



**Politécnico  
de Viseu**

Escola Superior  
de Educação  
de Viseu

2022

IPV - ESEV

Brincar na escola: Dar voz às crianças

Mariana Santos Rei

**Brincar na escola: Dar voz às crianças**

Mariana Santos Rei

12 de novembro de 2022



## **Brincar na escola: Dar voz às crianças**

Mariana Santos Rei

### **Relatório Final de Estágio**

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

Trabalho efetuado sob a orientação de  
Prof. Doutor Paulo Eira  
Prof. Doutor António Azevedo

12 de novembro de 2022

### DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

MARIONA SANTOS REI, n.º 12937 do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico,  
declara sob compromisso de honra, que o Projeto Final é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 11/11/2022

O aluno, MARIONA REI

## **Agradecimentos**

A realização deste Relatório Final de Estágio teve a colaboração e o apoio de algumas pessoas muito importantes e que me fizeram crescer a nível pessoal e profissional, sendo que, por isso, ajudaram e contribuíram para a concretização do mesmo. Desta forma, pretendo agradecer individualmente:

- Aos meus pais por acreditarem sempre em mim, por terem confiança no meu trabalho, no meu empenho e esforço, apoiando-me e incentivando-me a seguir os meus sonhos e a ter objetivos na vida, passando-me valores e ensinamentos que irão estar sempre presentes em mim.

- À minha professora Sónia que, desde que foi minha professora do 1.º Ciclo, ia despertando, em mim, desejo de ensinar e de brincar. Por me ter feito ler tantos livros de anedotas para que eu, finalmente, gostasse de ler e escrever.

- Às minhas amigas, Deolinda, Rafaela, Maria e Ana e ao meu melhor amigo, Micael, por manifestarem o seu apoio e com quem tive o privilégio de partilhar muitos momentos bons e momentos de incertezas, estes que serão sempre recordados com um carinho enorme e uma saudade tremenda.

- Ao meu orientador Doutor Paulo Eira pela forma como orientou e encaminhou toda esta investigação, pela disponibilidade, amabilidade, empenho, partilha, apoio, profissionalismo e tempo demonstrados, sem dúvida que sem o seu apoio esta etapa não estaria concluída. Obrigada por ter acreditado que conseguia mesmo quando eu tinha algumas dúvidas!

- À minha madrinha por sempre me mostrar que é difícil atingirmos os nossos sonhos, mas que sem sonhos não somos, verdadeiramente, completos. Por me ensinar que temos de continuar a persistir neles e que está tudo bem se alguns acabarem por mudar.

Gostava, também, de agradecer ao meu amigo Rúben que, apesar de, infelizmente, não me conseguir ver a acabar o curso, me ajudou a perceber que temos de ser nós próprios e que há sempre uma solução! Não é sócio? Obrigada!

A todos, do fundo do meu coração, muito obrigada!

## **Resumo**

O presente Relatório Final de Estágio é constituído por duas partes: a reflexão crítica sobre as práticas em contexto e o trabalho de investigação.

Na primeira parte, apresentamos algumas práticas e evidências desenvolvidas no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada, efetuada no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico e da Educação Pré-Escolar. Em simultâneo, é feita uma apreciação crítica das competências desenvolvidas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, nos dois contextos, assim como refletimos perante a aquisição de competências e conhecimentos. A metodologia adotada nesta parte envolve, nomeadamente, o Despacho n.º 16034/2010, 22 de outubro, ao qual estabelece os Padrões de Desempenho Docente. Na segunda parte, é apresentado o trabalho de investigação, sendo um estudo de natureza qualitativa, sustentada em entrevistas semiestruturadas de grupo, realizadas a 4 grupos de crianças, com idades entre os 5 e os 10 anos, no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O estudo tem como objetivo reconhecer o recreio como um espaço favorável para um adequado desenvolvimento integral da criança, analisando-o a partir do ponto de vistas das crianças. Os resultados obtidos permitiram-nos concluir que: o brincar realiza-se, na maioria das vezes, nos espaços de recreio, em detrimento do seio familiar; o recreio deve estar associado ao tempo para brincar livremente, permitindo estilos de vida mais ativos e, conseqüentemente, mais saudáveis; as crianças devem ter mais espaço para brincar, uma vez que devem explorar o espaço de recreio livremente para usufruir dos elementos naturais; não devem ser privadas de criar relações com outras crianças, pois estas precisam de mais tempo para brincar e jogar, de forma a partilhar valores e a respeitar regras; é necessário a presença dos professores e auxiliares nestes espaço, não como supervisores mas como pessoas que podem brincar com eles, promovendo uma partilha de culturas; as crianças precisam de ter acesso a mais recursos materiais de forma a se sentirem estimuladas; as crianças devem ser ouvidas.

**Palavras-chave:** criança; escola; brincar; recreio; aprendizagem

## **Abstract**

This Final Internship Report consists of two parts: critical reflection on the practices in context and research work. In the first part, we present some practices and evidence developed during the Supervised Teaching Practice, carried out in the 1st cycle of Basic Education and Pre-School Education. Simultaneously, a critical appraisal of the skills developed throughout the Supervised Teaching Practice in both contexts is made, as well as a reflection on the acquisition of skills and knowledge. The methodology adopted in this part involves, namely, the Dispatch No. 16034/2010, October 22, which establishes the Standards of Teacher Performance. In the second part, the research work is presented, being a qualitative study, supported by semi-structured group interviews, conducted with 4 groups of children, aged 5 to 10 years old, in the context of the 1st cycle of basic education. The study aims to recognize the playground as a favorable space for an adequate integral development of the child, analyzing it from the children's point of view. The results obtained allowed us to conclude that play takes place, most of the time, in playgrounds, to the detriment of the family; playground should be associated with time to play freely, allowing more active and, consequently, healthier lifestyles; children should have more space to play, since they should explore the playground freely to enjoy the natural elements; they should not be deprived of creating relationships with other children, as they need more time to play, to share values and respect rules; the presence of teachers and assistants in these spaces is needed, not as supervisors but as people who can play with them, promoting a sharing of cultures; children need access to more material resources in order to feel stimulated; children should be heard.

**Keywords:** children, school, play, playground activity, learning

## Índice

Índice de abreviaturas.....	6
Introdução .....	7
Parte I – Reflexão crítica sobre as práticas em contexto.....	9
Nota introdutória .....	10
1. Contextualização dos estágios desenvolvidos .....	11
1.1. No 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	11
1.2. Na Educação Pré-Escolar .....	14
2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas .....	18
2.1. No 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	18
2.2. Na Educação Pré-Escolar.....	26
Síntese global de reflexões .....	38
Parte II – Trabalho de investigação.....	41
Revisão da Literatura.....	42
1. O tempo livre da criança: a importância da atividade lúdica .....	42
2. O Recreio Escolar .....	44
3. O Recreio, a brincadeira e o jogo para o desenvolvimento da criança .....	51
3.1. O brincar e o jogo.....	52
4. Componentes que devem integrar um espaço de recreio .....	56
5. Análise dos Projetos Educativos.....	60
5.1. Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Grão-Vasco: Escola da Avenida .....	62
5.2. Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas da Mealhada: Centro Escolar da Pampilhosa .....	65
Metodologia.....	68
1. Introdução.....	68
2. Problemática e objetivos do estudo .....	70
3. Metodologia de investigação.....	71
3.1. Tipo de Investigação .....	72

4. Participantes .....	73
5. Instrumentos de recolha de dados .....	74
6. Análise e Tratamento de dados .....	79
Análise e discussão dos dados .....	80
1. Comparação dos recreios escolares.....	80
2. Análise e discussão das entrevistas de grupo.....	85
Conclusão .....	95
Bibliografia.....	98
Legislação .....	107

### **Índice de Quadros**

Quadro 1: Caracterização da turma.....	11
Quadro 2: Caracterização do grupo de estágio.....	15
Quadro 3: Guião de entrevista .....	76
Quadro 4: Caracterização dos espaços de recreio .....	80

### **Índice de Figuras**

Figura 1: Ação do agrupamento - recursos .....	65
Figura 2: Espaço de recreio da Escola da Avenida.....	81
Figura 3: Espaço de recreio do Centro Escolar da Pampilhosa.....	81
Figura 6: Irregularidade no piso na Escola da Avenida.....	82
Figura 7: Espaços ajardinados no Centro Escolar da Pampilhosa .....	83
Figura 8: Espaço ajardinado na Escola da Avenida .....	84
Figura 9: Equipamentos destinado à prática desportiva no Centro Escolar da Pampilhosa .....	84
Figura 10: Equipamento no Centro Escolar da Pampilhosa .....	84

## **Índice de abreviaturas**

**1.º CEB** – 1.º Ciclo do Ensino Básico

**EPE** – Educação Pré-Escolar

**PES** – Prática de Ensino Supervisionada

**NSE** – Necessidade de Saúde Especial

**UC** – Unidade Curricular

**MEM** – Movimento da Escola Moderna

**PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**SAC** – Sistema de Acompanhamento das Crianças

**OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**RFE** – Relatório Final de Estágio

## **Introdução**

Terminando, assim, o ciclo de aprendizagens que o curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico nos proporcionou, chegou, por fim, o momento de refletir acerca de todo o trabalho desenvolvido ao longo do mestrado, bem como acerca das diversas competências que se foram adquirindo para a prática pedagógica. Deste modo, surge a necessidade de elaborar um relatório final de estágio, sendo parte integrante da unidade curricular de Seminário de Investigação sobre as Práticas.

Assim, foi possível encontrarmos oportunidades para refletir acerca do percurso formativo, destacando a valorização dos recreios escolares no 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo em conta uma perspetiva centrada nas crianças.

Desta forma, outro dos objetivos deste relatório passa por descrever o percurso realizado ao longo dos dois estágios pedagógicos, refletindo sobre as aprendizagens significativas que estes nos proporcionaram, visto que as práticas educativas foram realizadas em dois contextos diferentes, o primeiro foi realizado numa Escola Básica, numa turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico e, o segundo foi realizado numa sala de atividades de Educação Pré-Escolar.

Tivemos, também, a oportunidade de observar as rotinas das crianças, nas duas valências de ensino, sendo que estas não aconteceram só dentro da sala e, devido a isso, conseguimos perceber que, a maior parte das vezes, só nos focamos acerca do que se passa na sala, esquecendo-nos do espaço exterior, este que também é rico em aprendizagens. Isto é, é no recreio escolar que as crianças podem agir livremente, sendo que estes espaços são pensados para que estas possam relaxar e distrair-se (Cabrita, 2005).

Em concordância com Machado, Romagnoli, Batista e Tonholos (2013), o recreio escolar, maioritariamente, é visto apenas como um “tempo livre” e, por isso, não é pensado como algo fundamental no momento pedagógico, sendo pertinente de ser investigado na área da educação.

Nesta linha de pensamento, ao longo dos estágios houve um tema que se destacou mais e que, a nosso ver, é de extrema importância, sendo ele a valorização dos recreios escolares do 1.º CEB. Todavia, e como já sabemos que o recreio escolar é um tempo importante para o desenvolvimento das crianças, importa perceber a perspetiva destas acerca do mesmo, uma vez que, como sabemos, as crianças são

muito imaginativas e criativas, improvisando brincadeiras, criando regras e tomando decisões acerca das suas brincadeiras.

Nesta perspectiva, Eira (2014) refere que o tempo livre das crianças as ajuda a questionar e a gerir as suas rotinas, hábitos e comportamentos associados ao bem-estar emocional e cultural, podendo, também, ser importante para identificar casos de isolamento social ou hábitos de lazer comprometedores para a vida ou liberdade individual. Assim sendo, no nosso ponto de vista, a atividade lúdica, isto é, o brincar e o jogo, são ferramentas bastante ricas, visto que permite criar oportunidades estimulantes nas aprendizagens das crianças.

Em conclusão, o presente relatório encontra-se dividido em dois capítulos, o primeiro capítulo engloba os estágios realizados nas duas valências, Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico, contextualizando-os, caracterizando as instituições, as crianças, bem como os projetos de estágio desenvolvidos, enquanto que o segundo capítulo será centrado no tema de investigação, “Brincar na escola: Dar voz às crianças”, sendo que ambos se encontram ligados através das experiências vivenciadas, pois o tema surgiu devido a uma observação em local de estágio, no 1.º CEB. Assim sendo, apresentamos uma revisão de literatura acerca da importância do recreio no 1.º Ciclo do Ensino Básico e de que maneira este se torna um espaço de múltiplas aprendizagens, dando oportunidade às crianças para partilharem experiências e conhecerem o mundo à sua volta. Portanto, é realizado um enquadramento do tema, onde explicamos a sua importância, a sua justificação, a metodologia utilizada e, por último, a análise e discussão dos dados obtidos, bem como a conclusão.

**Parte I – Reflexão crítica sobre as práticas em contexto**

## **Nota introdutória**

Esta parte do relatório tem como objetivo apresentar algumas das práticas e evidências desenvolvidas no decorrer da PES, realizada no âmbito do 1.º CEB, ao longo do 1.º ano de Mestrado, e da EPE, que decorreu no 2.º ano de Mestrado e, em simultâneo, realizar uma apreciação crítica das competências desenvolvidas ao longo desta nos diferentes contextos de ensino. Assim sendo, torna-se essencial, também, percebermos o contributo desta unidade curricular para a aquisição de competências e conhecimentos face à profissão docente.

Desta maneira, esta unidade curricular, assume um papel importante para a nossa formação, enquanto educadoras(es) de infância e futuras(os) professoras(es), visto que a partir das intervenções realizadas temos a oportunidade de aprender com as crianças, com o educador(a)/professor(a) cooperante e, conseqüentemente, temos a possibilidade de evoluir ao nível das atividades dinamizadas com as crianças.

Assim sendo, é através do estágio que temos a oportunidade de compreender o que é ser professor(a)/educador(a), bem como o papel que este(a) tem na educação e formação de cada criança, sendo esta vista como única e individual. Para tal, torna-se necessário compreendermos que, quando a criança entra, pela primeira vez, na pré-escolar não é uma “tábua rasa”, trazendo consigo alguns conhecimentos e vivências. Deste modo, e tendo tudo isto em consideração, torna-se importante realizar uma reflexão acerca das práticas desenvolvidas, levando em conta o documento orientador dos Padrões de Desenvolvimento Docente.

No que concerne à organização desta primeira parte, esta encontra-se organizada em dois pontos, sendo que o primeiro se refere à contextualização dos estágios desenvolvidos, no 1.º CEB e, posteriormente, na EPE. Posteriormente, o segundo ponto diz respeito à apreciação crítica das competências desenvolvidas, tanto no 1.º CEB como na EPE.

A metodologia adotada envolve, como referido anteriormente, o Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, ao qual estabelece os Padrões de Desempenho Docente, bem como outros documentos referentes à PES e normativos de índole educacional. Contudo, serão apresentadas algumas evidências ocorridas ao longo dos semestres, sendo que são uma amostra do trabalho desenvolvido em ambos os contextos.

Por fim, importa, ainda, destacar que os Padrões de Desempenho Docente são a principal matriz desta parte do relatório, uma vez que é um documento que providencia um dispositivo de avaliação justa e confiável, contribuindo para o desenvolvimento profissional docente, tendo como objetivo contribuir para a orientação da ação dos docentes, estimular a respetiva autorreflexão, articular a avaliação do seu desempenho e catalisar um debate construtivo e enriquecedor sobre a profissão docente.

## **1. Contextualização dos estágios desenvolvidos**

### **1.1. No 1.º Ciclo do Ensino Básico**

O presente mestrado teve como objetivo habilitar para o exercício da função docente em educação de infância e no 1.º CEB, sendo que a qualificação de educadores e professores se encontra aliada a diferentes UC's, como é o exemplo das didáticas específicas da educação e da PES, que permitem, então, o desenvolvimento de competências fundamentais para o futuro enquanto profissionais de educação.

Neste seguimento, destacamos que a PES I e a PES II decorreram no mesmo contexto do 1.º CEB, numa escola básica pertencente ao agrupamento de Escolas de Grão Vasco, em Viseu, tendo como professor cooperante o professor titular da turma, e dois professores orientadores, docentes da unidade curricular que deram a orientação necessária para a implementação das práticas.

Neste seguimento, este estágio foi realizado na escola da Avenida, com uma turma mista de 21 alunos, ou seja, esta turma era constituída por 14 alunos do 2.º ano e 7 alunos do 3.º ano de escolaridade, havendo, ainda, cinco alunos que necessitavam de acompanhamento por estarem a nível do 1.º ano e, também, um aluno com necessidades de saúde especiais, com o diagnóstico de perturbação do espetro do autismo, encontrando-se ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro (Quadro 1).

Assim, estes seis alunos dispunham de um acompanhamento específico, prestado por uma professora de apoio que se deslocava, com eles, para uma sala à parte, havendo, portanto, uma necessidade educativa especial pois algo afetava a aprendizagem destas crianças, ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo (Brennan, 1988).

*Quadro 1: Caracterização da turma*

<b>Idades</b>	7-10 anos
---------------	-----------

<b>Género</b>	9 meninas e 12 meninos
<b>Alunos com nacionalidades estrangeira</b>	1 aluno
<b>Alunos com necessidades de saúde especiais</b>	1 aluno
<b>Aluno repetentes</b>	2 alunos

No que concerne à globalidade da turma, esta evidenciava um bom comportamento, apesar das limitações dos alunos e de ser constituída por alguns elementos que tentavam destabilizar as aulas. Esta era muito ativa, comunicativa, motivada e bastante participativa em todas as atividades propostas.

Por outro lado, os alunos apresentavam ritmos de aprendizagem e níveis de concentração bastante diferentes, pelo que, era necessário chamar à atenção ou prestar apoio individualizado. Ainda nesta linha de pensamento, esta também manifestava alguma imaturidade, contudo, na minha perspetiva, ostentava um bom rendimento e desempenho escolar, correspondendo positivamente às expetativas.

Antes de caracterizar este contexto, é essencial referir que, devido à pandemia, o estágio, em PES I e em PES II, foi realizado com a mesma turma, na mesma escola, possibilitando, deste modo, uma maior perceção da evolução dos alunos, bem como a criação de relações com os mesmos. Todavia, foram estágios diferentes, uma vez que em PES I acompanhei as crianças à distância, devido à situação pandémica que o país atravessou, enquanto na PES II consegui acompanhar as crianças presencialmente.

Ainda na caracterização do contexto, a escola da Avenida tinha mais de cinquenta anos e depende dos órgãos de gestão do poder local, sendo que o estabelecimento tem vindo a sofrer melhorias, ao longo dos anos, de forma a proporcionar às crianças melhores condições, nomeadamente no serviço de refeições. Esta escola tem dois pisos, não possuindo elevador, e, por isso, o acesso ao 2.º piso é feito pelas escadas, no interior da escola.

Relativamente ao espaço exterior, espaço de recreio, este era relativamente muito pequeno, para todas as turmas terem o seu espaço, pois, devido à pandemia, as turmas não se podiam misturar, sendo, também, pouco seguro, uma vez que os alunos não podiam realizar certos jogos pois este encontra-se junto a uma estrada, na qual existe bastante trânsito. Por conseguinte, o Decreto-Lei 379/97, de 27 de dezembro declara que os espaços de recreio devem estar isolados do trânsito, restringindo-se o acesso direto entre esse espaço, vias e estacionamentos para veículos por meio de

soluções técnicas eficientes, devendo ser observadas as seguintes distâncias, contadas a partir do perímetro exterior do espaço até aos limites da via ou do estacionamento.

Ainda sobre este espaço exterior, é importante destacar que não tinha qualquer espaço e material lúdico que as crianças pudessem utilizar para passar os seus tempos livres, sendo, portanto, constituído por elementos da natureza, como árvores e arbustos. Contudo, e apesar das crianças gostarem de ter elementos naturais no seu recreio, não os podiam aproveitar. Já nos tempos de chuva, as crianças tinham de ficar dentro do edifício, devido a não haver um espaço tapado onde de todas as turmas pudessem conviver em segurança.

A escola ainda tinha um refeitório bem equipado com cozinha, contudo os almoços eram servidos por uma empresa. Quanto ao plano de emergência, pude reparar que este estava bem sinalizado, porém não tinham saídas de emergência alternativas. Esta escola ainda era constituída por cinco salas de aula, um refeitório, uma sala de convívio para professores que funcionava muitas vezes como sala de apoio, casas de banho para alunos e uma para os professores.

Acerca do meio social envolvente, este era constituído por famílias que viviam do pequeno comércio, famílias da classe média alta, por algumas famílias que viviam da pequena agricultura, um grupo de etnia cigana e ainda um grupo de famílias de imigrantes cujos descendentes frequentavam as escolas do agrupamento, o que levava a que existisse uma grande variedade de culturas e línguas maternas diferenciadas para as quais seria necessário dar resposta.

No que diz respeito à sala de aula, esta localizava-se no primeiro piso da escola, sendo um piso de fácil acesso a todos os alunos. Esta estava devidamente equipada, na sua maioria, pelas mesas de trabalho dos alunos, mais concretamente treze mesas dispostas em três colunas, cada uma com quatro mesas à exceção de uma que tinha cinco. Em consistência com Arends (2008), esta disposição confere ao professor o papel central onde este pretende prender em si toda a atenção, contudo esta organização acaba por não facilitar a realização de certos momentos, tais como discussões e partilha de ideias.

Ainda sobre este espaço, existiam grandes janelas que permitiam aos alunos ter acesso a luz natural, todavia, as cortinas encontravam-se, frequentemente, fechadas para que estes pudessem visionar o quadro negro ou o quadro interativo. Neste seguimento, o ambiente vivido na sala de aula era, muitas vezes, propício à relação ensino-aprendizagem e o balanço da minha primeira experiência foi bastante positivo. No que concerne à componente letiva, esta iniciava às 8h40m, sendo feita uma

interrupção letiva às 10h25m até às 10h55m e, para almoço, das 11h55m às 13h30m, sendo que terminava às 15h15m. Os alunos que frequentavam as atividades extracurriculares, da parte da tarde, iniciavam às 15h30m e terminavam às 16h15m.

Por fim, é essencial destacar que esta experiência, na sua globalidade, foi determinante, uma vez que me deu alguma bagagem e confiança para encarar esta etapa com determinação, sendo que, portanto, aprendi a planificar e a preparar as intervenções de forma mais colaborativa e, principalmente, a refletir sobre as mesmas, antes, durante e após essas mesmas intervenções.

## **1.2. Na Educação Pré-Escolar**

A Prática Supervisionada em Pré-Escolar encontra-se, também, dividida em dois semestres, a PES em EPE I e a PES em EPE II, sendo que, como estávamos, ainda, a sofrer consequências da pandemia, foram realizados no Jardim de Infância de Paradinha, em Viseu, com o mesmo grupo de crianças. E, por isso, torna-se relevante destacar que o jardim cooperante assumiu uma especial relevância, bem como os respetivos cooperantes e orientadores, no que concerne à obtenção da habilitação para a docência.

No Jardim de Infância, onde estagiei, nasceu um projeto-piloto, sendo que este era baseado na pedagogia do Movimento da Escola Moderna, que nasceu de um protocolo entre a Associação de Pais, o Agrupamento de Escolas de Viseu e o Ministério da Educação. Assim, é de destacar que os principais objetivos pressupunham uma nova forma de viver a escola, uma vez que este projeto permitia: combater o isolamento dos alunos de etnia cigana, que habitam no Bairro, a promoção da interculturalidade e da integração e a ligação de crianças de etnia cigana com as restantes crianças.

Acerca deste estabelecimento de ensino, podemos afirmar que, em termos de recursos humanos, é constituído por uma coordenadora de estabelecimento, duas educadoras, uma professora de educação especial, um professor de educação física, uma professora de música, uma professora de dança, cinco auxiliares de educação e, ao nível metodológico, tal como referido, adota o Movimento da Escola Moderna

No que concerne ao grupo de crianças, com o qual tive a oportunidade de trabalhar, este era constituído por 16 crianças, sendo 12 crianças do sexo feminino e 4 crianças do sexo masculino, tendo idades compreendidas entre os três anos e os seis anos (Quadro 2). Além disso, é importante salientar que uma das crianças apresentava Necessidades de Saúde Especiais (NSE), tendo, por isso, uma auxiliar ao seu lado,

constantemente, que o auxiliava na realização de atividades. Esta criança, como apresentava demasiadas dificuldades, os pais e a educadora cooperante acharam que deveria frequentar mais um ano o Jardim de Infância, sendo, por isso, a criança mais velha.

*Quadro 2: Caracterização do grupo de estágio*

	<b>3 anos</b>	<b>4 anos</b>	<b>5 anos</b>	<b>6 anos</b>	<b>7 anos</b>	<b>Total</b>
<b>Meninas</b>	3	3	3	3	0	12
<b>Meninos</b>	0	1	2	0	1	4
<b>Total</b>	3	4	5	3	1	16

Este grupo de crianças era bastante heterogéneo, tanto em idades, como em contextos sociais e familiares, e, por isso, torna-se, também, diferenciado ao nível das aprendizagens. Todavia, é de destacar que era um grupo que demonstrava bastante interesse e vontade em aprender, em interagir com outras crianças e adultos, em descobrir novas coisas e ter experiências novas, sendo, portanto, um grupo motivado e interessado no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Outro dos aspetos a mencionar é que era um grupo extremamente organizado e autónomo, trabalhando nos seus projetos e áreas, tendo em consideração os seus interesses e motivações, tirando algumas crianças mais novas que ainda se estavam a adaptar ao jardim e ao seu funcionamento. Ainda sobre o grupo de crianças, torna-se crucial destacar que as crianças de etnia cigana raramente iam ao Jardim, salvo algumas exceções.

Neste seguimento, importa, também, destacar que, ao longo do estágio, foi possível assistir a uma evolução, por parte das crianças mais novas, uma vez que estas, principalmente na reunião de conselho, tinham alguma dificuldade em escutar os colegas. Sendo que, também, era visível uma evolução no que respeita ao seu trabalho e organização, visto que, a meio do ano, já conseguiam perceber em que área aprendiam algo e o que podiam fazer.

No que concerne às crianças mais velhas, também, foi possível assistir a uma evolução, principalmente na comunicação, uma vez que estas, nas reuniões de conselho, já conseguiam formular frases mais complexas e coesas, de forma a explicarem o que faziam ou, até mesmo, partilharem experiências e vivências que ocorriam fora do jardim. A nível dos trabalhos, também foi visível uma evolução pois estas foram desenvolvendo autoestima para, autonomamente, realizar os seus projetos,

sabendo que, em primeiro lugar, precisavam de elaborar o projeto em 2D e, seguidamente, é que o realizavam em 3D.

No que concerne à relação entre pares, posso afirmar que existiu uma relação saudável, enquanto grupo, mas, também, com os adultos que fazem parte da equipa educativa, sendo que esta é mais evidente na sala de atividades, no refeitório e no recreio, onde o ambiente é confortável, seguro e favorável ao desenvolvimento integral das crianças. E, por isso, tendo em consideração que o jardim se rege pelo MEM, o meu papel e o papel da educadora cooperante era de motivar e orientar as crianças, tendo em consideração os seus interesses e motivações. Assim sendo, o jardim de infância apresentava uma rotina específica e personalizada, tendo como suporte a gestão partilhada entre crianças e educadora, sendo importante destacar que o grupo tinha conhecimento da sua rotina, tarefas e diferentes momentos que compunham os seus dias. Por conseguinte, importa, também, destacar que a agenda semanal foi elaborada por mim e pelo meu par de estágio (Anexo 1).

Em relação à caracterização do espaço educativo, torna-se essencial destacar que a educação pré-escolar, enquanto espaço de socialização, promove aprendizagens significativas e contextualizadas, relacionando-as com as experiências e vivências das crianças, nos diferentes contextos. Então, é necessário que este processo seja realizado em consonância com o meio familiar, no qual a criança está inserida.

Cabe ao educador, em consistência com o Decreto-Lei n.º 240/2001, organizar o espaço e os materiais, colocando-os à disposição das crianças, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular e, desta maneira, posso afirmar que, ao fazê-lo, proporciona, às crianças, experiências educativas significativas e contextualizadas, tendo em consideração que estes materiais devem ser estimulantes e diversificados. Segundo o Ministério da Educação (2016), a organização do grupo, do tempo e do espaço são dimensões que se encontram interligadas, uma vez que fazem parte da organização do ambiente educativo da sala. Ou seja, esta organização agrega o suporte de desenvolvimento curricular, visto que a interação entre o grupo, materiais disponíveis na sala, organização e distribuição e utilização do tempo são fundamentais para que a criança possa escolher, construir e aprender.

Neste seguimento, é de destacar que o educador necessita de planear tendo em consideração essa organização e, posteriormente, avaliar o modo como esta contribui para o processo educativo das suas crianças e, caso seja necessário, reajustá-lo (Ministério da Educação, 2016). Tendo consideração o MEM, uma das suas particularidades é a organização do ambiente educativo, sendo que Niza (1998) destaca

a sala de atividades como um espaço que deve estar organizado de maneira a facilitar a realização das diversas atividades em diferentes modos de trabalho, ou seja, individualmente, em pares, em pequenos grupos e em coletivo.

A organização do espaço educativo respeita a estipulada pelo MEM, sendo que as crianças eram confrontadas por uma área destinada às reuniões de conselho, com uma grande mesa e cadeiras, bem como uma série de áreas de interesse, sendo elas: área do faz-de-conta, a biblioteca, a área da escrita, a área das ciências, a área da matemática, a área das artes e a área da fábrica. Em cada uma destas áreas, as crianças tinham materiais e recursos disponíveis para que pudessem utilizar e explorar, livremente, ou criar as suas próprias brincadeiras e/ou jogos (Anexo 2).

Deste modo, quando entrávamos na sala de atividades, de frente para a porta, conseguíamos visualizar a zona das reuniões de conselho e nas paredes que a rodeiam os quadros de regulamentação. Nesta sala, todos os aspetos da rotina estão relacionados com instrumentos de trabalho que regulam, monitorizam, planificam e avaliam as atividades. Neste sentido, podemos destacar que os instrumentos de pilotagem são o suporte do trabalho educativo, auxiliando o educador e as crianças a planejar e avaliar o seu dia de trabalho, tendo como referência: o diário, o quadro das comunicações, o quadro “quero contar, mostrar e escrever”, o quadro das presenças, o quadro das tarefas, calendário, quadro do tempo e o quadro das atividades (Anexo 3).

No que concerne a estes instrumentos reguladores, é de referir que alguns foram pensados e elaborados por mim e pelo meu par de estágio, como por exemplo, o calendário, o quadro do tempo, as regras e o quadro das tarefas. Outro aspeto a mencionar é que consegui perceber que a educadora cooperante não programava as aprendizagens das crianças, isto é, existia uma rede curricular onde as aprendizagens eram pensadas e planeadas de forma não-linear. Sendo assim, em concordância com Spodek e Saracho (1998), este modo faz com que o processo de desenvolva tomando diversas direções, partindo dos interesses e motivações das crianças.

Por fim, além de todas estas áreas de trabalho, as crianças usufruíam, também, de um espaço exterior constituído por materiais e utensílios de cozinha, de jardinagem, entre outros, podendo brincarem com terra/areia, pedras, água, paus, bolotas, folhas, nos escorregas, nos baloiços e nas bicicletas. Assim, posso afirmar que, também o espaço exterior era rico de materiais que potenciavam o desenvolvimento da criança, tanto a nível motor como a nível do pensamento.

## **2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas**

### **2.1. No 1.º Ciclo do Ensino Básico**

#### **2.1.1. Durante a PES I**

Primeiramente é essencial destacar que, inicialmente, houve uma certa hesitação face à nova experiência e suas exigências, contudo, ao longo da PES I, esta foi desaparecendo e, o que considerava complexo, passou a ser mais simples, contribuindo para a minha experiência e prática adquirida e, conseqüentemente, para a elaboração de recursos.

Assim sendo, a PES I decorreu no primeiro semestre e, inicialmente, seria ao longo de dois dias (segunda e terça-feira) da semana, contudo, como os alunos começaram a ter aulas à distância, o meu papel passou a ser mais passivo, pois elaborava materiais e pesquisava recursos para o professor cooperante utilizar nas suas aulas, ao longo da semana. Deste modo, é importante referir que apenas tive contacto com os alunos por três semanas e o resto do semestre foi realizado à distância, apenas contactando com o professor cooperante. Por outro lado, a PES II decorreu no segundo semestre, ao longo de três dias (segunda, terça e quarta-feira) da semana, sendo que cada uma das estagiárias estava responsável pela sua semana e pelos seus materiais. E, apesar de termos iniciado o estágio presencial a meio do ano letivo, é, também, crucial destacar que esta turma já tinha bastante trabalho realizado, quer a nível do trabalho de secretária, quer na definição de regras de comportamento, o que, de certa forma, facilitou o meu percurso.

Desta forma, Nóvoa (1992) destaca que o professor deve refletir sobre as práticas, repensando-as segundo uma visão crítica e autocrítica, reconhecendo os aspetos positivos bem como os negativos. Assim, posso afirmar que o processo de formação pelo qual passei revelou-se exigente, ao nível da elaboração de planificações e seleção de recursos, tendo como objetivo as aprendizagens que pretendia desenvolver com os alunos. Neste seguimento, e tendo em conta que o nervosismo, nesta primeira parte, ainda era muito presente, ao longo dos primeiros dias de estágio presencial, fui pontual e assídua, apresentando-me na sala de aula antes do toque de entrada e da chegada dos alunos, a fim de servir de bom exemplo, bem como de modo a organizar todo o material necessário para o desenrolar da aula, como se pode observar na grelha das presenças (Anexo 4).

Tendo em conta a dimensão da “Vertente profissional, social e ética”, que, segundo o Ministério da Educação (2010, p.3), afirma que “sobressai o compromisso

com o desempenho profissional”, procurei ir ao encontro do prescrito nos diferentes domínios determinados nesta vertente. Para iniciar, destaco o cuidado em promover ambientes inclusivos, nos quais todos os alunos se sentissem confortáveis e inseridos, bem como em elaborar materiais, tendo em consideração os limites e capacidades dos mesmos.

Assim sendo, especificando o domínio “Compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional”, ao longo das várias semanas de estágio, foram realizados planeamentos das aulas, sustentando conteúdos e objetivos cientificamente, tendo em conta o Programa e Metas Curriculares (Anexo 5). Por conseguinte, posso referir, também, que para além dos conteúdos estipulados nos programas, tive o cuidado de transcender as aprendizagens, fazendo referência a assuntos do quotidiano (Anexo 6), não me restringindo apenas ao pedido e ao esperado. Desta maneira, constantemente, recorri à investigação atualizada para desenvolver o meu próprio saber e preparação a nível científico, uma vez que, passado algum tempo de estágio, este passou a ser à distância, onde tive, então, que elaborar materiais para o professor cooperante utilizar nas suas aulas online e, também, procurar recursos tecnológicos para os alunos utilizarem.

Contudo, apesar destas instâncias, em certos momentos, em materiais elaborados ou até mesmo em recursos, consegui ligar as aprendizagens dos alunos a situações do contexto real, de modo a fazer com que estes fossem capazes de fazer interpretações mais imediatas, tendo por base as próprias experiências (Anexo 6). Por outro lado, para além da consideração pelos Programas, a preparação das atividades letivas tiveram ponderação nas Planificações Semanais, facultadas pelo professor cooperante e pela professora auxiliar da turma, uma vez que o professor lecionava para o 3.º ano e a professora para o 2.º ano (Anexo 7). Importante referir, também, que, a fim de promover aprendizagens significativas aos alunos, sempre que tinha dúvidas ou necessitava de alguns conselhos, não hesitava em reunir com o professor cooperante.

Relativamente aos materiais didáticos que elaborava (Anexo 8), estes tinham como objetivo facilitar a compreensão dos alunos, tornando a aprendizagem viável e significativa, bem como evitar que as aulas online se tornassem monótonas e rotineiras, motivando os alunos, auxiliando-os na concretização e construção dos conceitos.

No domínio do “Compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional”, é fundamental destacar o papel das reflexões semanais, apesar de estas, neste primeiro semestre, fossem incididas através das aulas do EstudoEmCasa. Contudo, na minha opinião, estas reflexões sucediam com o intuito de refletirmos acerca

do desempenho de outro docente e implicava a “imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos” (Ramalho, 2012, p. 206).

No domínio “Compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos”, a PES I não me proporcionou experiências, uma vez que foi realizada à distância, tendo apenas contacto com o professor cooperante.

No que concerne à dimensão “Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem”, esta, de acordo com o Ministério da Educação (2010, p.1), “operacionaliza o eixo central da profissão docente e envolve a consideração de três vertentes fundamentais: planificação, operacionalização e regulação do ensino e das aprendizagens”. Desta maneira, em relação às planificações, estas revelaram-se exigentes, sendo fundamental estruturar as atividades de ensino-aprendizagem, com o intuito de promover o desenvolvimento integral das aprendizagens visadas nos alunos, isto tendo por base o estipulado no currículo (Anexo 5).

Um dos fatores em ter em atenção, foi o cuidado que existiu em propor atividades lúdicas e envolventes aos alunos (Anexo 9), pois, apesar dos mesmos estarem a casa, deveriam ter contacto com todas as áreas disciplinares, de forma a motivá-los para a aprendizagem. Neste seguimento, e segundo os feedbacks que tive do professor cooperante, pude verificar que existiu uma relação de reciprocidade entre a motivação e a aprendizagem e, efetivamente a motivação estimula o indivíduo. Ou seja, em concordância com Simão (2005, p.10), a motivação "deve ser entendida como um meio para alcançar o sucesso escolar, e para cumprir tal premissa o aluno deve sentir em casa e na escola um ambiente favorável ao seu interesse pessoal".

Neste seguimento, é essencial ressaltar que o uso das TIC foi de crucial importância, em termos de trabalho dos alunos, pois, através de diversos mecanismos tecnológicos, os alunos conseguiram apreender os conteúdos.

No domínio da “Preparação e organização das atividades letivas”, este não foi possível ser explorado, uma vez que, eu apenas tive uma semana de estágio presencial e, nessa semana, os alunos não poderiam ser movidos das suas mesas.

No que diz respeito à dimensão “Participação na escola e relação com a comunidade educativa”, esta considera “as vertentes da ação docente relativas à concretização da missão da escola e a sua organização, assim como à relação da

escola com a comunidade” (Ministério da Educação, 2010, p.1). Contudo, mais uma vez, este domínio, também, não foi possível de ser explorado, visto que não tinha contacto com mais nenhum agente educativo, apenas com o professor cooperante ou com a professora auxiliar da turma.

Em relação à dimensão do “Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida”, esta requer a permanente reconstrução e constante atualização do conhecimento profissional, ou seja “o conjunto articulado de elementos necessários ao desempenho da ação, que envolve saberes e competências no âmbito do currículo e da didática, dos conteúdos, dos processos de ensino e da sua adequação aos diferentes contextos e necessidades dos alunos” (Ministério da Educação, 2010, p.1) e, nesse sentido, tive estes pressupostos em consideração.

Outro fator a ter em consideração é que, ao longo deste semestre, o trabalho realizado foi desenvolvido em díade, o que reforçou o espírito de equipa, e possibilitou um aumento da confiança e da interação. A interajuda mútua foi importante e possibilitou a partilha de conhecimentos, indo ao encontro da ideia de Roldão (2007, p.27), visto que este esclarece que o trabalho colaborativo “é um trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração”.

Por fim, no que concerne ao domínio “Formação contínua e desenvolvimento profissional”, tenho consciência da necessidade de formação ao longo da vida, pois o ser professor é estar em constante aprendizagem e atualização de conhecimentos e, devido a isso, assisti a conferências e seminários (Anexo 10).

### **2.1.2. Durante a PES II**

Em primeiro lugar é fundamental destacar que, no decorrer da PES II, sempre, me mostrei assídua, o que se pode observar através da assinatura na grelha de presenças (Anexo 11). Assim, apresentava-me, na sala de aula, antes do toque de entrada e da chegada dos alunos, de maneira a preparar o material necessário para a aula e a, caso fosse necessário, alterar a organização da sala.

Neste seguimento, tendo em consideração a dimensão “Vertente profissional, social e ética”, procurei, sempre, ir ao encontro dos diferentes domínios nesta vertente. Destaco, assim, o cuidado em promover ambientes inclusivos, de modo a proporcionar

ambientes confortáveis para todos os alunos, uma vez que a turma onde fui inserida tinha alunos com diferentes culturas e com necessidades de saúde especiais.

Nesta linha de pensamento, tendo em consideração o estipulado pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (p.2928), é essencial ter em atenção que uma escola inclusiva é “promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam, para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida [...]”. Assim, e tendo em conta que esta turma tinha um aluno que apresentava necessidades de saúde especiais e mais cinco alunos que necessitavam de um apoio constante, é importante referir que, apesar de não haver necessidade de adaptar as atividades de ensino-aprendizagem, uma vez que os alunos em questão, raramente, estavam na sala de turma, sempre houve um cuidado, em particular, em respeitar o ritmo de trabalho de cada aluno e de os integrar em atividades de grupo.

Assim sendo, especificando o domínio “Compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional”, ao longo das várias semanas de estágio, foram realizados planeamentos das aulas, sustentando conteúdos e objetivos cientificamente, tendo em conta o Programa e Metas Curriculares (Anexo 12). Por conseguinte, posso referir, também, que para além dos conteúdos estipulados nos programas, tive o cuidado de transcender as aprendizagens, fazendo referência a assuntos do quotidiano (Anexo 13), não me restringindo apenas ao pedido e ao esperado. Nesta linha de pensamento, em certos momentos, consegui interligar as aprendizagens efetuadas com as situações do contexto real dos alunos, de modo a fazer com que estes fossem capazes de fazer interpretações mais imediatas, tendo por base as suas próprias experiências (Anexo 14). Desta forma, pude reparar que os alunos gostavam de partilhar as suas experiências, o que tornava a aula mais valorizada, mais interessante e mais dinâmica.

Ainda sobre este domínio, para além de ter em consideração os Programas, a preparação das atividades letivas tiveram ponderação nas Planificações Semanais, facultadas pelo professor cooperante, e, em certos casos, em obras determinadas pelo Plano Nacional de Leitura (Anexo 15). Todavia, é importante referir, também, que, sempre que tinha dúvidas ou necessitava de alguns conselhos, não hesitava em reunir com o professor cooperante.

Outro dos fatores a mencionar é que, em alguns casos, eram apresentados materiais didáticos em aula (Anexo 16), tendo como objetivo a da aprendizagem dos

conteúdos, tornando, deste modo, a aprendizagem mais significativa e, de certa forma, evitar que as aulas se tornassem monótonas e rotineiras.

Outro dos aspetos a destacar é que, devido aos ensinamentos de outras unidades curriculares do curso, o papel do ensino exploratório sempre foi valorizado, e, portanto, procurava proporcionar aos alunos tarefas ricas e significativas (Anexo 17), sendo que estas eram capazes de estimular o raciocínio e garantir aprendizagens constantes sobre noções importantes, oriundas de discussões coletivas (Ponte, 2012).

Em relação à sala de aulas, apesar da turma não estar acostumada a trabalhar em grupo, considerei importante proporcionar momentos de trabalho diversificado, em pares ou em grupos, pequenos e grandes (Anexo 18). Isto é, os alunos trabalhavam, maior parte do tempo, individualmente e não tinham por hábito auxiliarem-se mutuamente, sendo que, temos de ter em consideração, que o estágio ocorreu no meio de uma pandemia, contudo, sempre que possível e com as devidas restrições, os alunos puderam trabalhar em conjunto.

Ainda sobre a sala de aula, esta tinha uma boa organização, o que facilitava o trabalho desenvolvido no decorrer do dia, contudo, apesar das mesas dos alunos terem os seus materiais, não proporcionavam distrações. Ao nível da organização, é apresentada uma imagem da sala de aula (Anexo 19), sendo que é fundamental ter em atenção que a organização da sala facilitava o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Por consequência, o ambiente de sala de aula passava pela promoção de ambientes limpos e organizados, e, devido a isso, sempre que os alunos terminavam qualquer tarefa eram solicitados a arrumar os materiais e só depois passar para a tarefa seguinte. Ou seja, por exemplo, nas atividades de Expressões Artísticas, que requerem o uso de materiais variados, no fim das atividades os alunos limpavam as suas mesas e arrumavam o material, que já não seria necessário, nas suas caixas.

No que concerne às diferentes áreas do currículo, posso afirmar que estas foram valorizadas de forma equivalente, contudo, senti algum desconforto em certas áreas, sobretudo ao nível da Expressão Musical e da Expressão Dramática. Por outro lado, nas áreas em que sentia mais confiança, procurava arranjar atividades dinamizadoras e motivadoras para os alunos (Anexo 20), tendo como objetivo o desenvolvimento de várias aptidões nos alunos.

Na Educação para a Cidadania tive o cuidado de promover discussões sobre aspetos como a valorização do outro e a rejeição e condenação para com atitudes discriminatórias e, desta forma atentar a visão que os alunos têm acerca de temáticas atuais da sociedade. Um dos casos debatidos em aula recaiu sobre as várias etnias, no

nosso mundo (Anexo 14), sendo que foram mencionadas várias culturas, vários valores e, no fim, os alunos perceberam que, apesar das nossas diferenças, temos de nos respeitar mutuamente.

No que diz respeito domínio do “Compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional”, é fundamental perceber o papel dos relatórios crítico-reflexivos elaborados após cada semana de prática (anexo 21), uma vez que estes permitiram-me refletir e analisar sobre a atividade letiva e as decisões tomadas, fomentando uma atitude crítica e reflexiva sobre o meu desempenho profissional.

No domínio “Compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal a cívico dos alunos”, é de destacar que este proporciona experiências de responsabilização e desenvolvimento de projetos, como o Dia da Criança (Anexo 21), onde, no fim do dia, ocorreu um lanche partilhado que envolveu a turma, na sua globalidade, e os professores que acompanhavam os alunos, sendo que, portanto, este momento apelou a valores como a partilha, união, colaboração e desenvolvimento social.

Na dimensão “Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem”, é de referir que, em relação às planificações, na minha opinião, estas revelaram-se exigentes, sendo necessário estruturar as atividades de ensino-aprendizagem com o intuito de promover o desenvolvimento integral das aprendizagens visadas nos alunos, isto tendo por base o estipulado no currículo. Para além das atividades, era necessário pensar nos tempos atribuídos à duração de cada uma, os recursos necessários e o que era pretendido em cada momento, traçando objetivos e uma respetiva avaliação das aprendizagens.

Outro dos aspetos a mencionar é que, as várias planificações foram pensadas de modo a serem trabalhadas de forma interdisciplinar, rompendo assim com o isolamento entre áreas e respeitando o horário da turma. Todavia, ainda que as aulas fossem planeadas com antecedência, nem sempre o planeado corria como esperado, pois, em certos casos houve a necessidade de improvisar e ajustar as planificações de acordo com as necessidades e ritmos de aprendizagem dos alunos. Nesta linha de pensamento, também o nível de concentração dos alunos era limitado e díspar, pelo que não se justificava avançar na planificação quando estes não estavam predispostos para tal, pelo que era preferível alterar a estratégia. Ou seja, na minha perspetiva, as alterações nas planificações foram pertinentes, visto que, a partir delas, aprendi que perante algo inesperado devemos adotar uma postura estratégica e atuar contornando a situação.

Em relação às explorações dos conteúdos de cada área disciplinar, esta partiu de temas comuns, em oposição à separação e trabalho das disciplinas de forma isolada, ou seja, houve uma articulação entre áreas, indo ao encontro do preconizado pela interdisciplinaridade, mobilizando e integrando conteúdos científicos de diferentes áreas, sem existir cortes ou segmentações. Relativamente ao ato de planejar, ainda, posso declarar que o mesmo foi rigoroso e os relatórios crítico-reflexivos acerca das práticas profissionais foram pertinentes, pois permitiram a perceção da minha maneira de lecionar, das minhas opções didáticas selecionadas, de destacar os pontos fortes e fracos e se os desafios/objetivos aos quais me propus foram alcançados. Assim sendo, estes serviram para fazer balanços da prestação, tendo em consideração aspetos refletidos e destacados, quer pelo professor cooperante quer pela professora auxiliar da turma.

Deste modo, Shulman e Shulman (2004) afirmam que, o professor precisa de estar preparado para conduzir o processo ensino-aprendizagem, para tal deve ser competente, isto é “estar preparado, disposto e capacitado para ensinar a aprender com as suas experiências práticas” (p.123). Ao nível da pedagogia, esta foi uma preocupação constante devido à utilização de conceitos científicos corretos, bem como incentivar os alunos a empregá-los. Contudo, e apesar da comunicação estar constantemente colocada em prova, consegui comunicar-me melhor, ou seja, com clareza, projetar a voz e utilizar um timbre adequado. Um dos cuidados que, também, existiu, foi propor atividades lúdicas e envolventes aos alunos, bem como atividades experimentais na abordagem de conteúdos (Anexo 17).

Santos (2002) destaca que as atividades experimentais contribuem para a motivação para as áreas científicas, estimulação da criatividade, reconhecimento da relevância da compreensão científica e desenvolvimento do pensamento independente e, neste seguimento, recorri a materiais didáticos (Anexo 22), em situações de resolução de problemas e na prática compreensiva de procedimentos, como, por exemplo, o uso de cartazes (Anexo 23) e PowerPoint's (Anexo 24).

Outro dos aspetos a destacar é a integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), visto que esta foi constante, dado que os alunos estão constantemente a ser estimulados pela tecnologia e, através dela, os alunos sentem-se motivados, ativos e conseqüentemente o processo de ensino-aprendizagem torna-se mais significativo e atrativo. Por outro lado, para além da observação, recorri a fichas de aplicação de conhecimentos com frequência, seguidas da respetiva correção oral e por escrito, apercebendo-me, deste modo, das dificuldades da turma. Assim, estas fichas

foram elaboradas com recurso a várias pesquisas em diversas fontes fidedignas (Anexo 16).

É de salientar, também, que com a prática fui aprimorando a elaboração das fichas, tendo especial cuidado na disposição dos exercícios segundo o grau de dificuldade, aumentando, assim, a sua complexidade. Outro dos fatores a declarar era a utilização, com frequência, do reforço positivo e do incentivo, valorizando o esforço, a dedicação e o empenho dos alunos, procurando motivá-los.

Tendo em consideração o domínio da “Preparação e organização das atividades letivas”, por vezes senti a necessidade de modificar o espaço, de acordo com a intenção da atividade, tendo em consideração as ordens do professor cooperante, sendo que isto sucedeu em trabalhos de grupo (Anexo 18).

No que diz respeito à dimensão “Participação na escola e relação com a comunidade educativa”, sempre que possível e quando solicitado mostrei-me recetiva em colaborar com todos os projetos da instituição, uma vez que estas iniciativas são vantajosas na medida em que facilitam a ligação entre toda a comunidade educativa e esta relação é potenciadora do sucesso educativo. Indo ao encontro do discriminado nesta dimensão, destaco a planificação do Dia da Criança (Anexo 21), na qual fui uma das responsáveis pela organização. Este projeto teve boa aceitação por toda a comunidade educativa e foi gratificante e enriquecedor a nível pessoal e profissional.

Relativamente ao domínio do “Contributo para a realização dos objetivos e metas do Projeto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de atividades”, não tive oportunidade de participar em nada envolvendo este domínio.

Por fim, indo ao encontro do domínio “Formação contínua e desenvolvimento profissional”, foram várias as conferências e seminários (anexo 25) a que assisti, sendo que, algumas delas, foram relevantes para as dinâmicas de estágio. Para além dos domínios discriminadas no Despacho, Shulman e Shulman (2004) destacam, ainda, diferentes dimensões pelas quais o docente deve ser regulado e que conduzem ao desenvolvimento pessoal e profissional, sendo que estas envolvem visão, motivação, compreensão, prática, reflexão e comunidade.

## **2.2. Na Educação Pré-Escolar**

Focando-me, agora, acerca das aprendizagens desenvolvidas e, portanto, às respetivas evidências ocorridas, ao longo da PES I em EPE I e da PES II em EPE,

parece-me relevante destacar que ambos os estágios ocorreram na mesma instituição sendo que o segundo foi uma continuação do primeiro, ou seja, houve um processo de formação anual.

Assim, existem indicadores que estiverem presentes ao longo das minhas práticas, em ambos os contextos, nomeadamente o tópico da “Reflexão crítica sobre as práticas profissionais”, uma vez que, no final de cada semana, e em todos os meus momentos de intervenção, foram realizadas reflexões escritas onde tive de refletir criticamente sobre a ação desenvolvida, debruçando-me sobre o que tinha corrido bem e menos bem, tentando, sempre que possível, perceber o que poderia ter sido reajustado e o que, numa próxima vez, poderia fazer diferente, tendo sempre em atenção as características e os interesses das crianças (Anexo 26).

Na mesma linha de pensamento, é importante destacar que, a par das reflexões escritas foram, também, promovidos momentos de reflexão com a minha educadora cooperante, sendo estes momentos importantes, visto que proporcionaram o fornecimento de feedbacks que me ajudavam a melhorar a minha prestação como, simultaneamente, a minha postura face às atividades que surgiam e proporcionava às crianças. Deste modo, apesar de ter tido alguma dificuldade em me adaptar ao método do Jardim de Infância, o MEM, as orientações da educadora cooperante ajudaram-me a superar os meus medos e, em todas as semanas, conseguir ir ao encontro dos seus métodos de ensino e expectativas.

Por outro lado, especificando o domínio “Compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional”, é de referir que, ao longo das várias semanas de estágio, foram realizados planeamentos das aulas, tendo em conta o documento orientador, as OCEPE (Anexo 27). Assim, preocupei-me em me manter informada face às políticas educativas, particularmente, no que diz respeito às OCEPE e ao Guião Pedagógico para a Educação Pré-Escolar – promover a inclusão e o sucesso educativo das comunidades ciganas. É importante destacar que estes me permitiram orientar as minhas intervenções, tendo em atenção as características e interesses do grupo em questão, bem como os conteúdos, conceitos e objetivos. Além disso, destaco que, em concordância com a educadora cooperante, tive a oportunidade de participar em vários sábados pedagógicos relacionados com os métodos de ensino do MEM, na educação pré-escolar, o que, conseqüentemente, me levou a refletir acerca das políticas educativas que regem o nosso sistema educativo, bem como o impacto que as mesmas têm na nossa sociedade.

No que concerne aos tópicos de “Reconhecimento da responsabilidade profissional na promoção e sucesso das aprendizagens”, “Reconhecimento do dever e de promoção do desenvolvimento integral de cada aluno” e “Responsabilidade na promoção de ambientes de trabalho seguros, exigentes e estimulantes”, tive em consideração as características individuais das crianças, bem como as suas motivações e interesses, de modo a proporcionar aprendizagens diversificadas e significativas. Para além disso, estive atenta às crianças, procurando dar mais apoio aos que apresentavam mais dificuldades, ou seja, às crianças que ainda se estavam a adaptar ao funcionamento do Jardim de Infância e, conseqüentemente, ainda não sabiam o que podiam fazer, em que área podiam trabalhar e que materiais estavam disponíveis.

Outro aspeto a mencionar é que, em todos os projetos que auxiliei as crianças, estas tiveram a oportunidade e a liberdade de partir dos seus interesses e motivações, desenvolvendo um projeto artístico autonomamente, apenas solicitando apoio e auxílio quando achavam necessário. Assim, na minha perspetiva, todos os projetos que auxiliei permitiram-me levar a cabo mais aprendizagens significativas e, essencialmente, diversificadas.

Relativamente ao contexto onde estive inserida, este revelou-se um “[...] ambiente de trabalho seguro, exigente e estimulante” (Despacho n.º 16034/2010, p.52301), visto que me senti segura para agir e intervir, contudo, devo admitir que, em alguns momentos, senti-me com receio de que as minhas ideias fossem rejeitadas, não pelas crianças, mas pela educadora cooperante. Todavia, no fim e olhando para trás, consigo perceber que considero que esta insegurança e, por vezes, o meu receio, permitiram-me observar melhor e compreender o que podia melhorar. Ainda sobre este tópico, é essencial ressaltar que senti, por parte das crianças, uma segurança e uma autonomia bastante notável, no que diz respeito à realização das suas ações.

No que concerne sobre o indicador “Responsabilidade na valorização dos diferentes saberes e culturas dos alunos”, procurei, sempre que possível, criar um ambiente tranquilo e propício ao desenvolvimento de aprendizagens, onde as crianças tivessem a possibilidade de partilhar as suas vivências e experiências, de modo a tornar os momentos de ensino/aprendizagem mais ricos e dinâmicos. Assim sendo, sempre que me foi possível, tentei relacionar as diferentes experiências e vivências com os conteúdos que eram trabalhados, promovendo e construindo aprendizagens significativas, afetivas e concretas.

Ainda sobre este tópico, acho importante destacar, também, que, como a minha sala tinha crianças de etnia cigana, houve uma intervenção minha em que, em conjunto

com a outra sala de atividades, fomos passear ao Bairro, onde as suas famílias vivem, estabelecendo assim uma relação entre escola-família-comunidade, dando a perceber, às crianças, que a sua comunidade também faz parte do seu processo de ensino-aprendizagem.

Deste modo, é de referir que, na introdução e abordagem dos conteúdos a serem trabalhados, tentei partir das experiências e conhecimentos prévios das crianças para que, numa próxima etapa, a abordagem dos mesmos se conseguisse de uma forma mais contextualizada e significativa para as próximas crianças. Ou seja, procurei partir de exemplos do quotidiano e das vivências das crianças, estas que eram partilhadas na reunião de conselho, todas as manhãs, para abordar conteúdos diferentes.

Ainda nesta dimensão, ao nível do indicador “Reconhecimento da relevância do trabalho colaborativo na sua prática profissional”, o meu grupo de estágio desenvolveu um bom trabalho em equipa o que permitiu, conseqüentemente, uma partilha de ideias e opiniões que tornaram o trabalho mais significativo, efetivo e rico. Neste sentido, considero que a união e a interajuda estiveram presentes ao longo do meu estágio, fazendo a diferença, visto que nos permitiram melhorar e ampliar os nossos conhecimentos, como ter apoio e auxílio em alguns momentos mais desafiantes.

Por fim, acerca da “Vertente profissional, social e ética” (Despacho n.º 16034/2010, p.52301), devo afirmar que me permitiu ter consciência e responsabilidade pelo meu desenvolvimento profissional, uma vez que participei, com ajuda da educadora cooperante, nos sábados pedagógicos acerca do funcionamento e métodos do MEM. Todavia, devo, ainda, ressaltar que este se relaciona, portanto, com a forma como o educador se posiciona perante a profissão, concretizando a imagem de um educador que privilegia o bem-estar das crianças, respeitando os seus direitos, características, motivações e interesses, ao longo do processo de ensino-aprendizagem destas.

Acerca da dimensão “Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem” (Despacho n.º 16034/2010, p.52301), é relevante destacar que, nas minhas intervenções realizadas, tive em consideração a avaliação e a intencionalidade sobre as práticas exercidas, no que concerne à organização, planificação, preparação do modo como os diversos conteúdos seriam trabalhados e abordados e dos objetivos que pretendia que as crianças alcançassem. Assim, importa ressaltar que o currículo é composto por um conjunto de finalidades e objetivos que pressupõem uma seleção e organização de conteúdos de ensino, métodos e atividades de ensino-aprendizagem, então, todos os aspetos e momentos estão em inter-relação, uma vez que se influenciam simultaneamente.

O educador, perante um grupo de crianças, assume um papel fundamental ao nível do cuidado e do desenvolvimento de ambientes propícios de aprendizagens significativas e, para tal, necessita de ter consciência e conhecimento acerca dos conteúdos que aborda. Neste seguimento, a organização e planificação e o modo como os diversos conteúdos foram sendo trabalhados, bem como os objetivos/finalidades que queria que as crianças alcancem, foram alcançados. Então, segundo Cortesão (1993), a planificação assume uma grande importância na prática profissional, exigindo muita dedicação, capacidade de articulação e reflexão.

No jardim de infância onde tive a oportunidade de estagiar, dadas as especificidades do MEM e, de certo modo, do nível de ensino, a planificação das atividades contava com uma participação ativa das crianças, tendo sempre presente os seus interesses, motivações e estímulos. Desta forma, no período da manhã, as crianças, em colaboração com as educadoras estagiárias e com a educadora cooperante, definiam as áreas onde queriam realizar as suas produções, bem como os seus projetos. Por conseguinte, eram, por vezes, definidos, também, os planos do dia, consoante as atividades coletivas que se encontravam planeadas e os interesses e motivações das crianças, estas que surgiam, ainda, na reunião de conselho realizada logo no início do dia. Por sua vez, no período da tarde, denominado de Tempo Curricular Comparticipado, onde as crianças participavam em atividades de grande grupo, eram levadas histórias de literatura infantil, propostas de atividades no exterior, receitas para, às terças-feiras, cozinarmos, entre outras, sugeridas por mim ou pelo meu par de estágio, tendo em referência os conteúdos evidentes nas obras e os interesses/motivações revelados pelas crianças.

Um aspeto a mencionar é que, sempre que as crianças demonstravam interesse por outros conteúdos, atividades, entre outros, que não eram planificados e preparados, surgia a necessidade de adaptar as planificações, indo ao encontro das suas necessidades. Neste seguimento, importa destacar que, tanto as planificações semanais como as planificações focadas nas crianças sofreram algumas alterações em virtude dos estímulos das crianças (Anexo 28). Desta maneira, tendo como suporte os meus relatórios semanais, as observações realizadas e algumas observações da educadora, em cada semana de intervenção tive o cuidado de conceber e planificar atividades de ensino-aprendizagem que fossem ao encontro dos interesses das crianças e, simultaneamente, que tivessem, como suporte, um conhecimento científico e adequado, visto que não poderia ensinar às crianças aquilo que também não conhecia.

Por conseguinte, acho importante, também, destacar o processo de pesquisa, reflexão e análise em torno do conceito de pensamento algorítmico, quando me foi proposta a realização do trabalho de intervenção de Lesson Study. Um dos aspetos a reconhecer é que, no princípio do projeto fiquei um pouco reticente, tanto porque tinha pouco conhecimento acerca do conceito apresentado como trabalhar em grande grupo era algo que me fazia confusão. Contudo, através de toda a pesquisa, fundamentação didática e científica, fui percebendo que o conceito não era um “bicho de sete cabeças”, sendo que, em primeiro lugar foquei-me em pesquisar acerca do mesmo e da sua relevância em contexto de Educação Pré-Escolar e, posteriormente, acerca de como se podia e deveria trabalhar o mesmo com crianças pequenas. Por outro lado, e ainda nesta linha de pensamento, outros projetos que me ajudaram bastante a evoluir foram os projetos de envolvimento da família (Anexo 29 e Anexo 30), uma vez que, devido a ter crianças de etnia cigana na sala de atividades, tive de saber mais sobre esta cultura e, posteriormente, criar um projeto que fosse estimulante para as famílias.

No que concerne a estes projetos, é de referir que, em ambos os semestres, PES em EPE I e em PES em EPE II, estes tiveram propósitos diferentes consoante os interesses do grupo. Ou seja, na PES em EPE I, o projeto consistiu em colocar os pais a criarem uma história conjunta, juntamente com os seus educandos e, para isso, a história ia para casas diferentes, em todas as semanas, sendo que cada família teria de a continuar (Anexo 29). Por outro lado, na PES em EPE II, os encarregados de educação foram convidados a ir ao Jardim de Infância partilhar mais acerca das suas profissões, uma vez que as crianças mostraram curiosidade em saber quantas profissões havia e se havia coisas que “só meninos podiam fazer” (Anexo 30).

Importa, ainda, referir que foi durante este processo que compreendi e entendi a importância de conhecer o conteúdo que queremos abordar, bem como saber e conhecer como podemos fazê-lo, visto que, após adquirir conhecimento sobre um conteúdo e saber como este pode ser trabalhado, consegui perspetivar, com suporte nas diversas abordagens analisadas, uma forma própria de trabalho.

Em relação à organização do ambiente educativo, em consistência com Neves (2014), esta possui um papel determinante, uma vez que permite a estruturação de todos os elementos e aspetos que influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem das crianças. Assim sendo, no meu local de estágio, o ambiente educativo apresentava uma estrutura e organização muito própria, decorrente do MEM (Anexo 2)

Assim sendo, como referido anteriormente, a sala de atividades, onde me encontrava a estagiar, fornecia, às crianças, a oportunidade de trabalharem em todas as áreas espelhadas nas OCEPE, tendo, portanto, a área da escrita, a área da biblioteca, a área das ciências, a área da matemática, a área das artes, a área da fábrica e a área do faz-de-conta. Posso afirmar que, tendo como suporte as minhas observações e intervenções, este modo de organização e estruturação favoreceu o desenvolvimento harmonioso entre as diversas crianças.

Outro aspeto que merece destaque é o facto de que, nas diversas intervenções, procurei, ainda, estabelecer uma relação de proximidade e afeição com as diversas crianças, de maneira a conhecê-las para, posteriormente, conseguir ao encontro das suas necessidades e, também, capacidades.

Neste seguimento, Granja (2015, p.17) reconhece que a prática docente deve ser baseada numa pedagogia relacional, no sentido em que o conhecimento deve ser construído com base na relação afetuosa educador-criança. Deste modo, segundo o mesmo autor, deve ser criado um “[...] ambiente alegre, onde predominem as relações de afeto e respeito [...], que conduza as crianças a terem mais vontade de aprender.” Nesta linha de pensamento, devo referir, então que, com ajuda da educadora cooperante e com todos os seus feedbacks, estabeleci, com as crianças, uma relação de proximidade sincera, significativa e que promovesse o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem harmonioso. Sendo assim, acredito que o modo de estar do educador não pode ser repressivo ou dominante, visto que o afeto, o carinho e o saber ouvir as crianças são elementos cruciais para estabelecer uma boa relação entre educador-criança.

Ainda nesta dimensão, importa destacar o trabalho cooperativo que a educadora cooperante estabelecia com as crianças, bem como o trabalho cooperativo entre crianças. Ou seja, na minha sala de atividades, todas as crianças contribuíam para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, quer através das suas partilhas, quer através de comentários ou questões que colocavam aos colegas, no momento das comunicações, antes do almoço. Desta maneira, este momento era destinado às crianças que já tinham terminado os seus projetos e queriam apresentá-los às outras crianças, sendo que tinham de começar por explicar em que área trabalharam, a sequência de acontecimentos até chegar ao produto final e que materiais precisaram, sendo que, posteriormente, podiam surgir comentários ou questões por parte das outras crianças.

Assim sendo, este momento, na minha perspetiva, era um momento de partilha de conhecimento, sendo que as atividades de cooperação e interajuda eram muito valorizadas pelas crianças e pela educadora cooperante. O que, na minha perspetiva, nos remete para a ideia de Lopes e Silva (2008), onde os autores declaram que as atividades de cooperação proporcionam interações entre as crianças que, por sua vez, promovem o desenvolvimento e a aquisição de múltiplas habilidades sociais.

Neste seguimento, procurei dinamizar e promover momentos de trabalho cooperativo, contudo deixei ao critério das crianças escolherem com quem queriam trabalhar, uma vez que, nem sempre, todas tinham o mesmo objetivo.

Ainda acerca deste tópico, importa referir que, a meu ver, este trabalho cooperativo funcionava muito bem, uma vez que as crianças conseguiam organizar-se autonomamente, tomar as suas próprias decisões e, conseqüentemente, empenhavam-se mais, ou seja trabalhavam mais e contribuía de forma mais responsável e significativa. Assim, considero que é essencial que as crianças comecem a trabalhar, desde cedo, em grupo e em colaboração/cooperação com outras crianças, visto que é crucial que sejam capazes de trabalhar em equipa o que, conseqüentemente, me levou a refletir que este permite estimular o contacto com diferentes formas de pensar e de solucionar problemas, desenvolvendo, nas crianças, o sentido de respeito pelo outro e a capacidade de trabalhar em grupo tendo em consideração um fim em comum.

Acerca dos objetivos das atividades propostas e dinamizadas, importa destacar que estes foram definidos tendo em consideração os conteúdos a trabalhar, bem como os interesses das crianças, estes que iam surgindo, como referido anteriormente, nas comunicações e nas reuniões de conselho. Relativamente às estratégias utilizadas, estas foram pensadas e concebidas tendo em conta as capacidades e necessidades das crianças, bem como as suas motivações, de forma a envolvê-las nas tarefas e torná-las mais dinâmicas. Em consistência com Simão (2005), posso afirmar que a motivação deve ser concebida como um meio para alcançar a aprendizagem, reconhecendo que as crianças motivadas manifestam um maior interesse e entusiasmo e, por isso, são crianças que, em consequência, aprende mais, de uma forma mais profunda e significativa.

Desta forma, antes de iniciar a abordagem de um conteúdo ou conceito, estabelecia um diálogo com as crianças de modo a compreender quais eram os conhecimentos e saberes que já tinham em relação a esse mesmo conteúdo, tornando-os como ponto de partida para iniciar, assim, uma troca de conhecimentos, facilitando o estabelecimento de relações entre os conhecimentos prévios das crianças e as novas

aprendizagens. Contudo, devo dizer que este aspeto, no início foi mais difícil, sendo que fui evoluindo ao longo das semanas.

Segundo Silva (2014), os conhecimentos que as crianças já possuem relativamente aos diversos conteúdos ou conceitos, que são abordados, são essenciais para a persecução de um processo de ensino-aprendizagem eficiente, uma vez que possibilitam a construção de novos conhecimentos integrados numa fluência constante e contínua de aprendizagens.

Sendo assim, ao nível do indicador “Planificação do ensino de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo e rentabilização dos meios e recursos disponíveis”, procurei conceber atividades significativas, através das diversas planificações, tendo como suporte as OCEPE, sendo que considero que estas foram sendo melhoradas e aperfeiçoadas em virtude da sua elaboração constante.

Contudo, outro aspeto a mencionar, acerca das planificações, é que, de semana para semana, as minhas teias de ideias iam melhorando, todavia ainda sinto que necessitavam de mais valorização da minha parte, uma vez que eram um apoio notável. Acerca dos aspetos científicos, didáticos e pedagógicos com o objetivo de interligar as diferentes áreas disciplinares, posso declarar que tive a preocupação de me preparar para os diferentes momentos, visto que considero que os conteúdos se encontram interligados através de atividades e momentos que os promovam. Então, em concordância com Oliveira (2018), a interdisciplinaridade fornece sentido ao ensino, propondo que este se desenvolva em sintonia, tendo no seu centro a criança como indivíduo particular e único. No entanto, considero que ainda tenho muito para evoluir, neste aspeto, uma vez que sinto que consigo ser mais criativa e que tenho capacidades para interligar, de forma mais significativa, as diversas áreas de conteúdo.

Relativamente ao indicador “Organização e gestão das estratégias de ensino face à diversidade dos alunos e aos meios e recursos disponíveis”, promovi e dinamizei atividades que foram ao encontro dos interesses/motivações das crianças, com o intuito de as tornar mais participativas e motivadas no processo de ensino-aprendizagem, como por exemplo, realizar atividades no espaço exterior do jardim ou sairmos para ir explorar o exterior, mais concretamente, o pinhal junto ao jardim.

Sobre os materiais utilizados, nos diferentes momentos dinamizados, considero que estes facilitaram a aprendizagem das crianças, visto que estas tiveram a oportunidade de os manipular e utilizar em tarefas que os auxiliaram na compreensão de determinados conceitos e conteúdos.

Ao nível do indicador “Comunicação com rigor e sentido do interlocutor”, tive o cuidado de utilizar uma linguagem adequada, visto que esta devia ser adaptada à faixa etária em questão, bem como tive o cuidado de adequar as estratégias de ensino adotadas, utilizando equilíbrio, clareza, rigor, relevância e pausas adequadas.

Relativamente ao indicador “Desenvolvimento de atividades de avaliação das aprendizagens para o efeito de diagnóstico, regulação do processo de ensino e avaliação e certificação de resultados”, é relevante destacar que o meu grupo de estágio realizou a avaliação do nível de implicação e bem-estar emocional (Anexo 31), semanalmente, das crianças, sendo que esta análise me permitiu compreender quais as estratégias e tarefas mais adequadas que suscita maior concentração e aprendizagem por parte das crianças.

Assim sendo, esta avaliação foi essencial ao nível da preparação e sugestão de atividades significativas para o grupo de crianças. Por outro lado, ainda sobre este indicador, o meu grupo de estágio teve, também, a oportunidade de avaliar crianças, tendo como suporte o SAC, o que permitiu o desenvolvimento de aprendizagens ao nível de como deve ser encarada, concebida e desenvolvido o processo de avaliação na Educação Pré-Escolar (Anexo 32).

No que concerne ao indicador “Promoção de processo de autorregulação nos alunos que lhes permitam melhorar os seus desempenhos”, é importante salientar que a planificação individual, que realizei para uma criança, era muito autocentrada, tendo como suporte o reconhecimento da criança, das suas dificuldades e capacidades. Contudo nem sempre as planificações eram levadas em conta, uma vez que as crianças, por vezes, já tinham certos projetos pensados e, por isso, considerei que seria mais proveitoso apoiar e auxiliar a criança nos seus projetos do que impingir-lhe uma atividade que eu própria planeei. Ou seja, consegui perceber que as crianças tirariam mais proveito da atividade e, conseqüentemente, aprendiam mais se realizassem os seus próprios projetos autonomamente, apenas pedindo ajuda quando necessitavam, tal como já tinha referido anteriormente.

Por último, ao nível dos indicadores “Aplicação de instrumentos adequados à monitorização da sua atividade”, “Utilização de evidências na análise crítica do seu processo de ensino e formulação de hipóteses explicativas dos resultado” e “Reorientação da planificação e do desenvolvimento do ensino de acordo com a apreciação realizada” (Despacho n.º 16034/2010, p.52301), destaco as reflexões semanais, onde se encontram as observações e reflexões críticas ao nível do trabalho desenvolvido (Anexo 26).

Em suma, esta dimensão envolve, portanto, a planificação, a operacionalização e a regulação do ensino e das aprendizagens “assentes num conhecimento científico e pedagógico-didático profundo e rigoroso” (Despacho n.º 16034/2010, p.52300), sendo que fala na preparação das intervenções e na relação pedagógica que deve ser estabelecida com as crianças. Por último, esta, também, dá relevo e atenção à avaliação que se faz, por exemplo, do bem-estar emocional e da implicação das crianças, sendo esta fundamental para a preparação de novas intervenções.

Acerca da terceira dimensão, “Participação na Escola e Relação com a Comunidade Educativa”, nomeadamente o indicador “Envolvimento em projetos e atividades da escola que visam o desenvolvimento da comunidade”, importa destacar que participei na conceção, desenvolvimento e avaliação de dois projetos de envolvimento dos pais/encarregados de educação, sendo que, com estes, foi possível reter que “o envolvimento dos pais proporciona múltiplos e diversos benefícios” (Davies, 1989, p.37) (Anexo 29 e Anexo 30).

No que concerne aos projetos de envolvimento das famílias, o meu grupo de estágio teve consciência que, a maior parte das crianças da nossa sala de atividades pertence à etnia cigana, o que, no início foi um desafio, contudo, com a análise do documento Guião Pedagógico para a Educação Pré-Escolar – Promover a inclusão e o sucesso educativo das comunidades ciganas (2021) tornou-se mais fácil a criação de um projeto. Assim sendo, o meu grupo de estágio, teve de ter a consciência que, apesar de haver, por parte de algumas famílias, um grande envolvimento e interesse, existiam famílias que não mostravam muito interesse em fazer parte do processo de aprendizagem e desenvolvimento das suas crianças, sendo que, em alguns casos, este desinteresse vem do baixo estatuto socioeconómico e da cultura das famílias, como as famílias de etnia cigana.

Por fim, considero que estes projetos são momentos relevantes, tanto para as crianças como para o educador, uma vez que permitem a socialização e a interação entre crianças, educadores, pais/encarregados de educação. Ao nível da última dimensão, “Desenvolvimento e Formação Profissional ao longo da vida”, no que concerne ao indicador “Desenvolvimento de estratégias de aquisição e de atualização de conhecimento profissional (científico, pedagógico e didático)”, refiro a importância da formação contínua, visto que todos os educadores se devem manter atualizados e participativos em ações de formação, com o intuito de ampliar os conhecimentos, alargar os horizontes e melhorar as suas estratégias, metodologias e práticas (Anexo 33).

Por conseguinte, reconheço que a participação em palestras, seminários, webinars, formações, entre outros, é crucial para a aquisição de novos conhecimentos, ampliação de conhecimentos e diversificação das visões sobre o que é a educação e como deve ser desenvolvido o processo de ensino-aprendizagem. Isto é, apesar de ter em consideração que as aulas são poderosos momentos de formação, pois permitem-nos partilhar e ouvir as experiências das nossas colegas e as nossas, na área da educação, contactar com outras temáticas e vivências de outras pessoas, permitiram-me alargar os meus horizontes.

Por fim, acerca desta dimensão, importa referir que considero, também, fundamental destacar o papel ativo que assumi, no sentido em que atualizei os meus conhecimentos científicos e pedagógicos, através de uma constante pesquisa e leitura de documentos, textos e artigos sobre aspetos que se revelaram fundamentais para as práticas letivas, sendo que permitiram o estabelecimento de uma postura atualizada e informada. Estas leituras, bem como a análise de artigos e projetos, foram proporcionadas por Unidades Curriculares de carácter mais teórico que facilitaram o processo de aquisição e desenvolvimento de conhecimentos básicos potenciadores de um melhor desempenho profissional, uma que este o trabalho desenvolvido conduziu a um crescimento a nível pessoal e profissional.

## **Síntese global de reflexões**

Nesta primeira parte do Relatório Final de Estágio focada na reflexão crítica ao longo da prática profissional docente, desenvolvida no decorrer do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi possível fazer uma apreciação crítica das competências desenvolvidas em contexto de estágio no 1.º CEB e na EPE, e quais os contributos que a Prática de Ensino Supervisionada assumiu ao nível de aquisição de competências e conhecimentos.

Primeiramente, é fundamental perceber que, enquanto futuros profissionais de educação, devemos reconhecer que o saber próprio desta profissão se sustenta numa investigação atualizada e inerente a um conhecimento científico, pedagógico e didático das áreas curriculares, sendo que, como referido ao longo desta primeira parte, o processo de reflexão é fundamental para a aprendizagem e para o desenvolvimento das competências do professor.

Por conseguinte, enquanto futura professora e, conseqüentemente, vista como um impacto social, é crucial perceber que o meu desempenho profissional deve ser constantemente atualizado e inovado, de modo a melhorar e diversificar as práticas, tendo em consideração os alunos. Desta maneira, em consistência com Shulman e Shulman (2004, p.125), o professor “deve desenvolver uma visão específica de ensino e aprendizagem; de processo de aprendizagem (ativo, construtivo, metacognitivo) em termos disciplinar e interdisciplinar; de uma sala de aula onde um leque de atividades são desenvolvidas”. Por outras palavras, é essencial especificar a importância do professor na vida de um cidadão, uma vez que este tem um papel crucial nas aprendizagens obtidas nas escolas, sendo que a escola é, portanto, uma organização educativa em que o aluno é o centro das atenções.

Desta forma, ao longo das minhas intervenções, pude reparar que o meu papel, enquanto professora, necessitou de muitas competências a nível psicológico e cognitivo, tendo, por isso, a ação humana como ação de transformação. Isto é, na minha opinião, e partindo da ideia de que ninguém nasce ensinado, é necessário praticar para exercitar e desenvolver as capacidades indispensáveis para um profissional de educação.

Assim sendo, no decorrer da PES no 1.º CEB conheci a realidade de uma turma mista, com alunos do 2.º ano de escolaridade e do 3.º ano, tendo a possibilidade de contactar, também, com crianças com Necessidades de Saúde Especiais, onde, em algumas situações, era necessário reajustar a planificação para as integrar na turma e

nas atividades e, planificar atividades de carácter mais lúdico e motivadoras , uma vez que a manipulação dos objetos e materiais, por parte dos alunos, servia como complemento para o processo de ensino e aprendizagem.

Importa, também, ressaltar que a PES no 1.º CEB decorreu em dois formatos diferentes, uma vez que em PES I, o estágio foi realizado à distância e a PES II foi realizada presencialmente. Contudo, apesar das suas diferenças, importa referir que ambas me ajudaram a crescer pessoalmente e profissionalmente, uma vez que a empatia e a curiosidade para saber fazer mais materiais, mais recursos que chegassem às crianças, estiverem sempre presentes.

Neste sentido, ao longo da prática docente foi fundamental estar atenta às necessidades, dificuldades, interesses, motivações, curiosidades, dos alunos, de forma individual, visto que todas as crianças são diferentes e, por isso, as suas motivações para aprenderem são diferentes.

Relativamente à PES I e II na EPE, tive a oportunidade de contactar com um grupo de crianças ao longo de todo o ano letivo. Foram muitas as diferenças sentidas a respeito do 1.º CEB, nomeadamente, ao nível da organização do grupo de crianças para as dinâmicas das atividades, bem como do espaço e do tempo, isto é, devido à pandemia, tornou-se difícil poder organizar grupos grandes de crianças, de forma a explorar mais o ensino exploratório. Outro dos aspetos a destacar, acerca do espaço e do tempo, encontra-se relacionado com o facto de, por vezes, achar necessário realizar mais atividades ao ar livre, isto é, no espaço de recreio, contudo, como as crianças estavam limitadas em termos de espaço, ficava difícil explorar o mesmo com elas, bem como brincar com elas no recreio, devido a este ser pouco duradouro.

Por outro lado, a rotina diária faz parte de toda a envolvência da EPE e nela encontram-se tanto os momentos organizados pelos adultos como as atividades autodirigidas pelas crianças e, devido a isso, tive algumas limitações. Ou seja, era difícil, para mim, encontrar atividades dinâmicas e interativas para as crianças sendo que, como o dia era organizado através da reunião de conselho de manhã, as motivações e os interesses das crianças variavam de dia para dia. Assim, tive algumas dificuldades em termos de materiais e de preparação dos dias. Outro dos aspetos que, a meu ver, me trouxe algumas limitações, foi o facto da educadora cooperante dizer que as crianças não precisavam de intervalo pois gostavam de estar na sala de atividades e que, ao sair do jardim todas as terças-feiras de tarde não iriam aprender nada de novo. Isto é, raramente tive a oportunidade de expor algo novo e de brincar mais com as crianças, principalmente no espaço de recreio e no espaço exterior da escola.

Em consistência com as OCEPE, a rotina dos Jardins de Infância “é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (ME, 2016, p. 27). Para além disto, a EPE é marcada, efetivamente, pelas várias áreas de interesse na sala, onde as crianças podem brincar sem interferência direta do adulto, sendo que o mesmo apenas interage em caso necessário ou quando as crianças pedem ajuda a realizar algum projeto.

Porém, tal como na PES no 1.º CEB, também, na PES em EPE foi necessário ter especial atenção às interações, experiências, atividades organizadas e não organizadas e rotinas para conseguir estabelecer um ambiente inclusivo, devidamente organizado para que os níveis de implicação e bem-estar das crianças fossem significativos, similarmente ao desenvolvimento e aprendizagem de cada uma.

Desta forma, posso afirmar que todo este conjunto de aprendizagens me levaram a refletir e ao mesmo tempo a questionar que tipo de educação é a mais adequada para desenvolver, sendo que o mais importante é o desenvolvimento da criança, bem como a sua aprendizagem. Assim, a educação é “unanimemente considerada um dos principais veículos de socialização e de promoção do desenvolvimento individual” (Eira, 2014, p.6).

Por conseguinte, e tendo em consideração tudo o que já foi referido, é precioso que o educador procure lecionar de uma forma mais dinâmica, interessante e atrativa, de modo a captar com mais facilmente a atenção de cada aluno, ou seja, o educador deve ir de encontro às dificuldades e necessidades dos alunos. Outro aspeto que, também, tive a oportunidade de refletir é que o educador não deve ser a única fonte de informação das crianças, sendo, crucial, mostrar-lhes que não sabemos tudo e, por vezes, precisamos de recorrer a outros recursos ou a outras pessoas para aprender mais sobre um determinado assunto

Por fim, importa destacar o facto da realização das reflexões constantes, sendo que, através delas, posso afirmar que o trabalho desenvolvido, ao longo das PES, revelou-se enriquecedor e muito gratificante. Neste seguimento, todas as PES desenvolvidas, para além de terem possibilitado trabalhar e conhecer diferentes realidades e contextos, também permitiram que adquirisse certas competências e saberes para o exercício da profissionalidade docente. No entanto, devo destacar que ainda me falta muito para aprender e que esse ensinamento é algo com que devo ambicionar para que, num futuro profissional, consiga colocar em prática todos os saberes e competências que adquiri ao longo do meu percurso académico.

## **Parte II – Trabalho de investigação**

## **Revisão da Literatura**

Nesta parte do nosso relatório apresentamos uma revisão da literatura repartida em quatro grandes pontos, de modo a descrever o nosso estudo e a responder à problemática do mesmo. Assim sendo, no primeiro ponto, “O tempo livre da criança: a importância da atividade física” apresentamos a perspectiva de vários autores acerca da importância que o tempo livre tem para a criança e que é devido à atividade lúdica que esta tem a oportunidade de explorar a sua criatividade e, conseqüentemente aprender.

Porém, e como as crianças não aprendem só na sala de aula, é, também, no espaço de recreio que se criam situações de aprendizagem e, por isso, este espaço é considerado como catalisador do desenvolvimento e enriquecimento de aprendizagens infantis e, por isso, no nosso segundo ponto “O recreio escolar” decidimos ainda falar da importância que este tem para a criança e do recreio como espaço de desenvolvimento integral da criança.

Neste sentido, e tendo em consideração que, também nele, são criados brincadeiras e jogos que potenciam aprendizagens a todas as crianças, o nosso terceiro ponto aborda “O recreio, a brincadeira e o jogo para o desenvolvimento da criança”, onde abordamos o brincar e o jogo, definindo-os e caracterizando-os.

Por último, ao falarmos das “componentes que devem integrar um espaço de recreio”, abordamos os equipamentos presentes no recreio que podem estimular a brincadeira da criança, tornando-a mais cooperativa. Assim sendo, para além de mencionarmos os recursos materiais que os recreios devem ter, mencionamos, também, os recursos espaciais, referindo zonas de atividades organizadas, e os recursos humanos, referindo o papel dos supervisores.

### **1. O tempo livre da criança: a importância da atividade lúdica**

De forma a abordarmos o nosso tema, Neto (2020) afirma que a escola pode e deve ser um lugar através do qual as crianças podem descobrir, aprender e ter prazer em aprender. Contudo, temos de ter consciência que, devido a isso, a maior parte das suas aprendizagens significativas podem ser adquiridas, voluntariamente, por estas durante as suas atividades lúdicas, principalmente durante o seu tempo livre, isto é, durante o recreio escolar.

Sendo assim, e indo ao encontro do referido, Eira (2020), a importância do tempo livre e do lazer tem vindo a ser realçada devido à sua essência na vida das pessoas e, por isso, acaba por ser um tempo fundamental, também, na formação e na vida das crianças, uma vez que se tornou o interesse central das suas vidas.

Nesta perspetiva, criança deve ter a oportunidade de vivenciar a atividade lúdica, sendo esta uma ferramenta indispensável no desenvolvimento infantil para que a mesma possa desenvolver o processo cultural, social e simbólico em toda a sua complexidade. E, nesta linha de pensamento, também Gomes (2003) declara que a atividade lúdica apresenta valores específicos para todas as fases de vida das crianças, sendo educativa pois constitui a força estimuladora da curiosidade da criança sobre o mundo, ou seja, “pressupõe a valorização estética e a apropriação expressiva do processo vivido, e não apenas do produto alcançado” (p.6).

Assim, podemos afirmar que é através das atividades lúdicas que a criança tem oportunidade de, dentro e fora do seu ambiente escolar, explorar a sua criatividade, sendo importante referir que o brincar encontra-se associado à aprendizagem, principalmente nos primeiros anos de vida das crianças, visto que é através dos brinquedos e das brincadeiras que a mesma descobre e explora o mundo que a rodeia (Eira & Azevedo, 2020). Desta maneira, ao brincar, a criança tem a oportunidade de expressar os seus sentimentos, construir o seu imaginário e construir a sua aprendizagem, todavia é, também, através deste que estrutura o seu esquema corporal, a sua relação com o espaço e com o tempo, desencadeando emoções diversas (Pereira, 2019).

No entanto, apesar de todos os benefícios que o brincar transmite às crianças, estas devem ser continuamente estimuladas, uma vez que, à medida que vão crescendo, vão necessitando de jogos/brincadeiras e materiais/objetos diferentes e, devido a isso, Luz (2016) afirma que o professor deve estar atento e estimular as crianças de acordo com as suas necessidades e potencialidades. Em concordância com Dias (2005), as crianças não brincam sempre da mesma forma, necessitando de novos estímulos e, ao brincar, conseguem construir as suas próprias atividades lúdicas bem como criar conteúdos de acordo com o que observa no seu quotidiano.

Por conseguinte, e tendo em consideração vários estudos, conseguimos entender que a atividade lúdica é uma mais-valia na aquisição de novas aprendizagens das crianças, suscitando o desenvolvimento de novos conhecimentos, novas abordagens e processos de resolução face aos mesmos jogos e brincadeiras. Desta forma, podemos afirmar que é através do brincar que a criança aprende a trabalhar as

suas frustrações, sendo este um fator inerente ao crescimento, uma vez que fortalece, emocionalmente, as crianças e as relações que têm com o outro. E, assim sendo, é no seu tempo livre que conseguem ter a oportunidade de compartilhar momentos coletivos para satisfazer a sua vontade de brincar e aprender a conviver em grupo (Neto, 2020 & Formosinho, J., 2011).

Em consistência com Detry e Cardoso (1995), os tempos livres e as atividades lúdicas são extremamente importantes para as crianças, visto que o tempo livre é um tempo que têm disponível para si, fora do tempo que estão a desenvolver tarefas organizadas, isto é, o tempo livre é aquele tempo recreativo que pode ser usado para desenvolver ações não obrigatórias e informais (Pereira & Neto, 1997).

Assim sendo, neste ponto de análise, torna-se importante referir que as crianças necessitam de diversos estímulos ao longo da sua vida, sendo que estes devem ser colocados em práticas na escola, não só nas suas aulas, mas também nos espaços de recreio, interior e exterior, de forma livre e espontânea, de forma a conceber-lhes acesso a diferentes dispositivos para que possam explorar e incorporar nas suas várias brincadeiras e jogos (Oliveira, 2002).

Em concordância com Pereira (2019), os espaços de recreio são considerados espaços privilegiados de socialização, aventura e brincadeira, onde a atividade motora assume uma grande relevância, uma vez que, nestes espaços, as crianças têm a oportunidade de imaginar, ensaiar e treinar comportamentos, em plena liberdade.

Por fim, torna-se fundamental referir que o tempo de recreio, de acordo com alguns autores, também pode ser considerado como tempo livre da criança, onde a mesma tem a liberdade para “gerir e organizar atividades que contribuam para a satisfação de necessidades pessoais”, tendo prazer ao realizá-las (Eira, 2014, p.42).

## **2. O Recreio Escolar**

Para analisarmos as aprendizagens das crianças no espaço de recreio, é crucial conhecermos o significado de recreio e o que o mesmo abrange. Nesta linha de pensamento, no que respeita ao conceito de recreio escolar existem muitas perspetivas definidas por diversos autores, que, na sua maioria, vão ao encontro da definição de “intervalo”, “tempo livre”, “brincar”, “jogos” e, conseqüentemente, vão ao encontro das crianças, como poderemos verificar posteriormente.

Desta forma, segundo Cabrita (2005), os recreios são considerados períodos entre as atividades letivas, podendo acontecer nos espaços físicos exteriores das escolas, ao ar livre ou cobertos, ou no interior das escolas, sendo que, é nesse espaço que a criança pode agir livremente. Isto é, na nossa perspectiva, estes espaços são criados com o intuito de levar, à criança, períodos de relaxamento e distração, tal como refere Marques (2000) quando afirma que os recreios são lugares de preferência, por parte das crianças, onde estas são livres de fazerem o tipo de brincadeira que desejam, seja em grupo ou individual, ou, caso preferirem, não fazer nada.

Para além disso, segundo Hohmann e Weikart (2011) referem, também, que é neste espaço que as crianças têm a possibilidade de experimentar os sons e imagens do ar livre, usando o material e equipamento, presente no mesmo, brincando vigorosamente.

Neste seguimento, em consistência com Neto (1999) o recreio é bastante importante, visto ser o único momento do dia ou o único local onde a criança tem oportunidade para fazer amigos e explorar o tempo livre. Isto é, o espaço de recreio é o espaço mais valioso da escola, todavia, é, também, o mais pobre e o mais maltratado, uma vez que é o último lugar onde se investe.

Segundo Neto (1999), o espaço de recreio deve ser estimulante, agradável, possuidor de materiais de qualidade e com supervisão, no entanto, isto não acontece pois, atualmente, os professores não têm consciência que este espaço é importante para o crescimento integral do aluno. Ou seja, esta imprudência resulta num espaço improdutivo, em que os alunos, muitas das vezes, não conseguem usufruir de um tempo de qualidade.

Por conseguinte, e tendo em conta que esta visão dos recreios, por parte da escola, está errada e tendo em consideração vários estudos sobre o recreio e o seu papel na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo, é relevante concordar com Lopes (2006), quando o mesmo afirma que o espaço de recreio tem várias vantagens que passam por vários domínios, como: o desenvolvimento social, o desenvolvimento emocional, o desenvolvimento físico e o desenvolvimento cognitivo. Assim, de acordo com o mesmo autor, é crucial valorizar o espaço de recreio, uma vez que este proporciona brincadeiras que vão ao encontro das necessidades da criança, bem como do seu desenvolvimento.

Nesta linha de pensamento, de acordo com Marques (2000), os recreios devem:

- estimular o jogo, devido à sua importância para o desenvolvimento da criança, bem como melhorar o espaço de recreio, visto que estes promovem a intensidade do jogo e aumentam a quantidade de comportamentos de jogo;
- promover a aprendizagem e o desenvolvimento, através de diferentes estímulos, uma vez que estes irão, conseqüentemente, promover diversos tipos de jogo que são essenciais na resolução de problemas e na socialização;
- estimular os sentidos, a partir de uma diversidade de texturas, cores e formas em permanente mudança, de modo a evitar rotinas e aborrecimentos;
- suportar as necessidades básicas das crianças, em relação às necessidades sociais, físicas e cognitivas e, tendo em consideração os destinatários, de modo a colocá-los em desafios constantes.

Ou seja, não podemos deixar de destacar que o espaço de recreio oferece às crianças tempo para se envolverem nas diferentes interações sociais, promovendo, deste modo, o desenvolvimento socioemocional. Então, neste seguimento, Barros, Silver e Stein (2009) afirmam que o recreio possibilita às crianças a exploração do jogo livre, sendo que este aumenta a imaginação da criança, a organização dos próprios jogos, as regras sociais, a aprendizagem e a resolução de problemas.

Por conseguinte, também para Brickman e Taylor (1996), é crucial que o espaço de recreio esteja preparado com materiais de qualidade e bom estado, de forma a garantir aprendizagens e experiências vivenciadas com prazer. Assim sendo, podemos afirmar que o recreio não só promove habilidades motoras, como, também, proporciona, às crianças, exploração, descoberta e observação, visto que, é através da brincadeira que esta adquire capacidade de comunicação, se sente mais feliz e mais espontânea (Holmann e Weikart, 1997).

Neste sentido, Schultz (1998) declara que os recreios são ambientes potencialmente ideais para o desenvolvimento e enriquecimento de aprendizagens infantis, contudo, para que a aprendizagem ocorra é necessário que a criança, em primeiro lugar, aprenda a sonhar, a imaginar e a perguntar.

Conseqüentemente, e tendo em consideração tudo o que envolve o recreio, temos de destacar que, para as crianças, este espaço é tão importante como a sala de aula, visto que, aqui, esta aprende a viver em sociedade e a interagir com os outros, sendo, por isso, um local fulcral para o desenvolvimento e aprendizagem da criança (Pellegrini, 1995).

Desta maneira, de acordo com o mesmo autor, o recreio é um tempo/espaço de desenvolvimento da criança pois, através do jogo e do contacto com os outros, esta reflete sobre o seu comportamento e, posteriormente, moldar-se-á de acordo com as suas vivências e experiências. Isto é, neste espaço a criança tem a oportunidade de socializar, de estabelecer laços fortes e de aprender a viver em sociedade.

Neste seguimento, em consistência com Wenetze e Stigger (2006), o recreio é considerado como um espaço favorável para um bom desenvolvimento motor e social, sendo que permite à criança expor as suas emoções, trocar experiências, viver aventuras, conquistar a sua própria liberdade, vivenciar sentimentos, selecionar os seus amigos e a agir perante qualquer situação. Ou seja, na nossa opinião, as crianças, neste espaço, aprendem a conhecer o valor da amizade, a respeitar as diferenças, a apreciar a lealdade e, de certa forma, a serem expostas ao inverso, aprendendo, assim, a reconhecer em quem confiar.

Desta forma, é no contexto da cultura escolar que o recreio é constituído como um tempo/espaço onde os diferentes tipos de alunos se interrelacionam e, conseqüentemente, acontecem diversas aprendizagens, principalmente aquelas que resultam das brincadeiras. Então, para Neto (1995), o recreio pode e deve ser um espaço físico e vivencial, uma vez que as crianças têm a possibilidade de concretizar atividades construtivas e, onde as relações sociais avançam através do brinquedo, alcançando, de certa forma, o sentido de jogar e o sentido da competitividade.

Neste sentido, podemos afirmar que o recreio é um espaço de desenvolvimento, de socialização, de aprendizagem e de jogo, onde não existe a influência direta dos adultos, o que, posteriormente, possibilita que as crianças criem relações de amizade. Assim sendo, podemos afirmar que o espaço de recreio é semelhante a um mundo de regras e rituais (Opie & Opie, 1969), uma vez que é um espaço onde a criança tem a oportunidade de aprender muitas lições de vida, tais como aprender a juntar-se a um grupo para jogar, aprender a escolher e negociar regras para os jogos, a saber lidar com vários tipos de personalidades e, também, aprender a manipular situações, de maneira a tirar vantagens delas (Sluckin, 1981).

Nesta perspetiva, podemos afirmar que os espaços de recreio devem ser criados tendo como base as necessidades das crianças, procurando proporcionar oportunidades para que estas possam desenvolver as suas competências cognitivas, físicas, motoras, sociais e efetivas enquanto brincam e se divertem umas com as outras. Por conseguinte, é essencial destacar que o recreio se constitui como uma oportunidade de aprendizagem para todas as crianças.

É de salientar, também, que em concordância com Brazelton e Greenpan (2002) é nos recreios que a imagem da criança começa a definir-se. Por exemplo, ao compararem-se umas com as outras, ao compararem a capacidade atlética, a aparência, as roupas e até mesmo a popularidade, sendo aspetos que contribuem para esta definição de si próprio.

Todavia, outro fator que temos de ter em consideração é que as crianças, durante o tempo de recreio, realizam diversas atividades, sendo que estas resultam da relação entre as dificuldades, os perigos, os desafios e os medos que estas têm, demonstram e vivenciam. Sendo assim, em concordância com Smith (1998), o recreio é um espaço essencial de observação da criança enquanto esta desenvolve destreza física, adquire estratégias de resolução de problemas, ganha autoestima e autoconfiança e, simultaneamente, adquire habilidades para interagir com os outros.

Outros autores focalizam o valor do recreio escolar enquanto espaço e momento em que as crianças podem usufruir de um tempo livre, de lazer, para melhor suportar as exigências de um dia-a-dia cada vez mais preenchido (Silva, 2007). Assim, na nossa perspectiva, as crianças precisam de ocasiões não estruturadas para explorarem e brincarem com os amigos, de maneira e experienciarem aprendizagens lúdicas e jogos como, por exemplo: a macaca, o peão, o lencinho, a corda, as escondidas, entre outros.

Desta forma, na nossa perspectiva, este espaço livre permite uma grande diversidade de oportunidades de aprendizagem, uma vez que, tendo outras características e potencialidades, proporciona uma liberdade às crianças, onde os seus relacionamentos são mais espontâneos e onde acabam por ter mais oportunidades de se exprimirem. Em consistência com a *National Association for The Education of Young Children* (1998), durante o tempo de recreio existe intereção com os pares, desenvolvimento intelectual durante a realização de jogos, redução de stress e da ansiedade e libertação de energia, sendo que com a junção de ideias de *National Association for The Education of Young Children* (1998) com os autores Lopes, Santos e Lopes (2012), podemos definir o recreio como um espaço privilegiado para hábitos saudáveis de atividade física, nas crianças, sendo que uma das suas características é o de estimular e desenvolver estilos de vida saudáveis.

Neste seguimento, e em concordância com Eira (2014), o recreio permite a exploração do jogo livre, onde as crianças têm a possibilidade de aumentar a sua imaginação, a sua capacidade criativa, organizar os seus próprios jogos e criar as suas regras, bem como aprender a resolver os seus problemas com os pares. Por esta razão,

podemos afirmar que este é um espaço fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e físico da criança.

Indo em encontro do referido, também, Oliveira (2002, p.42) defende que as crianças necessitam de diversas oportunidades para se movimentarem, com alguma instrução e diariamente, de maneira a melhorarem as suas capacidades motoras. Ou seja, as crianças precisam de vários estímulos ao longo da sua vida, sendo que estes devem ser colocados em prática nas instituições que frequentam, não só nas aulas de educação física como nos espaços de recreio interior e exterior, de forma livre e espontânea, tendo acesso a diferentes recursos, de maneira que possam explorá-los e a incorporá-los nas suas diversas brincadeiras e jogos.

Por conseguinte, Pereira (2019) observou que a forma como o espaço de recreio está concebido também exerce influência de forma diferente, visto que, quanto mais desafiador for o espaço, mais ricas serão as aprendizagens nele obtidas. Logo, temos de ter consciência que é, nestes espaços, que as crianças testam os seus limites, expandindo as suas capacidades e, simultaneamente, satisfazendo as suas necessidades de desenvolvimento cognitivo e motor.

Nesta perspetiva, Frost e Klein (1979) defendem que o espaço exterior de recreio deve ter em consideração vários aspetos, tais como: 1) incorporar várias atividades que envolvam o lazer, desporto e convívio; 2) ir ao encontro das necessidades, interesses e motivações das crianças; 3) garantir um espaço saudável; 4) permitir flexibilidade para eventuais mudanças e alterações no espaço; 5) integrar o espaço como uma unidade de identificação da escola; 6) assegurar o bem estar e segurança da criança e de toda a comunidade envolvente; 7) adequar um ambiente diversificado e criativo para a comunidade escolar e, 8) adequar às necessidades básicas das crianças envolvidas.

Neste sentido, na nossa perspetiva, faz sentido falarmos de Frost e Klein (1979), visto que estes autores referem a existência de quatro tipos de categorias de recreios, estes que vão ao encontro das necessidades das crianças, sendo elas:

- Espaço recreio tradicional, sendo caracterizado por equipamentos, como ginásios, parques infantis (baloiços, escorregas, etc.), ou seja, equipamentos que proporcionam às crianças atividades estruturadas. Nestes espaços conseguimos observar um desenvolvimento claro a nível das competências físicas e motoras das crianças, contudo, a falta dos espaços naturais limita a criança, prejudicando-as na criatividade.

- Espaço recreio aventura, centralizado nas crianças, tendo como característica a disponibilidade de diversos materiais para as crianças utilizarem e brincarem livremente.
- Espaço recreio criativo, junção do espaço recreio tradicional, espaço recreio *design* e espaço de recreio aventura. Isto é, é um espaço atraente que tem equipamentos construídos através de materiais recicláveis, sendo um espaço que favorece os tipos de brincadeiras e jogos criados pelas crianças, desenvolvendo a criatividade.
- Espaço recreio *design*, criado por profissionais de *design*, tendo como papel principal criar uma boa componente estética. Ou seja, este espaço também apresenta estruturas naturais com várias funcionalidades, em que a criança tem diversas escolhas de atividades.

Todavia, e apesar de todas as vantagens, ainda existem aspetos a melhorar e, em consistência com Bento (2009, p.131), “no contexto português, os espaços de jogo e recreio parecem poucos investidos, verificando-se uma reduzida e padronizada oferta de estímulos”. Assim, podemos afirmar que, na maioria das escolas básicas, o espaço de recreio é um espaço recreio tradicional, onde a criatividade da criança é pouco estimulada.

Deste modo, se os espaços de recreio não estiverem equipados de forma a estimular os interesses e necessidades das crianças, estas não estarão em constante movimento. Outro dos aspetos que necessita de mais atenção é o facto de que os espaços lúdicos do recreio, nas escolas básicas, são usufruídos por crianças de diferentes faixas etárias e, segundo Neto (1999, p.108), “cada criança é uma mentalidade única, pois cada ser evolui num tempo e espaço concreto, isto é: tem um nível de desenvolvimento particular de acordo com as suas experiências próprias e em grupo”. Ou seja, a ideia que pretendemos transmitir é que os espaços de recreio devem ter jogos e materiais que possam ser utilizados por todas as crianças, visto que estas estão em diferentes fases de desenvolvimento e, por isso, necessitam de ser estimuladas de acordo com a sua faixa etária.

Por fim, é de referir, ainda, que as brincadeiras e jogos das crianças no recreio não devem ter qualquer intervenção direta dos adultos, sendo que Blatchford (1994) afirma que as atividades das crianças no recreio não são regulamentadas, mas sim, autodirigidas pelas próprias crianças, sendo este um local onde as crianças se podem exprimir livremente. Sendo assim, as interações das crianças com os adultos no recreio

devem ser, apenas, pontuais, acontecendo por motivos de segurança, proteção e moderação de conflitos.

### **3. O Recreio, a brincadeira e o jogo para o desenvolvimento da criança**

O recreio constitui-se, então, como uma oportunidade de aprendizagem para todos os alunos, sendo neste espaço de tempo que têm a oportunidade para realizar jogos e brincadeiras do seu agrado, afastando-se dos períodos de aulas. Assim, “os recreios escolares, constituem-se como momentos e oportunidades ótimos de estimulação e desenvolvimento de estilos de vida ativos” (Lopes, Lopes & Pereira, 2006, p. 271).

Para que o espaço de recreio seja, de facto, um espaço de autoformação, deve conhecer-se bem a idade da criança, as suas características físicas e mentais, bem como os seus interesses. Ou seja, é necessário compreendermos que, conforme as crianças vão crescendo, conseqüentemente, passam por vários estágios de desenvolvimento, sendo que cada um deles tem um papel fundamental para o desenvolvimento completo da criança, uma vez que durante estes aprendem “a relacionar-se com os outros com compaixão e empatia, noutra aprendem a interpretar sinais que a sociedade lhes transmite e, num outro, aprendem a pensar de forma lógica e imaginativa” (Brazelton & Greenpan, 2002, p.155).

Em concordância com Gallahue e Ozmun (2003, p.6), podemos afirmar que o desenvolvimento motor é um processo contínuo e, por isso, apresenta diferentes fases, sendo elas:

- Fase motora reflexiva (vida intrauterina até 1 ano): onde os reflexos são considerados movimentos involuntários, controlados subcorticalmente, formando a base para as fases do desenvolvimento motor;
- Fase motora rudimentar (do nascimento até aos 2 anos): onde as habilidades motoras rudimentares do bebé representam as formas básicas de movimento voluntário que são necessárias para a sobrevivência, envolvendo movimentos estabilizadores, como o ter controlo da cabeça, pescoço e músculos do tronco, como as tarefas manipulativas de alcançar, agarrar e soltar e os movimentos locomotores de arrastar-se, gatinhar e caminhar.
- Fase motora fundamental (dos 2 anos aos 7 anos): sendo que os padrões de movimento fundamentais são considerados padrões observáveis básicos de comportamento, ou seja, atividades locomotoras (correr e saltar),

manipulativas (atirar e apanhar) e estabilizadoras (andar com firmeza e equilíbrio).

- Fase motora especializada (dos 7 anos aos 14 anos e mais): período onde as habilidades estabilizadoras, locomotoras e manipulativas fundamentais são progressivamente refinadas, combinadas e elaboradas, para uso em situações crescentemente exigentes.

Deste modo, os autores declaram que as crianças precisam de diversas oportunidades onde se possam movimentar, diariamente, para assim melhorarem as suas capacidades motoras, não só nas aulas de expressão e educação física como, também, nos recreios escolares, onde têm a oportunidade de explorar e incorporar diferentes dispositivos nas suas diferentes brincadeiras e jogos.

Em concordância com Wilson (2012, p. 19) “as crianças precisam de espaços para brincar e jogar que tenham sido projetados a pensar nas suas necessidades e interesses”. Assim, se os espaços do recreio, por exemplo, não estiverem equipados de forma a estimular os interesses e necessidades da criança, estas não estarão em constante movimento podendo este fator estar relacionado com um mau desenvolvimento motor, cognitivo e social desta.

Por fim, e depois de termos verificado que as crianças precisam e têm o direito a brincar e a jogar, nos espaços de recreio, torna-se, então, fundamental, definir ambos os conceitos pois apesar de estarem relacionados, são duas atividades lúdicas importantes, ainda por razões diferentes, uma vez que brincar implica felicidade e diversão e o jogar porque é uma forma de aprendizagem.

### **3.1. O brincar e o jogo**

Brincar, segundo Ferland (2006), é imaginar e criar, é o lugar das fantasias, visto que a criança utiliza as suas habilidades criativas e decide o que é para ela a realidade, transformando-a e adaptando-a, de acordo com os seus desejos, sentimentos e emoções.

Em consistência com Machado (2003), podemos referir que a brincadeira é essencial para o desenvolvimento infantil, pois, através dela, a criança pode transformar e produzir novos significados, constituindo-se, deste modo, como um importante campo de aprendizagem. Ou seja, em concordância com Solé (1980), o brincar permite que a criança descubra o mundo, as pessoas e as coisas que estão à sua volta, bem como

permite que se descubra a si mesma, facilitando a integração no mundo das relações sociais.

Para além disso, é fundamental destacar que, mesmo quando se encontra sozinha, a criança brinca e pode mesmo criar amigos imaginários, sendo que estes atos podem ser considerados como brincar, visto que através deles, esta aprende, descobre padrões e envolve-se num mundo só dela. Deste modo, podemos afirmar que a brincadeira estimula a capacidade de a criança respeitar regras que serão válidas, posteriormente, para a vida. Todavia, enquanto brinca, também, desenvolve a criatividade.

Brincar é, então, um espaço de reconstrução, visto que, de acordo com Pinto e Sarmiento (1999), este varia ao longo do tempo com a aquisição de novas capacidades e competências sociais, motoras e intelectuais.

Neste seguimento, também, Vygotsky (2007) afirma que, ao brincar, a criança tem a oportunidade de vivenciar vários papéis e elaborar diferentes relações, uma vez que, por meio da brincadeira, esta dialoga com o mundo, imitando situações e habilidades que superam as suas capacidades, apropriando-se, de certa forma, das maneiras de agir do adulto e ampliando os instrumentos que tem para se relacionar com o mundo. Este autor, ainda, refere que a criança reproduz e representa o contexto em que está inserida por meio das situações vivenciadas e das brincadeiras.

Por conseguinte, torna-se fundamental referir que, através do brincar, a criança tem oportunidade de experimentar novas sensações, criar laços sociais, aceder ao conhecimento, aprender a aprender e a ultrapassar obstáculos. Todavia, é necessário termos em consideração que, para tal acontecer, esta necessita de gerir o seu tempo e as suas brincadeiras, de escolha livre.

Ainda acerca do brincar, em concordância com Kishimoto (2003), sendo o brinquedo objeto suporta da brincadeira caracterizada pela existência de alguma estruturação e pela utilização de regras, não impede a criança de ter liberdade durante a ação lúdica. Então, podemos realçar que, ao brincar, a criança explora os objetos circundantes, experimenta o seu sentido estético, melhora a destreza física e desenvolve o seu pensamento nas interações estabelecidas com o mundo adulto.

Por outro lado, a conceptualização do jogo encontra-se associada ao brinquedo e à brincadeira, como sendo uma ação mais estruturada e organizada por um sistema de regras mais explícitas. Assim, na perspetiva de Neto (2020, p.45), uma das características mais importantes do jogo é ser uma atividade livre e não uma obrigação,

[...] o jogo é uma atividade voluntário, ou uma ocupação, que tem lugar dentro de certos limites de tempo e lugar, de acordo com regras livremente aceites, mas estritamente vinculativas, e que se institui como um fim de si mesmo, sendo acompanhado por um estado de espírito de tensão e de alegria [...].

O jogo, como afirma Neto (2003), possui um conjunto de funções, sendo elas: 1) estética: jogar significa construir, inventar e, conseqüentemente, criar; 2) cultural: jogar permite satisfazer os ideias de expressão e de socialização; 3) social: jogar é sentir o prazer em compartilhar uma atividade em comum que conviria prolongar, além do espaço lúdico; 4) psicológica: o jogo permite esta instância, combate o aborrecimento, estabelece novos contactos na equipa, incentiva o gosto pela ação e compensa a falta de atividade profissional.

Por conseguinte, segundo Kishimoto (1994), o jogo permite que a criança realize o seu eu, construindo a sua personalidade e, simultaneamente, desenvolvendo a linguagem, visto que, quando esta joga está a relaxar, a diminuir os seus constrangimentos, a descarregar energia assimilando, assim, a realidade do mundo em que vive.

Neste seguimento, podemos afirmar que o jogo não é um processo definido, mas sim um processo aleatório e, juntamente com a motricidade representam um instrumento poderoso que possibilita a promoção e a aquisição de um conjunto de aprendizagens fundamentais no desenvolvimento psicológico, emocional e social das crianças (Neto, 2020).

Em consistência com Neto (2020, p.38), existem várias formas de categorizar as brincadeiras e as formas de jogar na infância, sendo que estas podem ser agrupadas em quatro grandes grupos, sendo eles:

- Jogo simbólico, o “faz-de-conta”, onde a criança representa vários papéis através da expressão verbal e não-verbal, sons, linguagem e objetos, havendo uma relação entre o real e a fantasia, em situações de jogo dramático.
- Jogo com objetos, sendo definido como a capacidade de manusear ou manipular os diferentes objetos, sendo movido pela curiosidade e progredindo de complexidade consoante a idade.
- Jogo social, através do uso de regras simples ou complexas e com definição de critérios na interação social, podendo ser reveladas, exploradas e alteradas.

- Jogo de atividade física, associado ao dispêndio de energia através de várias formas de atividade motora, incluindo atividades rítmicas, sendo que, também, progridem de complexidade de acordo com a idade.

Por conseguinte, e ao falar destes grandes grupos, torna-se, também, relevante destacar que podemos categorizá-los de acordo com os níveis sociais. E, de acordo com Bjorklund e Pellegrini (2002), podemos categorizar o comportamento das crianças em seis tipos de categorias:

- Comportamento livre, onde a criança não parece estar a brincar, mas observa qualquer brincadeira ou jogo do seu interesse momentâneo.
- Comportamento de espectador, uma vez que a criança passa muito tempo a observar as outras crianças a brincarem ou a jogarem, podendo falar com elas ou realizar perguntas, nunca participando ativamente na brincadeira/jogo.
- Brincadeira solitária e independente, pois a criança brinca sozinha com brinquedos que são diferentes daqueles utilizados pelas crianças ao seu redor e não faz um esforço para se aproximar delas.
- Brincadeira paralela, sendo que a criança brinca sozinha, mas entre outras crianças, com brinquedos iguais aos utilizados pelas outras crianças, mas não necessariamente brincando da mesma forma que elas. Assim, brinca mais ao lado das outras crianças do que com elas, não tenta influenciando a brincadeira das outras.
- Brincadeira associativa, onde a criança brinca com as outras crianças, falando sobre a brincadeira, tomando brinquedos e emprestando outros, seguindo-se umas às outras e tentando controlar quem pode brincar no grupo. Todas as crianças brincam de maneira similar ou idêntico, não havendo uma divisão de trabalho nem organização em torno de qualquer objetivo. Cada criança atua como deseja e está mais interessada em ficar com outras crianças do que na atividade em si.
- Brincadeiras suplementares, cooperativas ou organizadas, acontecem quando a criança brinca em grupo organizado com algum objetivo, sendo que uma ou duas crianças controlam quem pertence ao grupo e dirigem as atividades. Por meio de uma divisão de trabalho, as crianças assumem diferentes papéis e complementam os esforços umas das outras.

Guedes (2007) ressalta que o jogar e o brincar constituem uma das formas mais comuns do comportamento durante a infância, visto que quando as crianças jogam ou

brincam, têm alegria. Assim, e seguindo esta linha de pensamento, o jogo faz parte da vida de qualquer criança e através dele, estas aprendem a respeitar as regras, seja agrupar-se com os amigos ou enfrentar adversários.

Deste modo, o jogo é uma atividade lúdica importante, visto que o desejo de jogar estimula as crianças a descobrir, manipular, observar e interpretar o mundo que os rodeia, aprendendo a relacionar-se, a exercitar as suas capacidades, a conhecer o seu corpo, desenvolvendo a sua personalidade e a encontrar um lugar na comunidade.

Em suma, em concordância com Marques (2000), os recreios escolares devem promover o desenvolvimento social das crianças, de forma a: estimular o jogo, uma vez que este é fundamental no desenvolvimento da criança objetivando o jogo; suportar as necessidades básicas das crianças, a nível social, cognitivo e físico; promover aprendizagens e estímulos variados de jogo, visto que estes são importantes para a resolução de problemas sociais e; estimular os sentidos através das várias texturas existentes neste espaço, como as formas e cores. Podemos destacar, também, que a criança, ao brincar, está a descobrir e a perceber o modo de funcionamento do mundo à sua volta, tornando, portanto, o brincar como um processo pelo qual se desenvolve estratégias para a resolução de problemas, usando a criatividade.

#### **4. Componentes que devem integrar um espaço de recreio**

Primeiramente, é de salientar que o recreio é um espaço da escola maioritariamente pouco valorizado e, de certa forma, negligenciado pelos professores, corpos diretivos e poder central. Assim sendo, é frequente encontrarmos escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico com numerosos recreios desprovidos de qualquer tipo de atração e impróprios para as crianças ou, até mesmo, em determinados casos, encontramos a inexistência dos espaços de recreio exteriores ou interiores (Pereira, 1999).

Por outro lado, em concordância com Wilson (2012, p.19), “nos recreios onde o equipamento é a única opção para brincar, as crianças tendem a tornar-se agressivas e aborrecidas, e raramente se envolvem em brincadeiras criativas ou cooperativas”. Desta maneira, na nossa opinião, o espaço de recreio deve possuir materiais, mas, também, deve ter um espaço para a criança brincar livremente, de modo a trabalhar a sua imaginação e criatividade.

Nesta linha de pensamento, em consistência com Neto (2001), o espaço de recreio deve ter os níveis mínimos de segurança, sendo que, cada área deve estimular e definir diversos tipos de atividades, desde espaços para a realização de atividades organizadas a espaços de atividades livres, de maneira a permitir que a criança tenha iniciativa própria, possa criar e imaginar as suas próprias brincadeiras e jogos.

Assim sendo, Neto (1995, p.122), afirma que “interessa criar zonas de atividades organizadas e, por outro lado, zonas de atividades livres, a fim de possibilitar o espírito de iniciativa, sentido criador e imaginativo de personalidade infantil”. Desta maneira, este autor sugere a concessão de diversas zonas na área do recreio, sendo elas:

- zonas de espaço livre, permitindo movimentos globais e a utilização de materiais portáteis para realizar diversos jogos infantis de pequena ou grande organização;
- zona de aparelhos fixos, sendo caracterizada pela implementação de aparelhos de várias formas e tamanhos, o que irá permitir o desenvolvimento das habilidades motoras de base (equilíbrio, trepar, suspender, entre outros) e a sua combinação motora (coordenações elementares);
- zona “selvagem”, estando ligada à aventura infantil, isto é, é uma zona arborizada com certa vegetação e organizada de maneira a ter diversos contrastes (terra, areia, entre outros);
- zona de ateliers, sendo um espaço mais objetivo e organizado, tendo como finalidade o desenvolvimento das capacidades expressivas por conjugação das atividades manipulatórias.

Contudo, apesar das zonas referidas anteriormente por Neto (1995), temos de ter consciência que nem todas as instituições podem criar estas áreas de atividades devido aos espaços, à supervisão, à antiguidade, aos financiamentos, entre outros fatores. Sendo assim, devemos ter em consideração que, pelo menos, algumas áreas devem existir, nem que sejam adaptadas ao espaço existente, à cultura escolar e ao regulamento interno de cada escola.

Neste seguimento, e tendo em consideração que muitas das escolas não têm condições para possibilitar estas zonas, Pereira e Carvalho (2008) afirmam que:

- os espaços vazios devem ser transformados em zonas onde as crianças tenham a liberdade de escolher os brinquedos que quer e ao que quer brincar;
- as áreas de jogo devem ser aumentadas, se possível;

- a qualidade dos equipamentos móveis deve ser melhorada;
- os brinquedos tradicionais devem ser introduzidos nas escolas, de modo a dar a oportunidade às crianças de se apropriarem da cultura;
- devem existir espaços livres para que a criança tenha a oportunidade de brincar livremente com elementos naturais;
- o tempo de recreio deve ser aumentado, permitindo que a criança desenvolva a sua capacidade de iniciativa, escolhendo o jogo e com quem quer jogar;
- a atividade física e desportiva deve ser aumentada, de forma a prevenir doenças hipocinéticas, criando rotinas saudáveis.

Nesta linha de pensamento, é crucial termos em atenção o Decreto-Lei n.º 379/97, artigo 3, onde é explícito que o espaço de jogo e recreio é uma área destinada à atividade lúdica das crianças, sendo delimitada física e funcionalmente, em que a atividade motora assume especial relevância. Deste modo, fazem parte deste espaço todos os equipamento e estruturas, incluindo componentes e elementos construtivos, destinados a espaços de jogo e recreio, com os quais ou nos quais as crianças possam brincar ao ar livre ou em espaços fechados, individualmente ou em grupo.

Desta maneira, segundo Sager et. al (2003, p.206), “a qualidade do pátio depende da quantidade de brincadeira que ele proporciona”, sendo que, temos de ter em consideração que um espaço de recreio onde não existem recursos para as crianças brincarem, também, pode colocar obstáculos ao desenvolvimento destas. Posto isto, é importante criarmos um recreio que seja do interesse da criança, proporcionando-lhe atividades em que possa brincar livremente, no seu tempo de recreio.

Segundo o mesmo autor, “os pátios nunca estão prontos e acabados, devendo ser constantemente modificados para atender rapidamente às necessidades da criança”, isto é, apesar de alguns espaços de recreio possuírem qualidades, em determinando momento, não significa que irá corresponder às necessidades de todas as crianças. Então, e tendo em consideração que todas as crianças são diferentes, é necessário criar situações de brincadeira e de jogo que se adaptem a todas as faixas etárias, tendo em conta, também, a evolução do tempo como fator de mudança. Então, na nossa perspetiva, o recreio deve ter todos os espaços possíveis, indo em conta às necessidades de cada faixa etária das crianças, devendo, também, existir uma diversidade de zonas para que estas tenham a possibilidade de utilizar o espaço como melhor entenderem.

Por outro lado, torna-se fundamental mencionar que os recreios escolares são os locais onde as crianças escolhem as atividades que pretendem fazer sem influência

direta dos adultos, contudo temos de ter em atenção que, de acordo com Marques (2001) é importante haver supervisão. Assim, o autor reforça a sua ideia ao afirmar que a presença de um supervisor ativo no recreio é preciosa “nas situações de conflito, de aprendizagem e de organização”.

Em Portugal, e de acordo com Marques (1998), a supervisão dos recreios escolares deve ser realizada por professores, contando, também, com o apoio dos auxiliares de educação. Todavia, e principalmente ao nível do primeiro ciclo, as crianças são deixadas no recreio sem grande supervisão, uma vez que o “pessoal” que teria como função de supervisionar é escasso e até mesmo nulo.

Nesta linha de pensamento, também, Fell (1994) destaca que o papel do supervisor não deve passar por impor determinadas atividades de forma organizada às crianças, mas sim de lhes ensinar jogos novos e cooperativos, dar sugestões procurando com as crianças ideias para se divertirem de forma mais criativa e fornecer atividades alternativas para os dias de chuva.

Marques et al. (2001) destaca, também, que a supervisão dos recreios permite não só reduzir os conflitos e intervir mais rapidamente em emergências, como também permite conhecer verdadeiramente os alunos, visto que o comportamento que estes demonstram na sala de aula, nem sempre coincide com o demonstrado no recreio. Assim sendo, Pires (2001, p.221) considera que os jovens necessitam de vigilância uns “para se sentirem seguros, numa fase de vida importante para o seu desenvolvimento” e outros “para que a permissividade não lhes facilite o caminho para uma vida de ofensa sobre os outros, que os poderá conduzir no futuro a sérios problemas sociais”

Em paralelo, também os recursos materiais são importantes e, segundo as ideias de Piaget (1969), é de ressaltar que a ludicidade tem um papel fulcral no desenvolvimento cognitivo e social das crianças, já que é através das suas brincadeiras que têm a oportunidade de se desenvolverem e socializarem. Então, os recursos materiais são fundamentais dado que é através destes que as crianças descobrem o seu papel na sociedade, facilitando as suas aprendizagens.

É durante as suas brincadeiras, que as crianças usam os materiais como suporte, atribuindo-lhe a função de mediador entre ela mesma e o mundo exterior, ou seja, podemos afirmar que, mesmo que estes recursos sejam feitos de materiais naturais ou concebidos especialmente para algum efeito, ajudam a criança a estabelecer uma relação entre o seu mundo imaginário e o mundo real.

Desta forma, e ponto fim a este capítulo, é de mencionar que os recursos materiais potenciam as atividades do grupo, quer no exterior, como no interior, como potenciam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças como seres individuais. Então, é importante percebermos que disponibilizar material diversificado, adequado e cativante às crianças também é importante no espaço de recreio.

## **5. Análise dos Projetos Educativos**

Entrando, agora, na análise dos Projetos Educativos de Agrupamento, torna-se relevante afirmar que, de acordo com Boutinet (2002), a ideia de projeto tornou-se indissociável da visão sobre a ação, seja esta individual ou coletiva, transmissora de um processo para clarificar a ação a continuar ou a mudança a efetuar. Isto é, a par do reforço da autonomia da escola, os projetos começaram a assumir a “microideologias de ação quotidiana”, ou seja, a atividade pedagógica começou a ser orientada pela pedagogia de projeto, “criando sistemas de crenças próprias, para orientar a tomada de decisão dos atores (individuais ou coletivos), em função de determinados valores ou princípios” (Barroso, 1992, p. 17).

Deste modo, a ideia de projeto, na educação, era associada, num primeiro momento, ao nível da ação pedagógica originando a “pedagogia educativa”, passando, posteriormente, a adquirir uma dimensão mais institucional expressa nos projetos educativos de escola, que surgiram no âmbito das reformas educativas.

Em Portugal, podemos afirmar que as primeiras referências ao projeto educativo surgiram no Decreto-Lei n.º 553/80 de 21 de novembro, confiando o seu conteúdo para as normas a ter em conta no ensino particular e cooperativo, incentivando, também, a criação de projetos próprios que permitissem a inovação pedagógica. Assim, desde o Decreto-Lei n.º 43/89 de 14 de outubro, que a alusão a um projeto educativo é clara, constituindo uma condição indispensável para a construção de uma autonomia que se pretende para uma escola.

Neste seguimento, Carvalho e Diogo (1999) afirmam que os projetos são estruturados a partir de uma previsão dos resultados, o que permite intervir no decorrer dos acontecimentos, direcionando-os a seu próprio favor, dependendo, assim, mais da ação humana e menos do acaso, havendo, portanto, uma previsão organizada.

Indo ao encontro do projeto educativo no campo educativo, podemos afirmar que as práticas dos docentes devem-se orientar de forma que estes se tornem produtores

de projetos e não meros executores dos projetos de outrem, recorrendo a uma reflexão profunda que permita uma visão transformadora e estratégica. Sendo assim, Carvalho e Diogo (1994), ainda afirmam que para pensar na ação sobre um corpus social é fundamental pensarmos, também, em três aspetos importantes: 1) o que temos; 2) o que pretendemos; 3) o que podemos fazer para controlar os acontecimentos em função do que desejamos.

Desta forma, e conscientes desta problemática e da sua relação com a promoção e alargamento da autonomia da escola, os responsáveis pela política educativa, em Portugal, abordaram no Decreto-Lei n.º 43/89 de 14 de outubro, a necessidade de construir um projeto educativo em cada estabelecimento de ensino. Assim sendo, com a publicação do Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro, foi possível esclarecer-se o que se pretende, sendo, portanto, um “guia” de cariz político, visto que é nele que são definidas as grandes linhas orientadoras de toda a ação educativa de uma escola.

Neste seguimento, é necessário referirmos que para Costa (1996), os projetos educativos surgiram como resposta à crise de organização escolar que se fazia sentir, sendo perspetivados como operadores de rutura, em que a sua elaboração pretendia romper com procedimentos vigentes nos domínios pedagógico, educativo, gestão, político e organizacional, e por outro lado, como operadores de coerência, apresentando-se como algo que pretendia pôr em prática novas formas de exercício do poder, num determinado espaço e tempo.

No entanto, Carvalho e Diogo (2001, p.52) declaram que o projeto educativo deve exprimir a identidade da escola, “exprimindo a identidade da escola, [...] o projeto educativo de escola funciona como ordenador de toda a vida escolar, dotando-a de coerência e de uma intencionalidade clara”. Assim, para estes autores, o projeto educativo de escola é um documento de planificação a longo prazo, orientador de toda a atividade e conceção educativa da escola, distinguindo-se dos outros documentos como o regulamento interno, o projeto curricular de escola, o plano anual de atividades e o projeto curricular de turma, que se apresentam como documentos com a função de concretizar o projeto educativo, sendo de aplicação a curto prazo.

O projeto educativo permite, então, a delegação de responsabilidades, apoiando a implicação de diversos participantes, responsabilizando-os, sendo um impulsor de uma atitude democrática e comunicativa, criando uma dinâmica de liderança. No que concerne à sua eficácia, esta resulta do facto de que a sua existência permite à escola a apropriação de um certo espaço de liberdade, afirmando-se face à comunidade, como

detentora de um projeto que lhe propiciará a identificação e o reconhecimento (Carvalho & Diogo, 2001).

O projeto deve, segundo estes autores, ter em conta o indeterminado, ou seja, deve ser capaz de indicar a direção com vista num resultado e numa avaliação permanente, incorporando o conflito, mas, sobretudo, devolvendo a cada indivíduo o seu espaço de criatividade e ação. Deste modo, podemos dizer que “o projeto educativo deve ser coletivo, mas favorecer a interação; autónomo, mas independente.” (Carvalho & Diogo, 2001, p.45).

Por outro lado, na perspetiva de Sebarroja (2001, p.91), o projeto educativo “tem de ter um olhar muito atento à realidade e outro atento à utopia, porque não há projetos sem sonho e vontade de futuro”. Assim, para este autor, a pertinência e a eficácia do projeto educativo residem no facto de este ter de ser um projeto inclusivo e integrador de todo o tipo de alunos, expressar finalidades, estar atento à realidade, à personalidade dos alunos, ao desenvolvimento pessoal e à aprendizagem, expressar conceções sobre a convivência e a maneira de resolver os conflitos.

Em consistência com Sebarroja (2001, p.96), “os hábitos e as normas de funcionamento numa instituição escolar democrática requerem um clima de confiança e comunicação que favoreça a cooperação (...). A diversidade e a diferença são fontes de contraste, enriquecimento, divergência e conflito. Um dos grandes reptos é educar no e para o conflito desde uma forma criativa, solidária e positiva (...)”.

Por fim, ainda é de referir que, de acordo com Sebarroja (2001, p.95), a identidade da escola é garantida através do projeto educativo ao permitir a confluência entre a tradição pedagógica e a necessidade de modificar, sendo que a qualidade do ensino-aprendizagem surge através da operacionalização do projeto educativo como resposta às necessidades dos seus alunos, permitindo a criação de “uma escola pública, inovadora e solidária, que deve criar as condições para despertar expetativas em todos os alunos, venham de onde vierem e seja qual for a sua situação”.

### **5.1. Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Grão-Vasco: Escola da Avenida**

No que concerne à caracterização do Agrupamento de Escolas, a estrutura deste documento engloba uma visão social, cultural e organizacional, incluindo alguns indicadores relativos à caracterização geral e evolução do agrupamento. E, como podemos analisar, o Projeto Educativo 2017-2021 do Agrupamento de Escolas Grão

Vasco, é um projeto ativo que sempre esteve em permanente construção e reconstrução, focando-se na diversidade de realidades e nos quadros de constrangimentos em que se movimentam, exigindo uma permanente (de)construção para uma (re)construção (PEA, p.3).

O Agrupamento de Escolas Grão Vasco foi criado no ano letivo 2002-2003, situando-se no Município de Viseu, contudo, nos primeiros anos sofreu algumas alterações, uma vez que em 2022 se chamava Agrupamento Vertical de Marzovelos, agrupando seis escolas do 1.º CEB e cinco Jardins de Infância. Posteriormente, com a publicação do Despacho n.º 13313/2003, deu-se um reordenamento da rede educativa, sendo, então, criado o Agrupamento Grão Vasco, resultante da agregação do Agrupamento Horizontal da Ribeira e a Escola Básica 2,3 Grão Vasco. Assim sendo, só em 2015, devido ao Despacho n.º 5634 – F/2012, de 26 de abril, é que o Agrupamento de Escolas Grão Vasco se agrega com o Agrupamento de Escolas de Marzovelos, tendo a sua sede na Escola Básica Grão Vasco. Deste modo, este agrupamento passou a ter sete Jardins de Infância e dez escolas do 1.º CEB.

No que diz respeito à caracterização do agrupamento, este situa-se em Viseu, tendo um meio social envolvente bastante heterogéneo, constituído por famílias que vivem do pequeno comércio, famílias de classe média alta, por famílias que vivem da agricultura, um grupo de etnia cigana e por famílias de imigrantes, o que leva a que exista uma variedade de culturas e línguas maternas diferenciadas para os quais têm sido dadas respostas educativas.

Nesta zona, abrangida pelas escolas do Agrupamento Grão Vasco, foram implementadas algumas instituições sociais de apoio à família e a crianças abandonadas. Entre elas, podemos destacar alguns casos como: o Internato da Santa Teresinha, Lar – Escola de Santo António, Centro Social D. José da Cruz Moreira Pinto e CAT (Centro de Acolhimento Temporário). Nestas instituições encontramos um conjunto de crianças, que para além de dificuldades socioeconómicas, são oriundas de famílias desajustadas, com carências afetivas, desacompanhadas e, essas dificuldades refletem-se no nível de aprendizagem. Deste modo, muita desta população é subsidiada ou pela Ação Social Escolar (ASE) ou pela Câmara Municipal.

Outro fator que temos de ter em consideração é que, devido ao número elevado de estabelecimentos de ensino e ao interesse de alguns encarregados de educação sobre o funcionamento escolar, existem onze Associações de Pais e uma União de Associações. Estas Associações participam na vida do Agrupamento e das escolas que

representam, sendo que este ato se tem revelado uma mais-valia para o Agrupamento, uma vez que se fazem representar no Conselho Geral e nos órgãos intermédios de acordo com as leis e regras previstas no Regulamento Interno.

Este Agrupamento é considerado uma referência na educação do ensino bilingue de alunos surdos, para a educação de alunos cegos e com baixa visão, possuindo uma unidade de ensino estruturada para a educação dos alunos com perturbações do espectro do autismo e, conseqüentemente, é um Agrupamento de referência para a intervenção precoce na infância. Este encontra-se ligado ao Centro de Recursos TIC para as crianças de Educação Especial. Com base nestes dados, podemos concluir que o Agrupamento de Escolas fornece meios e oportunidades para todas as crianças, visando assim o melhoramento e integração das mesmas em ambiente escolar.

A nível de organização e gestão escolar, o Projeto Educativo do Agrupamento define de forma clara os critérios pedagógicos de constituição de grupos/turmas, devidamente fundamentados, bem como a ocupação plena dos tempos escolares dos alunos, sendo evidente, neste caso, a preocupação em oferecer um leque variado de atividades de apoio e de complemento curricular.

Relativamente às prioridades de ação do agrupamento, estas estão definidas em três dimensões, sendo elas: 1) ação pedagógica, onde pudemos observar os objetivos e as linhas de ação a atuar em casa domínio de ação; 2) ação interativa com a comunidade educativa, onde pudemos perceber que os domínios de ação envolvem a família e a comunidade educativa, sendo que também pudemos observar quais os objetivos a alcançar e quais as linhas de ação; 3) recursos, entre eles os recursos humanos e os serviços/equipamentos, também com os objetivos explícitos e as linhas de ação.

No que toca aos recursos, fazendo uma análise mais profunda, podemos referir que o espaço de recreio tem sido um pouco esquecido, uma vez que, na coluna dos objetivos, pudemos observar que estes passam por “aprofundar a manutenção dos equipamentos e serviços”, “promover a melhoria dos equipamentos e espaços exteriores”, “diligenciar a criação de espaços adequados à realização de atividades multidisciplinares e de apoio aos alunos”.

Ainda nesta linha de pensamento, na tabela 2, pudemos verificar as linhas de ação para cada domínio, sendo que dois deles passam por “satisfação de necessidades”

e “conceção de projetos dentro da comunidade educativa para reabilitação/alteração dos espaços exteriores”.

Domínios da Ação	Objetivos	Linhas de Ação	Avaliação
<b>RECURSOS HUMANOS</b>	Promover a otimização dos recursos humanos disponíveis.	Otimização dos recursos humanos através da responsabilidade e do trabalho colaborativo.  Prestação de um serviço educativo eficiente e com eficácia.	Inquéritos por amostragem.  Outros.
<b>SERVIÇOS E EQUIPAMENTOS</b>	Assegurar a manutenção dos equipamentos e serviços.  Aprofundar a gestão dos recursos materiais, em especial do material informático.  Otimizar os recursos existentes nas Bibliotecas Escolares.  Promover a melhoria dos equipamentos e espaços exteriores.  Desenvolver esforços para obter a melhoria das condições físicas e de segurança nos edifícios do Agrupamento.  Diligenciar a criação espaços adequados à realização de atividades multidisciplinares e de apoio aos alunos.  Continuar a promover a eficiência dos dispositivos de segurança em caso de situações de emergência.	Satisfação das necessidades.  Sensibilização das entidades competentes (MEC e Autarquia) para remodelação/readaptação e/ou requalificação das escolas e dos espaços existentes nas mesmas.  Sensibilização da autarquia para o apetrechamento dos Jardins de Infância e Escolas do 1º Ciclo com material didático.  Conceção de projetos dentro da comunidade educativa para reabilitação / alteração dos espaços exteriores.	Inquéritos de satisfação.  Outros.

Figura 1: Ação do agrupamento - recursos

Focando-nos, agora, no espaço de recreio e, como a especificidade da organização e supervisão deste era inexistente neste documento normativo houve necessidade de se recorrer ao Regulamento Interno. Todavia, também não era feita grande referência ao espaço de recreio, apenas à sua supervisão.

Assim sendo, podemos afirmar que a supervisão do espaço de recreio é realizada pelos assistentes operacionais, com funções de auxiliar de ação educativa, sendo uma das funções “estar especialmente ativo e vigilante durante os intervalos das aulas, não permitindo que os alunos tomem atitudes incorretas e indisciplinadas”.

Em suma, podemos ressaltar que este é um documento que reflete preocupação em promover uma ação planeada, assente nos problemas identificados, mas sem dar grande relevância ao espaço de recreio em si.

## 5.2. Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas da Mealhada: Centro Escolar da Pampilhosa

Em relação ao Agrupamento de Escolas da Mealhada, este foi criado em 2010, na sequência da Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010 de 14 de junho, agrupando, deste modo, o Agrupamento de Escolas da Mealhada, o Agrupamento de

Escolas da Pampilhosa e a Escola Secundária da Mealhada, na qual ficou instalada a sede do novo Agrupamento. É de referir, ainda, que este Agrupamento agrupa oito Jardins de Infância, oito Escolas do 1.º CEB e uma Escola Secundária.

De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento, podemos afirmar que este se assume como uma escola promotora de inclusão, promovendo uma oferta que visa responder às necessidades da sua população, sendo que as ofertas curriculares passam pela educação pré-escolar, 1.º CEB do Ensino Básico, 2.º CEB do Ensino Básico, 3.º CEB do Ensino Básico, Cursos Científico-Humanísticos, Ensino secundário – cursos profissionais e educação especial, esta última que compreende a intervenção precoce, o apoio a alunos com necessidades de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e o centro de apoio à aprendizagem.

Nesta linha de pensamento, podemos observar que as ofertas compreendem, ainda, atividades de animação e apoio à família na educação pré-escolar e componente de apoio à família no 1.º CEB, atividades de enriquecimento curricular no 1.º CEB, ação social escolar, serviços de psicologia e orientação (em todos os níveis de ensino), biblioteca escolar em todas as escolas do agrupamento, programa de desporto escolar para os 2.º e 2.º CEB e Ensino Secundário e um programa de apoio à promoção e educação para a saúde.

Neste Agrupamento, o envolvimento dos encarregados de educação, na vida escolar, é bom ao nível da educação pré-escolar e mesmo do 1º CEB, diminuindo à medida que se avança para os níveis de ensino seguintes. Ou seja, nos 2.º e 3.º CEB e Ensino Secundário, nota-se um fraco conhecimento da vida escolar frequentada pelos filhos e a intervenção, quer em termos de apresentação de sugestões para o plano anual de atividades, quer na participação em atividades extracurriculares, é esporádica, uma vez que se verifica uma elevada falta de disponibilidade para a escolha e o exercício do cargo de representante dos encarregados de educação

Neste contexto, merece referência positiva, o facto de, ainda assim, se verificar a existência de representantes dos encarregados de educação que persistem na participação da vida escolar do Agrupamento e das suas escolas, sendo disso especial exemplo a constituição recente da Associação de Pais e Encarregados de Educação e a respetiva atuação, muito presente, atenta e participativa.

Relativamente às prioridades de ação do agrupamento, estas estão definidas em nove dimensões, sendo elas: 1) acompanhamento dos alunos no seu desenvolvimento e processo ensino-aprendizagem; 2) qualidade do aproveitamento dos alunos; 3)

(re)investir para melhor aprender; 4) diferenciar para melhor aprender; 5) cidadania dos alunos; 6) literacia científica dos alunos; 7) motivação de docentes e assistentes; 8) mais comunicação para a comunidade escolar e educativa; 9) participação dos pais e encarregados de educação na vida escolar. É de notar que, em todas as dimensões pudemos observar quadros onde estão explícitos os anos de escolaridade em que cada dimensão atua, os objetivos, as metas a alcançar e as atividades a desenvolver.

Neste seguimento, achámos importante referir alguns princípios orientadores do Agrupamento, sendo que estes passam por: 1) promover a escola pública como escola inclusiva e solidária; 2) elevar a qualidade do sucesso dos alunos, seja na dimensão dos conhecimentos e capacidades, seja na dimensão de respostas e medidas; 3) desenvolver a atitude empreendedora, capaz de correr riscos e enfrentar desafios; 4) permanecer aberta a todos os membros da comunidade educativa; 5) promover o trabalho em equipa, sem negar o indivíduo; 6) continuar a afirmar-se como parceiro ativo do Concelho; 7) informar e ser informada e, 8) motivar.

Para além disso, este documento orientador também nos fornece algumas informações sobre os perfis dos alunos, fazendo referência ao Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, ao perfil do educador/professor, ao perfil do encarregado de educação e ao perfil do assistente operacional. Todavia, a nosso ver, o documento apenas menciona o que cada elemento da comunidade educativa deve fazer e não o que está a ser feito ou quais as medidas que estão a ser colocadas em prática para melhorara alguns problemas descritos ao longo deste.

Outro aspeto a destacar é que, neste documento, também temos a oportunidade de saber mais acerca dos critérios de construção de grupos/turmas desde a educação pré-escolar até ao ensino superior, fazendo referência às opções estruturantes de natureza curricular.

Focando-nos, agora, no espaço de recreio e, como a especificidade da organização e supervisão deste era inexistente neste documento normativo havendo a necessidade de se recorrer ao Regulamento Interno. Todavia, também não era feita grande referência ao espaço de recreio, apenas à sua supervisão. Deste modo, podemos afirmar que a supervisão do espaço de recreio é realizada pelos auxiliares de ação educativa, uma vez que o seu papel passa por “mediar os conflitos entre alunos, participar nas atividades de recreio, adotar atitudes proativas na resolução de conflitos e promover a interação entre elementos da comunidade educativa”.

Em suma, podemos ressaltar que este, também, é um documento que reflete preocupação em promover uma ação planejada assente nos problemas identificados, oferecendo uma caracterização do agrupamento detalhada (referente ao número de alunos e recursos humanos, aproveitamento escolar e contexto familiar), mas sem dar grande relevância ao espaço de recreio em si e os equipamentos nele presentes.

## **Metodologia**

### **1. Introdução**

No decorrer deste capítulo pretendemos enquadrar e especificar a problemática da nossa investigação, esta que se relaciona com a valorização dos recreios escolares no 1.º CEB. Neste seguimento, e tendo em consideração Quivy (2003), uma problemática pode ser entendida como uma perspectiva ou abordagem teórica que se adota para tratar um problema, este que é formulado através de uma pergunta de partida, de maneira a interrogar o tema a ser estudado e o que o mesmo abrange. Deste modo, para construir uma problemática, torna-se essencial definir os principais pontos teóricos da investigação.

Assim sendo, o estágio em 1.º CEB criou a oportunidade de contactar com as crianças em contexto de sala de aula e, também, em contexto de recreio, sendo que foi através deste contacto que surgiu o interesse pela importância do recreio no desenvolvimento integral da criança e, deste modo, começaram a surgir algumas questões. Em concordância com Eira (2014), a criança, ao jogar e ao brincar, diverte-se, cria, investiga e evolui, descobrindo o mundo, as pessoas que o rodeiam e descobre-se a si mesma. Então, no nosso ponto de vista, o espaço de recreio não é só um espaço onde as crianças têm a oportunidade de realizar várias atividades lúdicas, mas sim um espaço onde podem interagir livremente.

Contudo, nem todos os professores do 1.º Ciclo consideram o recreio um espaço livre, onde a criança tem a oportunidade de explorar o mundo que a rodeia, sendo que, devido a isso, Calado (2016) afirma que o recreio escolar, maioritariamente, é visto como um “tempo livre” e, por isso, não é pensado como um momento pedagógico pertinente. Mas, a verdade é que este é um tempo essencial para o desenvolvimento da criança, uma vez que permite a criação de relações com outras crianças, a (re)criação

de jogos de improvisação e brincadeiras e, por fim, ainda permite a aprendizagem de regras e tomadas de decisões.

Neste seguimento, todo o relatório aborda um conjunto de pressupostos teóricos sobre as atividades no espaço de recreio, assentando nas problemáticas “Qual a importância do recreio para o desenvolvimento das crianças?” e “Qual é a importância que as crianças atribuem às suas práticas de recreio?”.

Por fim, e relativamente ao título do relatório final, “Valorização dos recreios escolares no 1.º Ciclo do Ensino Básico: uma perspetiva centrada nas crianças”, este surgiu devido à observação da forma como os professores desvalorizam o espaço de recreio e, muitas das vezes, impedem os seus alunos de usufruírem do mesmo. Assim sendo, o trabalho de investigação tem como objetivo base a valorização do recreio, sendo um espaço de bastante influência para o desenvolvimento das crianças.

No que concerne à justificação do estudo, primeiramente, achamos importante destacar que a escola se constitui como um dos pilares básicos na sociedade para a formação dos indivíduos e da própria comunidade em que se integram. Deste modo, constitui-se, também, um dos locais privilegiados para proporcionar, a todos, vivências enriquecedoras, práticas e experiências diversificadas, para a aquisição de saberes e competências em áreas diferenciadas.

Assim sendo, em concordância com Eira (2014), o desenvolvimento da criança é, de certa forma, influenciado pelo envolvimento e pelo tipo de interação que com ele estabelece, seja através do espaço onde se movimenta ou através dos objetos que manipula, e, por fim, através da relação que estabelece com os outros.

Desta forma, durante o estágio na PES II, numa escola do 1.º CEB, pertencente ao distrito de Viseu, foi possível verificar que, durante o tempo/espaço de recreio, os alunos não tinham muito o que explorar, ou seja, esta escola, em termos de recreio, não tinha materiais nem proporcionava atividades enriquecedoras para as crianças. Por outro lado, outro dos fatores que observáveis foi que, a maior parte das vezes, os professores do 1.º CEB, aproveitam a chamada “hora do intervalo” para acabar tarefas de aula ou, por vezes, castigar os alunos por causa dos seus comportamentos.

Neste seguimento, no nosso ponto de vista, quando isto acontece, ou seja, quando os professores privem os alunos de irem ao recreio, estão, também, a privá-los de aprender. Isto é, em consistência com Condessa e Santos (2015, p.7), “devido às suas características, os recreios são um momento e um local de oportunidades de

aprendizagem e desenvolvimento da criança, perceptível pelas suas ações no espaço e com os pares”.

Outro dos aspetos essenciais a ser destacado, é o facto de, na escola referida, o espaço não estar organizado nem equipado de forma a potenciar o desenvolvimento motor, cognitivo e social das crianças. Ou seja, na nossa opinião, este espaço não criava condições para que as crianças fossem capazes de progredir em todas as faixas etárias.

Nesta linha de pensamento, o espaço exterior do recreio desta escola revelou-se uma necessidade prioritária e fundamental para que os alunos que o frequentam pudessem: 1) promover a atividade física e brincadeiras livres; 2) usufruir de uma maior interação entre os pares e/ou grupos e, 3) ter um maior desenvolvimento de uma literacia motora sólida e, conseqüentemente, uma maior concentração na sala de aula.

Assim, acordo com Eira (2014), a escola atual precisa de ampliar as suas possibilidades empreendedoras, assim como criar condições para que todos nela se sintam, efetivamente, mais felizes e para, também, terem condições para realizar os seus projetos individuais e coletivos.

Em suma, e tendo em consideração tudo o que foi observado, na nossa opinião, é fundamental perceber qual a importância do recreio para o desenvolvimento das crianças e, nesta linha de pensamento, perceber, também, qual a opinião das crianças sobre o recreio, visto que este tempo é essencial e benéfico para o seu processo de ensino-aprendizagem e, em consequência, para o seu desenvolvimento integral.

## **2. Problemática e objetivos do estudo**

Posto isto, todo o relatório aborda um conjunto de pressupostos teóricos sobre as atividades no espaço de recreio, assentando nas problemáticas: “Qual a importância do recreio para o desenvolvimento das crianças?” e “Qual é a importância que as crianças atribuem às suas práticas de recreio?”.

Desta forma, a ideia inicial passa pela valorização dos recreios no 1.º CEB, considerando a opinião dos alunos, deste mesmo ciclo. Assim, considerando as problemáticas, anteriormente, apresentadas, torna-se essencial definir os nossos objetivos, os quais nos propomos a alcançar.

Neste sentido, achamos que os objetivos mais importantes, neste estudo, passam por:

- conhecer as atividades preferenciais das crianças nos tempos de recreio;
- analisar o significado e importância do brincar sob o ponto de vista da criança;
- analisar os contextos de brincadeira das crianças no tempo de recreio;
- analisar as motivações e os interesses das crianças nas práticas de recreio;
- analisar as brincadeiras das crianças no contexto familiar no que diz respeito ao seu tipo, contexto e parceiros de brincadeira;
- aferir o grau de participação e de inferência que as auxiliares têm no espaço de recreio;
- aferir sobre a importância dos materiais para a atividade lúdica da criança;
- compreender de que forma é que as crianças utilizam os materiais nos recreios escolares;
- compreender a utilização e limitação dos recursos especiais existentes no espaço de recreio para a realização da brincadeira;
- analisar a satisfação das crianças com o tempo de recreio.

### **3. Metodologia de investigação**

Tendo em consideração Gonçalves (1998), podemos afirmar que a escolha de um método se integra na estratégia de pesquisa, essa que organiza criticamente as práticas de investigação. Assim sendo, a metodologia resume-se a um conjunto de procedimentos e regras que nos ajudam a relacionar o problema a investigar, o modo como o abordamos e o articulamos a um conjunto de variadas técnicas.

Assim sendo, Gerhardt e Silveira (2009) afirmam que a metodologia é caracterizada por ser o estudo do método, isto é, por ser o corpo de regras e de procedimentos estabelecidos para elaborar uma pesquisa. Nesta linha de pensamento, é crucial ressaltar que esta não deve ser confundida com a teoria nem com os métodos e técnicas, uma vez que se interessa pela validade do percurso escolhido para se chegar ao que é pretendido pela pesquisa, indicando, deste modo, a escolha teórica pelo pesquisador para versar o objeto de estudo.

No que diz respeito ao método, podemos afirmar que o mesmo se baseia na forma consistente de se organizar a pesquisa, sendo, portanto, um conjunto de princípios que nos ajudam a orientar a escolha do objeto de estudo. Assim, o método é

o “caminho que deve seguir a nossa investigação, ou seja, o procedimento que se utilizará” (Ander-Egg, 2001, p.75).

Nesta linha de pensamento, também, Pardal e Correia (1995, p.10) afirmam que este “consiste, essencialmente, num conjunto de operações, situados a diferentes níveis, que tem em vista a consecução de objetivos determinados, (...), que torna possível a seleção e a articulação de técnicas, no intuito de se poder desenvolver o processo de verificação empírica”. Ou seja, o método baseia-se na forma consistente de se organizar a pesquisa, tendo em consideração princípios orientadores na escolha do objeto em estudo e na formação dos pareceres apropriados.

Neste seguimento, é essencial destacar que, todos os processos de investigação necessitam de uma metodologia que nos ajude a cumprir certos requisitos para um melhor resultado do estudo. Assim sendo, estes requisitos passam pela definição do problema, os objetivos, a população/amostra a ser analisada, quais os procedimentos da investigação e, por fim, a análise e tratamento de dados.

### **3.1. Tipo de Investigação**

Como mencionado anteriormente, o presente projeto tem como principais finalidades verificar a importância que o recreio tem no desenvolvimento integral das crianças, bem como a importância que este tem para elas. Assim sendo, é de mencionar que a metodologia de investigação escolhida foi a investigação qualitativa, visto centrar-se na compreensão de fenómenos emocionais, sociais e profissionais, levando em consideração a perspetiva dos participantes.

Neste seguimento, Bogdan e Biklen (1994, p.205) afirmam que o facto de pretendermos recolher dados no ambiente natural onde ocorrem as ações, fazer uma descrição das situações vividas pelos participantes e a interpretação dos significados que estes lhes atribuem, justifica a realização de uma abordagem centrada no qualitativo. Assim, também Flick (2005) vai ao encontro desta ideia quando declara que esta abordagem não se centra numa só conceção teórica e metodológica, visto que as opiniões de cada sujeito são o ponto de partida.

Tuckman (2012) e Flick (2005) ressaltam, ainda, que a metodologia qualitativa envolve um conjunto de questões a investigar, uma situação natural e pessoas a atuar nessa mesma situação, sendo que exige do investigador uma sensibilidade muito

própria para o estudo empírico das questões, face à multiplicidade dos estilos de vida e dos padrões de interpretação de uma sociedade.

Este tipo de metodologia foca-se, então, nos pressupostos de que os acontecimentos devem estudar-se em situações naturais, ou seja, no terreno onde se desenvolvem e só serão compreensíveis se entendermos a percepção e a interpretação das pessoas que nele participam. Por conseguinte, trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas ações e nas interações, a partir da perspetiva dos atores intervenientes no processo (Tuckman, 2012 & Mertens, 1998 & Cresweel, 1998).

Por fim, ainda importa referir que, de acordo com Tuckman (2012), Mertens (1998) e Cresweel (1998), a observação num estudo qualitativo pretende dar a conhecer os comportamentos das pessoas no seu contexto, com naturalidade e com significado para as pessoas envolvidas, descobrindo, de certa forma, como as coisas de facto acontecem e funcionam.

#### **4. Participantes**

Especificando a nossa amostra, importa referir que, em consistência com Fortin (2006), esta é a fração da população que constitui o objeto do estudo, sendo que corresponde a uma menor dimensão da população, isto é, na nossa perspetiva, construímos uma amostra para saber algo sobre uma população, uma vez que não a conseguimos investigar na sua totalidade.

Por conseguinte, o mesmo autor, ainda, declara que a probabilidade da amostra corresponde ao método utilizado na organização de uma amostra, selecionando, de forma aleatória, um determinado número de pessoas. Assim sendo, a amostra “é uma porção ou parcela, convenientemente selecionada do universo (população); é um subconjunto do universo” (Lakatos & Marconi, 2001, p. 163).

Assim sendo, e tendo como objetivo o estudo da importância do recreio, numa perspetiva centrada na criança, a nossa população englobe crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ou seja, crianças entre dos 6 anos e os 10 anos.

Neste seguimento, o presente estudo foi realizado em duas fases, onde, numa primeira fase se realizaram entrevista a um grupo de 3 elementos do 3.º ano e outra a um grupo de 3 elementos do 4.º ano. É de referir que, as crianças destes grupos foram escolhidas aleatoriamente pelo diretor de turma, que, para ser justo, decidiu ir a votos,

ou seja, as crianças tiveram de votar na criança que queriam que fosse representar o seu ano de escolaridade. Estas duas primeiras entrevistas decorreram numa Escola Básica, localizada em Viseu.

Relativamente a estes dois primeiros grupos, importa referir que, no grupo de crianças do 3.º ano, as crianças entrevistadas foram duas meninas de 8 anos e um menino de 7 anos. No que concerne ao grupo de crianças do 4.º ano, as crianças entrevistadas foram dois meninos de 9 anos e uma menina de 10 anos, uma vez que tinha completado os 10 anos nesse mesmo mês. Contudo, ainda neste último grupo, um dos rapazes tinha nacionalidade moldava.

Numa segunda fase, foram realizadas duas entrevistas a dois grupos, também distintos, um grupo de três elementos do 1.º ano e outra a três elementos do 2.º ano. Contudo, nesta Escola Básica, localizada na Pampilhosa, distrito de Coimbra, a coordenadora da instituição decidiu reunir as diretoras de turma dos dois anos de escolaridade e, juntas, escolherem as crianças que mais se diferenciavam, no que diz respeito a comportamento e à aproveitação na sala de aula.

Em relação a estes dois grupos, é de referir que o grupo do 1.º ano contava com dois meninos de 6 anos e uma menina de, também, 6 anos. Enquanto o grupo do 2.º ano era constituído por três meninos de 7 anos, contudo, um apresentava necessidades de saúde especiais que, segundo a professora responsável pela seleção das crianças, nos esclareceu que a criança apresentava uma variação no espetro do autismo.

## **5. Instrumentos de recolha de dados**

De forma a descrever, analisar e a responder às problemáticas, a técnica utilizada foi a entrevista semiestruturada, ou seja, uma entrevista que partiu de um guião com categorias construídas à priori, esta que foi realizada a quatro grupos de crianças diferentes sendo, portanto, um instrumento de recolha de dados qualitativo.

A entrevista, de acordo com Gerhardt e Silveira (2009), envolve um processo de comunicação entre o entrevistador e o entrevistado, em que ambos, inconscientemente ou conscientemente, se influenciam mutuamente. Neste seguimento, em concordância com Aires (2015), a entrevista é desenvolvida através da interação que cria e captura significados, sendo o curso da mesma influenciado pelas características pessoais de ambos os intervenientes.

Em concordância com Yin (2005, p.116), as entrevistas são consideradas “umas das mais importantes fontes de informação para um estudo de caso”, visto que permite-nos ter contacto com os atores sociais. Desta forma, em consistência com Bogdan e Biklen (1994, p.134), numa investigação qualitativa, “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver, intuitivamente, uma ideia sobre como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”.

Ainda sobre esta técnica, podemos afirmar que a entrevista é considerada como um instrumento mais específico e eficaz na obtenção de informações sobre aspetos peculiares não observáveis (Patton, 1987), uma vez que as questões são colocadas diretamente ao entrevistado, permitindo, deste modo, ao investigador compreender melhor a perspetiva do outro e obter, de forma imediata, explicações mais precisas através do desenvolvimento de um diálogo agradável.

Assim, a escolha deste instrumento de pesquisa reside na importância de obtenção dos dados que interessam para esta investigação, uma vez que um dos objetivos é percebermos qual a opinião das crianças acerca do seu tempo e espaço de recreio. Deste modo, a entrevista foi a técnica mais indicada, uma vez que é considerada uma forma de interação social, onde é apresentado um diálogo assimétrico, ao qual o investigador pretende recolher dados e, conseqüentemente, o entrevistado torna-se numa fonte de informação (Gil, 2008; Silva & Sarmento, 2017).

Em concordância com Eira (2014), a entrevista é um instrumento de pesquisa de dados mais frequente e utilizado no âmbito das ciências sociais, visto que consiste em conversas orais, podendo ser individuais ou em grupo, que, com uma seleção de entrevistados, terá como finalidade a obtenção de determinadas informações, esperando que estas tenham pertinência, validade e fiabilidade dos factos.

No que concerne ao tipo de entrevista, de acordo com Yin (2005), existem quatro tipos de entrevistas: a entrevista estruturada, a entrevista semiestruturada, a entrevista não estruturada e a entrevista em grupo.

E, neste sentido, de acordo com o autor, a entrevista estruturada consiste na planificação e elaboração de um roteiro previamente estabelecido, sendo que este será igual para todos os seus entrevistados, isto é, permite que os candidatos sejam “avaliados” de forma igual, avaliando as respostas dos diferentes às mesmas perguntas. Contudo, é necessário compreendermos que toda a entrevista tem um e, apenas, um objetivo.

Por outro lado, a entrevista não-estruturada não possui um roteiro previamente estabelecido, isto é, o entrevistador tem total liberdade para conduzir a conversa, fazendo perguntas mais abertas e abrangentes. Ainda sobre este tipo de entrevista, importa referir que é importante que as perguntas estimulem o entrevistado a responder de forma livre, elaborando as suas respostas e não se limitando a responder, apenas, com sim ou com não. Isto é, o entrevistador pode conduzir a entrevista da forma como preferir.

Acerca da entrevista semiestruturada, Yin (2005) ainda afirma que esta possui um roteiro pré-estabelecido contudo permite que sejam acrescentadas algumas questões conforme as respostas dos entrevistados ou de forma a ajudar a “limitar” mais o nosso leque de respostas para, no fim, conseguirmos atingir um ou mais objetivos.

Assim, para a nossa investigação foi utilizada a entrevista semiestruturada, onde foi necessário a elaboração de um guião com categorias criadas à priori da entrevista propriamente dita, tendo em consideração as dimensões práticas, motivações e interesses e os recursos existentes durante e no tempo/espço de recreio, bem como os objetivos que queríamos estudar.

Outro aspeto a mencionar é que, a entrevista foi realizada em grupo, ou seja, foram escolhidos, aleatoriamente, três alunos dos quatro anos letivos do 1.º Ciclo, sendo que as entrevistas foram realizadas, numa primeira fase, ao grupo de elementos do 3.º ano e 4.º ano e, numa segunda fase, ao grupo de elementos do 1.º ano e do 2.º ano, uma vez que os mesmos eram de diferentes escolas e, conseqüentemente, de diferentes localidades e agrupamentos.

No que concerne à entrevista semiestruturada, ainda importa referir que esta, também, é a eleição em investigações sociais, uma vez que apresenta um ajuste entre a não diretividade (Pardal & Lopes, 2011). Isto é, esta variante não se apresenta totalmente livre e aberta, mas também, não deve ser orientada por um guião inflexível de questões. Assim, é desejado que o discurso do entrevistado vá fluindo livremente e que este se exprima com abertura (Pardal & Lopes, 2011).

*Quadro 3: Guião de entrevista*

<b>Dimensões</b>	<b>Objetivos</b>
Contextualização	– Entender a definição e importância de o brincar, na perspetiva das crianças;

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Problematizar os contextos de jogo das crianças, isto é, se brincam/jogam mais no interior ou no exterior da escola.</li> </ul>
Motivações e interesses	<p>Compreender a atividade lúdica da criança e a sua relação com o meio:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se as crianças gostam do espaço de recreio;</li> <li>- Com quem gostam de jogar/brincar;</li> <li>- O que mais gostam de ter no espaço de recreio;</li> <li>- A quê é que mais gostam de brincar.</li> </ul> <p>Características das crianças e intencionalidade do jogo/brincadeira:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A quê é que joga/brinca em casa;</li> <li>- Com quem é que brinca e joga fora da escola;</li> <li>- Se brinca na rua com os irmãos/pais.</li> </ul>
Recursos	<p>Compreender a atividade das crianças e se têm acesso a materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A que materiais têm acesso (ex. bolas, coletes, etc.), no espaço exterior e interior da escola.</li> </ul> <p>Entender que recursos humanos a criança tem acesso:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se as auxiliares e professores jogam/brincam com estas;</li> <li>- Se todas as crianças são incluídas nas brincadeiras/jogos;</li> <li>- Se as auxiliares e professores interferem nos jogos/brincadeiras, condicionando-as.</li> </ul> <p>Perceber se existe recursos espaciais no recreio e se são utilizados:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se as crianças podem brincar no espaço de recreio (ex. campo de futebol, de basquetebol, etc.);</li> <li>- Se as crianças são condicionadas pelo espaço.</li> </ul> <p>Compreender se as crianças necessitam de mais tempo para brincar.</p>

Acerca deste guião de entrevista, importa, ainda, referir que tivemos em atenção as práticas das crianças de modo a compreendermos o que gostam de fazer durante o recreio e em casa, ou seja, tentámos criar uma entrevista onde as crianças pudessem ter a liberdade para dizerem o que sentem sem serem julgadas. Assim sendo, em primeiro lugar percebemos que os nossos objetivos teriam de ser divididos por dimensões: 1) as práticas que correspondem ao que as crianças brincam, onde brincam, com quem brincam, e o que é, para elas, o brincar, 2) as motivações e os seus interesses, isto é, dar espaço à criança para nos contar se gosta do seu espaço de recreio, com quem gosta de brincar e o porquê, o que mais gosta de brincar e o porquê,

tornando-se, também, importante perguntar sobre a sua rotina em casa, uma vez que, a maior parte das vezes, as crianças trazem ideias de brincadeiras de casa e, 3) os recursos, ou seja, necessitávamos de entender se as crianças têm a oportunidade de explorar os materiais da escola, se as auxiliares da ação educativa e os professores brincam com elas e se os espaços da escola eram livres para puderem brincar.

Relativamente às entrevistas de grupo, Eira (2014) afirma que uma das características do estudo se relaciona com o facto de as questões não serem dirigidas a um único sujeito em particular, mas sim ao grupo completo, o que, por consequência, permite que as respostas às questões colocadas sejam dinâmicas, diferentes e complementares. Sendo assim, podemos afirmar que existem várias vantagens que advêm das entrevistas de grupo, principalmente no que diz respeito à riqueza e variedade de dados recolhidos e a entajuda e apoio entre os entrevistados.

Atendendo, agora, à duração das entrevistas, é de ressaltas que não foram iguais, uma vez que estávamos a lidar com crianças diferentes e de idades diferentes. Ou seja, a entrevista realizada ao grupo do 1.º ano demorou um pouco mais do que a entrevista realizada ao 2.º ano, e assim adiante. Um dos aspetos que pode, também, ser mencionado foi o facto de, apesar dos tempos terem sido diferentes, corresponderam, todos, a um intervalo de 20-30 minutos. Ainda é de referir que, também, as datas das entrevistas foram diferentes.

No que diz respeito ao local das entrevistas, estas ocorreram em diferentes espaços da escola, tendo em consideração qual seria o mais calmo e transmite-se segurança à criança para nos contar a sua opinião e as suas necessidades sem ter a presença de um adulto, à exclusão do entrevistador. Isto é, na Escola Básica do Agrupamento de Escolas Grão Vasco, foi pedido que a entrevista decorresse no período da manhã, na cantina da escola, enquanto no Centro Escolar da Pampilhosa, pertencente ao Agrupamento de Escolas da Mealhada, a entrevista realizou-se na biblioteca da escola, também no período da manhã.

Por fim, ainda importa referir que uma entrevista de grupo é uma entrevista realizada com um pequeno grupo de pessoas, neste caso com grupos de três elementos, sobre um tema específico (Flick, 2005; Fontana, & Frey, 2000; Patton, 1990). Contudo, temos de ter consciência que são as crianças, com a sua naturalidade e autenticidade que nos podem “fornecer informações sobre as suas perspetivas, ações e atitudes, uma vez que estas nos providenciam respostas fiáveis, quando questionadas” (Patton, 1990, p. 36).

## 6. Análise e Tratamento de dados

Seguidamente, e depois de termos terminado o período de recolha dados, importa realizar um trabalho de sistematização e “análise e interpretação de dados, em função do questionamento decorrente do prolema de pesquisa e dos respetivos eixos de análise” (Afonso, 2005, p.58).

Assim sendo, e tendo em consideração o nosso instrumento de recolha de dados, a nossa análise e interpretação dos dados obtidos foi realizada através das respostas das entrevistas e, para se conseguir fazer este estudo, foi necessário recorrer à análise de conteúdo que, como afirma Bardin (2009, p.42) é definida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

Nesta linha de pensamento, Bogdan e Biklen (1994, p.48), também, declaram que este tipo de estudo se insere numa linha de investigação descritiva, predominantemente qualitativa, visto que os “dados recolhidos são em forma de palavras (...) o resultado escrito da investigação contém citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação.

Desta forma, após a transcrição das entrevistas fez-se a análise do conteúdo, este que teve como objetivo identificar informações a partir das questões colocadas nas entrevistas. E, como Guerra (2006, p.62) ressalta “a análise de conteúdo tem uma dimensão descritiva que visa dar conta do que nos foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista face a um objeto de estudo”.

Contudo, e para um melhor enquadramento do estudo realizado, considerámos necessário análise do Projeto Educativo dos agrupamentos, anteriormente mencionados, para que, deste modo, possamos perceber qual a importância que os mesmos atribuem ao espaço de recreio. Assim, em relação a esta análise, optámos por fazer uma análise descritiva de cada um deles, a fim de retirar toda a informação pertinente para obtenção de conclusões.

Para além disso, importa, ainda, referir que, foi realizada, também, uma comparação dos recreios escolares das duas instituições de ensino, de forma a conseguirmos compreender quais os materiais acessíveis às crianças durante o tempo de recreio.

## **Análise e discussão dos dados**

### **1. Comparação dos recreios escolares**

Neste ponto do nosso relatório, iremos caracterizar o espaço de recreio das duas escolas onde foram realizadas as entrevistas coletivas, isto é, a Escola da Avenida e o Centro Escolar da Pampilhosa. Assim sendo, e tendo em consideração tudo o que foi referido ao longo da revisão da literatura, achámos importante sistematizar alguns dados observados através de um quadro, quadro 3.

*Quadro 4: Caracterização dos espaços de recreio*

<b>Aspetos observáveis</b>	<b>Escola da Avenida</b>	<b>Centro Escolar da Pampilhosa</b>
Dimensão do espaço	Intermédio	Amplio
Tipo de pavimento	Terra	Cimento, relva sintética, areia/terra
Cobertura do espaço	Maioritariamente descoberto	Parcialmente coberto
Estado de conservação	Bem conservado	Bem conservado
Nível de segurança	Seguro	Seguro
Supervisão do espaço	Presença de supervisão no espaço	Pouca presença de supervisão no espaço
Equipamentos presentes	Ausência de equipamentos de prática desportiva e de parque infantil	Ausência de equipamentos de prática desportiva e de parque infantil
Espaços ajardinados	Presença de uma pequena horta – organizada e tratada pelas auxiliares da ação educativa	Presença de uma horta – organizada e tratada pelas crianças
Acesso a diferentes espaços	Condicionado	Condicionado
Tipologia do recreio	Recreio aventura	Recreio design

Deste modo, pudemos afirmar que o Centro Escolar da Pampilhosa apresenta um espaço mais amplo de recreio, em comparação com a Escola da Avenida. Contudo, é de referir que a localização das escolas acaba, também, por influenciar na dimensão do recreio, uma vez que o Centro Escolar da Pampilhosa se localiza num local mais remoto da vila da Pampilhosa enquanto a Escola da Avenida se localiza no meio da cidade de Viseu.

Nesta linha de pensamento, na nossa opinião, enquanto que o espaço da Escola da Avenida se torna um pouco impeditivo para a implementação de atividades estruturadas e não estruturadas, implementado, também, materiais e equipamentos, uma vez que o seu pavimento é constituído por terra/areia e as raízes das árvores tornam-no um pouco irregular, o espaço do Centro Escolar da Pampilhosa acaba por ser mais convidativo para a implementação de infraestruturas e atividades estruturadas e não estruturadas, visto ser regular e ser compartimentado, isto é, temos um espaço de cimento, um espaço de terra/areia e um espaço de erva sintética (Fig.2 e Fig.3).



*Figura 2: Espaço de recreio da Escola da Avenida*

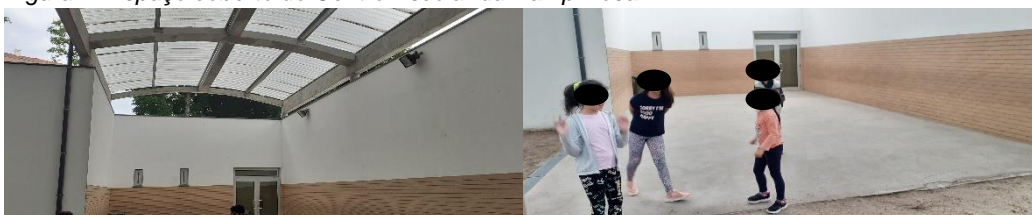


*Figura 3: Espaço de recreio do Centro Escolar da Pampilhosa*

No que concerne à cobertura do espaço, ambas as escolas oferecem um espaço reduzido coberto, ou seja, maioritariamente possuem uma área a descoberto, o que faz com que as crianças, em dias chuvosos, não possam aproveitar o espaço de recreio, uma vez que, apesar das áreas cobertas serem poucas, também são pequenas em termos de dimensões (Fig.4 e Fig.5). Outro aspeto que merece a nossa atenção é a vedação do espaço, esta que, em ambas a escola, é constituída por muros e grade metálica.



*Figura 4: Espaço coberto do Centro Escolar da Pampilhosa*



*Figura 5: Espaço coberto da Escola da Avenida*

Em relação ao estado de conservação dos espaços, estes encontram-se bem conservados, contudo, em ambos os espaços de recreio pudemos verificar a ausência de equipamentos e materiais disponíveis para as crianças na hora do recreio. Por outro lado, é de referir que na Escola da Avenida, o piso possui algumas irregularidades, em determinados locais, devido às raízes das árvores com alguma idade (Fig.6).



*Figura 4: Irregularidade no piso na Escola da Avenida*

Relativamente ao nível de segurança, os espaços das escolas visitadas podemos afirmar que ambas possuem um bom nível de segurança, no que diz respeito ao pavimento, à articulação arquitetónica entre espaços e à presença de supervisão. Todavia, torna-se essencial destacar que o Centro Escolar da Pampilhosa tem mais

perigosidade em caso de queda das crianças, uma vez que, maioritariamente, o seu piso é constituído por cimento/alcatrão.

Nesta linha de pensamento, e abordando a segurança do recreio, é fundamental destacar a presença de supervisão neste espaço, sendo que foi possível observar uma grande diferença entre as duas escolas, visto que na Escola da Avenida, durante o recreio, existem três auxiliares da ação educativa, uma em cada parte do recreio, pois o mesmo é dividido em três consoante os anos de escolaridade. Isto é, numa parte do recreio encontramos um grupo de crianças do 1.º ano e do 2.º ano com uma auxiliar, noutra parte do recreio encontramos um grupo de crianças do 3.º ano e do 4.º ano com uma auxiliar, sendo que foi possível observar outra auxiliar num espaço mais reservado da escola, caso algumas crianças queiram brincar nessa parte, com autorização.

No Centro Escolar da Pampilhosa isso já não acontece, ou seja, apesar do espaço também estar dividido de acordo com os níveis de escolaridade, apenas existem duas auxiliares da ação educativa no espaço, o que, na nossa opinião é insuficiente, visto que o espaço é bastante amplo e tem locais mais escondidos que mereciam uma especial atenção.

É de salientar, ainda, que ambas as escolas apresentam um local ajardinado, contudo na Escola da Avenida esse espaço é destinado para a produção de uma pequena horta, esta que é tratada pelas auxiliares da ação educativa. Porém, no Centro Escolar da Pampilhosa podemos observar vários locais ajardinados, sendo que apenas um pequeno espaço é destinado para a criação de uma horta, esta que está à responsabilidade das crianças mais velhas, isto é, das crianças que frequentam o 4.º ano de escolaridade (Fig.7 e Fig.8).



*Figura 5: Espaços ajardinados no Centro Escolar da Pampilhosa*



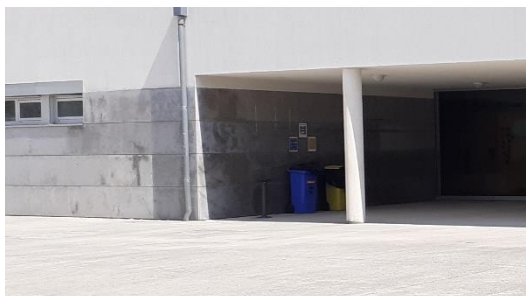
*Figura 6: Espaço ajardinado na Escola da Avenida*

Quanto à presença de outros equipamentos no espaço escolar, conseguimos observar a ausência destes na Escola da Avenida, contudo, no Centro Escolar da Pampilhosa é possível referir que o mesmo possui um pequeno espaço onde é possível observarmos alguns equipamentos destinados à prática desportiva, contudo, no resto do espaço não conseguimos observar mais equipamentos e instrumentos.



*Figura 7: Equipamentos destinados à prática desportiva no Centro Escolar da Pampilhosa*

Ainda conseguimos observar, no Centro Escolar da Pampilhosa a presença de contentores para a recolha de resíduos, mais concretamente para a colocação de papel (contentor azul - papelão) e para embalagens (contentor amarelo - plástico). Assim, podemos considerar que a escola se esforça para minimizar a presença de lixo no seu espaço, através da disponibilização de caixotes para o seu depósito (Fig.10).



*Figura 8: Equipamento no Centro Escolar da Pampilhosa*

Por fim, no que diz respeito ao condicionamento do espaço, como referido anteriormente, ambas as escolas apresentam restrições no acesso das crianças a determinados espaços, sendo que alguns dos motivos apresentados passam por: ausência de segurança e de supervisão, rotatividade de um determinado espaço por cada ano de escolaridade, como o acesso ao campo de jogos, isto no Centro Escolar

da Pampilhosa, coisa que já não acontece na Escola da Avenida, uma vez que os espaços são destinados no início do ano letivo e não são rotativos.

## **2. Análise e discussão das entrevistas de grupo**

Antes de começarmos a analisar as entrevistas de grupo, torna-se importante percebermos que estas se encontram interligadas com a atividade lúdica e à atividade livre de recreio, tendo em conta a voz das crianças. Assim sendo, e tendo como referência que o recreio é o espaço mais importante da escola, onde as crianças podem desenvolver as suas capacidades de explorar, de imitar e de transformar aquilo que as rodeia (Martini & Jordão, 2007), as nossas entrevistas exploraram as dimensões práticas percebendo o que é que as crianças fazem durante este tempo, as motivações e os seus interesses e, por fim exploramos os recursos existentes neste espaço.

Neste sentido, no começo de cada entrevista foi questionado às crianças se gostam de brincar, ao que uma criança respondeu *“quem não gosta de brincar? Brincar é bom”*. Assim, esta ideia vai em encontro com a ideia de Ferland (2005) quando defende que a brincadeira ou o ato de brincar está presente na vida de um ser humano, quase desde o seu nascimento.

No que concerne à dimensão prática, podemos afirmar que conseguimos compreender que as crianças têm jogos preferidos, sendo que a maioria deles são inventados pelas próprias crianças. Ou seja, ao criarem jogos, estas têm, também, a oportunidade de criar as suas próprias regras e das discutirem em grupo, de modo que todas as crianças possam brincar. No entanto, estes jogos inventados são mais visíveis com as crianças mais novas que brincar com um pequeno grupo de crianças, enquanto, quando foi questionado às crianças do 3.º ano e do 4.º se tinham jogos preferidos, as mesmas escolheram os jogos desportivos, uma vez que lhes dão a oportunidade de *“brincar com mais meninos”*.

Nesta linha de pensamento, importa referir que, enquanto as crianças do 1.º ano e do 2.º ano, pertencentes ao Centro Escolar da Pampilhosa, têm muito espaço de recreio para explorar, apesar de estarem divididos por anos de escolaridade, as crianças do 3.º ano e do 4.º ano, da Escola da Avenida, têm menos espaço de recreio, este que também se encontra dividido. Isto é, as crianças explicaram-nos que se torna mais fácil de brincar no recreio se arranjam jogos para todas brincarem e, por isso, têm como jogos preferidos o *“futebol e apanhadas”*.

No que respeita a quem brinca com eles, todas as crianças responderam “*com os meninos da minha turma*”, devido a, como explicado acima, o recreio ser dividido por anos de escolaridade. Todavia, nos grupos de crianças do Centro Escolar da Pampilhosa, estas ainda nos responderam que, “*quando queremos brincar com os meninos pequeninos temos de pedir às senhoras, mas elas não deixam muito*”.

Ainda nesta primeira parte da entrevista, foi-nos possível perceber que as crianças do Centro Escolar da Pampilhosa podem brincar com alguns elementos naturais presentes no seu recreio, uma vez que uma criança nos disse que a sua brincadeira preferida passa por “*ir ao poço apanhar amoras pois são boas*”. Este poço apenas contém um pouco de água, sendo completamente seguro para as crianças, uma vez que é tapado por umas grades.

Seguidamente, também perguntámos se os seus professores brincavam com eles e se gostavam quando acontecia, mas, surpreendentemente, todos os grupos de crianças responderam que não, afirmando até “*ela tem de corrigir os nossos trabalhos de casa ou as coisas que fizemos de manhã*” ou até mesmo “*só nos vem buscar e ver se estamos a portar bem*”. Como referido ao longo da revisão de literatura, é importante que haja supervisão no recreio, não só pela parte dos auxiliares da ação educativa, como pelos professores, uma vez que, neste tempo, existe a possibilidade de haver partilha de conhecimento acerca de determinados jogos e sugestões de atividades, para que as crianças se possam divertir de forma mais criativa (Fell, 1994).

Para além disso, na nossa opinião, estes momentos deveriam ser momentos de partilha e de conhecimento, uma vez que a criança poderia perceber que o professor não é só uma pessoa que lhe ensina coisas dentro da sala de aula e, para os professores seria um momento para conhecer os seus alunos, conhecer os seus gostos e os seus interesses, usando estes saberes dentro da sala de aula, de forma a os motivar para aprenderem.

Deste modo, de forma a entendermos a definição do brincar, na perspetiva das crianças, foi questionado aos diferentes grupos se brincar era importante e se todas as crianças da turma ou da escola eram incluídas nas brincadeiras. Primeiramente, é de destacar duas respostas que, na nossa opinião, demonstra que a opinião das crianças importa e que a devemos ouvir, uma vez que, atualmente, com tantas horas letivas as crianças precisam de horas para descansarem e poderem ser crianças, brincando livremente.

**Criança A:** *“Para mim, brincar é se divertir com os amigos. Eu gosto de brincar muito. Brincar é divertir-se e apanhar ar porque temos muitas aulas. É para apanhar ar para termos mais respiração.”*

**Criança B:** *“Brincar é ajudarmo-nos uns aos outros, criar brincadeiras, fazer batalhas de cartas e trocar. É estarmos cansados da aula então vamos brincar para descansar um pouco dos trabalhos tantos.”*

Desta maneira, e como mencionado acima, é importante ouvirmos as crianças quando as mesmas nos dizem que precisam de mais tempo para brincar. Por outro lado, no que toca à inclusão de crianças nas brincadeiras, obtivemos respostas completamente diferenciadas, visto que os grupos de crianças do Centro Escolar da Pampilhosa responderam que *“eu brinco, mas há meninos que não querem brincar porque há meninos que batem”* e *“eles não brincam às mesmas coisas que eu”*, os dois grupos de crianças da Escola da Avenida responderam que *“sim, mas há um menino que está sempre a nos bater, nós tentamos brincar com ele, mas às vezes é mau”*.

Todavia, e tendo em conta que não se tratava de uma entrevista fechada, ou seja, podíamos introduzir novas questões às crianças, de acordo com as respostas do 3.º ano, surgiu a necessidade de perguntar se, para eles, o brincar era importante, uma vez que responderam que sempre tentavam brincar com todas as crianças da turma por ser importante. Sendo assim, a resposta das crianças completaram-se, como podemos observar pelas seguintes afirmações.

**Criança A:** *“É importante pois aprendemos novas coisas, como jogos. Às vezes, nós os três inventamos jogos e é divertido”*.

**Criança B:** *“Sim, e temos de inventar regras às vezes porque há pessoas batoteiras que não sabem brincar. Às vezes até decidimos as regras todos juntos para que todos concordam e podemos ir brincar”*.

**Criança C:** *“Sim, porque nos divertimos com as pessoas que mais gostamos. É importante porque estamos a divertir-nos.”*

Em consistência com Wenzel e Stigger (2006) e tendo como base as respostas das crianças, torna-se importante ressaltar a importância do recreio como espaço favorável para um bom desenvolvimento motor e social, pois as crianças têm a oportunidade de expor as suas emoções, trocar experiências, viver aventuras, conquistar a sua própria liberdade, vivenciar sentimentos, selecionar os seus amigos e agir perante qualquer situação. Sendo assim, é importante que se conheça o peso da

brincadeira para estas idades, uma vez que é através da brincadeira com os outros, ou até mesmo individual, que a criança conhece o mundo à sua volta.

De maneira a conhecermos os contextos onde as crianças realizam os seus jogos/brincadeiras, foi-lhes questionado se brincavam/jogavam mais no interior da escola ou no espaço exterior, ao que todas as crianças responderam “*gosto de brincar mais lá fora porque há mais espaço para brincar*”. E, neste seguimento, uma das crianças completou a afirmação “*dentro é mais difícil porque pode haver pouco espaço e não podemos ter brincadeiras mais difíceis*”. Ou seja, dentro da escola as crianças não têm a oportunidade de testar nem experimentar os seus limites, não tendo a possibilidade de explorar o seu ambiente.

Outra das conclusões que podemos tirar destas respostas, é que as crianças precisam de espaço para brincarem, precisam de um espaço que as motive e que, conseqüentemente, proporcione oportunidades para que possam desenvolver as suas competências cognitivas, físicas, sociais e efetivas enquanto se divertem e brincam com outras crianças, o que não acontece se ficarem dentro da escola, quando estiver a chover, por exemplo, e, em parte, também dificulta quando o espaço de recreio é dividido por anos de escolaridade.

Por conseguinte, e referindo que as crianças ficam no espaço interior quando chove, conseguimos, também, entender que no Centro Escolar da Pampilhosa, as crianças do grupo do 2.º ano e do 3.º ano responderam “*ficamos na sala a terminar trabalhos que não completámos ou vemos filmes*”. Em paralelo, ambos os grupos de crianças da Escola da Avenida responderam que ficavam no espaço coberto da escola, ou no corredor da escola, mas que, muitas das vezes, ficavam sentados no chão no telemóvel ou a jogar cartas porque “*o espaço é pequeno e são muitos meninos*”.

Tendo em consideração a ideia de Pereira (2019), na nossa opinião, os recreios das escolas deviam ter especial atenção, sendo projetados, também, para dias chuvosos, pois, ficou entendido que as crianças, nestes dias, não brincam muito pois o espaço que têm ou é muito pequeno ou não é desafiador, não proporcionando aprendizagens ricas.

Dando, agora, especial atenção às motivações e interesses das crianças, tornou-se essencial compreendermos a atividade lúdica da criança em relação ao meio e, devido a isso, questionámo-las acerca do que gostam de brincar no recreio, com quem brincam, o que gostavam de ter mais no recreio.

Neste seguimento, quando questionadas se gostavam do recreio, as crianças deram respostas muito variadas, mas, na nossa perspectiva bastante interessante, mostrando que, apesar de não terem muitos recursos materiais, conseguem brincar livremente e até mesmo utilizar o espaço para vantagem própria. Algumas das respostas das crianças do Centro Escolar da Pampilhosa passam por:

**Criança A:** *“Sim, eu gosto porque posso encontrar a minha amiga lá fora e na sala não. Nós brincamos aos pais e às filhas e, às vezes, aos namorados”.*

**Criança B:** *“E lá fora temos muito espaço para brincar, eu gosto. Tem um lugar onde tem umas árvores e dá para me pendurar lá e pendurar lá brinquedos.”*

**Criança C:** *“Gosto porque tem muito espaço e quando não temos bola vamos à amoreira apanhar amoras e jogamos às apanhadas”.*

**Criança D:** *“Eu gosto, mas seria mais fixe se tivéssemos um trampolim e um escorrega. E um insuflável e campo de futebol com erva.”*

Enquanto, em contrapartida, as crianças da Escola da Avenida, apesar de darem respostas parecidas, ainda acrescentaram que *“o espaço antigo tinha muitas raízes e não dava para brincar, agora que estamos crescidos mudámos de lugar no intervalo e podemos brincar sem cair. Mas se estivéssemos todos juntos a brincar seria melhor porque o espaço com as raízes dava para brincar a outras coisas.”*

Por conseguinte, podemos concluir que, enquanto o recreio do Centro Escolar da Pampilhosa, apesar de ser limitado por anos escolares dá a oportunidade das crianças poderem explorar os elementos naturais, por exemplo, subirem às árvores, o espaço de recreio da Escola da Avenida também é reduzido mas não dá a mesma liberdade às crianças, uma vez que, quando questionadas se podiam subir às árvores que havia no recreio, recebemos respostas como *“não, elas não deixam”* ou *“ficamos de castigos só de tentar subir”*.

Indo ao encontro de Neto (2001), importa ressaltar que o espaço de recreio deve ter os níveis mínimos de segurança, mas cada área deve ser estimulante, permitindo diversos tipos de atividades, de modo a deixar com que as crianças tenham a oportunidade de ter iniciativa própria, de criar e imaginar as suas próprias brincadeiras e jogos. Assim, e tendo como referência toda a revisão de literatura, é fundamental, também, referir que os recreios deviam definir zonas ou áreas no recreio, sendo eles: a zona de espaço livre, zona de aparelhos fixos, zona “selvagem” e a zona dos ateliers, o que não acontece em nenhuma das escolas.

Seguidamente, e ainda dentro das motivações das crianças, questionámos se podiam brincar com bola no recreio, ou se se precisassem de algum material, as auxiliares da ação educativa podiam emprestar. Relativamente a esta questão, foi visível a tristeza das crianças, em ambas as escolas, ao afirmarem que *“não podemos pedir, elas não dão porque não estamos a ter educação física. E se estiver muita confusão, e se for a nossa bola que trazemos de casa, elas tiram porque está muito barulho.”*

No que concerne ao que mais queriam ter no recreio, foi nítido perceber a felicidade das crianças ao destacarem recursos materiais que gostavam de ter para, assim, poderem ter a oportunidade de jogar/brincar às coisas que mais gostam. Assim sendo, algumas das coisas referidas passam por: *“cesto de basquetebol”, “bolas e coletes para termos equipas”, “riscos no chão para podermos jogar a mais coisas” e “balizas”.*

Desta forma e de modo a compreendermos as escolhas das crianças, tornou-se essencial perguntarmos acerca das suas brincadeiras em casa, com quem brinca e joga fora da escola e se brinca na rua com a sua família, sendo que tivemos respostas muito diversificadas, estas que passavam por:

**Criança A:** *“Eu não, a minha mãe dá-me fichas para eu aprender a fazer as letras. Eu só brinco no sábado com o meu cão.”*

**Criança B:** *“Eu brinco com a minha mana e vejo bonecos também.”*

**Criança C:** *“Eu não tenho jardim, a minha brincadeira é o tablet ou as cartas”.*

**Criança D:** *“Brinco com o meu avô porque eu brinco mais lá do que na casa dos pais. Porque o meu avô brinca comigo ao futebol e inventa jogos comigo, só não brinca quando está doente.”*

Sendo assim, é de referir que, também, em casa as brincadeiras, por vezes são condicionadas não lhes dando oportunidade de explorar o que, também, não têm possibilidade de explorar na escola. Ou seja, na nossa opinião, o recreio da escola deveria ser um lugar seguro que proporciona todo o tipo de possíveis brincadeiras, pois, nem todas as crianças têm a possibilidade de chegar a casa e brincar, pois, ou há trabalhos de casa para fazer, ou não têm jardim e têm de ficar na televisão ou no tablet.

No que respeita ao quem brincam, todas as crianças responderam que brincavam ou com os seus irmãos, amigos ou avós, uma vez que os pais *“não têm tempo, têm muita coisa para fazer”*. Então, mais uma vez importa realçar que as crianças precisam de ter mais tempo para brincar e de brincar com as suas famílias, não só para

se desenvolverem a nível motor, cognitivo e social como para haver partilha de vivências e experiências.

Por fim, outra dimensão a ser estudada encontrava-se associada aos recursos disponíveis no espaço de recreio, sendo que começámos por compreender se as crianças tinham acesso a materiais, o que, anteriormente, já tinha sido respondido como um “*não*”. Assim, passámos a questionar acerca dos recursos humanos existentes, ou seja, se as auxiliares e professores jogam/brincam com elas e se interferem nas suas brincadeiras.

Nesta linha de pensamento, todas as crianças, de ambas as escolas, responderam “*elas não podem brincar, estão só lá para olhar para nós*” e “*elas só vão lá ralhar com alguém que bate e quando nos dizem que não podemos sair do nosso espaço de recreio*”. Sendo que nos leva a concluir que, também neste espaço, não têm interação com os adultos, a não ser que seja realmente necessário, como as intervenções devido ao comportamento, tal como referido anteriormente.

Outro dos aspetos que tentámos perceber era se existia recursos espaciais no recreio e se os mesmo eram utilizados e, tal como as crianças foram mencionando ao longo da entrevista, só podem brincar no espaço destinado para a sua turma, não podendo brincar com as outras turmas, principalmente com as crianças mais pequenas. Isto é, na nossa opinião, ambas as escolas não só estão a tirar a oportunidade de as crianças explorarem o mundo à sua volta, de perceberem, através dos recursos materiais o seu papel na sociedade, ou de partilharem experiências com os adultos como, também, as condiciona no que diz respeito ao desenvolvimento social, pois não têm a oportunidade de brincar e de conhecer novas crianças. Portanto, importa, realçar, novamente, que o desenvolvimento cognitivo, motor e social, está a ser posto em causa.

De forma a terminar a entrevista, foi questionado às crianças se queriam e se precisavam de mais tempo para brincar no recreio, ao que, em todos os grupos, as crianças responderam positivamente, afirmando, também, “*é importante termos tempo de falar com os meus amigos e de descansar*”.

Em suma, temos de ouvir mais as crianças e dar-lhes a oportunidade de brincarem mais e de forma mais livre, visto que o brincar ajuda na construção da sua personalidade, pois, nestes momentos, estas têm a oportunidade de partilhar, ouvir e ajudar.

Posto isto torna-se essencial, então, possível cruzar a teoria com a prática, através dos dados recolhidos das entrevistas aos quatro grupos de crianças e, neste

sentido, um dos aspetos que temos de ter presente é que o brincar é visto como um cenário onde as crianças exploram, imitam e transformam aquilo que as rodeia (Martini & Jordão, 2007), sendo que podemos afirmar que as crianças concordam com tal afirmação, mesmo não sabendo o poder que ela tem, uma vez que afirmam *“Brincar é ajudarmo-mos uns aos outros, criar brincadeiras, fazer batalhas de cartas e trocar. É estarmos cansados da aula então vamos brincar para descansar um pouco dos trabalhos tantos.”*

Assim sendo, durante as suas brincadeiras, estas têm a oportunidade de construir, imaginar e representarem diversas situações, algumas que já vivenciaram e outras que surgem da sua imaginação e fantasia. Por exemplo, quando as crianças disseram que *“brincam aos namorados e aos pais e às filhas”*, estas entram no jogo simbólico, o “faz-de-conta”, onde representam vários papéis, havendo uma relação entre o real e a fantasia, por outro lado, quando afirmam que gostam de jogar *“futebol”*, entram no jogo de atividade física, associado ao dispêndio de energia através de atividades motoras e, ainda, quando afirmam que brincam *“às apanhadas”* ou *“jogos inventados”*, entram numa zona de jogos sociais, através do uso de regras simples ou complexas que envolvem critérios de interação social.

Ou seja, podemos afirmar que o jogo permite que a criança realize o seu eu, construindo a sua personalidade e, simultaneamente, desenvolver capacidades sociais, motoras e cognitivas, o que vai ao encontro do referido por Kishimoto (1994), quando o mesmo diz que jogar ajuda as crianças a assimilarem a realidade do mundo em que vivem.

Nesta linha de pensamento, ao brincar a criança constrói a sua personalidade uma vez que têm de partilhar experiências, ouvir e ajudar o outro, contudo foi-nos possível entender que os espaços de recreio referidos não dão liberdade à criança para tal acontecer, visto que as crianças se encontram restritas a um determinado espaço, espaço esse que foi destinado à sua turma, no início do ano, e porque não há uma interação entre adultos e crianças. Isto é, quando questionadas acerca se os auxiliares e professores brincavam com elas, no recreio, apenas responderam *“elas só vão lá ralar com alguém que bate e quando nos dizem que não podemos sair do nosso espaço de recreio”* e *“só nos vem buscar e ver se estamos a portar bem”*.

Deste modo, podemos concluir, também, que, em ambos os contextos, o papel do supervisor é o de intervir, apenas, em situações de conflito, o que não deveria acontecer pois, como referido na revisão de literatura, este deve ter um papel ativo “nas situações de conflito, de aprendizagem e de organização” (Marques, 2001, p.36).

Assim, é de referir que, em ambos os recreios, as crianças são privadas da presença dos seus professores e auxiliares, não como supervisores, mas como pessoas que podem brincar com eles, promovendo e desenvolvendo uma partilha de culturas e de valores.

No que concerne à exploração deste espaço, é de referir, também, que as crianças não têm muito espaço e tempo para brincar, uma vez que estão restritas ao seu espaço e o tempo também se torna reduzido, visto ter de haver tempo para lanchar e ir à casa de banho, não sobrando muito tempo para a brincadeira, propriamente dita. Desta forma, ao não usufruírem dos recursos e não tendo um espaço que as estimule, conseqüentemente, não usufruem do espaço de recreio em si.

Acerca dos recursos materiais, importa destacar, também, que em ambas as escolas, as crianças afirmaram que não têm acesso a bolas, coletes, entre outros, sendo que quando levam os seus próprios recursos, muitas das vezes são-lhes retirados. Então, é importante percebermos que estes não devem ser retirados, mas sim devem ser incluídos, no recreio, estimulando a criança, consoante a sua idade e interesse, visto ser através deles que estas descobrem o seu papel na sociedade.

No que respeita, agora ao espaço de recreio, é de referir que nos foi possível observar o mesmo e, de acordo com as entrevistas, as crianças, apesar de haver elementos naturais, como árvores, apenas no Centro Escolar da Pampilhosa é que é permitido explorarem-nas. Também nesta escola as crianças têm a oportunidade de contactar com a responsabilidade, enquanto brincam, pois construíram uma horta e, no tempo de recreio, estão responsáveis por cuidar dela. Enquanto na Escola da Avenida não acontece, as crianças estão proibidas de tentarem subir às árvores e a horta presente na escola é cuidada pelas auxiliares de ação educativa.

Por conseguinte, importa realçar que o espaço de recreio deve ter em consideração vários fatores que, em ambas as instituições, não estão a ser levados em conta, uma vez que: 1) as crianças não conseguem incorporar atividades que envolvam o desporto e convívio, pois o espaço é limitado, para além de ser restrito aos anos de escolaridade; 2) não vai ao encontro das necessidades das crianças, dos seus interesses e motivações, uma vez, raramente, podem explorar os recursos da escola ou até mesmo recursos que levem de casa, por exemplo, a bola de futebol; 3) acaba por não se tornar um espaço saudável, sendo a unidade de identificação da escola; 4) não é um espaço diversificado e criativo e; 5) não se adequa às necessidades básicas das crianças envolvidas, não tendo em atenção as diferentes crianças e as diferentes idades.

Outro fator que merece a nossa atenção encontra-se relacionado com o ritmo de vida das famílias, uma vez que, também com a pandemia, sofreu algumas alterações, uma vez que as crianças foram “obrigadas” a brincar menos, até mesmo dentro de casa. E, por isso, é importante reforçar a ideia que a escola deve ser um lugar de aprendizagem, também, no recreio, pois nem todas as crianças têm a possibilidade de brincar quando estão com as suas famílias, algumas delas realizam fichas, ajudam nas tarefas domésticas, entre outros.

Em suma, é importante percebermos que o brincar é a forma natural pela qual a criança se expressa, pois leva a sua vida a brincar, a imaginar situações, a recriar vivências e a explorar o mundo à sua volta, e que não deve ser desvalorizado, visto que estimula o desenvolvimento global das crianças, a nível cognitivo, pessoal, social, afetivo, motor, linguístico ou sensorial, sendo que o brincar e as brincadeiras, também contribuem positivamente para a formação da sua personalidade. Portanto, é importante, também, compreendermos que é no recreio que os auxiliares de educação e os professores devem estabelecer um contacto mais ativo com as crianças, brincando com elas e dando-lhes liberdade para brincarem com outras crianças, uma vez que é a aprendizagem através das brincadeiras e dos jogos lúdicos, torna-se mais duradoura e significativa, pois como as crianças estão a brincar, a fazer algo que lhes dá gosto, a aprendizagem é natural e espontânea.

## **Conclusão**

Em primeiro lugar importa referir que, perante esta fase final da minha formação, importa refletir acerca do meu percurso desenvolvido ao longo do mestrado, através de uma retrospectiva das aprendizagens desenvolvidas, tanto práticas como teóricas e sociais. Desta maneira, importa destacar o papel das unidades curriculares, uma vez que nos fornecem as bases e a teoria para o desenvolvimento do trabalho de campo, auxiliando-nos e dando-nos ferramentas para, simultaneamente, irmos melhorando dia após dia.

Neste sentido, o estágio é um processo essencial na formação de professores, visto que é quando o aluno transita de aluno para professor, permitindo com que este contacte com o ambiente envolvente de um professor e, através desta experiência, consiga encarar o desafio de conviver, falar e escutar diversos saberes do seu meio. Assim, relativamente aos estágios nestes dois anos de Mestrado, importa referir que o que mais me deu ferramentas foi o do 1.º CEB, visto que tive a oportunidade de entender, de perto, o quanto o recreio é importante para as crianças, bem como que estas podem aprender mais a brincar. Por exemplo, havia uma criança na turma do 1.º CEB que tinha dificuldades com a tabuada e, durante o recreio, fizemos um jogo das apanhadas envolvendo a tabuada, isto é, quando a criança fosse apanhada só podia “descongelar” se acertasse na pergunta que lhe fizessem, esta tinha de ser relacionada com a tabuada. Foi um dos jogos que brinquei com eles no recreio e, apesar de ser uma ideia minha, posteriormente, percebi que as crianças adotaram esse modelo para mais coisas, como cores ou palavras que começavam por determinadas letras.

Com o término deste Relatório Final de Estágio e através dos dados recolhidos, analisados e discutidos, podemos dar resposta aos objetivos traçados para este estudo, sendo que podemos concluir que os recreios ainda são vistos como um espaço improdutivo com jogos e brincadeiras, ou seja, como forma de passar o tempo. Sendo que nos foi possível verificar este aspeto através das respostas das crianças, quando as mesmas afirmaram que, em alguns momentos, não tinham a oportunidade de ir ao recreio pois não terminavam os trabalhos a tempo ou quando o seu comportamento não correspondia ao pretendido pela professora.

Podemos, também, concluir que a supervisão dos recreios é um grande problema que deve ser revisto, visto que este constitui um dos espaços da escola que mais atrai as crianças, proporcionando momentos de lazer e convívio entre pares. Assim, nesta linha de pensamento, é de destacar que o que as crianças mais realçam

é que este espaço é importante para estarem com os amigos e para falarem com eles, já que não o podem fazer na sala de aula. Todavia, não é só a interação criança-criança que é importante, também a interação criança-adulto é fundamental para o desenvolvimento desta e, por isso, há uma necessidade, pela parte das crianças, em afirmarem que gostavam que os professores e auxiliares brincassem mais com elas.

Desta forma, podemos afirmar que a escola tem de perceber que o recreio deve ser planeado de forma a complementar o desenvolvimento da criança, através de jogos, brincadeiras e atividades que auxiliem o seu desenvolvimento integral, estabelecendo uma maior aproximação afetiva aluno-aluno e aluno-professor, facilitando, assim, o seu processo de aprendizagem.

O brincar, na maioria das vezes acontece de forma espontânea, onde a criança cria as regras sem nenhum elo cultural com a parte pedagógica. Desse modo, os jogos são situações em que a criança revela uma maneira própria de ver e pensar o mundo, aprendendo a se relacionar com os colegas, a trocar experiências e vivências e adquirem novas aprendizagens através da troca de valores e culturas, o que não acontece pois, depois da pandemia, as crianças começaram a estar restritas no espaço de recreio, sendo divididas por anos escolares, não podendo interagir com outras crianças mais novas ou mais velhas, não havendo, por isso, troca de experiências e vivências.

Neste seguimento, é de realçar, também, que as crianças, nas entrevistas realizaram, afirmaram que gostavam de poder brincar com os mais novos, pois podiam ensinar-lhes jogos ou, até mesmo criarem jogos onde todos pudessem brincar sem interferir com as idades e, simultaneamente, brincarem com crianças mais velhas pois poderiam aprender também com eles. Ou seja, é importante percebermos que há uma necessidade de acabarmos com as restrições visto que, as próprias crianças, não se sentem livres para explorar.

Acerca das atividades preferenciais das crianças nos tempos de recreio, é de destacar que estas são diversificadas de acordo com a idade das mesmas, uma vez que nas entrevistas às crianças mais pequenas, estas referiram que gostam mais de “criar jogos”, ou seja, o jogo predominante é o jogo do “faz-de-conta”, enquanto para as mais velhas predomina o jogo de atividade física e o jogo social. E, desta forma, importa referir que as escolas não estão preparadas para dar resposta às necessidades das crianças, uma vez que não existem equipamentos móveis, as crianças não podem brincar com os seus brinquedos e não têm acesso a recursos materiais disponibilizados

pela escola, não tem liberdade de brincar com os elementos naturais nem liberdade para brincar com outras crianças. Ou seja, na nossa opinião, os recreios, atualmente, não estimulam as crianças e, conseqüentemente, não proporcionam estímulos para cada idade, algo que também foi mencionado pelas crianças, quando destacaram que não gostam quando não podem brincar com a bola ou quando lhes são retirados materiais que trazem de casa.

Outro dos aspectos a destacar é que as crianças gostam do seu recreio pela dimensão do espaço e porque podem estar com os seus amigos de turma, de forma mais espontânea. Todavia, afirmaram que gostavam que o espaço tivesse mais materiais, como escorregas, campo de futebol, baloiços, entre outros recursos materiais.

Por último, podemos afirmar que esta investigação irá contribuir no sentido de alertar os professores e entidades superiores para a importância dos recreios e da inserção das atividades lúdicas, no contexto escolar, e que estas não sejam deixadas em um segundo plano, ou apenas no período do recreio. Ou seja, devemos ouvir o que as crianças têm a dizer, uma vez que, na voz delas “é importante ter mais tempo para brincar!”

## Bibliografia

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- Agrupamento de Escolas da Mealhada. (2019-2023). *Projeto Educativo 2019-2023*. Obtido de [https://aemealhada.pt/al1819/1819DocsEstrut/AEMealhadaPE\\_1923\\_APROVA DOV5PlanoEstrategico.pdf](https://aemealhada.pt/al1819/1819DocsEstrut/AEMealhadaPE_1923_APROVA DOV5PlanoEstrategico.pdf)
- Agrupamento de Escolas Grão Vasco. (2017-2021). *Projeto Educativo*. Obtido de [http://portal.graovasco.net/ficheiros\\_menu/1560384248.pdf](http://portal.graovasco.net/ficheiros_menu/1560384248.pdf)
- Aires, A. (2015). *Manual de educação de infância: O mundo de palmo e meio*. Lisboa: FEC.
- Ander-Egg, E. (2001). *Metodologia e Práctica de la Animación Sociocultural*. Madrid: Editorial CCS.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- B., D., & Cardoso, A. (1995). *Construção do Futuro e Construção do Conhecimento*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros, R., Silver, E., & Stein, R. (2009). School recess and group classroom behavior. *Pediatrics*, 123(2), pp. 431-436.
- Barroso, J. (1992). Fazer da escola um projeto. (R. Canário, Ed.) *Inovação e Projeto Educativo de Escola*.
- Bento, J. (2009). Acerca da conjuntura corporal: desporto versus atividade física. *O desporto e o estado: ideologias e práticas*, pp. 161-214.
- Bjorklund, D., & Pellegrini, A. (2002). *The Origins of Human Nature: Evolutionary Developmental Psychology*. Washington DC: APA Books.
- Blatchford, P. (s.d.). Research on children's school playground behaviour in the United Kingdom. *Breaktime and the school: understanding and changing playground behaviour*, pp. 16-35.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Brazelton, T., & Greenpan, S. (2002). *A criança e o seu mundo: requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença.
- Brennan, W. (1998). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Brickman, N., & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem Ativa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Butinet, J. (2002). *Antropologia do projeto*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Cabrita, A. M. (2005). *Recreio - Espaço de lazer/tempo de aprender*. Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- Calado, J. M. (2016). *Investigação na Prática de ensino supervisionada em 1.º Ciclo - 3.º e 4.º anos - O que aprendem as crianças no recreio?* Instituto Politécnico de Santarém. Escola Superior de Educação de Santarém.
- Campos, B. (2001). *Formação de professores em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Campos, B. P. (2001). *Formação de professores em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Carvalho, A., & Diogo, F. (1999). *Projeto educativo* (3.ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, A., & Diogo, F. (2001). *Projeto educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, A., Diogo, F., Almeida, A., & Araújo, E. (1994). *A construção do projeto de escola*. Porto: Porto Editora.
- Condessa, I., & Santos, E. (2015). *O espaço de recreio: um momento de atividade física para crianças no pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico*. Idanha-a-Nova, Portugal: In. Livro de Atas I Congresso Internacional de Atividade Física.
- Cordovil, R., & Barreiros, J. (2014). *Desenvolvimento Motor na Infância*. Lisboa: FMH Edições.
- Cortesão, L. (1993). A avaliação formativa - que desafios? *Cadernos Pedagógicos*.
- Costa, J. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto : Edições ASA.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five designs*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Despacho Normativo 13 313/2003, d. 8. (s.d.). Concretização do Processo de Agrupamento de Escolas.
- Dias, I. S. (2005). O Lúdico. Em *Educação & Comunicação*, n.º8 (pp. 121-133).
- Dias, I. S. (2005). O Lúdico. Em *Educação & Comunicação*, n.º 8 (pp. 121-133).
- Eira, P. (2014). *A escola, a família e os contextos na formação para o lazer*. Dissertação de Doutoramento em Ciências do Desporto apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto.
- Eira, P. (2020). Da sala de aula para o recreio: a organização de outros espaços para outras Aprendizagens. (A. P. Henrique Ramalho, Ed.) *Aprender é coisa séria. Contributos para o saber escolar I*, pp. 46-52.
- Eira, P., & Azevedo, A. M. (2020). O Recreio: A organização de outros espaços para outras aprendizagens. (C. d. Instituto Politécnico de Viseu, Ed.) *Millenium - Journal of Education, Technologies, and Health*, 47-57.
- Fell, G. (1994). You're only a dinner lady! A case study of the 'SAVE' lunchtime organiser project. In: P. Blatchford, S. Sharp (eds.), *Breaktime and the school – Understanding and changing playground behaviour*, p.134-145. New York: Routledge.
- Ferland, F. (2005). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa, Portugal: Edição Monitor - Projetos e Edições, Lda.
- Fontana, A., & Frey, J. (2000). Handbook of qualitative research. *The interview: From structured questions to negotiate text*, pp. 645-672.
- Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia em Participação*. Porto: Porto Editora.
- Fortin, M. (2006). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Lisboa: Lusodidacta.
- Frost, J., & Klein, B. (1979). *Children's Play and Playground*. London: Ally and Bacon, Inc.

- Gallahue, D., & Ozmun, J. (2003). *Compreendo o Desenvolvimento Motor: Bebês, crianças, adolescentes e adultos* (2.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Editora Phorte.
- Gerhardt, E., & Silveira, D. (2009). *Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Gil, A. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Gomes, P., Queirós, P., & Santana, P. (2003). Jogos do recreio escolar: estereótipos femininos e masculinos. *Revista do Horizonte*, 11.
- Gonçalves, A. (1998). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Ciências Sociais.
- Granja, A. (2015). *A Relação Professor/Aluno como Condutora do Sucesso Escolar*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.
- Granja, A. (2015). *A relação professor/aluno conduta do sucesso escolar*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Guedes, G. (2007). *O jogo e a criança*. In Krebs, R., Neto, C. (Eds.). *Tópicos em Desenvolvimento Motor na Infância e Adolescência*. Rio de Janeiro: Editora LECSU.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa Quantitativa e Análise de Conteúdo - sentidos e formas de uso*. Cascais: Príncipia Editora.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a criança* (6.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação e Bolsas.
- Jambor, T. (1990). *Playground needs of children and safety and issue in conflict*. International Association for the Child's Right to Play (IPA) Word Conference.
- Kishimoto, T. (1994-2003). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Edição Pioneira.
- Lakatos, E., & Marconi, M. (2001). *Fundamentos de metodologia científica* (4.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Atlas.
- Lopes, J., & Silva, H. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim de Infância*. Maia: Areal Editores.

- Lopes, L., Lopes, V., & Pereira, B. (2006). Atividade física no recreio escolar: estudo de intervenção em crianças dos seis aos doze anos. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 20(4), 271-280.
- Lopes, L., Santos, R., Lopes, V., & Pereira, B. (s.d.). A importância do recreio escolar na atividade física das crianças. *Atividade física, saúde e lazer. Educar e formar*, pp. 65-79.
- Luz, S. I. (2016). *O papel da atividade lúdica no processo de ensino aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico: Perceção dos docentes sobre o uso das atividades lúdicas em sala de aula para aquisição das aprendizagens*. Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a qualificação para a docência em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa.
- Luzio, A. C. (2017). *Recreio: Organização do espaço e as interações - a atividade lúdica e o recreio escolar nas aprendizagens das crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Instituto Politécnico de Viseu. Escola Superior de Educação.
- Machado, D., Romagnoli, L., Batista, Q., & Tonholo, T. (2013). Qual a relação entre ensinar e aprender história na escola e a hora do "recreio"? *Revista Eletrónica Pro-Docência*, pp. 139-147.
- Machado, M. (2003). *O brinquedo-sucata e a criança*. Lisboa.
- Marques, A. (2000). *Espaço de jogo e desenvolvimento da criança: estudo da variação de recreios escolares e os comportamentos anti-sociais em crianças do 1.º ciclo*. Tese de mestrado. Não publicada. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.
- Marques, A. (2001). A intervenção no recreio e a prevenção de comportamentos antissociais. (A. P. B. Pereira, Ed.) *A escola e a criança em risco – intervir para prevenir*, pp. 183-195.
- Marques, A., Neto, C., Angulo, J., & Pereira, B. (2001). *Um olhar sobre o recreio, espaço de jogo, aprendizagens e alegria, mas também de conflito e medo*. In: A. Estrela, J.
- Marques, M. (1998). *Espaço de jogo e desenvolvimento da criança - Estudo de variação de recreios escolares e os comportamentos antissociais em crianças do 1.º ciclo*. Tese de Mestrado, Faculdade de Motricidade Humana: Universidade Técnica de Lisboa.

- Martini, M., & Jordão, A. (2007). *A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado*. Brasil: Portal dos Psicólogos.
- Mata, P., & Pedro, I. (2021). Participação e envolvimento das famílias. (M. d. Educação, Ed.) *Construção de parcerias em contextos de educação de infância*.
- Mertens, D. (1998). *Research methods in education and psychology: integrating diversity with quantitative & qualitative approaches*. University of Michigan: Sage Publications.
- Ministério da Educação. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.
- Ministério da Educação. (2021). Guião Pedagógico para a Educação Pré-Escolar. *Promover a inclusão e o sucesso educativo das comunidades ciganas*.
- National Association for the Education of Young Children. (1998). *Learning to Ready and Write: developmentally appropriate practices for young children*. Washington, DC.
- Neto, C. (1995). *Motricidade e Jogo na Infância*. Rio de Janeiro: Editora Sprint.
- Neto, C. (1999). O jogo e os quotidianos da vida da criança. *Perspetivas para o desenvolvimento infantil*, pp. 49-66.
- Neto, C. (2001). *Jogo e Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Edições FMH.
- Neto, C. (2003). *Jogo e desenvolvimento da criança*. Lisboa: Edição da Faculdade de Motricidade Humana Serviço de Edições.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: a urgência de brincar e ser ativo*. Lisboa: Contraponto Editores.
- Neves, M. (2014). *Organização do Espaço Educativo: "Quebrar" a Rotina*. Dissertação de Mestrado, Campus Académico de Vila Nova de Gaia. Escola Superior de Educação Jean Piaget, Arcozelo.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Oliveira, A. (2018). *O envolvimento das famílias nas salas de creche e jardim de infância*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal.
- Oliveira, Z. R. (2002). *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez.
- Opie, I., & Opie, I. (1969). *Children's Games in Street and Playground*. London: Oxford University Press.

- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal.
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills: CA: Sage.
- Patton, Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newsbury Park, London, New Dehli: Sage Publications.
- Pellegrini, A. (1995). *School recess and playground behavior: educacional e developmental roles*. State University of New York : Albany.
- Pereira, A. J. (2019). *Recreio: Espaço educativo promotor de aprendizagens na crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Instituto Politécnico de Viseu. Escola Superior de Educação de Viseu.
- Pereira, B., & Carvalho, G. (2008). *Atividade física, saúde e lazer. Modelos de análise e intervenção*. Lisboa: LIDEL - Edições Técnicas, Lda.
- Pereira, O. P., & Neto, C. (1997). A infância e as práticas lúdicas - estudo das atividades de tempos livres nas crianças dos 3 aos 10 anos. (i. M. (coordenação), Ed.) *As crianças: contextos e identidades*, pp. 219 - 264.
- Pereira, S. (1999). *A televisão na Família: Processos de Mediação com crianças em idade pré-escolar* . Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Pereira, V., Pereira, B., & Condessa, I. (2014). O tempo de recreio na escola: que sentimentos? Que benefícios? Perspetivas dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. (A. S. B. Pereira, Ed.) *Atividade física, saúde e lazer. Olhar e pensar o corpo*, pp. 67-88.
- Piaget, J. (1969). *Tratado de Psicologia Experimental: Linguagem, comunicação e decisão*. Rio de Janeiro: Forense.
- Pinto, M., & Sarmiento, M. (1999). *Saberes sobre as crianças: para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal* . Braga: Universidade do Minho.
- Pires, M. (2001). Práticas de agressividade/violência/vitimação no espaço escolar. (A. P. B. Pereira, Ed.) *A Escola e a criança em risco - intervir para prevenir*.

- Ponte, J. (2012). Estudando o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor de matemática. *Teoria, crítica y práctica de la educación matemática*, pp. 83-98.
- Quivy, R. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Portugal: Gradiva.
- Ramalho, H. (2012). Avaliação de Escolas, Mudança e Inovação dos Processos de Liderança e Gestão do Trabalho Escolar – uma Meta-Análise a Partir dos Relatórios Oficiais. *Educação em Revista*, 2, pp. 7-26.
- Roldão, M. (2007). *Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Sager, F., Sparg, T., Roazzi, A., & Martins, F. (2003). A avaliação da interação de crianças em pátios de escolas infantis: uma abordagem da psicologia ambiental. *Psicologia: reflexão e crítica*, 1, pp. 201-215.
- Salé, M. F. (2020). *O Recreio Escolar no 1.º CEB: contributos para o comportamento lúdico-motor e social das crianças*. Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Escola Superior de Educação.
- Santos, M. (2002). *Trabalho Experimental no Ensino das Ciências*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Schultz, K. (1998). *On the elimination of recess*. Stanford University: Stanford.
- Sebarroja, J. (2001). *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto: Porto Editora.
- Shulman, L. &. (2004). How and What Teachers Learn: a Shifting Perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271.
- Shulman, L., & Shulman. (2004). Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva de mudança. 36(2), 257-271.
- Silva, C. (2014). *O contributo dos conhecimentos prévios para a construção do conhecimento*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Instituto de Educação, Braga.
- Silva, C. (2014). *O contributo dos conhecimentos prévios para a construção do conhecimento*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho Instituto de Educação, Braga.
- Silva, M. (2007). A Educação Num Contexto de Hegemonia Ideológica neoliberal. 1, pp. 206-246.

- Silva, M., & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério. (F. F. T. Sarmiento, Ed.) *Brincar e Aprender na Infância*, pp. 39-56.
- Silva, P. A. (2019). *A influência dos recursos na atividade motora das crianças em idade pré-escolar - estudo realizado nos Jardins de Infância dos Agrupamentos das cidades de Viseu e Ovar*. Instituto Politécnico de Viseu. Escola Superior de Educação.
- Simão, R. (2005). *A relação entre atividades extracurriculares e desempenho académico, motivação, auto-conceito e auto-estima dos alunos*. Monografia de Licenciatura em Psicologia, Instituto Superior de Psicologia Aplicada -ISPA.
- Slukin, A. (1981). *The folkstories of children*. Filadélfia: University of Pennsylvania Press.
- Smith, S. (1998). *Risk and our pedagogical relation to children, on the playground and beyond*. Albany: Suny.
- Solé, M. (1980). *O jogo infantil*. Lisboa: Instituto de Apoio à Criança.
- Spodek, B. &. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Artmed.
- Spodek, B., & Sarachal, O. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito anos*. Artmed.
- Tuckman, B. (2012). *Manual de investigação em educação. Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica* (4.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vygotsky, L. (2007). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wenetz, I., & Stigger, M. (2006). Movimento em Foco. *A construção do gênero no espaço escolar*, 12(1), pp. 59-80.
- Wilson, R. (2008). *Nature and Young Children. Encouraging Creative Play and Learning in Natural Environments*. London: Routledge.
- Wilson, R. (2012). *Nature and Young Children. Encouraging Creative Play and Learning in Natural Environments*. London: Routledge.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso. Planeamento e métodos*. São Paulo: Bookman.

## **Legislação**

Despacho Normativo n.º 13313/2003, de 8 de julho do Ministério da Educação. Ordenamento da rede educativa em 2003-2004.

Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de novembro do Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro da Procuradoria-Geral Distrital de Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 379/97, de 27 de dezembro do Ministério do Ambiente.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro do Ministério da Educação. Princípios orientadores para a gestão curricular do ensino básico.

Despacho n.º 5634-F/2012, de 26 de abril do Ministério da Educação e Ciência. Princípios e critérios de orientação para a constituição de agrupamentos de escolas e agregações.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de junho de 2010.

Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro do Ministério da Educação. Padrões de Desempenho Docente.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro do Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto do Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho do Ministério da Educação.

## Anexos

### Anexo 1 – Agenda Semanal do Jardim de Infância



### Anexo 2 – Áreas do Jardim de Infância



### Anexo 3 – Instrumentos de regulação do Jardim de Infância



### Anexo 4 – Grelha de presenças do 1.º CEB, em PES I

Curso em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB – 2020/21  
 Curso em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB  
 Curso de Ensino Supervisionado no 1.º CEB I

Folha de presenças

Local: Escola do Avonil

Supervisor 1: Deolinda Azevedo Or. Cooper: Paula Maria Castro Fernandes

Supervisor 2: \_\_\_\_\_

Supervisor 3: \_\_\_\_\_

Data	Estag. 1	Estag. 2	Orientador Cooperante
14	Deolinda Azevedo	—	PF
15	—	Margarida Reis	PF
04	Deolinda Azevedo	—	PF
05	Deolinda Azevedo	—	PF
11	—	Margarida Reis	PF
12	—	Margarida Reis	PF
18	Deolinda Azevedo	—	PF
19	Deolinda Azevedo	—	PF
25	—	—	—
26	—	—	—
01	—	—	—
02	—	—	—
08	—	—	—
09	—	—	—
15	—	—	—
16	—	—	—
22	—	—	—
23	—	—	—

— durante as aulas online, as estagiárias realizaram materiais e pesquisas para todo o semana, de modo a ajudar as professoras.

## Anexo 5 – Planos das aulas do 1.º CEB, em PES I

Instituto Politécnico de Viseu / Escola Superior de Educação de Viseu  
Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB  
Prática de Ensino Supervisionada  
2020/2021

Identificação do Agrupamento de Escolas: Agrupamento de Escolas Grão Vasco  
Identificação da Escola: Escola da Avenida  
Identificação do Orientador Cooperante: Pedro Nuno Castro Ferreira  
Identificação do nível de ensino: 2.ª Ano

Plano de Aula n.º 1

Data: 11/01/2021

Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/Materiais	Tempo
Português: → Compreensão de um poema	→ Ler e compreender o texto poético	→ Diálogo estagiária/alunos e alunos/alunos sobre a estação do ano, o Inverno	→ Observação da mobilização dos conhecimentos dos alunos → Análise da atenção dos alunos → Verificação da oralidade dos alunos → Observação da mobilização de conhecimentos prévios → Aferição dos conhecimentos adquiridos	→ Manual → Computador e Colunas → Manual → Manual e Caderno Diário → Manual e Caderno Diário	9h
		→ Exploração da atividade "antes de ler", proposta na página 84 do manual			9h10
		→ Audição de um áudio, relativo ao Poema "O Inverno", na Escola Virtual			9h15
		→ Leitura e Compreensão do Poema "O Inverno", de Eugénio de Andrade, página 84 do manual			9h20
		→ Revisão das características de um texto poético, abordando os conceitos de verso, quadra e estrofe			9h40
		→ Resolução da atividade proposta nas páginas 84 e 85 do manual, relativamente à compreensão do poema			10h00

Mariana Santos Rei, n.º 12937

→ Produção de um texto	→ Redigir um texto curto com a finalidade de informar sobre o Inverno	→ Elaboração de uma chuva de ideias, no quadro, pela professora estagiária, sobre o Inverno, que consiste em organizar as ideias dos alunos sobre esta estação	→ Análise da criatividade dos alunos	→ Caderno Diário e Quadro a Giz	10h15
		→ Criação de uma composição conjunta sobre o Inverno, utilizando as ideias do quadro, e acrescentando duas características: o vestuário e o estado do tempo nesta estação	→ Verificação dos conhecimentos, da criatividade e da escrita dos alunos	→ Quadro a Giz e Caderno Diário	Intervalo
		→ Diálogo estagiária/alunos e alunos/alunos sobre Representação de Conjunto	→ Observação da mobilização dos conhecimentos previamente adquiridos → Análise dos conhecimentos	→ Quadro a Giz e Caderno Diário	10h55
		→ Elaboração de um esquema, no quadro, pela professora estagiária, alusivo à organização e tratamento dos dados, recorrendo a uma tabela de frequências, a um diagrama de Carroll e a um Diagrama de Venn			11h15
		→ Visionamento de um vídeo, da escola virtual, relativamente à organização e tratamento de dados (abordando a tabela de frequências, um diagrama de Carroll, um diagrama de Venn e Gráficos)			11h25
		→ Realização dos exercícios propostos, das páginas 70 e 71 do manual			Almoço
	13h30				
	13h35				

Mariana Santos Rei, n.º 12937

Expressão e Educação Físico-Motora: → Manipulação com bola	→ Desenvolver a coordenação motora	→ Diálogo estagiária/alunos e alunos/alunos sobre os exercícios propostos, relativos à manipulação e deslocação com bola	adquiridos	Diário	14h00
		→ Deslocações com bola, de forma a contornar obstáculos, com os pés	→ Verificação da capacidade de reação e controlo de bola	→ Bola e cones	14h10
		→ Criação de um alvo fixo, de modo a os alunos pontapearem a bola e acertarem no mesmo. Isto é, criação de uma fila para seguir com o remate à baliza	→ Análise da perceção espacial e do controlo de bola	→ Bola, cones e coletes	14h25
		→ Situação de jogo 4 x 4	→ Observação de resolução de situações de jogo e da capacidade de reação	→ Bola, cones e coletes	14h35
					Fim de aulas às 15h15
<b>Observações/reflexões:</b> Este plano de aula foi baseado no plano de aula do Professor Pedro Nuno, sendo que os conteúdos abordados são os propostos pelo professor.					

## Anexo 6 – Referência aos assuntos do quotidiano, em PES I

Expressão e Educação Plástica: → Cartaz sobre os Valores e Boas Maneiras	→ Elaborar uma composição com um fim comunicativo sobre os Valores e Boas Maneiras	→ Correção das fichas, das páginas 66 e 67 do Manual de Estudo do Meio	previamente → Análise da atenção dos alunos	→ Quadro a Giz e Manual	14h30
		→ Elaboração de um cartaz "Crescer com Valores", alusivo à matéria anteriormente abordada, de forma a consolidar conteúdos. Este cartaz terá como base o Dia Internacional do Obrigado, que se comemora no dia 11 de Janeiro. Este cartaz será elaborado na aula, sendo que os alunos deverão escrever uma frase no mesmo, alusiva aos Valores e Boas Maneiras e, seguidamente, um desenho sobre a sua frase (este que, também, será colado no cartaz).	→ Observação dos conhecimentos abordados em Estudo do Meio e da capacidade de mobilização dos mesmos	→ Tesoura, Lápis de Cor, Marcador de Cor, Cola, Papel Branco,	14h45
Fim de aulas às 15h15					
<b>Observações/reflexões:</b> Este plano de aula foi baseado no plano de aula do Professor Pedro Nuno, sendo que os conteúdos abordados são os propostos pelo professor.					



## Anexo 7 – Planificações dos Professores Cooperantes, em PES I

Área /Disciplina	Conteúdos	Tarefas
Português/ Apoio ao Estudo	Leitura e escrita Compreensão Classes de palavras	Leitura e compreensão da história "O pinto borrachudo", (ver material enviado pela prof. Bibliotecária e pág.122 do manual). Resolução das questões de pág.123 do manual. Revisão do conteúdo: classe de palavras.
Matemática	Números naturais	Os números de 700 a 799 - exercícios de aplicação no caderno: leitura, representação, decomposição, sequências...
Educação Física	Jogos	Realização de alguns jogos tradicionais.

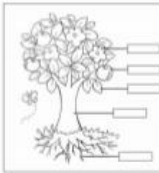
Área /Disciplina	Conteúdos	Tarefas
Matemática	Números naturais Multiplicação Divisão	Resolução de exercícios de consolidação dos conteúdos trabalhados: estratégias de cálculo, tabuadas, cálculo mental, divisto.
Português	Leitura e compreensão Escrita	Leitura aúdio e compreensão do texto "Como sobrevivem os animais no Inverno", pág. 90 do manual. Realização das questões propostas na pág. 91.
Estudo do Meio/ Cidadania	Animais	"Vamos proteger os animais". Elaboração da imagem apresentada na pág.96 do manual. Resposta às questões da pág. 97.

Página 1 / 3

## Anexo 8 – Materiais elaborados no 1.º CEB, em PES I

**Ficha de Estudo do Meio**  
Tema: Partes da Planta e Ervas, Arbustos e Árvores

1. Desenha, no teu caderno, uma planta. Faz a sua legenda, como na figura em baixo, recorrendo às palavras: **raiz, caule, folhas, flores, frutos.**




2. Completa as frases com as palavras: **respira, fixa e alimentos.** Copia as frases para o teu caderno.

a) A raiz \_\_\_\_\_ a planta à terra e suga os alimentos da terra.

b) O caule leva os \_\_\_\_\_ às folhas.

c) É pelas folhas que a planta \_\_\_\_\_.



3. Copia o quadro para o teu caderno e completa-o com os nomes das árvores.

Oliveira	Piñeiro	Madeira	Carvalho	Sobreiro	Figueira
Persea	Anexoeira	Cerejeira	Pessegueiro	Limoeiro	

Árvores com Folha Caduca	Árvores com Folha Persistente

**Bom Trabalho!**


## Anexo 9 – Atividades envolvendo os alunos do 1.º CEB, em PES I

### Massada de Flores

**Olá Amiguinhos!**

Hoje quero desafiar-vos para uma tarefa diferente. Será que estão à altura deste desafio de massas?

Assim, vamos lá pôr as mãos na massa!



**Materiais que talvez preciséis:**

1. Cola líquida ou cola batom;
2. Lápis de cor e marcadores de cor;
3. Tampas de garrafas;
4. Fio de lã;
5. Massas variadas;
6. Sementes;
7. Outros **materiais recicláveis** que aches importantes.

**Passos para ficares com uma Massada de Flores incrível!**

1. Começa por organizar a tua mesa de trabalho, colocando o material que vais utilizar em cima de mesma;
2. Lembra-te que apenas irás utilizar material que tenhas em casa, isto é, **material reciclável**;
3. De seguida, começa a organizar a tua flor, fazendo misturas de materiais e descobrindo uma variedade de cor;
4. Depois constrói o caule da flor, e cola-o por fim;
5. Constrói as folhas da flor, com o material que aches mais interessante, e cola-o;
6. Por fim, depois de teres a tua flor construída, faz a legenda das suas partes: caule, folhas e flor.

Vê alguns exemplos para te inspirares!



É a tua flor? Como ficou?

Tenho a certeza que ficou linda!



Bom Trabalho, amiguinhos! Vamos nos no próximo desafio!

## Anexo 10 – Seminários assistidos em PES I



Certifica-se que

**Mariana Santos Rei**

participou no **8.º CONGRESSO OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO / 1st INTERNATIONAL CONGRESS PERSPECTIVES ON EDUCATION** que decorreu, em formato virtual, a 20 e 21 de novembro de 2020, promovido pela Escola Superior de Educação do Politécnico de Viseu.

O Presidente da Escola Superior de Educação de Viseu

Prof. Doutor João Paulo Botelho



## Anexo 11 – Grelha de Presenças do 1.º CEB, em PES II

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB - 2020/21  
Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB II

Folha de presença

Local: Escola do Jardim

Estagiária 1: Mariana Rei Or. Cooper: João Paulo Botelho

Estagiária 2: Sebastião Duarte Supervisor 1: \_\_\_\_\_  
Supervisor 2: \_\_\_\_\_  
Supervisor 3: \_\_\_\_\_

Data	Estag. 1	Estag. 2	O. Coop.
mar 22	Mariana Rei		PP
23	Mariana Rei		PP
24	Mariana Rei		PP
abr 05		Sebastião Duarte	PP
06		Sebastião Duarte	PP
07	Mariana Rei	Sebastião Duarte	PP
12	Mariana Rei		PP
13	Mariana Rei		PP
14	Mariana Rei	Sebastião Duarte	PP
15		Sebastião Duarte	PP
16		Sebastião Duarte	PP
17	Mariana Rei	Sebastião Duarte	PP
18	Mariana Rei		PP
19	Mariana Rei	Sebastião Duarte	PP
20		Sebastião Duarte	PP
21	Mariana Rei	Sebastião Duarte	PP
22	Mariana Rei		PP
23	Mariana Rei		PP
24	Mariana Rei	Sebastião Duarte	PP
25	Mariana Rei		PP
26	Mariana Rei		PP
27	Mariana Rei		PP
28	Mariana Rei	Sebastião Duarte	PP
mai 03	Mariana Rei		PP
04	Mariana Rei		PP
05	Mariana Rei	Sebastião Duarte	PP
10		Sebastião Duarte	PP
11		Sebastião Duarte	PP
12	Mariana Rei	Sebastião Duarte	PP

17		Sebastião Duarte	PP
18		Sebastião Duarte	PP
19	Mariana Rei	Sebastião Duarte	PP
24	Mariana Rei		PP
25	Mariana Rei		PP
26	Mariana Rei	Sebastião Duarte	PP
31		Sebastião Duarte	PP
01		Sebastião Duarte	PP
jun 02	Mariana Rei	Sebastião Duarte	PP
03	Mariana Rei		PP
04	Mariana Rei		PP
05	Mariana Rei	Sebastião Duarte	PP
10		Sebastião Duarte	PP
11		Sebastião Duarte	PP
12	Mariana Rei	Sebastião Duarte	PP
13	Mariana Rei		PP
14	Mariana Rei	Sebastião Duarte	PP
15		Sebastião Duarte	PP
20	Mariana Rei	Sebastião Duarte	PP
21	Mariana Rei		PP
22	Mariana Rei		PP
23	Mariana Rei	Sebastião Duarte	PP
24	Mariana Rei	Sebastião Duarte	PP

## Anexo 12 – Planos de aula do 1.º CEB, em PES II

Instituto Politécnico de Viseu / Escola Superior de Educação de Viseu  
Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB  
Prática de Ensino Supervisionada  
2020/2021

Identificação do Agrupamento de Escolas: Agrupamento de Escolas Grão Vasco  
Identificação da Escola: Escola da Avenida  
Identificação do Orientador Cooperante: Pedro Nuno Castro Ferreira  
Identificação do nível de ensino: 3.º ano

### Plano de Aula n.º 18

Data: 21/06/2021

Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/Materiais	Tempo
Português: → Leitura e Escrita	→ Ler e compreender uma lengalenga sobre o tempo	→ Diálogo estagiária/alunos e alunos/alunos sobre o tema da semana, O Tempo. Assim sendo, o objetivo deste diálogo é perceber o que é que os alunos entendem sobre o tempo e o que, para eles, é o tempo		→ Boina, relógio antigo e colete	8h40
		→ Elaboração de uma chuva de ideias, no quadro, pela professora estagiária, acerca da palavra "tempo" de modo a perceber quais as ideias principais que os alunos têm deste conteúdo	→ Perceção dos conhecimentos dos alunos e das suas ideias	→ Quadro e material de escrita	8h55
		→ Transcrição da chuva de ideias, pelos alunos, para os respetivos cadernos diários de português	→ Observação da ortografia e do sentido estético	→ Cadernos diários e material de escrita	9h10
		→ Leitura, pela parte dos alunos, de texto Felicidade, presente numa ficha de trabalho, elaborada pela professora estagiária	→ Avaliação da entoação e articulação ao longo da leitura	→ Ficha	9h20
		→ Resolução da ficha, elaborada pela professora estagiária, acerca da compreensão do poema Felicidade	→ Verificação da capacidade de mobilização de conhecimentos para resolução de tarefas	→ Ficha e material de escrita	9h30
		→ Correção da ficha, elaborada pela professora estagiária, acerca da compreensão do poema Felicidade	→ Observação da ortografia e das dificuldades sentidas	→ Ficha, quadro e material de escrita	10h00

Mariana Santos Rei, n.º 12937

Matemática: → Medidas de Tempo	→ Reconhecer a hora como unidade de medida de tempo e relacioná-la com o dia	→ Diálogo estagiária/alunos e alunos/alunos sobre os diversos instrumentos de medida de tempo, bem que ideias têm sobre este conceito, depois de lerem a lengalenga  → Interpretação visual de um vídeo, Medidas de Tempo, de modo a apresentar os diversos instrumentos de unidade de medida de tempo  → Elaboração de um esquema, no quadro, pela professora estagiária, de modo a identificar a hora como unidade de medida de tempo, bem como os minutos e os segundos  → Transcrição do esquema, pelos alunos, para os respetivos cadernos diários de matemática  → Distribuição de um esquema, elaborado previamente pela professora estagiária, para que os alunos, posteriormente, coleem nos cadernos diários de matemática	→ Observação da ortografia, do rigor e do sentido estético  → Avaliação da técnica de recorte e colagem, bem como da limpeza do trabalho	→ Vídeo, computador e projetor  → Quadro e material de escrita  → Cadernos diários e material de escrita  → Cadernos, ficha, cola e tesoura	Intervalo
		→ Preenchimento, em conjunto, do esquema colado nos cadernos diários de matemática	→ Verificação do pensamento cognitivo dos alunos	→ Cadernos diários e material de escrita	10h55
		→ Resolução dos exercícios das páginas 155, 156 e 157 do manual de matemática	→ Verificação da mobilização de conhecimentos para resolução de tarefas	→ Manual de matemática e material de escrita	11h10
					11h20
					11h30
					11h45
					Almoço
					13h30
					13h50

Mariana Santos Rei, n.º 12937

		→ Correção dos exercícios das páginas 155, 156 e 157 do manual de matemática	→ Observação das dificuldades dos alunos e do rigor das etapas de resolução de exercícios	→ Manual de matemática e material de escrita	14h40
--	--	--	---	--	-------

**Observações/reflexões:** A pedido do professor cooperante, esta semana será, apenas, lecionada para os alunos do 3.º ano. Todavia, de modo a interligar a semana com a estratégia de ensino, o tema da mesma será O Tempo, uma vez que serão feitas atividades relacionadas com: relógios e calendários. Outro dos aspetos a considerar é que, segundo o professor cooperante, o 3.º ano terá avaliação na segunda-feira, dia 21 de junho e, na quarta-feira, dia 23 de junho, até às 11h45. Assim sendo, apesar de planejar as minhas aulas para o tempo todo, a pedido do professor cooperante, estas apenas serão lecionadas a partir desta hora.

## Anexo 13 -Referências ao quotidiano do 1.º CEB, em PES II

Instituto Politécnico de Viseu / Escola Superior de Educação de Viseu  
Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB  
Prática de Ensino Supervisionada  
2020/2021

Identificação do Agrupamento de Escolas: Agrupamento de Escolas Grão Vasco  
Identificação da Escola: Escola da Avenida  
Identificação do Orientador Cooperante: Pedro Nuno Castro Ferreira  
Identificação do nível de ensino: 3.º ano

### Plano de Aula n.º 6

Data: 16/04/2021

Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/Materiais	Tempo
Português: → Educação Literária	→ Ler e compreender o essencial de um texto literário	→ Diálogo estagiária/aluno e alunos/aluno sobre o porquê de ser feriado no dia 25 de abril e o que se celebra neste dia. Assim, o objetivo deste diálogo é perceber o que os alunos sabem sobre o Dia da Liberdade	→ Perceção do conhecimento dos alunos sobre o 25 de abril	→ Cravo e uma arma de brincar	8h40
		→ Apresentação do livro <i>25 de Abril – o que Abril nos fez</i> , da autoria de Alexandre Honrado. Este será apresentado em formato PDF, isto é, em formato digital, aos alunos	→ Observação dos conhecimentos dos alunos acerca dos elementos paratextuais e suas funções	→ Computador, livro em PDF e projetor	8h50
		→ Análise, com os alunos, dos elementos paratextuais presentes na obra. Assim, a análise passa por examinar, atentamente, o livro, e perceber quais elementos paratextuais estão presentes	→ Verificação da capacidade de antecipação dos acontecimentos com base no título e nas ilustrações	→ Computador, livro em PDF e projetor	8h55
		→ Resolução e correção da ficha de pré-leitura, elaborada pela professora estagiária, de modo a registar os elementos paratextuais presentes na obra (neste caso, estarão presentes: nome do autor, título da obra, editora, nome do ilustrador, ilustrações, imagem da capa e subtítulo)	→ Avaliação da capacidade de	→ Ficha de pré-leitura, material de escrita e quadro a giz	9h10
		→ Leitura, pelos alunos, da obra literária <i>25 de Abril – o que Abril nos fez</i> . Contudo, ao longo da leitura, a obra	→ Obra em formato		9h25

Mariana Santos Rei, n.º 12937

		será analisada, ou seja, será discutido, com os alunos, o que é que as ilustrações transmitem, ao longo da mesma, e o que entendem do texto que leram	ler e apreciar textos literários (expresse sentimentos provocados pela leitura)	PDF, computador e projetor	
		→ Resolução e correção da ficha de leitura, elaborada pela professora estagiária, de modo a registar algumas notas ao longo da leitura, ou seja, enquanto lemos a obra, temos a oportunidade de ir analisando, mais profundamente, a mesma. O objetivo é esta ficha ajudar numa posterior, ficha de pós-leitura	→ Avaliação da capacidade de inferir acerca das intenções e sentimentos das personagens da obra	→ Ficha de leitura, material de escrita e quadro a giz	9h55
		→ Diálogo estagiária/alunos e alunos/alunos sobre o que entenderam da obra literária. Sendo que o objetivo é dar conhecer o dia 25 de Abril – Dia da Liberdade e como este dia é importante para Portugal	→ Verificação da capacidade de recontar e compreender a história	→ Cravo e arma de brincar	10h05
		→ Resolução e correção de uma ficha, de pós-leitura sobre a obra. Esta ficha será dividida em dois grupos, no primeiro, os alunos irão responder a questões sobre a obra, num segundo grupo, os alunos irão fazer revisões da gramática, a partir de frases da obra	→ Perceção da capacidade de mobilizar conhecimentos para resolução de exercícios	→ Ficha, material de escrita e quadro a giz	10h15
		→ Continuação da resolução e correção de uma ficha, de pós-leitura sobre a obra. Esta ficha será dividida em dois grupos, no primeiro, os alunos irão responder a questões sobre a obra, num segundo grupo, os alunos irão fazer revisões da gramática, a partir de frases da obra	→ Perceção da capacidade de mobilizar conhecimentos para resolução de tarefas	→ Ficha, material de escrita e quadro a giz	Intervalo
					10h55
Educação Artística: → Exploração de diversas técnicas de expressão	→ Elaborar diferentes composições	→ Diálogo estagiária/alunos e alunos/alunos sobre a atividade que será realizada, isto é, a professora estagiária irá explicar as regras e, passo a passo, como será feita a atividade de artes visuais		→ Cravo, elaborado pela professora	11h15

	com diversos materiais	→ Distribuição do desenho do cravo, em papel branco, elaborado pela estagiária, de modo a, posteriormente, os alunos elaborarem uma composição com diferentes materiais rasgados		→ estagiária	11h20
		→ Exploração do primeiro material, papel crepe, sendo que os alunos terão de rasgar o papel e amassar, de forma a construir pequenas bolinhas. Estas, serão vermelhas, para, posteriormente, colar na parte de cima do cravo, isto é, para constituir as folhas do cravo	→ Perceção dos conhecimentos dos alunos sobre este papel e a sua função	→ Folhas com o desenho do cravo	11h25
		→ Exploração do segundo elemento, cotonetes, sendo que os alunos terão de molhar o cotonete em tinta verde para, de seguida, realizar estampagens ao longo do caule do cravo	→ Perceção dos conhecimentos dos alunos sobre a técnica de estampagem	→ Papel crepe vermelho e cola	11h35
		→ Diálogo estagiária/aluno e alunos/alunos sobre a simbologia do cravo, ou seja, o porquê do cravo estar associado ao 25 de abril – Dia da Liberdade		→ Cotonetes, tinta verde	11h50
				→ Cravos	Almoço
Matemática: → Medidas de comprimento	→ Relacionar as unidades de medida do SI em diversos contextos	→ Diálogo estagiária/alunos e alunos/alunos sobre as unidades de medida que já aprenderam, isto é, o metro, decímetro, centímetro e milímetro. Sendo apresentado 3 instrumentos de medida de comprimento (metro extensível, fita métrica e régua graduada)	→ Verificação dos conhecimentos prévios dos alunos acerca das unidades de medida do SI	→ Metro extensível, fita métrica e régua graduada	13h30
		→ Diálogo estagiária/alunos e alunos/alunos sobre a atividade seguinte, ou seja, os alunos terão de medir o caule do cravo com uma régua, assim, irão medir o caule em centímetros e milímetros. Por exemplo, o caule poderá ter 5 centímetros e 3 milímetros, isto é, o caule terá 5,3 cm			13h45
		→ Medição dos caules dos cravos, sendo que, no geral, todos têm a mesma medida, pois, esta será escrita no	→ Avaliação da capacidade de	→ Cravo, régua e material de	13h50

Anexo 14 – Valorização das experiências no 1.º CEB, em PES II

<p><u>2.º ano e 3.º ano</u></p> <p>Educação Artística:</p> <p>→ Construção de um cartaz "Perímetro e área"</p>	<p>→ Elaborar uma composição com um fim comunicativo sobre os perímetros e as áreas</p>	<p>→ Diálogo estagiária/alunos e alunos/alunos sobre as regras da tarefa que será realizada, bem como os procedimentos da mesma</p>	<p>→ Observação do domínio da técnica de pintura</p>	<p>→ Quadrado de cartolina e lápis de cor</p>	13h30	
		<p>→ Construção da primeira parte do cartaz, onde os alunos terão de desenhar, livremente, num quadrado de cartolina, sendo este disponibilizado pela professora estagiária</p>		<p>→ Perceção do domínio da técnica de recorte e de colagem</p>	<p>→ Quadrado de cartolina, tesoura e cola</p>	13h40
		<p>→ Construção da segunda parte do cartaz, onde os alunos, ordenadamente, irão colar o seu quadrado de cartolina, agora colorido, no cartaz</p>			<p>→ Cartaz, lá e cola líquida</p>	14h10
		<p>→ Construção da terceira parte do cartaz, sendo esta parte elaborada pela professora estagiária, onde a professora terá de colar lá à volta dos desenhos colados, de forma a formar uma figura geométrica</p>				14h30
<p><u>2.º ano e 3.º ano</u></p> <p>Matemática:</p> <p>→ Distâncias e comprimentos</p>	<p>→ Identificar o perímetro de uma figura geométrica como a soma dos comprimentos dos lados</p>	<p>→ Diálogo estagiária/alunos e alunos/alunos sobre o que foi feito e, qual a figura geométrica que, no final, conseguimos destacar no cartaz</p>	<p>→ Observação da ortografia e do sentido estético dos alunos</p>		14h40	
		<p>→ Elaboração de um esquema, pela professora estagiária, no quadro, sobre o que é o perímetro de uma figura e, como calculamos o perímetro da nossa composição, colada no cartaz.</p>		<p>→ Quadro e material de escrita</p>	14h50	
		<p>→ Transcrição do esquema, pelos alunos, para os respetivos cadernos diários de matemática</p>		<p>→ Cadernos diários e material de escrita</p>	15h05	

Mariana Santos Rei, n.º 12937

Anexo 15 – Planificação com obras do 1.º CEB, em PES II

<p><u>2.º ano</u></p> <p>Português:</p> <p>→ Leitura e escrita</p>	<p>→ Desenvolver o conhecimento da ortografia</p>	<p>→ Correção da ficha, elaborada pela professora estagiária, sobre o texto narrativo <i>O homem que tinha uma árvore na cabeça</i>, de José Jorge Letria</p>	<p>para realização de tarefas</p> <p>→ Observação das dificuldades dos alunos bem como da ortografia</p>	<p>→ Ficha, quadro e material de escrita</p>	10h20
		<p>→ Continuação da correção da ficha, elaborada pela professora estagiária, sobre o texto narrativo <i>O homem que tinha uma árvore na cabeça</i>, de José Jorge Letria</p>	<p>→ Observação das dificuldades dos alunos bem como da ortografia</p>	<p>→ Ficha, quadro e material de escrita</p>	Intervalo
		<p>→ Resolução de uma ficha, elaborada pela professora estagiária, com casos de leitura <i>s/ss, r/r</i></p>	<p>→ Perceção da escrita de palavras tendo em conta a correspondência fonema-grafema</p>	<p>→ Ficha e material de escrita</p>	10h55
		<p>→ Correção de uma ficha, elaborada pela professora estagiária, com casos de leitura <i>s/ss, r/r</i></p>	<p>→ Observação das dificuldades dos alunos</p>	<p>→ Ficha e material de escrita</p>	11h10
		<p>→ Diálogo estagiária/alunos e alunos/alunos sobre o que é a área de uma figura geométrica e como é que se calcula</p>	<p>→ Perceção da capacidade de mobilização de conhecimentos para resolução de tarefas</p>	<p>→ Ficha, quadro e material de escrita</p>	11h35
		<p>→ Resolução e correção de uma ficha, elaborada pela professora estagiária, acerca das áreas como medida de uma superfície</p>	<p>→ Observação das dificuldades dos alunos</p>	<p>→ Ficha e material de escrita</p>	11h10
<p><u>3.º ano</u></p> <p>Matemática:</p> <p>→ Áreas</p>	<p>→ Medir comprimentos para calcular áreas</p>	<p>→ Correção de uma ficha, elaborada pela professora estagiária, acerca das áreas como medida de uma superfície</p>	<p>→ Observação das dificuldades dos alunos</p>	<p>→ Ficha, quadro e material de escrita</p>	11h20
					11h40
					Almoço

Mariana Santos Rei, n.º 12937

Anexo 16 – Materiais didáticos das aulas do 1.º CEB, em PES II

**Ficha de Matemática**

**Unidade de Medida de Tempo**

1. Que horas marcam estes relógios?



São \_\_\_\_\_



São \_\_\_\_\_ horas



São \_\_\_\_\_

2. Observa o exemplo e escreve as horas de outra maneira.

10 h menos 5 min é o mesmo que 9 h e 55 min

9 h menos 10 min é o mesmo que \_\_\_\_\_

2 h menos 5 min é o mesmo que \_\_\_\_\_

4 h menos 20 min é o mesmo que \_\_\_\_\_

2 h menos um quarto é o mesmo que \_\_\_\_\_

3. Completa.

Um quarto de hora são \_\_\_\_\_ minutos. Uma hora e meia são \_\_\_\_\_ minutos.

Meia hora são \_\_\_\_\_ minutos. Duas horas e um quarto são \_\_\_\_\_ minutos.

Três horas são \_\_\_\_\_ minutos. Uma hora e três quartos são \_\_\_\_\_ minutos.

4. Foi organizada uma comita de atletismo na escola do Pedro.

**PÁRADA**



**CHUVEGA**



Observa os relógios e completa.

Hora da partida: \_\_\_\_\_

Hora da chegada: \_\_\_\_\_

A prova durou: \_\_\_\_\_

5. Expressa em horas e minutos.

180 min.

---

340 min.

---

**Ficha de Matemática**

6. Determina quantos segundos há em: 1 hora, 20 minutos e 30 segundos.

R: \_\_\_\_\_

7. A Joana demorou 10 minutos e 15 segundos a tomar o pequeno-almoço e 1 minuto e 12 segundos a levar a chavena à cozinha. Quanto tempo, em minutos e segundos, demorou no total?

R: \_\_\_\_\_

8. A mãe da Elsa começou a fazer um bolo às 15 horas e 25 minutos e passaram 45 minutos até ele ficar pronto. A que horas é que o bolo ficou pronto?

R: \_\_\_\_\_

9. Calcula.

$$5 \text{ h } 25 \text{ min } 4 \text{ s} + 2 \text{ h } 45 \text{ min } 20 \text{ s} = 12 \text{ h } 00 \text{ min } - 9 \text{ h } 30 \text{ min} =$$

Anexo 17 – Evidências do ensino exploratório no 1.º CEB, em PES II

<p>Estudo do Meio:</p> <p>→ Aspectos Físicos do meio local</p>	<p>→ Reconhecer a existência do ar</p>	<p>→ Diálogo estagiária/alunos e alunos/alunos sobre as regras da tarefa que se irá realizar, bem como o que vamos realizar, passo a passo</p> <p>→ Apresentação de algumas imagens para exploração do ar, relativamente a certas questões-problema como: <i>o ar existe?, o ar tem peso?, o ar ocupa espaço?</i></p>	<p>→ Perceção do pensamento cognitivo dos alunos</p>	<p>→ Computador, imagens e projetor</p>	<p>Almoço</p> <p>13h30</p> <p>13h40</p>
--	--	---	--	---	---

Mariana Santos Rei, n.º 12937

	<p>→ Distribuição da ficha, <i>Experimento e Verifico</i>, de modo a que os alunos consigam acompanhar a experiências e consigam perceber quais os materiais utilizados</p> <p>→ Realização da primeira experiência e preenchimento da ficha acerca da questão-problema <i>O que existe dentro da seringa?</i></p> <p>→ Realização da segunda experiência e preenchimento da ficha acerca da questão-problema <i>O ar tem peso?</i></p> <p>→ Realização da terceira experiência e preenchimento da ficha acerca da questão-problema <i>O ar ocupa espaço?</i></p> <p>→ Realização da quarta experiência e preenchimento da ficha acerca da questão-problema <i>O ar quente é mais leve que o ar frio?</i></p> <p>→ Diálogo estagiária/alunos e alunos/alunos sobre o que compreenderam das atividades e, por fim, quais são as características do ar</p>	<p>→ Avaliação do questionamento dos alunos acerca da existência do ar</p> <p>→ Observação do questionamento dos alunos acerca do peso do ar</p> <p>→ Avaliação do questionamento dos alunos sobre o ar ocupar espaço</p> <p>→ Observação do questionamento dos alunos sobre o ar frio ser mais pesado que o ar quente</p> <p>→ Verificação das ideias dos alunos</p>	<p>→ Ficha</p> <p>→ Ficha, material de escrita e seringa</p> <p>→ Ficha, material de escrita e balões</p> <p>→ Ficha, material de escrita, balão e garrafa</p> <p>→ Ficha, material de escrita, espiral de papel e velas</p>	<p>13h55</p> <p>14h00</p> <p>14h15</p> <p>14h30</p> <p>14h45</p> <p>15h00</p>
<p><b>Observações/reflexões:</b> A pedido do professor cooperante, esta aula será planeada e dada à turma completa, aos 21 alunos, sendo, assim, teremos o 2.º ano e o 3.º ano na mesma sala. Desse modo, este plano está organizado em duas partes, uma parte em comum aos dois anos de escolaridade (português, estudo do meio e artes visuais), e uma parte com as tarefas individuais do 3.º ano (matemática).</p>				

## Anexo 18 – Evidências do trabalho em grupo no 1.º CEB, em PES II

Em relação à parte da tarde, organizei a sala de aula, de modo a que os alunos ficassem à volta das mesas e conseguissem, tanto partilhar ideias, como ver para o quadro. Assim sendo, da parte da tarde, dei tempo para que conseguissem resolver exercícios do manual, em grupo, e, seguidamente, corrigimos os exercícios no quadro.

Assim, em concordância com Taylor e Brickman (1991), durante as atividades em grupos, os alunos são expostos a uma construção coletiva do conhecimento, sendo que esta possibilita a troca de experiências entre colegas e, simultaneamente, o contacto com diversas perceções. Por outro lado, as crianças desenvolvem a capacidade de ouvir e respeitar as opiniões diferentes, de modo a trabalharem em conjunto para alcançarem um objetivo comum.

Em suma, sobre segunda-feira, posso afirmar que os alunos se mostraram motivados para todas as tarefas propostas, bem como se mostraram interessados na realização das mesmas. Contudo, um dos aspetos a destacar é o facto de, no meu ponto de vista, ter conseguido explicar, com rigor científico, a definição de capacidade, bem como abordar as unidades de medida de capacidade.

## Anexo 19 – Organização da sala no 1.º CEB, em PES II



## Anexo 20 – Atividades dinamizadoras no 1.º CEB, em PES II



## Anexo 21 – Relatório Semanal no 1.º CEB, em PES II

### 1. Informação sobre o desempenho das crianças relevante para planificações com a turma:

Primeiramente é essencial salientar que na segunda-feira e na quarta-feira, os alunos do 3.º ano tiveram avaliações de português e de matemática, respetivamente. Assim, o meu tempo letivo apenas começou às 11:15 horas, 45 minutos antes da hora do almoço.

Seguidamente, é importante, também, ressaltar que, nesta última semana de estágio, o professor cooperante pediu-nos para escolher com que ano queríamos trabalhar. Sendo assim, optei por trabalhar com o 3.º ano, visto que, de forma individual, trabalhei muito pouco tempo com eles. Outro fator a considerar é que, apesar do 3.º ano ter 7 alunos, este é um grupo muito heterogêneo, uma vez que temos 2 alunos que se distraem facilmente e que precisam de ajuda constante para realizar tarefas. Todavia, também, há um aluno cujo português não é a sua língua materna, o que, de certa forma, exige tempo e atenção para explicar as tarefas.

Deste modo, relativamente ao dia 21 de junho, posso afirmar que os alunos, depois da avaliação de português, estavam um pouco agitados e um pouco cansados. Todavia, e a pedido do professor cooperante, optei por rever certos conteúdos de matemática para o teste, estando relacionados com a medida de tempo.

Assim sendo, comecei por realizar um pequeno teatro, de modo a utilizar expressões temporais e a utilizar, também, situações da vida quotidiana. Isto é, a minha personagem, o Senhor Relógio, encontrava-se atrasado para uma festa pois o seu amigo não o ajudou a preparar os petiscos durante a tarde. Então, utilizei problemas da vida diária para introduzir as horas, ou seja, perguntei que horas seriam se a festa fosse às 18h00 e eu estivesse atrasada duas horas.

De seguida, ainda para introduzir os conteúdos, apresentei um vídeo sobre os instrumentos de medida de tempo, como o relógio do sol, de pêndulo, entre outros. E, sobre esta visualização, posso afirmar que os alunos demonstraram bastante interesse em perceber como certos instrumentos funcionavam, o que, de certa forma, os cativou para aprender e para, também, gostarem dos conteúdos abordados.

Por conseguinte, o facto da parte da minha ser mais didática e lúdica, ajudou os alunos a demonstrar um comportamento bastante participativo e, simultaneamente, a demonstrarem interesse nas atividades propostas.

Um dos aspetos que requer mais atenção é que, neste grupo, existem diversos ritmos de trabalho, isto é, há alunos que realizam as atividades num tempo esperado, contudo, há alunos que demoram um pouco mais de tempo. Desta forma, de acordo com Freitas (2003, citado por Oliveira, 2016), para que todos os alunos tenham um bom desempenho é importante variar o tempo de aprendizagem, ou seja, temos de "permitir que cada um avance no seu ritmo usando todo tempo que lhe seja necessário".

Relativamente à parte da tarde, depois de observar que os alunos tinham dificuldades a ler as horas e a entender, mais concretamente, os minutos, decidi elaborar, no quadro, um esquema de modo a expor, de forma mais simples, a leitura das horas e dos minutos, num relógio analógico.



Figura 1: Relógio nos cadernos de dois alunos do 3.º ano, avança dois conteúdos matemáticos

Outra das atividades que propus foi a composição do relógio manipulável que os alunos tinham no seu caderno de apoio, de matemática. Ou seja, este relógio ajudou-os a perceber como funcionavam os ponteiros e o que cada um deles marcava.

Ainda neste dia, a pedido do professor cooperante, os alunos realizaram uma ficha, elaborada por mim, sobre a unidade de medida de tempo, sendo que foram organizados em pares de modo a que eu pudesse, de certa forma, a sentar-me ao lado do aluno com mais dificuldades e ajudá-lo na concretização da ficha.

Na minha opinião, os alunos gostaram muito destas tarefas e empenharam-se a compreender e, simultaneamente, a cooperarem em conjunto de modo a chegarmos a

conclusões. Não é, o facto de a aula ter começado de uma forma diferente, do que estavam habituados, fez com que as aprendizagens fossem mais dinâmicas e, de certa forma, mais ativas.

No tempo-livre, dia 22 de junho, os alunos têm ABC's, uma iniciativa da Câmara de Viseu, sendo a área abordada a Educação Física. Assim, os alunos do 2.º ano, bem como os alunos do 3.º ano, tiveram Educação Física, das 11h45 às 12h45.

Sendo assim, o meu tempo de lecionação apenas começou às 13h00, com os alunos do 2.º ano, apenas, pois, à pedido do professor cooperante, da parte da manhã, fiquei a observar a sua intervenção com a turma, devido a uma profensão que precisavam de ser tratados com todos os alunos. E, na parte da tarde, o mesmo precisava de tempo com os alunos do 3.º ano para acabar a avaliação de estudo do mês, esta que tinha sido começada na sexta-feira anterior.

Desta maneira, com os alunos do 2.º ano, depois do almoço, coloquei em prática um dos momentos da minha estratégia de ensino, acerca do calendário. Assim, perguntei aos alunos como é que podíamos ver o tempo e como é que podíamos ver que mês, que ano e que dia estamos, ao que me foi respondido que podíamos ver no calendário ou num calendário.

Seguidamente, como observei que alguns alunos tinham dificuldade em perceber quantos meses tem um ano, quantos dias tem um ano e quantos meses tem 30 ou 31 dias, optei por elaborar um esquema no quadro sobre quando mais abrangentes é, de seguida, dei a cada aluno, um calendário para preencher sobre o mês de junho, onde tentam de colocar em que dia da semana começou o mês, e completar os dias.



Figure 2: Página de um aluno do 2.º ano, sobre os conteúdos matemáticos.



Figure 3: Calendário elaborado pelos alunos do 2.º ano, com uma ajuda do professor cooperante.

No minha opinião, os alunos conseguiram compreender os conteúdos abordados, sendo que os alunos sempre se mostraram motivados e com interesse em trabalhar em conjunto, ou seja, esta aula teve muitos momentos de trabalho cooperativo e, consequentemente, um ambiente rico em descobertas mútuas, em feedback e em partilha de ideias.

Outro das atividades propostas, a este grupo, foi a elaboração de uma ilustração, sendo que esta tarefa foi dividida em três partes: a primeira parte trata respeito ao primeiro dia de aula, a segunda parte trata de descrever o dia 22 de junho e, por fim, uma ilustração sobre as suas férias de verão. Ou seja, com esta atividade, os alunos afirmaram que "o tempo passa por nós", pois, segundo os mesmos, estamos diferentes e já se passaram alguns meses desde o primeiro dia de aula.

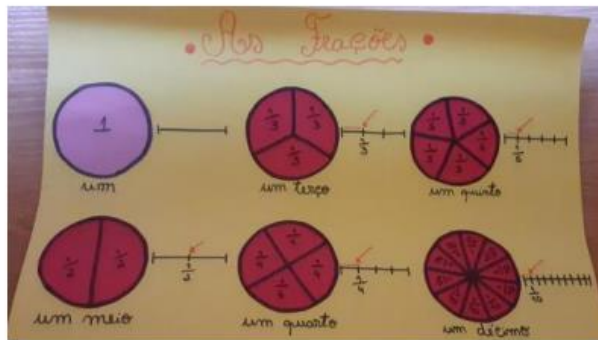
A meu ver, esta última tarefa, permitiu que os alunos se fossem mais ativos no seu processo de aprendizagem e, simultaneamente, compreendessem a passagem do tempo. De acordo com Taylor e Erickson (1991), a aprendizagem ativa acontece quando o ato de idealizar, planear, pesquisar, construir e avaliar a sua própria aprendizagem, acontece por parte da criança, sendo motivada pelo professor a explorar, a investigar, e ser criativa, a seguir os seus próprios interesses e a brincar de forma a fazer aprendizagens significativas.



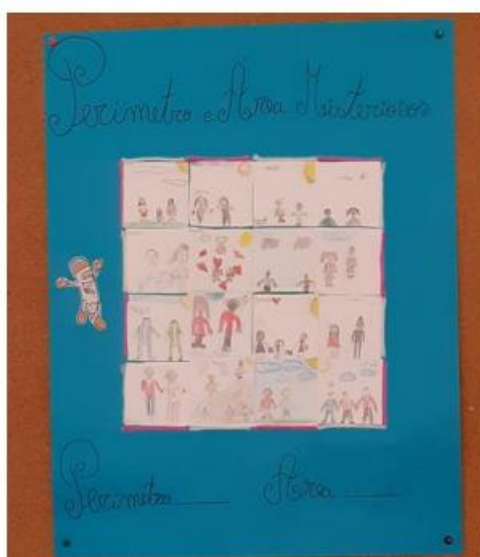
Figure 4: Algumas ilustrações dos alunos do 2.º ano, sobre a tarefa da passagem de tempo.

Em relação à quarta-feira, dia 23 de junho, os alunos realizaram a avaliação de matemática, até às 11h30. Sendo assim, o meu tempo de lecionação apenas começou às 11h40, onde, a pedido do professor cooperante, os alunos realizaram, apenas, uma tarefa. São é, os alunos do 2.º ano elaboraram uma régua analítica, com materiais recicláveis, sendo, também, uma tarefa pertencente à estratégia de ensino.

Anexo 22 – Materiais didáticos elaborados no 1.º CEB, em PES II



Anexo 23 – Cartazes realizados no 1.º CEB, em PES II



Anexo 24 – PPT'S realizado no 1.º CEB, em PES II





## Anexo 25 – Seminários assistidos em PES II




Certifica-se que **MARIANA REI** participou no II Seminário sobre Inclusão e NEE, intitulado "Diálogos sobre Diversidade no Ensino Superior - estudantes com Necessidades Educativas Específicas", organizado pela coordenação do Gabinete de Apoio e Promoção à Inclusão (GAPI-NEE) da ESEV e pelo Núcleo de Estágio de Educação Social do GAPI-NEE, que decorreu no dia 21 de junho de 2021, em formato online, das 16h00 às 18h30m.

Viseu, 21 de junho de 2021

O Presidente da ESEV  
  
 João Paulo Balula  
 (Professor Coordenador)

# Anexo 26 – Relatório Semanal na EPE

**Instituto Politécnico de Viseu**  
Escola Superior de Educação de Viseu

**Enquadramento**

No âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada em EPE I foi proposta a realização de um relatório semanal proveniente das intervenções efetuadas em contexto do sala de atividades, no Jardim de Infância de Paradinha.

Assim, o meu grupo de estágio encontra-se a realizar intervenções sob a orientação da educadora cooperante Ângela Rodrigues, tendo como supervisoras a professora Maria Figueiredo e a professora Mera Maravilha.

Por conseguinte, o presente relatório corresponde às minhas intervenções, de forma individual, nos dias 26 de abril de 2022 a 27 de abril de 2022.

**1. Informação sobre o desempenho das crianças relevantes para futuras planificações com o grupo:**

A semana de intervenção foi marcada por atividades relacionadas com o Dia da Mãe, bem como a exploração de uma experiência em oficinas, a pedido da educadora cooperante. Neste segmento, tive a oportunidade de fazer uma planificação, neste sentido para dois dias, com o objetivo de potenciar um conjunto de atividades múltiplas e aprendizagem significativas. Contudo, é de referir que, em conversa com as crianças, advi-me algumas atividades deveriam sofrer alterações e, por isso, modificá-las em detrimento dos interesses e motivações das crianças.

Assim sendo, relativamente à minha semana de intervenção, no dia 26 de abril, durante a parte da manhã, as crianças começaram o seu dia com a reunião de conselho, algo regular na sua rotina, onde cantámos a canção dos bons dias, marcámos as presenças, verificámos quem eram as crianças que, durante esta semana, leram histórias (uma vez que, cada semana, em pares, as crianças têm tarefas como: limpar a sala, reciclagem, presidentes, escrever a data, verificar o tempo, etc.). É de referir, também, que, neste dia, como era início da semana, temos o diário perlocutório que não tínhamos atividades por realizar e, por isso, não foi necessário realizar o plano do dia.

Outro dos aspetos a mencionar, ainda na reunião de conselho, é que algumas crianças quiseram partilhar as suas experiências ou acontecimentos que ocorreram fora do jardim de infância, sendo que algumas destas partilhas foram registadas, ou seja, escritas por mim e, posteriormente, ilustradas pelas crianças, na área das artes. O objetivo do registo destas partilhas passa por transmitir às crianças a relação entre escrita e leitura, de modo que estas consigam perceber o seu valor e importância. Por outro lado, segundo a educadora cooperante, no fim do mês, será escolhida a notícia com mais importância, o que, na minha opinião, é um bom método de motivar as crianças que tentam participar, a falarem e partilharem as suas vivências.

Pág. 2

**Instituto Politécnico de Viseu**  
Escola Superior de Educação de Viseu



**Figura 7** - Lugar das notícias, disponível na área de escrita

No entanto, durante a partilha de experiências, é de referir que este momento de reflexão, no reunião de conselho, é um momento que merece a nossa atenção pois podemos retirar muita informação do que as crianças partilham, o que, posteriormente, nos pode ajudar a planificar atividades individuais ou em grupo. Assim sendo, é de mencionar que muitas crianças quiseram partilhar algo, inscrevendo-se no quadro “quero contar, mostrar, escrever” e que, consequentemente, proporcionamos um momento bastante longo. Desde modo, as crianças só conseguiram inscrever-se nas áreas que queriam trabalhar, antes do intervalo.

Todavia, um dos aspetos que merece ser referido é que, desta reunião de conselho, surgiu uma tarefa individual, uma vez que uma criança trouxe, de casa, um livro em francês, sendo que, no mesmo, teria de juntar as palavras com as imagens correspondentes. Assim sendo, a tarefa individual, desta criança, foi traduzir as palavras em francês para português e, posteriormente, explicar como é que funcionava o livro.



**Figura 8** - Livro que a criança trouxe para mostrar e, posteriormente, é sua tarefa individual a tradução do mesmo.

Ainda na reunião de conselho, é de destacar que, como no domingo, dia 1 de maio, seria o Dia da Mãe, foram apresentadas várias ideias de prendas que as crianças poderiam fazer para, posteriormente, darem às suas mães/avós. Assim sendo, algumas crianças queriam começar a criar as suas prendas, enquanto outras tinham projetos/trabalhos por acabar.

De seguida, depois do intervalo, as crianças foram trabalhar para as áreas que já tinham escolhido, onde algumas crianças tiveram a oportunidade de acabar alguns dos seus projetos e outras tiveram a oportunidade de começar novos. Este momento é um momento destinado a trabalho individual, sendo que o meu papel é de ajudar as crianças que necessitam, principalmente as mais pequenas, uma vez que, muitas das vezes, necessitam de ajuda para se concentrarem numa tarefa e realizá-la “bem” feito e, há crianças que começaram a trabalhar numa área, mas, ao verem outras crianças a fazerem algo interessante, abandonam os seus projetos para fazer o que viam, sendo, por isso, o meu papel o de orientá-las.

Pág. 3

**Instituto Politécnico de Viseu**  
Escola Superior de Educação de Viseu

Outro dos aspetos a mencionar é que, antes do almoço, as crianças têm um momento para comunicar o que fizeram nas áreas, sendo um momento da rotina diária, contudo, como referido anteriormente, poucas crianças quiseram comunicar. Assim sendo, este momento foi curto, sendo que reunimos das crianças que que eu escrevesse e que fizessem, onde fizemos e como fizemos os seus projetos.

Ainda da parte da manhã, importa referir que as crianças não tiveram a aula de educação física, sendo que tiveram a possibilidade de trabalhar com os seus projetos, como a tradução do livro, construção na área da fábrica, a criação das prendas para o Dia da Mãe e, também, a elaboração do cartão “Bater o Pneu”.



**Figura 9** - Crianças a realizarem as prendas para o Dia da Mãe

Relativamente ao período da tarde, segundo a agenda semanal das crianças, esta é destinada à exploração do exterior no dia das artes, sendo que, nesta semana, apresentei o artista Van Gogh. Através da exploração de algumas das suas pinturas, as crianças chegaram à conclusão de que o artista se pintava a ele próprio (autorretrato) e a outras pessoas, utilizando uma técnica diferente de Claude Monet.

Deste momento, as crianças foram entusiasmas com a nova técnica de pintura e propuseram realizar um retrato da mãe, utilizando lápis de pastel para pintar e lápis de cor para colorir a técnica de Van Gogh. Sendo assim, as crianças que quiseram realizar a atividade foram para a área das artes, mais propriamente para o desenho, e as restantes crianças foram realizar a prenda da mãe, para a área de língua.



**Figura 10** - Retrato das mães das crianças

Pág. 4

**Instituto Politécnico de Viseu**  
Escola Superior de Educação de Viseu

Em relação ao dia 27 de abril, quarta-feira, mais uma vez, iniciámos o dia com a nossa reunião de conselho, onde algumas crianças quiseram partilhar as suas experiências ou mostrar alguns trabalhos/projetos que tinham em casa. Neste dia, o mundo foi curto, pois, as crianças estavam entusiasmadas por mostrar o retrato da mãe, utilizando a técnica de Van Gogh, bem como acabar as prendas para as mães.

Sendo assim, depois do almoço, as crianças foram marcar a sua entrada na área que queriam trabalhar e a pedido da educadora cooperante, apenas duas crianças, de cada turma, foram realizar o retrato da mãe, sendo que, quando uma acabasse, outra poderia ir logo. Assim, todas as crianças estavam a trabalhar, mas também tinha a oportunidade de acabar outros projetos antes de irem para a área do desenho.

Posteriormente, a pedido das crianças, várias retinas foram expostas no jardim da sala, situadas à volta da parte da sala, do lado esquerdo. É de referir que, paralelamente a esta atividade, outras crianças estavam a terminar as suas atividades.



**Figura 11** - Retrato das mães, pintado pelas crianças

Seguidamente, antes do almoço, sendo várias das crianças, foram comunicados alguns projetos acabados pelas crianças, bem como a tradução do livro de uma criança, projeto que foi realizado por mim e mais outra criança, e o cartão “Bater o Pneu”, projeto realizado por três crianças.



**Figura 12** - Cartão “Bater o Pneu”

Pág. 5

Relativamente ao papel da água, e mesmo foi desafiada às crianças, onde apresenta uma experiência sobre a água, onde as crianças verificaram se algumas substâncias eram ou não solúveis em água.

Esta atividade foi bem recebida pelas crianças, sendo que as mesmas mostraram interesse durante a mesma. No entanto, outro aspeto a referir é que, antes da realização de mesmo, foi realizado e explicado um cartão onde as crianças tinham de desenhar o que achavam que ia acontecer às substâncias.



Figura 7: Cartão "O que acontece à água?"

Antes na quarta-feira, as crianças, depois da experiência, tiveram a oportunidade de brincar com balões na sala de atividades, atividade que a educadora cooperante tinha previsto às crianças. Assim sendo, de modo a brincar a brincadeira, eu e o meu par de estágio desenhámos cartões nos balões das crianças.



Figura 8: Crianças a brincar com os seus balões

Deste modo, importa ainda, ressaltar que as atividades da semana conseguiram desenvolver capacidades e competências ao nível da Expressão e Comunicação, da Formação Pessoal e Social e do Conhecimento do Mundo. Sendo as aprendizagens mais evidentes as seguintes:

- ✓ Formação Pessoal e Social: cooperação, colaboração, desenvolver respeito, atitude de partilha e saber esperar, sendo articulada com as outras áreas do saber através do seu caráter transversal.

- ✓ **LDAC:** compreender mensagens orais em situações de comunicação, identificar as funções do uso da leitura e escrita, aperceber-se do sentido direcional da escrita e estabelecer uma relação entre a escrita e a mensagem oral.
- ✓ **Artes:** desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas e apreciar diferentes manifestações de artes visuais, a partir da observação de várias obras.
- ✓ **Conhecimento do Mundo:** reconhecer os recursos tecnológicos do seu ambiente e explicar as suas funções e vantagens (uma vez que foi necessário utilizarmos o Tablet para a investigação); utilizar diferentes suportes tecnológicos nas atividades do seu quotidiano, com cuidado e segurança, e apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nos seus diferentes etapas: questionar, criticar hipóteses, planejar como encontrar respostas, experimentar e reunir informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las; manter comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente.

Neste contexto, é essencial, ainda, destacar que as atividades propostas, que promoveram o empenho e participação das crianças, foram relevantes na medida em que foram ao encontro das interesses e motivações das crianças proporcionando-lhes, assim, momentos positivos e significativos de aprendizagem e envolvimento.

## 2. Apreciação de opções de organização do ambiente educativo relevantes para futuras planificações com grupo:

O espaço educativo, onde tem a oportunidade de dinamizar as várias intervenções, encontra-se organizado por áreas. Como tal, neste espaço educativo, encontramos as áreas do faz de conta, das artes, das oficinas, das colagens, da escrita, da biblioteca, das reuniões de conselho e da matemática.

Os espaços referidos anteriormente são propostos a momentos de partilha, troca de ideias e discutido em grande grupo, sendo que todas as crianças têm a liberdade de trabalharem onde querem, havendo, claro, um controlo pois não podem ir sempre para a mesma área, tendo que passar por todas ao longo da semana.

Assim sendo, relativamente ao ambiente educativo da sala de atividades 2, este é convidativo e dinâmico, uma vez que, para além das áreas, as crianças ainda têm um espaço com mesas para as reuniões de grande grupo e um placar onde estão expostas as instrumentais de regulação, como o quadro de tarefas, quadro das presenças, lista, quadro de atividades,

calendário, quadro dos aniversários, agenda semanal, quadro "quero mostrar, contar, escrever" e o quadro das "comunicações".



Figura 9: Instrumento de regulação de sala de atividades 2

No mesmo sentido, os instrumentos de regulação ajudam a criança a organizar-se e a desenvolver a sua aprendizagem, uma vez que cada quadro permite que a criança desenvolva uma aprendizagem diferente e importante, como: trabalhar a data e os meses, a organização e o compromisso para algo, os estados do tempo e a contagem das representações, ao longo de cada mês.

Relativamente à mesa referida anteriormente, esta pode ser usada sempre que há atividades de grande grupo ou que requerem mais espaço. A mesma é utilizada para momentos de partilha, troca de ideias/opiniões e, consequentemente, discutido em grande grupo. Acerca da disposição, as crianças, a educadora cooperante e nós, as educadoras estagiárias, conseguimos estar de frente umas para as outras, facilitando a compreensão de mensagens e de ações. Além disso, o facto de os instrumentos de regulação estarem visíveis às crianças e às educadoras é uma mais-valia, visto que sempre que necessitarmos de os usar ou de recorrer a eles basta olhar para lá.

Acerca da disposição das áreas, na minha perspetiva, tal todo o sentido conforme estão, pois conseguimos observar nos uns aos outros e, se alguma necessidade de ajuda é mais fácil de compreender e de chegar à criança.

No nível da composição e distribuição das diversas áreas, não houve qualquer alteração, sendo que as crianças podem usufruir de todas as áreas e das suas diferentes materiais. No entanto, as áreas mais trabalhadas, estes dias de estágio, foi a área de escrita e das artes.

Neste seguimento, na sala de atividades 2, as crianças, como habitual, estão reunidas à volta da mesa de reuniões, no início do dia de trabalho, estando cada uma sentada na sua cadeira para mostrarem ou contarem alguma acontecimento e, também, para traçarem o plano do dia. No entanto, importa destacar que nós, educadoras estagiárias, estivemos sentadas junto das crianças que têm mais dificuldade em se concentrar, com o intuito de chamar a sua atenção de modo construtivo e abster e nunca reprimos para as situações que estão a ser apresentadas, durante as reuniões de conselho.



Figura 10: Área de faz de conta



Figura 11: Área de arte e das artes



Figura 12: Área das oficinas



Figura 13: Área de escrita



Figura 14: Área de biblioteca



Figura 15: Área de matemática

Outro espaço a considerar é um placar de cartaz junto à porta da sala, do lado de fora, que até então está ocupado por trabalho do 1.º CEB. Desta forma, este placar é utilizado para a exposição de vários trabalhos e projetos das crianças do sala de atividades 2.



Figura 16: Placar do lado exterior da sala de atividades 2

Desta forma, o espaço educativo está bem organizado, sendo que as áreas dispostas encontram-se CCEPE e, por isso, torna-se num ambiente rico e dinâmico, onde todas as materiais estão disponíveis e acessíveis à utilização, não só por parte das educadoras, como também por parte das crianças.

Outro fator a considerar é que o jardim da infância é composto, ainda, por dois espaços exteriores onde as crianças podem desenvolver múltiplas atividades, no período de recreio, quando o tempo permite. Contudo, neste momento, as crianças só podem utilizar o espaço exterior inferior, uma vez que as crianças do 1.º CEB utilizam o espaço exterior do piso 1.

Importa ainda referir que, no decorrer das atividades teve sempre em atenção a preparação prévia dos espaços para uma melhor organização e gestão das atividades, quando da apresentação das mesmas ao grupo. Por este motivo, para futuras planificações é importante que seja dada à criança o espaço necessário para trabalhar comodamente, mas também, de maneira a poderem cooperar uns com os outros e partilharem as suas ideias.

### 3. Apreciação de opções didáticas relevantes para futuras planificações com o grupo

Nos dias 26 e 27 de abril, as crianças foram convidadas a realizar atividades em grande grupo, em pequeno grupo e individualmente. Assim sendo, nos dois dias comecei por ouvir as crianças a colocarem as perguntas e, de seguida, a colocarem o seu nome no quadro "Quero contar, mostrar, escrever", de forma que, posteriormente, pudessem partilhar as suas experiências.

Desde muito, com a minha planificação, consegui observar alguns dos interesses e dificuldades das crianças, o que permitiu partir dessas mesmas interesses/dificuldades, para a criação de atividades/momentos, com o objetivo de desenvolver tarefas que possam estimular a criança. Importa ainda destacar que, as crianças estiveram reativas, mostrando interesse e curiosidade nas diversas tarefas propostas, sendo que, muitas das vezes, também propunham atividades, com a tradução das palavras em francês para português e a criação do mural de Dia da Mãe.

Ao longo dos dias de estágio, pude observar o interesse e a integração com os vários trabalhos apresentados, sendo que estes transpõem o empenho, a criatividade e a imaginação que as crianças mostram em cada um dos momentos.

No fim da manhã, é importante termos em consideração que as crianças, apenas comunicam quando acabam os seus projetos, sendo que esta semana houve poucas crianças a comunicar os seus projetos, visto que ainda tinham um projeto em comum para acabar e um realizado em pares. Assim sendo, relativamente a projetos individuais, apenas duas crianças quiseram comunicar o que realizaram na área do faz-de-conta.

No que concerne às atividades, de grupo grande, pequeno e individuais, as crianças demonstraram empenho, interesse, entusiasmo, envolvimento e implicação. Sendo que, desta maneira, pude referir que tanto as atividades de grupo como as individuais são importantes e promovem, na sua medida, motivação e empenho que, por sua vez, possibilitam a perspetiva de aprendizagens significativas.

No que concerne aos materiais didáticos, construídos e pensados, é relevante destacar que os mesmos proporcionaram o empenho e motivação das crianças, ou seja, tiveram um impacto positivo no sucesso das atividades, na medida em que o grupo se manteve interessado

Acima do momento das comunicações, acho que esta semana compreendi melhor que, as linhas perguntas essenciais que devo fazer, enquanto futura educadora, são "para onde está a trabalhar?", "o que fazes?" e "como fazes?", de modo a levar a criança a ter um pensamento crítico e uma descrição mais sequencial do que realizou.

Por fim, outro aspeto relevante que merece ser destacado é o facto de ter conseguido estabelecer, por meio da comunicação, uma relação adulto-criança não repressiva, nem inibitiva, tendo como objetivo cativar as crianças para a realização das atividades através de pequenas questões-chave como: "Queres-me ajudar? Posso ajudar-te? O que podemos fazer?".

### 8. Desafios futuros do meu desempenho:

Primeiramente, é importante referir que o grupo de crianças com o qual tenho a oportunidade de intervir, é bastante heterogêneo, na medida em que é composto por crianças com NEE, com dificuldades a nível do desenvolvimento da fala, com dificuldades e com interesses variados.

Por esta razão, talvez o maior desafio futuro está diretamente relacionado com o facto de todos os dias serem um desafio, uma vez que as crianças podem trazer algum tema do caso e, a partir da comunicação de mesmo, ser criada uma atividade que não estava prevista. Outro desafio a destacar está relacionado com o facto de ter de estar, constantemente, atento ao que as crianças contam ou mostram, principalmente nos reuniões de conselho, uma vez que podem surgir muitas atividades interessantes.

Por conseguinte, outros desafios encontram-se relacionados com a frequente criação de ambientes propícios que permitam que a criança se envolva nas atividades, facultando e recorrendo a materiais didáticos diversos que os motivem a explorar as diversas áreas presentes na sala, tornando-as mais apelativas e dinâmicas.

Por outro lado, é essencial, também, estar-me aberta a todas as crianças, principalmente às crianças que apresentam maior dificuldade, uma vez que estas necessitam de mais ajuda e apoio, tanto na integração das rotinas do jardim como na realização de tarefas, de modo a permitir que tenham o maior partido das suas capacidades.

Por fim, outro desafio com que me tenho deparado frequentemente, é o facto de não estar de acordo com algumas ideias/propostas da educadora cooperante, por exemplo, o facto de as crianças não poderem, todas as semanas, ir explorar o exterior, mesmo que esteja bom tempo.

### 5. Resultado de Oportunidades de aprendizagem por área/domínio de conteúdo:

em explorar as diversas potencialidades dos mesmos. Deste modo, é de referir que a elaboração do cartaz atinou à experiência "O que acontece com a água?" ajudou as crianças a compreenderem melhor o que acontece com as substâncias, bem como a entenderem que as nossas hipóteses nem sempre estão corretas, sendo necessários experimentarmos e verificarmos.

Por último, destaco algumas opções didáticas que são importantes e relevantes para futuras intervenções com o grupo:

- ✓ Proporcionar mais saídas de campo, com o intuito de registar/coletar dados;
- ✓ Pedir para que as crianças desenhem o projeto que querem realizar, antes de o começar a criar;
- ✓ Levar mais materiais para enriquecer algumas áreas;
- ✓ Elaboração de mais cartazes de experiências, com a cultura das "hipóteses".

### 4. Destaques sobre o meu desempenho:

No que diz respeito ao meu desempenho, importa destacar que utilizei uma linguagem apropriada à faixa etária das crianças do grupo, tal como a realização de uma adequada exploração dos conteúdos acima mencionados.

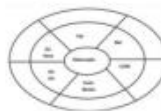
Por conseguinte, também consegui explorar os interesses das crianças que permitiram o surgimento de verdadeiras comunicações a nível oral e o surgimento de futuras atividades. Ainda neste tópico, posso afirmar que, entre as realizações das atividades propostas, escuta/articulação e coerência o que, consequentemente, promoveu um processo de aprendizagem claro, simples e significativo para as crianças.

Em relação ao nível do desenvolvimento das atividades e do dinamismo do grupo, é essencial destacar que tentei, sempre que possível, promover a criação de condições para o envolvimento/participação de todas as crianças e de condições que potenciam uma aprendizagem colaborativa/cooperativa. Deste modo, através do questionamento, na reunião de conselho, potencial a participação das crianças que, ao longo das atividades manifestaram empenho, atenção e motivação.

Outro fator a considerar é que consegui, em alguns dos momentos importantes, e de troca de ideias, captar a atenção das crianças para as diversas atividades, de um modo cativante e apelativo sem ser autoritário e repressivo. Ainda se torna essencial ressaltar o facto de que, nesta semana, fui notável a procura, de não, atividades rotineiras, por parte das crianças, em vários momentos do dia, sendo que estas atitudes tornaram as intervenções mais envolventes, interativas e dinâmicas.

Acima do momento das comunicações, acho que esta semana compreendi melhor que, as linhas perguntas essenciais que devo fazer, enquanto futura educadora, são "para onde está a trabalhar?", "o que fazes?" e "como fazes?", de modo a levar a criança a ter um pensamento crítico e uma descrição mais sequencial do que realizou.

Por fim, outro aspeto relevante que merece ser destacado é o facto de ter conseguido estabelecer, por meio da comunicação, uma relação adulto-criança não repressiva, nem inibitiva, tendo como objetivo cativar as crianças para a realização das atividades através de pequenas questões-chave como: "Queres-me ajudar? Posso ajudar-te? O que podemos fazer?".



Definitamente existe um momento que precede o acolhimento e, nesse momento, as crianças, conforme chegam, dirigem-se para o refeitório, sob a supervisão das funcionárias. Assim, sobre este momento, importa referir que as crianças exploram livremente o espaço e os materiais disponíveis no mesmo, mais concretamente puzetes e materiais de construção, entre os legos, desenvolvendo, assim, competências nas diversas áreas de conteúdo. Contudo, a área que mais prevalece é a área de Formação Pessoal e Social, sendo que se destaca em todas as brincadeiras e ações da criança, como por exemplo na forma como as crianças comunicam umas com as outras, a fim de partilhar ideias e opiniões entre elas.

Além da área de Formação Pessoal e Social, a área de Expressão e Comunicação também está muito presente, ao longo dos dias. Assim, no domínio das Artes Visuais, foi possível observar os desenvolvimentos das crianças, inclusive, as brincadeiras que algumas delas criaram com os seus próprios desenhos. Desta forma, as crianças através das suas experiências e produções desenvolvem capacidades expressivas e criativas.

Relativamente à Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, foram possíveis observar diferentes momentos, como por exemplo, a escrita das mesmas uma grafia da comunicação e de "para mostrar, contar ou explicar", e escrita das palavras isoladas e a comunicação, tanto das produções que realizaram como da experiência, uma vez que as crianças tinham de partilhar o que achavam que ia acontecer à água.

No este de Educação Física, mais concretamente, no processo, as crianças desenvolveram a consciência de si e do seu corpo através do movimento, sendo que tinham diversas obstáculos e diversas tarefas a realizar, recorrendo, portanto, as suas capacidades e habilidades.

Em suma, do ponto de oportunidades de aprendizagem por área ou domínio de conteúdo é importante destacar que, com a realização das atividades, foi possível referir que as crianças se interessam por:

- ✓ Formação Pessoal e Social: comunicar o que descobriam, aprenderam e fazerem; fazer questões sobre o que observam, esperar pelo seu vez na realização das atividades, ser compreendidos de acordo a comunicação, por iniciativa própria ou quando solicitado; conversar com as crianças utilizando vocabulário de fazer

escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades acerca do que está a realizar/observar, desenvolverem uma atitude crítica ao que se passa ao seu redor.

- ✓ **Educação Artística:** expressam-se através do desenho e da pintura; inventam e representam personagens e situações, utilizando e recriando o espaço e objetos nele presentes e, através de materiais presentes na sala, são capazes de produzir um projeto, tanto em papel como em 3D; reconheceram e mobilizaram elementos para as suas produções artísticas.
- ✓ **LOAE:** fazem perguntas sobre novas palavras; usam, naturalmente, a linguagem com diferentes propósitos e funções, fazendo pedidos, apresentando ou debatendo ideias; pedem aos adultos que lhes leiam e escrevam coisas; reconhecem letras e sabem a sua organização em palavras; apercebem-se do sentido direcional da escrita.
- ✓ **Conhecimento do Mundo:** têm curiosidade e interesse pelo que os rodeia, observando e colocando questões que evidenciam o seu desejo de saber mais; reconhecem unidades básicas do tempo diário, semanal e anual; compreendem e identificam diferenças e semelhanças entre os diversos materiais, relacionando-os com as suas propriedades; manifestaram comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito do ambiente.
- ✓ **Matemática:** mostram interesse e curiosidade pela matemática, compreendendo a sua importância e utilidade.

## Anexo 27 – Planificações Semanais em EPE

1. Tabela com organização dos dias (momentos, rotinas + tarefas)

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira
0900 - 0915	<b>Recepção das crianças</b> (Bem-vindas no refeitório até as educadoras chegarem e irem para a sala - fazem jogos didáticos ou pré-identificação)	<b>Recepção das crianças</b> (Bem-vindas no refeitório até as educadoras chegarem e irem para a sala - fazem jogos didáticos ou pré-identificação)	<b>Recepção das crianças</b> (Bem-vindas no refeitório até as educadoras chegarem e irem para a sala - fazem jogos didáticos ou pré-identificação)
0915 - 0940	<b>Atividade</b> (Quarta das perguntas, Quarta de tarefas, quarta das letras (30s))	<b>Atividade</b> (Quarta das perguntas, Quarta de tarefas, quarta das letras (30s))	<b>Atividade</b> (Quarta das perguntas, Quarta de tarefas, quarta das letras (30s))
0940 - 1000	<b>Atividade de leitura</b> ("Quem medeia, controla os recursos", Cabanelas)	<b>Atividade de leitura</b> ("Quem medeia, controla os recursos", Cabanelas)	<b>Atividade de leitura</b> ("Quem medeia, controla os recursos", Cabanelas)
1000 - 1040	<b>Atividade de leitura</b> (As crianças escolhem entre quatro e trabalham depois do recreio ou antes do recreio)	<b>Atividade de leitura</b> (As crianças escolhem entre quatro e trabalham depois do recreio ou antes do recreio)	<b>Atividade de leitura</b> (As crianças escolhem entre quatro e trabalham depois do recreio ou antes do recreio)
1040 - 1050	<b>Atividade de leitura</b> (As crianças escolhem entre quatro e trabalham depois do recreio ou antes do recreio)	<b>Atividade de leitura</b> (As crianças escolhem entre quatro e trabalham depois do recreio ou antes do recreio)	<b>Atividade de leitura</b> (As crianças escolhem entre quatro e trabalham depois do recreio ou antes do recreio)
1050 - 1100	<b>Atividade de leitura</b> (As crianças escolhem entre quatro e trabalham depois do recreio ou antes do recreio)	<b>Atividade de leitura</b> (As crianças escolhem entre quatro e trabalham depois do recreio ou antes do recreio)	<b>Atividade de leitura</b> (As crianças escolhem entre quatro e trabalham depois do recreio ou antes do recreio)
1100 - 1130	<b>Atividade de leitura</b> (As crianças escolhem entre quatro e trabalham depois do recreio ou antes do recreio)	<b>Atividade de leitura</b> (As crianças escolhem entre quatro e trabalham depois do recreio ou antes do recreio)	<b>Atividade de leitura</b> (As crianças escolhem entre quatro e trabalham depois do recreio ou antes do recreio)
1130 - 1200	<b>Atividade de leitura</b> (As crianças escolhem entre quatro e trabalham depois do recreio ou antes do recreio)	<b>Atividade de leitura</b> (As crianças escolhem entre quatro e trabalham depois do recreio ou antes do recreio)	<b>Atividade de leitura</b> (As crianças escolhem entre quatro e trabalham depois do recreio ou antes do recreio)
1200 - 1400	<b>Almoço</b> (7 refeições de uma família comensais em pratos que refletem as atividades)	<b>Almoço</b> (7 refeições de uma família comensais em pratos que refletem as atividades)	<b>Almoço</b> (7 refeições de uma família comensais em pratos que refletem as atividades)
1400 - 1430	<b>Atividade de leitura</b> (As crianças escolhem entre quatro e trabalham depois do recreio ou antes do recreio)	<b>Atividade de leitura</b> (As crianças escolhem entre quatro e trabalham depois do recreio ou antes do recreio)	<b>Atividade de leitura</b> (As crianças escolhem entre quatro e trabalham depois do recreio ou antes do recreio)
1430 - 1515	<b>Atividade de leitura</b> (As crianças escolhem entre quatro e trabalham depois do recreio ou antes do recreio)	<b>Atividade de leitura</b> (As crianças escolhem entre quatro e trabalham depois do recreio ou antes do recreio)	<b>Atividade de leitura</b> (As crianças escolhem entre quatro e trabalham depois do recreio ou antes do recreio)
1515 - 1600	<b>Atividade de leitura</b> (As crianças escolhem entre quatro e trabalham depois do recreio ou antes do recreio)	<b>Atividade de leitura</b> (As crianças escolhem entre quatro e trabalham depois do recreio ou antes do recreio)	<b>Atividade de leitura</b> (As crianças escolhem entre quatro e trabalham depois do recreio ou antes do recreio)

2. Justificação das ações empreendidas para a semana

A presente semana, diz respeito à segunda semana de implementação do 2.º semestre, no 1.º ano, semanas de 20 e 27 de abril de 2022, sendo que o local de estágio é o mesmo, o método e a agenda semanal das crianças são, também, os mesmos, tendo em conta o que foi implementado anteriormente, vai dinamizar atividades, em momentos específicos, tendo em atenção as diversas áreas das OCEPE.

Importa destacar que todos os períodos da manhã são dedicados à exploração das áreas, pelas crianças, de forma autónoma e individual (ou pequenos grupos). E, posteriormente, nos períodos da tarde são desenvolvidas atividades em grande grupo. Assim sendo, as atividades que serão desenvolvidas, pelas crianças em colaboração com as educadoras estagiárias, terão em consideração o que estas querem realizar e como querem fazer e, por isso, o nosso papel é o de observar e dar o apoio necessário, sempre que for essencial.

Desta forma, as atividades selecionadas podem desenvolver, nas crianças, aprendizagens significativas ao nível das seguintes áreas:

- ✓ **Formação Pessoal e Social:** que, devido ao seu caráter transversal, pode ser articulada com as aprendizagens de outras áreas de conteúdo.
- ✓ **Áreas Visuais:** para as crianças irão desenvolver capacidades expressivas e criativas, com a apresentação de um novo artigo e, consequentemente, expor diferentes manifestações de arte (texto lido e interpretado e a apresentação de artes com alimentos).
- ✓ **Áreas de Leitura:** visto que as crianças irão realizar uma experiência com Água, onde poderão verificar se algumas substâncias são ou não solúveis em água. Esta experiência será 3D para explicar a presença de "algumas substâncias desaparecem na água", querendo que surja num dia de estágio.

Neste seguimento, importa ressaltar que a atividade pensada tem como objetivo a apresentação de duas formas de arte diferentes, relacionadas com o Dia da Mãe, uma vez que as crianças, para além de realizarem o trabalho de arte, poderão, também, em algumas fotografias de arte com comida, podendo realizar um pequeno-almoço com a ajuda do pai, para a mãe, no dia 7 de maio.

Importa, ainda, destacar que, no decorrer dos dias, as aprendizagens desenvolvidas pelas crianças serão articuladas com outras áreas de conteúdo e que estas se desenvolvem com o objetivo de sensibilizar as crianças para os valores da partilha, do respeito, da solidariedade, entre outros que deverão ter em consideração ao longo do ano.

No seguimento, e como foi aludido no momento, na quarta-feira iremos alistar as crianças, onde poderemos observar se alguns alimentos como a massa e o arroz, e algumas substâncias como o açúcar e o vinagre, são ou não solúveis em água.

3.1. Mapa de leitura

3. Operacionalização das diferentes momentos do dia

**Receção, Chegada das crianças, Atividade**

- ✓ **Novo:** 0900 - 0945
- ✓ **Local:** Refeitório e Sala de atividades 2.
- ✓ **Aprendizagens Visuais:** Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo.

**Formação Pessoal e Social:**

Consciência de si como aprendiz

- ✓ A criança tem de ser capaz de responder sem os outros, no processo de aprendizagem;
- ✓ Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem.

**Independência e autonomia**

- ✓ A criança deverá ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em consideração o seu bem-estar e o dos outros;
- ✓ Conhecer as diferentes maneiras de lidar com o dia-a-dia, e não somente, e o que fazer em cada um deles e para quê;

**Formação Pessoal e Social:**

- ✓ Ficar entusiasmado de tarefas que se comprometem a realizar, encorajando-as de forma leve sem estar ausente.

**Consciência democrática e cidadã**

- ✓ A criança deve desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social;
- ✓ Deve respeitar a diversidade e solidificar-se com os outros.

**Expressão e Comunicação:**

**Situação Artística - Música**

- ✓ A criança deve interpretar com intencionalidade expressiva-musical, cantos rítmicos e canções;
- ✓ Elaborar improvisações musicais, tendo em conta diferentes estímulos e intencões, utilizando diversos recursos sonoros.

**Situação Artística - Dança**

- ✓ A criança deve desenvolver o sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros;
- ✓ Refletir sobre as realidades rítmicas e as coreografias que experimenta e foi observada.

**Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - Comunicação Oral**

- ✓ Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;
- ✓ Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adaptado à situação;
- ✓ Cantar, reproduzindo de forma livre mas com o apoio de letras de canções;
- ✓ Realizar acontecimentos, mostrando progresso não só na clareza do discurso como no respeito pela sequência dos acontecimentos.

**Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto**

- ✓ Identificar funções no uso da leitura e da escrita;
- ✓ Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interação com os outros.

**Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - Atividade de convenções de escrita**

- ✓ Operar-se de sentido direcional da escrita.
- ✓ Estabelecer relação entre a escrita e a mensagem oral.

**Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - Prazer e motivação para ler e escrever**

- ✓ Estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita associadas ao seu valor e importância.
- ✓ Sentir-se competente e capaz de usar a leitura e a escrita, mesmo que em formas muito simples e não convencionais.

**Conhecimento do Mundo:**

**Abordagem às Ciências: Conhecimento do Mundo Social**

- ✓ Reconhecer unidades básicas do tempo diário, semanal e anual, sem memorizar a importância que tem na sua vida.

**Abordagem às Ciências: Conhecimento do mundo físico e natural**

- ✓ Demonstrar cuidados com o seu corpo e de segurança.

**Descrição do Momento (Chegada das crianças e acolhimento)**

Praticamente é impossível afirmar que, algumas crianças chegam ao jardim de infância antes das 8h30, hora em que se dá o início da componente letiva. Assim, durante o período de tempo em que as crianças chegam e o início da componente letiva, as mães ficam acompanhadas pelas auxiliares de educação, no infantário, sendo que podem fazer jogos, desenhar ou, até mesmo, brincar umas com as outras.

Seguidamente, quando a educadora chega, esta vai contactar um pouco com as crianças, observando e perguntando o que realizaram, neste tempo. Caso haja crianças que tenham desenhado algo, a educadora escreve o nome da mesma no desenhobolha, no canto superior direito, e pergunta se já está acabado, uma vez que, caso esteja inacabado, terá de ir para a carteira dos "trabalhos por acabar". Por outro lado, se o desenho estiver acabado, a criança, quando chegar à sala, terá de o colar na carteira dos "trabalhos acabados".

Deste modo, depois de a educadora realizar esta tarefa com elas, as crianças dirigem-se para a sala de atividades 2, autonomamente, para, assim, poderem dar início à reunião de conselho e às atividades a desenvolver. Durante o dia, neste seguimento, depois de se dirigirem para o piso 1 e para a sua sala, onde se realizará o acolhimento, estas, autonomamente, preenchem o quadro das presenças, colocando uma cruz no seu nome e no da correspondente, e, também, como quem quer registrar algo de outras crianças, acrescentam no quadro "Quem me viu, contar ao pai/mãe".

Por conseguinte, o primeiro instrumento de planeamento que as crianças utilizam é o "Quadro das Presenças" (Fig. 1). Este quadro encontra-se exposto na parede do lado direito, quando entramos na sala de atividades 2, pela porta principal. Admitindo uma leitura/visualização horizontal, de cima para baixo, no início podemos ler a designação do referido instrumento: "Quadro das Presenças"; posteriormente podemos observar o mês em questão e, por último, na coluna do lado esquerdo os nomes das crianças e, nas colunas do lado direito, os dias do mês. Contudo, o Educadora adota por bem adotar uma leitura destinada à contagem das crianças presentes e, consequentemente, das crianças que faltam.

Para o preenchimento do quadro das presenças é definido, com o grupo, o cor que será utilizado para registar as presenças. Neste caso em específico, o sinal utilizado é um X e a cor varia, ao mês, sendo que as crianças, entre si, acordam uma cor que representará o dia em questão. Importa lembrar que esta cor é utilizada para o preenchimento dos restantes instrumentos de planeamento.



Figura 1: Quadro das presenças de sala de atividades 2

Este instrumento permite às crianças terem a consciência de que fazem parte de um grupo e adquire algumas noções de tempo. Por exemplo, quando se aproxima o fim do mês as crianças compreendem que isso significa que vai ocorrer uma reunião de mês. Para além disso, todos os dias, depois de marcadas as presenças, é desenvolvido um raciocínio matemático através da contagem do número de presenças e faltas.

Outro aspeto a mencionar é que as crianças realizam o preenchimento do referido instrumento de forma autónoma. Ou seja, as crianças chegam à sala de atividades 2, deitam a cor do dia, formam uma fila, onde aguardam a sua vez, possuem o seu nome no quadro e desenharam um X no dia correspondente, sem qualquer intervenção por parte da educadora.

Por outro lado, as crianças mais novas, quando necessitam de auxílio, são apoiadas pelas mães e/ou, em última instância, pela educadora. Deste modo, a educadora desmonta, com as crianças, o sentido de responsabilidade e de que elas conseguem, autonomamente, preencher o quadro. Isto é, a educadora dá-lhes liberdade e autonomia para que estas em grupo e cooperando/colaborando consigam trabalhar. Assumindo, assim, um papel de observadora participante, uma vez que observa o que as crianças fazem, mas, sempre que é solicitada a sua ajuda, intervem dando o auxílio necessário.

O segundo instrumento utilizado pelas crianças é o "Quadro das Tarefas" (Fig. 2). Este quadro encontra-se exposto na parede do lado direito, fora do quadro de cartões, quando entramos na sala de atividades 2, pela porta principal. Admitindo uma leitura/visualização horizontal, de cima para baixo, no início podemos ler a designação do referido instrumento "Quadro das Tarefas"; posteriormente, podemos ler e observar, do lado esquerdo, a designação das tarefas a desenvolver pelas diversas crianças e a rubricação que estas realizaram da atividade e, do lado direito, o nome das crianças que, em determinada semana, têm que desenvolver determinada tarefa/tarefas. As tarefas/tarefas que podem ser executadas são: presidente, quem chama, recolhedor, calendário e escrever o dia, job e vassoura, quem coloca as folhas e as presenças e quem coloca o tempo.



Figura 2: Quadro das tarefas de sala de atividades 2

Este instrumento permite que as crianças tenham consciência de que fazem parte de um grupo que necessita de regras e funções/tarefas para poder desenvolver um bom trabalho ao longo do dia, da semana, do mês e do ano. As crianças através das ilustrações, realizadas por elas próprias, conseguem facilmente identificar as tarefas que lhes competem na semana em questão. Importa ainda destacar que este quadro foi feito por nós, educadoras, sendo que, em concordância com as crianças, ainda podem surgir mais tarefas.

Posteriormente, a educadora, antes de dar início à reunião de conselho, conta uma história com as crianças, a cargo dos bonecos, de modo a transmitir uma certa calma ao grupo e, simultaneamente, para permitir a integração da criança com uma dança metafórica grave,

visto que a canção cantada recorre à dança, a música e a tocar os pés, situações que a criança gosta de fazer.

**Atividade de planeamento: Formação Pessoal e Social**

- ✓ Hora: 9h45 - 10h30
- ✓ Local: Sala de atividades 2
- ✓ **Aprendizagens Visadas:** Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo

**Formação Pessoal e Social:**

**Independência e autonomia**

- ✓ A criança deve saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar;
- ✓ É indispensável a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros;
- ✓ Cooperar com os outros no processo de aprendizagem.

**Consciência de si como aprendiz**

- ✓ A criança deve ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam e cooperar com os outros no processo de aprendizagem;
- ✓ Conhecer os diferentes momentos da rotina diária, a sua sucessão e o que fazer em cada um deles e para quê;
- ✓ Ficar emorgulhada de tarefas que se comprometeu a realizar, executando-as de forma cada vez mais autónoma.

**Convivência democrática e cidadã**

- ✓ A criança deve ser capaz de desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social;
- ✓ Respeitar a diversidade e relacionar-se com os outros.

**Expressão e Comunicação:**

**Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - Comunicação Oral**

- ✓ A criança deve compreender mensagens orais, em situações diversas de comunicação;

Nota: a planificação segue esta metodologia para todos os momentos, sendo apresentadas, em primeiro, as aprendizagens das crianças em cada área das OCEPE e, seguidamente, sendo descrito o momento.

## Anexo 28 – Planificação e Relatório focado numa criança em EPE

Instituto Politécnico de Viana  
Escola Superior de Educação de Viana

Após o longo do 2.º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o nosso estágio na Educação Pré-Escolar é realizado no Jardim de Infância de Passalorda, em Viana.

Este teve início no dia 14 de março de 2022, sendo que tivemos uma semana de observação antes de começarmos a implementar as nossas atividades individualmente.

Assim, sendo nesta segunda semana de estágio, onde as atividades/tarefas serão implementadas individualmente, foi proposto a elaboração de uma planificação focada numa criança, sendo que esta terá mais apoio, da minha parte, para uma determinada tarefa.

**Criança J – Planificação focada**

**1. Breve descrição das observações realizadas (contexto):**

Como dito anteriormente, esta é a nossa segunda semana de estágio e, sendo assim, durante as semanas anteriores conseguimos perceber a evolução desta criança, relativamente ao primeiro e segundo período, sendo que a mesma continua a demonstrar muito interesse pela área das artes.

No entanto, um dos fatores que devemos ter em consideração é que esta criança, apesar de ser uma das mais velhas do grupo, não se interessa pela área da matemática, pela área da escrita ou pela área da biblioteca, indo, portanto, sempre para a mesma área, apesar de trabalhar diferentes domínios e realizar diferentes projetos.

Outro aspeto que tenho a resultar é que esta criança, durante as comunicações do dia, ou seja, durante as reuniões de conselho de manhã e durante os momentos das comunicações, costuma intervir e pedir, na maior parte dos casos, para um adulto escrever a sua história ou o que fez.

É importante referir, também, que esta criança é de etnia cigana, contudo é uma das crianças que raramente fala, e, por isso, é bastante notável o desenvolvimento de meios e, também, o seu interesse pelas áreas que mais gosta, uma vez que, devido à sua presença regular, já conhece os materiais disponíveis em cada área e o que irá aprender. Ou seja, como já sabe o que está ao seu dispor, já consegue, imediatamente, ter uma perceção do que quer aprender e como quer aprender.

Por fim, outro aspeto a destacar é que esta é uma criança bastante autónoma, tendo um temperamento bastante vivaz, não abandonado os seus projetos enquanto os outros não estejam concluídos, e, simultaneamente, é uma das crianças que mais ajuda os outros nos seus trabalhos, ajudando os mais novos ou até mesmo quando se apercebe que uma criança mais velha está com dificuldades.

2 | P a g i n a

Instituto Politécnico de Viana  
Escola Superior de Educação de Viana

colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e receber informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las).

- ✓ Mundo tecnológico e utilização das tecnologias: a criança poderá reconhecer os recursos tecnológicos presentes na sala de atividades, bem como utilizá-los.

Relativamente à área da matemática, esta, ao longo desta semana, também poderá ser trabalhada com a criança, contudo, sendo uma área que a mesma não se interessa, a criança poderá, apenas, mostrar interesse e curiosidade pela matemática, compreendendo a sua importância e utilidade.

Por fim, e relativamente ao seu caráter transversal, posso afirmar que a criança, também, poderá trabalhar a área da Formação Pessoal e Social, por exemplo:

- ✓ Independência e autonomia: a criança será capaz de saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar, e de adquirir a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros;
- ✓ Consciência de si como aprendiz: a criança será capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem e cooperar com outros no processo de aprendizagem;
- ✓ Convivência democrática e cidadania: a criança desenvolverá o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social, respeitará a diversidade e solidarizar-se-á com os outros e, por último, desenvolverá uma atitude crítica e intervirá relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia.

Assim, é essencial destacar que a planificação será focada nas suas aprendizagens, sendo estas as referidas anteriormente. Ou seja, durante as observações, reparei que a criança raramente frequenta a área da escrita e, devido a isso, será proposto que, depois de realizar o auto-retrato da mãe, escreva pequenas frases ou pequenas palavras, elaborando, assim, um postal para entregar no Dia da Mãe.

Desde modo, irei partir dos seus interesses e gostos pessoais, propondo, assim, para que faça postal para o Dia da Mãe.

**3. Operacionalização das propostas a implementar.**

Como referido anteriormente, a planificação será focada nas aprendizagens da criança J, sendo que tentarei trabalhar, com a mesma, dois momentos destinados à exploração da escrita, sendo o primeiro a criação de frases alusivas ao Dia da Mãe, ou sobre a importância da Mãe na sua vida e, num segundo momento, a escrita dessas mesmas frases.

4 | P a g i n a

Instituto Politécnico de Viana  
Escola Superior de Educação de Viana

**2. Reflexão entre observações e oportunidades a proporcionar por área/domínio de conteúdo:**

No meu ponto de vista, a área mais trabalhada, por esta criança, é a Expressão e Comunicação, mais propriamente as artes visuais, uma vez que a criança J mostra bastante interesse pelas áreas da biblioteca, pintura, desenho, recorte e colagem, lappagem, entre outras mais direcionadas para este domínio.

Assim sendo, a minha planificação irá ser focada numa área em que esta criança raramente mostra interesse, por exemplo, a área da escrita. Assim sendo, dentro desta área, podemos afirmar que a criança poderá vir a trabalhar os seguintes domínios:

- ✓ Comunicação Oral: a criança irá compreender mensagens orais em diferentes situações de comunicações, bem como usar a linguagem oral em contexto, comunicando eficazmente de modo adequado à situação;
- ✓ Consciência linguística: a criança irá tomar consciência sobre segmentos orais que constituem as palavras (consciência fonológica), identificar diferentes palavras numa frase (consciência de palavras);
- ✓ Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto: a criança irá identificar funções no uso da leitura e da escrita, bem como utilizar as mesmas em diferentes funcionalidades nas suas tarefas/atividades;
- ✓ Identificação de convenções da escrita: a criança irá reconhecer letras e aperceber-se da sua organização nas palavras, aperceber-se do sentido direcional da escrita e estabelecer uma relação entre a escrita e a mensagem oral.

Por outro lado, ao mesmo tempo que trabalha a Linguagem Oral e Alfabetização à Escrita, esta poderá, também, trabalhar o domínio das artes visuais, por exemplo:

- ✓ Artes Visuais: a criança reconhecerá e mobilizará elementos da comunicação visual na produção e apreciação das suas produções.

Outro domínio que poderá ser trabalhado por esta criança é o conhecimento do mundo, uma vez que esta criança se interessa e se envolve nas investigações da sala. Assim sendo, poderá ser trabalhado:

- ✓ Introdução à metodologia científica: a criança poderá apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas (questionar,

3 | P a g i n a

Instituto Politécnico de Viana  
Escola Superior de Educação de Viana

Outro aspeto que poderá ser, também, proposto é a criação de um postal, sendo este um terceiro momento, que envolva o domínio das artes visuais. Assim sendo, depois de escritas as suas frases ou palavras, a criança poderá recortá-las e colá-las em cartão, formando, assim, um postal de amor.

Deste modo, a proposta de trabalho será implementada de parte da manhã, durante a atividade nas áreas, ou seja, entre as 12h e as 12h30. Neste seguimento, durante este período, irei propor esta tarefa à criança, prestando mais apoio na escrita das palavras/frases.

4 | P a g i n a

## 7. Planificação Focada na Criança

### 7.1. Registo de avaliação da implementação e propostas de continuidade

A minha planificação focada na criança consistiu em ajudar a criança J na área da escrita, onde a mesma letia de escrever frases atuais ao Dia da Mãe, ou sobre a importância da Mãe na sua vida. Todavia, esta criança não quis escrever as frases pois preferiu decorar um póde de vidro para dar de presente à mãe, sendo, por isso, necessário mudar a minha planificação focada.

Desta maneira, na terça-feira e quarta-feira, depois da reunião de conselho, esta criança abriu a sua bolinha na área das artes, mais concretamente no desenho, e na área da escrita, visto que a mesma se tinha voluntariado para realizar o cartaz "Salvar o Planeta Terra".

Um dos aspetos a referir é que esta criança, nos semestres anteriores, raramente ia para a área do desenho, pois envolvia-se em demasiados projetos na área da fábrica. Assim sendo, na minha opinião, foi um ponto positivo para o seu desenvolvimento querer ajudar a realizar um projeto diferente do que estava acostumada a fazer.

Por conseguinte, a criança J pintou e desenhou várias coisas, atuais às frases que, anteriormente, tinha dito e, posteriormente, organizou os desenhos na cartolina. Deste modo, o

Este projeto contou com três fases: 1) escrever várias frases de como podemos salvar o planeta Terra; 2) desenhar algo atualizado às frases escritas; 3) organizar as suas materiais na cartolina.



Figura 17 Criança J e trabalho de escrita

Acresce aos domínios e do que aprendeu, posso afirmar que a criança J desenvolveu competências ao nível:

- ✓ Conhecimento do Mundo: manifestou comportamentos de participação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente e identificou/descreveu o que estava a acontecer com o nosso planeta devido à poluição.
- ✓ LOM: compreendeu mensagens orais em situações diversas, identificou diferentes padrões numa frase, identificou as funções do uso da letra e da escrita ao escrever e editar o que podemos fazer pelo planeta, compreendeu que a letra e a escrita são importantes para nos comunicarmos com outras pessoas, uma vez que, anteriormente, apresentou o seu projeto às outras crianças.
- ✓ Área "Visual": desenvolveu, repetidamente expressões e criativas através dos seus desenhos pois tinham de ser atuais às frases que, anteriormente, tinha mencionado.
- ✓ Formação Pessoal e Social: reconheceu tipos de partilha social e cultural; interagiu com outras no seu processo de aprendizagem, uma vez que esta criança que ajudar e aprender a trabalhar manifestações do património natural, reconheceram a necessidade da sua preservação.

## Anexo 29 – Projeto de envolvimento da família em PES em EPE I

### Introdução com breve apresentação da iniciativa

No início do 2.º ano de Mestrado, em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, começámos o nosso estágio na Educação Pré-Escolar, tendo como fulcros no Jardim de Infância de Parafinheira, em Viana.

Nesta sequência, podemos afirmar que este estágio é a nossa primeira experiência em Educação Pré-Escolar, sendo que, neste jardim de infância o modelo de ensino adotado é o MEM (Modelo da Escola Moderna). Nesta linha de pensamento, não foi que devamos ter em conta é que, a maioria das crianças pertence à etnia cigana.

Por conseguinte, de modo a caracterizarmos o nosso grupo, de sala de atividades 2, devemos afirmar que este é constituído por 10 crianças, das quais 12 são do sexo feminino e 4 são do sexo masculino. Contudo, a como referido anteriormente, das 10 crianças, uma só é de etnia cigana. Desta maneira, é essencial destacar que muitas das crianças, que pertencem a este grupo de etnia, encontram-se no Jardim de Infância o que, desta forma, propicia as suas aprendizagens e os seus desenvolvimento.

Nesta linha de pensamento, para envolvermos a família, para este projeto, temos de ter em consideração que, sendo um grupo etnicó, e, segundo o educador cooperante, as famílias de etnia cigana são pouco colaborativas nos projetos em comum com o jardim de infância. Sendo assim, em relação com a educação cooperante, o nosso grupo teve a ideia de estabelecer um trabalho em conjunto com cada família, nomeado, assim, mais fácil e expedito a relação escola-família.

Desta modo, a história foi conseguida numa sequência de estágio, mais concretamente no dia 29 de novembro, no momento de grande grupo, de Exploração de História, através de uma atividade de descrição de uma imagem, onde que foi apresentado pelas crianças através de vídeo. Ou seja, foram apresentadas quatro imagens de crianças, estas previamente selecionadas por nós, e a interação que teve mais votos partiu.

Seguidamente, junto com as crianças, foi criado um cenário de história, onde desenvolvemos, de forma simplificada, a imagem. Assim, o objetivo é que esta história seja contada pelas crianças e pelas suas famílias e, para isso, esta foi levada por uma ou duas crianças por semana, isto é, uma criança leva a história na linguagem e outra criança leva na escrita, sendo que cada família tem de ter em consideração o que foi escrito antes. Nesta linha de pensamento, é importante que a família escreva a história e que a criança leia o que foi escrito.

Por fim, é importante, também, destacar que esta iniciativa, tem como objetivo a comunicação entre famílias criando dispositivos de construção colaborativa, nomeando, uma história, em fim, que é conseguida em sala e no sentido contrário, de forma relativa, pelas famílias das crianças.

### 1. Justificação da iniciativa

#### 1.1. Enquadramento e discussão de ideias

A educação pré-escolar é uma das fases mais importantes para o desenvolvimento das crianças, uma vez que é nestas idades que as crianças começam a criar as suas personalidades e a interagir com outras crianças, crianças, assim, em as suas primeiras relações. Nesta linha de pensamento, quando falamos em crianças, estamos a fazer várias referências presentes na prática, como "brincar", "divertir-se", e "jogar", sendo que estas interações com o contexto de "previdência".

Desta forma, podemos afirmar que as crianças criam relações próximas com as educadoras e com as assistentes operacionais e, neste seguimento, é importante abordar a questão de envolvimento educativo no jardim de infância, uma vez que este é considerado, segundo as OCPE (2014, p.21), como o contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças, no desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes educativos.

Nesta sequência, de acordo com as OCPE (2014, p. 22), o ambiente educativo deve organizar-se de modo que as crianças e os seus familiares se sintam acolhidos, envolvidos e valorizados nas suas linguagens, culturas e idiomas, o que permite "compreender melhor cada criança (...) e de forma a respeitar as suas características pessoais, culturais e valores já adquiridos, apoiando a sua maneira de se relacionar com os outros e com o meio social e físico".

Assim, em concordância com as OCPE (2014, p.21), um ambiente educativo de qualidade implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respeitam as especificidades individuais de cada criança e atendem às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos.

Assim, na mesma opinião, é cada vez mais importante a intervenção da família na educação das crianças, visto que a existência de uma relação escola-família traz várias vantagens para as crianças envolvidas. Assim, a família consegue entender as aprendizagens da criança, acompanhar as suas aprendizagens de ensino-aprendizagem e a escola consegue dar resposta a alguma dificuldade sentida pelo filho e apoiar a ultrapassar essas mesmas dificuldades. E, assim, a criança se sente muito mais apoiada e segura, uma vez que tem dois agentes educativos e de apoio que estão, em conjunto, ao seu lado.

Contudo, há que ter em conta, há muitos desafios e, ao longo do tempo, há a necessidade de as crianças passarem mais tempo no jardim de infância do que em casa, com as suas famílias, e, devido a isso, a gestão de infância passa a ser um espaço de complexidade, onde que são abordados junto com as educadoras e assistentes de educação, neste sentido, é fundamental que a família interaja com o jardim, participando de forma ativa no vídeo nos seus atividades escolares, pois, esta tipo de

envolvimento, permite que a criança tenha um tempo de aprendizagem e de desenvolvimento mais alargado.

Contudo, no nosso contexto de estágio, temos de ter em consideração que, apesar de fazer, por parte de algumas famílias, um pouco de envolvimento e interesse, existem famílias que não manifestam total interesse em fazer parte do processo de aprendizagem e desenvolvimento das suas crianças, sendo que, em alguns casos, este desinteresse vem do facto de estas serem consideradas de cultura das famílias, como as famílias de etnia cigana.

Tendo assim, em concordância com Costa e Pina (2011, citado por Melo & Pina, 2011), as condições sociais mais prejudiciais colocam a educação pré-escolar em risco, devido, à de inclusão social e de envolvimento das famílias, sendo que estas vivem, no seu momento, em situações de grande isolamento social e com fortes sentimentos de desamparo e desconfiança em relação à qualidade da educação das suas filhas.

Ou seja, podemos afirmar que, relativamente às famílias de etnia cigana, é isto que acontece pois, em alguns casos, no mesmo nível, muitas famílias desconfiam e sentem alguns receios, devido ao envolvimento da família, sendo que estas crianças, no seu momento, não têm acesso a oportunidades de frequência e acesso a um "bairro" onde possam ajudar ou ajudar a quem que se encontra que as crianças devem aprender e não em casa.

Nesta sequência, importa destacar que, segundo o Guia Pedagógico para a Educação Pré-Escolar, Promover a interação e o envolvimento das famílias (segundo (2011, p.11), os profissionais de educação de infância criam uma compreensão comum e atuam em conjunto com as famílias e das comunidades e que as crianças participem, de maneira a estabelecer parcerias educativas, contribuindo para o fortalecimento das relações de confiança entre a família, comunidade e o contexto educacional.

Desta forma, podemos afirmar que, de modo a melhorar uma boa relação com a comunidade, o jardim de infância de novembro, nome das suas salas de regulação de ensino, sendo, o seu facto, entre a comunidade de etnia cigana, isto é, desde a primeira e a terceira em família. Assim, segundo Melo & Pina (2011), o estabelecimento de relações de confiança e de parceria entre os profissionais e as famílias permite a criação de um melhor conhecimento da criança, tornando possível a criação de estratégias educativas comuns e mais adequadas. O que, por outro lado, também permite uma maior qualidade de oportunidades individualmente de crianças de vida e aprendizagem futura, sobretudo para crianças cuja cultura familiar não seja valorizada no sistema escolar (OCPE, 2014, p.20).

Assim, sendo estas ideias, Melo & Pina (2011), em concreto mencionam um conjunto de princípios orientadores do envolvimento das famílias na educação de infância, sendo eles:

- o estabelecimento de relações de confiança, proximidade e respeito com as famílias;

- ✓ a participação, organização e implementação de ações e de estratégias curriculares, educacionais, diversificadas e diferenciadas tipo de famílias;
- ✓ a criação de uma "língua comum das famílias", promovida ao longo do processo de ensino;
- ✓ o estabelecimento de canais de comunicação diversificados, transparentes, rápidos e bidirecionais;
- ✓ a partilha de responsabilidades, com objetivos comuns;
- ✓ o respeito, a compreensão e a valorização do conhecimento das famílias, tendo em conta a especificidade do seu papel;
- ✓ a compreensão das dificuldades e das dificuldades com que muitas famílias se deparam;
- ✓ a disponibilidade para escutar, apoiar e aprender com as famílias, valorizando as suas saberes, identidades e culturas, de modo a promover sentimentos de autoeficácia positiva.

Sendo assim, de acordo com o documento Guia Pedagógico para a Educação Pré-Escolar - Promover a interação e o envolvimento das famílias (segundo (2011, p.14), a participação individual e coletiva da família na vida do jardim de infância implica estar em sua realidade e a ser do contexto cultural e do ambiente de participação e estar a criação de um clima de confiança e de respeito mútuo, facilitando o diálogo e de uma participação ativa da família.

Em suma, na nossa opinião, o envolvimento da família nas atividades escolares, no primeiro ano de vida das crianças, é crucial, uma vez que estas ajudam a desenvolver aptidões e competências, e, por isso, há que ter em conta que a família acompanha este processo, de forma a saber os interesses e motivações das suas crianças e, simultaneamente, a qual a criança tem as suas dificuldades.

#### 1.2. Elementos de caracterização da relação família-escola no local de estágio

Como referido anteriormente, o envolvimento da família nas atividades escolares permite que a família crie uma interação com a escola e, assim, a família possa ter uma participação ativa e responsável, e, por isso, há que ter em conta que a escola apoiar a família em várias atividades e acompanhar a criação de família individual.

Desta maneira, é importante ressaltar que, segundo o educador cooperante, as iniciativas promovidas para manter uma relação entre escola-família são, a maior parte das vezes, promovidas pelo Jardim de Infância de Parafinheira. Assim, neste seguimento, podemos afirmar que, antes da criação de parcerias, a família tem uma barreira, no seu acesso ao jardim de infância, no que se trata de um único ou duas famílias sem ao Jardim

incidir no partir algo de sua intenção, por exemplo, contar uma história, partir algo sobre a sua subjetividade ou, até mesmo, fazer leituras com os mesmos.

Por conseguinte, torna-se essencial falar da invisibilidade da comunidade educadora, isto é, segundo a educadora cooperante, as famílias das crianças participavam nas diversas atividades, como festas de final de ano, ranchos partilhados, exposições de trabalhos, entre outros. Ainda assim, tendo de ter a consciência que existem crianças de áreas carentes neste Jardim e, por isso, tendo de ter em consideração que muitas famílias não têm acesso às atividades programadas pela escola e beneficiadas por um espaço que falta a partir da escola-família, a princípio não participavam muito ou conviviam com as outras famílias. Contudo, depois de algum tempo, tentaram integrar-se e a atividade correu muito bem, tendo, deste modo, uma partilha maior e aprendizagens mais complexas para as crianças.

Nesta linha de pensamento, importa ainda ressaltar que, pela parte das educadoras e assistentes operacionais, foram expostos vários trabalhos/projetos das crianças, num espaço exterior do Jardim, com o objetivo de captar a atenção e curiosidade das famílias e, consequentemente, melhorar a sua relação com as mesmas.

Relativamente às dinâmicas da família na escola, podemos afirmar que, segundo a educadora cooperante, muitas das atividades planeadas pela associação de pais, partem do modo, sendo que está, em concordância com pais/escola/comunidade escolar, consoante esta última pretenda, antes de tudo, passar um tempo em harmonia.

Por exemplo, o projeto mais recente, organizado pela associação de pais, ocorreu no dia 17 de dezembro, tendo como objetivo proporcionar uma manhã de bem-estar entre as famílias. Este projeto tinha como título "Dança Saudável - orientada na sala de Paralela", sendo que se tratava de uma atividade não competitiva tendo como princípios básicos o de respeito ao corpo e a orientação. Outro fator que achámos importante referir é que, cada família teve de encontrar talão de orientação e um professor, colocado no terreno, usando como base um mapa de orientação.

Por esta razão, importa ainda referir que no mesmo dia de inauguração utilizado pelo Jardim e pela Associação de Pais, isto é, de acordo com a educadora cooperante, um grupo de WhatsApp e um grupo no Facebook, de modo a podermos partilhar fotografias/vídeos das crianças e, também, informações como menção de reuniões ou de atividades coletivas. No entanto, é importante, ainda, ressaltar que, no que diz respeito às atividades coletivas, as crianças tiveram, também, um aviso em papel para as suas famílias.

Neste argumento, é essencial falarmos dos Programas de Educação de Pais e Programas de Apoio às Famílias Socialmente Desfavorecidas, uma vez que o maior parte das crianças são de áreas carentes. E, relativamente a estas últimas aspetos, segundo a educadora cooperante, a única ajuda que as famílias têm, no momento, é a ajuda do estado da comunidade.



Figura 7 - Área de escrita e de leitura de sala de atividades 7

Nesta linha de pensamento, ao OCPEP (1987, p.87) referem que "vivendo num meio em que convivem com a linguagem escrita, as crianças, desde muito pequenas, por volta dos 3 anos, sabem distinguir a escrita do desenhado". Desta forma, é essencial referir que, ao longo do semestre, conseguimos observar e colocar em prática, os resultados em e para a área da escrita quando se quer escrever algo e, daí, desta área quando se quer desenhar algo.

Desta maneira, segundo o Ministério da Educação (2008, p. 14), "as crianças desde cedo estão envolvidas na utilização de linguagem escrita, e as que vivem de outros a ler e a escrever, vão desenvolvendo a sua percepção sobre o que é a leitura e a escrita e, simultaneamente, vão desenvolvendo capacidades e vontade para participarem em acontecimentos de leitura e escrita. Consequentemente, o seu conhecimento sobre as funções da leitura e escrita vai-se aprofundando e tornando-se cada vez mais complexo e multifacetado, descobrindo o quê, como e com que objetivos a linguagem escrita é utilizada."

Assim sendo, para além de transmitir um gosto pela leitura e pela escrita, as crianças, de forma a desafiar estas duas áreas, a nossa prioridade é incentivar a participação da família no processo de ensino-aprendizagem das crianças. Desta modo, achámos que seria mais didático e significativo, para as mesmas, a criação, em conjunto com as suas famílias, de uma história para, posteriormente, partilharem na escrita e, por fim, perceberem que cada família deu o seu contributo para a construção de algo.

Neste argumento, a nossa iniciativa incide sobre a comunicação entre famílias criando um dispositivo de construção colaborativa, no caso, o nosso objetivo incide na construção de uma história, em coautoria, que é contada na sala de atividades, do Jardim de Infância de Paralela, e será reconstruída pelas famílias das crianças.

Segundo Moriz (2008, p.70), "a descoberta da funcionalidade da linguagem escrita é fundamental no processo de aprendizagem da mesma. E o partir desta descoberta que a criança vai construir sentidos e razões para querer aprender a ler e a escrever". Sendo assim, em concordância com os OCPEP (1987, p. 68), "tudo assa em educador proporcionar o contacto com diversos tipos de texto escrito que levam a criança a compreender a necessidade e as

sendo que este, segundo a mesma, ajuda na construção da relação escola-família e, consequentemente, ajuda a manter uma boa comunicação entre os dois partes, pois comunica as atividades da família à escola e vice-versa. Assim sendo, podemos afirmar que, de momento, não existe nenhum Programa a decorrer.

Desta maneira, e tendo em consideração o que foi dito anteriormente, bem como a situação que se está a passar no país e no mundo, não existem iniciativas promovidas pelo Jardim de Infância, uma vez que no país não podem entrar no estabelecimento. Sendo assim, segundo a educadora cooperante, neste momento, o envolvimento da família acontece a partir da partilha de histórias, como por exemplo, o presente projeto de envolvimento "Comunicar através de histórias" ou através dos meios de divulgação.

## 2. Prioridades de intervenção e objetivos para a iniciativa

Pensamentos, achámos importante referir que, de acordo com as nossas observações e iniciativas, ao longo deste semestre, a participação das famílias nas atividades de ensino das crianças tem sido prioritário. Isto é, ao longo do mesmo estágio, em certas semanas, as crianças têm tido tempo, para isso, uma tarde para realizar junto com os pais, sendo que, no maior parte das vezes foram solicitações de participação em peças/obras realizadas pelas alunas, como filmes, gravetos, canções, histórias e teatro.

Neste sentido, na nossa opinião, a proximidade e interação da criança com notícias, listas de compras, receitas, cartas, histórias, canções, provérbios, entre outros, são uma forma quotidiana de contacto com a linguagem escrita, uma vez que são uma forma de perceber as funções da linguagem escrita e desenvolver as suas concepções. Todavia, na nossa perspectiva, ainda há uma privação de conhecimento adquirido na área da escrita e da biblioteca, visto que, no Jardim de Infância de Paralela, as crianças raramente vão para estas áreas.

Ou seja, um dos aspetos que merece a nossa atenção é a carência da materialidade da língua na área da escrita e na biblioteca. Assim, importante ressaltar que, segundo a educadora cooperante, apesar de a área da biblioteca, se torna apenas sendo colocadas quando as crianças sentem a necessidade de ler algo novo ou quando se apresenta e se explora uma história que não esteja na sala de atividades.

Em relação à área da escrita, nós, educadoras estagiárias, nos primeiros semestres de estágio, ao explorarmos o jardim, encontramos alguns materiais que poderiam ser para esta área e, assim sendo, colocámo-los lá. Contudo, na nossa opinião, esta área ainda não é muito explorada e, de acordo com as nossas observações, não tem grande interesse para as crianças, uma vez que não se sentem encorajadas nem curiosas para trabalhar neste espaço.

funções da escrita, favorecendo a emergência do código escrito. A forma como o educador utiliza e se relaciona com a escrita é fundamental para incentivar as crianças e interessá-las e a estimular neste domínio".

Desta maneira, com as famílias que se interessam e a nossa perspectiva de espaço de diferentes culturas existentes neste Jardim de Infância, visto que, mesmo referindo anteriormente, existem crianças de áreas carentes que, segundo a educadora cooperante, são famílias que não se envolvem nas atividades escolares.

Neste sentido, e com a orientação da mesma, foi decidido que a atividade "Comunicar através de histórias" seria um projeto que a comunidade escolar se iria envolver, uma vez que, segundo a mesma, é mais fácil fazer com que a família se envolva quando há algo que vá para casa e não esteja a sua presença no Jardim.

Em suma, a nossa prioridade é envolver todas as famílias num só projeto, de modo que as crianças entendam o que é a inclusão, colaboração e cooperação e, o nosso objetivo é fazer com que as crianças se interessem pela escrita e pela leitura, aumentando, deste modo, a área da escrita e da biblioteca, posteriormente.

## 3. Operacionalização do projeto

Como referido anteriormente, o nosso projeto tem como um dos princípios o envolvimento das famílias, mais concretamente das famílias de áreas carentes, nos processos de aprendizagem das crianças.

Neste seguimento, e de acordo com o Guia Pedagógico para a Educação Pré-Escolar (2017) podemos afirmar que, em concordância com vários textos, o jardim oferece ao partilhar com a família a responsabilidade pelo processo de aprendizagem das crianças, como os profissionais compreendem e desenvolvem as relações entre jardim de infância e família e ainda algumas estratégias que pratizam para fortalecer estas relações, aumento o sentido de pertença das crianças das comunidades carentes, e das suas famílias, no reconhecimento e valorização das suas culturas.

Assim sendo, a implementação do projeto de envolvimento da família será iniciada no Jardim de Infância, na sala de atividades 2, no dia 29 de novembro de 2021. Por sua vez, em reunião de conselho, será questionado às crianças o que está previsto para segunda-feira à tarde, sendo que, de acordo com o agente semanal da sala, a atividade prevista de ser realizada é a exploração de histórias.

Posteriormente, e como este momento se realiza na área da biblioteca, será pedido, às crianças, para se dirigirem a esta área e, subsequentemente, se sentarem nas suas atividades.

lições de casa previamente. Depois de estarem devidamente sentadas, serão apresentadas quatro imagens, previamente escolhidas por nós, com o intuito de, por vezes, ser escolhida apenas uma, pelas crianças.

Esta imagem escolhida, através da leitura das vistas, será a imagem que, em conjunto, desta vez em reunião de conselho, vamos descrever para, desta forma, dar início ao nosso projeto de história.



Figura 2: Imagens escolhidas por nós para serem vistas pelas crianças

Por outro lado, e sendo que o nosso projeto consiste na criação de história à posteriori, em livro, também as ilustrações fazem parte e entusiasmam as vistas das crianças e das suas famílias, também será pedido para que as crianças, em conjunto, fizessem a descrição realizada.

Por fim, tendo o início da história feito e a ilustração realizada, será explicado, às crianças, que, todas as semanas, duas crianças irão levar para casa, uma folha branca e marcadores para que, em conjunto com as suas famílias, continuem a história e fizessem o que escreverem. Assim, será, também, pedido para que as famílias apenas lizem uma folha branca.

Por consequência, é necessário evidenciar que os envolvidos, neste projeto são: nós, as educadoras estágio, a educadora cooperante, as assistentes operacionais, as crianças do nosso grupo de estágio e as suas respetivas famílias. Relativamente às assistentes operacionais e à educadora cooperante, estas serão de extrema importância para que o nosso projeto se realize, uma vez que, como apenas estamos dois dias por semana, nos restantes dias de estágio, estas terão de verificar se as crianças levaram a história para casa e se realizaram a tarefa.

No que diz respeito aos materiais necessários, trata-se essencial percebermos que há famílias de alto nível ou não, que podem não ter acesso a materiais de escrita, por exemplo, marcadores e que, desse modo, é do nosso dever fornecer estes materiais para que o projeto seja realizado.

Assim sendo, os materiais essenciais para que este projeto se realize são:

- ✓ folhas brancas, fornecidas pelo jardim de infância;
- ✓ marcadores de cor, fornecidos pelo jardim de infância;
- ✓ cartão para, posteriormente, criar a capa e contracapa do livro;
- ✓ cola, para podermos formar o livro;
- ✓ lápis, para decoração;
- ✓ cartolinas, para decoração;
- ✓ tesoura e régua.

Por último, importa ressaltar que, para além desta tarefa, as crianças terão a responsabilidade de, caso seja necessário, trazerem materiais, estarem responsáveis pelos materiais disponibilizados pelo Jardim de Infância de Parafita.

#### 4. Previsão de avaliação do projeto

Em consonância com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (DOCFE, Ministério da Educação, 2016, p.27), Despacho n.º 17402/2016, de 16 de junho, podemos afirmar que:

avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência de que, para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução [...] A sua reflexão, a partir dos efeitos que se observam, possibilita fixar estratégias e melhorar as aprendizagens e desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento.

Assim sendo, ao analisarmos, na Educação Pré-Escolar, assumimos uma dimensão formativa, uma vez que se trata de um processo contínuo e interpretativo que se interessa mais pelo processo do que pelos resultados e procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem.

Neste sentido, cabe ao educador:

- ✓ conhecer e desenvolver o respeito curricular, através da planificação, da organização e da avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares com vista à construção de aprendizagens integradas;
- ✓ avaliar a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo;
- ✓ estabelecer, de acordo com o seu projeto pedagógico-curricular, os critérios que o vão orientar na avaliação;
- ✓ utilizar técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados que possibilitem sistematizar e organizar a informação recolhida;
- ✓ comunicar aos pais e encarregados de educação, bem como aos educadores/professores o que as crianças sabem e são capazes de fazer, procurando perceber o seu processo.

Importa, ainda, referir que a avaliação é constituída por vários momentos, sendo eles: 1) planificação, 2) recolha e interpretação da informação e, 3) adaptação das práticas e processos que serão objeto de reformulação sempre que necessário. Por conseguinte, a sua principal função é a de melhoria da qualidade das aprendizagens, implicando uma relação entre a família e a escola.

Relativamente à nossa previsão de avaliação do projeto, e tendo em consideração todos os aspetos mencionados anteriormente, os critérios de sucesso que nos ajudarão a perceber se o projeto está a ser bem recebido pelas crianças, pelas suas famílias e pela comunidade educativa, são:

- ✓ Interesse e envolvimento dos pais/família na atividade proposta;
- ✓ Interesse e envolvimento das crianças na proposta;
- ✓ Motivação das crianças no que diz respeito a pedir para, eventualmente, levarem novamente para casa;
- ✓ Curiosidade das crianças acerca do desenrolar da história.

Desta forma, o nosso objetivo principal passa por cultivar as crianças a levarem o projeto por interesse próprio, e não por obrigação, para que assim se envolvam, com mais interesse, nesta tarefa. Por outro lado, é esperado que as crianças compreendam o valor pela leitura e pela escrita, no seu seio familiar, através de uma tarefa simples, mas que, posteriormente, pode ser significativa.

## 5. Relatório do Projeto "Comunicar através de histórias"

Como referido ao longo do trabalho, o nosso projeto tem como um dos princípios o envolvimento das famílias, mais concretamente das famílias de etnia cigana, nos processos de aprendizagem das crianças.

Assim sendo, o nosso projeto foi implementado no dia 29 de novembro de 2021, na sala de atividades 2, mais concretamente da parte da tarde. Por sua vez, em reunião de conselho foi questionado às crianças o que estava previsto para a segunda-feira à tarde, sendo este um momento de exploração de histórias.

Posteriormente, e como este momento se realizou na área da biblioteca, foi pedido às crianças, para se dirigirem a esta área e, subsequentemente, se sentarem nas suas alfândegas, trazidas de casa previamente. Depois de estarem devidamente sentadas, foram apresentadas quatro imagens, previamente escolhidas por nós, com o intuito de, por vezes, ser escolhidas apenas uma.



Figura 2: Imagens escolhidas para serem vistas pelas crianças

Neste seguimento, importa referir que o mesmo que teve mais votos foi a última, ou seja, a da minhota, contudo nem todas as crianças escolheram esta imagem, sendo que o processo de seleção usado foi o dos votos, recorrendo a desenhos de bolinhas, nas respetivas imagens. Isto é, por cada criança que escolhia uma imagem, era desenhada uma bolinha nessa mesma imagem.

Seguidamente, ainda nesta área, foi pedido às crianças para descreverem a imagem escolhida e, assim, começámos a escrever a história. Algumas das crianças, como estavam motivadas e interessadas na atividade, já estavam a criar possíveis enredos para a história e, por isso, foi explicado, novamente, que, apenas, tinhamos começar a escrever a história e, posteriormente, cada criança iria levar uma ficha, para casa, para juntamente com a sua família, dar continuidade à história, sem a acabar.

Após não chã, na área da biblioteca, depois de escrevermos o início da história, as crianças, de descreverem o que observaram na imagem, as crianças fizeram, em grupo, na mesma ficha, uma ilustração, sendo que cada criança desenhou um elemento.



Figura 4: Desenho de uma menina, elaborado com as crianças

No fim desta atividade, criámos uma lista com uma ordem das crianças, de modo que, por semana, duas crianças pudessem levar para casa. Contudo, a educadora cooperante enviou a história, a mais crianças, por semana, sem o nosso consentimento, esquecendo-se, por vezes, de registar, na lista, que criança é levada, quando levou e quando trouxe.

Desta forma, como eram mais do que duas crianças a levar a história, para casa, não nos era possível observar o processo, de forma mais próxima, uma vez que levavam quando não estávamos no Jardim de Infância e, por sua vez, tinham em dia que, também, não estávamos presentes.

Assim sendo, e como não havia um registo atual das crianças que já tinham levado e trazido, a educadora não se recorda a quem mandou, antes das férias de Natal, acabando por perder, assim, o nosso projeto. No entanto, é de referir que, como fazemos parte do grupo de WhatsApp dos pais, ainda perguntámos que criança é que tinha levado a história para levar, sendo que só obtivemos resposta das crianças que já tinham trazido.

Relativamente ao que foi concretizado, é de referir que, apenas, seis crianças realizaram a atividade, sendo estas de mais velhas, todavia, ainda levaram mais três crianças, estas que não realizaram a atividade, sendo estas mais novas.

Deste modo, o único registo fotográfico que conseguimos obter, visto que a criança 5, em questão, levou o projeto na segunda-feira, dia 29 de novembro, e tirou no dia a seguir. Esta criança mostrou-se muito motivada pelo projeto, afirmando que já tinha ideias para um possível final da história. É de referir, também, que as outras crianças que realizaram a atividade, mostraram interesse pela mesma, pedindo se podiam voltar a levar, quando esta tivesse "estado em casa de todas as crianças".



Figura 3: Continuação de história, pela criança 3

Por último, conseguimos compreender que foi um projeto bastante estimulante e cativante, para as crianças que o realizaram, sendo a primeira vez que tiveram contacto com uma atividade deste género, que envolvesse os pais/famílias, permitindo, posteriormente, adquirir o gosto pela escrita e pela leitura. Sendo assim, é de destacar que os objetivos, para estas crianças, foram cumpridos, pois passaram a frequentar, mais vezes, a área de escrita e da biblioteca.

Em modo de conclusão, o grupo acha que este trabalho foi importante para as crianças, visto que tiveram a oportunidade de interagir com as suas famílias, percebendo que estas também fazem parte do seu processo de ensino-aprendizagem. No entanto, ainda é de destacar que, como o nosso projeto se realizou, dentro de um grupo, repensar a nossa estratégia e, para o próximo semestre, criar uma nova abordagem para envolver a comunidade escolar.

## Anexo 29 – Projeto de envolvimento da família em PES em EPE II

<p> Instituto Politécnico de Viseu Escola Superior de Educação de Viseu</p> <p><b>Introdução com breve apresentação da iniciativa</b></p> <p>O nosso estágio em Educação Pré-Escolar, no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tem vindo a realizar-se no Jardim de Infância de Paradela, em Viseu, pertencente ao Agrupamento de Escolas Viseu Sul.</p> <p>Neste seguimento, torna-se essencial destacar que o método adotado por este jardim de infância é o MEM (Movimento da Escola Moderna), com o qual tivemos a oportunidade de contactar no semestre passado. Assim sendo, acerca do MEM, é importante referir que as crianças têm um papel mais ativo no seu processo de ensino-aprendizagem e não, situações ativas, tendo um papel mais passivo e observador, sendo que apenas intervinha quando necessário.</p> <p>Outro aspeto caracterizante passa pela maioria das crianças pertencem à etnia cigana, sendo que muitas delas raramente vão ao jardim, o que prejudica o seu processo de aprendizagem e, consequentemente, o seu desenvolvimento. Por conseguinte, relativamente à sala de atividades 2, onde estamos a estagiar, esta acolhe um grupo de 16 crianças, das quais 12 são do sexo feminino e 4 são do sexo masculino, sendo que 6 dessas crianças são de etnia cigana.</p> <p>No semestre passado, o nosso projeto de envolvimento da família passou por construímos, com as famílias das crianças, uma história, sendo que em cada caso seriam acrescentadas novas ideias e novas partes da história. Todavia, o nosso projeto não foi bem planeado e acabou por se perder um pouco dos nossos objetivos e, devido a isso, neste semestre, o grupo decidiu ir ao encontro das intencões das crianças e de que estas queriam saber. Desde então, e apesar de termos consciência que é difícil envolver as famílias de etnia cigana nos projetos do jardim de infância, tentámos responder às necessidades e curiosidades das crianças, estas que, numá reunião de conselho, ficaram curiosas sobre o que é que faziam na sala de cada uma enquanto estavam no jardim de infância.</p> <p>Desta forma, foi questionado às crianças se gostariam de receber as visitas dos pais para que estas tivessem a oportunidade de responder a perguntas e explicar qual a sua profissão ou o que faziam durante o dia, sendo que estas ficaram entusiasmadas e, algumas delas, até pediram algumas informações. Ainda nesta reunião de conselho, que aconteceu todas as manhãs ao chegarem ao jardim, foram agendadas algumas visitas com as crianças, sendo, posteriormente, confirmadas com os encarregados de educação.</p> <p>Por fim, no que concerne ao papel da família, esta tem um papel mais ativo durante as seguintes festas e lanche, tempo partilhado com as crianças para as visitas das famílias à sala de atividades 2, uma vez que irão participar nas atividades de ensino dos seus educandos, partilhando informação relevante, bem como apresentando a sua profissão.</p> <p>Página   3</p>	<p> Instituto Politécnico de Viseu Escola Superior de Educação de Viseu</p> <p><b>1. Justificativa da iniciativa</b></p> <p><b>1.1. Enquadramento e discussão de metas</b></p> <p>Primeiramente, é importante referir que a educação pré-escolar é uma das fases mais importantes para o desenvolvimento das crianças, visto que é nestas idades que as crianças começam a criar as suas personalidades e a interagir com outras crianças e adultos, criando, desta forma, as suas próprias relações. Desta modo, quando falamos em crianças, é necessário percebermos que esta palavra é ambígua, sendo que os seus diversos significados, como por exemplo, "igualdade", "afinidade" e "solidariedade", se interligam com o conceito de "proximidade".</p> <p>Neste seguimento, e em consonância com as OCDE (Ministério da Educação, 2016), podemos referir que as crianças criam relações próximas não só com as educadoras como, também, com as auxiliares de educação, sendo, por isso, importante percebermos que o ambiente educativo, nos jardins de infância, deve ser um contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes educativos, tal como referido anteriormente.</p> <p>Assim sendo, o ambiente educativo deve organizar-se de modo que as crianças e as suas famílias se sintam acolhidas, escutadas e valorizadas nos seus idiomas maternos, culturas e saberes, o que, consequentemente, permite "compreender melhor cada criança (...) de forma a respeitar as suas características pessoais, culturais e saberes (já adquiridos, apoiando a sua maneira de se relacionar com os outros e com o meio social e físico" (Ministério da Educação, 2016, p.22).</p> <p>Tendo em consideração que as crianças não são uma "folha branca", ou seja, desde pequenas que já adquirem conhecimentos e ideias próprias, torna-se importante referir que um ambiente educativo de qualidade implica a adoção de práticas pedagógicas diversificadas, estas que devem ir ao encontro das características individuais de cada criança e atender às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progresso.</p> <p>Desta forma, na nossa perspetiva, é cada vez mais essencial que a família tenha um papel ativo na educação dos seus educandos, uma vez que a existência de uma relação escola-família traz diversas vantagens para os vários intervenientes, sendo elas: 1) a família consegue evidenciar as aprendizagens das crianças, acompanhando os seus processos de ensino-aprendizagem; 2) a escola consegue dar uma melhor resposta a dificuldades sentidas pela família, ajudando-a a ultrapassar essas mesmas dificuldades; e 3) a criança irá sentir-se muito mais confiante, apoiada e segura durante o seu desenvolvimento por ter dois suporte educativos e de afeto.</p> <p>Outro fator que, enquanto futuras educadoras, devemos ter consciência é o tempo, ou seja, atualmente, as crianças passam mais tempo no jardim de infância do que em casa, com a sua família e, devido a isso, o jardim de infância passa a ser considerado como um espaço de</p> <p>Página   4</p>
<p> Instituto Politécnico de Viseu Escola Superior de Educação de Viseu</p> <p>consequência, estas que são alcançadas junto com as educadoras e auxiliares de educação. Por isso, para nós, é fundamental que haja interação entre família e jardim de infância, não só na parte comunicativa como na parte física, sendo que a mesma pode participar de forma ativa ou passiva nas várias atividades escolares.</p> <p>No entanto, no nosso contexto de estágio, apesar de haver algumas famílias envolvidas, há, também, um grande grupo de famílias que não mostram muito interesse em fazer parte do processo de aprendizagem e desenvolvimento das suas crianças, sendo que, em alguns casos, este desinteresse advém do baixo estatuto socioeconómico e da cultura das famílias, como as famílias de etnia cigana.</p> <p>Deste modo, em consonância com Casoli e Favre (2000), citado por Mata &amp; Pedro, (2021), os contextos sociais mais fragilizantes incluem, à educação pré-escolar, um duplo desafio, sendo ele o de inclusão social e de envolvimento das famílias, sendo que estas vivem, na sua maioria, em situações de grande isolamento social e com fortes sentimentos de desconfiança e desconfiança no que concerne à educação dos seus educandos, tal é, relativamente às famílias de etnia cigana, o que acontece, na sala de atividades 2, é que muitas desconfiam e sentem algum desconforto em interagir no processo de educação das suas crianças, pois se não tiveram a oportunidade de frequentar a escola e não "sabem" como podem ajudar ou acham que é, no jardim, que as crianças devem aprender.</p> <p>Por conseguinte, neste ponto do nosso relatório torna-se importante destacar o nosso documento orientador, Guia Pedagógico para a Educação Pré-Escolar – Planificar a inclusão e o sucesso educativo das comunidades ciganas (Ministério da Educação, 2021), sendo que o mesmo refere que é essencial as profissionais de educação de infância construírem uma compreensão sensível e acertada das famílias e das comunidades a que as crianças pertencem, de forma a estabelecer parcerias autênticas, contribuindo para o fortalecimento das relações de confiança entre a família, comunidade e o contexto educacional.</p> <p>Neste sentido, o nosso grupo acha, ainda, importante ressaltar que, de maneira a construímos uma boa relação com a comunidade, participamos em várias iniciativas planeadas pelo mediador entre o bairro, o jardim de infância e a Câmara, sendo estas realizadas no bairro, entre a comunidade cigana real. Estas atividades permitem-nos estabelecer relações de confiança e de parceria, sendo que, simultaneamente, permite-nos, a ambos, adquirir um melhor conhecimento da criança, tornando possível a construção de estratégias educativas comuns e mais adequadas.</p> <p>De acordo com as ideias de Mata e Pedro (2021), estas que vão ao encontro dos princípios evidenciados pelas OCDE (Ministério da Educação, 2016), este envolvimento na construção de relações permite, também, uma maior qualidade de oportunidades relativamente às condições de vida e aprendizagem futuras, sobretudo para crianças cujo cultura familiar está mais distante da cultura escolar.</p> <p>Página   5</p>	<p> Instituto Politécnico de Viseu Escola Superior de Educação de Viseu</p> <p>Estes autores ainda enunciaram um conjunto de princípios orientadores do envolvimento das famílias na educação de infância, sendo que achámos importante referir alguns, sendo eles:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- o estabelecimento de relações de confiança, proximidade e empatia com as famílias;</li><li>- a planificação, organização e implementação de ações e de estratégias contínuas, eficazes, diversas e ajustadas aos diferentes tipos de famílias;</li><li>- a criação de uma "escola amiga das famílias", promotora da inclusão e do sucesso de todos;</li><li>- o estabelecimento de canais de comunicação diversificados, transparentes, fluidos e bidirecionais;</li><li>- a partilha de responsabilidades, com objetivos comuns;</li><li>- o respeito, a compreensão e a apreciação da diversidade das famílias, tendo em conta a especificidade do seu papel;</li><li>- a compreensão das obstáculos e das dificuldades com que muitas famílias se deparam;</li><li>- a disponibilidade para escutar, apoiar e aprender com as famílias, valorizando os seus saberes, identidades e culturas, de modo a promover sentimentos de autoeficácia positiva.</li></ul> <p>Sendo assim, segundo o Guia Pedagógico para a Educação Pré-Escolar – Promover a inclusão e o sucesso educativo das comunidades ciganas (Ministério da Educação, 2021), a participação individual e coletiva da família na vida do jardim de infância implica afere as suas expectativas e as do educador sobre o seu entendimento de participação e exige a criação de um clima de confiança e de respeito mútuo, facilitador do diálogo e de uma participação ativa da família.</p> <p>Por fim, na nossa perspetiva, o envolvimento da família nas atividades escolares é crucial, uma vez que estas adquirem diversas aptidões e capacidades, sendo, portanto, importante que a família acompanhe este processo, de forma a saber os interesses e motivações das suas crianças e, simultaneamente, ajudá-las nas suas dificuldades.</p> <p><b>1.2. Elementos de caracterização da relação família-escola no local de estágio</b></p> <p>Como mencionado anteriormente, o envolvimento da família, nas atividades escolares, permite que esta conheça o ambiente escolar e que acompanhe as aprendizagens feitas pelas suas crianças e, por outro lado, permite que a escola apoie a família em certas dificuldades e acompanhe a criança de forma individual.</p> <p>Por conseguinte, importa salientarmos do nosso estágio, sendo que, segundo a educadora cooperante, as iniciativas promovidas para manter uma relação entre escola-família são, maior</p>

parte das vivências, potencializadas pelo Jardim de Infância de Paradópolis. Assim, neste seguimento, podemos afirmar que, antes da situação de pandemia, o Jardim tinha uma tarefa, na sua agenda semanal, só para as famílias, ou seja, era um dia onde uma ou duas famílias iam ao jardim mostrar ou partilhar algo do seu interesse, por exemplo, contar uma história, partilhar algo sobre a sua cultura/comunidade ou, até mesmo, fazer bolinhos com os meninos.

No que concerne ao tópico da reciprocidade da comunidade educativa, podemos afirmar que, de acordo com a educadora cooperante, as famílias das crianças participaram nas diversas atividades, como: festas de Natal, lanches partilhados, exposições de trabalhos, entre outras. Ainda assim, temos de ter a consciência que existem crianças da etnia cigana neste jardim e, por isso, temos de ter em consideração que, muitas famílias ciganas, quando iam às atividades proporcionadas pela escola e transmitidas por um pai/mãe, que fazia a ponte entre escola/família, a princípio não participavam muito ou conviviam com as outras famílias. Contudo, depois de algum tempo, tentaram integrar-se e a atividade correu muito bem, tendo, deste modo, uma partilha mais e aprendizagens mais complexas para as crianças.

Nesta linha de pensamento, importa ainda ressaltar que, pelo parte das educadoras e assistentes operacionais, são expostos vários trabalhos/projetos das crianças, num espaço interior do jardim, com o objetivo de captar a atenção e curiosidade das famílias e, consequentemente, melhorar a sua relação com as mesmas.

Relativamente às dinâmicas da família na escola, podemos afirmar que, segundo a educadora cooperante, muitas das atividades planeadas pela associação de pais, partem do pai/mãe, sendo que este, em concordância com a escola-comunidade cigana, consegue criar vários projetos, onde todos possam conviver em harmonia. Por exemplo, o projeto mais recente, organizado pela associação de pais, ocorreu no dia 12 de dezembro, tendo como objetivo proporcionar uma manhã de bem-estar entre as famílias. Este projeto tinha como título "Desafio Saudável - orientar-te na mata de Paradópolis", sendo que se tratava de uma caminhada não competitiva tendo como princípios básicos o de espírito de orientação.

Por este razão, importa ainda referir que os meios de divulgação utilizados pelo jardim e pela associação de pais, são, de acordo com a educadora cooperante, um grupo de WhatsApp e um grupo no Facebook, de modo a poderem partilhar fotografias/vídeos das crianças e, também, informações como marcação de reuniões ou de atividades coletivas. No entanto, é importante, ainda, ressaltar que, no que diz respeito às atividades coletivas, as crianças levam, também, um aviso em papel para as suas respetivas famílias.

Neste seguimento, é essencial falarmos dos Programas de Educação de Pais e Programas de Apoio às Famílias Socialmente Desfavorecidas, uma vez que a maior parte das crianças são de etnia cigana. É, relativamente a estes últimos aspetos, segundo a educadora cooperante, a única ajuda que as famílias têm, no momento, e a ajuda do resto da comunidade, sendo que isto, segundo a mesma, ajuda na construção de relação escola-família e,

consequentemente, ajuda a manter uma boa comunicação entre as duas partes, pois comunica as dificuldades da família à escola e vice-versa. Assim sendo, podemos afirmar que, de momento, não existe nenhum Programa a decorrer.

Desta maneira, e tendo em consideração o que foi dito anteriormente, bem como a situação que ainda está a acontecer no nosso país, até ao momento ainda não tinham sido criadas iniciativas promovidas pelo jardim de infância, uma vez que os pais não podiam entrar no estabelecimento. Todavia, e com o consentimento da educadora cooperante, bem com o consentimento da coordenadora do jardim, conseguimos obter uma resposta positiva para as visitas dos pais/encarregados de educação, desde que estas fossem agendadas e devidamente planeadas.

## 2. Prioridades de intervenção e objetivos para a iniciativa

Antes de nos focarmos neste tópico, importa referir que, de acordo com as nossas observações e iniciativas, ao longo destes dois semestres, a participação das famílias nas atividades de ensino das crianças tem sido prioritária. Ou seja, ao longo do nosso estágio, em certos dias, as crianças levam, por casa, uma tarefa para realizar junto com os pais, como por exemplo, perguntarem palavras que rimam, provérbios, canções e histórias, procurar informação sobre algo ou até mesmo fazer receitas para realizarmos durante a sessão de culinária.

Todavia, neste semestre, as crianças mostraram interesse acerca do que os pais/encarregados de educação fazem quando estão em casa no jardim, sendo que este tópico surgiu numa reunião de conselho, realizada de manhã, quando uma criança levou um biscoito e comentou que esse mesmo biscoito tinha uma mala com instrumentos de violino. Assim, a partir deste comentário, foi questionado às crianças acerca da profissão que cada dos animais, ao qual as crianças responderam "violonista" e, posteriormente, todas quiseram partilhar que haviam mais profissões, começando a mostrar curiosidade sobre este tema.

Neste sentido, e em concordância com L'Ecoyer (2017), a curiosidade deve ser considerada como o ponto de partida para a construção de conhecimento, assim sendo, quando as crianças suscitam interesse pelas profissões, nós, educadoras estagiárias, agarramos esse tema e, a partir dele, criamos um projeto de envolvimento da família. Desta forma, e com base em diversos autores, podemos afirmar que o interesse advém do objeto e da ação, isto é, de uma ligação de energia entre a criança e o que, no exterior, lhe despertou curiosidade (Bass e Libo, 2011).

Davini (2016, pp.33-34) afirma que "a informação resultante das atividades de exploração pode levar ao aumento do interesse pelo futuro, sendo prioritário encontrar formas de estimular e cultivar a curiosidade que permitam o desenvolvimento de interesse" e, devido a isso, foi proposto a visita dos pais/encarregados de educação ao jardim para contarem e partilharem o

que fazem durante o dia e as suas profissões. Sendo que, segundo a OCEPE (Ministério da Educação, 2016), neste ponto do nosso relatório, é essencial destacar que as relações e as interações que as crianças estabelecem com os adultos, bem como as experiências que lhes são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem, estas que contribuem positivamente para o seu desenvolvimento.

Outro dos aspetos que nos motivou para explorar este tema está relacionado com as brincadeiras das crianças, principalmente na área do "faz-de-conta", sendo que, muitas das vezes, estas escolhem interpretar um "boneco" ou um "jardim", isto é, inconscientemente escolhem profissões associadas ao que costumam ver fora do jardim. Por conseguinte, Horta (2016) destaca que o contexto educativo é o palco principal para o resplandecer da vida adulta, através da representação de papéis sociais que se encontram no contexto social, onde a criança está inserida. Ou seja, podemos afirmar que é, através do brincar da criança e do "faz-de-conta" que vemos papéis a serem representados, comportamentos e atitudes da sociedade.

Em concordância com a OCEPE (Ministério da Educação, 2016), o planeamento de estratégias diversificadas, por parte das educadoras(es), permite que todos os pais/famílias participem, sendo que este envolvimento pode e deve ser visto como uma oportunidade para compreenderem o trabalho pedagógico que é realizado no jardim e, mais concretamente, no sala de atividades. Assim, e como referido anteriormente, a nossa iniciativa incidirá na participação da família nas atividades de ensino, sendo convidadas para partilharem informação e apresentar a sua profissão, tendo como objetivo estimular e desenvolver o interesse das crianças acerca deste tema, bem como envolver as famílias no processo de ensino/aprendizagem das suas educadoras.

Nesta linha de pensamento, e de forma a organizar as futuras aprendizagens promovidas pela iniciativa "O que é que os meninos mais fazem enquanto estiverem no jardim?", apresentamos a tabela 1, onde se apresenta os domínios de Formação Pessoal e Social, diretamente relacionados com o tema.

Domínios e Subdomínios	Aprendizagens da Iniciativa
Formação Pessoal e Social Construção da identidade e da autoestima	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quando a criança mantém e justifica as suas opiniões, aceitando as dos outros.</li> <li>- Quando a criança demonstra prazer nas suas produções e progressos (gesta de mostrar e de fazer acerca do que descobriu e aprendeu).</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quando a criança revela confiança em experimentar atividades novas, procurar ideias e falar em grupo.</li> </ul>
Formação Pessoal e Social Consciência de si como aprendiz	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quando a criança manifesta curiosidade pelo mundo que a rodeia, formulando questões sobre o que observa.</li> <li>- Quando revela interesse e gosto por aprender, usando no quotidiano as novas aprendizagens que vai realizando.</li> <li>- Quando colabora em atividades de pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar do processo e na elaboração de planos comuns.</li> <li>- Quando as crianças, progressivamente, são capazes de explicar e de partilhar com o educador(es) e com as outras crianças o que aprendeu e descobriu.</li> </ul>
Formação Pessoal e Social Convivência democrática e cidadã	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quando a criança espeta pela sua vez para intervir em diálogos, dando oportunidades aos outros para intervirem.</li> <li>- Quando reconhece que as diferenças contribuem para o enriquecimento da vida em sociedade, identificando essas contribuições em situações do quotidiano.</li> </ul>

Tabela 1. Domínio de Formação Pessoal e Social

Relativamente à área de Formação Pessoal e Social, importa ressaltar que, em concordância com a OCEPE (Ministério da Educação, 2016, p.33),

é nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com outros e com o meio que a criança vai construindo referências, que lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respetar a dos outros, desenvolver a sua autonomia como pessoa e como aprendiz, compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros, valorizar o património cultural e social.

Desta maneira, e ainda sobre esta área, podemos afirmar que é a partir das interações que as crianças vão aprendendo a atribuir valores aos seus comportamentos e atitudes perante outros, bem como reconhecendo e respeitando-os, uma vez que são diferentes dos seus.

Seguintemente, apresentamos a tabela 2, esta que apresenta os domínios de Língua Oral e Abordagem à Escrita, diretamente relacionadas com o tema, uma vez que, segundo os OCEPE (Ministério da Educação, 2016), esta é uma área com competências transversais pois estas são ferramentas essenciais para a troca, compreensão e apropriação de informação.

Outro dos fatores que nos ajudam a perceber a importância deste domínio está relacionado com o facto de as competências comunicativas se estruturarem em função dos contextos que as crianças têm, as interações e experiências vividas nos diversos contextos, sendo que, consequentemente, ajuda na aquisição e desenvolvimento da língua oral.

Domínios e Subdomínios	Aprendizagens da Iniciativa
<p>LDGE:</p> <p>Comunicação Oral</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quando a criança ouve os outros e responde adequadamente, apresentando as suas ideias e saberes, tanto em situações de comunicação individual como em grupo.</li> <li>- Quando elabora frases completas aumentando gradualmente a sua complexidade.</li> <li>- Quando relata acontecimentos, mostrando progresso não só na clareza do discurso como no respeito pela sequência dos acontecimentos.</li> <li>- Quando usa naturalmente a linguagem com diferentes propósitos e funções (contar acontecimentos, dar ou pedir informação e apresentar/abrir ideias)</li> </ul>

Tabela 2 Domínio de Língua Oral e Abordagem à Escrita

Por último, a área do Conhecimento do Mundo, também, se encontra integrada com este projeto, sendo que se faz na curiosidade natural da criança e no seu desejo de aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece com o contacto com novas situações que lhe suscitam interesse e curiosidade em explorar, questionar, descobrir e compreender.

Domínios e Subdomínios	Aprendizagens da Iniciativa
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quando compreende e aceita a diversidade característica de diferentes realidades culturais.</li> </ul>

Tabela 3 Domínio de Conhecimento do Mundo

Em termos de conclusão, a nossa prioridade é envolver os pais/caregadores de educação num só projeto, de modo que as crianças compreendam o que é a inclusão, a cooperação e a colaboração, sendo que, no fim, é importante que entendam que apesar de termos profissões diferentes, todos nós contribuimos para que o mundo melhore e que faça melhores qualidades de vida. Outro das nossas prioridades passa por dar resposta às necessidades das crianças, neste caso, satisfazer as suas curiosidades acerca das profissões dos pais/caregadores de educação.

### 3. Operacionalização do projeto

Como referido anteriormente, o nosso projeto tem como prioridade dar resposta às necessidades das crianças, bem como envolver a comunidade educativa no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Neste sentido, e de acordo com o Guia Pedagógico para a Educação Pré-Escolar (2021), podemos afirmar que, em concordância com vários relatos, o jardim infância ao partilhar com a família a responsabilidade pelo processo de aprendizagem das crianças, como os profissionais compreendem e desenvolvem as relações entre jardim de infância e família e ainda algumas estratégias que praticem para fortalecer estas relações, aumenta o sentido de pertença das crianças, especialmente das comunidades ciganas, e das suas famílias, no reconhecimento e valorização das suas culturas.

Desta forma, a implementação do projeto de envolvimento da família será iniciada no jardim de infância de Presérita, especialmente na sala de atividades 2, no dia 2 de maio de 2022. Por sua vez, em reunião de conselho, será discutida a profissão de visto que virá da parte da tarde, sendo que será, também, questionado às crianças o que já sabem acerca da mesma.

No que concerne à partilha de informação, foi proposto aos pais/caregadores de educação que, para além de descobrirem e responderem a algumas questões, realizadas pelos crianças, tivessem alguns materiais/instrumentos que usam no seu quotidiano e, se possível, dar uma atividade/livreira para realizarem juntamente com as crianças.

De responsabilidade, sempre que autorizada, neste projeto, estão sob a supervisão dos pais/caregadores, as atividades pedagógicas, as atividades de educação, as relações de mesmo grupo de estudo e os seus resultados/pais/caregadores de educação.

Desta maneira, em concordância com os OCEPE (Ministério da Educação, 2016), a criança vai percebendo a sua posição no mundo e como as suas ações podem provocar mudanças, bem como a interdependência entre pessoas e estas com o Mundo. Sendo assim, podemos declarar que a exploração do mundo que rodeia a criança permite-lhe ter um sentido ativo e relacional, facilitando a compreensão e a apreensão de novas aprendizagens. É, neste sentido, na tabela 3 apresentamos os subdomínios de Conhecimento do Mundo relacionados com o tema do projeto.

Domínios e Subdomínios	Aprendizagens da Iniciativa
<p>Conhecimento do Mundo:</p> <p>Introdução à metodologia científica</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quando a criança demonstra curiosidade e interesse pelo que as rodeia, observando e colocando questões que evidenciam o seu desejo de saber mais.</li> <li>- Quando encontra explicações prévias para dar resposta às questões colocadas.</li> <li>- Quando participa na organização e apresentação da informação, de modo a partilhar com os outros os conhecimentos, resultados e conclusões a que chegou.</li> <li>- Quando demonstra envolvimento no processo de descoberta e exploração e revela satisfação com os novos conhecimentos que constrói.</li> </ul>
<p>Conhecimento do Mundo:</p> <p>Conhecimento do Mundo Social</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quando a criança identifica os membros da família próxima e fala sobre eles.</li> <li>- Quando identifica diferentes elementos da comunidade educativa, percebendo os seus papéis específicos.</li> <li>- Quando refere e identifica a atividade associada a algumas profissões com que contacta no dia a dia.</li> </ul>

Domínios e Subdomínios	Aprendizagens da Iniciativa
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quando compreende e aceita a diversidade característica de diferentes realidades culturais.</li> </ul>

No que diz respeito aos materiais necessários, torna-se essencial percebermos que estes serão disponibilizados pelas vistas, sendo que apenas disponibilizámos o espaço educativo, como por exemplo o espaço de recreio ou a sala de atividades 2.

Por fim, importa ressaltar que, para além disso, foi criada, também, uma tabela de organização de vistas, em colaboração e cooperação com os pais/caregadores de educação, de modo a organizarmos a nossa agenda semanal (Fig 1) com as crianças, no início de cada semana.

### Projeto de Envolvimento da Família – Profissões

No anexo

Pais/Caregadores de Educação	Data	Profissão	Estado
Manuel (pai de Isabel)	22/05/2022	Entomologista	Deitado
Filipe (mãe de Joana)	11/05/2022	UPB GPS	Mãe
Susana (mãe de João)	02/05/2022	Historiadora	Deitado
Fátima (mãe de João)	25/05/2022	Docente de qualificação técnica de produção de bens para actividades e culturas de lazer	Mãe
Joana (mãe de João)	30/05/2022	Bióloga	Deitado
Fátima (mãe de Ana e Pedro)	02/05/2022	Operador de JAR (JARDIM)	Mãe

Figure 1. Tabela de organização das vistas ao jardim

### 4. Previsão de avaliação do projeto

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, Ministério da Educação, 2016, p.27), despacho n.º 9180/2016, de 19 de junho, podemos afirmar que,

avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução [...] A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai alcançando, possibilita-lhe estabelecer o progresso das aprendizagens e desenvolver com cada criança, desde sempre, a avaliação e o apoio do planeamento.

Neste seguimento, ao avaliarmos, na Educação Pré-Escolar, assumimos uma dimensão formativa, uma vez que se trata de um processo analítico e interpretativo que se interessa mais

pelos processos do que pelos resultados e procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem. Assim, nesta linha de pensamento, o grupo acabou por apresentar vários Mjocos que o educador deve ir ao encontro, bem como:

- conceber e desenvolver o respetivo currículo, através da planificação, da organização e da avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares com vista à construção de aprendizagens integradas;
- avaliar a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo;
- estabelecer, de acordo com o seu projeto pedagógico/curricular, os critérios que o vão orientar na avaliação;
- utilizar técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados que possibilitem sistematizar e organizar a informação recolhida;
- comunicar aos pais e encarregados de educação, bem como aos educadores/professores o que as crianças sabem e são capazes de fazer, procurando perceber o seu processo.

Importa, ainda, referir que a avaliação é constituída por vários momentos, sendo eles: 1) planificação, 2) recolha e interpretação da informação e, 3) adaptação das práticas e processos que são objeto de reformulação sempre que necessário. Por conseguinte, a sua principal função é a de melhoria da qualidade das aprendizagens, incluindo uma relação entre a família e a escola. Assim, em consonância com as OCCEPE (Ministério da Educação, 2018), o desenvolvimento da ação planeada leva o(a) educador(a) a questionar-se acerca do que as crianças tiveram a oportunidade de experienciar e aprender, percebendo se o que foi planeado correspondeu ao pretendido e, simultaneamente o que pode ser melhorado.

Em consonância com as OCCEPE (Ministério da Educação, 2018), na pré-avaliação, para avaliarmos o progresso da criança temos de compará-la consigo própria, de modo a compreendermos a sua evolução ao longo do tempo. Desta maneira, podemos utilizar abordagens descritivas ou narrativas que documentem essa mesma evolução, como por exemplo: seleção de trabalhos, imagens ou registos de vídeo, sendo que, posteriormente, irão permitir que a criança e os educadores tomem consciência dos seus progressos.

No que respeita à nossa previsão de avaliação do projeto, e tendo em consideração todos os aspetos mencionados anteriormente, os critérios de sucesso que nos ajudarão a perceber se o projeto está a ser bem recebido pelas crianças, pelas suas famílias e pela comunidade educativa, são:

- Interesse e envolvimento dos pais/encarregados de educação na atividade proposta;
- Interesse e envolvimento das crianças na proposta;
- Curiosidade das crianças durante a partilha de informação;

- Interesse da criança para que o seu pai/encarregado de educação participe na atividade;
- Feedback positivo dos pais/encarregados de educação;
- Participação da criança na reflexão acerca da visita de cada pais/encarregado de educação;
- Envolvimento de toda a comunidade educativa, uma vez que esta partilha poderá envolver a outra sala de atividades do jardim;
- Envolvimento da comunidade.

Deste modo, o nosso objetivo central passa por dar resposta às necessidades das crianças que, neste caso, estiveram relacionadas com a sua curiosidade acerca dos profetos da comunidade envolvente.

#### Relatório crítico-reflexivo

O nosso projeto tinha como prioridade dar resposta às necessidades das crianças, bem como envolver a comunidade educativa no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Sendo importante relembrar que este projeto abrangeu a curiosidade das crianças acerca dos profetos e do facto de não saberem o que os seus pais/encarregados de educação fazem depois de os deixarem no jardim de infância.

Neste sentido, e de acordo com o Guia Pedagógico para a Educação Pré-Escolar (2021), podemos afirmar que, em consonância com vários relatos, o jardim de infância ao partilhar com a família a responsabilidade pelo processo de aprendizagem das crianças, como os professores compreendem e desenvolvem as relações entre jardim de infância e família e ainda algumas estratégias que praticam para fortalecer essas relações, aumenta o sentido de pertença das crianças, especialmente das comunidades ciganas, e das suas famílias, no reconhecimento e valorização das suas culturas.

Desta forma, a implementação do projeto de envolvimento da família teve início no jardim de infância de Paradinha, especialmente na sala de atividades 2, no dia 2 de maio de 2022. Por sua vez, em reunião de conselho realizada no período da manhã, era discutida a profissão da visita que vinha da parte da tarde, tempo curricular compartilhado, sendo explicado às crianças o que cada encarregado de educação faz.

No que concerne à partilha de informação, é essencial referir que foi proposto aos pais/encarregados de educação que, para além de descobrirem e responderem a algumas questões, realizadas pelas crianças, levassem alguns materiais/instrumentos que usam no seu quotidiano e, se possível, criar uma atividade/larefa para realizarem juntamente com as crianças.

Outro aspeto que merece a nossa atenção, é o facto de que, todas as semanas, através do grupo de pais no WhatsApp, nós, educadoras, damos relevo das visitas que acontecem da parte da tarde, às segundas-feiras, mencionando a importância desta participação na vida escolar das suas educandas. Nesta linha de pensamento, é de referir que nem sempre o horário de trabalho dos pais facilitava estas visitas e, por isso, em alguns casos, as visitas foram programadas para quarta-feira.

Assim sendo, no dia 2 de maio de 2022, tivemos a nossa primeira visita, a mãe da Salmé, que é fisioterapeuta, mas concretamente na área da pediatria. Esta mãe é muito participativa nas atividades criadas pelo jardim e, em alguns casos, ajuda na criação de outras atividades, dando a sua opinião e procurando ao para ajudar.

A mãe da Salmé, a Marueta, começou por explicar o que faz, de forma leve, captando a atenção das crianças, uma vez que adaptou a linguagem ao grupo de crianças presente, tornando-a clara e objetiva. Desta forma, explicou que trabalhava com crianças e que,

a fisioterapia, para além de nos ajudar a mexer o nosso corpo, ajuda-nos a melhorar a audição, a falar e o nosso pensamento, tornando-o mais complexo.

Para além, levou alguns materiais/instrumentos de seu quotidiano, como uma bola de yoga, lâmba de equilíbrio, jogo de construção (adaptado por ela), banco de suporte (criado por ela), bola de apoio à respiração durante a natação e, por fim, taping (fitas neuromusculares de várias cores). Depois de os mostrar e de os explicar, as crianças tiveram a oportunidade de brincar, um pouco, com eles, percebendo melhor o que fazem e de que maneira ajudavam a Marueta no seu trabalho (Fig. 1).



Figura 1. Visita da mãe Marueta

Ao longo desta visita, as crianças mostraram-se bastante entusiasmadas com esta profissão e, simultaneamente, curiosas para perceberem como é que estes instrumentos ajudam outras crianças. Ainda importa referir que as crianças colocaram algumas questões, como por exemplo "focas muito tempo com as crianças?" e "porque é que meteste essas fitas brancas no jogo de construção?", entre outras. Ao que a mãe da Salmé respondeu que, no jogo das construções, teve de o adaptar, de forma a perceber se as crianças têm ou não força e, por isso, colocou velcro.

Na nossa opinião, esta visita foi muito interessante, tanto para as crianças como para os adultos, tendo sido, também, tidos, o que tornou que a profissão fosse mais fácil de entender, pelas crianças.

No fim desta primeira visita, foi questionado às crianças acerca do que entenderam e do aprenderem, bem como do que gostaram de fazer, ao que as crianças responderam que, para ficar registado, poderíamos fazer cartazes das visitas, onde, então, responderiam a perguntas

como "qual a profissão de vós, o que aprendeis e o que fazem", obtendo várias fotografias alfabéticas (Fig.2).



Figura 2 Cartaz de visita às férias

Apesar desta construção do cartaz, importa destacar que só duas crianças quiseram fazer este registo, sendo que, com a ajuda das imagens, foram sequenciando os acontecimentos. No fim, como existiam vários projetos a acontecer em simultâneo, as crianças tiveram a oportunidade de apresentar o cartaz no momento das comunicações, antes do almoço, de forma a explicar o que está neste.

Posteriormente, a próxima visita, ocorreu no dia 11 de maio de 2022, o pai do Gustavo, que é GNR – GPS e que se mostrou disponível para vir ao nosso jardim, com alguns colegas, explicar a sua profissão. Contudo, é importante referir que, para que este conseguisse vir ao jardim, tivemos de mandar um email para o GNR de Viana, de forma a terem conhecimento da atividade que iria decorrer: uma vez que necessitávamos de mandar uma unidade ao jardim.

Para além disso, esta atividade não foi destinada, apenas, para a nossa sala de atividades, sendo que a sala de atividades 1 e a turma do 1.º CEB, também, tiveram a oportunidade de participar. Assim, como referido anteriormente, e devido à demora de resposta por parte do GNR, esta atividade teve de ser mudada para quarta-feira, não sendo realizada na hora de segunda-feira de tarde, hora planeada pela agência semanal, sendo que teve de ser duplicado às crianças que, nem sempre, podemos cumprir a agenda semanal pois poderá haver situações que têm de ser remarcaadas.

Relativamente à esta visita, esta ocorreu no espaço exterior do jardim de infância, a pedido do pai do Gustavo, o Filipe, uma vez que tinham mostrado vários elementos utilizados na sua profissão e, consequentemente, foram realizadas várias atividades com as crianças.

Neste seguimento, os policiais começaram por questionar as crianças acerca da sua profissão, uma vez que vieram, devidamente, vestidos, sendo que a resposta foi dada em grupo: se não, todas as crianças responderam "policiais". Contudo, este momento exigiu uma reflexão pois os factos eram diferentes do que estamos acostumados a ver, isto é, apesar de serem policiais faziam parte de uma divisão que ajudava os bombeiros no combate aos fogos, o GPS.

Seguidamente, foi mostrado um vídeo informativo às crianças, com imagens reais do combate aos fogos, sendo que este vídeo foi, posteriormente, comentado pelas crianças, isto é, depois de verem o vídeo, foi questionado o que tinham entendido do que viram. Depois de todas as atividades serem realizadas, os policiais começaram a mostrar os elementos que tinham levado para o jardim, explicando-as sequencialmente, começando por: 1) fardas de combate aos fogos, vestindo o casaco, colocando as luvas, uma proteção para a cabeça e o capacete; 2) máscara de proteção de fogo; 3) uma mochila com água; 4) mangueira do carro; 5) o carro por fora e por dentro; 6) rádio para se comunicarem e, no fim, alguns elementos que ajudam no combate às chamas (Fig.3).



Figura 3 Visita de GNR - GPS

Ao longo desta visita, as crianças mostraram-se bastante interessadas, curiosas e empolgadas para mexer em todos os elementos expostos, obtendo algumas questões como, "para que é que aquilo serve?", "como é que o balde de água cabe dentro do helicóptero?", entre outras, sendo que todas as questões foram respondidas pelos senhores policiais.

Na nossa opinião, esta foi a visita que teve mais impacto para as crianças, visto que compreenderam que os policiais não são máis e que nem sempre, pedrem as pessoas para, muitas das vezes, ajudá-las. Em consequência, importa referir que esta atividade foi bem planeada e organizada por este pai, sendo que, ao longo do tempo, conseguiram captar a atenção das crianças bem como, manter, um grande nível de interesse por parte destas.

No que concerne à linguagem usada, maioritariamente foi simples e adaptada, contudo, houve momentos que não as crianças não conseguiram entender o que foi dito, contudo, rapidamente questionaram.

Na semana seguinte, uma vez que não tivemos presente o resto da semana, as crianças relembrou-nos que o cartaz da visita do pai do Gustavo ainda não tinha sido realizado e, por isso, durante a reunião de conselho, duas crianças voluntariaram-se para o elaborar. Assim sendo, foram para a área de escrita, e, através das imagens mostradas, relataram os acontecimentos (Fig.4).



Figura 4 Cartaz de visita do pai do Gustavo

No fim, como existiam vários projetos a acontecer em simultâneo, as crianças tiveram a oportunidade de apresentar e cartaz no momento das comunicações, antes do almoço, de forma a explicar o que está neste. Contudo, visto que este foi realizado uma semana depois, conseguiram perder a importância do registo das atividades, uma vez que, nem todas as crianças, se recordavam de todos os momentos.

Posteriormente, a próxima visita, foi no dia 18 de maio de 2022, segunda-feira, a mãe do Gustavo, juntamente com uma colega de trabalho, que nos foi explicar a sua profissão, esta que é professora e trabalha no Museu do Linho, em Várzea de Caidé. Apesar de esta atividade ter sido planeada, apenas, para a nossa sala, a educadora Sida, da sala de atividades 1, veio pedir para que a sala de atividades 1 também participasse.

Em relação à esta visita, esta ocorreu na nossa sala, mais concretamente nas mesas de reunião de conselho sendo que, na nossa opinião, este espaço tornou-se um pouco pequeno com a presença das duas salas.

Finalmente, a mãe do Gustavo, Susana, e a sua colega, Sandra, explicaram que são professoras que trabalham num museu de antiguidades e que ajudam as pessoas a compreenderem as histórias lá presentes, referindo que o processo de criação do linho é uma história antiga e importante, mas que, atualmente, já não é muito habitual.

Desta forma, para explorarem o processo de criação do linho, passaram, pelas crianças, algumas imagens, explicando-as, sequencialmente. À medida que iam explicando as imagens, iam, também, mostrando o linho nas suas diversas fases, por exemplo: a planta, a linhaca (semente do linho), o fio não tratado, o linho tratado e, por fim, uma camisola de linho (Fig.5).

Outro aspeto que merece a nossa atenção, foi o facto de a Susana e a sua colega terem planeado e organizado uma atividade para as crianças, sendo esta a plantação de linho, em que consistia que as crianças colocassem a semente do linho, a linhaca, nos vasos que organizaram previamente. Para esta atividade, também foi disponibilizado, às crianças, anzinhos e enxada para cada par (Fig.6).



Figura 5 Visita de mãe do Gustavo

Esta visita, na nossa opinião, tornou-se muito informativa, sendo que as crianças, em algum ponto, começaram a ficar cansadas e desinteressadas pois o que queriam, realmente, fazer era plantar o linho. Outro aspeto que merece a nossa atenção, encontra-se relacionado com a linguagem que era muito específica e fez com que as crianças, como não entendiam, também acabassem por se desinteressar pelo que estava a ser transmitido.

Por consequência, na nossa opinião, e de forma a tornar mais estimulante e apelativa a partilha, esta mãe poderia ter optado por mostrar fotografias e vídeos em formato digital, não estando muito em termos específicos.

No dia seguinte, como não tivemos oportunidade de refletir sobre esta visita, as crianças relembrou-nos que tínhamos de fazer o cartaz e, por isso, duas crianças ficaram responsáveis pela sua elaboração, na área de escrita. Como já era hábito, a partir das imagens, as crianças foram capazes de relembrar alguns aspetos partilhados e, pediram nos para escrever. Posteriormente,

durante as comunicações, entre duas crianças tiveram a oportunidade de partilhar com o grupo, o que tinham registado (Fig. 6).



Figura 6: Cartaz de visita de pai da Mia

A visita seguinte foi realizada no dia 25 de maio de 2022, o pai da Mia que é diretor de qualidade numa fábrica, também teve de ser discutido com as crianças, uma vez que este pai só conseguia estar presente no quarto-feira de manhã. Importa, ainda, ressaltar que esta atividade foi realizada na nossa sala de atividades, apenas com os nossos membros.

Relativamente a esta visita, o pai da Mia, Paulo, começou por explicar o seu trabalho, dizendo que é o responsável por ver se todos os materiais que são feitos na fábrica estão em boas condições para serem vendidos. Isto é, ele vê se não há buracos no tecido, se as linhas estão direitas, entre outros fatores. Neste seguimento, aproveitou, também, para esclarecer que trabalhar numa fábrica de têxteis autoriza, nomeadamente bancos para carro, corrimão para cadeiras, cadernetas para os bebés, entre outros.

Lucas tomou, ainda, vários temas que não estavam em condições para vendas, para que as crianças explorassem. Para além disso, explicou, também, o processo de criação, antes de termos os nossos bancos de carro, existem máquinas que transformam as linhas em pedaços de tecido e essas tecidos, posteriormente, têm de ser pintados. Outro dos aspetos mencionados por este pai, este relacionado com o facto de a sua fábrica produzir linhas através de materiais recicláveis, nomeadamente o plástico (Fig. 7).

Assim sendo, para além de levar todos estes materiais, também levou linhas em diversas faixas, explicando que cada máquina transforma a linha comanto o produto que queremos obter. No fim, mostrou um vídeo da fábrica, onde as crianças conseguiram compreender que as máquinas utilizadas são demasiado grandes e que, só uma máquina não iria caber na nossa sala.

Página | 9



Figura 7: Visita de pai da Mia

Esta visita, na nossa opinião, também se tornou muito informativa, sendo que as crianças, em algum ponto, começaram a ficar cansadas e desinteressadas pelo o que queriam, realmente, era mais nos materiais, sendo que não tiveram muito tempo para tal. Outro aspeto que merece a nossa atenção, encontra-se relacionado com a linguagem que era muito específica e fez com que as crianças, como não entendiam, também acabassem por se desinteressar pelo que estava a ser transmitido.

Por consequência, na nossa opinião, e de forma a tornar mais estimulante e apelativa a partilha, este pai poderia ter optado por deixar as crianças mexerem mais tempo e mostrar a fábrica em vídeo ou o fotografar, uma vez que foi neste tópico que as crianças mostraram mais interesse e curiosidade.

No dia seguinte, como não tivemos oportunidade de refletir sobre esta visita, as crianças relembraram-nos que tinham de fazer o cartaz, por isso, duas crianças ficaram responsáveis pela sua elaboração, na área da escrita. Contudo, desta vez, as crianças responsáveis pela elaboração do cartaz, mostraram interesse em ilustrar, com os seus próprios desenhos, a visita deste pai e, por isso, desenharam os vários acontecimentos e materiais, à medida que iam pedindo para escrevermos o que acontecia (Fig. 8).

Posteriormente, como já é habitual, as crianças tiveram a oportunidade de comunicar o seu projeto, sendo que, à medida que iam lendo o que estava escrito, iam relacionando com as suas ilustrações.

Página | 9



Figura 8: Cartaz de visita de pai de Lucas

A próxima visita, que se realizou no dia 30 de maio de 2022, a mãe do Lucas veio contar-nos mais sobre a sua profissão, a de estudante para juiz, sendo que levou, consigo, a sua mãe, ou seja, a avó do Lucas. É de ressaltar, ainda, que esta atividade ocorreu na nossa sala de atividades, mais concretamente, na mesa de reuniões.

A mãe do Lucas, Sofia, começou por perguntar às crianças se estas sabiam o que era um juiz e onde é que estes trabalhavam, sendo que, apenas, algumas crianças souberam responder que trabalhavam num tribunal e que podiam mandar prender as pessoas. Por conseguinte, e vendo que poucas crianças sabiam, este decidiu explicar melhor qual o trabalho de um juiz e, para isso, deu exemplos do dia-a-dia das crianças.

Por exemplo, de maneira a explicar que os juizes ajudam a aplicar as leis, a Sofia fez referências às regras da sala, explicando que, se um menino não as seguir se poderia ter um castigo. Ou seja, era isso que o juiz faz: caso as pessoas não seguirem as leis. Contudo, também explicou que, se quiséssemos construir uma casa, tivemos de ir pedir autorização.

Depois de uma breve explicação, que cativou o interesse das crianças, pois não foi extensiva na sua explicação, tendo uma linguagem clara e objetiva, realizou uma pequena atividade com as crianças. Esta atividade consistiu na apresentação dos Direitos das Crianças, uma vez que o Dia da Criança estava próximo.

Deste modo, a Sofia levou vários desenhos para as crianças colorirem, sendo que cada um tinha um direito presente na Convenção dos Direitos das Crianças. Assim, ao distribuir os desenhos, ia lendo e explicando o que cada um significava, sendo que as crianças compreenderam e entenderam que todos nós temos direito a ter uma família, a ir à escola, a receber amor, a ir ao médico e ser atendidos em primeiro lugar e a ter amigos.

Página | 10

Por outro lado, importa, ainda, destacar que, em alguns momentos, a mãe do Lucas precisou da nossa ajuda para transmitir algumas ideias às crianças, tornando a sua linguagem mais simples e acessível às crianças (Fig. 9).



Figura 9: Visita de mãe do Lucas

Sendo que esta visita foi breve, algumas crianças mostraram interesse em continuar a pintar os seus desenhos, uma vez que esta é uma atividade que não é realizada muitas vezes, sendo que outras crianças mostraram motivação em elaborar o cartaz da visita. Deste modo, duas crianças foram para a área da escrita e, como discutido anteriormente, à medida que iam recortando o que aconteceu, iam ilustrando, com os seus próprios desenhos, os fatos (Fig. 10).



Figura 10: Cartaz de visita de mãe do Lucas

Página | 11

Posteriormente, como já é hábito, as crianças tiveram a oportunidade de comunicar o seu projeto, no dia seguinte, na hora das comunicações, sendo que, à medida que iam lendo o que estava escrito, iam relacionando com as suas ilustrações.

Por fim, a última visita ocorreu no dia 6 de junho de 2022, a nível da Mia, que nos veio falar um pouco das suas profissões, sendo esta a de ecóloga e artista. É de ressaltar, também, que esta atividade ocorreu na nossa sala de atividades, mais concretamente, na mesa de reuniões.

A nível da Mia começou por falar da profissão de ecóloga, explicando que estudo as ecossistemas, arranjando formas para que os animais não sejam prejudicados pelas ações do homem, nomeadamente através da construção de estradas e, por isso, ajuda a construir pontes para que estes não sejam atropelados.

De seguida a explicar o que faz e como é que ajuda os animais, a nível da Mia, Joana, mostrou várias vídeos informativos, bem como imagens de animais, explicando que existem maneiras de diferenciar o macho e a fêmea. Outro aspeto mencionado foi que precisa de estudar a rotina dos animais para compreender como é que os pode ajudar, assim, muitas das vezes, para além de mostrar câmaras escondidas, tem de ir, durante a noite, explorar o local, de forma segura.

Na nossa opinião, como a Joana quis falar de todos os animais e explicar, ao parecer, tudo acerca destes, este tipo de temas se destacou bastante para as crianças e, de certa forma, para os adultos presentes na sala. Assim, poderia ter optado por falar só de um animal mas não ter entrado em termos científicos, tal como já íbamos sugerindo antes.

Outro facto que merece a nossa atenção foi o facto de a Joana ter estado a falar da sua profissão de ecóloga muito tempo e, quando quis falar da outra profissão e de artista, já tinha pouco tempo para que as crianças pudessem explorar e compreender o que realmente fazia. Todavia, ainda conseguiu explicar, de forma breve, que necessita de linhas grossas para fazer quadros, porta-vozes, entre outros, utilizando, como material as linhas de macramé (Fig. 11).

Antes relacionada com a profissão de artista, a Joana mostrou algumas fotografias das suas peças, explicando que, também, utiliza linhas de cor. Esta, também, referiu que muitas pessoas têm pedido para fazer visitas projetivas e, por isso, tinha a ideia de criar um site para que as pessoas tivessem a oportunidade de ver os seus projetos e pudessem comprar.

Esta visita, na nossa opinião, também se tornou muito informativa, sendo que as crianças, em algum ponto, começaram a ficar cansadas e desinteressadas, acabando mesmo por adormecer, pois o que queriam, realmente, era mexer nos materiais, que ainda não tinham sido apresentados, acerca da profissão de artista. Outro aspeto que merece a nossa atenção, encontra-se relacionado com a linguagem que era muito específica e não com que as crianças, como não entendiam, também acabassem por se desinteressar pelo que estava a ser transmitido.



Figura 11: Visita da nível da Mia

No dia seguinte, como não tivemos oportunidade de refletir sobre esta visita, as crianças relembraram-nos que tinham de fazer o cartaz e, por isso, duas crianças ficaram responsáveis pela sua elaboração, na área de escrita e, como discutido anteriormente, à medida que iam recordando o que aconteceu, iam ilustrando, com os seus próprios desenhos, as frases (Fig. 12).



Figura 12: Cartaz de visita da nível da Mia

Posteriormente, como já é hábito, as crianças tiveram a oportunidade de comunicar o seu projeto, sendo que, à medida que iam lendo o que estava escrito, iam relacionando com as suas ilustrações. No entanto, como esta foi a última visita, as crianças podiam para afirmarmos

todos os cartazes no placar das escadas, onde todas as crianças do jardim, podiam ver o que tinha sido feito e quem é que as tinha vindo visitar.



Figura 13: As profissões das nossas pais

Por último, importa destacar que conseguimos compreender que foi um projeto bastante estimulante e cativante para as crianças pois ficaram contentes pelos seus pais irem ao jardim. Outro aspeto que conseguimos observar foi o facto de ficarem curiosas acerca das profissões, uma vez que conheciam e entendiam novas profissões.

Importa referir que, neste projeto, não conseguimos envolver a comunidade cigana, visto que, mesmo através do grupo de WhatsApp, estes pais não conseguiram comunicar conosco. Contudo, para além deste aspeto, é de referir que, muitas das vezes, esses pais mudam de número de contacto e que, assim, acaba por dificultar mais esta relação.

Uma das conclusões que, também, podemos tirar deste projeto é que não poucas as pais que se interessam pelo vida escolar dos educandos, contudo, também conseguimos perceber que não há iniciativas por parte do jardim para melhorar esta relação, uma vez que tem de ser feita ao longo do ano letivo e não apenas num momento específico.

Outra das conclusões que podemos tirar do nosso projeto, diz respeito às nossas sugestões, enquanto futuras educadoras, visto que podemos ter sugestões, mais vezes, para que os pais fossem mais objetivos e breves, não entrando em muitas pormenores nem em termos científicos.

Em modo de conclusão, o grupo acha que este trabalho foi importante para as crianças, visto que tiveram a oportunidade de interagirem com os seus familiares, percebendo que esta também fazem parte do seu processo de ensino-aprendizagem.

## Anexo 31 – Tabelas de BEE e Implacação em EPE



### Tabela: Bem-Estar Emocional e Implacação

Dia: 2 de novembro de 2021

Nomes das Crianças	Nível geral de bem-estar							Nível geral de implacação							Comentários
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?			
Ana Clara				X							X				
Laura				X						X					
Pedro				X						X					
Ismael			X							X					
Heidi			X							X					
Natanaela					X						X				
Jánicia				X						X					
Fátima															Faltou
Britney				X						X					
Gustavo			X						X						Criança com doença metabólica grave
Leonor			X						X						
Mia															Faltou
Salomé				X						X					Faltou
Zélia															Faltou
Lucas															Faltou
Viviana															Faltou

#### Observações:

Nesta semana, a criança a destacar é a Leonor, uma vez que já diz algumas palavras segmentadas em sílabas, como "matemática", "bom dia" e "sim". Outro aspeto desta criança é que, como dito na semana passada, já tem um comportamento mais adequado, habituando-se às rotinas do jardim de infância.

A outra criança a destacar é o Pedro, visto que este, segundo a educadora, frequenta a terapia da fala, sendo que ao início não comunicava e, agora, integra-se mais no grupo, pedindo à educadora para escrever as suas comunicações, realizadas na reunião de conselho, e a área onde se sente mais confortável, é a área da escrita.

Por fim, a Salomé é uma menina muito desenvolvida, sendo que já consegue escrever o seu nome, e faz muitas tentativas de escrita, sabe bem o que quer trabalhar e empenha-se. Neste seguimento, a educadora referiu que, muito deste trabalho é feito em casa, com o apoio e estimulação dos pais.

# Anexo 32 – Avaliação das crianças em EPE

Instituto Politécnico de Viseu  
Escola Superior de Educação de Viseu

Ficha 11  
(versão completa)

Fase 1 - Avaliação individualizada

Data: 10/02/2022  
Nome da criança: Leonor Almeida  
Idade da criança: 3 anos  
Data de nascimento: 16/12/2018

Competências Pessoais e Sociais em Educação Pré-Escolar		
Atitudes	Comportamento no grupo	Domínios essenciais
<ul style="list-style-type: none"> <li>Auto-estima</li> <li>Auto-organização</li> <li>Iniciativa</li> <li>Curiosidade e desejo de aprender</li> <li>Criatividade</li> <li>Ligação ao mundo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Competência social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Metodode Fine</li> <li>Metodode Ormusa</li> <li>Experiências Artísticas</li> <li>Linguagem</li> <li>Pensamento lógico, conceptual e matemático</li> <li>Compreensão do mundo</li> <li>Relação à tecnologia</li> <li>Compreensão do mundo social</li> </ul>

**ATTITUDES**

**Autoestima**  
Indicadores - A criança...

a) Evidencia comportamentos que expressam tensão emocional, conflitos internos, experiências dolorosas ou traumáticas?  
Sim, a esta criança ainda não acorda, habitualmente, as regras, rotinas e funcionamento do Jardim. Tem como não aceitar se for contrariado. Ou seja, é uma criança que quer fazer o que quer, à maneira que quer, não tendo, ainda, uma noção básica de como é que o Jardim funciona, demonstrando, por vezes, não ter respeito pelas opiniões das outras crianças ou feedbacks dos adultos.

b) Compreende os seus próprios sentimentos e necessidades e tem autoconfiança suficiente que lhe permita expressá-los adequadamente?  
Sim, por um lado conseguimos compreender e observar a exprimir os seus sentimentos/necessidades através da gritaria ou do desporto, contudo, como é uma criança que apresenta dificuldades a nível da comunicação, não é, nem um pouco de 10 palavras (quando deveria ter, no mínimo, um leque de 100 palavras, segundo a perspectiva da fala), ainda não consegue expressar-se verbalmente. Todavia, é de referir que apresenta autoconfiança nos seus atitudes dadas.

c) Evidencia autoconfiança e sentido de valor pessoal?  
Sim.

Instituto Politécnico de Viseu  
Escola Superior de Educação de Viseu

**ii) Apresenta sentido de responsabilidade relativamente ao seu bem-estar, evidenciando cuidado consigo própria e assatiridade?**

Não, é uma criança que ainda apresenta muita dificuldade a nível da responsabilidade, sendo que, ainda, necessita de um acompanhamento mais regular.

**Autoestima** - apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

**Auto-organização/iniciativa**  
Indicadores - A criança...

a) Evidencia "vontade" em se focar num desejo, intenção ou plano; empenho e resiliência perante distrações e obstáculos?  
Não, é uma criança que ainda não tem bem presente os seus interesses e motivações, sendo que, quando vê alguma criança a realizar algo novo, esquece o seu projeto e vai interferir com o projeto das outras crianças. Assim, esta criança tem, constantemente, trabalhos incompletos.

b) É capaz de identificar necessidades, determinar o que é realmente importante, fazer escolhas e tomar decisões?  
Não, ver alínea a).

c) É capaz de conceber uma sucessão de ações necessárias para se atingir um objetivo e de monitorizar a atividade com flexibilidade?  
Não, ver alínea a), uma vez que, como não acaba, constantemente, os seus projetos, não consegue perceber que existe uma sequência de acontecimentos para que, no fim, o objetivo pretendido seja atingido. Outros dos fatores que influenciam esta situação, é o facto de a sua comunicação não estar desenvolvida.

**Auto-organização/iniciativa** - apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Instituto Politécnico de Viseu  
Escola Superior de Educação de Viseu

**COMPORTAMENTO NO GRUPO**

**Competência social**  
Indicadores - A criança...

a) Gosta de explorar e mundo dos sentimentos e dos comportamentos e tem um interesse espontâneo pelas pessoas. Gosta de as observar, procura o contacto, inicia interações e estabelece relações positivas?  
Sim, é uma criança que gosta de observar os colegas, procurando contato e iniciando as suas interações, sendo, também, importante referir que mantém uma boa relação com todas as crianças e adultos do Jardim.

b) Reconhece e identifica os seus próprios sentimentos, sendo capaz de os expressar e de os comunicar aos outros?  
Sim, contudo, é de referir que a criança utiliza formas de comunicar sem ser pela linguagem verbal.

c) Tem consciência crescente das suas características pessoais, capacidades, fraquezas e talentos?  
Sim, a criança consegue identificar em que área se sente mais estimulada, sendo que procura, muito frequentemente, frequentar esta mesma área. Ou seja, esta criança trabalha, incansavelmente, na área da pintura, do desenho e da matemática. Contudo, sabe que ainda não se sente à vontade na área de escrita e, por isso, quando vai para esta área, pede apoio.

d) É capaz de se colocar na perspetiva dos outros e de reconhecer os seus sentimentos, perceções e pensamentos?  
Não, é uma criança que ainda não consegue aceitar as opiniões e sentimentos das outras crianças.

e) É sensível às necessidades, perspetivas e sentimentos dos outros e dispõe de um vasto repertório comportamental para responder adequadamente em situações sociais, procurando contribuir para o bem-estar de todos?  
Ainda não conseguimos observar.

**Competência social** - apreciação global, atendendo à idade da criança

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Instituto Politécnico de Viseu  
Escola Superior de Educação de Viseu

**DOMÍNIOS ESSENCIAIS**

**Metodode Fine**  
Indicadores - A criança...

a) Evidencia destreza no uso de uma variedade de instrumentos ou utensílios do dia a dia?  
Sim, esta criança conhece todos os materiais existentes na sala de atividades, sabendo em que área se situam. Esta criança apresenta algumas dificuldades na destreza de alguns instrumentos, nomeadamente de tesoura e da régua lixada.

b) Evidencia destreza na manipulação de materiais físicos e digitais?  
Sim, como referido anteriormente, esta criança sabe quais os materiais físicos e digitais existentes na sala de atividades, como utilizá-los e, consequentemente, o que aprende com eles.

c) Evidencia destreza no uso de instrumentos de trabalho em superfícies bidimensionais?  
Sim, a criança consegue evidenciar uma destreza no uso de instrumentos de trabalho em superfícies bidimensionais, contudo, ainda não consegue evidenciar uma seleção entre bidimensional e tridimensional.

**Metodode Fine** - apreciação global, atendendo à idade da criança

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

**Mobilidade Grossa**  
Indicadores – A criança...

**a) Gosta de participar em diferentes situações que envolvem ampliações de movimentos?**  
Sim, é uma criança bastante interessada em todas as atividades, sendo que, quando vamos para o jardim, é uma das crianças que, autonomamente, vai explorar o espaço (corredor, salão, jardim, deslizando nas pedrinhas, entre outros). Também conseguimos evidenciar estas situações nas aulas de educação física, sendo que é uma das crianças que consegue, sem que lhe seja demonstrado, perceber o que é para fazer e como é para fazer. Também é uma das crianças que, no recreio, utiliza os brinquedos, corre, salta e se movimenta por todo o espaço.

**b) Movimenta-se e orienta-se no espaço com eficácia e domina uma série de movimentos básicos de locomoção?**  
Sim, a criança demonstra conhecimentos em movimentos básicos de locomoção, orientando-se, eficazmente, no espaço.

**c) Controla e coordena diferentes movimentos básicos quando se envolve na exploração de diferentes estruturas físicas?**  
Sim, a criança consegue coordenar diferentes movimentos, sabendo adequá-los às situações, por exemplo, no jardim a criança sabe que, para descer de uma rocha, terá de ter movimentos diferentes do que usa para normalmente. Ou seja, a criança sabe adequar os seus movimentos às diferentes explorações, de diferentes estruturas físicas. Outro dos aspetos a mencionar é que, nas aulas de educação física, é uma das crianças que tem mais facilidade nos percursos criados pelo professor.

Mobilidade grossa - apreciação global, atendendo à idade da criança:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

**Expressões artísticas**  
Indicadores – A criança...

**a) Gosta de explorar e manipular uma diversidade de materiais, instrumentos, movimentos, voz... para se expressar e desfrutar de várias formas de arte, (e.g., pintura, escultura, música, dança e dança), evidenciando prazer e satisfação?**  
Sim, é uma criança que gosta de explorar diversos materiais e que, consequentemente, gosta de se expressar de diversas formas, já exploramos conceitos como a pintura, a escultura e o drama. Ainda assim, na agenda semanal existe um espaço para música e dança, contudo ainda não foi possível observar a criança, nestes momentos. Todavia, é de ressaltar que é uma criança bastante ativa e participativa, mostrando interesse em várias atividades.

**b) Utiliza as propriedades das artes visuais (forma, cor, material, espaço, composição) para expressar percepções, experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e intensa?**  
Ainda não conseguimos observar.

**Linguagem**  
Indicadores – A criança...

**a) Gosta de participar em atividades onde a linguagem tem um papel de realçar: escutar, conversar, falar sobre algo significativo, perceber o significado das palavras e refletir sobre a linguagem?**  
Não, esta criança não sabe escutar as outras crianças, interferindo, muitas vezes, nas suas conversas.

**b) É capaz de se focalizar numa conversa, compreendendo o sentido das palavras e a essência do que é comunicado?**  
Não, é uma criança que apresenta pouca concentração, em momentos de conversa, sendo que necessita de estímulos mais diretos para conseguir compreender o que é comunicado.

**c) Comunica oralmente com confiança e adequadamente em várias situações e com diferentes objetivos?**  
Não, é uma criança que não tem confiança na sua comunicação, uma vez que compreende que tem dificuldades, ainda assim, conseguimos perceber uma evolução, visto que, no início, não conseguia chamar as crianças e, agora, já consegue dizer alguma coisa. Por exemplo, quando estava a baloiçar, já consegue dizer "M", para chamar o Gustavo do "ivo", entre outras.

**d) Compreende as funções da linguagem escrita enquanto forma de comunicação, fonte de prazer e, a um nível básico, reconhece símbolos, pictogramas, sinais e estabelece ligação entre letras e sons?**  
Não, uma vez que, apesar da sua evolução, ainda apresenta dificuldade na comunicação, o que, consequentemente, não a estimula a trabalhar na área da escrita e da biblioteca e, por isso, ainda não reconhece as letras, os símbolos e respetivos sons.

Linguagem - apreciação global, atendendo à idade da criança:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

**c) Utiliza as propriedades dos sons, voz e música (melodia, timbre, ritmo, volume, repetição...) para expressar percepções, experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e intensa?**  
Sim, é uma criança que gosta de se expressar através das várias propriedades da sua voz, ou seja, maioritariamente utiliza um volume muito alto para se expressar. Contudo, ainda não conseguimos observar muitos destes momentos pois, segundo a educadora, a exploração da voz, de sons e de música só devem acontecer na quarta-feira e quinta-feira à tarde.

**d) Utiliza as propriedades do drama ou do faz de conta (uso expressivo da linguagem, do diálogo, criação de cenários, imitação...) para expressar percepções, experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e intensa?**  
Sim, é uma criança que frequenta, muitas vezes, o faz de conta, tornando-se "mãe e filho", assumindo sempre o papel de mãe, tendo, também, o seu próprio diálogo. É uma criança que não necessita de ter companhia, gosta de fazer, para desenvolver a sua brincadeira.

**e) Utiliza as propriedades do movimento, dança e música (utilizando o espaço, representando personagens, animais e objetos, adotando gestos e posturas...) para expressar percepções, experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e intensa?**  
Como referido na alínea c), estes momentos apenas acontecem na quarta-feira e quinta-feira à tarde, contudo, como já tivemos um teatro de sombras, pudimos observar, embora de forma breve, que a criança gosta de expressar os seus sentimentos através do seu corpo.

Expressões artísticas - apreciação global, atendendo à idade da criança:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

**Pensamento lógico, conceitual e matemático**  
Indicadores – A criança...

**a) Gosta de explorar e experimentar para descobrir princípios organizadores e perceber a forma como os acontecimentos se relacionam uns com outros?**  
Sim, a criança gosta de explorar e experimentar coisas novas, contudo ainda não consegue relacionar as uns com os outros.

**d) Utiliza adequadamente conceitos e operações simples quando lida com quantidades e com o número, conhecendo símbolos específicos?**  
Não, a criança ainda não conhece os números nem os símbolos matemáticos.

**g) Utiliza o raciocínio lógico para fazer deduções e generalizações, para identificar contextos, desenvolver teorias acerca do mundo físico e social e levantar questões?**  
Não.

Pensamento lógico, conceitual e matemático - apreciação global, atendendo à idade da criança:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

**Compreensão do mundo físico e tecnológico**  
Indicadores – A criança...

**a) Evidencia uma curiosidade espontânea na exploração de objetos, materiais, equipamentos e fenómenos naturais?**  
Sim, a criança evidencia uma curiosidade espontânea na exploração de fenómenos naturais, participando em visitas ao jardim, mostrando-se curiosa e interessada acerca do que se passa à sua volta.

**b) Observa, descobre e identifica as suas características, reconhece alterações e, sendo o caso, faz previsões de ocorrência?**  
Ainda não conseguimos observar.

**c) Conhece formas apropriadas de utilização de diferentes objetos e materiais, instrumentos e técnicas para realizar várias tarefas e resolver diversos problemas?**  
Sim, a criança consegue perceber, ainda de forma superficial, a utilização de diversos objetos e materiais para resolver diversos problemas. Por exemplo, na área das crianças, sabe que tem de colocar os dentes e necessita de uma tampa para ver com mais detalhe as letras das taboas.

Compreensão do mundo físico e tecnológico - apreciação global, atendendo à idade da criança:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

**Síntese**

A Leonor é uma criança bastante ativa e autónoma, que gosta de experimentar e explorar os vários materiais presentes na sala de atividades. Contudo, ainda tem alguma dificuldade em aceitar as opiniões e gostos das outras crianças, sendo que, como não se consegue comunicar verbalmente, entra em conflito com estas, fazendo algumas birras.

Ainda assim, notamos que, desde o início do estágio até agora, tem evoluído bastante, quer a nível da comunicação, quer a nível de interação com as outras crianças. No entanto, é de referir que entra em conflito com as outras crianças quando quer algo que estas tenham.

A Leonor é uma criança muito despatchada, sabendo o que quer e como pode ter, ainda que por vezes esteja errada. Todavia, é uma criança que necessita, em alguns momentos, de pedir carinho e de auxílio.

Anexo 33 – Seminários assistidos em EPE



**escola virtual**

## Novas Aprendizagens Essenciais de Matemática

João Filipe Matos

3.º Ciclo de webinars  
**PARTILHAS QUE TRANSFORMAM**

**- CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO -**

Certifica-se, para os devidos efeitos, que Mariana Santos Rei participou no webinar subordinado ao tema "**Novas Aprendizagens Essenciais de Matemática**", realizado no dia 4 de janeiro de 2022, pelas 17:00, com a duração de 1 hora.

*Mariana Santos Rei*

Em parceria com **ACADEMIA VIRTUAL**

www.escolavirtual.pt • Rua da Restauração, 365 4099 - 023 Porto Portugal



# COMPREENDER AUTISMO

A Associação Vencer Autismo certifica que Mariana Rei participou no Workshop Compreender Autismo com a duração de 6 horas nos dias 8, 9 e 10 de fevereiro de 2022.

OS FUNDADORES DA ASSOCIAÇÃO  
SUSANA SILVA E JOE SANTOS

*Susana Silva* *Joe Santos*

Todas as pessoas são únicas

Associação INOVAÇÃO SOCIAL

PRIST 2020

Rua de Semões 376 280 4166-4133 (Lisboa) Portugal  
www.vencerautismo.org

**VENCER AUTISMO**



**CRIAP**

## CERTIFICADO

Certifica-se que **Mariana Santos Rei** assistiu à atividade científica - **Webinário** - sobre o tema "**Contextos de Desenvolvimento da Criança: o Espaço Exterior**", com o(a) Orador(a) Especialista: **Aida Figueiredo** com a duração total de 30 minutos, tendo decorrido no dia 11 de fevereiro de 2022.

**14 de fevereiro de 2022**

Ref: 202200312

A Direção Pedagógica e Coordenação Pedagógica

*Adélia Magalhães* *Filipa Torres*

Dr.ª Adélia Magalhães - Dr.ª Filipa Torres

**CERTIFICADA**

www.criap.com | Torre das Artes, Avenida Fernão de Magalhães, nº 1862, 5.º piso, 4350-158 Porto | Campo Grande, nº 2238, 1700-094 Lisboa | geral@criap.com | 225 492 799



#### CERTIFICADO

Certifica-se que

**Mariana Santos Rei**

participou no 9.º Congresso Olhares sobre Educação/2nd International Congress Perspectives on Education, com a temática "Cidadania e Participação", que decorreu em Viseu e online de 25 a 27 de novembro de 2021, organizado pela Escola Superior de Educação de Viseu.

Viseu, 30 de novembro 2021

A Presidente da ESEV

Maria Cristina Azevedo Gomes  
Professora Coordenadora

**escola virtual**  
**O digital na formação de professores (inicial e contínua)**  
Sara Trindade | Sofia Santos | António Moreira | Zulmira Lima | Moderador: Luis Fernandes

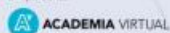
#### - CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO -

Certifica-se, para os devidos efeitos, que Mariana Santos Rei

participou no webinar subordinado ao tema "**O digital na formação de professores (inicial e contínua)**", realizado no dia 9 de março de 2022, pelas 17:00, com a duração de 1 hora.

  
escola virtual

Em parceria:



[www.escolavirtual.pt](http://www.escolavirtual.pt) • Rua da Restauração, 365 4099 - 023 Porto Portugal

**escola virtual**  
**A nova geração de Manuais e a Escola Virtual como ecossistema digital**  
Marisa Afonso

#### - CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO -

Certifica-se, para os devidos efeitos, que Mariana Santos Rei

participou no webinar subordinado ao tema "**A nova geração de Manuais e a Escola Virtual como ecossistema digital**", realizado no dia 4 de maio de 2022, pelas 17:00, com a duração de 1 hora.

  
escola virtual

Em parceria:



[www.escolavirtual.pt](http://www.escolavirtual.pt) • Rua da Restauração, 365 4099 - 023 Porto Portugal



## CERTIFICADO

Certifica-se que **Mariana Santos Rei** assistiu à atividade científica - **Webinário** - sobre o tema "**Indisciplina escolar: estratégias de resolução de conflitos**", com o(a) Orador(a) Especialista: Luís Pinho Fernandes com a duração total de 60 minutos, tendo decorrido no dia 18 de abril de 2022.

19 de abril de 2022

Ref: 202204245

A Direção Pedagógica e Coordenação Pedagógica

Dr.ª Adélia Magalhães

Dr.ª Filipa Torres



www.criap.com | Torre dos Antos, Avenida Fernão de Magalhães, nº 1842, 5.º piso, 4350-158 Porto | Campo Grande, nº 2318, 1705-004 Lisboa | geral@criap.com | 225 492 199

### CICLO DE CONFERÊNCIAS

## Transição Digital nos Ensinos Básico e Secundário – estratégias e práticas

### - CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO -

Certifica-se, para os devidos efeitos, que Mariana Santos Rei participou no ciclo de conferências **Transição Digital nos Ensinos Básico e Secundário – estratégias e práticas**, que decorreu nos dias 27 e 28 de maio de 2022, com a duração de 9 horas.

escola virtual

Organizado por:



Em associação com:



Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia

Com o apoio de:

**SAMSUNG**

www.escolavirtual.pt  
Rua da Restauração, 365  
4099 - 023 Porto, Portugal

# EPPAA+

Encontro de Práticas de Promoção da Aprendizagem Ativa (e mais!) no Ensino Superior

1/abril/2022

Certifica-se que

**Mariana Rei**

participou no EPPAA+ "Encontro de Práticas de Promoção da Aprendizagem Ativa (e mais!) no Ensino Superior", evento internacional que decorreu em Viseu e online a 1 de abril de 2022, organizado pela Escola Superior de Educação de Viseu.

Viseu, 1 de abril de 2022

A presidente da ESECV

Maria Cristina Aguiar Santos  
Presidente da ESECV





## CERTIFICADO

Maria Cristina Azevedo Gomes, presidente da Escola Superior de Educação de Viseu, declara que **Mariana Santos Rei** frequentou, com aproveitamento, a ação de curta duração "**O Desenho Universal para a Aprendizagem: Propostas e estratégias de ação**", realizada no dia 26 de março de 2022, tendo sido acreditadas 4 horas de formação e a classificação de **10 (Excelente)**.

Esta ação foi acreditada pelo Conselho Técnico-Científico da Escola Superior de Educação de Viseu, entidade formadora acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.

A Presidente da Escola Superior de Educação de Viseu

Maria Cristina Azevedo Gomes  
Professora Coordenadora



# Certificado

Certifica-se que **Mariana Santos Rei** participou na sessão "**O Desenho Universal para a Aprendizagem: Propostas e estratégias de ação**", que se realizou no dia 26 de março, das 9h30m às 13h30m, em formato online, organizado pela Escola Superior de Educação de Viseu e pelo Agrupamento de Escolas Cândido de Figueiredo - Tondela.

A Presidente da Escola Superior de Educação de Viseu

Maria Cristina Azevedo Gomes  
Professora Coordenadora



## CERTIFICADO

### Mariana Santos Rei

participou no 9.º Seminário Novos & Velhos: desafios da prática e da investigação, que decorreu no dia 09 de março 2022, entre as 14h00 e as 17h00, em formato híbrido, organizado pelo departamento de Psicologia e de Ciências da Educação da Escola Superior de Educação de Viseu.

9 de março de 2022

A Presidente da ESEV

*Mariana Santos Aguiar*

