



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1.º CEB

Requalificação do recreio com crianças do 1.º CEB: Contributos de uma
proposta para promover o brincar, o movimento e a interação social

Eliana Rodrigues



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Eliana Rodrigues

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1.º CEB

Requalificação do recreio com crianças do 1.º CEB: Contributos
de uma proposta para promover o brincar, o movimento e a
interação social

Trabalho efetuado sob a orientação da
Doutora Inês Peixoto Silva
Doutora Linda Maria Balinha Saraiva

outubro de 2025

AGRADECIMENTOS

Terminado este percurso tão longo e tão importante na minha vida, resta-me agradecer a todos os que, mesmo pelo mais pequeno incentivo, através de palavras ou afetos, foram essenciais para a conclusão desta etapa marcante.

Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais, que me acompanharam ao longo desta grande viagem, sendo portos seguros, tanto nas alegrias como nas tristezas. À minha irmã, que esteve sempre presente, mesmo quando a incomodei vezes sem conta para reler os documentos que escrevia e para colaborar na construção de materiais. Sem dúvida, com eles, foi mais apaziguador viver esta aventura tão intensa e desafiante.

Agradeço também aos restantes familiares que estiveram sempre presentes durante o meu percurso, apoiando-me e ajudando-me, com um especial destaque para os meus avós Marinha, Manuel e Maria.

Às minhas orientadoras, Doutora Inês Silva e Doutora Linda Saraiva, agradeço todo o apoio prestado, a disponibilidade, os ensinamentos, o rigor, as críticas, correções e sugestões que tanto contribuíram para o enriquecimento deste relatório.

À educadora Odete e à professora Hedna, obrigada por todos os exemplos e ensinamentos adquiridos no decorrer da prática profissional. Estendo igualmente o meu agradecimento a todas as educadoras e professores cooperantes com quem tive a oportunidade de me cruzar durante estes anos.

Às minha amigas, que me acompanharam durante todo o percurso, tendo todas um papel importante nesta caminhada, o meu sincero agradecimento.

À Elsa, o meu par pedagógico, que se tornou, sem dúvida, uma amiga para a vida que Viana do Castelo me deu, minha “tia eterna”. Obrigada por me aturares ao longo destes anos, por todos os momentos, chamadas intermináveis, companheirismo, palavras, apoio, sorrisos e lágrimas que ultrapassamos juntas. Sem ti, certamente, isto não teria sido possível!

À Clara, à Cat, à Cláudia, à Ana Alice e à Gabi por todos os momentos e histórias que partilhamos juntas e que Viana nos proporcionou.

À Bia, à Ju, à Sara, à Carla, à Lila e à Mari, que, com os seus melhores conselhos e amizade de longa data, foram fundamentais para todo este caminho.

À ESE- IPVC, por ser casa ao longo de todos estes anos tão intensos e desafiantes. Foi neste espaço que cresci académica e pessoalmente e que criei relações que levo para a vida.

A todas as crianças com quem tive o privilégio de me cruzar, deixo um agradecimento especial. Cada momento partilhado, cada sorriso e cada pequena conquista foram experiências que me recordam, de forma genuína e clara, o verdadeiro sentido desta profissão.

Sem dúvida, todos foram essenciais neste percurso. A presença de cada um contribuiu, de forma única, para que eu pudesse aprender, valorizar e crescer. Esta foi, certamente, uma etapa, que levarei comigo como uma aprendizagem para a vida. Foi aqui que evoluí enquanto pessoa e profissional. O desafio foi grande, mas acredito que a recompensa será ainda maior!

Obrigada a todos,

Eliana

RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE-IPVC). Este estudo, cuja temática central foi a requalificação do recreio com crianças do 1.º CEB, teve como objetivo promover o brincar, o movimento e a interação social. Foi desenvolvido numa escola do distrito de Viana do Castelo e contou com a participação ativa das crianças ao longo de todo o processo. A intervenção teve como ponto de partida as necessidades identificadas pelas crianças relativamente ao recreio da instituição. Com base nessas necessidades, foi criado um espaço que estimulasse os interesses manifestados, promovendo o seu desenvolvimento integral. Trata-se de um estudo com uma abordagem predominantemente quantitativa, de carácter descritivo e comparativo, em que participaram catorze crianças, com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos. O processo de recolha de dados decorreu em duas fases complementares. Primeiramente, foi aplicado um inquérito por questionário às crianças, com o objetivo de conhecer as suas opiniões sobre o espaço exterior escolar e identificar as suas preferências, necessidades lúdicas e os recursos valorizados no contexto. Numa segunda fase, com o intuito de descrever e comparar os comportamentos lúdico-motores e sociais das crianças antes e após a requalificação do espaço exterior da escola, foi realizada observação não participante durante os momentos de recreio, recorrendo-se a registos audiovisuais utilizando a técnica “criança focal” para análise e a um diário de campo. O programa de intervenção teve a duração de cinco semanas e consistiu na transformação de um espaço inutilizado, dando origem ao “Cantinho das Construções”, e no enriquecimento de outros espaços, através da introdução de pneus e quadros de giz. Os resultados demonstraram que a intervenção teve um impacto positivo em vários domínios do desenvolvimento das crianças, nomeadamente ao nível motor e social. Concluindo, o enriquecimento dos espaços exteriores constitui uma mais-valia, proporcionando às crianças oportunidades que promovem o seu desenvolvimento integral.

Palavras-chave: Brincar; Interação Social; Movimento; Recreio; Requalificação

ABSTRACT

This report was prepared as part of the Supervised Teaching Practice (PES) curricular unit within the Master's program in Preschool Education and Primary Education at the School of Education of the Polytechnic Institute of Viana do Castelo (ESE-IPVC). This study, whose central theme was the renovation of recess for children in the 1st cycle of primary school (CEB), aimed to promote play, movement, and social interaction. It was conducted at a school in the district of Viana do Castelo and involved the active participation of the children throughout the process. The intervention was based on the needs identified by the children regarding the school's recess. Based on these needs, a space was created that stimulated their expressed interests, promoting their comprehensive development. This is a study with a predominantly quantitative approach, descriptive and comparative in nature, in which fourteen children, aged 6 to 8, participated. The data collection process occurred in two complementary phases. First, a questionnaire survey was administered to the children to learn their opinions about the school's outdoor space and identify their preferences, playful needs, and the resources valued within the context. In a second phase, to describe and compare the children's playful, motor, and social behaviors before and after the renovation of the school's outdoor space, non-participant observation was conducted during recess, using audiovisual recordings using the "focal child" technique for analysis and a field diary. The intervention program lasted five weeks and consisted of transforming an unused space into the "Construction Corner" and enriching other spaces through the introduction of tires and chalkboards. The results demonstrated that the intervention had a positive impact on several areas of children's development, particularly motor and social development. In conclusion, the enrichment of outdoor spaces constitutes an added value, providing children with opportunities that promote their comprehensive development.

Keywords: Play; Social Interaction; Movement; Recreation; Renovation

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	i
RESUMO.....	iii
ABSTRACT	iv
ÍNDICE	v
ÍNDICE DE FIGURAS.....	vii
ÍNDICE DE TABELAS.....	viii
LISTA DE ABREVIATURAS.....	ix
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS	2
Caraterização do Contexto Educativo da Educação Pré-Escolar	2
Caracterização do AE e do meio onde se insere	2
Caracterização do estabelecimento	3
Caracterização da sala	5
Caracterização do grupo.....	8
Percurso da Intervenção Educativa- Educação Pré-Escolar.....	10
Caraterização do Contexto Educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico	19
Caracterização do AE e do meio local	19
Caracterização do estabelecimento	20
Caracterização da sala	22
Caracterização da turma (1.º e 2.º anos de escolaridade).....	24
Percurso da Intervenção Educativa- 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	26
CAPÍTULO II – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO	38
Enquadramento do Estudo	38

Objetivos do estudo	40
Fundamentação Teórica.....	41
Importância de brincar na infância	41
Importância dos recreios escolares no desenvolvimento integral da criança	45
Participação da criança no planeamento e dinamização dos recreios	47
O recreio escolar	49
Estudos Empíricos	53
Metodologia de Investigação.....	55
Opções metodológicas	55
Caraterização da amostra.....	56
Instrumentos e procedimentos de recolha de dados	56
Tratamento dos dados.....	62
Fases do estudo e calendarização	62
Descrição da Intervenção.....	63
Apresentação e Discussão dos Resultados	69
Opinião das crianças sobre o espaço exterior escolar, as suas preferências, necessidades lúdicas e os recursos que valorizam neste contexto.....	69
Comportamentos lúdico-motores e sociais das crianças, antes e após a requalificação do espaço exterior da escola.....	79
Conclusões	87
Limitações do Estudo e Recomendações para Intervenções Futuras	89
CAPÍTULO III – REFLEXÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	91
Referências Bibliográficas	95
Anexos.....	104

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Alguns registos do espaço exterior do estabelecimento	5
Figura 2- Registos da sala	6
Figura 3- Planta da sala de aula.....	23
Figura 4- Planta do espaço exterior da escola.....	58
Figura 5- Espaço 3.....	63
Figura 6- Antes e depois da transformação do espaço do "Cantinho das construções" no espaço 4.....	64
Figura 7- Esboço desenhado por um aluno.....	64
Figura 8- Pintura dos pneus.....	65
Figura 9- Exploração dos pneus.....	65
Figura 10- Materiais realizados	66
Figura 11- Momentos de exploração no "Cantinho das Construções"	67
Figura 12- "Zona de Desenho".....	68

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Horário da Turma	24
Tabela 2- Fases do Estudo	62
Tabela 3- Número e frequência de respostas das crianças à questão: “Gostas do recreio da tua escola?”	69
Tabela 4- Número e frequência de respostas das crianças às razões para gostar do recreio	70
Tabela 5- Número e frequência de respostas das crianças à questão “Que tipo de espaços/materiais gostarias de ter na tua escola?”	71
Tabela 6- Número e frequência de respostas das crianças à questão “Que materiais utilizas nas tuas atividades no recreio?”	73
Tabela 7- Número e frequência de respostas das crianças à questão “Que atividades costumavas realizar no recreio?”	75
Tabela 8- Número e frequência de respostas das crianças à questão “Que jogos tradicionais conheces?”	77
Tabela 9- Tempo médio em segundos de envolvimento das crianças em comportamentos motores.....	79
Tabela 10- Tempo médio em segundos de envolvimento das crianças em diferentes tipos de jogo	81
Tabela 11- Tempo médio em segundos de envolvimento das crianças em atividades variadas	83
Tabela 12- Tempo médio em segundos de envolvimento das crianças em diferentes formas de organização.....	84
Tabela 13- Tempo médio em segundos de envolvimento das crianças em comportamentos sociais	85

LISTA DE ABREVIATURAS

1.º CEB- 1.º Ciclo do Ensino Básico

AE- Agrupamento de Escolas

AEC- Atividades de Enriquecimento Curricular

CAA- Centros de Apoio à Aprendizagem

EB- Escola Básica

EC- Educadora Cooperante

EPE- Educação Pré-Escolar

ESE-IPVC – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

MAB- Material Multibase

NEE – Necessidades Educativas Específicas

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PC- Professora Cooperante

PE- Professoras Estagiárias

PES – Prática de Ensino Supervisionada

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. O relatório encontra-se organizado em três capítulos principais. O primeiro diz respeito à caracterização dos contextos educativos, de Educação Pré-Escolar (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), o segundo ao trabalho de investigação realizado no 1.º CEB no âmbito da requalificação dos espaços de recreio escolar, e o terceiro à reflexão da PES.

O capítulo I apresenta a descrição dos contextos educativos onde decorreu a intervenção (meio local, estabelecimento, sala e grupo/turma). Para além disso, expõe-se o percurso da intervenção educativa, detalhando-se as diferentes áreas de conteúdo trabalhadas nos dois contextos, bem como as estratégias utilizadas e as dificuldades sentidas.

O capítulo II refere-se ao trabalho de investigação desenvolvido. Inicia-se com o enquadramento do estudo e a apresentação dos objetivos. Segue-se a fundamentação teórica que sustenta a investigação, bem como a metodologia adotada, incluindo as opções metodológicas, a caracterização da amostra, os instrumentos e procedimentos de recolha de dados, o tratamento dos dados, as fases do estudo e a respetiva calendarização. Posteriormente, descreve-se a intervenção e é apresentada a discussão dos resultados, as conclusões, as limitações do estudo e as recomendações para intervenções futuras.

O capítulo III contempla a reflexão global sobre todo o percurso desenvolvido no âmbito da PES.

Por fim, encontram-se as referências bibliográficas e os anexos que representam o suporte a todo este processo.

CAPÍTULO I – CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

Neste primeiro capítulo, apresenta-se a caraterização dos contextos educativos onde decorreu a PES. O capítulo, encontra-se organizado em duas partes: a primeira corresponde à caraterização do contexto educativo da EPE e a segunda refere-se ao contexto educativo do 1.º CEB.

Inicialmente, será apresentada uma breve caraterização do Agrupamento de Escolas (AE) e do meio onde este se insere, abrangendo os seus aspetos geográficos, económicos, sociais, relativos a ambos os contextos. De seguida, encontra-se a caraterização do estabelecimento, da sala e do grupo ou turma. Posteriormente, descreve-se o percurso educativo desenvolvido ao longo das intervenções, incluindo aspetos relacionados com as semanas de observação, o papel desempenhado, bem como a identificação e reflexão sobre as aprendizagens realizadas. Apresenta-se ainda, de forma geral, uma descrição das áreas, domínios e conteúdos explorados, bem como outras colaborações ou intervenções relevantes, como as principais aprendizagens e dificuldades sentidas ao longo da experiência.

Caraterização do Contexto Educativo da Educação Pré-Escolar

Caracterização do AE e do meio onde se insere

O Agrupamento de Escolas onde decorreu a PES do contexto educativo da EPE é formado por uma escola secundária (escola sede), por uma escola EBI/JI e por um Centro Educativo. Este agrupamento localiza-se no distrito de Viana do Castelo, no concelho de Ponte de Lima, abrangendo uma área geográfica de 321,2 km². De acordo com dados de 2023, o concelho de Ponte de Lima conta com uma população de 41.130 habitantes (Gabinete de Estratégia e Estudos, s.d.).

Ponte de Lima, conhecida como a vila mais antiga de Portugal, tem a sua economia centrada na indústria, no comércio, incluindo o comércio por grosso e a retalho, reparação de veículos automóveis e motociclos e na agricultura, com destaque na produção de vinho verde (Pacto de Autarcas, 2020).

Além de ser uma vila rica em património cultural e histórico, Ponte de Lima oferece muita tradição a quem a visita, desde o arroz de sarrabulho acompanhado de um vinho verde a nível da gastronomia, as várias festas e romarias realizadas ao longo do ano, como as famosas nas Feiras Novas em setembro, que atraem milhares de visitantes.

No campo do desporto, Ponte de Lima destaca-se pela sua forte ligação à canoagem, com o concelho a ser um polo de excelência nesta modalidade, tendo como maior ícone o campeão mundial Fernando Pimenta (Município de Ponte de Lima, 2024).

Caracterização do estabelecimento

O contexto educativo onde se realizou a PES, foi inaugurado em 2009 e está localizado num meio rural, com uma densidade populacional de cerca de 1380 habitantes. No seu redor existem alguns campos agrícolas, envolvendo a escola num ambiente tranquilo e próximo à natureza. Esta é uma instituição escolar que acolhe alunos provenientes de diversas freguesias das redondezas.

Este contexto é uma Eco-Escola galardoada desde o ano letivo de 2010-2011, tendo sido reconhecida com diversos prémios e participado ativamente em vários projetos.

A distribuição dos alunos é organizada em oito salas do 1.º CEB e cinco salas destinadas à EPE. O edifício da escola, de construção recente, é composto por dois andares, com o primeiro piso destinado ao 1.º CEB e o rés-do-chão à EPE, onde se localizam cinco salas de atividade. A estrutura possui uma área edificada de 2.085 m² e uma área exterior de 5.970 m².

Além disso, a escola dispõe de diversos espaços comuns que atendem às necessidades de toda a comunidade escolar. No primeiro piso, encontram-se a receção, a sala dos professores, a sala dos assistentes operacionais, o gabinete médico, o gabinete de coordenação, a sala de ciências, a biblioteca e as casas de banho. Já no rés-do-chão, estão localizadas a sala de acolhimento/prolongamento, as casas de banho e a cantina. Ainda podemos encontrar um pavilhão desportivo e uma ampla área exterior.

A biblioteca encontra-se organizada em diferentes áreas, proporcionando uma ampla gama de recursos para os alunos. A zona de leitura informal é um espaço

acolhedor, composto por sofás, pufes e uma carpete, onde as crianças podem relaxar e explorar livros que se encontram nas estantes dessa área. Além disso, ainda neste espaço, têm à sua disposição objetos para realizar teatros de fantoches.

Existe também a zona de leitura e vídeo, que conta com uma estante com livros e DVD's, acompanhada de uma coluna de som, uma televisão e um projetor. Também contém uma zona de trabalho, equipada com mesas circulares e retangulares, onde as crianças têm a oportunidade de realizar as suas atividades. Há ainda a zona de consulta e produção multimédia, onde as crianças podem realizar pesquisas nos computadores disponíveis, sempre com o auxílio da educadora.

Por fim, a biblioteca inclui uma zona de acolhimento, cujo objetivo é permitir aos alunos requisitar livros da escola.

Em relação à sala de ciências, esta é equipada com bancadas de trabalho, onde se encontram diversos materiais de laboratório. Contém ainda mesas dispostas no centro para as crianças realizarem as suas atividades e experiências.

No que diz respeito à sala de prolongamento/ acolhimento, as crianças têm acesso a diversos livros para explorar, a uma televisão, a espaços para fazerem desenhos, pintar, etc. Isto ocorre das 8h00 às 9h00 e das 16h00 às 17h30.

Quanto à cantina, esta situa-se no rés-do-chão, equipada com mesas e cadeiras para todas as crianças e alunos realizarem as suas refeições.

Além destes espaços internos, a escola conta com um pavilhão constituído por um campo de futsal, que contém duas balizas fixas, cestos de basquetebol, dois balneários e uma sala de arrumos com variados materiais desportivos, como bolas, cones, coletes, karts, entre outros.

No espaço exterior, podemos encontrar baloiços, escorregas, balancés, e diversas casas de madeira, além de um campo de futebol. A área coberta contém diversos jogos pintados no chão, como o jogo da glória, da macaca e do xadrez. O local ainda dispõe de cestos de basquetebol, mesas de matraquilhos, mesas, bancos e jogos do galo na vertical compostos por peças rotativas.

Ainda encontramos diversos pneus pintados, uma área com areia, uma casinha e uma horta com uma variedade de produtos agrícolas, como legumes e flores. Existe também um "hotel para insetos", promovendo a interação com a fauna local, uma estufa e diversos animais, nomeadamente, um pônei, patos, cágados, peixes, galinhas e perus (Figura 1).

Figura 1

Alguns registos do espaço exterior do estabelecimento



Caracterização da sala

A Sala 3, designada “Sala dos Amarelos”, funciona com atividades letivas das 9h00 às 12h00 e das 14h00 às 16h00, totalizando 5 horas diárias de atividades.

Esta sala está bem organizada, com o material disposto de forma arrumada, permitindo uma circulação livre entre as diversas áreas e as mesas. Encontra-se bem iluminada, através da luz natural que transpõe as diversas janelas da sala. Tem acesso direto ao exterior através de uma porta. Todos os materiais encontram-se em fácil acesso para que todas as crianças os possam utilizar de acordo com a sua faixa etária.

No exterior da sala, há um placar onde são expostas as atividades desenvolvidas pelas crianças e, na parte inferior, existem cabides para que as crianças possam colocar os seus pertences, como mochilas, casacos e batas.

A sala de atividades encontra-se dividida em cinco áreas de interesse, sendo estas: a área das expressões que se subdivide em desenho, colagem, pintura e modelagem; a área da biblioteca; a área do faz de conta, que inclui o quartinho e a cozinha; a área dos jogos, tanto de chão como de mesa; e, por último, a área do computador (Figura 2).

Figura 2

Registos da sala



A área das expressões, composta pelo desenho, a colagem, a pintura e a modelagem oferece uma vasta gama de materiais que permitem às crianças colocar em prática as suas ideias criativas. Relativamente ao desenho, podemos encontrar material de registo, utilizado diariamente pelas crianças. Cada criança tem o seu material identificado num copo, com o seu nome e fotografia, que contem lápis de carvão, marcadores, lápis de cor, entre outros. Na pintura existe um cavalete equipado com materiais adequados, como tintas de diversas cores. A colagem e a modelagem apresentam de igual forma o material necessário, como revistas, cola, pincéis e plasticina com as ferramentas necessárias para o seu manuseamento.

Em relação à área da biblioteca, podemos observar uma estante com livros, acompanhada de uma mesa e um banco, proporcionando um ambiente acolhedor e confortável para a leitura e desenvolvimento da imaginação e criatividade das crianças.

No que diz respeito à área do faz de conta, que envolve o quartinho e a cozinha, podemos encontrar o quarto, que contém uma cama com bonecas, um armário com cabides e roupas, um espelho, uma mesinha de cabeceira, carrinhos de bebê, uma tábua de passar a ferro, uma banheira de bebê, arcos para o cabelo e umas “asas de fada”. Na cozinha, por sua vez, podemos observar uma mesa redonda com cadeiras, acompanhada de uma cesta que contém diversas frutas, os armários da cozinha, com os seus utensílios, como copos, chávenas, pratos, panelas, tabuleiros, talheres, etc., um forno, uma pia da loiça e uma máquina de café, recriando um ambiente funcional.

Na área dos jogos do chão, encontra-se uma carpete que simula uma estrada, juntamente com várias caixas com animais, legos, carros, entre outros. Já nos jogos de mesa, é possível encontrar diversos jogos didáticos e puzzles, que incentivam a aprendizagem lúdica e o raciocínio lógico.

A área do computador é composta por um computador, onde as crianças podem realizar jogos, pesquisas e atividades.

Além disso, pelas paredes podemos encontrar diferentes cartazes pedagógicos, como o abecedário, um local onde estão as datas dos aniversários de cada criança, bem como os vários trabalhos desenvolvidos pelas crianças distribuídos pela sala. Também existe um lavatório, e na entrada da sala estão dispostos caixotes do lixo, que permitem às crianças fazer a separação de resíduos. A sala contém ainda um compartimento destinado a arrumações, onde são guardados todos os materiais diversos. No centro da sala, encontramos dois conjuntos de mesas, sendo um destinado aos finalistas e outro aos médios e aos mais pequenos, organizando o espaço de acordo com as diferentes faixas etárias. Ainda existem bancos em forma de U, que são utilizados para as reuniões diárias.

Inicialmente, por volta das 9h00, ocorre a receção e acolhimento das crianças, sendo que a assistente operacional encaminha as crianças desde a sala do prolongamento até

à sala de atividades. À medida que vão chegando, as crianças vão-se acomodando no espaço de reunião e começam a assinalar a sua presença no “Quadro das Presenças”, com o chefe do dia a chamar cada criança. Desta forma, promove-se a autonomia e a responsabilidade das crianças.

Pelas 9h10, são iniciadas as rotinas, onde começam a ser preenchidos os diversos quadros pelo chefe do dia e a canção dos “bons-dias”. Segue-se o momento de conversa de grupo e reflexão, um tempo crucial de extrema relevância para este grupo de crianças, uma vez que a comunicação, a troca de opiniões e a discussão de diversos temas são priorizadas.

Após a conversa e a reflexão, começa a atividade orientada. Às 10h30 é realizada a higiene pessoal e o lanche da manhã. Em seguida, as crianças dirigem-se ao recreio/parque e, pelas 11h30, regressam à sala. Pelas 11h50, fazem a higiene pessoal antes de se dirigirem à cantina para a hora de almoço.

Na parte da tarde, às 14h00, as crianças regressam à sala e iniciam o momento de relaxamento, seguido da atividade orientada até às 15h00. A partir dessa hora, há tempo para brincadeira livre nas áreas/recreio e, por fim, o lanche da tarde.

Além das rotinas descritas, o grupo tem sempre Educação Física às quintas-feiras na parte da tarde.

Caracterização do grupo

O grupo de crianças presente nesta sala é heterogéneo, sendo composto por um total de dezanove crianças, das quais doze são rapazes e sete são raparigas, com idades compreendidas entre os três e os seis anos. A organização etária é a seguinte: quatro crianças com seis anos, oito com cinco, seis com quatro e três com três anos.

Em relação à disposição em sala, nas mesas de trabalho, as crianças estão organizadas em dois grupos: o grupo dos finalistas, que é composto por dez crianças, e o grupo das crianças médias e mais pequenas, que inclui nove elementos.

As crianças deste grupo são muito participativas e comunicativas, evidenciando sempre uma vontade de expressar as suas opiniões e pensamentos diariamente. Trata-

se de um grupo trabalhador, organizado, manifestando uma grande curiosidade e interesse pelas atividades propostas, sendo autônomo. Este grupo demonstra grande união, uma vez que os seus membros se respeitam mutuamente e colaboram entre si.

Desde o início do ano letivo, todas as crianças têm plena consciência das regras estabelecidas para a sala e do respeito que devem ter pela educadora.

No que se refere às competências, este grupo revela elevada destreza motora e desenvolve múltiplas capacidades, beneficiando do espaço exterior, onde as crianças dispõem de total liberdade para praticar jogos e brincadeiras diariamente.

Através da horta e dos animais, são abordados temas relacionados com a área do conhecimento do mundo, integrando também a área de expressão e comunicação. Estas estão interligadas, uma vez que as crianças realizam registos das suas plantações e das atividades relacionadas com a alimentação dos animais.

Em sala, o grupo é bem organizado e, através das indicações da educadora, as crianças sabem exatamente o que têm de fazer, mostrando autonomia e interesse nas atividades que lhes são propostas. Os registos que realizam fazem já parte da sua rotina, sendo que, na maioria das vezes, são as próprias crianças que solicitam a sua realização.

No que diz respeito ao grupo de finalistas, existem alguns problemas de articulação na linguagem. No entanto, há um caso particular de uma das crianças que está a ter seguimento em terapia da fala desde o início da sua frequência no pré-escolar. Quanto ao restante grupo, não se verificam problemas graves relacionados com a dicção.

Relativamente ao grupo de três anos, as crianças estão bem-adaptadas aos espaços escolares e ao novo ambiente social onde se encontram inseridas. No entanto, uma das crianças apresenta problemas de desenvolvimento, particularmente na linguagem e comportamento. A sua linguagem caracteriza-se, sobretudo, pela repetição, não sendo capaz de formar frases, limitando-se a repetir palavras de forma isolada. Para além disso, apresenta dificuldades em compreender as instruções e em manter-se sentada, demonstrando resistência em escutar. Esta criança já consegue realizar algumas ordens simples, mas existe uma necessidade de um acompanhamento mais próximo e

especializado, de modo a auxiliar o seu desenvolvimento nas áreas referidas anteriormente.

Percurso da Intervenção Educativa- Educação Pré-Escolar

O percurso de intervenção educativa na EPE iniciou-se no dia 14 de outubro de 2024 e terminou no dia 5 de fevereiro de 2025. Este abrangeu um total de quinze semanas e dividiu-se em duas fases distintas: a primeira dedicada à observação e a segunda, focada na implementação de atividades. Este percurso foi entusiasmante e desafiante, devido a todo o processo, desde a elaboração das planificações até às implementações ao longo das várias semanas.

Durante as semanas de observação, foi possível compreender a dinâmica que caracteriza o contexto da EPE. Tive a oportunidade de observar as rotinas diárias, a interação entre a educadora e as crianças, bem como as características e comportamentos distintos de cada criança. Além disso, pude perceber quais as metodologias utilizadas pela Educadora Cooperante (EC) e o trabalho desenvolvido ao longo desse período, o que me permitiu perceber as estratégias utilizadas para poder aplicar com o grupo nas semanas de implementação.

Desde o início, procurei integrar-me de forma gradual no grupo, com o objetivo de conhecer as crianças, compreender as rotinas diárias e observar as aprendizagens. Este processo de adaptação foi rápido e fluido, visto que as crianças demonstraram uma atitude recetiva e aberta à nossa chegada, facilitando a nossa inserção no ambiente do grupo. A educadora e a auxiliar, por sua vez, proporcionaram-nos total liberdade para nos integrarmos e acolheram-nos de forma afetuosa, criando um ambiente caloroso e acolhedor.

Desde o primeiro dia, empenhei-me em integrar-me de forma ativa nas diversas rotinas e atividades propostas pela educadora. As aprendizagens que fui retendo ao longo desse processo têm, sobretudo, a ver com a observação da forma como a EC atua em cada momento das rotinas e nas atividades realizadas. Para mim, a principal lição foi a forma como a educadora estabelece uma relação de proximidade e afeto com as crianças, priorizando a escuta ativa. O seu modo de estar reflete a importância de se

disponibilizar plenamente para as crianças, compreendendo e valorizando cada um dos seus sentimentos e necessidades. Este componente afetivo, aliado à constante dedicação e atenção, constitui, a meu ver, o pilar fundamental do trabalho de um educador, refletindo, o amor genuíno e incondicional que dedica à sua profissão e às crianças com quem se relaciona.

Após estas semanas de observação, iniciou-se a fase de implementação, com uma duração total de doze semanas. Este período foi organizado em seis semanas de intervenção para cada elemento do par de estágio. As semanas dedicadas à implementação decorreram em três dias por semana, de segunda-feira a quarta-feira, com exceção de duas semanas intensivas, durante as quais as estagiárias realizaram as intervenções ao longo de uma semana completa, de segunda-feira a sexta-feira.

Na primeira semana de intervenção o tema abordado foi o *Halloween* e as áreas e domínios abordados foram a área do Conhecimento do Mundo, a área de Expressão e Comunicação, mais concretamente, o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, o domínio da Educação Artística (subdomínio das Artes Visuais e do Teatro), o domínio da Educação Física e da Matemática. De forma a introduzir o tema, algumas crianças trouxeram abóboras de casa, o que foi importante para que a sua participação fosse ativa. De seguida, a exploração das palavras “Semana Assombrada”, ajudou na identificação de letras e no desenvolvimento do sentido de palavra, iniciando assim o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Dando seguimento, abordei a obra “Desculpa... por acaso és uma bruxa?” de Emily Horn, realizando a leitura expressiva da obra, na biblioteca para assim ser um local de motivação por ser diferente do dia a dia. Na Educação Artística (subdomínio das Artes Visuais e Teatro), as crianças criaram um livro sobre o “Gato mais assustador que já vi!”, o que estimulou a sua imaginação, visto que todos os gatos eram diferentes. Ainda realizaram a decoração dos copos para armazenar o doce de abóbora, utilizando a colagem com pedaços de “eva” de desperdício. A dramatização da obra foi realizada no tempo estipulado, mas devido à falta de tempo não se repetiu, apesar das crianças quererem fazer. Todas as crianças participaram, sendo que ao seleccionar as personagens juntei uma criança finalista com uma criança de quatro/três anos de forma a ajudarem-se mutuamente.

A abordagem ao domínio da Matemática foi bem-sucedida, começando por um momento não planeado, onde o “Quadro do Mês” da sala estava sem os números nos dias da semana e então utilizei esse facto para cada criança retirar os números por ordem decrescente e colocar no quadro, partindo do dia 29. A atividade correu como esperado, visto que as crianças mostraram interesse e entusiasmo ao longo da sua realização. As crianças retiraram do saco mistério os elementos, colocaram-nos e identificaram-nos no quadro, agrupando-os segundo a sua categoria, em conjuntos, delimitando-os e contando o número de elementos por conjuntos e na totalidade.

Na área do Conhecimento do Mundo, a descoberta da abóbora na horta foi uma experiência sensorial enriquecedora para as crianças, e a construção da lanterna e a preparação do doce de abóbora proporcionaram novas aprendizagens, com as crianças tocando e cheirando os ingredientes.

Por fim, a leitura ao ar livre do livro “Corre Corre, Cabacinha” de Eva Mejuto seguida da participação na sessão de Educação Física, foram momentos positivos, embora alguns ajustes fossem necessários para garantir uma melhor supervisão e participação equilibrada. As áreas trabalhadas na sessão foram as perícias e manipulações, os jogos e os deslocamentos e equilíbrios. Os deslocamentos e equilíbrios implicavam movimentos como correr, saltitar, saltar sobre obstáculos, rastejar e rolar, as perícias e manipulações movimentos de controlo no transporte e no jogo, a cooperação.

As dificuldades sentidas incluíram a supervisão do grupo na sessão de Educação Física e a compreensão da atividade do desenho do gato, que foi resolvida através de exemplos apresentados no momento.

Na segunda semana, abordamos o tema da Generosidade, visto que se celebrava o dia nessa semana. Partimos daí fazendo ligação com a generosidade que o São Martinho teve com o mendigo.

Inicialmente, a palavra “generosa” gerou alguma dúvida perante as crianças, visto que é pouco utilizada diariamente, exigindo assim, explicações aprofundadas.

De forma a dar continuidade ao tema dos animais, que tinha sido abordado na semana anterior pela minha colega Elsa, realizamos a visita à casa da "Tia Celeste" culminando assim o tema. Este foi um momento marcante, permitindo o contacto direto

com animais, o que despertou a curiosidade e o envolvimento das crianças “Exploradores da Escola”. Além disso, a exploração de um castanheiro e a recolha de elementos da natureza promoveu a consciência ecológica e o respeito pelo ambiente, abordando assim a área do Conhecimento do Mundo. Ainda nesta área, realizamos a recolha de lixo à volta da escola, seguida da sua “Separação Generosa” em sala por cada ecoponto correspondente.

Em relação ao domínio da Matemática, já em escola, as crianças contaram e selecionaram os elementos recolhidos, onde identificaram os elementos da natureza, posicionaram-nos de acordo com as suas categorias e realizaram a sua contagem. No domínio da Educação Física, realizamos um percurso na natureza, em que as crianças realizaram deslocamentos e equilíbrios como: correr, saltitar, saltar sobre obstáculos, trepar e deslizar, mantendo-se em constante empenhamento motor ao longo de todas as etapas.

No domínio da Educação Artística (subdomínio das Artes Visuais e Música), a construção do "Quadro da Separação do Lixo", foi uma atividade onde crianças participaram ativamente, sendo que as tarefas atribuídas a cada uma foi uma mais-valia para a concretização do quadro. A criação de instrumentos musicais foi uma atividade entusiasmante, que gerou um momento sonoro divertido entre o grupo ao ritmo da música “Os olhos da Marianita”.

Na construção da “árvore generosa”, as crianças usaram os elementos da natureza recolhidos para o tronco através da colagem e escreveram palavras generosas para a copa da árvore pintada por elas, abordando assim o domínio da Educação Artística (subdomínio das Artes Visuais), juntamente com o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Por fim, ainda no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a leitura expressiva da obra "A Árvore Generosa" foi um momento onde as crianças mantiveram-se interessadas e atentas e a atividade de pós-leitura ajudou a consolidar os pontos centrais da história através da construção de frases simples e associando imagens a palavras.

Na terceira semana de intervenção, trabalhamos a temática da “Família” de modo a estabelecer uma ligação entre a planificação implementada pela minha colega Elsa, “Direitos da Crianças”, na semana anterior. Para isso, começamos por abordar o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, onde partimos do livro “Vamos falar de... Famílias” de Kathy Gordon com o objetivo de mostrar a diversidade existente do tipo de famílias. O facto de na atividade pós-leitura explorar com o grupo o conceito de família nuclear e alargada, utilizando as imagens das famílias e as imagens do rosto de cada criança da obra foi essencial para a sua compreensão. No domínio da Educação Artística, subdomínio das Artes Visuais, realizamos o registo da receita da “Avó Fátima”, mencionando os ingredientes e decorando a capa. Na atividade “A minha família”, cada criança fez um desenho relativo à constituição da sua família, o que gerou entusiasmo ao mostrar as suas fotografias, visto que se sentiram valorizadas. Nesta atividade esteve presente também a área do Conhecimento do Mundo.

No domínio da Educação Física, o aquecimento consistiu numa dança e, no desenvolvimento da sessão, foram especificamente abordadas ações que integraram a perícia e a manipulação, através do lançamento de bolas aos arcos e a introdução ao drible. Para o domínio da Matemática, a construção do “Gráfico das Famílias” foi uma atividade que se revelou complexa, sendo o conceito de gráfico difícil de entender para as crianças. Neste momento, a escolha de um gráfico de eixos, não se revelou a melhor opção para uma exploração com crianças desta faixa etária, sendo que depois a adaptação do conceito foi uma dificuldade que tive, pois deveria ter fornecido uma explicação mais clara e concreta sobre o conceito de gráfico, visto que as crianças ainda não estavam familiarizadas com a complexidade deste conceito.

Por fim, na área do Conhecimento do Mundo, contamos com a presença da avó de um menino da sala, a “Avó Fátima”, de modo a ser realizada a confeção do bolo de cenoura, onde as crianças participaram ativamente demonstrando interesse e alegria. Durante o processo, discutimos a origem dos ingredientes, o que foi importante para reforçar o conhecimento das crianças. Mais tarde, o bolo foi apresentado em forma de coração, simbolizando o valor da família, o que encantou as crianças.

Na semana seguinte, demos continuidade ao tema abordado na semana anterior pela minha colega Elsa, “O Natal” explorando-o de forma mais aprofundada, permitindo às crianças compreenderem o verdadeiro significado desta época, visto que se estava a aproximar.

A partir do livro “O Segredo da Estrela” de Coby Hol, fizemos ligação entre os vários domínios e áreas, sendo que inicialmente abordamos o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, explorando o livro referido anteriormente. A leitura decorreu como esperado, com as crianças envolvidas e interessadas. Após a leitura, houve um momento de reflexão, em que as crianças expressaram os seus desejos de Natal, criando um ambiente introspetivo ao som do instrumental da música “O menino está dormindo”. Seguiu-se a atividade de ordenação das ilustrações da história, onde uma das crianças realizou a numeração das ilustrações, o que promoveu a compreensão da sequência da história e a ligação com o domínio da Matemática. Ainda neste domínio, realizamos a construção da árvore e presépio, onde através dos diversos enfeites agrupados de acordo com as suas categorias, as crianças tiveram de colocá-los de acordo com as orientações espaciais fornecidas pela Educadora Estagiária (EE). Esta atividade estava relacionada com a área do Conhecimento do Mundo, visto que a chegada do pinheiro natural despertou a curiosidade, e expliquei que o corte da árvore tinha sido feito para o bem de outros pinheiros (monda de pinheiros, projeto Vitamina F da Eco-Escolas). A experiência sensorial com o musgo também foi importante para o desenvolvimento do tato e da perceção, onde as crianças tiveram a oportunidade de sentirem, identificarem e interpretarem estímulos (toque, temperatura, entre outros). Ainda nesta área, realizamos o presente solidário que foi entregue a uma instituição de acolhimento. Este consistiu na construção o livro "O segredo da estrela" (história adaptada), com a colaboração de todas as crianças na escrita, na ilustração e na decoração da capa.

No domínio da Educação Artística (subdomínio das Artes Visuais e do Teatro), realizamos a atividade "Os meus desejos de Natal" que permitiu às crianças partilhar os seus desejos e expressar a sua criatividade, promovendo a autoestima e a expressão individual. Também fizemos a dramatização da obra abordada, onde todas as crianças

se envolveram, desempenhando diferentes personagens, estimulando a expressividade e a colaboração entre os pares.

Por fim, relativamente ao domínio da Educação Física (deslocamentos e equilíbrios e jogos), o percurso realizado dos reis magos foi um desafio em que as crianças demonstraram entusiasmo e uma participação ativa. A dinâmica de superação de desafios em grupo motivou as crianças e proporcionou uma experiência simbólica com a entrega de carimbos em forma de estrela no final do percurso.

Na quinta semana, decorreu a semana intensiva, em que a temática abordada foi o inverno. O facto de ser um tema que capta a atenção das crianças, o grupo trocou ideias sobre os animais polares, colocando questões ao longo das atividades realizadas. As sugestões das crianças foram tidas em conta para colocar em prática nas semanas seguintes. Assim demos início ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita juntamente com a área do Conhecimento do Mundo, construindo uma tabela com ideias e opiniões das crianças. A leitura da obra “Quem Sou Eu? Terras Polares - Filhotes de Animais” de Tándem Seceda foi bastante interessante, mantendo as crianças focadas e entusiasmadas. A atividade pós-leitura permitiu que as crianças identificassem letras e formas palavras.

Ainda na área do Conhecimento do Mundo, a exploração do globo e planisfério foi enriquecedora, ajudando as crianças a entenderem a localização de diferentes animais. O jogo interativo Wordwall gerou entusiasmo e reforçou a aprendizagem de forma divertida. Na atividade “A vida dos animais”, as crianças realizaram uma pesquisa sobre os animais, trabalhando em grupos e desenvolvendo habilidades de pesquisa e colaboração através do uso do computador e de livros, sendo esta uma experiência importante para as crianças. Também criaram cartazes sobre os animais e apresentaram os seus trabalhos ao grupo, demonstrando espírito de equipa e respeito mútuo, fazendo ligação com o domínio da Educação Artística (subdomínio das Artes Visuais). Por fim, na atividade “As sementes do inverno”, fizemos uma sementeira de favas e ervilhas na horta e alimentamos os animais. Esta foi uma atividade que partiu do domínio da Matemática, existindo um elo com a área do Conhecimento do Mundo. Inicialmente, o grupo construiu puzzles com imagens de favas e ervilhas e realizou a sua construção de

acordo com as orientações espaciais fornecidas pela EE. Também fizemos a medição do comprimento de uma mesa, o que ajudou a desenvolver a noção de espaço.

Relativamente ao domínio da Educação Artística (subdomínio do Teatro e da Música), a dramatização da obra “O Cuquedo e um Amor que mete medo” de Clara Cunha foi um sucesso, com as crianças envolvidas e felizes. A atividade contribuiu para o desenvolvimento da expressão e colaboração entre elas. A sessão de música na biblioteca desenvolveu-se no sentido de as crianças distinguirem os diversos sons do inverno.

No domínio da Educação Física, as crianças deslocam-se quinzenalmente às piscinas municipais com a EC. Assim, apesar de não estar presente nas OCEPE, realizamos uma sessão de adaptação ao meio aquático nas piscinas municipais, tendo diversos momentos alegres, com jogos na água.

A sexta e última semana de implementação culminou com o tema do corpo humano. O domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita foi introduzido através da obra “O Meu Corpo” de Ruth Martin, onde a leitura foi bastante dinâmica, com a participação das crianças a ser estimulada por meio de uma abordagem prática, visto que o livro era interativo. As crianças interagiram tocando nas suas próprias partes do corpo, ao longo da história. Após a leitura, a identificação de órgãos foi uma atividade útil para consolidar os conhecimentos sobre o corpo humano, abordando assim a área do Conhecimento do Mundo. Além disso, nesta área, foi realizada uma atividade sobre hábitos diários para cuidar do corpo, com a participação de todas as crianças, organizando tarefas diárias que terão de realizar.

No domínio da Educação Física, as crianças participaram ativamente na corrida de estafetas em que foi promovida a corrida, a corrida num só pé e o transporte do testemunho. No domínio da Educação Artística (subdomínio das Artes Visuais e da Música), a atividade de desenhar as silhuetas dos colegas foi muito apreciada, promovendo a criatividade e a motricidade fina. A sessão de música foi iniciada com a percussão corporal ao som da música “Mamma Mia by ABBA - Body Percussion (Full Version)” e depois existiram momentos de grande envolvimento e criatividade, onde a música permitiu a expressão livre e criativa, com algumas crianças explorando as cores

e formas ao som das músicas “Ray Charles - Hit The Road Jack Instrumental” e “Pirates of the Caribbean X Game of Thrones | Piano/Violin Cover | Eshan Denipitiya & David Lok.”

No domínio da Matemática, as crianças organizaram as silhuetas por ordem crescente, compreendendo o conceito de tamanho.

Relativamente à Área de Formação Pessoal e Social, ao longo das dez semanas foram promovidas atividades que, de forma direta ou indireta, contribuíram para o desenvolvimento das seguintes componentes: a promoção da autonomia e independência, a ajuda, o respeito pelo próximo e a construção da identidade. As rotinas funcionam como um instrumento para trabalhar esta área, sendo que estão implícitas competências essenciais, como a responsabilidade e a capacidade de tomar decisões.

Em síntese, as planificações foram elaboradas com o objetivo de abranger todas as áreas de conteúdo definidas pelas OCEPE (Silva et al., 2016), tendo como base a construção articulada do conhecimento. Ao longo das semanas partimos nomeadamente da abordagem ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, utilizando livros de literatura infantil que estavam diretamente relacionados com as temáticas abordadas.

Como resultado da abordagem e da articulação das várias áreas, foi possível observar, ao longo das semanas, uma evolução no grupo em relação aos diferentes conteúdos trabalhados.

De uma forma geral, o percurso no contexto de EPE foi extremamente positivo, sendo possível destacar que esta experiência foi profundamente gratificante, não só pela oportunidade de transmitir novos conhecimentos ao grupo, mas também por tudo o que aprendi com eles.

Por fim, gostaria de salientar a realização da dramatização do “Cuquedo e um Amor que Mete Medo”, da autora Clara Cunha, apresentada aos pais, e organizada pelas educadoras estagiárias, em colaboração com a EC. Este momento marcou o culminar do estágio. No final desta experiência, percebemos que se tratou de uma vivência verdadeiramente enriquecedora e gratificante, que permanecerá para sempre como um

marco nas nossas vidas, pois representou uma etapa repleta de carinho e amor, proporcionado pelas crianças com quem tivemos o privilégio de contactar.

Caraterização do Contexto Educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Caracterização do AE e do meio local

O AE em que se concretizou a PES no 1.ºCEB foi formado em janeiro de 2013, pela incorporação de antigos AE.

Encontra-se situado no concelho de Viana do Castelo, na margem sul do rio Lima, e a sua área de abrangência estende-se por dez freguesias, com uma extensão aproximada de 72 km².

O AE é composto por 13 unidades orgânicas, com diferentes tipos de estabelecimentos, desde escolas com apenas um único nível de ensino até outras que incluem três níveis. A sede encontra-se na Escola Básica (EB) e Secundária, que é também a instituição com o maior número de alunos. Compreende 9 jardins de infância, 11 escolas básicas do 1º CEB, 2 escolas de ensino básico de 2º e 3º CEB e a Escola-sede, que inclui o ensino secundário.

As unidades orgânicas encontram-se dispostas por sete freguesias do concelho de Viana do Castelo (Alvarães, Neiva, Vila Nova de Anha, Chafé, Darque, Vila Franca, Castelo do Neiva) e por 2 freguesias agregadas (União das Freguesias de Mazarefes e Vila Fria e União das Freguesias de Subportela, Deocriste e Portela Susã) num raio de 9 km². da escola sede.

O AE acoita 2283 alunos, que frequentam a EPE, o EB e o Ensino Secundário de acordo com dados fornecidos pelos Serviços Administrativos, reportados a 31 de dezembro 2022.

Cerca de 33,9% dos alunos do AE beneficiam da Ação Social Escolar, nos escalões A ou B. Assim sendo, este agrupamento estende-se por uma área do concelho de Viana, em que existem famílias com níveis económicos baixos.

O meio envolvente é predominantemente industrial, associado ao setor terciário, nomeadamente a atividades profissionais relacionadas com a indústria, o comércio e os serviços, atualmente de menor expressão. O meio envolvente mantém ainda um caráter rural/piscatório em algumas zonas de abrangência.

Do ponto de vista sociocultural, o agrupamento está inserido num meio multicultural. Esta realidade tem vindo a acentuar-se nos últimos anos, como foi salientado pelo diretor do agrupamento, referindo que: “Este agrupamento deixou de ser português e passou a ser multicultural com inúmeras nacionalidades. De acordo com a última contagem, já tínhamos 30 nacionalidades diferentes a frequentar este agrupamento. São mais de 500 alunos num universo de 2300 alunos do agrupamento”. Esta diversidade cultural, reflete-se do quotidiano escolar, o que representa um desafio para a promoção de uma educação intercultural e inclusiva.

O AE conta com Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA), que se tratam de estruturas que integram os recursos humanos e materiais da escola, com o objetivo de apoiar a inclusão de todos os alunos, facilitar o acesso à formação e promover a participação social e a vida autónoma. Entre as diversas valências, destacam-se aquelas que são destinadas a alunos com Atendimento Especializado / Multideficiência e de Ensino Estruturado (principalmente direcionados para alunos com Perturbação do Espectro do Autismo).

A escola em que decorreu a PES pertence ao AE e localiza-se nos arredores de Viana do Castelo, aproximadamente a 5 km da cidade. A sua localização geográfica encontra-se numa área com alguma densidade habitacional e por infraestruturas relevantes, nomeadamente o Pavilhão Gimnodesportivo, uma linha ferroviária e prédios de habitação.

Caracterização do estabelecimento

Esta é uma instituição constituída por três edifícios distintos, ou seja, um destinado ao ensino do 1.º CEB, outro dedicado à cantina e o terceiro à EPE.

A distribuição dos alunos do 1.º CEB é organizada em seis salas. O edifício da escola, é composto por dois andares, com o primeiro piso destinado a salas do 1.º CEB e o rés-do-chão a espaços comuns que atendem às necessidades de toda a comunidade escolar. Entre esses espaços, encontram-se a receção, uma sala de uma turma de 3.º ano, a sala de professores, a sala dos assistentes operacionais, o gabinete médico, a biblioteca, as salas especializadas do CAA e as casas de banho.

No que respeita à sala de professores, é constituída por diversos equipamentos, como, uma mesa central de trabalho, armários com variados materiais didáticos, uma impressora, cacifos individuais para professores, uma cozinha pequena equipada com um frigorífico e duas máquinas de café, uma banca e um micro-ondas que permite a preparação de refeições. O espaço dispõe ainda de uma casa de banho privativa.

Quanto à biblioteca, esta encontra-se equipada com distintas obras literárias, organizadas em prateleiras acessíveis e devidamente identificadas. Contém ainda computadores e mesas de trabalho para os alunos e professores.

Relativamente às salas de aula, todas estão equipadas com quadros e projetores, armários de arrumação, placares de cortiça fixos utilizados para a exposição de trabalhos realizados pelos alunos e material didático e janelas com vista para o exterior. Importa ainda referir que cada docente dispõe de um computador portátil fornecido pelo AE.

No que se refere ao edifício da cantina, trata-se de uma estrutura recentemente restaurada, que dispõe as condições necessárias para o bem-estar dos alunos durante a hora de almoço. O espaço está organizado de forma funcional, com as mesas dispostas em linha, em que cada uma é destinada a ser ocupada por uma única turma.

Em relação ao edifício do pré-escolar, este é composto somente por um único piso e encontra-se organizado a partir de um corredor central que distribui o acesso às diversas divisões. Entre estas estão as várias salas de atividades, as casas de banho, uma sala reservada às educadoras, um espaço com mesas e cadeiras para as crianças, uma área destinada às atividades de pintura, e um ginásio que é utilizado tanto pelos professores do 1.º CEB, como as educadoras do pré-escolar.

Por último, o espaço exterior é caracterizado por uma área ampla, onde encontram-se locais como, um campo de futebol, uma zona com pneus, um lugar em terra e espaços verdes com diversas árvores. Ainda podemos encontrar pinturas no chão ao lado do edifício do pré-escolar, como por exemplo o jogo da macaca.

Caracterização da sala

A intervenção no 1.º CEB decorreu numa turma mista, integrando alunos do 1.º e 2.º anos de escolaridade. A sala situava-se no primeiro piso do edifício, junto a duas outras salas, uma correspondente a outra turma do 1.º ano e outra do 3.º ano.

Esta sala era ampla, contudo como era uma turma composta por vinte alunos, o espaço tornava-se pequeno, sendo maioritariamente ocupado por mesas, cadeiras e armários. O espaço dispunha de janelas que permitiam uma iluminação natural, equipadas com cortinas que faziam com que fosse possível regular a luminosidade dentro da sala. Ainda contava com um radiador elétrico.

No que se refere a equipamentos, a sala dispunha de dois quadros, um de giz e um interativo, sendo este último utilizado somente para projeções. Na parede oposta à das janelas, existiam quadros de cortiça com cartazes referentes a diversos temas e conteúdos abordados. Ainda podíamos encontrar um mapa dos aniversários incluído ao longo deste estágio, assim como um calendário, colocado na porta de entrada.

Relativamente aos recursos tecnológicos, a sala não dispunha de qualquer computador fixo. A professora disponibilizava de um computador portátil fornecido pelo AE.

Ao nível da organização do espaço e armazenamento, na sala encontravam-se dois armários, nos quais estavam guardados todos os materiais dos alunos, os portefólios individuais e os manuais escolares. A sala era constituída por um total de treze mesas, incluindo a da professora. Cada mesa era partilhada por dois alunos, exceto uma. Cinco mesas encontravam-se em formato L, do lado direito da sala, destinadas aos alunos do 2.º ano e as restantes encontravam-se separadas, pela zona frontal e lateral esquerda da sala, onde se posicionavam os alunos do 1.º ano (Figura 3).

Figura 3

Planta da sala de aula



No que respeita ao horário escolar (Tabela 1), a turma apresentava uma carga horária adequada ao 1.ºCEB. A componente letiva decorria entre as 9h00 e as 15h30. O intervalo da manhã realizava-se entre as 10h30 e as 11h00, o do almoço entre as 12h30 e as 14h00 e o da tarde entre as 15h30 e as 16h00. Após o término da componente letiva, os alunos podiam frequentar as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), que decorriam até às 17h00 (Diário da República, 2018).

As aulas de Música eram asseguradas por um docente da área que se deslocava até à sala de aula para dinamizar as atividades. As de Educação Física eram lecionadas por técnicos especializados, disponibilizados pela Câmara Municipal de Viana do Castelo, quinzenalmente. Nas restantes semanas eram garantidas pela escola.

Tabela 1

Horário da Turma

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9:00- 9:30	EDA- Música	Matemática	Português	Matemática	Português
9:30- 10:00					
10:00- 10:30	EDA- Artes				
	Visuais				
10:30- 11:00	Intervalo				
11:00- 11:30	Português	Português	Estudo do Meio	Educação	Matemática
11:30- 12:00				Física	
12:00- 12:30				EDA	
12:30- 14:00	Almoço				
14:00- 14:30	Matemática	EDA	EDA	Apoio ao Estudo	Estudo do Meio
14:30- 15:00		Oferta			
15:00- 15:30		Complementar			
15:30- 16:00	Intervalo				
16:00- 17:00	AEC				

Caracterização da turma (1.º e 2.º anos de escolaridade)

A turma onde foi realizada a PES no 1.º CEB era mista, integrando vinte alunos no total. No início do ano letivo, a turma era composta por quinze alunos, tendo, ao longo do ano, ocorrido alterações na sua constituição. No final do ano, a turma era constituída por dez alunos do 1.º ano de escolaridade e dez alunos do 2.º ano, sendo dez do sexo feminino e dez do sexo masculino, com idades compreendidas entre os seis e os oito anos.

Durante o ano letivo, existiram entradas e saídas de alunos, sendo que em janeiro ingressou uma aluna oriunda de Cabo Verde, que já havia frequentado um ano de escolaridade em Lisboa, bem como uma aluna proveniente do Brasil e outra transferida de uma escola portuguesa. Posteriormente, em fevereiro, foram admitidos dois alunos provenientes do Brasil. Como resultado, a turma passou a incluir alunos de diversas nacionalidades, nomeadamente portuguesa, brasileira e cabo-verdiana.

Dentre os discentes, havia alguns com Necessidades Educativas Específicas (NEE), os quais recebiam acompanhamento de uma professora de Educação Especial em horários estipulados para apoio individualizado. Destacavam-se três alunos com diagnóstico de Perturbação do Espectro do Autismo, uma aluna com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção, um aluno com displasia cortical e uma aluna que não sabia ler nem escrever, o que comprometia o seu progresso e a sua integração nas dinâmicas de sala de aula, visto que só lhe interessava a pintura e o recorte.

Esta era, portanto, uma turma que necessitava de acompanhamento constante, devido à falta de autonomia por parte dos alunos e das suas dificuldades. Acresce que, a nível do comportamento, se verificavam desafios diários, sendo necessário implementar estratégias de gestão comportamental, de modo a assegurar um ambiente de aprendizagem. Neste contexto, eu e o meu par pedagógico criamos um jogo com regras específicas, cuja finalidade era estabilizar a turma e motivar os alunos. Esta iniciativa revelou-se eficaz, tendo-se registado resultados positivos ao longo do estágio.

Do ponto de vista de aprendizagem, o grupo evidenciava maiores dificuldades nas disciplinas de Português e de Matemática, sendo que na disciplina de Português, em particular ao nível da escrita e da leitura existiam mais dificuldades.

Importa ainda referir que alguns alunos viviam apenas com a mãe, com o pai ou, em alguns casos, com os avós. Estas condições sociofamiliares refletiam-se, por vezes, em problemas comportamentais de alguns alunos.

A nível do comportamento, foi fundamental a estratégia utilizada pelas professoras estagiárias (PE), a criação do jogo dos pontos, que era motivo de entusiasmo e motivação, na medida que previa uma “recompensa” todas as semanas, um autocolante. A atribuição dos pontos estava relacionada diretamente com o desempenho dos alunos, tanto em termos do comportamento como na realização das tarefas propostas, sendo possível a sua obtenção ou perda ao longo das aulas. Apesar do impacto positivo desta estratégia, o controlo da turma era um desafio constante.

Assim, esta era uma turma que evidenciava bastantes fragilidades, não apenas a nível comportamental e da aprendizagem, mas também no que concerne à saúde.

Verificava-se a existência de diversas situações clínicas já diagnosticadas, bem como outras em processo de avaliação, o que influenciava o dia a dia.

Percurso da Intervenção Educativa- 1.º Ciclo do Ensino Básico

A intervenção educativa no 1.º CEB decorreu numa EB no concelho de Viana do Castelo. Iniciou-se no dia 24 de fevereiro de 2025 e terminou a 18 de junho de 2025, tendo decorrido ao longo de quinze semanas. As três semanas iniciais foram dedicadas à observação e familiarização com o contexto educativo, enquanto as doze semanas seguintes corresponderam à implementação realizada por mim e pelo meu par pedagógico. Esta implementação ocorria em três dias da semana (segunda, terça e quarta-feira) e era intercalada com o par pedagógico. Para além disso, realizaram-se duas semanas intensivas regidas pelas PE ao longo dos cinco dias úteis.

O período de observação foi importante para conhecer os alunos, permitindo identificar os seus níveis de aprendizagem e desenvolvimento, as principais dificuldades, os comportamentos, as rotinas diárias da turma, bem como a interação entre os alunos e as metodologias e estratégias adotadas pela Professora Cooperante (PC). Durante esta fase inicial, foi possível prestar apoio individualizado a cada aluno, uma vez que muitos deles apresentavam dificuldades, o que fomentou uma relação de proximidade tanto com a PC como com os alunos, facilitando a integração na dinâmica da turma.

Este período permitiu compreender o funcionamento e a realidade de uma turma mista, visto que se tratava de alunos do 1.º e 2.º anos de escolaridade. Esta análise foi essencial para que, nas semanas seguintes, fossem implementadas estratégias adequadas, nomeadamente, no que se refere à disposição dos alunos na sala e ao controlo do comportamento.

Já na fase de implementação, atendendo à constituição da turma (mista), todas as semanas eu e o meu par pedagógico elaborávamos duas planificações distintas, uma destinada ao 1.º ano e outra ao 2.º ano. A estratégia de ensino adotada pela PC consistia na introdução de um conteúdo para o 1º ano e na revisão de um conteúdo para o 2º ano

e vice-versa. Contudo, existiam áreas em que as atividades eram comuns a toda a turma, tendo, no entanto, de ser devidamente adaptadas conforme os diferentes níveis de ensino. Este foi um dos maiores desafios enfrentados ao longo desta prática, visto que a carga de trabalho era redobrada ao nível da planificação e da preparação de todas as atividades e materiais. A PC disponibilizava, semanalmente, os conteúdos respetivos dos dois anos de escolaridade.

Todas as planificações elaboradas estiveram em conformidade com as orientações emanadas pelo Ministério da Educação, tendo por base as Aprendizagens Essenciais para o 1.º e 2.º anos do 1.º CEB nas Áreas do Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística (Artes Visuais, Dança e Música) e Educação Física.

Na área do Português, foram abordados todos os domínios estipulados, nomeadamente a Oralidade, Leitura-Escrita, Educação Literária e Gramática. No que respeita ao domínio da Oralidade, os alunos realizaram discursos orais curtos, apresentaram oralmente trabalhos de grupo e estiveram envolvidos em atividades de planeamento e produção dos seus próprios textos. Um exemplo disso foi uma atividade que consistia em que os alunos do 1.º ano fizessem leitura em voz alta do “ditado preparado” com palavras e frases previamente treinadas nas férias da Páscoa. Já os alunos do 2.º ano realizaram leituras faseadas em voz alta do texto informativo “Lince-Ibérico” e também do poema “A menina Gotinha de Água”.

Em relação à Leitura e Escrita, os alunos realizaram leitura de diversos textos e frases, interpretaram textos, identificaram as letras do alfabeto e desenvolveram competências de construção frásica através do “Comboio das frases” que consistia na criação de frases. Além disso, redigiram frases e textos simples (narrativos e informativos). No 1.º ano, foi introduzida a letra “x” e o caso de leitura “ch” através da utilização de material lúdico. A atividade iniciou-se com a criação de um ambiente de mistério através da música “Xarroco Xavier”. Posteriormente, os alunos realizaram o grafismo das letras num tabuleiro com areia e reproduziram o respetivo som. Adicionalmente, foi desenvolvido o jogo intitulado “Tetris Silábico”, criado pelas professoras estagiárias, com o objetivo de formar sílabas através da junção da consoante

com as vogais a, e, i, o e u. Ainda relacionado com a música “Xarroco Xavier”, os alunos criaram um peixe através da técnica de origami. Também foi introduzido o caso de leitura “am, em, im, om, um”, onde foi realizado um esquema no quadro de giz com vários exemplos de palavras que continham o caso de leitura. Após a explicação, os alunos construíram uma lista de palavras que possuísem o caso de leitura aprendido, atividade que contribuiu para o enriquecimento do seu vocabulário. Ainda no 1.º ano, foi trabalhado o conteúdo “Valores de x”, onde para isto a PE inicialmente deu vários exemplos oralmente. Depois, colou no quadro de giz um cartaz com os quatro sons que compõem os valores de x com um exemplo de palavras para cada valor. De seguida, cada aluno disse oralmente vários exemplos de palavras para cada som e preencheu o cartaz com as palavras que mencionou. Este cartaz foi colocado no painel de cortiça com o intuito de os alunos conseguirem consultar, sendo um recurso didático. Por fim, foi realizado o jogo “Palava Certa”, em que os alunos escreveram palavras ditadas com os quatro valores de letra x. Para o 2.º ano foi introduzido o texto informativo. A atividade iniciou-se com a elaboração, no quadro de giz, de um esquema com ideias prévias proferidas pelos alunos sobre o lince ibérico. Seguidamente, cada aluno leu uma frase do texto “O lince-ibérico”, do manual de português, em voz alta para a turma. Partindo disto, os alunos identificaram no texto a sua estrutura (introdução, desenvolvimento e conclusão), apesar de que esta foi uma dificuldade evidente. Assim, a projeção da estrutura de um quadro com informação da estrutura de um texto foi essencial para a sua compreensão.

No que concerne à Educação Literária foram trabalhadas diversas obras pelas PE. No meu caso específico, trabalhei a obra “A Menina Gotinha de Água” de Papiniano Carlos. Nesta obra, os alunos leram o poema de forma faseada, e interpretaram-no, compreendendo o seu sentido. Ao nível da Gramática foram explorados diversos conteúdos, tais como: regras de flexão em número, concordância do adjetivo com o nome em género, classificação das palavras quanto ao número de sílabas, regras ortográficas, correspondência grafema-fonema, sinais de escrita, identificação das unidades da língua: palavras, sílabas, fonemas, identificação da classe das palavras: pronome pessoal, reconhecimento do nome próprio e das estruturas de coordenação

copulativa e disjuntiva. Alguns destes conteúdos foram consolidados em exercícios de revisão. Os conteúdos introduzidos, para o 2.º ano foram o “Pronome Pessoal” e as “Estruturas de coordenação copulativa e disjuntiva”. Para o “Pronome Pessoal”, foi projetado um esquema elaborado pelas professoras estagiárias, com o objetivo de facilitar a compreensão dos diferentes pronomes. Depois, os alunos copiaram esse esquema para os seus cadernos diários e realizaram exercícios de aplicação interativos. Também foi visualizado um vídeo explicativo e realizada uma ficha de trabalho criada pelas professoras estagiárias. No que se refere às “Estruturas de coordenação copulativa e disjuntiva”, a introdução do conteúdo iniciou-se com a apresentação, no quadro de giz, de exemplos de frases que incluíam as conjunções copulativa e disjuntiva. Em seguida foi dinamizado um jogo didático, em que cada aluno retirava aleatoriamente uma frase de um saco e, após a leitura, identificava se nela existia uma conjunção copulativa ou disjuntiva, posicionando-a no quadro por baixo da coluna correspondente. Esta atividade promoveu uma abordagem interativa e lúdica.

Relativamente à área da Matemática, os domínios explorados foram os Números, as Capacidades Matemáticas, a Álgebra, os Dados e a Geometria e Medida. Em relação ao domínio dos Números, foram trabalhadas competências como o cálculo mental, a adição e subtração, o número natural, as relações numéricas, as frações e o sistema de numeração decimal. Algumas destas competências foram revistas, como por exemplo as relações entre frações e os números até 49 e 59. No 1.º ano, foram introduzidos os conteúdos: “Números pares e ímpares”, “Contagens Progressivas e Regressivas”, “Estratégias de Cálculo Mental” e “Números de 90 a 99”. Para trabalhar o conteúdo “Números pares e ímpares”, a PE construiu um esquema em formato de desenho no quadro giz, para facilitar a compreensão dos alunos do conteúdo. Depois, realizou-se um jogo didático, onde cada par de trabalho tinha uma base de 6 quadrados e várias rolhas. Este consistia em que os alunos representassem vários números proferidos pela PE, obedecendo à regra de que em cada quadrado apenas deveriam colocar grupos de duas rolhas, de modo a perceber se o número em questão era par ou ímpar, ou seja, se sobrasse uma rolha tratava-se de um número ímpar e se não sobrasse era par. Após isso, a PE colocou exemplos de operações no quadro e os alunos representaram no material.

O uso da base 6 foi fundamental para a compreensão do conteúdo. Na introdução do conteúdo “Contagens progressivas e regressivas” foi utilizado o material manipulável, nomeadamente um “colar de contas” com o objetivo de os alunos realizarem contagens. Inicialmente, a professora estagiária explicou oralmente e com recurso ao quadro de giz o conceito de contagens progressivas e regressivas, recorrendo ao desenho e cartões com números. A exploração foi feita através de questionamento, em que os alunos realizaram contagens ao retirarem e colocarem contas no colar. Quanto às “Estratégias de cálculo mental”, a PE colocou um exemplo no quadro para explicar como funcionam as estratégias com recurso ao desenho e a explicação oral. Em seguida, foi realizado um jogo interativo “TRIX ao cubo” em grande grupo, em que os alunos tiveram de colocar em prática as estratégias aprendidas. Para abordar os “Números naturais de 90 a 99”, os alunos observaram imagens de animais contidos em números e posteriormente, realizaram no seu caderno diário um desenho do seu animal preferido com os números 90, 91, 94, 97 e 98. Trabalhando em pares, utilizaram o ábaco para representar diversos números indicados pela PE. Este foi importante para os alunos perceberem o valor posicional de vários números. Ainda organizaram os números representados de forma crescente e decrescente, exercício que demonstravam ter dificuldades.

No 2.º ano, foram introduzidos os conteúdos “Tabuada do 3” e “Números naturais até 1000”. Para a introdução da “Tabuada do 3” foi utilizado material manipulável para exploração, nomeadamente tampas. A PE pediu que os alunos fizessem 1 grupo com 3 tampas, 2 grupos com 3 tampas cada um, e assim sucessivamente, de modo a perceberem o sentido da tabuada. Ainda foi trabalhado o triplo, com exemplos no quadro e questionamento dirigido aos alunos. Por fim, os alunos participaram, em grupos, no jogo interativo “Jogo da tabuada”, onde puderam praticar os conhecimentos adquiridos. Para o conteúdo “Números naturais até 1000” foi utilizado o Material Multibase (MAB). A PE projetou um esquema no quadro interativo que referia que um cubo corresponde a 1 milhar (M), a 10 centenas (C) (10 placas), a 100 dezenas (D) (100 barras) e a 1000 unidades (U) (1000 cubinhos). À medida que explorava o esquema, apresentava fisicamente o material correspondente. Em seguida, a PE escreveu no

quadro vários números (5, 34, 105, 700, 860, 959 e 1000) com o propósito de os alunos representarem-nos utilizando o material.

Nas capacidades matemáticas foram exploradas a resolução de problemas e a comunicação matemática. No domínio da Álgebra, foram abordadas as expressões e as relações numéricas e algébricas através da introdução do conteúdo “Números pares e ímpares”. Estes dois subdomínios foram explorados mais ao nível da resolução de exercícios em concordância com os restantes. No que se refere ao domínio dos Dados, foram trabalhados conteúdos relativos às questões estatísticas, recolha e organização de dados e representações gráficas. Neste caso, o conteúdo foi dirigido ao 1.º ano onde foi realizada a exploração de uma tabela conjunta em grande grupo no quadro de giz, partindo das preferências dos alunos relativamente ao seu animal preferido. Por fim, no domínio da Geometria e Medida, foram explorados conteúdos como as operações com figuras, o tempo, o dinheiro, o comprimento, as figuras planas e a área. No 1.º ano, foram introduzidos os conteúdos “Calendários” e “Regularidades em calendários”, em que, através de um questionamento, a PE criou um diálogo inicial. Partindo das respostas dadas pelos alunos, a PE mostrou o vídeo “Meses” seguido da explicação de uma estratégia de como saber exatamente quais são os meses que têm 30, 31 e 28/29 dias utilizando os punhos das mãos. Posteriormente, os alunos preencheram um calendário em cartolina, com o objetivo de compreenderem que um mês é constituído por $\frac{4}{5}$ semanas e que cada semana tem 7 dias. Depois, cada aluno preencheu e decorou os dias da semana numa figura de uma lagarta, que posteriormente foi afixada no quadro de giz. Este recurso, serviu de referência, sendo assinalado o dia da semana com um simbolizador (mola) todos os dias da semana. No 2.º ano, foram introduzidos os conteúdos “Ângulos Retos”, “Comprimento (metro, centímetro e centésimo)”, “Dinheiro” e “Áreas”. Para a exploração dos “Ângulos Retos” a professora estagiária desenhou um ângulo de 90 graus no quadro de giz e solicitou que os alunos o reproduzissem nos seus cadernos diários, utilizando o compasso. De seguida, distribuiu um geoplano e elásticos a cada aluno, desafiando-os a formar quadrados e retângulos de várias formas e tamanhos, permitindo-lhes identificar e aplicar os ângulos retos. No que diz respeito à exploração do conteúdo “Comprimento (metro, cm e centésimo)” a

PE questionou os alunos e forneceu material MAB para que medissem alguns materiais do seu dia-a-dia, como por exemplo um lápis, uma borracha, uma caneta, com o objetivo que cheguem à conclusão de que estes objetos têm diferentes comprimentos. Depois, a unidade de medida foi alterada para o palmo da mão, sendo proposta a medição de uma mesa com essa referência. O objetivo deste exemplo prático, foi que os alunos compreendessem que o comprimento obtido é diferente, devido aos diversos tamanhos de cada palmo. Com base nisto, foi introduzido o conceito de metro como uma unidade de medida universal, sendo apresentado um “metro real” à turma. Explicou ainda que o metro está dividido em 100 partes iguais, sendo cada uma dessas partes (um centésimo) do metro que se chama centímetro, colocando um exemplo no quadro de giz. De seguida, os alunos foram organizados em pares para medirem o comprimento dos seus colegas. Os resultados foram registados nos cadernos diários de cada aluno e posteriormente no quadro de giz. Em grande grupo, procedeu-se à ordenação crescente das diferentes medidas, promovendo a comparação. Para o conteúdo “Dinheiro”, foi criada uma “Mercearia” em sala de aula, onde os alunos puderam simular situações de compra, utilizando dinheiro fictício. Este exemplo prático foi muito importante para a consolidação dos conceitos relacionados com o valor das moedas e o cálculo do troco. Por fim, na abordagem ao conteúdo “Áreas”, os alunos visualizaram o vídeo “Área”, que explicava o conceito e apresentava exemplos de figuras cuja unidade de medida era o quadrado. Após a visualização, os alunos foram desafiados a desenhar no seu caderno diário várias figuras com diferentes áreas. Depois, a PE registou, no quadro de giz, as áreas das figuras de cada aluno e estes referiram qual era a maior, a menor e se existia alguma com área igual.

Ao longo das diversas explorações dos variados domínios, foi feita uma utilização diversificada de materiais didáticos, como MAB, o colar de contas, o ábaco, o geoplano, o compasso e jogos interativos. Apesar das vantagens associadas à utilização destes recursos, verificaram-se alguns constrangimentos na sua gestão devido ao elevado entusiasmo demonstrado pelos alunos aquando da sua utilização. Esta situação exigiu implementação de regras rigorosas, essenciais para garantir o bom funcionamento das atividades.

No âmbito da área do Estudo do Meio foram abordados os quatro domínios: Tecnologia; Natureza; Sociedade e aquele que integra todas as anteriores, Sociedade/ Natureza/ Tecnologia. Quanto ao domínio da Natureza foram abordados os conteúdos relacionados com “Os seres vivos: animais domésticos e selvagens” e “A importância do Sol para a vida na Terra”. Para a exploração destes conteúdos foi realizado um trabalho de grupo, uma experiência nova para a maioria dos alunos. A pesquisa foi realizada com recurso a livros da biblioteca, visto que não existiam computadores disponíveis para os alunos, o que proporcionou também o contacto com fontes bibliográficas impressas. Ao nível do domínio da Sociedade, foram abordados os símbolos de Portugal, nomeadamente o Hino Nacional e a Bandeira. As aulas foram dinamizadas com a utilização de jogos interativos, vídeos e atividades de construção de materiais físicos, o que promoveu um envolvimento ativo dos alunos. Verificou-se que os alunos demonstravam um interesse e motivação elevados por esta área, o que facilitou a assimilação dos conteúdos de forma mais eficaz. No que toca ao domínio da Sociedade/ Natureza/ Tecnologia e Tecnologia foram realizadas duas atividades experimentais: “Em que sentido a água se movimenta na planta?” e “Flutua ou não flutua”. Estas atividades possibilitaram e promoveram competências de colaboração entre pares, sendo que foi relevante numa turma em que o trabalho em grupo é uma dificuldade. Permitiram que os alunos compreendessem os procedimentos e processos associados a atividades experimentais, nomeadamente através das previsões realizadas no Quadro POER (Prevê, Observa, Explica e Reflete). Além disso, também foi introduzida a temática da política dos 3 R’s (Reduzir, Reutilizar e Reciclar), onde foram construídos para a sala e pintados pelos alunos, ecopontos para introduzir a separação de resíduos.

Na área de Educação Física foram explorados os três blocos previstos nas Aprendizagens Essenciais para o 1.º CEB: Perícias e Manipulações, Deslocamentos e Equilíbrios e Jogos. Apesar de existir um horário semanal específico para esta área, quinta-feira, dia que não faz parte da regência, as PE implementaram aulas todas as quartas-feiras, devido a uma troca com a disciplina de Educação Artística no âmbito da investigação realizada pelo meu par pedagógico. No que diz respeito ao bloco das Perícias e Manipulações, foi realizado “O Jogo do Balão”, em que os alunos fizeram

toques de sustentação com o balão, integrados na fase de aquecimento. Ainda neste bloco, no contexto de um circuito, os alunos foram desafiados a pontapear a bola em precisão a um alvo em distância. No bloco de Deslocamentos e Equilíbrios, também explorado, foram propostos desafios que implicavam a realização de diferentes saltos sobre obstáculos de alturas e comprimentos variados, bem como subir e descer o espaldar. O bloco dos Jogos foi transversal a todas as aulas, sendo implementados diversos jogos: “A Apanhada”, “Corrida a Três Pés”, “Corrida do Sapo”, “Jogo do Balão”, “Caça às Bolas”, “Rabo da Raposa”, “Corrente Humana”, “Corrida do Cone”, “Cauda do Cão”, “Congela”, “Formação de Grupos” e “Ponte Dupla”. A maioria destes jogos revelou-se novidade para os alunos, uma vez que nunca tinham participado neste tipo de jogos.

No que concerne à área da Educação Artística, foram abordados os domínios das Artes Visuais e da Música, em articulação com o programa do agrupamento de escolas para a Oferta Complementar e com a investigação que realizei. No domínio das Artes Visuais, foram realizadas diversas atividades criativas e culturalmente contextualizadas, como: a construção de um “Coração de Viana”, a elaboração de um cartaz com “Os Trajes de Viana”, a pintura dos pneus para o espaço exterior, a criação de um mural para o “Cantinho das Construções” e a pintura de elementos alusivos à primavera. No domínio da Música, apesar de existir um período específico semanal com um professor da área, também o exploramos. Destaca-se a exploração de um musicograma da música “Papagaio Loiro”, a realização de uma sessão onde ao som da música “Marcha Of The Toy Soldiers.Orquestra” de Pyotr Ilyich Tchaikovsky, os alunos tiveram de imitar os gestos reproduzidos pela PE utilizando uma folha A4 colorida. Ainda acompanharam a música popular “Juntos” dos Sons do Minho com instrumentos musicais não convencionais (maracas, reco-reco, castanholas, entre outros). Estes momentos eram sempre relevantes porque os alunos colocavam em prática a sua imaginação, criatividade e partilha com os colegas. As atividades artísticas foram ainda articuladas com o projeto “Ler para aprender, aprender para ler”, conduzido por uma professora da escola, onde os alunos colaboraram na elaboração de um cenário baseado no livro “Beatriz e o Plátano” de Ilse Losa.

Apesar da constituição mista da turma, na área de Educação Física e Educação Artística todas as atividades foram desenvolvidas em conjunto. Já na área de Estudo do Meio, apesar de não terem sido todas, também existiram aulas dedicadas aos dois anos de escolaridade.

Todas as planificações foram realizadas e pensadas juntamente com o meu par pedagógico, tendo como base as indicações da PC, as aprendizagens essenciais, as características da turma, bem como as dificuldades e necessidades dos alunos. As atividades tinham o intuito de permitir que os alunos expressassem a sua opinião e realizassem uma participação ativa. Sempre que possível, foi promovida a interdisciplinaridade, o que se revelou essencial para a construção das aprendizagens, muitas vezes sem que os alunos se apercebessem da articulação entre os conteúdos. Destaco uma atividade em que esta interdisciplinaridade resultou muito bem, na introdução da letra “x” e o caso de leitura “ch”, visto que foi trabalhada a área do Português, da Matemática e da Educação Artística.

Além deste trabalho desenvolvido no âmbito das áreas referidas anteriormente, as PE participaram, colaboraram e intervieram de forma relevante em diversas atividades promovidas pela escola.

No âmbito da comemoração do Dia Mundial da Criança, existiu um momento em que os alunos realizaram jogos tradicionais com a nossa colaboração. Para além desse momento, eu e o meu par dinamizamos em sala de aula momentos musicais e de dança, visto que era um dia proposto para tal. Além disso, foi realizado um lanche convívio e a visualização de um filme.

Adicionalmente, existiu uma aula de canoagem promovida pelo Darque Kayak Clube e uma sessão de teatro no auditório do “Amadeus”, em Viana do Castelo, em que as professoras estagiárias também participaram.

Em relação à minha investigação, promovi e dinamizei espaços no recreio da escola, com o intuito de os tornar mais apelativos, ativos e de acordo com os interesses dos alunos. Para a construção dos materiais necessários, contei com a participação ativa dos

alunos da turma, bem como com a colaboração do meu par pedagógico e da PC. Estes foram construídos nas aulas de Educação Artística e momentos de recreio.

Ao nível das aprendizagens e dificuldades sentidas, ao longo de todo o estágio, reconheço que a aprendizagem foi diária, pois a característica desta turma levou-me a realizar um esforço constante na adaptação de estratégias e dos conteúdos, na gestão de conflitos e de comportamentos desadequados, pondo à prova a minha capacidade de adaptação a situações imprevistas e resiliência. Estas aprendizagens foram ao nível da relação com os alunos, do controlo de situações adversas, nomeadamente, na forma de agir perante conflitos, como lidar com alunos com necessidades tão distintas, como adaptar os conteúdos para alunos com NEE, entre outras.

Relativamente às dificuldades, o maior desafio ao longo de todo o estágio, foi sem dúvida o controlo do grupo, visto que os alunos não cumpriam regras e não eram autónomos. Para tentar minimizar isto, eu e o meu par pedagógico criamos um “Jogo dos Pontos” que consistia em ganhar ou perder pontos de acordo com o comportamento, atitude e trabalhos realizados. Esta revelou ter resultados positivos, visto que no último dia de intervenção semanal atribuíamos uma recompensa, o que motivava os alunos a empenharem-se ao longo de todas as tarefas realizadas diariamente. Esta estratégia fez com que os alunos se levantassem com menos frequência, respeitassem mais os colegas e se mantivessem mais focados e empenhados no trabalho em sala de aula. Ao envolver os alunos em “algo” que seja ao mesmo tempo desafiador e recompensador, conseguimos criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e colaborativo, onde a disciplina e o foco eram constantemente promovidos. Esta dinâmica fez com que o comportamento fosse mais equilibrado e apaziguador.

Apesar destas dificuldades, conseguimos estabelecer uma relação afetiva com os alunos e a PC construída ao longo da PES.

A PC deu-nos a oportunidade de podermos assistir a reuniões de pais que realizou ao longo do tempo. A dinâmica utilizada pela PC é atender a cada encarregado de educação de forma individualizada. Estes momentos foram importantes para

percebermos como acontece a transmissão das avaliações aos encarregados de educação, como devermos agir e quais os pontos principais a abordar.

Concluindo, durante o percurso fui evoluindo cada vez mais, percebendo quais as melhores estratégias a adotar e como agir como futura profissional. Esta foi uma etapa desafiante, exigente e exaustiva, mas muito importante para o meu crescimento pessoal e profissional, que serviu como uma experiência diferente que prepara para uma visão de um contexto com diversos pontos complexos que com certeza vou levar para o meu futuro.

Deixo um agradecimento especial à minha colega Elsa, com quem partilhei esta experiência com espírito de entreaajuda e cooperação, e à PC, cujo apoio e orientação foram essenciais para ultrapassar todas as dificuldades e desafios diários.

CAPÍTULO II – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, apresenta-se o trabalho de investigação desenvolvido, que inclui o enquadramento do estudo, assim como os seus objetivos. Depois, encontra-se a fundamentação teórica, a metodologia, o tratamento de dados, a descrição da intervenção, a apresentação e discussão dos dados, e, por último, surgem as conclusões e limitações do estudo.

Enquadramento do Estudo

Os espaços de recreio escolar têm sido progressivamente negligenciados apesar de serem os únicos locais em que as crianças podem ser livres e realizar as suas brincadeiras (Neto, 2017). Estes espaços passaram a ser artificializados, através da colocação de equipamentos e materiais tradicionais, com superfícies sintéticas e com a proteção elevada de eventuais riscos (Neto, 2020). Na maioria das escolas portuguesas, os espaços exteriores não oferecem desafios às crianças e, geralmente, não são considerados parte integrante dos projetos educativos das escolas.

Contudo, os recreios escolares representam enormes e estimuladoras oportunidades para a promoção de práticas de vida ativas e descoberta (Luciene & Cunha, 2014). De acordo com Neto, (2020) os espaços de recreio podem proporcionar variados benefícios: aumento da atividade física; melhoria da atenção e da autorregulação; desenvolvimento de competências cognitivas e motoras; diminuição do défice de atenção e do stress; estímulo de formas variadas de brincadeira; redução do risco de miopia e reforço da imunidade, bem como da defesa contra alergias.

Dado o tempo significativo que as crianças passam na escola, esta assume um papel essencial na promoção de experiências e oportunidades de brincadeira de qualidade, no espaço exterior e em contacto com a natureza, combatendo o sedentarismo (Bento, 2015).

De acordo com Martins et al. (2017), a escola deve promover o desenvolvimento integral do aluno, englobando competências sociais e emocionais. A valorização e dinamização dos espaços de recreio contribuem para a criação de ambientes seguros,

motivadores e desafiadores, que fomentem a interação social, o desenvolvimento da autonomia e a adoção de estilos de vida saudáveis. Neste sentido, a escola deve assumir uma gestão ativa destes espaços, potenciando aprendizagens e competências essenciais ao crescimento dos alunos.

Perante pressões económicas e produtivas, a escola contemporânea reforçou a ideia de que a identidade da criança se define sobretudo pelo desempenho, competência, aprovação e sucesso (Neto, 2020). A centralização na competitividade e na autonomia imposta, limita o universo de experiências que as crianças deveriam ter. Estas são substituídas por exigências que se focam com os resultados, através dos programas educativos que reduzem o tempo e o espaço da criança, colocando-a sujeita a um controlo mais rígido por parte dos adultos (Neto, 2020).

Como referem Kuhn e Camilo Cunha (2021), este é um fator que pode influenciar a capacidade que as crianças têm para se desenvolver e se envolver na dimensão lúdica, benéfica ao universo do brincar e do movimento. De acordo com as regras definidas pelos adultos, a organização do tempo na escola privilegia a repetição de exercícios com o objetivo de “aprender a aprender”, limitando, assim, outras formas de aprendizagem mais criativas.

De acordo com Neto, (2020, p.133) “aprender no recreio e brincar dentro da sala de aula poderia ser uma expressão adequada para se alterar a visão ainda existente do funcionamento global da escola.”

No caso específico do espaço de recreio da escola onde decorreu a investigação, foi possível verificar que é um espaço mal aproveitado. Os materiais utilizados na prática de Educação Física não estavam disponíveis durante o recreio. Ao longo da fase de observação, verificou-se que as crianças utilizavam bolas que traziam de casa e tinham acesso livre a uma pequena quantidade de pneus que circulavam pelo espaço escolar. Também realizavam desenhos em cadernos, mas somente no interior da escola. Neste contexto, torna-se evidente que a disponibilização de materiais diversificados durante o período de recreio, poderia constituir uma estratégia relevante para potenciar o desenvolvimento de competências múltiplas.

A requalificação do espaço de recreio desta escola revelou-se, por conseguinte, uma necessidade permanente, orientada para a promoção de comportamentos lúdico-motores e sociais, devendo esta considerar as preferências e os interesses manifestados pelos alunos.

A escola tem um papel essencial na valorização e dinamização dos espaços exteriores, que devem ser pensados como cenários que apresentam potencial pedagógico. Através da existência de ambientes ricos ligados à natureza e com momentos de exploração livre, a escola contribui para o desenvolvimento integral da criança. Uma mudança de paradigma na medida em que se compreende o tempo e espaço de recreio é fundamental para que as crianças usufruam das oportunidades e experiências essenciais ao seu desenvolvimento.

Atualmente, constata-se também que o aumento do uso das tecnologias, aliado a estilos de vida cada vez mais sedentários, tem contribuído para que os recreios escolares se tornem menos apelativos e estimulantes para as crianças. Apesar de serem destinados a elas, estes espaços são habitualmente desenhados sem a sua participação ativa, o que os torna muitas vezes desajustados às suas reais necessidades e interesses. É, por isso, fundamental garantir que os espaços exteriores sejam pensados com e para as crianças, promovendo ambientes ricos, diversos e verdadeiramente significativos (Bento & Portugal, 2016; Silva et al., 2020).

Objetivos do estudo

Assim, o presente estudo propõe-se a analisar o impacto da requalificação dos espaços exteriores de uma escola do 1.º CEB, desenvolvida com base na escuta ativa e participação das crianças, na promoção do brincar, do movimento e da socialização, enquanto dimensões fundamentais para uma vivência educativa mais significativa do recreio escolar.

Foram também definidos como objetivos específicos:

- Conhecer as opiniões das crianças sobre o espaço exterior escolar e identificar as suas preferências, necessidades lúdicas e os recursos que valorizam neste contexto;
- Descrever e comparar os comportamentos lúdico-motores e sociais das crianças, antes e após a requalificação do espaço exterior da escola.

Fundamentação Teórica

Brincar e ser ativo na infância

Importância de brincar na infância

O brincar desempenha um papel fundamental no processo de desenvolvimento das crianças, configurando-se como uma forma complexa de aprendizagem, em que a criança constrói significados e desenvolve funções psicológicas superiores (Vigotski, 2008). Partindo do seu "eu", a criança determina as suas atitudes no ato de brincar porque é livre (Vigotski, 2008).

Apesar da perspetiva de Vygotsky ter contribuído para compreender o brincar como espaço de desenvolvimento das funções psicológicas superiores e de construção simbólica, pesquisas e estudos mais recentes amplificam essa visão ao destacar a importância do papel do corpo e do movimento nos momentos lúdicos.

Neto (2020) por sua vez, destaca que brincar é um direito da criança que se constitui como a vivência do instante, o treino para o inesperado e imprevisível, a adaptação a situações incertas, através de ações diversas, envolvendo o uso do corpo em variados espaços físicos e na interação com os outros. Diz respeito a um comportamento de escolha livre, com um intuito explorador, de risco, de descoberta, de aprendizagem e de um elevado empenho de imaginação.

De acordo com Kuhn e Cunha (2021) “o ser que brinca e se movimenta é ator e autor, constituído de sentidos e significados no seu se movimentar, pois há sempre uma intencionalidade criativa nesse ato.” (pp. 88-89). As crianças têm contato com o seu

mundo através do brincar e do seu se-movimentar. O contacto corporal com o mundo é a forma que criança detém de “ser-no-mundo” (Surdi et al., 2016).

Brincar é uma forma vantajosa em que a criança desenvolve competências sociais, físicas, intelectuais e criativas, sendo que, primeiramente, uma parte significativa do brincar é de natureza social (Smith, s.d.). O brincar surge de forma natural entre as crianças e pode também promover uma relação entre a criança e o adulto, caso este se envolva ativamente na brincadeira com a criança (Smith, s.d.).

Segundo Onofre (s.d) brincar para a criança é “um processo genético e um trajeto que não pode confundir-se com fases de comportamento”. Constitui uma fonte de prazer que nunca irá desaparecer, uma vez que é solucionador, direcional, divergente, podendo ser estimulado ou bloqueado. É através do brincar que a criança começa a encontrar um significado do mundo que a rodeia, sendo capaz de utilizar objetos, coisas ou situações a partir do seu inconsciente (Onofre, s.d.).

Brincar livremente é uma das formas mais essenciais de comportamento humano, desde o nascimento até à morte, sendo fundamental para a preservação da capacidade de sobrevivência e para a plenitude no processo desenvolvimento (Neto, 2020). Corpos que brincam de forma ativa, com autonomia e liberdade, com o decorrer do tempo, desenvolvem e conquistam as condições fundamentais para a formação de cérebros ativos (Neto, 2020).

No mesmo sentido, a brincar, a criança expressa-se através do movimento, o que lhe permite questionar o mundo que a rodeia e a realidade. Estando livre, ela estabelece um diálogo permanente que promove a sua autonomia e criatividade (Kuhn & Camilo Cunha, 2021).

Brincar é uma prática exploratória para as crianças, desde o seu envolvimento a nível físico e social, em que procura sempre que puder descobrir. A criança é cheia de curiosidade em colocar o seu corpo em situações diversas e de risco controlado (Neto, 2020). O contacto com a natureza e a aptidão para enfrentar o risco são experiências importantes no universo do brincar. Ser ativo e o brincar na infância, em diferentes

contextos de vida, desempenha um papel fundamental para o desenvolvimento da capacidade adaptativa, da criatividade e da resiliência (Neto, 2020).

Posto isto, o brincar independentemente da cultura e do espaço geográfico é uma linguagem universal que todas as crianças compreendem (Neto, 2020).

Conforme a perspectiva de Sarmiento e Silva (s.d), o brincar traz benefícios sociais, afetivos e cognitivos para o desenvolvimento da criança. É por meio da brincadeira que as crianças exploram o mundo, crescem e se conhecem (Sarmiento & Silva, s.d.). A brincadeira proporciona uma panóplia de vantagens, contribuindo para a construção de competências cognitivas e socioemocionais (Parris & Hernandez, s.d.).

Os benefícios do brincar são assim bastante relevantes no que diz respeito à capacidade motora, cognitiva e social, à regulação emocional, ao confronto com a adversidade, à cultura de sobrevivência, à autoconfiança e à aquisição de competências motoras, cognitivas e sociais (Neto, 2020).

Brincar constitui, portanto, um impulsionador do desenvolvimento da criança, tanto a nível físico, sensorial, cognitivo, como também no plano criativo, e sobretudo, emocional (Torrado, 2018).

No que concerne às competências motoras, brincar estimula as habilidades e capacidades motoras, desenvolve a atividade física e aprimora atividades motoras rudimentares, fundamentais e especializadas (Neto, 2020). Durante a brincadeira, as crianças manifestam-se através do movimento, transformando essas ações em competências motoras fundamentais, que requerem contínuo aprimoramento, como, por exemplo, correr, saltar, equilibrar-se e manipular objetos (Silva De Oliveira & Medalha, s.d.). Além disso, o brincar contribui para o aumento da amplitude de movimentos, da flexibilidade, do equilíbrio e da coordenação, bem como para o aperfeiçoamento do controlo e da força muscular (Pires et al., 2024).

Ao nível das competências cognitivas, a brincadeira apresenta benefícios para o cérebro, na medida em que inclui as crianças em atividades que proporcionam o desenvolvimento cognitivo através da resolução de problemas, da colaboração, da

flexibilidade mental e da criatividade (Parris & Hernandez, s.d.). Para além disso, contribui para a superação de barreiras ao desenvolvimento cognitivo como, o medo, a ansiedade e o stress (Parris & Hernandez, s.d.).

Neto (2020) argumenta que brincar estimula o crescimento cognitivo em várias áreas, como a descoberta, a capacidade verbal, a criatividade divergente, a resolução de problemas, os processos mentais e a capacidade de processar informação. Brincar estimula o sentido de humor e de justiça, a positividade do pensamento, bem como a capacidade de lidar com a imprevisibilidade e o incerto. Ademais, a criança aprende a resolver problemas, a estruturar a linguagem através do jogo, brincando com verbalizações, o que lhe permite generalizar e adquirir novas formas linguísticas (Neto, 2020).

Relativamente às competências socioemocionais Parris e Hernandez (s.d) referem que, o brincar promove o desenvolvimento de uma ampla gama de capacidades, tais como a autorregulação, a escuta ativa, a negociação, o pensamento independente, a capacidade de adotar outras perspetivas, a persistência e a curiosidade.

Brincar proporciona experiências que permitem recriar situações da vida real, reforça a capacidade emocional, a negociação com os outros, o ganho de competências de autorregulação e a geração de uma identidade (Pires et al., 2024). A brincadeira potencia ainda o fortalecimento das relações, a confiança nos outros, o desenvolvimento da empatia, da cooperação, da partilha e oferece oportunidades para a tomada de decisões (Pires et al., 2024).

Além disso, brincar estimula a capacidade de partilhar, o sentido da vida, e a empatia com os pares (Neto, 2020). É através do brincar que as crianças se envolvem socialmente, sendo uma prática que faz com que se desenvolvam integralmente. A comunicação com o outro é fundamental para que sejam partilhadas opiniões, tomadas decisões e adquiridas competências sociais (Neto, 2020).

Recreios escolares

Importância dos recreios escolares no desenvolvimento integral da criança

As oportunidades para as crianças brincarem nos espaços exteriores parecem estar a desaparecer do seu quotidiano, com mudanças substanciais no aproveitamento do tempo durante a infância (Neto, 2017).

Os estímulos estruturados e orientados têm ganho cada vez mais espaço, sendo muitas vezes excessivos resultando na diminuição dos níveis de autonomia das crianças, restringindo as oportunidades para que possam descobrir, tomar decisões e aprender significativamente por meio da experimentação e do erro (Bonawitz et al., 2011).

O recreio é um espaço privilegiado associado à brincadeira, ao passatempo e ao jogo, elementos essenciais para a promoção da atividade física (Neto, 2020). Desempenha um papel fundamental na escola por ser um local de oportunidade única de aprendizagem, contribuindo significativamente para o desenvolvimento integral das crianças, além de contribuir para a melhoria de estilos de vida (Condessa & Santos, 2015; Hodges et al., 2022; Lopes et al., 2012; Murray et al., 2013). O tempo de recreio escolar é o último refúgio para as crianças poderem brincar, aprender conceitos de cidadania e conhecimento essenciais às aprendizagens consideradas socialmente proveitosas (Direção Regional de Educação, 2017; Neto, 2017).

Os espaços exteriores desempenham um papel essencial no desenvolvimento infantil, proporcionando oportunidades únicas para a exploração, a socialização e a atividade física (Bento & Dias, 2017). São também espaços que potenciam momentos de brincadeira livre que por si só se constituem como meio privilegiado para que as crianças adquiram competências essenciais, enfrentem desafios e desenvolvam conhecimentos e capacidades, de modo a se tornarem cidadãos autodeterminados e autónomos (Pellegrini & Smith, 1998; Silva et al., 2020).

Neste contexto, os recreios oferecem espaço para as crianças se movimentarem livremente, possibilitando o aumento da atividade física, incentivam a criatividade, a tomada de decisões, a avaliação dos riscos, a negociação de regras, a conviver com

outras personalidades e a resolver problemas (Aminpour et al., 2020; Bundy et al., 2017; Webster, 2011). De igual modo, promove ainda as interações sociais, a cooperação, a socialização, a negociação e a defesa dos seus próprios interesses, despertando ainda variadas emoções (Aminpour et al., 2020; Mak & Koustova, 2023).

O recreio constitui um contexto favorável à aquisição de habilidades cognitivas como o raciocínio, a criatividade, a resolução de conflitos, a comunicação e a tomada de decisão (Aminpour et al., 2020; COPEC, 2001; Silva et al., 2020) mas também habilidade sociais e emocionais como a cooperação, a partilha, a resiliência, o respeito pelo outro, pelas regras e por outras culturas, bem como o desenvolvimento da autodisciplina (COPEC, 2001; Mak & Koustova, 2023; Silva et al., 2020).

No que ao domínio motor diz respeito, as brincadeiras efetuadas durante o recreio permitem que as crianças tenham a oportunidade de explorar diferentes formas de movimento, favorecendo o conhecimento do próprio corpo e a prática de habilidades motoras como correr, saltar, trepar, balançar, perseguir, pontapear, puxar, empurrar, entre outras (Silva, 2025; Silva et al., 2020). Estas práticas têm impacto direto na promoção da saúde física, ao atuarem como fator importante na redução dos estilos de vidas sedentários, cada vez mais frequentes em idade escolar (Nações Unidas- ONU, 2024).

O sedentarismo é considerado o quarto maior fator de risco de mortalidade, em que os principais fatores são o excesso de peso e a obesidade Nações Unidas- ONU (2024) como tal, deve ser combatido desde cedo, tendo a escola um papel essencial nesta prevenção.

Atualmente, constata-se que também o aumento do uso das tecnologias, transformou de forma significativa a forma como as crianças ocupam os seus tempos livres nas escolas. Verifica-se um declínio da participação ativa das crianças nos recreios, uma ausência de movimento e de interação social (Pawlowski et al., 2014).

Apesar de existir cada vez mais investigação que comprova a importância dos recreios no desenvolvimento harmonioso da criança, Neto (2017) alerta que os espaços exteriores dos contextos educativos se encontram maioritariamente ao abandono no

que diz respeito à sua qualidade. Isto deve-se principalmente à escassez de recursos humanos e financeiros, à falta de estímulos apropriados, como materiais e equipamentos adequados, e à inexistência de um projeto arquitetónico que atenda às necessidades das crianças e jovens.

Posto isto é necessário repensar os recreios, torná-los mais estimulantes, desafiantes, capazes de se tornarem mais interessantes do que os aparelhos tecnológicos. Apesar de serem destinados às crianças, estes espaços são habitualmente desenhados sem a sua participação ativa, o que os torna muitas vezes desajustados às suas reais necessidades e interesses. É, por isso, fundamental garantir que os espaços exteriores sejam pensados com e para as crianças, promovendo ambientes ricos, diversos e verdadeiramente significativos (Bento & Portugal, 2016; Silva et al., 2020).

O espaço de recreio é versátil e pode constituir-se também como espaço de aprendizagem estruturada, podendo ser um prolongamento da sala de aula. Estes espaços são propícios para a promoção de várias áreas de conteúdo permitindo uma interdisciplinaridade (Silva et al., 2020).

Por outro lado, o tempo de recreio é o momento para libertar a tensão corporal e descomprimir (Silva et al., 2020). Segundo COPEC (2001) diversos estudos inferiram que crianças privadas do tempo de recreio na escola tendem a apresentar maiores dificuldades de atenção em sala de aula nas tarefas, aumentando a distração e a inquietação. Deste modo o recreio não deve ser desprezado, mas sim reconhecido como um espaço cheio de oportunidades (Lopes et al., 2012). No entanto, observa-se uma desconsideração crescente tanto do espaço e tempo de recreio, com limitações quanto ao espaço, tempo, recursos naturais e materiais acessíveis. Em alguns casos é aproveitado como forma de castigo para os alunos (Silva et al., 2020).

Participação da criança no planeamento e dinamização dos recreios

A participação ativa das crianças no planeamento e na dinamização dos recreios tem-se revelado uma mais-valia nos processos de requalificação destes espaços, uma vez que são elas que melhor conhecem o ambiente do recreio e nos quais desenvolvem as suas brincadeiras. Estudos como os de (Caro et al., 2016; Özdemir, 2019; Ren &

Langhout, 2010; Rivas-Quarneti et al., 2024) comprovam esta importância, revelando os benefícios da inclusão das crianças nestes processos.

Quando é permitida a participação das crianças nas decisões relacionadas com os seus espaços de brincadeira estas envolvem-se ativamente, participam na criação e transformação do seu ambiente, desenvolvem um sentido de pertença e responsabilidade partilhada, e ampliam a sua perceção acerca das possibilidades que têm no processo de escolha (Özdemir, 2019).

Em pesquisas com participação de crianças, estas são reconhecidas como especialistas das suas próprias vidas, capazes de contribuir para as investigações que as envolvem. Ao partilhar decisões, as crianças expressam as suas perspetivas ao longo do processo, estabelecendo uma relação de confiança com os investigadores e revelando descobertas significativas, importantes para desenvolver intervenções que sejam aceites pelas crianças. Este método promove a aprendizagem mútua e visa frequentemente a ação para melhorar a vida das crianças (Caro et al., 2016).

Contudo, dado que a maioria das instituições escolares não usa modelos participativos, é essencial a criação de espaços que favoreçam o envolvimento ativo das crianças. A participação destas na conceção dos espaços de recreio contribui para o empoderamento das partes interessadas, sendo que as crianças como principais utilizadoras, devem ser o centro de todo o processo (Ren & Langhout, 2010).

Compreender a perspetiva da criança, especialmente no contexto de recreio, é essencial para entender os fatores que influenciam a sua atividade física. Como principais utilizadoras, as crianças conhecem profundamente o espaço de recreio e têm a capacidade de identificar barreiras para brincadeiras ativas que os adultos desconhecem ou percebem de forma diferente (Caro et al., 2016).

Além disso, quando a investigação envolve brincadeiras, as crianças ficam motivadas a expressar as suas opiniões, apresentando soluções práticas e conhecendo as vantagens e desvantagens das suas ideias. Assim, um envolvimento mais estruturado das crianças no planeamento e melhoria dos espaços de recreio pode aumentar as oportunidades

para brincadeiras ativas e divertidas, elevando os níveis de atividade física durante o recreio (Caro et al., 2016).

Ao promover a segurança e o envolvimento dos alunos, o espaço de recreio contribui também para que a conexão dos alunos com a escola seja maior. Isso, criará um ambiente positivo, afetando todos os aspetos da escola, incluindo o desempenho dos alunos e a frequência da escola (CDC, 2017).

Por fim, ao envolver as crianças na dinamização de recreios enriquecidos, se as ouvirmos e promovermos um trabalho colaborativo, é possível criar espaços inclusivos que garantam a todas as crianças oportunidades de brincadeiras seguras e com significado (Rivas-Quarneti et al., 2024).

O recreio escolar

Na perspectiva de Neto (2017), os espaços de recreio escolar têm vindo a tornar-se cada vez mais artificializados. Considerando a dimensão lúdica, esta conceção de espaço revela-se pouco interessante e desafiante para as crianças brincarem. Estes espaços estão concebidos sobretudo em função da segurança, supervisão, inspeção, comportamento infantil, manutenção e controlo do risco. Existem gastos exuberantes nestes espaços, que de acordo com o autor, não despertam o interesse para as crianças, e a sua participação e intervenção, juntamente com pais e educadores não existe.

É essencialmente nos recreios escolares que deveriam ser criadas oportunidades de contacto com a natureza, de forma a promover a aprendizagem, a educação e estilos de vida mais saudáveis (Neto, 2017). Um dos objetivos prioritários dos projetos educativos das escolas deveria passar por “aprender e voltar à natureza”, reinventando os recreios e promovendo a liberdade criativa das crianças. Proporcionar a estas o prazer de estar e viver a escola implica restaurar a existência de espaços exteriores com diversos elementos como “terra, água, pedras, árvores, troncos de madeira, areia, plantas, vegetação variada, materiais soltos (loose parts), jardinagem, etc.,” (p.16). Estes ambientes naturais transformam o cenário de recreio e promovem uma realidade coerente e participada (Neto, 2017).

Estes espaços desenvolvem a curiosidade, a exploração em grupo e individual, a experimentação do risco, o significado de superação e convívio e o progresso de projetos educativos. Para a saúde física, mental e emocional das crianças, é fundamental que sejam mais ativas e “selvagens”, experienciando atividades como “andar à chuva, sujar-se, ter locais secretos, trepar às árvores ou envolver-se em aventuras arriscadas com a natureza.” (Neto, 2017, p.16).

O recreio oferece também diversas oportunidades e vantagens aos alunos, de forma particular àqueles que apresentam necessidades específicas, uma vez que podem enfrentar dificuldades e limitações ao nível da interação com outros alunos. Um espaço de recreio bem estruturado inclui, por exemplo, um plano detalhado por escrito com todas as suas características. Quando colocado em prática de forma correta, o recreio torna-se um espaço em que os alunos são mais ativos, podendo também contribuir para a melhoria do seu comportamento e dos níveis de atenção no contexto de sala de aula. Além disso, pode ainda desempenhar um papel importante na redução do bullying e nos maus comportamentos entre os alunos (CDC, 2017).

A escola tem potencial para promover infraestruturas que criem oportunidades, para os alunos brincarem ou praticarem atividades físicas no recreio, existindo um equilíbrio num dia de escola. A equipa pedagógica pode em conjunto com o coordenador analisar como a escola explora o espaço de recreio, sendo que o processo de planeamento deve ser discutidos com a comunidade escolar (alunos, professores, funcionários e pais) (CDC, 2017).

Com base nos recursos disponíveis, devem ser definidas estratégias exequíveis e adequadas às necessidades da escola. A avaliação dos espaços, períodos de recreio e práticas de atividade física é essencial para identificar as estratégias ideais. Segundo CDC (2017), é importante criar diferentes zonas e ambientes favoráveis à prática de atividade física, pois possibilita que os alunos escolham e participem em atividades que preferem realizar. Esta liberdade de escolha, faz com que os níveis de atividade física aumentem, promovendo ainda a criatividade e a cooperação.

Entre as estratégias sugeridas incluem-se (CDC, 2017):

- fornecimento de equipamentos adequados para a prática de atividade física, pois proporciona aos alunos a oportunidade de escolher qual é o equipamento que quer utilizar, como por exemplo bolas de diversos tamanhos, discos voadores, cordas, túneis de tecido, entre outros. A escola deve fornecer equipamentos que vão ao encontro das necessidades dos alunos, existindo uma variedade de escolha;
- adicionar marcações das áreas de atividade física, em que a escola pode ter em superfícies jogos como a macaca, jogo da glória com números, e ainda espaços com balizas, cestos de basquetebol para que possam ser colocados em práticas esses jogos coletivos;
- criação de zonas de atividade física, zonas com diversas cores simbolizando cada área, como por exemplo, área de relaxamento (zona amarela), área de jogos coletivos (zona vermelha), área de habilidades individuais (zona azul). Essas zonas podem ser identificadas com marcações de modo que os alunos percebam o seu sentido;
- fornecimento de exemplo de atividades, em cartões, visto que podem oferecer aos alunos uma variada panóplia de atividades para realizar durante o recreio.

Por fim, quando se realiza uma intervenção no recreio de uma escola é necessário ter em conta que os espaços vão ao encontro da faixa etária em questão, que se disponibilizada materiais fixos e móveis, e que se fornece aos alunos jogos adequados de acordo com as suas necessidades e interesses (Rodríguez-Fernández et al., 2020).

A organização do espaço de recreio, nomeadamente no que se refere aos equipamentos fixos e materiais disponíveis, exerce uma influência direta nas escolhas das crianças e, por conseguinte, nas suas atitudes e comportamentos (Pereira et al., 2023).

Os materiais utilizados pelas crianças no espaço de recreio podem ser classificados em três categorias: estruturados, semiestruturados e não estruturados (Ferreira, 2023).

Os materiais estruturados caracterizam-se por serem concebidos com um propósito específico e disponibilizados às crianças em formato finalizado, prontos para utilização imediata, sem possibilidade de transformação ou ressignificação. Exemplos deste tipo de material incluem carrinhos, bolas, bonecas e outros objetos desenhados para cumprir apenas uma função, acompanhados por regras de utilização previamente definidas por terceiros (Ferreira, 2023).

Por sua vez, os semiestruturados, são aqueles reutilizados que têm uma nova “vida”, como por exemplo caixas de cartão, tampas de garrafas, pneus, entre outros. Estes materiais, embora tenham tido um uso original, permitem que as crianças explorem as diversas possibilidades, sendo criativas e imaginativas (Ferreira, 2023).

Os materiais não estruturados, fazem com que a criança tenha total liberdade e que exerça autonomia ao transformar um determinado elemento em um brinquedo. Um galho de árvore pode tornar-se numa espada, um pouco de areia que pode representar farinha, as possibilidades de transformações que existem são inúmeras. Estes materiais não têm classificação, visto que são que recursos que todas as crianças brincam e que fazem com eles o que quiserem, imaginado, criando e atribuindo novas funções aos objetos (Ferreira, 2023). No entanto, a diversidade física destes materiais ao nível da forma, dimensão e tipo de material, pode influenciar e condicionar o modo como as crianças interagem com eles (Pereira et al., 2023).

A investigação tem demonstrado que a implementação de jogos estruturados, especialmente aqueles que incentivam a prática de atividade física, contribui para níveis mais elevados de envolvimento motor por parte das crianças. Todavia, há também evidência que sublinha a importância do recreio enquanto espaço de brincadeira não estruturada, proporcionando às crianças oportunidades de criatividade, imaginação e exploração autónoma (Larson et al., 2014).

Neste sentido, a inclusão ou não de estruturas no recreio parece depender, em grande medida, do perfil da própria criança. Para as mais ativas, a presença de estruturas pode não ser necessária e, em alguns casos, até limitar a sua atividade física. Pelo contrário, para as crianças menos ativas, a existência de determinados equipamentos

pode representar um estímulo adicional que favorece a participação e o envolvimento em práticas motoras durante o recreio (Frank et al., 2018).

Estudos Empíricos

A literatura existente evidencia de forma consistente a centralidade do brincar e da atividade física no desenvolvimento da criança, bem como a relevância dos espaços de recreio enquanto contextos educativos privilegiados. Diversos estudos (Lopes et al., 2006; Mendes et al., 2024; Murray & Ramstetter, 2013; Neto, 2020) apontam que o brincar promove benefícios cognitivos, sociais, emocionais e motores, reforçando a sua dimensão de direito fundamental da criança. Todavia, apesar deste consenso, permanecem lacunas importantes no que se refere à forma como as escolas, famílias e políticas públicas integram o brincar no cotidiano.

Por um lado, autores como Neto (2020) alertam para a tendência contemporânea de limitar a liberdade infantil através da superproteção e da excessiva valorização do desempenho acadêmico, restringindo tempo e espaço para brincar livremente. Por outro, estudos como o de Cooper et al. (2023) mostram que a idade influencia as necessidades sociais das crianças, sugerindo que o brincar deve ser pensado de forma diferenciada e sensível às fases de desenvolvimento.

Esta complexidade é ainda agravada pelo impacto da pandemia de COVID-19, que restringiu as oportunidades de socialização e reforçou a dependência de tecnologias digitais, evidenciando a fragilidade dos contextos que deveriam garantir experiências lúdicas diversificadas.

Embora projetos como o *Brincar em Cascais* Neto (2020) demonstrem que intervenções locais podem gerar impactos positivos, a sua replicação continua a ser limitada, apontando para a ausência de políticas de maior escala que assegurem o direito universal ao brincar. Adicionalmente, estudos como o de Özdemir (2019) reforçam a necessidade de ouvir ativamente as crianças e de incluí-las como participantes legítimas

nas decisões sobre os espaços que ocupam, um princípio defendido, mas ainda pouco operacionalizado em muitas realidades escolares.

Neste sentido, importa destacar evidências empíricas que reforçam o potencial transformador do recreio. O estudo de Lopes et al. (2006), realizado numa escola do distrito de Braga com crianças entre os seis e os doze anos, revelou que a intervenção no recreio escolar teve impacto positivo nos níveis de atividade física, reforçando a ideia de que o recreio constitui um espaço privilegiado que contribui para o desenvolvimento global, não devendo, por isso, ser negligenciado.

De igual modo, a investigação de Saraiva et al. (2021) com crianças entre os três e os seis anos, analisou o impacto de alterações realizadas no recreio ao nível do comportamento lúdico, motor e social. Constatou-se que a intervenção educativa conduziu a uma conduta ativa e socializadora, evidenciando ainda diferenças nas preferências lúdicas entre géneros. Através da análise de desenhos das crianças, verificou-se uma transformação na perceção espacial, funcional e estética do recreio, destacando-se o estímulo ao jogo simbólico, ao jogo social e ao jogo de atividade física.

Outro contributo relevante é o de Erwin et al. (2014) que investigaram o efeito da introdução de equipamentos lúdicos nos níveis de atividade física das crianças durante o recreio da manhã e o intervalo para almoço em 23 escolas do ensino básico. Os resultados mostraram que as intervenções no recreio podem melhorar os níveis de atividade física dos jovens, sublinhando o papel das escolas na promoção de hábitos saudáveis.

Por sua vez, o estudo de Bulhões (2024) desenvolvido em contextos de EPE e 1.º CEB, na Vila de Rabo de Peixe – São Miguel, Açores, revelou que o recreio, quando concebido como espaço de liberdade em colaboração com as crianças, transforma as suas vivências quotidianas, conseguindo-se, pela proximidade com a criança, respeitar os seus direitos, culturas e interesses.

Neste quadro, torna-se evidente a necessidade de uma mudança paradigmática que supere a visão utilitarista e normativa do tempo escolar, reconhecendo o recreio e a brincadeira não apenas como intervalos, mas como momentos educativos com valor

intrínseco. Para tal, é crucial que futuras investigações explorem estratégias de requalificação dos espaços escolares, analisando não só os benefícios diretos do brincar, mas também os fatores contextuais (culturais, socioeconómicos e institucionais) que condicionam a sua efetiva valorização.

Em síntese, apesar dos avanços no reconhecimento científico e social da importância do brincar, subsiste uma tensão entre o discurso e a prática. Cabe, portanto, à escola e à sociedade, de forma articulada, transformar esta evidência em ação, garantindo às crianças oportunidades concretas para desenvolverem-se plenamente através do brincar.

Metodologia de Investigação

Este subcapítulo é composto pela descrição da metodologia utilizada. A metodologia é composta pelos diferentes passos geralmente adotados por um investigador ao estudar o seu problema de pesquisa, correspondendo ao conjunto de regras que orientam a aplicação do método científico, onde se incluem, por exemplo: a necessidade de observação, a formulação de hipóteses, a elaboração de instrumentos, entre outros (Swarooprani, 2022). Assim, apresentam-se as opções metodológicas, a caracterização da amostra e os instrumentos, procedimentos de recolha de dados e por fim, o tratamento dos dados.

Opções metodológicas

Este estudo adotou uma abordagem predominantemente quantitativa, com um cariz descritivo e comparativo.

A investigação de carácter quantitativo é um meio para testar teorias de forma objetiva, analisando as relações existentes entre as variáveis. Estas variáveis são mensuráveis através de instrumentos específicos, permitindo a recolha de dados numéricos que são posteriormente tratados com recurso a procedimentos estatísticos que vão desde as mais simples, como percentagens, médias e desvio-padrão, até às mais

avanzadas, como a correlação e a análise de regressão (Creswell, 2010; Richardson, 1985).

A utilização da pesquisa quantitativa está associada ao pensamento positivista, que se fundamenta no raciocínio dedutivo, na lógica e na utilização de variáveis quantificáveis. Por esse motivo, entre as principais características deste tipo de investigação, destacam-se: a objetividade, a análise de dados com base em procedimentos estatísticos, a utilização de instrumentos concretos e procedimentos estruturados (Rodrigues et al., 2021).

O investigador quantitativo precisa de instrumentos estruturados (como questionários ou entrevistas estruturadas) com categorias uniformizadas que admitam encaixar as respostas individuais (Coutinho, 2004). Nesta investigação em particular, além do questionário, foi também utilizada uma escala estruturada preenchida com recurso à técnica de observação não participante e a registos audiovisuais.

Caraterização da amostra

Este estudo contou com uma participação de uma turma mista do 1.º e 2.º anos de escolaridade com 14 alunos (8 (57,1%) do sexo feminino e 6 (42,9%) do sexo masculino), com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos ($7,1 \pm 1,04$), pertencentes a uma escola pública do concelho de Viana do Castelo.

Para cumprir questões éticas, foram solicitados o consentimento dos encarregados de educação e o assentimento dos alunos antes da intervenção (Anexo 1).

Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

O processo de recolha de dados foi realizado em duas fases complementares.

Questionário

Numa primeira fase, com o objetivo de conhecer as opiniões das crianças sobre o espaço exterior escolar e identificar as suas preferências, necessidades lúdicas e os

recursos que valorizam neste contexto, foi aplicado um inquérito por questionário às crianças.

O questionário é um instrumento de recolha de dados, constituído por um conjunto de questões, com o objetivo de obter informações sobre o tema em estudo (Gil, 2008; Marconi & Lakatos, 2017). A construção de um questionário, consiste em transformar os objetivos da investigação em questões diretamente relacionadas com eles. São as respostas obtidas que possibilitam a recolha de dados para a análise e descrição das características da amostra estudada (Gil, 2008).

O questionário aplicado teve por base o questionário elaborado por Pereira (2016), (Anexo 2), sendo este composto por três partes, contendo questões abertas e fechadas: preferências relativas ao recreio/espços exteriores, práticas e gostos das crianças nas brincadeiras e conhecimentos sobre os jogos tradicionais.

O questionário foi elaborado em suporte de papel, tendo sido distribuído aos alunos num momento letivo. Inicialmente, todas as questões foram lidas em grande grupo, o que permitiu um primeiro contacto com o conteúdo e facilitou a sua compreensão. Posteriormente, foi feita leitura individual por cada aluno do primeiro ano de escolaridade, dada a sua menor autonomia. Para os alunos do segundo ano, nas questões em que surgiram dúvidas, estas foram esclarecidas.

Observação

Numa segunda fase, com o intuito de descrever e comparar os comportamentos lúdico-motores e sociais das crianças, antes e após a requalificação do espaço exterior da escola foi realizada observação não participante durante os momentos de recreio, recorrendo a registos audiovisuais e ao diário de campo. Após a implementação das propostas de requalificação — selecionadas com base nas sugestões das próprias crianças — foi realizada uma segunda fase de observação, permitindo a comparação dos comportamentos registados antes e depois da intervenção.

Para isso foi utilizada uma escala de observação do comportamento lúdico-motor e social usada em vários estudos (Conceição, 2014; Matos, 2012; Neto, 1985; Pontes, 2011; Silva, 2024).

As categorias comportamentais integrantes da escala foram ajustadas de forma a responder às especificidades e objetivos do presente estudo.

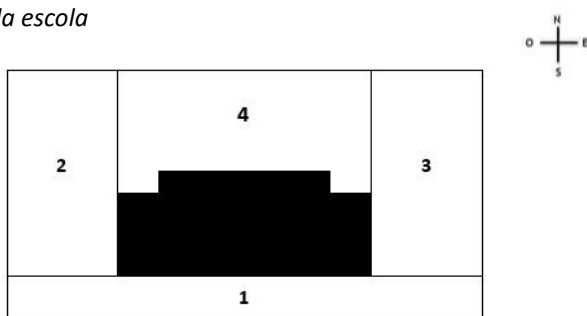
No que respeita à observação da dimensão do movimento, foram definidas as seguintes categorias:

Envolvimento Físico – corresponde à análise do local ocupado nos diferentes espaços do recreio.

Exemplo: Os espaços 1, 2, 3 e 4 (Figura 4).

Figura 4

Planta do espaço exterior da escola



Atividade motora- refere-se aos desempenhos motores manifestados pela criança com intensidade moderada ou elevada, integrando componentes de atividade simbólica ou jogos com regras. Exemplos: jogar à bola, jogar ao bowling, jogar ao macaquinho chinês, andar de triciclo, entre outros.

Movimentos locomotores- dizem respeito a ações que envolvem deslocações no espaço, que implicam mudanças de posição e localização do corpo. Exemplos: correr, andar, subir, descer, escorregar, parar, pedalar, saltar, transpor.

Movimentos posturais- englobam alterações posturais que não exigem deslocamento espacial significativos. Exemplos: equilibrar-se, desequilibrar-se, levantar-se, sentar-se, inclinar-se, encostar-se, ficar de pé, baloiçar, baixar-se, cair.

Movimentos manipulativos- correspondem a **ações** que envolvem a manipulação ou controlo de objetos. Exemplos: levantar, empurrar, arrastar, atirar, puxar, prender, agarrar, sustentar, pontapear, driblar, trepar, tocar.

Em relação ao tipo de atividade:

Jogos Simbólicos- Envolvem a criança em atividades de faz-de-conta e imitação. Exemplo: As crianças brincam aos bombeiros, cabeleireiros, casamentos, casinhas e polícias e ladrões.

Jogos Tradicionais- São jogos com origem ancestral, característicos de um povo e praticados por pessoas de todas as classes sociais. Fazem parte do património cultural e são passados de geração em geração. Exemplo: As crianças brincam a jogos rítmicos, ao jogo das escondidas ou saltam à corda.

Jogos de Mesa- Atividades realizadas pelas crianças enquanto estão sentadas ou de joelhos, sem exigir movimentos de motricidade grossa. Exemplo: As crianças jogam às cartas.

Jogos de Perseguição e Luta- Nestes jogos, uma ou mais crianças tentam alcançar e tocar nas outras, que, por sua vez, tentam fugir. Envolvem também brincadeiras de força e empurrões, simulando lutas, mas sem a intenção de magoar. São jogos que normalmente requerem corridas, rapidez, agilidade, estratégia e bons reflexos.

Jogos de Oposição e Decisão- Os jogos de oposição são de confronto direto entre dois (ou mais) jogadores ou equipas, em que cada um tenta alcançar o seu objetivo enquanto impede o adversário de o conseguir. Já os de decisão são jogos de equipa em que há atacantes e defesas, seja com ou sem bola, envolvendo trabalho colaborativo. Exemplo: jogos de equipa sem material (futebol sem bola) e jogar futebol.

Jogos de Objetos/Construção- São jogos em que a criança manipula diferentes objetos e realiza construções, que estimulam o desenvolvimento da motricidade fina. Exemplo: As crianças utilizam blocos de construção, de plástico ou madeira para criarem um “castelo”.

Jogos de Precisão- São jogos em que há lançamento de algum objeto a algum alvo. Exemplo: jogo dos bilros.

Jogos Sociais- São jogos em que os participantes seguem regras, simples ou complexas, e envolvem interação social. Exemplos: jogo da “lava”, “telefone estragado” e mímica.

Atividade Variada:

Dançar- Uma forma de expressão artística que permite manifestar sentimentos e ideias através do movimento do corpo. Pode ser acompanhada por música ou não, sendo uma forma de comunicação e criatividade potenciada por ela. Exemplo: as crianças improvisam coreografias, recorrendo a diferentes movimentos corporais.

Passear- Deslocar-se a pé calmamente e descontraidamente, pelo prazer de caminhar. Exemplo: as crianças passeiam à volta do edifício.

Desenhar- Uma forma de produzir representações visuais, utilizando instrumentos como lápis, canetas ou giz, para expressar ideias, emoções ou objetos. Exemplo: as crianças desenham expressando as suas emoções e desejos, usando alguma ferramenta.

Sem Atividade- Quando a criança não participa em nenhuma das atividades anteriormente referidas. Exemplo: a criança brinca no escorrega, acompanhada por colegas ou sozinha.

Quanto às formas de organização:

Exploração isolada- a criança realiza as suas explorações de forma autónoma, sem interação com outras crianças.

Exploração em grupo- a criança executa as suas explorações com a interação de outras crianças.

Relativamente aos comportamentos sociais:

Ajuda- a criança presta auxílio a outra, colaborando na realização de um movimento. Exemplo: ajuda o colega a subir para o baloiço.

Espera- momento em que a criança permanece à espera da sua vez para participar numa atividade, utilizar um equipamento ou integrar um jogo. Exemplo: aguarda pelo baloiço, pela sua vez no bowling ou para driblar com a bola de basquete, entre outros.

Contemplação- período em que a criança observa os seus colegas durante as suas brincadeiras, permanecendo atenta e parada.

Interação Verbal- situação em que a criança comunica verbalmente com uma ou mais crianças. Exemplo: durante um jogo com regras, numa brincadeira a pares, etc.

A observação foi realizada em diferido através de registos audiovisuais realizados nos momentos de recreio. Estes registos foram analisados com base na técnica da “criança focal” (Altmann, 1974; Amorim et al., 2018; Cordazzo et al., 2008; Perry et al., 2021) que consiste na observação individual e sistemática de cada criança durante um período previamente definido.

Cada aluno foi observado durante 32 segundos, distribuídos por quatro períodos, totalizando 2 minutos e 8 segundos. Estes quatro períodos foram divididos de acordo com o número de alunos observados.

Num primeiro momento, as crianças foram observadas no espaço de recreio, nas condições existentes até ao momento. Foram observadas durante 30 minutos, utilizando como instrumentos de registo o telemóvel Samsung S22 com uma câmara de 50 megapixels e um iPhone 13 com um sistema de câmara dupla de 12 MP. As câmaras foram colocadas em locais estratégicos, de modo que as crianças não se apercebessem da sua existência para não influenciar o seu comportamento.

No final, foi realizada uma nova observação, nas mesmas condições, mas já com os espaços enriquecidos.

Nos dois momentos de observação, para distinguir os alunos participantes no estudo, foram utilizados coletes ao longo das gravações.

Diário de campo

De forma a complementar a observação, foi utilizado o diário de campo, visto que contém aspetos importantes que, por vezes, não são captados nos registos audiovisuais. Entre estes incluem-se, por exemplo, ideias partilhadas pelos participantes durante as intervenções, movimentos, comentários e conversas extras (Amado, 2014; Bogdan & Biklen, 1994).

Tratamento dos dados

Os dados relativos ao comportamento lúdico-motor e social foram analisados com recurso a indicadores de tendência central e de dispersão (média e desvio padrão). Por sua vez, os dados relativos ao questionário foram analisados com recurso, a frequências absolutas e relativas.

Para a comparação dos comportamentos lúdico-motores e sociais das crianças antes e após a requalificação, foi utilizado o teste de Wilcoxon. A análise foi realizada com recurso ao software IBM SPSS, versão 29.

Fases do estudo e calendarização

O presente estudo decorreu entre fevereiro e setembro de 2025, percorrendo diversas fases. Na tabela seguinte (Tabela 2), podemos observar as diferentes fases do estudo de forma pormenorizada:

Tabela 2

Fases do Estudo

Data	Fases do Estudo
fevereiro e março de 2025	Definição do tema. Definição dos objetivos do estudo. Pedidos de consentimento e assentimento. Aplicação do questionário.

abril de 2025	Observação e recolha dos registos audiovisuais das crianças no recreio escolar, antes da intervenção. Elaboração do programa de intervenção.
maio de 2025 e junho de 2025	Concretização do programa de intervenção. Observação e recolha dos registos audiovisuais, após a intervenção. Aplicação do questionário. Revisão da literatura.
julho de 2025	Análise dos comportamentos lúdico-motores e sociais das crianças no recreio escolar (antes e após a intervenção).
agosto de 2025	Organização e tratamento de dados estatísticos.
setembro de 2025	Redação do trabalho de escrita.

Descrição da Intervenção

A intervenção teve a duração de 5 semanas e teve início após a comunicação dos objetivos de investigação à coordenadora da escola e a sua concordância com a proposta. Em articulação com a mesma, foi sugerida a criação de um espaço de enriquecimento no recreio. Após as semanas de observação, verificou-se que o espaço 3 (Figura 5) era o mais frequentado pelos alunos, sendo, por isso, considerado o local “ideal” para implementar a intervenção. No entanto, devido a situações ocorridas anteriormente na escola, a coordenadora indicou no espaço 4, um canteiro que era inutilizado, sendo esta uma alternativa viável (Figura 6).

Relativamente à introdução dos pneus e da “Zona de Desenho” não houve qualquer impedimento por parte da escola.

Figura 5

Espaço 3



Figura 6

Antes e depois da transformação do espaço do "Cantinho das construções" no espaço 4



Partindo e considerando as preferências expressas pelas crianças, algumas propostas não puderam ser concretizadas devido à sua complexidade e ao tempo disponível, como a instalação de um trampolim e a criação de um cantinho com casa de bonecas. Para isto procedeu-se inicialmente a uma reunião com os alunos para discutir as propostas apresentadas nos questionários. De todas elas, parte não seria exequível pela complexidade já referida anteriormente. Nessa ocasião, um dos alunos apresentou um esboço por ele desenhado (Figura 7) com a disposição desejada dos materiais no recreio.

Figura 7

Esboço desenhado por um aluno



Ao longo de toda a investigação, os alunos demonstraram uma participação ativa e constante, estando envolvidos não só na execução, mas também nos processos de planeamento e tomada de decisão. Este envolvimento revelou-se fundamental, uma vez

que, segundo Caro et al., (2016) a colaboração sustentada entre investigadores e participantes favorece o desenvolvimento de relações de confiança, condição essencial para o processo de investigação. Além disso, a participação ativa dos alunos contribui para a criação de intervenções mais ajustadas aos interesses e necessidades. Neste sentido, a pesquisa participativa promove uma aprendizagem mútua entre investigador e participantes, contribuindo para a melhoria da vida escolar e do bem-estar dos alunos.

A primeira intervenção consistiu na pintura dos pneus, que seriam posteriormente, colocados no espaço exterior. Esta atividade foi escolhida por corresponder a um dos pedidos mais expressados por parte dos alunos. Todos os participantes estiveram envolvidos no processo, que decorreu no espaço 3 do recreio, onde estavam disponíveis tintas e pincéis adequados. Ainda que tenham surgido algumas limitações relativamente à utilização de roupa apropriada, foram utilizados sacos de plástico para proteção (Figura 8). A atividade revelou-se bastante significativa para os alunos, demonstrando elevados níveis de entusiasmo e envolvimento (Figura 9).

Figura 8

Pintura dos pneus



Figura 9

Exploração dos pneus



Seguidamente, foi implementado o “Cantinho das Construções”, localizado na parte posterior da escola, tendo por base os materiais solicitados pelos alunos e as preferências recolhidas ao longo da investigação. A concretização deste espaço ocorreu em várias fases, iniciando-se com a limpeza e preparação do local, com o apoio dos alunos e par pedagógico, de modo a permitir que os alunos pudessem construir e utilizá-lo de acordo com os seus interesses.

Após esta etapa inicial, os alunos participaram na decoração dos blocos de madeira, na construção do mural do “Cantinho das Construções” e na criação do “Baú dos Materiais” (Figura 10). Todos os participantes estiveram envolvidos com tarefas previamente atribuídas, como o desenho, a pintura e a colagem.

Figura 10

Materiais realizados

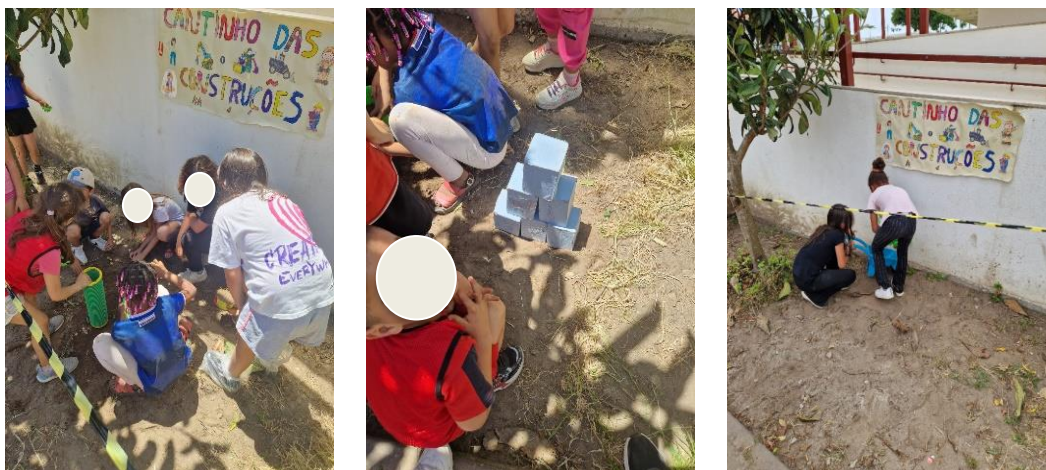


Importa referir que apesar dos espaços enriquecidos serem idealizados e contruídos com a turma de estágio, todos os alunos da escola poderiam usufruir dos materiais. A partir do momento em que os materiais foram introduzidos no recreio, um aluno da turma era responsável, a cada dia, pela supervisão do material. O transporte do material até ao recreio era também da responsabilidade dos alunos previamente designados para esse efeito, dado que os materiais não poderiam ficar no espaço exterior de forma

permanente. Entre os materiais disponibilizados incluíam-se pás, baldes, dois coletes refletivos, um carrinho de mão e tubos de plástico (Figura 11), pensados para serem explorados de forma lúdica, simbólica e, de acordo com os interesses dos alunos.

Figura 11

Momentos de exploração no "Cantinho das Construções"



Alguns alunos, voluntariamente, trouxeram de casa materiais para o “Cantinho das Construções”, como mais pás e baldes. Para garantir a sua conservação e organização, foram estabelecidas regras de utilização, sendo que, após cada uso, os materiais deveriam ser guardados no “Baú dos Jogos e Materiais”.

Considerando que os jogos tradicionais foram identificados como uma das preferências dos alunos, foram também disponibilizados materiais relacionados com esses jogos, com o objetivo de observar o seu uso espontâneo durante o recreio, após a sua utilização nas aulas de Educação Física.

Por fim, foi introduzida a “Zona de Desenho” no espaço 1 (Figura 12), integrada no espaço exterior como mais uma estratégia de enriquecimento lúdico. Este local foi equipado com quadros de giz, conforme solicitado pelos alunos, e incluiu também o “Jogo do Elástico”, um jogo tradicional selecionado com o objetivo de incentivar o movimento, como saltos e outras ações motoras, promovendo o desenvolvimento motor e a socialização. Este foi um espaço em que os alunos realizaram maioritariamente

o jogo do faz de conta, visto que jogavam aos “professores e alunos”. Quando foram introduzidos um dos alunos trouxe giz colorido para ser utilizado por todos os alunos.

Figura 12

"Zona de Desenho"



Durante as semanas de intervenção, os materiais estiveram disponíveis no recreio ao longo dos três dias da prática pedagógica, no horário correspondente ao intervalo da manhã e da hora de almoço. O interesse e a adesão dos alunos foi evidente, com pedidos frequentes para a disponibilização dos materiais.

A utilização dos diferentes espaços e materiais não se restringiu aos alunos da turma envolvida, tendo-se verificado a participação de alunos de outras turmas, nomeadamente no “Cantinho das Construções”, na “Zona do Desenho”, no Jogo do Elástico e na exploração dos pneus.

A análise global da intervenção sugere um impacto positivo na vivência do recreio para estes alunos, evidenciado pela elevada frequência de utilização dos espaços criados e pelo envolvimento contínuo e genuíno, potenciando a autonomia, a cooperação e a criatividade. Este processo reforça a importância de práticas centradas na escuta e participação dos alunos.

A colaboração dos alunos, do par pedagógico e da PC revelou-se fundamental para a concretização desta intervenção.

Apresentação e Discussão dos Resultados

Neste capítulo, são apresentados e analisados os dados recolhidos ao longo da investigação. Inicialmente, apresentam-se e analisam-se as respostas dos participantes ao questionário e, posteriormente, os comportamentos lúdico-motores e sociais das crianças, antes e após a requalificação do espaço exterior da escola, em concordância com os objetivos do estudo.

Não obstante a aplicação integral dos questionários, conforme detalhado na secção referente aos instrumentos e procedimentos de recolha de dados, foram somente consideradas para análise as questões diretamente relacionadas aos objetivos do presente estudo.

Opinião das crianças sobre o espaço exterior escolar, as suas preferências, necessidades lúdicas e os recursos que valorizam neste contexto

Nas tabelas abaixo, encontram-se as respostas ao questionário aplicado às crianças, referentes ao espaço exterior da escola, às suas preferências e necessidades lúdicas, aos recursos que valorizam o contexto e, ainda, aos seus conhecimentos sobre os jogos tradicionais.

Tabela 3

Número e frequência de respostas das crianças à questão: “Gostas do recreio da tua escola?”

Gostas do recreio da tua escola?		N (%)
Sim	Pré-Intervenção	13 (92,9%)
	Pós-Intervenção	14 (100,0%)
Não	Pré-Intervenção	1 (7,1%)
	Pós-Intervenção	0 (0%)

No que respeita à questão “Gostas do recreio da tua escola?” (Tabela 3), antes da intervenção verificou-se que a grande maioria das crianças respondeu sim (92,9%) e apenas uma respondeu “não”. A justificação apresentada por essa criança para a resposta “não” foi que gostava de estudar dentro da escola. Posteriormente, após a

intervenção já todos os participantes responderam “sim”, o que revelou uma alteração na opinião dessa criança.

Ainda que esta mudança tenha ocorrido em apenas uma criança, os resultados sugerem que as estratégias implementadas no enriquecimento do espaço exterior tornaram o recreio mais atrativo e interessante podendo ter contribuído para uma apreciação ainda mais positiva por parte de todas as crianças.

Tabela 4

Número e frequência de respostas das crianças às razões para gostar do recreio

Razões para gostar do recreio		N (%)
Estar com os amigos	Pré-Intervenção	4 (28,6%)
	Pós-Intervenção	2 (14,3%)
Espaço grande	Pré-Intervenção	1 (7,1%)
	Pós-Intervenção	0 (0%)
Brincar	Pré-Intervenção	8 (57,1%)
	Pós-Intervenção	7 (50,0%)
Jogos de Faz-de-Conta	Pré-Intervenção	1 (7,1%)
	Pós-Intervenção	0 (0%)
Diversão	Pré-Intervenção	3 (21,4%)
	Pós-Intervenção	5 (35,7%)
Estudar	Pré-Intervenção	1 (7,1%)
	Pós-Intervenção	0 (0%)
Gostar da Escola	Pré-Intervenção	1 (7,1%)
	Pós-Intervenção	0 (0%)
Cantinho das Construções	Pré-Intervenção	0 (0%)
	Pós-Intervenção	6 (42,9%)

De um modo geral, várias foram as razões apresentadas para gostar do recreio (Tabela 4) independentemente do momento em que foi aplicado o questionário, tais como ser divertido, estar com amigos e brincar, sendo esta uma das razões com um maior número tanto antes como após a intervenção.

De facto, ao comparar cada uma das razões antes e após a intervenção verifica-se que a percentagem de resposta na maioria das opções diminuiu após a intervenção sendo a exceção a “Diversão” que aumentou ligeiramente e a nova razão que emergiu após a intervenção, o “Cantinho das Construções”, que adquiriu uma expressão significativa (42,9%).

Esta alteração sugere que a intervenção possibilitou uma diversidade de opções no recreio. A introdução do “Cantinho das Construções” demonstra que o aparecimento de novos materiais e espaços diferentes proporcionou novos interesses e motivou as crianças para a sua exploração.

Relativamente aos espaços de recreio utilizados, as crianças passaram a frequentar outros espaços que utilizavam menos. Os espaços de utilização alteraram-se em função daquilo que foi criado. O espaço destinado ao “Cantinho das Construções” era uma área que não era frequentada, mas passou a ser, tal como o espaço onde foram colocados os quadros de giz e o elástico.

Segundo Cakan e Acer, (2024) quando os espaços são pensados e adaptados de acordo com os interesses e necessidades das crianças, estimulam de forma mais eficaz comportamentos lúdicos de qualidade. Do mesmo modo, quando se criam espaços inclusivos e acolhedores, que dão prioridade à segurança, ao conforto e à interação social, podem melhorar efetivamente as oportunidades físicas e sociais das crianças para brincarem ao ar livre (Khalilollahi et al., 2023).

Tabela 5

Número e frequência de respostas das crianças à questão “Que tipo de espaços/materiais gostarias de ter na tua escola?”

Que tipo de espaços/materiais gostarias de ter na tua escola?		N (%)
Materiais de Exploração (pás, baldes, engaços)	Pré-Intervenção	4 (28,6%)
	Pós-Intervenção	0 (0%)
Materiais de Jogo Simbólico (bonecas, legos e pista de carros)	Pré-Intervenção	5 (35,7%)
	Pós-Intervenção	5 (35,7%)
Bolas	Pré-Intervenção	1 (7,1%)

	Pós-Intervenção	0 (0%)
Equipamentos Eletrónicos	Pré-Intervenção	1 (7,1%)
	Pós-Intervenção	0 (0%)
Estruturas Fixas (baloiços, escorregas, casas de brincar)	Pré-Intervenção	2 (14,3%)
	Pós-Intervenção	5 (35,7%)
Material de Desenho	Pré-Intervenção	4 (28,6%)
	Pós-Intervenção	0 (0%)
Jogos	Pré-Intervenção	2 (14,3%)
	Pós-Intervenção	1 (7,1%)
Nada	Pré-Intervenção	1 (7,1%)
	Pós-Intervenção	4 (28,6%)

Em relação ao tipo de espaços ou materiais que as crianças gostariam de ter na escola existiram respostas variadas (

Tabela 5). Antes da intervenção, podemos verificar que as opções mais mencionadas se relacionam com materiais de exploração, de jogo simbólico e de desenho. No entanto, após a intervenção é possível verificar que uma grande parte destes materiais passou a ser mencionado por menos crianças, deixando mesmo, em alguns casos de ser mencionado.

Estes resultados devem-se à introdução destes recursos no recreio como o “Cantinho das Construções” e os Quadros de Giz, o que foi ao encontro das necessidades previamente manifestadas. Em contrapartida, as estruturas fixas aumentaram, visto que era um pedido frequente, mas não existiam condições para proporcionar a instalação deste tipo de material. O número de crianças que respondeu “Nada” também aumentou, sugerindo que, para alguns, as mudanças implementadas corresponderam às suas expetativas.

Estes resultados reforçam a ideia de que a participação das crianças no planeamento de espaços tem impacto direto no sentido de pertença e interesse pela sua exploração. Ao serem introduzidos novos materiais, de acordo com as necessidades referidas pelas crianças, houve uma diminuição da procura desses recursos, evidenciando que o envolvimento ativo das crianças na requalificação do recreio é de facto uma mais-valia.

De acordo com Ren e Langhout, (2010) a inclusão das crianças no planeamento dos espaços potencia o empoderamento de todos os intervenientes, sendo essencial que as crianças assumam um papel central no processo, enquanto principais utilizadoras.

Relativamente ao tempo de brincadeira, as crianças referiram, no momento prévio à intervenção que estava relacionado com o tipo de brincadeira em si. Já no pós-intervenção, as justificações passaram a centrar-se na possibilidade de dispor de mais tempo de brincadeira para explorar os recursos lá existentes, como exemplifica a afirmação de um aluno: “Teria mais tempo para brincar no cantinho e fazer jogos”.

Tabela 6

Número e frequência de respostas das crianças à questão “Que materiais utilizas nas tuas atividades no recreio?”

Que materiais utilizas nas tuas atividades no recreio?		N (%)
Bolas	Pré-Intervenção	6 (42,9%)
	Pós-Intervenção	8 (57,1%)
Cordas	Pré-Intervenção	2 (14,3%)
	Pós-Intervenção	13 (92,9%)
Pneus	Pré-Intervenção	12 (85,7%)
	Pós-Intervenção	14 (100%)
Arcos	Pré-Intervenção	6 (42,9%)
	Pós-Intervenção	13 (92,9%)
Elástico	Pré-Intervenção	2 (14,3%)
	Pós-Intervenção	10 (71,4%)
Cartas/Cromos	Pré-Intervenção	2 (14,3%)
	Pós-Intervenção	2 (14,3%)
Elementos da Natureza	Pré-Intervenção	13 (92,9%)
	Pós-Intervenção	14 (100%)
Outros- Materiais de Desenho	Pré-Intervenção	2 (14,3%)
	Pós-Intervenção	3 (21,4%)
Outros- Materiais de Manipulação (baldes, pás, tubos, carrinho de mão)	Pré-Intervenção	0 (0%)
	Pós-Intervenção	5 (35,7%)

No que se refere à questão “Que materiais utilizas nas tuas atividades no recreio?” (Tabela 6), verificou-se que, à exceção da categoria “Cartas/Cromos”, em todas as categorias de resposta, a percentagem de alunos que as mencionou aumentou após a intervenção.

Apesar de serem mencionadas por vários alunos nas duas fases de intervenção, em duas das categorias de resposta “Pneus” e “Elementos da Natureza” duas categorias que correspondem à parte dos materiais incluídos na intervenção foram mencionadas por todos os alunos (100%) após a intervenção, evidenciando impacto que esta teve em todos os participantes. Apesar de já existirem pneus na escola, em número reduzido, foram introduzidos novos pneus, cuja pintura e preparação contaram com a participação ativa das crianças. Este envolvimento contribuiu para que se sentissem valorizadas, potenciando uma utilização mais efetiva. No que respeita aos elementos da natureza, como terra, paus, pedras e folhas, estes já eram utilizados com frequência antes da intervenção e mantiveram a sua utilização ainda que de uma forma diferente após a intervenção.

No que concerne à percentagem de menções que aumentaram consideravelmente destacam-se as categorias “Cordas” (de 14,3% para 92,8%), “Arcos” (de 42,9% para 92,9%), “Elástico” (de 14,3% para 71,4%) e “Outros- Materiais de Manipulação” (de 0% para 35,7%). A introdução de materiais deste tipo foi particularmente impactante e fomentou uma utilização mais frequente por parte das crianças. Assim sendo, a oferta a nível de material presente no recreio pode determinar as vivências e experiências das crianças (Lourenço et al., 2023).

Os resultados mostram que a intervenção no recreio aumentou a frequência e a diversidade de materiais utilizados pelas crianças. A diversificação de materiais no recreio é uma estratégia que amplia e enriquece as oportunidades de jogo e de brincadeira sendo por esse motivo essencial que esta disponibilização dos materiais seja prática comum nos recreios escolares.

Tabela 7

Número e frequência de respostas das crianças à questão “Que atividades costumas realizar no recreio?”

Que atividades costumas realizar no recreio?		N (%)
Caçadinhas	Pré-Intervenção	10 (71,4%)
	Pós-Intervenção	13 (92,9%)
Desenhar	Pré-Intervenção	9 (64,3%)
	Pós-Intervenção	11 (78,6%)
Correr	Pré-Intervenção	12 (85,7%)
	Pós-Intervenção	14 (100%)
Faz de Conta	Pré-Intervenção	9 (64,3%)
	Pós-Intervenção	9 (64,3%)
Conversar	Pré-Intervenção	13 (92,9%)
	Pós-Intervenção	14 (100%)
Jogar às Lutas	Pré-Intervenção	4 (28,6%)
	Pós-Intervenção	5 (35,7%)
Ouvir Música	Pré-Intervenção	3 (21,4%)
	Pós-Intervenção	14 (100%)
Dançar	Pré-Intervenção	8 (57,1%)
	Pós-Intervenção	9 (64,3%)
Saltar à Corda	Pré-Intervenção	4 (28,6%)
	Pós-Intervenção	10 (71,4%)
Escondidas	Pré-Intervenção	9 (64,3%)
	Pós-Intervenção	12 (85,7%)
Jogar à Macaca	Pré-Intervenção	5 (35,7%)
	Pós-Intervenção	6 (42,9%)
Jogar Futebol	Pré-Intervenção	4 (28,6%)
	Pós-Intervenção	5 (35,7%)
Saltar ao Elástico	Pré-Intervenção	1 (7,1%)
	Pós-Intervenção	9 (64,3%)
Cantar	Pré-Intervenção	8 (57,1%)
	Pós-Intervenção	8 (57,1%)
Outro- Atividades de Exploração (peluche, cantinho das construções (escavar/fazer bolos), esconder a pedra)	Pré-Intervenção	1 (7,1%)
	Pós-Intervenção	4 (28,6%)

Outro- Jogos Tradicionais (jogo da barra do lenço, jogo das cadeiras)	Pré-Intervenção	0 (0%)
	Pós-Intervenção	8 (57,1%)

No que se refere às atividades realizadas no recreio (Tabela 7), observou-se um aumento na percentagem de alunos que os referem em quase todas as categorias, à exceção da categoria “Faz-de-conta” e “Cantar”, que se mantiveram inalteradas.

Entre os aumentos mais expressivos destacam-se as categorias “Caçadinhas” (de 71,4% para 92,9%), “Ouvir Música” (de 21,4% para 100%), “Saltar à Corda” (de 28,6% para 71,4%), “Escondidas” (de 64,3% para 85,7%), “Saltar ao Elástico” (de 7,1% para 64,3%), “Outro- Atividades de Exploração” (de 7,1% para 28,6%) e “Outro- Jogos Tradicionais” (de 0% para 57,1%). Estes aumentos sugerem que, com a introdução de novos materiais e a diversificação dos espaços, as crianças não só passaram a realizar atividades de forma mais frequente, como também experimentaram práticas que anteriormente não faziam parte do seu dia a dia, nomeadamente as categorias “Outro”, que surgiram apenas após o enriquecimento do recreio. A preferência das crianças pelo ambiente de recreio constitui um indicador relevante da sua predisposição e facilidade em realizar atividades (Caro et al., 2016).

Estes resultados revelam que o enriquecimento do recreio tem impacto direto na variedade de atividades realizadas pelas crianças, fomentando a participação ativa, a exploração e a criatividade. A inclusão dos jogos tradicionais e de atividades de exploração mostra que, quando os contextos são adaptados e repensados, as crianças retomam formas de brincar que por vezes ficaram esquecidas, possibilitando a descoberta de novas interações. A renovação regular dos jogos e materiais revela-se fundamental para manter o interesse e o entusiasmo das crianças, incentivando-as à participação ativa e à vivência de experiências lúdicas diferenciadas (Khalilollahi et al., 2023).

Tabela 8

Número e frequência de respostas das crianças à questão “Que jogos tradicionais conheces?”

Que jogos tradicionais conheces?		N (%)
Caçadinhas	Pré-Intervenção	13 (92,9%)
	Pós-Intervenção	7 (50,0%)
Escondidas	Pré-Intervenção	11 (78,6%)
	Pós-Intervenção	3 (21,4%)
Jogo da Macaca	Pré-Intervenção	13 (92,9%)
	Pós-Intervenção	1 (7,1%)
Jogo da Corrente	Pré-Intervenção	8 (57,1%)
	Pós-Intervenção	4 (28,6%)
Macaquinho do Chinês	Pré-Intervenção	7 (50%)
	Pós-Intervenção	1 (7,1%)
Jogo do Galo	Pré-Intervenção	5 (35,7%)
	Pós-Intervenção	0 (0%)
Jogo das Latas	Pré-Intervenção	2 (14,3%)
	Pós-Intervenção	11 (78,6%)
Corrida de Sacos	Pré-Intervenção	5 (35,7%)
	Pós-Intervenção	9 (64,3%)
Lencinho	Pré-Intervenção	1 (7,1%)
	Pós-Intervenção	0 (0%)
Jogo da Cadeiras	Pré-Intervenção	2 (14,3%)
	Pós-Intervenção	13 (92,9%)
Saltar à Corda	Pré-Intervenção	2 (14,3%)
	Pós-Intervenção	12 (85,7%)
Saltar ao Elástico	Pré-Intervenção	0 (0%)
	Pós-Intervenção	6 (42,9%)
Jogo da Tração à Corda em Linha	Pré-Intervenção	0 (0%)
	Pós-Intervenção	11 (78,6%)
Jogo da Corrida das Colheres	Pré-Intervenção	0 (0%)
	Pós-Intervenção	7 (50%)
Jogo da Barra do Lenço	Pré-Intervenção	0 (0%)
	Pós-Intervenção	8 (57,1%)
Jogo do Mata	Pré-Intervenção	0 (0%)

	Pós-Intervenção	1 (7,1%)
Jogo da Batata Quente	Pré-Intervenção	0 (0%)
	Pós-Intervenção	6 (42,9%)
Jogo da Cabra-Cega	Pré-Intervenção	0 (0%)
	Pós-Intervenção	1 (7,1%)

A questão “Que jogos tradicionais conheces?” foi colocada na perspectiva de perceber o que as crianças conheciam sobre os jogos tradicionais para orientar a escolha dos materiais que foram colocados no “Baú dos jogos e materiais” de acordo com as suas preferências e necessidades (Tabela 8).

Observa-se que, na fase pré-intervenção, as crianças mencionaram sobretudo jogos tradicionais mais comuns, como as “Caçadinhas” (92,9%), as “Escondidas” (78,6%) e o “Jogo da Macaca” (92,9%). Após a intervenção, verifica-se um aumento no reconhecimento de novos jogos, como o “Jogo das Latas” (de 14,3% para 78,6%), a “Corrida de Sacos” (de 35,7% para 64,3%), o “Jogo das Cadeiras” (de 14,3% para 92,9%), o “Saltar à Corda” (de 14,3% para 85,7%), a “Tração à corda em linha” (de 0% para 78,6%), entre outros.

Os resultados evidenciam que, quando são disponibilizados materiais e criadas oportunidades para a prática de jogos tradicionais, as crianças interagem de forma natural e espontânea com esses recursos, praticando-os ativamente passando a conhecê-los e a valorizá-los. Neste contexto, o “Baú dos jogos e materiais” revelou-se um recurso potenciador de experimentação, de oportunidade, de socialização e de preservação da memória cultural. Para além dos jogos tradicionais através deste baú, as crianças desenvolveram atividades inesperadas e criativas, como, por exemplo, a utilização de um tubo em articulação com uma bola, dando origem a um jogo de carácter simbólico que consistia em simular um robô que atirava bolas.

Comportamentos lúdico-motores e sociais das crianças, antes e após a requalificação do espaço exterior da escola

Nas tabelas seguintes são apresentados os resultados relativos ao tempo de envolvimento das crianças em comportamentos motores, tipos de jogo, atividades variadas, diferentes formas de organização e comportamentos sociais.

Na Tabela 9 são mencionados os resultados relativos ao tempo de envolvimento das crianças em comportamentos motores.

Tabela 9

Tempo médio em segundos de envolvimento das crianças em comportamentos motores

Comportamento Motor		Média ± Desvio Padrão	Z p-value
Atividade Motora	Pré-Intervenção	103,7 ± 30,32	-2,392
	Pós-Intervenção	123,4 ± 11,62	*
Movimentos Locomotores	Pré-Intervenção	86,0 ± 39,06	-0,594
	Pós-Intervenção	80,4 ± 33,42	
Movimentos Posturais	Pré-Intervenção	102,2 ± 26,57	-2,549
	Pós-Intervenção	123,4 ± 11,62	*
Movimentos Manipulativos	Pré-Intervenção	7,5 ± 11,693	-3,297
	Pós-Intervenção	77,4 ± 37,56	**
* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$			

De forma geral, os resultados obtidos ao nível do comportamento motor revelaram um aumento do tempo de envolvimento após a intervenção, com exceção dos movimentos locomotores verificando-se diferenças estatisticamente significativas nas categorias Atividade Motora ($p < 0.05$), Movimentos Posturais ($p < 0.05$) e Movimentos Manipulativos ($p < 0.01$).

Relativamente à atividade motora, o tempo de envolvimento aumentou significativamente após a intervenção revelando que a introdução de materiais como pneus, pás, engaços, tubos, blocos, giz e todos aqueles associados aos jogos tradicionais, como cordas, bolas, sacos de sarapilheira e latas contribuiu para que as crianças

explorassem mais esses recursos e com isso se movimentassem mais no momento de recreio. Esta movimentação possibilita a realização de diferentes habilidades motoras fundamentais (Silva et al., 2020), como se verificou através do aumento significativo do tempo de envolvimento em movimentos posturais e manipulativos.

Este aumento pode estar relacionado, por um lado, à promoção do brincar, potenciada pelo enriquecimento do espaço de recreio, uma vez que essa prática estimula o desenvolvimento das habilidades e capacidades motoras Neto, (2020) e, por outro, como o tipo de materiais cuja exploração promove mais a manipulação e movimentos posturais que impliquem essa manipulação, como se verificou no “Cantinho das Construções”, onde os alunos permaneciam baixados ou inclinados durante as suas construções, posturas que não eram observadas com a mesma regularidade antes da intervenção. Importa referir ainda que, anteriormente os alunos não desenhavam no recreio, no entanto com a introdução dos quadros de giz, passaram a manter-se mais tempo de pé a desenhar.

Pelo contrário, o tempo de envolvimento em movimentos locomotores após a intervenção diminuiu. Esta redução deve-se a uma maior exploração individual que requer mais manipulação do que locomoção. Alguns dos materiais disponibilizados promoveram atividades que não requeriam movimentos locomotores, como, por exemplo, desenhar nos quadros de giz ou construir no “Cantinho das Construções”.

Assim, como se pode constatar, ao serem introduzidos materiais e o espaço ser enriquecido os alunos têm acesso a outras oportunidades pois, ao serem promovidos ambientes ricos, diversos, seguros, estimulantes e desafiantes garante-se que os espaços estão pensados para os alunos com o objetivo de desenvolverem-se integralmente (Bento & Portugal, 2016; Martins et al., 2017; Silva et al., 2020). É fundamental que estes espaços sejam pensados com e para os alunos visto que o enriquecimento se tornará mais rico se for ao encontro dos seus interesses e necessidades.

Na Tabela 10 são apresentados os resultados relativos ao tempo de envolvimento das crianças em diferentes tipos de jogo.

Tabela 10*Tempo médio em segundos de envolvimento das crianças em diferentes tipos de jogo*

Tipos de jogo		Média ± Desvio Padrão	Z p-value
Jogo Simbólico	Pré-Intervenção	29,0 ± 25,65	-1,078
	Pós-Intervenção	41,8 ± 34,16	
Jogos Tradicionais	Pré-Intervenção	16,8 ± 19,90	-2,097 *
	Pós-Intervenção	44,7 ± 33,94	
Jogos de Mesa	Pré-Intervenção	0	---
	Pós-Intervenção	0	
Jogos de Perseguição/Luta	Pré-Intervenção	21,8 ± 18,76	-2,689 **
	Pós-Intervenção	0	
Jogos de Oposição	Pré-Intervenção	0	-1,732
	Pós-Intervenção	6,9 ± 13,63	
Jogos de Precisão	Pré-Intervenção	0	-1,841
	Pós-Intervenção	5,7 ± 11,74	
Jogos de Objetos/construção	Pré-Intervenção	9,1 ± 15,00	-2,675 **
	Pós-Intervenção	26,1 ± 21,91	
Jogos Sociais	Pré-Intervenção	27,6 ± 23,72	-0,786
	Pós-Intervenção	35,5 ± 32,41	
*p<0,05; **p<0,01			

Em relação aos resultados do tempo de envolvimento das crianças nos diferentes tipos de jogo, verificam-se diferenças estatisticamente significativas nos jogos de perseguição e luta ($p<0.01$), com uma diminuição no período pós-intervenção, e nos jogos de objetos/construção ($p<0.01$) e jogos tradicionais ($p<0.05$), com um aumento no mesmo período. Ainda se observa um aumento do tempo de envolvimento em jogos simbólicos, de oposição, de precisão e sociais. Este deve-se à introdução de materiais que promovem este tipo de jogos, como o jogo das latas, a tração à corda, a barra do lenço, o jogo das colheres e o jogo das três pernas.

Pelo contrário, no que se refere aos jogos de perseguição e luta, estes deixaram de ser realizados, o que poderá estar relacionado com o aumento do tempo de

envolvimento em todos os outros tipos de jogo, verificando-se assim a diminuição dos movimentos locomotores. Em relação aos jogos de mesa, como o contexto não disponibilizava nenhum tipo de jogo de mesa, os alunos também não demonstraram interesse pelos mesmos, por isso, não foram colocados materiais que os promovessem. O aumento mais expressivo ocorreu nos jogos de objetos/construção, resultado da introdução do “Cantinho das Construções”.

Inicialmente verificou-se que os alunos brincavam praticamente, em todos os períodos do recreio, aos jogos de lutas, simbólicos e aos jogos sociais, e com a introdução dos materiais alterou a forma de brincar.

Após serem introduzidos os materiais do “Cantinho das Construções” e dos jogos tradicionais, os alunos passaram a realizar de forma mais frequente jogos de objetos e construção e jogos tradicionais. Esta mudança deveu-se ao facto de os materiais disponibilizados lhes proporcionarem oportunidades para a realização desse tipo de jogos, promovendo a sua exploração, sendo que este foi um dos espaços “pedidos” e idealizados pelos alunos, e por isso também muito frequentado, assim como os jogos tradicionais. Quando os materiais e os espaços são pensados para e com as crianças, estes são explorados de forma ativa, promovendo o desenvolvimento de um sentido de pertença e de corresponsabilidade (Özdemir, 2019).

Já em relação ao jogo simbólico o “Cantinho das Construções” e os quadros de giz fomentaram esse simbolismo, como por exemplo brincar aos construtores e professores.

Através destes materiais, criam-se oportunidades para que as crianças experimentem uma maior diversidade de jogos possível, o que lhes permite ampliar o seu “vocabulário” motor e interagir com os pares, desenvolvendo simultaneamente competências motoras e sociais (Rodríguez-Fernández et al., 2020).

Na Tabela 11 são mencionados os resultados relativos ao tempo de envolvimento das crianças em atividades variadas.

Tabela 11*Tempo médio em segundos de envolvimento das crianças em atividades variadas*

Atividades variadas		Média ± Desvio Padrão	Z <i>p-value</i>
Dançar	Pré-Intervenção	0,2 ± 0,80	-1,000
	Pós-Intervenção	0	
Passear	Pré-Intervenção	5,8 ± 11,99	-1,105
	Pós-Intervenção	2,1 ± 8,02	
Desenhar	Pré-Intervenção	0	-2,456 *
	Pós-Intervenção	18,6 ± 20,98	
Sem atividade	Pré-Intervenção	40,7 ± 27,83	-2,863 **
	Pós-Intervenção	13,0 ± 18,91	
* <i>p</i> <0,05; ** <i>p</i> <0,01			

No que concerne aos resultados referentes ao tempo de envolvimento das crianças em atividades variadas, verificam-se diferenças estatisticamente significativas na categoria “sem atividade” ($p<0.01$), registrando-se uma diminuição após a intervenção e também na categoria “desenhar” ($p<0.05$) que, por sua vez registou um aumento após a intervenção. A atividade desenhar, que anteriormente não era realizada, passou a integrar as opções no período pós-intervenção, tornando-se uma das solicitações mais frequentes por parte dos alunos, cujo pedido foi assentido. A colocação de quadros de giz móveis potenciou esta habilidade e ainda, promoveu o jogo simbólico.

A diminuição da categoria “sem atividade” demonstra que após a intervenção os alunos passaram a realizar mais atividades e a ser mais ativos, a terem oportunidade de participar em jogos potenciados pelos materiais disponibilizados, de fazer escolhas e de explorar diferentes materiais de forma isolada ou em grupo potenciando as suas competências motoras, cognitivas e socioemocionais (Pinto, 2024).

O tempo de envolvimento na categoria dançar tinha uma expressão quase nula e após a intervenção esta não se verificou.

Com a introdução de materiais e espaços solicitados pelos alunos percebe-se que, tal como referem os estudos de Caro et al., (2016), Özdemir, (2019), Ren e Langhout,

(2010) e Rivas-Quarneti et al., (2024) quando os alunos participam nas decisões sobre os seus espaços de brincadeira, sentem-se mais envolvidos, ganham sentido de pertença e aprendem a fazer escolhas. Ao partilharem as suas opiniões, criam relações de confiança com os adultos e ajudam ao longo de todo o processo. Ao ouvirmos os alunos e trabalharmos com eles podemos criar espaços atrativos, seguros e inclusivos.

Na Tabela 12 são apresentados os resultados relativos ao tempo de envolvimento das crianças em diferentes formas de organização.

Tabela 12

Tempo médio em segundos de envolvimento das crianças em diferentes formas de organização

Formas de organização		Média ± Desvio Padrão	Z <i>p</i> -value
Atividade Isolada	Pré-Intervenção	27,6 ± 26,82	-1,217
	Pós-Intervenção	36,9 ± 37,68	
Atividade em Grupo	Pré-Intervenção	86,8 ± 35,25	-0,078
	Pós-Intervenção	88,9 ± 38,33	
* <i>p</i> <0,05; ** <i>p</i> <0,01			

Relativamente aos resultados obtidos referentes às diferentes formas de organização, não se verificam diferenças estatisticamente significativas. Ainda assim, após a intervenção constata-se um aumento mais expressivo da atividade isolada em comparação com a atividade em grupo. A disponibilização de materiais diversos e novos incentivou os participantes a explorá-los de forma mais individualizada, como por exemplo a desenhar nos quadros de giz, a explorar os materiais do “Cantinho das Construções” e dos jogos. Não obstante, registaram-se diversos momentos em que os participantes se agrupavam para realizarem jogos, tais como a tração à corda, atividades simbólicas com os quadros de giz, o jogo das latas, o das cadeiras e o saltar à corda em grupo.

Estes resultados mostram que a disponibilização de materiais não familiares aos alunos potencia experiências de descoberta, socialização e atividade física (Bento & Dias, 2017). Simultaneamente, as atividades em grupo incentivam as interações sociais, a

entreadajuda, a afirmação de interesses individuais e a expressão de emoções (Aminpour et al., 2020; Mak & Koustova, 2023). Assim, o enriquecimento dos recreios promove situações em que a exploração pode ser isolada ou em grupo.

Na Tabela 13 são mencionados os resultados relativos ao tempo de envolvimento das crianças em comportamentos sociais.

Tabela 13

Tempo médio em segundos de envolvimento das crianças em comportamentos sociais

Comportamento Social		Média ± Desvio Padrão	Z <i>p</i> -value
Ajuda entre pares	Pré-Intervenção	0,1 ± 0,27	-1,992*
	Pós-Intervenção	8,2 ± 12,95	
Interação Verbal	Pré-Intervenção	70,7 ± 32,37	-0,178
	Pós-Intervenção	72,0 ± 37,98	
Contemplação	Pré-Intervenção	6,3 ± 17,28	-0,524
	Pós-Intervenção	7,6 ± 13,60	
Momento de Espera	Pré-Intervenção	2,8 ± 7,40	-0,889
	Pós-Intervenção	4,6 ± 6,61	
* <i>p</i> <0,05; ** <i>p</i> <0,01			

Por fim, quanto ao tempo de envolvimento das crianças em comportamentos sociais, os resultados evidenciam diferenças estatisticamente significativas relativamente à ajuda entre pares, observando-se um aumento. Relativamente aos outros comportamentos, verifica-se também um aumento em todos, ainda que ligeiro.

Em relação à ajuda entre pares, existiu um aumento significativo, uma vez que as crianças, ao longo dos diversos jogos, na exploração do “Cantinho” e até mesmo no transporte dos materiais observou-se a existência de uma colaboração entre todos para aprender e ajudar.

Na interação verbal, verificou-se que os alunos comunicavam entre si durante o recreio, exceto quando realizavam atividade isolada. Com a introdução de materiais cuja natureza implicava a sua utilização individual fez com que as crianças, quando os

utilizavam, verbalizavam menos, pois estavam concentradas naquele momento, como por exemplo a desenhar nos quadros de giz, apesar de que sempre que estavam com um colega interagiam de forma verbal.

O momento de espera deveu-se à disponibilidade dos materiais visto que, por vezes, a criança queria realizar um certo jogo, mas esperava para poder utilizar o material, como por exemplo no jogo das latas.

A contemplação surgiu no âmbito da realização de jogos novos, nunca experimentados pelos alunos, levando-os, numa fase inicial, a observar atentamente os colegas para compreenderem como os jogos eram executados.

Através das brincadeiras, as crianças envolvem-se socialmente, o que contribui para o seu desenvolvimento integral. A comunicação com os outros é essencial para expressarem ideias, tomarem decisões em conjunto e construírem competências sociais (Neto, 2020).

Mediante a escala de observação foi possível verificar ainda que os comportamentos alteraram, nomeadamente partindo da utilização do espaço, visto que, o espaço mais utilizado era o 3 e deixou de ser tão frequentado devido à introdução dos materiais nos espaços 1 e 4.

Ao longo da intervenção o entusiasmo em poderem ir para o “Cantinho das Construções”, de se deslocarem ao espaço exterior transportando os materiais, organizar os espaços em cooperação foram momentos que evidenciaram envolvimento dos alunos assim como o seu interesse quando questionavam “Hoje vamos para o cantinho das construções?”, “Podemos levar os materiais?”.

Em conclusão, importa salientar que o enriquecimento dos espaços exteriores constitui uma mais-valia, uma vez que proporciona às crianças oportunidades que promovem o seu desenvolvimento integral. A conceção destes espaços deve ser orientada para as crianças e realizada com a sua participação ativa, sendo, por isso, fundamental dar ouvidos e considerar as suas opiniões e perspetivas.

Conclusões

Neste subcapítulo apresentam-se as conclusões do estudo em função dos objetivos delineados, bem como as limitações do estudo e recomendações para intervenções futuras.

Neste estudo foram estabelecidos dois objetivos específicos: (i) conhecer as opiniões das crianças sobre o espaço exterior escolar e identificar as suas preferências, necessidades lúdicas e os recursos que valorizam neste contexto e (ii) descrever e comparar os comportamentos lúdico-motores e sociais das crianças, antes e após a requalificação do espaço exterior da escola.

De uma forma geral, pode admitir-se que a intervenção no recreio promoveu alterações nas brincadeiras e comportamentos lúdico-motores e sociais das crianças.

Tendo em conta o primeiro objetivo “Conhecer as opiniões das crianças sobre o espaço exterior escolar e identificar as suas preferências, necessidades lúdicas e os recursos que valorizam neste contexto”, que foi concretizado através da análise dos dados do questionário, verificou-se que, independentemente da intervenção implementada, as crianças gostam do recreio escolar. Contudo, constatou-se também que o tipo de material e brincadeiras realizadas se alteraram após a intervenção. O “cantinho das construções”, espaço idealizado pelas crianças e que envolvia a manipulação de elementos naturais como terra, paus e pedras, de objetos como pás, tubos e ancinhos, e em que muitas vezes as crianças se envolveram em jogos simbólicos, foi um dos mais mencionados pelas crianças após a intervenção refletindo a importância de ter em consideração as opiniões das crianças no enriquecimento dos espaços de recreio escolares.

Relativamente aos espaços ou materiais que as crianças gostariam de ter nos espaços de recreio, as opções mais mencionadas estavam relacionadas com materiais de exploração, de jogo simbólico e de desenho. No entanto, após a intervenção observou-se que uma grande parte destes materiais passou a ser mencionado por menos crianças, deixando mesmo, em alguns casos de ser mencionado. Com isto, conclui-se que a intervenção pode ter correspondido, em certa medida, às necessidades

previamente expressas pelas crianças, alterando as suas preferências ou percepções relativamente aos recursos disponíveis.

No que se refere aos materiais utilizados nas atividades no recreio, verificou-se, nas duas fases de intervenção, nas categorias de resposta “Pneus” e “Elementos da Natureza”, um aumento expressivo de menções por parte das crianças. Também se verificou um grande crescimento na utilização de “Cordas” (de 14,3% para 92,8%), “Arcos” (de 42,9% para 92,9%), “Elástico” (de 14,3% para 71,4%) e “Outros- Materiais de Manipulação” (de 0% para 35,7%). Estes dados indicam uma adesão generalizada aos materiais disponibilizados e uma valorização dos recursos que favorecem o movimento, a criatividade e o jogo.

As atividades realizadas no recreio tornaram-se, após intervenção, mais diversas e frequentes. Destacam-se o aumento de jogos como as “Caçadinhas” (de 71,4% para 92,9%), “Ouvir Música” (de 21,4% para 100%), “Saltar à Corda” (de 28,6% para 71,4%), “Escondidas” (de 64,3% para 85,7%), “Saltar ao Elástico” (de 7,1% para 64,3%), “Outro- Atividades de Exploração” (de 7,1% para 28,6%) e “Outro- Jogos Tradicionais” (de 0% para 57,1%). Estes resultados revelam um recreio, em que as crianças demonstraram maior envolvimento, iniciativa e satisfação nas suas brincadeiras.

Em relação ao objetivo “Descrever e comparar os comportamentos lúdico-motores e sociais das crianças, antes e após a requalificação do espaço exterior da escola”, através das observações realizadas no espaço de recreio, observou-se que, após a intervenção, ao nível do comportamento motor, a atividade motora, os movimentos posturais e manipulativos, o tempo de envolvimento das crianças aumentou. Com isto, conclui-se que existiu um maior interesse e participação das crianças no novo contexto enriquecido. O tempo de envolvimento em movimentos locomotores foi o único que, após a intervenção, diminuiu, o que poderá estar relacionado com o tipo de materiais introduzidos, favorecendo outras formas de movimento e interação.

Quanto ao tipo de jogos praticados, o tempo de envolvimento das crianças em todas as categorias aumentou, exceto os de perseguição e luta. Nas atividades variadas destacou-se a categoria “Desenhar”, que registou um aumento significativo, potenciado

pela introdução dos quadros de giz, recurso que ampliou possibilidades expressivas, criativas e de jogo. No que se refere às formas de organização, verificou-se um aumento tanto na atividade isolada como na de grupo, o que aponta para uma maior liberdade de escolha, autonomia e diversidade nas interações sociais durante o recreio.

Relativamente ao comportamento social todas as categorias aumentaram, demonstrando que a requalificação do espaço exterior promoveu interações sociais mais frequentes e variadas entre as crianças.

Uma transformação de um espaço anteriormente inutilizado pode dar-lhe uma nova vida, proporcionando às crianças oportunidades às quais, por vezes, não tinham acesso. A introdução de materiais pode, sem qualquer dúvida, fazer a diferença, sobretudo quando as crianças nunca tinham tido contacto com esse tipo de materiais e espaços. Oferecer materiais diversificados e espaços pensados não é só uma mais-valia, é parte essencial de uma educação de qualidade que desperta a curiosidade, o interesse e permite uma aprendizagem de forma mais ativa.

Concluindo, quando o recreio é enriquecido com materiais diversificados e pensado em articulação com os interesses e necessidades das crianças, afirma-se como um espaço de aprendizagem, inclusão e desenvolvimento integral.

Limitações do Estudo e Recomendações para Intervenções Futuras

No decurso da investigação foi possível identificar algumas limitações que importa refletir. Uma das principais prende-se com o número reduzido de participantes, dado que a turma tinha poucos alunos. Outra limitação relaciona-se com o facto de, em determinados momentos das filmagens, nem sempre foi possível ouvir o que as crianças estavam a dizer.

Para futuras intervenções, seria interessante realizar estudos com um número mais alargado de participantes, envolvendo diferentes contextos, de modo a possibilitar a comparação de resultados. Seria igualmente pertinente desenvolver mais investigações centradas na requalificação dos recreios, atendendo a que ainda existem contextos em

que as oportunidades neste domínio são reduzidas, limitando e restringindo as brincadeiras das crianças e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento integral.

Além disso, é fundamental que haja formação contínua de toda a comunidade escolar (incluindo encarregados de educação, assistentes operacionais, professores, entre outros) sobre a importância dos recreios enquanto espaços privilegiados para o desenvolvimento das crianças e de como os valorizar.

CAPÍTULO III – REFLEXÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Neste último capítulo, apresenta-se a reflexão global sobre todo o percurso realizado no âmbito da PES. Por isso, torna-se importante evidenciar todas as aprendizagens adquiridas, os desafios enfrentados e os contributos para o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

A minha trajetória na área da educação começou após uma mudança decisiva. Após concluir o ensino secundário no curso profissional de Técnico Auxiliar de Saúde, percebi que a minha vocação eram as crianças. Esta constatação surgiu de forma natural, ao reconhecer a empatia e facilidade que se estabelece entre mim e as crianças. Esta conexão impulsionou-me a ingressar no curso técnico superior profissional de Intervenção Educativa em Creche, dando início a um percurso exigente, mas sem dúvida enriquecedor.

Passados seis anos de frequência no ensino superior, vivi um caminho repleto de aprendizagens, superações e momentos de crescimento pessoal e profissional. As diversas experiências de estágio que tive a oportunidade de realizar foram com certeza uma mais-valia para o futuro, pois permitiram-me identificar e compreender aquilo que ambiciono concretizar e valorizar na minha prática, reforçando a importância da reflexão na construção de uma prática pedagógica consistente.

O contacto com contextos educativos distintos possibilitou-me vivenciar diversas realidades e metodologias. A articulação existente entre a teoria e a prática é algo crucial que acho fundamental na formação de educadores/professores.

Durante a PES, tive a oportunidade de intervir em dois níveis de escolaridade distintos: no primeiro semestre, em contexto de EPE com crianças entre os três aos seis anos de idade, e, no segundo semestre, no 1.º CEB, com alunos de uma turma mista do 1.º e 2.º anos de escolaridade.

A estrutura da PES manteve-se de modo similar nos dois contextos, seguindo uma sequência composta pelas fases de observação, planeamento, implementação e reflexão. As primeiras semanas foram essenciais para compreender as dinâmicas dos

contextos, as características dos grupos, os níveis de aprendizagem e desenvolvimento, as principais dificuldades, os comportamentos, as rotinas diárias, bem como a interação entre as crianças e as metodologias e estratégias adotadas pela EC e PC. Esta foi uma fase que considero fundamental para podermos perceber quais as melhores estratégias e práticas a realizar com os alunos.

O estágio realizado em contexto de Pré-Escolar foi uma experiência diferenciada da que já tinha tido na licenciatura. Com certeza, mudou o olhar que tinha da EPE. Voltar ao contexto que frequentei no meu 1.º CEB foi sem dúvida uma nostalgia. A receção por parte de todos os adultos e crianças foi acolhedora e reconfortante.

O entusiasmo demonstrado pela EC na abordagem dos temas, na criação das dinâmicas, no diálogo e na relação que estabelecia com as crianças era contagiante. O grupo de crianças era espetacular, evidenciando uma grande capacidade de progressão. Todas demonstravam uma grande vontade de aprender e uma grande curiosidade em explorar o meio que as rodeava. As atividades planeadas, desde o início até ao final do percurso, foram reveladoras disso mesmo.

Ao longo das semanas de planificação e implementação foi um grande desafio relacionar todas as áreas de conteúdo com os temas e encontrar atividades que se enquadrassem e fossem realmente interessantes e desafiantes para as crianças.

Apesar de ser um grupo heterogéneo em termos de idades e níveis de desenvolvimento, foi realmente interessante presenciar a entajuda e união existentes entre as crianças, visto que os mais velhos tinham sempre uma preocupação com os mais novos.

No final do estágio foi realizada uma dramatização do “Cuquedo e um Amor que Mete Medo”, da autora Clara Cunha, apresentada aos pais, e organizada pelas educadoras estagiárias, em colaboração com a EC, envolvendo a participação de todo o grupo. Através deste momento foi possível perceber a ligação intensa que foi criada com cada criança e o quão gratificante foi vê-los crescer assim como perceber o mundo feliz e sonhador que o universo do pré-escolar pode ser. Estar ao lado do meu par pedagógico

e conseguir concretizar, com sucesso, aquilo que idealizamos e planeamos foi, sem dúvida, um motivo de grande orgulho.

As aprendizagens que carrego deste contexto são com certeza enriquecedoras. A riqueza do contexto, potenciada pelas interações inesperadas que ocorrem diariamente, contribui para a valorização da comunicação entre as crianças, encorajando-as a expressar o que sentem e a ouvir o outro. A união presente entre os profissionais e a instituição é de louvar, visto que existe um espírito de entreaajuda que nunca tinha presenciado em qualquer outro contexto.

Em relação ao estágio no 1.º CEB este foi um período desafiante e exigente, sobretudo tendo em conta os múltiplos desafios e condições que se apresentaram ao longo de todo o percurso. Foi nesta fase que realizei a minha investigação e que contactei com uma turma mista, o que nunca tinha presenciado até hoje. Inicialmente, existiram momentos em que me senti perdida, visto que eu e o meu par pedagógico tínhamos de planificar para dois anos de escolaridade e ainda de realizar o trabalho investigação.

As maiores dificuldades sentidas foram sobretudo o controlo sobre a turma e o facto de se tratar de uma turma mista. Ao nível do comportamento e controlo da turma, a definição de estratégias de gestão comportamental e regras de convivência foram determinantes para promover um ambiente equilibrado e propício à aprendizagem. Os alunos da turma eram pouco autónomos, o que implicava uma atenção individualizada e um acompanhamento próximo, dado que se encontravam em diferentes etapas de aprendizagem, exigindo uma adaptação constante. Cada progresso, por mais pequeno que fosse, era encarado como uma conquista, uma vez que valorizar cada detalhe é sempre mais importante do que insistir nos erros.

Esta etapa exigiu uma capacidade incessante de adaptação, resiliência e espírito crítico. Durante o estágio, fui confrontada com situações que colocaram à prova as minhas competências, conhecimentos e limites, permitindo-me não só a consolidação de aprendizagens, mas também uma compreensão mais profunda da complexidade e das exigências desta profissão, principalmente devido aos desafios diários enfrentados. Esta experiência representou um marco importante no meu percurso, contribuindo para

o meu crescimento pessoal e para a construção da minha identidade profissional consciente e comprometida.

Este percurso na PES proporcionou-me vivências e realidades completamente distintas. Enquanto futura educadora e professora, reconheço que estas são, de facto, as realidades que existem, e que, por vezes, nem sempre tudo é como idealizamos. Ao longo deste processo, foi necessário enfrentar tanto momentos mais tranquilos como períodos mais difíceis, sendo que com esforço, dedicação e resiliência, foi possível superar cada desafio. A parceria estabelecida com o meu par pedagógico foi determinante, assumindo-se como um verdadeiro pilar ao longo deste percurso bastante desafiante e exigente.

Apesar de tudo, o que realmente fica são as relações criadas, os momentos vividos, todos os abraços e carinho que recebi. Foram seis anos de muito esforço e dedicação, mas apesar de todas as adversidades que surgiram ao longo do caminho, superei cada obstáculo e conclui esta aventura até ao fim. Sinto-me orgulhosa do meu trajeto e grata por saber que, de alguma forma, contribui para o crescimento e a felicidade das crianças e alunos com quem tive a oportunidade de contactar.

Ensinar é, acima de tudo, um ato profundamente humano, que exige não apenas competências técnicas, mas também emocionais, relacionais e éticas. A verdadeira arte de educar encontra-se nesse equilíbrio entre o saber, o ser e o sentir.

Ser educador e professor é ser um inspirador, um exemplo, um formador e uma influência!

Referências Bibliográficas

- Altmann, J. (1974). Observational Study of Behavior: Sampling Methods. *Behaviour*, 49(3–4), 227–266. <https://doi.org/10.1163/156853974X00534>
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2nd ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Aminpour, F., Bishop, K., & Corkery, L. (2020). The hidden value of in-between spaces for children's self-directed play within outdoor school environments. *Landscape and Urban Planning*, 194, 1–16. <https://doi.org/10.1016/J.LANDURBPLAN.2019.103683>
- Amorim, D., Medina, J., & Lozano, V. (2018). A Técnica da criança focal: Uma metodologia para observar as crianças durante o recreio da escola. *En-Clave Pedagógica - Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, 14, 31–38. <http://hdl.handle.net/10272/14839>
- Bento, G. (2015). *Infância e espaços exteriores-perspetivas sociais e educativas na atualidade*. 4, 127–140. <http://hdl.handle.net/10773/17517>
- Bento, G., & Dias, G. (2017). The importance of outdoor play for young children's healthy development. *Porto Biomedical Journal*, 2(5), 157–160. <https://doi.org/10.1016/j.pbj.2017.03.003>
- Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 85–104. <https://doi.org/10.35362/rie72037>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação uma introdução a teoria e aos métodos*. (Porto Editora, Ed.).
- Bonawitz, E., Shafto, P., Gweon, H., Goodman, N. D., Spelke, E., & Schulz, L. (2011). The double-edged sword of pedagogy: Instruction limits spontaneous exploration and discovery. *Cognition*, 120(3), 322–330. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2010.10.001>

- Bulhões, P. (2024). Os espaços de recreio na escola como lugares de brincadeira, criatividade e socialização. *Revista Da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa*, 9 (2). <https://www.researchgate.net/publication/387558044>
- Bundy, A., Engelen, L., Wyver, S., Tranter, P., Ragen, J., Bauman, A., Baur, L., Schiller, W., Simpson, J. M., Niehues, A. N., Perry, G., Jessup, G., & Naughton, G. (2017). Sydney Playground Project: A Cluster-Randomized Trial to Increase Physical Activity, Play, and Social Skills. *The Journal of School Health*, 87(10), 751–759. <https://doi.org/10.1111/JOSH.12550>
- Cakan, A., & Acer, D. (2024). Analysis of preschool children’s outdoor play behaviours. *Journal of Outdoor and Environmental Education*. <https://doi.org/10.1007/s42322-024-00174-4>
- Caro, H. E. E., Altenburg, T. M., Dedding, C., & Chinapaw, M. J. M. (2016). Dutch Primary Schoolchildren’s Perspectives of Activity-Friendly School Playgrounds: A participatory Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 13(6), 1–20. <https://doi.org/10.3390/ijerph13060526>
- CDC. (2017). *Strategies for Recess in Schools*. www.cdc.gov/cdc-info
- Conceição, M. (2014). *O comportamento lúdico-motor e social da criança no recreio escolar: Um estudo de intervenção no contexto pré-escolar* [Instituto Politécnico de Viana do Castelo]. <http://hdl.handle.net/20.500.11960/1972>
- Condessa, I., & Santos, E. (2015). O Espaço Recreio: um momento de atividade física para crianças no pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico. *E-Balonmano.Com: Revista de Ciencias Del Deporte*, 11, 7–8. <http://hdl.handle.net/10400.3/4069>
- Cooper, A. M., Schvaneveldt, E. A., Andrus, L. E., Lieber, M. L., Jensen, A. C., & Nelson, K. R. (2023). Social Interactions and Changes in Children’s Emotional Experience During Play: A Brief Ecological Momentary Assessment Study. *Journal of Child and Family Studies*, 32(7), 2127–2139. <https://doi.org/10.1007/s10826-022-02510-y>
- COPEC. (2001). *Recess in elementary schools*.

- Cordazzo, S., Westphal, J., Tagliari, F., Vieira, M., & Oliveira, A. (2008). Metodologia observacional para o estudo do brincar na escola. *Avaliação Psicológica*, 7(3), 427–438. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v7n3/v7n3a14.pdf>
- Coutinho, C. P. (2004). *Quantitativo versus Qualitativo: questões paradigmáticas na pesquisa na pesquisa em avaliação*.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa- Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto* (SAGE, Ed.; 3rd ed.).
- Diário da República. (2018). *Decreto-Lei n.º 55/2018*.
- Direção Regional de Educação. (2017). *Educação e Aprendizagem*. www.madeira-edu.pt/dre
- Erwin, H. E., Ickes, M., Ahn, S., & Fedewa, A. (2014). Impact of recess interventions on children's physical activity-A meta-analysis. *American Journal of Health Promotion*, 28(3), 159–167. <https://doi.org/10.4278/ajhp.120926-LIT-470>
- Ferreira, E. M. (2023). Materiais não estruturados e semiestruturados no brincar das crianças da educação infantil. *Anais Do Seminário Formação Docente: Intersecção Entre Universidade e Escola*, 5(05). <https://anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/article/view/8938>
- Frank, M. L., Flynn, A., Farnell, G. S., & Barkley, J. E. (2018). The differences in physical activity levels in preschool children during free play recess and structured play recess. *Journal of Exercise Science and Fitness*, 16(1), 37–42. <https://doi.org/10.1016/j.jesf.2018.03.001>
- Gabinete de Estratégia e Estudos. (s.d.). *Indicadores Sociais Social do Concelho*. <https://www.gee.gov.pt/pt/documentos/publicacoes/estatisticas-regionais/distritos-concelhos/viana-do-castelo/ponte-de-lima/3114-ponte-de-lima/file>
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (Atlas S.A., Ed.; 6th ed.).

- Hodges, V. C., Centeio, E. E., & Morgan, C. F. (2022). The Benefits of School Recess: A Systematic Review *. *Journal of School Health*, 92(10), 959–967. <https://doi.org/10.1111/josh.13230>
- Khalilollahi, A., Kasraian, D., Kemperman, A. D. A. M., & van Wesemael, P. (2023). Interactive Playgrounds and Children's Outdoor Play Behavior: Children's Perspectives. *Environment and Behavior*, 55(8–10), 637–667. <https://doi.org/10.1177/00139165241245815>
- Kuhn, R., & Camilo Cunha, A. (2021). *A Criança e o Brincar- Tempo e Temporalidades (im)Possíveis* (WH!TEBOOKS, Ed.; pp. 69–95).
- Larson, J. N., Brusseau, T. A., Chase, B., Heinemann, A., & Hannon, J. C. (2014). Youth Physical Activity and Enjoyment during Semi-Structured versus Unstructured School Recess. *Open Journal of Preventive Medicine*, 04(08), 631–639. <https://doi.org/10.4236/ojpm.2014.48072>
- Lopes, L., Lopes, V. P., & Pereira, B. (2006). Atividade física no recreio escolar: estudo de intervenção em crianças dos seis aos 12 anos. *Rev. Bras. Educ. Fís. Esp*, 20, 271–280.
- Lopes, L., Santos, R., Lopes, V., & Pereira, B. (2012a). *A Importância do Recreio Escolar na Atividade Física das Crianças*.
- Lopes, L., Santos, R., Lopes, V., & Pereira, B. (2012b). A importância do recreio escolar na atividade física das crianças. In I. Condessa, B. Pereira, & G. (Coord.) Carvalho (Eds.), *Atividade Física, Saúde e Lazer. Educar e Formar* (pp. 65–79). <https://hdl.handle.net/1822/23307>
- Lourenço, A., Pereira, B., Mendes, R., & Martins, F. (2023). 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*, 50, 817–825. <https://doi.org/10.47197/retos.v50.99927>
- Luciene, S., & Cunha, A. C. (2014). *O Jogo e a Infância- Entre o mundo pensado e o mundo vivido* (WHITEBOOKS). DE FACTO EDITORES. www.defactoeditores.pt

- Mak, C., & Koustova, N. (2023). Recess time: Help or hindrance to the social-emotional development of young children? *Theory Into Practice*, 62(2), 127–140. <https://doi.org/10.1080/00405841.2023.2202134>
- Marconi, M. de A., & Lakatos, E. M. (2017). *Fundamentos de metodologia científica* (Atlas S.A., Ed.; 8th ed.).
- Martins, G. O., Gomes, C. A., Brocado, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Silva, L. M. U., Alves, M. M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R. F., & Rodrigues, S. M. (2017). Perfil Dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. In *Editorial do Ministério da Educação e Ciência, Direção-Geral da Educação* (pp. 1–30). https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/22377%0Ahttp://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Matos, A. (2012). *O Recreio Escolar: Observação dos comportamentos de crianças do 1º ciclo* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação- Instituto Politécnico de Castelo Branco]. <http://hdl.handle.net/10662/7504>
- Mendes, R., Neves, L., Lourenço, A., Abecasis, V., & Diogo, M. (2024). Portugal a Brincar III. In *Journal of Human Sport and Exercise* (Vol. 14). University of Alicante.
- Município de Ponte de Lima. (2024). *CM Ponte de Lima*. <https://www.cm-pontedelima.pt/>
- Murray, R., & Ramstetter, C. (2013). The crucial role of recess in school. *Pediatrics*, 131(1), 183–188. <https://doi.org/10.1542/peds.2012-2993>
- Murray, R., Ramstetter, C., Devore, C., Allison, M., Ancona, R., Barnett, S., Gunther, R., Holmes, B. W., Lamont, J., Minier, M., Okamoto, J., Wheeler, L., & Young, T. (2013). The Crucial Role of Recess in School. *Pediatrics*, 131(1), 183–188. <https://doi.org/10.1542/peds.2012-2993>
- Nações Unidas- ONU. (2024). *OMS: para crescerem saudáveis, crianças devem sentar menos e brincar mais*. <https://unric.org/pt/oms-para-crescerem-saudaveis-criancas-devem-sentar-menos-e-brincar-mais/>

- Neto, C. (1985). A influência do contexto na atividade de jogo livre em criança de idade pré-escolar- perspectivas de estudo. *Ludens- FMH, Lisboa, 9(2)*, 5–9.
- Neto, C. (2017). Brincar e ser ativo na escola. *Revista Diversidades, 51*, 9–17. https://www02.madeira-edu.pt/Portals/5/documentos/PublicacoesDRE/Revista_Diversidades/Revista%20Diversidades%2051.pdf
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças- A Urgência de Brincar e Ser Ativo* (Contraponto, Ed.; pp. 15–131).
- Onofre, P. (s.d.). Ao jogo e ao desporto... .. Só posso chamar de cultura, ... Desde que ... !? *SOCIEDADE PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO FÍSICA*.
- Özdemir, A. (2019). An approach on children's experiences of participatory planning. *Cities, 93*, 206–214. <https://doi.org/10.1016/j.cities.2019.05.005>
- Pacto de Autarcas. (2020). *Plano de Ação para a Sustentabilidade Energética*. https://www.cm-pontedelima.pt/cmponedelima/uploads/writer_file/document/3633/PASE_PTL.pdf
- Parris, S., & Hernandez, C. (s.d.). *Os benefícios da brincadeira*. <https://www.adoptareacolher.pt/>
- Pawlowski, C. S., Tjørnhøj-Thomsen, T., Schipperijn, J., & Troelsen, J. (2014). Barriers for recess physical activity: a gender specific qualitative focus group exploration. *BMC Public Health, 14(1)*, 639. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-639>
- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). The Development of Play During Childhood: Forms and Possible Functions. *Child and Adolescent Mental Health, 3(2)*, 51–57. <https://doi.org/10.1111/1475-3588.00212>
- Pereira, J. V., Dionísio, J., Lopes, F., & Cordovil, R. (2023). Playing at the Schoolyard: “The Who’s, the What’s and the How Long’s” of Loose Parts. *Children, 10(2)*. <https://doi.org/10.3390/children10020240>

- Pereira, V. S. de S. (2016). *Jogos e brincadeiras de hoje nos recreios do 1º ciclo do ensino básico: intervenção pedagógica na conquista do vocabulário de jogo*. Tese de Doutoramento- Universidade do Minho.
- Perry, K. J., Ostrov, J. M., Murray-Close, D., Blakely-McClure, S. J., Kiefer, J., DeJesus-Rodriguez, A., & Wesolowski, A. (2021). Measurement of aggressive behavior in early childhood: A critical analysis using five informants. *Journal of Experimental Child Psychology*, 209, 105180. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105180>
- Pinto, J. (2024). Brincar ao ar livre em educação de infância: Possibilidades de participação das crianças. *Revista Portuguesa de Educação*, 38(1). <https://doi.org/10.21814/rpe.33384>
- Pires, S., Borges, S., & Temudo, T. (2024). The Importance of Play. *Acta Medica Portuguesa*, 37(5), 320–321. <https://doi.org/10.20344/amp.20641>
- Pontes, S. (2011). *O Recreio Escolar e a Actividade Lúdico-Motora Um Estudo de Intervenção no Contexto Pré-Escolar*. Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Ren, J. Y., & Langhout, R. D. (2010). A recess evaluation with the players: Taking steps toward participatory action research. *American Journal of Community Psychology*, 46(1), 124–138. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9320-2>
- Richardson, R. J. (1985). *Pesquisa Social- Métodos e Técnicas* (ATLAS S.A., Ed.; 3rd ed.).
- Rivas-Quarneti, N., Viana-Moldes, I., Veiga-Seijo, S., Canabal-López, M., & Magalhaes, L. (2024). Politicizing Children’s Play: A Community Photovoice Process to Transform a School Playground. *American Journal of Occupational Therapy*, 78(4). <https://doi.org/10.5014/ajot.2024.050435>
- Rodrigues, T. D. de F. F., Oliveira, G. S. de, & Santos, J. A. dos. (2021). As pesquisas qualitativas e quantitativas na educação. *Revista Prisma*, 2(1), 154–174.
- Rodríguez-Fernández, J. E., Pereira, V., Condessa, I., & Pereira, B. (2020). Avaliação de um programa de intervenção em escolas: Aprender através do jogo. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(1), 56–74. <https://doi.org/10.21814/RPE.18349>

- Saraiva, L. M. B., Pontes, S., Santos, F., & Sá, C. (2021, January 1). El recreo escolar en la Educación Infantil: desafíos y oportunidades de múltiples aprendizajes. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 7(1), 91–110. <https://doi.org/10.17979/sportis.2021.7.1.5971>
- Sarmiento, T., & Silva, M. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... In T. Sarmiento & R. M. Fernando Ferreira (Eds.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 39–56). Porto: Porto Editora.
- Silva, D. (2025). *O comportamento lúdico-motor de crianças em contextos diferenciados: realidades e oportunidades na Educação Pré-escolar* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Viana do Castelo]. <http://hdl.handle.net/20.500.11960/4391>
- Silva, I. L. da, Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. In *Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)*. <http://www.dge.mec.pt/ocepe/>
- Silva De Oliveira, E., & Medalha, J. (s.d.). Relação entre brincadeiras espontâneas e aquisição de habilidades motoras básicas em crianças de dois e três anos. *Simpósio Internacional de Ciências Integradas*, 1–12.
- Silva, I., Pereira, B., & Fernández, J. (2020). Recreios promotores do desenvolvimento da criança? In E. S. A. Oliveira & A. C. Cunha (Eds.), *Educação física, infância e saúde em discussão: coletânea de estudos* (pp. 95–106). Navegando Publicações. <https://doi.org/10.29388/978-65-81417-14-7-f.95-106>
- Smith, P. (2005). O brincar e os usos do brincar. In J. Moyles (Ed.), *A Excelência do Brincar*. Artmed Editora.
- Surdi, A. C., Alves P. Marques, D., Pereira De Melo, J., & Kunz, E. (2016). O Brincar e o “Se-Movimentar” da criança como manifestação artística. *Licere*, 19, 225–252.
- Swarooprani, K. (2022). An Study of Research Methodology. *International Journal of Scientific Research in Science, Engineering and Technology*, 537–543. <https://doi.org/10.32628/ijrsrset2293175>

Torrado, I. (2018). Importância do Brincar. *Criança e Família- Sociedade Portuguesa de Pediatria*.

Vigotski, L. S. (2008). A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança (Zoia Prestes, Trad). *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, 8, 23–36.
<https://atividart.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>

Webster, K. (2011). Potential Benefits from Interacting with Nature A look at Outdoor Education for children. *Beneficial Interactions with Nature*, 1.
https://www.researchgate.net/publication/304162382_Potential_Benefits_From_Interacting_with_Nature_A_Look_at_Outdoor_Education_for_Children

Anexos

Anexo 1

Consentimento e Assentimento



Pedido de Consentimento

Caro(a) Encarregado(a) de Educação,

Eu, Eliana Rodrigues, estudante do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, venho por este meio solicitar a sua autorização para a colaboração do seu educando, no âmbito da investigação que estou a realizar na unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada.

Esta investigação intitula-se "Requalificação do recreio com crianças do 1.º CEB: Contributos de uma proposta para promover o brincar, o movimento e a interação social" e tem como principal objetivo verificar se a transformação e enriquecimento dos diferentes espaços exteriores da escola promove uma maior variedade de comportamentos motores e sociais.

Para a concretização deste estudo, será necessária a recolha de dados através de questionários e de registos audiovisuais. Todos os dados recolhidos serão armazenados e utilizados apenas para este efeito, assegurando a privacidade e confidencialidade de todos os participantes.

A participação do seu educando é de extrema importância para a concretização desta pesquisa tendo, contudo, um caráter voluntário e como tal, qualquer aluno pode retirar o consentimento durante a investigação sem qualquer prejuízo para o mesmo. Se existir qualquer alteração no protocolo de pesquisa será informado sobre tal.

Esta investigação não apresenta qualquer tipo de risco para o seu educando.

Para mais informações, por favor, contactar via email (elianar@ipvc.pt).

Se concorda que o seu educando participe nesta investigação, por favor, assine abaixo.

Muito obrigada!

Eliana Rodrigues

Assinatura:

Eu, _____, encarregado de educação do educando _____, da turma ____ do ____ ano concordo/não concordo (riscar o que não interessa) em permitir a participação na investigação descrita acima.

(Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação)

____/____/____
(Data)

Viana do Castelo, 24 de março de 2025

Pedido de Assentimento

Olá!

Sou a Eliana, estagiária na tua escola e vou desenvolver um estudo sobre os seus espaços exteriores.

Gostarias de participar em atividades dinamizadas por mim? Como por exemplo, atividades em vários espaços com materiais diferentes que gostarias de utilizar?

Para participares preciso que respondas a algumas questões, que me permitas realizar algumas filmagens, que estejas bem-disposto(a) e que tenhas vontade de descobrir ainda mais o teu recreio.

A tua participação é voluntária e muito importante para este estudo. Por isso, ao participares, estarás a contribuir para que eu perceba quais as tuas preferências e escolhas para os espaços de recreio da tua escola. Se por algum motivo, quiseses deixar de participar, poderás fazê-lo a qualquer momento.

Se tiveres alguma dúvida ou quiseses saber mais poderás falar comigo.

Aceitas o desafio?

Sim	☐
Não	☐

Assinatura:

Data: ____/____/____

Obrigada por leres esta mensagem! Se quiseses participar, vai ser muito divertido.

Com carinho,

Eliana Rodrigues

Anexo 2

Questionário



Questionário - "Identificação das atividades e interações das crianças nos recreios" Adaptado de Pereira (2016)

Objetivo: Com este questionário pretendemos compreender qual a perspetiva e quais são as atividades praticadas pelos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico no recreio escolar, identificar as interações entre pares durante essas atividades e perceber quais os jogos tradicionais que conhecem e praticam.

Lê as seguintes perguntas com atenção.

Assinala com um X as respostas que para ti são as corretas ou escreve nos espaços disponíveis ao longo do questionário.

1. Recreio Escolar/Espaços exteriores

1.1. Gostas do recreio da tua escola?

Sim

Não

1.1.1. Porquê? _____

1.2. Qual (ais) o(s) espaço(s) do recreio que mais utilizas?

1.3. Que tipo de espaços/materiais gostarias de ter na tua escola?

1.4. Gostarias de ter mais tempo para brincar no recreio?

Sim

Não

1.4.1. Porquê? _____

1.5. Que materiais utilizas nas tuas atividades no recreio? (podes indicar mais do que uma opção)

Nenhum		Bolas		Cordas		Pneus	
Arcos		Elástico		Cartas/Cromos		Elementos da natureza (água, terra, paus, pedras, etc)	
Outro (s)		Qual/Quais?					

2. Práticas realizadas e preferidas

2.1. Que atividades costumas realizar no recreio? (Podes indicar mais que uma atividade)

Saltar ao elástico		Jogar à macaca		Saltar à corda	
Correr		Jogar às Escondidas		Jogar às Caçadinhas	
Jogar Futebol		Dançar		Ouvir música	
Conversar		Desenhar		Jogar aos Berlindes	
Brincar às lutas		Faz de conta		Cartas	
Fazer Puzzles / jogos de tabuleiro		Cantar		Jogar com Cromos	
Outro		Qual:			

3. Jogos Tradicionais

3.1. Que jogos tradicionais conheces?

- | | |
|---------|---------|
| • _____ | • _____ |
| • _____ | • _____ |
| • _____ | • _____ |
| • _____ | • _____ |

3.2. Dos que referiste, qual é o teu jogo preferido? _____

3.3. Alguma vez jogaste algum destes jogos?

Sim

Não

3.3.1. Se sim, qual(ais)? _____

3.4. Que jogos tradicionais gostarias de aprender/realizar? _____

3.5. Com quem jogaste ou costumás jogar? _____

3.6. Quem te ensinou a jogar? _____

3.7. Em que local(ais) habitualmente praticas estes jogos?

Escola	
--------	--

Casa	
------	--

Parque	
--------	--

Outro(s)	
----------	--

Qual (ais): _____

-Obrigada pela tua contribuição-

