- sim porque ela é professora.</i>
		Respeito pela opinião da criança	<i>C- somos nós M ela respeita C- sim, sim L- eu não gosto de brincar assim tanto com os adultos M- ele joga todos os dia futebol, de andar á luta E a J? J – eu brinco com a Carla J- eu sempre quero brincar às professoras e cabeleireiros. E nunca brinquei com a MJ</i>
BLOCO E <i>O Recreio</i>	Percecionar a importância que o recreio assume para as crianças	Espaços no recreio de maior interesse para as crianças	<i>C- eu gosto de parque M- eu gosto mais da relva aqui ao é da porta R- a relva artificial? M- sim, porque posso cuidar dos bichinhos, da natureza, posso fazer casinhas pós animais com a J L- A relva dali porque tem sempre pessoas a passar com os cães nas grades J – eu gosto de brincar na casinha de lama C- também gosto da relva J – e também gosto das argolas do parque lá a frente</i>

Apêndice H – Planificação da atividade 1 em contexto de EPE

Apêndice H - Planificação da atividade 1 em contexto de EPE

Idades: 3/7 anos		Planificação de Proposta: Brincar com lama			Educação Pré-Escolar	
Áreas de Conteúdo - Área do Conhecimento do Mundo						
Conteúdo/ Componente	Intencionalidades	Objetivos	Aprendizagens a promover	Estratégias	Recursos (Materiais e Humanos)	Tempo/ Duração
Conhecimento do Mundo Físico e Natural	- Promover a exploração direta de elementos naturais; - Desenvolver a curiosidade, criatividade e a necessidade de exploração de elementos naturais proporcionando novas experiências com as cores, texturas, odores e sons da natureza; - Desenvolver competências pessoais e sociais através do brincar livre na natureza; - Sensibilizar as famílias para a importância do contacto com a Natureza e liberdade para explorar o espaço exterior	- Compreender o mundo que o rodeia - potencializar uma diversidade de oportunidades de exploração sensório-motoras - Desenvolver a competência social e comunicacional - Promover a Interação e socialização entre criança e adulto; - Desenvolvimento da linguagem.	- Compreender e identificar diferenças e semelhanças entre diversos materiais (metais, plásticos, papéis, madeira, etc.), relacionando as suas propriedades com os objetos feitos a partir deles. - Demonstrar cuidados com o seu corpo e com a sua segurança. - Manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente.	- Diálogo prévio com o grupo acerca da atividade; - Preparar previamente o grupo para se sujaem; - Reencaminhar o grupo para o espaço exterior da escola; - Deixar as crianças explorarem livremente os materiais/objetos e a natureza.	Humanos - Estagiária - Grupo de crianças; Materiais - Roupas para sujar; - Água; - Terra; - Utensílios vários.	- Parte da tarde

	reconhecendo-se que as atividades de brincadeira se realizam fundamentalmente em grupo (em cooperação/oposição), apresentando-se como terreno excelente para a Educação para a Cidadania. - Potenciar o desenvolvimento de capacidades físicas, através da utilização de diferentes técnicas artísticas e motoras.			- As crianças gritam todas: “Urso acorda”. Assim que o urso acorda, as crianças saem da sua toca e correm livremente; - O urso sai da toca e tenta apanhar as crianças e colocá-las nas suas tocas. Ganha o grupo que tenha menos elementos apanhados pelo urso.		
--	--	--	--	--	--	--

Apêndice I – Planificação da atividade 2 em contexto de EPE

Apêndice I - Planificação da atividade 2 em contexto de EPE

Idades: 3/7 anos		Planificação de Proposta: Urso Dorminhoco			Educação Pré-Escolar	
Áreas de Conteúdo – Expressão e Comunicação Domínio: Educação Física						
Conteúdo/ Componente	Intencionalidades	Objetivos	Aprendizagens a promover	Estratégias	Recursos (Materiais e Humanos)	Local/Tempo/ Duração
-Desenvolvimento das crianças nas relações sociais com os parceiros de jogo; -Desenvolvimento da consciência do corpo; - Mobilizar o corpo com precisão e coordenação;	- Promover estilo de vida saudável e prática do exercício físico; - Valorizar o brincar como uma atitude expressiva que permite experienciar diversos modos:ver, sentir e ser; - Propiciar um ambiente pedagógico que promova a cooperação e entreajuda, o respeito pelos outros, o sentido da responsabilidade, a segurança e o espírito de iniciativa,	- Favorecer o fortalecimento das relações entre pares; - Estimular a percepção visual e auditiva; - Facilitar a sua percepção espacial;	- Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras;	- Diálogo prévio com o grupo sobre os objetivos do jogo; - Usar as linhas do campo - Em cada canto fica um grupo de crianças que terá de escolher um nome de um animal; - O centro do campo é a toca do urso, uma criança fica deitada a fingir que está a dormir;	Humanos - Estagiária - Grupo de crianças; Materiais - Campo de jogos da escola; - Cartões com imagens de animais.	- Espaço exterior/campo de jogos - 30 minutos

Apêndice J – Planificação da atividade 3 em contexto de EPE

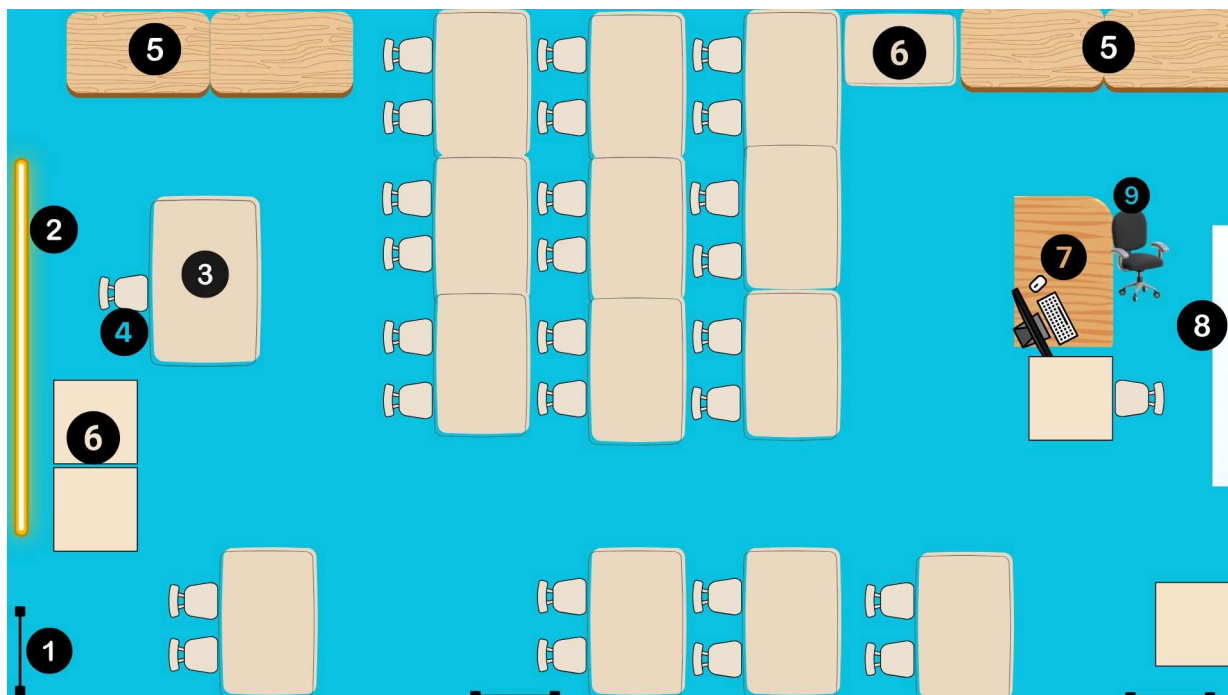
Apêndice J - Planificação da atividade 3 em contexto EPE

Idades: 3/7 anos		Planificação de Proposta: Vamos às compras			Educação Pré-Escolar	
Áreas de Conteúdo – Expressão e comunicação Domínio: Linguagem oral e abordagem à escrita						
Conteúdo/ Componente	Intencionalidades	Objetivos	Conteúdo/ Componente	Intencionalidades	Objetivos	Conteúdo/ Componente
Conteúdo Abordagem à escrita Componente Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto;	- Desenvolver competências pessoais e sociais através do brincar livre; - Desenvolver a apropriação da funcionalidade e aprendizagem da escrita. - conhecer as funções da linguagem escrita e compreender o seu uso e utilidade.	-Facilitar a emergência da linguagem escrita; - Usar uma variedade de textos e suportes de escrita integrados no quotidiano das crianças;	Conteúdo Abordagem à escrita Componente Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto;	- Desenvolver competências pessoais e sociais através do brincar livre; - Desenvolver a apropriação da funcionalidade e aprendizagem da escrita. - conhecer as funções da linguagem escrita e compreender o seu uso e utilidade.	-Facilitar a emergência da linguagem escrita; - Usar uma variedade de textos e suportes de escrita integrados no quotidiano das crianças;	Conteúdo Abordagem à escrita Componente Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto;

“Nós gostamos mais do recreio” - O Espaço - Tempo para Brincar na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

Apêndice K - Planta da sala do 1º CEB

Apêndice K - Planta da sala



Legenda:

- | | |
|--------------|---------------------------|
| 1 – Portas | 5- Armários |
| 2 – Janelas | 6 – mesas de apoio |
| 3 – Mesas | 7 - secretária |
| 4 – Cadeiras | 8 – quadro branco |
| | 9 – cadeira da professora |

Apêndice L – Guião da entrevista à professora cooperante

Apêndice L - Guião da entrevista à professora cooperante

<i>Blocos de Informação</i>	<i>Objetivos específicos</i>	<i>Formulação de Questões</i>	<i>Observações</i>
BLOCO – A <i>Legitimação da Entrevista e motivação do/a entrevistado/a</i>	• Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado; criar um ambiente propício e agradável; • Autorização da gravação da entrevista.	Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização da investigação a desenvolver na PES II, intitulada : “ <i>Nós gostamos mais do recreio</i> ” – <i>o espaço-tempo para brincar na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.</i> 1. - O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido; 2. - Queria solicitar a gravação da entrevista, de forma a poder transcrevê-la na íntegra.	
BLOCO – B <i>Caracterização do perfil da educadora</i>	• Obter informações sobre a sua formação; • Metodologias usadas pela professora	• Qual a sua Idade? • Qual a sua Formação Académica? • Em que ano concluiu o curso? • Há quanto tempo exerce funções de educador/a? • Há quanto tempo exerce funções na Instituição atual? • Qual ou quais as metodologias que segue no seu dia a dia com os alunos?	
BLOCO – C <i>Conceito de brincar</i>	• O conceito de brincar do ponto de vista da professora	• Do seu ponto de vista, o que é brincar? • Como caracteriza o brincar no contexto de 1º ciclo? • Considera o brincar um direito da criança?	Percecionar o que a professora cooperante considera ser a conceção do brincar e como caracteriza esses momentos.

“Nós gostamos mais do recreio” - O Espaço - Tempo para Brincar na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

BLOCO – D <i>Importância do brincar</i>	• Compreender qual a importância que a professora cooperante dá ao brincar e aos momentos de brincadeira.	• Quais são para si os benefícios do brincar? • Como acha que as crianças se sentem ao brincar? • Considera que o sistema de ensino em Portugal deveria dar mais tempo para as crianças brincarem nomeadamente ao horário escolar e tempo de recreio?	Conhecer a importância do brincar.
BLOCO – E <i>O papel da professora na brincadeira do ponto de vista</i>	• Conhecer as conceções da professora cooperante relativamente ao seu papel nas brincadeiras.	• Costuma brincar com as crianças? De que modo? Pode dar alguns exemplos? • Se sim, escolhe momentos para o fazer ou o tempo dedicado ao brincar depende das rotinas da sala? • Que importância assumem para si estes momentos dedicados ao brincar com as crianças? • Como caracteriza o papel do professor na brincadeira da criança? • Como é que articula o brincar com as outras áreas do currículo? • Costuma intervir nas brincadeiras das crianças mesmo quando não faz parte delas? • Considera que o professor deve intervir quando existem conflitos durante uma brincadeira? • Como torna o brincar visível aos outros? O que observa documenta?	- Questionar a professora quanto ao papel que o professor assume no brincar e perceber se esta dimensão assume uma intencionalidade pedagógica na prática educativa da professora. - Compreender qual a visão da professora relativamente à sua intervenção ou assistência aos momentos do brincar e analisar se o brincar assume uma dimensão relativa na sua ação pedagógica.

BLOCO – F <i>O espaço exterior e a sala como lugares de brincadeira</i>	• Percecionar a importância que o espaço exterior e a sala assumem para a professora cooperante. • Compreender as possibilidades/hipóteses de exploração que o espaço exterior fornece ao grupo.	• Considera o espaço exterior adequado às brincadeiras das crianças? • Qual pensa ser as brincadeiras preferidas do grupo? • Qual a área em que as crianças mais brincam? • Existe algum espaço que as crianças explorem com mais frequência no exterior ou têm limitação de espaço? • O que pensa sobre as brincadeiras mais físicas como as lutas ou brincar à apanhada? • Considera importante que as crianças tenham oportunidade de brincar no espaço exterior diariamente? • Na sua ação pedagógica privilegia momentos de brincar no exterior? Com que frequência?	Perceber quais as características do brincar do grupo de crianças Compreender, do ponto de vista social, qual a importância que a professora cooperante atribui ao brincar.
BLOCO – G <i>Organização do espaço-tempo</i>	• Obter dados sobre a organização do espaço-tempo pela professora; • A organização das rotinas e onde inclui o brincar; • Identificar os tipos de brincadeiras, áreas e interações.	• Fomenta tempo em sala para que as crianças brinquem? • Considera que a sala de aula e a forma como está organizada contribui para o brincar livre? • Considera que o espaço exterior tem potencial para que as crianças brinquem? • Acrescentaria alguma estrutura, espaço ou objeto ao espaço exterior? E ao espaço interior? • Se sim, considera que esta estrutura, espaço ou objeto teriam impacto nas brincadeiras realizadas pelo grupo? Em que medida? • Implementa estratégias para que as crianças usufruam do direito de brincar? • Acha que é possível conciliar o brincar com o cumprimento do programa do 1º CEB? Porquê? Costuma incluir o brincar na rotina diária para além do tempo estipulado para o fazerem?	Compreender que importância atribui a professora cooperante ao espaço exterior e de que forma está este organizado.
Conclusão da entrevista	Finalizar a entrevista	• De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? • Gostaria de acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito? • Agradecer a disponibilidade.	

Apêndice M – Análise da entrevista à professora cooperante

Apêndice M - Análise da entrevista à professora cooperante

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
BLOCO B <i>Percurso académico</i>	Habilitações/formação	Formação inicial	<i>“A minha formação académica é professora de 2º ciclo (...) Concluí o meu curso em 2004.</i>
		Anos na função da prática	<i>“Possuo 16 anos de serviço”.</i>
		Anos na Instituição atual	<i>“Trabalho neste estabelecimento de ensino há 7 anos”.</i>
	Pedagogias	Metodologias	<i>“Não existe nenhum modelo educativo que me inspire. Utilizo diferentes modelos consoante a turma que tenho que trabalhar e por vezes modifico-os e adapto-os até conseguir fazer com que todos os alunos consigam apreender o que é necessário para as suas faixas etárias”.</i>
BLOCO C <i>Conceito de brincar</i>	O conceito de brincar na perspetiva da professora	Conceito de brincar	<i>“(…) brincar é uma atividade fundamental no desenvolvimento das crianças, pois permite-lhes explorar, aprender e expressar-se de forma livre e criativa”.</i>
		Brincar no 1º ciclo	<i>“No contexto do 1.º ciclo, o brincar encontra-se mais direcionado para a aprendizagem. avés jogos educativos, atividades lúdicas e interações com os colegas (...)”.</i>
		Direito da criança	<i>“Sim, considero que brincar é um direito da criança”.</i>

		Contributos do brincar para o desenvolvimento da criança	<i>“O brincar deve ser promovido em todas as fases do desenvolvimento infantil”.</i> <i>“O brincar contribui para o bem-estar Emocional social permitindo à criança explorar a sua identidade e interagir com o mundo de forma saudável”.</i>
		Competências	<i>“Crianças desenvolvem várias competências essenciais como a criatividade, a resolução de problemas, coordenação motora e as habilidades sociais. Permite também o desenvolvimento emocional, porque as crianças expressam os seus sentimentos, aprendem a lidar com as frustrações e trabalhar em equipa”.</i>
BLOCO D Importância do brincar	Compreender a importância que a professora dá ao brincar e aos momentos de brincadeira.	Benefícios através do Brincar	<i>“Para mim, os benefícios do brincar são muitos, Apesar de no 1º ciclo não haver muito tempo para isso”.</i>
		Sentimentos que as crianças demonstram ao brincar	<i>“As crianças, ao brincar, sentem-se felizes, conseguem expressar-se de forma livre, sem sentirem pressão e sem serem controladas”.</i>
	Sistema de ensino do 1º ciclo em Portugal	Valorização do tempo de brincadeira	<i>“Sim, considero que o sistema de ensino deveria valorizar mais o tempo de brincadeira, principalmente no 1.º ciclo. O tempo de recreio e as atividades lúdicas são importantes para as crianças, pois permite descansar, socializar e recarregar as energias para o resto do dia escolar”.</i>

Dar visibilidade ao brincar
à comunidade educativa

Gestão de conflitos

“Nos conflitos é importante que o professor ajude as crianças a perceber as diferentes perspetivas e a procurar soluções de forma autónoma para os problemas”.

Documenta e partilha o que
observa

“procuro documentar as atividades tirando Fotografias ou vídeos. Estas fotografias ou vídeos são depois partilhadas com os outros colegas, pais para que todos possam ver o impacto das atividades lúdicas”.

BLOCO E O papel do professor na brincadeira do ponto de vista da professora cooperante	Conceções do papel da professora nas brincadeiras	Interação adulto-criança nas brincadeiras	<i>“Sim, costumo brincar com as crianças sempre que possível”. (...) também me envolvo em brincadeiras mais estruturadas, como encenações ou dramatizações (...)”.</i> <i>“Esses momentos são importantes para mim, pois o brincar permite fortalecer a relação com as crianças, criando um ambiente de confiança e respeito”.</i>
		O papel do professor	<i>“O papel do professor na brincadeira da criança é de orientador”.</i>
		Escolha do momento para brincar com as crianças	<i>“Sim, costumo brincar com as crianças sempre que possível”.</i>
	Caracterização do papel do professora na brincadeira	A presença da professora no espaço de brincar	<i>“Participo em jogos de grupo, como atividades ao ar livre (...)”.</i>
	Articulação curricular	O brincar como estratégias de aprendizagem	<i>“Tento realizar atividades lúdicas que complementam o conteúdo curricular (...)”.</i> <i>“Pode-se articular o brincar com as componentes do currículo com alguma facilidade”.</i> <i>“(...) posso utilizar jogos de contagem ou noções de medida., trabalhamos a leitura e dramatização de histórias, que tornam a aprendizagem da linguagem mais divertida e eficaz”.</i>

“Nós gostamos mais do recreio” - O Espaço - Tempo para Brincar na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

BLOCO F <i>O espaço exterior e a sala como lugares de brincadeira</i>	Percecionar a importância Que o espaço exterior e a Sala assumem para a Professora cooperante	Adequação do espaço exterior	<i>“Sim, considero o espaço exterior adequado para as brincadeiras das crianças, mas acredito que teria ser melhorado”.</i>
		Materiais	<i>“As crianças costumam brincar especialmente com jogos que exigem mais espaço, como o futebol, ou escorregas e nas argolas”.</i>
	Brincadeiras preferidas nos espaços	O espaço sala e Áreas onde mais brincam	<i>“As brincadeiras preferidas do grupo variam de acordo com o ambiente, as crianças gostam de brincadeiras que envolvem imaginação”.</i>
		O espaço recreio e áreas onde mais brincam	<i>“No exterior, as crianças tendem a explorar mais as áreas com maior liberdade de movimento, como o campo ou as zonas de recreio.</i>
		Limitação de espaço exterior para brincar	<i>“ Possuem limitação de espaço quando chove e as crianças têm de estar na zona coberta da escola”.</i>
	Brincadeiras mais físicas	Brincar às lutas Brincar à apanhada	<i>“as brincadeiras físicas, como as lutas ou brincar à apanhada, são naturais e fazem parte do desenvolvimento das crianças (...) é importante que essas brincadeiras sejam supervisionadas para garantir que não se tornem agressivas.”</i>

“Nós gostamos mais do recreio” - O Espaço - Tempo para Brincar na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

Ação pedagógica e momentos para brincar

Oportunidade de brincar diariamente

“Sim, tento que na minha ação pedagógica, as crianças possam ter momentos de brincar no exterior, pois vejo que é marcante para os alunos essas pequenas ações. Tento organizar pelo menos uma vez por semana uma atividades ao ar livre”.

BLOCO G Organização do espaço-tempo	Organização da sala pela professora	A sala como espaço para brincar	<i>“Tento que haja tempo para brincar em sala de aula, mas nem sempre é possível. A sala não está com a disposição que permita uma brincadeira livre.”</i>
		Estrutura, espaço ou objetos que faltem na sala	<i>“No espaço interior, poderia integrar mais materiais de construção e áreas que favoreçam o jogo” . “A criação de espaços dedicados à construção estimularia a criatividade”.</i>
	Organização do recreio pela professora	Estrutura, espaço ou objetos que considere que faltem no recreio	<i>“talvez fosse importante mais áreas de sombra ou pequenos jardins, onde as crianças possam explorar a Natureza. Uma área de jardim permitiria que as crianças se ligassem mais com a natureza e realizassem atividades observação e exploração”.</i>

Apêndice N – Guião da entrevista ao alunos do 1º CEB

Apêndice N - Guião da entrevista ao alunos do 1º CEB

<i>Blocos de Informação</i>	<i>Objetivos específicos</i>	<i>Formulação de Questões</i>	<i>Observações</i>
<i>BLOCO – A</i> <i>Conceção do brincar</i>	Conhecer a conceção dos alunos relativamente ao brincar	• O que é para vocês brincar? Digam-me exemplos • Como é que se sentem quando estão a brincar? • Com quem gostam mais de brincar? Porquê?	Percecionar a perspetiva dos alunos e as suas conceções relativas ao brincar.
<i>BLOCO - B</i> <i>Organização do espaço-tempo do brincar pela visão dos alunos</i>	Compreender qual a importância que é dada ao brincar na rotina diária pelos alunos	• Acham que têm tempo suficiente para brincar ? • Qual é a vossa brincadeira preferida? • Gostavam de ter mais coisas para brincar? O quê?	Qual o tempo que acham que era suficiente para poderem brincar?
<i>BLOCO – C</i> <i>A importância do brinquedo</i>	Compreender as brincadeiras e os brinquedos a que os alunos recorrem	• Quais são os vossos brinquedos preferidos na sala? E no recreio? Porquê? • Existe algum brinquedo/materiais que vocês gostavam muito de ter aqui na sala? E no recreio? Qual e porquê?	Compreender de que forma o brinquedo influencia as escolhas e as brincadeiras dos alunos.
<i>BLOCO - D</i> <i>O papel do adulto no brincar do ponto de vista dos alunos</i>	Compreender a visão dos alunos face ao papel do adulto nas brincadeiras.	• Acham que os adultos gostam de brincar? • Quando eles estão a brincar o que é que eles gostam de fazer? • Acham que os adultos respeitam a vossa opinião nas brincadeiras?	Compreender a visão dos alunos perante as intervenções dos adultos nas brincadeiras

BLOCO – E O Recreio e a Sala de Aula	Percecionar a importância que o recreio assume para os alunos. Compreender as possibilidades/hipóteses de exploração que o espaço exterior fornece aos alunos.	• Vocês gostam de brincar no recreio? Porquê? • Qual é a vossa brincadeira preferida no recreio? Porquê? • Vocês gostavam que o recreio tivesse mais brinquedos? Quais? Porquê? • Quem é que brinca com vocês lá fora?	Questionar as conceções do brincar no espaço exterior e interior da sala e como percecionam os alunos a organização destes espaços.
Conclusão da entrevista	Percecionar a importância que a sala de aula assume para os alunos para brincar. Compreender as possibilidades/hipóteses de exploração que o espaço da sala de aula fornece aos alunos.	• Na sala, costumam brincar? • Quais são as vossas brincadeiras preferidas na sala? • Podem usar o espaço todo livremente para brincar? • Acham que podiam brincar mais vezes ou ter mais tempo para brincar na sala?	
	Finalizar a entrevista	Querem dizer mais alguma coisa sobre o brincar e as vossas brincadeiras? Agradecer aos alunos a disponibilidade.	

Apêndice O – Análise da entrevista aos alunos do 1º CEB

Apêndice O - Análise da entrevista aos alunos do 1º CEB

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
BLOCO A <i>Conceção do brincar</i>	Conhecer as concepções das crianças relativamente ao brincar	O que é brincar do ponto de vista das crianças do 1º CEB	E “ <i>Brincar é poder fazer coisas ao ar livre</i> ”. S “ <i>brincar é liberdade e poder fazer várias brincadeiras</i> ”. M “ <i>É divertir-me</i> ”.
		Brincadeiras preferidas	E “ <i>gosto de brincar a ser cão</i> ”. S “ <i>Gosto de brincar às escondidas</i> ”. M “ <i>Eu também gosto de brincar às escondidas</i> ”.
		Interação criança-criança	E – “ <i>Gosto de brincar com a Inês, o Rafael e o Mark às vezes</i> ”. S – “ <i>Bia, Marta, Eduardo, às vezes com o Mark</i> ” M – “ <i>Pedro, Eduardo, Bia, Diogo</i> ”.
BLOCO B <i>Organização do espaço-tempo do brincar pela visão dos alunos</i>	Compreender a importância que é dada ao brincar na rotina diária pelos alunos	O tempo para brincar	E – “ <i>no intervalo da manhã tá bom, no almoço está bom e no da tarde é pouco tempo</i> ”. M– “ <i>Devíamos de ter mais no almoço, queria mais 15 min</i> ”. S – “ <i>De manhã mais um bocadinho</i> ”.
BLOCO C <i>A importância do brinquedo</i>	Compreender as brincadeiras e os brinquedos a que os alunos recorrem para brincar na sala.	Brinquedos da sala	E – “ <i>Alguns, podia haver mais</i> ”. S – “ <i>Tem alguns livros mas nós temos os nossos na mesa, não vamos buscar os do armário</i> ”. M– “ <i>Sim, não brincamos muito com os brinquedos, é mais conversar</i> ”.

	Compreender as brincadeiras e os brinquedos a que os alunos recorrem para brincar no recreio..	Brinquedos do recreio	Todos – “ <i>Brinquedos pra nós não há, só para os meninos da pré</i> ”. S – “ <i>Eu gostava de ir brincar com os meninos pequeninos</i> ”. M – “ <i>Há o parque mas está sempre cheio</i> ”.
		Estruturas, objetos e materiais que faltam no recreio	E – “ <i>mais máquinas de ginástica</i> ” M – “ <i>mais espaço com árvores, natureza</i> ” S – “ <i>precisávamos de mais espaço, somos muitos e depois não podemos ir para alguns sítios</i> ”.
BLOCO D O papel do adulto no brincar do ponto de vista dos alunos	Os adultos e o seu envolvimento nas brincadeiras das crianças Compreender a visão das crianças face ao papel do adulto nas brincadeiras	Interação Adulto-criança	E – “ <i>alguns sim, alguns não</i> ”. M – “ <i>a auxiliar filipa brinca às vezes no recreio</i> ”. S – “ <i>A professora Marta e a Eufémia brincam às vezes na sala</i> ”.
		Respeito pela opinião da criança	Todos – “ <i>Nós podemos decidir as regras</i> ”. S – “ <i>Nós dizemos como é para brincar e elas brincam</i> ”.
BLOCO E O Recreio e a Sala de Aula	Percecionar a importância que o recreio e a sala assume para os alunos. Compreender as possibilidades/hipóteses	Espaços no recreio de maior interesse para os alunos	E – “ <i>O recreio tem pouco espaço</i> ”. Todos – “ <i>não podemos ficar perto dos meninos da pré, os nossos irmãos</i> ”. M – “ <i>Andamos por aí</i> ”. E – “ <i>O campo está fechado e não podemos ir jogar à bola</i> ”. M – “ <i>O GERAS também está a arranjar é chato isso</i> ”.

de exploração que o espaço exterior e a sala fornecem aos alunos.

O Espaço-Tempo para brincar na sala de aula.

E – *Devíamos brincar mais na sala, concordo com a S e o M*. “M – *Eu também acho*”.

S – *“A sala serve pra estudar mas às vezes é preciso brincar”*. “E – *“Sim, porque é muito tempo sentados a trabalhar não é”*”.

Estudo do Meio	Sociedade	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J)	conhecimentos e apresentar narrações. - Reconhecer as unidades de tempo: década, Relacionar datas e factos importantes para a compreensão da história local, - Reconhecer e valorizar a diversidade de etnias e culturas existentes na sua comunidade.	- Incentivar os alunos a questionarem os pais sobre as brincadeiras dos mesmos para uma partilha de experiências; - Agradecer a presença dos pais e esclarecer qual a finalidade da atividade e objetivos; - Foram colocadas questões orientadoras aos pais para se perceber as diferenças entre a fase de infância dos pais e das crianças da atualidade. 1- O brincar na infância dos pais: - Convidar os pais para um diálogo onde poderão contar sobre as brincadeiras que faziam na infância, como brincavam e quais os materiais que utilizavam nas suas brincadeiras livres; 2- O espaço-tempo de brincar em contexto escolar dos pais: Contar através de relatos orais, como era o espaço- tempo de brincadeira no		
	Sociedade/ Natureza/ Tecnologia	Autoavaliador (transversal às áreas) Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F)	Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicá-los, reconhecendo como se constrói o conhecimento.			

Educação Física	Jogos Tradicionais		- Participar em jogos ajustando a iniciativa própria, e as qualidades motoras na prestação, às possibilidades oferecidas pela situação de jogo e ao seu objetivo, realizando habilidades básicas e ações técnico-táticas fundamentais, com oportunidade e correção de movimentos.	seu tempo de criança na escola. 3- Momento de partilha e brincadeira: Após o diálogo coletivo, os pais serão convidados a brincar com os filhos no espaço exterior da escola (polivalente) às brincadeiras que tinham quando eram da idade dos filhos. Jogo Macaquinho do Chinês.		
-----------------	--------------------	--	--	--	--	--

Apêndice Q – Planificação da atividade 2 em contexto de 1º CEB

Apêndice Q - Planificação da atividade 2 em contexto de 1º CEB

Componente Curricular	Data	Duração	Número de alunos
Estudo do Meio	24 de abril de 2025	2h	24

Articulação Curricular Interdisciplinar	Domínios/ Temas	Competências (PASEO)	Aprendizagens Essenciais/ Objetivos de Aprendizagem	Propostas de Atividades (Ações Estratégicas de Ensino)	Recursos	Instrumentos de Avaliação
Cidadania e Desenvolvimento	Natureza Educação Ambiental	- Responsabilidade e autonomia - Bem-estar, saúde e ambiente - Consciência e domínio do corpo - Relacionamento interpessoal - Senso estético e artístico - Desenvolvimento pessoal e autonomia - Pensamento crítico e pensamento criativo	- Conhecer atitudes e comportamentos sustentáveis no uso dos recursos naturais (água, energia, resíduos). - Identificar formas de contribuir para a preservação do ambiente (reduzir, reutilizar, reciclar). - Desenvolver atitudes de respeito pelo outro, de cooperação, de solidariedade e de participação cívica. - Promover comportamentos sustentáveis e de	Objetivos: - Sensibilizar os alunos para a importância da reutilização e da reciclagem, através da troca de brinquedos. - Promover atitudes de partilha, solidariedade e consumo consciente. - Desenvolver competências de comunicação oral e escrita. - Estimular a criatividade e o espírito crítico.	Humanos: - Estagiária, - Alunos Materiais: - Brinquedos	Avaliação formativa, baseada na participação, cooperação, cumprimento das tarefas e atitudes demonstradas com os seguintes critérios: - Demonstra compreensão dos conceitos de reciclagem e reutilização. - Participa ativamente nas atividades de

Português	Oralidade	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J) Comunicador (A, B, D, E, H) Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J) Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H) Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F) Criativo (A, C, D, J)	proteção do ambiente. Compreensão • Interpretar o essencial de discursos orais sobre temas conhecidos. Identificar, organizar e registar informação relevante em função dos objetivos de escuta. Fazer inferências, esclarecer dúvidas, identificar diferentes intencionalidades comunicativas.. Expressão • Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras. Gerir adequadamente a tomada de vez na comunicação oral, com respeito pelos princípios da cooperação e da cortesia.	ATIVIDADE Diálogo orientado: – Questionar os alunos: “O que fazemos com os brinquedos de que já não gostamos?” – Introduzir o conceito de reciclagem e reutilização de brinquedos. – Debate breve sobre os valores associados (partilha, consumo responsável). Troca de brinquedos e brincadeira livre: cada aluno pode trazer brinquedos que já não usa e trocar com os colegas.		grupo e demonstra espírito de partilha. • Expressa-se oralmente e por escrito com adequação ao tema. Mostra criatividade e empenho nas tarefas propostas.
------------------	------------------	---	---	---	--	--