



**Politécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

Recreio: lugar para a promoção da atividade física

Joana Pereira Dias

Julho de 2021



**Politécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

Recreio: lugar para a promoção da atividade física

Joana Pereira Dias

Relatório Final de Estágio

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

Trabalho efetuado sob a orientação de

Professor Doutor Paulo Eira

Julho de 2021

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Joana Pereira Dias, número 12211 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 é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, _____ de _____ de 20____

A aluna, _____

Agradecimentos

A realização deste Relatório Final de Estágio teve a colaboração e o apoio de algumas pessoas, que de uma forma ou de outra, ajudaram e contribuíram para a concretização do mesmo. Deste modo, pretendo agradecer individualmente:

- Aos meus queridos pais, à minha irmã e ao meu irmão por acreditarem sempre em mim, terem confiança no meu trabalho, apoiando-me e incentivando-me sempre a seguir os meus sonhos e a ter objetivos na vida, bem como, pela educação e ensinamentos que, permanentemente me vão inculcando;

- Ao meu namorado pelo carinho, apoio, dedicação e encorajamento, nunca deixando fazer com que desistisse deste sonho e pela infindável cumplicidade e companheirismo;

- Ao meu orientador Doutor Paulo Eira pela forma como orientou e encaminhou toda esta investigação, pela disponibilidade, amabilidade, empenho, partilha, apoio, profissionalismo e tempo demonstrados, sem dúvida que sem a sua orientação, esta etapa não estaria concluída;

- Aos meus amigos que manifestaram o seu apoio e com quem tive o privilégio de partilhar e privar momentos únicos, que serão recordados com nostalgia ao longo da minha vida, a eles sou grata pela amizade.

A todos, do fundo do coração, o meu sincero obrigada!

Resumo

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

Na primeira parte, apresentamos algumas práticas e evidências desenvolvidas no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada, efetuada no âmbito do 1.º CEB e da EPE. Similarmente, fazemos uma apreciação crítica das competências desenvolvidas ao longo da PES nestes contextos, assim como, averiguamos o contributo da PES para a aquisição de competências e conhecimentos face ao perfil profissional docente. A metodologia adotada para a realização desta parte envolve, especialmente, o Despacho n.º 16034/2010 de 18 de outubro, ao qual estabelece os Padrões de Desempenho Docente.

Na segunda parte, é incorporado o trabalho de investigação, assente num estudo de natureza qualitativa concretizado no contexto da EPE, visando conhecer o recreio como um tempo e espaço para a promoção da atividade física das crianças em idade pré-escolar. Neste sentido, recorremos a fundamentos e quadros teóricos, bem como, à análise e discussão dos dados recolhidos, através de entrevistas semiestruturadas a quatro educadoras de infância e a dois grupos de crianças dos 3 aos 5/6 anos de idade, de dois jardins de infância de dois Agrupamentos de Escolas do distrito de Viseu.

Os resultados encontrados do estudo empírico permitiram concluir que: as interações e as práticas desenvolvidas nas dinâmicas do recreio pelas crianças são atividades lúdicas, simbólicas, sociais e de atividade física. As representações das crianças sobre o brincar são jogar, partilhar, amizade, diversão e inventar jogos. Verificamos que a organização e operacionalização das atividades de recreio por parte das educadoras, assim como as potencialidades do jogo e do brincar na sua perspetiva estavam em consonância na sua maioria, com algumas taxonomias corroboradas ao longo da investigação. O espaço exterior possui um aspeto cuidado e agradável, com uma identidade própria, espelhando algumas características dos utilizadores, contudo o espaço oferecia poucos desafios com níveis de dificuldade distintos, adequados ao nível de desenvolvimento das crianças, não permitindo criar por completo oportunidades para o confronto com o risco. Não se verificou a disponibilidade de diversos objetos e materiais para as crianças utilizarem no espaço exterior. Relativamente aos recursos humanos verificou-se que os adultos apoiam e acompanham as crianças durante o brincar com intervenções estimulantes, enriquecendo a atividade e/ou criando oportunidades de evolução da brincadeira das crianças.

Palavras-chave:

Criança; Brincar; Recreio; Atividade física; Educação Pré-Escolar.

Abstract

This Final Internship Report consists of two complementary parts: a critical reflection on the practices in context and the research work.

In the first part, we present some practices and evidence developed during the Supervised Teaching Practice, carried out under the 1st CEB and EPE. Similarly, we make a critical appraisal of the competences developed during the PES in these contexts, as well as verifying the contribution of the PES to the acquisition of skills and knowledge in light of the professional profile of the teacher. The methodology adopted to carry out this part involves, especially, Dispatch No. 16034/2010 of October 18, which establishes the Teaching Performance Standards.

In the second part, the research work is incorporated, based on a qualitative study carried out in the context of EPE, aiming to understand recess as a time and space for the promotion of physical activity in preschool-age children. In this sense, we resorted to theoretical foundations and frameworks, as well as the analysis and discussion of the collected data, through semi-structured interviews with four kindergarten teachers and two groups of children aged 3 to 5/6 years old, from two kindergartens. childhood of two School Groupings in the district of Viseu.

The results found in the empirical study allowed us to conclude that: the interactions and practices developed in the dynamics of the children's playground are playful, symbolic, social and physical activity activities. Children's representations of playing are playing, sharing, friendship, fun and inventing games. We found that the organization and operationalization of recreational activities by the educators, as well as the potential of the game and playing in their perspective, were mostly in line, with some taxonomies corroborated throughout the investigation. The outdoor space has a careful and pleasant appearance, with its own identity, mirroring some characteristics of the users, however the space offered few challenges with different levels of difficulty, appropriate to the level of development of the children, not allowing to completely create opportunities for confrontation with the risk. There was no availability of various objects and materials for children to use outdoors. Regarding human resources, it was found that adults support and accompany children during play with stimulating interventions, enriching the activity and/or creating opportunities for the evolution of children's play.

Keywords:

Children; Play; Playground; Physical activity; Preschool Educations.

Índice geral

Introdução geral.....	1
PARTE I – REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE AS PRÁTICAS EM CONTEXTO.....	4
Nota introdutória	5
1. Contextualização dos estágios desenvolvidos	6
1.1. No 1.º Ciclo do Ensino Básico	6
1.2. Na Educação Pré-Escolar.....	9
2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas.....	12
2.1. No 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	12
2.2. Na Educação Pré-Escolar.....	17
Síntese global das reflexões	27
PARTE II – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO.....	29
Nota introdutória	30
1. Revisão da literatura	32
1.1. Brincar para a criança: uma necessidade e um direito fundamental	32
1.2. Desenvolvimento motor na infância: os benefícios associados ao recreio	35
1.3. Atividade física nas crianças: a importância da atividade natural	38
1.4. Recreio	42
1.5. Brincar na infância	48
1.5.1. O brincar no tempo livre da criança	48
1.5.2. Brincar nos diferentes espaços do jardim de infância	51
1.5.3. Perspetivas das crianças sobre o brincar	53
2. Metodologia	55
2.1. Definição do problema.....	55
2.1.1. Questões de partida e objetivos do estudo	56
2.2. Campo de estudo.....	57
2.3. Instrumento de pesquisa: entrevista	58

2.3.1. Estruturação das entrevistas	60
2.3.2. Entrevistas individuais	61
2.3.3. Entrevistas de grupo.....	62
2.4. Critérios na definição do grupo estudado	63
2.4.1. Grupo de educadoras de infância estudado	63
2.4.2. Grupos de crianças estudados	64
3. Análise e discussão dos resultados.....	64
3.1. O que dizem as educadoras de infância sobre.....	66
3.1.1. As práticas nas crianças.....	66
3.1.2. As representações nas crianças.....	73
3.1.3. Recursos espaciais, materiais e humanos dos jardins de infância para as práticas de lazer das crianças	78
3.2. O que dizem as crianças sobre	87
3.2.1. As suas práticas	87
3.2.2. As suas representações sobre o brincar.....	90
3.2.3. Recursos espaciais, materiais e humanos do jardim de infância na perspetiva das crianças.....	92
Conclusões do estudo	96
Sugestões de investigação	100
Referências bibliográficas.....	101

Índice de quadros

Quadro 1 – Ocorrência das entrevistas	60
--	-----------

Índice de abreviaturas

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

AF – Atividade física

CDC – Convenção dos Direitos das Crianças

EPE – Educação Pré-Escolar

ESEV – Escola Superior de Educação de Viseu

ME – Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PES – Prática de Ensino Supervisionada

RFE – Relatório Final de Estágio

SAC – Sistema de Acompanhamento das Crianças

UC – Unidade Curricular

UNICEF – *United Nations International Children's Emergency Fund*

Introdução geral

O Relatório Final de Estágio (RFE) que aqui se apresenta foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), no que respeita às unidades curriculares (UC) da Prática de Ensino Supervisionada (PES), na Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV).

Efetivamente brincar e jogar são a essência das culturas de infância, porém nem sempre o contexto escolar desenvolve dinâmicas neste sentido. Atualmente damos conta que, o brincar não é visto como pressuposto orientador da ação pedagógica tanto dos professores, como dos educadores de infância, desta forma torna-se pertinente falar desta temática. Efetivamente, o espaço de autoformação das crianças assume um tempo tão criativo para as suas aprendizagens e descobertas, promovendo o seu desenvolvimento global. Neste sentido, o interesse por estas questões, as várias reflexões críticas sobre a atividade docente, como dos contextos da PES e, a contínua reflexão da nossa prática pedagógica, levou-nos a escolher esta temática para investigar.

O RFE é constituído por duas partes complementares. No que diz respeito à parte I esta intitula-se reflexão crítica sobre as práticas em contexto e, essencialmente, comporta no primeiro ponto a caracterização dos estágios desenvolvidos no 1.º CEB e na EPE. Este ponto surge com o propósito de apresentar os contextos onde a PES decorreu, bem como dar a conhecer as aprendizagens desenvolvidas pelas crianças e alunos, com os quais tivemos a possibilidade de privar. Relativamente ao segundo ponto desta parte do RFE, destacamos a realização da apreciação crítica das competências desenvolvidas tanto no 1.º CEB, como na EPE. Neste ponto será exposto algumas evidências que sustentam a apreciação crítica de nós próprios e do nosso desenvolvimento. Similarmente, este ponto tem por base o Despacho n.º 16034/2010, de 18 de outubro, que apresenta os Padrões de Desempenho Docente. Desta forma, a definição deste elemento de referência da avaliação de desempenho, tal como é abordado no diploma, poderá contribuir para orientar a ação dos docentes, para estimular a autorreflexão, também para articular a avaliação do desempenho individual, bem como, para catalisar um debate construtivo e enriquecedor sobre a profissionalidade docente. Neste sentido, os Padrões de Desempenho Docente pretendem constituir-se como um documento orientador em função de uma avaliação justa, confiável e que contribua para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Relativamente à parte II do RFE, esta tem por objetivo apresentar todas as etapas que integram o trabalho de investigação, relativo à temática do espaço de recreio na promoção da atividade física em crianças em idade pré-escolar. Tendo em vista que

o jardim de infância é um contexto ao qual as crianças passam maior parte do seu tempo diário, este acaba por torna-se num local privilegiado para as práticas de lazer das crianças e para a promoção da atividade física, especialmente a partir do espaço exterior. Neste sentido, certos elementos nos espaços de autoformação como a incerteza, o risco, o desafio, a resolução de problemas, entre outros, são muito vantajosos para as aprendizagens das crianças, uma vez que permite-lhes aprender pela tentativa e erro, aprender pela descoberta, assim como, as crianças podem aplicar e desenvolver as suas capacidades adaptativas, tais como, motora, emocional, cognitiva e social (Neto, 2020).

Neste seguimento, a parte II encontra-se dividida em três pontos centrais. No primeiro ponto apresentamos a revisão da literatura, onde abordamos o brincar para a criança como uma necessidade e um direito fundamental, o desenvolvimento motor na infância e os benefícios associados ao recreio, a atividade física nas crianças, isto é, a importância da atividade natural e, por fim, o brincar na infância, subdividido pelos pontos, o brincar no tempo livre da criança, brincar nos diferentes espaços do jardim de infância e as perspetivas das crianças sobre o brincar.

No que diz respeito ao segundo ponto é apresentada a metodologia do estudo empírico e as várias fases que compõem esse mesmo estudo. Desta forma, começamos por definir o problema, sucedendo-se as questões de partida e os objetivos do estudo. Para além disso, apresentamos o campo de estudo da investigação, que assume um carácter qualitativo, o instrumento de pesquisa pelo qual recolhemos os dados para a investigação, instrumento esse, as entrevistas semiestruturadas, bem como os critérios na definição do grupo estudado, sendo eles, o grupo das educadoras de infância e os grupos de crianças estudados.

No terceiro e último ponto da parte II do RFE encontra-se presente a análise dos resultados, sucedida de algumas contribuições. Destacamos que, a análise dos discursos dos entrevistados foi acompanhada de uma sustentação teórica, previamente reportada no ponto da revisão da literatura. Neste sentido, inicialmente analisámos as práticas e representações das educadoras de infância entrevistadas sobre as atividades livres das crianças no espaço de recreio, bem como os recursos espaciais, materiais e humanos dos jardins de infância para as práticas de lazer das crianças. Posteriormente, analisámos as práticas e representações das crianças entrevistadas sobre as suas atividades livres no jardim de infância, para além da análise dos recursos espaciais, materiais e humanos que as crianças tinham ao seu dispor para as práticas de lazer no espaço de recreio.

Terminada a parte II do trabalho de investigação são apresentadas as conclusões finais deste RFE, para além da resposta aos objetivos traçados.

Similarmente, estão expostas algumas sugestões para futuras investigações decorrentes da natureza do estudo aqui apresentado. Para além disso, o documento que aqui se apresenta agrega as referências bibliográficas reportadas ao longo do RFE.

**PARTE I – REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE AS PRÁTICAS
EM CONTEXTO**

Nota introdutória

A parte I do RFE, intitulada reflexão crítica sobre as práticas em contexto, tem como objetivo apresentar algumas das práticas e evidências desenvolvidas no decorrer da PES, realizada no âmbito do 1.º CEB e da EPE, similarmemente, fazer uma apreciação crítica das competências desenvolvidas ao longo da PES nestes contextos, assim como, averiguar o contributo da PES para a aquisição de competências e conhecimentos face à profissionalidade docente.

A PES foi fundamental para a compreensão da prática docente e, efetivamente permitiu que adquiríssemos saberes e competências essenciais tendo em vista os desafios emergentes, pois cada vez mais, espera-se que um docente tenha um conhecimento sustentado. Desta forma, a prática reflexiva da ação tornou-se imprescindível para o sucesso do conhecimento profissional docente. Neste sentido, a PES, também, permitiu o contacto com diferentes contextos de estágio, mas por outro lado, devido ao contexto de pandemia e dada a manifesta impossibilidade do ensino presencial, a PES recorreu ao “microensino entre pares”. Sem dúvida que, as diferentes situações de ensino revelaram-se essenciais e promotoras de novos ensinamentos e todas as experiências vivenciadas foram únicas e gratificantes.

Em termos do enquadramento geral desta parte do RFE, este encontra-se organizado em dois pontos, divididos por subpontos. O primeiro ponto refere-se à contextualização dos estágios desenvolvidos, no 1.º CEB e, posteriormente, na EPE. O segundo ponto diz respeito à apreciação crítica das competências desenvolvidas, tanto no 1.º CEB, como na EPE.

A metodologia empregue envolve o Despacho n.º 16034/2010, de 18 de outubro, ao qual estabelece os Padrões de Desempenho Docente, bem como outros documentos referentes à PES e normativos de índole educacional. Para além disso, será ainda apresentado algumas evidências ocorridas ao longo da PES. Estas evidências encontram-se ao longo do corpo de texto e são uma pequena amostra do trabalho desenvolvido ao longo da PES, nos contextos do 1.º CEB e da EPE.

Os Padrões de Desempenho Docente são a principal matriz desta parte I do RFE, uma vez que este documento orientador providencia um dispositivo de avaliação justa, confiável, contribuindo para o desenvolvimento profissional docente. Tem por objetivo contribuir para a orientação da ação dos docentes, estimular a respetiva autorreflexão, articular a avaliação do seu desempenho e catalisar um debate construtivo e enriquecedor sobre a profissão docente.

1. Contextualização dos estágios desenvolvidos

1.1. No 1.º Ciclo do Ensino Básico

A ESEV de acordo com o Regulamento do 2.º ciclo de estudos em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (IPV, 2012), estabelece que o presente mestrado pretende capacitar para o exercício da função docente em educação de infância e no 1.º CEB, simultaneamente.

Segundo o regime jurídico, Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, este tem por objetivo aprovar o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Desta forma, a qualificação dos educadores e professores aliada a diferentes UC, como é o exemplo das didáticas específicas da educação e das PES, permitem o desenvolvimento de competências que são fundamentais para o futuro enquanto profissional de educação.

Neste sentido, destacamos que a PES I e II iria decorrer em dois diferentes contextos do 1.º CEB, contudo, devido à situação epidemiológica que assolou o mundo, acabamos por contactar apenas com um contexto de estágio, sendo ele o 1.º ano de escolaridade do 1.º CEB.

No que concerne à PES I, esta possibilitou a observação e intervenção no 1.º ano, numa escola básica do concelho de Viseu. Realço que esta escola dispõe de quatro salas destinadas às turmas do 1.º CEB e outra sala destinada a outros fins. Em conformidade com as Normas para a Conceção e Construção de Escolas Básicas (Caetano, 2004)

as instalações escolares devem constituir um todo harmonioso, cuidadosamente integrado na envolvente urbana e paisagística e com boa acessibilidade. A qualidade da conceção arquitetónica dignifica a função educativa, facilita a gestão escolar, induz o bem-estar e o bom relacionamento entre as pessoas, estimula o aproveitamento escolar dos alunos, o gosto e o respeito pela escola (p. 5)

Neste seguimento, destacamos que a escola apresenta uma arquitetura aparentemente adequada, pelo seu aspeto físico, mas de facto é um edifício que tem aproximadamente mais de 45 anos. No que diz respeito à estrutura interior, verificamos que a mesma dispõe de dois pisos, sendo que o acesso ao piso superior é feito unicamente por escadas. Desta forma, pessoas com mobilidade condicionada não conseguem ter acesso a todos os espaços da escola, e segundo as Normas para a Conceção e Construção de Escolas Básicas (Caetano, 2004) “as instalações escolares

devem estar livres de barreiras que impeçam a sua utilização por pessoas com mobilidade condicionada, nomeadamente as que se desloquem em cadeiras de rodas” (p. 7).

No edifício central da escola, no piso rés-do-chão, isto é, no piso 0 encontramos um grande *hall* de entrada, quatro casas de banho (duas para o sexo feminino e outras duas para o sexo masculino) disponíveis aos alunos, duas casas de banho para o pessoal docente e não docente (uma para o sexo feminino e outra para o sexo masculino) e mais uma casa de banho adaptada a pessoas com mobilidade condicionada. O *hall* de entrada permitia a circulação de toda a comunidade escolar e, também, permitia aos alunos brincarem livremente quando as condições atmosféricas não possibilitavam a saída para o espaço exterior. Outro espaço que se encontrava neste piso era uma pequena sala de professores.

Ainda no que diz respeito ao piso 0, este está dividido em duas alas. Na ala da direita, encontra-se uma sala de aula pertencente ao 3.º ano de escolaridade. Já na ala da esquerda pertence a cozinha e o refeitório e a sala destinada a outros fins. Esta sala normalmente era utilizada para a prática de Expressão e Educação Físico-Motora quando as condições atmosféricas não permitiam a ida para o espaço exterior.

A sala de aula onde a PES I decorreu localizava-se no piso 1, na ala da direita e, na ala da esquerda, existiam duas salas de aula pertencentes ao 2.º e 4.º ano. Neste sentido, importa salientar que o acesso à sala era facilitador para alguns alunos, mas para outros não. Isto é, o acesso como seria feito pelas escadas, algumas crianças que apresentavam incapacidades físicas, não teriam acesso ao piso superior, por não existir por exemplo um elevador.

Perante o exposto tal como as Normas para a Conceção e Construção de Escolas Básicas (Caetano, 2004) refere que, “deve ser facultada a possibilidade de acesso a todos os espaços de ensino, de apoio e sociais, tanto no interior do edifício como no exterior” (p. 7). Neste sentido, podemos afirmar que algumas regras de acessibilidade neste estabelecimento de ensino não se fazem cumprir, por exemplo, para aceder aos pisos superiores e à biblioteca só era possível através de escadas.

O espaço da sala de aula era apelativo e acolhedor devido a diversos fatores, sendo eles a luminosidade, temperatura, organização espacial e, também, as paredes apresentavam tons claros. Desta forma, era possível expor nas mesmas, elementos decorativos elaborados pelos próprios alunos. É de salientar que por toda a escola existia aquecimento central, menos no edifício da biblioteca. Todas as salas tinham boa iluminação natural e artificial, uma vez que, as janelas permitiam a entrada da luz natural. Tal como conferem as Normas para a Conceção e Construção de Escolas Básicas (Caetano, 2004) “o bem-estar e o aproveitamento escolar dos alunos é, em

grande parte, condicionado pelos níveis de conforto ambiente tais como: temperatura, qualidade do ar, luminosidade e cor, conforto acústico” (p. 7).

Relativamente à biblioteca escolar, esta encontra-se dentro do recinto escolar, mas noutro edifício que não é o central, onde todos os outros espaços se encontravam. As características passam pela boa luminosidade natural e artificial, apresentação de livros do Plano Nacional de Leitura, jogos didáticos, entre outros e encontrava-se um professor bibliotecário. Desta forma, não podemos deixar de referir que segundo as Normas para a Conceção e Construção de Escolas Básicas (Caetano, 2004)

os edifícios escolares devem apresentar-se como um conjunto único. Quando, por efeito designadamente de obras de ampliação, a escola passar a ser constituída por mais de um edifício, estes devem ficar estreitamente articulados entre si, de modo a que a escola permaneça como um todo e possa ser inteiramente percorrida sem necessidade de atravessamento de zonas exteriores desabrigadas (p. 6)

No que respeita ao espaço exterior, este é caracterizado por ser amplo, na medida em que era extenso, vasto e sem restrições, também era fechado, isto é, apresentava gradeamento por todo o recinto e seguro para todos os utilizadores. Ao abrigo do Decreto-lei n.º 379/97, de 27 de dezembro, esta matéria aprova e tem como objetivo estabelecer condições de segurança a observar na localização, implantação, conceção e organização funcional dos espaços de jogo e recreio, respetivo equipamento e superfícies de impacto, destinados a crianças, necessárias para garantir e prevenir a diminuição de riscos de acidentes e das suas consequências. Relativamente às características do espaço de recreio, este tem uma área em relva sintética e o resto do recinto é de terra batida. Apresenta ainda algumas árvores dispersas por todo o recinto e um pequeno espaço coberto com um tipo de tolde e o chão cimentado.

Ainda relativamente ao espaço exterior, sempre que possível, os alunos podiam frequentar este espaço livremente para as suas brincadeiras e jogos. É certo que o recreio assume uma grande importância a vários níveis, devido ao seu papel no processo de ensino e aprendizagem (El-Kadi & Fanny, 2003) e devido às suas particulares características que na sala de aula não é possível identificar. Podemos destacar que o recreio permite uma oportunidade ótima de estimulação e desenvolvimento de estilos de vida ativos (Lopes, Santos, Lopes & Pereira, 2012), funcionando como escape da energia acumulada, é um local crucial para o desenvolvimento físico, cognitivo, social e afetivo da criança (Ramstetter, Murray & Garner, 2010), fundamental nas aprendizagens significativas em contexto real, de facto, é indubitável o valor que o recreio tem para as crianças.

Após a apresentação de todo o ambiente educativo, damos a conhecer a turma ao qual o percurso da PES I decorreu. A turma era constituída por 21 alunos, sendo que 13 são do sexo feminino e 8 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 5 e os 7 anos de idade. A grande maioria dos alunos pertencia a famílias oriundas de meios socioeconómicos que se pode considerar médio e viviam num meio urbano e semiurbano.

Os alunos desta turma na sua maioria não apresentavam diferentes níveis de aprendizagem, eram interventivos, apresentavam espírito crítico, cumpriam as regras de sala de aula, de modo geral tinham um bom aproveitamento. Ao longo da PES I todas as situações de ensino foram organizadas e dirigidas para se “manter um espaço justo para tais procedimentos” (Perrenoud, 2000, p. 25), sendo que uma das principais dificuldades sentidas terá sido “fazer com que todos os alunos avancem com a mesma rapidez” (Not, 1991, p. 122). Mais uma vez, ao longo da PES I a organização e o ambiente das aulas e as opções didáticas cativavam os alunos para as suas aprendizagens e segundo Hohmann e Weikart (2009, p. 21), “na perspetiva construtivista a planificação passa pela criação de ambientes estimulantes que propiciem atividades que não são à partida previsíveis”.

1.2. Na Educação Pré-Escolar

O estágio desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar I e II (PES na EPE) decorreu num jardim de infância, pertencente ao concelho de Viseu. Posteriormente, com a prorrogação do estado de emergência decretado pelo Presidente da República, a 21 de janeiro de 2021, face ao agravamento da situação pandémica da doença Covid-19, a PES na EPE I decorreu em situação de ensino à distância, com reuniões síncronas de 60 minutos a partir da plataforma *Microsoft Teams*. Enquanto a PES na EPE II decorreu de forma presencial.

No que respeita a este estabelecimento educativo, de acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas, o espaço interior deste jardim de infância é composto por cinco salas de atividades, duas salas para as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), uma biblioteca escolar, instalações sanitárias diferenciadas e adequadas tanto a crianças, como a adultos e um espaço para refeições partilhado por toda a escola.

A sala de atividades caracteriza-se por ser um espaço agradável, apelativo e acolhedor a todos os seus utilizadores e está organizada de forma a dar resposta ao desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças. Neste sentido, a sala de atividades apresentava boa luminosidade natural, uma vez que, uma das quatro paredes

da sala era totalmente envidraçada, permitindo assim o contacto visual das crianças e dos adultos para o espaço exterior. Relativamente à utilização das paredes da sala de atividades, estas eram recorrentemente utilizadas para expor alguns trabalhos realizados pelas crianças, com o intuito de os tornar visíveis às crianças e aos adultos. Basicamente seria uma forma de comunicação representativa do processo e do trabalho desenvolvido pelas crianças (ME, 2016). Para além da utilização das paredes da sala de atividades, seria usado um painel presente no *hall* de entrada principal da escola, para afixar e, conseqüentemente, partilhar com toda a comunidade educativa. Neste desenrolar, a sala de atividades apresentava uma bancada fixa, a todo o comprimento de uma parede da sala, com um ponto de água, e também servia para arrumar diversos materiais utilizados para atividades organizadas.

Na perspetiva das OCEPE, a organização da sala de atividades decorre das intenções tanto do/a educador/a como das dinâmicas do grupo de crianças (ME, 2016) e neste sentido, a sala de atividades apresenta seis áreas de interesse, dentro das quais, a casinha, a área dos jogos, a garagem, a enfermaria, mercearia e biblioteca. As áreas de interesses anteriormente referidas comportam certos materiais específicos, mas devido à situação pandémica a nível mundial, alguns dos materiais tiveram que ser retirados das áreas, no entanto, estes espaços que configuram a sala de atividades oferecem “materiais baseados em uma área de conteúdo ou tópico, para estimular a aprendizagem da criança” (Spodek & Saracho, 1998, p. 127).

Ao longo do estágio desenvolvido neste contexto, a reflexão sobre a função, organização, finalidade e modos de utilização dos vários espaços que compõem a sala de atividades, terão sido fatores de uma contínua e permanente reflexão ao longo da prática desenvolvida. Neste sentido, vários referenciais teóricos reportam para esta condição indispensável da ação pedagógica, e deste modo, evita-se que os espaços do jardim de infância, ao qual as crianças frequentam, não fiquem estereotipados, padronizados, rotineiros e pouco estimulantes e desafiadores (Brown, 2006; Horta, 2016; ME, 2016). A par desta reflexão permanente da organização da sala de atividades, as crianças também eram envolvidas neste sentido, isto é, eram envolvidas nas decisões de organização e mudança a realizar na sala (Azevedo & Ferreira, 2017; Bento, 2020; ME, 2016; Silva & Sarmiento, 2017). Por outro lado, esta matéria é um direito inerente às crianças, tal como é preconizado pela Convenção dos Direitos das Crianças, de 1989, no seu artigo 3.º, ao qual refere que todas as decisões que digam respeito à criança devem ter plenamente em conta o seu interesse superior (UNICEF, 2006).

Neste seguimento, o grupo de crianças era constituído por 24 crianças, sendo 13 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 3 e

os 5/6 anos de idade. As crianças de um modo geral eram todas autónomas, organizadas, participativas e interessadas no decorrer da rotina diária e no desenvolvimento de atividades tanto autodirigidas, como propostas pelos adultos. Este caminho era pautado pela relação entre a criança e os pares e a relação criança-adulto. A forma como estava organizado todo o contexto educativo fazia com que as crianças tirassem partido das interações que estabeleciam com outras e com os estímulos existentes no meio (Bento, 2020), fortalecendo e alargando as relações sociais proporcionadas pelo contexto (ME, 2016). De facto, devido à diversidade de idades das crianças neste grupo, fez com que as crianças se ajudassem e cooperassem (Spodek & Saracho, 1998), bem como, fez com que enriquecesse “as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças” (ME, 2016, p. 24).

No que respeita ao espaço exterior, este era caracterizado por ser amplo, fechado através de gradeamento, sendo que as crianças poderiam subir e descer nele, criando assim outras oportunidades de ação, apresentava também alguns tipos de piso como relva, terra e cimento, tinha árvores dispersas por todo o recreio e um parque lúdico com escorrega e piso *tartan*. Contudo, devido à situação pandémica as crianças não podiam ter acesso nem brincar na instalação do escorrega presente no parque lúdico. Esta decisão tomada por órgãos superiores do Agrupamento faz com que este espaço exterior, visto que já apresenta poucos recursos naturais para as crianças explorarem e é-lhes retirado o acesso à exploração do parque lúdico, faz com que o recreio seja um espaço “padronizado e sem valor lúdico e de risco (retirados todos os desafios considerados perigosos para as crianças)” (Neto, 2020, p. 105). Durante a observação e supervisão das crianças no espaço exterior foi possível aferir que o único desafio e risco mais elevado para as crianças é a subida do muro do gradeamento.

A organização do espaço exterior é mais complexa no desempenho das funções do/a educador/a, uma vez que existem diferentes variáveis com características e níveis de abrangência distintos, que influenciam a sua organização (Bento, 2020). Por exemplo, a cultura escolar, cultura infantil, provisão de recursos, tempo passado no recreio, necessidades e interesses das crianças e dos adultos, comportamento dos utilizadores, objetivos da ação pedagógica, entre outros, neste sentido estas variáveis “constituem-se como dimensões que enformam um determinado modo de pensar e utilizar o espaço exterior e que exercem influência sobre a sua qualidade” (Bento, 2020, p. 11). Assim, para que o espaço exterior não perca as suas potencialidades educativas é fundamental observar o brincar das crianças, para conhecer os seus interesses e, posteriormente, organizar o recreio conforme as descobertas, necessidades e inspirações das crianças (Bento, 2020).

O ambiente educativo com aquele grupo de criança era caracterizado por ser um ambiente unificado. Esta característica era provinda da articulação entre os diferentes espaços do jardim de infância, isto é, a ação pedagógica permitia que existisse um apoio entre os espaços interior e exterior, influenciando-se mutuamente (Bento, 2020). Por exemplo, através de atividades em que as crianças recolhiam determinados materiais naturais no exterior para observar e analisar no espaço interior.

A participação ativa da família foi algo notório ao longo da PES na EPE I e II. A entrada dos pais/encarregados de educação dentro da escola durante o ano letivo corrente foi interdita, contudo, a ação pedagógica foi envolvendo os pais no processo de desenvolvimento das crianças, assente numa comunicação informal, por exemplo, com o contacto e reunião virtual e com a partilha *online* de produções realizadas pelas crianças, vídeos de atividades desenvolvidas em grupo e individualmente, fotografias, entre outros. De facto, os pais/família tendo em vista que são os principais responsáveis pela educação dos seus educandos, têm o “direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico, não só sendo informados do que se passa no jardim de infância, como tendo também oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa” (ME, 2016, p. 16). Neste sentido, a relação com os pais/família e o contexto educativo era caracterizada por ser dialógica e refletida, relativamente ao desenvolvimento das aprendizagens das crianças.

2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas

2.1. No 1.º Ciclo do Ensino Básico

A Lei n.º 46/86, portanto a Lei de Bases do Sistema Educativo, estabelece o quadro geral do sistema educativo português, pelo qual se concretiza o direito à educação. Neste seguimento, durante a análise realizada ao Despacho n.º 16034/2010, de 18 de outubro, sendo que este é um elemento de referência da avaliação do desempenho docente, foi possível refletir sobre as características fundamentais da profissão docente e as tarefas profissionais que dela decorrem, caracterizando a natureza, os saberes e os requisitos da profissão. O diploma supracitado tem por objetivos contribuir para orientar a ação dos docentes, estimular a respetiva autorreflexão, articular a avaliação do seu desempenho e catalisar um debate construtivo e enriquecedor sobre a profissão docente.

Nesta perspetiva, fazendo referência ao meu percurso na PES no 1.º CEB, enquanto professora estagiária, destaco vários aspetos, a motivação, a dinâmica, o discurso, o interesse, o companheirismo, entre outros. Como resultado de todas estas

ações concretas revelo que a prática profissional ficou marcada por um saber específico, que irá promover aprendizagens ao longo da carreira docente. Assim sendo, a orientação para a autorreflexão que os padrões de desempenho docente providenciam, auxiliam para um questionamento constante no decurso da nossa atividade e “sobre as restantes dimensões do trabalho dos professores” (Sá-Chaves, 2005, p. 30).

No que diz respeito à dimensão profissional, social e ética, ao qual pertence ao Despacho n.º 16034/2010, de 18 de outubro, esta dimensão representa a vertente deontológica e de responsabilidade social da prática docente. Neste seguimento, esta dimensão foi desenvolvida ao longo das práticas da PES no 1.º CEB, uma vez que, a atitude face ao exercício da prática docente foi algo que mereceu o devido reconhecimento da minha parte.

A importância para uma investigação e conhecimento atualizado e por consequente, uma reflexão atenta, permitiu e permite ter um compromisso com o desempenho profissional docente. Quando me refiro à atualização do conhecimento, este deve ser científico, pedagógico e didático e, de facto, a PES permitiu compreender mais pormenorizadamente como se trabalha neste ano de escolaridade, no entanto, ainda alcançarei mais competências e conhecimentos profissionais deste ciclo de ensino.

Neste sentido e como a própria dimensão indica, o docente tem que reconhecer o dever da promoção do desenvolvimento integral de cada aluno e ter responsabilidade na valorização dos diferentes saberes e culturas dos alunos, de facto, na sociedade contemporânea encontramos transformações constantes. Estamos perante uma sociedade constituída por um conjunto de partes interdependentes que constituem um todo, que se pretende coerente (Rocher, 2012). Nesta perspetiva podemos colocar um conjunto de questões pertinentes: (i) como podemos criar direitos iguais para pessoas que se querem diferentes culturalmente?; (ii) como podemos fazer educação cívica sem entrar na catequização, na domesticação cultural?; (iii) como respeitar os direitos dos outros sem entrar pelas pedagogias homogeneizantes, monoculturais, integracionistas e assimilacionistas? (Vieira, 2011). Desta forma, será importante que a escola e as práticas dos docentes se posicionem “no sentido de modificar os paradigmas das conceções de ensino-aprendizagem” (Travi, Oliveira-Menegotto & Santos, 2009, p. 425).

A reflexão em torno da prática permitiu desenvolver um olhar crítico e reflexivo para a realidade da educação, segundo Almeida (2010) “um professor reflexivo é um professor que pensa constantemente sobre a sua prática e atua em função dessa reflexão constante. É um professor que avalia os seus alunos e que se avalia a si mesmo” (p. 13). A par de tudo isto, enquanto professora estagiária, o trabalho

colaborativo, esteve muito presente e, de facto, preconizou-se uma atuação e investimento numa figura de referência na promoção do trabalho colaborativo na prática profissional e na partilha de conhecimentos. Nesta perspetiva Boavida e Ponte (2002) referem que “um trabalho colaborativo não depende só da existência de um objetivo geral comum. As formas de trabalho e de relacionamento entre os membros da equipa têm, igualmente, que ser propiciadoras do trabalho conjunto” (p. 6). Neste sentido, a elaboração de planificações em conjunto com a professora cooperante, foi sempre uma preocupação.

Relativamente à dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, pertencente ao Despacho em análise, esta dimensão operacionaliza o eixo central da profissão docente e envolve três vertentes fundamentais, sendo elas, a planificação, a operacionalização e a regulação do ensino e das aprendizagens. Neste seguimento, esta dimensão esteve sempre presente ao longo de todas as práticas, assentes num conhecimento científico e pedagógico-didático rigoroso, uma vez que, as planificações foram sempre construídas segundo os Programas e Metas Curriculares do 1.º CEB.

A planificação está intrinsecamente ligada à necessidade de pensar e agir sobre o futuro (Santos, 2011), contudo esta mobiliza vários fatores, ou seja, a planificação implica uma orientação estratégica da ação, uma coerência e articulação dos momentos e, por meio destes, a adequação à diversidade de alunos existente na sala de aula, isto é, o docente quando planifica deverá ter em conta as características, necessidades e contextos dos alunos. Nesta perspetiva, Santos (2011) afirma que

planear identifica-se com o processo que representa e, consiste em determinar antecipada e claramente o que se pretende e, quais os objetivos que devem ser atingidos; significa mobilizar todas as disponibilidades tanto humanas como financeiras; e, é também uma nova forma de formação contínua. Significa ainda a elaboração, estudo e realização de projetos. Ou seja, planear é mais uma forma de pensar e de conceber a ação do que um instrumento material (p. 4)

Neste sentido, tanto os objetivos e os conteúdos a serem trabalhados nas intervenções, como os recursos e as atividades ou tarefas propostas foram na maior parte das vezes adequadas às práticas desenvolvidas, sendo que existiu um pensamento prévio no desenvolvimento da planificação, tendo como foco, as características, interesses, motivações, necessidades dos alunos, entre outros, e até mesmo o próprio contexto, criando desta forma um ambiente propício à aprendizagem de cada aluno. Como refere Perrenoud (2000) “a maioria das pessoas interessa-se (...), pelo jogo da aprendizagem, se lhes oferecerem situações abertas, estimulantes, interessantes” (p. 70). Sem dúvida que, a reflexão e a regulação em cada momento

terão sido um meio que permitiu pensar e, posteriormente, agir na prática que estava a decorrer, por outras palavras, com a regulação do ensino e das aprendizagens era possível uma análise das atividades realizadas e a sua reorientação no sentido sempre de melhorar a cada momento.

As opções didáticas ao longo das práticas exploratórias passaram muito pelo manuseamento e construção pelos próprios alunos de materiais didáticos, e desta forma, destaco que era muito relevante para a turma. Esta organização do ambiente educativo, isto é, a planificação e operacionalização de atividades lúdicas que envolvessem o manuseamento de materiais, era levada a cabo com o intuito de captar a atenção e motivar os alunos para as suas aprendizagens. Maior parte das vezes estes materiais didáticos eram construídos, efetivamente, a partir de materiais reutilizáveis e fáceis de adquirir sem que envolvesse algum custo monetário, e efetivamente, era uma forma de rentabilizar os meios e recursos disponíveis. Neste seguimento, Oliveira, Menezes e Canavarro (2012) referem que os recursos didáticos “têm no quadro do ensino exploratório uma grande importância, na sua articulação com as tarefas” (p. 559). Aliado ao anteriormente referido, outra opção para a organização do ambiente educativo era a visualização e interpretação de vídeos de várias plataformas *online*. E com a utilização desta tecnologia, neste caso, a multimédia, era possível explorar as diversas potencialidades didáticas que esta ferramenta oferece, respeitando todos os objetivos da aula. Segundo Perrenoud (2000) dentro das dez novas competências para ensinar, a oitava competência refere-se à utilização das novas tecnologias.

Nesta perspetiva, a ação de ensinar deve ser entendida, claramente, numa perspetiva processual e dinâmica (Zabalza, 1998). De facto, a planificação é um pilar para a vida de um docente, pois “(...) conduz a situações educativas que se caracterizam por um encadeamento harmonioso de ideias, atividades e interações” (Arends, 1999, p. 53).

A operacionalização das práticas por vezes tornou-se um processo complicado, uma vez que, “é muito difícil fazer com que todos os alunos avancem com a mesma rapidez” (Not, 1991, p. 122). No contexto de estágio apesar das planificações serem pensadas e preparadas objetivamente, o ritmo de aprendizagem dos alunos não deixava de ser diferente. A operacionalização implica dois lados, um refere-se à eficácia e rigor na condução e organização das atividades de ensino e, tal como Perrenoud (2000) refere “organizar e dirigir situações de aprendizagem é manter um espaço justo para tais procedimentos” (p. 25); por outro lado, a operacionalização implica a gestão eficaz dos processos de comunicação e das interações em sala de aula e, nas práticas era evidente a interação notável entre professora estagiária e alunos, uma comunicação com rigor e sentido, e o uso de uma linguagem científica correta. Também, as atividades

propostas apresentavam “os conteúdos de forma a tornarem-se significativos e funcionais para os alunos, (...) desafiantes e lhes provocavam conflitos cognitivos, ajudando-os a desenvolver competências de aprender a aprender” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 21), sendo que conseguia estabelecer um ambiente educativo, onde a relação de cooperação era saliente e não uma imagem de imposição. Desta forma, uma das principais preocupações na implementação de atividades e estratégias de ensino terá sido a promoção do desenvolvimento cognitivo e a criatividade dos alunos.

A par disto, a integração curricular foi um grande desafio ao longo das práticas, uma vez que, esta facilita a aprendizagem dos alunos e segundo Beane (2003) deve-se utilizar uma “abordagem curricular integradora, colocando a ênfase nas unidades temáticas centradas em determinados problemas” (p. 91).

Reportando as práticas da PES no 1.º CEB, uma das principais motivações dos alunos para as suas aprendizagens era o trabalho desenvolvido a partir da área curricular Expressão e Educação Físico-Motora e, posteriormente, as outras Expressões Artísticas. Desta forma, estas áreas seriam uma importante opção didática para a planificação e, segundo Guilherme (2016) o docente deve dar a merecida importância a estas áreas curriculares, visto que assumem um papel no desenvolvimento da criança e “promove não só o desenvolvimento de competências de motricidade fina, mas também, o seu sentido estético e a sua criatividade” (p. 1).

Passo a relatar uma experiência da PES II, ao qual a prática desenvolveu-se através do microensino. Portanto, a estratégia de ensino definida e implementada para a turma do 1.º ano, segundo um conceito que estes alunos admiram muito – O Corpo, foi um sucesso, uma vez que, nas palavras de Roldão (2009) a estratégia é a “conceção e planeamento de um conjunto de ações com vista à obtenção ou maximização de um resultado pretendido e sua qualidade” (p. 60). Existiu, claramente, uma aplicação de instrumentos adequados à monitorização das atividades desta estratégia de ensino, tal como ao longo de outras práticas na PES. De facto, com a implementação desta estratégia de ensino, estabelecemos um caminho que atingiu todos os objetivos pretendidos e os resultados apontaram para uma qualidade de ensino, visto que, pretendíamos “planear ações de ensinar eficazes” (Roldão, 2009, p. 58).

Outra das preocupações ao longo de todo o percurso na PES II foi a avaliação dos alunos. De facto, foi um aspeto difícil de realizar, sendo que na PES I, a avaliação baseou-se essencialmente, na observação. Contudo, sempre numa perspetiva de que os “erros” dos alunos seriam construtivos para eles, pois eram sempre dadas alternativas para que os alunos quando errassem, refizessem o que não aprenderam. Nesta perspetiva, um dos indicadores desta dimensão em análise, prevê que exista uma

promoção de processos de autorregulação nos alunos que lhes permitam apreciar e melhorar os seus desempenhos.

Já na PES II, houve uma evolução positiva, na medida em que, a avaliação foi mais além da observação, passando-se a utilizar critérios de avaliação para as atividades, assim como guiões de observação, também, para as atividades. Ou seja, nas práticas da PES II, foi evidente a existência de uma planificação integrada e coerente dos vários tipos de avaliação. Desta forma, a avaliação tem que ser compreendida como um processo de inclusão do aluno na sociedade, na medida em que, todo o processo avaliativo torna-se processual, dinâmico e formativo.

No que concerne à dimensão dos padrões de desempenho docente, desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida, esta resulta do reconhecimento de que o trabalho da docência é legitimado pelo conhecimento específico e pela autonomia dos que exercem a profissão, o que requer a permanente reconstrução do conhecimento profissional. Respetivamente a esta dimensão tal como se tem vindo a reportar, será sempre uma preocupação e um desafio o crescimento enquanto docente, portanto, será espectável que exista uma formação contínua e, posteriormente, um desenvolvimento profissional tanto científico, como pedagógico e didático. Aliado a este desenvolvimento, a análise crítica da ação, resultará e resultou ao longo das práticas da PES em conhecimento profissional que se mobiliza para a melhoria das práticas. Da mesma forma será importante salientar que, esta caminhada foi importante, na medida em que, aprofundamos conhecimentos adequados à docência no 1.º CEB, em contexto de intervenção e de investigação.

2.2. Na Educação Pré-Escolar

A apreciação crítica das competências desenvolvidas da ação pedagógica ao longo da PES na EPE I e II foi concretizada no âmbito do Despacho n.º 16034/2010, de 18 de outubro, ao qual estabelece os Padrões de Desempenho Docente. Este é um documento orientador que afirma um dispositivo de avaliação justa, confiável e que contribui para o desenvolvimento profissional docente, tendo por objetivo contribuir para a orientação da ação dos docentes, estimular a respetiva autorreflexão, articular a avaliação do seu desempenho e catalisar um debate construtivo e enriquecedor sobre a profissão docente. Neste sentido, foi possível refletir sobre as características fundamentais da profissão docente e as tarefas profissionais que dela decorrem, caracterizando a natureza, os saberes e os requisitos da profissão. Desta forma, a orientação para uma autorreflexão que os Padrões de Desempenho Docente providenciam, tornou possível um questionamento constante no decurso das nossas

práticas e “sobre as restantes dimensões do trabalho dos professores” (Sá-Chaves, 2005, p. 30).

Neste seguimento, a Educação Pré-Escolar é fundamental no desenvolvimento global das crianças, uma vez que neste período de tempo acontece o desenvolvimento de aprendizagens fundamentais de crianças dos 3 aos 5/6 anos de idade, bem como o desenvolvimento de atitudes e valores estruturantes para a vida futura destas crianças (ME, 2016). Desta forma, “uma educação pré-escolar de qualidade é um preditor de sucesso na escolaridade e na qualidade de vida dos jovens e dos adultos” (ME, 2016, p. 4).

O currículo na Educação Pré-Escolar passa fundamentalmente pelo documento orientador das OCEPE, ao qual tem a característica de articular de forma plena e lúdica as aprendizagens das crianças e, similarmemente “os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, em que o método de projeto e outras metodologias ativas são usados rotineiramente” (ME, 2016, p. 4).

Neste sentido, relativamente à dimensão vertente profissional, social e ética, ao qual pertence ao Despacho n.º 16034/2010, de 18 de outubro, subsistem indicadores decorrentes da nossa prática pedagógica, representantes da vertente deontológica e da responsabilidade social das práticas educativas dos docentes.

A importância para um saber próprio da profissão sustentado numa investigação atualizada, antes de mais, faz parte da nossa formação enquanto futuros profissionais de educação. Posteriormente, no decorrer da prática tentámos em grande medida estabelecer um compromisso com o uso de um conhecimento profissional sustentado numa investigação atualizada. Foi fundamental investigar, sucessivamente, sobre os conteúdos a abordar para cada semana de intervenção, visto que todo o conhecimento é inacabado, segundo a abordagem Freireana. Este aspeto foi ainda mais relevante, quando trabalhámos o conteúdo da medida em articulação com outras unidades curriculares. Portanto, foi necessário recorrer a uma atualização do conhecimento sobre aquele conteúdo, tanto ao nível científico, como pedagógico e também didático.

Neste sentido, foram várias as leituras científicas que nos levaram a novas abordagens, pensamentos e caminhos, relativamente a certas áreas do conteúdo, bem como à organização do ambiente educativo. De facto, nas nossas práticas durante o estágio quisemos definir um ambiente estimulante para as aprendizagens das crianças, promovendo a sua autonomia e a possibilidade de fazer escolhas e, otimizar o espaço e os materiais como recursos para a promoção dessas aprendizagens relativas às áreas de conteúdo (ME, 2016).

No que respeita à reflexão crítica sobre as nossas práticas profissionais, este aspeto foi acompanhando a evolução e o uso do conhecimento profissional sustentado numa investigação atualizada. Desta forma, devido à organização e forma de utilizar o espaço, ter sido nossa expressão e da dinâmica do grupo, foi importante existir uma reflexão sobre as oportunidades educativas que esse ambiente estaria a oferecer (ME, 2016). Neste sentido, o processo de reflexão é determinante para a melhoria da prática pedagógica, uma vez que “assenta num ciclo interativo – observar, planear, agir, avaliar – apoiando em diferentes formas de registo e de documentação” (ME, 2016, p. 5). A intencionalidade da nossa prática pedagógica implicou que recorrêssemos à reflexão sobre a finalidade e sentido da ação, portanto, através dos relatórios semanais foi possível refletir sobre as intervenções em contexto de estágio, tendo em conta o desempenho das crianças, a apreciação da organização do ambiente educativo, a apreciação de opções didáticas relevantes para futuras planificações, destaques sobre o desempenho da ação e os desafios futuros. Desta forma, todas as reflexões realizadas ao longo das intervenções, tendo em vista as OCEPE levou-nos a um questionamento constante sobre “o que as crianças experienciaram e aprenderam, se o que foi planeado correspondeu ao pretendido e o que pode ser melhorado, sendo este questionamento orientador da avaliação” (ME, 2016, p. 15).

No decorrer da prática foi fundamental ter uma atitude informada e participativa face às políticas educativas, como por exemplo, o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas, como o seu Plano Anual de Atividades, por outro lado, as OCEPE e a demais legislação.

Relativamente aos indicadores do reconhecimento da responsabilidade profissional na promoção e sucesso das aprendizagens, o reconhecimento do dever de promoção do desenvolvimento integral de cada aluno e a responsabilidade na valorização dos diferentes saberes e culturas dos alunos, foram indicadores que decorreram ao longo da PES na EPE I e II com a apresentação de práticas consonantes. Neste sentido, foi nossa preocupação aquando da planificação atender às características do grupo, assim como ponderar na organização das atividades formais e nas interações estabelecidas, para que fosse possível oferecer aprendizagens significativas e ter em vista o desenvolvimento integral do grupo, respeitando as características e necessidades individuais das crianças. O desenvolvimento e a aprendizagem são vertentes indissociáveis no processo de evolução de cada criança. Portanto, será importante que exista uma intervenção pedagógica “ao primeiro sinal de dificuldade” (ME, 2016, p. 4), para a promoção do sucesso educativo das crianças. Desta forma, as nossas práticas apontaram neste sentido, por exemplo, através da área de Formação Pessoal e Social visto que é considerada uma área transversal, o nosso

trabalho pedagógico incidiu no “desenvolvimento de atitudes, disposições e valores, que permitiam às crianças continuar a aprender com sucesso e a tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários” (ME, 2016, p. 6). No contexto de jardim de infância existe, necessariamente, uma intencionalidade educativa que será concretizada com um ambiente culturalmente rico e estimulante (ME, 2016), neste sentido, planificámos atividades estimulantes e significativas para o grupo, com o apoio de um ambiente rico em interações, afetividade, respeito, sentido de acolhimento, partilha, diálogo, etc. Assim, a qualidade do ambiente educativo ao qual estávamos inseridos, em que este reconhecia e valorizava as características individuais de cada criança, respeitando a diferença, permitiu que todas as crianças participassem na vida do grupo, “sendo a diversidade encarada como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança” (ME, 2016, p. 10). Desta forma, podemos considerar que, efetivamente houve um compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico das crianças.

No que respeita ao reconhecimento da relevância do trabalho colaborativo na prática profissional, no decorrer das intervenções este domínio foi bastante evidente enquanto grupo de estágio e todo o trabalho desenvolvido com a educadora cooperante, a assistente operacional da sala de atividades e a restante comunidade educativa. De facto, o trabalho colaborativo passou pela partilha de interesses, vivências e acontecimentos entre todos, pela procura na resolução de problemas no que respeita ao desenvolvimento global das crianças, procurar analisar determinadas situações tendo em vista a compreensão de estratégias e alternativas, entre outros. Mesmo que o trabalho de equipa colaborativo fosse a procura e o alcance do objetivo comum, fatores extrínsecos como o relacionamento e formas de trabalho individual, tem igualmente que ser propiciadores do trabalho colaborativo ao longo da prática profissional docente (Boavida & Ponte, 2002). De facto, um aspeto positivo da nossa prática pedagógica terá sido que, todos os elementos que colaboravam ativamente apresentavam este valor profissional que é tão importante. Portanto, podemos reconhecer que existiu um compromisso com o grupo de pares ao longo da prática educativa, tornando-se num processo significativo para a profissionalidade.

Relativamente à dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, pertencente aos Padrões de Desempenho Docente em análise, esta dimensão operacionaliza o eixo central da profissão docente e envolve três vertentes fundamentais, sendo elas, a planificação, a operacionalização e a regulação do ensino e das aprendizagens. Neste seguimento, esta dimensão esteve presente ao longo de todas as práticas assentes num conhecimento científico, pedagógico e didático rigoroso e crucial para a ação educativa. Estes conhecimentos inerentes às áreas de conteúdo

são fundamentais para a elaboração das planificações em concordância com as OCEPE.

Neste sentido planificar permite antecipar aquilo que será trabalhado e desenvolvido com as crianças, assim como agir consoante o que está planificado não descorando as oportunidades de aprendizagem não previstas (ME, 2016). Desta forma, o ato de planificar está intrinsecamente ligado à necessidade de pensar e agir sobre o futuro (Santos, 2011). Aquando da elaboração das nossas planificações foi necessário mobilizar vários fatores, nomeadamente, uma orientação estratégica da ação, coerência e articulação dos momentos que compõem o dia, e por meio destes, adequar a planificação à diversidade de crianças e tirar partido dos recursos disponíveis. Outro fator importante para planejar e avaliar o processo educativo terá sido a observação atenta, acompanhada do registo sobre cada criança e a dinâmica do grupo. Na perspetiva das OCEPE esta será a condição essencial na Educação Pré-Escolar para que o/a educador/a “proporcione um ambiente estimulante e promova aprendizagens significativas e diversificadas, que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades” (ME, 2016, p. 13).

Relativamente às atividades planificadas ao longo da PES na EPE I e II a sua operacionalização, por vezes, tornou-se num processo complexo devido a vários fatores. Por exemplo, a gestão do tempo, deixar que todas as crianças terminassem o trabalho ou a brincadeira para avançar para outra tarefa, atividade ou jogo, também outro fator terá sido conseguir captar a atenção de todas as crianças naquele momento, etc. Contudo, conseguimos planificar atividades diversificadas, interessantes, desafiadoras e cativantes para o grupo de crianças. Este processo implicou que existisse uma ajuda essencial tanto dos professores supervisores envolvidos na PES, como também da educadora cooperante e da assistente operacional.

Atendendo às atividades organizadas ao longo da PES na EPE I e II podemos aferir que a articulação entre as várias áreas de conteúdo foi uma preocupação na planificação das mesmas, uma vez que todas as áreas de conteúdo “devem ser vistas de forma articulada, dado que a construção do saber se processa de forma integrada” (ME, 2016, p. 31). Desta forma, no âmbito da temática do inverno, planificámos atividades que envolvessem as diferentes áreas de conteúdo, nomeadamente, Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo, através da pintura, dança, canções, experiências, construções, entre outras. Para planificar estas atividades, a escolha das opções didáticas foi fundamental, uma vez que esta assume um papel para o desenvolvimento das crianças (Guilherme, 2016). Digamos que, o desenvolvimento das crianças segundo as opções didáticas para estas

atividades, centrou-se no desenvolvimento de competências de motricidade fina e grossa, o sentido estético, a criatividade, a autonomia, a imaginação, entre outros.

Para além destas atividades outras foram planificadas e que apresentavam um potencial elevado para o desenvolvimento de algumas capacidades e habilidades físicas e motoras, sociais, emocionais, resolução de problemas, etc. Neste sentido, para estas atividades foi necessário criar um ambiente estimulante, onde o confronto com novos desafios e a atividade lúdica mais arriscada assumiam progressivamente valor na ação da criança (Bento, 2020; Neto, 2020). Com a observação do desempenho das crianças nestas atividades foi possível ver a motivação das mesmas, onde os níveis de implicação eram elevados, mesmo com diferentes níveis de dificuldade, as crianças tentavam empenhar-se, ultrapassando essas dificuldades, apresentando alguma capacidade de resiliência. Para além disto, a planificação destas atividades foi desenvolvida de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas nas OCEPE, com a rentabilização dos meios e dos recursos disponíveis. Neste sentido, houve a necessidade de adaptar as atividades ao meio e aos recursos que o jardim de infância apresentava. Ainda assim, foi possível criar um ambiente de aprendizagem, onde a prática da atividade física estava centrada, de acordo com as OCEPE e os interesses e necessidades do grupo de crianças.

No que respeita ao momento do dia intitulado relaxamento, era dado a escolher ao chefe do dia a forma e o local ao qual pretendia que este momento decorresse. Desta forma, pretendíamos privilegiar o interesse do chefe do dia, de salientar que era uma boa opção didática, visto que estaríamos a promover a independência e autonomia daquela criança, bem como desenvolver o respeito pelo outro e pelas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social. Nesta perspetiva, as OCEPE reforçam que é importante “considerar a criança como agente do processo educativo e reconhecer-lhe o direito de ser ouvida nas decisões que lhe dizem respeito” (ME, 2016, p. 16), conferindo-lhe um papel ativo na vida do grupo das crianças.

Na realização das atividades, a organização do grupo era um aspeto ao qual nos fazia repensar por diversas vezes, uma vez que pretendíamos que existisse trabalho individual, em grande grupo ou trabalho a pares entre as crianças. Neste sentido, fomos diversificando neste aspeto para alargar as oportunidades educativas, favorecendo uma aprendizagem cooperada entre as crianças (ME, 2016).

Relativamente ao indicador comunicação com rigor e sentido do interlocutor, para nós foi extremamente importante e partilhando as palavras de Horta (2017) “considero que os educadores de infância devem ser excelentes comunicadores, demonstrando a sua capacidade de comunicação bem desenvolvida e a distintos níveis” (p. 9). Neste sentido, na Educação Pré-Escolar a linguagem oral e a forma de expressar

dos adultos deve ser muito cuidadosa, visto que estes são um modelo em termos comunicacionais para as crianças. Portanto, é fundamental “criar um clima de comunicação em que a linguagem do/a educador/a, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças” (ME, 2016, p. 61). Sendo este um indicador particularmente difícil de autoavaliar, ainda assim foi nossa preocupação adequar a linguagem às crianças, utilizando um discurso correto, claro e sucinto.

Refletindo sobre o caminho desenvolvido ao longo da PES na EPE e tal como foi salientado em alguns relatórios semanais sobre a intervenção individual, existiu uma evolução positiva no que respeita aos desafios, assim como, ao desempenho pessoal. Desta forma, destacamos a evolução relativamente à gestão do tempo, fazendo com que o *timing* dos vários momentos do dia fosse respeitado. Outro aspeto terá sido encontrar uma estratégia para captar a atenção de todas as crianças em momentos de muita distração, cativando-as de novo. Por vezes, em momentos de conversa em grande grupo, como o tempo de concentração das crianças é muito limitado, tivemos que adequar certos momentos às necessidades das crianças.

O processo participado entre a planificação e a avaliação implicou considerar cada criança para este processo. Desta forma, esta participação ativa das crianças “constitui um meio de formação pessoal e social, de desenvolvimento cognitivo e da linguagem e permite, ainda, que o grupo beneficie da diversidade de capacidades e saberes de cada criança” (ME, 2016, p. 16). Exemplo deste processo era a chegada do momento no final de cada dia intitulado, avaliação do dia/ despedida. Este momento tinha como objetivo realizar uma retrospectiva do dia de cada criança, ao qual esta expressava e refletia sobre as suas ações, comportamentos, aprendizagens, sentimentos, desempenhos, entre outros, sendo que neste momento também era criado um clima de respeito e de ouvir o outro. Com este processo participado pretendíamos promover a autoavaliação das crianças e neste sentido, segundo as OCEPE visto que a criança é a protagonista da sua aprendizagem, espera-se que o/a educador/a envolva a criança na avaliação, ou seja, “descrevendo o que fez, como e com quem, como poderia continuar, melhorar ou fazer de outro modo, tomando, assim, consciência dos seus progressos e de como vai ultrapassando as suas dificuldades” (ME, 2016, p. 16).

Ao longo da nossa prática foi sempre utilizada a ficha de avaliação individual do Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), ao qual considera uma orientação para o bem-estar emocional e implicação das crianças (Portugal & Laevers, 2010). Desta forma, foi necessário recorrer à observação e registo para recolher informações durante a prática pedagógica, para avaliar, questionar e refletir sobre essas práticas (ME, 2016).

A realização destas fichas SAC foi fundamental, na medida em que ficámos a conhecer melhor cada criança e a evolução dos seus progressos ao nível do desenvolvimento e da aprendizagem. As informações recolhidas, por via da observação e do registo, permitiram “fundamentar e adequar o planeamento da ação pedagógica” (ME, 2016, p. 11). Para além disso, a reflexão sobre o progresso das crianças permitiu-nos tomar consciência de algumas conceções e o modo como estas se concretizavam no decorrer da ação pedagógica (ME, 2016).

No que respeita à dimensão participação na escola e relação com a comunidade educativa, os Padrões de Desempenho Docente reporta três domínios, dentro dos quais, o contributo para a realização dos objetivos e metas do Projeto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de atividades, a participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão e a dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação.

Neste sentido, participamos em projetos e atividades da escola que visavam o desenvolvimento da comunidade e a participação dos pais e encarregados de educação no desenvolvimento da escola, por exemplo com a comemoração da semana da leitura, em versão *online*, e a promoção do livro e da leitura. Desta forma, fomos acompanhando as crianças e os pais e encarregados de educação nas atividades propostas pelas professoras bibliotecárias. De forma a envolver toda a comunidade escolar e os pais e encarregados de educação foi proposto a leitura do texto “Todos a ler”, em momento síncrono, para assinalar a abertura da semana. Posteriormente, foi feito um convite aos encarregados de educação para partilharem algumas leituras (atividade intitulada “Leituras em família”) em momentos síncronos, onde foi facultado um certificado de participação a estes. Depois foi solicitado que criassem uma fotografia original com o tema “O meu livro preferido”, onde seria submetida numa plataforma para a restante comunidade educativa também ver outros trabalhos. De seguida, foi programado que as crianças com os encarregados de educação e pais visualizassem um vídeo intitulado “Trincas - O monstro dos Livros” de Emma Yarlett, após a visualização construíam um marcador de livro. Também podiam à semelhança da fotografia original, submeter uma fotografia do marcador construído, na mesma plataforma. Para finalizar, foi criada uma nuvem de palavras através do *Mentimeter*, onde cada criança com a ajuda dos pais e encarregado de educação iriam completar a frase “Ler é...”.

Ao longo da PES na EPE I e II foi nossa preocupação, sistematicamente, envolver os pais e encarregados de educação no processo de desenvolvimento das crianças, e neste sentido, colaboramos sempre que possível com a comunidade educativa para enriquecer as atividades formais propostas às crianças e para melhorar

a qualidade do ambiente educativo do jardim de infância, dando destaque à inovação e tecnologia. No que diz respeito ao envolvimento em projetos ou atividades de âmbito nacional ou internacional que fossem relevantes para a escola e/ou comunidade, não participamos em nenhum em concreto, porém eramos sempre informadas pela educadora cooperante da existência ou concretização de projetos a esse nível.

A família e o jardim de infância são contextos sociais que contribuem para a educação da criança (ME, 2016). Desta forma, será imprescindível uma boa relação entre estes dois contextos. Neste sentido, ao longo das práticas pedagógicas, de facto não desenvolvemos em específico um projeto de envolvimento da família, contudo foi sempre nossa preocupação, envolver a família no processo de desenvolvimento de todas as capacidades das crianças. Sem dúvida tivemos sempre o cuidado de estabelecer uma relação entre os pais e encarregados de educação, mesmo que à distância.

A comunicação e concordância entre a família e a escola é necessária, se não fundamental, para que a criança se desenvolva harmoniosamente entre estes dois contextos (ME, 2016). Neste sentido, as OCEPE referem que a relação assente na comunicação constitui-se como uma ocasião “para conhecer as suas necessidades e expectativas educativas, ouvir as suas opiniões e sugestões, incentivar a sua participação, e, ainda, para combinar as formas de participação que melhor correspondem às suas disponibilidades” (ME, 2016, p. 28), tanto para o/a educador/a de infância, como para os pais e encarregados de educação.

No que respeita à dimensão desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida, esta resulta do reconhecimento de que o conhecimento desta profissionalidade é legitimado pelo conhecimento específico e pela autonomia do docente, o que requer a permanente reconstrução do conhecimento profissional docente (Despacho n.º 16034/2010). Neste sentido, é nossa preocupação e desafio constante o crescimento enquanto profissionais, apostando numa formação contínua para o desenvolvimento e conhecimento profissional tanto científico, como pedagógico e didático. Ao longo da PES na EPE I e II, aliado às práticas desenvolvidas, a reflexão crítica da ação foi sempre algo que esteve presente, resultando na melhoria e adequação da prática educativa. Esta relação entre a prática e a reflexão é perspectivada na teoria de Donald Schön, onde a natureza do conhecimento profissional docente exige que exista uma prática reflexiva da ação pedagógica. Neste sentido, esta taxonomia é organizada em distintos modelos, tais como, a reflexão antes da ação, a reflexão na ação, a reflexão após a ação, a reflexão pós e após a ação (Roldão, 2017). Para Schön a reflexão trata-se da chave para o sucesso do conhecimento profissional docente. Assim, tanto as reflexões semanais relativas às intervenções individuais, as reuniões informais com a educadora

cooperante, as reuniões com os professores supervisores e orientadores de estágio, bem como as discussões construtivas com os demais colegas de turma, permitiram que tivéssemos momentos por vezes decisivos, visando a melhoria das nossas práticas educativas.

Neste seguimento, no decorrer do estágio fomos participando em diversas videoconferências e *webinars* onde foram abordados temas centrados na educação de infância, nomeadamente, “Educação Pré-Escolar: reduzindo distâncias e alargando os ambientes de aprendizagem”, “Ciclo de Webinars: A educação nos primeiros anos”, “Vamos conversar sobre a aprendizagem – Aprendizagem cinestésica”, “A escola XXI em 61 minutos”, “5.º Webinar – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania: Igualdade de Género”, “Aprender em contacto com a natureza”, “Crescer mentalmente equilibrado”, “A criança na conciliação família-trabalho em tempos de pandemia: que desafios e oportunidades?”, entre outros, tendo em vista a importância da constante formação diversificada da profissionalidade docente.

O trabalho desenvolvido de forma colaborativa com o grupo de estágio e a educadora cooperante foi fundamental, na medida em que, permitiu igualmente o desenvolvimento do conhecimento profissional e a partilha de interesses e sugestões, visando a melhoria da prática.

Para concluir, toda a experiência neste estágio foi enriquecedora, ao mesmo tempo que colocava a cada momento novos desafios, mas de facto, permitiu que progredisse ao nível do conhecimento de conteúdo e do conhecimento pedagógico de conteúdo (Roldão, 2017), em contexto de Educação Pré-Escolar.

Síntese global das reflexões

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

Enquanto futuros profissionais de educação reconhecemos que o saber próprio desta profissão sustenta-se numa investigação atualizada, inerente a um conhecimento científico, pedagógico e didático das áreas curriculares. Neste sentido, tanto na teoria de Donald Schön, bem como na perspetiva de Lee Shulman, é considerado que para além do que foi referido anteriormente, o processo de reflexão é fundamental para a aprendizagem e para o desenvolvimento das competências do professor.

Com o decorrer da PES I no 1.º CEB conhecemos a realidade do 1.º ano de escolaridade, a par disso tivemos a possibilidade de contactar com os alunos deste nível de ensino, planificar atividades de carácter mais lúdico e motivadoras, uma vez que a manipulação dos objetos, materiais, entre outros, por parte dos alunos, servia como complemento para o processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que os alunos deste ano de escolaridade inicialmente encontram-se numa fase de transição da EPE para o 1.º CEB. Neste sentido, ao longo da prática docente foi fundamental estarmos atentos às necessidades, dificuldades, interesses, motivações, curiosidades, quais as características individuais dos alunos, entre outros.

Relativamente à PES I e II na EPE, tivemos oportunidade de contactar com um grupo de crianças ao longo de todo o ano letivo. Foram muitas as diferenças sentidas a respeito do 1.º CEB, nomeadamente, ao nível da organização do grupo de crianças para as dinâmicas das atividades, bem como do espaço e do tempo. Por outro lado, a rotina diária faz parte de toda a envolvência da EPE e nela encontram-se tanto os momentos organizados pelos adultos, como as atividades autodirigidas pelas crianças. De facto, a rotina segundo as OCEPE “é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (ME, 2016, p. 27). Para além disto, a EPE é marcada, efetivamente, pelas várias áreas de interesse na sala, onde as crianças podem brincar sem interferência direta do adulto, entrando no mundo do “faz de conta” e imaginário, colocando em prática a socialização, a partilha, as emoções, etc.

Na EPE tivemos que ter especial atenção às interações, experiências, atividades organizadas e não organizadas, rotinas, certos acontecimentos, entre outros, para conseguir estabelecer um ambiente inclusivo, devidamente organizado para que os níveis de implicação e bem-estar das crianças fossem significativos, similarmente ao desenvolvimento e aprendizagem de cada uma.

Concluimos esta parte do Relatório Final de Estágio salientando que, “um professor competente precisa de entender o que deve ser ensinado, assim como precisa de saber como ensinar” (Shulman & Shulman, 2004, p. 127). Neste sentido, todas as PES desenvolvidas, para além de terem possibilitado trabalhar e conhecer diferentes realidades e contextos, também permitiram que adquiríssemos certas competências e saberes para o exercício da profissionalidade docente.

PARTE II – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

Nota introdutória

A parte II do Relatório Final de Estágio tem como objetivo apresentar todas as etapas que integram o trabalho de investigação, relativo à temática do espaço de recreio na promoção da atividade física em crianças em idade pré-escolar.

Para proceder à presente investigação foi necessário definir o problema ao qual se pretendia estudar e, por conseguinte, objetivar a procura pela resposta ao problema. Desta forma, no que respeita às conclusões do estudo empírico, este teve como desígnio dar resposta aos problemas *“De que forma as práticas e dinâmicas de recreio, potenciam aprendizagens significativas nas crianças?”*; *“Porque é que o brincar é importante para as crianças em idade pré-escolar?”*; *“Como é que a atividade lúdica dos recreios é percebida pelos intervenientes: crianças e educadoras de infância?”*

Neste sentido, o projeto investigativo encontra-se organizado em três pontos, divididos por subpontos. O primeiro ponto refere-se à revisão da literatura, ao qual será abordado o brincar para a criança como uma necessidade e um direito fundamental, posteriormente o desenvolvimento motor das crianças e os benefícios associados ao recreio, de seguida a atividade física nas crianças, isto é, a importância da atividade natural, igualmente será abordado o tempo e o espaço de recreio e por fim, o brincar na infância, ou seja, a importância do brincar no tempo livre da criança, o brincar nos diferentes espaços do jardim de infância e as perspetivas das crianças sobre o brincar. Este ponto, efetivamente, apresenta uma vasta revisão literária que contribuiu para a fundamentação científica do nosso estudo, sustentando a sua conceção e o desenvolvimento da investigação.

O segundo ponto refere-se à metodologia do estudo, bem como as várias etapas que integram este estudo empírico. Neste sentido, é composto por subtópicos, tais como a definição do problema incluindo as questões de partida e os objetivos do estudo, de seguida o campo de estudo da presente investigação, posteriormente damos a conhecer o instrumento de pesquisa pelo qual recolhemos os dados da investigação, ou seja, as entrevistas individuais e as entrevistas de grupo, bem como a sua estruturação. Para finalizar este ponto damos conta dos critérios na definição do grupo estudado, primeiramente do grupo de educadoras de infância e depois dos dois grupos de crianças estudados.

O terceiro e último ponto diz respeito à análise dos resultados da investigação. Neste sentido, ao longo deste ponto procurámos compreender, essencialmente, quais são as responsabilidades da escola para a promoção das práticas educativas assentes em dinâmicas lúdicas, promovendo a formação das crianças através da motricidade, respondendo às suas necessidades, no que diz respeito à construção da sua identidade.

Os vários subtópicos que compõem este ponto do estudo centram-se na análise das práticas e representações das educadoras de infância entrevistadas, sobre as atividades livres das crianças no espaço de recreio, assim como os recursos espaciais, materiais e humanos dos jardins de infância para as práticas de lazer das crianças. Posteriormente, é analisado as práticas e representações dos grupos de crianças entrevistados, sobre as suas atividades livres no jardim de infância, bem como a análise dos recursos espaciais, materiais e humanos que as crianças poderiam usufruir para as práticas de lazer no espaço de recreio.

Neste sentido, com esta investigação pretendemos potenciar uma atitude crítica e reflexiva acerca da problemática em análise nos leitores e alertar para a necessidade da prática de atividade física em crianças dos 3 aos 6 anos de idade.

1. Revisão da literatura

1.1. Brincar para a criança: uma necessidade e um direito fundamental

Na investigação científica as crianças são consideradas cidadãos de direitos, que têm a sua opinião, vivências, valores, cultura, interesses, aspirações e que vivem e participam na sociedade (Azevedo, 2015). A par disto existem instrumentos e documentos muito significativos de ordenamento jurídico para o reconhecimento, concretização e salvaguarda dos direitos das crianças, em maior parte dos países por todo o Mundo (Azevedo, 2014; Azevedo, 2015). Neste seguimento salienta-se a Declaração Universal dos Direitos das Crianças de 1959 (UNICEF, 1959), a Convenção dos Direitos das Crianças de 1989 (UNICEF, 2006), a Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens (FenaCerci, 2011), entre outros. Estes são os documentos normativos vigentes mais significativos da ordem jurídica portuguesa (FenaCerci, 2011), para salvaguardar os direitos das crianças enquanto sujeitos e cidadãos de opinião, uma vez que são assuntos que influenciam diretamente as suas vidas (Azevedo, 2015).

Desta forma, podemos referir que a conceção de infância começou a sofrer alterações através destes documentos legais, ou seja “as crianças foram adquirindo ao longo do século passado um estatuto, gradual, de sujeitos com direitos” (Tomás & Fernandes, 2011, p. 2). Contudo, seguindo a perspetiva de Tomás e Fernandes (2011), o século XXI é o resultado negativo no que diz respeito aos direitos das crianças, uma vez que estão cada vez mais a afastar-se na concretização desses mesmos direitos, conseqüentemente, nas condições de vida das crianças. Neste sentido, os documentos que salvaguardam os direitos das crianças “muitas vezes são esquecidos, em defesa do mundo dos adultos, na valorização de saberes e experiências destes e em detrimento da participação, da valorização, da opinião e das experiências das crianças, dos seus saberes, gostos e interesses” (Azevedo, 2015, p. 135).

Aliado ao que foi anteriormente referido, de acordo com a *American Association for the Right to Play*, algumas escolas dos Estados Unidos da América (EUA) têm vindo a abolir o recreio (Lopes, Santos, Lopes & Pereira, 2012; Pereira, Pereira & Condessa, 2014). As razões pela qual esta abolição do recreio possa estar a ocorrer deve-se às “preocupações de segurança, de responsabilidade e de medo que o recreio possa gerar ruturas nos padrões de trabalho (...) e as pressões para um maior tempo de instrução” (Lopes *et al.*, 2012, p. 74). Ou seja, nestas escolas dos EUA cada vez mais o desenvolvimento cognitivo prevalece sobre o desenvolvimento físico, social e afetivo. Na Convenção dos direitos das Crianças adotada pela Assembleia Geral das Nações

Unidas em 1989 e ratificada por Portugal em 1990, “as crianças são entendidas como cidadãos de direitos, e é atribuída responsabilidade aos Estados Parte sobre as condições de vida das crianças” (Azevedo, 2014).

No Artigo 31.º da Convenção dos Direitos das Crianças (UNICEF, 2006) é consagrado o direito ao lazer, ao repouso, ao tempo livre e à participação em atividades recreativas e culturais. Consta no n.º 1 e 2 deste mesmo artigo que,

1. Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística.
2. Os Estados Partes respeitam e promovem o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de atividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade (UNICEF, 2006)

Neste sentido, visto que o tempo livre no espaço de recreio é um direito da criança, em situação alguma, nenhum Estado Parte deve ou pode retirá-lo. Uma vez que é necessário e faz sentido para as crianças terem “um tempo e um espaço para que (...) experienciem livre e espontaneamente os seus interesses, onde a imprevisibilidade, a aventura e o confronto com o espaço físico tenham lugar” (Lopes *et al.*, 2012, p. 74).

Pretende-se com a Convenção dos direitos das crianças (UNICEF, 2006) e a Declaração dos Direitos das Crianças (UNICEF, 1959) que os Estados Parte respeitem e garantam o cumprimento dos direitos das crianças na sua globalidade e, em particular, o direito a brincar (Azevedo, 2014). Sendo Portugal, também ele um Estado Parte, em princípio todos os direitos das crianças estão salvaguardados quanto mais não seja, pela Constituição da República Portuguesa (CRP) (Lei n.º 1/2005), ao qual esta apresenta-se como um instrumento jurídico de essencial importância e inviolável. A CRP reconhece a criança como um sujeito autónomo de direito a dois diferentes níveis (FenaCerci, 2011). O primeiro refere-se ao nível dos direitos, liberdades e garantias pessoais e o segundo ao nível dos direitos e deveres económicos, sociais e culturais (FenaCerci, 2011).

Como confere o n.º 1 do Artigo 79.º - Todos têm direito à cultura física e ao desporto (Lei n.º 1/2005). Aqui vemos que não se fala especificamente da criança, contudo, assumimos que tanto as crianças, como os jovens, os adultos, os idosos e os demais sujeitos pertencentes à sociedade, são cidadãos de direitos. Alocado ao termo crianças enquanto cidadãos de direitos e garantindo uma infância a todas elas, o n.º 1 do Artigo 69.º da Lei n.º 1/2005 salienta que

1. As crianças têm direito à proteção da sociedade e do Estado, com vista ao seu desenvolvimento integral, especialmente contra todas as formas de

abandono, de discriminação e de opressão e contra o exercício abusivo da autoridade na família e nas demais instituições.

Digamos que em todas as decisões o superior interesse da criança tem que ser garantido. Desta forma só assim é possível o seu desenvolvimento integral, entendendo este como global. Embora todos os direitos das crianças sejam proclamados e promovidos pelos adultos, são as crianças os principais atores, isto é, são elas que atribuem o verdadeiro significado às suas brincadeiras no âmbito das suas vivências socioculturais (Azevedo, 2015; Neto, 2020). Na sociedade contemporânea, a posição da criança face aos seus direitos torna-se um ser passivo, recetor e reativo (Migueis & Abrantes, 2017). Isto porque é-lhes dado um tempo e espaço estreito, subordinado segundo as regras dos adultos (Migueis & Abrantes, 2017) como por exemplo, responder só quando questionada, falar com autorização, mexer-se só nos tempos livres, basicamente os direitos a que são atribuídos às crianças não são discutidos e prestados segundo a própria essência que emerge do ser (Heidegger, 1962; Migueis & Abrantes, 2017).

Nesta perspetiva a Educação Física, no jardim de infância, “deverá proporcionar experiências e oportunidades desafiantes e diversificadas” (ME, 2016, p. 43), considerando que deve existir uma contextualização das atividades lúdicas, culturais e recreativas, de acordo com o grupo de crianças (Azevedo, 2015). Objetivamente devemos tomar uma postura de que “as crianças têm direito a uma positiva e enriquecedora contaminação afetiva” (Migueis & Abrantes, 2017, p. 134).

Neste sentido, o Comentário Geral n.º 17 (Committee on the Rights of the Child (2013) sobre o Artigo 31.º da Convenção dos Direitos da Criança, diz que as crianças que usufruem de mais tempo de brincadeira e de ambientes propícios para tal, adquirem muitos benefícios. Benefícios esses, maior qualidade de vida, mais criatividade, iniciativa, motivação, promoção da autoestima, além de se desenvolverem nas formas física, cognitiva, emocional e social (Azevedo, 2015; Neto, 2020). As crianças através do jogo e do brincar desenvolvem muitas competências, tais como, a competência para negociar, manter o equilíbrio emocional, resolver conflitos, tomar decisões, autoconfiança, habilidades lógico-matemáticas, pensamento criativo, execução de tarefas complexas, integração, entre outras (Azevedo, 2015; Neto, 2020).

Em suma, deve-se considerar a promoção dos direitos das crianças na sua íntegra, uma vez que, nós enquanto agentes de educação (sejam eles educadores, professores, pais, comunidade, etc.) devemos ter em vista o desenvolvimento global e harmonioso da criança, inclusive enquanto cidadãos de direitos e de uma vida ativa (Azevedo, 2015). Para além disto, considerá-las parceiros, cultivando valores,

responsabilidades, educá-las de forma objetiva, em vez de considerá-las submissos da nossa própria vontade.

1.2. Desenvolvimento motor na infância: os benefícios associados ao recreio

Ao longo desta investigação é possível entender a criança no seu todo. A par disso torna-se importante mostrar que o corpo humano para além da sua natureza complexa acaba por ocupar uma ampliação experimental de desejos, de visões, de esperanças, de expectativas sejam elas elevadas ou não e de fantasias mais prodigiosas (Bento, 2009). É através do movimento que a criança encontra um conjunto de relações que são necessárias para o seu desenvolvimento motor (Lopes *et al.*, 2012) assim como, é através das interações que a criança estabelece com o meio físico e o meio social que acontece o seu desenvolvimento dinâmico (Martins, 2013).

Seguindo a perspetiva de Martins (2013) desde o nascimento, o corpo humano passa por mudanças significativas que, efetivamente em relação às demais espécies, este possui características únicas. Podemos chamar de evolução filogenética, uma vez que foram precisos determinados fatores, que de forma interrelacionada contribuíram para gerar a espécie que hoje somos (Fonseca, 1989).

Para que seja possível entender melhor o desenvolvimento motor das crianças será necessário primeiramente descodificar aquilo que é o desenvolvimento motor. Assim sendo, desenvolvimento motor é toda a conquista de movimentos e de habilidades motoras que se foi construindo através das mudanças ao longo da vida (Barreiros, 2016). Considerando Martins (2013, p. 6) “as crianças desenvolvem as suas habilidades motoras pelo movimento dos músculos como andar, correr, escalar, rastejar, balançar, puxar, sacudir-se e chutar”. Outras atividades inerentes às crianças serão saltar, dançar, andar de bicicleta, entre outras, sendo que todas as atividades aqui referidas proporcionam um repertório motor suficiente para que as crianças se envolvam em atividades físicas e também, permite que adquira uma imensa variedade de movimentos corporais (Lopes *et al.*, 2012; Boreham & Riddoch, 2001; Lopes, Meneguci & Rodrigues, 2011).

A aprendizagem destas habilidades motoras e possivelmente de outras situa-se entre o primeiro e os 9/10 anos de idade (Lopes *et al.*, 2012), posteriormente “é provável que nada do que se aprende seja totalmente novo” (Lopes *et al.*, 2012, p.67), uma vez que a partir dos 9/10 anos de idade existe uma continuação do processo de evolução da maturação dos jovens (Neto, 1999; Lopes *et al.*, 2012). Numa investigação de Afonso, Coelho e Mourão-Carvalho (2011) cujo objetivo era caracterizar e comparar o

perfil motor por sexo, numa amostra de 53 crianças, com idades compreendidas entre os 19 e 42 meses, os resultados indicam que, as crianças do sexo feminino apresentam valores mais elevados no quociente motor total e fino. Os autores justificam estas diferenças encontradas entre os sexos devido ao envolvimento mais acentuado no sexo feminino. Neste seguimento, alguns quadros teóricos afirmam que na comparação entre os sexos não existem diferenças no desempenho das habilidades motoras das crianças, uma vez que a idade é o fator mais determinante (Berleze, Haeffner & Valentini, 2007; Saraiva & Rodrigues, 2005; Schobert, 2008; Valentini, 2002).

No conjunto de transformações associadas ao comportamento humano existem processos subjacentes a essas transformações, nomeadamente o crescimento, a maturação, a experiência e a adaptação (Barreiros, 2016). A par da conquista dos movimentos e das habilidades motoras, o crescimento corporal é um processo que está implicado no desenvolvimento geral da criança. Desta forma, o crescimento refere-se às alterações corporais da criança em termos de tamanho (Antunes, 2016). O período onde o crescimento ocorre de forma mais lenta, isto é, em termos de peso e altura, é entre os 6 e os 10 anos de idade (Lopes *et al.*, 2012; Gallahue, Goodway & Ozmun, 1997). Por outro lado, este período permite à criança que

aprenda a utilizar o seu corpo, fator este muito importante para as melhorias na coordenação e no controlo motor, pelo que a inexistência da prática e experimentação dos movimentos é suscetível de comprometer decisivamente a aquisição das informações motoras e percetivas, necessárias à performance das habilidades inerentes às diferentes atividades (Lopes *et al.*, 2012, p. 67)

Para além do crescimento, a criança passa por um outro processo, que podemos chamar de maturação. Na perspetiva de Malina (2004) e Armstrong e Mechelen (2008), o termo maturação pode ser definido como um processo de transformações sucessivas com características morfológicas sob a variável tempo. Por outras palavras o desenvolvimento motor das crianças situa-se em função dos níveis de crescimento (modificação das dimensões corporais) e maturação (modificação das estruturas e funções) (Falé, 2000).

Numa investigação de Saraiva, Rodrigues e Barreiros (2011) com 367 crianças (172 do sexo masculino e 195 do sexo feminino) dos 36 aos 71 meses de idade, em que o objetivo foi analisar a influência de um conjunto de variáveis biológicas no desempenho motor da criança no pré-escolar, as variáveis biológicas consideradas foram a idade em meses, sexo, peso, altura, Índice de Massa Corporal (IMC), tempo de gestação no nascimento, peso à nascença, altura à nascença e o índice APGAR ao 1.º e 5.º minuto. Os resultados indicaram que a idade e o sexo são fortes preditores do

desempenho motor, particularmente nos 3 anos de idade. Os resultados apontam ainda que, o grau de influência da idade é maior nas faixas etárias mais baixas, desaparecendo no intervalo etário dos 5 anos. Ao nível das habilidades de preensão fina e de integração visuo-motora, tem uma superioridade no sexo feminino por volta dos 3 anos desaparecendo aos 5 anos, este facto pode ser explicado pela maior maturidade do sexo feminino em relação ao outro sexo. Para além dos resultados aqui já apresentados, uma das principais conclusões deste estudo foi o grau de influência da idade ser maior nas faixas etárias mais baixas, verificando-se que o seu efeito desaparece no intervalo etário dos 5 anos. Segundo Saraiva, Rodrigues e Barreiros (2011, p. 173) “esta evidência reforça a importância da maturação biológica no processo de aquisição das habilidades motoras nos primeiros anos de vida, e sugere que com o avançar da idade outros fatores de índole ambiental poderão estar em causa”.

Ainda em relação ao processo de maturação consideram-se dois aspetos, a nível biológico e psicológico. Quando falamos no aspeto biológico entende-se por este a finalização do desenvolvimento do organismo. Enquanto ao aspeto psicológico compreende-se que existe o alcance da plenitude das capacidades mentais. Aliado a estes processos subjacentes ao desenvolvimento motor da criança é possível identificar quais são os fatores condicionantes do desenvolvimento motor. Desta forma, consideramos os fatores biológicos, psicológicos e socioculturais que na sua generalidade estão associados, por exemplo, ao número de elementos da família, ao tipo de educação familiar, à ordem de nascimento, ao *status* socioeconómico, às oportunidades de movimento, às fases de desenvolvimento humano, à quantidade e qualidade de estímulos, entre outros.

De facto, o desenvolvimento da criança está sujeito aos processos de maturação, à aprendizagem motora e à adaptação biológica que, muito embora estejam relacionados entre si decorrem de forma diferente (Barreiros, 2016). Isto porque os processos de aprendizagem motora suportam, efetivamente modificações a nível do comportamento motor, enquanto os processos de maturação e de adaptação biológica sofrem modificações ao nível morfo-funcional. Uma das associações que decorre dos processos de maturação e de adaptação biológica é que no primeiro processo depende, essencialmente dos fatores endógenos, isto é, os hormonais, já no segundo depende, fundamentalmente de fatores exógenos, ou seja, da atividade física (Barreiros, 2016).

Usando as palavras de Mora (2016) “el cérebro sólo aprende si hay emoción”, em suma, o desenvolvimento humano é influenciado pelo meio envolvente e pelo tipo de interação com o meio, seja através do espaço onde se movimenta, dos objetos que manipula ou ainda, através da relação que estabelece com os outros (Neto & Marques, 2004).

1.3. Atividade física nas crianças: a importância da atividade natural

Os benefícios da atividade física (AF) na população em geral e nas crianças em particular são bem conhecidos. Em idade escolar “a manutenção de níveis adequados de atividade física visa sobretudo o crescimento e desenvolvimento saudável e normal” (Lopes *et al.*, 2012, p. 65) de facto, é bem conhecido pela comunidade científica os imensos benefícios que a promoção da AF acarreta para as crianças e jovens para além de que cria hábitos de AF saudáveis ao longo da vida.

A AF nas crianças está intimamente ligada ao desenvolvimento motor das mesmas, uma vez que o começo da AF na infância, isto é, o erguer, o virar, o gatinhar, o andar e, continuamente o progredir para atividades físicas mais complexas, deve-se muito ao desenvolvimento do controlo neuromuscular (Lopes *et al.*, 2012). Já sabemos que estas habilidades motoras e possivelmente outras desenvolvem-se sobretudo na idade da Educação Pré-Escolar, o que resulta na aprendizagem de um leque variado de AF (Boreham & Riddoch, 2001; Lopes, Meneguci & Rodrigues, 2011; Lopes *et al.*, 2012), quando a sua estimulação é bem-sucedida.

À medida que a idade das crianças avança, os fatores do crescimento, da maturação e da experiência, influenciam os movimentos básicos da criança e, posteriormente estes movimentos são integrados e coordenados em ações mais especializadas e complexas, que caracterizam e determinam as brincadeiras, os jogos e outras atividades da adolescência (Lopes *et al.*, 2012; Nahas, 2017; Strong, Malina, Blimkie, Daniels, Dishman & Gutin, 2005).

Os hábitos de vida contemporâneos estão a conduzir para um aumento de patologias e doenças hipocinéticas bem conhecidas e fundamentadas na literatura (ACSM, 2000; Berlin & Colditz, 1990; Bouchard, Shephard & Stephens, 1994; Montoye, Kemper, Saris & Washburn, 1996; Neto, 2020; Sallis & Owen, 1999). Neste seguimento, identificamos dos baixos níveis de AF o crescente aumento do risco de doenças cardiovasculares, hipertensão, obesidade, diabetes tipo II, osteoporose, alguns tipos de cancro, doenças do foro psicológico, ansiedade e depressão, baixa autoestima e bem-estar, entre outras (ACSM, 2000; Berlin & Colditz, 1990; Bouchard, Shephard & Stephens, 1994; Montoye, Kemper, Saris & Washburn, 1996; Neto, 2020; Sallis & Owen, 1999). Desta forma, será importante salientar que, a AF assume um efeito protetor contra estas patologias e contribui para uma melhor qualidade de vida (Sallis & Patrick, 1994).

Atualmente, as recomendações e diretrizes produzidas pela Organização Mundial de Saúde sobre a AF são as seguintes, para crianças com 3 e 4 anos de idade, nesta faixa etária devem gastar pelo menos 180 minutos numa variedade de atividades

físicas em qualquer intensidade, dos quais pelo menos 60 minutos são atividades físicas de intensidade moderada a vigorosa (OMS, 2019). Já para crianças e adolescentes dos 5 aos 17 anos de idade, a OMS recomenda que, estas crianças e adolescentes devem pelo menos fazer uma média de 60 minutos de atividade física por dia de intensidade moderada a vigorosa, principalmente aeróbica, ao longo da semana (OMS, 2020). No entanto, para prevenir o aparecimento de fatores de risco de doenças cardiovasculares, sugere-se 90 minutos por dia de AF moderada a vigorosa (Andersen, Harro, Sardinha, Froberg, Ekelund & Brage, 2006; Lopes *et al.*, 2012).

No estudo de Sousa e Rodrigues (2011) os objetivos foram avaliar o perfil de AF em crianças do 5.º ano de escolaridade, verificar qual o nível de cumprimento das recomendações diárias e examinar a existência de condições que possam ajudar as crianças a ser mais cativas e cumprir as recomendações mínimas de AF diária. Era composto por uma amostra de 93 rapazes e 110 raparigas a frequentar o 5.º ano e que usaram o pedómetro *Silva Ex3 Connect* durante sete dias consecutivos. Os resultados mostraram que os rapazes revelam níveis superiores de AF e em ambos os sexos o valor médio é mais elevado nos dias de semana. Durante a semana apenas em 20% dos casos atingem as recomendações de AF (23% para os rapazes, 17% para as raparigas). Já no fim de semana o número decresce para 7%. Nos dias em que participam em aulas de Educação Física o número de alunos que cumprem as recomendações do número de passos diários é respetivamente de 41%, em aulas de 90 minutos e, 21% em aulas de 45 minutos. Contudo, nos dias sem Educação Física apenas 13% atingem as recomendações mínimas.

Noutro estudo semelhante ao anterior os resultados tendem a ser idênticos. Com o propósito de determinar se as crianças cumpriam as recomendações de AF, Klasson-Heggebo e Anderssen (2003) avaliaram crianças norueguesas de ambos os sexos. O número de crianças com 9 anos de idade terá sido de 410 e com 15 anos, 350 jovens. Após quatro dias consecutivos de avaliação, verificou-se que 86,2% das crianças e 55,4% dos jovens cumprem as recomendações de AF. Os níveis de AF foram mais elevados nos rapazes do que nas raparigas de ambas as idades e, significativamente menores nos jovens do que nas crianças. Salienta-se ainda que, tanto as crianças como os jovens eram menos ativos durante o fim de semana.

De acordo com a *American Association for the Right to Play*, já é conhecido que em algumas escolas dos EUA estão cada vez mais a diminuir o tempo de recreio e/ ou o seu término (Pereira *et al.*, 2014). Estas medidas para além de terem repercussões no desenvolvimento intelectual e emocional das crianças (Pereira *et al.*, 2014) também, agravam o estado de obesidade infantil na maior parte dos países desenvolvidos (Mourão-Carvalho & Coelho, 2011; Pereira *et al.*, 2014). Para Mourão-Carvalho e

Coelho (2011) “a obesidade tem sido considerada como um dos maiores problemas de saúde pública (...) a sua elevada prevalência é muito preocupante na infância, na medida em que uma criança obesa apresenta uma maior probabilidade de vir a ser um adulto obeso” (p. 285).

Visto que a decadência do recreio está a acontecer, este por si só, não consegue inverter as tendências atuais, no entanto ajuda a promover hábitos de vida saudáveis nas crianças (Miller, 2009), já que mais do que a Educação Física, é o recreio que pode preparar as crianças para uma vida ativa.

Neste sentido, as OCEPE (ME, 2016) indicam a Educação Física como uma abordagem globalizante que permite à criança “um desenvolvimento progressivo da consciência e do domínio do seu corpo e, ainda, o prazer do movimento numa relação consigo própria, com o espaço, com os outros e com os objetos” (p. 43). Para Neto (2002) é importante proporcionar AF organizada às crianças, de modo que as suas capacidades e habilidade motoras se possam desenvolver.

De uma forma geral, o movimento no desenvolvimento das crianças permite que estas encontrem um conjunto de relações (Lopes *et al.*, 2012) que, por vezes, esse papel do movimento é subestimado. Como sugerem os autores Lopes *et al.* (2012) “a educação pelo movimento e pelo jogo contribui para a formação da personalidade através de processos de aprendizagem motora e de atividades lúdicas” (p. 66), desta forma, será imprescindível que o movimento e, posteriormente a AF sejam assegurados às crianças permitindo que estas tenham acesso à diversificação de imensas experiências, aquando da exploração dos espaços e dos materiais (Matos, Simões, Canha & Fonseca, 2000).

Existe um contraste entre a educação pelo movimento e pelo jogo, e a sociedade atual. Sabe-se que o principal problema deste contraste será “as crianças não encontrarem oportunidades suficientes para realizarem AF no dia a dia, quer em atividades escolares, quer em atividades de participação voluntária, espontânea ou organizada” (Lopes *et al.*, 2012, p. 67). Com este ambiente e estas condições de vida, o papel do movimento fica fortemente prejudicado e por intermédio deste, as crianças não adquirem experiências motoras que satisfaçam as suas necessidades. Contudo, na perspetiva de Neto (2003) os problemas aqui identificados não se resumem, essencialmente, às oportunidades de movimento dadas às crianças, mas também, transpõe o aumento da vida sedentária das crianças, mais tempo de ociosidade, a falta de autonomia para brincar, a ausência de tempo para brincarem livremente, a institucionalização crescente da escola e dos tempos livres das crianças, a não existência de uma política efetiva adequada dos recreios escolares, etc (Neto, 2020).

O movimento faz parte da condição humana e as experiências de aprendizagem muitas vezes passam pela corporalidade. Segundo as OCEPE (ME, 2016, p. 31) “a criança realiza aprendizagens com sentido, sendo capaz de as utilizar noutras situações quotidianas, desenvolvendo atitudes positivas face às aprendizagens e criando disposições favoráveis para continuar a aprender”. Esta prevalência permite à criança aprender a organizar-se, a relacionar-se, a colaborar, a partilhar decisões, etc. Desta forma, é possível ver a aprendizagem não só como um processo cognitivo, mas sim, fundamentalmente como um processo integrador de múltiplas dimensões. De facto, as aprendizagens escolares ocasionam situações de desorganização, conflito, entre outros, mas são estes momentos que permitem que a aprendizagem seja considerada como um processo de múltiplas dimensões, em busca do aprender a saber, a fazer, a ser e a viver com os outros.

Em idade escolar, a Educação Física e a AF visa sobretudo o crescimento e o desenvolvimento integral, para além da promoção de hábitos de AF que se irão prolongar ao longo da vida (Lopes *et al.*, 2012). Sanchis (2007) assume a importância da AF para o desenvolvimento motor do ser na sua globalidade.

Os jardins de infância e as escolas são locais de eleição para a promoção de comportamentos saudáveis e ativos (Kohl & Hobbs, 1998). No contexto de recreio é reconhecido um tempo e um espaço com o âmbito da promoção da AF nas crianças e dadas essas características, os autores Lopes *et al.* (2012) apresentam o recreio

como uma excelente oportunidade de acumular AF ao longo do dia, além de outros benefícios, nomeadamente de aspetos: sociais (partilha, cooperação, comunicação, resolução de conflitos, autodisciplina, etc.); emocionais (libertação do stress, autoestima, desenvolvimento do carácter, etc.); e cognitivos (criatividade, resolução de problemas e vocabulário, etc.) (p. 69)

Com o objetivo e o propósito de averiguar se a prática de AF orientada influenciava o desenvolvimento motor ao nível das habilidades locomotoras e manipulativas, em crianças de 5 anos de idade, Martins e Serrano (2011) avaliaram crianças de três Infantários da cidade de Castelo Branco, com uma amostra de 45 crianças, 20 raparigas e 25 rapazes, repartidas por três grupos de 15 elementos. As principais conclusões do estudo revelam que a prática regular de AF semanal orientada, influenciava o desenvolvimento motor ao nível das habilidades locomotoras e das habilidades manipulativas das crianças.

Num estudo de Lopes, Meneguci e Rodrigues (2011) com 43 raparigas e 46 rapazes, totalizando 89 crianças foram avaliadas em dois anos consecutivos, tendo no primeiro ano idades compreendidas entre os 4 e os 9 anos. O objetivo deste estudo

seria estudar como preditores dos níveis de AF das crianças a coordenação motora, as habilidades motoras e a aptidão física no intervalo de um ano. Os resultados indicaram que as habilidades de locomoção são aquelas que no espaço de um ano são preditores dos níveis de AF. A aptidão física, a coordenação motora e as habilidades de controle não foram identificadas como preditores dos níveis de AF.

As principais características que advêm dos hábitos de vida contemporânea, dentro dos quais, o sedentarismo, o *stress* emocional, a segurança e proteção das crianças, a falta de apoio da comunidade (brincar na rua), entre outras, aliado à institucionalização do cotidiano das crianças (Lopes *et al.*, 2012; Moreira & Madeira, 2017; Neto, 2020) isto é, andar em Atividades de Tempos Livres (ATL), em Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), entre outros, afetam gradualmente a qualidade de vida das crianças, as possibilidades para o desenvolvimento integral, o tempo de participação em atividades não estruturadas, etc (Neto, 2003; Neto, 2020).

O sedentarismo crescente tem conduzido ao aparecimento de doenças hipocinéticas, sendo que estas refletem os hábitos de vida nos últimos tempos (Bouchard & Shephard, 1994). O resultado desta inatividade muito associado a uma alimentação não saudável tem conduzido a um grande número de crianças com excesso de peso, conseqüentemente, com doenças cardiovasculares, diabetes, obesidade e outros problemas graves de saúde (COPEC, 2001). Tal como referem os autores Lopes *et al.* (2012) “a obesidade na infância e adolescência adquiriu nos últimos anos o estatuto da doença pediátrica mais comum, constituindo um grave problema de saúde pública” (p. 68). Deste modo, sugere-se que na infância exista um nível elevado da prática de AF e um controle alimentar para a prevenção das doenças hipocinéticas e para uma contribuição de hábitos de prática regular de AF na fase adulta (Lopes *et al.*, 2012). Efetivamente não nos faltam razões para a prática de AF, principalmente em idade infantil.

1.4. Recreio

Brincar é um direito universal de todas as crianças e o meio para o seu desenvolvimento social, emocional, físico e cognitivo (APSI, 2005; Neto, 2020). Na sociedade contemporânea, as escolas são locais de eleição onde é possível promover comportamentos saudáveis e ativos nas crianças, uma vez que estas passam, substancialmente parte do seu dia nesse contexto. Na escola o espaço de recreio é basicamente como um mundo de regras e rituais (Pereira *et al.*, 2014), onde as crianças aprendem muitas lições para a vida. Neste sentido, o recreio destaca-se pelo seu tempo e pelo seu espaço em busca da promoção da AF nas crianças (Lopes *et al.*, 2012).

Segundo Lopes *et al.* (2012) o recreio “revela ser uma oportunidade ideal ao encorajar nas crianças comportamentos fisicamente ativos e contribuir para o cumprimento das recomendações de AF” (p. 69).

Dada a importância do recreio, particularmente na escola, devido ao seu papel no processo de ensino e aprendizagem (El-Kadi & Fanny, 2003) e as suas características, dentro das quais, a oportunidade ótima de estimulação e desenvolvimento de estilos de vida ativos, outros benefícios estão também associados ao recreio. De acordo com a *National Association for The Education of Young Children* (NAEYC, 1997) os benefícios do recreio assumem vários domínios, dentro dos quais, ao nível do desenvolvimento social, as crianças estabelecem uma interação com os pares, adquirem competências sociais, desenvolvem o sentido de cooperação, partilha, perceção do outro, linguagem e resolução de conflitos; ao nível do desenvolvimento emocional, permite à criança a vivência de sentimentos variados fruto do leque de interações entre pares, por exemplo, aceitação do outro, tolerância, autocontrolo, gestão do *stress* e conflitos, isto é, perseverança, responsabilidade e a afetividade que proporciona o desencadear das suas emoções; relativamente ao desenvolvimento físico, este decorre da AF e desportiva que funciona como escape da energia acumulada, mas também conduz ao desenvolvimento de destrezas e habilidades motoras, com reflexos na dimensão psicológica da criança, permite a dispersão do aborrecimento e o aumento da atenção e concentração, conseqüentemente, uma melhor aprendizagem; e ao nível do desenvolvimento cognitivo, a criança através do decorrer dos comportamentos exploratórios, jogos, manipulação e outras atividades, permite o desenvolvimento de constructos intelectuais.

Efetivamente é no recreio que “a criança testa e experimenta os seus limites, permitindo-lhes uma diversidade de oportunidades para explorar o seu ambiente” (Pereira *et al.*, 2014, p. 67), em termos práticos, o recreio permite à criança um melhor aproveitamento dentro da sala de aula a dois níveis. O primeiro nível reporta-se à aprendizagem e o segundo nível refere-se ao comportamento. Por outro lado, a criança descobre os seus interesses e paixões e permite desenvolver e enriquecer aprendizagens infantis. Isto é, as crianças aprendem primeiramente a sonhar, depois a imaginar e posteriormente, a perguntar (Lopes *et al.*, 2012). Basicamente é neste espaço que as crianças procuram “novos caminhos para criar ação e expandir os seus limites” (Pereira *et al.*, 2014, p. 68), sempre com a perspetiva de satisfazer as suas necessidades.

Relativamente ao desenvolvimento social e emocional, é no recreio que as crianças exploram as suas capacidades sociais (Pereira *et al.*, 2014) ou seja, as relações entre pares são mais livres e, fundamentalmente acontecem visto que maior

parte do tempo em sala de aula estão em trabalho individual, onde não existe partilha, cooperação, socialização, etc, com outras crianças. Segundo Lopes *et al.* (2012) “é neste espaço de desenvolvimento, socialização, aprendizagem e jogo que são permitidos e (ou) são possíveis os contactos com os pares e se escolhem os amigos, atividades e jogos sem intervenção direta dos adultos” (pp. 69-70). Desta forma, consideramos que as crianças, inevitavelmente precisam de muitas experiências de movimento corporal, para que o seu desenvolvimento ocorra ao nível físico, cognitivo, afetivo e social, tornando-se capaz de aprender significativamente.

Tal como foi referido pelo autor supracitado, as brincadeiras e jogos das crianças no recreio não devem ter qualquer intervenção direta dos adultos e, na perspetiva de Blatchford (1994) as atividades das crianças no recreio não são regulamentadas, mas sim, autodirigidas pelas próprias crianças, visto que é praticamente um dos locais na sociedade contemporânea onde as crianças se podem exprimir livremente. Neste seguimento, Pereira, Pereira e Condessa (2016) referem que as interações das crianças com os adultos no recreio “são pontuais e acontecem, essencialmente por motivos de segurança, proteção e moderação de conflitos” (p. 128). Os comportamentos aparentes das crianças no espaço de recreio, para os adultos maior parte das vezes não tem qualquer sentido, isto é, “os adultos sentem-se intrusos e não conseguem ter acesso ou encontrar sentido em determinadas ações das crianças” (Marques, 2011, p. 255).

No estudo de Pereira *et al.* (2016) em que fizeram parte dele 317 alunos de duas escolas do 1.º CEB, dos quais 167 são rapazes e 150 raparigas, com idades entre os 6 e os 10 anos de idade, os objetivos do estudo foram identificar as interações das crianças com os adultos durante os seus jogos no recreio, verificando as diferenças entre género e ano de escolaridade e, perceber qual a perspetiva das crianças sobre a possibilidade de interagir com os adultos no recreio. Os resultados indicaram que são os alunos do 1.º e 2.º ano que mais realizam atividades com adultos no recreio e quanto ao género não existem diferenças significativas. O adulto mais mencionado pelas crianças como parceiro de jogo foi o funcionário da escola, sendo o jogo mais realizado nessas interações no recreio escolar, o jogo tradicional.

De facto, na investigação científica o recreio assume uma identidade própria, onde o seu significado não varia muito. Portanto, na perspetiva de Lopes *et al.* (2012) o recreio é definido como uma palavra que assume um significado duplo, “de espaço (local onde o aluno desenvolve atividades livremente); e de tempo (tempo que medeia as aulas curriculares - intervalo)” (p. 69) que ocorre, normalmente num local específico, nomeadamente no exterior, ao ar livre. O *Council on Physical Education for Children* define o recreio como um elemento essencial nas aprendizagens das crianças, onde são dadas oportunidades para a realização de AF e o contributo desta nas crianças, é

de facto, no desenvolvimento de corpos saudáveis e no prazer pelo movimento (COPEC, 2001). Neste seguimento, os autores Pereira *et al.* (2014) definem o recreio como “uma pausa no dia da escola e que é dedicado pelas crianças para as suas atividades livres e desestruturadas” (p. 68). Para além de que estes autores consideram que o recreio é muito valioso para as crianças, visto que nele as crianças interagem e brincam livremente. Na perspetiva de Eira (2014) o recreio é caracterizado pelo tempo que é um intervalo entre as atividades letivas, sendo que se trata de um momento de pausa limitada, e também caracterizado pelo espaço, visto que é um local para onde as crianças se dirigem nos intervalos entre as atividades curriculares ou permanecem após as aulas.

As consequências advindas da diminuição do tempo de recreio são inúmeras, todavia é sabido que as crianças depois do seu tempo de recreio ficam menos agitadas e têm um melhor aproveitamento dentro da sala de aula (Miller, 2009). Desta forma, destacamos algumas consequências da diminuição do tempo de recreio nas crianças, ou seja, a diminuição do desenvolvimento intelectual e do desenvolvimento emocional, o aumento da obesidade infantil por consequente da diminuição da AF, a apresentação de comportamentos desajustados em sala de aula, o decréscimo da atenção (aumento da atenção seletiva), aprendizagens menos eficazes, diminuição da vida ativa e da satisfação pessoal através do jogo, entre outros. Assim sendo, 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 (Eira, 2014). Fazendo uma analogia ao empreendedorismo, não poderemos ter crianças e jovens empreendedores se não lhes dermos oportunidade para tomarem as suas próprias iniciativas (Eira, 2014).

Num estudo de Moreno (2011) com uma amostra constituída por 163 crianças de ambos os sexos, com dois grupos etários distintos, dos 8/9 anos e dos 11/12 anos de idade, foram também definidos dois grupos socioeconómicos diferentes, elevado e baixo. Os objetivos deste estudo seriam verificar os jogos de atividade física (jogo espontâneo) nos quais as crianças se envolvem no recreio da escola, verificar se as crianças brincam na rua e identificar lugares secretos/preferidos das crianças nos espaços de mobilidade. Os resultados indicaram que o recreio é, claramente, o melhor espaço da escola para a maioria das crianças onde realizam mais jogos de corrida e jogos de bola (futebol), para as crianças, a escola tem bons espaços para brincar, habitualmente não brincam na rua onde moram, sendo que são as crianças mais velhas, os rapazes de origem socioeconómica baixa que mais utilizam a rua para brincar e poucas crianças têm um lugar secreto na cidade.

Noutro estudo de Marques (2011) foram observadas cerca de 300 crianças do 1.º CEB em atividade livre durante o recreio escolar com o objetivo de caracterizar os

comportamentos e identificar os espaços utilizados. Os resultados indicaram que o recreio permite realizar um conjunto variado de atividades, contudo algumas crianças referem que já exploraram tudo. As crianças utilizam todos os espaços disponíveis para o jogo, ignorando algumas regras, aventurando-se para além do aceitável pelos adultos. Referiram ainda que, certas estruturas permitiam outras possibilidades de utilização, contudo, os adultos não autorizavam, como por exemplo, algumas professoras consideravam que o escorrega só se podia descer sentado. Marques (2011) afirma que “as crianças se conhecem e conseguem identificar as possibilidades do espaço, procuram fazer atividades diferentes em locais que não são de recreio, alteram as regras em busca de novos desafios” (p. 260).

É indubitável o valor que o recreio tem para as crianças, contudo as dimensões de espaço e de tempo não são suficientes para as atividades espontâneas das crianças. Isto é, muitas vezes na perspetiva do adulto, brincar passa só pelo jogar com brinquedos, contudo essa ideia de base contemporânea é errada, brincar é o corpo estar em confronto com a natureza, em confronto com o risco e com o imprevisível, com a aventura (Bento, 2020; Neto, 2003; Neto, 2020). De facto, as crianças ocupam o espaço de recreio de uma forma muito natural e espontânea (Pereira *et al.*, 2014). Por este motivo é necessário criar condições e oportunidades para que as atividades sejam exploradas pelas crianças “dotadas de imaginação e sempre dispostas à exploração de novos ambientes, materiais e jogos” (Pereira *et al.*, 2014, p. 83). Desta forma, será importante que os espaços sejam pensados e construídos na perspetiva das crianças e não dos adultos (Ba, 1991; Bento, 2020) visto que, “frequentemente as crianças escolhem para brincar espaços que não foram desenhados com esse objetivo, porque os adultos desconhecem as necessidades das crianças” (Marques, 2011, p. 256).

Para além do próprio espaço, será importante variar os equipamentos de forma a estimular as atividades das crianças (Pereira *et al.*, 2014). Eira (2014) refere que o espaço exterior possui imensas potencialidades, contudo, exige uma organização cuidadosamente pensada, devendo os equipamentos e materiais corresponder a critérios de qualidade, com particular atenção às condições de segurança. Sabemos que maior parte dos recreios das escolas portuguesas encontram-se pouco atrativos e desvalorizados, por determinados fatores, como negligência ou razões simplesmente economicistas (Neto, 2020; Pereira & Neto, 1997). A criação de espaços com *design* (Mota & Rodrigues, 1999) superfícies de relva, elementos naturais, materiais móveis, entre outros, estimulam diferentes formas de jogo às crianças e oferecem a possibilidade de ação, conforto, aventura, sociabilização, entre outros (Pereira, Neto, Smith & Angulo, 2002). No entanto, as características anteriormente mencionadas por vezes, condicionam as brincadeiras das crianças, ou seja, o recreio “se está vazio de

estruturas e materiais, as crianças brincam com os seus corpos (lutam, correm e perseguem-se) e frequentemente inventam conflitos, se existem materiais, as suas relações são mediadas pelos materiais e as regras do jogo” (Lopes *et al.*, 2012, pp. 71-72).

Nos recreios das escolas, é uma realidade encararmos um “espaço e equipamentos de fraca qualidade e com pouco impacto nas atividades de jogo livre” (Pereira *et al.*, 2014, p. 69). Neste sentido, e visto que este é um espaço relevante para o desenvolvimento integral das crianças, será fundamental que existam melhores condições a vários níveis, dentro dos quais, ao nível dos recursos espaciais, materiais e humanos e que “na sua arquitetura contemplassem espaços variados e adequados” (Pereira *et al.*, 2014, p. 69) às necessidades das crianças. Urge conhecer e atuar sobre a importância da supervisão e segurança no recreio (Neto, 2008; Neto, 2020).

Ao abrigo do Decreto-lei n.º 379/97 de 27 de dezembro, esta matéria aprova e tem como objetivo estabelecer condições de segurança a observar na localização, implantação, conceção e organização funcional dos espaços de jogo e recreio, respetivo equipamento e superfícies de impacto destinados a crianças, necessárias para garantir e prevenir a diminuição de riscos de acidentes e das suas consequências. O presente Decreto-lei n.º 379/97 concede ainda no seu Artigo n.º 4 a obrigação geral de segurança elucidando que, os espaços de jogo e recreio não podem ser suscetíveis de pôr em perigo a saúde e segurança do utilizador ou de terceiros, devendo obedecer aos requisitos de segurança. Para além disto, o Decreto-lei n.º 379/97 atribui ao pessoal técnico a vigilância da utilização do espaço de jogo e recreio e equipamentos, assim como tem que prestar assistência durante o seu funcionamento. Importa referir que as superfícies de impacto têm como função a absorção do choque produzido pelo impacto do utilizador do equipamento. Relativamente à acessibilidade estes espaços devem dotar de condições de acessibilidade a todas as crianças e outros utilizadores, principalmente àqueles que apresentam mobilidade condicionada.

Assumindo o exposto, as crianças são por natureza ativas e o espaço de recreio quando é bem estruturado favorece o crescimento e o desenvolvimento das mesmas (Pereira *et al.*, 2014), também permite uma variedade de experiências de movimento para desenvolverem uma mente e um corpo saudável, capaz de aprender (COPEC, 2001). Neste seguimento, o *Council on Physical Education for Children* (COPEC, 2001) recomenda o seguinte:

-O recreio não deve substituir as aulas de Educação Física. O recreio é um tempo de brincadeiras não estruturadas, onde as crianças fazem as suas escolhas; desenvolvem regras para brincar e libertar a energia e o *stress*. É uma

oportunidade para as crianças praticarem ou usarem habilidades de instrução desenvolvidas na Educação Física;

-A escola deve proporcionar horários que englobem a supervisão diária do recreio, desde o infantil até ao 5.º ou 6.º ano. O recreio não deve interferir com as aulas. Se possível o recreio não deve ser marcado, no horário, junto de aulas de Educação Física;

-O recreio não deve ser visto como uma recompensa, mas como uma componente de suporte necessária para todas as crianças. Não deve ser negado o recreio como forma de punição, nem para realizar trabalhos;

-As escolas devem providenciar instalações, equipamentos e supervisão necessários, no intuito de assegurar que o recreio seja uma experiência produtiva, segura e divertida. Os adultos devem regularmente verificar os equipamentos e as instalações postos ao serviço das crianças, de forma a garantir segurança;

-Os professores devem ensinar às crianças habilidades positivas no sentido de promover a autorresponsabilidade durante o recreio;

-Os adultos devem interferir diretamente quando a segurança física ou emocional da criança está posta em causa. A existência de *bullying* ou comportamentos agressivos não devem ser permitidos e todas as regras de segurança devem ser enfatizadas (pp.1-2)

1.5. Brincar na infância

1.5.1. O brincar no tempo livre da criança

Primeiramente será relevante chegarmos àquilo que é o termo ou expressão tempo livre. Temos vindo a falar até ao momento que o brincar na vida das crianças é sem dúvida uma “necessidade inata à sua condição” (Silva, 2007, p. 2) e de facto, um direito universal destas. Neste sentido, o tempo livre poderá associar-se a outras conceções temporais, nomeadamente o tempo de lazer, o tempo de trabalho, entre outras. Esta associação é preconizada na perspetiva de Eira (2014) quando este refere que

o tempo livre é uma condição necessária para a existência do lazer mas não suficiente, pois tempo livre requer liberdade para gerir e organizar atividades que contribuam para a satisfação de necessidades pessoais e que sejam realizadas com prazer para o indivíduo que as pratica (p. 42)

Perante o exposto estas duas ideias de tempo livre e tempo de lazer estão inevitavelmente associadas, no entanto podem assumir valores e conotações diferentes

conforme a sociedade e a cultura de cada país (Eira, 2014). Assim sendo, o brincar no tempo livre da criança é fundamental para a vida desta, na medida em que é possível perceber a sociedade, a cultura e as vivências no qual as crianças estão inseridas e este espaço temporal – tempo livre, é um meio privilegiado para a criança promover as suas aprendizagens e conhecimentos.

É consagrado no artigo 31.º da Convenção dos Direitos das Crianças (UNICEF, 2006) o direito ao repouso, a tempos livres e a participar em atividades culturais e artísticas. Contudo, sabemos que está em permanente decadência, o direito ao brincar, ao tempo de recreio, ao tempo livre, etc, na sociedade contemporânea (Pereira *et al.*, 2014). Os fatores advindos deste paradigma levam-nos a pensar que o brincar no tempo livre das crianças assume um papel secundário, uma vez que, o tempo de trabalho e de atividades organizadas prevalecem no tempo livre das crianças e se de facto, estamos perante um “tempo livre”, este deveria ser autodirigido pelas mesmas, sem que existisse uma formalização por parte do adulto.

O brincar no tempo livre da criança está intimamente implícito nos seus contextos. Sendo que, esses contextos podem ser a escola, o jardim de infância, o espaço exterior, ou seja o envolvimento físico na rua, no bairro e na cidade (Moreno, Cordovil, Lopes & Neto, 2011), entre outros. Na conceção de Eira (2014) o recreio é o tempo entre “as atividades letivas que podem decorrer em espaços físicos exteriores das escolas ao ar livre ou cobertos, ou no interior das escolas, onde as crianças podem agir livremente entre as atividades letivas” (p. 61). Relativamente à mobilidade no espaço exterior esta tornou-se na sociedade contemporânea mais restrita e menos apelativa (Moreno *et al.*, 2011; Neto, 2020).

Neste propósito destacamos uma das principais questões do tempo livre da criança, ou seja, como é que esta de certa forma aproveita o seu tempo livre? De facto, esta questão transporta-nos, primeiramente para as mudanças que têm vindo a ocorrer no tecido social atualmente. Na perspetiva de Moreno (2011) é através de alguns constrangimentos do meio urbano que o brincar no tempo livre das crianças fica condicionado. Desta forma, o autor supracitado destaca seis pontos fundamentais que levam à diminuição do brincar, do jogo, da socialização, etc, no contexto urbano

- (1) aumento do envolvimento eletrónico - impacto das novas tecnologias (culturas de ecrã);
- (2) aumento da densidade do tráfego - as limitações de espaço junto às habitações colocam o “jogo de rua” como uma espécie em vias de extinção;
- (3) diminuição do espaço de jogo livre - o fenómeno de urbanização não favorece o desenvolvimento de experiências de jogo e aventura;
- (4) aumento de insegurança e proteção - diminuíram as margens de risco concedidas pelos pais aos filhos nas atividades de jogo;
- (5) aumentou a formalidade da vida

escolar - os recreios não são considerados, na maior parte dos casos, como locais de desenvolvimento e aprendizagem motora e social; (6) diminuição do nível de independência de mobilidade - percurso, percepção do espaço e possibilidades de ação (Moreno, 2011, p. 271)

Para além destes fatores que levam à diminuição do brincar, do jogar, da socialização, no contexto urbano, salientamos outro fator que está a influenciar o brincar no tempo livre da criança em todos os contextos, ou seja, o *bullying*. No estudo de Lopes, Cordovil, Moreno, Pires, Sardeira e Neto (2011) a prevalência do *bullying* é um fator de preocupação nos meios suburbanos. Os autores afirmam que “os pais do meio urbano apesar de perceberem menos possíveis fontes de agressão são mais restritivos em relação à autonomia e mobilidade dos seus filhos” (Lopes *et al.*, 2011, p. 282). Isto levamos a crer e fica uma ideia clara de que, independentemente, do meio em que as famílias se inserem, devido à prevalência do *bullying*, os pais na figura de educadores tendem a correr menos risco, ou seja, restringem a liberdade, diminuem a autonomia e a mobilidade dos seus filhos, levando a cabo outros problemas para o desenvolvimento global dos seus educandos. De certa forma, estas privações por longos períodos de tempo trazem repercussões negativas para as crianças (Moreno, 2011).

Neste seguimento, o adulto assume um papel para que as crianças possam brincar no seu tempo livre, principalmente no contexto exterior. Contudo, esta medida exige por parte do adulto uma supervisão, ter mais tempo disponível para a criança, gostar e ter prazer em brincar com os filhos, desfrutar do tempo livre e de lazer com as crianças na rua, explorar o meio natural, etc (Neto, 2020). Desta forma, seguindo a importância do papel do adulto, numa entrevista ao Diário de Notícias, do dia 26 de setembro de 2016 (Ferreira, 2016), o professor Carlos Neto finaliza a sua entrevista com as seguintes palavras, “é inacreditável que hoje se passeiem mais os cães do que as crianças. Inacreditavelmente faz-se hoje um esforço inadmissível de tornar os robôs mais humanos e ao mesmo tempo estamos a robotizar o comportamento humano”. Se não existem brincadeiras significativas no espaço exterior, de facto o pleno desenvolvimento da personalidade das crianças ficará comprometido (Marques, 2011; Moreno, 2011; Moreno *et al.*, 2011).

Assim sendo, achamos pertinente que o espaço e os equipamentos para o uso no tempo livre das crianças devem ser reconsiderados, tal como afirma Moreno (2011) este caminho deve-se “às mudanças e razões de mobilidade da população dos meios urbanos, vilas ou aldeias” (p. 270). O autor salienta ainda que é clara “a necessidade de concretizar novas políticas de organização urbana que facilitem o contacto direto com o

ambiente natural, dinamizando o desenvolvimento das capacidades motoras e do dispêndio calórico” (Moreno, 2011, p. 270).

1.5.2. Brincar nos diferentes espaços do jardim de infância

Os espaços do jardim de infância permitem oportunidades de práticas diferenciadas para todas as crianças, contudo por variadíssimos motivos e razões, as crianças nem sempre têm oportunidade para brincar (Marques, 2011), nestes ambientes ricos em recursos (Mota & Sallis, 2002). Assim as OCEPE (ME, 2016) de forma muito sucinta e bastante clara referem que, “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (p. 26). Quer isto dizer que, para que o desenvolvimento das aprendizagens das crianças se concretize, existem três recursos importantes que condicionam o jogo e o brincar das crianças na educação pré-escolar, sendo eles, o tipo e quantidade de materiais, a sua organização e, fundamentalmente, o tempo disponível para o brincar livre ou estruturado.

Neste seguimento, torna-se relevante abordar os recursos anteriormente mencionados. Primeiramente na organização do espaço, esta deve corresponder às dinâmicas, intenções e necessidades do grupo de crianças (Bento, 2020). Desta forma, espera-se que o/a educador/a quando organiza os espaços no jardim de infância se interrogue e reflita sobre a finalidade, a função e a utilização do grupo no espaço. Se este trabalho na organização do espaço for concretizado com rigor irá permitir uma mudança “de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (ME, 2016, p. 26). Por outro lado, também permite que não exista espaços estereotipados e padronizados, uma vez que, as crianças preferem espaços desafiadores para o brincar (Bento, 2020; Neto, 2020).

Outro aspeto fundamental na organização do espaço é que o/a educador/a deve atribuir à criança a participação e a tomada de algumas decisões, sobre as mudanças na organização do espaço (Dias, 2017; ME, 2016). Quando a criança tem conhecimento do espaço e das possibilidades que este lhe oferece, estamos a criar condições de desenvolvimento da autonomia e da independência na criança. De facto, este caminho terá um resultado significativo na aprendizagem das crianças, tal como as OCEPE (ME, 2016) referem “esta apropriação do espaço dá-lhes a possibilidade de fazerem escolhas, de utilizarem os materiais de diferentes maneiras, por vezes imprevistas e criativas, e de forma cada vez mais complexa” (p. 26). Neste sentido, Dias (2017) refere que “a apropriação do espaço vista pelas crianças permite-lhes fazer as próprias

escolhas e utilizar os materiais de diversas formas aliando a criatividade de uma forma mais complexa” (p. 18). Na mesma linha de pensamento, Marques (2011) conclui na sua investigação que “as crianças escolhem para brincar espaços que não foram desenhados com esse objetivo, porque os adultos desconhecem as necessidades das crianças e os jogos que realmente fazem” (p. 256).

Partimos agora para a importância dos materiais que constituem parte integrante dos espaços. Mais uma vez, cabe ao/a educador/a definir prioridades na aquisição dos materiais, de acordo sempre com as dinâmicas, intenções e necessidades do grupo de crianças. O prosseguimento do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, efetivamente, acontece se o/a educador/a introduzir novos espaços e materiais que sejam necessariamente “mais desafiadores e correspondam aos interesses que vão sendo manifestados” (ME, 2016, p. 26) nas crianças ao longo do ano.

Neste propósito, os materiais devem ser de qualidade, variados, baseados numa funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético (Bento, 2020; ME, 2016). Desta forma, também é possível que alguns tipos de materiais, tais como, materiais reutilizáveis e materiais naturais, isto é, folhas, paus, areia, pedras, plantas, árvores, terra, água, etc., incentivem a criatividade, proporcionem diversas aprendizagens, estimulem o desenvolvimento físico, cognitivo, social e afetivo e contribuam para a consciência ecológica (ME, 2016). Nesta perspetiva, será relevante que os materiais criem uma ligação e/ou pertençam aos contextos das crianças, uma vez que este tipo de materiais é “bastante atraente para as crianças e propicia o jogo dramático, normalmente baseado nas suas vivências e experiências” (Dias, 2017, p. 19).

O espaço exterior é também um espaço que tem imensas potencialidades e oportunidades educativas e, normalmente, as crianças neste espaço têm acesso “a um conjunto de atividades, experiências e brincadeiras que habitualmente não fazem no interior” (Eira, 2014, p. 62). Na perspetiva das OCEPE o espaço exterior é “um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais” (ME, 2016, p. 27). Será importante realçar que a promoção da AF e desportiva das crianças no espaço exterior é significativamente notória, na medida em que, as crianças brincam vigorosamente neste espaço correndo, saltando, trepando, jogando à bola, experimentam sons num ambiente de ar livre, entre outros (Eira, 2014). Simultaneamente, as crianças neste espaço do jardim de infância reduzem os comportamentos passivos (Marques, 2011), ou seja, “o espaço aberto estimula o jogo e contribui para fomentar o desenvolvimento físico, emocional, mental e social da criança” (Eira, 2014, p. 63).

Relativamente às potencialidades e oportunidades educativas que o espaço exterior oferece às crianças, será necessário que o/a educador/a reflita sobre a organização, materiais, equipamentos e segurança presentes nesse espaço, visto que é um espaço de eleição das crianças para as suas atividades de autoformação.

Brincar nos diferentes espaços do jardim de infância implica que o/a educador/a assuma um papel importante, ou seja, uma vez que todos os espaços têm potencialidades próprias cabe ao/à educador/a tirar partido dos contextos, situações e materiais (Dias, 2017; ME, 2016), tendo em conta os interesses e necessidades do grupo de crianças. Por outro lado, não quer dizer que o adulto assuma um papel interventivo nas atividades autodirigidas pelas crianças.

Torna-se desta forma importante referir que as OCEPE (ME, 2016) consideram que, a Educação Física também é um espaço onde as crianças exploram livremente o movimento e os materiais que esta oferece. Desta forma, referem que “o/a educador/a cria condições de exploração livre do espaço e do movimento, permitindo que a criança invente os seus movimentos, tire partido de materiais, coloque os seus próprios desafios e corra riscos controlados” (ME, 2016, p. 44).

1.5.3. Perspetivas das crianças sobre o brincar

A perspetiva das crianças sobre o brincar incide, essencialmente, na transmissão de uma sensação de bem-estar e felicidade (Morais, 2018), visto que brincam àquilo que mais gostam e que mais lhes dá prazer. Ou seja, as crianças atribuem ao brincar, o momento em que desenvolvem ações de livre vontade, visto que a partir do brincar são livres de escolher como, onde, o quê e com quem brincam (Bento, 2020; Morais, 2018).

No estudo de Marques (2011) a amostra era constituída por 300 crianças do 1.º CEB e com registo vídeo de 83 delas. A amostra de 83 crianças (64 do sexo masculino e 19 do sexo feminino) foi selecionada através de questionários de nomeação de pares de acordo com os comportamentos: agressor, vítima, vítima-agressiva, observador, gestor de conflitos e apoio à vítima. Os objetivos deste estudo foram conhecer as atividades preferidas das crianças no recreio da escola e o que gostariam de realizar. Os resultados apontam que certos locais são usados para atividades específicas, por exemplo, o campo de jogos no exterior serve para jogar futebol e o átrio interior para jogar à apanhada, jogos de luta e perseguição e alguns jogos tradicionais. O estudo refere que “o átrio interior tem condições inadequadas para brincar devido à existência de paredes, muros, portas, janelas com vidros e escadas, mas as crianças (...) afirmaram que gostam de correr e escorregar no chão de mosaicos” (Marques, 2011,

pp. 257-258). Já no espaço do parque infantil é apresentado alguns equipamentos, tais como, balancés, rede de cordas e escorrega, estrutura de madeira com escada, mas são utilizados de formas diferentes de acordo com a idade.

Neste sentido, torna-se fundamental proporcionar ambientes de brincadeira enriquecedores, cativantes para as crianças e que tirem partido das experiências que realizam. Portanto, ainda relativamente ao estudo de Marques (2011) este demonstra algumas perspetivas muito interessantes das crianças sobre o brincar nos diferentes espaços do jardim de infância. Para algumas crianças o recreio permite-lhes

realizar um conjunto variado de atividades, no entanto algumas apresentam algumas queixas porque já exploraram tudo o que lhes parece possível e permitido. (...) Referiram outras possibilidades de utilização da estrutura em diferentes jogos, mas nem sempre foram autorizadas a fazer exatamente o que gostariam (...) algumas professoras consideram que o escorrega só se pode descer sentado o que limita a sua utilização e afasta as crianças para outros locais da escola (...) observámos crianças em atividades “gímnicas” em vedações, apenas porque conforme afirmaram “nas balizas não se pode” (Marques, 2011, pp. 259-260).

Com estes resultados decorrentes do estudo apresentado anteriormente podemos considerar que, as crianças nas suas atividades de autoformação procuram, essencialmente, jogos e brincadeiras desafiantes e se de facto, já experimentaram tudo o que a escola tem para oferecer, estamos suscetíveis de afirmar que, “o que é igual todos os dias parece provocar cansaço e desinteresse” (Marques, 2011, p. 260). Segundo Kishimoto (2010) é apresentado uma ideia de desenvolvimento infantil a partir do brincar, pois este permite e é uma excelente oportunidade para as crianças fazerem novas descobertas e experiências. Para além disto o brincar estimula a criatividade e a imaginação das crianças e propicia a brincadeiras relacionadas com os seus contextos e vivências (Morais, 2018), uma vez que, as crianças quando brincam “usam a sua imaginação, experimentam novas atividades e desempenham vários papéis” (Morais, 2018, p. 47). Nesta linha de pensamento, quando as crianças estão em atividades autodirigidas, elas desenvolvem-se socialmente, na medida em que brincam em conjunto com os seus pares, existe uma interação constante e, por vezes, há a partilha de ideias.

2. Metodologia

2.1. Definição do problema

Ao longo do nosso percurso académico tivemos a oportunidade de conhecer a importância do recreio e as suas potencialidades na formação integral de cada criança, mas em contrapartida, verificámos que este tempo e espaço tão rico em aprendizagens está a decrescer e é pouco valorizado nas práticas pedagógicas de educadores de infância e professores (Silva, 2007). Nesta perspetiva, segundo Lopes *et al.* (2012, p. 65) o recreio “afigura-se como um espaço privilegiado de promoção de hábitos de atividade física nas crianças, não devendo por isso ser negligenciado”. Sabemos ainda que, o brincar para as crianças é uma “necessidade inata à sua condição” (Silva, 2007, p. 2) portanto, digamos que se trata de uma ligação umbilical. Neste sentido, tal como já foi referido no ponto da revisão da literatura, algumas práticas educativas e essencialmente, os hábitos de vida contemporâneos estão a conduzir para um aumento significativo de determinadas patologias e doenças hipocinéticas em crianças e jovens, posteriormente na sua adultez. Desta forma, a escola deve assumir-se como um contexto em que os níveis adequados de atividade física das crianças e jovens são garantidos, assumindo em efeito protetor contra certas patologias e contribuindo para uma melhor qualidade de vida (Lopes *et al.*, 2012; Neto, 2020; Sallis & Patrick, 1994). Assim sendo, esta temática não pode ser relativizada devendo-se dar a merecida importância para que, o espaço de recreio seja de facto, um espaço de autoformação de excelência.

O melhoramento dos espaços de recreio poderá alterar os comportamentos das crianças, assim como, estimular brincadeiras que visem responder às suas necessidades de desenvolvimento (Eira, 2014). Neste sentido, são diversas as variáveis que influenciam a organização dos espaços de recreio e que exercem influência sobre a sua qualidade, tais como, cultura escolar, culturas infantis, provisão de recursos físicos e materiais, tempo passado no recreio, adequação do espaço às necessidades das crianças, comportamentos do pessoal docente e não docente, entre outros (Bento, 2020). Assim, entende-se que deverá fazer parte da ação pedagógica, a procura continuamente pelas melhores soluções para o espaço de recreio.

No foro da investigação científica são vários os autores que determinam o recreio como um local crucial para o desenvolvimento físico, cognitivo, social e afetivo das crianças (Bento, 2020; Lopes *et al.*, 2012; Neto, 2020; Ramstetter, Murray & Garner, 2010) e fundamental nas aprendizagens significativas em contexto real. Neste sentido, consideramos que o recreio permite à criança o desenvolvimento físico, uma vez que é

“uma excelente oportunidade de acumular atividade física ao longo do dia” (Lopes *et al.*, 2012, p. 65) por outro lado, o desenvolvimento cognitivo permite a estimulação da criatividade, da resolução de conflitos e vocabulário, entre outros (Lopes *et al.*, 2012). Os benefícios alocados ao desenvolvimento social consideram-se a partilha, a cooperação, a comunicação, a resolução de conflitos, autodisciplina, entre outros (Lopes *et al.*, 2012) e por fim, considera-se que o recreio também permite o desenvolvimento afetivo ou emocional, na medida em que existe a libertação do *stress*, a autoestima, o desenvolvimento do carácter, entre outros (Lopes *et al.*, 2012). Nesta perspetiva, Neto (2020) similarmente reforça que, alocado ao brincar estão associados benefícios muito significativos para as crianças, tais como, “cultura de sobrevivência, confronto com a adversidade, regulação emocional, autoconfiança, relação social e de ganhos significativos de competências motoras, cognitivas e sociais” (p. 39). Brincar também permite que a criança melhor as funções executivas, as capacidades adaptativa, criativa e de resiliência, a linguagem, pensamento criativo, habilidades lógico matemáticas, aprende a lidar com o incerto e a imprevisibilidade, estimula o sentido de humor e de justiça, entre outros (Neto, 2020).

Essencialmente quando se fala na escola, é visível a valorização que se dá ao espaço organizado para as atividades curriculares letivas, ficando para trás tudo aquilo que envolve o espaço escolar. De facto, atualmente privilegia-se muito a dimensão cognitiva e vai-se subvalorizando outras dimensões, como é o exemplo da criatividade, da autonomia, da sociabilidade, entre outras, sendo estas também dimensões fundamentais para a formação integral do ser humano (Eira, 2014; Leite, 2003). Neste sentido, as aprendizagens das crianças não passam apenas só por um processo cognitivo, mas efetivamente, como um processo integral que engloba múltiplas dimensões (Eira, 2014). Deste modo, o recreio é um espaço privilegiado para atividades motoras e físicas, ao qual estas são necessariamente, uma base para todas as aprendizagens fundamentais (Sanchis, 2007).

2.1.1. Questões de partida e objetivos do estudo

A presente investigação centra-se ao nível da Educação Pré-Escolar, incidindo particularmente, no estudo da promoção da atividade física nas crianças, nos espaços de autoformação e lazer. Nesta perspetiva, este estudo é caracterizado pela compreensão do mundo atual (Eira, 2014), ao qual foi nossa intenção compreender os fenómenos sociais e culturais estudados.

Neste sentido, tendo em vista que a investigação inicia-se com a seleção das questões de partida, este estudo encontra-se de acordo com um enquadramento teórico

sobre a importância e as atividades lúdicas do recreio e o brincar nas crianças em idade pré-escolar, assentando nas seguintes problemáticas:

“De que forma as práticas e dinâmicas de recreio, potenciam aprendizagens significativas nas crianças?”

“Porque é que o brincar é importante para as crianças em idade pré-escolar?”

“Como é que a atividade lúdica dos recreios é percebida pelos intervenientes: crianças e educadoras de infância?”

Neste sentido, tendo em conta estas questões de partida surgiram alguns objetivos que se esperavam alcançar com este estudo. Determinados objetivos foram delineados segundo as questões de partida, contudo outros objetivos estavam relacionados com as opções de abordagem desta investigação. Deste modo, pretendemos:

- Conhecer o recreio como um tempo e espaço para a promoção da atividade física em crianças em idade pré-escolar;
- Verificar como é que as educadoras, do nosso estudo, organizam e operacionalizam as atividades de recreio das crianças;
- Conhecer as potencialidades do jogo e do brincar para as crianças, na perspetiva das educadoras;
- Verificar de que forma os recursos humanos participam no brincar das crianças no recreio;
- Conhecer as interações e as práticas desenvolvidas nas dinâmicas do recreio das crianças, do nosso estudo;
- Perceber quais são as representações do brincar das crianças;
- Conhecer quais são os recursos espaciais e materiais existentes no recreio e a importância e pertinência dada a esses recursos nos jardins de infância estudados.

2.2. Campo de estudo

O termo *investigação* leva-nos a pensar em ação e, posteriormente pensamos nas imensas atividades intelectuais e experimentais que se realizam de modo sistemático. Por sua vez, a investigação implica que haja objetivos que ampliem o conhecimento em determinada área do saber. Na perspetiva de Eira (2014) a investigação é uma tarefa de natureza cognitiva, ao qual é marcada por um processo sistemático, flexível e objetivo de indagação, sendo que contribuirá “para explicar e compreender os fenómenos sociais, por isso, deve estar adaptada à natureza da situação que se pretende estudar” (p. 171).

A utilização de uma metodologia qualitativa ou quantitativa, para avaliar as práticas culturais de uma organização dependem, em grande medida do objetivo da investigação. Assim, se o objetivo for predizer e generalizar, o método quantitativo é o mais recomendável, se for descrever e explicar a organização, o método mais eficaz é o qualitativo (Ghiglione & Matalon, 2005). Nas palavras de Eira (2014), o objetivo do estudo qualitativo é “permitir que a investigação possa recolher e, posteriormente, refletir sobre comportamentos enraizados, menos imediatos dos hábitos dos sujeitos, grupos ou comunidades em análise” (p. 171). De facto, uma das grandes finalidades da investigação qualitativa é que se possa compreender o mundo social que encontra-se dentro de contextos naturais dos indivíduos que neles atuam. Neste sentido, segundo os autores McMillan e Shumacher (1989) a investigação qualitativa apresenta os dados de uma forma mais descritiva, enquanto, a investigação quantitativa apresenta resultados estatísticos em termos numéricos, efetivamente esta distinção reside na forma como os dados são apresentados.

Para este efeito, o presente estudo é fundamentalmente qualitativo, recorrendo a entrevistas semiestruturadas tanto de grupo, como individuais, onde se alcançou diretamente dados através de um ambiente de pesquisa natural (Bogdan & Biklen, 1994; Pardal & Lopes, 2011). Estamos perante um paradigma qualitativo, uma vez que, a natureza e os objetivos das questões do estudo, assim o sugere. Com este tipo de investigação procurámos saber ideias, descobrir representações e significados nas ações de cada um dos entrevistados, bem como das suas interações sociais (Eira, 2014). Neste sentido, foi fundamental desenvolver primeiramente as entrevistas, efetuar algumas observações dos contextos dos entrevistados e analisar os dados segundo teorizações científicas. Desta forma, como investigadores tivemos o cuidado de combinar de forma integrada todos os métodos utilizados. Os dados das observações tornam-se essenciais neste processo, uma vez que “permitem descrições detalhadas das atividades, comportamentos e ações das pessoas, bem como de todas as interpretações pessoais e processos organizacionais que são parte observável da experiência humana” (Eira, 2014, pp. 172-173).

2.3. Instrumento de pesquisa: entrevista

Na realização deste estudo foi utilizado como instrumento de pesquisa e recolha de dados, entrevistas semiestruturadas de grupo e individuais. Portanto, as entrevistas semiestruturadas grupais foram realizadas com as crianças, enquanto as entrevistas semiestruturadas individuais foram realizadas com educadoras de infância.

A escolha deste instrumento de pesquisa incide na importância de obtenção dos dados que interessam para esta investigação (Gil, 2008). Neste sentido, a entrevista é uma forma de interação social (Pardal & Lopes, 2011), onde é apresentado um diálogo assimétrico, ao qual o investigador pretende recolher dados e, por consequente, o entrevistado torna-se numa fonte de informação (Gil, 2008; Silva & Sarmiento, 2017). Na perspetiva de Eira (2014) o termo entrevista refere-se ao “ato de ver e ter a preocupação com algo, indicando uma relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas” (p. 173). Assim, é possível considerar que a entrevista é um instrumento de pesquisa de dados, mais frequente e utilizado no âmbito das ciências sociais (Gil, 2008). Desta forma, este método consiste em conversas orais, sendo elas, individuais ou grupais que, posteriormente com uma seleção de entrevistados, terá como finalidade a obtenção de determinadas informações, esperando que estas tenham pertinência, validade e fiabilidade dos factos (Eira, 2014; Silva & Sarmiento, 2017).

No que respeita à variante, entrevista semiestruturada, esta é a eleição em investigações sociais, visto que apresenta um ajuste entre a não diretividade (Pardal & Lopes, 2011). Porém, esta variante não se apresenta totalmente livre e aberta, mas também, não deve ser orientada por um guião inflexível de questões. Neste sentido, é desejado que o discurso do entrevistado vá fluindo livremente e que este se exprima com abertura (Pardal & Lopes, 2011). Efetivamente, possuímos um guião e/ou referencial de questões, suficientemente abertas, ao qual foram expostas à medida do desenrolar da entrevista.

A realização de entrevistas a educadoras de infância e, principalmente, a crianças, teve como sentido obter informações para o estudo em questão, de facto, é conhecido que a entrevista possibilita a conquista de referências pessoais muito ricas (Pardal & Lopes, 2011). Efetivamente são as crianças com a sua naturalidade e autenticidade que nos podem “fornecer informações sobre as suas perspetivas, ações e atitudes, uma vez que estas nos providenciam respostas fiáveis, quando questionadas” (Pereira, Pereira & Condessa, 2014, p. 73). Neste sentido, com o término da fase de recolha dos dados foi concretizada a sistematização, análise e interpretação do discurso dos entrevistados, recorrendo a quadros teóricos. Nesta perspetiva, Fortin (2003) afirma que, a sistematização, a análise e a interpretação dos dados “permite produzir resultados que podem ser interpretados pelo investigador” (p. 42), segundo uma sustentação teórica. Neste sentido, após a análise dos dados, o autor supracitado refere que o investigador “pode tirar conclusões em relação com a teoria, a prática e a investigação, e propor recomendações (...) para investigações futuras” (p. 42). Com a análise do conteúdo das entrevistas foi fundamental considerar, por um lado, as condições contextuais dos entrevistados, e por outro foi considerado “não apenas a

semântica da língua, mas também a interpretação do sentido que um indivíduo atribui às mensagens” (Eira, 2014, p. 195).

Neste seguimento, a análise dos dados da presente investigação desenvolveu-se em três fases: (i) pré-análise (análise da informação obtida); (ii) exploração do material (análise aprofundada da informação obtida) e, (iii) tratamento dos dados, interferência e interpretação (comparação e análise dos dados obtidos) (Albarello, Digneffe, Hiernaux, Maroy, Ruquoy & Saint-Georges, 2005; Bardin, 2009; Flick, 2005; Tuckman, 2012; Vala, 2009).

2.3.1. Estruturação das entrevistas

Tendo em conta os objetivos desta investigação, as entrevistas estão organizadas segundo um sistema de dimensões e subdimensões, ao qual contempla as práticas e as representações das educadoras de infância e das crianças, bem como os recursos espaciais, materiais e humanos dos jardins de infância para as práticas de lazer das crianças. Para cada grupo de entrevistados, educadoras e crianças, foi criado um guião de questões previamente organizado segundo objetivos e as dimensões, anteriormente referidas, garantindo questões particulares a cada grupo estudado.

Neste seguimento, as entrevistas foram gravadas em sistema áudio e, posteriormente, foram transcritas de forma integral. No quadro que se segue (cf. Quadro 1) constam alguns dados relativos às entrevistas, a data e duração das mesmas, bem como a designação dada a cada entrevistado.

Quadro 1 – Ocorrência das entrevistas

		Educadoras de infância	
		Agrupamento de Escolas - A	Agrupamento de Escolas - B
Entrevistas individuais	<u>Designação: E1</u> Data: 15/ 12/ 2020 Duração: 17 minutos e 51 segundos	<u>Designação: E3</u> Data: 16/ 12/ 2020 Duração: 13 minutos e 10 segundos	
	<u>Designação: E2</u> Data: 15/ 12/ 2020 Duração: 17 minutos e 23 segundos	<u>Designação: E4</u> Data: 16/ 12/ 2020 Duração: 9 minutos e 5 segundos	
		Grupos de crianças	
		Agrupamento de Escolas B	
Entrevistas de grupo	<u>Designação: G1</u> Data: 16/ 12/ 2020 Duração: 11 minutos e 55 segundos	<u>Designação: G2</u> Data: 14/ 12/ 2020 Duração: 8 minutos e 52 segundos	

Neste seguimento, a partir da técnica de análise sistemática ao corpo de texto das entrevistas, com o objetivo de descrever o conteúdo dos testemunhos e opiniões, identificar os temas mais repetidos, e inventariar e sistematizar as mensagens (Eira, 2014), surgiu com base no guião das entrevistas e atendendo aos objetivos da investigação, as dimensões: práticas, representações e recursos, bem como as subdimensões recursos espaciais, materiais e humanos.

Relativamente às práticas das educadoras de infância e das crianças, organizámos as questões de forma a identificar as atividades desenvolvidas por parte das educadoras e das crianças em contextos de lazer, bem como a prática da atividade física das crianças, nos espaços de jardim de infância. Neste sentido, as questões foram orientadas de forma a perceber qual a participação da ação educativa, no que respeita à organização dos tempos livres das crianças, e posteriormente, aos espaços que são proporcionados e disponíveis para as atividades de autoformação das crianças.

No que respeita à dimensão representações, as questões visaram aferir que noções as educadoras apresentam sobre a atividade livre da criança, qual o valor formativo atribuído às práticas de recreio e perceber quais são as potencialidades do jogo e do brincar para o desenvolvimento de habilidades físicas e motoras, cognitivas, sociais e emocionais. Paralelamente, queremos conhecer que significado as crianças atribuem ao brincar e que aprendizagens e benefícios decorrem deste.

Por fim, relativamente à dimensão dos recursos (espaciais, materiais e humanos) existentes para as atividades de lazer das crianças, pretendíamos conhecer que recursos existem nos jardins de infância, na perspetiva das educadoras e das crianças.

2.3.2. Entrevistas individuais

A condução das entrevistas individuais terá sido o procedimento mais adequado para a presente investigação. Neste sentido, as entrevistas tanto individuais como de grupo, são um fundamento de pesquisa qualitativa no âmbito das ciências sociais e recorrentes em estudos de matriz exploratória (Gil, 2008).

As entrevistas individuais foram gravadas e, posteriormente transcritas na íntegra, tendo em vista que a recolha dos dados foi registada em áudio, desta forma, tivemos o cuidado de não conferir qualquer juízo de valor correto ou incorreto no momento da entrevista, mantendo-nos fiéis ao discurso das entrevistadas (Eira, 2014). Como complemento das entrevistas individuais, foi fundamental observar algumas práticas pedagógicas, e também os espaços e materiais dos contextos dos jardins de infância, facilitando numa interpretação dos dados mais fidedigna e autenticar as respostas obtidas individualmente (Eira, 2014).

Atendendo à duração das entrevistas, esta terá sido variada, portanto os períodos temporais corresponderam dos 9 aos 17 minutos, bem como as datas das entrevistas foram distintas. A duração das entrevistas não se prolongou em grande medida, uma vez que na nossa perspetiva, as entrevistadas responderam ao guião das questões de forma objetiva e assertiva (Eira, 2014). O guião das entrevistas para este grupo de entrevistados é igual, apresentando cerca de 21 questões com a característica de não delimitar o discurso dos entrevistados. Relativamente, à escolha do local ou espaço físico para a condução de cada entrevista individual, esta escolha foi facultada às entrevistadas, devido a existirem algumas limitações na permanência e entrada do investigador, num contexto de jardim de infância.

2.3.3. Entrevistas de grupo

No que concerne às entrevistas de grupo, a grande maioria dos aspetos expostos, anteriormente nas entrevistas individuais, são aplicáveis nestas entrevistas grupais. Fundamentalmente, a distinção atribuída às entrevistas de grupo e individuais, é que esta última é concebida numa circunstância mais intimista, enquanto a grupal, num contexto de discussão entre diversos sujeitos.

Neste sentido, uma das características da entrevista de grupo deste estudo, foi não colocar uma questão dirigida a um único sujeito em particular, mas sim ao grupo por completo. Espera-se com este feito que as respostas às questões colocadas sejam dinâmicas, diferentes e complementares (Eira, 2014). São várias as vantagens que advêm das entrevistas de grupo, nomeadamente, a riqueza dos dados recolhidos, a estimulação entre os entrevistados, apoiando-se nas lembranças de algumas ocorrências e a possibilidade dos dados serem mais abrangentes do que nas entrevistas individuais (Flick, 2005). Neste sentido, o guião das entrevistas da investigação, para este grupo de entrevistados foi equivalente, apresentando cerca de 13 questões com a particularidade de não delimitar o discurso dos entrevistados, promovendo a diversidade de informações, opiniões e atitudes (Eira, 2014).

Atendendo à duração das entrevistas, esta não terá sido a mesma, portanto os períodos temporais corresponderam dos 8 aos 11 minutos, bem como as datas das entrevistas foram diferentes. Ao nível do local ou espaço físico para a condução da entrevista, esta terá ocorrido nas salas de atividades pertencentes a cada grupo de crianças. As entrevistas foram introduzidas no período da manhã, aquando da realização do momento do Acolhimento, momento este, pertencente à rotina diária de cada sala de atividades do jardim de infância.

2.4. Critérios na definição do grupo estudado

A investigação qualitativa implica que se definam os sujeitos ao qual serão investigados, para realizar a análise social que decorre deste tipo de investigação (Gil, 2008; Pardal & Lopes, 2011). Neste sentido, durante a investigação foi feita a recolha das interpretações dos sujeitos e registado tudo o que se observou.

Para que fosse possível conhecer o ambiente educativo dos jardins de infância, foi necessário interrogar os sujeitos que frequentavam aqueles espaços, sendo eles, as educadoras de infância e as crianças. Desta forma, os principais motivos pela escolha desta população explicam-se pela natureza da presente investigação, em função dos objetivos. A escolha de um número pequeno de entrevistados centrou-se com a necessidade de obter “um maior aprofundamento e abrangência da compreensão dos comportamentos, experiências e opiniões” (Eira, 2014, p. 184). Outro critério adotado para a definição do grupo da investigação terá sido a credibilidade, ou seja, houve a preocupação de ter resultados que correspondessem à verdade, para além de que os resultados eram confirmáveis, aquando das entrevistas. Efetivamente, nas entrevistas de grupo este critério foi atendido devido ao número de respostas obtidas à mesma questão. Já nas entrevistas individuais, este critério resultou nas educadoras de infância que desempenhavam funções no mesmo jardim de infância, no que concerne às dimensões das práticas e dos recursos e, por outro lado, pelas observações do investigador efetuadas relativas àquele fenómeno (Eira, 2014). Neste sentido, similarmente foi nossa preocupação dar garantias de anonimato e confidencialidade dos dados pessoais dos sujeitos estudados, bem como das instituições envolvidas.

Nesta investigação qualitativa, todos os entrevistados foram reconhecidos como sujeitos que sustentavam representações, conhecimentos e saberes, bem como concebiam práticas, às quais apresentavam um vínculo significativo para o problema a ser investigado. Efetivamente, segundo Eira (2014) “são as pessoas mais envolvidas no problema que normalmente serão mais relevantes para a pesquisa qualitativa” (p. 185).

2.4.1. Grupo de educadoras de infância estudado

O grupo de educadoras de infância estudado resultou de quatro entrevistas individuais a cada educadora. Neste sentido, a ocorrência das entrevistas teve lugar em dois jardins de infância de dois Agrupamentos de Escolas do distrito de Viseu.

No que respeita aos princípios de seleção destes participantes no estudo, para além dos que já foram enunciados no ponto anterior, consideram-se dois níveis, sendo o nível laboral e o nível relacional. De facto, a localização geográfica dos jardins de

infância facilitou nas deslocações a estes contextos. Da mesma forma que, o trabalho colaborativo estabelecido, a par da confiança fundada com estas participantes, ao longo da PES na EPE I e II, correspondeu a um dos critérios de seleção deste grupo. Por outro lado, a experiência profissional que todas as educadoras apresentavam, a par da riqueza e visões que apresentavam de um modo geral sobre a dimensão do recreio, assim como a importância que atribuem à atividade física em crianças dos 3 aos 5/6 anos de idade, foram outro critério de seleção deste grupo de estudo.

2.4.2. Grupos de crianças estudados

A definição deste grupo de estudo resultou em duas entrevistas de grupo a crianças, com idades compreendidas entre os 3 e 5/6 anos de idade. Neste sentido, a ocorrência das entrevistas teve lugar num jardim de infância de um Agrupamento de Escolas do distrito de Viseu.

No que respeita ao princípio de seleção dos participantes do estudo, podemos considerar a proximidade relacional entre o investigador e os mesmos. De facto, a PES na EPE I e II ocorreu num destes contextos, com um grupo específico de crianças. Já no outro contexto, o contacto entre o investigador e as crianças era relativamente próximo, existindo uma confiança fundada com os participantes, permitindo assim, que na entrevista a comunicação fosse mais facilitada e fluída. Neste caso, tendo em vista que o investigador já conhecia estes dois grupos estudados, e vice-versa, as entrevistas assemelharam-se a uma conversa entre amigos (Silva & Sarmento, 2017). Isto é, estas entrevistas ficaram caracterizadas pela descontração entre o investigador e os entrevistados e a possibilidade falar e conversar de forma desinibida sobre os vários pontos de vista. Outro critério que presidiu à escolha deste grupo de estudo terá sido a diversidade das crianças, em termos da idade, do sexo e a apresentação de diferentes contextos familiares, com habitação urbanística e/ou semiurbana, e com níveis socioeconómicos desiguais.

3. Análise e discussão dos resultados

Brincar e jogar são a essência das culturas de infância, porém nem sempre a sociedade e as instituições escolares desenvolvem dinâmicas neste sentido, isto é, que tornem o brincar como pressuposto orientador da ação pedagógica dos professores e educadores de infância, tanto nos espaços organizados por eles como nas várias propostas e soluções criadas para a autoformação, tempo tão criativo para aprendizagens e descobertas (Eira & Azevedo, 2020; Migueis & Abrantes, 2017).

Efetivamente, devido à expansão da comunicação e à existência de tantas fontes de informação, mesmo que algumas não sejam de cariz científico e mais do conhecimento empírico, sabe-se que o brincar é uma necessidade básica das crianças, mas a desvalorização deste, progressivamente está a aumentar. De facto, o brincar promove na criança o desenvolvimento global desta e é usado como uma forma linguística, mesmo que não verbal, para a criança comunicar e interagir com o mundo (Migueis & Abrantes, 2017; Neto, 2020; Sargento, Ferreira, & Madeira, 2017).

O jardim de infância é o contexto ao qual as crianças passam maior parte do seu tempo diário, desta forma, torna-se um local privilegiado para as práticas de lazer das crianças e, por outro lado, para a promoção da atividade física, especialmente a partir do espaço exterior ou do recreio, assim como a recreação e utilização de outros espaços para que essa promoção seja efetivada. Neste sentido, no estudo de Lopes, Gouveia e Rodrigues (2010), sobre literacia motora e a promoção de uma vida física ativa, apresenta uma amostra de 143 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 9 anos de idade. Assim, refere que as crianças que não correm, saltam, agarram, lançam ou trepam de forma regular e proficiente, terão oportunidades limitadas para se envolverem em atividades físicas com as outras crianças, dado que não terão um repertório motor suficiente. Com um largo repertório de habilidades motoras, as crianças terão mais oportunidades de fazer aquilo que mais gostam e mais competência motora para as executar. A capacidade para o movimento de forma coordenada em diferentes situações e tarefas, representa a trave-mestra para que as crianças sejam mais ativas. É fundamental que as crianças apresentem um corpo ativo para que seja possível mais facilmente assimilar alguns mecanismos, tais como, sensoriais, motores, simbólicos e sociais, tão importantes para a aprendizagem motora das crianças (Neto, 2020). Neste sentido, a incerteza, o risco, o desafio, a resolução de problemas, entre outros, nos espaços de autoformação, são elementos muito vantajosos para o processo de aprendizagem das crianças, uma vez que, permite-lhes aprender pela tentativa e erro, aprendizagem pela descoberta e, essencialmente, elas podem aplicar e desenvolver as suas capacidades adaptativas, motora, emocional, cognitiva e social (Neto, 2020).

Sob estes pontos de vista, o presente estudo apresenta algumas contribuições, aquando da análise dos dados recolhidos. Desta forma, procuraremos compreender quais as responsabilidades da escola para a promoção das práticas educativas assentes em dinâmicas lúdicas e para a criação de vários espaços para brincar, promovendo a formação através da motricidade, respondendo, efetivamente, às necessidades das crianças no que diz respeito à construção da sua identidade, através da formação de atitudes responsáveis que promovam o seu desenvolvimento integral.

Neste sentido, a realização de entrevistas individuais a educadoras de infância de dois jardins de infância do distrito de Viseu, assim como as entrevistas de grupo a crianças de um jardim de infância também do distrito de Viseu, constituíram-se como os instrumentos de pesquisa, sendo o *corpus* deste estudo constituído pela transcrição das entrevistas efetuadas. Desta forma, analisámos as práticas e representações das educadoras sobre as atividades livres das crianças no espaço de recreio, bem como os recursos espaciais, materiais e humanos dos jardins de infância para as práticas de lazer das crianças. Posteriormente, foi feita a análise às práticas e representações das crianças sobre as suas atividades livres no jardim de infância, para além da análise dos recursos espaciais, materiais e humanos que as crianças tinham ao seu dispor para as práticas de lazer no espaço de recreio.

Nesta etapa da presente investigação, foi feita a análise de todo o discurso dos entrevistados, acompanhada de uma sustentação teórica, previamente reportada neste estudo no ponto da revisão da literatura.

Neste sentido, no estudo de Monteiro, Mourão-Carvalho, Pinto e Coelho (2010) com uma amostra de 263 crianças refere que o tempo que a criança passa a ver televisão adotando um estilo de vida menos ativo, apresenta uma associação negativa com a coordenação motora. Refere ainda, que as variáveis biológicas mais as socioculturais são as que maior influência exerce na coordenação motora das crianças estudadas. A coordenação motora é um processo dinâmico, resultante de alterações a nível funcional e estrutural do indivíduo, ao longo de um ciclo vital, em permanente interação com o envolvimento físico e social. Efetivamente, em detrimento das crianças permanecerem cada vez mais em espaços fechados, onde o mundo tecnológico cresce e privilegia o jogo solitário e estilos de vida sedentários, procurámos compreender se os jardins de infância e as práticas pedagógicas das educadoras, respondem às características, interesses e necessidades das crianças, no que respeita à edificação da identidade de cada criança e, se promove a convivência democrática e cidadania nas crianças, a par de atitudes responsáveis. Neste sentido, o jardim de infância deve ser um local de encontro de duas vontades, ou seja, a da criança e a do adulto (educador) (Azevedo & Ferreira, 2017).

3.1. O que dizem as educadoras de infância sobre

3.1.1. As práticas nas crianças

As educadoras de infância e as consequentes práticas em todo o ambiente educativo para a promoção da atividade física em crianças, constituem um dos

principais objetos de análise dos resultados da presente investigação. Efetivamente são funções do educador a organização do ambiente educativo, incluindo os espaços e os materiais, de forma a proporcionar às crianças diversas experiências educativas integradas (ME, 2016; Sargento, Ferreira & Madeira, 2017; Spodek & Saracho, 1998). A dinamização e organização do ambiente educativo, ligado à ludicidade, deve estar adequado às necessidades de todas as crianças, para que as mesmas atinjam os objetivos de desenvolvimento e de aprendizagem (Sargento, Ferreira & Madeira, 2017).

Neste sentido, a supervisão de recreio permite ao adulto retirar diversas informações sobre os papéis sociais que cada criança desempenha, ter conhecimento das atividades mais prazerosas e praticadas pelas crianças, reconhecer espaços privilegiados para a socialização, aventura, risco e brincadeira, onde a atividade motora assume especial relevância. Desta forma, a supervisão possibilita que o adulto entenda a criança no seu todo, mostrando importância para toda a atividade praticada pela criança, incluindo a atividade motora, determinante para o seu desenvolvimento global. De facto, segundo Neto (2020) “vê-la a brincar permite-nos entrar no mundo dela, compreender o seu temperamento e os seus mecanismos de defesa” (p. 42). Portanto, as educadoras aquando da supervisão de recreio referem que:

E1: “Há já muitos anos a fazer isto, acabamos por perceber a quê que estão a brincar. Quem são as crianças que selecionam, quem é que lidera, quais as crianças que se submetem à vontade de.”

E3: “Quando estou só como observadora consigo retirar informações até em termos de comportamento, de papéis sociais que cada uma assume, o exemplo do que fazem em família.”

Neste seguimento, a observação do recreio, conseqüentemente do brincar das crianças, “é uma competência essencial para perceber nas crianças desejos, a necessidade de experiências e a manifestação da sua motivação intrínseca” (Neto, 2020, p. 46), ajudando assim a cumprir um dos grandes objetivos da educação, o da preparação para a vida em grupo. Já as crianças através do brincar sistematizam saberes decorrentes das suas experiências, adquirindo saberes e competências relacionadas com as experiências de outras crianças (Leite, 2003).

Neste sentido, Lopes, Lopes e Pereira (2006) analisaram os efeitos de uma intervenção no recreio escolar, nos níveis de atividade física em 158 crianças de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos de idade. Estes alunos pertencentes a escolas do distrito de Braga foram avaliados em dois recreios distintos, um sem intervenção e outro com intervenção. Em ambos os momentos, cada aluno foi avaliado durante os 30 minutos do recreio. Os resultados indicam que a intervenção

operada resultou num aumento significativo de todos os valores percentuais médios da atividade física total, em ambos os sexos e grupos etários. Como conclusão os autores do estudo referem que o recreio escolar afigura-se como um espaço privilegiado de promoção de hábitos de atividade física nas crianças, não devendo por isso ser negligenciado.

A entrada e permanência das crianças no espaço de recreio é composta por determinados períodos de tempo, isto é, a entrada das crianças no recreio é constituída por um momento de confusão aparente (Brown, 2006; Papalia, Olds & Feldman, 2009). De facto, com a supervisão do recreio podemos considerar que as interações entre as crianças são variadíssimas (Pereira, Pereira & Condessa, 2016). Algumas crianças começam logo a brincar em grupo num determinado espaço do recreio, enquanto outras, à medida do tempo e permanência no recreio começam por formar ou inserir-se em pares para brincar. Logo a seguir surge o período de busca e consulta (Brown, 2006). Neste período é suscetível que maior parte ou quase todas as crianças iniciem alguma atividade autodirigida. Por vezes, algumas crianças ficam em pé paradas a observar as outras crianças, e não fazem nenhuma tentativa de participar em alguma atividade que esteja a decorrer (Papalia, Olds & Feldman, 2009). Porém, estas crianças podem sempre dar início a uma brincadeira de forma autónoma, ou seja, “as crianças que não foram incluídas em brincadeiras ou em grupos sociais podem não permanecer totalmente isoladas de seus iguais durante o recreio” (Brown, 2006, p. 72). Por vezes, uma criança mesmo com várias tentativas em reunir-se às outras crianças para brincar, pode simplesmente ser rejeitada por elas, o que por sua vez, pode até gerar conflitos entre as crianças.

A par da perspectiva de Brown (2006), foi possível aferir no discurso de uma educadora que, por vezes, no período de busca e consulta é introduzido nas atividades das crianças alguns materiais:

E2: “Há outras alturas em que nós também proporcionamos mais material ou material diferente para que as brincadeiras também possam evoluir e possam ser diferentes. Não é diretivo, mas é fornecer material para elas aproveitarem noutra tipo de brincadeira.”

Neste discurso é enaltecido a introdução de materiais em prol do enriquecimento das brincadeiras e jogos das crianças. Com este tipo de intervenção do adulto no momento de busca e consulta da criança, estamos perante uma forma de categorizar o brincar – “O jogo com objetos (*play material*)”, concebida pela teorização de Neto (2020). Este autor entende esta forma de jogar e brincar na infância como “a capacidade de

manusear ou manipular objetos diversos (naturais, didáticos, tradicionais, etc), movido pela curiosidade e com progressiva complexidade” (Neto, 2020, p. 38).

Neste momento demarcado pela busca e consulta das crianças e onde certas atividades têm início, as educadoras entrevistadas identificaram e têm conhecimento das atividades praticadas pelas crianças no recreio no seu dia a dia. Pelas palavras das educadoras entrevistadas destacamos o jogo das apanhadas, o jogo das escondidas, brincar com coisas da natureza, jogar à bola, mais no verão, saltar à corda, jogo da macaca, jogo da mamã dá licença e jogos tradicionais. É certo que a criança através do jogo e do brincar procura estabelecer novas relações de amizade, sendo que a atividade lúdica e o jogo infantil estão associados a emoções positivas e ao conceito de realização e auto-valorização (Eira & Azevedo, 2020). Estes autores também acrescentam que a criança não brinca só com os brinquedos, brinca com o seu corpo em confronto com a natureza, com o risco e com a aventura.

Efetivamente, mesmo com este tipo de jogos e brincadeiras identificados, na sua maioria são atividades desenvolvidas a pares, contudo, poderá haver alguma criança que assuma o papel apenas de observador ou que brinque de forma isolada. Desta forma, é fundamental e necessário que todas as crianças tenham “tempo para brincar – no decorrer do seu dia a dia no jardim de infância para poder explorar esses espaços e materiais, bem como deve o educador integrar esse tempo na sua planificação curricular” (Horta, 2016, p. 30).

Neste seguimento, tal como foi mencionado por uma educadora, a permanência das crianças no recreio diariamente acontece:

E4: “Todos os dias, excepto quando está mau tempo. Mas pelo menos uma hora quando está sol ou bom tempo.”

No momento em que a educadora refere que a ida das crianças ao recreio é pelo menos uma hora, eventualmente se não estiver a chover, algumas diretrizes e recomendações produzidas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) não estarão a ser cumpridas, uma vez que, se grande parte do dia das crianças é passado no contexto de jardim de infância, então é no espaço de recreio que as recomendações da OMS mais se justificam. Neste seguimento, a OMS estabelece um conjunto de diretrizes e recomendações sobre a atividade física para crianças com 3 e 4 anos de idade, sendo que as recomendações são as seguintes, as crianças nesta faixa etária devem gastar pelo menos 180 minutos numa variedade de atividades físicas em qualquer intensidade, dos quais pelo menos 60 minutos são atividades físicas de intensidade moderada a vigorosa (OMS, 2019). Já para crianças e adolescentes dos 5 aos 17 anos de idade, a OMS recomenda que, estas crianças e adolescentes devem pelo menos fazer uma

média de 60 minutos de atividade física por dia de intensidade moderada a vigorosa, principalmente aeróbica, ao longo da semana (OMS, 2020).

No que reporta às taxonomias que definem as brincadeiras e jogos das crianças, na perspectiva de Gomes e Madeira (2017), “não existem limites formais, aparentemente todos podem entrar nos jogos. Mas as próprias crianças distinguem os atalhos, as passagens que existem ou que se abrem perante determinadas condições” (p. 112). Desta forma, apesar de não ter sido referido na entrevista, com um tempo limitado de uma hora, qualquer criança pode não conseguir integrar-se nas atividades que estão a decorrer, uma vez que, a criança precisa de tempo suficiente para que consiga “investir, explorar, experimentar, seguindo os seus interesses e reagindo aos estímulos do contexto” (Bento, 2020, p. 16). Assim sendo, é exigido tempo de permanência no recreio para que exista uma concretização de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento (Bento, 2020). Conforme o tempo e deslocamento da criança no recreio, progressivamente, esta vai ganhando confiança e “começa a procurar ativamente oportunidades para exceder as suas capacidades e experimentar outras formas de interagir com os outros e com os materiais” (Bento, 2020, p. 9).

Neste sentido, no estudo de Willenberg, Ashbolt, Holland, Gibbs, MacDougall, Garrard, Green e Waters (2010) sobre a atividade física no recreio, constataram que 44% das crianças apresentaram comportamentos sedentários, 30% de atividade física moderada e 27% de atividade física vigorosa. Verificou-se também que as raparigas tinham brincadeiras mais sedentárias, enquanto os rapazes revelaram maior nível de atividade física. Este estudo também revelou que a diversidade de equipamentos virados para a prática física e desportiva tem maior impacto em crianças do sexo masculino. Desta forma, os autores deste estudo sugerem que a disponibilidade de equipamentos livres diversos, podem contribuir para um aumento da atividade física e desportiva, e que as crianças preferem espaços abertos que incluam equipamentos desportivos diversificados.

Neste seguimento, outro aspeto a ter em linha de conta terá a ver com a afirmação de uma educadora. Esta, de facto, também apresenta um discurso idêntico ao supracitado, talvez porque as educadoras em questão desempenham funções no mesmo jardim de infância, por esse motivo é que as afirmações são semelhantes, atendemos:

E3: “Nos dias frios elas brincam no exterior, só nos dias de chuva é que não utilizamos o exterior.”

Com a análise destas afirmações emerge no discurso das entrevistadas a impossibilidade de utilização do recreio nos dias de precipitação, neste sentido torna-se

absurdo se atendermos ao número de dias em que chove durante o ano (Neto, 2020). Porém, sabemos as consequências que esta ação acarreta para o desenvolvimento global das crianças. Efetivamente, não foi justificado por nenhuma educadora quais os motivos para esta decisão. Independentemente de quaisquer que sejam os fatores pela não permanência das crianças no recreio em dias de chuva, existem alternativas, meios e recursos, para que as crianças permaneçam neste espaço que lhes é tão próprio. Podemos considerar que, realmente, não existe mau tempo, o que não existe é roupa adequada a esta ocasião. Neste sentido, tal como Neto (2020) refere “andar à chuva é uma das experiências mais entusiasmantes que podem acontecer na escola” (p. 136), assim em concordância com esta perspectiva, será fundamental que cada criança tenha por exemplo, um par de galochas, um fato impermeável para si (Bento, 2020), para que tenha acesso a esta experiência e oportunidade.

Nesta linha de pensamento, é possível estabelecer uma linha de comparação com o discurso de outras duas educadoras entrevistadas, sobre a possibilidade de utilização do recreio diariamente, mesmo em dias de precipitação, vejamos:

E1: “Sim diariamente. Temos recreio coberto, ou seja, temos espaços alternativos.”

E2: “Quando chove têm a possibilidade de estarem em recreio coberto. Também é um espaço livre de grandes dimensões, mas coberto. Não ficam na sala.”

Desta forma, conseguimos aferir que as crianças que frequentam este jardim de infância, uma vez que, estas duas educadoras exercem funções no mesmo jardim, é proporcionado às crianças tempo de recreio para “libertar o corpo e a mente e permitir atividades lúdicas em grupo” (Azevedo & Ferreira, 2017, p. 88).

Relativamente a algumas práticas das educadoras entrevistadas, tentámos procurar saber em que medida estas promovem a autonomia da criança e cooperação entre pares no tempo livre da criança. O discurso das entrevistadas é distinto e um dos principais motivos que justificam esta diferenciação, terá a ver com o nível de socialização e empatia de cada criança com os seus pares, também os interesses das crianças e as práticas pedagógicas de cada educadora. Desta forma, consideramos as seguintes afirmações:

E1: “Existem crianças a quem nós temos que convidar para irem brincar com... se nós não dermos um bocadinho de força, também não disfrutam daquele momento em cooperação.”

E2: “Proporciono-lhes material diversificado.”

E3: “São eles que escolhem o que querem fazer, como querem fazer, com quem querem fazer, com o que querem fazer em termos de objetos, ou seja, as crianças decidem as coisas que querem fazer.”

Sabemos que as crianças, inevitavelmente, são seres humanos que normalmente, dependem dos adultos para a sua sobrevivência. Mas quando nos reportamos ao tema brincar, a criança não está dependente do adulto para esta prática. Efetivamente qualquer criança enquanto brinca “sente que domina parte da vida, que é capaz de escolher sozinha ao que quer brincar, como quer brincar e o que fazer com o material que encontra ao seu dispor” (Silva & Sarmiento, 2017, p. 41). Desta forma, é importante que na prática pedagógica seja enaltecido a possibilidade de escolha das crianças, pois “o poder de iniciativa ajuda a criança a fazer escolhas, a tomar decisões e a definir percursos” (Silva & Sarmiento, 2017, p. 41).

Na perspetiva de Pereira, Pereira e Condessa (2014) existem vários fatores que condicionam as brincadeiras e jogos das crianças, sendo eles, espaços atrativos e não atrativos, pessoal docente e não docente motivado ou desmotivado, programas diversificados, mas a interação entre pares é o fator que mais condiciona a visão da criança em relação à escola e à aprendizagem (Pereira, Pereira & Condessa, 2016). Esta visão que a criança comporta é baseada em sentimentos e, de facto “o sentimento que as crianças têm em relação à escola é largamente baseado nas suas experiências durante o tempo de recreio” (Pereira, Pereira & Condessa, 2014, p. 71). Assim, conforme o tempo de recreio das crianças, mais experiências entre pares são desenvolvidas, como por exemplo a negociação e estabelecimento de regras de conduta entre crianças, formam ou mantêm as relações sociais, colaboram no sentido de resolver e evitar conflitos, entre outros.

Neste seguimento, as competências sociais desenvolvidas em contexto de jardim de infância requerem, muitas vezes que, exista uma interatividade das crianças com este contexto, tendo em conta as seguintes dimensões interativas, “o espaço e materiais, o tempo, a formação de grupos, a negociação de regras ou normas e as interações de experiências significativas” (Rocha, 2017, p. 67).

Devido à importância da dimensão interativa da negociação de regras ou normas, no presente estudo, procurámos saber junto das entrevistadas se nas suas práticas, as regras e os limites associados ao brincar seriam explicados às crianças e se estas participavam na definição das regras e limites pertencentes aos diferentes espaços do jardim de infância. Atendemos às seguintes afirmações das entrevistadas:

E1: “Todos os espaços ao fim a cabo, seja em contexto de sala de atividades, seja em contexto de recreio, temos forçosamente que relembrar as regras.”

E2: “É em grupo que fazemos as regras da sala, não temos tantas regras no exterior... na sala pomos regras com ilustrações para estar bem patente as regras.”

E3: “Têm umas regras que eles desenharam e que nós depois escrevemos o que representa aquela ilustração (...) as regras são sempre negociadas em grande grupo.”

As regras, limites ou normas que são estabelecidas para nortear o funcionamento e organização dos diferentes espaços do jardim e a convivência democrática e cidadania das crianças, é evidente no discurso das diferentes entrevistadas. Assim sendo é atribuído respeito ao “direito de participação da criança na decisão e gestão do seu tempo, de forma a impedir que as crenças e valores instruídos não obstruam a sua liberdade, sem a qual não será possível vivenciar situações de lazer” (Rocha, 2017, p. 68).

Na maioria do discurso de todas as entrevistadas sobre as suas práticas está patente o princípio de reconhecer as crianças “como atores sociais, sujeitos de direitos, entre eles, à participação em assuntos que lhes digam diretamente respeito, a assuntos do seu interesse” (Silva & Sarmento, 2017, p. 40). Da mesma forma é condignado pela Convenção dos Direitos da Criança, de 1989, no artigo 3.º que todas as decisões que digam respeito à criança devem ter plenamente em conta o seu interesse superior, e de facto, ao longo do discurso das entrevistadas este direito é concretizado largamente.

3.1.2. As representações nas crianças

Relativamente à questão qual a importância e significado atribuído à atividade livre da criança, na sua maioria, as educadoras entrevistadas identificaram alguns benefícios associadas à atividade livre, tais como, o jogo de cedência, isto é, se por um lado a criança lidera, por outro lado esta tem que submeter-se à vontade de outra. Igualmente, saber aceitar opções e ideias dos outros, colocando-as em prática nas suas brincadeiras. As educadoras justamente referem que na atividade livre existe a possibilidade de desenvolvimento pleno de todas as crianças, a partir do convívio com as outras, com a organização em pares nas brincadeiras e a gerência das regras associadas ao brincar, é a forma mais saudável de exteriorizar as energias, e para rematar referem que é o momento de socialização e da criatividade.

Por conseguinte, considera-se que através destas experiências que as educadoras identificaram associadas à atividade livre das crianças, essencialmente no espaço de recreio, tomando contacto com recursos naturais e as interações entre pares, inevitavelmente, a criança “é estimulada a desenvolver competências ligadas ao conhecimento e controlo do corpo, à avaliação e gestão do risco, à criatividade e resolução de problemas, à necessidade de cuidado e respeito pelo meio, entre outras”

(Bento, 2020, p. 5). De facto, uma forma muito peculiar de as crianças aprenderem e conhecerem a realidade, é através da atividade livre, sendo este caminho fundamental para o processo de desenvolvimento das crianças (Horta, 2017).

Comparativamente, à questão o que pensa do valor formativo das práticas de recreio das crianças, uma educadora entrevistada refere o seguinte:

E1: “Portanto a criança se estiver muito tempo sem qualquer proposta, sem qualquer sugestão, sem qualquer intervenção por parte do adulto, às vezes também se cansam. Já não estão a brincar, já estão a boicotar a brincadeira. Se um adulto atento, com subtileza e delicadeza propuser um jogo ou uma brincadeira, se colocar ao dispor das crianças algum equipamento (...) eu penso também que poderão ser momentos enriquecedores. E a criança deixa de andar um bocadinho desnorteada e descomandada, sem saber muito bem o que fazer. Porque chega a um ponto em que, o estar no recreio de uma forma totalmente livre e ausente de qualquer indicação por parte do adulto, também já não resulta.”

A partir da interpretação deste discurso considera-se que, por vezes, o adulto deve introduzir um equipamento ou propor um jogo ou uma brincadeira às crianças, para que o espaço de recreio continue a apresentar um valor formativo. De acordo com as OCEPE (ME, 2016) o adulto deve apoiar as crianças, mas não se sobrepondo às suas intenções, enquanto, alarga e enriquece as brincadeiras e jogos da iniciativa das crianças. Contudo, quando a educadora refere que propõe um jogo, ou uma brincadeira ou um instrumento, esta deve estar atenta a sinais, tais como, “se a criança sente prazer na brincadeira, vai investir energia e esforço na mesma. Por outro lado, se a criança não sente prazer em realizar uma determinada atividade, significa que esta não é brincar, mas sim um mero exercício” (Silva & Sarmiento, 2017, p. 41). Esta atenção é importante, na medida em que, se aquilo que o adulto acha que propôs é vantajoso para enriquecer as atividades livres da criança, por vezes, naquele momento pode não ser significativo e prazeroso para a criança, fazendo com que esta passe a desenvolver um exercício, ou uma tarefa, ou até mesmo uma obrigação (Silva & Sarmiento, 2017). Esta perspetiva é iminente na obra de Neto (2020) quando este refere que, “a interferência do adulto no brincar livre ou estruturado deve ser cuidadosa, desinteressada, mas conveniente, para ajudar a criança a ter disponibilidade de recursos materiais e capacidade de formulação de contextos, em função dos seus objetivos da ação” (p. 50).

Relativamente à questão, de que modo é rentabilizado o espaço exterior para complementar as atividades formais realizadas no espaço interior do jardim de infância, as educadoras apresentaram diferentes representações das suas ações pedagógicas, ao qual passamos a destacar:

E1: “Dou privilégio à prática da Educação Física e da utilização do recreio, como recurso para a promoção de competências físicas e de cumprimento de regras, em jogos, em coreografias, em momentos mesmo de utilização do arco, ou da bola, ou do step, o que seja, complementando a parte formal das aprendizagens.”

E3: “Muito através da Expressão Plástica com a utilização das pranchetas, da recolha de objetos, para posteriormente observarmos na sala ou mesmo no próprio recreio (...) experiências que fizemos no espaço exterior.”

Neste seguimento, as crianças quando brincam estão consecutivamente a desenvolver infinitas aprendizagens, desta forma, não é necessário os adultos estarem a espartilhar momento de aprendizagem e brincadeira. Ou seja, a partir de um brincar estruturado (intervenção adulta ou por pares) (Neto, 2020), o adulto desenvolve imensas aprendizagens e competências nas crianças, e independentemente, do brincar estruturado, nunca se deve distinguir certos momentos, como “agora vamos brincar e agora vamos trabalhar, assim torna-se visível uma transição de atividades e logo aí as crianças compreendem que existem dois momentos distintos na sua rotina” (Morais, 2018, p. 49). Esta situação resulta devido a motivos históricos e evolutivos da sociedade moderna, ao qual cada vez mais se vive com o paradoxo de dividir o tempo de lazer e de trabalho (Neto, 2020).

No discurso das entrevistadas apresentado anteriormente, é saliente a configuração estabelecida para complementar as atividades formais que são mais recorrentes do espaço interior, para o espaço de recreio, visto que este é um grande potencial pedagógico (Bento, 2020). Verdadeiramente, este caminho é vantajoso para as aprendizagens das crianças, uma vez que, o brincar e o jogo são duas das manifestações de comportamento mais habituais nas crianças (Pereira & Pereira, 2012), e assim, “a aprendizagem de conteúdos através do jogo é bastante estimulante (...) o jogo produz aprendizagem, contudo, o ensino de diversos conteúdos através do jogo, facilita essa aprendizagem” (Pereira, Pereira & Condessa, 2014, p. 71). É essencial que exista uma articulação dos diferentes espaços do jardim de infância para complementar as atividades formais, só assim é possível garantir “um ambiente educativo unificado, em que diferentes espaços se apoiam e influenciam mutuamente” (Bento, 2020, p. 12). É de enaltecer estas educadoras entrevistadas que, apresentam um discurso caracterizado pela valorização do espaço exterior acompanhado de práticas consonantes, visto que, no seio da investigação científica é apresentada uma visão contrária das educadoras em que “espaços interiores e exteriores não são verdadeiramente entendidos como áreas equiparadas e complementares no

planeamento da ação pedagógica, colocando-se diferentes obstáculos à sua utilização articulada” (Bento, 2020, p. 5).

No que concerne à questão, considera que o espaço de recreio desenvolve capacidades de socialização nas crianças, todas as entrevistadas identificaram que sem dúvida, o recreio seria um espaço de eleição para a socialização das crianças. Desta forma, num discurso de uma educadora foi relatado um episódio ao qual esta diz que a socialização entre crianças é fantástica, vejamos:

E3: “Eu este ano tive um caso que foi assim fantástico de observar. Uma criança vinha extremamente traumatizada por causa do que ouviu sobre o Covid. Não queria sair à rua, em casa nunca saía à rua e tem quintal, cumulativamente o cão da casa mordeu-o, talvez por ele mostrar tanto receio, deixando-o bastante traumatizado. A mãe dizia que ele nunca mais queria sair à rua, foi complicado trazê-lo à escola e, entretanto, a pouco e pouco com a ajuda dos colegas, a chamá-lo, a conversar com ele, foram-no distraindo e ele agora adora estar no espaço exterior e está extremamente socializado, os mais pequenos também. Estas situações ajudam muito, às vezes, quando algumas crianças ainda estão naquela fase de timidez. As crianças no recreio soltam-se e começam a conviver entre si, acho que se faz uma socialização muito mais rica.”

Esta é a prova de como é tão importante e fundamental o tempo de brincar livre no espaço de recreio no jardim de infância e noutros contextos, por exemplo informais como a rua, para que as crianças desenvolvam capacidades tanto sociais como emocionais, para além de outras. Na perspetiva do autor Neto (2020) “o brincar e ser ativo na infância, em diversos contextos de vida, é essencial para o desenvolvimento da capacidade adaptativa, criativa e de resiliência” (p. 43). Isto traduz aquilo que aconteceu com o caso abordado no discurso da educadora, ou seja, a criança em questão no contexto pelo qual passava o dia completo (residência onde habitava), aparentemente seria pouco ativa, não interagindo com outros contextos. Consequentemente, levou a criar a falta de adaptação a diversos contextos, como por exemplo, jardim de infância, natureza, rua, entre outros, aliado à falta da capacidade de superar o episódio com o cão, ou seja, apresentava falta de resiliência perante a frustração. Desta forma, o espaço de recreio estimula nas crianças o desenvolvimento de capacidades de socialização, sendo que isto é visível no discurso da educadora quando ela refere que, a criança em questão conseguiu ultrapassar o sucedido com a ajuda, chamamento e conversa com os colegas para brincarem no recreio. Efetivamente, com o brincar é possível desenvolver “a capacidade de resolver problemas e de aprender a lidar com o incerto e a imprevisibilidade e, principalmente, a partilhar o sentido de vida em empatia com os outros” (Neto, 2020, p. 45).

Neste sentido à questão, considera que o espaço de recreio desenvolve capacidades físicas e motoras nas crianças, todas as entrevistadas identificaram à semelhança da questão anterior que, o recreio é fundamental para a promoção de habilidades físicas e motoras das crianças. Num estudo de Martins e Serrano (2011) em que envolveu 45 crianças, 20 do sexo feminino e 25 do sexo masculino, de três jardins de infância da cidade de Castelo Branco, teve por objetivo averiguar se a prática de atividade física orientada, influenciava o desenvolvimento motor ao nível das habilidades locomotoras e manipulativas em crianças de 5 anos de idade que frequentavam a Educação Pré-Escolar. Neste sentido, a prática da atividade física regular influência e contribuiu para o desenvolvimento das habilidades locomotoras e manipulativas das crianças de 5 anos de idade, no entanto, o tempo de atividade física orientada apenas apresenta ganhos significativos ao nível das habilidades manipulativas. Desta forma, uma educadora entrevistada em forma de “desabafo” referiu o seguinte:

E2: “É pena que não possamos ter mais materiais (...), devíamos ter mais em termos de solo (...). Os pais também referem que não querem que os miúdos se magoem. Portanto, assim as estruturas são o escorrega, e o trepar um bocadinho, mas ficamos por aí.”

De facto, esta realidade está presente há algumas décadas em Portugal, mas principalmente, em quase todas as sociedades e países desenvolvidos. De facto, tal como Neto (2020) reporta, crianças que “vivem em meios empobrecidos têm mais oportunidades de brincar de forma livre do que as que vivem em meios socioeconómicos mais elevados, as quais estão sujeitas de forma inaceitável a uma superproteção e a uma teia de medos infundada” (p. 122). Atualmente são colocados ao brincar livre das crianças, muitas privações e constrangimentos, não permitindo que estas tenham um brincar caracterizado pelo “comportamento de escolha livre, dirigido pessoalmente, com um propósito explorador, de risco e procura adaptativa, aprendizagem e com enorme empenho de imaginação e de fantasia” (Neto, 2020, p. 39).

Na lógica das estruturas identificadas pela educadora, este tipo de estruturas fixas, como por exemplo, o escorrega, baloiço, parede de escalada, entre outras, também apresentam uma influência importante na promoção de um brincar físico e motor (Bento, 2020). Se as crianças brincam e são ativas a partir deste tipo de estruturas fixas, evidencia que elas recorrem ao escorrega e baloiço, por exemplo, para interiorizar o seu envolvimento físico e social (Neto, 2020).

No que respeita à questão, considera que o espaço de recreio desenvolve capacidades cognitivas nas crianças, todas as entrevistadas foram unânimes nas

respostas, referindo que ao recreio está sempre associado o desenvolvimento das capacidades cognitivas. Desta forma, uma educadora entrevistada justificou que:

E1: “Porque o raciocínio, a autorregulação, o poder de argumentação, o desenvolvimento do vocabulário, do pensamento, de expor o seu ponto de vista, a sua brincadeira, inventar regras, inventar todo esse tipo de ocupação de tempo, a criança tem que cognitivamente estar ativa.”

A interpretação do discurso da educadora é aquilo a que Neto (2020) diz ser o brincar e o que este ensina, ou seja, “ensina o ser humano a racionalizar a vida, no momento em que se vai ganhando, de forma progressiva, maior maturidade cognitiva e, como consequência, uma maior valorização do lado complexo e subjetivo da vida” (p. 45). Inevitavelmente, as brincadeiras e jogos que acontecem no recreio são o condutor para que as crianças estejam ativas cognitivamente e, posteriormente, ganhem uma maior maturidade em muitos aspetos, tais como, a verbalizar, a descobrir, a resolver problemas, a processar informação, maior maturidade em habilidades manipulativas, em processos mentais, entre outros. Num estudo de Luz, Rodrigues, Cruz e Cordovil (2013) em que foram avaliadas 96 crianças do 4.º ano de escolaridade em provas de aptidão física (PACER), coordenativa (*Körperkoordination Test für Kinder*) e cognitiva (*Cognitive Assessment System*), teve por objetivo analisar a relação entre aptidão coordenativa, aptidão física e capacidades cognitivas. De facto, o principal resultado foi que, as crianças com uma competência coordenativa mais elevada tiveram prestações, significativamente melhores nas tarefas cognitivas mais complexas, reforçando a relação positiva entre estas variáveis.

Neste sentido, no que respeita às representações das educadoras sobre as competências motoras, cognitivas, emocionais e sociais que as crianças desenvolvem no espaço de recreio, apontam para benefícios elencados por Neto (2020) como a “cultura de sobrevivência, confronto com a adversidade, regulação emocional, autoconfiança, relação social e de ganhos significativos de competências motoras, cognitivas e sociais” (p. 39).

3.1.3. Recursos espaciais, materiais e humanos dos jardins de infância para as práticas de lazer das crianças

No que respeita aos recursos espaciais que os jardins de infância apresentam para as práticas de lazer das crianças, o recreio é caracterizado pelo discurso das educadoras entrevistadas como um espaço de qualidade em que lhe é conferido diversas especificidades, como por exemplo, vários tipos de pisos, que influenciam a

organização deste espaço e as brincadeiras das crianças, conferindo-lhe uma identidade própria e uma aparência global. Por outro lado, os recreios dos jardins de infância deste estudo espelham na maior parte características e interesses dos utilizadores, nomeadamente, das crianças e possuem um aspeto cuidado e agradável. Desta forma, na perspetiva de Bento (2020) características e níveis de abrangência distintos, tais como, “a cultura escolar, a provisão de recursos físicos, o tempo passado ao ar livre, a adequação do contexto às necessidades dos utilizadores, os comportamentos dos profissionais, entre outros” (Bento, 2020, p. 11) são dimensões que, certamente, formam o pensar e utilizar do recreio em determinada forma tanto das crianças, como dos adultos e, efetivamente exercem influência sobre a qualidade deste espaço (ME, 2016). Neste sentido, os autores Davison e Lawson (2006) realizaram 36 estudos quantitativos que avaliaram a associação entre o ambiente físico (percebido ou objetivamente medido) e a prática de atividade física com crianças (de 3 a 18 anos de idade). De facto, os resultados entre os vários estudos mostraram que a participação das crianças na atividade física é positivamente associada às infraestruturas de lazer (acesso a instalações de lazer e escolas).

Neste seguimento, as educadoras enumeraram diversas especificidades que estão contempladas no espaço exterior dos jardins de infância, dentro das quais, vários pisos como relva, *tartan* e terra, recreio coberto e descoberto, espaços livres de dimensões elevadas com topografias no terreno, isto é, com desníveis no terreno para subir e descer, também gradeamento para subir e descer, água que corre junto do gradeamento, tem árvores e plantas, uma horta, estruturas lúdicas e equipamentos variados. De momento devido à situação epidemiológica que se faz sentir no Mundo, um jardim de infância dispõe de um parque infantil e um *Cozilab*, mas devido a esta situação as crianças não podem aceder a estes dois espaços.

Desta forma, as especificidades enumeradas anteriormente conferem uma identidade própria do espaço de recreio, uma vez que, remete para a particularidade cultural, geográfica e social de cada contexto em análise, procurando igualmente transmitir princípios e valores educativos às crianças (Bento, 2020). Neste caso, a aparência global dos contextos aqui analisados é um fator que deve evocar sentimentos nos utilizadores, ou seja, “a perceção de um ambiente acolhedor, estimulante e cuidado irá influenciar o conforto e o bem-estar necessários para explorar o espaço” (Bento, 2020, p. 11). Em conformidade com o que foi referido anteriormente, reconhece-se que na ação pedagógica destas educadoras entrevistadas, estas devem ter como tarefa contínua, a procura pelas melhores soluções para cada contexto ao qual se inserem (Bento, 2020), por outras palavras “uma reflexão permanente e contínua permite adequar os espaços às necessidades de desenvolvimento do grupo, evitando espaços

padronizados, rotineiros e pouco estimulantes e desafiadores para as crianças e para o seu normal processo de aprendizagem” (Horta, 2016, p. 30).

No discurso das educadoras foi abordada a dimensão do espaço, este tema é essencial e exerce uma influência significativa na qualidade do brincar, concedendo conforto e bem-estar nas crianças, motivando-as e permitindo que todos os utilizadores usufruam do tempo passado neste contexto. Outro aspeto referido pelas educadoras terá sido a identificação de dois espaços, como o parque infantil e o *Cozilab*, que são definidos por fronteiras no espaço exterior, veiculando um sentido de organização na forma como diferentes zonas de brincar estão dispostas. Esta lógica de divisão de zonas de brincar no recreio, segundo Bento (2020) permite que, “experiências com características distintas decorram em simultâneo durante o tempo de brincar no exterior” (p. 12).

Anteriormente foi exposta a necessidade da tarefa contínua da ação pedagógica para a criação de diversas oportunidades de ação para as atividades de lazer, sem efetivamente, desconsiderar os interesses e necessidades das crianças. Assim, achamos que dimensões como o risco, a socialização, o conforto e proximidade, o movimento, a exploração, entre outros, serão dimensões que se devem garantir no espaço exterior.

Sabemos que qualquer criança possui um ímpeto natural para o movimento e para a ação do corpo, a menos que outros fatores a impossibilitem para esta naturalidade que lhe é tão própria. Neste sentido, as crianças têm a “necessidade de testar limites em relação ao próprio corpo, algo que o espaço físico e social permite e estimula, por intermédio de regulares e sistemáticos desafios motores, sensoriais, perceptivos, cognitivos e sociais” (Neto, 2020, p. 103).

Neste seguimento à questão, o espaço exterior oferece desafios com níveis de dificuldade distintos, adequados ao nível de desenvolvimento das crianças, criando assim oportunidades para o confronto com o risco, as respostas das entrevistadas foram opostas, assim como, a representação do brincar em confronto com o risco e/ou o espaço que apresente níveis de dificuldade distintos, é equivalente à falta de segurança do espaço de recreio. A autora Marques (2011) apresenta uma definição entre a igualdade ou diferença do risco e da segurança, referindo que “segurança não significa ausência de risco visto que a redução da variedade, adaptabilidade e complexidade que reduzem o risco e garantem a segurança também reduzem o interesse” (p. 256) das crianças, levando ao seu afastamento do espaço que não lhe coloca desafios.

De facto, a representação que determinada educadora entrevistada comporta sobre o risco e segurança presentes no espaço exterior é completamente obsoleta, uma vez que, os desafios do espaço exterior e o confronto com o risco no brincar permitem

uma série de benefícios e aprendizagens às crianças. Reportando as palavras de Neto (2020) o risco “permite o aperfeiçoamento progressivo de várias competências e a superação e a transcendência da corporalidade” (p. 97), bem como é crucial para o “desenvolvimento do cérebro, o comportamento motor e social e a regulação e o controlo emocional” (pp. 103-104), e com o confronto do risco através do brincar as crianças ensaiam gradualmente “experiências novas e mais complexas quanto ao nível de risco, de acordo com o desenvolvimento da sua maturidade motora e cognitiva” (p. 103).

Se por um lado, no discurso de duas educadoras é exteriorizado o seguinte:

E2: “Temos aquelas crianças que são mais ágeis, que têm menos receio e são capazes de saltar da estrutura.”

E3: “Os tais desníveis que eu refiro, alguns buracos, o gradeamento, o subir e descer, inclusivamente o tentar chegar à figueira, o apanhar das bolotas tentando chegar às que estão no cimo, o saltar.”

Por outro lado, uma educadora entrevistada à questão colocada refere o seguinte:

E4: “Este espaço exterior está muito bem-dotado de segurança, portanto desafios físicos não existem (...) o espaço não tem qualquer risco, nem de segurança, nem nada.”

Antes de mais, é importante que sejamos criteriosos na apreciação ao discurso das educadoras entrevistadas apresentado anteriormente, mas fica inevitável patentear a seguinte perspetiva, “crianças que se confrontam com o risco têm mais segurança e, em oposição, crianças que não se confrontam com o risco estão mais propensas ao acidente” (Neto, 2020, p. 104). Aparentemente, o que emerge do último discurso apresentado é uma cultura de aversão ao risco, tal como Gill (2010) na sua obra relata.

Neste seguimento, com a análise dos diferentes discursos das entrevistadas podemos aferir que o adulto deverá ter em conta que o risco é natural e faz parte do movimento e da atividade (Marques, 2011), posteriormente, a preocupação dos adultos face ao brincar arriscado deverá estar relacionada unicamente com a preocupação de prestar segurança a todas as crianças perante a possibilidade de risco (Marques, 2011).

A perceção do risco por parte do adulto é muito diferente daquela que a criança aparenta ter (Marques, 2011). Nesta medida, as crianças demonstram prazer em testar os seus limites e, neste caso, do espaço e dos materiais ao seu dispor, em forma de reconhecimento de si e do meio que a rodeia. De facto, o risco no brincar carrega consigo, inevitavelmente, uma dimensão de incerteza que, por consequente, pode gerar

medo e ansiedade às crianças, mas a par destes sentimentos outros contrariamente se associam, como o entusiasmo, orgulho, felicidade, persistência, entre outros, levando à cativação da criança perante o risco (Bento, 2020). Neste caminho, o desenvolvimento da criança só atinge uma plenitude se esta for confrontada com dificuldades no decurso da sua infância e se, posteriormente, tiver a capacidade de superar essas dificuldades com êxito, ganhando resiliência (Neto, 2020).

Aliado ao brincar arriscado podemos considerar que as crianças perante todos os sentimentos anteriormente listados e até outros começam, normalmente, por dominar uma nova capacidade. Portanto, neste sentido, o brincar arriscado é fundamental para o desenvolvimento das crianças. Experiências como testar estratégias de avaliação e gestão do risco, aprendendo com a tentativa erro, levando à tomada de decisões são aprendizagens que levarão as crianças ao “desenvolvimento de um sentido de segurança ao longo da vida, ajudando o indivíduo a lidar com situações imprevistas e desconhecidas” (Bento, 2020, p. 9).

Neste sentido, reconhecer a singularidade de cada criança na forma como lida com os desafios, para promover o risco no brincar em detrimento dos níveis de desenvolvimento de cada criança (Bento, 2020), deverá ser uma tarefa contínua da ação pedagógica, bem como considerar e ter preocupação com o bem-estar e os níveis de implicação de cada criança e a sua segurança. Desta forma, Bento (2020) reforça que “as experiências de risco oferecidas pelos espaços não devem ser nem demasiado difíceis, ao ponto de gerarem frustração, desmotivação ou perigo, nem demasiado fáceis, transmitindo uma mensagem implícita de desinteresse e desconsideração pelas capacidades da criança” (p. 14).

Relativamente à questão, as crianças são envolvidas em tarefas relacionadas com o cuidar do espaço exterior e interior, só uma educadora é que referiu que não, as restantes mencionaram que as crianças são envolvidas em tarefas relacionadas com o cuidar do espaço, dando exemplos. Vejamos:

E1: “Não podem deitar papéis para o chão, não podem fazer buracos muito fundos na relva (...) colaboram mais na arrumação dos materiais que utilizam, para ficarem sempre organizados e nos lugares que lhes são correspondidos. Agora quanto ao varrer, não é hábito varrer. Quanto à jardinagem, à parte do cultivo, da manutenção do que é semeado, é assim, no recreio nunca fizemos, o que temos é umas caixas de madeira que foram cedidas pela Câmara Municipal, em que podemos fazer essas experiências de cultivo.”

E3: “Inclusivamente até tivemos um projeto que era de restauração por exemplo do *Cozilab*. Automaticamente tivemos que voltar a plantar novas plantas, para substituir as que estavam estragadas e que, entretanto, desapareceram. São eles que, normalmente fazem a rega de algumas árvores e de algumas plantas

e ervas aromáticas (...) Eles têm sempre o cuidado e eu também de colocar um saco do lixo, quando às vezes estamos no exterior, para que eles tudo o que utilizam, quando lancharmos lá, coloquem logo no caixote do lixo.”

Este envolvimento das crianças em tarefas e iniciativas de manutenção e organização do espaço é fundamental para a promoção da sua autonomia e estabelece um sentido de ligação ao meio (Bento, 2020). Estes momentos que as educadoras relataram, como a arrumação de materiais, experiências de cultivo e jardinagem, manutenção do que é semeado, regar árvores, plantas e ervas aromáticas, entre outras, são tarefas que as crianças aprendem, estabelecendo uma ligação com o contexto ao qual se inserem, e também levam para o seu imaginário estas tarefas, enriquecendo certos tipos de brincadeira e jogos a pares ou individualmente. Ou seja, tal como afirma Azevedo e Ferreira (2017) “os objetos não perdem a sua identidade própria – a criança sabe que uma vassoura é sempre para varrer (...), mas ela transporta-os para o seu imaginário e estes integram o seu jogo simbólico” (p. 89).

No que respeita aos recursos materiais que os jardins de infância apresentam para as práticas de lazer das crianças, as educadoras entrevistadas identificaram alguns materiais ao qual as crianças podem usar no tempo livre no espaço de recreio. Os materiais são os seguintes: estruturas fixas, escorrega, duas lagartas, um castelo, uma casinha de plástico, uma estrutura lúdica com túnel, escorrega e subir escadas, carrinhos de mão, triciclos, trotinetes, arcos, bolas, cordas, andas, pás, ancinhos e blocos para fazer construções.

Este tipo de materiais e estruturas lúdicas ao qual as crianças têm acesso, exercem uma influência positiva na promoção de um brincar físico e motor (Bento, 2020). Isto é, através de diversos materiais, brinquedos e infraestruturas lúdicas (Rocha, 2017), inclusive em boas condições, possibilitam a criação de estímulos no espaço que envolvam oportunidades de movimento e exploração do espaço de recreio (Bento, 2020). Para além disso, a diversidade de materiais, a imaginação das crianças e as suas interações entre pares, proporcionam o desenvolvimento socio emocional e cognitivo das crianças (Azevedo & Ferreira, 2017).

Os materiais e brinquedos que coabitam no mesmo espaço que a criança (Azevedo & Ferreira, 2017) promovem atividades criativas, duradouras e complexas (Bento, 2020), influenciam a participação das crianças no espaço, potenciando a sua ação, apelando à descoberta e manuseamento das crianças tanto no espaço, como dos materiais (Azevedo & Ferreira, 2017). Estes materiais de facto são bastante versáteis, não limitam o brincar livre das crianças, assim como, são “facilmente manipuláveis e transportáveis, que permitem à criança atuar no espaço, transformando ou

reinterpretando funções de objetos ou áreas, com vista a dar seguimento aos seus interesses” (Bento, 2020, p. 15).

Relativamente à questão, se o espaço exterior apresenta elementos naturais para uso das crianças nas suas brincadeiras, o discurso das educadoras entrevistadas foi unânime, na medida em que, referiram que os espaços exteriores dos jardins de infância dispõem de alguns materiais naturais, tais como, relva, terra, muros, pedras, água, árvores, plantas, ervas, bolotas e folhas.

O contacto com a natureza e com espaços exteriores naturais oferecem diversos estímulos às crianças, como tranquilidade, introspeção, respeito, ligação ao mundo, entre outros (Bento, 2020). Mas, inevitavelmente, este contacto direto com a natureza e com elementos naturais proporciona às crianças a vivência de estados emocionais e sentimentos diversos, bem como desenvolve a capacidade de observação destas sobre o contexto que as rodeia (Neto, 2020). Por outro lado, este contacto leva ao desenvolvimento do corpo humano ao nível sensorial e perceptivo “através da estimulação visual, auditiva, tátil, olfativa, etc., mediante o sistema propriocetivo, vestibular e cinestésico, numa conjugação complexa de perceções de temperatura, humidade, tempo e espaço” (Neto, 2020, pp. 152-153).

Neste seguimento, os elementos naturais enunciados anteriormente pelas educadoras entrevistadas constituem-se como essenciais estímulos para o pensamento divergente, a imaginação a par da capacidade de inventividade que as crianças possuem (Bento, 2020). Estes elementos naturais, igualmente, permitem às crianças diferentes interpretações e utilizações, atendendo ao significado que é atribuído (Bento, 2020).

Neste seguimento, a aquisição dos materiais ao qual as crianças têm acesso para usarem em atividades livres deve sempre ser adquirido conforme determinadas prioridades, tais como, as dinâmicas, os interesses e as necessidades de todas as crianças. De facto, este aspeto é do interesse superior da criança, e se estamos perante estes termos, é essencial que se faça cumprir o artigo 3.º da Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989, ao qual refere que todas as decisões que digam respeito à criança devem ter plenamente em conta o seu interesse superior. Assim no discurso de todas as educadoras esta matéria está contemplada e é unânime quando referem que na aquisição de materiais para atividades livres, este é adquirido conforme as prioridades enunciadas anteriormente. Para além disso referem que por vezes, alguns materiais que adquirem não são só para atividades livres do seu grupo de crianças, mas também para atividades organizadas pelas educadoras. Vejamos o seguinte discurso:

E2: “Portanto o que eu adquiero é material de sala, não é material de recreio. O material de recreio é contabilizado em termos do interesse das crianças todas.

Em termos de sala é conforme o ano, as idades que tenho mais, o grupo que tenho. Assim faço a aquisição do material conforme a necessidade que eu acho que tenho.”

Nesta perspectiva, por vezes alguns agentes educativos a nível monetário gastam valores exorbitantes na aquisição de recursos materiais, brinquedos, entre outros, para o contexto de jardim de infância. Contudo, eventualmente nem devem saber e reconhecer nas atividades livres o valor intrínseco desses materiais (Silva & Sarmiento, 2017), dificultando o brincar espontâneo das crianças. Como refere Neto (2020) “vale mais um brinquedo cheio de significado pessoal do que um número excessivo de objetos lúdicos” (p. 50), desta forma, será necessário repensar sobre a oferta de materiais e brinquedos, estabelecendo limites de tolerância. Nesta lógica, compreende-se que o conteúdo de um material ou brinquedo por vezes pode determinar as atividades livres das crianças, mas o que se pretende é que tanto o brincar como o jogar é que devem revelar o conteúdo desse material ou brinquedo (Silva & Sarmiento, 2017, p. 43). Efetivamente, o que está em causa é a capacidade seletiva da criança, “não o excesso de estímulos em função da quantidade, frequência e intensidade lúdica” (Neto, 2020, p. 50).

Tanto nos recursos espaciais como nos recursos materiais estes dependem muito da ação pedagógica de qualquer educador, uma vez que, são funções deste a organização do ambiente educativo, do espaço e dos materiais, bem como da sua seleção e aquisição. Esta função do educador de infância é essencial, pela razão de proporcionar diversas experiências educativas integradas às crianças (Silva & Sarmiento, 2017). Esta dinâmica interativa entre utilizadores (crianças), organização e ambiente educativo com os recursos existentes são potenciais influenciadores da conduta lúdica (Rocha, 2017).

No que respeita aos recursos humanos que os jardins de infância apresentam para as práticas de lazer das crianças, as educadoras entrevistadas identificaram quem são os acompanhantes e vigilantes das crianças no espaço de recreio, sendo estes, as assistentes operacionais e a educadora de cada sala de atividades.

Relativamente à questão, em que medida os adultos enunciados anteriormente intervêm no brincar das crianças, as respostas foram variadas, destacando-se os seguintes discursos:

E1: “Reorientar se a criança está num momento de conflito com outra, se quebra ou se não cumpre as regras de utilização dos equipamentos (...) depois também se houver necessidade, tentar que as crianças se interajam e se divirtam em

pequenos grupos ou a pares. Tento sempre que as crianças não estejam muito tempo isoladas ou sozinhas.”

E2: “Lá está, se proporcionarmos novos materiais, novos espaços, isso influencia para bem e para mal.”

E3: “Por vezes intervimos, às vezes até quando fazemos uma recomendação, outras vezes quando participamos na brincadeira. Muitas vezes eles solicitam a minha participação, às vezes até gostaria de estar num papel mais de observação, mas muitas vezes sou envolvida nas brincadeiras.”

Os recursos humanos, neste caso, adultos que acompanham diariamente as crianças devem adotar uma postura de envolvimento a par do entusiasmo, assim como comportar uma atitude de respeito e confiança em relação às crianças (Bento, 2020). Estas dimensões são basilares para a qualidade das experiências tanto nas brincadeiras do espaço interior como no exterior.

A intervenção que advém da supervisão dos adultos no espaço de recreio deve ser muito cautelosa, na medida em que, uma supervisão obsessiva faz com que as crianças fiquem vulneráveis e passivas no movimento e nas ações, reduzindo-lhes a autonomia e iniciativa (Neto, 2020). Desta forma, será conveniente que os adultos aprendam a controlar os seus medos dentro do possível, que saibam encorajar as crianças, tendo contenção emocional, criando contextos desafiantes para as crianças descobrirem coisas e explorá-las (Neto, 2020).

Neste seguimento, através da análise do discurso das educadoras conseguimos identificar alguns papéis e estilos que o adulto adota durante o brincar das crianças no espaço de recreio, sendo eles, papel de observador, papel de organizador do contexto e o papel de promotor e mediador (Bento, 2020). A sensibilidade e atenção perante as atividades das crianças que as educadoras vão transmitindo ao longo do discurso, leva a que o adulto consiga desenvolver mais facilmente um espaço exterior mais cativante, desafiador e seguro, sintonizando com as necessidades das crianças (Bento, 2020).

Relativamente, à intervenção do adulto na resolução de conflitos das crianças, este aspeto exige que sejamos criteriosos. No currículo construtivista, a resolução de conflitos encara-se como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento pleno da criança. É inevitável que num espaço onde existe permanentemente a interação social de crianças, os conflitos surgem de forma quase natural (DeVries & Zan, 1998). Assim, o adulto deve controlar as suas emoções, reações e manifestações, também deve reconhecer que aquele conflito pertence às crianças envolvidas, não da interação permanente adulto-criança e principalmente, aceitar que as crianças têm a capacidade para solucionar os seus conflitos (DeVries & Zan, 1998). Neste prisma, é essencial que

a criança brinque, brinque para que consiga civilizar o seu corpo, brinque para que ela exercite “comportamentos instintivos e ancestrais de natureza agressiva e se estruturam dinâmicas simbólicas capazes de permitir mais maturidade cognitiva e estabilidade emocional” (Neto, 2020, p. 92). É essencialmente no espaço de recreio que as crianças conseguem desenvolver estratégias para a resolução de conflitos e até mesmo evitá-los (Pereira, Pereira & Condessa, 2014, p. 71). Este espaço efetivamente promove inúmeras competências nas crianças, mas aliado à resolução de conflitos desenvolve nas crianças principalmente a participação, a responsabilidade e a regulação das mesmas, ou seja, é no recreio que “a mediação de conflitos entre pares tem sido uma estratégia usada para promover a auto e heterorregulação de comportamentos” (Gomes & Madeira, 2017, p. 110). Desta forma, quando as crianças brincam pouco, possivelmente não conseguiram desenvolver esta capacidade de resolução de conflitos, contudo, a ação pedagógica deverá contemplar e desenvolver da melhor forma nas crianças esta capacidade. Neste sentido, as práticas pedagógicas e as práticas dos demais adultos que convivem com as crianças diariamente, em contexto de jardim de infância, como noutros contextos, deve passar essencialmente de uma cultura de imposição, para uma cultura de participação (Neto, 2020).

3.2. O que dizem as crianças sobre

3.2.1. As suas práticas

As crianças que constituem este estudo, com idades compreendidas entre os 3 e os 5/6 anos de idade e as consequentes práticas de recreio, constituem um dos principais objetos de análise dos resultados da presente investigação.

Neste sentido, o estudo das práticas de recreio de crianças torna-se complexo devido a dois fatores primordiais, a variedade de brincadeiras e jogos observáveis neste espaço exterior e a velocidade com que estas atividades mudam (Brown, 2006). Assim, as práticas de recreio das crianças também são influenciadas por algumas variáveis do contexto, ou seja, a tipologia do recreio, por exemplo se é tradicional ou se é de aventura, e outras variáveis pessoais e sociais das crianças, isto é, a idade, o sexo, o género, o temperamento, relacionamento entre elas, tamanho do grupo, entre outras (Brown, 2006; Marques, 2011; Silva, 2017).

As culturas de infância apresentam uma grande diversidade de brincadeiras e jogos que em parte são transmitidos através de uma tradição oral de geração em geração, sendo que também contêm valores integrantes da comunidade (Brown, 2006). Desta forma, ao longo do discurso dos dois grupos de crianças, estas identificaram

algumas atividades comuns que mais praticam no espaço de recreio, sendo elas, o jogo das apanhadas, escondidas, jogo do lobo, brincam às mães e filhas, às casinhas, à macaca, aos gatinhos e Ana banana.

As atividades lúdicas que foram destacadas anteriormente são suscetíveis de categorizar em três grandes grupos, uma vez que, inserem-se mais numa determinada taxonomia de brincadeiras e formas de jogar. Assim, podemos aferir que o jogo simbólico é o mais destacado, visto que este é “entendido como a forma de extensão da imaginação em representações de vários papéis (faz-de-conta)” (Neto, 2020, p. 38). Ou seja, o brincar às mães e filhas, às casinhas, aos gatinhos, tal como as crianças entrevistadas referiram, são formas de jogo simbólico numa situação de jogo socio dramático. Este tipo de atividades simbólicas criadas por situações do imaginário das crianças permite ter uma percepção da imagem mental do objeto real, promovendo assim o desenvolvimento cognitivo das crianças (Rocha, 2017). Outra taxonomia que emerge das atividades mencionadas pelas crianças é o jogo social. Este é entendido como um jogo de “uso de regras simples ou complexas e com definição de critérios na interação social, em que aquelas podem reveladas, exploradas e alternadas” (Neto, 2020, p. 38). Exemplo disto é o jogo da macaca, ao qual as crianças referiram. Por fim, a outra categorização em destaque é o jogo de atividade física. Este está “relacionado com o dispêndio de energia através de várias formas de atividade motora, (...) incluindo as estereotípias rítmicas, o jogo de exercício e luta e perseguição, que vai aumentando de complexidade ao longo da idade” (Neto, 2020, p. 39), exemplo de atividades lúdicas que as crianças enunciaram e que representam esta categorização é o jogar à apanhada.

Neste seguimento, estas formas de manifestação lúdica na infância, serão na sua grande maioria demarcadas pela mobilização do imaginário e do pensamento divergente das crianças, pelas interações estabelecidas com outras e pelos estímulos existentes no espaço (Bento, 2020). Para além destes fatores associados ao desenvolvimento de atividades lúdicas infantis, a principal motivação da criança para brincar e jogar é a busca pelo prazer, resultando na vontade de satisfazer a sua curiosidade natural, experimentar e pôr em prática algumas habilidades, a imaginação, inteligência, emoções e os afetos (Horta, 2017).

Nas culturas de infância a vertente lúdica é constituída pelo jogo e pelo brincar, pleno de saberes próprios que são transmitidos a partir de uma tradição oral entre as crianças (Silva, 2017). De tal forma que, este é um processo que vive puramente das interações das crianças num determinado contexto que, por sua vez, são exclusivamente apropriados (Silva, 2017). Deste modo, esses contextos são modelados pelo recreio, pela rua, pela cidade ou aldeia, entre outros (Neto, 2020; Silva, 2017). Neste sentido, estes espaços ativos são exemplo da transmissão das culturas de

infância entre crianças, eles “constituem exemplos ainda vivos de espaços por onde perpassa, entre as crianças, uma herança lúdica de velhos e persistentes jogos tradicionais infantis e outros brincos” (Silva, 2017, p. 33). Contudo, apesar de existir uma transmissão da cultura infantil entre crianças, esta também não é idêntica entre países e, posteriormente, também dentro de um país pode variar. Nesse sentido, a cultura lúdica diversifica-se segundo inúmeros fatores societários, certamente que, o lúdico de um país da ásia oriental varia muito para um país da europa ocidental e, portanto, a idade e o sexo das crianças são também fatores que distinguem a cultura lúdica das crianças, desta forma, “a ludicidade afigura-se como veículo de aprendizagem de transmissão das culturas infantis” (Rocha, 2017, p. 65). Tendo em vista a abordagem à transmissão e construção da cultura infantil, já sabemos que esta acontece entre crianças, pois não faz sentido ser entre adulto-criança, uma vez que, o adulto “já não detém nem o saber e muito menos o saber-fazer” (Silva, 2017, p. 33) que é tão característico e exclusivo das crianças.

Ainda relativamente às atividades praticadas no espaço de recreio pelas crianças entrevistadas, nenhuma mencionou que brincasse e que jogasse de forma autónoma no recreio, talvez pelo facto das crianças preferirem brincar acompanhadas a sozinhas (Silva & Sarmento, 2017). Este caminho de interação com os pares no recreio é muito vantajoso, porque promove o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais, também promove o crescimento de competências interpessoais e certas atitudes e estabilidades (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2006). Se a cultura lúdica é inerente às crianças, estas claramente, nas suas atividades de autoformação no espaço de recreio demonstram um entendimento compartilhado (Brown, 2006), por este motivo muitas desenvolvem brincadeiras e jogos em grupo, porque partilham de um entendimento específico dessas atividades livres no espaço de recreio.

Neste sentido, é conhecido que através do brincar é permitido às crianças a possibilidade de alargar iniciativas individuais como em grupo, sendo que as crianças quando desenvolvem atividades em grupo, muitas vezes entendem o seu par como uma figura que ajuda a lidar com dificuldades e obstáculos resultantes da imprevisibilidade do espaço de recreio (Bento, 2020). Desta forma, o brincar a pares no recreio fomenta nas crianças a relação de cumplicidade, um sentimento de respeito, cooperação e pertença ao grupo (Barros, Silver & Stein, 2009; Bento, 2020; Marques, 2010; National Association for Sport and Physical Education, 2006; Neto, 2003; Ramstetter, Murray & Garner, 2010).

3.2.2. As suas representações sobre o brincar

No que respeita às representações das crianças sobre o brincar, trata-se de um mundo que as crianças quando interpeladas nos falam em nome próprio e dos seus pares e das experiências vividas no espaço de recreio (Gomes & Madeira, 2017). Desta forma à questão, o que acham que é brincar, as crianças entrevistadas referiram que brincar seria, fazer jogos, jogar com legos, fazer e construir puzzles, ter amigos, desenhar, brincar é diversão, inventar os jogos da rua, divertirem-se com os brinquedos e almoçar na varanda com uma manta de piquenique.

Com a análise do discurso das crianças, primeiramente, será essencial referir que para estas o recreio é designado como rua. Posteriormente, a palavra jogo está muito associada à representação do brincar das crianças, neste sentido, é incontornável o papel que o jogo assume em todos os campos, em todas as idades e, principalmente, nos diversos contextos destas crianças (Silva, 2017). O jogo e o brincar na vida das crianças é extremamente importante a par das suas interações lúdicas, devido ao percurso de estruturação e definição deste ser (criança) até à sua adultez e, até mesmo na construção da própria sociedade em que estas crianças se inserem e interagem (Silva, 2017). Para estas crianças, o jogo “na sua forma mais pura, (...) é alegria, espontaneidade e despreocupação” (Pereira, Pereira & Condessa, 2014, p. 72).

As brincadeiras e jogos desenvolvidos em pares, especialmente no recreio, leva a que a criança num percurso evolutivo se desenvolva socialmente, no sentido de saber adotar a atitude do outro e, através desta, perceber que posturas deverá adotar em determinada circunstância, por exemplo, em relação a um objeto comum, construindo assim uma personalidade (Silva, 2017). Quando as crianças referiram que brincar seria inventar jogos da rua, para elas esta representação quereria dizer que, com o brincar elas podem imaginar e criar, dando lugar ao mundo da fantasia (Silva & Sarmiento, 2017). Desta forma, a invenção de jogos por parte das crianças entrevistadas faz com que estas utilizem “as suas habilidades criativas e decide o que é para ela a realidade: transforma-a e adapta-a aos seus desejos” (Silva & Sarmiento, 2017, p. 41).

Para algumas crianças entrevistadas, brincar teria como representação, diversão com os brinquedos. Esta representação leva-nos a uma abordagem específica ao qual, o brinquedo está intimamente ligado à infância e ao jogo e, conseqüentemente há existência de uma correlação funcional (Silva, 2017). Neste sentido, esta representação das crianças sobre o brincar, terá necessariamente a ver com a ligação que desde sempre existiu nas culturas de infância, ao qual nos apresenta duas perspetivas. Ou seja, a dimensão de socialização que advém de uma cultura infantil e a correlação do jogo e da brincadeira que são, por vezes, indissociáveis ao brinquedo, de facto “é

através dos brinquedos e das brincadeiras que a criança descobre o seu papel no mundo” (Silva & Sarmiento, 2017, p. 42). Também é de salientar que, esta representação de brincar ao qual está a ser analisada, representação essa como diversão com os brinquedos, abordada no discurso das crianças, efetivasse uma vez que nas atividades de autoformação, as crianças exploram os objetos circundantes, experimentando o sentido estético desses objetos, levando a que esta exercite algumas capacidades, tais como, criar e recriar coisas do seu imaginário (Rocha, 2017). De facto, o brincar mesmo que não seja acompanhado de objetos/brinquedos, provê nas crianças a experimentação e planeamento da realidade atual (Brown, 2006).

Relativamente às aprendizagens desenvolvidas por meio do brincar, as crianças identificaram algumas aprendizagens como, respeitar os colegas, ser amigo um do outro, aprender a obedecer, a partilhar os legos, a partilhar os brinquedos com os irmãos e, também a partilhar os brinquedos com os primos.

Neste seguimento, na perspetiva de Horta (2017) e no foro da comunidade científica em geral, a aprendizagem das crianças começa inevitavelmente pelo seu próprio corpo. Deste modo, tal como o autor Silva (2017) designa, a lei da repetição é necessariamente importante para as crianças, isto é, poder voltar a repetir e/ou fazer outra vez aquele jogo ou brincadeira. Qualquer que seja a aprendizagem provinda do brincar, insaciavelmente, as crianças desejam pela repetição de voltar a jogar determinado jogo, e isso “traz-lhe felicidade e impele-a para infindáveis experiências com que vai, paulatina e reiteradamente, construindo a sua arte de lidar com o mundo” (Silva, 2017, p. 25).

O brincar exige um nível de cooperação e de entendimento compartilhado entre os pares, levando a um enriquecimento das interações na sociedade infantil (Brown, 2006). Deste modo, as crianças identificaram como principais aprendizagens provindas do brincar, o sentido de partilha e respeito, neste sentido, nas atividades de autoformação das crianças, estas vão desenvolvendo, progressivamente, a capacidade de operar dentro dos limites que elas próprias impõem e regulam (Brown, 2006), num sentido de respeito e partilha dos contributos de todas as crianças para o jogo e brincadeira. Ou seja, a prevalência de regras nos jogos, autoimpostas pelas crianças sugere que estas estão a atender à ideia de uma sociedade mais ampla (Brown, 2006). Este caminho leva a criança a conhecer, essencialmente, a realidade do meio podendo experienciar algumas das suas capacidades, e nesse sentido, a criança “percebe as suas fragilidades, aprende a superar-se, a ganhar e a perder, a não ver na derrota nenhuma fatalidade, antes aceitando-a serenamente” (Silva, 2017, p. 16).

3.2.3. Recursos espaciais, materiais e humanos do jardim de infância na perspetiva das crianças

No que respeita à análise dos recursos espaciais do jardim de infância, à questão colocada, gostam mais de brincar nas áreas de interesse da sala ou no recreio, todas as crianças entrevistadas referiram que gostavam mais de brincar na rua, à exceção de uma criança ter respondido que preferia brincar na sala, não justificando a sua preferência. Contudo, outra criança referiu que a rua já não é o espaço preferido quando está a chover. Neste sentido, importa referir que independentemente do espaço de preferência para o brincar livre e espontâneo, as crianças são “especialistas e espacialistas a procurar desafios para si mesmas e na relação com os envolvimentos que as rodeiam, em casa, na escola e na rua” (Neto, 2020, p. 101).

Neste sentido, um dos benefícios do brincar no espaço exterior é a realização de uma aprendizagem baseada na experiência. Deste modo, importa que exista uma variedade e quantidade de estímulos no recreio, como por exemplo, plantas, fenómenos atmosféricos, tipos de solo, etc., para que seja possível captar a atenção das crianças, levando a fomentar nestas a “vontade de perceber o ‘porquê’, o ‘como’ ou o ‘quando’ em relação àquilo que existe à sua volta” (Bento, 2020, p. 7). Quando a criança referiu que não gosta do recreio quando está a chover, esta ideia surge devido à ação da educadora de infância deste grupo, visto que não permite que as crianças frequentem o espaço exterior quando aparentemente chove. Assim, este fenómeno atmosférico seria um grande potencial de aprendizagens significativas e duradouras nestas crianças, se as deixassem frequentar o espaço exterior, uma vez que, a exploração deste tema cria nas crianças sentimentos de entusiasmo e prazer (Bento, 2020). Efetivamente, a ação pedagógica deveria centra-se na promoção de aprendizagens através do contacto com esta situação prática. Para as crianças conseguirem compreender, por exemplo, os fenómenos atmosféricos, seria fundamental e necessário tirar partido dos conhecimentos e aplicá-los à realidade, visto que, “a aprendizagem não se foca apenas numa compreensão abstrata dos conteúdos” (Silva, 2020, p. 7). Tal como já tínhamos referido anteriormente, a aprendizagem das crianças começa pelo seu próprio corpo (Horta, 2017), e nesse sentido, devido à oportunidade de explorar fisicamente o espaço, a criança usufrui da possibilidade de experienciar conceitos ligados a fenómenos atmosféricos, dando alguns passos no desenvolvimento do pensamento científico (Bento, 2020).

Relativamente à questão, têm algum espaço preferido para brincar no recreio, as crianças entrevistadas identificaram a varanda da sala, ao qual só um grupo de crianças tem acesso, depois referiram também o campo, o parque infantil, o espaço com

relva e o escorrega. Muito embora estas crianças tenham feito esta seleção dos espaços preferidos para brincar, a ação lúdica comporta características e especificidades intrínsecas ao desenvolvimento da criança (Rocha, 2017) e, efetivamente, a vontade em jogar e brincar é inerente à conduta e ao comportamento infantil (Rocha, 2017).

Comparativamente à questão indicada anteriormente, foi questionado às crianças se existe algum espaço no recreio que menos gostam. De facto, todas as crianças não identificaram nenhum espaço que menos gostassem, aliás após a questão reforçaram que gostam de todo o recreio. Porém, uma criança mostrou não gostar de um espaço pertencente ao recreio, não o identificando, deste modo foi-lhe questionado se tinha alguma alternativa para mudar esse espaço, mas não quis responder. Neste sentido, será necessário que exista continuamente uma melhoria do espaço exterior e dos equipamentos que compõem este espaço, para dar continuidade à estimulação do exercício vigoroso nas crianças e, simultaneamente, reduzir o comportamento passivo e sedentário destas (Marques, 2011).

No que respeita aos recursos materiais que os jardins de infância comportam, as crianças entrevistadas identificaram alguns recursos naturais que têm para brincar no recreio, tais como, folhas, relva e árvores. Um grupo de crianças referiu que têm alguns materiais do *Cozilab* que podem brincar no recreio.

Neste seguimento, o brinquedo faz parte da vida de qualquer criança, assumindo duas dimensões, simbólica e funcional. De facto, ao longo de milhares de anos de hominização e humanização (Amado, 2002), os recursos que a natureza dava transformavam-se e alimentavam as brincadeiras das crianças. Ainda hoje, os recursos naturais, como a areia, água, pedras, paus, galhos e ramos de árvores, folhas e arbustos, vento, terra, relva, entre outros, permitem a qualquer criança uma imensa parafernália lúdica que transforma o brincar e o jogo infantil (Silva, 2017). Neste seguimento, um grupo de crianças referiu que tinha para brincar, no nosso entender poucos recursos naturais, enunciando apenas folhas, relva e árvores. Contudo, e tendo em conta que o espaço de recreio dos dois grupos de crianças é o mesmo, ainda assim, o outro grupo referiu que não tinha acesso a materiais naturais para brincar no recreio, apenas no *Cozilab*. Este espaço presente no recreio caracteriza uma cozinha com alguns elementos e equipamentos que suportam este tipo de espaço, como o frigorífico, fogão, tachos, etc.

Paralelamente aos recursos materiais assegurados pela natureza, já desde outras civilizações, tais como a civilização grega e romana, outros brinquedos alimentavam as brincadeiras e jogos das crianças de então, tais como, o arco, o pião, bonecas, nozes que faziam de berlindes, entre outros (Manson, 2002). Podemos afirmar que, as crianças construía os brinquedos, dando lugar ao seu imaginário, como um

processo intrageracional. Este procedimento ocorria devido à falta de recursos materiais e brinquedos que as crianças sentiam para os momentos de brincadeira e jogo. Este paradigma nas sociedades mais desenvolvidas, em termos monetários não se revê, uma vez que existe uma “industrialização vertiginosa nos moldes em que hoje todos o conhecemos” (Silva, 2017, p. 20). Sendo que a cultura lúdica, neste sentido, fica restrita visto que a industrialização do brinquedo, satura desmedidamente as culturas de infância (Silva, 2017).

Neste seguimento, o brinquedo enquanto objeto significativo “introduz e adentra a criança para uma sociedade onde o contacto com os objetos é permanente e até inerente ao seu próprio funcionamento quotidiano” (Silva, 2017, p. 19). Isto é, o brinquedo permite que as crianças construam grande parte das relações e interações que, basicamente, fazem parte das vivências e funcionamento de uma sociedade. Assim, na perspectiva de Silva (2017) é “através do brinquedo que a criança constrói as suas relações com o objeto – de posse, de utilização, de abandono, de perda” (p. 19). Porém, o brinquedo atualmente comporta outro valor educativo, trata-se nos dias que correm de um mero objeto de entretenimento infantil (Silva, 2017). Independentemente do valor educativo ao qual atribuem ao brinquedo, este suporta inúmeras características ao qual a criança vai desvendando e, efetivamente, com a sua criatividade faz com esse brinquedo aquilo que a sua imaginação pretender alcançar (Silva, 2017). Contrariamente, as autoras Silva e Sarmento (2017) referem que um dos fatores condicionantes do jogo e das brincadeiras das crianças será “os brinquedos serem mais sofisticados, o que proporciona pouca margem para a criança poder criar, desfrutar e brincar” (p. 43), retirando assim, espaço para a promoção da criatividade.

No que respeita aos recursos humanos que os jardins de infância apresentam para as práticas de lazer das crianças, estas identificaram a educadora e as assistentes operacionais. Relativamente à questão, gostam de brincar só entre vocês no recreio ou também com os adultos, efetivamente, a resposta dos dois grupos de crianças foi idêntica, quando referiram que gostam de brincar com os colegas, posteriormente, só um grupo referiu que também tinha o gosto de brincar com as professoras. Em conformidade com as respostas das crianças, o brincar entre pares constitui-se como uma atividade livre geradora de novas amizades e potencia nas crianças a aquisição de competências ao nível pessoal, social e emocional. Neste sentido, com o brincar a pares “as crianças aprendem as regras da sã convivência e da cooperação entre si, a querer ganhar e a saber perder, enfim, a cultivar padrões de autoestima que muito lhe aproveitarão vida fora” (Silva, 2017, p. 16). Por outro lado, quando algumas crianças referiram que também gostavam de brincar com os adultos, deve-se ao facto, da comunicação e relação estabelecida entre estas crianças e os adultos ser feita, tal como

os autores Migueis e Abrantes (2017) reportam, baseada em amor, sensibilidade, autoridade e disponibilidade, e assim, verdadeiramente as crianças “têm direito a uma positiva e enriquecedora contaminação afetiva” (Migueis & Abrantes, 2017, p. 134).

Conclusões do estudo

Com o término deste Relatório Final de Estágio e através dos dados recolhidos, analisados e discutidos, pudemos dar resposta aos objetivos traçados para este estudo. Neste sentido, com os fundamentos teóricos e a análise dos resultados ficámos a conhecer melhor o recreio, como um tempo e um espaço para a promoção da atividade física das crianças em idade pré-escolar, assim como as atividades praticadas pelas crianças neste contexto, sendo que, também ficámos a conhecer os seus interesses e representações alicerçadas nas suas brincadeiras.

No seio da literatura e da investigação científica é reconhecida a importância das práticas e dinâmicas de recreio para potencializar aprendizagens significativas nas crianças. Como tal procurámos saber quais as práticas e representações das educadoras de infância através das entrevistas individuais, bem como as motivações, representações e práticas das crianças através das entrevistas de grupo, culminando com a observação realizada ao longo da nossa Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Educação Pré-Escolar. Desta forma, a investigação, similarmemente revelou conclusões relativas aos recursos espaciais, materiais e humanos dos jardins de infância para as práticas de lazer das crianças, através dos dados recolhidos, bem como, com a observação do investigador alocada aos relatórios semanais crítico reflexivos de toda a atividade da PES na EPE.

Assim, sumariámos objetivos específicos em função das questões problema deste estudo, ao qual permitiram organizar as nossas conclusões. Neste sentido, relativamente às práticas das crianças do nosso estudo, podemos verificar que as interações e as práticas desenvolvidas nas dinâmicas do recreio pelas crianças são, essencialmente, atividades lúdicas simbólicas, sociais e de atividade física. Tendo como exemplo, brincadeiras e jogos como a apanhada, escondidas, macaca, casinhas, mães e filhas, Ana banana, jogar ao lobo e aos gatinhos. No que respeita às representações, averiguámos que as representações das crianças sobre o brincar são, fundamentalmente o jogar, partilhar, amizade, diversão e inventar jogos. Neste sentido, conhecer as atividades praticadas pelas crianças em contexto de jardim de infância, conhecer os seus interesses e representações fundadas nas suas atividades livres, assumiu considerável importância neste estudo e, principalmente, para a nossa ação educativa decorrente do contexto de estágio. Nesta perspetiva, na literatura é bem fundado o reconhecimento da importância do recreio associado ao tempo para brincar livremente, permitindo estilos de vida mais ativos nas crianças e, conseqüentemente, mais saudáveis, concretizado a partir das diversas experiências, atividades e relações interpessoais vivenciadas pelas próprias crianças. Essas aprendizagens concretizam-

se quando a criança explora, experimenta, transforma, toca, ouve, vê, cheira e movimenta-se, dando múltiplos significados aos objetos e aos espaços, conhecendo-se no seu todo, mostrando a importância da atividade motora para o seu desenvolvimento integral.

Tendo em conta as práticas e representações das educadoras de infância do nosso estudo, podemos verificar que a organização e operacionalização das atividades de recreio por parte das educadoras, assim como as potencialidades do jogo e do brincar na sua perspetiva estavam em consonância na sua maioria, com algumas taxonomias corroboradas ao longo desta investigação. Neste sentido, podemos concluir que as regras e os limites associados ao brincar eram explicados às crianças e estas participavam na sua definição (e.g. através de ilustrações feitas pelas crianças); as educadoras promoviam a autonomia da criança e a cooperação entre pares, através da realização de pequenas tarefas ou atividades, tanto no espaço exterior, como no espaço interior do jardim de infância. Foi observado na PES na EPE a atribuição, por parte do adulto, da responsabilidade ajustada ao nível de desenvolvimento da criança na seguinte tarefa pertencente à rotina diária, a criança teria que pegar na tesoura para cortar ou abrir o seu pacote de bolachas.

No que diz respeito aos recursos dos jardins de infância estudados, quisemos conhecer quais eram os recursos espaciais e materiais existentes no recreio e a importância e pertinência dada a esses recursos, para as atividades livres das crianças. Portanto, no decorrer da análise dos resultados e da observação em contexto de estágio constatámos que o espaço de brincar no exterior possuía um aspeto cuidado e agradável, com uma identidade própria, espelhando algumas características dos utilizadores. Já o parque infantil apresentava uma decoração com várias cores aprazíveis e o espaço exterior era organizado e acessível com áreas divididas de forma clara. Posteriormente, nem todos os recursos que o espaço exterior oferecia estavam acessíveis às crianças; as crianças não possuíam vestuário e equipamento adequado a algumas condições atmosféricas, isto é, no inverno não tinham galochas e fatos impermeáveis para poderem brincar no exterior; verificou-se que o espaço exterior apresentava diferentes superfícies (e.g. piso de borracha, cimento, relva e solo); verificou-se parcialmente que o espaço exterior apresentava variações no relevo (e.g. áreas planas, montes e rampas); verificou-se parcialmente que o espaço exterior possuía estruturas fixas ou semifixas, relacionadas com diferentes tipos de brincar (e.g. esconderijo, estrutura para trepar, rampas e bancos), também apresentava um escorrega mas as crianças não o podiam utilizar; não se verificou a disponibilidade de diversos objetos para as crianças utilizarem no espaço exterior; verificou-se parcialmente a disponibilidade de materiais naturais para as crianças utilizarem no

espaço exterior (e.g. paus, folhas, solo e bolotas); o espaço oferecia poucos desafios com níveis de dificuldade distintos, adequados ao nível de desenvolvimento das crianças, não permitindo criar por completo oportunidades para o confronto com o risco, apresentando só uma zona para trepar, consideravelmente baixa, ou seja o gradeamento escolar.

Relativamente aos recursos humanos verificou-se que os adultos apoiavam e acompanhavam as crianças durante o brincar com intervenções estimulantes, enriquecendo a atividade e/ou criando oportunidades de evolução da brincadeira (e.g. apoiavam e mostravam interesse pelas descobertas das crianças, colocavam questões, estimulavam o confronto com o risco e o desafio e mediavam, por vezes, a resolução de conflitos). Foi nossa preocupação ao longo da prática educativa, aquando da supervisão do recreio, assumir um papel de observador atento e interessado, para recolher informações úteis para intervenções pedagógicas consequentes.

Pelas várias conclusões já aqui referidas, é nosso propósito enquanto futuros profissionais de educação, utilizar e rentabilizar o recreio como um espaço rico para as aprendizagens das crianças e para o seu desenvolvimento, em termos de capacidade adaptativa, motora, cognitiva, emocional e social, devido às várias potencialidades que este espaço oferece, quando bem organizado e de qualidade, com características e níveis de abrangência distintos. Neste sentido, reconhece-se que a procura pelas melhores soluções para o espaço exterior deverá ser uma tarefa contínua da nossa ação pedagógica, pois este é um espaço de eleição para estabelecer uma maior aproximação emocional, afetiva e social entre crianças e criança-adulto, igualmente promover níveis adequados de atividade física nas crianças, desenvolvendo também o seu processo cognitivo, facilitando no desenvolvimento pleno e integral das crianças. Para além das atividades organizadas pelo adulto no espaço de recreio, é fundamental que no decorrer da sua prática, o adulto dê preferência às atividades autodirigidas pelas crianças neste espaço. Visto que, nas atividades de recreio assume especial relevância a atividade física das crianças, sendo esta determinante para o crescimento e desenvolvimento das crianças, durante o qual se estabelecem processos cognitivos e motores que, irão preparar as mesmas para enfrentarem os vários desafios, perante os mais diversos contextos envolventes (Mota & Sallis, 2002).

A investigação e as sucessivas reflexões críticas sobre a atividade docente, sobre os diferentes contextos de intervenção e sobre a nossa própria ação pedagógica foi muito importante, se não fundamental, para escolher o tema ao qual iríamos estudar e, essencialmente, todos os momentos em torno da reflexão permitiram que nos tornássemos mais críticos e prudentes, relativamente às práticas a desenvolver e em desenvolvimento.

Concluimos então que o presente trabalho de investigação para além de ter sido muito desafiante, tendo em vista a sua exigência científica e a sua condução num tempo marcado por uma doença que afetou a população mundial foi uma experiência angustiante, mas ao mesmo tempo gratificante, dadas as circunstâncias e a predisposição de todos aqueles que estiveram envolvidos. Para além disso, a elaboração deste Relatório Final de Estágio permitiu-nos adquirir um vasto conhecimento científico, pedagógico e didático inerente aos processos de ensino e aprendizagem das crianças na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Sem dúvida que este trabalho remata um ciclo de estudos repleto de aprendizagens, com um percurso aliciante e cheio de expetativas.

Sugestões de investigação

Para a realização de outros estudos relacionados com a temática trabalhada, sugerimos:

- Realizar o estudo em áreas geográficas distintas, e.g. litoral/interior ou norte/sul;
- Realizar um estudo com a mesma temática, mas recorrendo a outros instrumentos de pesquisa e a uma análise dos dados diferente;
- Efetuar estudos semelhantes, tendo como base escalões etários distintos;
- Realizar o estudo com maior número de sujeitos entrevistados;
- Analisar quais os níveis de intensidade de atividade física recomendados, das crianças do estudo;
- Elaborar um estudo, no futuro, com o intuito de saber se as educadoras de infância mantêm as mesmas práticas e representações sobre os recreios;
- Efetuar o mesmo estudo, no futuro, com o propósito de saber se os recursos espaciais, materiais e humanos dos jardins de infância permanecem idênticos para as práticas de lazer das crianças;
- Elaborar estudos, onde os pais sejam questionados sobre a importância das atividades de recreio dos seus filhos praticam e o que entendem ser as suas finalidades;
- Por fim, realizar o mesmo estudo, às mesmas crianças, mas num momento mais distanciado no tempo, para verificar se foram alteradas as suas práticas de recreio, e aferir os principais motivos que levam a essas alterações.

Referências bibliográficas

- ACSM (2000). *American College of Sports Medicine guidelines for exercise testing and prescription*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Afonso, C., Coelho, E., & Mourão-Carvalho, I. (2011). O perfil motor de crianças dos 19 aos 42 meses de idade. Comparação entre géneros. In P. Morouço, O. Vasconcelos, J. Barreiros & R. Matos (Eds.), *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança IV* (pp. 103-110). Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais / Centro de Investigação em Motricidade Humana – IPL.
- Albarelo, L., Digneffe, F., Hiernaux, J., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. (2005). *Práticas de métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva - Publicações, Lda.
- Almeida, V. R. (2010). *Uma professora reflexiva em iniciação à prática profissional. O contributo de diários de aula elaborados pelos alunos*. (Relatório final de estágio em Ensino de História e de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto.
- Amado, J. (2002). *Universo dos brinquedos populares*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Andersen, L., Harro, M., Sardinha, L., Froberg, K., Ekelund, U., & Brage, S. (2006). Physical activity and clustered cardiovascular risk in children: a cross-sectional study (The European Youth Heart Study). *Lancet*, 368, 299-304.
- Antunes, R. S. (2016). *Da (I)Literacia Motora à Iniciação Desportiva: proposta orientadora do processo Ensino/Aprendizagem no futebol*. (Dissertação de Mestrado em Treino Desportivo para crianças e jovens). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- APSI (2005). *Espaços de Jogo e Recreio - Estudo sobre a Aplicação da Legislação*. Lisboa: Instituto do Consumidor.
- Arends, R. (1999). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Armstrong, N., & Mechelen, W. (2008). *Paediatric sport medicine and exercise*. New York: Oxford.
- Azevedo, O. (2014). *Chegou a hora do recreio! Recreio: um espaço de construção de culturas da infância*. (Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança). Universidade do Minho, Braga.
- Azevedo, O. (2015). O recreio no Jardim de Infância: espaço e tempo para construção de culturas da Infância. *Da Investigação às práticas*, 6 (1), 132-156.
- Azevedo, S., & Ferreira, F. (2017). Uma escola com pedagogia Jenaplan, na Holanda: o jogo, a brincadeira e a celebração da vida. In T. Sarmiento, F. I. Ferreira & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 77-97). Porto: Porto Editora.

- Ba, H. (1991). An urban schoolyard as a place for play: Ethnographic study of the ecology of a school yard. In J. Urbina-Soria, P. Ortega-Andreante & O. Bechtel (Eds.), *Book of abstracts of the 22nd Annual Meeting of Environmental Design Research Association. Healthy environments* (pp. 354-359). México: U.N.A.M.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreiros, J. (2016). *Desenvolvimento motor e aprendizagem. Manual de curso de treinadores de desporto - Grau I*. Instituto Português do Desporto e Juventude, I. P.
- Barros, R., Silver, E., & Stein, R. (2009). School recess and group classroom behavior. *Pediatrics*, 123 (2), 431-436.
- Beane, J. A. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 3 (2), 91-110.
- Bento, G. (2020). *Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância: Go-Exterior*. Aveiro: UA Editora.
- Bento, J. (2009). Acerca da conjuntura corporal: desporto versus atividade física. In J. Bento & J. M. Constantino (Eds.), *O desporto e o estado: ideologias e práticas* (pp. 161-214). Coimbra: Almedina.
- Berleze, A., Haeffner, L., & Valentini, N. (2007). Desempenho motor de crianças obesas: uma investigação do processo e produto de habilidades motoras fundamentais. *Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano*, 9 (2), 134-144.
- Berlin, J. A., & Colditz, G. A. (1990). A meta-analysis of physical activity in the prevention of coronary heart disease. *American Journal of Epidemiology*, 132 (4), 612-628.
- Blatchford, P. (1994). Research on children's school playground behaviour in the United Kingdom. In P. Blatchford & S. Sharp (Eds.), *Breaktime and the school: understanding and changing playground behaviour* (pp. 16-35). London: Routledge.
- Boavida, A. M., & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Ed.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boreham, C., & Riddoch, C. (2001). The physical activity, fitness and health of children. *Journal of Sports Sciences*, 19 (12), 915-929.
- Bouchard, C., & Shephard, R. (1994). *Physical Activity and Health*. Human Kinetics Champaign IL.

- Bouchard, C., Shephard, R., & Stephens, T. (1994). *Physical Activity, Fitness, and Health: International Proceedings and Consensus Statement*. Human Kinetics Publishers.
- Brown, D. (2006). O brincar, o pátio de recreio e a cultura da infância. In J. R. Moyles (Ed.), *A excelência do brincar* (pp. 63-79). Porto Alegre: ArtMed.
- Caetano, M. J. (2004). *Normas para Conceção e Construção de Escolas Básicas*. Lisboa: Direção-Geral da Administração Educativa / Direção de Serviços para a Qualidade dos Equipamentos Educativos.
- Committee on the Rights of the Child (2013). *General comment n.º 17 on the right of the child to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and the arts (art. 31)*. United Nations - Convention on the Rights of the Child. Disponível em: http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/GC/CRC-CGC-17_en.doc.
- COPEC (2001). *Recess in elementary schools. A Position Paper from the National Association For Sport and Physical Education*. Disponível em: <https://peacefulplaygrounds.com/download/pdf/right-to-recess/copec-recess-position.pdf>
- Davison, K., & Lawson, C. (2006). Do attributes in the physical environment influence children's physical activity? A review of the literature. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 3 (19), 1-17.
- Decreto-Lei n.º 379/97 de 27 de dezembro de 1997 do Ministério do Ambiente. *Diário da República n.º 298, Série I-A, de 1997.12.27*. Assembleia da República. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio de 2014 do Ministério da Educação e Ciência. *Diário da República n.º 92, Série I, de 2014.05.14*. Assembleia da República. Lisboa.
- Despacho n.º 16034/2010, de 18 de outubro. (*Padrões de Desempenho Docente*).
- DeVries, R., & Zan, B. (1998). *A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. ArtMed.
- Dias, M. A. (2017). *Espaços e Materiais em Creche e Jardim de Infância*. (Relatório de Projeto de Investigação em Educação Pré-Escolar). Escola Superior de Educação de Setúbal, Setúbal.
- Eira, P. (2014). *A escola, a família e os contextos na formação para o lazer*. (Dissertação de Doutoramento em Ciências do Desporto). Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto.
- Eira, P., & Azevedo, A. (2020). O recreio: a organização de outros espaços para outras aprendizagens. *Millenium*, 2 (5), 47-56.

- El-Kadi, A., & Fanny, M. (2003). Architectural designs and thermal performances. *Applied Energy*, 76, 289-303.
- Falé, P. M. (2000). *Espaços lúdico-desportivos para a infância. Estudo das rotinas das crianças nos espaços de lazer*. (Dissertação de Mestrado em Gestão Desportiva). Universidade do Porto, Porto.
- FenaCerci (2011). *Promoção e Proteção dos Direitos das Crianças*. Disponível em: https://fenacerci.pt/web/publicacoes/outras/Guia_accao_social.pdf
- Ferreira, A. B. (2016). *É inacreditável que hoje se passeiam mais os cães do que as crianças*. Disponível em: <https://www.dn.pt/sociedade/entrevista/e-inacreditavel-que-hoje-se-passeiammais-os-caesdo-que-as-criancas-5409203.html>
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Edição Monitor – Projetos e Edições, Lda.
- Fonseca, V. (1989). *Desenvolvimento humano. Da filogénese à ontogénese da motricidade*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Fortin, M. F. (2003). *O processo de investigação: da conceção à realização*. Lisboa: Lusociência.
- Gallahue, D., Goodway, J., & Ozmun, J. (1997). *Understanding motor development: infants, children, adolescents, adults*. New York: McGraw-Hill Education.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2005). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6.^a ed.). São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Gill, T. (2010). *Sem medo. Crescer numa sociedade com aversão ao risco*. Cascais: Principia.
- Gomes, L., & Madeira, R. (2017). Os dizeres e (a)fazeres das crianças: entre brincar e trabalhar. In T. Sarmiento, F. Ferreira & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 99-121). Porto: Porto Editora.
- Guilherme, M. L. (2016). *A importância da Expressão Plástica na faixa etária dos 5 anos*. (Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar). Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa.
- Heidegger, D. (1962). *Le principe de raison*. Paris: Gallimard.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horta, M. H. (2016). A organização e a gestão de um ambiente “comunicativamente estimulante” à luz das novas OCEPE. *Cadernos de Educação de Infância*, 108/109, 26-30.

- Horta, M. H. (2017). O desenvolvimento da comunicação oral e da consciência linguística à luz das novas OCEPE. *Cadernos de Educação de Infância*, 111, 8-16.
- IPV (2012). *Regulamento do 2.º Ciclo de Estudos em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu.
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. *Anuais do I Seminário Nacional do Currículo em Movimento*, 1-20.
- Klasson-Heggebo, L., & Anderssen, S. (2003). Gender and age differences in relation to the recommendations of physical activity among Norwegian children and youth. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 13 (5), 293-298.
- Kohl, H., & Hobbs, K. (1998). Development of physical activity behaviours among children and adolescents. *Pediatrics*, 101, 549-554.
- Lei n.º 1/2005 de 12 de Agosto. *Lei Constitucional n.º 115, Série I-A, de 2005.08.12*. Assembleia da República. Lisboa.
- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro de 1986. Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República n.º 237, Série I, de 1986.10.14*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.
- Lopes, F., Cordovil, R., Moreno, D., Pires, C., Sardeira, M., & Neto, C. (2011). Independência de mobilidade em crianças de meios urbanos distintos. In P. Morouço, O. Vasconcelos, J. Barreiros & R. Matos (Eds.), *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança IV* (pp. 275-284). Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais / Centro de Investigação em Motricidade Humana – IPL.
- Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M., Mathur, S., & Quinn, M. (2006). *Competências sociais: aspetos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Braga: Psiquilibrios.
- Lopes, L., Lopes, V., & Pereira, B. (2006). Atividade física no recreio escolar: estudo de intervenção em crianças dos seis aos 12 anos. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 20 (4), 271-280.
- Lopes, L., Santos, R., Lopes, V., & Pereira, B. (2012). A importância do recreio escolar na atividade física das crianças. In I. Condessa, B. Pereira & G. Carvalho (Eds.), *Atividade física, saúde e lazer. Educar e formar* (pp. 65-79). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Lopes, V., Gouveia, J., & Rodrigues, L. (2010). Associação dos níveis de atividade física habitual com a coordenação motora, as habilidades motoras e a aptidão física em crianças. In M. Botelho, P. Rodrigues, R. Corredeira, O. Vasconcelos & J.

- Barreiros (Eds.), *Estudos em desenvolvimento motor da criança III* (pp. 217-228). Porto: FADE-UP.
- Lopes, V., Meneguci, J., & Rodrigues, L. (2011). A coordenação motora, as habilidades motoras e a aptidão física como preditores dos níveis de atividade física habitual das crianças. In P. Morouço, O. Vasconcelos, J. Barreiros & R. Matos (Eds.), *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança IV* (pp. 231-236). Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais / Centro de Investigação em Motricidade Humana – IPL.
- Luz, C., Rodrigues, L., Cruz, V., & Cordovil, R. (2013). Relação entre aptidão coordenativa e capacidades cognitivas: um estudo em crianças do 4.º ano de escolaridade. In I. Carvalhal, E. Coelho, O. Vasconcelos & J. Barreiros (Eds.), *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança VI* (pp. 79-83). Coimbra. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais / Centro de Investigação em Motricidade Humana – IPL.
- Malina, R. (2004). Motor Development during Infancy and Early Childhood: Overview and Suggested Directions for Research. *International Journal of Sport and Health Science*, 2, 50-66.
- Manson, M. (2002). *História do brincar e dos jogos. Brincar através dos tempos*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Marques, A. (2010). Jogo de luta ou luta a sério? Como distinguir para decidir? *Cadernos da infância*, 90, 24-30.
- Marques, A. (2011). Recreio da escola: utilização prevista dos espaços versus utilização real. In P. Morouço, O. Vasconcelos, J. Barreiros & R. Matos (Eds.), *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança IV* (pp. 254-260). Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais / Centro de Investigação em Motricidade Humana – IPL.
- Martins, A., & Serrano, J. (2011). O efeito da atividade física orientada sobre as habilidades locomotoras e manipulativas de crianças de 5 anos de idade do pré-escolar. In P. Morouço, O. Vasconcelos, J. Barreiros & R. Matos (Eds.), *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança IV* (pp. 86-94). Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais / Centro de Investigação em Motricidade Humana – IPL.
- Martins, M. F. (2013). Brincar e o desenvolvimento da criança. In M. F. Martins (Ed.), *Guia do agente do brincar* (pp. 6-8). São Paulo: IPA Brasil.
- Matos, M., Simões, C., Canha, L., & Fonseca, S. (2000). *Saúde e estilos de vida nos jovens portugueses*. Lisboa: FMH.

- McMillan, J., & Shumacher, S. (1989). *Research in education: a conceptual introduction*. Scott, Foresman and Company.
- Migueis, M., & Abrantes, N. (2017). Reafirmar o brincar e a infância no Museu do Brincar. In T. Sarmiento, F. Ferreira & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 123-143). Porto: Porto Editora.
- Miller, M. (2009). The importance of recess. *Harvard Mental Health Letter*, 8.
- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
- Monteiro, G., Mourão-Carvalho, I., Pinto, J., & Coelho, E. (2010). Influência das variáveis biológicas e socioculturais na coordenação motora. In M. Botelho, P. Rodrigues, R. Corredeira, O. Vasconcelos & J. Barreiros (Eds.), *Estudos em desenvolvimento motor da criança III* (pp. 1-9). Porto: FADE-UP.
- Montoye, H., Kemper, H., Saris, W., & Washburn, R. (1996). *Measuring Physical Activity and Energy Expenditure*. Champaign. Illinois: Human Kinetics Publishers, Inc.
- Mora, F. (2016). *Córdoba psicopedagogía – neuropsicología – psicosociología. Diagnóstico, tratamiento y cursos de capacitación profesional*. Disponível em: <https://cordobapsicopedagogianeuro psicologia.com/2016/02/24/el-cerebro-solo-aprende-si-hay-emocion-por-francisco-mora/>
- Morais, G. P. (2018). *As perspetivas das crianças acerca do brincar*. (Relatório Final em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Escola Superior de Educação de Coimbra, Coimbra.
- Moreira, S., & Madeira, R. (2017). “(Ser criança) é giro, é divertido... mas também é cansativo! In T. Sarmiento, F. Ferreira & R. Madeira (Eds.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 145-160). Porto: Porto Editora.
- Moreno, D. (2011). A criança e o jogo de atividade física. Da escola à cidade. In P. Morouço, O. Vasconcelos, J. Barreiros & R. Matos (Eds.), *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança IV* (pp. 269-274). Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais / Centro de Investigação em Motricidade Humana – IPL.
- Moreno, D., Cordovil, R., Lopes, F., & Neto, C. (2011). A independência de mobilidade em contexto urbano nas crianças em idade escolar. In P. Morouço, O. Vasconcelos, J. Barreiros & R. Matos (Eds.), *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança IV* (pp. 261-268). Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais / Centro de Investigação em Motricidade Humana – IPL.
- Mota, J., & Rodrigues, S. (1999). *Jogo e Espaços Lúdicos Infantis*. Oeiras: Câmara Municipal de Oeiras.

- Mota, J., & Sallis, J. (2002). *Atividade Física e Saúde. Fatores de Influência da Atividade Física nas Crianças e nos Adolescentes*. Porto: Campo das Letras.
- Mourão-Carvalho, I., & Coelho, E. (2011). Obesidade e desenvolvimento motor. In P. Morouço, O. Vasconcelos, J. Barreiros & R. Matos (Eds.), *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança IV* (pp. 285-293). Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais / Centro de Investigação em Motricidade Humana – IPL.
- NAEYC (1997). *Early years are learning years. The value of school recess and outdoor play*. National Association of Early Childhood Specialists in State Departments Education - Position Statement: recess and the importance to play.
- Nahas, M. (2017). *Atividade Física, Saúde e Qualidade de Vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo*. Florianópolis: Midiograf.
- National Association for Sport and Physical Education. (2006). *Recess for elementary school students* [Position paper]. Reston, VA: NASPE.
- Neto, C. (1999). O jogo e os quotidianos da vida da criança. In R. Krebs, F. Copetti & T. Beltram (Eds.), *Perspetivas para o desenvolvimento infantil* (pp. 49-66). Santa Maria: Edições SIEC.
- Neto, C. (2002). Desenvolvimento da criança e atividade física. In M. Bastos (Ed.), *Desenvolvimento Infantil* (pp. 163-179). Rio de Janeiro: Departamento de Educação Física, Saúde e Desporto / Sociedade Internacional para Estudos da Criança.
- Neto, C. (2003). Tempo & espaço de jogo para a criança: rotinas e mudanças sociais. In C. Neto (Ed.), *Jogo & Desenvolvimento da Criança* (pp. 10-22). Lisboa: FMH.
- Neto, C. (2008). Atividade física da criança e do jovem e independência de mobilidade no meio urbano. In B. Pereira & G. Carvalho (Eds.), *Atividade física, saúde e lazer: modelos de análise e intervenção* (pp. 15-34). Porto: LIDEL.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças – A urgência de brincar e ser ativo*. Lisboa: Contraponto.
- Neto, C., & Marques, A. (2004). A mudança de competências motoras na criança moderna: A importância do jogo de atividade física. In J. Barreiros, M. Godinho, F. Melo & C. Neto (Eds.), *Desenvolvimento e Aprendizagem. Perspetivas cruzadas*. Centro Interdisciplinar de Estudo da Performance Humana: FMH.
- Not, L. (1991). *Ensinar e Fazer Aprender*. Brasil: Edições ASA.
- Oliveira, H., Menezes, L., & Canavarro, A. (2012). Práticas de ensino exploratório da matemática: o caso de Célia. In A. Canavarro, L. Santos, A. Boavida, H. Oliveira, L. Menezes, & S. Carreira (Eds.), *Investigação em Educação Matemática 2012: Práticas de ensino da Matemática* (pp. 255-266). Portalegre: SPIEM.

- Organização Mundial de Saúde. (2019). *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age*. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/311664/9789241550536-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Organização Mundial de Saúde. (2020). *Who guidelines on physical activity and sedentary behaviour*. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128>
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2009). *O mundo da criança* (11.^a ed.). São Paulo: McGraw-Hill.
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Pereira, B., & Neto, C. (1997). A infância e as práticas lúdicas. In M. Pinto & M. Sarmiento (Eds.), *As Crianças, Contextos e Identidades* (pp. 219-264). Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Pereira, B., Neto, C., Smith, P., & Angulo, J. (2002). Reinventar los espacios de recreo para prevenir la violencia escolar. In Taylor & Francis (Eds.), *Cultura y Educación: Culture and Education* (pp. 207-311). Espanha: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Pereira, V., & Pereira, B. (2012). Jogos, brincadeiras e interações nos recreios do 1.º ciclo: diferenças entre géneros e idades. In B. Pereira, A. Silva & G. Carvalho (Eds.), *Atividade Física, Saúde e Lazer: O valor formativo do jogo e da brincadeira* (pp. 61-71). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança – Instituto de Educação – Universidade do Minho.
- Pereira, V., Pereira, B., & Condessa, I. (2014). O tempo de recreio na escola: que sentimentos? Que benefícios? Perspetivas dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. In B. Pereira, A. Silva, A. Cunha & J. Nascimento (Eds.), *Atividade física, saúde e lazer. Olhar e pensar o corpo* (pp. 67-88). Florianópolis, SC: Editora Tribo da Ilha.
- Pereira, V., Pereira, B., & Condessa, I. (2016). As interações no recreio: qual o papel do adulto neste espaço? In L. Santos, D. Eckert-Lindhammer, A. Hodeck & A. Hartenstein (Eds.), *Book of Full Texts - XII SIEFLAS Leipzig 2016* (pp. 117-129). Germany: LEGS e.V. - Leipzig Experts in Global Sport e.V.
- Perrenoud, P. (2000). *Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: ArtMed.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora.
- Ramstetter, C., Murray, R., & Garner, A. (2010). The Crucial Role of Recess in School. *Journal of School Health*, 80 (11), 517-519.

- Rocha, M. L. (2017). O brincar no tempo livre da criança. In T. Sarmiento, F. Ferreira & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 57-76). Porto: Porto Editora.
- Rocher, G. (2012). *Sociologia geral. A organização social*. Barcarena: Editorial Presença.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O Saber e o Agir do Professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (2017). Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. *Cadernos de Pesquisa*, 47 (166), 1134-1149.
- Sá-Chaves, I. (2005). *Os "Portfolios" Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro. Reflexões em tono do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora.
- Sallis, J., & Owen, N. (1999). *Physical Activity and Behaviour Medicine*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Sallis, J., & Patrick, K. (1994). Physical activity guidelines for adolescents: consensus statement. *Pediatric Exercise Science*, 6, 302-314.
- Sanchis, S. (2007). *Atividades de expressão motora na Pré-Escola. Desenvolvimento da motricidade global e jogos de movimento*. Lisboa: Editora Papa Letras.
- Santos, M. O. (2011). *Noções introdutórias sobre o processo de planeamento*. Évora: Universidade de Évora.
- Saraiva, L., & Rodrigues, L. (2005). Peabody development motor scales-2 (PDMS-2): Validação preliminar para a população pré-escolar Portuguesa. In *Atas do 1.º Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Saraiva, L., Rodrigues, L., & Barreiros, J. (2011). Determinantes biológicas do desenvolvimento motor da criança em idade pré-escolar. In P. Morouço, O. Vasconcelos, J. Barreiros & R. Matos (Eds.), *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança IV* (pp. 166-176). Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais / Centro de Investigação em Motricidade Humana – IPL.
- Sargento, T., Ferreira, F., & Madeira, R. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto: Porto Editora.
- Schobert, L. (2008). *O Desenvolvimento Motor de Bebés em Creches: Um olhar sobre diferentes contextos*. (Dissertação de Mestrado em Ciências do Movimento Humano). Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Shulman, L., & Shulman, J. (2004). How and What Teachers Learn: a Shifting Perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (2), 257-271.

- Silva, A. N. (2007). *Recre(i)ar o espaço escolar. Contributos das crianças*. Barcelona: Universidade do Minho.
- Silva, A. N. (2017). Brincar e aprender. Aprender a brincar. In T. Sarmento, F. Ferreira & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 11-37). Porto: Porto Editora.
- Silva, M., & Sarmento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... In T. Sarmento, F. Ferreira & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 39-56). Porto: Porto Editora.
- Sousa, M. J., & Rodrigues, L. P. (2011). Características da atividade física diária de alunos do 5.º ano de escolaridade. In P. Morouço, O. Vasconcelos, J. Barreiros & R. Matos (Eds.), *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança IV* (pp. 302-311). Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais / Centro de Investigação em Motricidade Humana – IPL.
- Spodek, B., & Saracho. O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. São Paulo: ArtMed.
- Strong, W., Malina, R., Blimkie, C., Daniels, S., Dishman, R., & Gutin, B. (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *The Journal of Pediatrics*, 146 (6), 732-737.
- Tomás, C., & Fernandes, N. (2011). *Direitos da criança em Portugal: os desassossegos dos riscos na/da Infância*. Fórum da Maia: IV Encontro Maus-Tratos, Negligência e Risco na Infância e na Adolescência.
- Travi, M., Oliveira-Menegotto, L., & Santos, G. (2009). A escola contemporânea diante do fracasso escolar. *Revista Psicopedagogia*, 26 (81), 425-434.
- Tuckman, B. (2012). *Manual de investigação em educação. Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNICEF (1959). Declaração Universal dos Direitos das Crianças. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf
- UNICEF (2006). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Assembleia Geral das Nações Unidas. Disponível em: https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-o_dos_direitos_da_crianca.pdf
- Vala, J. (2009). A análise de conteúdo. In A. Silva & J. Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Valentini, N. (2002). A Influência de uma Intervenção Motora no Desempenho Motor e na Perceção de Competência de crianças com atrasos motores. *Revista Paulista de Educação Física*, 16 (1), 61-75.

- Vieira, R. (2011). *Educação e Diversidade Cultural. Notas de Antropologia da Educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Willenberg, L., Ashbolt, R., Holland, D., Gibbs, L., MacDougall, C., Garrard, J., Green, J. B., & Waters, E. (2010). Increasing school playground physical activity: a mixed methods study combining environmental measures and children's perspectives. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 13 (2), 210-216.
- Zabalza, M. (1998). *A Prática Educativa*. São Paulo: ArtMed.