

**INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM**  
**Escola Superior de Educação de Santarém**



**Dar Voz às Crianças: O Recreio Ideal para Crianças do Pré-escolar e do  
1.ºCiclo do Ensino Básico**

**Relatório de Estágio**

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

**Francisca Silva Correia**

**Orientação:**

**Professora Doutora Elisabete Linhares Manzoni de Sequeira**

outubro, 2025

“É necessário que os espaços sejam pensados na ótica da criança e não do adulto, é necessário dar voz às crianças para que ajudem a pensar o seu espaço de recreio.”

Pereira, B., Condessa, I., & Pereira, V. (2013)

## **Agradecimentos**

A concretização deste relatório representa o culminar de uma etapa significativa da minha vida, que não teria sido possível sem o apoio constante de várias pessoas. A todos os que, direta ou indiretamente, me acompanharam nesta caminhada, expresso a minha profunda gratidão.

Um especial agradecimento a todos os docentes da Escola Superior de Educação de Santarém que partilharam generosamente o seu saber, permitindo-me construir, ampliar e enriquecer a minha formação pessoal e profissional.

Agradeço à orientadora deste relatório, a Professora Elisabete Linhares, que me proporcionou apoio constante, motivação e valiosos saberes. Sem a sua orientação, este trabalho não teria sido possível. Obrigada pelo tempo generosamente dedicado, pelas sugestões construtivas, pela compreensão e pelo incentivo ao longo de todo o percurso.

Reconheço também o contributo de todos os docentes que me acompanharam nos contextos de estágio, pela partilha de experiências, pelas orientações, pelas sugestões e pelas reflexões proporcionadas. Cada momento vivido foi essencial para a minha construção enquanto futura profissional de educação.

À minha família, agradeço por me ter dado a oportunidade de chegar até aqui, pelo apoio incondicional, pelo incentivo constante e por acreditarem sempre em mim. Obrigada pelo amor, carinho, palavras encorajadoras e pela educação que me transmitiram. Obrigada, também, por nunca me deixarem desistir - foram e serão sempre o meu porto de abrigo.

Às minhas colegas de casa e eternas amigas, que estiveram ao meu lado em todos os momentos, proporcionando-me a possibilidade de viver esta experiência académica da melhor forma, deixo o meu sincero e eterno agradecimento.

Por fim, mas não menos importante, agradeço a todas as crianças com quem tive o privilégio de contactar. Sem elas, a concretização desta etapa não teria sido possível.

O meu eterno obrigada a todos!

## **Siglas e abreviaturas**

### **Siglas**

IPSS- Instituições Particulares de Solidariedade Social

CSIS- Centro Social Interparoquial de Santarém

CEB- Ciclo do Ensino Básico

PES- Prática de Ensino Supervisionada

AEC- Atividades de Enriquecimento Curricular

JI- Jardim de Infância

EE- Encarregado/a de Educação

### **Abreviaturas**

C(n)- Criança

D(n)- Docente

## **Resumo**

Dar Voz às Crianças: O Recreio Ideal para Crianças do Pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O presente relatório resulta do percurso formativo desenvolvido no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, estruturando-se em duas partes: prática pedagógica e investigação. A primeira descreve as experiências em creche, pré-escolar e 1.º Ciclo; a segunda centra-se na investigação sobre a prática profissional, de natureza qualitativa e interpretativa. O estudo valoriza o espaço exterior no desenvolvimento infantil e analisa como crianças e docentes concebem o “recreio ideal”. Para a recolha de dados recorreu-se a entrevistas semiestruturadas e observação direta, apoiada em registos fotográficos e desenhos. Os resultados revelam que o recreio ideal é entendido como um espaço amplo, organizado em áreas distintas, com materiais móveis, estruturas fixas, elementos naturais, jogos e recursos humanos. Mais do que tempo de pausa, o recreio assume-se como um espaço educativo, que promove a liberdade de movimentos, a participação ativa e aprendizagens essenciais ao desenvolvimento integral da criança.

Palavras-chave: Recreio ideal, Espaço educativo, Crianças, Aprendizagens, Brincar.

## **Abstract**

Giving Children a Voice: The Ideal Playground for Preschool and Primary School Children.

This report is the result of the training program developed in the Master's Degree in Preschool Education and Primary School Teaching, structured in two parts: pedagogical practice and research. The first part describes experiences in daycare, preschool, and elementary school; the second part focuses on qualitative and interpretive research on professional practice. The study values outdoor space in child development and analyzes how children and teachers conceive of the "ideal playground." Semi-structured interviews and direct observation, supported by photographic records and drawings, were used to collect data. The results reveal that the ideal recess is understood as a large space, organized into distinct areas, with movable materials, fixed structures, natural elements, games, and human resources. More than just a break, recess is seen as an educational space that promotes freedom of movement, active participation, and learning essential to the child's overall development.

Key-words: Ideal recess, Educational space, Children, Learning, Play.

## Índice

<b>Agradecimentos</b> .....	III
<b>Siglas e abreviaturas</b> .....	IV
<b>Resumo</b> .....	V
<b>Abstract</b> .....	VI
<b>Índice de Gráficos</b> .....	IX
<b>Índice de Figuras</b> .....	X
<b>Índice de Anexos</b> .....	XI
<b>Introdução</b> .....	1
<b>Capítulo I- Caracterização dos contextos da Prática de Ensino Supervisionada</b> ..	3
1.1. Prática de Ensino Supervisionada em Creche .....	3
1.1.1. Caracterização da instituição.....	3
1.1.2. Caracterização do grupo .....	4
1.1.3. Caracterização do ambiente educativo.....	5
1.1.4. Projeto de Intervenção.....	6
1.1.5. Avaliação e divulgação .....	11
1.2. Prática de Ensino Supervisionada no Pré-Escolar .....	11
1.2.1. Caracterização da Instituição .....	11
1.2.2. Caracterização do ambiente educativo.....	12
1.2.3. Caracterização do grupo .....	13
1.2.4. Projeto de Intervenção.....	13
1.2.5. Avaliação e divulgação .....	17
1.3. Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico - 1.º Ano de Escolaridade.....	18
1.3.1. Caracterização da Instituição .....	18
1.3.2. Caracterização do ambiente educativo.....	19
1.3.3. Caracterização do grupo .....	19
1.3.4. Projeto de Intervenção.....	20
1.3.5. Avaliação e divulgação .....	24
1.4. Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico - 4.º Ano de Escolaridade.....	26
1.4.1. Caracterização da Instituição .....	26
1.4.2. Caracterização do ambiente educativo.....	27
1.4.2. Caracterização do grupo .....	27
1.4.4. Projeto de Intervenção.....	28
1.4.5. Avaliação e divulgação .....	32

<b>2. Percurso Investigativo</b> .....	36
<b>Capítulo II- Investigação</b> .....	39
2.1. Contextualização do estudo .....	39
2.2. Enquadramento teórico.....	40
2.2.1. Conceito de recreio e o brincar na infância.....	40
2.2.2.A importância do recreio para a criança .....	42
2.2.3. O papel do professor no espaço de recreio .....	44
2.2.4. Aspetos essenciais para um recreio de qualidade .....	45
2.2.5- O espaço exterior e o currículo .....	48
2.3. Metodologia .....	51
2.3.1. Opções metodológicas e contextualização do estudo .....	52
2.3.2. Participantes do estudo .....	53
2.3.3. Recolha e análise dos dados .....	54
2.3.4. Procedimentos investigativos e éticos .....	58
2.4. Apresentação e discussão dos resultados .....	58
2.4.1. Interesse dos docentes e das crianças relativamente ao recreio.....	58
2.4.2. Sentimentos associados à vivência no espaço exterior.....	63
2.4.3 Preferências das Crianças: Atividades Mais e Menos Apreciadas .....	64
2.4.4. O recreio ideal na perspetiva das crianças e dos docentes .....	69
<b>Considerações Finais</b> .....	79
<b>Reflexão Final</b> .....	81
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	84
<b>Anexos</b> .....	91

## **Índice de Gráficos**

Gráfico I- Formas de estar no espaço exterior preferidas pelas crianças .....61

Gráfico II- Seleção do recreio ideal: Opções existentes .....75

## Índice de Figuras

Figura 1- A história “As cartas do Urso” .....	9
Figura 2- Livro da selva .....	10
Figura 3- Como eu me conheço .....	15
Figura 4- Comparar o real com o imaginário .....	17
Figura 5- Tabela avaliativa .....	17
Figura 6- Jogo das ligações .....	23
Figura 7- Flutua / Não flutua .....	23
Figura 8- Grelha de autoavaliação .....	25
Figura 9- Avaliação do projeto .....	25
Figura 10- O que vejo na obra de Salvador Dalí .....	31
Figura 11- Texto orientador .....	31
Figura 12- Escrever o que vê e sente no espaço exterior .....	32
Figura 13- Rúbrica avaliativa .....	34
Figura 14- Autoavaliação .....	35
Figura 15- Recreio ideal- Docentes .....	71
Figura 16- <i>Colégio D.José I, em Aveiro</i> .....	74
Figura 17- AEAA, Escola Manique do intendente, Agrupamento de escolas do Alto de Azambuja .....	74
Figura 18- Centro Escolar de Alcoentre, Agrupamento de Escolas do Alto de Azambuja .....	74
Figura 19- <i>Colégio O cantinho, Carcavelos</i> .....	75
Figura 20- Centro Escolar de Alcoentre, Azambuja .....	75
Figura 21- Área de desenho .....	77
Figura 22- Campo de futebol .....	77
Figura 23- Recreio ideal- Crianças .....	77

## Índice de Anexos

Anexo I- Informação de apoio para a realização da atividade no exterior.....	91
Anexo II- Guião da entrevista para as crianças.....	92
Anexo III- Guião da entrevista para os docentes .....	96
Anexo IV- Respostas das crianças .....	97
Anexo V- Respostas dos docentes .....	109
Anexo VI- Reprodução dos desenhos das crianças .....	112
Anexo VII- Autorização para a recolha de informação e imagens .....	117
Anexo VIII- Atividade no espaço exterior <i>Peddy-paper</i> .....	118
Anexo IX- Tabela interpretativa- Docentes .....	118
Anexo X- Atividade colaborativa .....	119
Anexo XI- Tabela interpretativa- Crianças .....	119
Anexo XII- Recurso para tornar o recreio ideal Pré-escolar .....	120
Anexo XIII- Recurso para tornar o recreio ideal 1.º ano do CEB .....	121
Anexo XIV- Recurso para tornar o recreio ideal 4.º ano do CEB .....	122

## Introdução

O presente relatório surge na sequência do processo formativo realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo como principal missão evidenciar o percurso desenvolvido nos contextos de estágio supervisionado em Creche, Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Integra uma componente investigativa sobre a temática do recreio e do espaço exterior, bem como uma componente reflexiva sobre as experiências e aprendizagens construídas ao longo dos diversos contextos de estágio. Os quatro estágios foram realizados em diferentes instituições educativas, dois deles numa Instituição Particular de Solidariedade Social e os restantes em escolas públicas. A realização dos estágios em diferentes estabelecimentos educativos ofereceu-me a oportunidade de compreender as práticas educativas realizadas em ambos os contextos, permitindo ampliar o conhecimento e contribuir para a construção do saber profissional com base nas observações realizadas e nas experiências vivenciadas.

Ao longo do percurso formativo, através do contacto diário com as crianças e da observação dos contextos e práticas nas instituições educativas, surgiu em mim o interesse em aprofundar a temática do espaço exterior. Esta curiosidade foi reforçada ao comparar essas práticas com outras conhecidas a nível nacional, através de novas pesquisas. Pretendi, assim, compreender melhor a importância do espaço exterior (recreio) para o desenvolvimento das crianças, a perspectiva dos docentes em relação a este espaço, bem como a forma como as próprias crianças o descrevem - incluindo a sua visão de recreio ideal.

Segundo Oliveira e Araújo (2019), o recreio configura-se como um espaço privilegiado para a observação, no qual as crianças evidenciam modos de estar e de compreender o mundo. Nesse contexto, manifestam preferências e desagradados, bem como partilham informações e conceções decorrentes das interações estabelecidas com os pares, com os adultos e com os diferentes meios de comunicação. Trata-se de um período em que as crianças tendem a ressignificar o tempo institucional, apropriando-se dele como tempo da infância, distinto e autónomo em relação ao tempo escolar.

No âmbito do trabalho empírico realizado, existiu a possibilidade de concretizar algumas ideias/recursos, fazendo, desta forma, a recriação de um espaço exterior (recreio) descrito pelas crianças. Será apresentado o potencial dos materiais construídos pelas crianças, promovendo um momento de reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida. Deste modo, foi desenvolvido um estudo de natureza

qualitativa, de investigação sobre a própria prática profissional. Procedeu-se a uma triangulação de técnicas e instrumentos de recolha de dados, tais como: o inquérito por entrevista - entrevistas semiestruturadas realizadas aos docentes e às crianças de níveis de escolaridades diferentes (Pré-escolar e 1.º CEB) - e a observação participante acompanhada de análise documental produzida pelas crianças através de uma análise de conteúdo. Este relatório pretende, assim, não só partilhar o trabalho realizado, mas também evidenciar o desenvolvimento de um perfil profissional sustentado em competências de análise crítica, investigação, intervenção pedagógica e aprendizagem ao longo da vida, adequadas ao exercício qualificado da atividade docente nos contextos referidos.

O presente documento encontra-se estruturado em duas partes complementares:

O capítulo I refere-se aos estágios realizados ao longo de todo o percurso académico, apresentando de forma detalhada a caracterização das instituições e dos grupos, a descrição dos projetos de estágio implementados, os exemplos de atividades desenvolvidas, bem como a respetiva avaliação e divulgação.

O capítulo II centra-se no percurso investigativo relativo ao espaço de recreio, integrando o enquadramento teórico que sustenta esta pesquisa, com base em contributos de autores que se dedicam ao estudo da temática. Este capítulo inclui ainda a descrição das opções metodológicas adotadas, dos instrumentos de recolha de dados utilizados no processo de investigação, a caracterização dos participantes, a apresentação e análise dos dados recolhidos e as principais conclusões obtidas.

Por fim, é apresentada uma reflexão final sobre todo o percurso desenvolvido, evidenciando a construção do saber profissional e as estratégias adotadas para ultrapassar adversidades, concluindo com as referências bibliográficas que serviram de suporte à elaboração do relatório.

## **Capítulo I- Caracterização dos contextos da Prática de Ensino Supervisionada**

Este capítulo tem como objetivo descrever os quatro contextos em que realizei a prática de ensino supervisionado: na valência de Creche, Jardim de Infância e duas no 1.º CEB, realizadas no 1.º ano de escolaridade e no 4.º ano. Todo o trabalho foi desenvolvido em conformidade com o plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e decorreram em instituições educativas localizadas no concelho de Santarém.

Relativamente a cada contexto de estágio, apresento seguidamente uma descrição de cada instituição, do grupo de crianças e das características do respetivo espaço exterior, bem como os projetos de intervenção realizados. Esta apresentação é complementada com exemplos de atividades pedagógicas implementadas ao longo da prática. Dá-se ainda particular destaque ao Projeto de Intervenção implementado, tendo por foco algumas atividades que considero particularmente significativas e que refletem a pertinência do trabalho desenvolvido.

Por fim, é apresentada uma reflexão sobre este percurso de aprendizagem, na qual procuro analisar as aprendizagens construídas, as dificuldades sentidas e o seu impacto na minha prática profissional.

### **1.1. Prática de Ensino Supervisionada em Creche**

A primeira Prática de Ensino Supervisionada aconteceu em contexto de creche durante o ano letivo de 2023/2024, entre o dia 13 de novembro e o dia 15 de dezembro, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) localizada no concelho de Santarém.

#### **1.1.1. Caracterização da instituição**

Este estabelecimento desenvolve a sua missão através da intervenção na área social, oferecendo respostas e serviços adequados às necessidades das pessoas e da comunidade, promovendo o seu bem-estar e a qualidade de vida.

A Instituição é composta por três Unidades, sendo que a Unidade na qual se realizou o estágio é constituída por duas valências - Creche e Pré-escolar. A valência de Creche, na qual foi realizado este estágio, abrange duas salas de berçário, três salas com crianças com um ano e duas salas com crianças de dois anos. Dispõe ainda de um

refeitório, que assegura diariamente as refeições de cada criança, possuindo espaços exteriores maioritariamente cobertos.

De acordo com o Projeto Educativo da Unidade (CSIS, 2019), esta instituição pretende garantir um bom funcionamento da unidade, promovendo um desenvolvimento progressivo, individual e respeitador das características de cada criança, como também fomentar nas crianças atitudes de respeito e de valorização crítica pelo meio ambiente, bem como na inter-relação com os seus pares. Nesse sentido, proporciona experiências de aprendizagem e contextos em que a criança se sente amada, protegida e segura. A concretização definida no Plano de Atividades requer o empenho e a dedicação de toda a equipa educativa. A implementação do Projeto Educativo é entendida como um processo dinâmico e construtivo, que tem vindo a ser alvo de sucessivas adaptações, em função das necessidades e contextos vivenciados.

#### 1.1.2. Caracterização do grupo

O grupo era composto por 17 crianças, nascidas ao longo do ano de 2021 (de janeiro a dezembro), formado por dez rapazes e sete raparigas, todos de nacionalidade portuguesa, com idades compreendidas entre um e dois anos. Entre as crianças, uma foi diagnosticada com necessidades educativas, beneficiando de apoio tanto ao nível interno da instituição, como através de recursos externos.

A relação criança-adulto era bastante positiva, na medida em que, tanto a educadora como a auxiliar, acolhiam e ajudavam as crianças quando estas necessitavam, mostravam muito interesse nas suas brincadeiras, comunicavam e interagiam bastante com as mesmas e eram duas pessoas bastante atentas ao que se passava na sala.

Ao nível da área do desenvolvimento motor, a maioria das crianças alimentava-se de forma autónoma, sendo sempre respeitado o seu ritmo individual. As principais dificuldades observadas relacionavam-se com a utilização da faca. Importa referir que a educadora respeitava a lateralidade de cada criança. Deste modo, grande parte das crianças já demonstrava conhecimento sobre algumas partes do corpo.

A nível cognitivo, a maior parte das crianças utilizava frases simples como também a presença de holófrases. Conseguimos observar ainda alguns conceitos matemáticos em sala - como identificar o que está em cima/baixo, dentro/fora e grande/pequeno.

No que diz respeito à área do desenvolvimento pessoal e social, grande parte das crianças interagia entre si, embora revelasse ainda alguma dificuldade na compreensão

das emoções e dos sentimentos, o que é expectável nesta faixa etária. Ainda assim, demonstravam comportamentos de respeito mútuo e desenvolviam progressivamente competências de socialização. Todas as crianças pediam ajuda quando necessitavam, identificando e expressando as suas necessidades básicas de saúde e bem-estar.

Quanto à área do desenvolvimento do pensamento criativo, as crianças manifestavam interesse e curiosidade pelas expressões plásticas, mostrando maior entusiasmo pelas atividades de canto e dança, evidenciando um especial interesse pela música.

### 1.1.3. Caracterização do ambiente educativo

A sala estava organizada em diversas áreas distintas: a área do tapete, a cozinha, a garagem, a zona dos trabalhos e o fraldário/wc interior.

À entrada da sala, existia uma barreira de segurança que regulava o acesso e a saída das crianças. Essa barreira mantinha-se fechada na maior parte do tempo, sendo aberta exclusivamente por um educador, ajudante de ação educativa ou cuidador da criança. Logo após a entrada, encontravam-se os cabides identificados com a fotografia e o nome de cada criança, promovendo a sua autonomia ao facilitar o reconhecimento do seu espaço pessoal. Os cabides estavam colocados à altura adequada para que as crianças pudessem facilmente alcançar os seus pertences, tais como a mochila, o casaco, o bibe e os seus objetos para a sesta.

Do lado oposto dos cabides, encontrava-se a área do fraldário/wc interior, equipada com quatro sanitas e quatro lavatórios. Nesta zona, também estava disponível um espaço específico para a colocação dos biberões com água, adequados à faixa etária das crianças, facilitando o seu acesso, sempre que necessário. Esta área inclui também uma zona reservada aos materiais de higiene, como fraldas, pomadas, escovas, toalhas, compressas e perfumes individuais devidamente identificados, situados junto ao balcão utilizado para a troca de fraldas. Este momento é valorizado em termos de promoção da autonomia da criança, estando disponíveis pequenas escadas que permitem à maioria das crianças subir autonomamente.

A sala estava dividida por zonas, sendo estas: a zona do tapete, usada para dar os bons dias às crianças, para comer o pão de manhã, para a leitura de histórias, para aguardar a vez de fazer a higiene na hora das refeições e explicação das atividades/conversas entre o educador e a criança. Nesta zona, encontrava-se também uma mesa-redonda destinada à realização de trabalhos manuais e jogos didáticos, ambos disponibilizados pela educadora.

O dia a dia da sala iniciava às nove horas, com o acolhimento das crianças, embora a instituição acolhesse a maior parte das crianças a partir das sete e meia. De seguida, as crianças brincavam autonomamente na sala até às dez horas. A essa hora ocorria “o momento do tapete”, durante o qual era cantada a canção do “Bom dia” e as crianças comiam o pão fornecido pela escola. Após este momento, iniciavam-se as atividades orientadas, caracterizadas por envolverem maior concentração e momentos de descoberta. De seguida, era realizada a higiene e as crianças deslocavam-se até ao refeitório, posteriormente realizava-se a hora da sesta. Pelas quinze horas, realizava-se outro momento de higiene, durante o qual a educadora preparava as crianças para a hora do lanche. Após o lanche, regressavam à sala para um período de brincadeira livre, que se prolongava até à chegada dos encarregados de educação que iam buscar as crianças à Instituição.

#### 1.1.4. Projeto de Intervenção

O projeto de intervenção surgiu da observação diária da educadora que contava uma história às crianças. As crianças manifestavam entusiasmo, demonstrando interesse e vontade de conhecer mais, bem como o desejo constante de manusear os livros utilizados durante as narrativas. Perante esta realidade, surgiu a ideia de criar uma área confortável e de fácil acesso, articulada com a promoção da autonomia da criança, permitindo que estas frequentassem este espaço ao seu próprio ritmo e conforme os seus interesses. Esta intervenção visou responder ao facto de as crianças terem contacto com as histórias e com os livros apenas durante a “hora do conto” e quando a educadora assim o determinava.

Este projeto, tinha como objetivos - “Promover o desenvolvimento da habilidade de leitura e o gosto pelos livros em crianças de dois anos na creche”; “Estimular a curiosidade e a descoberta”; “Desenvolver a coordenação motora”; “Incentivar a expressão oral” e “Incentivar à autonomia”.

No âmbito do projeto, as atividades realizadas iniciavam-se com a reunião das crianças na zona do tapete. Um exemplo de uma atividade realizada envolveu a leitura de uma pequena história interativa intitulada “As Cartas do Urso” de Julia Donaldson e Axel Scheffler (Figura 1). Segundo Costa (2020), este contacto precoce com os livros/histórias constitui um fator notável de desenvolvimento da criança, tanto a nível social como cultural, afetivo e linguístico. A escuta de histórias constitui uma prática que contribui significativamente para o desenvolvimento e enriquecimento da personalidade da criança, pois “promove a autonomia, a aquisição de conhecimentos, o

desenvolvimento do espírito crítico e a abertura a múltiplas perspetivas, possibilitando representar e analisar a realidade” (Sequeira, 2000, p.70, como citado em Costa, 2020, p. 43).

A leitura foi realizada utilizando o livro, com ilustrações apelativas e uma linguagem simples e assertiva, permitindo a identificação das personagens ao longo da história.

É importante referir que para enriquecer a experiência ao longo da narrativa, recorreu-se a fantoches e a materiais confeccionados em feltro, representando personagens como a toupeira, o urso, o sapo e o esquilo, adequados à faixa etária e associados à temática do conforto, bem como a cartas e um bolo. Estes recursos promoveram uma ligação mais próxima entre as crianças e a história, incentivando a participação ativa e a imaginação. Os materiais lúdico-didáticos são fundamentais para promover o brincar, jogar e o aprender com bem-estar. Além disso, são um pilar central para a mediação pedagógica do educador junto da criança, permitindo o uso dos sentidos inteligentes e das inteligências sensíveis (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Para Graells (2000), os “materiais didáticos” são produzidos com um determinado objetivo, de forma a promover aprendizagens intencionais às crianças que os utilizam. Segundo este autor, estes materiais apresentam várias funções como, por exemplo, fornecem informações, auxiliam na aprendizagem das crianças, estimulam o desenvolvimento de capacidades, aumentam o interesse e motivação das crianças e avaliam as capacidades e conhecimentos adquiridos ao longo da sua manipulação.

Durante a atividade, observou-se um elevado envolvimento das crianças, especialmente no momento de cantar os parabéns ao urso, quando manifestaram o desejo de lhe dar um beijo - um gesto que evidencia a eficácia da mediação prévia do livro. O *feedback* foi bastante positivo, com as crianças a solicitarem repetidamente a leitura da história e a demonstrarem interesse pelas personagens, que passaram a integrar nas suas próprias brincadeiras, prolongando assim a experiência para além do momento da atividade.

Após a leitura, foi solicitado às crianças que partilhassem qual o animal da história de que mais gostaram e que outros animais gostariam que tivessem feito parte da história. Esta atividade teve como principal objetivo - “Desenvolver a criatividade, a expressão oral e a interação social, promovendo, simultaneamente, o interesse pela leitura e pelas histórias”.

A atividade contribuiu significativamente para o desenvolvimento da criatividade das crianças, ao estimular a imaginação por meio da interação com as personagens e dos materiais lúdico-didáticos utilizados, como os fantoches de feltro e os restantes recursos

complementares, como: cartas, números e um bolo de aniversário com a respetiva numeração. Esta mediação favoreceu a expressão oral, proporcionando às crianças a oportunidade de partilhar ideias, opiniões e sentimentos acerca das personagens e da história, fomentando a comunicação e o diálogo em grupo.

A interação social foi potenciada pela escuta ativa, reforçando a importância da voz da criança, que permitiram uma troca rica de perspetivas sobre os animais apresentados, observando a sua ligação com os animais, o que desenvolve a capacidade de compreender as vivências de cada criança.

O interesse pela leitura e pela história manifestou-se de forma clara e espontânea, evidenciado pelo entusiasmo demonstrado durante a narração, pela repetição dos pedidos para ouvir a história novamente e pela incorporação das personagens nas brincadeiras posteriores, sinalizando uma apropriação significativa do conteúdo.

Sousa (2015) enumera cinco níveis de desenvolvimento a que a criança está sujeita quando se encontra em contacto com histórias:

- I) Desenvolvimento pessoal- ao escutar as histórias, a criança interioriza as vivências das personagens, o que permite identificar e/ou explorar uma variedade de sentimentos e emoções;
- II) Desenvolvimento linguístico- o contacto com as histórias favorece o enriquecimento do vocabulário, estimula o uso criativo da linguagem e que, através da linguagem, é possível descrever o real;
- III) Desenvolvimento conceptual- as histórias expõem a criança a novas ideias, conceitos, tradições, valores e diferentes expressões culturais. Através delas, a criança é incentivada a imaginar, a explorar possibilidades, a planear e a construir mundos alternativos;
- IV) Desenvolvimento corporal e artístico- a criança recorre ao corpo como meio de exploração, utilizando a voz com diferentes entoações e registos para representar personagens distintas;
- V) Desenvolvimento textual- a escuta e o reconto de histórias contribuem para a progressiva construção da competência textual da criança, aproximando a sua linguagem da utilização no contexto escolar. Ao ouvir e recontar, ela passa a dominar expressões e estruturas fixas da escrita.

Relativamente às dificuldades, não foram observados entraves significativos durante a atividade, o que sugere que a mediação, os recursos adequados e o ambiente propício favoreceram o envolvimento pleno das crianças, garantindo uma experiência

positiva e produtiva. Uma dificuldade sentida antes da realização da atividade, foi a escolha do livro, pois não sabia qual a escolha adequada, o que me levou a desenvolver várias leituras que reforçam a importância da literatura com narrativas visuais, como também livros que transmitam informações e enredos que vão ao encontro dos interesses e preferências do grupo (Costa, 2020, p.44).



*Figura 1- A história “As Cartas do Urso”*

Como segunda atividade, interligada com o tópico do projeto desenvolvido, os livros, foi criado um recurso, nomeado de “Livro da Selva” (Figura 2). Este livro foi realizado com o intuito de desenvolver a capacidade motora e a motricidade fina das crianças, fazendo ligação com ações e a rotina diária das mesmas. Este foi criado através dos seguintes materiais: feltro, diferentes tipos de botões, fechos, missangas, elásticos, tintas, velcro, caneta de acetato, cola quente, olhos em 3D, linha e agulha.

Através deste livro, as crianças conseguiam desenvolver as mesmas ações que realizavam ao longo do dia, tomando como exemplo no período da sesta, na qual as crianças se descalçavam e este ato poderia ser repetido sucessivamente, respeitando o ritmo da criança através do livro.

Foi tida em conta a faixa etária das crianças, tentando acompanhar o seu ritmo individual, promovendo o envolvimento global do grupo sobre o recurso. Durante a exploração do livro, este foi feito de forma individual para que todas as crianças pudessem explorar o mesmo na totalidade, mostrando-lhes a disponibilidade em ajudá-las caso estas tivessem dificuldades.

Costa (2013) afirma que as crianças desenvolvem progressivamente a motricidade fina através da manipulação de diversos objetivos, adquirindo competências como apertar cordões, cortar com a tesoura, desenhar ou pintar, as quais exigem coordenação e contribuem para uma maior autonomia pessoal.

Apresentando os aspetos positivos e negativos do recurso, foi visível que seria necessário utilizar um outro material para uma durabilidade maior, nomeadamente os

objetos colados ao recurso, sendo que no período de estágio o livro não apresentou nenhum obstáculo, porém com o seu uso constante observámos que poderia ser uma ação a realizar.

Como aspeto positivo, este apoiou-se na relação que a criança fez com o livro, promovendo a sua repetição e interesse como também a nível do *feedback* positivo da equipa pedagógica, antes e após a sua realização.



*Figura 2- Livro da Selva*

#### 1.1.5. Avaliação e divulgação

No contexto de creche, a avaliação centrou-se na observação direta durante as atividades, assim como nas conversas com as crianças. A observação e a escuta ativa da criança realizada durante as atividades e interações do dia a dia e registada sob a forma narrativa e outras evidências tornam possível desenhar uma imagem do que a criança faz e como faz que pode ser partilhada com outras pessoas, nomeadamente com os pais (Oliveira Formosinho, 2007).

A implementação destas atividades permitiu observar um aumento significativo da autonomia e do interesse das crianças pelos livros, refletido no cuidado e valorização que passaram a demonstrar relativamente aos mesmos. Paralelamente, verificou-se um desenvolvimento das competências motoras finas, intimamente ligado às vivências do quotidiano infantil. Esta evolução contribuiu para a promoção da autonomia, ao possibilitar que as crianças executassem, de forma cada vez mais eficaz, ações relevantes para o seu dia a dia. No final do período de estágio, foi notório que muitas das crianças já conseguiam estabelecer ligações entre as aprendizagens realizadas e situações concretas do seu contexto real.

Relativamente à divulgação, esta foi feita através de registos fotográficos e vídeos divulgados à comunidade educativa.

### 1.2. Prática de Ensino Supervisionada no Pré-Escolar

A segunda Prática de Ensino Supervisionada decorreu no contexto de Jardim de Infância, durante o ano letivo de 2023/2024, entre os dias 16 de abril e 22 de maio do ano de 2024. Nas primeiras duas semanas de estágio, o foco esteve na observação e compreensão do funcionamento da sala e da rotina existente. Nas quatro semanas seguintes, ocorreu a intervenção, que foi alternada entre mim e o meu par de estágio, permitindo que ambas tivéssemos as nossas próprias experiências e aprendizagens.

#### 1.2.1. Caracterização da Instituição

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) do jardim de infância ocorreu numa IPSS.

O espaço educativo é composto por duas valências: Creche e Pré-escolar. Relativamente ao jardim de infância, este inclui três salas multietárias, apoiadas por uma despensa e acolhe crianças com idades entre os três e os seis anos. A instituição dispõe

ainda de dois refeitórios, uma sala polivalente, uma cozinha e instalações sanitárias adequadas.

Para os adultos, encontram-se disponíveis duas casas de banho, um gabinete para reuniões e/ou atendimento aos encarregados de educação, um gabinete da Diretora Pedagógica e um vestuário destinado às colaboradoras. A sala de cacifos é destinada a todos os funcionários da instituição, incluindo educadoras de infância, auxiliares de ação educativa e auxiliares dos serviços gerais. Cada colaborador possui um cacifo individual para guardar os seus pertences. Nesta sala, é obrigatório que todos os funcionários se vistam e calcem os sapatos apropriados para o desempenho das suas funções.

Relativamente ao espaço exterior, a instituição dispõe de um parque infantil e de uma horta, ambos delimitados por uma vedação em madeira. Existe ainda um outro espaço exterior amplo e aberto, que é raramente utilizado, exceto para atividades planificadas. Estes espaços estão rodeados por elementos naturais, proporcionando um ambiente enriquecedor para as crianças.

#### 1.2.2. Caracterização do ambiente educativo

O espaço e os materiais são pensados e organizados de forma a ajudar o grupo, tendo sempre em atenção as necessidades individuais de cada criança e do grupo, respeitando e mantendo a sua segurança e promovendo a sua autonomia. A sala é composta por vários mapas, para uma melhor organização do grupo e para que haja uma melhor gestão do tempo e do espaço como: mapa mensal de presenças, mapa de registo do tempo, mapa de tarefas, regras da sala, mapa de aniversários, mapa de atividades e, por fim, um mapa com os direitos da criança. Estes mapas ajudam a criança a organizar-se diariamente, percebendo que tem deveres e direitos tanto individuais como em grupo.

A sala continha mesas de trabalho em pequenos grupos, área da casinha, área da garagem, área da construção, área dos copos, área de informática, área da plasticina e de objetos pessoais para possíveis momentos de sesta, bem como a área da areia criada por mim e pela minha colega de estágio, de acordo com as necessidades do grupo.

A relação que a educadora estabelecia com cada familiar/encarregado de educação era centrada na criança, desenvolvendo conversas informais diariamente ou até momentos planeados como reuniões.

No primeiro contacto, a educadora solicita aos encarregados de educação que partilhem as suas expectativas relativamente às aprendizagens que desejam para os seus filhos. Com base nessas informações e as necessidades identificadas pelas famílias, a educadora constrói o projeto da sala, definindo as aprendizagens individuais a promover ao longo do ano. Este processo tem em consideração as características específicas de cada criança, sendo articulado com as notas de observação recolhidas nos primeiros dias. Desta forma, é possível desenvolver um projeto educativo coeso, personalizado e adequado ao grupo.

O dia iniciava-se com o acolhimento que acontecia na sala polivalente servindo para a troca de informações entre o adulto responsável pela criança e a equipa, de modo a promover o bem-estar da mesma. Seguiam para a sala, onde se realizava a reunião em grande grupo, na qual eram apresentadas as atividades daquele dia, as novidades e se realizava a marcação das presenças. De seguida, era a hora do trabalho, sendo que consistia nas atividades orientadas e pedidas pelas crianças. Após este momento, realizava-se a higiene, para irem almoçar. De seguida, as crianças tinham um momento de brincadeira livre, sucedendo novamente a higiene e o lanche. Durante este período, algumas crianças realizavam ainda a hora da sesta. As crianças terminavam o dia com brincadeira livre tanto na sala como no espaço exterior.

### 1.2.3. Caracterização do grupo

O grupo era composto por 17 crianças: onze meninos e seis meninas. Destas, cinco tinham três anos, dez tinham quatro anos e duas tinham cinco anos. Tratava-se de um grupo com uma forte capacidade de relacionamento interpessoal, evidenciando, um desenvolvimento crescente ao nível da linguagem e da socialização. Era um grupo que gostava de brincar nas diferentes áreas da sala, dançar, cantar, ouvir histórias e sobretudo frequentar o espaço exterior e brincar ao faz de conta na área da casinha. Apresentavam ser crianças com um elevado nível de criatividade e entreajuda, sendo bastante observadoras e afetuosas, procurando frequentemente a atenção do adulto. Podiam ser caracterizadas como crianças ativas, com muita energia e interesse pelas diversas atividades propostas. Muitas vezes, eram as próprias crianças que sugeriam novos temas ao grupo, sendo de destacar as conversas informais realizadas em grande grupo durante o período da manhã, momento especialmente apreciado por todos.

### 1.2.4. Projeto de Intervenção

O projeto de intervenção teve início durante as primeiras semanas de estágio. Nesta fase inicial, tínhamos como principal objetivo observar o grupo, a dinâmica da

sala e da instituição, bem como das interações entre as crianças, a educadora e auxiliares de ação educativa. Através das observações realizadas e das conversas frequentes, tanto com a educadora como com o grupo de crianças, foi identificada a necessidade de, em articulação com o projeto da sala, desenvolver competências relacionadas com o cuidado com o outro e com o autoconhecimento.

Tal como apresenta Freitas (2020), trabalhar em grupo consiste em reunir um conjunto de crianças que interagem entre si com objetivos e/ou características em comum, sendo natural a presença de participantes em diferentes estágios de desenvolvimento cognitivo. Cada criança contribui com o seu potencial e saberes, fruto das suas experiências individuais, enriquecendo assim o processo coletivo de aprendizagem.

Tornou-se evidente a importância de se fomentar no grupo uma maior cooperação e ajuda mútua no dia a dia, promovendo a consciência de que trabalhar em grupo, ouvir e respeitar o outro são atitudes fundamentais para a convivência harmoniosa. Simultaneamente, foi procurado incentivar cada criança a conhecer-se melhor e a valorizar-se, reconhecendo a sua importância no meio em que se insere, desenvolvendo, assim, o cuidado consigo própria. Foi com base nestas necessidades que nasceu o projeto “Crescer em Harmonia- Projeto de cooperação e amizade”.

Para garantir o envolvimento do grupo e manter o interesse nas atividades foram utilizadas diversas estratégias pedagógicas que promoviam a participação ativa e a exploração de novos temas a partir dos interesses manifestados pelas próprias crianças. A maioria das atividades foi realizada em pequenos grupos, proporcionando a cada criança um momento mais individualizado de exploração e participação. As conversas, por sua vez, tiveram lugar em grande grupo, reforçando a partilha, a escuta e a construção coletiva do conhecimento.

Foram realizadas várias atividades no âmbito do projeto, das quais destaco “Como eu me conheço” e “Compara o real ao imaginário”.

Relativamente à atividade “Como eu me conheço”, esta teve como ponto de partida a representação do próprio corpo: cada criança foi convidada a desenhar a cabeça, o cabelo, os olhos, a boca, o nariz e as orelhas com as cores correspondentes, seguindo-se o desenho do corpo (Figura 3). A descoberta do funcionamento do próprio corpo deve ser integrada no desenvolvimento da criança, uma vez que aceitar-se a si própria e aos outros é o primeiro passo para se tornar mais confiante (Dias et al., 2002, citado por Fernandes & Anastácio).

No final da atividade, cada criança foi incentivada a completar a frase “Eu sou especial porque...” sendo essa frase registada. Tal como referem Silva et al., (2016, p.106):

Cuidar – Refere-se às interações adulto/criança, caracterizadas por um elevado grau de respeito, confiança, aceitação e estimulação verbal, desenvolvidas num clima emocional de relações positivas entre adultos e crianças e entre crianças, que proporcionam múltiplas oportunidades de aprendizagem. Em educação de infância, cuidar e educar estão, por isso, intimamente ligados.

Este momento permitiu às crianças olharem-se de forma mais consciente, através do uso do espelho, favorecendo o autoconhecimento e a valorização da sua identidade.

Uma das aprendizagens desenvolvidas relacionou-se com a organização das atividades, que inicialmente foram realizada em grande grupo, o que não foi tão positivo. As crianças apresentavam-se mais agitadas, devido ao facto de não existir um espelho para cada criança, o que originou conflito, pois todas as crianças queriam explorar o recurso. Após esta observação optei rapidamente por desenvolver esta atividade em pequenos grupos, para um maior proveito educativo da mesma.



*Figura 3- Como eu me conheço*

Uma segunda atividade, nomeada por “Compara o real ao imaginário”, (Figura 4) esta foi iniciada com uma conversa sobre o que têm feito ao longo da semana, bem como o tema que os envolveu, neste caso foi os animais. Após esta conversa, foi perguntado às crianças se se lembravam de um animal diferente que estava presente nos cartões (inicialmente foram dados vários cartões com diferentes animais). Uma das crianças disse corretamente “codorniz”, após a resposta da criança, perguntámos se sabiam o que eram codornizes, tendo respondido outra criança que eram “Galinhas pequeninas”. Posteriormente, e após as respostas das crianças, foi explicado às mesmas o que eram as codornizes, de onde vinham e que características tinham, como o número de dedos das patas, as penas, entre outras.

Esta atividade foi ao encontro das nossas expectativas, pois as crianças, assim que visualizaram o animal, ficaram bastante entusiasmadas e interessadas. Foi possível

fazer uma exploração das penas, pois foi pedido a cada criança que fosse fazer “festinhas” nos animais. Decidimos fazer este momento de forma individual para que todas as crianças tivessem essa oportunidade de forma livre e para segurança dos animais. Reforçando que era o grupo que tinha de definir a ordem para a realização da atividade, esta ocorreu de forma bastante positiva, pois respeitaram-se uns aos outros e trabalharam em grupo, indo assim ao encontro do projeto desenvolvido.

Posteriormente, foi pedido às crianças que fizessem o desenho da codorniz através do registo fornecido. Neste registo está presente a fotografia do animal para que estas o visualizassem na sua totalidade.

Em conversa com as crianças aquilo que mais gostaram foi fazer festas aos animais e dar-lhes comida. Foi ainda atribuído às crianças a tarefa de, ao longo do dia, verem se os animais tinham comida e água. Este tipo de atividades proporciona às crianças uma aprendizagem diferente, pois em vez de só mostrar o animal apenas em cartões foi possível visinonarem o animal vivo na sala, o que tornou a atividade mais interessante e enriquecedora.

Em conversa com as crianças aquilo que mais apreciaram foi:

Criança 1: “Gostei de dar a comida.” ;

Criança 2: “Qual é o próximo animal?”;

Criança 3: “Têm penas fofinhas!” ;

Criança 4: “Cada patinha tem 3 dedinhos”.

Em conversa com a educadora, recebemos um *feedback* bastante positivo, pois este tipo de atividades torna as crianças seres mais atentos e concentrados, pois, ao não estarem habituados ao contacto direto com estes animais, torna a mesma mais interessante, proporcionando momentos divertidos, mas com uma intenção pedagógica. Um dos aspetos menos positivos foi o facto de as crianças quererem ficar com as codornizes como um animal doméstico na sala, o que gerou uma tristeza no grupo. De acordo com Bronzeli (2025), as frustrações representam um verdadeiro campo de desenvolvimento emocional, pois são oportunidades riquíssimas de crescimento.

Esta reorganização metodológica permitiu, assim, alinhar a prática pedagógica com os princípios das OCEPE (Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar), garantindo um ambiente mais ajustado às características do grupo. De acordo com as OCEPE (Silva et al., 2016), a educadora deve procurar responder às necessidades e interesses de cada criança, promovendo aprendizagens individualizadas e significativas.



Figura 4- Compara o real com o imaginário

#### 1.2.5. Avaliação e divulgação

Relativamente à avaliação, esta foi realizada através de observação direta, registo fotográfico e conversas informais com as crianças ao longo das atividades desenvolvidas. Adicionalmente, foi utilizada uma tabela de autoavaliação simples, na qual as crianças assinalavam com um “X” se tinham ou não apreciado a atividade. Este procedimento avaliativo foi implementado após cada proposta, permitindo recolher de forma imediata o *feedback* das crianças. Ao longo das semanas de estágio, verificou-se que as crianças foram desenvolvendo progressivamente a sua autonomia no preenchimento da tabela, demonstrando compreensão do processo e maior consciência sobre as suas próprias preferências.

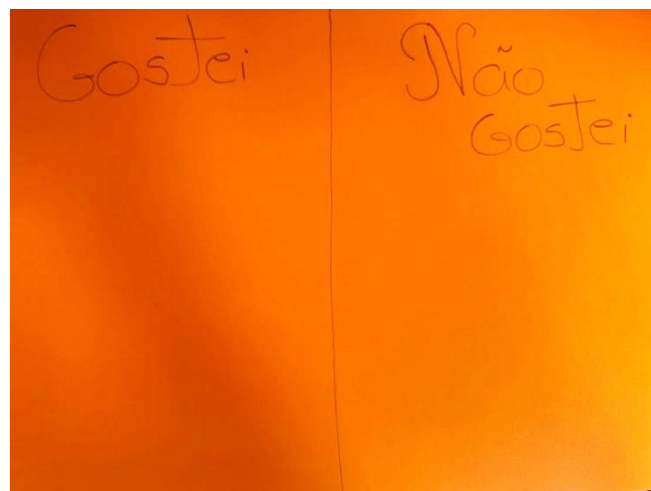


Figura 5- Tabela avaliativa

A divulgação do projeto foi realizada através de diferentes meios, como vídeos e/ou fotografias, registos elaborados pelas crianças e conversas informais entre a educadora e os encarregados de educação. Sempre que eram desenvolvidas novas atividades ou criados novos recursos, procedia-se à sua exposição no quadro localizado à saída da sala, com o objetivo de partilhar com toda a comunidade educativa o trabalho realizado. Este momento permitia também que as crianças apresentassem os seus trabalhos aos encarregados de educação, promovendo a valorização das suas produções e possibilitando aos familiares a oportunidade de os observar e analisar.

### 1.3. Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico - 1.º Ano de Escolaridade

Esta Prática de Ensino Supervisionada decorreu num contexto de 1.º ciclo, mais concretamente numa turma do 1.º ano, durante o ano letivo de 2024/2025, entre os dias 12 de novembro e 20 de dezembro. As duas primeiras semanas foram dedicadas à observação e à compreensão do funcionamento da sala de aula, bem como à construção da relação com as crianças. A partir da segunda semana, iniciou-se uma intervenção partilhada, permitindo uma participação ativa no planeamento e na condução das atividades letivas.

#### 1.3.1. Caracterização da Instituição

Esta instituição integra o 1.º CEB e o Pré-escolar. O edifício possui boas instalações e um espaço exterior é bastante amplo, o que contribui para o bem-estar e o desenvolvimento das crianças.

A escola é composta por 20 salas: 3 salas de jardim de infância e 17 salas do 1.º CEB. Dispõe ainda de um elevador, utilizado exclusivamente por alunos com necessidades específicas de mobilidade cujo acesso é controlado por uma auxiliar, que tinha a chave para garantir a sua utilização segura. A equipa de docentes era coesa e colaborativa, tendo professores de apoio em cada sala, como também um professor de educação especial, um terapeuta da fala, um psicólogo e várias assistentes operacionais, de modo a proporcionar um bom desenvolvimento das crianças.

Todos os espaços estavam equipados com materiais didáticos e lúdicos, como o ábaco e material multibásico, entre outros recursos pedagógicos que auxiliam a compreensão dos conteúdos e promovem aprendizagens significativas.

### 1.3.2. Caracterização do ambiente educativo

Ao entrar na sala, observava-se que as mesas estavam distribuídas em forma de “U”, embora existissem também mesas ao centro. A secretária da professora cooperante encontrava-se junto ao quadro branco. A sala era iluminada por luz natural, graças às amplas janelas existentes.

Na secretária da professora cooperante estava um computador. A sala dispunha de dois quadros brancos, um dos quais é interativo, embora não se encontrasse em funcionamento. Existiam quatro armários destinados às crianças onde guardavam o material escolar, as lancheiras e, por cima, os seus dossiês. Os restantes armários eram utilizados pela professora cooperante.

As paredes da sala estavam bastante decoradas. No quadro interativo encontravam-se assinalados os aniversários das crianças. Acima do quadro branco estavam expostos os ditongos e o alfabeto, e por baixo encontravam-se os números trabalhados pela turma ao longo do tempo, que a professora ia acrescentando à medida que novos números eram apresentados. Do lado direito do quadro, observava-se a moldura do cem, elaborada por alunos de anos anteriores. Por baixo da moldura encontrava-se a estação do ano, esta era atualizada conforme a mudança de estação, podendo ser também utilizada para outras temáticas, como, por exemplo, o Natal.

A parede onde estavam expostos os livros dos alunos apresentava alguns trabalhos plásticos realizados por eles. Existia ainda um espaço em branco destinado à exposição de futuras produções. Por cima desta área, encontravam-se os ecopontos, acompanhados de indicações sobre o que deve ser colocado em cada um. Junto à porta, estavam localizados os cabides para as crianças pendurarem os seus casacos ao entrarem na sala.

### 1.3.3. Caracterização do grupo

Durante o período de estágio, integrámos uma turma do 1.º ano de escolaridade, composta por 20 alunos com idades compreendidas entre os cinco e os sete anos. Destes, dez eram do sexo feminino e dez do sexo masculino. Entre os alunos encontram-se crianças de nacionalidade brasileira, sendo que cinco frequentaram a educação pré-escolar em Portugal, enquanto duas não tiveram essa experiência. No que diz respeito ao acesso a terapias como Psicologia, Terapia da Fala e Psicomotricidade, os apoios eram disponibilizados tanto no contexto da sala de aula como no exterior, sendo que as intervenções externas ocorriam com menor frequência.

O grupo era bastante trabalhador, curioso e interessado, mostrando interesse em desenvolver novas aprendizagens expondo sempre aquilo que aprendiam ao longo das aulas.

No que diz respeito ao nível pessoal e social, todos os alunos se relacionavam entre si e com os adultos, pedindo ajuda quando precisavam, limpavam o seu espaço sempre que pedido e conseguiam estar atentos durante a explicação de um conteúdo. Pudemos reparar que os alunos procuravam bastante o adulto para obter comprovação que o que fizeram estava correto, mesmo sendo-lhes dito que a correção seria feita no final da tarefa.

Na área do pensamento criativo, quase todos os alunos manifestavam interesse e curiosidade pela expressão plástica, conseguindo realizar o que era pedido, desejando realizar expressões todos os dias.

Em relação ao raciocínio e resolução de problemas, a maior parte das crianças tinha um raciocínio rápido, em contrapartida outras apresentavam ritmos diferentes na realização das tarefas.

Os alunos tinham ainda alguma dificuldade ao nível da leitura e compreensão de textos bem como na identificação das letras, mas em contrapartida apresentavam uma boa capacidade de comunicação.

As atividades práticas com intencionalidade educativa despertavam grande interesse, sendo evidente o desejo de participar de forma ativa e entusiástica.

#### 1.3.4. Projeto de Intervenção

Durante as duas semanas de observação, foi possível perceber que o grupo era bastante interessado e trabalhador. No entanto, um dos aspetos mais preocupante foi a dificuldade de trabalhar em grupo. Essa dificuldade ficou clara após uma atividade proposta pela professora cooperante, para a qual as crianças deveriam trabalhar em pares. O objetivo era utilizar uma folha A4 como espaço partilhado: um elemento da dupla escreveria e o outro desenharia o que estava no quadro. Contudo, o que se verificou foi que cada criança realizou ambas as tarefas de forma individual, ocupando lados opostos da mesma folha. Reforço que a informação foi dada às crianças de forma clara através de uma representação no quadro, como exemplo do que iria ser pedido.

A partir dessa constatação surgiu o nosso projeto “Juntos somos mais fortes” que tinha como finalidade desenvolver competências do trabalho em equipa.

O trabalho cooperativo ajuda a desenvolver as competências sociais, pois as crianças ao trabalhar com os colegas estão a conhecer-se, a aprender e, posteriormente, a desenvolverem a sua identidade. O desenvolvimento destas competências permite que, através da interação e do seu desenvolvimento, se formem adultos capazes de se integrarem e viver em sociedade. (Azenha, 2021, p.18).

Este projeto foi pensado como uma proposta imersiva, integrada na rotina das aulas e implementado ao longo das semanas de estágio.

Desde modo, o objetivo geral do projeto centrava-se em “Desenvolver competências de trabalho em equipa, promovendo a colaboração, o respeito mútuo e a resolução de problemas”. Relativamente aos objetivos específicos, estes eram “Incentivar a cooperação entre os alunos” e “Promover a empatia e o respeito pelas opiniões dos colegas”.

Durante todo o projeto, foram abordados os diversos domínios presentes nas aprendizagens essenciais do 1.º Ciclo, pois todos os dias realizámos o projeto em conformidade com as aprendizagens. As tarefas foram realizadas em grupo, promovendo de forma contínua o objetivo central do projeto, bem como a criação de uma rotina na sala e o reforço da cooperação entre os alunos.

O projeto foi realizado por meio de atividades lúdicas, interativas e artísticas, que envolveram desafios colaborativos e momentos de reflexão. Os alunos foram organizados em pequenos grupos ou pares para realizar as tarefas, que foram adaptadas às necessidades e ao ritmo da turma. As atividades tiveram como principal objetivo promover a interação entre os alunos, incentivando o uso das suas competências individuais em prol do sucesso coletivo.

Para enriquecer a experiência de aprendizagem, foram integrados recursos criativos como, jogos, histórias, brincadeiras e artes visuais, utilizados como ferramentas pedagógicas. Estes elementos contribuíram para captar a atenção das crianças e tornar o processo de aprendizagem mais envolvente e significativo.

O/A professor/a atuou como mediador e facilitador, oferecendo *feedback* construtivo, incentivando a melhoria contínua nas interações, observando as dinâmicas de grupo, identificando dificuldades e mediando conflitos de forma construtiva. Além disso, promoveu a autonomia dos grupos na tomada de decisões, reforçando a responsabilidade partilhada e a cooperação.

Foram selecionadas duas atividades, de modo a complementar e ilustrar o trabalho apresentado anteriormente. Como este projeto foi imersivo, foram realizadas várias atividades ao longo do estágio.

Uma das atividades foi o “Jogo das Ligações” em que as crianças associaram a consoante T e as respetivas vogais - escritas em letra de imprensa - às suas correspondentes em letra manuscrita (Figura 6). Esta atividade teve como objetivos: “Reconhecer a consoante e identificá-la em diferentes contextos”; “Reconhecer o fonema da letra na palavra”; “Realizar exercícios, recorrendo aos conhecimentos adquiridos; sendo a mesma realizada a pares fazendo ligação com o projeto”.

O principal propósito desta atividade foi apoiar os alunos na compreensão e diferenciação dos vários tipos de letra.

Para esta atividade, foram utilizados cartões, que ajudou bastante o grupo, tendo sido perceptível que os recursos foram importantes para a turma, chegando a todas as crianças, promovendo uma aprendizagem contínua e completa. Considera-se que, Ricoy e Couto (2012), um “recurso didático pode ser tudo o que o docente reconheça de utilidade, como material, estratégia ou ferramenta de trabalho na aula” (p. 243). Assim, os recursos didáticos são o “material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor aos seus alunos” (Santos & Belmino, 2013, p.3).

Esta atividade revelou diversos aspetos positivos. A utilização dos cartões facilitou a identificação do conjunto de letras pelo grupo, funcionando como suporte de apoio que permaneceu disponível para as crianças. Observou-se que muitos destes cartões foram posteriormente utilizados como recurso auxiliar na realização de outros exercícios, evidenciando a sua funcionalidade e aplicabilidade. Todas as crianças participaram de forma positiva no trabalho em grupo, o que também contribuiu para aumentar o interesse pela atividade.

Como aspeto a melhorar, constatou-se que algumas crianças concluíram a tarefa com maior celeridade em comparação com os restantes elementos do grupo, permanecendo, posteriormente, sem qualquer atividade enquanto aguardavam. Neste sentido, numa futura implementação, considera-se pertinente a disponibilização de uma caixa com fichas diversificadas, permitindo que os alunos possam recorrer a estas de forma autónoma. Esta estratégia foi já adotada ao longo deste próprio estágio, revelando-se uma prática eficaz no acompanhamento e na gestão do grupo.



*Figura 6- Jogo das ligações*

A atividade “Flutua ou Não Flutua” (Figura 7) foi realizada em grupos de cinco crianças. Cada grupo colocava, por sua vez, diferentes objetos na água, observando se flutuavam ou não. De acordo com Martins et al. (2007), as atividades investigativas no ensino das ciências envolvem tarefas que procuram responder a uma questão-problema com base em evidências. Neste sentido, o processo desenvolvido com o grupo seguiu uma abordagem investigativa estruturada.



*Figura 7- Flutua/Não Flutua*

O trabalho iniciou-se com a definição do âmbito do problema, clarificando o tema e a situação a investigar. Em seguida, foi apresentada uma questão-problema, explicada de forma clara e adaptada à faixa etária das crianças. Tal como referido por Martins et al. (2007), para aprofundar a compreensão do problema e formular adequadamente a questão, é fundamental realizar um diálogo prévio, que pode ocorrer em diferentes momentos do processo - desde a formulação da questão, à elaboração do modelo explicativo e à análise dos resultados.

Com base nas informações recolhidas, foi formulada a questão de investigação, de carácter concreto e objetivo. Seguiu-se a elaboração de um modelo explicativo, sob a forma de hipótese, que procurava justificar o fenómeno a estudar, o que levou a uma observação dos materiais. A partir daí, procedeu-se à fase de experimentação que,

apoiada pela observação direta, permitiu o registo dos dados numa tabela, assinalando se cada objeto flutuava ou não.

Posteriormente, cada grupo dialogou sobre os resultados obtidos, realizando uma análise comparativa entre as previsões iniciais e as observações feitas durante a experiência. O momento final consistiu na partilha das conclusões com o grande grupo, originando uma discussão coletiva que promoveu a troca de ideias.

Esta atividade teve como objetivos: “Identificar objetos que flutuam ou não em água através de experimentação prática”; “Formular hipóteses sobre o comportamento dos objetos em contacto com a água”; “Registar e comparar os resultados observados em tabelas e em desenhos simples”; “Desenvolver o vocabulário relacionado com o tema, como afundar, flutuar; “Reconhecer a aplicação do conceito de flutuação em objetos do quotidiano”.

A atividade foi desenvolvida em grupo, uma vez que, segundo o Ministério da Educação (2006), o ensino e a aprendizagem por meio de tarefas em grupos constituem uma estratégia privilegiada para a construção das aprendizagens. Lebrun (2008, p. 164) afirma que “os trabalhos de grupo são importantes para desenvolver as competências relacionais e sociais dos estudantes, mas igualmente no plano cognitivo (compreensão, análise, avaliação...)”.

Após realizar esta atividade, percebeu-se a importância de uma distribuição estratégica dos grupos, visto que, inicialmente, permitiu-se que os alunos escolhessem os seus colegas de trabalho. Nos grupos heterogêneos, todos os alunos beneficiam do confronto de ideias e da partilha de aprendizagens (Lebrun, 2008), o que poderia ter potenciado ainda mais os resultados na exploração.

#### 1.3.5. Avaliação e divulgação

A avaliação do projeto recorreu à observação direta das crianças durante a exploração das atividades, bem como através dos registos fotográficos e produções realizadas.

Foram desenvolvidas grelhas de autoavaliação para que os alunos no final da semana colocassem um “X”, nos itens: “Percebi bem; Percebi mais ou menos; Preciso de ajuda” (Figura 8). Deste modo, era possível acompanhar o desenvolvimento da criança e na semana seguinte abordar os tópicos que não foram atingidos.

Grelha de autoavaliação: Aprendi a letra T			
Português			
Nome:			
Data:			
O que aprendi?	<b>PERCEBI BEM</b> 😊	<b>PERCEBI MAIS OU MENOS</b> 😐	<b>PRECISO DE AJUDA</b>
Reconheço a letra T (maiúscula e minúscula?)			
Ler sílabas com T + vogal (ex.: ta, te, ti, to, tu)			
Identificar palavras que começam com T (ex.: tigre, tomate)			
Encontrar a letra T dentro de palavras (ex.: pato, botão)			
Escrever a letra T corretamente			

Figura 8- Grelha de autoavaliação

A observação revelou-se essencial para verificar o envolvimento, a curiosidade e o entusiasmo dos alunos, permitindo aferir se o projeto estava a responder às suas necessidades, interesses e ritmos de aprendizagem. Paralelamente, os registos fotográficos ofereceram evidências visuais do interesse e da participação ativa dos alunos nas atividades propostas, servindo também como suporte para a reflexão posterior sobre a prática pedagógica.

Como complemento foi realizada uma tabela que permite observar se os alunos conseguiram trabalhar em equipa e a forma como realizaram esse trabalho (Figura 9).

Critério	Perguntas	Observações
Interações/Comunicação em grupo	As crianças comunicaram bem entre si durante as atividades?	
	Houve respeito em relação às ideias e opiniões dos colegas?	
	Ajudaram-se uns aos outros?	
Resultados	Os grupos conseguiram realizar as tarefas?	
	Os resultados demonstraram esforço em conjunto?	
Autonomia do grupo	As crianças resolveram os problemas e desafios sem precisar de muita ajuda da professora?	
	Houve momentos em que elas organizaram tarefas ou tomaram decisões juntas	
Feedback dos alunos	"O que mais gostaste de fazer com os teus amigos?"	
	"Foi fácil ou difícil trabalhar em equipa?"	
	"O que aprendeste sobre ajudar os outros?"	

Figura 9- Avaliação do projeto

Sendo a divulgação uma parte essencial de qualquer projeto, este foi divulgado através dos registos realizados pelos alunos e através das conversas informais entre a professora e os encarregados de educação. Como meio de divulgação, foi apresentado aos EE um Padle, acessível através de um QRCODE disponibilizado. Na qual, tiveram a oportunidade de visionar os trabalhos realizados em grupo, através de fotografias dos trabalhos dos seus educandos.

Em suma, este projeto foi bem-recebido pelos EE, pela instituição e pela professora, que consideraram o tema adequado ao grupo, o que promoveu um bom envolvimento dos alunos nos trabalhos realizados que, tendo sido possível verificar-se uma evolução educativa. Este *feedback* foi recolhido através de conversas informais mantidas com a professora.

#### 1.4. Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico - 4.º Ano de Escolaridade

Esta Prática de Ensino Supervisionada decorreu num contexto de 1.º ciclo, mais concretamente numa turma do 4.º ano, durante o ano letivo de 2024/2025, entre os dias 22 de abril e 30 de maio. Nas duas primeiras semanas, o foco centrou-se na observação e compreensão do funcionamento da sala e na relação com os alunos, tendo-se iniciado, na segunda semana, uma intervenção partilhada.

##### 1.4.1. Caracterização da Instituição

A instituição onde decorreu o estágio integra um agrupamento de escolas construído no início do ano 2000, situado no concelho de Santarém. Este agrupamento abrange estabelecimentos de ensino de diferentes níveis, incluindo educação Pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico. A instituição é composta por dois blocos. O primeiro bloco é constituído por 4 salas (1.º, 2.º, 3.º e 4.º ano), duas no rés-do-chão e as duas restantes no 1.º andar. Ainda no primeiro bloco, no rés-do-chão, existe a secretaria onde se encontra uma auxiliar, responsável por prestar apoio aos docentes, nomeadamente no atendimento e na receção de impressões e outros materiais solicitados para as salas de aula.

O segundo bloco é constituído por 3 salas: duas de JI situadas no rés-do-chão, e uma do 4.º ano de escolaridade, localizada no primeiro andar. No rés-do-chão existe também um polivalente onde as crianças podem brincar livremente e onde são normalmente feitas as atividades do Jardim de Infância. O polivalente inclui ainda três

casas de banho para as crianças (uma com uma sanita pequena e duas com sanitas ligeiramente maiores) e uma casa de banho para docentes e não docentes.

#### 1.4.2. Caracterização do ambiente educativo

A sala de aula apresentava uma disposição tradicional, com quatro filas de mesas voltadas para o quadro. Cada aluno dispunha da sua própria mesa, com o respetivo material escolar. A secretária do professor cooperante encontrava-se perto do quadro de giz. A sala beneficiava de uma boa iluminação natural, proporcionada pelas amplas janelas que permitiam a entrada de luz exterior. Na secretária do professor encontrava-se um computador, utilizado para projetar conteúdos no quadro branco, sempre que necessário, como apoio às explicações e às atividades desenvolvidas em aula.

A sala dispunha ainda de três armários, onde se encontravam materiais dos alunos, recursos didáticos e materiais de apoio pertencentes ao professor. As paredes da sala estavam amplamente decoradas com trabalhos realizados pelos alunos ao longo do ano letivo, conferindo um ambiente acolhedor e valorizando as suas produções. Na parte traseira da sala, existia uma mesa grande destinada à organização do material escolar coletivo, nomeadamente os manuais e cadernos de atividades.

Um aspeto positivo observado foi a abundante luz natural, devido às janelas que se encontravam do lado esquerdo da sala, tornando o espaço mais agradável e iluminado. Como ponto menos favorável, destaca-se a cor rosa das paredes, cuja tonalidade refletia a luz, levando alguns alunos a queixarem-se ocasionalmente do desconforto visual causado por essa reflexão.

#### 1.4.2. Caracterização do grupo

Durante o estágio, estivemos integradas numa turma do 4.º ano composta por 23 alunos, com idades entre os 8 e os 10 anos, sendo a maioria do sexo feminino. O grupo tinha alunos de nacionalidade portuguesa, brasileira, indiana e angolana. Quatro destes alunos estavam no primeiro ano em Portugal e frequentavam a unidade curricular de Português Língua Não Materna, contando com apoio pedagógico dentro e, pontualmente, fora da sala de aula.

O grupo era geralmente interessado, participativo e curioso, com vontade de aprender e partilhar conhecimentos, demonstrando particular entusiasmo por novos

conteúdos e curiosidades. Alguns alunos estavam abrangidos pelas medidas universais do Decreto-lei n.º 54/2018, por apresentarem resistência à realização de tarefas ou questões comportamentais.

A nível pessoal e social, os alunos demonstravam boa interação entre si e com os adultos, pedindo ajuda quando necessário, cuidando do seu espaço e mantendo atenção nas explicações. Muitos procuravam validação imediata das suas tarefas, revelando insegurança.

Verificou-se um maior interesse pelas áreas de Estudo do Meio e Expressões Artísticas, ao contrário da Língua Portuguesa, que gerava menor motivação. No pensamento criativo, a maioria dos alunos demonstrava curiosidade e empenho. Quanto ao raciocínio e resolução de problemas, observou-se diversidade de ritmos, sendo que alguns alunos recorriam a esquemas e cálculo mental. No entanto, na produção textual, surgiram dificuldades ao nível da coesão, extensão e correção ortográfica.

As atividades práticas com intencionalidade educativa foram bem-recebidas, com grande envolvimento e entusiasmo por parte dos alunos, sendo frequentemente utilizadas como introdução ou consolidação de conteúdos.

#### 1.4.4. Projeto de Intervenção

Durante as duas semanas de observação, conseguimos perceber que o grupo era bastante interessado e trabalhador, porém também um pouco conversador. Um dos aspetos que mais nos preocupou foi a escrita, pois observámos que os alunos tinham bastante dificuldade em desenvolver textos longos, escrevendo textos curtos e, muitas vezes, sem estrutura. A partir daí surgiu o nosso projeto “Escrita Criativa com Salvador Dalí”, no qual decidimos incorporar a educação artística para além do português, pois os alunos tinham bastante interesse em realizar desenhos, ver quadros e apreciar os trabalhos uns dos outros. É importante referir que os alunos com necessidades educativas específicas também tinham interesse em observar obras e realizar atividades relacionadas com a educação artística. Assim, como professoras estagiárias, pretendemos ao máximo que estes se sentissem incluídos também nessas atividades. Segundo Brown (2006), é importante os alunos serem expostos ao conteúdo de disciplinas combinadas, de modo a formarem um “todo coerente, implicando uma concentração das experiências da aprendizagem” (p.38).

O objetivo geral do projeto consistiu em desenvolver a escrita dos alunos através da criação de textos, promovendo o gosto e a construção da escrita a partir da interpretação criativa de obras de Salvador Dalí. Entre os objetivos específicos,

destacava-se, em primeiro lugar, o estímulo à produção textual criativa e estruturada, incentivando os alunos a explorar a imaginação e a expressão escrita com base na observação de obras do artista. Em segundo lugar, pretendeu-se promover a produção de textos com uma estrutura narrativa clara -, com início, meio e fim - desenvolvendo a coesão, a coerência e a organização das ideias.

Segundo Niza et al. (2011), a consciencialização, pelos alunos, do funcionamento da linguagem escrita através de práticas cooperadas da criação de textos próprios, produzidos com sentido e intencionalidade, constitui-se como objetivo primordial para o desenvolvimento da escrita na escola e ao longo de toda a escolaridade.

O projeto foi desenvolvido com uma periodicidade semanal, permitindo a criação de uma rotina na sala de aula que favoreceu a produção textual. Esta dinâmica procurou estimular a imaginação e a expressão escrita dos alunos de forma organizada, coesa e criativa.

Ao longo do projeto, procurou-se fomentar um desenvolvimento equilibrado das competências cognitivas, emocionais e sociais, preparando os alunos para aperfeiçoar a sua escrita a partir de temas previamente apresentados, promovendo uma abordagem eficiente, reflexiva e respeitosa.

Os projetos de língua partem também do pressuposto de que o aluno aprende participando, experimentando, assumindo atitudes enquanto indivíduo com uma existência para além do perímetro escolar. Neste sentido, para além de se privilegiar também situações com que o aluno lide recorrentemente, promove-se, ainda, um conhecimento construído não só pelas respostas dadas, mas também pelas experiências vividas, pelas soluções encontradas. (Pereira & Cardoso, 2013, p.8)

Foram selecionadas duas atividades com o intuito de evidenciar as aprendizagens realizadas, bem como as potencialidades e dificuldades vivenciadas ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

A primeira atividade escolhida centrou-se na observação e descrição de obras do pintor Salvador Dalí (Figura 10). O objetivo foi levar os alunos a observar atentamente e a descrever, com as suas próprias palavras, o que viam em cada quadro, sendo que cada aluno recebeu uma obra diferente.

Para apoiar a realização da tarefa, foi fornecido um guião (Figura 11), que continha questões orientadoras para facilitar a descrição. No entanto, após a implementação da

atividade, percebeu-se que uma abordagem mais aberta, sem guião prévio, poderia ter incentivado uma exploração mais livre e criativa por parte dos alunos, permitindo-lhes interpretar as obras a partir das suas próprias percepções, experiências e referências pessoais. Esta constatação levou-me a refletir sobre a importância de criar momentos de aprendizagem que deem espaço para a expressão autónoma e a construção individual do conhecimento.

Neste sentido, a proposta relaciona-se com a conceção de Giglio (1996), para quem o texto criativo se caracteriza pela “liberdade de expressar o novo, seja ele manifestado por uma maneira pessoal de usar a língua ou pela apresentação de ideias originais, produzidas a partir da elaboração individual de experiências” (p. 56). Ao proporcionar aos alunos um contacto direto com obras de arte e incentivá-los a verbalizar o que observam, cria-se um contexto que estimula a imaginação, a originalidade e a expressão pessoal, competências essenciais para o desenvolvimento do pensamento criativo.

Durante a realização, foi observado que alguns alunos se deixaram envolver pelas cores, formas e elementos inusitados presentes nas obras, criando narrativas próprias a partir dos quadros. Outros focaram-se em detalhes específicos, descrevendo minuciosamente elementos visuais e levantando hipóteses sobre o seu significado. A partilha final em grande grupo permitiu que cada aluno apresentasse a sua interpretação, promovendo a troca de perspetivas e o respeito pela diversidade de olhares.

Um outro aspeto positivo observado foi a motivação demonstrada pelos alunos durante a realização das atividades. Como refere Pereira (2008), o ensino da escrita não se pode limitar a atividades pontuais. Saber escrever implica que a criança seja capaz de exercer um controlo sobre a tarefa de escrita a realizar e alcançar a significação - seja ela social, escolar ou pessoal - que essa tarefa possui.



Figura 10- O que vejo na obra de Dali

**Texto Orientador**

1. Título do Quadro:  
(Escolhe um nome para o quadro)
2. Autor do Quadro:  
(Quem pintou?)
3. O que vês na imagem?  
(Descreve as características que observas no quadro)  
Por exemplo:  
-Que cores vês?  
-Que pessoas, animais ou objetos aparecem?  
-Há paisagem? Céu, mar, árvores, casas?  
-O que está a acontecer?
4. O que sentes ao ver o quadro?  
(Escreve as emoções que o quadro te transmite)
5. O que achas que está a acontecer na imagem?  
(Inventa uma pequena história ou explica o que imaginas)
6. Gostaste do quadro? Porquê?  
(Justifica a tua opinião)

Figura 11- Texto orientador

A segunda atividade foi desenvolvida no espaço exterior, onde os alunos foram convidados a registar por escrito, com apoio de um guião e informações dadas em espaço de sala de aula (Anexo I), as suas perceções e sensações relativamente ao ambiente envolvente. O objetivo consistiu em promover a observação atenta de um local específico do espaço exterior, incentivando-os a captar detalhes através de diferentes sentidos. Para tal, foi solicitado que, numa folha branca, indicassem: o local observado, o que viam, o que ouviam, o que cheiravam e o que sentiam. São atividades desta natureza que podem permitir a criação de uma perspetiva de um recreio ideal, que possa estimular o contacto da criança entre a aprendizagem e o exterior.

Desta forma, procurou-se que elaborassem uma descrição escrita que integrasse elementos visuais, auditivos, olfativos e sensoriais, enriquecendo a sua expressão descritiva e a consciência do meio.

O grupo reagiu de forma bastante positiva à atividade, uma vez que, ao longo das semanas anteriores, foi possível perceber que existia uma forte ligação das crianças ao espaço exterior, o que favoreceu a sua adaptação e envolvimento. Assim, distribuíram-se de forma autónoma e concentrada por diferentes locais da escola, o que contribuiu para a produção de textos completos e enriquecedores.

É de salientar que cada criança dispunha de uma folha de apoio, que serviu como guia para seguir todas as etapas da atividade, assegurando uma organização clara do trabalho (Figura 12). Paralelamente, o apoio dado aos alunos passava por circular por

todos os espaços da escola, esclarecendo dúvidas e incentivando a observação atenta e a expressão escrita.



*Figura 12- Escrever o que vê e sente no espaço exterior*

#### 1.4.5. Avaliação e divulgação

Como forma de divulgação do projeto, foi apresentado aos EE e à comunidade escolar um *Padlet*, através do qual, com um QR CODE, puderam aceder aos trabalhos desenvolvidos no âmbito do projeto “Escrita Criativa com Salvador Dalí”, incluindo fotografias das produções dos educandos. Esta divulgação foi feita de forma faseada ao longo das semanas, permitindo ao EE acompanhar de perto o progresso e participação dos seus educandos.

A avaliação do projeto foi realizada com base em rubricas analíticas (Figura 13), uma vez que estas permitem explicitar os critérios e os respetivos descritores, posicionando cada aluno numa determinada categoria de acordo com os objetivos previamente definidos para a atividade. A relevância das rubricas de avaliação decorre do simples facto de clarificarem o que os alunos devem aprender e saber fazer. Ou seja, perante uma rubrica que se assume como sendo clara e bem construída, alunos e

professores ficam bem cientes acerca das características e das qualidades que o trabalho deve ter para evidenciar as aprendizagens realizadas (Fernandes, 2021).

A análise dos resultados obtidos através da rúbrica permitiu identificar aspetos relevantes no desempenho dos alunos. Relativamente ao 1.º ano verificou-se que as principais dificuldades se centraram sobretudo na ortografia e no uso adequado da pontuação, o que evidenciou a necessidade de um acompanhamento mais próximo nestas áreas específicas. A partir desta análise, tornou-se possível prestar um apoio mais direcionado, ajustando a intervenção pedagógica em função das dificuldades reveladas por cada aluno. Além disso, a utilização da rúbrica revelou-se uma ferramenta essencial para compreender com maior clareza quais os aspetos que deveriam ser desenvolvidos com mais cuidado, possibilitando também planear atividades que, de forma mais regular e consistente, respondessem às necessidades do grupo e assegurassem, em simultâneo, um apoio individualizado. Através das rúbricas foi igualmente possível aperfeiçoar o projeto da sala, que contemplava estas mesmas dificuldades, de forma mais coerente e promotora de competências significativas, como, por exemplo, a criação de um recurso - o diário de escrita - no qual as crianças escreviam, de livre vontade, ao longo da semana, num caderno elaborado por elas próprias.

Critério	Não Compreendeu 1	Teve dificuldade 2	Compreendeu com dificuldade 3	Compreendeu e sabe aplicar 4	Cotagem
Coerência e organização	O texto está desorganizado ou difícil de entender.	O texto tem alguma organização, mas há partes confusas.	O texto está organizado e faz sentido na maior parte.	O texto tem introdução, desenvolvimento e conclusão bem definidos. As ideias estão organizadas e interligadas.	4,4
Adequação ao tema	O texto não responde ao tema, ausentando-se totalmente do assunto.	O texto responde de forma parcial ou pouco claro ao tema.	O texto responde ao tema, com algumas pequenas falhas.	O texto responde completamente ao tema proposto.	4,4
Vocabulário e expressão	Usa vocabulário muito limitado e desadequado.	O vocabulário é simples e pouco variado.	Usa vocabulário adequado e compreensível.	Usa vocábulos variados e adequados ao tipo de texto.	3,4
Ortografia e pontuação	Erros que comprometem a compreensão do texto. E sem pontuação.	Presença apenas de erros de substituição. Presença de pouca pontuação.	Poucos erros, que não dificultam a leitura. Presença de pontuação mas algumas das vezes mal colocada.	Sem erros ortográficos ou de pontuação.	3,4
Empenho e atitude na tarefa	Mostrou pouco empenho.	Mostrou algum empenho, mas com distrações.	Mostrou empenho na maior parte do tempo.	Demostrou muito empenho, dedicação e interesse do inicio ao fim.	4,4

Aluno/a: [Redacted]  
 Data: 28-05-2025

19/120

Figura 13- Rubrica avaliativa

É de referir que a autoavaliação também foi um dos métodos avaliativos selecionados.

A autoavaliação é um instrumento que deve ser valorizado, pois, além de promover um envolvimento dos mesmos no seu próprio processo de aprendizagem, ajuda-os assim a compreender melhor os seus próprios progressos e desafios, tornando-os mais conscientes das suas capacidades e incentivando uma atitude mais proativa na procura pelo conhecimento.

A finalidade da autoavaliação consiste, assim, no “desenvolvimento da autonomia do aluno através da tomada da consciência gradual dos seus processos cognitivos, a vigilância da sua execução e o desenvolvimento de estratégias de autorregulação” (Laveault, citado por Ferreira, 2007, p. 109).

Para orientar esse momento de reflexão, foram propostas quatro questões base, às quais os alunos puderam responder de forma livre: “O que mais gostei?”; “O que menos gostei?”; “O que aprendi?”; “O que mudaria na atividade?” (Figura 14).

Após a autoavaliação, procurou-se dar resposta às necessidades identificadas por cada criança, esclarecendo dúvidas e reforçando as aprendizagens realizadas. Este momento era desenvolvido individualmente, permitindo um acompanhamento mais próximo do ritmo e das dificuldades de cada aluno.

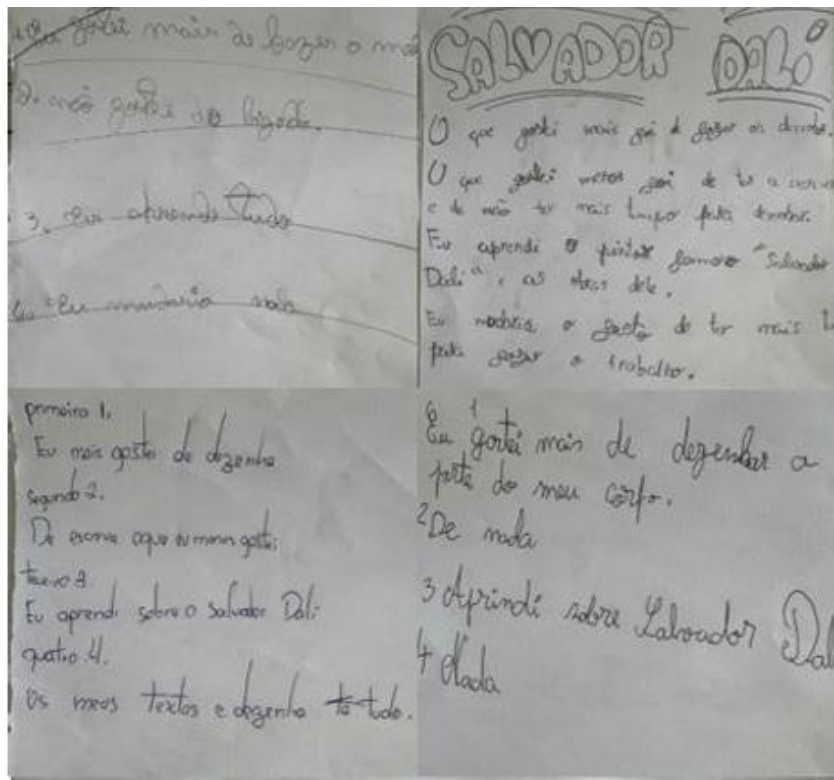


Figura 14- Autoavaliação

As avaliações realizadas ao longo deste estágio tiveram um impacto significativo no meu percurso formativo, uma vez que permitiram responder de forma mais direcionada às necessidades de cada aluno. Este processo favoreceu não apenas a compreensão, por parte dos alunos, das componentes avaliativas, mas também a sua participação ativa, possibilitando-lhes argumentar e refletir sobre o seu próprio desempenho. Paralelamente, enquanto professora estagiária, pude identificar com maior precisão as dificuldades individuais e, conseqüentemente, delinear estratégias para as superar. Como, por exemplo, ao nível da ortografia, disponibilizar à criança o texto produzido no dia anterior para que pudesse identificar os erros. Esta revelou-se uma das estratégias mais utilizadas e benéficas, uma vez que, na maioria das situações, as próprias crianças conseguiam reconhecer e corrigir os seus erros.

Considerando os contextos de estágio anteriores, o meu percurso avaliativo passou por uma evolução progressiva: nos primeiros contextos, recorri essencialmente à observação direta, complementada por momentos de autoavaliação e por avaliações

semanais. Já neste último estágio, introduzi o uso de rubricas avaliativas, o que representou uma mudança significativa na minha prática.

A opção por este instrumento deve-se ao facto de as rubricas constituírem uma ferramenta de avaliação mais estruturada, objetiva e descritiva, permitindo apresentar de forma clara os critérios e os níveis de desempenho esperados. Uma vez que as rubricas estão focadas nas aprendizagens dos alunos, os professores tenderão a centrar-se mais no que os alunos têm de aprender. No fundo, esta ideia implica que o foco tem de ser mais nas aprendizagens do que no ensino, ou seja, mais nos alunos e menos no professor (Fernandes, 2021).

Assim, a introdução das rubricas não implicou o abandono ou a desvalorização das técnicas anteriormente utilizadas, mas sim a sua adaptação e integração numa abordagem mais coerente e consistente com os objetivos pedagógicos definidos. A conjugação da observação direta, da autoavaliação, das avaliações semanais e das rubricas permitiu construir um processo avaliativo mais completo e equilibrado, articulando diferentes perspetivas sobre o desempenho dos alunos. Esta combinação possibilitou uma avaliação alinhada com os princípios da avaliação formativa, centrada na melhoria contínua e no *feedback* construtivo, potenciando o acompanhamento individualizado e a promoção de aprendizagens significativas.

## **2. Percurso Investigativo**

Durante as PES em contexto de Creche, Pré-escolar e 1.º CEB, emergiu uma reflexão crítica sobre a importância do espaço exterior para o desenvolvimento integral das crianças, a partir das práticas observadas. Segundo Erickson e Ernest (2011, p.1) “atualmente vários investigadores têm-se debruçado sobre este tema reconhecendo que brincar no exterior traz enormes benefícios para o desenvolvimento da criança, desde as competências motoras até às competências sociais.” Esta perspetiva reforçou o meu interesse em aprofundar a análise deste tema ao longo dos estágios.

A ausência de frequência regular do recreio por parte das crianças despertou em mim a vontade de explorar formas de dar voz às crianças, permitindo-lhes escolher e idealizar o seu recreio, com base nos seus interesses e necessidades. Esta abordagem visa promover aprendizagens mais significativas, reforçando o direito à participação ativa na construção do ambiente educativo, onde cada criança possa expressar preferências quanto aos recursos e atividades a realizar.

Com efeito, as crianças devem ser ouvidas sobre o que gostariam de ter na sua escola, uma vez que são as principais utilizadoras e dinamizadoras desses espaços. Como defende Azevedo (2015), é fundamental escutar as crianças relativamente ao espaço de recreio, oferecendo-lhes a oportunidade de decidir “quanto ao que quer, com o que quer e com quem quer brincar” (p.138), tendo em consideração que o recreio é um espaço pensado para as crianças e não para adultos.

Nesse seguimento, no contexto de Creche, foi apenas observada uma saída para o espaço exterior, a qual foi justificada com base nas condições meteorológicas, favoráveis somente em dias de sol, sem ocorrência de chuva ou nevoeiro. Este recreio era coberto e rodeado de alcatifas, assegurando a segurança das crianças.

No segundo estágio, realizado em contexto de pré-escolar, o grupo tinha uma hora específica para brincar no recreio, por norma, antes do almoço, embora por um período de tempo relativamente curto. Acresce que o espaço exterior era partilhado por todas as crianças da instituição, sendo frequentemente descrito pelas próprias como um espaço pequeno, com poucos recursos disponíveis, muitos dos quais se encontravam interditos.

Relativamente ao contexto do 1.º CEB, em ambos os anos de escolaridade com os quais desenvolvi a Prática de Ensino Supervisionada, constatei que os alunos apenas usufruíam do recreio durante os intervalos, não sendo este espaço integrado nas dinâmicas de ensino e de aprendizagem orientadas. Relativamente às características dos espaços, observei diferenças significativas: um dos recreios era amplo, mas desprovido de recursos, enquanto o outro, apesar de amplo, dispunha de vários recursos e estruturas lúdicas.

Face a esta experiência, o percurso investigativo centra-se na importância do espaço exterior no processo educativo. A constatação de uma utilização limitada e pouco intencional deste espaço levou-me a formular a seguinte questão de investigação: “Qual o recreio ideal para as crianças, tendo em conta as suas aprendizagens?”. O meu principal objetivo era que as crianças me apresentassem a forma ideal deste espaço e o modo como gostariam de o ter para desenvolver aprendizagens significativas.

Pretende-se, desta forma, explorar o potencial educativo do espaço exterior e perceber de que maneira este pode ser repensado à luz das perspetivas das próprias crianças, promovendo descobertas, criatividade e o desenvolvimento das mais variadas capacidades humanas.

Desta forma, optou-se por desenvolver, em todos os contextos de estágio supervisionado, uma investigação de natureza qualitativa, recorrendo à recolha e

análise de dados a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas às crianças de cada contexto, como também ao docente titular da turma em questão. Tal recolha permitiu-me conhecer e compreender a visão das crianças sobre o seu recreio ideal, tendo como principal finalidade contribuir para a melhoria do espaço exterior com base nas necessidades que o grupo apresentou, como também do professor titular, aplicando-se este processo de forma consistente em todos os contextos analisados. Importa referir que, antes da realização das entrevistas com as crianças, promoveram-se várias experiências e práticas de aprendizagem no espaço exterior, com o objetivo de sensibilizar os grupos para o potencial educativo do recreio escolar. Ao proporcionar vivências significativas nesse espaço, procurou-se garantir que as crianças tivessem uma base concreta sobre a qual pudessem refletir e expressar as suas preferências, promovendo a ligação entre o recreio e um local agradável, exploratório e propício à aprendizagem.

Neste sentido, o pensamento de Carlos Neto (2020) revela-se particularmente pertinente, ao defender que é necessário libertar as crianças, na escola, de uma visão exclusivamente cognitiva do ensino, marcada por currículos extensos e intensivos. O autor sublinha que "compreender que o brincar e ser ativo é o melhor meio para formar as competências apropriadas às suas necessidades de desenvolvimento" (p. 150). Reforça ainda que "se os conteúdos forem trabalhados com uma visão prazerosa, a brincar, e tornando as crianças ativas, serão melhor apreendidos" (Neto, 2020, p. 127).

## Capítulo II- Investigação

### 2.1. Contextualização do estudo

A presente investigação emergiu ao longo do meu percurso formativo, sendo particularmente influenciada pelas experiências decorrentes das práticas de ensino supervisionadas e pela observação de diferentes contextos escolares. Através da passagem por várias escolas, surgiu a oportunidade de refletir sobre as dinâmicas dos espaços exteriores, nomeadamente dos recreios. Estas vivências despertaram questões e inquietações que, impulsionaram a procura de respostas na definição de qual o recreio ideal para cada criança.

Tal como refere Neto (2017), o design dos espaços de jogo e recreio tem sido frequentemente orientado por lógicas comerciais, em que os materiais e equipamentos - como escorregas, baloiços ou balancés - são selecionados a partir de catálogos padronizados. Esta abordagem limita a participação ativa de crianças, pais e educadores nos processos de conceção, organização e seleção dos materiais para estes espaços (Stasyuk, 2019).

Deste modo, reconhece-se a necessidade de desenvolver um olhar crítico sobre esta temática. Perante as dúvidas e inquietações emergentes, surgiu a necessidade de organizar a minha investigação, iniciando com a exploração da forma como as crianças percecionavam o seu recreio e a relação que mantinham com esse espaço. Numa fase seguinte, foram implementadas experiências de aprendizagem no próprio recreio, com o intuito de observar as crianças em diferentes momentos e contextos de utilização do espaço exterior. Posteriormente, cada criança foi convidada a realizar um desenho do seu recreio ideal, seguido de uma entrevista semiestruturada, permitindo uma compreensão mais profunda das suas representações, preferências e desejos relativamente ao ambiente escolar.

Com base nesse percurso, formulou-se a seguinte questão de investigação: "Como as crianças definem e percecionam o que consideram ser um "recreio ideal?" Foram estabelecidos como objetivos do estudo: identificar as perceções de docentes e crianças relativamente ao recreio; compreender como os docentes descrevem o "recreio ideal" e contribuir para a criação e melhoria de recursos que favoreçam um espaço exterior mais inclusivo, atrativo e promotor de aprendizagens significativas.

Segundo Vygotsky (1985) (citado por Gaspar, 2010), o espaço exterior desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, estimulando a imaginação, o

interesse, a criatividade, a autonomia, a independência e a autorregulação. Para além disso, promove o desenvolvimento da linguagem, bem como de competências cognitivas, sociais e emocionais. Esta perspetiva reforça a importância de escutar as crianças e compreender as suas visões individuais.

Nesse sentido, Stasyuk (2019) sublinha a necessidade de um investimento efetivo nesta área por parte dos profissionais de educação, atuais e futuros, reconhecendo o potencial do espaço exterior como meio para promover o pleno desenvolvimento das crianças.

A presente secção do relatório contempla o enquadramento teórico que sustenta a temática em estudo, bem como a explicitação das opções metodológicas adotadas. São, ainda, apresentados os participantes envolvidos na investigação, os procedimentos de recolha e análise dos dados, assim como a interpretação dos resultados obtidos. Por fim, são tecidas as considerações finais decorrentes da investigação realizada.

## 2.2. Enquadramento teórico

### 2.2.1. Conceito de recreio e o brincar na infância

O conceito de recreio, segundo Machado (2014) é um espaço promotor de desenvolvimento, pois através do jogo e do contacto com os outros, a criança reflete sobre o seu comportamento e molda-se de acordo com as suas vivências e experiências. O mesmo autor afirma ainda que, neste espaço, a criança socializa, estabelece laços afetivos significativos e aprende a viver em sociedade, desenvolvendo competências essenciais para a sua integração social e emocional.

De acordo com Duarte (2015), o espaço de recreio é entendido como um local com múltiplas potencialidades para o desenvolvimento infantil. Muitas crianças elegem-no como o seu espaço de eleição por nele poderem realizar diferentes brincadeiras e por se sentirem mais livres - é onde podem correr, saltar, brincar e explorar as capacidades do seu corpo de forma espontânea e autónoma. Würdig (2010) reforça a ideia de que o recreio constitui um dos poucos espaços onde as crianças têm a oportunidade de estar verdadeiramente livres, sendo, por isso, essencial preservá-lo como um tempo e espaço de expressão pessoal.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) também reconhecem o valor do espaço exterior, descrevendo-o como um lugar privilegiado para atividades da iniciativa da criança. Ao brincar neste ambiente, a criança tem a oportunidade de desenvolver diversas formas de interação social, de contacto com a

natureza e de exploração de materiais naturais (pedras, folhas, paus, areia, água, entre outros). Além disso, o espaço exterior favorece o envolvimento em atividades físicas diversificadas, como correr, saltar, trepar, jogar à bola e participar em diferentes tipos de jogos (Silva et al., 2016).

O conceito de recreio pode assumir duas dimensões distintas: a de tempo e a de espaço. Segundo Bastos (2018), enquanto tempo, o recreio corresponde ao intervalo entre as atividades letivas, sendo um momento de pausa limitada que proporciona às crianças liberdade de ação, sem interferência direta dos adultos. É nesse intervalo que as crianças podem explorar o movimento do corpo e a espontaneidade da brincadeira, como referem Hohmann e Weikart (2003, p. 212) citado por Stasyuk (2019, p. 49) ao afirmarem que, nesse momento, as crianças são livres para "correr, andar em brinquedos com rodas, empurrar e puxar carrinhos de mão, atirar bolas, descer montes a rolar, cavar, andar de baloiço, subir escorregas e fazer todas as outras coisas que os adultos os avisam para não fazer".

Enquanto espaço, o recreio é entendido como um local exterior onde as crianças se dirigem durante os intervalos entre as atividades curriculares. Bastos (2018) reforça que este espaço pode, inclusive, ser utilizado pelos educadores como um ambiente pedagógico, favorecendo o desenvolvimento de aprendizagens de forma mais lúdica e exploratória. Neste contexto, o recreio como espaço exterior assume uma importância significativa no desenvolvimento global das crianças.

De facto, o recreio é também um espaço de aprendizagem para a vida. Como salienta Sluckin (1981), citado pela Equipa de Projeto SintraES+ (2020, p. 3), é nele que as crianças aprendem a escolher, questionar, lidar com diferentes personalidades e a negociar socialmente, desenvolvendo competências fundamentais para o seu crescimento pessoal e social. Essa ação do brincar não é meramente lúdica, mas um poderoso instrumento de desenvolvimento, pois promove a criatividade, a imaginação, a improvisação, a autoestima, a autonomia e a invenção de jogos e brincadeiras — fatores essenciais para a construção da personalidade (Equipa de Projeto SintraES+, 2020, p.7).

“O brincar enquanto processo tem um impacto no corpo, na mente e no espírito e apresenta uma maior responsabilidade no desenvolvimento integral das crianças e jovens acompanhando o seu crescimento.” (Equipa de Projeto SintraES+, 2020, p. 11).

“A criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a atividades recreativas, que devem ser orientadas para os mesmos objetivos da educação.” (Princípio 7.º da Declaração Universal dos Direitos da Criança, ONU 1959).

“Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística.” (Artigo 31.º da Convenção sobre os Direitos da Criança).

Desta forma, quando as crianças se encontram no espaço exterior, usufruem do seu direito, garantindo vivências de momentos de tempo livre, não programado pelo adulto, que permite uma liberdade de expressão, podendo usufruir de todos os aromas da natureza, do poder de conversar, ou até mesmo escolher o silêncio, o poder de se sujar com os elementos da natureza, ou seja, ter o direito de brincar (Stasyuk, 2019). Picanço (2024) intensifica o pensamento reforçando que a brincadeira ocupa um lugar fundamental na educação infantil.

Em contrapartida, segundo Franco (2019) (citado pela Equipa de Projetos SintraES+), o tempo disponível para brincar tem vindo a diminuir significativamente nos dias de hoje, uma vez que “os miúdos saem da escola, têm explicações, têm ATL, têm atividades depois da escola e acabam por chegar a casa com a vida tão estruturada que não há tempo para brincar” (p.14). Este cenário reforça a importância do contacto com o espaço exterior em período escolar, que se torna, assim uma oportunidade privilegiada para que as crianças vivenciem múltiplas experiências. Essas experiências, por sua vez, contribuem para o desenvolvimento global da criança e para uma compreensão mais ampla e significativa do mundo que a rodeia (Stasyuk, 2019).

#### 2.2.2.A importância do recreio para a criança

O recreio constitui um espaço privilegiado para observar a criança a vivenciar plenamente a sua infância, seja ao brincar com os pares ou de forma autónoma. Trata-se de um contexto educativo e, simultaneamente, um local de diversidade, onde as crianças aprendem, na prática, sobre convivência, respeito, diferentes culturas e cidadania. A observação e a escuta atenta das crianças neste espaço social permitem refletir sobre a forma como incorporam saberes e constroem representações da realidade, elementos que enriquecem e alimentam as suas aprendizagens (Sommerhalder et al., 2019).

Atualmente, as crianças têm uma vida extremamente organizada e planeada, de tal modo que o recreio é a parte mais desestruturada do dia na escola e tornou-se num dos únicos locais onde a criança se pode exprimir livremente, escolhendo as atividades que mais lhe dão gosto fazer (Pereira et al., 2014).

Tal como afirmam Oliveira e Araújo (2019, p.14):

“O tempo do recreio é um momento importante de ser observado no qual as crianças nos fornecem informações de como estão no mundo e seus modos de compreendê-lo. Elas apresentam-nos os seus gostos, os seus desgostos, informações e concepções advindas das suas relações com seus pares, os adultos e a *media*. O recreio é um tempo no qual as crianças procuram transformar o tempo institucional em tempo da infância”.

O recreio é, assim, um local essencial para a interação social, contribuindo para a regulação emocional e comportamental (Kishimoto, 2016). Após este período, observa-se uma maior concentração e menor agitação por parte da criança, refletindo-se positivamente no seu desempenho em espaço de sala de aula (Miller, 2009). Para além disso, este espaço promove a satisfação pessoal, sendo fundamental para o seu desenvolvimento desde os primeiros anos de vida da criança (Pereira et al., 2013). Inácio (2019) reforça ainda que através do espaço exterior existe um aumento da autoestima, o que fortalece o bem-estar pessoal da criança.

O sentimento que as crianças desenvolvem em relação à escola está fortemente associada às experiências vivenciadas no recreio. É neste contexto que organizam e concretizam as suas brincadeiras, definem as suas próprias regras de conduta, estabelecem relações sociais para além do ambiente da sala de aula e aprendem estratégias para resolver e evitar conflitos (Blatchford, 1998 citado por Pereira et al., 2014, p.670).

Dado o contexto social atual, o recreio assume-se como um espaço privilegiado para a livre expressão da criança, desempenhando um papel essencial no desenvolvimento motor, cognitivo e social (Neto, 2008). Apesar de ser também um local onde ocorrem vários conflitos sociais e emocionais, é nele que as crianças estabelecem e fortalecem amizades e têm a oportunidade de interagir e brincar com os seus pares (Blatchford & Sharp, 1994 citado por Pereira et al., 2014, p.670).

Para as crianças, o recreio representa um dos momentos mais significativas do dia escolar, pois permite interações espontâneas entre os pares, algo que nem sempre é possível dentro do espaço de sala de aula (Pellegrini, 1995 citado por Pereira et al., 2014, p.671), sendo que o tempo ao ar livre possibilita não só o relaxamento e a brincadeira, mas também um crescimento mais equilibrado e saudável (França et. al. 2022).

Concluo, afirmando que o espaço exterior é amplamente valorizado pelas crianças, uma vez que oferece mais liberdade e diversas possibilidades de exploração em comparação com a sala de aula. É neste ambiente que podem correr, saltar e testar

as suas capacidades físicas de forma livre, o que explica o grande entusiasmo pelo momento de brincadeira ao ar livre (Duarte, 2015). O que permite um incentivo de resolução de problemas e o desenvolvimento de competências motoras e sociais (Tovey, 2007).

### 2.2.3. O papel do professor no espaço de recreio

O professor tem um papel fundamental não apenas enquanto interveniente direto, mas também enquanto observador atento das brincadeiras das crianças, uma vez que, através da observação do brincar, é possível compreender o seu nível de desenvolvimento e de aprendizagem (Ganhão, 2017). Numa sociedade em constante transformação, é cada vez mais esperado que o professor ajuste a sua prática educativa às necessidades das crianças e aos contextos em que estas se inserem (Morgado, 2004). Neste sentido, o espaço exterior constitui-se como um ambiente rico em possibilidades, exigindo do adulto uma postura aberta e disponível para explorar e tirar partido das oportunidades que este proporciona (Bilton et al., 2017).

É com base nesta visão que se destaca o Decreto-lei nº241/2001, que aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB. Este documento legal valoriza a criação de propostas pedagógicas flexíveis e adaptadas aos interesses e motivações do grupo, promovendo uma escola mais acolhedora para a criança - um espaço onde se possa sentir segura para refletir, questionar e aprender.

Para tal, é fundamental adotar metodologias de trabalho que envolvam as crianças em aprendizagens significativas, através de experiências individuais e coletivas. Os espaços exteriores assumem um papel privilegiado, pois não só ampliam a diversidade de experiências vividas, como também favorecem a integração das diferentes áreas de conhecimento, refletindo a forma como este se organiza no mundo real (Neto, 2020).

Neto (2020, p.127) reforça esta ideia ao afirmar que “se os conteúdos forem trabalhados com uma visão prazerosa, a brincar, e tornando as crianças ativas, serão melhor apreendidos”.

O professor, em vez de assumir unicamente o papel de detentor e transmissor de conhecimento, deve posicionar-se como um criador de contextos e facilitador da aprendizagem, proporcionando às crianças os meios necessários para que se apropriem desses contextos de forma autónoma, de acordo com as suas aptidões,

interesses e necessidades (Neto, 2020). Como o próprio autor reforça (2020, p.139): “o objetivo para as crianças, será passar de pequenos prisioneiros na sala de aula a pequenos exploradores, na procura do conhecimento (...)”. Esta citação evidencia a necessidade de ouvir a criança, respeitando o seu ritmo de desenvolvimento e respondendo às suas necessidades, em vez de priorizar exclusivamente os resultados académicos associados ao ensino formal.

É importante que o professor reconheça e questione as suas próprias concepções implícitas, muitas vezes enraizadas nas experiências vividas enquanto aluno, marcadas por modelos educativos mais tradicionais (Neto, 2020; Waite, 2011).

Deste modo, de acordo com Waite (2011), colocar a criança no centro do processo educativo constitui a base de uma abordagem pedagógica mais diferenciada, que promove simultaneamente a sua autonomia e autorregulação. Esta abordagem deve incluir a liberdade de as crianças vivenciarem situações de risco - no espaço exterior, desde que sejam devidamente supervisionadas por um adulto, permitindo que a criança cresça, aprenda e desenvolva estratégias para superar desafios (Cruz, 2013).

Tal como Neto (2020, p.138-139) destaca, considera-se que: “Precisamos de levar as crianças para o exterior, para que seja valorizada a curiosidade e para que aprendam coisas novas quando em confronto com situações inabituais e arriscadas, para que se tornem pequenos pesquisadores”.

#### 2.2.4. Aspetos essenciais para um recreio de qualidade

De acordo com as OCEPE (Silva et al., 2016), o espaço exterior oferece uma vasta gama de potencialidades educativas que permitem um enriquecimento das experiências e uma diversidade de oportunidades para a aprendizagem. Estas múltiplas funções do espaço exterior exigem que o educador/professor reflita sobre a organização e utilização do espaço, garantindo que a introdução de materiais e equipamentos tenha intencionalidade pedagógica e que atendam a critérios de qualidade e segurança (Silva et al., 2016).

A segurança constitui um elemento central no planeamento do espaço exterior, sendo essencial para proporcionar à criança confiança e liberdade de exploração. Quando a criança se sente segura, está mais disponível para se envolver ativamente nas suas experiências, o que estimula o seu interesse e curiosidade.

Um ambiente seguro é aquele onde a segurança não é vista como a possibilidade de eliminar todos os perigos possíveis, mas tem a capacidade de oferecer um espaço para que a criança consiga explorar, experimentar e assumir os riscos (Martins et al., 2016).

Assim, os espaços de recreio devem ser cuidadosamente observados, planeados e organizados, contando com o contributo de uma equipa multidisciplinar, constituída por professores e serviços técnicos especializados. Este trabalho colaborativo visa a criação de um espaço ideal de recreio, com recursos físicos e humanos adequados às necessidades das crianças (Recreios Escolares - Prevenção de Acidentes, 2023).

Nesse enquadramento, o Decreto-lei n.º 203/2015 de 17 de setembro, define as condições de segurança que devem orientar a localização, implantação, conceção e organização funcional dos espaços de jogo e recreio, como também os respetivos equipamentos e superfícies de impacto. O objetivo é minimizar os riscos de acidentes, traumatismos e lesões acidentais, garantindo que os espaços sejam seguros, acessíveis e adequados ao desenvolvimento integral das crianças (Diário da República, 1.ª série - N.º 182 - 17 de setembro de 2015). Este normativo legal aplica-se a todos os espaços de jogo e recreio de uso coletivo, e respetivos equipamentos e superfícies de impacto destinados a crianças e jovens, independentemente do local onde estejam implantados. O objetivo principal é garantir a criação de ambientes seguros, que favoreçam o desenvolvimento global e a aprendizagem das crianças (Artigo 1.º).

Em relação à localização, o Artigo 5.º estabelece que os espaços de jogo e recreio devem estar situados junto a zonas ambientalmente cuidadas, afastadas de fontes de ruído que possam comprometer a comunicação e o bem-estar das crianças. Ao nível da acessibilidade, deve-se garantir que todas as crianças tenham acesso a todos os recursos, incluindo aquelas com mobilidade reduzida. Além disso, deve existir um acesso facilitado e devidamente sinalizado aos meios de socorro e salvamento, estando os espaços afastados de zonas de circulação e estacionamento de veículos (Artigo 6.º).

De forma a reforçar a segurança, os espaços de jogo e recreio devem ser protegidos através de soluções técnicas eficientes, como barreiras, de modo a impedir atropelamentos e afogamentos (Artigo 7.º).

Relativamente à conceção e organização funcional, os espaços devem dar resposta às necessidades motoras e lúdicas das crianças, devendo-se organizar por áreas, evitando colisões e uma má exploração dos recursos (Artigo 10.º).

O Artigo 11.º estipula ainda que os espaços devem estar equipados com infraestruturas básicas, como bebedouros e telefone de uso público, localizados a uma distância adequada e de fácil acesso para os utilizadores.

Nos espaços de jogo e recreio, deve existir informação afixada, nos respetivos acessos, bem visível e facilmente legível, como o nome, morada e número de telemóvel, podendo dar resposta a necessidades urgentes (Artigo 12.º).

De acordo com os equipamentos de espaço de jogo e recreio, estes não devem pôr em risco a saúde e a segurança da criança, devendo cumprir os requisitos definidos pelas normas técnicas de segurança (Artigo 13.º). Tais equipamentos devem estar devidamente identificados quanto à faixa etária recomendada e colocados em locais visíveis e acessíveis (Artigo 15.º e 16.º).

Em relação aos requisitos de segurança para equipamentos específicos, como os escorregas, baloiços e outros equipamentos que incluam elementos de balanço, o equipamento insuflável, os trampolins, instalação para práticas de skate e outros desportos sobre rodas, como também os equipamentos de escalada têm de apresentar requisitos específicos de segurança previstos nas normas aplicáveis de cada recurso, de modo a garantir a máxima segurança possível (Secção II).

A nível do pessoal técnico, compete vigiar o espaço e os equipamentos e prestar assistência durante o funcionamento do mesmo, pois são elementos fundamentais. Estes possibilitam que exista um ambiente seguro e apto ao desenvolvimento das aprendizagens, pois têm como papel oferecer respostas às crianças de acordo com as suas necessidades, sendo estas adaptativas relativamente ao espaço onde se encontram (Artigo 3.º, alínea d). Por fim, no que diz respeito às superfícies de impacto, o Artigo 3.º, alínea e) reforça que estas devem possuir características de absorção de choque, sendo eficazes na proteção contra impactos resultantes do uso normal dos equipamentos.

Em suma, e em consonância com este enquadramento legal, a Inspeção-Geral da Educação (2005) reforça a ideia que promover o bem-estar nas escolas implica ações concretas de segurança e salubridade. A segurança é entendida como a capacidade das escolas - em termos materiais, comportamentais e normativos - de salvaguardar a integridade física e psicológica de todos os seus utentes face aos múltiplos fatores de risco existentes.

Tal como referem Silva et al. (2016, p. 27):

Para além de que “estas múltiplas funções do espaço exterior exigem que o/a educador/a reflita sobre as suas potencialidades e que a sua organização seja cuidadosamente pensada, nomeadamente no que se refere à introdução de materiais e equipamentos que apelem à criatividade e imaginação das crianças

e que atendam a critérios de qualidade, com particular atenção às questões de segurança.

#### 2.2.5- O espaço exterior e o currículo

Roldão e Almeida (2018) definem currículo escolar como um conjunto de aprendizagens consideradas socialmente necessárias, num dado tempo e contexto, cuja concretização cabe à escola garantir e organizar.

Através do currículo, os professores têm a possibilidade “de (re)inventar novas formas de ensino e de aprendizagem, novas metodologias, em conjunto com os seus alunos, e de construir conteúdos pertinentes, tornando possível que se aprenda de forma inteligente e criativa.” (Neto, 2020, p.145).

Segundo Carvalho (2021), o currículo no contexto da Educação Pré-escolar apresenta-se de forma mais flexível, o que permite uma maior abertura para a realização de tarefas diversificadas e dinâmicas. Tal é possível, porque não existe a pressão do cumprimento rigoroso de programadas nem de processos rígidos de avaliação, em contraste, do 1.º CEB. O programa tem de ser abordado e guiado de acordo com as aprendizagens essenciais, o que exige uma maior estruturação e planeamento das atividades. Esta orientação tende a limitar a espontaneidade pedagógica, pois os conteúdos devem ser abordados dentro dos prazos estipulados, implicando uma gestão mais eficiente e produtiva do tempo.

Em relação aos documentos orientadores, o currículo da Educação Pré-escolar é guiado pelas OCEPE, enquanto o 1.º CEB se rege pelas aprendizagens essenciais de cada componente curricular.

No âmbito deste estudo, importa refletir sobre a articulação entre o currículo e a valorização do espaço exterior como contexto educativo. As OCEPE conferem grande relevância ao espaço exterior, incluindo-o no tópico sobre a organização do ambiente educativo, transversal a várias áreas de conteúdo (Carvalho, 2021).

De acordo com Silva et al. (2016), o espaço exterior deve ser encarado como um contexto educativo fundamental, oferecendo oportunidades únicas de aprendizagem através do contacto com a natureza, da prática de atividade física e do brincar livre. Tal como o espaço interior, também o exterior deve ser intencionalmente planeado pelo educador, com materiais que estimulem a criatividade e assegurem condições de segurança.

A área da Formação Pessoal e Social, que valoriza a organização do espaço educativo como meio de proporcionar uma educação estética, tem particular destaque neste

contexto. Este aspeto reforça a importância do contacto com a natureza, com a paisagem e com a cultura, promovendo simultaneamente valores éticos e estéticos (Silva et al., 2016).

A área de Expressão e Comunicação também encontra neste contexto um forte aliado para o desenvolvimento integral da criança. Segundo Silva et. al. (2016), através do espaço exterior e com o apoio de materiais adequados, é possível promover um desenvolvimento físico da criança, permitindo uma diversificação e enriquecimento específico da atividade motora. O domínio da educação física oferece à criança uma maior liberdade de movimento, privilegiando o ato de brincar, como uma forma natural de aprendizagem. A interação com o espaço e os materiais contribui não só para o desenvolvimento motor, mas também para a construção de formas diversificadas de relacionamento com os outros membros da comunidade educativa. Paralelamente, a área da Educação Artística também pode ser amplamente explorada no espaço exterior.

Este ambiente permite a realização de múltiplas atividades criativas, incentivando, por exemplo, a recolha e utilização de elementos naturais, o que reforça o interesse das crianças e assegura a diversidade, a qualidade e a acessibilidade dos materiais (Silva et al., 2016). Esta abordagem fomenta a criatividade e o sentido estético, ao mesmo tempo que estimula a consciência ambiental. No que concerne à área do Conhecimento do Mundo, o espaço exterior é essencial para o contacto direto com a natureza e os seus elementos. Silva et al. (2016, p. 90) afirmam que:

“... o contacto com seres vivos e outros elementos da natureza e a sua observação são normalmente experiências muito estimulantes para as crianças, proporcionando oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características, as suas transformações e as razões por que acontecem. Este conhecimento poderá promover o desenvolvimento de uma consciencialização para a importância do papel de cada um na preservação do ambiente e dos recursos naturais.“

Esta mesma área valoriza também a observação direta de animais e plantas, levando as crianças a desenvolverem sentimentos de respeito, empatia e responsabilidade face à natureza. Estas vivências contribuem significativamente para a consciencialização sobre os recursos naturais e a importância da sua preservação, promovendo atitudes sustentáveis desde a infância. Assim, o espaço exterior revela-se como um ambiente privilegiado para integrar as diversas áreas de conteúdo, favorecendo aprendizagens significativas que articulam o corpo, a emoção, a expressão e o pensamento, de forma holística e em sintonia com o mundo real.

Deste modo, torna-se evidente que o espaço exterior assume um papel central nas OCEPE: “Tira proveito do espaço exterior (recreio, jardins, visitas de estudo, etc.) e das vivências das crianças para desenvolver o pensamento” (Silva et al., 2016, p. 84).

Relativamente ao programa do 1.º CEB, embora as Aprendizagens Essenciais de 2018 não mencionem explicitamente o espaço exterior, estes documentos reconhecem a necessidade de promover aprendizagens integradas, diferenciadas e interdisciplinares, que podem ser efetivamente concretizadas em ambientes abertos e ao ar livre, como o espaço exterior do espaço educativo (DGE, AE 2018).

Neste sentido, Carvalho (2021, p.15) sublinha que:

Tal como sabemos, a aprendizagem torna-se mais agradável, mais eficaz e mais duradoura, se vivenciarmos o que se pretende na experiência de conhecimento. A importância do sol, água e terra no crescimento/desenvolvimento de uma planta é apreendido de uma forma mais lúdica, mais dinâmica e mais divertida, se a experiência nos permitir, plantar, regar e ver a planta a crescer se tiver estes ingredientes ou morrer caso a mesma não apanhe sol, ou tenha falta/excesso de água. A transmissão de valores através da exploração dos materiais é a melhor forma de o transmitir.

Também o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (ME, 2017), embora não dedique um capítulo específico ao espaço exterior, reconhece implicitamente que o recreio e os espaços exteriores devem ser entendidos como extensões do ambiente de aprendizagem formal em sala de aula. Nesse contexto, valorizam-se experiências educativas que transcendem a sala de aula, favorecendo a articulação entre diferentes saberes e o desenvolvimento integral dos alunos. É possível ler no documento: “Organizar o ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados, promovendo intencionalmente, na sala de aula ou fora dela, atividades de observação, questionamento da realidade e integração de saberes” (Ministério da Educação, 2017, p. 31).

Para além disso, o documento pretende “Promover de modo sistemático e intencional, na sala de aula e fora dela, atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores” (Ministério da Educação, 2017, p. 31).

Como forma de conclusão, e tal como refere Neto (2020), a crescente carga curricular e a rigidez dos horários escolares dificultam o desenvolvimento integral das crianças e jovens, que carecem de momentos informais que lhes permitam adotar estilos de vida mais ativos, saudáveis e equilibrados. Deste modo, o autor defende a adoção

de metodologias pedagógicas que envolvam os alunos ativamente na construção de aprendizagens significativas, por meio de experiências pessoais e em grupo, sempre com a mediação do adulto. Para Neto (2020):

“Na escola não entra só o cérebro, entra o corpo todo. O movimento, as emoções e os sentimentos são pilares fundamentais na arquitetura básica da existência do processo educativo. Muitas vezes também o cérebro não entra na escola, porque as crianças estão sentadas, caladas, sem se poderem expressar, fazer perguntas e participar.” (p. 125).

Esta reflexão remete-nos, assim, para a necessidade de valorização do espaço exterior enquanto educativo fundamental, capaz de potenciar novas aprendizagens e contribuir para o desenvolvimento holístico das crianças, em conformidade com as orientações, fundamentos e princípios da pedagogia para a infância (Carvalho, 2021).

### 2.3. Metodologia

A metodologia assume um papel fundamental na construção de uma investigação, pois, ao orientar o processo de recolha e análise de dados, permite a realização de um estudo rigoroso. Assim, é essencial que as opções metodológicas estejam alinhadas com o tipo de dados que se pretende investigar (Albarello et al., 1997). Neste âmbito, serão apresentadas as opções metodológicas adotadas no desenvolvimento do estudo, que procura compreender qual o recreio ideal para as crianças e para os docentes, bem como identificar os recursos mais desejados. Para tal, recorreu-se a uma investigação sobre a própria prática profissional de natureza qualitativa interpretativa desenvolvida no contexto das Práticas de Ensino Supervisionadas.

Segundo Martins (2021), a investigação de natureza qualitativa reconhece a existência de múltiplas realidades, construídas socialmente e experienciadas em contextos específicos, nos quais os indivíduos respondem de formas que não podem ser previamente determinadas.

Deste modo, a abordagem qualitativa revela-se particularmente adequada ao presente estudo, permitindo compreender, a partir das perceções e experiências dos participantes, as representações do recreio ideal e dos recursos valorizados. Esta perspetiva metodológica enquadra e fundamenta as opções descritas neste capítulo, que procura explicitar o caminho seguido na construção do processo investigativo.

### 2.3.1. Opções metodológicas e contextualização do estudo

A investigação qualitativa e interpretativa, em contextos educativos, baseia-se na compreensão e interpretação dos significados dos acontecimentos (Pardal & Lopes, 2011). Segundo Bell (2004, p. 19), os investigadores qualitativos “estão mais interessados em compreender as perceções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística”, pois “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (Bogdan & Biklen, 1994, p.48).

Tomazi (2019) define a análise interpretativa como uma dinâmica de compreensão e interpretação que corrobora com a informação recolhida no processo investigativo. Esta abordagem valoriza uma compreensão holística das situações e o carácter complexo e essencialmente humano da atividade de interpretação do real (Martinho, 2007). Como destaca Erickson (1989), o objetivo da investigação neste paradigma centra-se no “significado humano da vida social e na sua clarificação” (p. 196). Martinho (2007) reforça que este paradigma não se fundamenta numa verdade única, exclusiva, objetiva, pois é um processo aberto e contínuo de construção e desconstrução dos significados.

Neste enquadramento, importa sublinhar que o paradigma interpretativo se inscreve na corrente mais ampla da investigação qualitativa (Bogdan & Biklen, 1999). Tal como afirmam Goetz e LeCompte, (1984) este paradigma parte da realidade empírica que se pretende compreender, e não de hipóteses pré-estabelecidas a verificar.

Ludke e André (1986) acrescentam que a natureza interpretativa da investigação qualitativa fornece dados ricos com significado, possibilitando uma abordagem da realidade de forma complexa e contextualizada.

O presente estudo assume-se como uma investigação sobre a própria prática profissional. De acordo com Ponte (2004), este *design* de investigação permite esclarecer e resolver problemas emergentes, promovendo o desenvolvimento profissional dos docentes e contribuindo para a melhoria das organizações educativas. Segundo Ponte (2008), o processo investigativo tem início na identificação de um problema considerado relevante e evolui através de uma procura sistemática e fundamentada de respostas que permitam compreender melhor ou encontrar soluções para esse problema. Desta forma, a investigação constitui-se como uma via privilegiada para o desenvolvimento e o fortalecimento das competências profissionais docentes.

Os resultados dos dados são apresentados em função dos objetivos do estudo e resultam da triangulação de diferentes instrumentos de resulta de dados, tais como entrevistas realizadas as profissionais e a crianças e observação participante - fotografias.

A presente investigação tem como objetivo compreender o que entendem como recreio ideal, tanto para as crianças como para os docentes, nos contextos educativos onde decorreu a minha Prática de Ensino Supervisionado.

Neste âmbito, procurou-se:

- Compreender o interesse das crianças e dos docentes relativamente ao momento do recreio;
- Identificar os sentimentos que o espaço exterior (aqui entendido como o recreio) desperta nas crianças;
- Perceber quais as práticas mais apreciadas durante o recreio por parte das crianças, assim como aquelas de que menos gostam;
- Conhecer as características que caracterizam “o recreio ideal”, tanto na perspetiva das crianças como na dos docentes.

Ao adotar uma abordagem indutiva, tal como defendido por Rodrigues et al. (2021), procurou-se valorizar o processo investigativo em si, mantendo uma postura reflexiva, atenta e colaborativa ao longo de toda a prática. Esta investigação, ancorada na própria experiência profissional, constituiu-se como uma oportunidade de crescimento e aprendizagem, permitindo uma análise crítica do contexto educativo e contribuindo para o desenvolvimento de práticas mais ajustadas e significativas para os intervenientes. Assim, a investigação sobre a própria prática revelou-se um caminho essencial para promover uma ação pedagógica mais consciente, informada e transformadora.

### 2.3.2. Participantes do estudo

O presente estudo foi desenvolvido em dois contextos educativos distintos: Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. No que respeita ao contexto da Educação Pré-escolar, a investigação decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), numa sala com 17 crianças, contando com a participação de 5 crianças, com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos (4 rapazes e 1 rapariga). A participação das crianças no estudo ocorreu de acordo com o interesse manifestado por cada uma: apenas aquelas que consentiram ativamente participaram

no estudo, enquanto as restantes optaram por não o fazer. Cumpre realçar que todas as crianças participantes já frequentavam a instituição em anos anteriores.

Relativamente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, o estudo foi realizado em duas escolas públicas. Participaram crianças de duas turmas, uma do 1.º ano de escolaridade e outra do 4.º ano. No total, participaram 12 crianças do 1.º ano, com idades entre os 5 e os 6 anos (7 rapazes e 5 raparigas), e 20 crianças do 4.º ano, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos (7 rapazes e 13 raparigas), sendo que quatro destas crianças apenas aceitaram realizar a entrevista semiestruturada e não realizaram o desenho, que consistia em representar o recreio idealizado.

Como forma de complementar e triangular os dados recolhidos junto das crianças, contou-se também com a participação dos docentes dos grupos anteriormente descritos. Estas perspetivas pretendiam enriquecer a análise e aprofundar a compreensão sobre as dinâmicas do recreio, contribuindo para uma visão mais integrada e fundamentada da realidade investigada.

### 2.3.3. Recolha e análise dos dados

A recolha de dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas dirigidas a crianças e a docentes, bem como se recorreu à observação participante. Antes da realização das entrevistas foi solicitado às crianças que desenhassem o seu recreio ideal. Estes desenhos, posteriormente registados fotograficamente, foram analisados em função das representações realizadas.

#### Entrevista semiestruturada

Para Pardal e Lopes (2011), a entrevista possibilita a recolha de informações ricas e aprofundadas, sobretudo quando se pretende aceder a dados ainda desconhecidos. O contacto direto com os participantes permitiu recolher dados significativos e compreender as suas perspetivas sobre a temática em estudo. Neste sentido, a entrevista revela-se eficaz para “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.134).

Neste estudo, optou-se pela entrevista semiestruturada, por conjugar uma estrutura orientadora com a flexibilidade necessária para explorar espontaneamente ideias ou temas emergentes durante o diálogo (Silva et al., 2006). Essa flexibilidade possibilita ao entrevistador adaptar a sua abordagem em função das respostas obtidas,

aprofundando questões inesperadas e que possam enriquecer a investigação, contribuindo para a construção de um estudo mais coeso (Agência para a Modernização Administrativa, 2024).

Pretendeu-se, assim, proporcionar aos participantes a oportunidade de se expressarem livremente sobre as suas perspetivas, interpretações e vivências. No caso das crianças, a entrevista semiestruturada, teve como objetivo compreender as ideias sobre o “Recreio ideal”. Numa primeira fase, responderam a sete questões abertas e, numa segunda, foi-lhes apresentado um conjunto de imagens de recreios escolares existentes Portugal (Anexo II), sendo-lhes pedido que escolhessem o que mais se aproximava da sua visão ideal. Relativamente aos docentes, a entrevista consistiu em doze questões, permitindo-lhes descrever, o que consideravam ser um recreio ideal para o grupo de alunos com os quais trabalharam (Anexo III).

### Registo fotográfico

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), o registo fotográfico está intrinsecamente associado à investigação qualitativa. Os autores defendem que as fotografias permitem ao investigador relembrar e estudar os detalhes que, de outro modo, poderiam passar despercebidos. Este recurso tem sido frequentemente utilizado em estudos qualitativos centrados na infância, oferecendo um olhar mais atento e sensível às vivências das crianças, afastando-se da incompletude característica dos paradigmas de investigação mais racionalistas (Martins, 2021). O registo fotográfico constitui, assim uma ferramenta que possibilita uma aproximação à perspetiva da criança, reconhecendo-a como um ator social participante no processo investigativo.

Nesse sentido, torna-se fundamental integrá-la nos processos de investigação por meio de metodologias que respeitem e se adaptem às suas linguagens, sentidos, perspetivas, bem como às posições culturais e sociais enquanto sujeitos de infância (Mason & Hood, 2011). A utilização da fotografia na investigação assume um papel relevante na valorização das crianças, da educação de infância e das linguagens visuais, contribuindo para a construção de comunidades educativas com memória, que reconhecem a singularidade de uma ciência em constante transformação (Freitas & Craveiro, 2018).

O registo fotográfico resulta da observação participante, utilizada como técnica e cujo instrumento é a fotografia. Neste sentido, Bulhões et al. (2020, p. 7) afirmam que a observação participante é um momento em que o investigador estabelece contacto direto com a criança, permitindo recolher informações relevantes para a pesquisa,

através do registo detalhado de ações e diálogos, assumindo um papel ativo no processo.

Para a presente investigação, o registo fotográfico procurou apoiar a análise da perceção das crianças relativamente à idealização do espaço exterior (recreio). As imagens resultaram da captação dos elementos visuais significativos que complementam e enriquecem a interpretação das suas representações sobre o recreio ideal, tendo por base os recursos produzidos através do desenho.

### Análise de desenho

O desenho é uma forma espontânea de expressão da criança que permite revelar ideias, emoções e desejos que, muitas vezes, não conseguem ser expressos por palavras. A partir desta forma de comunicação, é possível aceder à forma como as crianças percebem e idealizam o mundo que as rodeia. A imaginação infantil, tantas vezes subestimada pelos adultos, desempenha um papel essencial na construção desses significados. Como afirma Munari (1987, p. 32),

“Muitas pessoas pensam que as crianças têm uma grande fantasia porque veem nos seus desenhos ou acreditam no que elas dizem coisas fora da realidade. Ou então acredita na grande fantasia das crianças porque eles, os adultos, estão de tal modo condicionados e bloqueados que nunca poderão pensar em coisas semelhantes.”

Deste modo, o desenho infantil constitui uma forma expressiva rica, capaz de traduzir medos, descobertas, alegrias e tristezas, ou seja, ao desenhar, a criança está a comunicar (Silva, 2023). Ferreira (1998) acrescenta que o desenho da criança é dependente da palavra, uma vez que é composto por figuração e imaginação que reflete significações. No entanto, são os significados expressos verbalmente que muitas vezes conferem sentido às figuras representadas. Assim, a análise do desenho infantil é um instrumento valioso na comunicação com a criança (Albano, 2013). Esta análise de desenho assenta numa abordagem técnica e fundamentada em bases científicas (Silva, 2023).

De acordo com o apresentado, no presente estudo o desenho assumiu um papel de destaque na recolha de dados. Foi pedido a cada criança que desenhasse o seu recreio ideal, tendo a oportunidade de utilizar diversos materiais - desde lápis e canetas até elementos naturais como terra, folhas e pequenos ramos - que eram depois colados nas suas produções. Esta abordagem procurou respeitar a linguagem expressiva das crianças e valorizar a sua criatividade individual.

A análise dos desenhos (Anexo VI) permitiu aceder, de forma interpretativa, às ideias e expectativas das crianças relativamente ao recreio escolar. Através da observação das suas produções visuais, tornou-se possível compreender como idealizam este espaço e que elementos valorizam, contribuindo assim para uma leitura mais profunda e centrada na perspetiva da criança.

### Análise de conteúdo

De acordo com Pardal e Lopes (2011), citando Sampieri (2006), a análise de conteúdo constitui-se como um processo sistemático de codificação, no qual as características essenciais das mensagens são convertidas em unidades significativas de descrição e análise que estão na origem das categorias. No presente estudo, a técnica de análise de conteúdo foi utilizada a partir das opiniões dadas pelas crianças e dos docentes, relativamente ao recreio ideal, presentes nos Anexos: IV, V e VI.

Lima (2013) afirma que a análise de conteúdos procura sintetizar e reduzir o grande volume das informações disponíveis, com o objetivo de identificar os conteúdos essenciais das mensagens.

### Criação de recursos

Após realizar as entrevistas semiestruturadas às crianças e o desenho sobre recreio ideal, em conjunto com o grupo com o qual estava a intervir, foi possível identificar os recursos e elementos mais desejados pelas crianças no contexto escolar.

Com base nessa escuta ativa, e em articulação com o grupo/turma onde decorreu a minha Prática de Ensino Supervisionada, propus a construção coletiva de pequenos recursos para o recreio, com o objetivo de o aproximar do idealizado pelas crianças. A cada momento de supervisão de estágio, eu e o grupo desenvolvíamos um novo recurso para a instituição numa lógica de participação ativa, valorização da sua voz e melhoria concreta do espaço educativo.

A criação desses recursos teve também em consideração, de forma prévia, as respostas dos docentes cooperantes (Anexo V), recolhidas através das entrevistas, nomeadamente as respostas às seguintes questões: “Quais as potencialidades que atribui ao recreio da instituição? O que alteraria no recreio ou considera que é merecedor de mais atenção?”

Os recursos produzidos eram primeiramente explorados com participação e supervisão, garantindo que o grupo compreendia o seu uso, cuidava do material e refletia sobre a sua utilidade. Após cada utilização, os materiais eram guardados na sala titular, ficando disponíveis para uso livre das crianças sempre que desejassem. Esta prática visou

promover a responsabilidade, o cuidado e a autonomia, tornando o recreio um espaço mais rico, participativo e alinhado com as necessidades e interesses expressos pelas próprias crianças.

#### 2.3.4. Procedimentos investigativos e éticos

A presente investigação foi desenvolvida com especial atenção à proteção da identidade de cada criança. Para tal, os Encarregados de Educação foram devidamente informados sobre os objetivos e procedimentos do estudo, tendo sido solicitado o seu consentimento informado para a participação das crianças - recolha dos dados, como, por exemplo, através dos registos fotográficos e dos recursos produzidos pelas mesmas (Anexo VII). Segundo Gray (2012), o princípio da privacidade é um dos pilares fundamentais de uma sociedade democrática, sendo essencial garantir que os participantes concedam o seu consentimento livre e esclarecido antes de fornecerem qualquer tipo de informação no âmbito de uma investigação.

Todas as informações recolhidas junto das crianças participantes foram tratadas com total confidencialidade e destinam-se exclusivamente a fins investigativos.

Para salvaguardar o anonimato dos participantes, foi atribuído a cada criança e docente um código identificativo, composto por letras e números. As letras “D” e “C” referem-se, respetivamente, a Docentes e Crianças, enquanto o número foi atribuído de forma sequencial, consoante a ordem de participação no estudo.

Este procedimento permitiu organizar os dados de forma ética, assegurando a privacidade e o respeito pela identidade dos participantes, em conformidade com os princípios éticos e legais de proteção de dados.

## 2.4. Apresentação e discussão dos resultados

### 2.4.1. Interesse dos docentes e das crianças relativamente ao recreio

Os dados obtidos através da entrevista realizada aos docentes mostram que estes profissionais atribuem um elevado valor ao recreio, reconhecendo-o como um espaço essencial no quotidiano escolar. Tal como afirma D2, o recreio é um espaço de alegria e partilha, enquanto D3 alerta que, apesar da sua importância “nem sempre é visto como um local de oportunidade”. Esta dualidade demonstra que, embora o recreio seja valorizado enquanto espaço educativo, a sua função nem sempre é plenamente compreendida ou aproveitada pelas instituições. Esta visão está alinhada com autores como Neto (2020) que realça a tensão entre o tempo livre da criança e o controlo

institucional sobre esse tempo. Tal como apresentam D2 e D3, o tempo em que as crianças passam no exterior “deveria ser superior”, pois, “o tempo na escola é limitado pelos horários a cumprir, por isso acho que é insuficiente.” (D3)

Para os docentes, o recreio assume um papel central no desenvolvimento integral da criança, sendo valorizado não apenas como um momento de pausa, mas como um espaço educativo rico em oportunidades de aprendizagem. Como refere o participante D2:

“O recreio é um espaço de partilha e crescimento. Muito importante para fortalecer laços e desenvolver aprendizagem sociais nas crianças. Aprender de forma descontraída, feliz e a brincar com os pares é fundamental para o crescimento global de uma criança.”

Esta perceção vai ao encontro do que defendem Post e Hohmann (2011), ao sublinharem que o espaço exterior de recreio é um prolongamento importante do ambiente interior de exploração e de brincadeira. Neste espaço, as crianças podem correr, atirar, espernear, trepar, baloiçar e cavar; encontram plantas, animais e insetos para examinarem minuciosamente. Riquíssimo em vistas, texturas, sons, cheiros e oportunidades para movimento, o espaço exterior de recreio alarga substancialmente o leque de experiências da criança.

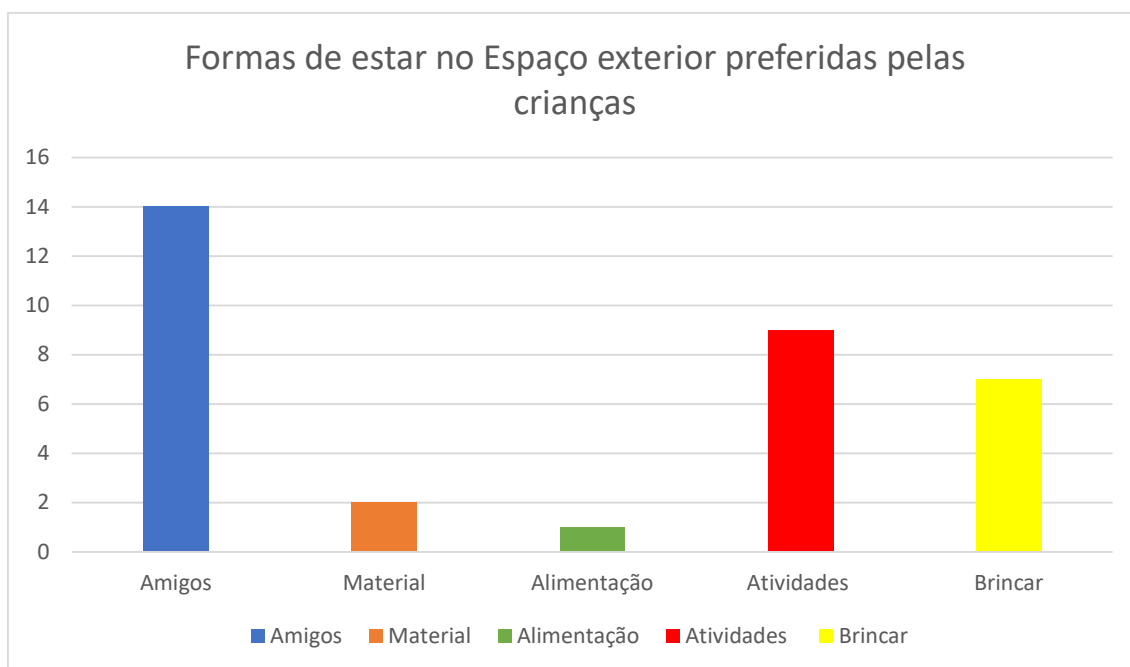
Em relação aos entrevistados, das 37 crianças, 13 afirmaram preferir estar na sala de aula em vez do recreio, justificando essa escolha com o gosto pela aprendizagem, como se pode verificar nas afirmações: “Gosto mais de estar na sala porque gosto de trabalhar” (C10); “Sala para poder estudar” (C14). Esta preferência pode refletir não apenas um interesse genuíno pelas atividades formais de aprendizagem, mas também uma possível interiorização da valorização social e escolar do trabalho intelectual em detrimento da brincadeira. É importante considerar que algumas crianças podem associar o espaço da sala de aula à segurança, estrutura e reconhecimento por parte dos adultos, fatores que contribuem para uma perceção positiva desse ambiente. Para além disso, é importante que as crianças compreendam que no exterior também se aprende, para além de também brincarem.

Por outro lado, a maioria das crianças (24) referiu gostar de estar no recreio, destacando a possibilidade de brincar como principal motivo, o que reforça a importância do brincar no exterior. Na conceção de Kishimoto (2006), o recreio representa um momento necessário para a criança, uma vez que oferece a liberdade e a possibilidade de viver uma multiplicidade de experiências, que podem gerar tanto prazer quanto desprazer, contribuindo para o amadurecimento emocional e social.

Picanço (2024) complementa esta perspetiva, sublinhando que a brincadeira ocupa um lugar fundamental na educação infantil. Através do jogo, das atividades criativas e das brincadeiras inventadas - as crianças assumem diferentes papéis, exploram o mundo ao seu redor, aprendem a resolver problemas, desenvolvem diversas competências e interiorizam regras sociais e de convivência.

Deste modo, 33 crianças referiram gostar de brincar no espaço exterior, destacando a importância da interação com os amigos e a utilização de materiais e equipamentos disponíveis na instituição que frequentam. As suas preferências recaem sobretudo sobre jogos tradicionais e atividades físicas, como ilustra C26: “apanhada e às escondidas” (C26). Também C8 reforça o valor da brincadeira coletiva ao afirmar: “Gosto de brincar com os meus amigos e jogar à bola”. Por sua vez, C3 evidencia a diversidade de experiências proporcionadas pelo espaço exterior: “Gosto de escorregar, do baloiço, dos saltos e de brincar com os meus amigos”. Estas respostas revelam não só o prazer associado ao brincar ao ar livre, mas também a relevância do espaço exterior enquanto contexto privilegiado para o desenvolvimento social, motor e emocional das crianças.

Foi possível verificar que catorze crianças manifestaram preferência em estar no espaço exterior devido à presença dos amigos (Gráfico I), como refere a criança C32: "No recreio, tenho muitos amigos." Duas crianças revelaram interesse em brincar com os materiais disponíveis na instituição que frequentavam, enquanto apenas uma criança menciona o recreio como um momento associado à alimentação, como se pode ler na resposta da criança C1: "Tenho comida, é mais divertido".



*Gráfico I- Formas de estar no espaço exterior preferidas pelas crianças*

Nove crianças afirmaram gostar do espaço exterior por realizarem diversas atividades, como brincar à apanhada ou jogar à bola, conforme exemplificam as respostas: "Sim, gosto de brincar à apanhada" (C15) e "Sim, porque jogo à bola." Por fim, sete crianças referiram que gostam do espaço exterior simplesmente porque podem brincar livremente, descrevendo-o como um espaço divertido, como demonstra a criança C31: "Sim, porque é divertido e acabo com a minha energia", ou ainda: "Porque gosto de brincar." Estas respostas reforçam a importância atribuída pelas crianças à liberdade de movimento, à interação social e ao prazer associado à brincadeira no exterior. Esta valorização vai ao encontro da conceção de Neto (2017), que reconhece o brincar como uma atividade essencial e multifacetada:

Brincar é livre. Brincar é um direito da criança. Brincar é inclusivo. Brincar é um suporte para a saúde física, emocional, cognitiva e social. Brincar é uma forma de respeito e apreciação do envolvimento natural. Brincar promove o desenvolvimento e a aprendizagem. Brincar é exploração. Brincar é adaptação. Brincar é risco. Brincar é aprendizagem. (p.18).

Assim, conclui-se que a maioria das crianças aprecia o espaço exterior sobretudo pela oportunidade de conviver e brincar com os amigos, sendo a alimentação o motivo menos referido, mencionado por apenas uma criança. Esta preferência é também evidenciada na resposta da criança C26: "Tenho futebol, tenho amigos, jogo à apanhada e às escondidas".

A análise dos dados permite concluir que tanto os docentes como as crianças reconhecem o recreio como um espaço fundamental no contexto educativo. Os docentes destacaram o valor do espaço exterior para o desenvolvimento global da criança, sublinhando a sua importância para a socialização, o bem-estar emocional e a aprendizagem informal.

D1- “Social, pois desenvolve a motricidade global, formação pessoal, descarga de energia e estão em contacto com a natureza”;

D2- “O recreio é um espaço de partilha e crescimento. Muito importante para fortalecer laços e desenvolver aprendizagem sociais nas crianças. Aprender de forma descontraída, feliz e a brincar com os pares é fundamental para o crescimento global de uma criança”;

D3- “Muito, para por exemplo desenvolver competências essenciais que de outra forma, não tem como”.

Apesar disso, alertaram para a limitação do tempo dedicado ao recreio, frequentemente condicionado pelos horários e exigências curriculares (D3).

Do ponto de vista das crianças, a maioria evidencia uma clara preferência pelo recreio, sobretudo pela possibilidade de brincar livremente, interagir com os pares e usufruir dos materiais e equipamentos exteriores (C4), ainda que uma minoria tenha referido preferência pela sala de aula, motivada pelo gosto ligado às aprendizagens (C12).

Assim, torna-se evidente pelos docentes a necessidade de valorizar e ampliar o tempo e as condições de acesso ao espaço exterior nas instituições educativas, reconhecendo o recreio não apenas como uma pausa nas atividades letivas, mas como um espaço intencional e promotor de aprendizagens fundamentais para o desenvolvimento integral da criança.

O recreio é o local onde a criança passa um período, durante a pausa nas aulas, com a oportunidade de brincar, comer, conversar com os amigos e relaxar, uma vez que é a oportunidade de os mesmos poderem refletir sobre tudo o que se passou no seu tempo escolar (França et al., 2022).

#### 2.4.2. Sentimentos associados à vivência no espaço exterior

A forma como as crianças vivenciam o espaço exterior está intimamente ligada às dinâmicas do grupo e às emoções que emergem dessas interações. O recreio, enquanto espaço de socialização e de contacto com o ambiente, pode ser fonte de sentimentos diversos - dependendo da forma como os grupos se organizam e se relacionam entre si e com o espaço. Neste contexto, a caracterização dos grupos feita pelas docentes envolvidas no estudo revela disposições emocionais positivas, que favorecem uma experiência rica e equilibrada nesses momentos de vivência ao ar livre.

A docente do Pré-escolar (D1) descreveu o seu grupo como sendo “um grupo que cumpre as regras; pacífico; respeitam o espaço; promovem a segurança e o bem-estar do espaço”. Esta descrição evidencia uma turma com comportamentos adequados, colaborativa e que respeita os espaços comuns, nomeadamente o recreio. A valorização do cumprimento das regras e do cuidado pelo espaço partilhado é um indicador importante em relação à utilização do recreio. Uma consciência coletiva que promove um ambiente seguro, e emocionalmente estável, que contribuem para que as crianças possam experienciar sentimentos de confiança e bem-estar.

A docente do 1.º ano (D2) caracterizou o seu grupo como sendo “um grupo feliz, heterogéneo, inclusivo e muito ativo”. Estas características, apesar de se referirem à dinâmica geral da turma, tornam-se particularmente visíveis nos momentos de recreio, em que a diversidade e a energia do grupo se expressam nas interações. A aceitação da heterogeneidade reforça, assim, um ambiente exterior no qual todas as crianças se sentem reconhecidas e integradas, favorecendo o desenvolvimento de sentimentos de pertença, autoestima e alegria.

De igual modo, o docente do 4.º ano (D3) destacou que se trata de “um grupo coeso e trabalhador na sua generalidade”, revelando uma perceção positiva e equilibrada da turma, que se reflete também nas vivências no espaço exterior, onde a cooperação e a entreatajuda contribuem para a construção de um recreio mais harmonioso.

Assim, é possível constatar que os três docentes reconhecem nas suas turmas traços de cooperação, respeito e envolvimento, aspetos fundamentais para uma vivência positiva do recreio. Ainda que estas descrições se refiram de forma geral ao grupo, foi possível verificar, a partir das observações durante os momentos de recreio, vivenciadas em períodos de estágio, que tais características também se refletiam no espaço exterior: as crianças brincavam em pequenos e grandes grupos, partilhavam recursos do espaço

exterior, procuravam incluir colegas e demonstravam entusiasmo nas interações. Esta correspondência entre o que os docentes destacaram e o que foi observado no recreio permite compreender melhor os sentimentos de bem-estar, pertença e alegria associados às vivências no espaço do recreio.

Todas as crianças participantes neste estudo manifestaram sentimentos positivos em relação ao espaço exterior. As descrições partilhadas pelas crianças revelam emoções de bem-estar, alegria e entusiasmo, face à vivência no espaço exterior. Estes sentimentos são claramente expressos em testemunhos como:

- “Alegre e feliz” (C17);
- “Sinto-me feliz e divertido” (C2);
- “O meu coração sente-se bem” (C29).

Estes relatos permitem concluir que as crianças estabelecem uma relação afetiva positiva com o espaço exterior, valorizando-o enquanto espaço de emoções positivas. Tal como refere Inácio (2019), o espaço exterior oferece inúmeras vantagens e potencialidades, contribuindo para que as crianças que dele usufruem se sintam realizadas e felizes, o que, por sua vez, promove o aumento da autoestima. Assim, os sentimentos expressos pelas crianças não apenas revelam prazer imediato na experiência, mas também refletem os benefícios duradouros que estes ambientes promovem ao nível do desenvolvimento emocional e social.

#### 2.4.3 Preferências das Crianças: Atividades Mais e Menos Apreciadas

Embora esta questão tenha sido mais diretamente dirigida às crianças, os docentes também revelaram perceções sobre as preferências lúdicas, relativamente à dinamização de atividades orientadas no recreio. As suas opiniões refletem diferentes perspetivas quanto ao papel do adulto e à organização deste tempo.

A docente do Pré-escolar (D1) demonstra uma preocupação de natureza prática, remetendo para a importância de “espaços adequados para a realização da mesma, para mim é o mais importante”. Esta afirmação revela que, mais do que questionar o valor das atividades orientadas, destaca a necessidade de condições físicas do espaço exterior como fator determinante para a qualidade dessas experiências. Esta visão remete para a importância de um ambiente preparado, seguro e funcional, essencial para o desenvolvimento de experiências significativas para as crianças. Esta perspetiva está alinhada com os princípios do Modelo Pedagógico Réggio Emília, referido por Inácio (2019), no qual o ambiente é entendido como “o terceiro educador”, assumindo

um papel central no processo educativo e no desenvolvimento da autonomia e criatividade das crianças.

A docente do 1.º ano (D2), por outro lado, manifesta uma posição mais centrada na autonomia da criança, defendendo que “o recreio é um espaço e um momento de aprendizagem livre. Cada criança deve, na minha opinião, aproveitar livremente desse momento”. A sua visão valoriza a liberdade de escolha, o brincar espontâneo e a ausência de intervenção direta do adulto durante este tempo, considerando-o essencial para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e das relações sociais. Neste sentido, Inácio (2019) reforça que o adulto deve ir ao encontro das expectativas da criança, deixando-a explorar livremente. Também Inácio (2019) sublinha que uma intervenção excessiva por parte do adulto pode desviar o foco da criança, levando-a a perder o interesse pelo objeto de exploração ou pela atividade em curso.

Por sua vez, a docente do 4.º ano (D3) apresenta uma visão mais integradora e favorável à dinamização de atividades orientadas no recreio. Considera que “são de extrema importância, são atividades que os alunos gostam, e nós, professores, podemos desenvolver atividades, dar conteúdos, competências, sem que os alunos sintam o peso de estar dentro de uma sala”. Esta visão atribui ao recreio um potencial pedagógico significativo, transformando-o num espaço de aprendizagem lúdica e descontraída, onde é possível desenvolver conteúdos curriculares e competências diversas de forma mais leve e prazerosa. Inácio (2019), também, valoriza o tempo passado no espaço exterior, em atividades lúdicas e de aprendizagem, constituindo-se como um momento privilegiado para o desenvolvimento global da criança - cognitivo, emocional e social.

As respostas dos docentes refletem três olhares distintos sobre as atividades orientadas no recreio: uma centrada nas condições físicas e estruturais (D1), outra na liberdade e espontaneidade da criança (D2), e uma terceira na potencialidade de aprendizagem curricular no exterior (D3). Assim, torna-se essencial cruzar estas perspetivas com as opiniões das crianças sobre as atividades que gostavam mais de desenvolver - e também saber sobre aquelas que menos apreciam no espaço exterior.

De acordo com as respostas recolhidas, a maioria das crianças demonstrou grande entusiasmo por atividades de movimento e interação social no espaço exterior. As brincadeiras mais mencionadas incluem, em primeiro lugar, jogar à bola (C7, C10, C12, C13, C15, C16, C19, C22, C26) seguido do jogo da apanhada (C1, C6, C7, C13, C17, C23, C27, C35). Também foi frequentemente referida a preferência por brincar com os amigos (C2, C20, C21, C24, C31), bem como por utilizar equipamentos do

parque de recreio de cada instituição (C7, C16, C18, C24, C37). Por fim, várias crianças destacaram o gosto por brincadeiras criativas e espontâneas como saltar, correr, cantar ou até mesmo fazer o pino (C3, C4, C5, C36).

Estas escolhas revelam uma forte valorização do brincar livre, ativo e em grupo, revelando o papel central do recreio como espaço de expressão, movimento e socialização. Esta tendência está em consonância com os princípios defendidos na literatura sobre a importância do brincar ao ar livre, quer na promoção do desenvolvimento físico e emocional, quer na construção de relações interpessoais significativas.

Como afirma Neto (2020), que o direito da criança a brincar na Natureza pode ser entendido como uma extensão da interpretação do artigo 31.º e do artigo 29.º, na medida em que reconhece que a educação deve orientar-se para a sensibilização e o respeito pelo meio ambiente. Assim, brincar no espaço exterior não é apenas uma atividade lúdica, mas um direito e uma oportunidade educativa com potencial transformador.

Apesar do entusiasmo geral pelo recreio, algumas crianças identificaram aspetos que não apreciam:

- Brincar sozinho ou estar de castigo (C6, C12, C19, C22, C26, C28, C31);
- Atividades físicas específicas como correr ou jogar futebol (C14, C17, C18, C21, C30, C33);
- Espaços com desconforto físico ou sujidade, como a caixa de areia (“tem piolhos”, C10; “lá vai os gatos”, C7), o cimento (“caio e aleijo-me”, C16) e equipamentos que “aleijam” (C2);
- Ficar parado ou sem atividade (C32: “não gosto de não fazer nada”; C31: “ficar sentada no banco”).

A partir das respostas recolhidas, observa-se que as crianças demonstram menor agrado quando estão sozinhas ou quando são sujeitas a castigos durante o tempo de recreio. Estas situações são associadas a sentimentos de desconforto e frustração, contrariando a natureza social e lúdica que caracteriza a vivência no espaço exterior. Segue-se, com alguma frequência, o desagrado pela prática da atividade física, mais propriamente jogar futebol. Este dado aparenta, à primeira vista, ser contraditório, uma vez que jogar à bola surge como a atividade preferida pela maioria das crianças. No entanto, esta divergência pode ser interpretada como reflexo da intensidade da prática ou da forma como ela é organizada, revelando que, embora nove crianças tenham

referido o futebol como atividade favorita, seis demonstraram desagrado por esta mesma prática (para além disso, esta preferência ou desagrado pode surgir associada ao género da criança). Este contraste sugere que o valor atribuído à atividade desportiva depende das experiências individuais, do envolvimento do grupo e das dinâmicas associadas. Importa ainda salientar o desagrado manifestado por algumas crianças relativamente às condições do espaço exterior e aos recursos disponíveis nas instituições, nomeadamente a caixa de areia ou a limitação de materiais. Também o desânimo perante momentos de inatividade é mencionado, sendo evidente a preferência por situações de movimento constante e estímulo físico. Estas respostas demonstram que as crianças valorizam ambientes dinâmicos, que favoreçam o brincar ativo e a exploração.

Tal como apresenta Tovey (2007), os espaços exteriores, pela sua imprevisibilidade, colocam desafios às crianças, incentivando-as a mobilizar estratégias de resolução de problemas e a desenvolver competências motoras e sociais. Este potencial educativo é especialmente relevante quando o ambiente exterior é vivido de forma livre e envolvente.

Relativamente à dinamização de atividades orientadas no recreio, a maioria das crianças manifestou interesse por propostas estruturadas, sobretudo quando estas envolvem movimento, criatividade e aprendizagem ativa. Face à questão sobre se gostariam de realizar mais atividades durante o recreio, a grande maioria respondeu afirmativamente, demonstrando abertura para integrar novas experiências neste espaço.

Muitas crianças sugerem, inclusivamente, a transposição de conteúdos da sala de aula para o espaço exterior, mas de forma mais lúdica. Afirmações como “O que faço na sala, mas na rua” (C8) ou “Gostava de aprender no recreio, igual na sala” (C25), revelam o desejo de uma aprendizagem significativa, que concilie o prazer de estar ao ar livre com a aquisição de conhecimentos.

As crianças demonstraram entusiasmo por atividades como *peddy-papers*, jogos com letras e números, experiências com água e propostas de artes visuais. Estas sugestões evidenciam uma clara abertura para uma abordagem lúdico-pedagógica no espaço exterior, em que o brincar se articula com a aprendizagem. Deste modo, a maioria das crianças (18 crianças) apresentou interesse em desenvolver atividades ligadas aos conteúdos curriculares ao ar livre (C1, C6, C7, C8, C9, C10, C11, C12, C13, C14, C15, C16, C17, C25, C27, C28, C 30, C35, C37). Algumas delas apresentaram sugestões concretas de articulação entre o espaço interior e exterior, como é o caso da

proposta: “fazer metade no recreio e outra metade na sala.” (C30). Este interesse por aprender fora da sala levou à implementação de várias atividades no espaço exterior, idealizadas com base nas preferências manifestadas pelas crianças e articuladas com os objetivos curriculares (Anexo VIII).

A análise das respostas permitiu ainda identificar o gosto das crianças pela exploração e observação do meio envolvente. Atividades como “ver com binóculos”, “caça ao tesouro”, “escrever textos”, “ver as coisas da rua” (C22, C27, C29), revelam um desejo claro de aprender de forma menos formal e mais conectada com o mundo real. Esta visão está em consonância com a proposta de Neto (2020), que defende a necessidade de repensar o vocabulário escolar tradicional, substituindo a dicotomia entre sala de aula e recreio por uma conceção mais ampla de espaços educativos - interiores e exteriores - que favoreçam a livre circulação das crianças. Tal abordagem permite o desenvolvimento de experiências autênticas, promovendo a curiosidade, a descoberta e aprendizagens mais integradas com o ambiente.

Outras propostas apresentadas pelas crianças incluem atividades artísticas, físicas e cooperativas, apresentando um maior agrado pela prática de educação física, ginástica, correr, dançar e jogos tradicionais (C1, C2, C3, C4, C5, C10, C18, C19, C20, C26, C32, C33, C34), seguido das artes e desenho (C3, C18, C24, C28, C31, C34) e atividades de grupo (C1, C2, C22, C30, C31, C35).

Estas escolhas revelam uma forte ligação das crianças ao corpo em movimento, ao brincar sensorial e ao desejo de partilhar experiências com os colegas. As crianças mostram-se recetivas a um recreio mais dinâmico, criativo e adaptado aos seus interesses, ritmos e necessidades. Também Stasyuk (2019) defende esta visão - importância de ambientes educativos exteriores que promovam o movimento livre, a expressão criativa e a interação social como pilares do desenvolvimento infantil.

Apesar da maioria expressar entusiasmo pelas atividades lúdico-pedagógicas no espaço exterior, registaram-se duas exceções: uma criança (C23) afirmou não querer realizar novas atividades no recreio; enquanto outra (C36) justificou-se com os fatores climáticos, referindo que “está calor e às vezes chove”. Estas respostas, embora pontuais, revelam que o bem-estar das crianças no espaço exterior também depende de variáveis contextuais, como o conforto térmico e as condições meteorológicas.

As crianças valorizam o recreio como um momento de brincar livre, ativo e em grupo, sendo o jogo da apanhada, o futebol, as brincadeiras no parque e o contacto com a natureza as experiências mais apreciadas. No entanto, também manifestaram críticas e desconfortos, relacionados com a solidão, o conflito entre pares e a qualidade dos

espaços exteriores. Estes aspetos reforçam a importância de repensar não apenas as atividades propostas, mas também as condições físicas e emocionais que favorecem uma vivência positiva e inclusiva do recreio.

As sugestões feitas pelas crianças para dinamizar o recreio revelam um forte desejo de explorar aprendizagens de forma lúdica, aproximando o recreio da dimensão pedagógica, sem comprometer o prazer de brincar. Estes dados mostram que as crianças não apenas vivenciam o recreio de forma passiva, como o pensam, refletem sobre ele e desejam participar na sua transformação. Como defende Neto (2020), um recreio de qualidade não é compatível com um “design” formatado e excessivamente centrado no olhar adulto; pelo contrário, deve ser pensado a partir das necessidades, interesses e ritmos das crianças. A comparação entre as vozes das crianças e dos docentes revela uma grande convergência na valorização do recreio como espaço fundamental de desenvolvimento, enquanto espaço fundamental para o crescimento e a aprendizagem. Ambos os grupos reconhecem a sua importância, destacando o potencial para a promoção de atividades significativas e intencionais, ajustadas às necessidades e singularidades de cada criança.

#### 2.4.4. O recreio ideal na perspetiva das crianças e dos docentes

Durante as entrevistas realizadas aos docentes, ocorreu a possibilidade de apresentarem as características do recreio “ideal” para os seus alunos. A análise das respostas permitiu identificar elementos-chave que apontam para uma visão partilhada sobre a importância do contacto com a natureza, da liberdade e do bem-estar emocional proporcionados no espaço exterior.

A docente D1 menciona explicitamente elementos naturais como a horta e o galinheiro, sublinhando o valor pedagógico e sensorial da presença de ambientes vivos no recreio. Também a docente D3 valoriza a relação com a natureza, referindo a importância das zonas verdes, árvores, chão de terra e um espaço natural e menos artificial. Para além da natureza, há um reconhecimento comum de que o recreio deve ser um espaço onde as crianças se sintam felizes, livres e seguras, permitindo-lhes explorar, brincar e crescer. D2 foca-se exclusivamente no bem-estar emocional: “onde a criança se sente feliz e consegue brincar livremente com os pares”. D3 amplia o conceito: “liberdade associada a exploração, aprendizagem e segurança”.

O docente D3 aprofunda a reflexão sobre a inclusão no espaço exterior, fazendo referência direta às Necessidade Educativas Específicas e à importância da diferenciação de espaços. Destaca que “*é importante que existam áreas diferenciadas*”.

*para atividades mais ativas e outras mais calmas, respeitando os diferentes ritmos e interesses. O recreio deve ser acessível a todos, incluindo os alunos com necessidades educativas específicas, e supervisionado por adultos atentos que promovam a convivência positiva.”* Esta perspetiva reforça uma visão de recreio inclusivo, pensado para acolher a diversidade de crianças, oferecendo experiências ajustadas às suas características e necessidades. Além disso, D3 sublinha o valor educativo do recreio, reconhecendo-o como um espaço capaz de promover “competências essenciais de forma lúdica e significativa. Esta visão contrasta ligeiramente com a dos docentes D1 e D2, que, embora também valorizem o recreio, centram-se mais diretamente na sua dimensão lúdica, destacando sobretudo a importância do brincar livre para o bem-estar das crianças. As respostas demonstram uma valorização transversal do brincar livre, da natureza e do bem-estar infantil, na qual foi possível analisar respostas com uma perspetiva pedagógica e inclusiva, indo ao encontro das conceções mais atuais de recreio como espaço de aprendizagens significativas. São também valorizados os aspetos físicos e emocionais associados ao recreio. Por exemplo, D1 menciona infraestruturas desejadas como “escorregas, baloiços, caixa de areia e água, um canto de horta e galinheiro”, enquanto D2 sublinha o aspeto emocional do recreio ideal como sendo “onde uma criança se sente feliz e consegue brincar livremente com os seus pares”.

Foi ainda solicitado aos docentes que imaginassem como é que, segundo as características dos seus grupos, as próprias crianças descreveriam o recreio ideal. Neste exercício, D3 destaca o recreio como um “lugar mágico”, associando-o ao universo do “faz de conta” e à imaginação infantil. A sua descrição inclui elementos naturais e sensoriais, como relva, árvores e hortas, revelando sensibilidade para o valor exploratório, sensorial e simbólico que o espaço exterior pode ter na construção da experiência da infância.

A brincadeira ativa e a liberdade de movimento também são apresentadas por todos os docentes (D1, D2 e D3) que referiram brinquedos e atividades físicas: bolas de futebol, arcos, cordas, espaço para correr, saltar, explorar e árvores grandes para trepar.

Os espaços de calma e socialização também são apresentados, na qual D3 menciona “cantinho tranquilo com livros e almofadas”, indicando que reconhece a necessidade de espaços de descanso e interação, na qual a D1 acrescenta a área da caixa de areia e de água.

Após analisar as respostas dos três docentes, foi elaborada uma tabela interpretativa (Anexo IX), que sintetiza a visão sobre o recreio ideal, com base em quatro

dimensões principais: caracterização do espaço, recursos, ambiente e funções. Segundo Neto (1995), podemos sintetizar essas necessidades, referindo “movimento, espaço, afetividade, contato com a natureza, materiais diversificados, exploração do meio, acesso ao jogo, ser livre-poder experimentar e transformar o meio natural e institucional, convivência em grupo, etc...” (p. 5). Esta citação reforça a amplitude e a profundidade das expectativas manifestadas pelos docentes, sublinhando a importância de um espaço que promova o bem-estar global das crianças. Após a análise, foi possível através da aplicação *Live Home 3D* (disponível no seguinte endereço: <https://www.livehome3d.com/>) criar uma possível ilustração do recreio ideal definido por parte dos docentes, para o grupo de crianças que trabalhavam no momento da investigação (Figura 15).

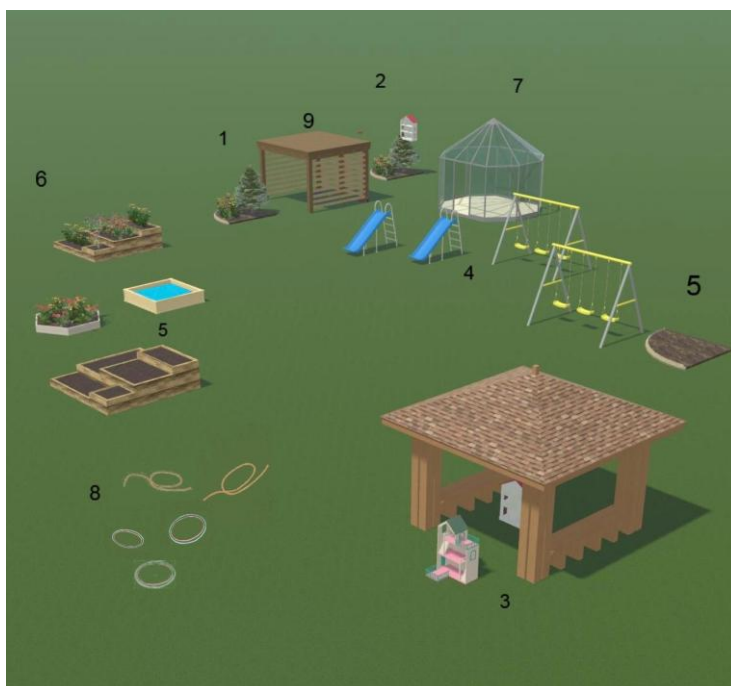


Figura 15– Recreio ideal na perspectiva dos Docentes.

Legenda:

1-Árvores para trepar;	2-Casa da árvore;	3-Área do faz de conta;
4- Escorrega e baloiços;	5-Caixa de areia e de água;	6- Horta com flores e legumes;
7- Galinheiro;	8-Cordas, arcos	9- Almofadas e livros no cantinho tranquilo.

Do ponto de vista das crianças, foi colocada uma questão que pretendia recolher as suas perspetivas subjetivas e imaginativas sobre o espaço exterior, promovendo a sua participação ativa e o exercício da sua voz no processo educativo. Esta pergunta

de natureza descritiva, permitiu aceder às suas preferências, necessidades e desejos relacionados com o recreio ideal.

A análise qualitativa interpretativa das respostas revelou uma elevada frequência de menções a equipamentos de recreio e estruturas físicas. Entre os elementos mais referidos destacam-se:

- Escorregas (C2, C3, C5, C7, C9, C12, C17, C28);
- Baloços (C2, C5, C7, C9, C10, C12, C24, C36);
- Carrosséis e rodas (C3, C7, C10, C16, C30);
- Casinhas de brincar (C9);
- Parques maiores ou com mais variedade de equipamentos (C27, C30, C31, C36).

Estas respostas evidenciam um forte interesse por estruturas que promovem o movimento, o jogo simbólico e a fantasia. A criança C9, por exemplo, sintetiza este desejo ao afirmar: “Escorrega, baloços, casinhas de brincar e rodas.”, mostrando uma preferência clara por ambientes que convidem à brincadeira livre e imaginativa.

Para além dos equipamentos de recreio, foi também expressivo o número de crianças que manifestou interesse por espaços destinados à prática desportiva e a jogos coletivos. O campo de futebol foi o mais referido: C1, C2, C4, C8, C12, C13, C19, C22, C29, C32 -seguido de menções a outras modalidades como basquetebol, voleibol, corrida e padel (C26, C29, C31, C32). O espaço para a ginástica também foi escolhido por duas crianças - “C18 - Uma parte para ginástica, com vários equipamentos e acessórios para a ginástica.”. Algumas crianças mencionaram algumas atividades que foram desenvolvidas ao longo dos estágios que desenvolvi: C6, C8, C10, demonstrando o impacto positivo dessas experiências e a sua relevância na construção do recreio ideal.

O jogo estruturado e competitivo é valorizado, especialmente pelos alunos, sugerindo uma preferência por atividades físicas dinâmicas e cooperativas.

A presença de elementos naturais também é evidente, pois as crianças escolheram espaços com:

- Areia: C3, C5, C6, C7, C17;
- Flores: C3;
- Relva: C19, C22;
- Espaços de água: C2, C14, C23, C24, C30, C31, C34, C35;

- Espaço para cães: C28.

A presença de elementos naturais nas respostas das crianças reforça a ideia de um recreio sensorial, com ligação à natureza e ao bem-estar. A maior parte das crianças idealizou o recreio como um espaço com água ou atividades relacionadas com este elemento. Esta necessidade levou, inclusive, ao desenvolvimento de uma atividade colaborativa no âmbito do estágio supervisionado, com o objetivo de aproximar o recreio real da versão idealizada pelas crianças (Anexo X).

As atividades artísticas e de expressões foram também mencionadas através do interesse de espaços dedicados à pintura/desenho, à leitura e jogos de valor computacional (C13, C20, C21, C35, C36, C37). Estas escolhas revelam que algumas crianças valorizam ambientes mais tranquilos e criativos, em contraste com a agitação típica das brincadeiras físicas. Este dado revela a diversidade de perfis, interesses e necessidades, sublinhando a importância de um recreio inclusivo, que contemple diferentes ritmos, estilos de aprendizagem e formas de expressão.

Também emergem nas respostas das crianças aspetos ligados à dimensão relacional e emocional do recreio. A criança C10 expressa o desejo de ter “Mais amigos” enquanto C11 mencionou explicitamente a importância de “Ter regras, não bater e não empurrar.” Estas declarações revelam que, mesmo em idades precoces, existe uma consciência sobre a necessidade de respeito mútuo, segurança e convivência harmoniosa, valorizando o recreio como um espaço não apenas de brincadeira, mas também de construção de relações e aprendizagens sociais. Destacam-se ainda quatro respostas que refletem relevam uma imaginação rica e criativa:

- Casa de pipocas e roda gigante: C16;
- Parque de diversões com comida: C30;
- Trazer o telemóvel para estudar: C25;
- Campo com medidas exatas (ex.: 5m x 3m): C32.

Estes exemplos ilustram a liberdade imaginativa com que as crianças constroem a sua visão de um recreio ideal, integrando elementos de fantasia e inovação.

Através da questão aberta “Para ti, como seria o teu recreio ideal?”, foi possível aceder às múltiplas perspetivas das crianças sobre os espaços exteriores, revelando um conjunto alargado de desejos e necessidades. As respostas evidenciam a importância de espaços que integrem equipamentos de recreio tradicionais (escorregas,

baloços e campos de futebol), elementos naturais (areia, flores e relva), atividades aquáticas e criativas, e ambientes seguros e a convivência positiva.

Estes dados reforçam a necessidade de pensar o recreio como um espaço educativo plural, capaz de responder à diversidade de perfis e vozes das crianças, promovendo experiências significativas de aprendizagem, socialização e bem-estar.

Após à análise das respostas das crianças, foi possível construir uma tabela (Anexo XI), que permite caracterizar o espaço, os recursos, o ambiente e as funções do recreio ideal. Esta sistematização facilita a comparação entre as visões das crianças e dos adultos, evidenciando convergências e especificidades.

No âmbito da mesma entrevista, foi ainda oferecida às crianças a oportunidade de escolherem o recreio que mais se aproximava do seu “ideal”, a partir da observação de cinco imagens de recreios escolares nacionais através das seguintes imagens:



Figura 16- Colégio D. José I, em Aveiro

Fonte: <https://www.coldjose1.pt/campus>



Figura 17- AEAA, Escola Manique do Intendente, Agrupamento de Escolas do Alto de Azambuja

Fonte: <https://www.facebook.com/profile.php?id=100064226160907>

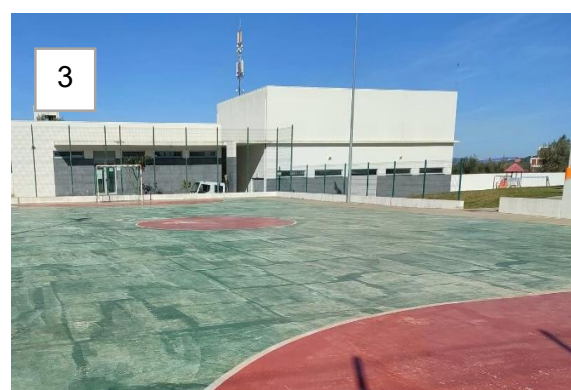


Figura 18 - Centro Escolar de Alcoentre, Agrupamento de Escolas do Alto de Azambuja

Fonte: <https://www.facebook.com/share/oUzqdhw5TeGqzrif/?mibextid=WC7FNe>



Figura 19- Colégio O cantinho, Carcavelos

Fonte: <https://externato-ocantinho.com/recreios-e-horta/>



Figura 20 - Centro Escolar de Alcoentre, Azambuja

Fonte: <https://www.facebook.com/share/p/66VuPDH Qss7rMaaj/?mibextid=WC7FNe>

Através desta atividade visual, foram obtidas as seguintes distribuições apresentadas no gráfico II:

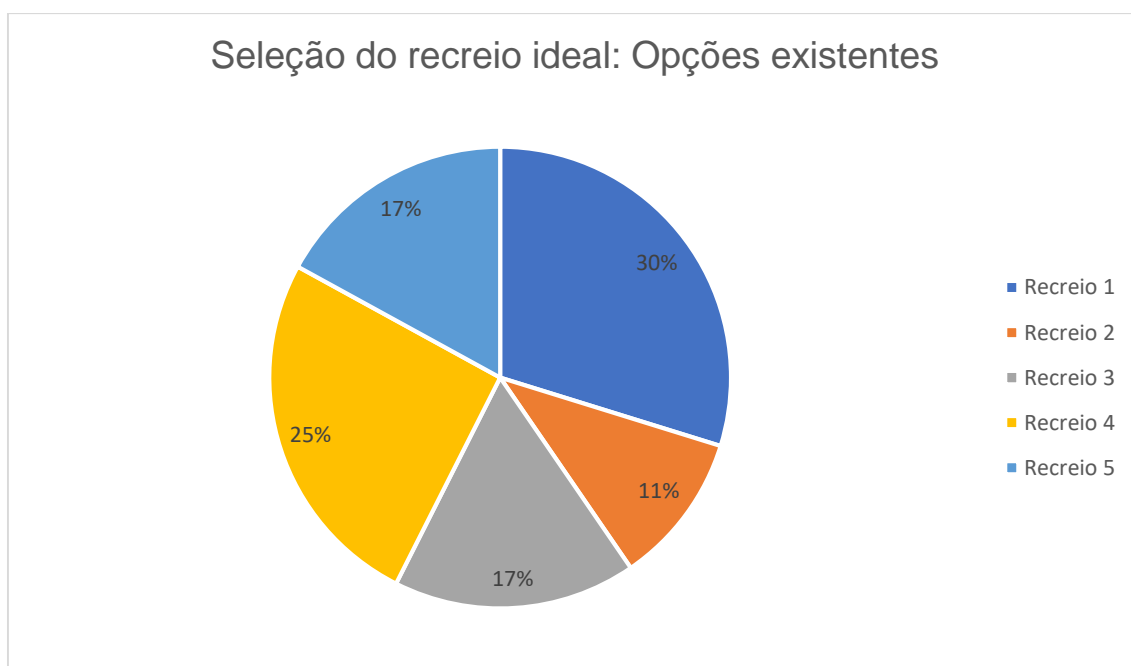


Gráfico II- Seleção do recreio ideal: Opções existentes

O primeiro recreio é apresentado como um espaço amplo, ao ar livre, com bastante área verde e relvado. Dispõe de equipamentos como um escorrega e um

baloço, integrados num piso misto: areia nas zonas de equipamento e relva natural em redor. O ambiente é calmo e natural, com árvores e sombra, onde prevalece um ambiente tranquilo e o contacto com a natureza (Figura 16).

A figura 17 representa um recreio mais pequeno e delimitado, situado junto a um muro, com piso de borracha antiderrapante, adequado à segurança infantil. Estão presentes vários equipamentos de brincar como estruturas para trepar, escorrega e também um jogo marcado no chão conhecido por “jogo da macaca”. Apesar de ter menos vegetação, tem maior presença de infraestruturas educativas.

A figura 18 é um campo desportivo, com uma superfície em cimento pintado, com áreas em verde e vermelho, delimitando zonas de jogo, como o basquetebol e o futsal. O espaço é amplo e plano, adequado para atividades desportivas e jogos de grupo. Existe também uma vedação em redor, garantindo segurança. No entanto, estão ausentes elementos de sombra, brinquedos tradicionais ou elementos naturais, como relva ou árvores.

A figura 19 apresenta uma horta pedagógica, com várias espécies de plantas, com crianças envolvidas em tarefas que envolvem cuidar e observar a natureza. Trata-se de um espaço verde, educativo, com foco na sustentabilidade, mas sem equipamentos lúdicos tradicionais.

Por fim, a figura 20 assemelha-se a um parque de diversões infantil, de menores dimensões e protegido. O chão apresenta uma superfície macia e segura para quedas, existem vários equipamentos coloridos, como: escorrega, casinha com telhado, baloço, e balancés em forma de animal. É rodeado de natureza, com zonas de sombras naturais e de descanso.

A partir da análise cruzada das entrevistas e das escolhas feitas pelas crianças relativamente ao recreio ideal existentes em território nacional, é possível identificar elementos recorrentes nas preferências das crianças, tais como: a valorização de um ambiente calmo, amplo e natural, e apontam frequentemente a importância de equipamentos tradicionais, como baloiços, escorregas, areia e relva.

Após a entrevista, também foi pedido a cada criança que desenhasse o seu recreio ideal (Anexo VI). Os desenhos revelaram uma elevada coerência com as respostas dadas nas entrevistas, reforçando as ideias expressas verbalmente. Através da figura 21, é possível observar uma correspondência entre o desejo expresso pela criança C36, que manifesta a vontade de ter um recreio com um espaço destinado à pintura. Por sua vez, a criança C29, expressa o desejo de dispor de um campo de futebol, o qual é igualmente representado de forma integral na figura 22.



Figura 21 – Área de desenho

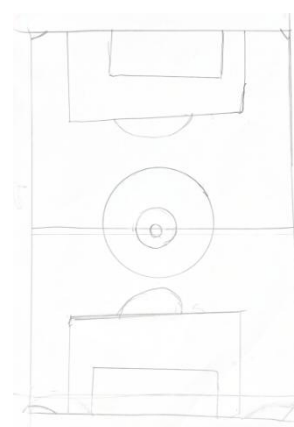


Figura 22 – Campo de futebol

Com base nas escolhas e produções das crianças, foi possível identificar o recreio ideal na perspectiva das crianças, tendo como apoio uma tabela interpretativa (Anexo XI), representado na seguinte imagem:



Figura 23 – Recreio ideal- Crianças

Legenda:

1-Escorrega;	2- Baloços;	3-Carossel;
4-Casas de brincar;	5-Areia;	6-Piscina;
7-Campo de desporto;	8-Livros/espço de leitura;	9-Cordas e arcos;
10-Brinquedos;	11-Material de pintura.	

O recreio ideal representado na Figura 23 apresenta-se como um espaço amplo e bem organizado, rodeado por áreas verdes, que integra uma diversidade de ambientes e materiais capazes de promover diferentes formas de brincar e aprender. Destacam-se os equipamentos tradicionais, como o escorrega, os baloiços e o carrossel, que incentivam o movimento e a socialização entre pares. Estão também presentes as casas de brincar, a piscina e o campo de desporto. Além disso, a existência de zonas de areia, cordas e arcos, bem como outros brinquedos, contribui para a exploração sensorial e o desenvolvimento motor. O recreio contempla ainda um espaço dedicado à leitura, com livros e assentos confortáveis, e uma área para atividades criativas, com material de pintura, evidenciando a preocupação em articular momentos de lazer com oportunidades de expressão artística e cultural.

Deste modo, com base nas necessidades e desejos expressos pelas crianças, foram criados diversos recursos educativos. Estes recursos foram desenvolvidos com base nos interesses manifestados pelas crianças em cada contexto de estágio, tendo estas participado ativamente em todas as fases da sua criação.

No contexto do Pré-escolar, o grupo valorizava a existência de um campo de futebol, pelo que foram construídas balizas, permitindo às crianças usufruírem de um recreio mais próximo do seu ideal (Anexo XII).

No contexto do 1.º ano do 1.º CEB, os alunos demonstraram grande interesse em dispor de mais jogos no recreio. Assim, em conjunto, produzimos dois jogos que permaneceram disponíveis na sala, de forma a poderem ser utilizados livremente, contribuindo para a melhoria do espaço para as crianças (Anexo XIII).

Em relação ao último contexto, mais precisamente no 4.º ano do 1.º CEB, os alunos manifestaram interesse em ter um espaço exterior onde pudessem desenhar livremente. Para responder a esta necessidade, foi colocado um papel de cenário num local harmonioso e de fácil acesso a todas as crianças, acompanhado de canetas e lápis - de carvão, de cera e de cor - criando um espaço de expressão artística que refletia o recreio ideal deste grupo (Anexo XIV).

A criação dos recursos foi desenvolvida com o intuito de procurar dar resposta às suas preferências, traduzindo-se na criação de um recreio ideal - pensado pelas crianças e para as crianças - reforçando a sua voz e protagonismo na definição do espaço exterior. Tal como sublinha Stasyuk (2019), é fundamental “ouvir” verdadeiramente as crianças para compreender o tipo de recreio que gostavam de ter, uma vez que a visão do adulto, pode ser significativamente diferente da visão da criança.

## **Considerações Finais**

O presente estudo permitiu compreender, a partir da voz de crianças e dos docentes, a centralidade do recreio no quotidiano escolar, não apenas como um intervalo entre atividades letivas, mas como um espaço privilegiado para o desenvolvimento integral da criança. As perceções recolhidas revelam que tanto os adultos como as crianças reconhecem no recreio um tempo e um lugar fundamental para a socialização, o bem-estar emocional, o brincar livre e, também, para aprendizagens significativas.

Deste modo, foram analisados os interesses dos docentes e das crianças relativamente ao recreio, como também os sentimentos associados à vivência no espaço exterior. É crucial fazer uma análise das atividades preferenciais e das menos relevantes para as crianças, permitindo conhecer o recreio ideal na sua perspetiva e também dos docentes envolvidos no presente estudo.

A análise dos dados permitiu compreender, de forma aprofundada, a importância atribuída ao recreio. Os docentes demonstraram um claro reconhecimento do seu valor enquanto espaço essencial, associando-o à socialização, ao bem-estar emocional e à aprendizagem informal. Destacaram ainda a necessidade de ampliar o tempo e as condições de usufruto deste espaço, sublinhando a relevância do contacto com a natureza, da liberdade de movimento e da criação de um ambiente seguro, inclusivo e estimulante.

As crianças, por sua vez, expressaram uma ligação afetiva intensa com o recreio, evidenciada nas suas respostas carregadas de entusiasmo, alegria e sentido de pertença. A maioria revelou sentimentos positivos ao brincar no espaço exterior, utilizando expressões como “feliz”, “alegre”, “divertido” e “o meu coração sente-se bem”, o que reforça a importância emocional atribuída a este espaço.

Relativamente às práticas lúdicas, as crianças demonstraram uma forte preferência por brincadeiras que envolvem movimento e interação social, como o futebol, o jogo da apanhada, as brincadeiras no parque e os jogos simbólicos. Contudo,

também relataram experiências menos agradáveis, associadas a momentos de solidão, castigo ou desconforto físico, provocado por certos materiais ou condições dos espaços exteriores das instituições.

A construção do recreio ideal, tanto na perspetiva dos docentes como na das crianças, revelou pontos de convergência significativos. Ambos os grupos valorizaram a presença de elementos naturais, a liberdade de brincar e a diversidade de recursos. Os docentes evidenciaram uma preocupação pedagógica, reconhecendo o recreio como um espaço promotor de aprendizagens significativas. As crianças, por sua vez, revelaram criatividade e pensamento crítico, sugerindo alterações concretas ao espaço e manifestando o desejo de participar ativamente na sua transformação.

A análise das perspetivas dos docentes levou-me a refletir sobre diferentes formas de conceber o recreio, como espaço livre, estruturado e pedagógico, reconhecendo a possibilidade de equilibrar estas dimensões de forma intencional, integrando a voz das crianças e tornando o ambiente verdadeiramente pensado para elas e com elas. Verificou-se, ainda, uma sintonia entre a visão das crianças e a dos docentes relativamente ao recreio ideal, o que reforça a importância de garantir às crianças uma participação ativa nos processos educativos, nomeadamente na definição e organização dos seus espaços de vivência.

Esta investigação abriu caminho a novas questões e possibilidades de estudo no âmbito do recreio e do espaço exterior na educação. No futuro, poderá ser relevante aprofundar a forma como a organização física e pedagógica do espaço influencia o comportamento, a socialização, a autonomia e até a motivação das crianças, de modo a perceber como é que as crianças lidam com o espaço e este consegue promover alterações no desenvolvimento da criança, ou do grupo.

Reforçam-se ainda algumas limitações do estudo, relacionadas, em primeiro lugar, com a representação gráfica dos espaços exteriores descritos pelos docentes para o grupo de crianças, nomeadamente o recreio tal como foi definido pelas mesmas. A dificuldade centrou-se na escolha de uma aplicação que ilustrasse de forma mais fidedigna esses espaços. Outra limitação esteve associada à criação dos recursos “ideais” para cada sala de crianças participante no estudo. O recurso foi desenvolvido em conjunto com as crianças, tendo-se optado, dentro das possibilidades existentes, por aquele que reunia maior consenso no grupo. No entanto, algumas crianças manifestaram frustração ao perceberem que não estavam a criar o recurso inicialmente proposto por elas. Essa situação foi prontamente resolvida através de momentos de diálogo, tanto individualmente como em grande grupo, promovendo a compreensão e o

envolvimento de todos. Tal como defende Sílvia (2023, p. 26), é através das emoções que a criança consegue viver e interagir consigo própria e com o mundo, constituindo-se estas como base essencial do processo de racionalização. Outra limitação diz respeito ao curto espaço de tempo em que decorreu o estudo e pelo facto de estar limitado a 3 grupos de crianças e os seus respetivos educadores e professores, não sendo possível generalizar os resultados obtidos.

Conclui-se, assim, que o recreio ideal é aquele que equilibra liberdade e estrutura, natureza e infraestrutura, brincadeira e aprendizagem, escuta e ação. É um espaço onde a criança é protagonista, onde se sente segura, feliz e reconhecida. É também um espaço educativo por excelência - capaz de promover competências, relações, experiências e memórias significativas para a vida. Esta visão está em consonância com os princípios defendidos por autores como Neto (2020) e Stasyuk (2019), que apelam a uma reconfiguração dos espaços escolares com base numa abordagem participativa, ecológica e centrada na criança, respeitando os seus direitos e a sua voz.

## **Reflexão Final**

O presente relatório de estágio constitui uma oportunidade valiosa para evidenciar a articulação entre o percurso formativo, a prática pedagógica e o desenvolvimento de uma investigação significativa centrada no recreio - um espaço muitas vezes subvalorizado, mas de profunda relevância na vida escolar das crianças.

Através deste estudo, tive a possibilidade de escutar atentamente as vozes das crianças e dos docentes, reconhecendo a riqueza das suas perspetivas e a relevância do recreio enquanto espaço de bem-estar, liberdade, socialização e aprendizagem. O trabalho desenvolvido contribui para a construção da minha identidade profissional, valorizando a ação de escutar, pois é através desta que conseguimos responder às necessidades das crianças, promovendo o seu bem-estar e o gosto pelo espaço escolar onde se encontram. O recreio é para a criança e deve ser adequado às mesmas, indo ao encontro dos seus interesses e necessidades e, simultaneamente, responder aos requisitos estabelecidos pelo currículo.

Relativamente às vivências nos contextos de estágio, destaco a diversidade e a riqueza das aprendizagens experienciadas. Tive a oportunidade de realizar quatro estágios distintos, em contextos variados, onde, apesar das diferenças, um elemento foi transversal a todos: o afeto. Acredito firmemente que a criança só aprende e se desenvolve verdadeiramente quando se sente segura, protegida e acolhida por quem a

acompanha diariamente. Este foi sempre um princípio orientador da minha intervenção, procurando promover um ambiente seguro e afetivo que facilitasse o envolvimento e a aprendizagem. Como referem Post e Hohmann (2011), o interesse genuíno pela criança contribui para fortalecer o vínculo estabelecido entre o adulto e a criança, promovendo sentimentos de confiança e segurança por parte desta.

Importa ainda salientar que, em todos os estágios, mantive o hábito de elaborar um diário de bordo, promovendo uma observação sistemática e reflexiva da prática. Essa documentação permitiu-me registar aprendizagens, estratégias utilizadas, notas de campo e episódios significativos, que me ajudaram a desenvolver um pensamento crítico e a aprofundar o meu processo de investigação. Este exercício foi essencial para evidenciar a evolução dos meus conhecimentos e a consolidação de competências profissionais fundamentais.

Em todos os estágios desenvolvi momentos no espaço exterior, como abordagem pedagógica, pois observei que muitas das vezes o espaço exterior apenas era um local de preferência por parte das crianças. Tal constatação levou-me a desenvolver vários momentos de aprendizagem e de ligação com o espaço exterior, o que me deu a oportunidade de observar e vivenciar a importância do mesmo para as crianças. Assim, em cada instituição, pude observar, refletir e intervir, reconhecendo o recreio como um espaço educativo com enorme potencial, onde se cruzam afetos, desafios, descobertas e aprendizagens significativas.

Ao longo da prática, procurei adotar uma postura de escuta ativa, empatia, respeito pelas crianças e valorizando a sua voz. A observação atenta e a escuta das suas ideias permitiram-me perceber o que valorizam no recreio e como o vivem, com destaque para a importância do brincar livre, da companhia dos amigos e da presença de elementos naturais. Esta escuta tornou-se ainda mais significativa ao integrar as suas propostas em momentos reais de intervenção pedagógica, onde planeei e desenvolvi atividades ao ar livre que responderam às suas necessidades e desejos. A construção partilhada de um recreio mais próximo do ideal, pensado com e para as crianças foi, sem dúvida, um dos momentos mais marcantes deste percurso.

Ao longo da minha prática, tive a oportunidade de me fortalecer em cada contexto, pois em cada ambiente consegui desenvolver competências sociais, emocionais e pedagógicas que levo como uma aprendizagem para minha futura prática profissional. É essencial desenvolver uma relação próxima com as crianças, o trabalho colaborativo com a restante comunidade escolar, como também o envolvimento familiar. Em relação ao envolvimento familiar, sempre foi algo que me despertou muitos anseios, sendo que

foi ultrapassado ao longo dos anos, o que me permitiu desenvolver estratégias e métodos, pois aprendi a ajustar estratégias, a acolher os imprevistos como oportunidades e a reconhecer os meus próprios pontos de crescimento.

A componente investigativa constituiu, igualmente, uma mais-valia neste processo, pois permitiu-me aprofundar um tema que considero essencial na construção de uma escola mais humana, participativa e centrada na criança. A análise das respostas revelou que tanto os docentes como as crianças valorizam o recreio, e ambos idealizaram um recreio com muitas características semelhantes. Esta constatação remete-me, para a importância de ouvir as crianças, pois entre gerações é reforçado a urgência de repensar o espaço exterior como parte integrante da proposta educativa, com condições adequadas, diversidade de recursos e abertura à participação ativa das crianças na sua definição.

Ao longo desta investigação, pude aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica, mantendo sempre uma postura de abertura à aprendizagem e de procura constante de informação atual, tendo sempre o interesse em poder criar e ajudar cada criança, respondendo e respeitando as suas necessidades e interesses.

Com este estudo, percebi que o recreio é muito mais do que um intervalo. É um território fértil de aprendizagens informais, de construção de relações, de exercício de autonomia e de expressão da criatividade infantil. É também um espaço onde se espelham as necessidades, os direitos e as vozes das crianças, que devem ser ouvidas, respeitadas e valorizadas.

Concluo este ciclo com a certeza de que a minha formação está em constante construção. Ser professora é comprometer-se com um processo contínuo de aprendizagem e transformação, pois, cada vez estou mais ciente que estarei dia após dia, com o privilégio de contribuir para o crescimento de cada criança. Levo comigo o compromisso, em conjunto com as crianças, de criarmos ambientes educativos ricos, dinâmicos e inclusivos, onde as crianças possam crescer felizes, sentir-se reconhecidas e construir aprendizagens verdadeiramente significativas.

## Referências Bibliográficas

- Agência para a Modernização Administrativa & Centro para a Inovação no Setor Público (2024). *Entrevista - Instrumentos de investigação*. [https://labx.gov.pt/wpcontent/uploads/2024/12/GT\\_Layout\\_Entrevista\\_VF\\_set2024.pdf](https://labx.gov.pt/wpcontent/uploads/2024/12/GT_Layout_Entrevista_VF_set2024.pdf)
- Agrupamento de Escolas Alto de Azambuja (2018). *Perfil oficial do Agrupamento de Escolas Alto de Azambuja [Página do Facebook]*. Facebook. <https://www.facebook.com/profile.php?id=100064226160907>
- Agrupamento de Escolas Alto de Azambuja (2022). *Agrupamento de Escolas Alto de Azambuja*. <https://www.ae-altodeazambuja.pt/>
- Agrupamento de Escolas Alto de Azambuja (2022). *Centro Escolar de Alcoentre*. Agrupamento de Escolas Alto de Azambuja. <https://www.ae-altodeazambuja.pt/centro-escolar-de-alcoentre.html>
- Albano, A. A. (2013). *O espaço do desenho: a educação do educador* (16ª ed.). Edições Loyola.
- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Gradiva.
- Azenha, C. M. S. (2021). *A Aprendizagem Cooperativa como incentivo à participação dos alunos: um estudo numa turma do 1º Ciclo do Ensino Básico* (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal).
- Azevedo, O. (2015). O recreio no Jardim de Infância: espaço e tempo para construção de culturas da Infância. *Da Investigação às práticas*, 6(1), 133-138.
- Bastos, A. S. C. A. (2018). *O espaço de recreio e as oportunidades para brincar e desenvolver competências motoras nas crianças* (Relatório de estágio de mestrado, Instituto Politécnico de Portalegre – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais).
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação* (3ª ed.). Gradiva.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre: Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1999). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bronzeli, F. (2025, 16 de junho). *Como as frustrações na infância afetam o cérebro e fortalecem o aprendizado emocional*. [Cristina T. Fonseca]. <https://cristinatfonseca.com/frustracoes/>

- Brown, S.A. (2006). Uma revisão dos sentidos da expressão ciência integrada e dos argumentos a seu favor. In Pombo, O., Guimarães, H. M. & Levy, T. (org.), *Interdisciplinaridade: antologia* (pp. 37-58). Campo das Letras.
- Bulhões, P. C. F., Condessa, M. I. C., & Lima, J. Á. de. (2020). *A utilização da observação participante pelo profissional de educação, no seu próprio contexto de trabalho: Desafios e formas de superação* (Dissertação de mestrado, Universidade dos Açores).
- Carvalho, C. T. E. (2021). *(Re)inventar o espaço exterior para promover oportunidades educativas* (Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Instituto de Educação).
- Centro Social Interparoquial de Santarém (2019.). *Unidade Padre Manuel Francisco Borges*. Centro Social Interparoquial de Santarém. <https://csisantarem.pt/unidades-2/pe-borges/>
- Costa, A. F. A. (2013). *O desenvolvimento da motricidade fina: Um estudo de intervenção com crianças em idade pré-escolar* [Relatório final de Prática de Ensino Supervisionada, Mestrado em Educação Pré-escolar, Escola Superior de Educação de Viana do Castelo]. Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal.
- Costa, I. (2020). *A importância da leitura de histórias para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças em idade pré-escolar* [Relatório de prática profissional supervisionada, Escola Superior de Educação de Lisboa].
- Cruz, A. (2013). *A importância de brincar no exterior para a resolução de problemas e criatividade: um estudo com crianças em educação pré-escolar*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra. <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/25465/1/Ana%20Catarina.pdf>
- Decreto-Lei n.º 203/2015, de 17 de setembro. Diário da República, 1ª série, nº 182, pp.8232-8240 <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2015/09/18200/0823208240.pdf>
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série 1º de 2018-07-06, 2918–2928. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652962>
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais* [https://dge.mec.pt/Aprendizagens-Essenciais?utm\\_source=chatgpt.com](https://dge.mec.pt/Aprendizagens-Essenciais?utm_source=chatgpt.com)
- Duarte, S. (2015). *A importância do espaço exterior para as brincadeiras e aprendizagens das crianças*. Relatório da Prática Profissional Supervisionada

- Mestrado em Educação Pré-Escolar. Instituto Politécnico de Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/5240>
- Equipa de Projeto SintraES+. (2020). *Guia da Brincadeira – Espaços, estratégias e atividades para dinamizar os recreios escolares*. [Guia pedagógico].
- Erickson, D. M., & Ernst, J. A. (2011). *The real benefits of nature play every day. Newsletter of the nature action collaborative for children*. NACC NEWSLETTER.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Paidós.
- Externato O Cantinho (2024). *Recreios e horta*. <https://externato-ocantinho.com/recreios-e-horta/>
- Fernandes, D. (2021). *Rubricas de avaliação. Folha de apoio à formação – Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação. ISBN 978 972 742 458 0. [https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/202104/Folha%205\\_Rubricas%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o.pdf](https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/202104/Folha%205_Rubricas%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o.pdf)
- Fernandes, G., & Anastácio, Z. (s/d). *Corpo e Identidade nas Conceções das Crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico*. [Artigo, Universidade do Minho.]
- Ferreira, C. A. (2007). *A avaliação no quotidiano da Sala de Aula*. Porto Editora
- Ferreira, S. (1998). *Imaginação e Linguagem no Desenho da Criança*. Papyrus.
- França, A. P. V., Freitas, F. J. da S., Lima, M. C. L. de B., & Silva, N. V. (2022). *Os benefícios do recreio dirigido na educação infantil* [Trabalho de conclusão de curso, Centro Universitário Brasileiro – UNIBRA].
- Freitas, G. M. (2020). *Trabalhos em grupos como estratégia pedagógica da prática docente na educação infantil* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório Institucional da UFMG.
- Freitas, L., & Craveiro, C., (2018) Documentação e fotografia pedagógica na ação e no desenvolvimento profissional do educador de infância: uma reflexão na senda da supervisão pedagógica, *Da Investigação às Práticas*, 8(2), 98-114. <http://dx.doi.org/10.25757/invep.v8i2.139>
- Ganhão, A. (2017). *Brincar sem teto: A Importância do Espaço Exterior na Creche e no Jardim de Infância*. Relatório da Prática Profissional Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Instituto Politécnico de Setúbal: Escola Superior de Educação de Setúbal. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/18586/1/Tese-Final.pdf>
- Gaspar, M. F. (2010, Agosto). Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: A voz de Vygotsky. *Cadernos de Educação de Infância*.

- Giglio, Z. (1996). *Criatividade na produção de textos*. [Dissertação de Doutoramento, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação]
- Goetz, J., & LeCompte, M. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Academic Press.
- Graells, P. M. (2000). *Los Medios didáticos*. [Departamento de Pedagogia Aplicada, Facultad de Educación, UAB] <http://peremarques.pangea.org/medios.htm>.
- Gray, D. (2012). *Pesquisa no mundo real*. Penso.
- I, C. D. (2022). *Colégio D. José I*. <https://www.coldjose1.pt/campus>
- Inácio, A. S. dos R. (2019). *O desenvolvimento das crianças no espaço exterior: Estudo exploratório em JI e no 1.º CEB* [Relatório de Mestrado, Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Educação].
- Inspeção-Geral da Educação. (2005). *Segurança e bem-estar nas escolas: Manual* [Manual técnico]. Ministério da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Esaude/seguranca\\_e\\_bem\\_estar\\_nas\\_escolas\\_manual.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Esaude/seguranca_e_bem_estar_nas_escolas_manual.pdf)
- Kishimoto, T. M. (2016). *O Brincar e suas Teorias*. Pioneira Thomson Learning.
- Lebrun, M. (2008). *Teorias e Métodos Pedagógicos para Ensinar e Aprender*. Instituto Piaget.
- Lima, J., (2013). Por uma Análise de Conteúdo Mais Fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47(I), 7-11. [file:///C:/Users/I&M/Downloads/1794-1\\_5301-1-10-20140324.pdf](file:///C:/Users/I&M/Downloads/1794-1_5301-1-10-20140324.pdf)
- Ludke, M., & André, M. E. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Machado, J. I. de M. (2014). *O recreio escolar e a atividade lúdico motora: Um estudo de intervenção com crianças do 1º ciclo do ensino básico* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Viana do Castelo].
- Martinho, M. H. S. de S. (2007). *A comunicação na sala de aula de matemática: Um projecto colaborativo com três professoras do ensino básico* (Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências, Departamento de Educação).
- Martins, C. (2022). *Centro social Padre David de Oliveira Martins*. <https://www.centrosocialpadredavid.pt/2022/05/17/integracao-do-pre-escolar-na-escola/>
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., & Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental: Formação de Professores* (2.ª ed.). Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Martins, I., Pereira, C., & Almeida, A. (2016). Potencialidades e utilização do Espaço Recreio: Um estudo em escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 15 (1), 98-120
- Martins, J. L. D. (2021). *Recreios escolares como recursos educativos: Contributos para as aprendizagens de crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, ISPA – Instituto Universitário).
- Mason, J., & Hood, S. (2011). Exploring issues of children as actors in social research. *Children and Youth Services Review*, 33(4), 490–495.
- Miller, M. (2009). *The importance of recess*. Harvard Mental Health Letter, 8.
- Ministério da Educação. (2001). Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto: Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A, pp. 5572–5575.
- Ministério da Educação. (2006). *Organização Curricular e Programas*. Ensino Básico-1º Ciclo. 5ª edição. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Despacho n.º 6478/2017). Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos>.
- Ministério Público. (2018). *Declaração dos direitos da criança: Proclamada pela Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas n.º 1386 (XIV)*, de 20 de novembro de 1959. Procuradoria-Geral da República, Gabinete de Documentação e Direito Comparado.
- Munari, B. (1987). *Fantasia* (2ª ed.). Editorial Presença.
- Neto C. (2020). *Libertem as Crianças - A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Neto, C. (1995). *Motricidade e jogo na Infância*. Editora Sprint.
- Neto, C. (2017). Brincar e ser ativo na escola. *Revista Diversidades*, 51, 9-17.
- Neto, C. (2020, dezembro 6), Corpo ativo numa escola ativa em tempo de pandemia, *Observador*, <https://observador.pt/opiniao/corpo-ativo-numa-escola-ativa-em-tempo-de-pandemia/>.
- Neto, C., & Lopes, F. (2017). *Brincar em Cascais*. Câmara Municipal de Cascais
- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Escrita: Guião de implementação do programa*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/escritaoriginaI.pdf>
- Oliveira Formosinho J. (2007). Pedagogia (s) da Infância: Reconstruindo uma Praxis de Participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma praxis de participação*. Porto Editora.

- Oliveira, F., & Araújo, T. F. (2019). O recreio na perspectiva das crianças. *Olhar de Professor*, 22. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.22.0009>
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora.
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Areal Editores.
- Pereira, B., Condessa, I., Pereira, V. (2013). *O tempo de recreio na escola: Um espaço de aprendizagem?* <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/26024/1/O%20tempo%20de%20recreio%20na%20escola.pdf>
- Pereira, L. Á. (2008). *Escrever com as crianças, como fazer bons leitores e escritores*. Porto Editora.
- Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (Coords.). (2013). *Atividades para o ensino da língua: Produção escrita: 1.º e 2.º ciclos do ensino básico* (Cadernos PNEP 3). Universidade de Aveiro, Departamento de Educação.
- Pereira, V., Pereira, B. O., & Condessa, I. (2014). *O tempo de recreio na escola: Que sentimentos? Que benefícios? Perspectivas dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico* (pp. [666-687]). Universidade do Minho, Instituto de Educação, Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC).
- Picanço, S. (2024). *O recreio como espaço-tempo para o ser criança: Um estudo exploratório no contexto da educação infantil* [Trabalho de Conclusão de Curso-Artigo - Universidade Federal do Amazonas].
- Ponte, J. P. (2008). Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. *Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática*, 2(4), 153-180.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian
- Recreios Escolares - Prevenção de Acidentes (2 de novembro de 2023). *LookCloser* <https://lookcloser-saudeambiental.blogspot.com/2013/11/ola-caros-leitores- hoje-vou-voltar.html>
- Ricoy, M. C., & Couto, M.J. (2012). Os recursos educativos e a utilização das TIC no Ensino Secundário na Matemática. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(2), 241-262.
- Rodrigues, T., Oliveira, G., & Santos, J., (2021). As pesquisas qualitativas e quantitativas na Educação. *Revista Prima*. 2, 1, 154-174.
- Roldão, M. do C., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular: Para a autonomia das escolas e dos professores*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

- Santos, O. K., & Belmino, J.F. (2013). *Recursos Didáticos: Uma melhoria na qualidade da aprendizagem*. [Artigo, Centro Universitário Maurício de Nassau]
- Silva, A. C. F. (2023). *Contributos das emoções para a melhoria das aprendizagens na Educação Básica* [Relatório de Estágio, Universidade do Minho].
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, J. T. da. (2023). *A análise do desenho infantil em uma perspectiva psicopedagógica: Um instrumento de atuação na psicopedagogia clínica*, Revista Acadêmica Online, 9(45)
- Sommerhalder, A., Alves, F. D., & Maximo, H. de C. (2019). Recreio escolar de crianças do ensino fundamental: Estudo de panorama de produções científicas brasileiras. *Artigo Científico*, V22 N.3
- Sousa, O.C. (2015). *Textos e contextos: Leitura, Escrita e Cultura Letrada*. Media XXI.
- Stasyuk, I. (2019). *Brincar fora de portas e as concepções das crianças sobre o seu “recreio ideal”* (Relatório de estágio de mestrado, Instituto Politécnico de Santarém – Escola Superior de Educação de Santarém).
- Tomazi, A. C. S. R. (2019). *Educação musical em pesquisa-formação: A voz cantada e falada de professoras da educação infantil* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Maria]. Universidade Federal de Santa Maria Repositório Institucional.
- Tovey, H. (2007). *Playing Outdoors: Spaces and Places, Risk and Challenge*. Open university press.
- UNICEF. (2019). *Convenção sobre os direitos da criança*. UNICEF Portugal. [https://www.unicef.pt/media/2766/unicef\\_convenc-a-o\\_dos\\_direitos\\_da\\_crianca.pdf](https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf)
- Waite, S. (2011). Teaching and learning outside the classroom: Personal values, alternative pedagogies and standards. *Education*, 39(1), 65–82. <https://doi.org/10.1080/03004270903206141>
- Würdig, R. C. (2010). Recreio: os sentidos do brincar do ponto de vista das crianças. *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 16(32), 90-105. <http://seer.ufms.br/index.php/intm/article/view/2427/1569>

## Anexos

### Anexo I – Informações de apoio para a realização da atividade no exterior

”Escrever o que vejo e sinto no exterior”

#### Objetivo da atividade

- Observar com atenção um espaço no exterior;
- Sentar-se com calma;
- Escrever um texto descritivo;
- Expressar o que vês, ouves, cheiras e sentes.

#### Onde estás?

- Em que lugar te sentaste?
- O que há à tua volta?
- Como é esse espaço? (calmo, ensolarado, com sombras, cheio de movimento...)

#### O que vês?

- O que está à tua frente?
- Que cores, formas, objetos ou seres vivos existem?
- Alguma coisa está a mexer?

#### O que ouves?

- Que sons consegues identificar?
- São fortes ou suaves?
- Gostas desses sons?

#### O que cheiras?

- Sentes algum cheiro no ar?
- É agradável ou estranho?
- Lembra-te de alguma coisa?




#### O que sentes? (emoções)

- Como te sentes neste lugar?
- Este espaço faz-te lembrar alguém ou algum momento?
- O que te transmite este ambiente?

#### Agora escreve o teu texto! Junta tudo o que observaste:

1. → o lugar,
2. → o que vês, ouves, cheiras,
3. → o que sentes.

Organiza o texto com:

-  Início – Apresentação do lugar
-  Meio – Descrição e emoções
-  Fim – A tua opinião e conclusão

## Anexo II-Guião da entrevista para as crianças

O presente guião está estruturado para crianças do pré-escolar com idades compreendidos entre os três aos seis anos de idade, como também a crianças do 1º ciclo do Ensino Básico com idades compreendidas entre os cinco e os dez anos. Em relação ao número de questões optei por desenvolver poucas, para a criança não dispersar e conseguir manter o seu foco, se tal acontecer, as questões serão apresentadas em diferentes períodos de tempo e sem previsão de dias pré-definidos.

As respostas são de carácter aberto, permitindo à criança que desenvolva/aplique a forma de expressar que mais lhe é confortável.

As questões serão desenvolvidas através de conversas informais e de carácter individual, para que cada criança expresse a sua opinião sobre cada pergunta.

<b>Categoria</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Questões</b>
<b>Contextualização da entrevista</b>	<p>Explicar o objetivo da entrevista;</p> <p>Apresentar o significado de recreio;</p> <p>Colocar a criança confortável para se expressar por vontade própria sobre a temática.</p>	<p>Iniciar a entrevista de forma informal, de modo a criança se sinta com oportunidade de expor o seu pensamento.</p> <p>Informar que as perguntas realizadas vão envolver o espaço exterior, para a criança decidir se quer participar. Explicar o significado de recreio.</p> <p>(De acordo com o decreto de lei nº119/2009, de 19 de maio, artigo 3 afirma que o recreio é uma área destinada às atividades lúdicas das crianças, na qual as atividades motoras assumem especial relevância.)</p>
<b>Interesse da criança pelo recreio (espaço exterior)</b>	<p>Perceber qual o interesse da criança em relação ao recreio;</p> <p>Conhecer os sentimentos que o espaço exterior (recreio) desencadeia nas crianças.</p>	<p>1- Gostas mais de estar na sala ou no recreio?</p> <p>2- Gostas de brincar no recreio? Porquê?</p> <p>3- Gostas mais de brincar sozinho ou com os teus amigos? Porquê?</p> <p>4- Como é que te sentes a brincar no recreio?</p>

<b>Atividades no espaço exterior (recreio) da instituição</b>	Conhecer o que as crianças mais gostam de fazer no recreio da instituição; conhecer o que as crianças menos gostam de fazer no recreio.	5- O que gostas mais de fazer quando vens para o recreio? E o que não gostas tanto de fazer? 6- Gostavas de fazer mais atividades no recreio? Se sim, quais?
<b>Apresentação do recreio ideal</b>	Conhecer as características principais que um recreio deveria de ter para ser o “ideal” para a criança	7- Para ti, como seria o teu recreio ideal? O que é que tinha de ter para ser o teu sítio preferido? Podes descrever o teu recreio ideal? 8- Observa, agora, com atenção as imagens que aqui tenho. Estas imagens representam diferentes recreios. Qual o recreio que mais gostas e porquê?
<b>Agradecimento pela participação</b>		

### **Imagens selecionadas para apresentar às crianças:**

A seleção teve como critério escolher os mais diversos espaços de recreio nacional, apresentando características/recursos diversos, promovendo na criança uma informação sobre alguns recreios existentes sem ser os que estas tinham presentes, levando assim a uma escolha mais detalhada. Através das imagens observadas, afirmo que estão presentes duas escolas que eu frequentei enquanto aluna. Esta escolha partiu do facto de um dos recreios ser o ideal para mim enquanto criança.



*Figura 1- Colégio D. José I, em Aveiro*

Fonte: <https://www.coldjose1.pt/campus>



Figura 2- AEAA, Escola Manique do Intendente, Agrupamento de Escolas do Alto de Azambuja

Fonte: <https://www.facebook.com/profile.php?id=100064226160907>



Figura 3- Centro Escolar de Alcoentre, Agrupamento de Escolas do Alto de Azambuja

Fonte: <https://www.facebook.com/share/oUzqdhw5TeGqzrif/?mibextid=WC7FNe>



Figura 4- Colégio O cantinho, Carcavelos

Fonte: <https://externato-ocantinho.com/recreios-e-horta/>



Figura 5- Centro Escolar de Alcoentre, Azambuja

Fonte: <https://www.facebook.com/share/p/66VuPDHQss7rMaaj/?mibextid=WC7FNe>

### Anexo III- Guião da entrevista para os docentes

O presente guião aborda questões que visam contribuir para a definição de recreio “ideal” para as crianças. As respostas têm um carácter livre de explicação, levando os docentes a poder expressar as suas respostas da forma mais livre.

<b>Contextualização da entrevista</b>	Explicar o objetivo da entrevista; Apresentar o significado de recreio; Explicar que a entrevista visa contribuir para a definição de recreio “ideal” para as crianças.	Iniciar a entrevista de forma informal; Informar que as perguntas estarão centradas no espaço exterior, tendo como objetivos apresentar o recreio ideal para aquele grupo.
<b>Informações sobre o/a docente</b>	Perceber qual a experiência profissional do/a docente; Conhecer como é percecionado o recreio pelo/a docente	1- Qual a faixa etária do grupo com o qual se encontra a trabalhar atualmente? 2- Exerce esta profissão há quanto tempo? 3- Há quanto tempo que exerce nesta instituição? 4- Da sua experiência enquanto educador/a, como caracteriza a sua “relação” com o recreio nas instituições onde teve oportunidade de trabalhar?
<b>Opinião sobre a importância do recreio</b>	Conhecer como caracteriza o recreio “ideal” e a sua importância.	5- Na sua opinião, qual a importância do recreio para desenvolvimento da criança? 6- Qual a sua opinião sobre o tempo que as crianças passam no exterior? 7- Quais as características, condições e recursos essenciais que considera fundamentais para um recreio ideal? 8- Qual a sua opinião em relação à dinamização de atividades orientadas no recreio?
<b>Perguntas sobre o grupo</b>	Conhecer as características principais	9- Como é que caracteriza o grupo?

	<p>que um recreio deveria de ter para ser o “ideal” de acordo com o grupo.</p>	<p>10-Quais as potencialidades que atribui ao recreio da instituição? O que alteraria no recreio ou considera que é merecedor de mais atenção?</p> <p>11-Qual é, na sua opinião, o recreio ideal para estas crianças? Como o caracteriza/descreve?</p> <p>12-Como é que acha que as crianças poderão descrever/apresentar o recreio ideal?</p>
<p><b>Agradecimento pela participação</b></p>		

#### **Anexo IV- Respostas das crianças**

- 1- Gostas mais de estar na sala ou no recreio?
- C1- Recreio.
- C2- Rua.
- C3- Na rua.
- C4-Rua.
- C5-Rua.
- C6- Rua porque brinco com os amigos.
- C7- No recreio, porque gosto de brincar.
- C8- Na rua.
- C9-Recreio.
- C10-Gosto mais de estar na sala porque gosto de trabalhar.
- C11-Recreio.
- C12-Na sala, porque gosto mais de escrever letras.
- C13-No recreio a brincar com os amigos.
- C14-Sala para poder estudar.
- C15-No recreio, porque posso brincar.
- C16-Na sala, porque no recreio fico sozinha, só tenho duas amigas.
- C17-No recreio.
- C18- Na sala, porque aqui está fresco.
- C19-No recreio.
- C20-Na sala.
- C21-No recreio.

- C22-Recreio.
  - C23-Na sala.
  - C24-Na sala.
  - C25-Na sala.
  - C26-No recreio.
  - C27-Recreio.
  - C28-No recreio.
  - C29-Sala.
  - C30-Recreio.
  - C31-Na sala.
  - C32-No recreio.
  - C33- Na sala.
  - C34-No recreio.
  - C35-No recreio.
  - C36-Na sala.
  - C37-No recreio.
- 2- Gostas de brincar no recreio? Porquê?
- C1- Tem comida é mais divertido.
  - C2-Gosto de brincar com os brinquedos.
  - C3-Gosto do escorrega, do baloiço, dos saltos e de brincar com os amigos.
  - C4- Sim, porque posso brincar ao esconde, esconde.
  - C5-Têm escorrega.
  - C6- Sim, porque me posso levantar e na sala não.
  - C7-Sim, porque tem mais amigos.
  - C8-Gosto de brincar com os meus amigos e jogar à bola.
  - C9-Sim, gosto de brincar à apanhada, as escondidas. Gosto de estar no recreio porque tem jogos.
  - C10-Gosto de ver o jogo de futebol porque são meus amigos.
  - C11-Sim, porque tem o campo de futebol, tem mais espaço para eu brincar e areia, mas andam lá os gatos.
  - C12- Sim, porque tem todos os meus amigos.
  - C13-Sim, fico mais feliz porque não ouço ralar.
  - C14-Sim, porque tenho todos os amigos e de outras salas também.
  - C15-Sim, porque gosto de brincar à apanhada.
  - C16- Porque tenho as minhas duas amigas, porque tenho companhia.
  - C17- Porque tenho amigos.

C18- Sim, porque brinco com a minha irmã.

C19-Gosto, porque jogo futebol, é agradável.

C20-Gosto, porque dá para divertir.

C21- Sim, porque é mais divertido.

C22-Gosto, porque dá para brincar de várias coisas como a apanhada.

C23-Sim, brinco com os meus amigos.

C24-Sim, porque jogo à bola.

C25-Na sala, porque aprendo muitas coisas.

C26-Sim, tenho futebol, tenho amigos, jogo à apanhada e as escondidas.

C27-Sim, porque gosto de estar com pessoas.

C28- Porque gosto de brincar.

C29-Gosto, porque me sinto à vontade.

C30- Porque tem mais espaço para me mexer.

C31-Sim, porque é divertido e acabo com a minha energia.

C32-Recreio, tenho mais amigos.

C33-Não gosto porque não tenho amigos, estou sempre sentado, gosto mais de brincar em casa.

C34-Sim, porque é divertido.

C35-Sim, porque brinco com os meus amigos e amigas e nós não precisamos de estudar.

C36-Sim, não sei.

C37-Sim. Porque tem as minhas amigas.

3- Gostas mais de brincar sozinho ou com os teus amigos? Porquê?

C1- Com amigos porque dão abraços.

C2-Amigos, porque brincam comigo e são engraçados.

C3-Com os amigos, porque são amigos, vamos ao escorrega e saltamos juntos.

- C4-Amigos, têm graça. Brincamos ao esconde, esconde, ao pega, pega e as mães e as filhas.
- C5-Amigos, porque passo por cima da lagarta e salto.
- C6- Amigos, porque me protegem e posso brincar.
- C7- Com os amigos, os amigos protegem-me.
- C8-Com os amigos, porque me divirto mais.
- C9-Sozinha, gosto de brincar calma.
- C10-Com os amigos, porque eles me fazem feliz e protegem.
- C11-Com os amigos, para me protegerem das brigas dos meninos do 4º ano.
- C12- Amigos, porque protegem-me.
- C13-Amigos, porque fico mais feliz, sinto-me protegido.
- C14-Gosto de estar também sozinho, porque fico em paz.
- C15-Com os amigos, porque me protegem.
- C16-Com os amigos.
- C17-Amigas, porque gosto de brincar e protegem-me.
- C18-Com os meus amigos porque é mais divertido.
- C19-Acompanhada, não gosto de estar sozinha.
- C20-Acompanhada, porque sozinha uma pessoa não se diverte e com as amigas sim.
- C21-Acompanhada porque não gosto de brincar sozinha.
- C22-Com amigos, porque dá para jogar em equipas.
- C23-Com os amigos, porque eles fazem-me feliz.
- C24-Com o amigo, porque brinco com o meu amigo.
- C25- Com os amigos porque não dá para brincar sozinho.
- C26-Com os amigos, porque é melhor.
- C27-Amigos, porque gosto de estar com pessoas.
- C28-Amigos, porque é aborrecido andar a brincar sozinho.
- C29- Amigos, porque gosto de ter companhia.
- C30-Amigos porque, não gosto de estar sozinha e assim tenho mais ideias para brincar.
- C31-Amigos, porque sozinha dá-me cabe da cabeça.

C32-Amigos, porque é mais divertido jogar.

C33-Amigos de casa, porque jogo à apanhada e às escondidas.

C34-Amigos, porque é mais fixe.

C35-Amigos, porque sozinha não tenho como brincar.

C36-Amigos, porque eles são bons, os meus melhores amigos.

C37-Amigos, porque não gosto de brincar sozinha.

4- Como é que te sentes a brincar no recreio?

C1-Sinto-me feliz.

C2-Sinto-me feliz é divertido.

C3-Feliz e envergonhado há muitos meninos da outra sala.

C4-Alegria e divertido.

C5- Alegria.

C6-Alegria e feliz.

C7-Feliz, muito bem.

C8-Sinto-me bem, feliz e alegre.

C9- Feliz, mas às vezes triste porque os amigos me aleijão, mas eu desculpo.

C10- Sinto-me animada.

C11-Feliz e contente.

C12-Feliz, livre e também fico com fome.

C13-Muito bem, feliz, porque tenho amigos.

C14-Feliz.

C15-Feliz.

C16-Contente.

C17- Alegre e feliz.

C18- Feliz.

C19-Feliz é muito agradável.

C20-Feliz.

C21-Feliz.

C22-Feliz, muito feliz.

C23-Feliz, muito.

C24-Bem.

C25-Normal.

C26.Feliz.

C27-Feliz.

C28-Feliz e cansada de andar a correr.

C29-O meu coração sente-se bem.

C30-Mais leve, com mais liberdade.

C31-Feliz e triste, porque faz-me lembrar memórias antigas.

C32-Sinto-me feliz porque não tenho trabalhos.

C33-Nada.

C34-Feliz.

C35-Feliz e com raiva, porque algumas pessoas irritam-me

C36-Bem.

C37-Feliz.

5- O que gostas mais de fazer quando vens para o recreio? E o que não gostas tanto de fazer?

C1-Brincar à apanhada e gosto de tudo.

C2-Brincar com outros amigos e não gosto de brincar na argola azul é dura e aleija.

C3-Saltar e cantar.

C4-Gosto de brincar na chuva, mas não gosto de vento.

C5- Brincar nos carros e vir embora.

C6-A apanhada, não gosto de estar de castigo e sozinha.

C7-Brincar à apanhada e do campo, gosto menos da caixa de areia porque lá vai os gatos.

C8-Do campo porque jogo com os amigos e não gosto que me batam os outros amigos.

C9-Brincar na caixa de areia, e gosto menos quando os grandes se vão meter nas brincadeiras.

C10-Do campo para ver o jogo e não gosto que me maltratam e não gosto de brincar na caixa de areia, tem piolhos.

C11-Jogar os jogos com os amigos, e não gosto tanto, nada eu gosto de tudo.

C12-Jogar à bola, e gosto menos de brincar sozinho.

C13-Futebol, apanhada e às escondidas.

C14-Da hora de comer, gosto menos de jogar à bola.

C15-Brincar no campo de futebol e não gosto de brincar às escondidas e na caixa de areia.

C16-Brincar com os amigos no campo, gosto menos do cimento porque caio e aleijo-me.

C17-Jogar à apanhada, menos de correr e cair no cimento.

C18-Brincar no parque, porque não gosto de jogar futebol.

C19-Jogar muito futebol, e não gosto tanto quando fico sozinho.

C20-Ir ao parque e conversar com as minhas amigas e não gosto é quando está muito sol.

C21-Brincar e conversar com as minhas amigas, não gosto de jogar futebol.

C22-Brincar e jogar à bola. O que não gosto é de fazer coisas que não quero tipo ficar sentado, de castigo.

C23-Gosto de correr e jogar à apanhada.

C24-Brincar com os amigos e ir ao parque.

C25-Brincar e comer.

C26-Jogar futebol e não gosto de fazer é brincar sozinho.

C27-Brincar à apanhada e não gosto que gozem com os amigos,

C28-Gosto de brincar e sentir as árvores e não gosto de estar sozinha e das minhas amigas são quererem brincar comigo.

C29-Caças ao tesouro que tu fizeste connosco e não gosto de brincar à apanhada.

C30- Fofocar e não gosto de correr.

C31-De falar com os meus amigos e não gosto de ficar sentada no banco.

C32-Jogar ao jogo de rir, e não gosto de não fazer nada.

C33-Brincar às escondidas e gosto menos de correr.

C34-Gosto mais de lanchar e gosto menos de nada.

C35-Brincar à apanhada e não gosto quando toca para entrar.

C36-Fazer o pino e gosto de tudo.

C37-Brincar no parque e gosto de tudo.

6- Gostavas de fazer mais atividades no recreio? Se sim, quais?

C1-Sim, jogar à bola, estudar, aprender as letras no chão e relaxar.

C2-Sim, fazer exercício com os amigos.

C3-Sim, pintar com o giz, jogar à macaca, à batata frita e ao 1,2,3.

C4- Sim, jogar à bola, aos dados, cantar e dançar.

C5-Sim, brincar, ginástica e saltar.

C6-Atividades com números, como a que fizemos hoje.

C7-Sim, jogos na rua sobre a matéria.

C8-Sim, o que faço na sala mas na rua.

C9-Sim, porque aprendo com mais liberdade e temos pouco tempo no intervalo, só consigo comer.

C10-Brincar à apanhada, às escondidas e de esconder objetos e encontrar com letras.

C11-Sim, brincar com as letras.

C12-Sim, as que faço na sala.

C13-Sim, as que faço na sala.

C14-Sim, o que fazemos na sala.

C15-Sim, o que fazemos na sala, como fizestes hoje os números na rua.

C16-Sim, o que fizemos na sala e apanhamos sol.

C17-Sim, como as que fazemos na sala e gostava de fazer coisas de matemática.

C18-Sim, ginástica e pintura.

C19-Sim, estar na aula e ir depois para a rua, tipo jogar à apanhada.

C20-Fazer mais corridas.

C21-Sim, coisas com água.

C22-Sim, caça ao tesouro como fizeste.

C23-Nenhuma.

C24-Gostava de pintar.

C25- Gostava de aprender no recreio, igual na sala.

C26-Gostava de fazer padel.

C27-Sim, gostava de escrever mais textos de português no exterior.

C28-Sim, gostava de fazer mais artes no recreio e coisas de estudo do meio.

C29-Sim, de ver as coisas da rua de binóculos.

C30-Gostava de fazer metade no recreio e outra metade na sala.

C31-Sim, atividades de grupo e desenho.

C32-Sim, gostava de fazer mais educação física.

C33-Gostava de fazer mais educação física.

C34-Sim, gostava de desenhar e fazer mais educação física.

C35-Sim, de fazer os testes em forma de peddy-paper.

C36-Não, porque está calor e às vezes chove.

C37-Na rua, gostava de fazer contas de matemática.

7- Para ti, como seria o teu recreio ideal? O que é que tinha de ter para ser o teu sítio preferido? Podes descrever o teu recreio ideal?

C1-Campo de futebol, imagens do Ronaldo e correntes.

C2-Brinquedos novos, cordas, baloiço, escorrega grande, campo de futebol e uma piscina.

C3-Um escorrega às ondas; carrossel igual à feira; areia e flores.

C4-Coisas para a bola de futebol.

C5-Brinquedos de carros, baloiço, escorrega e canto com areia.

C6-Caixa de areia sem piolhos, o jogo de por a bola no meio.

C7-Baloiço, carrossel, caixa de areia sem gatos, escorrega.

C8-Um campo de futebol e o jogo do lençol.

C9-Escorrega, baloiços, casinhas de brincar e rodas.

C10-Mais amigos, um carrossel para dois, um baloiço e o jogo que tem o buraco no meio para ter amigos.

- C11-Ter regras, não bater e não empurrar.
- C12-Parque com um escorrega, um baloiço, muitas bolas de futebol, uma passadeira para ter segurança e o jogo dos números.
- C13-Um campo, brinquedos, o jogo de acertar, puzzles.
- C14- Um lago.
- C15-Campo de futebol.
- C16-Casa de pipocas, carrossel, roda gigante e pode também ser o jogo dos números.
- C17-Areia sem o xixi dos gatos e um escorrega.
- C18-Uma parte para ginástica, com vários equipamentos e acessórios para a ginástica.
- C19-Campo de futebol profissional, balizas maiores e relva.
- C20-Uma biblioteca exterior, com livros, músicas suaves porque gosto de ler.
- C21-Um espaço para pintura e piscina.
- C22-Um espaço para jogar badminton ou vólei e um espaço com relva.
- C23- Uma piscina com boias.
- C24- Baloços e piscina.
- C25-Trazer o telemóvel para estudar no exterior.
- C26-Campo de padel, tinha de ter as redes, as raquetes e as bolas e também um campo de basquete novo.
- C27-Teria mais tempo lá fora e queria ter um parque maior.
- C28-Tinha de ter um baloiço e um escorrega, uma passagem para não andar a bater e um espaço para cães.
- C29-Campo de futebol, campo de corrida e um parque.
- C30- Parque de diversões, piscina, comida e coisas de arte.
- C31-Campo de vólei, um parque maior e mais atividades de água como tu fizeste.
- C32-Parque grande, campo de basquete com 5m de largura e 3m de comprimento, um campo de futebol com 10m de comprimento e 5m de largura.
- C33-Não sei.

C34-Uma piscina e mais nada.

C35-Por uma piscina, mas também pode ser aquele jogo que fizeste, um espaço para poder desenhar à vontade.

C36-Um espaço para poder pintar, um baloiço e um parque maior.

C37-Espaço para pintar e fazer ginástica.

8- Observa, agora, com atenção as imagens que aqui tenho. Estas imagens representam diferentes recreios. Qual o recreio que mais gostas e porquê?

C1- Figura 3, para poder ser como o Ronaldo.

C2- Figura 3, porque jogo à bola.

C3- Figura 1, porque tem o carrossel, mas não é igual à feira.

C4- Figura 3, porque da para por a bola.

C5- Figura 1, porque tem a areia e o baloiço.

C6- O da horta (Figura 4), porque tem comida e bichos.

C7- 1 com relva, porque tem muitas coisas verdes e tem brinquedos e um baloiço.

C8- Figura 2, porque tem mais pessoas.

C9-Figura 5 porque tem o porco para andar e eu quero ter no meu recreio.

C10- Quero o dois (figura 2), porque é lindo e tem tudo o que o meu não tem.

C11- O três porque é o que eu sonhei.

C12- Figura 5 porque tem coisas divertidas é tudo o que eu queria, só falta a passadeira e gosto do porco.

C13- CO campo (figura 3), porque tem espaço para eu por tudo o que eu quero no meu recreio ideal.

C14- Quero o dois porque tem mais crianças para brincar.

C15- O do campo (Figura 3), porque é da bola.

C16- O cinco porque tem um escorrega, baloiços e um banco para descansar que é uma boa ideia.

C17- Este primeiro, tem areia limpa, um escorrega e relva como a minha casa.

C18-Figura 5, porque parece mais divertida e tem baloiços.

C19-Figura 3, porque tem um grande campo de futebol.

C20-Figura 5, porque posso subir, fingir que é uma casa na árvore e ter baloiços.

C21-Figura 5, porque tem baloiços, gosto de sítios com natureza.

- C22- Figura 1, porque tem mais espaço e coisas para brincar.
- C23-Figura 4, porque tem uma horta e a nossa escola não tem.
- C24- Figura 2, porque tem mais amigos.
- C25-1º porque tem mais brinquedos e o espaço é maior.
- C26-Figura 1, por causa da natureza, porque dá para acampar, dá para brincar com os pneus, nós não temos aqui.
- C27-Figura 1, porque tem relva, areia e podia por muitos brinquedos.
- C28-Figura 5, porque idealizo uma casa.
- C29-Figura 5, porque representa coisas que tenho no meu país.
- C30-Figura 1, porque tem mais espaço e dá para brincar.
- C31-Figura2, porque faz-me lembrar a minha casa e dá para brincar à apanhada.
- C32-O 1º, porque é grande, tem areia e um baloiço, uma casa grande. Este recreio é mesmo bom porque é grande e dá para brincar a quase tudo.
- C33-Figura 1, porque tem espaço e tem baloiços.
- C34-A 3 porque tem espaço livre.
- C35-A 1 porque tem mais ar livre.
- C36- A figura 1 porque tem árvores, baloiços e tudo o que eu gosto.
- C37-A figura 1 porque é grande e eu posso correr.

Legenda:

C1 à C5- Respostas das crianças do Pré-Escolar;

C6 à C17- Respostas das crianças do 1º ano do CEB;

C18 à C37- Respostas das crianças do 4º ano do CEB.

### **Anexo V- Respostas dos docentes**

- 1- Qual a faixa etária do grupo com o qual se encontra a trabalhar atualmente?  
D1- 3, 4 ,5 anos.  
D2-Atualmente trabalho com uma turma de 1ºano, alunos com 5/6 anos.  
D3- A faixa etária é entre os 8 e 10 anos.
- 2- Exerce esta profissão há quanto tempo?  
D1-31 anos.  
D2-Sou professora Há 31 anos.  
D3-Desde 2001, portanto 24 anos.
- 3- Há quanto tempo que exerce nesta instituição?  
D1- 25.  
D2-Neste agrupamento, nesta escola estou a exercer funções há 15anos.  
D3-Neste agrupamento, só este ano letivo, já que sou quadro de escola em outro agrupamento
- 4- Da sua experiência enquanto educador/a, como caracteriza a sua “relação” com o recreio nas instituições onde teve oportunidade de trabalhar?  
D1- Fundamental a segurança, higiene e espaço adequado de acordo com as condições climatéricas.  
D2-O recreio é um espaço de alegria e partilha.  
D3- O “recreio”, para algumas instituições, nem sempre é visto como um local de oportunidade, para ser uma extensão por vezes da sala de aula.
- 5- Na sua opinião, qual a importância do recreio para desenvolvimento da criança?  
D1- Social, pois desenvolve a motricidade global, formação pessoal, descarga de energia e estão em contacto com a natureza.  
D2-O recreio é um espaço de partilha e crescimento. Muito importante para fortalecer laços e desenvolver aprendizagem sociais nas crianças. Aprender de forma descontraída, feliz e a brincar com os pares é fundamental para o crescimento global de uma criança.  
D3-Muito, para por exemplo desenvolver competências essenciais que de outra forma, não tem como.
- 6- Qual a sua opinião sobre o tempo que as crianças passam no exterior?  
D1- Todos os dias pela manhã e pela tarde de acordo com a metrologia.  
D2-Deveria ser superior.  
D3- O tempo na escola, são sempre limitados pelos horários curriculares a cumprir, por isso acho que é insuficiente.
- 7- Quais as características, condições e recursos essenciais que considera fundamentais para um recreio ideal?

- D1-Segurança, espaço adequado, equipamento, capacidade recursos humanos e higiene.
- D2-Espaços verdes!! Faltam espaços verdes nos recreios das nossas escolas!! Brincar a explorar a natureza.
- D3- O recreios do nosso país, foram mudando com os anos, cada vez menos, se vê verde, e chão de terra, e isso é algo fundamental para que as crianças brinquem, e aprendam.
- 8- Qual a sua opinião em relação à dinamização de atividades orientadas no recreio?
- D1- Espaços adequados para a realização da mesma, para mim é o mais importante.
- D2-O recreio é um espaço e um momento de aprendizagem livre. Cada criança deve, na minha opinião, aproveitar livremente desse momento.
- D3-São de extrema importância, são atividades que os alunos gostam, e nos professores, podemos desenvolver atividades, dar conteúdos, competências, sem que os alunos sintam o peso de estar dentro de uma sala.
- 9- Como é que caracteriza o grupo?
- D1- Grupo que cumpre as regras; pacífico; respeitam o espaço; promovem a segurança e o bem-estar do espaço.
- D2-Um grupo feliz, heterogéneo, inclusivo e muito ativo.
- D3- O grupo, o qual foi me atribuído este ano letivo, é um grupo de 23 alunos, dos quais 3 são alunos com necessidades educativas especiais, mas é um grupo coeso e trabalhador na sua generalidade.
- 10- Quais as potencialidades que atribui ao recreio da instituição? O que alteraria no recreio ou considera que é merecedor de mais atenção?
- D1-As potencialidades do nosso recreio é por estar perto da natureza e os idosos vão interagindo com as crianças, pois o espaço é aberto e permite a criação de relações. Novas matérias, nova cerca de segurança.
- D2-O recreio da minha escola, tem muito espaço. Mas, ainda necessita de algumas intervenções para melhorar a segurança das crianças, principalmente no campo de futebol e o seu acesso.
- D3-O recreio da escola tem grande potencial educativo, permitindo o desenvolvimento de competências sociais, motoras e emocionais. No entanto, falta-lhe mais contacto com a natureza, como espaços verdes e chão de terra. Seria importante criar zonas diferenciadas para atividades calmas e ativas, bem como equipamentos inclusivos. A supervisão e a integração de todos os alunos, especialmente os com necessidades educativas especiais, merecem atenção. É

essencial valorizar o recreio como parte do processo de aprendizagem, e não apenas como uma pausa.

11- Qual é, na sua opinião, o recreio ideal para estas crianças? Como o caracteriza/descreve?

D1- O ideal é que tivesse espaços de interior e exterior, com escorregas, baloiços, caixa de areia e água, um canto de horta e galinheiro.

D2- O recreio ideal é onde uma criança se sente feliz e consegue brincar livremente com os seus pares.

D3- Na minha opinião, o recreio ideal para os meus alunos é um espaço natural, acolhedor e inclusivo, onde possam brincar, explorar e aprender de forma livre e segura. Deve ter zonas verdes, árvores e chão de terra, que promovam o contacto com a natureza e o bem-estar. É importante que existam áreas diferenciadas para atividades mais ativas e outras mais calmas, respeitando os diferentes ritmos e interesses. O recreio deve ser acessível a todos, incluindo os alunos com necessidades educativas especiais, e supervisionado por adultos atentos que promovam a convivência positiva. Acima de tudo, deve ser um espaço educativo, onde se desenvolvem competências essenciais de forma lúdica e significativa.

12- Como é que acha que as crianças poderão descrever/apresentar o recreio ideal?

D1- Com imagens de coisas que tem em casa, com bolas de futebol, arcos, cordas, caixas de areia e de água.

D2- Um espaço livre e com muito espaço para correr, saltar e explorar.

D3- Para as crianças, o recreio ideal é um lugar mágico onde podem correr, saltar e imaginar sem limites. Sonham com árvores grandes para trepar, escorregas coloridos, baloiços altos e até uma casa na árvore para brincar ao faz de conta. Gostariam de ter relva no chão para correr descalços e uma horta onde pudessem plantar flores e legumes. Também imaginam um cantinho tranquilo com livros, almofadas e sombras para descansar ou conversar com os amigos. Acima de tudo, o recreio ideal é um espaço onde todos se sentem felizes, livres e incluídos.

Legenda:

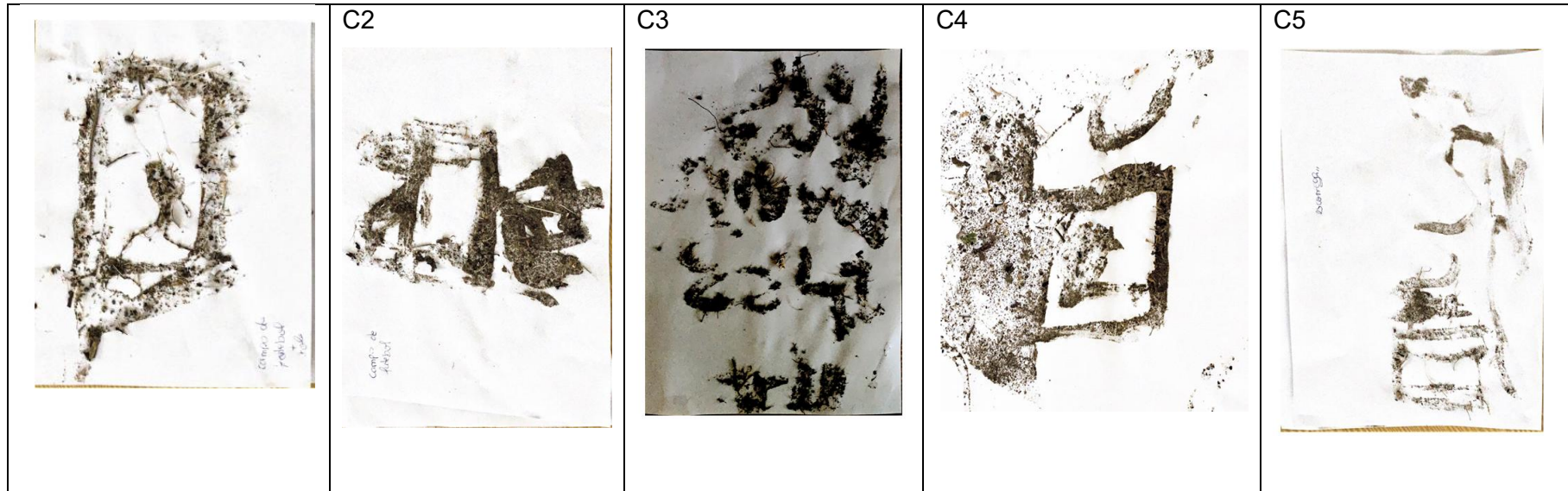
D1- Docente do Pré-Escolar;

D2- Docente do 1º ano;

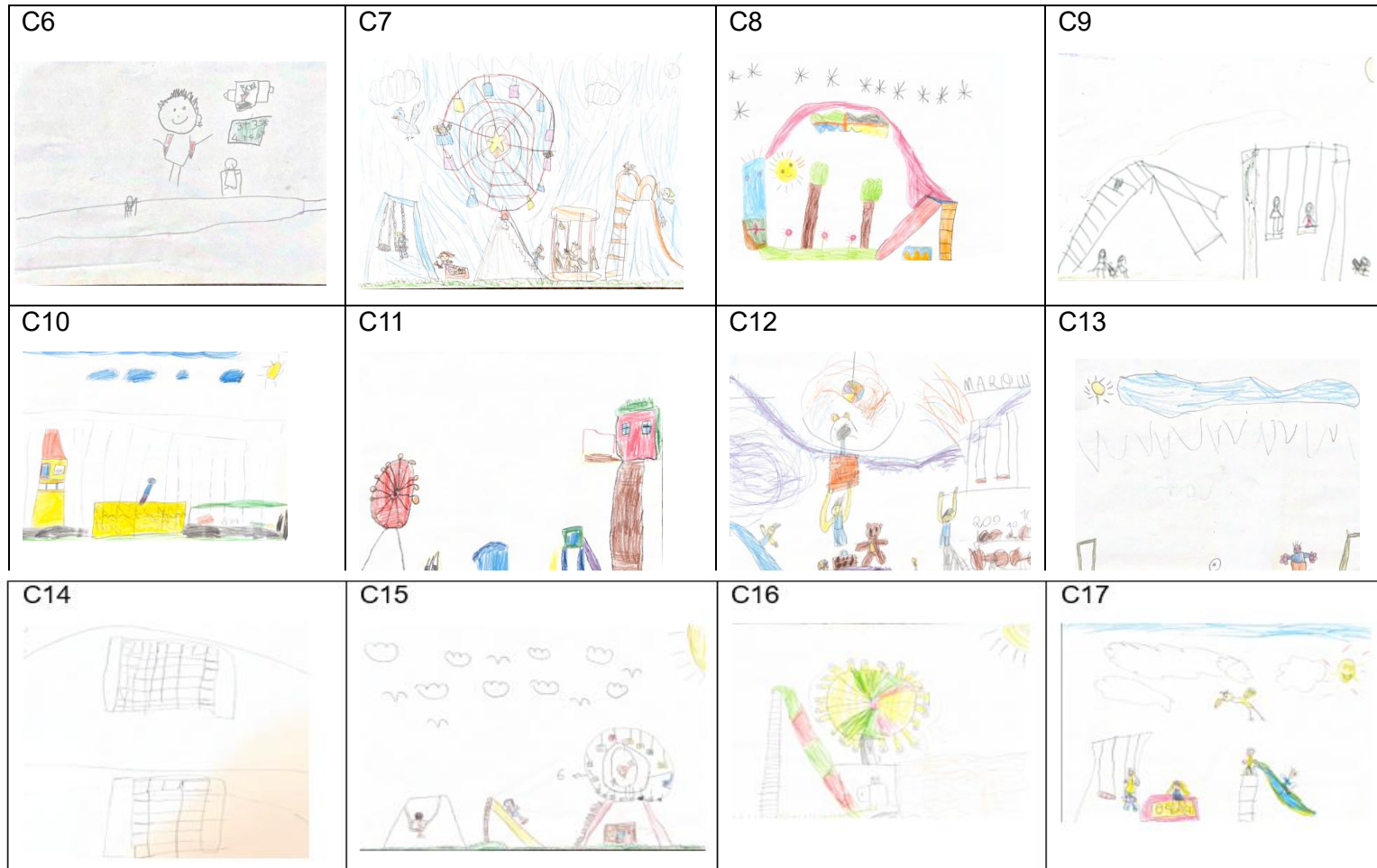
D3- Docente do 4º ano

**Anexo VI- Reproduções dos desenhos das crianças**



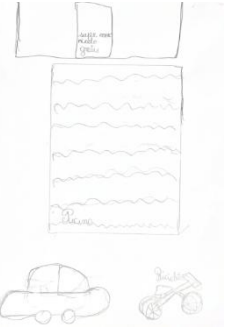
Reproduções das crianças sobre o seu recreio ideal- Pré-Escolar





Reproduções das crianças sobre o seu recreio ideal -1º ano CEB

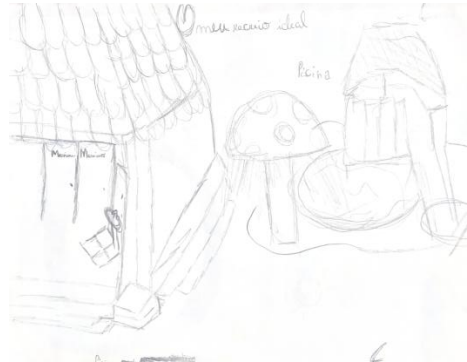


Reproduções das crianças sobre o seu recreio ideal- 4º Ano CEB

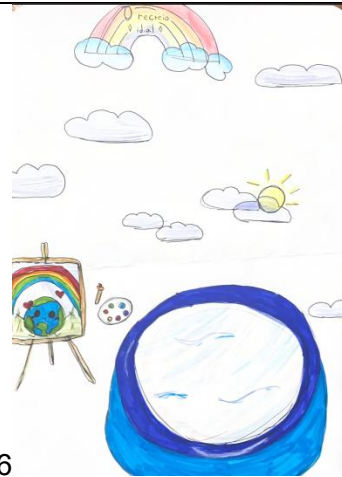
<p>C18</p> 	<p>C19</p> 	<p>C20</p> 	<p>C21</p> 
<p>C22</p> 	<p>C23</p> 	<p>C24</p> 	<p>C25</p> 

<p>C26</p> 	<p>C27</p> <p>Não quis desenhar</p>	<p>C28</p> 	<p>C29</p> 
<p>C30</p> <p>Não quis desenhar</p>	<p>C31</p> 	<p>C32</p> <p>Não quis desenhar</p>	<p>C33</p> 

C35



C36



C37

Não quis desenhar.

## Anexo VII- Autorização para a recolha de informação e imagens

### Declaração de autorização de recolha de imagens

Nós Catarina Garrido Lopes e Francisca Silva Correia, alunas do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, integrado na Escola Superior de Educação de Santarém, vimos por este meio pedir que, durante o período de estágio (16 de abril de 2024 a 24 de maio de 2024) seja possível fotografar, filmar as atividades e projetos que realizaremos durante as semanas de estágio. As imagens/filmagens serão realizadas durante o tempo que as crianças estão na instituição, garantindo, naturalmente, a privacidade de cada criança participante.

Mais informamos que as imagens serão estritamente para uso do relatório final, sem caras visíveis. Os dados recolhidos em forma de imagem não serão utilizados para outros fins.

---

### Autorização

Eu, \_\_\_\_\_, Encarregado de Educação de \_\_\_\_\_, declaro que **autorizo/não autorizo** (riscar o que não interessa) a **recolha de imagem**, através de fotografia(a) e/ou vídeos, por minha livre, específica e informada vontade, para o relatório final das estagiárias, Catarina Garrido Lopes e Francisca Silva Correia. Estas recolhas de imagem são um registo das vivências em contexto escolar e apenas para os fins anteriormente indicados, durante o período de tempo estritamente necessário à prossecução dessas mesmas finalidades.

Assinatura: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

**Anexo VIII-Atividade no espaço exterior Peddy-Paper**



**Anexo IX- Tabela interpretativa- Docentes**

Caracterização do espaço	Recursos	Ambiente	Funções
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Espaço exterior amplo e natural;</li> <li>-Zonas diferenciadas: ativa, calma, de imaginação e de contacto com a natureza;</li> <li>- Chão com relva e terra;</li> <li>- Espaço acessível e inclusivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Árvores para trepar;</li> <li>- Casa na árvore;</li> <li>-Área do faz de conta;</li> <li>- Escorregas coloridos e baloiços altos;</li> <li>- Caixa de areia e de água;</li> <li>- Horta com flores e legumes;</li> <li>-Galinheiro;</li> <li>- Cordas e arcos;</li> <li>- Almofadas e livros no cantinho tranquilo;</li> <li>- Caminhos acessíveis a todos os alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Natural, acolhedor e seguro;</li> <li>- Inclusivo e acessível;</li> <li>- Estimulante para a imaginação;</li> <li>- Espaço com sombra e zonas de descanso;</li> <li>- Supervisionados por adultos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar o meio natural</li> <li>- Imaginar e criar (jogo simbólico);</li> <li>-Brincar;</li> <li>- Descansar e conversar;</li> <li>- Desenvolver competências sociais, cognitivas e motoras;</li> <li>- Promotor de aprendizagem.</li> </ul>

**Anexo X- Atividade colaborativa**



**Anexo XI- Tabela interpretativa- Crianças**

Caracterização do espaço	Recursos	Ambiente	Funções
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Parque maior;</li> <li>-Passagens seguras;</li> <li>-Campos de desporto;</li> <li>-Parque;</li> <li>-Áreas de leitura;</li> <li>-Área de água;</li> <li>-Área de expressões.</li> <li>-Área dos jogos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Escorregas;</li> <li>-Baloços;</li> <li>-Carrossel;</li> <li>-Casas de brincar;</li> <li>-Areia;</li> <li>-Piscina;</li> <li>-Campo de desporto;</li> <li>-Livros/ espaço de leitura;</li> <li>-Cordas e arcos de brincar;</li> <li>-Brinquedos;</li> <li>-Material de pintura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Natural, acolhedor e seguro;</li> <li>- Com flores, relva;</li> <li>- Com música suave;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Brincar;</li> <li>-Zonas para desenvolver a atividade física;</li> <li>-Desenhar/ pintar;</li> <li>-Promotor da leitura;</li> <li>-Promotor da socialização, exploração e relaxamento.</li> </ul>

**Anexo XII- Recurso para tornar o recreio ideal Pré-Escolar**



**Anexo XIII- Recurso para tornar o recreio ideal 1º ano do CEB**



**Anexo XIV- Recurso para tornar o recreio ideal 4º ano do CEB**

