

Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu

Augusto Jorge de Jesus Pereira

Recreio: Espaço educativo promotor de aprendizagens nas crianças do
1.º Ciclo do Ensino Básico



Viseu, 2019

Augusto Jorge de Jesus Pereira

Recreio: Espaço educativo promotor de aprendizagens nas crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório Final de Estágio

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

Trabalho efetuado sob a orientação:
Professor Doutor Paulo Alexandre Mendes Ribeiro Eira

Viseu, 2019





INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE VISEU

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Augusto Jorge de Jesus Pereira, n.º 8962 do curso Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, declara sob compromisso de honra, que o Relatório Final de Estágio/Projeto Final é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 27 de junho de 2019

O aluno, _____

“O que fizermos com as crianças hoje
é o que elas farão com a sociedade amanhã.”

Karl Mannheim (1972)

Agradecimentos

O trabalho realizado neste Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico só foi possível com o valioso contributo de várias pessoas, quer ao nível académico quer familiar. Não poderia deixar de referir estas pessoas que marcaram este meu percurso e sem as quais não poderia ter alcançado esta etapa final.

Ao meu orientador, Professor Doutor Paulo Eira, pela pessoa que é, por me ajudar a ser pragmático no trabalho realizado e por me orientar sempre com total disponibilidade e interesse nunca me deixando desistir deste projeto. Mais que um professor será sempre uma referência que me acompanhará no meu percurso profissional e de vida.

Aos restantes docentes das Unidades Curriculares que integram o curso, pelos conhecimentos partilhados, e, também, todos os docentes da Escola Superior de Educação de Viseu que de uma forma ou outra me apoiaram.

Aos professores e educadores cooperantes, nos locais de estágio, pela confiança e sabedoria e experiência partilhada.

Aos meus pais que me apoiaram incondicionalmente e que me transmitiram sempre grande coragem para enfrentar este objetivo. Tenho esperança que este feito lhes faça sentir algum orgulho e principalmente o cumprimento de uma promessa ao meu pai, que perdi durante o tempo em que realizei este curso.

Por fim, em especial à minha esposa Sónia Santos e à minha filha Constança a quem dedico este trabalho, tendo muitas vezes que lidar com a minha ausência motivada pela frequência deste curso. Sem estes pilares da minha vida, não chegaria até aqui.

A gratidão é a memória do coração.

A todos, muito obrigado!

Resumo

O presente Relatório Final de Estágio tem como principais objetivos a reflexão sobre práticas em contexto de estágio e o trabalho de investigação devidamente articulado com as experiências tidas nas Práticas de Ensino Supervisionado (PES).

Na primeira parte, recorremos ao material por nós elaborado ao longo da PES nos contextos do 1.º Ciclo do Ensino Básico e da Educação Pré-escolar, bem como toda a literatura e legislação em vigor, articulando conhecimentos fundamentais para as nossas atividades letivas.

Na segunda parte deste relatório, encontramos o trabalho de investigação em que procuramos definir e identificar as práticas de recreio das crianças em contexto escolar. Para isso, realizámos observação assente em três dimensões: práticas, espaços de interação e equipamentos de recreio.

A partir das dimensões de observação feitas e da análise dos documentos formais analisados, construímos o corpus deste estudo, com o objetivo de estudar as atividades preferenciais das crianças em recreio, assim como os fatores que influenciam a consecução dessas mesmas atividades.

Os resultados encontrados apontam para o seguinte conjunto de principais conclusões: 1. As atividades de recreio são intensas e envolventes em que as crianças perdem a noção do tempo em atividades realizadas em pleno prazer, curiosidade, liberdade e alegria; 2. O recreio constitui-se como um dos espaços da escola mais importantes para as crianças, porque proporciona momentos de convívio e jogo livre, onde a socialização e a cooperação adquirem particular relevância; 3. A brincadeira livre está profundamente ligada à aprendizagem, principalmente nos primeiros anos de vida das crianças, nesta perspetiva devemos criar espaços desafiantes de exploração livre; 4. Os diferentes espaços (exterior e interior) para brincar na escola são fundamentais para a construção pedagógica dos professores, por isso a observação das atividades nestes contextos é necessária e basilar para o processo de desenvolvimento de certas competências das crianças; 5. As atividades de recreio devem assumir claramente o seu carácter formativo, onde a iniciativa e responsabilidade na organização destes espaços devem ir ao encontro das aspirações das crianças e de toda a comunidade educativa; 6. As escolas e os professores devem estar implicados nos diferentes contextos promotores de formação e desenvolvimento, tanto ao nível dos espaços letivos e curriculares como também nos de enriquecimento curricular e nos mais lúdicos e de recreação.

Palavras-chave: Criança; Espaço de recreio; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Aprendizagem; Jogo; Brincar; Lúdico.

Abstract

The main goal of this Final Written Report is to show the reflection on practices in the context of teaching training and the research work duly articulated with the experiences of supervised teaching practices (PES).

In the first part, we used the material developed by us during PES for the Primary School and Pre-school Education, as well as all the literature and the current legislation, articulating fundamental knowledge for our teaching activities.

In the second part of this report, you will find the research work in which we intent to define and identify the playground activities of children in school context. To this end, we did some monitoring based on three dimensions: behaviour practices, places of interaction and playground equipment.

The corpus of this study was conducted according to the dimensions of the monitoring made and the analysis of supporting formal documents, with the purpose of studying the preferential activities of children during playground, as well as the factors that influence the achievement of these same activities.

The results found suggest the following set of main conclusions: 1. The playground activities are intense and engaging and children lose track of time in activities carried out with full joy, curiosity, freedom and fun; 2. The playground is one of the most important activities at school for children because it provides great moments of living and free playing, where socialization and cooperation take particular relevance; 3. Free playing is deeply linked to learning, especially in the early years of the children's lives, in this perspective we must create challenging spaces of free exploitation; 4. The different spaces (outer and inner) to play in the school are fundamental for the pedagogical structure of the teachers, so the monitoring of the activities in these contexts is necessary and basic for the process of development of certain children's competences; 5. Playground activities should clearly assume their educational character, where initiative and responsibility in the organization of these spaces should meet the aspirations of the children and the entire educational community; 6. Schools and teachers should be involved in the different contexts of encourage training and development, both at formal and non-formal learning.

Keywords: Children; Playground; Playing; Play; Learning; Primary School.

Índice

Agradecimentos	v
Resumo	vi
Abstract	vii
Introdução.....	1
PARTE I – Reflexão crítica sobre as práticas em contexto	2
Capítulo I – Caracterização dos contextos	5
A Prática de Ensino Supervisionada	6
1. Caracterização do contexto da Prática de Ensino Supervisionada... 6	
2. Caracterização da Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico..... 7	
3. Caracterização da Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar	11
CAPÍTULO II – Apreciação crítica das competências desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico e na Educação Pré-Escolar	19
1. Apreciação crítica das competências desenvolvidas..... 20	
PARTE II – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO	23
CAPÍTULO I – Fundamentos Teóricos	24
Introdução.....	24
1. Enunciado e Justificação do Problema	26
2. Definição de objetivos da investigação..... 27	
3. Revisão da literatura	27
3.2. Tipos de recreio	30
3.3. Tempo de recreio e espaço de recreio	33
3.4. Aprendizagem formal no espaço do recreio	34
CAPÍTULO II – Metodologia	36
1. Plano de investigação..... 37	
2. Participantes e justificação da sua escolha	38

3.	Técnicas e instrumentos de pesquisa	38
4.	Atividades a desenvolver	38
5.	Análise e tratamento dos dados	39
	III Tarefa interpretativa	41
1.	Apresentação dos dados.....	42
a.	Quadro A. Quadro de caracterização física do Espaço de recreio Escola nº 1 do Agrupamento de Viseu.....	42
b.	Quadros de observação das crianças em atividade de recreio Escola nº1 do agrupamento de Viseu.....	44
a.	Quadro B. Espaço de recreio Escola nº 2 do Agrupamento – Quadro de caracterização física	53
b.	Quadros de observação das crianças em atividade de recreio Escola nº2 do agrupamento	55
2.	Discussão dos dados	59
3.	Conclusões.....	62
	Bibliografia	64
	Anexos	69

Índice de Quadros

Quadro A. Espaço de recreio Escola nº 1 do Agrupamento – Quadro de caracterização física.....	42
Quadro B. Espaço de recreio Escola nº 2 do Agrupamento – Quadro de caracterização física.....	53
Quadro 1. Observação feita a 12 crianças no recreio em espaço exterior na escola nº. 1 do Agrupamento de Viseu.....	44
Quadro 2. Observação feita a 3 crianças no recreio em espaço exterior na escola nº. 1 do Agrupamento de Viseu.....	45
Quadro 3. Observação feita a 3 crianças no recreio em espaço exterior na escola nº. 1 do Agrupamento de Viseu.....	46
Quadro 4. Observação feita a 7 crianças no recreio em espaço exterior na escola nº. 1 do Agrupamento de Viseu.....	47
Quadro 5. Observação feita a 6 crianças no recreio em espaço exterior na escola nº. 1 do Agrupamento de Viseu.....	48
Quadro 6. Observação feita a 6 crianças no recreio em espaço exterior na escola nº. 1 do Agrupamento de Viseu.....	49
Quadro 7. Observação feita a 4 crianças no recreio em espaço exterior na escola nº. 1 do Agrupamento de Viseu.....	50
Quadro 8. Observação feita a 3 crianças no recreio em espaço exterior na escola nº. 1 do Agrupamento de Viseu.....	51
Quadro 9. Observação feita a 6 crianças no recreio em espaço exterior na escola nº. 1 do Agrupamento de Viseu.....	52
Quadro 10. Observação feita a 4 crianças no recreio em espaço exterior na escola nº. 2 do Agrupamento de Viseu.....	55
Quadro 11. Observação feita a 5 crianças no recreio em espaço exterior na escola nº. 2 do Agrupamento de Viseu.....	56

Quadro 12. Observação feita a 3 crianças no recreio em espaço exterior na escola nº. 2 do Agrupamento de Viseu.....57

Quadro 13. Observação feita a 7 crianças no recreio em espaço exterior na escola nº. 2 do Agrupamento de Viseu.....58

Índice de Anexos

Anexo A. Grelha de observação-Espaço de recreio-caracterização física.....70/71

Anexo B. Grelha de observação das crianças em atividade de recreio.....72/73

Anexo C. Pedido de autorização para recolha de dados no âmbito de investigação de mestrado.....74

Anexo D. Declaração do Orientador de trabalho de Relatório Final de Estágio.....75

Índice de Acrónimos e Siglas

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

ESEV – Escola Superior de Educação de Viseu

IPP – Iniciação à Prática Profissional

JI – Jardim-de Infância

MEM – Movimento da Escola Moderna

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

Introdução

O presente Relatório Final de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) tem como objetivo reunir toda a informação relativa à frequência de estágio, no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), assim como apresentar a investigação realizada no decorrer do mestrado realizado na Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV).

Ao longo das nossas práticas nos diferentes contextos, tentámos mobilizar todo o conhecimento adquirido nas diferentes unidades curriculares da licenciatura em educação básico, assim como ao longo do mestrado. Permitindo desta forma, uma observação atenta, uma intervenção pedagógica adequada às crianças nas diferentes interações. Permitiu-nos criar ambientes criativos de exploração e envolvimento de todas as crianças.

O relatório encontra-se dividido em duas partes distintas. A primeira parte é dedicada à reflexão crítica sobre as práticas em contexto e na segunda parte é apresentado o trabalho de investigação cujo principal objetivo é enquadrar o espaço de recreio como um espaço educativo, situando-o como uma extensão da sala de aula no 1.º CEB, como espaço de múltiplas aprendizagens. Para cumprir este objetivo, criámos um guião de observação, instrumento esse, que nos permitiu observar as dinâmicas entre as crianças quando usufruíram deste espaço.

Deste modo, enunciámos o problema, os objetivos do estudo, o tipo de investigação, o instrumento de pesquisa utilizado, a revisão da literatura e a apresentação e análise de dados, cruzando-os com as referências bibliográficas pesquisadas.

Por fim, apresentamos as conclusões do relatório com sugestões de possíveis futuras investigações.

PARTE I – Reflexão crítica sobre as práticas em contexto

Nota introdutória

O final desta etapa da minha formação acadêmica obriga a uma reflexão crítica sobre o percurso traçado até ao momento. Esta reflexão centra-se não só no meu desempenho e nas minhas práticas, mas também sobre a forma como esse desempenho contribuiu para a aprendizagem das crianças com quem tive a oportunidade de trabalhar no âmbito do estágio da unidade curricular PES, que integra os três semestres do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, dividindo-se assim em PES I, II e III.

Estas unidades curriculares de PES permitiram-me sobretudo vivenciar a experiência de ser Educador de Infância e também Professor do 1º CEB e desta forma perceber as diferenças entre ambos os papéis, mas também algumas características que os aproximam sendo o ponto comum a educação das crianças, no que concerne ao desenvolvimento de determinadas competências e também a alguns valores, como a socialização. Foi também através das práticas de estágio em diferentes contextos que percebi com qual dos níveis me identifico mais, dúvida que me acompanhou desde a licenciatura em Educação Básica que antecede este ciclo de estudos.

Outra diferença marcante está relacionada com os documentos orientadores entre níveis. Na Educação Pré-Escolar existem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e no 1.º CEB existe uma organização curricular e Programas nas áreas curriculares de Estudo do Meio, Expressões Físico-motoras e Artísticas, Português e Matemática. No contexto de EPE as crianças adquirem novas competências (algumas já trabalhadas em contexto familiar) e trata-se da sua entrada efetiva no universo escolar, embora não se tratando ainda de ensino obrigatório, mas onde as crianças são sujeitas a uma avaliação (qualitativa) e devem cumprir alguns objetivos definidos nas OCEPE. Aqui o Educador de Infância surge como uma nova referência na aquisição de novos valores e na definição de novas regras, que poderão ser negociadas com as crianças. No 1.º CEB as crianças desenvolvem de forma mais aprofundada as competências, sendo este nível de cariz obrigatório e a avaliação feita não só qualitativamente, mas também quantitativamente.

Desta forma, o presente relatório final de estágio consiste numa reflexão crítica sobre as minhas práticas em cada contexto de estágio realizado, nos segundo e terceiro semestres, bem como a caracterização das instituições onde realizei os estágios e dos respetivos grupos/turmas de crianças com quem desenvolvi o meu trabalho. Nesta reflexão abordarei também uma tarefa definida para todos os grupos de estágio em contexto de EPE que determinava que fosse feita a avaliação das crianças, tendo como instrumentos o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), desenvolvido por investigadores da

Universidade de Aveiro e o Registo de Observação da Criança (COR), idealizado e elaborado por investigadores da Fundação HighScope, com a colaboração de educadores. No 1.º CEB destaco a importância que a unidade curricular de Didáticas Específicas no 1º CEB teve para o meu desempenho no estágio, através da partilha de episódios práticos por toda a turma.

Por fim, faço também uma análise crítico-reflexiva sobre as competências e conhecimentos profissionais adquiridas ao longo das minhas práticas tendo como referência os Decretos-lei n.º 240/2001 e 241/2001 de 30 de agosto, que traçam o perfil geral e específico de desempenho profissional do Educador de Infância assim como do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Capítulo I – Caracterização dos contextos

A Prática de Ensino Supervisionada

1. Caracterização do contexto da Prática de Ensino Supervisionada

O nosso curso de mestrado em EPE e 1.º CEB foi constituído por três semestres, sendo o primeiro semestre dedicado uma parte ao 1.ºCEB e a segunda metade à EPE. Os outros dois semestres eram inteiramente dedicados a cada ciclo de estudos, ou seja um semestre completo em contexto de EPE e o semestre seguinte em contexto de 1.º CEB, ou vice-versa, de acordo com a opção de cada mestrando. Entretanto, o mestrado foi reformulado para quatro semestres, sendo que a frequência do estágio englobou dois semestres completos em cada contexto.

O meu percurso individual ao nível da PES dividiu-se por quatro estabelecimentos de ensino diferentes, sendo que em contexto de EPE realizei os meus estágios em dois Jardim-de-Infância (PES I e PES II). Em contexto de 1º CEB desenvolvi os meus estágios também em duas escolas básicas diferentes (PES I e PES III). Durante os estágios nestes estabelecimentos de ensino fiz parte de três diferentes grupos de estágio, tendo mantido a mesma equipa apenas na PES.

O estágio integrante da PES I foi realizado em duas partes, como referi, e dividiu-se em contexto de 1º CEB na primeira metade do 1º semestre e na EPE na segunda metade. Na minha análise reflexiva irei centrar-me apenas sobre os momentos de estágio da PES II e PES III, equivalente a dois semestres seguintes e ocupado na totalidade por cada uma destas unidades. Importa referir que sendo eu trabalhador-estudante, tive que fazer uma gestão do tempo um pouco diferente das minhas colegas de curso, tendo sido obrigado também por questões familiares a interromper o estágio durante uns meses após a realização da PES I. Não obstante, reiniciei o estágio num grupo que já estava a fazer a sua PES III e acabei fazendo o último estágio num grupo que estava a fazer a sua PES II. Este aspeto não teve qualquer influência no desenvolvimento do meu estágio, pois as PES não têm obrigatoriedade de ser sequenciais e acabei por realizar à mesma os estágios nos contextos obrigatórios do curso, apenas trocando a ordem. Esta referência é importante, pois deste modo não estranharão verificar que as datas que surgem nos roteiros relativamente à PES II são posteriores às das planificações da PES III.

2. Caracterização da Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico

No âmbito da PES III, desenvolvi o meu estágio, no 1.º CEB, numa escola básica pertencente a um agrupamento de Viseu, tendo como professora cooperante a professora titular da turma, e duas professoras tutoras, que sendo docentes da Unidade Curricular em avaliação me deram a orientação necessária para a implementação das práticas. Este estágio foi realizado junto com uma turma do 1º ano, constituída por 23 alunos, havendo dois alunos com necessidades educativas especiais, com o diagnóstico de perturbação do espectro de autismo, encontrando-se ao abrigo do Decreto-lei 3/2008/ de 7 de Janeiro.

Integrei um grupo formado por três mestrandos e a nossa intervenção era feita durante três dias de trabalho na sala de aula com a turma em questão. Assim sendo, a turma estaria sobre a nossa responsabilidade de segunda a quarta-feira, entre as 9 horas e as 16 horas.

Este estágio ditou o meu regresso aos contextos de aprendizagem formal após uma interrupção forçada por questões profissionais e familiares. Desta forma, era um momento que eu aguardava com grande expectativa e com motivação de sobra.

À chegada do nosso grupo de estágio à sala de aula e quando fomos oficialmente apresentados à cooperante e à turma, senti que a responsabilidade era enorme, não só pela confiança depositada em nós, mas também pelo facto de se tratar de uma turma do 1º ano, ávida de aprender e conhecer coisas novas. Também o facto de esta turma começar a trabalhar mais com o grupo de estágio do que com a professora titular fez com que esta responsabilidade fosse amplificada. Encarei assim este estágio como tratando-se de um dos maiores desafios da minha vida.

Apesar de termos iniciado o estágio poucas semanas depois do arranque do ano letivo, a turma já tinha bastante trabalho realizado, quer ao nível do trabalho de secretária, quer na definição de regras de comportamento, o que facilitou o nosso início.

A experiência na PES I foi determinante para mim, pois deu-me também alguma bagagem e confiança para encarar esta etapa com determinação. Na PES I aprendi a planificar e a preparar as minhas intervenções de forma colaborativa e principalmente a refletir sobre as práticas, antes, durante e após essas mesmas intervenções. Considero também que a unidade curricular de Didáticas Específicas do 1.º CEB teve um papel determinante dando-me orientação e conhecimentos práticos que pude aplicar em contexto de sala de aula. Um dos trabalhos realizados nesta unidade curricular consistia na partilha de práticas dos diferentes grupos em diferentes contextos e considero que esta forma de partilhar os episódios, inspirou a turma a melhorar a cada intervenção, visto que os episódios

apresentados revelaram-se de muito valor. Estes episódios eram apresentados por um determinado grupo e na sessão eram minuciosamente analisados por outro grupo. Esta troca de ideias e esta reflexão conjunta em turma ajudou-nos em vários aspetos.

Voltando à PES III considero que fiz um excelente estágio e com resultado prático nas aprendizagens das crianças. Senti-me bastante confiante a lecionar temáticas relacionadas com a Matemática, as quais requerem bastante concentração e onde o trabalho deve ser feito a um ritmo adequado à turma. Utilizei todos os recursos disponíveis na sala, a qual felizmente estava bem dotada de materiais didáticos. Foi, também, nesta área, que realizei um projeto que teve grande impacto na turma, levando para a sala um ábaco construído por mim e desafiando os alunos a construírem um igual. Poucas semanas depois, cada aluno da turma tinha o seu próprio ábaco, diferente, lúdico e funcional.

Aproveitei naturalmente este material para desenvolver um variado conjunto de atividades relacionadas com a Matemática e não só. Na área de Português tive o privilégio de ensinar à turma a primeira consoante (letra P), depois de também ter trabalhado algumas vogais, que lhes abriu o leque de possibilidade de leitura e escrita. Foi a primeira vez que tive a oportunidade de ver nas crianças a magia de aprender efetivamente a ler e a escrever algumas frases com sentido. Foi um momento marcante e que me deu especial satisfação.

Em Estudo do Meio desenvolvi uma série de atividades que lhes permitiram conhecer o mundo em que vivem de uma forma natural e lúdica. Esta área é por vezes subvalorizada e esquecida em detrimento da Matemática e do Português, pois a forma como estão estruturados os programas e a gestão do tempo assim obriga. Procurei que algumas das matérias do Estudo do Meio surgissem quando estávamos a trabalhar no Português e na Matemática, promovendo desta forma a interdisciplinaridade. Orientei, por fim, algumas das minhas práticas para a educação para a cidadania, determinantes para a formação das crianças como futuros cidadãos adultos, responsáveis e conscientes do mundo em que vivem.

Houve alguns momentos de aula em que tive que adotar uma atitude mais discursiva e fazer a atenção recair sobre mim, explorando determinadas temáticas de uma forma mais teórica e expositiva. Porém, procurei que esses momentos fossem mínimos e apenas os necessários e orientei as minhas práticas para que os alunos construíssem o seu próprio conhecimento, fundamentando esta prática nas teorias construtivistas da Educação.

Os alunos apreenderam muitos conceitos, não apenas ouvindo-os de forma expositiva, mas a maior parte das vezes executando tarefas práticas. Muitos foram os conceitos e os temas trabalhados à volta do conhecimento trazido de casa, fazendo com que a turma não achasse os temas aborrecidos e transmitindo-lhes a confiança de que por vezes estávamos a aprender coisas de que afinal já sabiam muito. Assim sendo, o

conhecimento prévio dos alunos e a sua partilha na sala de aula foi a maior parte das vezes o ponto de partida para a exploração de conceitos e temas onde eu como professor servi como um orientador, ajudando-os a alcançar novos conhecimentos e aprendizagens. Através deste método de ensino sinto que os ajudo a desenvolver as suas competências de forma mais eficaz, incentivando-os a participar e simultaneamente responsabilizando-os e valorizando o seu conhecimento.

Neste estágio destaco o bom trabalho colaborativo existente quer entre o grupo de estágio, quer entre a professora cooperante e o grupo. Este trabalho teve um reflexo bastante positivo em especial nos alunos que na sala de aula sentiram esta boa ligação e excelente entendimento entre os adultos presentes na sala. O trabalho colaborativo implicou preparar as aulas em grupo e apesar das intervenções serem de cariz individual, esta preparação em grupo fez com que todos intervenientes do mesmo tivessem conhecimento de todas as atividades, tarefas e objetivos a alcançar, podendo desta forma dar um melhor apoio sempre que necessário. Deste modo, o responsável pela intervenção também sentia maior segurança ao lecionar, pois o suporte dos colegas e da cooperante surgia naturalmente e sempre que necessário.

A escola básica onde realizei este estágio dispõe de excelentes instalações, ainda que já conte com alguns anos de existência. Bem conservada por dentro e com um espaço exterior de grandes dimensões é um estabelecimento educativo que oferece boas condições de conforto e acolhimento às crianças que a frequentam e aos adultos que nela exercem as suas funções. No espaço exterior utilizado exclusivamente para o recreio, havendo bom tempo estão também instaladas algumas estruturas destinadas à prática desportiva. O piso da área exterior é praticamente todo em terra batida, exceto um pequeno campo destinado a diferentes modalidades desportivas que está dotado de relva artificial. Sempre que as condições climáticas não o permitem, as crianças despendem o seu tempo de recreio no interior do edifício, que apesar de oferecer também boas condições para o efeito não são comparáveis às do exterior onde as crianças dispõem de muito mais espaço. Deste modo, e também pelo facto da escola em questão ser frequentada por muitos alunos, sempre que o recreio tinha que forçosamente ser realizado no interior gerava-se algum caos, ocorrendo constantemente choques entre crianças e muitas quedas. Foram momentos que observei com alguma atenção, pois a minha presença no recreio permitia-me estar mais próximo dos meus alunos, podendo desta forma conhecê-los melhor em diferente contexto e porque a vigilância do recreio também consta das funções do professor.

Havendo nesta escola um espaço exterior de eleição e com tão boas condições como as que se apresentavam, aproveitei esta realidade para desenvolver uma série de atividades ao ar-livre, as quais as crianças por norma encaravam com muito entusiasmo.

Este espaço foi assim utilizado por mim para explorar temas do Estudo do Meio relacionados com a natureza (observação do estado do tempo, características da natureza em determinada estação do ano), para atividades de Expressão e Educação Físico-motora, promovendo alguns jogos com bolas, cordas, barreiras e saco. Por fim, desenvolvi também uma atividade que englobava Expressão dramática, através da representação de uma pequena peça baseada num conto e adaptada por mim. Numa primeira parte fiz a representação com as minhas colegas de estágio e de seguida os alunos puderam também fazer parte e representar. Este estágio foi realizado entre o outono e o inverno, mas mesmo assim tive a sorte de ter tido bastantes dias em que o estado do tempo permitia saídas ao exterior e assim, sempre que tive essa oportunidade não a descurei. Todas estas atividades eram planificadas integrando a planificação semanal, o que fazia com que tivesse que existir uma alternativa pensada e registada, pois nem sempre o estado do tempo oferecia condições para estas saídas e atividades.

Faço um balanço deveras positivo deste meu estágio a vários níveis. Cresci bastante enquanto futuro professor e penso que estive à altura da exigência do momento. Fiz um bom acompanhamento individual das crianças, ajudando-os de forma personalizada e de acordo com as suas necessidades. Fiz das dúvidas deles as minhas e procurei sempre motivá-los, sabendo que a sua motivação iria gerar a minha própria motivação. Transmiti-lhes muitos conhecimentos e orientei-os de forma adequada a chegarem por eles mesmos a novos conhecimentos. Sinto também que dei um bom contributo para as minhas colegas de estágio, mostrando-me sempre disponível para ajudar nas suas intervenções, quer na conceção de materiais, quer no apoio à turma na sala de aula. Esse apoio também me foi prestado sempre que necessário e nunca me senti sozinho. Finalmente, criei uma relação de bem-estar com a restante comunidade educativa, relacionando-me de forma cordial quer com funcionários, quer com pais e encarregados de educação.

Ensinando a aprender, aprendi a ensinar e essa foi a maior lição que obtive deste estágio.

3. Caracterização da Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar

O estágio realizado num Jardim-de-Infância na zona sul da cidade de Viseu, contando com a orientação de uma Educadora cooperante, que é a educadora principal do JI, bem como professoras tutoras, ligadas à Unidade Curricular em avaliação. Sendo este o momento que enquadro como o momento final da minha formação, trata-se de um momento marcante no qual se faz efetivamente uma reflexão global sobre todo do meu percurso efetuado no curso, percebo que chego a uma fase que apesar de terminar a um ciclo dou início a outro, sabendo que a minha aprendizagem fica por aqui.

No final deste estágio posso também fazer um balanço final sobre a unidade curricular de Práticas de Ensino Supervisionado no geral e perceber de uma forma mais fundamentada a importância que esta unidade curricular tem na formação de educadores e professores. Assim, considero que é esta etapa e são estes estágios que nos moldam verdadeiramente como educadores e como professores. É aqui, em contexto real, que aprendemos a maior parte das coisas que não aprendemos na sala de aula do curso e esta aprendizagem acontece não só quando somos nós a implementar as práticas, mas também através da observação dos colegas de grupo em intervenção. São, igualmente determinantes, os momentos de reflexão tidos quer com os cooperantes, quer com os professores tutores. É nestes momentos de reflexão que ouvimos alguns elogios ao desempenho, mas é principalmente quando nos são apontadas algumas críticas construtivas que nos obrigam a crescer e a melhorar a nossa forma de atuar junto das crianças.

Acabo este estágio com a consciência plena de que se aprende mais sobre o como é realmente ser educador nestes momentos de reflexão na PES, do que propriamente nas unidades curriculares de Didáticas lecionadas na Escola Superior de Educação (ESEV), embora obviamente estas sejam também determinantes, sendo que a grande diferença está no contexto em que cada uma nos coloca.

Assim sendo, a PES II, realizada no Jardim-de-Infância, foi sem dúvida o melhor cenário para terminar as práticas. Num estágio com altos e baixos, mas com mais aspetos positivos que negativos, terminei com a sensação de ter dado um gigantesco passo como educador. Foi um estágio de grande exigência à qual penso que correspondi em pleno. Este Jardim-de-Infância (JI) marcou-me de forma muito positiva, funcionando não apenas para cumprir de uma etapa, mas sim um local onde me valorizei enquanto pessoa e educador. Desta forma, considero que tive todas as condições para realizar um estágio de qualidade, sentindo-me integrado e motivado a cada dia.

Este espaço educativo tem uma dinâmica diferente de alguns Jardins que conheço e por onde passei, tendo logo como fator diferenciador o modelo orientador das suas

atividades que é o Movimento Escola Moderna (MEM). Pessoalmente, considero-o uma mais-valia, principalmente para as crianças, e identifico-me totalmente neste modelo. Atualmente tem apenas uma educadora e um único grupo de crianças heterogéneo que inclui crianças dos 3 aos 5/6 anos de idade.

Foi para mim novidade e também bastante interessante ter feito este estágio numa altura do ano que me proporcionou experiências diferentes das anteriores, uma vez que já tinha vivenciado a fase do Natal em JI, mas ainda não tinha experienciado trabalhar no Jardim de Infância entre fevereiro e junho, tendo assim a oportunidade de participar no projeto que levou à realização da festa de encerramento do ano letivo/atividades e que apesar de muito exigente e desgastante, valeu o esforço pelo resultado obtido.

Relativamente às minhas práticas e ao meu desempenho, no JI não se trabalha em volta de temáticas (prática mais comum) como se faz noutros contextos, mas trabalha-se principalmente na forma de projetos, o que permitiu também que houvesse alguma ligação nas intervenções do grupo de estágio. Além deste aspeto que torna o trabalho colaborativo uma evidência, neste estágio tenho a destacar também a preparação de cada intervenção que foi constantemente feita de forma conjunta e pensada em grupo, havendo naturalmente sempre um ponto de partida dado pelo responsável de cada semana de estágio e que a maior parte das vezes sugeria o projeto a desenvolver. No meu caso pessoal e em duas das minhas intervenções, as quais considero as melhores, tentei que esses projetos e as atividades partissem de duas das minhas paixões pessoais - futebol e motociclismo. Esta escolha deve-se também ao facto de ter sentido que estas temáticas iam igualmente ao encontro do interesse das crianças. Quis desta forma marcar alguma diferença e cortar com o tradicional trabalho realizado em volta de temas rotineiros. Acredito também que não teria a oportunidade de explorar este tipo de projeto em diferentes contextos e por isso reforço o privilégio de ter uma Educadora cooperante e que me deu a liberdade para ir além do tradicional, aceitando as minhas ideias sempre com entusiasmo. Esta aceitação deu-me bastante confiança e fez-me sentir sempre motivado ajudando ao resultado positivo das minhas intervenções e com reflexo natural nas aprendizagens das crianças.

A nível de grupo, o destaque vai para o trabalho colaborativo existente, quer na preparação das intervenções, quer durante estas, onde destaco a entajuda entre os elementos do grupo. Foi determinante esta dinâmica, pois o conhecimento sobre a planificação de cada semana permitiu que todos elementos do grupo conhecessem os passos que se iam dar e, apesar de haver um elemento responsável por cada intervenção, os outros elementos sabiam sempre onde e quando podiam ajudar.

Respetivamente à educadora cooperante ganhei uma grande admiração, não só pela excelente profissional que é, mas também pessoalmente. Esta admiração é reflexo do reconhecimento que lhe devo, pois a educadora cooperante foi e é para mim muito mais que

uma cooperante, tendo passado há muito para um patamar das minhas pessoas de referência.

O grupo de crianças era constituído por dezoito crianças, todas oriundas da periferia do JI. Estando o JI situado perto de bairro social de Viseu, cuja maioria dos habitantes é de etnia cigana, é natural que muitas crianças que frequentam este Jardim sejam de etnia. Estas crianças estão perfeitamente inseridas e são crianças que se envolvem nas atividades com bastante motivação, havendo apenas a registar algum absentismo, o que causa alguma influência por vezes negativa no desenvolvimento de determinadas atividades pensadas para serem desenvolvidas em grande grupo. Esta situação não será da responsabilidade das crianças, mas terá naturalmente que ser apontada aos pais e encarregados de educação. No grupo de crianças estão também integradas duas crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), tendo uma delas paralisia cerebral e outra uma doença rara, do foro psicológico e motor. Ambas as crianças contam com apoio especializado por parte de técnicos que a tempo parcial, fazem o acompanhamento das atividades.

Sobre as professoras tutoras há a realçar a disponibilidade total para ajudar e esclarecer dúvidas tendo sido determinantes não só nos momentos que antecederiam as intervenções, mas principalmente nos momentos de reflexão após estas. Nestas reflexões tirei bastantes lições, visto que com humildade revi-me em cada crítica e em cada elogio feito. Nas intervenções que contaram com a presença de ambas professoras foi determinante o “olho clínico” com que me observaram e avaliaram. Não foi a primeira vez que tive esta equipa de professoras tutoras responsáveis pelo meu estágio, o que lhes dava a vantagem de me conhecerem e saberem qual o meu potencial em contexto de EPE. Esse aspeto também lhes permitiu de algum modo perceber a minha evolução em atividade neste contexto.

Tenho que obrigatoriamente destacar o excelente grupo de crianças com quem trabalhei. Um grupo que por ser heterogéneo é bastante exigente a vários níveis, pois as atividades têm que ser pensadas ao pormenor para diferentes idades. Nos relatórios semanais realizados, fiz várias vezes referência à minha motivação, mas devo esta motivação exatamente às crianças do JI, dado que a motivação delas gerou a minha. Tratando-se de um grupo de crianças muito diferentes umas das outras, no entanto, todas elas muito interessadas nas atividades e sempre muito expectantes sobre o que levaríamos até elas a cada semana.

Terminámos o estágio com uma grande festa de encerramento do ano letivo, na qual foram as crianças as estrelas, tal como sempre foram verdadeiramente as crianças as estrelas nos nossos estágios.

Além da planificação das atividades semanais, das reflexões e dos relatórios de estágio foi-nos dada a tarefa de realizar um elemento de avaliação das crianças. Considero que esta foi umas das tarefas que me incutiu mais competências enquanto Educador, pois tornou-me um elemento mais observador e atento a pormenores do grupo de crianças que talvez sem a obrigação da tarefa me passassem despercebidas. Esta observação mais atenta contribuiu para um melhor conhecimento de cada criança e ajudou-me a planificar de acordo com os seus interesses e necessidades.

Segundo Amaro (2013), a avaliação deve ser entendida como um caminho para a aprendizagem. Este caminho deve porém ser feito de forma responsável e inteligente, para deste modo nos ajudar a compreender o que acontece e nos facilitar o reconhecimento dos erros e a melhorar das práticas.

No caso do Educador será então importante que este avalie numa perspetiva formativa a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, assim como o desenvolvimento e aprendizagens de cada criança e do grupo. Na perspetiva de Fisher (2004, p. 25) citado por Amaro (2015) “a avaliação formativa é um processo de parceria, onde devem estar envolvidos todos os que conhecem a criança. Os pais devem desempenhar um papel ativo no processo avaliativo e o educador deve aprender com eles, em vez de se “limitar a informá-los”.

Ainda no âmbito do processo educativo os educadores de infância, devem ter a capacidade de responder a algumas questões e saber porquê avaliar, para quê avaliar, o que avaliar e quando avaliar.

Para ajudar os educadores a dar resposta a estas questões foi desenvolvido um projeto designado Sistema de Acompanhamento das Crianças – SAC, por um grupo de investigadores da Universidade de Aveiro.

Este instrumento de apoio à prática pedagógica procura agilizar a relação entre as práticas de observação, a avaliação e o desenvolvimento curricular, assegurando uma avaliação real e dinâmica. Está estruturado em torno da avaliação processual que deve tornar possível o desenvolvimento das práticas orientadas, quer das aprendizagens das crianças quer do desenvolvimento das suas competências, para que haja uma melhoria do contexto educativo (Amaro 2013). Ajuda ainda o educador na observação das crianças dando-lhes uma visão bastante clara do funcionamento do grupo.

Outro instrumento de avaliação, baseado no registo das observações realizadas enquanto as crianças desenvolvem as suas atividades é o Registo de Observação da Criança (COR). Este instrumento foi idealizado e elaborado por educadores e investigadores da Fundação HighScope destinado a ser utilizado na avaliação de crianças entre os 2 e os 6 anos. Está considerado como um instrumento de avaliação adequado a programas pré-escolares.

De acordo com Sousa (2011) considera-se um instrumento de avaliação adequado a programas pré-escolares, fundamentado numa perspetiva desenvolvimentista, ao contrário dos sistemas tradicionais, não apresentam uma imagem global das competências emergentes da criança a avaliar. No COR, enquanto se faz a recolha e o registo, os educadores interagem com as crianças tornando os resultados bastante fidedignos. Os registos efetuados são posteriormente partilhados e discutidos pela equipa educativa, havendo uma reflexão conjunta sobre os resultados. Os parâmetros de avaliação, definidos pelo COR, estão organizados em seis categorias, que são: iniciativa; relações sociais; representações criativas; música e movimento; linguagem e literacia; e lógica e matemática. Está naturalmente de acordo com o princípio da abordagem HighScope que defende as diferenças étnicas e culturais das crianças, evitando estereótipos. Cada categoria do COR é constituída por trintas itens, classificados em cinco níveis quantificadores e que definem os comportamentos e competências, sendo o 1 equivalente a “menor competência” e o 5 equivalente a “maior competência”.

O Modelo HighScope contempla ainda outros modelos de avaliação que são o Perfil de Implementação do Programa (PIP), o qual faz uma avaliação dos projetos executados e tal como o COR é utilizado para investigação, avaliar o currículo e na formação de educadores.

Existe por fim, o HighScope Preschool Program Quality Assessment (PQA), que avalia todo programa educativo (ambiente de aprendizagem, rotina diária, interação, educador/criança, planeamento e avaliação do currículo, envolvimento e serviços prestados à família, qualificações e desenvolvimento do pessoal e gestão/monitorização do programa).

O PQA é outro instrumento que avalia a qualidade de todo o programa educativo, em sete áreas: ambiente de aprendizagem, rotina diária, interação educador/criança, planeamento e avaliação do currículo, envolvimento e serviços prestados à família, qualificações e desenvolvimento do pessoal e gestão e monitorização do programa. Estes instrumentos são referidos aqui apenas de forma a entender-se que o COR não é instrumento único no Modelo HighScope.

Nem sempre a avaliação foi considerada como uma dimensão pedagógica ou curricular de relevo na Educação de Infância. A avaliação tinha por base sobretudo as observações sobre o desenvolvimento da criança não registadas ou registadas em checklists estáticas e não reveladores das verdadeiras competências das crianças. Contudo, a década de 80 trouxe-nos novos paradigmas de avaliação que reforçaram esta prática como fundamental no âmbito da Educação Pré-Escolar. Com esta nova realidade começou naturalmente também a surgir alguma legislação que regulamenta e orienta este processo, estabelecendo objetivos e metas a cumprir, facilitando assim a tarefa dos educadores.

Um processo demorado, mas que aos poucos foi ganhando consistência e que no passado mais recente fez com que a nível legislativo grandes passos tenham sido dados.

Foi então já neste contexto que surge a Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 que estabelece que as principais orientações normativas relativas à avaliação na Educação Pré-escolar estão consagradas no Despacho n.º 5220/97 de 4 de Agosto (Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar – Aprovação das OCEPE) e no Ofício Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 17 de Outubro da DGIDC (Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar).

Também nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) está definido que a avaliação é fundamental para adequar os processos e as ações às necessidades da criança e do grupo para que seja possível estabelecer progressões nas aprendizagens das crianças, e também que a avaliação serve de suporte do planeamento do educador. Ainda segundo a Circular supracitada, a avaliação na Educação Pré-Escolar assume uma dimensão formativa, devendo ser desenvolvida num processo contínuo e interpretativo na tentativa de tornar cada criança como a protagonista da sua aprendizagem, de modo a que esta vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e sobre a forma como as consegue ultrapassar. Este método de avaliação formativa sendo realizado de forma contínua dá-nos uma abordagem mais fidedigna do desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Ressalva-se assim a importância que a observação tem para o Educador, sendo que, através desta observação e análise das observações o Educador pode eficazmente desenvolver atividades mais pertinentes e mover a sua ação no sentido de promover aprendizagens significativas às crianças. Ainda de acordo com as OCEPE, o planeamento e a avaliação tem por base a observação, sendo o suporte da intencionalidade do processo educativo (Ministério da Educação, 2016). A observação permite ao Educador não só conhecer o grupo de crianças, mas também organizar o espaço de modo a criar um ambiente educativo propício, adequado e que dê resposta às necessidades do grupo. Um bom conhecimento do grupo crianças traz mais garantias de sucesso na sua formação e esta deve ser a preocupação maior do Educador.

No que concerne à organização do espaço, o JI onde realizei este meu estágio está organizado por áreas de interesse, mas com a vantagem de estas estarem distribuídas por três salas diferentes. Este Jardim foi construído de raiz e está preparado para receber dois grupos de crianças em salas distintas (Sala 1 e sala 2), mas como de momento dispõe apenas de uma Educadora e um grupo de crianças, o espaço foi reorganizado. Nestas áreas de interesse são desenvolvidas atividades relacionadas com diferentes áreas e domínios.

Assim sendo, na Sala 1 tem as áreas da Matemática, a biblioteca com espaço para leitura, mas também para escrita (Linguagem oral e abordagem à Escrita), mesa com computador (Tecnologias das Informação e Comunicação), zona de reunião em grande grupo para preenchimentos dos quadros de presenças e distribuição de tarefas, tem ainda um espaço dedicado às ciências da natureza em que as crianças têm alguns vasos com plantas das quais vão cuidando e percebendo o seu desenvolvimento. Este espaço está dotado com quadro de projeção de vídeo e quadro branco e está mais direcionado para a área do Conhecimento do Mundo, embora esta área seja também desenvolvida noutros espaços do Jardim. Por fim, existe ainda a zona do Diário, que é o local onde as crianças se reúnem por norma às quartas-feiras à tarde para debater o trabalho realizado, opinando sobre o que gostaram e o que não gostaram de fazer até ao momento e decidir sobre atividades futuras. Este método está inserido no MEM e parte assim do interesse das crianças a seleção da maioria das atividades promovidas pelo Educador. É neste espaço e nestas reuniões de grupo que por norma também se resolvem eventuais conflitos que possam surgir, tendo todos uma palavra a dizer e sendo a reunião moderada por uma das crianças que fará o preenchimento do Diário, com ajuda de um adulto. Tem um lava-loiça que é utilizado para diversos fins, tais como lavagem de pincéis e recolha de água para a rega das plantas.

Na Sala 2 existe a área das artes (Expressão Plástica), onde as crianças podem utilizar uma variedade enorme de materiais para realizar os seus projetos, e a área do faz-de-conta (Expressão Dramática), onde as crianças têm ao seu dispor uma quantidade enorme de adereços. Existe a zona das construções (Matemática e Expressão Dramática), onde as crianças têm peças de encaixe e carros em miniatura para desenvolver as suas atividades.

Este Jardim-de-Infância dispõe ainda de uma Sala Polivalente onde se desenvolvem variadas atividades e é para este local que as crianças se dirigem de manhã assim que chegam ao Jardim. Aqui podem fazer as suas atividades livres e têm ao seu dispor jogos de mesa, peças de encaixe, carros em miniatura, fantocheiro, aparelhagem sonora, televisão com DVD e instrumentos musicais (Expressão Musical). Este espaço é o local onde são feitas as atividades de Expressão-Motora, pois existem aqui alguns equipamentos destinados a essa atividade (espaldar, bancos suecas e colchões). As atividades de Expressão-Motora vão alternando entre a Sala Polivalente e o espaço exterior, quando as condições climatéricas assim o permitem.

O exterior do Jardim-de-Infância é um verdadeiro espaço de eleição para o desenvolvimento de diversas atividades. Sendo o espaço natural do recreio, está dotado com diversos equipamentos que o tornam uma zona bastante atrativa e sempre que o tempo permite é o local privilegiado pelas crianças. Aqui podem usar as bicicletas e triciclos,

utilizar os baloiços e escorregas, saltar à corda, jogar com bolas e pneus. Tem uma zona com uma caixa de areia de generosas dimensões onde se realizam algumas atividades normalmente quando o tempo está mais quente. Existe ainda outra zona onde foi implementada uma cozinha de lama no âmbito de um projeto desenvolvido por uma colega do meu grupo de estágio e com o qual naturalmente também colaborei com afinco. Todo o espaço exterior envolvente tem bastante vegetação fazendo com que seja naturalmente belo e com bastante sombra. O piso é de cimento na sua maior parte e em terra batida nalgumas zonas.

O Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, define que o Educador deve promover atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares e foi também partindo deste princípio que procurei orientar sempre as minhas práticas. Deste modo, e partindo sempre do interesse das crianças, elaborei quatro roteiros para cada uma das minhas semanas de intervenção individual, onde organizei atividades em todas as áreas de conteúdo definidas pelas OCEPE. Procurei sempre ter um leque de atividades e materiais que dessem resposta às necessidades do grupo, adequando-as não só à sua faixa etária, mas também tendo o cuidado de adaptar essas mesmas atividades para as crianças com NEE, promovendo desta forma a inclusão. Privilegiei as atividades lúdicas, pois ao longo da minha experiência em contexto de estágio, apercebi-me que através do brincar as crianças desenvolvem muitas competências e adquirem muitos dos conceitos definidos pelos documentos orientadores.

Estando este Jardim-de-Infância dotado de um excelente espaço exterior e estando eu particularmente atento ao potencial das atividades ao ar livre para as crianças, dei também prioridade à realização de atividades neste espaço. Foi no espaço exterior que desenvolvi atividades com as crianças relacionadas com os jogos tradicionais, jogos de orientação, leitura de contos e representação (jogos dramáticos), expressão-motora, jogos matemáticos expressão-plástica e expressão-musical.

O tempo dedicado ao recreio foi várias vezes alargado para que as crianças pudessem continuar a fazer os seus jogos e brincadeiras livremente, sempre que sentia que este tempo estava a ser dedicado a aprendizagens concretas, tomando eu por vezes apenas o papel de vigilante, juntamente com as assistentes operacionais. Foi nestes momentos também que observei as crianças mais atentamente e me inspirei para a minha investigação. Neste contexto de recreio pude verificar as dinâmicas das crianças, a forma como se organizam nas suas brincadeiras e jogos, a forma como gerem os conflitos, as lideranças, entre outros aspetos que não seria possível verificar com tanta facilidade dentro da sala de atividades, com as crianças envolvidas em tarefas delineadas por um adulto e sob a sua supervisão.

CAPÍTULO II – Apreciação crítica das competências desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico e na Educação Pré-Escolar

1. **Apreciação crítica das competências desenvolvidas**

Após três longos semestres de estágio adquiri a plena consciência de que um educador de infância ou um professor do 1º CEB deve reunir uma série de competências específicas e conhecimentos que o tornam um profissional competente e vocacionado.

Antes de mais, devemos estabelecer a reflexão como fator determinante, pois só através desta se consegue melhorar as práticas.

Para analisar as competências por mim desenvolvidas ao longo dos meus estágios terei como base os Decreto-Lei nº 240/2001 e nº 241/2002, de 30 de agosto, onde estão definidos os perfis do educador e do professor do 1º CEB.

Assim, e no que respeita ao trabalho realizado na Educação Pré-Escolar, o Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto determina um conjunto de aspetos, aos quais considero que demos uma resposta positiva, sendo que norteámos as nossas práticas assentes na planificação, na organização e avaliação do Ambiente Educativo, trabalhando em projetos curriculares e desenvolvendo atividades promotoras de aprendizagens significativas para as crianças.

No domínio do Conhecimento do Mundo e da Expressão e Comunicação, desenvolvemos atividades que permitiram às crianças comunicarem de forma livre, tanto com os pares como com os adultos.

Na Expressão Musical desenvolvemos um bom trabalho, embora este pudesse ter sido ainda mais explorado. Nem sempre os contextos reúnem as melhores condições quer ao nível de materiais, quer ao nível da gestão do tempo para realizar atividades nesta área. O facto de também ser uma área que requer alguns conhecimentos muito específicos, faz com que por vezes seja relegada para segundo plano.

No entanto, procurámos relacioná-la com outras áreas, principalmente ao nível das Expressões, sendo que a consideramos fundamental para o desenvolvimento das crianças.

No que concerne à Expressão Dramática, e considerando que as atividades integradas nesta área são determinantes para as crianças, desenvolvemos bastantes atividades, proporcionando às crianças aprendizagens através do mundo do “faz-de-conta”.

A Expressão e Educação-Físico-Motora foi uma área bastante trabalhada estando presente todas as semanas e por vezes vários dias da semana. Nesta área desenvolvemos atividades de ginástica, jogos com e sem bola, atividades de orientação e circuitos.

Procurámos que estas atividades decorressem o mais possível no espaço exterior, algo que se concretizou efetivamente. A gestão do tempo é por norma o aspeto onde surgem mais dificuldades e de facto sentimos essa dificuldade no início, mas consideramos que após conhecermos bem o grupo conseguimos criar boas dinâmicas de trabalho,

desenvolvendo atividades interessantes, mantendo as crianças envolvidas e motivadas, minimizando assim os tempos parados.

As atividades neste nível de ensino revelaram-se mais informais, recorrendo ao lúdico para promover as aprendizagens. Sendo o MEM o modelo orientador do Jardim-de-infância em questão, a maior parte das atividades e temáticas desenvolvidas surgiram do interesse e das sugestões das crianças, dadas ao longo da semana nas reuniões para os registos no Diário.

Consideramos ainda que a preparação trazida da Licenciatura em Educação Básica (EB), a qual antecedeu este mestrado, nos deu a capacidade de enfrentar este desafio estando à altura da exigência do momento, sendo que da licenciatura para o mestrado esta exigência sobe 'bastantes degraus'.

Por fim, destacamos o trabalho quer da cooperante, quer das professoras tutoras que nos deram a orientação necessária para trilhar um caminho próprio, refletindo connosco e obrigando-nos a repensar as nossas práticas desde o momento da planificação, até à escolha dos materiais e atividades. Estes momentos de reflexão fazem o balanço do trabalho realizado e apontam objetivos ao trabalho a realizar.

No que concerne ao 1º CEB, temos então como documento orientador para o perfil do professor o decreto-lei 240/2001 de 30 de agosto, que estabelece quatro dimensões de referência que o docente terá que integrar nas suas práticas, sendo estas comuns ao perfil do educador.

De acordo com a primeira dimensão, que aborda o aspeto profissional, social e ético, procurámos desenvolver a nossa prática fundamentada em saberes específicos, procurando sempre que este seja atualizado, assumindo o papel de um profissional de educação, que investiga e usa o seu próprio saber profissional com a função de ensinar.

Promovemos também o bem-estar dos alunos, ajudando-os a desenvolver as componentes da sua identidade e cultura. Revelámos uma boa capacidade de comunicar e estabelecemos relações positivas, mantendo o equilíbrio emocional em diferentes circunstâncias comuns na atividade de professor. Consideramos que as planificações das nossas aulas foram de encontro aos objetivos do agrupamento e dos programas. Utilizámos diferentes estratégias que se revelaram eficazes para alcançar as metas propostas, procurando sempre articular os conteúdos de forma a promover a interdisciplinaridade.

Relativamente à dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, desenvolvemos uma relação pedagógica de qualidade, cientificamente rigorosa, promovendo desta forma as aprendizagens previstas no currículo. O rigor científico é determinante neste nível de ensino e foi nossa preocupação maior não descurar este aspeto.

A terceira dimensão está relacionada com a participação na escola e a relação com a comunidade. Neste âmbito fomos sempre colaborativos com diferentes projetos, sendo participantes ativos do processo educativo. Não só tivemos esta colaboração permanente como também desenvolvemos projetos próprios que alcançaram toda a comunidade educativa. Estabelecemos sempre relações de respeito com os outros docentes, não docentes, pais e encarregados de educação, assim como com outras instituições da comunidade.

Por fim, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, fomos reflexivos nas nossas práticas, fazendo desta reflexão o grande pilar da nossa profissão. A reflexão levou-nos a investigar e aproveitar as experiências para desenvolver cada vez melhores competências pessoais, sociais e profissionais. Em suma, esta dimensão reforça a ideia que o professor é um eterno estudante.

PARTE II – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO I – Fundamentos Teóricos

Introdução

O espaço de recreio tem vindo ao longo do tempo a ganhar dimensão formativa no contexto escolar, essa importância deve-se ao facto de as crianças passarem muito tempo nos espaços escolares e também pela pouca oportunidade que a criança tem para brincar na rua e no jardim.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico o ambiente educativo deve promover e/ou criar espaço para auto formação, promovendo assim, relações agradáveis, em que as crianças descobrem e implementam atividades diversificadas, de modo a motivá-las para as aprendizagens, criando assim, condições para que todos sejam mais felizes e possam realizar os seus projetos individuais e coletivos (Eira, 2014).

Este período de tempo dedicado à utilização e usufruto deste espaço é cada vez mais visto como o momento que as crianças apenas devem fazer o seu lanche e cada vez menos pensado em prol da atividade lúdica, dos jogos e da interação das crianças. A parte da alimentação das crianças é inquestionável e será obviamente durante a interrupção letiva de 30 minutos que terá que ser feita. Já a parte do recreio puro, tem sido muitas vezes esquecida e menosprezada. É visto também como um espaço que envolve riscos para a criança, sendo que a palavra 'risco' mal interpretada. Sabendo que cada vez mais as brincadeiras de rua são quase inexistentes, sabendo também de antemão da importância destas no desenvolvimento das crianças, será o espaço de recreio o único local e o único momento onde as crianças poderão desenvolver determinadas competências e aprendizagens que não fazem parte dos programas, nem se conseguem alcançar em contexto de sala de aula.

Assim, concebemos o espaço de recreio como uma extensão da sala de aula, com uma grande diferença que é a ausência da figura do adulto, por vezes perturbadora para a criatividade e espontaneidade na vida das crianças. No espaço do recreio, as crianças aprendem por si próprias e umas com as outras, através da interação, da partilha, do jogo e das vivências que este espaço proporciona, sendo o adulto um mero vigilante e não tendo qualquer influência nestas aprendizagens.

É partindo deste pressuposto, que nos propomos a investigar esta temática e a verificar no terreno todos os aspetos relevantes, que confirmem o espaço de recreio como um espaço determinante para a auto aprendizagem nas crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico.

A escolha apenas deste ciclo de escolaridade prende-se com questões de objetividade do estudo e porque pela experiência vivida na unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES), ter constatado que os momentos lúdicos do recreio em contexto de Educação Pré-Escolar são muito influenciados pela ação do adulto, embora as Orientações Curriculares para a Educação-Pré-Escolar (OCEPE) identifiquem o espaço exterior do Jardim-de-Infância também como um espaço educativo. As crianças também aprendem a brincar no espaço exterior e é um local com grande potencial. O educador deve ter o mesmo papel que tem no espaço interior e aproveitar todas as oportunidades de aprendizagem oferecidas pelo espaço exterior.

Neste capítulo do Relatório Final de Estágio, apresentamos uma revisão da literatura repartida por seis pontos em três subcapítulos. No primeiro ponto, intitulado “Enunciado e justificação do problema”, apresentamos o problema do estudo onde pretendemos saber como é que são as dinâmicas de recreio nas escolas do nosso estudo e de que forma promovem aprendizagens nas crianças do 1.º CEB. No segundo ponto, traçaremos os objetivos da nossa investigação. No terceiro ponto, intitulado “Brincar e aprender”, já enquadrado na revisão da literatura investigativa, desenvolvemos vários tópicos que mostram que o tempo livre está ligado ao tempo de lazer. No quarto ponto, intitulado “Tipos de recreio”, apresentamos as diferentes tipologias de recreios existentes em contexto escola e enquadrámos a tipologia modelo existente em Portugal. No quinto ponto, intitulado “Tempo de recreio e espaço de recreio”, faremos a definição do conceito de recreio. No sexto ponto, intitulado “Aprendizagem formal no espaço de recreio” enquadraremos o recreio como um espaço de eleição quer para o desenvolvimento físico, quer cognitivo das crianças no 1.º CEB, assumindo assim o contexto de recreio como fundamental para o bem-estar e crescimento das crianças.

Posteriormente, no segundo capítulo da investigação, é realizada uma revisão da literatura que, por sua vez, descreve e dá suporte à metodologia do nosso estudo, de modo a responder à questão problema desta investigação.

Por fim, no terceiro capítulo, faremos a nossa apresentação e posterior discussão dos dados.

1. Enunciado e Justificação do Problema

Ao longo dos anos, a Escola tem vindo apenas a privilegiar a dimensão cognitiva, subvalorizando outras dimensões, tais como: a sociabilidade, a criatividade, a autonomia, a expressão e a sensibilidade, que são aspetos fundamentais para a formação integral do ser humano (Eira, 2014; Leite, 2003).

Este caminho tem sido um fator de envelhecimento da Escola, de desatualização, contrário à evolução natural e às recomendações da UNESCO, redigidas no relatório de Jaques Delors (1996), considerando quatro aspetos onde deve existir grande investimento por parte das Escolas, e que são representativos dos quatro pilares da Educação, sendo estes: (i) aprender a conhecer ou a aquisição de instrumentos de compreensão, a atenção prestada às coisas e às pessoas, para que se promova a descoberta; (ii) aprender a fazer ou a aquisição de uma ampla competência, que prepare o indivíduo para enfrentar numerosas situações; (iii) aprender a viver juntos ou o criar de uma consciência de interdependência entre todos os habitantes do planeta; (iv) aprender a ser, no desenvolvimento integral do ser humano, na perspetiva da elaboração de pensamentos autónomos e críticos.

Desta forma, compete também à Escola desenvolver competências na criança que lhe permita gerir o seu tempo, favorecendo a sua autoformação, para construir uma autonomia baseada num conhecimento de si e do mundo que a rodeia (Matos, 2012). Neste sentido, fica claro o papel que a Escola deve desempenhar na formação do indivíduo, preparando-o para a vida em todos os aspetos, nos quais se inclui também a recreação, como uma vertente fundamental (Félix, 2001).

Problematizando o tema e tendo como ponto de partida as seguintes questões: 1. Qual a importância do recreio para a formação global das crianças? 2. Como é que a existência de espaços lúdicos de recreio, destinadas às atividades livres, pode desenvolver competências nas crianças?

Formulamos assim, a nossa questão central de investigação:

Será o recreio um espaço educativo que promove a aprendizagens em crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico?

Para a compreensão da investigação é necessária a utilização de algumas palavras-chave que passamos a referir: Criança ;Espaço de recreio; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Aprendizagem; Jogo; Brincar; Lúdico.

2. Definição de objetivos da investigação

Tendo em conta a questão-problema enunciada anteriormente, é necessário definirmos os objetivos que nos propomos atingir. Deste modo, os objetivos gerais definidos são os seguintes:

- Enquadrar o espaço de recreio como um espaço educativo (extensão da sala de aula);
- Conhecer os espaços de interação nos recreios das crianças;
- Analisar a influência dos materiais nas atividades de recreio (observação participante);
- Comparar o espaço de recreio (atividades) em escolas do 1.ºCEB de diferentes contextos sociais;
- Conhecer as práticas de recreio das crianças no 1.º CEB;
- Descrever como é que a Escola operacionaliza as diversas atividades de recreio.

3. Revisão da literatura

3.1. Brincar e aprender

A Escola deve ser um meio através do qual as crianças podem, em segurança explorar, descobrir, aprender e ter prazer em aprender em contextos cada vez mais diversificados. Por isso, uma parte significativa dos conteúdos das aprendizagens escolares devem ser adquiridos voluntariamente pelas crianças nas suas atividades lúdicas.

Neste sentido, Santos (2001), refere em estudos recentes que as atividades lúdicas são ferramentas indispensáveis no desenvolvimento infantil. Para as crianças não existe atividade mais completa do que o brincar. O brinquedo é um veículo de crescimento e o ato de brincar possibilita a exploração do mundo. É também a brincar que a criança tem oportunidade de expressar os seus sentimentos, construir o seu imaginário situado em experiências vividas e construir a sua aprendizagem. Através da brincadeira a criança explora situações usando a imaginação e o seu eu criativo, realizando os seus desejos mais íntimos. É a brincar que a criança estrutura o seu esquema corporal, a sua relação com o espaço e o tempo, amplia a utilização do percetivo motor e estampa a sua afetividade, proporcionando o desencadear das suas emoções.

Finalmente, é a brincar que a criança aprende a trabalhar as suas frustrações na medida em que perde ou ganha. Esse fator torna-se inerente ao crescimento e fortalece emocionalmente o indivíduo e as relações com o outro.

Neste caso, ganham importância vital, pois a criança necessita de compartilhar momentos coletivos para satisfazer a vontade de jogar e aprender a conviver no grupo.

Os espaços de recreio são assim, o espaço privilegiado de socialização, aventura e brincadeira, onde a atividade motora assume uma particular relevância. São espaços onde as crianças dão largas à sua imaginação, ensaiam e treinam comportamentos, em plena liberdade.

Em termos de organização pensamos neste espaço como sendo um lugar de bem-estar, alegria e prazer (Zabalza,2003). Neste sentido, segundo Oliveira e Formosinho (2008), devem ser locais seguros, estimulantes, diversificados, sem ameaças ou armadilhas escondidas. Ainda segundo Formosinho (2011), os espaços de recreio devem ser abertos às vivências, ao interesse das crianças, organizados, mas flexíveis, plurais e diversos, amigáveis, lúdicos e culturais.

Já para Marques, Neto e Pereira (2001), os recreios escolares não são considerados, na maior parte dos casos, como locais de desenvolvimento e aprendizagem motora, social e cultural e apresentam muitas deficiências em termos equipamentos, qualidade ambiental e supervisão. Esta é a visão mais comum na opinião dos profissionais da Educação e dos pais e encarregados de educação. Pensamos também que são estes os fatores que determinam a forma deturpada como se olha para o contexto de espaço de recreio. Os espaços de recreio são vistos ainda como espaços para descontrair e relaxar.

Sendo um prolongamento do espaço interior, onde as mesmas situações de aprendizagem têm lugar ao ar livre. Esta dupla função exige que em termos de organização existam rigorosos critérios, sendo que todos equipamentos e materiais devem corresponder a critérios de qualidade, com especial atenção às condições de segurança, que são a grande preocupação de professores, funcionários e pais. Tendo como objetivo a prevenção e a diminuição dos riscos de acidente quer em espaços de recreio, quer em parques infantis foi criada uma legislação de enquadramento que define e regula as condições de segurança a observar na localização, implantação, conceção e organização funcional dos espaços de jogo e recreio destinados a crianças, sendo que esta legislação é também aplicável aos espaços de recreio escolar. O Decreto-Lei nº 379/97 de 27 de Dezembro faz assim referência a aspetos como a proibição de: i. Arestas vivas, rebarbas ou superfícies rugosas suscetíveis de provocar ferimento; ii. Lascas, pregos, parafusos ou qualquer outro material pontiagudo suscetível de causar ferimento; iii. Fixações ao solo salientes e cabos de fixação que possam constituir obstáculo pouco visível e suscetível de provocar acidente;

iv. Cordas, cabos ou correntes pouco resistentes ou facilmente deterioráveis; v. Superfícies que provoquem queimaduras quer por contacto quer por fricção.

Segundo este Decreto-Lei, as zonas elevadas acessíveis dos equipamentos devem ser corretamente protegidas, para evitar o risco de queda accidental.

Tendo em conta estes requisitos legais, os espaços de recreio devem ser pensados e concebidos para que as suas dimensões, o seu grau de atratividade sejam adequadas à idade dos seus utilizadores, também a que o risco inerente à atividade seja apreendido e passível de ser previsto pelos utilizadores e para que os adultos possam aceder a todas as partes dos equipamentos, isto pensando numa situação de emergência.

Segundo o Ministério da Educação (2016) o espaço exterior é um local que pode proporcionar momentos educativos que podem ser intencionais, planeados ou criados pelas crianças.

O professor não conhece inteiramente os seus alunos se se limitar a observá-los em contexto de sala de aula. Deste modo, é também importante que sempre que possível e de forma discreta o professor observe os seus alunos em contexto de espaço de recreio. Ao fazer esta observação das crianças, o professor irá perceber as suas tendências, os seus jogos preferidos, verificar as interações dos seus alunos e perceber as lideranças, que muitas vezes são diferentes da perceção que se tem dentro da sala de aula. Um líder na sala de aula nem sempre é o líder no espaço de recreio.

Pereira e Carvalho (2008) reforçam que se deve maior atenção aos recreios escolares considerando-os como espaço de jogo e aprendizagem. Neste sentido, deve-se aumentar as áreas de jogo. Os espaços vazios devem ser transformados em espaços onde as crianças possam escolher os brinquedos e brincar livremente e a qualidade da oferta de equipamentos móveis nos recreios devem ser melhorada. Os brinquedos tradicionais devem ser introduzidos nos Jardins-de-infância e escolas do 1.º CEB, dando oportunidade às crianças de viverem o jogo transmitido de geração em geração fazendo a apropriação de cultura. Devem ainda existir espaços livres (não construídos), para que a criança tenha oportunidade de brincar livremente com os elementos naturais. Ainda segundo estes autores, é necessário aumentar o tempo de recreio, permitindo que a criança desenvolva a sua capacidade de iniciativa, escolhendo o jogo e os colegas com quem brinca. Não podemos querer jovens empreendedores, se em crianças não lhes dermos oportunidade para tomarem as suas próprias iniciativas. Por fim, referem que aumentar a atividade física e desportiva deve ser um dos objetivos da educação atual, de forma a prevenir as doenças hipocinéticas, sendo o espaço de recreio o lugar com potencial para desenvolver estas atividades.

Existem ainda diversificadas entidades competentes na área da educação tais como: National Association for the Education of Young Children (NAEYC), Council on Physical

Education for Children (COPEC); Association for Sport and Physical Education (NASPE); American Association for the Right to Play (IPA/USA), e também na área da saúde, tais como: Centers for Disease Control and Prevention (CDC); United States Department of Health (USDH), as quais consideram o espaço e o momento do recreio como fundamental para o desenvolvimento físico, cognitivo, social e afetivo das crianças.

Segundo Barros, Silver e Stein (2009), o recreio permite que as crianças explorem o jogo livre, desenvolvendo assim a sua imaginação e a sua criatividade, na organização dos seus próprios jogos, através da criação das suas regras e na aprendizagem de habilidades para a resolução de problemas. Estes autores reforçam ainda que a atividade não estruturada é essencial não só ao nível social, mas também ao nível emocional e cognitivo da criança.

O recreio escolar não potencia apenas habilidades motoras, como também, proporciona às crianças a interação, a experimentação, a exploração, a observação e a descoberta. Neste espaço, as crianças sentem-se mais espontâneas e expressivas, uma vez que têm a liberdade que dentro da sala não lhes é permitida. (Hohmann & Weikart, 1997).

Ramstetter, Murray e Garner, (2010) referem que é no recreio escolar que ocorrem predominantemente atividades espontâneas, que promovem não só o bem-estar físico da criança como também o seu sucesso académico e social.

Partido destes pressupostos, parece-nos pertinente a investigação a que nos propomos, procurando perceber as dinâmicas do espaço do recreio e principalmente o benefício e contributo destas para as aprendizagens das crianças no 1.º Ciclo do Ensino Básico

3.2. Tipos de recreio

O espaço de recreio difere muito de escola para escola, variando não só ao nível da sua dimensão espacial, mas também ao nível dos equipamentos disponíveis para as crianças. Torna-se assim comum verificarmos muitas vezes espaços de recreio exíguos e muitas vezes utilizados com outras funções que não as de local de recreio e lazer. No seu estudo, Cruz (2013) refere ainda que muitas vezes este espaço é utilizado como espaço de suporte de obras, ou para construção de pavilhões temporários, que por vezes se transformam em definitivos. Marques, Neto, Angulo & Pereira (2001), referem que é frequente este espaço se encontrar despido de estruturas e materiais sendo que as crianças acabam apenas por brincar fazendo uso dos seus corpos, em lutas, corridas, perseguições e outras situações geradoras de conflitos. Felizmente, esta não é uma

realidade que se possa generalizar sendo possível encontrar espaços de recreio com dimensões consideráveis e com equipamentos adequados.

Compreendendo estas diferenças, foi criada uma tipologia de recreio, de acordo com os elementos presentes e caracterizadores de cada espaço. Ainda segundo Cruz (2013), é importante clarificar que cada tipo de recreio corresponde a uma forma diferente de encarar o seu papel/função no desenvolvimento das crianças, levando-nos já a pensar que também a tipologia do recreio tem uma influência direta nas brincadeiras e jogos e por consequência nas aprendizagens obtidas neste contexto. Esta teoria é reforçada por Titman (1994), que refere que a organização do espaço transmite um conjunto de mensagens e significados que influenciam de forma considerável as atitudes e comportamentos das crianças. Os espaços recreio deveriam assim ser projetados com base nas necessidades das crianças, procurando proporcionar oportunidades para que estas pudessem desenvolver as suas competências cognitivas, físicas, motoras, sociais e afetivas enquanto brincam.

Considerando as tipologias de recreio existentes verifica-se com relativa facilidade este quadro de linhas orientadoras não é seguido.

Frost & Klein (1979), citados por Cruz (2013) enquadram o espaço de recreio em quatro categorias principais, que passamos a nomear: Espaço Recreio Tradicional, Espaço Recreio Designer, Espaço Recreio Aventura e Espaço Recreio Criativo. Deste modo, com base na caracterização dos autores supracitados, descrevemos seguidamente cada um destes distintos espaços, de uma forma breve.

O Espaço Recreio Tradicional é um espaço caracterizado por estar equipado com estruturas semelhantes aos parques infantis, tais como baloiços, escorregas, estruturas para escalar e eventualmente equipamentos de ginásio. São equipamentos que favorecem naturalmente o desenvolvimento físico-motor das crianças, ficando naturalmente a criatividade relegada para segundo plano, ou sendo até inexistente, devido ao condicionamento que a conceção do espaço obriga. Por vezes, acontece que a existência de espaços verdes junto destes equipamentos são apenas para ornamentar a escola, tornando-a mais atrativa à vista e raramente são pensados para usufruto das crianças, sendo que o mais natural é ser-lhes completamente vedado o acesso a este espaço de natureza. A localização destes espaços verdes também é escolhida de modo a poder um local permanentemente vigiado pelos adultos e também ser visto pelos visitantes, por este motivo é fácil dissuadir a presença das crianças, junto das plantas e espaço relvados. Pelas características mencionadas imagina-se assim um espaço monótono e as escolas com este tipo de recreio pouco diferem umas das outras. Os equipamentos presentes nestes espaços de recreio são por norma dispositivos fixos, sendo a sua mobilização ou adaptação a novas funções praticamente impossível, pois foram pensados e instalados com um único propósito, limitando a sua utilização. Esta monotonia e falta de dinâmica proporcionam

desenvolvimentos agressivos entre as crianças. Para Pereira, B. e Carvalho (2003), a pobreza do espaço de recreio justifica que as crianças o encarem como um local para medir forças e estabelecer relações de poder.

O segundo espaço a caracterizar é denominado como Espaço Recreio Designer. Este é um espaço concebido por profissionais da área do design, sendo que a principal preocupação na sua concepção está relacionada com a estética. Estão presentes variados equipamentos e com funcionalidades diversas, possibilitando assim um leque de atividades superior às proporcionadas pelo Espaço Recreio Tradicional. No Espaço Recreio Designer todos equipamentos instalados são pensados de forma a garantir a segurança das crianças, sendo que este fator em conjunto com o design são os aspetos mais tidos em conta por quem os concebe. Apesar da sua concepção ser de índole criativa, a sua utilização está pré-concebida, o que os limita no que diz respeito à utilização das crianças, que não os podem adaptar ou transformar.

O Espaço Recreio Aventura surge como um local onde as crianças encontram ao seu dispor uma grande variedade de materiais naturais, onde podem dar azo à sua imaginação para brincar de uma forma livre e criativa. Apesar de por vezes este espaço não ser visualmente convidativo, dependendo do olhar de cada um, é, segundo a opinião de alguns profissionais da área da Educação, um espaço que incentiva a criatividade e proporciona às crianças as mais variadas atividades relacionadas com o meio ambiente. O seu aspeto não estruturado pode dar-lhe uma aparência que denote algum perigo e este fator faz com que este espaço nem sempre seja bem visto pelos adultos. A presença de alguns objetos soltos aliada à possibilidade da livre exploração por parte das crianças faz com que este sentimento de desconfiança, ou receio esteja presente a maior parte das vezes. São, no entanto, um espaço com uma oferta bastante rica, promotores de aprendizagens significativas para as crianças e quando existe uma supervisão que não as limite na sua ação, estes acabam por se revelar locais mais seguros do que as poucas expectativas geradas neste campo. De realçar que o fator risco, sendo controlado, é visto como um estímulo fundamental para as aprendizagens das crianças (Palmer, 2008, citado por Cruz, 2013). Ainda sobre este tipo de recreio, Hurwitz (1999) menciona que um espaço deste tipo apresenta não só potencial para as crianças brincarem, mas também um espaço onde os professores podem desenvolver múltiplas tarefas e aprendizagens além de desenvolver o gosto e respeito pela natureza

O Espaço Recreio Criativo resulta de uma combinação das características dos tipos de recreio citados anteriormente. Ou seja, este tipo de recreio oferece um misto do melhor que cada tipo de espaço de recreio tem para oferecer. Trata-se então de um espaço atrativo, com equipamento estruturados ou mesmo construídos a partir de materiais

reciclados, o que faz com que os seus custos sejam baixos, além da manutenção estar facilitada. Sempre que bem concebido, este espaço oferece assim às crianças uma vasta possibilidade de brincadeiras, estruturadas ou não, sempre em segurança.

Existem alguns estudos que se preocupam em analisar qual destes tipos de espaço de recreio é mais comum. Nos Estados Unidos da América, segundo o Education Development Center e o Boston Schoolyards Funders Collaborative (2000, citado por Cruz, 2013), o Espaço Recreio Aventura é o menos conhecido, que parece destacar-se nos países nórdicos. Sobre a realidade em Portugal, embora não se tenha feito esse estudo específico, analisando alguns estudos feitos neste âmbito, tudo aponta para que o tipo de recreio mais comum seja o Espaço Recreio Tradicional.

3.3. Tempo de recreio e espaço de recreio

A palavra recreio pode ser entendida com distintos significados, repartidos entre o espaço e o tempo. No que concerne ao tempo de recreio, este conceito corresponde ao momento destinado ao intervalo das atividades letivas, sendo uma pausa limitada temporalmente, por norma de trinta minutos e feita todos os dias à mesma hora. Esta pausa é aproveitada não só pelas crianças mas também pelos professores, que em alguns períodos fixos no seu horário têm a seu cargo também a vigilância/supervisão de recreio, mas sem interferência direta nas ações das crianças, o que lhes permite tirar o máximo proveito deste tempo livre. A não interferência direta dos professores durante este momento permite que as crianças possam tirar proveito de um tempo livre e de lazer. Por norma, é neste período que as crianças interagem entre si.

Existem alguns estudos realizados por médicos pediatras que comparam o comportamento de crianças que usufruem de um período de recreio de dez ou quinze minutos, ou até muitas vezes não têm direito a usufruir deste momento, com crianças que usufruem de um período de recreio com a duração de trinta minutos e que comprovam que estas últimas obtêm melhores resultados nas suas aprendizagens, estão mais atentas e com comportamentos mais adequados (Miller, 2009).

Enquanto espaço, o conceito de recreio remete-nos para o local físico onde as crianças brincam, jogam e passam o tempo na pausa letiva.

3.4. Aprendizagem formal no espaço do recreio

Observando o espaço do recreio percebemos com alguma facilidade que este espaço e este tempo dedicado às brincadeiras e ao jogo é essencial para o desenvolvimento das crianças. A forma como o espaço está concebido exerce influência de forma diferente, sendo que, quanto mais desafiante for o espaço mais ricas serão as aprendizagens nele obtidas. Sendo um momento de pausa letiva poderá pensar-se que no espaço do recreio apenas se brinca por brincar, para passar o tempo a descomprimir de noventa minutos de aula. No entanto, este espaço pode revelar-se como um recurso alternativo e de muito valor para a aprendizagem de muitos conteúdos contemplados no currículo escolar. Este será, indiscutivelmente, um espaço onde a cooperação entre as crianças estará patente e onde elas eventualmente se sentirão mais responsabilizadas, pois sabem que os seus atos não estão a ser supervisionados pelos adultos.

O espaço de recreio pode ainda servir para desenvolver imensas atividades dinamizadas pelo professor e previstas nas suas planificações, podendo muitas vezes ser uma extensão da sala de aula, ou tornando-se mesmo numa sala de aula ao ar livre. Neste tipo de atividades que recorrem a este espaço, o professor fica a conhecer aspetos da turma que o podem ajudar a modelar os comportamentos das crianças a seguir, por exemplo, nas visitas de estudo, em que a turma se desloca para fora da sala, neste último caso, até da escola. No seu estudo, Cruz (2013) exemplifica algumas das potencialidades do espaço do recreio na aprendizagem de determinadas áreas curriculares, ou a que são transversais a estas, tais como a Educação Ambiental. O espaço de recreio demonstra grande potencial para atividades ligadas não só à Expressão e Educação Físico-Motora, uma vez que é ali que muitas vezes se encontram as estruturas e equipamentos para desenvolver algumas atividades desta área, mas também das Ciências da Natureza, Estudo do Meio, aproveitando os espaços naturais para observação do ecossistema, exploração de áreas arborizadas, na Matemática para exploração de atividades de contagens, estudo de padrões, cálculo, medições e finalmente do Português recorrendo por exemplo à leitura de histórias ao ar livre, dramatizações dessas mesmas histórias e também a escrita.

Assim, o recreio assume-se como um espaço de desenvolvimento físico mas também cognitivo das crianças. Schultz (1998), afirma que as crianças, primeiramente, têm de aprender a sonhar, questionar e imaginar e só depois é que são capazes de aprofundar o conhecimento e as oportunidades que o espaço lhes oferece.

O recreio escolar assume-se também como um local privilegiado para o estudo das relações sociais entre as crianças, pois cada vez menos as crianças frequentam os locais públicos para brincar, jogar e interagir com outras crianças. Deste modo, será o recreio o espaço mais natural onde estas interações ocorrem. Para (Blatchford,1994), o recreio

escolar é um ambiente único para explorar e investigar aspetos sobre os jogos praticados pelas crianças e as características das suas relações sociais e interações, como as amizades e rejeições, as provocações e lutas, o poder e o estatuto.

CAPÍTULO II – Metodología

1. Plano de investigação

Sendo a investigação qualitativa particularmente importante para o estudo das relações sociais (Flick, 2005), será neste universo que centraremos a nossa investigação. Segundo o autor anteriormente citado, ao contrário da investigação quantitativa, os métodos qualitativos encaram a interação do investigador com o campo e os seus membros como parte explícita da produção do saber, em lugar de a colocarem de parte a qualquer custo. A subjetividade do investigador e da população estudada faz parte do processo de investigação. Todas as reflexões do investigador, fruto das suas ações no terreno, considerando as suas impressões, irritações, sentimentos, constituem dados de pleno direito, sendo parte da interpretação e foco de documentação no diário de investigação.

A investigação que nos propomos a fazer implica que haja observação das crianças no seu momento de recreio e as ações destas sem a supervisão do adulto. Segundo Pardal e Lopes (1995), não há ciência sem observação, nem estudo científico sem um observador. Para Carmo e Ferreira (1998), existem também vários tipos de observação e também podem existir variáveis ao nível da sua estruturação. Posto isto, temos assim a observação do tipo participante e não participante.

A observação pode ser estruturada ou não estruturada. A observação não estruturada pode e deve ser utilizada numa fase inicial da investigação tendo em linha de vista a observação estruturada -sistemática- que apresenta um maior rigor limitando eventuais distorções de análise.

No que diz respeito às técnicas de observação e ao envolvimento do observador, existe a observação não participante, em que o observador não interage com o objeto de estudo. Este tipo de observação é caracterizado por reduzir a interferência do observador no estudo, por permitir a utilização de instrumentos de registo sem influência sobre o grupo-alvo e por dar a possibilidade ao observador de ter um grande controlo das variáveis a observar. A observação participante significa que o investigador faz parte da vida da população observada, o que para a nossa investigação deixa de fazer sentido.

Contudo, este tipo de observação pode ser realizado de forma despercebida pelos observados, sendo que o investigador assume um papel ténue, passando despercebido à população observada.

2. Participantes e justificação da sua escolha

Serão estudados dois espaços de recreio de duas escolas do 1º CEB de diferentes contextos sociais de um Agrupamento de Escolas de Viseu. Esta escolha permite não só dar uma maior possibilidade de observação, mas também fazer uma comparação, se é que é possível, das dinâmicas de recreio entre as escolas visadas. As escolas selecionadas por nós para esta investigação serão designadas por Escola nº 1 e Escola nº 2.

3. Técnicas e instrumentos de pesquisa

Para a investigação proposta iremos realizar como técnica de investigação a observação não participante, feita de forma absolutamente discreta e sem qualquer tipo de ação sobre a população observada e também observação participante despercebida pelos observados, na medida que tratando-se de espaço de recreio poderemos colocar alguns objetos aleatoriamente espalhados pelo recinto de recreio (bolas, cordas para saltar, entre outros), para perceber até que ponto esta ação influencia também a qualidade do recreio das crianças. Serão tiradas notas e registadas todas as ocorrências da observação, num guião de observação, que posteriormente será alvo de análise e relatórios individualizados.

4. Atividades a desenvolver

Para dar início à implementação da investigação, o projeto será apresentado à direção do Agrupamento de Escolas, para que posteriormente nos possa conceder uma autorização para nos dirigirmos às escolas referenciadas para a realização do trabalho de investigação, para que possamos iniciar as observações do recreio durante o período em que este decorre. Depois de concedida esta autorização apresentar-nos-emos nas escolas e junto dos seus respetivos coordenadores esclareceremos o propósito da nossa presença e dos objetivos da investigação em curso. Na escola designada por Escola nº 1 o horário é bipartido pelo período da manhã e da tarde. Deste modo, a observação terá que ser realizada de manhã, durante o intervalo. Na escola designada por Escola nº 2 existe a possibilidade de observar o recreio matinal ou da parte da tarde, visto que esta funciona em dois turnos. Na Escola nº 2 só é possível observar as crianças em espaço de recreio no exterior visto que o espaço interior desta escola não é utilizado com esse fim. As

observações serão definidas e agendadas no decorrer deste processo. O passo seguinte será a análise e interpretação dos dados recolhidos.

5. Análise e tratamento dos dados

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205) Estes mesmos autores reforçam ainda que, o facto de se pretender recolher dados no ambiente natural onde ocorrem as ações, fazer a descrição das situações vividas pelos participantes e a interpretação dos significados que estes lhes atribuem, justifica a realização de uma abordagem qualitativa.

A investigação qualitativa apresenta-nos uma variedade de abordagens e de métodos. Segundo Flick (2005), esta não se baseia numa só conceção teórica e metodológica, pois as opiniões de cada sujeito são o ponto de partida, enquanto que uma segunda linha de investigação estuda a construção e o desenvolvimento de interações. Numa terceira linha, procura-se reconstituir as estruturas do espaço social e o significado latente das práticas.

A metodologia qualitativa envolve um conjunto de questões a investigar, uma situação natural e pessoas a atuar nessa situação e é particularmente importante para o estudo das ciências sociais dada a pluralidade dos universos da vida humana que requer uma recolha de dados centrada na observação atenta, na descrição, na descoberta, na classificação e na comparação, exigindo ao 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 (Tuckman, 2012; Flick, 2005).

Este tipo de metodologia fundamenta-se nos pressupostos de que os acontecimentos devem estudar-se em situações naturais, isto é, no terreno onde se desenvolvem, e só serão compreensíveis se entendermos a perceção e a interpretação das pessoas que nele participam. Trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspetiva dos atores intervenientes no processo. Nesta investigação admitimos que existem múltiplas realidades sob a forma de construções mentais e sociais, experiencialmente localizadas num espaço e num tempo muito (Tuckman, 2012; Mertens, 1998; 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 como as coisas de facto acontecem ou funcionam (Flick, 2005; Mertens, 1998).

Na investigação qualitativa em educação, observar, significa muitas vezes, estar de uma forma tão discreta quanto possível a assistir a um momento da aula ou do recreio. É apenas um olhar que não deve ser totalmente não estruturado, mas que significa procurar encontrar algo que nos leve a um entendimento mais cabal do tema em estudo (Tuckman, 2012).

A observação direta de situações naturais, permite a recolha de informações realizada pelo próprio investigador sem ser necessário dirigir-se aos participantes do estudo. O investigador não intervém na produção da informação procurada, esta manifesta-se e é diretamente recolhida por ele e pela observação de indicadores dos comportamentos observados (Quivy & Campenhoudt, 2008).

Para isso desenvolvemos um guião de observação, escolhemos um enquadramento, isto é, onde e quando podem ser observados, definimos do que em cada caso deveria ficar registado, realizámos observações descritivas com os aspetos mais relevantes para a investigação. O fecho da observação foi após ter sido atingida a saturação teórica, isto é, quando as novas observações não acrescentavam mais conhecimento importante para a nossa investigação (Flick, 2005).

Os dados das observações permitiram descrições detalhadas das atividades, comportamentos e ações das crianças, bem como de todas as interpretações pessoais e processos organizacionais que são parte observável da experiência delas em recreio escolar, as observações era encobertas para evitar influenciar o comportamento das crianças típico do espaço observado (Flick, 2005; Patton, 1990).

III Tarefa interpretativa

1. Apresentação dos dados

Dos treze momentos de observação de recreio realizados foram registadas as ocorrências nas grelhas de observação (ver anexos) criadas para o efeito e que de seguida apresentaremos em quadros.

Começámos por fazer a caracterização física do interior e exterior dos espaços de recreio a observar e de seguida observámos as crianças em dinâmica de recreio. As observações foram feitas aleatoriamente, de forma discreta e cada observação teve entre três a cinco minutos.

Foram realizadas nove observações no espaço de recreio da Escola nº 1 do Agrupamento, nos dias 9 e 12 de junho de 2017 e quatro observações no espaço de recreio da Escola nº 2 do Agrupamento, no dia 14 de junho de 2017. As observações ocorreram no período do recreio matinal, entre as 10h 30 minutos e as 11 h 00 minutos.

Todos as dinâmicas observadas foram registadas nas grelhas de observação e no caderno. A caracterização física de ambos espaços de recreio também foi registada numa grelha criada para esse efeito.

a. Quadro A. Quadro de caracterização física do Espaço de recreio Escola nº 1 do Agrupamento de Viseu

Tipo de recreio: Tradicional

Dias de observação: 09/06/2017 e 12/06/2017

Hora de início: 10h 30m

Hora do fim: 11h

Dimensões	Descrição
Exterior <ul style="list-style-type: none">• Tipologia• Equipamentos• Vedações• Estado de conservação	O espaço exterior desta escola é bastante amplo e está dotado com um campo de futebol de cinco, vedado, com piso de relva sintética, balizas com rede e as devidas marcações. Todo espaço tem vedação. O espaço de recreio circunda completamente o edifício da escola. As crianças podem brincar em todo espaço que tem também alguns pontos de jardim, com plantas variadas, tem bastantes árvores e alguns bancos distribuídos generosamente. Por ser um espaço vasto

	<p>dificulta quer a vigilância dos funcionários e professores, quer a observação por mim realizada, pois alguns grupos de crianças começavam uma brincadeira num determinado local e rapidamente se movimentavam noutra sentido. O espaço encontra-se em bom estado de conservação e pode ser considerado seguro.</p>
<p>Interior</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipologia • Equipamentos • Iluminação • Estado de conservação 	<p>O espaço interior tem um polivalente com cerca de 80m² onde são feitas diversas atividades quer desportivas, quer lúdicas ou culturais. Neste espaço sem marcações, existem duas tabelas de basquetebol e bancos suecos em toda a volta. Pode ser livremente utilizado pelas crianças, quer para jogos com bola, dança, jogo da “apanhada” e brincadeiras de “faz-de-conta”.</p> <p>Está bem iluminado e em excelente estado de conservação e limpo.</p>

b. Quadros de observação das crianças em atividade de recreio Escola nº1 do agrupamento de Viseu

Quadro 1. Observação feita a doze crianças no recreio em espaço exterior na escola nº. 1 do Agrupamento de Viseu

Dia de observação:09/06/2017

Hora de início:10h 30m

Hora do fim: 10h 40m

Categorias	Descrição
Práticas	<ul style="list-style-type: none">• Jogam por ordem de chegada• Organizam equipas• Escolhem um árbitro• Algumas crianças apenas assistem ao jogo
Espaços de interação	Campo de futebol de relva sintética no exterior, dotado de balizas com rede de tabelas de basquetebol
Materiais	Bola de futebol

Quadro 2. Observação feita a três crianças no recreio em espaço exterior na escola nº. 1 do Agrupamento de Viseu

Dia de observação: 09/06/2017

Hora de início: 10h 41m

Hora do fim: 10h 45m

Categorias	Descrição
Práticas	Este grupo de crianças fez este jogo bastante afastado dos restantes grupos de meninos, o que me chamou a atenção. O vasto espaço e a boa visibilidade mantém as crianças em segurança e sempre à vista dos Assistentes Operacionais que fazem a devida vigilância do recreio. No jogo havia um líder que fazia uma imitação de um determinado animal ou de um “Pókemon” e quem adivinhasse tomava a liderança e fazia a sua respetiva imitação.
Espaços de interação	Espaço exterior na zona de jardim e terra batida
Materiais	

Quadro 3. Observação feita a três crianças no recreio em espaço exterior na escola nº. 1 do Agrupamento de Viseu

Dia de observação: 09/07/2017

Hora de início: 10h 46m

Hora do fim: 10h 50m

Categorias	Descrição
Práticas	<ul style="list-style-type: none">• Dança• Canto• Coreografias• Liderança <p>Este grupo de meninas executava danças ao mesmo tempo que cantavam, havendo uma líder de grupo que ensinava os passos de dança ao restante grupo. Após um pequeno ensaio executaram a coreografia do princípio ao fim</p> <p><i>Nota: Tive alguma dificuldade em ser discreto na observação deste grupo, derivado ao local onde se encontravam, pois não havia um ponto onde pudesse observar sem ser notado.</i></p>
Espaços de interação	Espaço exterior na zona de jardim
Materiais	

Quadro 4. Observação feita a sete crianças no recreio em espaço exterior na escola nº. 1 do Agrupamento de Viseu

Dia de observação:09/06/2017

Hora de início: 10h 51m

Hora do fim:10h 55m

Categorias	Descrição
Práticas	<ul style="list-style-type: none">• Conflito• Liderança• Proteção• Entreajuda <p>Este grupo de meninas discutia argumentos sobre um qualquer desentendimento ocorrido. Uma das meninas defendia uma colega referindo-se à cor de pele dessa mesma colega e que este fator tinha que ser respeitado pelas restantes, pois aparentemente não a estavam a deixar integrar o grupo de brincadeira. Apesar de não haver grande tensão acabaram por acalmar, resolveram o conflito sem intervenção de um adulto e ficaram a brincar todas juntas.</p> <p>.</p>
Espaços de interação	Espaço exterior na zona de jardim
Materiais	Sem materiais

Quadro 5. Observação feita a seis crianças no recreio em espaço exterior na escola nº. 1 do Agrupamento de Viseu

Dia de observação: 09/06/2017

Hora de início: 10h 56m

Hora do fim:11h

Categorias	Descrição
Práticas	<ul style="list-style-type: none">• Grupo de dança organizado• Coreografia• Dinâmica• Ritmo• Movimento• Nome artístico• Espetáculo/concerto <p>Este grupo de meninas era notoriamente mais organizado que o primeiro observado (as meninas também eram um pouco mais velhas). Tinham um nome para o grupo (Dance Gym), uma líder e uma dinâmica de grupo bastante visível.</p> <p>Cada menina tinha um nome artístico. Dançaram duas músicas diferentes mostrando uma boa coordenação de movimento que reflete um excelente entendimento provavelmente resultado do treino repetido das coreografias executadas.</p>
Espaços de interação	Espaço exterior na zona de jardim
Materiais	<ul style="list-style-type: none">• Banco de jardim• Coluna Bluetooth• Telemóvel

Quadro 6. Observação feita a quatro crianças no recreio em espaço exterior na escola nº. 1 do Agrupamento de Viseu

Dia de observação: 12/06/2017

Hora de início: 10h 40m

Hora do fim: 10h 45m

Categorias	Descrição
Práticas	<ul style="list-style-type: none">• Basquetebol 2x2• Passe/receção de bola• Deslocação• Corrida• Interceção• Lançamento• Drible• Saltos <p>Quatro meninos praticavam um jogo de basquetebol 2x2. O espaço interior está dotado de um pequeno polivalente dotado de tabelas com cestos. A bola usada não era específica da modalidade mas adapta-se bem ao jogo em questão.</p>
Espaços de interação	<ul style="list-style-type: none">• Polivalente interior
Materiais	<ul style="list-style-type: none">• Tabelas de basquete• Bola de borracha

Quadro 7. Observação feita a quatro crianças no recreio em espaço exterior na escola nº. 1 do Agrupamento de Viseu

Dia de observação: 12/06/2017

Hora de início: 10h 46m

Hora do fim: 10h 51m

Categorias	Descrição
Práticas	<ul style="list-style-type: none">• Brincar aos “Polícias e ladrões”.• Faz-de-conta• Estratégia• Esconderijo• Exploração do espaço• Corrida <p>Este grupo de crianças fazia um jogo/brincadeira de “polícias e ladrões” (nome definido por eles), formando duas duplas diferentes em que uma perseguia a outra pelo espaço interior da escola. Uma dupla de meninos fingia que eram os “polícias” e a outra dupla os “ladrões”. Sempre que os “polícias” conseguiam capturar os “ladrões” levavam estes últimos para a “prisão”. A brincadeira reiniciava sempre que a dupla de “ladrões” conseguia escapar.</p>
Espaços de interação	<ul style="list-style-type: none">• Polivalente interior
Materiais	<ul style="list-style-type: none">• Material existente (bancos/biombos/mobiliário)

Quadro 8. Observação feita a três crianças no recreio em espaço exterior na escola nº. 1 do Agrupamento de Viseu

Dia de observação: 12/06/2017

Hora de início: 10h 52m

Hora do fim: 10h 55m

Categorias	Descrição
Práticas	<ul style="list-style-type: none">• Subir e descer bancos• Rapidez• Diversão• Estratégia individual <p>Este pequeno grupo de crianças encontrava-se em frente à sua sala de aula a fazer um jogo que consistia no seguinte: uma das crianças tentava agarrar as outras sempre que estas estivessem fora do banco. Esse banco existente à entrada da sala servia então de refúgio às outras duas crianças, que estando em contacto com ele não podiam ser “apanhadas”. Sempre que saiam do banco tinham que fugir para não ser apanhados, mas fazendo-o sempre num espaço restrito. Quando regressavam ao banco gritavam a palavra “Casa!”, o que significava que estavam em segurança e não podiam ser agarrados. Sempre que uma destas crianças era apanhada pelo outro ficava com as função de ser ele a tentar agarrar.</p>
Espaços de interação	<ul style="list-style-type: none">• Polivalente interior
Materiais	<ul style="list-style-type: none">• Material existente (bancos)

Quadro 9. Observação feita a seis crianças no recreio em espaço exterior na escola nº. 1 do Agrupamento de Viseu

Dia de observação: 12/06/2017

Hora de início: 10h 55m

Hora do fim: 11h

Categorias	Descrição
Práticas	<ul style="list-style-type: none">• Esconderijo• Contar• Procurar• Correr• Salvar <p>Este grupo de crianças brincava o jogo tradicional das “escondidas”, utilizando o espaço do polivalente e o corredor/galeria circular ao mesmo. Num ponto de partida, uma criança contava até um determinado número (não audível para mim), enquanto os restantes se escondem pelo espaço em volta. Após a contagem, essa criança ia tentar encontrar os seus colegas. A primeira criança a ser encontrada no seu esconderijo será a que vai procurar os colegas no jogo seguinte, se entretanto não for “salva” pelo último escondido que tem o poder de “salvar todos” ao não ser encontrado e alcançar o ponto de partida, o que se verificou um par de vezes, ficando desta forma a mesma criança com a função de fazer a contagem de olhos tapados e de seguida encontrar os seus colegas de jogo.</p>
Espaços de interação	<ul style="list-style-type: none">• Polivalente interior
Materiais	<ul style="list-style-type: none">• Bancos/biombos/mobiliário

a. Quadro B. Espaço de recreio Escola nº 2 do Agrupamento – Quadro de caracterização física

Tipo de recreio: Tradicional

Dia de observação: 14/06/2017

Hora de início: 10h 30m

Hora do fim: 11h

Dimensões	Descrição
<p>Exterior</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipologia • Equipamentos • Vedações • Estado de conservação 	<p>O espaço exterior desta escola é bastante amplo e está dotado com um campo de futebol de cinco, vedado, com piso alcatroado, balizas com rede, quatro tabelas de basquetebol e as devidas marcações e uma bancada em cimento. É usado para jogos e brincadeiras de recreio e para as aulas de Educação e Expressão Físico-Motora sempre que as condições climatéricas o permitem. Nesta área existe também um campo de voleibol, com a respetiva rede e marcações. Todo espaço tem vedação. O espaço de recreio circunda completamente o edifício da escola e é alcatroado na sua maior parte, havendo porém alguns cantos com terra batida e relva. Tem também um pequeno espaço coberto com cerca de 50 m². As crianças podem brincar em todo espaço que tem também alguns pontos de jardim, com plantas variadas, tem bastantes árvores e alguns bancos. Por ser um espaço vasto, e com muitas árvores e declives dificulta quer a vigilância dos funcionários e professores, quer a observação por mim realizada, pois alguns grupos de crianças começavam uma brincadeira num determinado local e rapidamente se movimentavam noutra</p>

	<p>sentido. O espaço encontra-se em bom estado de conservação e pode ser considerado seguro, embora tenha alguns locais que apresentam algum risco para as crianças (devidamente identificados), sobretudo nas zonas de terra batida com declive e muitas árvores, o que obriga a uma vigilância reforçada, havendo ,portanto, a presença de muitos adultos pelo espaço.</p>
<p>Interior</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipologia • Equipamentos • Iluminação • Estado de conservação 	<p>Esta escola não está dotada com infra-estruturas que permitam desfrutar do recreio no seu interior. Quando as condições climáticas não permitem que as crianças saiam para o espaço exterior, estas permanecem nos corredores, juntos às salas de aula e no espaço do refeitório/cantina, fazendo aí os seus jogos e brincadeiras de forma mais limitada.</p> <p>Este espaço é exíguo, está bem iluminado, limpo e bem conservado</p>

b. Quadros de observação das crianças em atividade de recreio Escola nº2 do agrupamento

Quadro 10. Observação feita a quatro crianças no recreio em espaço exterior na escola nº. 2 do Agrupamento de Viseu

Dia de observação: 14/06/2017

Hora de início: 10h 35m

Hora do fim: 10h 40m

Categorias	Descrição
Práticas	<ul style="list-style-type: none">• Zona de terra batida• Exploração do espaço• Recolha de pedras• Comparação• Formas• Texturas• Cores <p>Este grupo de crianças deslocava-se numa zona de terra batida e durante esta deslocação iam recolhendo pequenas pedras do chão e guardando algumas nos bolsos, (eventualmente para alguma atividade de sala de aula). Ao mesmo tempo alguns faziam o jogo das “escondidas”, recorrendo às árvores existentes no espaço.</p>
Espaços de interação	Espaço exterior. Zona de relva e árvores
Materiais	Pedras

Quadro 11. Observação feita a cinco crianças no recreio em espaço exterior na escola nº. 2 do Agrupamento de Viseu

Dia de observação: 14/06/2017

Hora de início: 10h 40m

Hora do fim: 10h 45m

Categorias	Descrição
Práticas	<ul style="list-style-type: none">• Música• Ensaio• Composição• Canto• Líder• Grupo <p>Este grupo de crianças estava num banco de jardim, na zona relvada e parecia estar a ensaiar uma peça musical para apresentar no espectáculo/sarau de encerramento do ano letivo. O grupo tinha uma líder que orientava os restantes colegas, coordenando os colegas e interrompendo o ensaio sempre que achava necessário. Duas meninas tocavam guitarra, o menino tocava umas maracas artesanais e uma terceira menina cantava.</p>
Espaços de interação	Espaço exterior envolvente ao edifício central. Zona alcatroada. Bancos.
Materiais	<ul style="list-style-type: none">• Banco de jardim• Instrumentos musicais

Quadro 12. Observação feita a três crianças no recreio em espaço exterior na escola nº. 2 do Agrupamento de Viseu

Dia de observação: 14/06/2017

Hora de início: 10h 46m

Hora do fim: 10h 50m

Categorias	Descrição
Práticas	<ul style="list-style-type: none">• Faz-de-conta• Exploração do espaço• Mímica• Corrida• Imitação <p>Este grupo de crianças percorria o espaço numa brincadeira de imitação de animais. Havia um líder que fazia a primeira imitação e os outros colegas juntavam-se na mesma imitação. Nalgumas fases da brincadeira quando o líder imitava um animal “feroz” os colegas fingiam fugir dele.</p>
Espaços de interação	Espaço exterior. Zona de jardim com relva e árvores
Materiais	

Quadro 13. Observação feita a 7 crianças no recreio em espaço exterior na escola nº. 2 do Agrupamento de Viseu

Dia de observação: 14/06/2017

Hora de início: 10h 55m

Hora do fim: 11h

Categorias	Descrição
Práticas	<ul style="list-style-type: none">• Corrida• “Pé-coxinho”• Saltos• Competição <p>Este grupo de crianças fazia corridas ao “pé-coxinho” e saltos de pés juntos. Uma das crianças dava o “tiro de partida” e as outras arrancavam ao “pé-coxinho” e no regresso vinham a saltar a pés juntos, num percurso de cerca de quinze metros, ida e volta. Repetiram este jogo várias vezes, durante os cinco minutos da observação e a corrida foi ganha por diferentes crianças participantes.</p>
Espaços de interação	Espaço exterior envolvente ao edifício central. Zona pavimentada.
Materiais	

2. Discussão dos dados

Um conhecimento mais profundo sobre o brincar e de toda a atividade lúdica é importante para ajudar o professor a ganhar maior eficácia prática relativamente às teorias que utilizam na conceptualização das suas próprias ações e sobre a importância deste espaço formativo. Essa importância reflete-se na organização dos tempos que a criança passa na escola (Santos & Cruz; 2002), dando mais importância aos tempos em que a criança se encontra em autoformação. Nas escolas por nós observadas há uma tendência muito marcada para que todas as atividades sejam planeadas pelos adultos, as outras perdem importância na formação e desenvolvimento da criança. Assim, as escolas devem-se comprometer para a necessidade de deixar que a criança decida sobre as suas próprias ações e as ponha em prática (Azevedo, Kooij & Neto, 2003). A Escola, sendo uma organização educativa por excelência, tem que ter, obrigatoriamente, como preocupação primordial o processo contínuo de formação (Eira, 2004).

A forma como as crianças ocupam os seus tempos de recreio, as suas preferências para determinadas brincadeiras, muda em cada geração, consoante os seus interesses e contextos sociais (Braconnier, 2002).

Neste sentido, as atividades mais praticadas pelos indivíduos do nosso estudo assumem um cunho personalizado dependendo fundamentalmente do sexo. Assim sendo, os rapazes envolvem-se mais em atividades desportivas e jogos colectivos com bola, sendo por nós observado a prática repetida das modalidades de futebol e basquetebol, visto que ambas as escolas estão dotadas com equipamentos que permitem a prática destas atividades. Embora aparentemente e pelo que foi observado sejam modalidades dominadas por rapazes, verificámos e registámos também a presença de raparigas nestes jogos, sendo estas em muito menor número, verificando-se desta forma ainda uma certa associação, despropositada no nosso entender, à prática destes jogos por indivíduos do sexo masculino. Pudemos ainda observar que as raparigas se dedicam mais a atividades lúdicas que envolvem a dança, a música e jogos de corrida e exploração. Nas atividades de dança observadas não foi por nós registada a presença de nenhum rapaz. Num tempo preenchido e vivido numa multiplicidade de papéis, parece que apenas resta espaço e tempo de recreio para que as crianças se expressem de acordo com o que “é próprio” de crianças, mesmo respeitando as regras definidas para uma “boa convivência” neste espaço comum. A ocupação física do espaço de recreio, com menor ou maior intensidade de movimentos e sons que se podem observar naquele curto espaço de tempo, permite “situar” diferentes grupos “só de raparigas”, “só de rapazes” ou grupos mistos que formam pequenas “ilhas”. Os rapazes de diferentes idades ocupam invariavelmente o espaço de jogos para o futebol, e aqui as divisões são as respeitantes às diferentes equipas [...] Por vezes, algumas

raparigas também jogam futebol. Outras formam claque de apoio a uma ou outra equipa. (Gomes & Madeira, 2017). Ainda segundo estas autoras, para as raparigas e rapazes, o recreio é o espaço para jogo, movimento. É sempre considerado insuficiente para abarcar tudo o que gostariam de fazer e dizer, mais livres do controlo explícito de adultos. Estas variantes foram observadas quer na Escola nº 1 do Agrupamento, quer na Escola nº 2 do Agrupamento.

Na nossa investigação considerámos que a atividade lúdica dos recreios escolares, como uma atividade natural devidamente orientada, negociada e implementada pelas crianças, mas culturalmente influenciada (Kooij, 2003). No entanto, cabe ao professor, a organização dos espaços e os materiais necessários, ou se pretender, sem materiais específicos, ficando a criança livre para essa escolha, de forma a proporcionar às crianças diversas experiências integradoras (Sarmiento, Ferreira & Madeira, 2017).

Com a observação das atividades de recreio, podemos conhecer verdadeiramente as nossas crianças, pois o comportamento que estas demonstram nos recreios, nem sempre coincide com o demonstrado na sala de aula ou noutros espaços em que adulto condiciona o comportamento dos alunos. Neto (2001) refere que dar importância aos espaços de recreio e brincadeiras transforma-o num lugar privilegiado de promoção de livre acesso ao movimento e às relações afetivas e emocionais, promovendo desta forma os relacionamentos positivos e a autonomia para a resolução de conflitos.

O jogo espontâneo, observado neste estudo, permite à criança o prazer e o esforço. Observámos muitos jogos de grupo, brincadeiras de roda criação de espaços simbólicos onde as crianças puxam pela sua criatividade e criam espaços imaginados por elas.

Nesta perspetiva, Hohmann e Weikart (1997), referem que é no recreio que as crianças são mais espontâneas e com mais oportunidades de se exprimirem.

Relativamente às tipologias dos recreios observados, podemos constatar que o espaço é o tradicional já aqui caracterizado dotado de equipamentos que favorecem naturalmente o desenvolvimento físico-motor das crianças, relegando a criatividade para segundo plano. Verificámos em ambos os contextos de observação a existência de espaços verdes junto destes equipamentos como apenas ornamentação da escola, com o objetivo de a tornar mais agradável e não para usufruto das crianças. Tomemos como exemplo, as árvores existentes que embora apelativas não podem ser trepadas pelas crianças por imposição dos adultos, embora com supervisão essa atividade pudesse ser feita em segurança. A localização destes espaços verdes foi pensada de modo a poder ser um local permanentemente vigiado pelos adultos e em toda a área verde era permitida o acesso às crianças o que contraria a monotonia associada aos espaços de recreio tradicional. Os equipamentos presentes nos espaços de recreio observados são dispositivos fixos, sendo a sua mobilização ou adaptação a novas funções praticamente impossível, pois foram

pensados e instalados com um único propósito, limitando a sua utilização como também é característico desta tipologia de recreio. O tipo de material envolvente no recreio tradicional é assim muito idêntico ao existente nos parques infantis. Existem zonas com equipamentos fixos, espaços verdes, zonas pavimentadas e bancos e mesas que são utilizadas para alguns jogos, mas principalmente para lanchar ou apenas descansar. Muitas crianças trazem para a escola algum material utilizado para as suas brincadeiras, principalmente bolas de futebol, miniaturas de carros, cordas para saltar. Apesar de mais raros, foi possível ainda verificar a presença de alguns brinquedos tradicionais, tais como os peões de madeira.

Algumas atividades dos recreios observados são realizadas em contacto com materiais retirados da natureza.

Segundo Neto (1992), as crianças ocupam o seu tempo nas atividades possíveis em função da estimulação do material envolvente, sendo que provavelmente os recreios escolares não dão resposta à necessidade das crianças.

Em 2004, Neto e Marques realizaram um estudo com oitenta e três crianças (sessenta e três meninos e vinte meninas) do 1º Ciclo do ensino básico da área metropolitana de Lisboa, com o objetivo de identificar os tipos de jogo realizados no recreio escolar. Em termos percentuais, destacam-se as diferenças entre os géneros relativamente ao futebol e aos jogos de contacto e agilidade, que foram mais praticados pelos rapazes, e também em relação aos jogos de apanhada e tradicionais, mais praticados pelas meninas. Relativamente à idade, são os mais velhos que praticam mais jogos desportivos e os mais novos preferem jogos de contacto e agilidade.

Blatchford, Baines e Pellegrini (2003), investigaram a natureza dos jogos e a frequência do envolvimento dos rapazes e das meninas na escola primária. Os resultados indicam que os rapazes são mais propensos a envolverem-se em jogos com bola, enquanto que as raparigas participam em atividades como conversar e saltar à corda.

De referir que, os recreios são compostos por pisos como piso em terra, piso artificial e piso em relva dando destaque ao piso misto. O recreio é supervisionado por ambos os profissionais (professores e assistentes operacionais). É importante que ambos estejam presentes neste espaço, porque são momentos para o professor aproveitar para as atividades lúdicas e pedagógicas organizadas por ele. É neste contexto também que o professor tem a oportunidade de ver as diferentes dinâmicas dos alunos da sua sala. Neste contexto pode verificar quem lidera as brincadeiras, quem se isola e nem sempre o líder da sala de aula é o líder do espaço de recreio. Assim, vemos o espaço de recreio como uma extensão da sala de aula onde também o professor e os assistentes operacionais têm oportunidade de conhecer efetivamente os alunos. No documento Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas, onde foi realizada a nossa investigação, não existe referência ao

espaço de recreio, a não ser na parte da avaliação do mesmo projeto onde se refere que no final de cada ano letivo, afere-se o grau de sucesso do Projeto Educativo em curso identificando os seus pontos fortes e fracos, a fim de se proceder à reformulação do mesmo. Para tal, foi implementado novamente o método de análise F.O.F.A. (força, oportunidade, fraqueza e ameaça), que é entendido como ponto de partida para a antevisão do Projeto Educativo, e onde é assinalado como ponto fraco do Agrupamento a falta de espaços de recreio. Esta avaliação não se aplica às escolas observadas, na nossa opinião, pois são duas escolas com imenso espaço exterior destinado ao recreio, embora pudessem de facto estar dotadas com mais um ou outro equipamento, o que enriqueceria os espaços e com isso as crianças poderiam desfrutar ainda mais do seu espaço de recreio.

3. Conclusões

Na literatura é reconhecida a importância do recreio para a formação integral das crianças, e como tal um importante indicador de desenvolvimento e bem-estar, concretizável a partir das diversas experiências e relacionamentos interpessoais vivenciadas pelos próprios indivíduos.

Neste sentido, é fundamental conhecer as atividades praticadas pelas crianças, em contextos mais diversificados e conhecer os seus interesses e práticas em contexto de recreio.

Os resultados encontrados apontam para o seguinte conjunto de principais conclusões:

As atividades de recreio são intensas e envolventes em que as crianças perdem a noção do tempo em atividades realizadas em pleno prazer, curiosidade, liberdade e alegria.

O recreio constitui-se como um dos espaços da escola mais importantes para as crianças, porque proporciona momentos de convívio e jogo livre, onde a socialização e a cooperação adquirem particular relevância.

A brincadeira livre está profundamente ligada à aprendizagem, principalmente nos primeiros anos de vida das crianças, nesta perspetiva devemos criar espaços desafiantes de exploração livre.

Os diferentes espaços (exterior e interior) para brincar na escola são fundamentais para a construção pedagógica dos professores, por isso a observação das atividades nestes contextos é necessária e basilar para o processo de desenvolvimento de certas competências das crianças.

As atividades de recreio devem assumir claramente o seu carácter formativo, onde a iniciativa e responsabilidade na organização destes espaços devem ir ao encontro das aspirações das crianças e de toda a comunidade educativa.

As escolas e os professores devem estar implicados nos diferentes contextos promotores de formação e desenvolvimento, tanto ao nível dos espaços letivos e curriculares como também nos de enriquecimento curricular e nos mais lúdicos e de recreação.

Uma escola construída e organizada para as crianças precisa respeitá-las, garantindo assim o direito à educação, ao brincar, ao prazer, ao sentido de realização, à cultura, ao contato com a natureza, à curiosidade, liberdade e alegria. É fundamental criar espaços amplos por onde se possam movimentar, permitindo o desenvolvimento da sua criatividade e da sua imaginação, ao respeito da sua individualidade e desenvolvimento da sua identidade, finalmente, ao direito a uma infância cheia de sentidos.

Os espaços destinados ao recreio escolar devem ser espaços privilegiados de socialização, de aventura e de brincadeira, onde as crianças dão largas à sua imaginação, ensaiam e treinam comportamentos, em plena liberdade. Para tal, devem conter elementos naturais como a água, a terra, a areia, as pedras ou a relva, elementos estes que podem estimular em grande medida, quantitativa e qualitativamente a atividade lúdica das crianças.

O curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB que agora termino, deu-me o conhecimento e a preparação necessária para assumir a função de educador ou professor do 1.º CEB, no entanto, o trabalho de investigação integrante deste Relatório Final de Estágio deu-me a conhecer dinâmicas da escola que muitas vezes passam despercebidas ao adulto. O recreio é sem dúvida um espaço formador e num tempo em que cada vez menos se brinca na rua, o espaço de recreio vem a assumir-se como o espaço de eleição para aprender e crescer ao brincar. São vários os estudos realizados que validam esta ideia, o que demonstra que cada vez se deve valorizar mais este contexto, apetrechando os recreios de equipamento adequado e, quem sabe, até aumentar o tempo de recreio. Como referi e pelo que se observa no dia a dia, as crianças cada vez menos brincam nas ruas, sendo os motivos variados e é neste sentido que aqui deixamos a nossa sugestão de uma possível futura investigação, tentando perceber quais as razões que levam a esta realidade.

Bibliografia

Amaro, R. (2013). *Avaliação das aprendizagens: O Sistema de Acompanhamento das Crianças no contexto Pré-Escolar*. Relatório Final de Prática e Intervenção Supervisionada, apresentado para conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Instituto Politécnico de Portalegre. Escola Superior de Educação de Portalegre. Portalegre. Portugal

Azevedo, N. Kooij, R. & Neto, C. (2003). Brincar: o que pensam os educadores de infância. In C. Neto. *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Edição Faculdade de Motricidade Humana Serviço de Edições (99-117).

Blatchford, P. (1994). Research on children's school playground behavior in the United Kingdom. In P. Blatchford & S. Sharp (Eds.), *Breaktime and the school: Understanding and changing playground behavior*. London Routledge (16-35).

Blatchford, P., Baines, E., & Pellegrini, A. (2003). The social context of school playground games: sex and ethnic difference, and changes over time after entry to junior school. *Br.J Dev Psychol*, 21 (481-505).

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto, Portugal: Porto Editora.

Braconnier, A. (2002). *Guia da adolescência*. Lisboa, Portugal: Prefácio.

Carmo, H. & e Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa, Portugal: Universidade Aberta

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five designs*. Thousand Oaks, CA: Sage

Cruz, I. (2013). *Potencialidades e utilização do Espaço Recreio: Um estudo desenvolvido em escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa. Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação de Lisboa.

Decreto Lei 240/2001 de 30 de agosto. Aprovação do perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 241/2001, 30 de agosto, Série I-A. Lisboa. Ministério da Educação.

Decreto-Lei 3/2008, 7 janeiro, Série I. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de Maio (Regime Jurídico de Autonomia e Gestão). Diário da República, 1.ª série – A nº 102 – 4 – 5 – 1998. Lisboa: Ministério da Educação.

Delors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto, Portugal: Edições ASA.

Eira, P. (2004). *Os jovens a Escola e os Tempos Livres. Estudo realizado com alunos do 9º ano das Escolas do Concelho de Lamego*. Porto, Portugal: FCDEF – UP.

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. Porto. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Félix, M. (2001). O Desafio da ocupação de tempos livres na Escola a solução da Escola cultural. In P. Gomes & A. Graça (eds.) *Educação Física e Desporto na Escola, novos desafios, diferentes soluções*. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, Porto.

Fisher, J. (2004). A Relação entre o Planeamento e a Avaliação. In: Siraj-Blatchford, I. (Org.) *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Portugal: Texto Editora (21 - 70).

Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa, Portugal: Edição Monitor – Projectos e Edições, Lda.

Frost, J. & Klein, B. (1979). *Children's Play and Playgrounds*. London: Allyn and Bacon, Inc.

Haigh, A. (2010). *A arte de ensinar. Grandes ideias regras simples*. Academia do Livro.

Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hurwitz, S. (1999). *The Adventure Outside Your Classroom Door*. Child Care Information Exchange (55-57) , 99 (5).

Kooij, R. (2003). O Jogo da Criança. In C. Neto. *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Lisboa, Portugal: Edição Faculdade de Motricidade Humana Serviço de Edições (32-56).

Leite, C. (2003). *Para uma Escola curricularmente inteligente. O desenvolvimento do currículo e das práticas curriculares; Projecto educativo e projecto curricular; reorganização curricular do ensino básico do decreto às práticas*. Porto, Portugal: Edições Asa.

Mannheim, K. (1972). *Ideologia e Utopia*. Rio de Janeiro, Brasil: Zahar Editores.

Matos, Z. (2012). Educação Física na escola: Da necessidade da formação aos objectivos e conteúdos formativos. In. I. Mesquita & J. O. Bento (Org.) *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*. Belo Horizonte, Brasil: Instituto Casa da Educação Física (143-178).

Marques, M.; Neto. C., & Pereira, B. (2001). Changes in school playground and aggressive behaviour reduction. In M. Martinez (Coord.): *Prevention and Control of Aggression and the Impact on its victims*. Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Mertens, D. (1998). *Research methods in education and psychology: integrating diversity with quantitative & qualitative approaches*. University of Michigan, USA: Sage Publications.

Miller, M. (2019). *The importance of recess*. Harvard Mental Health Letter. (8)

Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (2003). National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education (NAECS/SDE). *Early childhood curriculum, assessment, and program evaluation: Building an effective, accountable system in programs for children birth through age 8— Joint Position Statement*. Washington, DC: NAEYC.

Neto, C. (1992). The present and future perspectives of the play and playgrounds in Portugal (83-89). In *Ludens*.

Neto, C. (2001). Jogo e Desenvolvimento da Criança. In Carlos Neto (Ed). Jogo & Desenvolvimento da Criança. Lisboa, Portugal: Edições FMH (5-9)

Neto, C., & Marques, A. (2004). A mudança de competências motoras na criança moderna: A importância do jogo de actividade física. In J. Barreiros, M. Godinho & C. Neto (Eds.), *Caminhos cruzados*. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa.

Palmer, M. (2008). Health and safety: a playwork perspective. In F. Brown & C. Taylor (Coord.). *Foundations of Playwork*. Maidenhead: Open University Press, Mc Graw Hill (230-233).

Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto, Portugal: Areal Editores.

Patrício, M. (1990). *A Escola cultural – Horizonte decisivo da reforma educativa*. Lisboa, Portugal: Texto Editora.

Patrício, M. (2001). Por uma Escola centrada na aprendizagem e ordenada para promover o poder criador do Homem. In Manuel Ferreira Patrício (org.). *Escola, aprendizagem e criatividade*. Porto, Portugal: Porto Editora (235-250).

Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills, CA: Sage.

Pereira, B. & Carvalho, G. (2008). *Atividade física saúde e lazer. Modelos de análise e intervenção*. Lisboa, Portugal: LIDEL – Edições Técnicas, Lda.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. (5ª edição). Lisboa, Portugal: Gradiva Publicações.

Ramstetter, C., Murray, R., & Garner, A. (2010). The Crucial Role of Recess in School. *Journal of School Health American School Health Association* (517-519), 80 (11).

Santos, S. & Cruz, D. (2002). O lúdico na formação do educador. In: Santos, S. M. P. (Org.). *O lúdico na formação do educador*. (5ª edição). Petrópolis, Brasil: Vozes.

Sarmiento, T., Ferreira, F. & Madeira, R. (2017). *Brincar e aprender na Infância*. Porto, Portugal: Porto Editora.

Schultz, K. (1998). On the elimination of recess. *Editorial Projects in Education*, Bethesda.

Sousa, Susana Mendes Leal Amaro da Silva Alves de. (2011). *A Avaliação na Educação de Infância: Uma Dimensão da Supervisão Pedagógica nos Agrupamentos de Escolas* (Dissertação de mestrado). Instituto Politécnico de Lisboa-escola Superior de Educação de Lisboa. Lisboa

Tuckman, B. (2012). *Manual de Investigação em Educação. Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica*. (4ª edição). Lisboa, Portugal: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian.

Zabalza, M. A. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na Escola*. (7ª Edição) Porto, Portugal: Edições ASA.

Anexos



Anexo A



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

**Recreio: Espaço educativo promotor de aprendizagens nas crianças do 1º
Ciclo do Ensino Básico**

Grelha de observação

Espaço de recreio - caracterização física

Local de observação:

Dia de observação:

Hora de início:

Hora do fim:

Mestrando: Augusto Pereira

Orientador: Professor Doutor Paulo Eira

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

Viseu, 2015

Dimensões	Descrição
<p data-bbox="400 264 523 293">Exterior</p> <ul data-bbox="236 405 646 667" style="list-style-type: none"><li data-bbox="236 405 427 434">• Tipologia<li data-bbox="236 479 507 508">• Equipamentos<li data-bbox="236 553 435 582">• Vedações<li data-bbox="236 627 646 656">• Estado de conservação	
<p data-bbox="405 775 518 804">Interior</p> <ul data-bbox="236 848 646 1111" style="list-style-type: none"><li data-bbox="236 848 427 878">• Tipologia<li data-bbox="236 922 507 952">• Equipamentos<li data-bbox="236 996 451 1025">• Iluminação<li data-bbox="236 1070 646 1099">• Estado de conservação	



Anexo B



Instituto Superior Politécnico de Viseu Escola Superior de Educação

***Recreio: Espaço educativo promotor de aprendizagens nas crianças do 1º
Ciclo do Ensino Básico***

Grelha de observação das crianças em atividade de recreio

Local de observação:

Dia de observação:

Hora de início:

Hora do fim:

Mestrando: Augusto Pereira

Orientador: Professor Doutor Paulo Eira

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

Viseu, 2015

Categorias	Subcategorias	Unidades de observação (descrição)
Comportamentos	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades posturais • Atividades de locomoção • Atividades de manipulação • Atividades gestuais típicas • Atividades interativas e expressivas 	
Espaço de interação	<ul style="list-style-type: none"> • Crianças envolvidas • Zonas • Deslocamentos • Episódios 	
Materiais/equipamentos utilizados	<ul style="list-style-type: none"> • Móveis • Semimóveis • Fixos 	

Observações:

Anexo C

Ex.^a Sr.^a Diretora

do Agrupamento de Escolas da ****

Dr.^a *****

Assunto: Pedido de autorização para recolha de dados no âmbito de investigação de mestrado

Sou Augusto Jorge de Jesus Pereira, aluno do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Viseu, integrada no Instituto Politécnico de Viseu. Encontro-me neste momento a realizar um trabalho de investigação para a realização do Relatório Final de Estágio, sobre o espaço de recreio e as suas potencialidades para os alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, com o título ***Recreio: Espaço educativo promotor de aprendizagens nas crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico***. A investigação referida implica a observação de alunos deste ciclo de ensino em contexto de recreio e o registo por escrito numa grelha de observação dos dados observados. Todos os dados recolhidos, assim como os dados das escolas serão mantidos confidenciais e apenas foco de análise por mim e pelo meu orientador de investigação/mestrado, Professor Doutor Paulo Eira, docente na Escola Superior de Educação.

Neste sentido venho solicitar que Vossa Excelência se digne autorizar a realização de quatro observações de recreio, sendo que duas observações serão feitas no espaço de recreio interior da escola e duas feitas no espaço exterior. Pretendia, se possível, fazer estas observações na Escola **** e na Escola ****, visto que foi nestas escolas que desenvolvi os meus estágios durante o meu período de formação e por as considerar duas escolas de referência da cidade de Viseu. Manifesto ainda a minha total disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento que considere ser necessário.

Agradecendo desde já a atenção dispensada por V.^a Ex.^a, apresento os meus melhores cumprimentos.

Viseu, 19 de março de 2015

(Augusto Jorge de Jesus Pereira)

(Professor Doutor Paulo Eira)

Anexo D

DECLARAÇÃO

Para os devidos efeitos se declara que **Augusto Jorge de Jesus Pereira**, portador do cartão do cidadão n.º10149972, frequenta o curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu, no qual se encontra inscrito como aluno n.º 8962. O referido aluno, no âmbito do plano de atividades da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada III, e tendo em vista a realização do Relatório Final de Estágio, encontra-se a desenvolver um estudo sobre o recreio, como espaço educativo promotor de aprendizagens nas crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico, orientado por mim.

Mais se declara que o orientador concorda com a metodologia proposta pelo mestrando para atingir os objetivos estabelecidos para o estudo e que os instrumentos a utilizar foram aprovados.

Viseu, 8 de maio de 2015

O orientador

Professor Doutor Paulo Alexandre Mendes Ribeiro Eira
(Professor Equiparado a Assistente do 2.º triénio)