



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1º CEB

Brincar com significado no 1º CEB: o contributo dos materiais
estruturados e não estruturados

Ana Catarina Fernandes Montes



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Ana Catarina Fernandes Montes

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1º CEB

**Brincar com significado no 1º CEB: o contributo dos materiais
estruturados e não estruturados**

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)
Doutora Inês Peixoto Silva
Doutora Linda Maria Balinha Saraiva

Outubro de 2025

AGRADECIMENTOS

Este relatório representa o culminar de um percurso gratificante, que não teria sido possível sem o apoio contínuo e a presença inestimável de pessoas especiais. A todas elas deixo o meu sincero agradecimento, agora que início um novo caminho no âmbito profissional.

Aos meus pais, pilares de força e amor incondicional, que sempre acreditaram em mim, acompanhando-me, motivando-me e lutando pelo meu futuro, nunca desistindo dos meus sonhos, fazendo sempre tudo para que se tornassem realidade. Sem vocês, nada disto teria sido possível.

À minha irmã, a minha maior inspiração, que é e sempre será o meu maior exemplo. Sem ela, não teria encontrado este caminho, que se transformou num sonho agora concretizado.

Às amigas que Viana me deu Eliana, Elsa, Ana Alice, Cláudia e Gabriela que tornaram este percurso mais leve, cheio de companheirismo e histórias para contar que ficarão sempre na minha memória. O que Viana uniu, ninguém poderá separar.

À minha Clara, minha amiga, minha companheira de trabalhos e a minha melhor parceira de estágio. Obrigada por me teres acompanhado em todas as loucuras e desafios, estando sempre ao meu lado, ajudando-me e apoiando-me dia após dia tornando tudo mais fácil e mais memorável.

À minha amiga Mariana, que nunca me deixou desistir e que esteve comigo ao longo deste percurso tão exigente, mas igualmente especial, que se tornou ainda mais marcante por tê-la tido sempre ao meu lado.

Às minhas orientadoras, professora Inês Peixoto Silva e Linda Saraiva, deixo o meu sincero agradecimento pelo acompanhamento dedicado, pela orientação essencial e pelo incentivo constante. Em especial, à professora Inês Peixoto Silva, deixo um agradecimento profundo e um apreço imenso por tudo o que fez por mim.

À educadora do Pré-Escolar agradeço por toda ajuda e as aprendizagens que levarei comigo para a vida, tanto no meu percurso pessoal como profissional. À professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que me inspirou e que será sempre um exemplo de professora que desejo ser para os meus alunos, obrigada por ter aceitado todas as nossas loucuras, mas, sobretudo, por me ter ajudado e incentivado diariamente na realização da minha investigação com a sua turma, que agora será também para sempre nossa.

À ESE-IPVC e a todos os profissionais que me acompanharam, expresso o meu sincero agradecimento pelo ensino, apoio e contributo para o meu crescimento pessoal e profissional, bem como por todas as aprendizagens transmitidas ao longo desta jornada.

Por último, agradeço a todas as crianças que tive o privilégio de acompanhar e que me fizeram crescer, ensinando-me diariamente que a escola não é apenas transmitir conhecimentos, mas que é principalmente uma partilha de valores e emoções.

A vossa marca ficará para sempre gravada na minha vida e no meu caminho, pelo que lhes deixo o meu eterno agradecimento.

Obrigada por tudo!

RESUMO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Atualmente, o uso excessivo de dispositivos digitais tem levado as crianças a optar por comportamentos cada vez mais sedentários, reduzindo o tempo dedicado a brincadeiras ativas e, conseqüentemente, comprometendo o seu desenvolvimento motor, social e emocional. O recreio escolar constitui um espaço privilegiado para a promoção do movimento, sendo o seu enriquecimento com diferentes materiais uma estratégia eficaz para estimular a atividade física, a criatividade e a interação social. Surge deste modo o presente estudo com o intuito de analisar a influência do enriquecimento do recreio escolar, com a introdução de materiais estruturados e não estruturados, nos comportamentos lúdico-motores das crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Trata-se de um estudo predominantemente quantitativo, onde participaram 23 crianças, com idades compreendidas entre os 8 e 10 anos de idade. Foi aplicado um inquérito por questionário para identificar as opiniões das crianças relativas ao recreio antes e após o enriquecimento do recreio escolar e realizou-se observação não participante, com recolha de registos audiovisuais e de diário de campo, para identificar e descrever os comportamentos lúdico-motores das crianças. A intervenção teve a duração de quatro semanas e baseou-se no enriquecimento do recreio, através de materiais estruturados e não estruturados. Os resultados demonstraram que a intervenção promoveu melhorias significativas não só nos comportamentos lúdico-motores, mas também nas competências sociais, bem como na perceção que as crianças tinham do recreio antes e após o seu enriquecimento. Em suma, os resultados obtidos reforçam a importância do planeamento intencional destes espaços, evidenciando o contributo do seu enriquecimento na estimulação de comportamentos lúdico-motores e no fortalecimento da autonomia, da criatividade e da interação social em contexto escolar.

Palavras-chave: Comportamento lúdico-motor; Recreio; Materiais estruturados e não estruturados; 1.º CEB

ABSTRACT

The present report was developed within the scope of the Supervised Teaching Practice curricular unit, of the Master's Degree in Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education at the School of Education of the Polytechnic Institute of Viana do Castelo. Currently, the excessive use of digital devices has led children to adopt increasingly sedentary behaviors, reducing the time dedicated to active play and, consequently, compromising their motor, social, and emotional development. The school playground constitutes a privileged space for the promotion of movement, and its enrichment with different materials is an effective strategy to stimulate physical activity, creativity, and social interaction. Thus, the present study arises with the purpose of analyzing the influence of playground enrichment, through the introduction of structured and unstructured materials, on the play-motor behaviors of children in the 1st Cycle of Basic Education. This is a predominantly quantitative study, in which 23 children participated, aged between 8 and 10 years old. A questionnaire survey was applied to identify the children's opinions regarding the playground before and after its enrichment, and non-participant observation was carried out, with audiovisual and field diary records, to identify and describe the children's play-motor behaviors. The intervention program lasted four weeks and was based on playground enrichment through structured and unstructured materials. The results showed that the intervention promoted significant improvements not only in play-motor behaviors but also in social skills, as well as in the perception that children had of the playground before and after its enrichment. In short, the results obtained reinforce the importance of intentional planning of these spaces, highlighting the contribution of their enrichment to the stimulation of play-motor behaviors and the strengthening of autonomy, creativity, and social interaction in the school context.

Keywords: Playful-motor behavior; Recess; Structured and unstructured materials; 1st Cycle of Basic Education

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	i
RESUMO	iii
ABSTRACT	iv
ÍNDICE DE FIGURAS	vii
ÍNDICE DE TABELAS	viii
LISTA DE ABREVIATURA.....	ix
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – Caracterização dos contextos educativos	2
Caracterização do Contexto Educativo do Pré-Escolar	3
Caracterização geográfica do contexto educativo	3
Caracterização física do contexto educativo	3
Organização da sala de atividades e rotinas	6
Atividades de Animação e Apoio à Família	11
Caracterização do grupo da educação pré-escolar	12
Percurso de Intervenção Educativa na Educação Pré-Escolar	15
Caracterização do Contexto educativo do 1.º Ciclo de Ensino Básico.....	26
Caracterização geográfica do contexto educativo	26
Caracterização física do contexto educativo	26
Descrição da sala de aula.....	29
Caracterização da turma do 1.º Ciclo de Ensino Básico (3.ºano)	31
Horário de turma.....	34
Percurso de Intervenção Educativa no 1.º Ciclo de Ensino Básico	35
CAPÍTULO II - TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO	46
Contextualização e pertinência do estudo	46
Fundamentação Teórica.....	48
Estudos Empíricos	59
Metodologia	63
Descrição do programa de intervenção	69

Tratamento dos dados	72
Fases do estudo e calendarização	72
Apresentação e discussão dos resultados.....	73
Conclusões.....	110
Limitações do estudo e recomendações para intervenções futuras.....	112
Capítulo III – Reflexão global sobre a prática de ensino supervisionada.....	113
Referências bibliográficas	117
Anexos	131

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	4
Figura 2	4
Figura 3	7
Figura 4	8
Figura 5	8
Figura 6	9
Figura 7	27
Figura 8	27
Figura 9	28
Figura 10	30
Figura 11	65
Figura 12	69
Figura 13	70
Figura 14	70
Figura 15	91
Figura 16	92
Figura 17	93
Figura 18	94
Figura 19	96

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	34
Tabela 2	71
Tabela 3	72
Tabela 4	73
Tabela 5	75
Tabela 6	78
Tabela 7	80
Tabela 8	82
Tabela 9	97
Tabela 10	97
Tabela 11	99
Tabela 12	101
Tabela 13	103
Tabela 14	105
Tabela 15	106
Tabela 16	107
Tabela 17	108

LISTA DE ABREVIATURA

PES – Prática de Ensino Supervisionada

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

CEB – Ciclo de Educação Básica

AE – Agrupamento de Escolas JI - Jardim de Infância

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ATL – Atividades de Tempo Livre

IBM SPSS – International Business Machines, Statistical Package for the Social Sciences

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, integrado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE-IPVC). Ao longo do mesmo, serão apresentadas as experiências vivenciadas tanto no contexto educativo Pré-Escolar como no contexto educativo do 1.º Ciclo de Ensino Básico (1.º CEB).

O relatório encontra-se dividido em três capítulos. O Capítulo I, é designado como caracterização dos contextos e dos percursos de intervenção educativa. O Capítulo II corresponde ao trabalho de investigação, integrando a fundamentação teórica, a metodologia, a apresentação e análise dos resultados, bem como as conclusões. Por fim, no Capítulo III, será apresentada uma reflexão global sobre a PES, seguida das referências bibliográficas.

No Capítulo I, serão apresentadas as respetivas caracterizações dos contextos nos quais decorreu a PES, nomeadamente os contextos de educação Pré-Escolar e do 1.º CEB. Inicialmente, serão descritos os agrupamentos de escolas, como também a descrição do meio local, da instituição de ensino, das salas, das rotinas de ambos os contextos, o horário do 1.º CEB, a caracterização do grupo/turma e o respetivo percurso de intervenção educativa.

Por outro lado, no Capítulo II, está integrado o trabalho de investigação, incluindo a fundamentação teórica, as opções metodológicas adotadas para o estudo, os instrumentos e procedimentos da recolha de dados, bem como os resultados obtidos ao longo de toda a investigação realizada no 1.º CEB. Por último, serão ainda apresentadas as conclusões, as limitações do estudo e recomendações para outras investigações.

Por último, o Capítulo III, engloba a reflexão global da PES, com o objetivo de refletir sobre todas as aprendizagens adquiridas em ambos os contextos educativos onde foram desenvolvidos ambos os estágios, tanto da educação Pré-Escolar como do 1.º CEB.

CAPÍTULO I – Caracterização dos contextos educativos

Neste capítulo será realizada a apresentação do contexto e percurso educativo da educação Pré-Escolar e do 1.º CEB da Prática de Ensino Supervisionada (PES). Inicialmente será apresentado o Agrupamento de Escolas (AE) comum em ambos os contextos de PES e, posteriormente, será mencionado o contexto educativo do Pré-Escolar com a respetiva prática educativa. Por fim, seguirá a apresentação do contexto educativo do 1.º CEB e a respetiva prática educativa.

Em ambos os contextos, serão referidos aspetos cruciais como a caracterização física e geográfica da instituição de ensino, organização da sala e respetivas rotinas (horário) e a caracterização do grupo de crianças/alunos.

O AE é constituído pela escola sede, uma Escola Básica e Secundária e mais doze estabelecimentos correspondentes a escolas básicas.

O AE localiza-se no distrito de Viana do Castelo sendo composto por vinte e sete freguesias e possui uma população aproximada de 91.000 habitantes, abrangendo uma área de cerca de 314 km². Os principais setores laborais da região incluem a agricultura, a pecuária, a pequena indústria, o comércio e o Santuário de Santa Luzia, que se encontra num ponto que é considerado dos mais altos de Viana do Castelo. Destacando-se também as festas da Romaria da Nossa Senhora da Agonia. Para além dos pontos turísticos de interesse nacional mencionados anteriormente, encontramos também nesta cidade o Museu do Traje, a Biblioteca Municipal, o Navio-hospital Gil Eannes e ainda o Teatro Municipal Sá de Miranda.

Também nesta cidade, encontramos uma paisagem rica em espaços propícios para a realização de desporto, tanto de modalidades náuticas como terrestres. Os setores laborais predominantes na cidade de Viana do Castelo são a indústria naval, a pesca, o artesanato e o comércio (Instituto Nacional de Estatística, 2022).

Caracterização do Contexto Educativo do Pré-Escolar

Esta apresentação da caracterização do contexto será dividida em três partes principais, a caracterização do meio local, especificando o contexto geográfico, socioeconómico e cultural da freguesia onde se insere o contexto educativo, a caracterização do Jardim de Infância (JI) e, por fim, a caracterização global do grupo onde se desenvolveu o estágio em contexto Pré-Escolar, abordando as distintas áreas e domínios do currículo.

Caracterização geográfica do contexto educativo

O JI, onde decorreu a PES, pertence ao concelho de Viana do Castelo e é frequentado por crianças da própria localidade, bem como de zonas vizinhas, garantindo uma maior diversidade do contexto educativo.

Este JI destaca-se por proporcionar às crianças um contacto precoce e contínuo com a natureza, oferecendo espaços amplos e diversificados, como o recreio com relva e árvores, parque infantil, hortas e uma casa da árvore. A sua localização e a organização dos espaços permitem às crianças explorar o ambiente natural de forma segura, promovendo o desenvolvimento físico, cognitivo e social.

Caracterização física do contexto educativo

O contexto educativo é composto por salas de atividades, um espaço polivalente comum, casas de banho e uma sala de arrumos. No 1.º andar, encontra-se uma pequena biblioteca/espaço para reuniões, ainda no mesmo piso, mas na outra parte do mesmo, encontramos as salas de aula, casas de banho, um pequeno hall e um espaço coberto. Na entrada do contexto educativo, encontram-se duas salas de acolhimento para a valência das Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF). Este contexto educativo conta ainda com uma cozinha, uma casa de banho para adultos e uma sala de refeições/reuniões (Figura 1).

Figura 1

Refeitório/Salas das AAAF

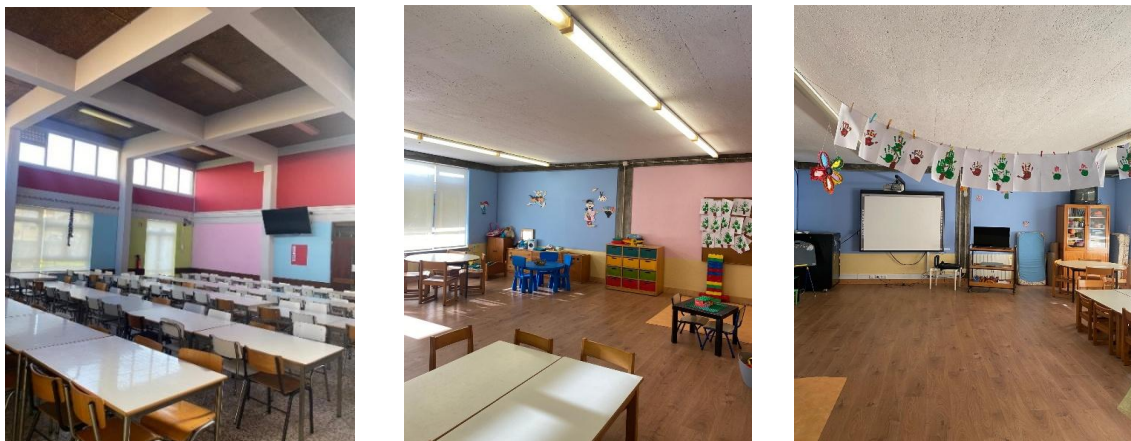
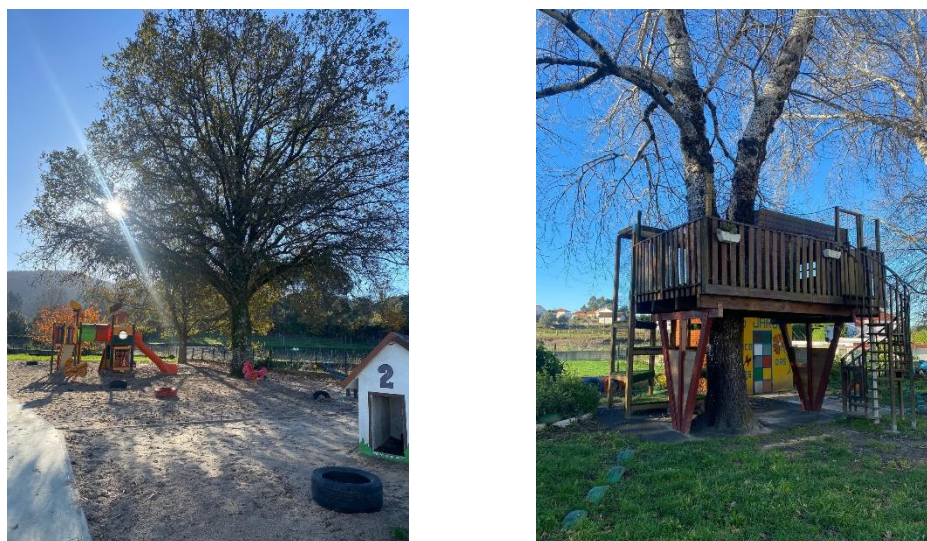


Figura 2

Espaço exterior do contexto



O espaço exterior (Figura 2) é amplo e murado, com um portão principal e outro portão secundário. Este espaço está dividido em várias zonas, sendo que, cada uma delas desenvolve competências fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças deste contexto. O espaço exterior é composto por um campo de jogos, que ainda está em processo de desenvolvimento, e um parque onde o piso é de areia. Neste local, as crianças não só podem brincar através dos equipamentos lúdicos (escorrega, túnel,

escadas, casinhas e cavalos de baloiço) como também utilizar a areia para construir e desenvolver a sua imaginação através das construções. Neste espaço, encontramos ainda uma casa na árvore, um jardim com bastante espaço verde e flores à volta de toda a escola e uma horta onde cada canteiro corresponde a um ano de escolaridade. Estes canteiros são da responsabilidade das crianças, que plantam e regam as suas sementes. Na entrada do edifício, há também um grande espaço relvado com árvores, dois grandes bancos para as crianças se sentarem e uma poltrona para o educador/professor utilizar, este espaço normalmente é utilizado para contar histórias. Nesse lado do espaço exterior, existe ainda mais um espaço arborizado, onde se encontram instalados equipamentos em madeira (mesas e bancos). Todos estes espaços são comuns a todas as crianças de toda a escola.

Este JI é composto por uma equipa educativa dividida em duas componentes: o pessoal docente e o pessoal não docente. O pessoal docente do contexto pré-escolar é constituído por duas educadoras titulares, em que uma delas também exerce a função de Coordenadora do Departamento da Educação Pré-Escolar, uma educadora de substituição e duas auxiliares de educação.

No 1.º CEB, o corpo docente é constituído por quatro professores (um para cada ano de escolaridade), um professor de Educação Especial, um professor de Inglês, dois professores coadjuvantes, os professores das AEC (Atividades de Enriquecimento Curricular), além da coordenadora de Estabelecimento, que, sendo docente do 1.ºCEB, também acumula funções de apoio no presente ano letivo.

No pessoal não docente, destacam-se duas cozinheiras, quatro assistentes operacionais e uma tarefeira que assegura a valência das AAAF, além de duas assistentes operacionais no 1.º CEB.

Em suma, com base no que foi descrito anteriormente, pode concluir-se que este contexto educativo oferece boas condições para o desenvolvimento da aprendizagem, bem como para a interação social e emocional entre todos os envolvidos.

Organização da sala de atividades e rotinas

A sala de atividades onde decorreu a PES é ampla e bem organizada, adequada ao número de crianças do grupo, permitindo liberdade total de movimentação entre as mesas e as diferentes áreas da sala. As mesas estão dispostas em quatro grupos, dois grupos para as crianças mais novas e outros dois para as crianças de faixa etária média e finalistas. Fora da sala, há um placar e cabides onde as crianças podem pendurar os seus pertences, existe ainda uma porta de acesso ao exterior comum às duas salas do pré-escolar.

A sala está organizada em nove áreas distintas, cada uma com um foco específico para diferentes atividades: o quarto/cozinha, os jogos de mesa, a plasticina, as construções, a pintura, o desenho/colagens, a biblioteca, as ciências e o quadro branco. Essas áreas são devidamente separadas, e cada brinquedo ou material que se relaciona com cada uma delas é identificado com fotografias, o que possibilita total autonomia para as crianças se organizarem e arrumarem. Desta forma, coloca-se o foco na autonomia da criança, permitindo um processo de ensino/aprendizagem mais centrado nela. Além das áreas mencionadas anteriormente, a sala contém ainda as mesas onde são realizadas as propostas de aprendizagem, a plasticina, jogos de mesa e também o local onde executam as rotinas da manhã ou participam nas reuniões em grande grupo. As mesas contribuem para a organização e transição entre as atividades, permitindo que as crianças se sintam confortáveis e organizadas no seu início de dia, facilitando a dinâmica de grupo e a aprendizagem coletiva. Na sala existe um computador para uso da educadora de forma a explorar vídeos ou apresentar/explorar alguma temática recorrendo ao audiovisual, apesar de estar presente no quadro das áreas, não era ainda permitida a sua utilização por parte do grupo de crianças.

A área da cozinha/quarto (*Figura 3*), é composta por vários móveis de madeira como fogão, lava-loiça, armários, cama, mesinha de cabeceira, cómoda, banco, ferro e tábua de passar, como também integra brinquedos como pratos, garfos, telefone, roupa de bonecas, bonecas, comida, micro-ondas e máquina de café. Todo o mobiliário está adaptado à escala das crianças, permitindo-lhes brincar de forma totalmente autónoma. Com essa adaptação de altura, as crianças têm acesso fácil a todos os materiais disponíveis, o que estimula e desenvolve a independência durante as atividades. Esta área é uma das mais procuradas pelo grupo, pois oferece um ambiente propício ao faz-de-conta, onde as crianças podem contrastar o mundo real com o seu mundo imaginário. Segundo Hohmann (1997), a fase da imitação é o início do jogo do “faz-de-conta” onde as crianças realizam imitações de algo que lhes é reconhecível, ou seja, que está presente no seu quotidiano.

Figura 3

Área da cozinha e do quarto



A área da biblioteca, apesar de ser um espaço dedicado à leitura e à exploração de histórias, é a menos procurada pelas crianças. Este espaço contém um móvel com vários livros infantis e fantoches, permitindo que as crianças se envolvam nas narrativas e nas brincadeiras de faz-de-conta. A presença de fantoches também oferece uma oportunidade para que as crianças explorem a linguagem oral de forma lúdica e criativa, estimulando a imaginação e a expressão.

Figura 4

Área dos jogos de mesa



A área dos jogos de mesa (Figura 4) é bastante procurada. Neste espaço, as crianças encontram uma variedade de jogos, todos adaptados às diferentes faixas etárias do grupo. Esta área, oferece um ambiente propício para o desenvolvimento de várias competências, como o raciocínio lógico-matemático, à medida que as crianças resolvem *puzzles*/jogos que exigem organização e estratégia. Além disso, ainda proporciona um contexto ideal para o desenvolvimento da linguagem e do raciocínio interpessoal, pois as crianças, ao interagir entre si, comunicam, partilham ideias e cooperam. Assim sendo, esta área também oferece oportunidades de aprendizagem social e emocional, fundamentais no desenvolvimento integral das crianças.

Figura 5

Área das construções



A área das construções (Figura 5) é também bastante procurada. Esta oferece uma vasta gama de materiais como legos, animais, blocos de construção e carros que permitem explorar a criatividade e o raciocínio lógico das crianças. Estes materiais favorecem também o desenvolvimento de habilidades cognitivas e motoras, aprendizagens de raciocínio matemático, como ainda explorar conceitos de equilíbrio e estrutura, ao construir torres ou outras formas, o que fortalece tanto a coordenação motora fina quanto o pensamento lógico.

A área do desenho é essencial para o desenvolvimento da criatividade e imaginação das crianças, além de ser uma excelente oportunidade para trabalhar a motricidade fina, dado o manuseio constante do lápis/pincel. Já a área da colagem é igualmente importante, pois trabalha habilidades de recorte, colagem e organização, utilizando diversos materiais. Ao explorar a colagem, as crianças não só exercitam a sua criatividade, mas também aprimoram a sua destreza manual e a capacidade de coordenação.

Figura 6

Área das ciências



A área das ciências (Figura 6), embora seja uma das menos procuradas, desempenha um papel importante no desenvolvimento das habilidades de exploração e experimentação das crianças. Com materiais como lupas, tubos de ensaio de plástico e microscópios, oferece uma excelente oportunidade para introduzir conceitos científicos de forma prática e lúdica. Além disso, mesmo sendo uma área de menor procura, a sua

utilização pode ser incentivada ao integrar atividades que envolvam observação e descoberta, transformando esta área mais atrativa para o grupo.

Por outro lado, a área do quadro branco é uma das mais ricas para o desenvolvimento de diversas competências, sendo bastante procurada por todo o grupo. Nesta área, com materiais como ímanes, canetas de quadro e apagadores, as crianças têm a liberdade de explorar a comunicação escrita, o raciocínio lógico como também a expressão artística. O quadro branco torna-se uma ferramenta versátil para trabalhar os diferentes domínios. Tal como as áreas que fazem parte do quotidiano do grupo, as rotinas diárias são também cruciais para o desenvolvimento da criança, proporcionando-lhes aprendizagens que integram todas as áreas fundamentais nestas idades.

As rotinas da manhã são um momento importante para organizar e preparar as crianças para o dia. O "chefe do dia", é eleito conforme a lista presente no quadro das presenças.

Relativamente às rotinas da sala, a manhã começa por volta das 9h00 quando a educadora se direciona à sala da AAAF. Antes de entrar na sala, cada criança, de forma autónoma, veste a bata e coloca a mochila no cabide, devidamente identificada com a sua fotografia. Conforme vão vestindo a bata, direcionam-se para a sala e, antes de se sentarem, marcam a presença. Por volta das 9h30, a educadora inicia as rotinas, começando por questionar o grupo relativamente a quem é o chefe do dia. O chefe do dia começa com a marcação de quem não foi à escola. Posteriormente, é marcado também o tempo no respetivo quadro, (com ajuda da música do tempo). De seguida, o chefe marca no calendário o dia (número) e também o dia da semana. Por último, este regista a data no quadro branco, realiza a contagem dos colegas que vieram à escola, posteriormente faz o registo no quadro e cantam a canção dos Bons dias. Com as rotinas terminadas, é realizada uma atividade planeada conforme a temática da semana/mês e à medida que terminam a proposta de aprendizagem, vão para as áreas registadas no respetivo quadro. Na hora de arrumar, o chefe toca o instrumento e canta uma música. Antes do almoço, por volta das 11h50 é realizada a higiene e só depois são encaminhados para a cantina, onde almoçam as crianças das duas salas do pré-escolar. Ao fim do almoço, vão para as AAAF onde tem a oportunidade de brincar e por volta das

13h30 as crianças são direcionadas para a sala para iniciar mais uma proposta de aprendizagem. À medida que as crianças terminam a atividade, começam a brincar nas áreas que colocaram no quadro, na rotina da manhã. Às 15h30 o grupo é direcionado para a cantina para lancharem e, posteriormente, as salas do pré-escolar são encaminhadas novamente para as salas das AAAF até os Encarregados de Educação chegarem.

Atividades de Animação e Apoio à Família

Com o aumento sistemático das responsabilidades profissionais das famílias, torna-se cada vez mais frequente a necessidade de apoio para a supervisão das crianças durante os períodos em que os Encarregados de Educação se encontram ausentes. Por esse motivo, os estabelecimentos de ensino têm vindo a integrar nos seus horários momentos específicos dedicados às AAAF, com o intuito de conciliar a vida familiar e escolar, enquanto promovem ainda mais o desenvolvimento integral das crianças.

Estas atividades estão organizadas em três momentos, sendo estes o acolhimento matinal, o período de almoço e o prolongamento do horário da tarde, incluindo ainda o transporte diário entre casa e escola.

Em complemento das AAAF existem também as AEC que são realizadas em diversos espaços, incluindo a sala de prolongamento e as áreas exteriores, utilizando materiais variados, fornecidos tanto pela escola como pelos docentes responsáveis pelas AEC. Estes momentos ajudam a promover experiências lúdicas, educativas e de socialização, combinando o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças.

Caracterização do grupo da educação pré-escolar

O grupo de crianças da sala é um grupo heterogéneo, composto por 16 crianças do sexo masculino e 9 do sexo feminino, sendo que existem 10 crianças de cinco anos (finalistas), 5 de quatro anos e 10 de três anos.

Segundo Silva et al., (2016), as crianças em idade pré-escolar deverão ser estimuladas a desenvolver-se em três áreas de conteúdo, sendo estas a área de Formação Pessoal e Social, a área de Expressão e Comunicação e a área do Conhecimento do Mundo. A área de Expressão e Comunicação, divide-se em quatro domínios (domínio da Educação Física, domínio da Educação Artística, domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e domínio da Matemática), sendo que o domínio da Educação Artística ainda se subdivide em quatro subdomínios (subdomínio das Artes Visuais, subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, subdomínio da Música e subdomínio da Dança). Na área da Formação Pessoal e Social são consideradas quatro componentes significativas, a construção da identidade e da autoestima, independência e autonomia, consciência de si como aprendiz e convivência democrática e cidadania (Silva et al., 2016).

Nestes aspetos, as crianças encontravam-se em níveis de desenvolvimento diferentes, sendo que os mais pequenos ainda se encontram a desenvolver a sua autoestima e independência. Por outro lado, o grupo dos finalistas já possuía autonomia, tanto no desenvolvimento de tarefas como nas rotinas. Em geral, o grupo é capaz de aplicar diferentes estratégias para resolver problemas do quotidiano, assim como participar no seu processo de aprendizagem.

Na área de Expressão e Comunicação, mais especificamente no domínio da Educação Física, o grupo demonstra bastante entusiasmo no desenvolvimento das atividades relacionadas à motricidade. Observamos que a maioria tem um controlo voluntário do movimento, em relação às perícias e manipulações conseguem controlar os objetos com o corpo como também dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios. Em situações de jogo, possuem uma boa relação social entre pares e/ou em grande grupo.

O domínio da Educação Artística requer uma abordagem articulada de diferentes estratégias (Silva et al., 2016), que permitam às crianças conhecerem diferentes técnicas através da experimentação e ainda desenvolverem distintas formas de expressividade. Dentro deste domínio, de forma geral, o grupo demonstra em todos os subdomínios um desempenho motor global e motricidade fina boa, como na colagem, pintura e desenho, apresentando apenas alguma dificuldade no recorte. O grupo dos mais pequenos ainda se encontra na fase dos rabiscos, apesar de estes não serem para nós de fácil compreensão, para a criança terá sempre um significado (Nascimento & Aguiar, 2023).

O domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, deve ser concebido como um processo contínuo que se pode iniciar nestas fases etárias e não somente no ensino formal (Silva et al., 2016). Neste domínio, o grupo, no global, apresenta ainda algumas dificuldades, sendo que já se observam conversas utilizando, por vezes, uma linguagem fluente. No entanto, existem algumas crianças, de três anos, com dificuldade em algumas palavras. Relativamente à consciência linguística, observa-se que o grupo já se inicia a tomar consciência gradual sobre os diferentes segmentos orais (consciência fonológica), sendo motivados a realizar a divisão silábica com a técnica das palmas.

No domínio da Matemática, o grupo de finalistas já se encontra num nível de desenvolvimento mais avançado, sendo que os mais pequenos já conseguem, de forma autónoma, realizar a contagem até 10 e resolver problemas simples do quotidiano. O grupo de finalistas já consegue contar até 30, sendo que alguns ainda necessitam de ajuda. Na componente da geometria e medida, as crianças já são capazes de reconhecer e operar formas geométricas e figuras, diferenciando-as relativamente às suas características, conseguindo também, identificar e realizar padrões. É importante realçar que existe uma grande interajuda entre os pares cooperantes que é fundamental nestas idades. A matemática, como todas as áreas é trabalhada de forma transversal, sendo abordada e explorada todos os dias nas rotinas das crianças.

Por último, na área do Conhecimento do Mundo, na componente de abordagem às ciências, o grupo já é capaz de reconhecer as unidades básicas do tempo (semanal e anual) pois, esta é bastante desenvolvida/trabalhada nas rotinas das crianças. No conhecimento do mundo físico e natural, o grupo de forma geral, consegue também compreender e identificar características dos seres vivos (animais ou plantas). Nesta

área, apenas possuem alguma dificuldade na temática do corpo humano e no esquema corporal.

O grupo apresenta-se bastante dinâmico e participativo. Devido à diversidade etária, possuem ritmos, motivações e interesses muito diversificados. No entanto, de forma geral, mostram-se interessados em aprender e participar tanto nas atividades propostas como nas emergentes. Por isso, optamos sempre por propostas de aprendizagem lúdicas, apelativas, enriquecedoras e construtivas com o objetivo de proporcionar um desenvolvimento holístico, tendo sempre presente os interesses, necessidades e motivações do grupo. A interação entre adultos e crianças é bastante positiva, tendo sempre como base a confiança, o carinho e o conforto. Com isto, é proporcionado às crianças um ambiente seguro, com o propósito de se sentirem confiantes para partilharem as suas histórias e os seus receios.

Em suma, relativamente às dificuldades das crianças, estas encontram-se em níveis de desenvolvimento diferentes umas das outras, principalmente porque se trata de um grupo de crianças em que estão presentes crianças já finalistas e crianças que entraram, pela primeira vez, para o pré-escolar. No geral, o grupo já se encontra no nível de desenvolvimento adequado à sua idade, porém os finalistas ainda apresentam algumas dificuldades na identificação dos meses e das estações do ano, apesar de ser algo trabalhado todos os dias, acabam por apenas se lembrar naquele momento que foi referido e, posteriormente, acabavam por se esquecer. Outra dificuldade observada, não só pelo grupo de finalistas, como no geral, é reter a informação das histórias lidas e trabalhadas ao longo da semana. No grupo dos mais pequenos ainda era necessário trabalhar e desenvolver mais o recorte e a colagem, sendo que apesar de estarem na fase do rasgar, ainda apresentavam grandes dificuldades a executar esse movimento. Este grupo de crianças, exprimia grande necessidade de mexer, tocar e explorar, isto é, de executar atividades sensoriais.

A nível comportamental, no geral, apresentam ainda alguma dificuldade de concentração normal nestas idades, ou seja, não era possível ler histórias muito longas nem realizar diálogos demorados, percebendo que o que os mais cativava eram, sem dúvida, as atividades lúdicas de mexer e explorar.

Contudo, era um grupo de crianças motivado a aprender, a participar e a realizar as atividades propostas não só por nós estagiárias, mas também atividades que surgiam a partir de alguma dúvida.

Percurso de Intervenção Educativa na Educação Pré-Escolar

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) da Educação Pré-Escolar iniciou no dia 7 de outubro de 2024 e terminou no dia 5 de fevereiro de 2025. Decorreu num II, durante 15 semanas, de segunda a quarta-feira, com exceção das duas semanas intensivas (de segunda a sexta-feira). Durante as primeiras três semanas, foram realizadas observações e, posteriormente, nas restantes decorreram as semanas de implementação. Estas semanas foram alternadas entre mim e o meu par de estágio.

As três semanas de observação foram essenciais, porque, através delas, foi possível conhecer todas as rotinas desenvolvidas ao longo do dia e da semana, mas sobretudo, observar e compreender as fases de desenvolvimento de cada criança, bem como os seus gostos e preferências. Outro ponto fulcral destas semanas foi a possibilidade de observar a educadora, as suas estratégias e a sua ligação com as crianças.

Na primeira semana de implementação foi iniciada a temática do *Halloween* com o livro “Amor monstro e a coisa assustadora” de Rachel Bright, explorando com este livro todas as áreas e todos os domínios mencionados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva et al., 2016).

Nesta semana, o grupo de crianças explorou várias atividades, sempre desenvolvidas de forma transversal e adaptadas ao nível de desenvolvimento de cada criança. Além disso, as oportunidades de aprendizagem foram, maioritariamente, atividades lúdicas, de forma a captar a atenção e o entusiasmo das crianças.

Na área de Expressão e Comunicação, no domínio da Matemática, as crianças realizaram uma caça ao tesouro, na qual tiveram de se orientar espacialmente dentro da sala de aula (em frente, para trás, para a direita e para a esquerda). No final da atividade, após a descoberta de todas as peças do *puzzle* perdidas, montaram-no em grande grupo.

Durante esta semana, foi também realizada uma receita alusiva à história explorada (chocolate quente). O grupo durante esta atividade teve de seguir instruções com quantidades de ingredientes, permitindo trabalhar as medidas (mililitros e gramas).

Por último, criámos um relógio, onde abordámos a sequência dos números (1 a 12). Esta atividade foi bastante desafiadora, pois o conteúdo foi apresentado de forma simples, sem recorrer a conceitos demasiado complexos para esta faixa etária. Para isso, optámos por criar um relógio que não só explorasse as sequências numéricas, mas também as rotinas diárias. Assim, o principal objetivo foi promover a autonomia das crianças na leitura das horas e na associação destas às suas rotinas.

Dentro do domínio da Educação Artística, no subdomínio das Artes Visuais, ao longo da semana foram exploradas novas técnicas de pintura, como a criação de um fantasma através do sopro numa palhinha e de um monstro utilizando materiais reutilizados (rolhas, rolos de papel, caricas, fio e caixas de ovos). Uma das aprendizagens adquiridas através da atividade da criação do fantasma com a técnica do sopro, foi o facto desta proposta ser mais complexa para crianças pequenas, uma vez que o sopro delas pode não ser forte o suficiente para mover a tinta. Outra aprendizagem fulcral, foi a adição de água na tinta, tornando-a mais fluída e mais fácil de manusear com o sopro. Para o grupo de crianças mais pequenas, foi necessário cortar ainda mais as palhinhas, para aumentar a força do sopro. No subdomínio da Música, foi realizado um jogo prosódico com sons de animais (associação de um som a um animal).

No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, as crianças tiveram a oportunidade de ouvir a história do livro “Amor Monstro e uma Coisa Assustadora”, explorando as ilustrações e os elementos paratextuais do livro (capa, contracapa, lombada e guardas). No final, foi ainda criada uma chuva de ideias alusiva ao *Halloween*.

Na área de Educação Física, foi realizada uma atividade de aquecimento, o jogo do fantasma onde, em grande grupo, foram eleitos dois fantasmas devidamente identificados com coletes. Estes deveriam apanhar os restantes para que ficassem congelados, para voltarem ao jogo, um colega que não tinha sido apanhado pelo fantasma teria de tocar nele. Os fantasmas foram trocados após dois minutos, ao som do apito. Para a parte fundamental, foi desenvolvido um circuito que promovia várias

habilidades motoras como o equilíbrio, o salto, o rastejar e ultrapassar obstáculos. No retorno à calma, o grupo reproduziu movimentos de alongamentos ao som de uma música tranquila.

No final desta semana, percebemos que o grupo de crianças é bastante receptivo a novas aprendizagens, principalmente quando os temas são do seu interesse. Apesar de ter sido a primeira semana de implementação, conseguimos identificar algumas dificuldades que deveríamos explorar e desenvolver mais com o grupo.

Na segunda semana, foi introduzida a temática dos Direitos das Crianças. Como base para esta semana, decidimos não contar uma história, mas sim mostrar um vídeo que narrava a história do “O Lápis Mágico de Malala”, optámos por esta estratégia como forma de captar mais atenção do grupo, conseguindo perceber o êxito que poderia ser, ao verificar a atenção que as crianças tinham sempre que se colocava uma música no computador. Após a visualização do vídeo e das perguntas colocadas sobre o mesmo, entendi que seria necessário mostrá-lo novamente para uma melhor compreensão da história. Apesar disso, foi possível perceber que as crianças se mantiveram atentas e interessadas por se tratar de um vídeo interativo.

Na área de Expressão e Comunicação, no domínio da Matemática, foram trabalhadas as medidas (medida de cada criança). Para isso, cada criança foi deitada no chão sobre um rolo de papel de desenho, e a sua altura foi registada. Posteriormente, analisámos através de gráficos os dados das medições e trabalhamos a comparação e ordenação das medidas obtidas, tanto em ordem crescente como decrescente.

No domínio da Educação Artística, no subdomínio das Artes Visuais, foram desenvolvidas atividades que estimularam a imaginação das crianças. Uma dessas atividades consistiu em imaginar que também possuíam um lápis mágico e, com ele, ilustrar o que desejariam pedir. É importante destacar que, apesar de ser um grupo de crianças pequenas, não desenharam apenas o expectável (como brinquedos). Em vez disso, recordaram a história explorada e criaram ilustrações representando o desejo de haver mais escolas para que todas as crianças tivessem acesso à educação.

Ainda dentro deste subdomínio, realizaram o preenchimento de uma castanha com bolinhas de papel crepe. O principal objetivo desta atividade foi o desenvolvimento

da motricidade fina, ao cortar o papel com as mãos e, posteriormente, ao formar as bolinhas.

No subdomínio da Música, foi realizada uma atividade intitulada "Desenhar ao Som da Música". Esta atividade gerou grande entusiasmo, pois, tratava-se de uma nova proposta de aprendizagem, onde, após uma demonstração no quadro, compreenderam que o objetivo era rabiscar livremente de acordo com a intensidade da música. Assim que entenderam, envolveram-se na atividade com grande afinco. Realizamos também uma atividade do subdomínio da dança designada de jogo da estátua, onde durante a música, as crianças circulavam pelo espaço disponível e, ao parar a mesma, tinham de permanecer imóveis no local onde estavam, assumindo a posição mencionada. Após esta atividade, entendemos que este jogo poderia ser utilizado como estratégia para captar a atenção das crianças durante momentos de maior confusão.

No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, foi iniciado um diálogo logo após a visualização do vídeo alusivo à história "O Lápis Mágico de Malala", onde foram colocadas questões sobre o enredo, com o intuito de promover uma melhor compreensão da história. Dentro deste domínio, foi também desenvolvido um jogo de rimas, em que inicialmente houve um momento de diálogo, no qual foram dados e solicitados exemplos de palavras que rimam. Posteriormente, realizou-se o jogo, no qual as crianças tinham de encontrar palavras que rimassem umas com as outras.

No domínio da Educação Física, no aquecimento foi desenvolvido o jogo do congela. Na parte fundamental, foram realizados dois jogos, sendo que o primeiro consistiu no jogo das cores onde num espaço amplo e com cores, as crianças tinham de correr de forma livre pelo mesmo e quando ouvisse o som do apito, estas deveriam parar e escutar a cor em que devem tocar. O segundo jogo era o movimentando pelo espaço, onde num espaço amplo junto a uma parede, as crianças individualmente foram desafiadas a percorrer de uma ponta a outra com diferentes locomoções, sendo estas executadas de forma lúdica (exemplo: saltar como um sapo). Estes jogos ajudaram na promoção da cooperação entre as crianças e na assimilação e respeito pelas regras. É perceptível que este continua a ser o momento de que o grupo mais gosta, participando com entusiasmo e dedicação.

Por último, na área do Conhecimento do Mundo, trabalhamos a conservação do meio físico e do meio natural. Realizámos a plantação de um feijão, analisando o seu crescimento com o preenchimento de um gráfico semanalmente com a sua evolução. Além disso, identificamos as características de alguns seres vivos como as do coelho.

Nesta semana, as aprendizagens mais significativas foram a importância de iniciar as atividades com o grupo de crianças mais pequenas, devido ao seu tempo de atenção ser mais reduzido, e de propormos atividades lúdicas e interativas para garantir uma melhor aceitação e participação de todo o grupo.

Na terceira semana, foi iniciada a temática do Natal, que perdurou durante três semanas. Esta foi uma das temáticas mais esperadas pelo grupo de crianças, que já falavam no Natal desde muito cedo. Nesta semana, utilizámos como base das propostas de aprendizagem o livro “Feliz Natal Pinheirinho” de Jane Chapman.

Na área de Expressão e Comunicação, no domínio da Matemática, por termos observado alguma dificuldade no desenvolvimento de atividades relacionadas com sequências, foram novamente trabalhadas sequências de imagens alusivas ao Natal, bem como a organização de informação numa tabela.

No domínio da Educação Física, foi desenvolvido um circuito que trabalhava várias competências dos subdomínios perícia e manipulação, deslocamentos e equilíbrios, promovendo habilidades como deslocamentos sobre superfícies reduzidas mantendo o equilíbrio, o lançamento em precisão com uma e outra mão e ainda diferentes tipos de salto.

No domínio da Educação Artística, no subdomínio das Artes Visuais, foram realizadas atividades como a criação de um pinheiro com papel celofane, onde cada criança colava o papel no cartão com o molde de um pinheiro, utilizando fita-cola. As crianças tinham de recortar o papel celofane (as mais velhas de forma autónoma com a tesoura e as mais pequenas já com os papéis previamente cortados). No final, penduraram-se os pinheiros na janela, para observar o efeito dos raios de sol sobre o papel celofane. Neste subdomínio, realizámos ainda a pintura com a técnica do rolo de papel higiénico. Foi nesta atividade que conseguimos novamente perceber como é possível trabalhar de forma transversal entre as áreas, pois, além da pintura, abordámos

também as formas geométricas, utilizando a carimbagem de círculos com os rolos de papel. No subdomínio da Música, foi explorada a música “Pinheirinho”, de James Lord, criando sequências rítmicas para acompanhar ao longo de toda a música.

No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, foram introduzidas novas propostas de aprendizagem, como a descoberta do título através dos elementos paratextuais do livro, bem como um diálogo, em grande grupo, sobre a atribuição de um novo final para a história.

Já na área do Conhecimento do Mundo, foi realizada uma atividade de Flutua ou Não Flutua, com elementos do Natal (pinhas, bolas de Natal, flocos de neve em esferovite e estrelas). Nesta atividade, conseguimos ainda trabalhar a exploração de uma tabela de registo de "prevê e observa" e, posteriormente, analisar o que aconteceu após a experimentação.

Na quarta semana, mais uma vez foi utilizado como base das propostas de aprendizagem um livro, desta vez intitulado “Floco de Neve” de Benji Davies.

Na área de Expressão e Comunicação, no domínio da Matemática, foi realizada uma atividade diferente, sendo esta uma receita de bolachas de Natal. Através desta proposta de aprendizagem, conseguimos trabalhar as medições (litros, mililitros, gramas e quilogramas), bem como a motricidade fina, ao permitir que as crianças explorassem e mexessem na massa antes de a levar para o forno. É também importante realçar que, com os ingredientes todos misturados, cada criança teve a oportunidade de experimentar a massa, assim como os ingredientes da mesma (sempre com a nossa supervisão e cuidado), realizando a sua própria forma de bolacha.

No domínio da Educação Física, foi executado um circuito de Natal, trabalhando o subdomínio de Deslocamentos e Equilíbrios. Foram exercitadas habilidades como o saltitar entre arcos, equilibrar-se sobre um banco sueco (virado ao contrário), passar pelos arcos, deslocar-se sobre uma superfície reduzida e ainda diferentes formas de deslocamentos para contornar cones a correr, saltar com um apoio, em corrida lateral e a galope. Nesta semana, decidimos utilizar o banco sueco virado ao contrário, pois observámos anteriormente que as crianças já ultrapassavam o mesmo com bastante facilidade. Colocando-o ao contrário, tornava-se mais desafiante para o grupo. Sendo

este um novo desafio, teve sempre a nossa supervisão e acompanhamento durante a execução do circuito.

No domínio da Educação Artística, no subdomínio das Artes Visuais, realizámos a técnica de pintar um floco de neve com sal e água, bem como a criação de flocos de neve com paus de madeira, que posteriormente foram pendurados na nossa árvore de Natal. No subdomínio da Música, realizámos uma dança com lenços ao som da música “Floco de Neve”.

No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, quisemos, nesta semana, desenvolver a escrita das letras do alfabeto, pois entendemos, ao longo das semanas anteriores, que ainda existia grande dificuldade neste parâmetro ao escreverem o nome. Para isso, criámos caixas com neve artificial onde, através de cartões de auxílio, as crianças desenhavam as letras na neve.

Por último, na área do Conhecimento do Mundo, criámos neve artificial (sal e água). Nesta atividade, não conseguimos terminar a tempo de abordar todos os animais que hibernam, pois, as crianças, ao demonstrarem bastante entusiasmo no manuseamento da neve, acabaram por explorar a mesma durante mais tempo.

Nesta atividade da escrita das letras na caixa de neve, a dificuldade encontrada ao longo da mesma foi que, apesar de ter sido realizada com grupos heterogéneos, os mais pequenos tinham apenas a curiosidade de mexer e tocar na neve, e não de realizar a atividade proposta. Por isso, a aprendizagem desta semana foi que devemos respeitar o ritmo de cada criança e adaptar as atividades planificadas conforme os seus interesses e necessidades.

Na quinta semana de implementação, foi iniciado um novo tema, que foi trabalhado ao longo de duas semanas. Este tema foi introduzido porque, nesta semana, iniciava uma nova estação do ano, o inverno. O livro utilizado, como base de todas as propostas de aprendizagem, intitulava-se “O Ouriço no Inverno” de Elena Ulyeva. Mais uma vez, tentámos ir de encontro aos interesses e necessidades das crianças, como também trabalhar de forma transversal todas as áreas.

Na área de Expressão e Comunicação, no domínio da Matemática, trabalharam-se novamente as sequências, pois observámos ainda alguma dificuldade nas propostas

desenvolvidas nas semanas anteriores. Também foram trabalhadas as contagens na mesma atividade, através de um ouriço plastificado com números e sequências de cores, que as crianças teriam de realizar com as molas disponíveis. Ainda dentro do domínio da matemática, trabalhamos as simetrias de imagens, inicialmente com a explicação e o auxílio de um espelho e, posteriormente, de forma autónoma, mas sempre com o nosso auxílio, caso se justificasse.

A aprendizagem que retive ao observar as atividades de sequências e contagens foi que, embora preparar atividades/jogos lúdicos possa ser mais trabalhoso, é justamente através dessas experiências, vivenciadas durante o estágio, que percebemos como cada minuto dedicado realmente vale a pena. As crianças aprendem ao brincar e, por vezes, sem se darem conta, estão a desenvolver capacidades fundamentais para o seu desenvolvimento.

No domínio da Educação Física, realizámos um circuito/percurso do ouriço, promovendo competências dos subdomínios de deslocamentos e equilíbrios, perícias e manipulações incluindo o desenvolvimento de habilidades relacionadas com a transposição de obstáculos, deslocamento em superfícies reduzidas (banco sueco virado ao contrário) mantendo o equilíbrio e ainda lançamentos por cima e por baixo em precisão.

No domínio da Educação Artística, no subdomínio das artes visuais, foram desenvolvidas propostas de aprendizagem, como o desenho numa folha de alumínio e a pintura com garfos (para criar os espinhos do ouriço). No subdomínio da música, foi realizada uma faixa musical com elementos naturais (cada grupo reproduziu um som através de elementos como pedras, folhas ou paus).

No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, foram realizadas atividades que tiveram como base o livro “O ouriço no inverno” de Elena Ulyeva. Antes da leitura, procedemos à descoberta do título, analisando e explorando os elementos paratextuais deste livro. Executámos também um jogo relativo à divisão silábica, com palavras presentes na história. Após a leitura, iniciámos um diálogo com as crianças sobre o livro e as ilustrações do mesmo.

Por último, na área do conhecimento do mundo, realizámos a atividade do flutua e não flutua (com análise e registo numa tabela), a identificação de elementos da estação do ano (elementos do inverno e intrusos) e explorámos as características do inverno.

Na minha última semana de implementação, ou seja, na minha sexta semana, a temática foi modificada para o corpo humano e o esquema corporal. Optámos por direccionar as crianças para este tema após verificarmos a dificuldade da maioria em desenhar o corpo humano, colocando ainda os braços na cabeça e mais de cinco dedos nas mãos. Por esse motivo, após um diálogo com a educadora, chegámos à conclusão de que seria um tema bastante importante para trabalhar com o grupo de crianças.

Nesta semana, o livro que serviu como base de todas as propostas de aprendizagem foi “O meu corpo é meu” de Nicki Esler Gill e Dasha Riley. No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, foram explorados as ilustrações e os elementos paratextuais. Após a exploração do livro, foi iniciado um diálogo com as crianças sobre o nosso corpo, acompanhado da leitura e análise lúdica do livro “Observa e aprende – O meu corpo”.

Na área de Expressão e Comunicação, no domínio da Matemática, executámos o esquema corporal através de formas geométricas (círculo – cara; retângulo – corpo; quadrado – mãos e pés). Para introduzir a atividade, foram apresentados dois bonecos criados com as formas geométricas mencionadas anteriormente, e, através deles, procedeu-se à identificação e distinção dessas formas.

No domínio da Educação Física, foram desenvolvidos os subdomínios Jogos, para aquecimento foi executado o jogo do rei manda, onde eram pedidos movimentos bastante dinâmicos (correr, saltar com um pé, girar e saltar com os dois pés) com o objetivo de preparar e aquecer o grupo para o jogo seguinte. O jogo realizado no desenvolvimento foi o jogo das cadeiras com posições corporais, sem recorrer à exclusão (de quem perde), pois é fundamental garantir as mesmas oportunidades motoras para todas as crianças e, em simultâneo, perceber se o tempo de empenhamento motor seja superior ao tempo de repouso.

No domínio da educação artística, no subdomínio das artes visuais, foi realizado um desenho livre sobre o esquema corporal, como forma de contextualizar e rematar

todos os conceitos explorados anteriormente, além de observar se as aprendizagens foram adquiridas ou se seria necessário realizar mais propostas sobre o tema. Após o desenho, de forma individual, as crianças colaram os elementos do corpo numa folha colorida, de forma organizada e coerente. No subdomínio da música, foi explorado um ritmograma, iniciando pela exploração de uma sequência de cada vez e, posteriormente, colocando a música completa.

No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, foram explorados as ilustrações e os elementos paratextuais, seguidos de um diálogo, em grande grupo, com as crianças sobre o nosso corpo, assim como a leitura e análise lúdica do livro “Observa e aprende – O meu corpo”. Com a história desta semana, conseguimos novamente realizar uma transversalidade entre todas as áreas e domínios. Por último, no domínio do conhecimento do mundo, foi explorada ao longo de toda a semana a temática do corpo humano.

A dificuldade sentida nesta semana foi a heterogeneidade do grupo, e, por esse motivo, é bastante importante conseguirmos não só adaptar todas as atividades, como também realizar propostas de aprendizagem em que seja possível haver uma interação entre as crianças. O grupo dos mais pequenos ainda exprime alguma dificuldade no esquema corporal e na sua representação, apesar de já se perceber, através do desenho, uma evolução significativa.

Em suma, as seis semanas de implementação anteriormente referidas, foram pensadas e planificadas tendo sempre em atenção as necessidades e os interesses das crianças. Desde a primeira até à última semana, tentamos trabalhar todas as áreas de forma transversal, percebendo que no pré-escolar não devemos dividir as atividades por áreas, mas sim desenvolver propostas de aprendizagem que promovam competências ao grupo de forma holística, envolvendo todos os domínios essenciais nesta faixa etária.

Durante o período de observação, conseguimos ainda entender todas as estratégias desenvolvidas pela educadora com o seu grupo de crianças, como também aprender que no tempo de aprendizagem livre as crianças, conseguem, por vezes, desenvolver mais as suas competências do que nas atividades estruturadas. As semanas de observação trouxeram-nos muitas aprendizagens, que nos ajudaram bastante nas

semanas de implementação, pois foi nestas semanas que conseguimos observar não só a educadora, mas também o grupo, percebendo as suas dificuldades e os seus interesses, conseguindo assim desenvolver atividades que iam, a cada semana, de encontro às necessidades do nosso grupo.

Durante o período de intervenção, conseguimos verificar uma evolução bastante significativa, tanto na nossa confiança no desenvolvimento das atividades quanto na ligação com o grupo. Ao longo das semanas, as crianças começaram, dia após dia, a ver-nos como uma figura de referência em quem podiam confiar. Conseguimos observar várias competências a serem desenvolvidas ao longo das nossas semanas de implementação, como a melhoria no esquema corporal e a iniciação à escrita do nome. Conseguimos observar também uma melhoria na dicção de algumas palavras mais complexas. No que diz respeito às regras da sala de aula, creio que este foi um dos parâmetros mais significativos. No início, era mais complicado conseguirmos que as crianças cumprissem as regras, pois estavam num momento de adaptação e ainda estavam a tentar perceber qual seria o limite. No entanto, ao longo do estágio conseguimos estabelecer, em grande grupo, a importância do cumprimento de cada regra, como ajudar os colegas, fazer silêncio quando alguém está a falar, realizar as atividades propostas, respeitar as rotinas e os respetivos quadros.

Em suma, aprendemos semana após semana que a planificação deve ser sempre flexível, pois é fundamental adaptá-la diariamente ao grupo de crianças, às suas necessidades e motivações.

Caracterização do Contexto educativo do 1.º Ciclo de Ensino Básico

Esta apresentação da caracterização do contexto educativo será dividida em três partes: a caracterização do meio local, especificando o contexto geográfico, socioeconómico e cultural da freguesia onde se insere o contexto educativo, a caracterização física do contexto e, por fim, a caracterização global do grupo onde se desenvolveu o estágio do 1.º CEB.

Caracterização geográfica do contexto educativo

A escola onde decorreu o estágio do 1.º CEB encontra-se localizada a norte de Portugal Continental, mais especificamente no distrito de Viana do Castelo. A freguesia onde se insere o contexto, tem uma área de 7,02 km² com 1048 habitantes (Câmara Municipal de Viana do Castelo, 2023).

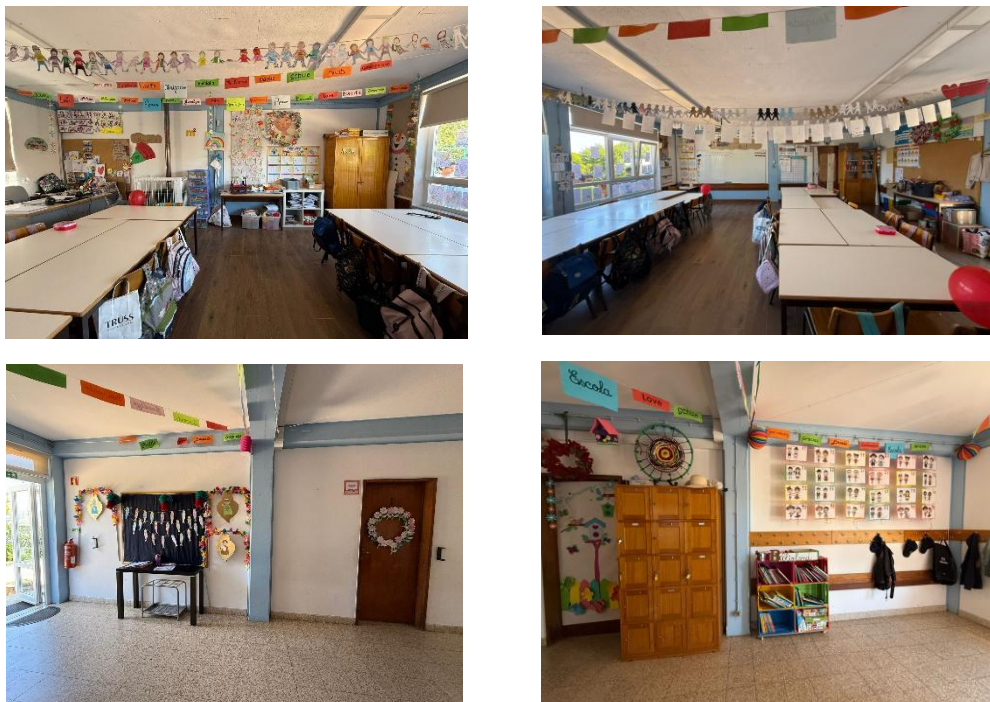
Esta freguesia destaca-se em vários fatores, sendo estes os setores laborais, agricultura, pecuária, indústria e comércio. No setor do artesanato, realçam-se os bordados, trabalhos em linho e madeira (SRN, n.d.).

Caracterização física do contexto educativo

A escola onde decorreu a PES acolhia apenas alunos do 1.º CEB e era constituída apenas por quatro turmas, sendo que cada uma correspondia a um ano de escolaridade. Encontrava-se dividida em dois pisos. O piso inferior era constituído por duas salas, uma do 1.º ano e outra do 3.º ano e entre estas salas encontrava-se o *hall* de entrada com os cacifos dos alunos (Figura 7).

Figura 7

Piso inferior do contexto



O corredor era constituído por uma sala de arrumos (arrecadação) com vários materiais de limpeza, uma casa de banho para os alunos (feminina e masculina), uma casa de banho adaptada para crianças com necessidades educativas específicas e um armário com diversos materiais de Educação Física. A escola era ainda constituída por um refeitório, uma cozinha, uma sala dos professores (sala de reuniões), uma casa de banho para os professores (Figura 8).

Figura 8

Cozinha/Casa de banho/Sala dos professores do contexto



O piso superior (Figura 9) era constituído por duas salas, uma do 4.º ano e outra do 2.º ano, um *hall* entre as salas onde estava a impressora, material, um computador, uma mesa e cadeiras. Neste piso, antes da parte das salas, ainda encontrávamos um espaço com uma mesa e cadeiras que serviam para o apoio educativo, armários e casas de banho.

Figura 9

Piso superior do contexto



O espaço exterior rodeava o edifício escolar, encontrando-se delimitado por muro e rede, na entrada tínhamos um portão principal. Este espaço apesar de ser maioritariamente pavimentado em cimento, tinha também um pequeno espaço com terra, árvores, paus e pedras designado de “monte”. No chão da escola, existiam desenhos de jogos como, jogo da glória, da macaca e os três pauzinhos que proporcionam às crianças vários momentos de atividade motora. No exterior, não existia um espaço coberto, suficientemente grande, que permitisse aos alunos, das quatro turmas, deslocarem-se para o exterior durante os intervalos, permanecendo dentro do edifício, nomeadamente na sala, nos dias de chuva.

No que diz respeito aos recursos humanos desta escola, o corpo docente era composto por quatro professores titulares (um por cada ano de escolaridade), um professor de apoio ao estudo, uma professora de música, uma professora de inglês e um professor da modalidade de atletismo. O corpo não docente era constituído por três assistentes operacionais, uma cozinheira e uma ajudante da cozinha.

Em suma, com base no que foi descrito anteriormente, pode concluir-se que esta escola oferece boas condições para o desenvolvimento de aprendizagens, bem como o desenvolvimento da interação social e emocional entre todos os envolvidos.

Descrição da sala de aula

O estágio foi desenvolvido no piso inferior do edifício, na turma do 3.º ano. A sala era ampla e bem organizada, adequada ao número de crianças da turma, permitindo liberdade total de movimentação entre as mesas e os diferentes espaços da sala.

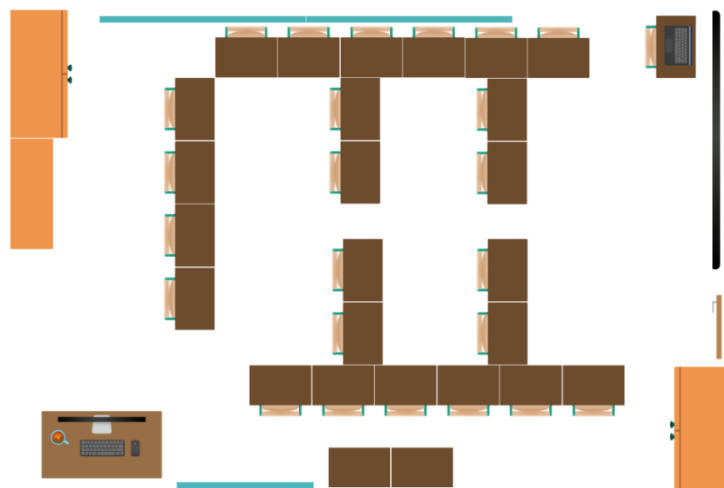
Na planta da sala, como podemos verificar na Figura 10, as mesas encontravam-se dispostas em meia-lua, com mais quatro mesas no espaço central, totalizando doze mesas e vinte e quatro cadeiras, que poderiam ser modificadas consoante as necessidades ou as atividades desenvolvidas. As janelas da sala permitiam a entrada de luz natural, ajudando na redução do uso de luz artificial, sendo que havia estores e cortinas que permitiam regular a luminosidade vinda do exterior.

Esta área encontra-se equipada com um quadro de giz magnético, um projetor, dois computadores (um para projeção e outro da professora titular), três armários, um para a arrumação de material e trabalhos desenvolvidos ao longo das semanas, outro para arrumação dos manuais e das capas e o último para organização dos cadernos e estojos dos alunos. Existiam ainda duas portas, sendo uma de acesso direto ao exterior e outra de acesso ao edifício escolar. Existia também uma salamandra, para garantir o aquecimento da escola que se encontrava devidamente protegida por grades, para assegurar a proteção das crianças. No exterior da sala, no hall de entrada entre o 1.º e 3.º ano encontrava-se um placar para anexar trabalhos desenvolvidos ao longo dos períodos.

Dentro da sala de aula, ainda existiam duas mesas de apoio e uma secretária para a professora titular que se situa encostada à parede perto da porta de acesso ao exterior.

Figura 10

Planta da sala de aula



As rotinas da manhã iniciavam com a receção dos alunos em frente à sala de aula. Assim que entravam, sentavam-se nos respetivos lugares. O chefe do dia (selecionado por ordem alfabética), começava as suas tarefas com a distribuição dos cadernos diários e os estojos de cada aluno. Com a distribuição terminada, cada um abria e escrevia a lição no caderno da escola. A lição era constituída pelo local, a data, cumprimento (“Bom dia, hoje é”), o dia da semana e uma ilustração alusiva ao estado do tempo. Posteriormente, era iniciada a aula onde os alunos participavam ativamente em todos os momentos. Antes da hora do lanche a professora titular autorizava a saída da sala para irem à casa de banho lavar as mãos para lanche no recreio. De regresso à sala o chefe do dia assinalava na tabela dos lanches, a verde (saudável) e a vermelho (não saudável), de acordo com o que trouxeram, após esse momento direccionam-se para o exterior. Nos dias de chuva, lanchavam no interior da escola e, no final a professora titular colocava um filme no computador onde tanto a nossa turma como as restantes ficavam na da sala, uns sentados na secretária e os restantes num cobertor no chão.

No final do dia, acontecia o registo dos comportamentos, em que o chefe se dirigia a uma tabela afixada na parede onde assinalava com vermelho (não satisfaz) quem não teve um bom comportamento ao longo do dia, com amarelo (satisfaz) quem

teve um comportamento “mais ou menos” e a verde (bom) quem se portou bem. Terminado o registo, o chefe chamava um a um, pela ordem alfabética, para que se autoavaliassem com a cor que achavam merecer conforme o seu comportamento. No final da semana (sexta-feira), para além de se proceder novamente à marcação referida anteriormente, era adicionada a cor azul para quem foi o melhor da semana, ou seja, obteve verde ao longo de todos os dias. Este registo, além de ser executado nesta tabela pelo chefe do dia, também era registado no caderno de cada aluno, para que no final do mês o encarregado de educação tivesse conhecimento e assinasse.

No final do dia, o chefe procedia à última rotina que se baseava na recolha dos cadernos, livros, estojos e limpeza do quadro. Neste momento, se assim o desejasse, o chefe poderia pedir a ajuda de um ou mais colegas da turma.

Relativamente ao horário da turma, como podemos verificar na Tabela 1, as aulas começavam todos os dias às 9h00 e terminavam às 15h30, sendo que as rotinas e os intervalos eram os únicos momentos comuns no horário de segunda a sexta-feira. As rotinas de manhã ocorriam das 9h00 às 9h15 e depois das 10h25 às 10h30, as da tarde procediam-se das 15h20 às 15h30. O intervalo da manhã acontecia das 10h30 às 11h00 e o de tarde, que correspondia ao almoço, das 12h30 às 14h00.

Caracterização da turma do 1.º Ciclo de Ensino Básico (3.ºano)

A PES, decorreu numa turma do 3.º ano de escolaridade constituída por um grupo heterogéneo de 23 alunos, 9 do sexo masculino e 14 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os oito e os dez anos de idade, todos matriculados e a frequentar o 3.º ano pela primeira vez. Na turma, existiam alunos de sete nacionalidades, sendo estas portuguesa, brasileira, francesa, argentina, venezuelana, angolana e moçambicana.

Relativamente ao comportamento da turma, esta apresentava, de forma geral, uma boa conduta, respeitando e ajudando os colegas como também as regras da sala de aula. Tratava-se de um grupo que demonstrava bastante curiosidade, participando e questionando de forma ativa, correta e consciente. Apesar de ser unânime o bom

comportamento, alguns alunos demonstravam mais dificuldade tanto no desenvolvimento das atividades como na participação através das questões colocadas.

A nível do desempenho académico, na área curricular de Português, o grupo de alunos apresentava uma leitura compreensível apesar de existirem dificuldades em algumas palavras. Esta componente, era desenvolvida todos os dias com a leitura dos enunciados e das respostas dadas em cada questão. Na gramática, de forma geral, a turma conseguia estruturar frases com sentido lexical, conseguindo colocar os verbos no tempo verbal correto, distinguindo nomes de adjetivos. Por vezes, apresentam dificuldades na distinção de alguns fonemas. Para a promoção e desenvolvimento da leitura, a professora titular desenvolve esta competência incentivando os alunos a ler, juntamente com o projeto da escola da “Biblioteca itinerante”, onde cada aluno levava um livro para casa, da biblioteca móvel, e assim que o terminasse de ler, devolia para posteriormente requisitar outro.

Na área curricular de Matemática, no global, os alunos demonstram bastante interesse, curiosidade e motivação na aprendizagem de todos os conteúdos. Evidenciavam grande facilidade na resolução de problemas com a utilização do algoritmo, apesar de conhecerem outras estratégias.

Outra área curricular que captava a atenção e o entusiasmo da turma era o Estudo do Meio, onde todos eram capazes de identificar: rios, vales, planícies e planaltos, como também explicar o ciclo da água e as transformações físicas da mesma. A temática mais abordada ao longo da PES, no Estudo do Meio, foi o Planeta e os cuidados que devemos ter com ele, com isto, a turma ficou bastante sensibilizada e pronta a olhar para o mundo de outra maneira, cuidando da separação do lixo, da utilização excessiva dos plásticos e da poluição, ficando a dominar este tema.

A área curricular de Educação Artística, foi uma área bastante desenvolvida ao longo de todo o ano letivo, estando presente no quotidiano e nas atividades desenvolvidas em todo o período. Os alunos, no geral, demonstravam imensa motivação e aptidão em todas as componentes desta área, como recorte, colagem, desenho e pintura, demonstrando sempre abertura para novas aprendizagens e técnicas de artes visuais. Música e inglês eram lecionados por professoras externas.

Por último, na área de Educação Física, os alunos demonstraram bastante interesse e motivação, apesar de apresentarem várias dificuldades em algumas habilidades motoras como no lançamento e na receção. Todas as componentes, individuais e em grupo, foram trabalhadas ao longo dos períodos, com o intuito de promover e desenvolver todas as competências motoras previstas para este ano de escolaridade.

No geral, era uma turma calma, participativa, competente e motivada, que gostava de aprender coisas novas das diversas áreas curriculares. Apenas realço um menino da turma que demonstrava grande dificuldade na leitura, escrita e resolução de problemas. Ainda de importante relevância, realço que se tratava de uma turma onde existia grande interajuda e cooperação entre pares. Existem na turma quatro alunos que beneficiam de medidas de apoio e suporte à aprendizagem.

No que diz respeito à autonomia, o grupo era bastante autónomo e responsável pelas tarefas propostas e pelas rotinas diárias da turma. Por se tratar de uma turma bastante autónoma, o trabalho de grupo era uma técnica bastante utilizada porque permitia trabalhar, partilhar/discutir ideias, dividir trabalhos e apresentar em grupo, mostrando preferência por esta forma de trabalho, como também pelas atividades lúdicas. Apesar de ser uma turma com poucas dificuldades, tentamos sempre colmatar as fragilidades e as dificuldades de cada um, adaptando e optando sempre por estratégias lúdicas, de forma a cativar e a reter ainda mais as informações que pretendíamos transmitir.

Relativamente às atividades extracurriculares oferecidas pela escola, quase todos os alunos frequentavam as AEC, nomeadamente Educação Física e Expressões Artísticas e os restantes frequentam Atividades de Tempo Livre (ATL) ou centros de estudos.

Horário de turma

Tabela 1

Horário da turma do 3º ano do 1.º CEB

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h00 – 9h15	Rotinas	Rotinas	Rotinas	Rotinas	Rotinas
9h15- 10h25	Português	Matemática	Português	Natação	APE
10h25 – 10h30	Rotinas	Rotinas	Rotinas	Rotinas	Rotinas
10h30 – 11h00	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
11h00 – 12h30	Matemática	Educação Artística	Matemática	Português	Ed. Musical
		Inglês			
12h30 – 14h00	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
14h00 – 14h30	Estudo do Meio	Português	Ed. Artística	Matemática	Ed. Artística
14h30 – 15h00					
15h00 – 15h20					
15h20 – 15h30	Rotinas	Rotinas	Rotinas	Rotinas	Rotinas

Legenda: APE- Educação Musical

Percurso de Intervenção Educativa no 1.º Ciclo de Ensino Básico

A PES no 1.º CEB teve início no dia 24 de fevereiro de 2025 e terminou a 18 de junho do mesmo ano. Decorreu numa escola básica numa freguesia rural do concelho de Viana do Castelo ao longo de 12 semanas, entre segunda e quarta-feira, com exceção de duas semanas intensivas, realizadas de segunda a sexta-feira. Durante as três primeiras semanas, realizaram-se observações, posteriormente, nas semanas seguintes, decorreu a fase de implementação, organizada de forma alternada entre mim e o meu par de estágio.

Estas três semanas de observação revelaram-se essenciais, pois permitiram conhecer todas as rotinas desenvolvidas ao longo do dia e da semana, mas, sobretudo, observar e compreender os níveis de aprendizagem de cada aluno, bem como os seus gostos e preferências. Outro aspeto fulcral deste período foi a oportunidade de observar a professora, as suas estratégias e a relação que estabelecia com a turma. Após as semanas de observação, iniciámos a fase de implementação. Para tal, procurámos, em permanência, ir ao encontro dos objetivos que integram as Aprendizagens Essenciais.

Na minha primeira semana de implementação, na área de português, foi realizado um teste, dividido por dois dias. No primeiro dia, foram avaliadas a oralidade e a interpretação de um texto, no segundo dia, concluiu-se o teste com a realização da segunda parte, que incluía componentes de gramática e expressão escrita.

Na área de matemática, foi introduzido um novo conteúdo, as tabuadas do 7 e do 9. Para apresentar estas duas tabuadas, foi inicialmente exibido um vídeo com uma música sobre as mesmas. Posteriormente, as tabuadas foram registadas no quadro pelos alunos, primeiro a do 7 e, de seguida, a do 9. Com as tabuadas registadas no quadro e copiadas para o caderno, iniciou-se um diálogo em grande grupo sobre as estratégias já conhecidas para facilitar a compreensão e memorização das mesmas. Ao longo deste diálogo, os alunos partilharam diversas estratégias, que contribuíram para uma melhor compreensão do conteúdo por parte dos colegas, como por exemplo, na tabuada do nove colocar no resultado, os números de 0 a 9 de cima para baixo e posteriormente os números de 0 a 9 de baixo para cima. Concluído o diálogo, deu-se início ao jogo “Bingo da Tabuada”. Neste jogo, um aluno retirava a operação de multiplicação, que deveria ser

resolvida mentalmente. Após a apresentação do resultado, os restantes alunos, com um cartão contendo vários números, tinham de procurar e verificar se possuíam o número correspondente ao resultado indicado. O jogo prosseguia desta forma até que um dos alunos completasse o cartão e gritasse “Bingo”. Com este jogo, pretendíamos que a turma compreendesse e automatizasse os factos básicos da multiplicação (tabuadas do 7 e 9) e a sua relação com a divisão.

Na área de estudo do meio, foram realizadas revisões de alguns conteúdos previamente abordados. Com o objetivo de tornar estas revisões mais lúdicas, a turma foi dividida em cinco grupos, sendo atribuído um tema a cada um. Cada grupo deveria registar, numa folha A3, as informações principais relativas ao seu tema. No final, cada grupo apresentou o seu cartaz e, a partir do mesmo, desenvolveu-se um diálogo sobre o respetivo tema, durante o qual foram esclarecidas dúvidas e partilhadas ideias.

Na área de Educação Física, foram abordados os blocos de jogos e perícias e manipulações. O aquecimento foi realizado através do jogo dos números com um dado. Cada face do dado correspondia a um número, sendo que cada número estava associado a um movimento previamente definido com a turma. À medida que o dado era lançado e um número surgia, os alunos, de forma intuitiva, deveriam recordar-se do movimento correspondente e executá-lo, repetindo-se o processo sucessivamente. A parte fundamental da aula foi dividida em duas partes: de um lado, os grupos realizaram estafetas e, do outro, o jogo “Bola ao Fundo”. Para tal, a turma foi organizada em cinco grupos, três compostos por cinco elementos e dois por quatro elementos. Três grupos iniciaram nas estafetas e os outros dois no jogo, ao sinal, trocaram de atividade e de campo. Nas estafetas, os dois grupos alinhavam-se em duas filas, tendo à sua frente quatro arcos e quatro bolas. Nas estafetas, os grupos trabalharam a sua agilidade, coordenação e velocidade de reação, enquanto transportavam e passavam uma bola entre objetos e elementos da equipa.

No jogo da “Bola ao Fundo”, as equipas tinham como objetivo passar a bola entre si até que um dos elementos conseguisse recebê-la, para lá da linha final do campo adversário e tocasse com a mesma no chão. Neste jogo foram promovidas as habilidades de lançamento e receção da bola, em movimento. Os alunos tiveram de criar linhas de

passse, desmarcar-se para poder lançar e receber. Ao mesmo tempo, fomentou-se a capacidade estratégica e a cooperação entre a equipa.

A equipa sem bola deveria defender um elemento da equipa adversária, com o objetivo de dificultar os passes entre os colegas. Ganhava a equipa que conseguisse realizar mais pontos, sendo que os pontos eram atribuídos quando uma equipa realizava seis passes consecutivos sem deixar a bola cair nem permitir que a bola fosse adquirida pelos adversários. Para terminar a aula, realizou-se uma sessão de relaxamento, composta por movimentos suaves de alongamento dos membros superiores e inferiores, acompanhados por uma música calma.

Durante esta semana, teve ainda lugar a caminhada primaveril com toda a escola, na qual caminhámos desde o recinto escolar até ao Monte Castro.

A minha terceira semana foi dedicada ao tema: Liberdade, pois iríamos celebrar o 25 de abril. Para abordar este tema tão importante, iniciámos a semana com um diálogo sobre o que a liberdade representava para cada aluno. À medida que os alunos iam expressando as suas ideias, estas eram registadas no quadro, numa espécie de chuva de ideias. Após o registo de todas as opiniões, foi lido e explorado o livro *“Eu sou um artista”* de Marta Altés. No final da leitura, tal como habitualmente, foram analisados os elementos paratextuais e as ilustrações de cada página. Posteriormente, cada aluno registou num retângulo vermelho de cartolina a sua ideia ou opinião sobre a palavra “Liberdade”. Com estes retângulos, foi criado um mural desenvolvido por toda a comunidade escolar, incluindo as quatro turmas. Ainda na área de português, realizou-se um jogo de dominó com famílias de palavras, como forma de consolidar este conteúdo. Cada aluno recebeu quatro peças e teria de encaixá-las conforme as palavras colocadas no centro do jogo.

Na área da matemática, foi introduzido o conceito de simetria de reflexão. Para tal, foi escrito no quadro o conceito e os alunos tiveram de chegar a um consenso sobre a sua definição. Após a apresentação da mesma à turma, foi registada no quadro a definição correta e, em grande grupo, foram comparadas ambas as versões. Posteriormente, com a definição registada no caderno, cada aluno teve cinco minutos para procurar pela sala imagens ou objetos que apresentassem simetria de reflexão.

Terminada esta fase, cada um apresentou o seu objeto, explicando onde se encontrava a simetria e se o eixo de reflexão era horizontal, vertical ou diagonal. No final da atividade, e como forma de consolidação, foram realizados exercícios do manual de matemática. Com estas atividades, tivemos como objetivo principal que cada aluno conseguisse obter a imagem de uma figura plana simples por reflexão, a partir de eixos de reflexão, horizontais ou verticais.

Em Educação Física, foram promovidos os blocos de jogos e ginástica. No aquecimento foi desenvolvido o jogo do “Toca e Congela”, ao qual foram introduzidas variáveis ao longo da atividade. No início, a turma deveria correr individualmente, com o objetivo de fugir de quem estava a tentar apanhar. Posteriormente, foi introduzida a variável dos alunos darem a mão a um colega, passando a fugir em pares. Na parte fundamental, foram realizadas quatro estações. Na primeira, foram promovidos o lançamento e a receção do arco em movimento. Na segunda estação, os alunos trabalharam o lançamento horizontal do arco fazendo-o recuar, rolando pelo chão. Na terceira estação, foram desenvolvidas habilidades de rolar o arco pelo chão direcionando-o para o colega e, em simultâneo, o lançamento da bola a um alvo móvel (arco). Os grupos iam alternando entre as estações conforme o meu apito, garantindo que todos passavam por todas as atividades. Na última estação foi realizado o lançamento entre pares, onde foi novamente promovido o lançamento e a receção, mas desta vez da bola. Para terminar a aula, realizou-se uma sessão de relaxamento, com movimentos suaves de alongamento, acompanhados por uma música calma.

Na minha quarta semana, realizou-se a semana intensiva. Esta teve início com uma visita virtual à Livraria Lello, no Porto, durante a qual, à medida que explorávamos o espaço, foram trocadas ideias, opiniões e partilhadas curiosidades sobre o local. No final, e após a partilha, foi lido um texto que serviu de base para a realização de um projeto de turma, intitulado “Biblioland”. Este consistiu na criação de uma biblioteca móvel, desenvolvida com o apoio dos encarregados de educação e de toda a comunidade escolar. Ao longo da semana, foram elaboradas as regras de utilização, feita a categorização dos livros, criado o cartão de leitor, desenvolvido o protótipo do móvel para os livros e realizada a construção e pintura do móvel final. Com tudo organizado

para o funcionamento da “Biblioland”, foram ainda realizados exercícios do manual, complementando as atividades da semana.

Na área da matemática, foi introduzido um novo conteúdo, a relação de dependência. Foi atribuído tempo para que os alunos, de forma autónoma, refletissem sobre o que poderia ser este conceito. Com as ideias de todos apresentadas, foi registada no quadro a definição que deveriam copiar para o caderno. Com a definição consolidada, iniciámos a atividade principal relacionada com este tema. Esta atividade designou-se “Estendal das Folhas” e consistiu na utilização de um estendal real, molas e folhas, levados para a sala de aula. Através destes três elementos, trabalhou-se o conceito de relação de dependência e variação. Para aprofundar este conceito, realizou-se uma segunda atividade lúdica, na qual a turma foi dividida em grupos. Cada grupo recebeu uma determinada quantia e teve de comprar produtos numa loja improvisada. O objetivo principal desta atividade foi que cada grupo compreendesse a relação de dependência entre o número de produtos adquiridos e a quantidade de dinheiro disponível. Como forma de consolidação, foram realizados exercícios do manual. Ainda na área da matemática, foi realizado um jogo no Genially, onde a turma, dividida em grupos, teria de responder a várias perguntas vencendo o grupo com mais respostas corretas.

Em estudo do meio, foram trabalhadas as interações que se estabelecem entre os seres vivos, abordando conceitos como níveis tróficos, produtor, consumidor e fluxo de energia. Após a apresentação e exploração de cada conceito, a turma foi dividida em grupos, e cada grupo teve de desenhar, numa folha branca, uma cadeia alimentar. Após a apresentação de cada grupo, em que foram referidos os produtores e consumidores, foram apresentadas duas teias alimentares. De forma individual, cada aluno teve de identificar o produtor, o primeiro consumidor, o segundo consumidor e assim sucessivamente. No final, realizaram-se desdobráveis sobre cadeias alimentares onde, individualmente, cada aluno desenhou e identificou os produtores e consumidores. Para consolidar este conteúdo, foram realizados exercícios do manual de Estudo do Meio.

Na área de Educação Física, foi promovido o bloco de jogos. Como aquecimento, foi realizado novamente o jogo do dado, tendo-se observado grande entusiasmo da turma quando o jogo foi desenvolvido pela primeira vez. Como atividade de

desenvolvimento, realizou-se o jogo “Barra-bola”. A turma foi dividida em quatro equipas, dando início ao jogo. Este consistiu na divisão do campo em duas partes, com uma equipa em cada lado, situadas aproximadamente a quatro passos de distância uma da outra. Um dos principais objetivos deste jogo era que o aluno com a posse de bola, passasse a um companheiro que estivesse livre, respeitando o limite dos apoios estabelecidos. Outro objetivo era que o aluno da mesma equipa sem a posse de bola, recebesse a mesma de forma ativa com as duas mãos, quando esta lhe fosse dirigida ou quando a intercetasse. Para terminar a aula, realizou-se uma sessão de relaxamento com movimentos suaves de alongamento, acompanhados por uma música calma.

A quinta semana foi dedicada à diversidade cultural. Para introduzir este tema, foi exibido um vídeo intitulado “*Meninos de Todas as Cores*” de Luísa Ducla Soares. Após a visualização, exploraram-se as ilustrações e a história, para promover uma melhor compreensão tanto do enredo como da moral que se pretendia transmitir. Ainda na área de português, como atividade de pré-leitura, foram distribuídas folhas com perguntas às quais os alunos deveriam responder individualmente, tendo em conta os seus gostos, características e opiniões. Como atividade de pós-leitura, jogámos o “Jogo da Empatia”. Para a sua realização, foram distribuídas folhas com o desenho do formato de um rosto. De forma aleatória, cada aluno retirou um papel com o nome de um colega cujo rosto teria de desenhar. No final, cada aluno apresentou o seu desenho e a turma tentava adivinhar de quem era o retrato. Também nesta semana foram introduzidos os conceitos de sujeito e predicado. Para tal, realizou-se o jogo das frases embaralhadas, que começou com uma explicação sobre cada conceito e a apresentação de vários exemplos. De seguida, a turma foi dividida em grupos. Cada grupo recebeu um conjunto de cartões, alguns contendo sujeitos e outros predicados. Em grupo, os alunos tiveram de organizar as frases, associando corretamente o predicado ao sujeito correspondente. Para concluir, cada grupo colocou a sua frase no quadro e as frases incorretas foram corrigidas coletivamente. A minha intervenção só ocorreu quando realmente necessária, com o objetivo de fomentar o pensamento crítico e o raciocínio dos alunos. Com isto, pretendíamos que cada grupo reconhecesse a frase a partir dos seus grupos constituintes, grupo nominal e grupo verbal e das funções sintáticas centrais, sujeito e predicado.

Na área da Matemática, trabalharam-se os números naturais até 10 000. Para isso, realizou-se novamente um jogo lúdico, para o qual a turma foi dividida em cinco grupos. A cada grupo foi distribuída uma tabela de tamanho A4, material multibase e uma tabela de tamanho A5, para a concretização das operações utilizando a estratégia do algoritmo. Todos os materiais foram plastificados, permitindo a sua reutilização futura. Com os materiais distribuídos, foram colocadas no quadro várias operações de adição, cujo resultado nunca ultrapassava os 10 000. Para cada operação apresentada, cada grupo deveria posicionar os dois números na tabela grande, identificando corretamente as unidades de milhar, centenas, dezenas e unidades. Posteriormente, com o auxílio da estratégia do algoritmo, executavam a operação. No final de cada cálculo, realizava-se a correção em grande grupo, no quadro, esclarecendo todas as dúvidas antes de avançar para a próxima operação. Com esta atividade, observamos que a turma conseguiu ler, representar, comparar e ordenar números naturais, pelo menos, até 10 000, em contextos variados, usando uma diversidade de representações. Também conseguimos observar que começaram a reconhecer e a usar o valor posicional de um algarismo no sistema de numeração decimal para descrever e representar números.

Na área de Estudo do Meio, tivemos como principal objetivo que a turma reconhecesse e valorizasse a diversidade de etnias e culturas existentes na sua comunidade. Para isso, a turma foi dividida em cinco grupos, por se tratar de uma turma com diferentes nacionalidades, aproveitámos essa diversidade e colocámos um aluno de cada nacionalidade em cada grupo. Cada grupo deveria pesquisar informações sobre o país do aluno que representava, nomeadamente: língua, dança típica, gastronomia, capital, moeda e trajes tradicionais. No final, cada grupo apresentou o seu país, proporcionando um momento de partilha de costumes, ideias e países, assim como o esclarecimento de dúvidas.

Em Educação Física foi trabalhado o bloco de jogos. Como jogo de aquecimento, realizou-se o jogo da bola queimada. O aluno com uma bola na mão teria de apanhar um dos restantes elementos, tocando apenas com a bola no mesmo. À medida que iam sendo apanhados, passavam a ser da equipa de quem está a apanhar, colocando um colete de forma a identificá-los. Apenas poderia tocar nos restantes quem tivesse a bola

na mão, podendo trocar entre si a bola consoante quem pretendiam apanhar e assim sucessivamente.

No desenvolvimento da aula, foi realizado o jogo dos passes, onde a turma foi dividida em quatro equipas. A equipa, com a posse de bola, espalhou-se pelo espaço e tinha como principal objetivo tentar trocar entre si a bola até realizarem 6 passes. A equipa sem bola, deveria tentar intercetar a mesma, não permitindo que a outra equipa chegasse até aos 6 passes. Com esta aula, pretendíamos que a turma percebesse que se tinha a bola, teria de passar a um companheiro que estivesse livre, respeitando o limite dos apoios estabelecidos. O aluno da equipa sem bola deveria receber ativamente a mesma com as duas mãos, quando esta lhe era dirigida ou quando a intercetava, como também entenderem que ao criarem linhas de passe para receber a bola, deslocando-se e utilizando fintas facilitava o lançamento ou a receção da mesma. Deveriam também, optar por intercetar o passe ou esquivar-se, quando a sua equipa não tivesse bola, deslocando-se na sua área. Como objetivo primordial deveriam eleger um elemento da outra equipa para “chatear” e perseguir utilizando mudanças de direção e velocidade, procurando desviá-lo para perto das linhas limites do campo conforme a circulação da bola. Para terminar a aula, realizou-se uma sessão de relaxamento, com movimentos suaves de alongamento, acompanhados por uma música calma.

Na minha penúltima semana de implementação, ou seja, na quinta semana, na área de português, como atividade de pré-leitura, foram analisados selos de vários países, identificando as suas características. Durante a atividade de leitura, foi lido o texto intitulado “Avó do Coração”, de Cristina Taquelim, presente no manual de português. Após a leitura, realizou-se um diálogo com a turma, com o intuito de avaliar a compreensão do texto. Como atividade de pós-leitura, analisaram-se as características essenciais de uma carta e os seus elementos constituintes. Posteriormente, cada aluno retirou, de forma aleatória, o nome de um colega e teve de escrever-lhe uma carta, utilizando os elementos abordados: cabeçalho, destinatário, saudação, introdução, desenvolvimento, conclusão, despedida e assinatura. No final, cada aluno entregou a carta ao respetivo colega, que a leu em voz alta para o grupo, permitindo verificar se todas as informações essenciais estavam presentes.

Na área de Matemática, realizou-se o campeonato da tabuada, após terem sido abordados todos os conteúdos relacionados com esta temática. Optámos por esta atividade porque ainda se verificava alguma dificuldade nas operações de multiplicação. Para o efeito, cada aluno recebeu uma tira com várias operações relativas a todas as tabuadas aprendidas. Com o temporizador ajustado inicialmente para cinco minutos, cada aluno virava a tira e tentava resolver todas as operações dentro do tempo estipulado. No final deste primeiro momento, foi entregue uma nova tira com outras operações, sendo o temporizador reduzido para quatro minutos, tornando o desafio mais exigente. O processo repetiu-se, diminuindo progressivamente o tempo até à quarta tira, para a qual o temporizador estava ajustado para três minutos. Após a conclusão, todas as tabuadas foram corrigidas em conjunto e foram entregues diplomas aos alunos que responderam corretamente a todas as operações, ou que apenas cometeram um ou dois erros.

Na área de Estudo do Meio, foram abordados três novos conceitos: materiais opacos, transparentes e translúcidos. Para os introduzir, iniciou-se um diálogo sobre o que os alunos pensavam ser cada um destes materiais. Após ouvir todas as opiniões, foram dados exemplos de cada tipo e, a partir destes exemplos, os alunos tentaram chegar à definição final de cada conceito. Posteriormente, foram escritas no quadro as respetivas definições, que depois transcreveram para o caderno. Para consolidar os três conceitos, foi pedido a cada grupo que procurasse na sala um material opaco, outro transparente e outro translúcido. No final, cada grupo apresentou os seus materiais, identificando cada um deles, e, após cada apresentação, criou-se um espaço para esclarecimento de dúvidas.

Em Educação Física foram abordados os blocos de jogos e ginástica. Como jogo de aquecimento foi executado o “Nunca 3”. Este consiste em escolher aleatoriamente uma criança do grupo para apanhar os colegas, enquanto os restantes formam pares. Cada par permanece no lugar inicial, enquanto existe uma criança a fugir e outra a apanhar. Para não ser apanhado, a criança que foge deve correr pelo recinto, salvando-se ao juntar-se a um par, com este jogo pretendíamos que a turma participasse em jogos ajustando a iniciativa própria, e as qualidades motoras na prestação, às possibilidades oferecidas pela situação de jogo e ao seu objetivo, realizando habilidades básicas e ações

técnico-táticas fundamentais, com oportunidade e correção de movimentos. Nesta aula, decidimos trabalhar o bloco de ginástica pela primeira vez. Para isso, foram formados três grupos de seis elementos e um grupo de cinco elementos, aos quais foi entregue uma folha para se identificarem, ou seja, para atribuírem um nome ao grupo. No primeiro desafio, pretendíamos que o grupo combinasse posições de equilíbrio estático através de figuras, realizando habilidades gímnicas básicas em esquemas ou sequências no solo, encadeando e/ou combinando as ações com fluidez e harmonia de movimento. No segundo desafio, numa parede todos os alunos deveriam passar por baixo uns dos outros, ficando em posição de pino. Nesta estação, pretendia-se trabalhar a subida para pino apoiando as mãos no colchão e os pés num plano vertical, recuando as mãos e subindo gradualmente o apoio dos pés, aproximando-se da vertical, tentando manter o olhar dirigido para as mãos. No terceiro desafio, cada grupo deveria resolver operações matemáticas, e através do resultado cada elemento teria de lançar o arco na direção do cone que apresentava o resultado obtido. Neste desafio, quisemos trabalhar o lançamento do arco para a frente. No último desafio, através do resultado das operações, o grupo teria de dar a mesma quantidade de saltos à corda, trabalhando esta habilidade tanto em corrida como no local com coordenação e fluidez de movimentos. Para terminar a aula, realizou-se o relaxamento, com movimentos suaves de alongamento, acompanhados por uma música calma.

Na minha última semana de implementação, por se tratar do final do último período, foi uma semana atípica, em que não foram abordados novos conceitos nem conteúdos, uma vez que todos os conteúdos do 3.º ano já tinham sido explorados. Por esse motivo, as atividades centraram-se em revisões de forma lúdica, divertida e espontânea. O principal objetivo desta semana foi promover a interdisciplinaridade entre todas as áreas curriculares. Para tal, realizámos jogos, como o jogo da glória, que decorreu no exterior, com este jogo tivemos como principal objetivo a consolidação dos vários conteúdos abordados ao longo do ano letivo, onde jogo foram englobadas as áreas de matemática, estudo do meio e português. A turma foi dividida em grupos, com arcos colocados no chão, e o jogo começou com a equipa que tirou o maior número ao lançar o dado. À medida que cada grupo jogava, retirava um papel com uma questão e

só avançava o número de casas indicado pelo dado se respondesse corretamente. O jogo terminou quando o primeiro grupo chegou à meta.

Com o mesmo intuito, em Educação Física realizámos novamente uma atividade muito solicitada pelos alunos, atividade da orientação, relacionada com o bloco percursos na natureza, mas desta vez com novas questões relacionadas com conteúdos recentemente abordados em todas as áreas curriculares. Cada grupo, munido de um mapa da escola, tinha de identificar os pontos indicados no mesmo para encontrar as perguntas da cor correspondente ao seu grupo. No final, os primeiros grupos a chegar ganhavam pontos, mas cada questão era corrigida em grande grupo na sala de aula, sendo que cada resposta correta valia um ponto. Para concluir a atividade, foram contabilizados todos os pontos, revelando-se o pódio desta semana.

Após constatarmos o sucesso do campeonato da tabuada, decidimos realizá-lo novamente, com o objetivo de aumentar o número de alunos que obtivessem direito a um diploma e assim foi. Depois de repetir o campeonato e corrigir as respostas, percebemos que, após o primeiro campeonato, a turma se empenhou ainda mais para conquistar um diploma desta vez. Este simples jogo demonstrou-nos que, com o incentivo certo, é possível alcançar um melhor desempenho global.

Para terminar a semana, realizámos o “SantanaTalent”, um concurso de talentos criado pela nossa turma. Com os grupos e categorias já formadas, cada um teve dois dias para se preparar para a apresentação. No dia do concurso, a animação foi total, todos estavam empenhados e felizes com o que estavam a fazer. O concurso contou com dança, leitura de histórias, instrumentos, canto e muita animação. À medida que as atuações terminavam, o júri constituído por mim, pela professora cooperante, pelo meu par de estágio e pela professora do 1.º ano ia atribuindo as pontuações que formaram o pódio final. Para tornar o evento ainda mais animado e realista, a turma do 1.º ano veio assistir, formando um público muito participativo.

Em suma, estas doze semanas de estágio e seis de implementação fizeram-me perceber que as planificações devem ser sempre flexíveis, tendo como principal objetivo as motivações e interesses das crianças, enquanto respeitam os conteúdos curriculares, por esse motivo, o aluno deverá ser sempre o centro das nossas aulas e não o professor.

CAPÍTULO II - TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

No presente capítulo, procede-se, primeiramente, à apresentação da contextualização e a pertinência do estudo, bem como à explicitação dos objetivos de investigação. Seguidamente, expõe-se a fundamentação teórica que sustenta o tema, a metodologia adotada, a descrição e análise dos dados recolhidos ao longo do desenvolvimento do estudo. Por fim, apresentam-se as principais conclusões, bem como as limitações identificadas.

Contextualização e pertinência do estudo

Brincar deve fazer parte da vida de uma criança desde os primeiros anos, de forma a potencializar o desenvolvimento de habilidades que a tornarão mais autónoma, confiante e capaz (Yogman et al., 2018). A ausência destas experiências compromete a aquisição e o desenvolvimento de movimentos básicos, colocando em causa o desenvolvimento holístico das crianças (Direção-Geral da Educação, 2018).

Para além disso, para Neto (2020) brincar é também uma forma de estimular várias competências, tais como o sentido de humor e de justiça, a positividade do cérebro e do pensamento, bem como a capacidade de resolver problemas e aprender a lidar com a imprevisibilidade, mas sobretudo é partilhar o sentido da vida com empatia com todos.

Apesar de cada vez mais, ser mais reconhecida a importância do brincar como elemento fulcral no desenvolvimento integral das crianças, ainda se verifica uma grande desvalorização, tanto no contexto escolar como familiar (Ginsburg, 2007).

Contudo, apesar da tecnologia estar a assumir um papel cada vez mais predominante no quotidiano das crianças, é importante que o brincar livre e estruturado em que o corpo está em movimento e em contacto com a natureza, não seja substituído. Em contexto escolar, os recreios são o local apropriado para promover momentos de brincadeira, porém muitos dos recreios são pobres, pouco apelativos e desafiantes fazendo com que os objetos tecnológicos sejam preferidos face às brincadeiras mais tradicionais (Khan & Ahmed, 2021; Shirin & Rajendran, 2022).

Para que isto não suceda, torna-se necessário reforçar as políticas educativas que valorizam o brincar como um direito fundamental da criança, conforme consagrado na Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1989). Porém, apesar do artigo 31 da Convenção sobre os Direitos da Criança, a sua implementação ainda enfrenta diversos obstáculos/desafios, principalmente nos contextos escolares, onde a gestão e a distribuição do tempo não favorecem a inclusão do brincar, livre ou estruturado, como parte integral do desenvolvimento holístico da criança. Assim, os recreios mantêm-se, na sua maioria, com a principal finalidade de descansar ou para as simples pausas (intervalos) entre aulas. Por esse motivo, estes espaços continuam pouco enriquecidos, tornando-os monótonos, pouco variados e com escasso potencial para proporcionar oportunidades enriquecedoras e significativas (Susan L. Ridgers et al., 2007).

Os espaços exteriores devem ser enriquecidos de forma estratégica para que a criança possa desenvolver-se de forma holística. Para isso, devem ser ambientes desafiadores e seguros, capazes de promover várias competências, tanto motoras como sociais (Schipperijn et al., 2024). Deste modo, é essencial que os recreios integrem elementos naturais, materiais e brinquedos com diferentes finalidades, tendo como principal foco torná-lo num espaço inclusivo. Contudo, sem a presença de um educador ou professor que valorize, promova e envolva o brincar como promotor essencial no desenvolvimento de competências, um recreio enriquecido não será suficiente (Zosh et al., 2018).

Todos estes fatores influenciaram nas opções tomadas relativamente à temática da investigação, uma vez que, atualmente, continuamos a deparar-nos com recreios pouco enriquecidos e desafiadores. Por esse motivo, esses espaços acabam por não contribuir para o desenvolvimento integral das crianças, nem potenciam brincadeiras livres com verdadeiro significado.

Objetivos da investigação

Deste modo, o presente estudo pretende analisar a influência do enriquecimento do recreio escolar, com a introdução de materiais estruturados e não estruturados, nos comportamentos lúdico-motores das crianças do 1.º CEB

Para tal, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- I. Identificar e comparar o comportamento lúdico motor antes e após a disponibilização de diferentes materiais no espaço de recreio;
- II. Descrever as brincadeiras realizadas pelas crianças de acordo com os materiais disponibilizados no recreio.
- III. Descrever as opiniões das crianças sobre o recreio antes e após a disponibilização de diferentes materiais no espaço de recreio.

Fundamentação Teórica

A importância de brincar no desenvolvimento da criança

Brincar é um dos direitos internacionalmente integrados na Declaração Universal dos Direitos da Criança e na Adoção pela Assembleia Geral das Nações Unidas da Convenção dos Direitos das Crianças no art.º 31 (Albuquerque, 2000). Com isto, entendemos que é um dever da sociedade, dos contextos educativos, mas especialmente do educador/professor proporcionar ambientes enriquecidos e desafiantes para que as crianças possam explorar e aprender de forma livre.

Na infância, brincar é um comportamento natural, que ocorre por iniciativa própria, que ninguém ensina nem tem a intervenção de um adulto (Neto, 2020; Santer et al., 2007). É uma competência que nasce e que se vai aprimorando com o passar da idade, possuindo uma linguagem que é universal a todos (Neto, 2020).

Para Bento e Dias (2017), estas brincadeiras desenvolvidas nos espaços exteriores ajudam no desenvolvimento e crescimento saudável das crianças. A falta destas experiências na infância contribui para estilos de vida mais sedentários e desconectados do mundo natural.

Para Barros et al. (2023), brincar é a atividade mais importante e natural na vida de uma criança, pois é através desta que as crianças conseguem explorar o mundo que as rodeia e, desta forma, desenvolver competências fundamentais. A partir do brincar, as crianças estão em constante experimentação, testando e explorando várias hipóteses para chegarem a novos conhecimentos sobre o ambiente, os objetos e as pessoas. Por

exemplo, brincar desenvolve habilidades motoras grossas, destreza e força muscular (Barros et al., 2023), mas também habilidades motoras finas, estimula a criatividade e a imaginação das crianças e ainda promove a linguagem e a resolução de problemas (Cankaya et al., 2023; Garaigordobil et al., 2022). Para além das habilidades e competências mencionadas anteriormente, Barros et al. (2023) referem também que brincar proporciona o desenvolvimento de competências sociais, permitindo às crianças partilhar, cooperar, resolver conflitos e comunicar, exprimindo sentimentos, pensamentos e desejos (Garaigordobil et al., 2022).

Assim, é importante que se reconheça o ato de brincar como um verdadeiro promotor do desenvolvimento integral da criança e, conseqüentemente, é fundamental que as escolas, professores e todos os agentes educativos o valorizem e promovam.

As abordagens lúdicas proporcionam excelentes benefícios de aprendizagem, pois, se permitirmos à criança brincar e explorar, mais tarde ela obterá melhor desempenho académico dentro da sala de aula (Weisberg & Zosh, 2018). Contudo, os mesmos autores acreditam também que, quando existe um objetivo curricular específico, poderá acabar por ser mais difícil aprender de uma forma tão pouco estruturada e sem a intervenção de um adulto.

Deste modo, conjugar atividades estruturadas e não estruturadas pode ser o modo mais eficaz na promoção do desenvolvimento multilateral das crianças.

Atividades estruturadas e não estruturadas

Entre as atividades fundamentais para o desenvolvimento integral de uma criança, distinguem-se dois tipos: as atividades estruturadas e as não estruturadas. As atividades estruturadas são planeadas, organizadas e orientadas para um objetivo claro. Podem incluir jogos, geralmente com regras bem definidas, cujo principal propósito é o desenvolvimento de determinadas competências específicas (Heidari-Shahreza, 2024).

Algumas das características destas atividades incluem o seguimento de uma sequência lógica, a presença de supervisão ou orientação por parte de um adulto e o foco em objetivos concretos de aprendizagem (Heidari-Shahreza, 2024).

As atividades estruturadas são dirigidas por um adulto, direcionando as crianças para um objetivo comum e específico, podendo contribuir para melhorar as oportunidades de aprendizagem que as brincadeiras (atividades não estruturadas) proporcionam (Weisberg & Zosh, 2018).

Por outro lado, as atividades não estruturadas são livres e espontâneas, não seguindo uma ordem rígida e permitindo maior autonomia, criatividade e imaginação por parte das crianças envolvidas na atividade ou no jogo não estruturado (Weininger, 1972).

Algumas das características destas atividades ou jogos são, ao contrário das estruturadas, o seu carácter flexível e aberto, o estímulo à criatividade e ao pensamento crítico, o desenvolvimento da autonomia, a ausência de interação ou orientação por parte de um adulto e a inexistência de regras previamente definidas (Weininger, 1972).

Também para Barker et al. (2014), as atividades menos estruturadas promovem o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de autorregulação das crianças. Por outro lado, as atividades estruturadas também melhoram aspetos fundamentais, como o controlo de decisões e ações, apesar de estas serem orientadas por um adulto.

Existem duas referências mundiais na área que defendem, respetivamente, o brincar livre e o brincar estruturado. Piaget (1951), defende que a brincadeira livre e o jogo espontâneo contribuem para o desenvolvimento cognitivo, pois permitem a assimilação de esquemas mentais essenciais à aprendizagem da criança. Por sua vez, Vigotshy (1980) argumenta que a brincadeira ou atividade estruturada, mediada por um adulto, é fundamental, na medida que proporciona um espaço de desenvolvimento cognitivo mais avançado.

McClintic (2014) refere que jogar e brincar de forma livre no exterior têm a mesma, ou até maior, importância do que o brincar no interior da escola, nomeadamente na sala de aula. Para que as oportunidades de aprendizagem no exterior sejam igualmente diversificadas, é essencial atribuir-lhes a mesma relevância, promovendo diferentes experiências com materiais estruturados e não estruturados. Assim, torna-se necessário valorizar estes momentos de brincadeira e oferecer disponibilizar recursos adequados, de natureza variada (McClintic, 2014).

O papel do educador/professor na promoção de aprendizagens através da brincadeira

Existe ainda uma ideia amplamente discutida, relacionada com o facto de muitos educadores e professores acreditarem que as brincadeiras são algo completamente díspar das aprendizagens. Ou seja, não se complementam, acabando por serem vistas como processos inteiramente separados (Weisberg & Zosh, 2018).

As brincadeiras são um dos caminhos mais naturais através dos quais as crianças exploram e aprendem (Weisberg & Zosh, 2018). Optar por uma pedagogia que privilegia a utilização de jogos e brincadeiras poderá revelar-se um mecanismo particularmente eficaz e poderoso para a aprendizagem das crianças (Weisberg & Zosh, 2018).

De acordo com Santer et al. (2007), o educador ou o professor assume um papel fulcral na criação de ambientes que proporcionam recursos e experiências enriquecedoras e desafiantes, permitindo que as crianças brinquem e explorem de forma livre e autónoma sem a intervenção direta de nenhum adulto ou o cumprimento de nenhuma regra fixa.

Assim, Weisberg e Zosh (2018) concluem de que o segredo para retirar o máximo partido dos benefícios proporcionados pela brincadeira e pela jogo consiste em disponibilizar às crianças tanto momentos de brincadeira livre como momentos de brincadeira estruturada. Estas devem combinar a intervenção do adulto com a independência da criança.

Com base nesta perspetiva, compreende-se que o educador ou o professor deve privilegiar a criação de um ambiente onde as brincadeiras sejam intencionalmente planeadas, sem as regras rígidas das atividades formais, mas com objetivos pedagógicos claros. Através dessas brincadeiras, o educador ou o professor pode intervir de forma subtil, apenas quando necessário, propondo desafios que estimulem a curiosidade, o raciocínio e a resolução de problemas.

É também através da brincadeira que o professor pode promover o desenvolvimento de competências fundamentais, como a linguagem, o pensamento crítico, a criatividade, a cooperação e o autocontrolo. Ao integrar o lúdico no processo educativo, desempenha um papel essencial na promoção do equilíbrio entre as dimensões académica e emocional (Heidari-Shahreza, 2024).

Cabe igualmente ao professor permitir que as crianças resolvam, de forma autónoma, os conflitos ou problemas que possam surgir durante a brincadeira, intervindo apenas como mediador quando necessário, e incentivando o respeito mútuo.

Além disso, o professor pode assumir o papel de observador e avaliador, recolhendo informações relevantes sobre o nível de desenvolvimento de cada criança em diferentes domínios. Com base nestas observações, é possível planear e orientar estratégias de intervenção mais individualizadas, específicas e significativas (Pellegrini, 2001).

Por fim, o educador ou o professor deve também assumir um papel social e ético, garantindo que o direito da criança ao brincar seja plenamente respeitado, conforme estabelecido na Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989).

O movimento no desenvolvimento da criança

Se recuarmos ao passado, facilmente identificamos o movimento no quotidiano das crianças, que desenvolviam atividades lúdicas fundamentais para o seu desenvolvimento integral, contribuindo para que se tornassem adultos mais competentes, não só a nível motor, mas também socioemocional e cognitivo (Adolph & Robinson, 2015).

Atualmente, assistimos a um aumento contínuo do sedentarismo, desde as idades mais precoces até à idade adulta (Rato, 2024). Verifica-se um aumento exponencial do número de publicações científicas sobre o sedentarismo infantil nos últimos tempos, o que reflete uma crescente preocupação, a todos os níveis, com os impactos do comportamento sedentário nas crianças. Consequentemente, a diminuição da saúde física, o aumento da obesidade e dos problemas cardiovasculares têm um impacto direto nos aspetos psicológicos e nas relações entre o estilo de vida, o ambiente familiar e o escolar (Idamokoro, 2025). Esta inatividade física torna cada vez mais difícil encontrar crianças com um nível de desenvolvimento motor adequado à sua faixa etária (Farias et al., 2022).

Para colmatar este aumento do sedentarismo em idades tão precoces, a escola e a família assumem um papel fulcral na promoção de atividades físicas e na redução do tempo sedentário entre crianças (Idamokoro, 2025). Porém, atualmente, muitos pais

dispõem de pouco tempo para os filhos (Wikle & Cullen, 2023), sendo o uso excessivo da tecnologia um fator que contribuiu para este problema. As novas tecnologias, portáteis e de fácil acesso, tornaram-se parte integral das rotinas das crianças e dos jovens (Rato, 2024), existindo, assim, cada vez menos tempo e espaço para o movimento e a brincadeira, que são essenciais no quotidiano infantil.

A motricidade consiste no conjunto de transformações e respostas verificáveis ao nível dos movimentos e das atividades humanas, na adaptação ao meio em que o indivíduo se insere, seja este social ou físico (Neto, 2004). Esta atividade motora pode manifestar-se de forma moderada ou intensiva, envolvendo uma atividade simbólica ou um jogo de regra (Neto, 2004). São fundamentais, desde tenra idade, a adaptação, a quantidade e qualidade do estímulo proporcionados às nossas crianças em contexto escolar (Gallahue & Ozmun, 2005; Neto, 2004).

O movimento é e deverá ser sempre o centro da vida ativa da criança (Gallahue, 2010). Tal como já referido, é através do movimento que a criança adquire aprendizagens, promovidas pelas interações com o meio e com as pessoas que as rodeiam, contribuindo para construção de um conhecimento social (Neto, 2020). Esta ação não só desenvolve habilidades motoras, como também contribui para o desenvolvimento de competências sociais. É através das brincadeiras e dos movimentos que as crianças interagem, cooperam e se ajudam mutuamente.

Gallahue e Ozmun (2005) distinguem o movimento em três categorias: os movimentos locomotores, manipulativos (ou de controlo de objetos) e os estabilizadores (ou de controlo postural), caracterizando-os do seguinte modo:

- Movimentos locomotores: caracterizam-se pela mudança de posição do corpo sobre um ponto fixo, como por exemplo, andar, correr, saltar, entre outros.
- Movimentos manipulativos: caracterizam-se pela realização ou receção de um objeto/material, como por exemplo, lançar, chutar, receber, entre outros.
- Movimentos estabilizadores: incluem movimentos que envolvem estabilidade, isto é, manter o equilíbrio em relação à força gravítica, como por exemplo, rodopiar, virar, inclinar, entre outros.

A estimulação destes movimentos pode ocorrer de diversas formas e em diferentes contextos, como o familiar, escolar, prática desportiva e eventos culturais. O estímulo em contexto familiar assume um papel extremamente relevante, promovendo a exploração de materiais, momentos de brincadeira livre e a adoção de uma vida mais ativa, com passeios, caminhadas ou idas ao parque (Eira, 2013). Além disso, a família constitui um modelo fundamental na adoção de estilos de vida ativos (Eira, 2013).

O contexto escolar é igualmente essencial na promoção do movimento. No âmbito das atividades estruturadas, é a disciplina de Educação Física que assume a responsabilidade pelo desenvolvimento das habilidades motoras. Apesar de estar presente em todos os níveis de ensino, é na educação pré-escolar e no 1º.CEB que esta assume maior relevância, pois coincide com o período de desenvolvimento motor mais acentuado da criança (Gallahue & Ozmun, 2005).

Também os contextos comunitários e sociais, como a pertença a um clube desportivo ou a participação em eventos culturais, são relevantes na estimulação do movimento, uma vez que ampliam e diversificam as experiências motoras e sociais (Pate et al., 2011).

Para Santos (2011), a atividade física e desportiva, tanto nos contextos escolares como não escolares, contribui para a integração social das crianças e jovens, promovendo o desenvolvimento de competências sociais. Estas competências são fomentadas através dos jogos de colaboração e competição, que exigem a empatia, a coordenação de esforços e o trabalho em equipa em prol de um objetivo comum.

Posto isto, apesar da comprovada relevância do movimento na vida das crianças, continuam a existir inúmeros entraves à sua promoção no quotidiano (Pate et al., 2011). Um dos principais obstáculos é a falta de recreios desafiadores, capazes de estimular as crianças a movimentarem-se e a serem ativas. As crianças continuam a dispor de pouca liberdade de ação e voz nas decisões sobre a organização dos recreios e sobre a utilização de materiais estruturados e não estruturados (Cohen et al., 2023).

Por outro lado, a Educação Física, disciplina responsável por promover atividades estruturadas e desenvolver diferentes habilidades motoras, ainda tem pouca expressão e nem sempre é valorizada como deveria (Laureano et al., 2014). Nos espaços

comunitários, as oportunidades também são limitadas, uma vez que a competição leva frequentemente à seleção dos mais aptos, onde nem todos participam (Andersen & Bakken, 2019).

Como referido anteriormente, o principal entrave continuam a ser a falta de tempo e de espaços adequados, que permanecem pouco diversificados e pouco desafiadores. A Educação Física e o brincar no exterior são, muitas vezes, desvalorizados pelos professores ou educadores, que tendem a colocá-los em segundo plano ou a substituí-los por atividades extracurriculares (Condessa, 2019).

Para Maia et al. (2023), os professores assumem um papel fundamental na desmistificação da ideia de que a Educação Física se limita ao desenvolvimento motor, demonstrando que esta disciplina, eminentemente prática, possuiu também intencionalidade pedagógica, conhecimento, saberes e valores.

Atualmente, muitos são os obstáculos à prática de Educação Física nos contextos escolares, especialmente no 1.º CEB. Estes obstáculos resultam, em parte, na perceção de que a disciplina pode ser substituída por uma corrida no exterior, momentos de recreio ou outras atividades, como natação ou atletismo (Condessa, 2019). Além disso, o aumento da exigência curricular, cada vez mais rigorosa, tem levado a que as disciplinas de carácter mais prático, como a Educação Física, fiquem frequentemente em segundo plano (Dudley & Burden, 2020).

Assim, para que a atividade motora aumente, é essencial que as crianças tenham oportunidade de participar em contextos estruturados e não estruturados. O brincar e o jogar de forma livre, sem a intervenção direta de adultos, favorecem a exploração motora. Por outro lado, as atividades estruturadas, orientadas por um adulto com objetivos pedagógicos específicos, desempenham igualmente um papel essencial na promoção da atividade motora. Os contextos educativos são, portanto, ideais para integrar ambas as abordagens, promovendo um desenvolvimento equilibrado e global.

Os recreios escolares, a importância de os enriquecer e de os tornar desafiantes

Atualmente, as crianças passam grande parte do seu tempo em contexto escolar e em atividades relacionadas com o mesmo. Após o horário letivo, são frequentemente encaminhadas para atividades extracurriculares que, para além de serem consideradas benéficas pelos encarregados de educação, funcionam também como uma forma de ocupação durante o período de trabalho dos pais (Rocha et al., 2019). Consequentemente, as crianças dispõem de pouco tempo livre e, portanto, de poucas oportunidades de brincadeira livre, momentos essenciais para explorar o seu corpo, tomar consciência do mesmo e das suas capacidades (Neto, 2020). Por este motivo, cabe também à escola garantir que estas oportunidades existem, sendo o espaço e o tempo de recreio o ideal para a promoção de comportamentos lúdico-motores.

É cada vez mais evidente a importância que os recreios escolares podem ter no quotidiano das crianças, sobretudo quando são enriquecedores e desafiantes.

O recreio não é apenas um espaço de lazer, é igualmente um local repleto de oportunidades que promovem o desenvolvimento integral dos alunos (Hodges et al., 2022). Trata-se de um espaço exterior que se constitui também como uma verdadeira ferramenta educativa, pois, como vimos anteriormente, permite desenvolver competências de autorregulação, criatividade e pensamento independente, além de estimular a imaginação, a resolução de problemas e a liderança entre pares ou em grupo (Pellegrini & Bohn, 2005). Para além do desenvolvimento motor, o recreio é um espaço indispensável para a promoção de competências sociais e emocionais, onde se trabalham competências tais como a cooperação, a resolução de conflitos e a empatia (Pellegrini & Bohn, 2005; Silva et al., 2020).

Contudo, para que o recreio escolar contribua efetivamente para a aquisição de competências cognitivas, sociais, emocionais e físicas, é crucial que se trate de um espaço exterior de qualidade, bem supervisionado, seguros, acessíveis a todos e bem equipados (Ramstetter et al., 2010). Segundo estes autores, o recreio não estruturado, ou seja, livre, desempenha um papel fundamental, pois estimula a criatividade, a socialização e a autorregulação (Ramstetter et al., 2010).

Os intervalos representam momentos privilegiados em que as crianças têm a oportunidade de explorar, brincar e interagir com o meio envolvente. O brincar e as atividades lúdico-motoras constituem recursos educativos valiosos, não apenas pelo carácter lúdico, mas também pelo seu potencial para promover experiências significativas mediadas pelo educador ou professor (Moyles, 2006).

O enriquecimento dos espaços exteriores dos contextos escolares é, portanto, fulcral para proporcionar às crianças a oportunidade diária de enfrentar desafios que contribuam para o desenvolvimento holístico. Apesar desta ideia ser cada vez mais discutida, a verdade é que as crianças continuam a passar a maior parte do tempo em espaços interiores, sentadas, privilegiando-se o desempenho académico em detrimento de outros domínios do desenvolvimento, nomeadamente, o motor e o socioemocional (Silva, 2017).

Para o enriquecimento dos recreios não são necessários materiais dispendiosos ou de grandes dimensões (Lopes et al., 2012). Estes materiais podem ser estruturados ou não estruturados.

Os materiais estruturados podem se organizar em três categorias, sendo estas, as marcações no chão (*playground marking*) que são zonas demarcadas para atividades específicas, as estruturas físicas (*physical structures*), isto é, equipamentos fixos e, por último, os equipamentos de jogo (*game equipment*). A combinação destas três categorias, promovem significativamente a atividade física durante o tempo de recreio (Escalante et al., 2014).

De acordo com Sumiya & Nonaka (2021), estes materiais, além de economicamente acessíveis, promovem um aumento da atividade física global e da diversidade de brincadeiras individuais, permitindo uma exploração mais ampla do espaço modificado. No final do estudo, os autores concluíram que materiais estruturados simples podem modificar de forma significativa o comportamento lúdico e aumentar atividade física das crianças (Sumiya & Nonaka, 2021).

Por outro lado, os materiais não estruturados, ou peças soltas são, segundo Pereira et al. (2023), objetos móveis e versáteis que não possuem um objetivo pré-definido. Podem ser manipulados e combinados livremente pelas crianças, estimulando

a imaginação, criatividade e as brincadeiras autodirigidas, isto é, sem a intervenção de um adulto (Pereira et al., 2023). Para Lee et al. (2020), as principais vantagens da utilização destes materiais baseiam-se na possibilidade de criação de jogos livres, narrativas espontâneas e novas formas de utilização de objetos. Para além disso, favorecem a resolução de problemas e o pensamento crítico, uma vez que, ao manipular peças soltas, as crianças aprendem por tentativa e erro, desenvolvendo assim competências cognitivas. A manipulação destes materiais também potencia o desenvolvimento social e emocional, através de competências como a cooperação, a empatia e a comunicação entre pares. Paralelamente, promove habilidades motoras finas e grossas, estimula o raciocínio lógico e despertada a curiosidade científica. Estes materiais ainda contribuem para a consciência ambiental, uma vez que podem ser reutilizados materiais reciclados ou naturais (Lee et al., 2020; McClintic, 2014; Stroobants, 2020).

Para além dos espaços educativos, os membros da comunidade escolar assumem um papel fundamental no enriquecimento e dinamização destes espaços. Não basta dispor de um bom contexto e de um espaço exterior adequado. Assim, deve garantir-se que as crianças têm sempre acesso a materiais estruturados e não estruturados (McClintic, 2014; Stroobants, 2020).

Na última década, a criança passou a ser reconhecida como um agente ativo no seu processo educativo. Consequentemente, o professor deixou de ser o único transmissor de conhecimento, tornando-se num mediador que partilha a responsabilidade de aprendizagem com os alunos. Por este motivo, deve preocupar-se em proporcionar momentos de aprendizagem estruturada e não estruturada, garantindo que os espaços de recreio sejam reconhecidos e utilizados como verdadeiros espaços de aprendizagem, momentos esses importantes na promoção de oportunidades motoras ricas e desafiantes.

Neste espaço, é essencial que as crianças tenham oportunidade de realizar vários tipos de atividades como jogos simbólicos individuais, ou em grupo, onde a criança se coloca em situações de faz de conta (Westby, 2017); jogos tradicionais que são os jogos que fazem parte de um povo e da identidade cultural do mesmo (Pereira et al., 2023); jogos de mesa que se realizam quando a criança executa um jogo ajoelhado, sentado ou

de pé em relação a um local não interferindo na motricidade grossa, mas sim na motricidade fina (Sutton-Smith, 2001); Jogos de oposição e decisão que não possuem materiais, onde as crianças assumem determinados papéis como por exemplo atacantes ou defesas; Jogos de objetos/construção que permitem o desenvolvimento da motricidade fina de quem os executa, manipulando ou construindo objetos; jogos sociais onde existe interação entre dois ou mais indivíduos e por último, os jogos de precisão onde existe a manipulação de diversos materiais com o objetivo de alcançar ou acertar num alvo, sendo este fixo ou móvel (McClintic, 2014).

Os recreios escolares são concebidos para as crianças, mas, planeados por adultos. É fundamental incluir as próprias crianças nesse processo, de forma a compreender o que as motiva e desafia, oferecendo-lhes uma variedade de oportunidades e experiências enriquecedoras (Silva et al., 2020).

Desta forma, compreende-se a importância do enriquecimento dos recreios dos contextos escolares. É nos intervalos que as crianças conseguem brincar, correr, saltar e explorar de forma livre e espontânea, adquirindo aprendizagens que ultrapassam as competências académicas esperadas para a sua idade. Ao proporcionar um ambiente desafiador e motivador, estaremos a contribuir para o desenvolvimento de crianças felizes, capazes e realizadas, em todas as dimensões sendo elas a nível cognitivo, motor, social e afetivo.

Estudos Empíricos

Neste ponto, irei apresentar algumas investigações relacionadas com a temática dos recreios, a importância do seu enriquecimento e a sua influência que exercem no comportamento lúdico motor das crianças do 1ºCEB, bem como a perceção que estas têm sobre os mesmos.

O estudo “The Impact of Structured Play on Early Literacy Skills in a Kindergarten Classroom”, desenvolvido por Adams (2018) no âmbito do seu doutoramento, envolveu nove crianças do 1.º ano de escolaridade. A autora procurou responder à questão: “Como a implementação de uma Unidade de Brincar Estruturado impacta as habilidades iniciais de alfabetização (rimas) em crianças do 1.º ano de escolaridade?” (Adams, 2018). O estudo, de natureza investigação-ação, baseou-se num modelo pré-teste e pós-teste

com um único grupo, ao longo de quatro semanas. As crianças realizaram testes de consciência fonológica antes e depois da intervenção, complementados por observações e registos em diário de campo. Os resultados mostraram que o brincar estruturado, com foco em jogos de rimas, contribuiu para o desenvolvimento das habilidades iniciais de literacia das criança (Adams, 2018).

Entre os artigos científicos analisados, destaca-se o “Don’t hog, share and just let your imagination flow: lessons from structured and unstructured loose parts play in middle primary school classrooms”, desenvolvido por Kym Simoncini e Katy Meeuwissen em junho de 2024. Participaram duas turmas do 4º e 5º ano, num total de 46 anos, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos, e duas professoras. Os autores deste artigo científico procuram, ao longo do estudo, responder à seguinte questão, “Que benefícios em termos de imaginação, habilidades do século XXI, podem emergir do uso de “loose parts play”, tanto estruturado como não estruturado, em sala de aula?”. A investigação decorreu ao longo de oito semanas, com sessões semanais de uma hora. Um grupo trabalhou com desafios estruturados, enquanto o outro teve liberdade total para explorar os materiais. A recolha de dados incluiu inquéritos, grupos focais e entrevistas às professoras, numa abordagem mista (quantitativa e qualitativa). Os resultados revelaram que ambos os tipos de brincadeira promoveram o envolvimento, a criatividade e o desenvolvimento de competências sociais, como a colaboração, partilha e empatia. As professoras destacaram ainda a importância da inclusão e da cooperação. Os autores concluíram que tanto o brincar estruturado como livre devem ser incorporados no currículo escolar (Simoncini & Meeuwissen, 2025).

Em 2019, Augusto Pereira, da Escola Superior de Educação de Viseu, desenvolveu um estudo intitulado “Recreio: Espaço educativo promotor de aprendizagens nas crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico”, com o objetivo de compreender o papel do recreio enquanto espaço educativo. A investigação, de natureza qualitativa, baseou-se na observação e análise das práticas e perceções das crianças durante o recreio. O estudo envolveu cerca de 30 crianças, com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos, observadas em dois espaços distintos, para comparação das dinâmicas e aprendizagens em diferentes contextos. Para tal, o autor realizou a observação não participante, introduzindo objetos no espaço para compreender de que forma a

organização e os materiais influenciam o brincar. Os resultados demonstraram que o recreio é um espaço fundamental para o desenvolvimento global das crianças, promovendo aprendizagens sociais, emocionais e cognitivas. Concluiu-se ainda que a organização do espaço e a disponibilização de materiais influenciam positivamente a qualidade do brincar e o envolvimento das crianças nas atividades lúdicas, sendo fundamental valorizar o espaço exterior e integrá-lo na dinâmica pedagógica (Pereira, 2019).

Por sua vez, o artigo científico intitulado “Play during recess: primary school children’s perspectives and agency”, desenvolvido por Styliani Prompona, Despina Papoudi e Kallirroï Papadopoulou, envolveu 82 participantes, com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos, de numa escola primária em Atenas, Grécia. O objetivo geral foi compreender as perceções das crianças sobre o papel e o significado de brincar durante o recreio escolar, recorrendo a uma abordagem qualitativa. Os dados foram recolhidos através de grupos focais, com questões de resposta aberta que encorajaram as crianças a expressar opiniões sobre brincadeiras, as interações entre colegas e os aspetos socioemocionais relacionados como a resolução de conflitos. Os resultados indicaram que as crianças valorizam o brincar durante o recreio, considerando-o essencial para o seu desenvolvimento integral e para o fortalecimento das relações sociais entre pares (Prompona et al., 2020).

O estudo “Recreios escolares como recursos educativos: contributos para as aprendizagens de crianças do 1.º ciclo do ensino básico”, desenvolvido pela Joana Martins em 2021, para a obtenção do grau de Mestre na ISPA, contou com a participação de 23 crianças (12 do sexo feminino e 11 do sexo masculino). O objetivo principal foi analisar as oportunidades proporcionadas pelo recreio enquanto recurso educativo no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Como técnicas e instrumentos de investigação, foram utilizadas observações participantes (com as notas de campo e grelha de observação), mapeamento com registo fotográfico e à entrevista. Durante as primeiras seis semanas, realizaram-se observações participantes, nas quatro semanas seguintes, as crianças foram convidadas a selecionar e realizar algumas propostas do ficheiro “Lá Fora”. A principal conclusão do estudo foi que o trabalho realizado no exterior desperta o interesse das crianças e promove aprendizagens mais envolventes favorecendo

momentos de interação, partilha e cooperação. Assim, a utilização dos recreios escolares revela-se uma estratégia eficaz para promover aprendizagens significativas e valorizar os contextos exteriores (Martins, 2021).

O estudo “As concepções e a importância do brincar: um estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico”, desenvolvido por Catarina Correia Mestre na Escola Superior de Educação de Lisboa, em 2023/2024, para obtenção do Grau de Mestre, adotou uma abordagem qualitativa, recorrendo à observação, a grupos focais e registo fotográfico para analisar as perceções das crianças sobre o brincar. Este estudo foi realizado com duas turmas, totalizando cerca de 45 alunos, com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos. Para o desenvolvimento deste estudo, a autora definiu a seguinte questão: “Quais são as concepções das crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre o brincar e qual a importância que atribuem a esta prática no contexto escolar?” (Mestre, 2024). Para responder a esta questão, Mestre (2024) observou diretamente as crianças durante os momentos de brincadeira e, posteriormente, utilizou grupos focais para aprofundar as perceções e opiniões das mesmas. As fotografias serviram como suporte visual para comentar e refletir sobre as atividades lúdicas. Os resultados indicaram que as crianças reconheceram o brincar como uma atividade fulcral para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo valorizando especialmente as brincadeiras ao ar livre (Mestre, 2024).

Por fim, o estudo desenvolvido por Diana Silva em novembro de 2024, intitulado “O comportamento lúdico-motor de crianças em contextos diferenciados: realidades e oportunidades na Educação Pré-Escolar”, teve como objetivos descrever o comportamento lúdico-motor das crianças em diferentes contextos não estruturados e comparar o nível de desempenho motor das crianças antes e após o programa de intervenção. Participaram 11 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, tendo sido utilizado o instrumento Test of Gross Motor Development- Second Edition (TGMD-2) para recolha de dados. O programa de intervenção teve duração de cinco semanas, com duas sessões semanais, uma estruturada e outra sessão não estruturada. Os resultados reforçaram a importância da Educação Física e das oportunidades de participação das crianças em atividades lúdico motoras, tanto estruturadas como não estruturadas (Silva, 2025).

Metodologia

Neste capítulo, serão apresentadas as opções metodológicas adotadas no estudo, acompanhadas da respetiva justificação. Proceder-se-á também à caracterização da amostra, à descrição dos instrumentos e dos procedimentos de recolha de dados, bem como à explicação do protocolo de observação, e do tratamento dos dados.

Opções de carácter metodológico

A escolha da abordagem metodológica desta investigação foi definida em conformidade com os objetivos de estudo delineados. Assim, o presente trabalho assume um carácter predominantemente quantitativo, de natureza descritiva/comparativa, tendo como principal objetivo analisar a influência do enriquecimento do recreio escolar, através da introdução de materiais estruturados e não estruturados, nos comportamentos lúdico-motores das crianças.

Para a realização da investigação, recorreu-se à proposta de Braun e Clarke (2006), uma abordagem que permite identificar, organizar e interpretar os dados de forma sistemática e flexível. A investigação quantitativa implica a quantificação dos dados com o propósito de testar hipóteses e estabelecer relações entre variáveis, recorrendo a instrumentos de pesquisa padronizados, como questionários. A análise dos dados obtidos é efetuada através de métodos estatísticos, possibilitando a formulação de conclusões objetivas (Ghanad, 2023).

Este estudo tem uma abordagem essencialmente positivista, frequentemente associada à investigação quantitativa, que se baseia na existência de uma realidade objetiva e mensurável. Este paradigma privilegia a experimentação e a verificação de hipóteses, segundo o modelo hipotético-dedutivo, garantindo a objetividade da pesquisa através da distinção entre investigador e objeto de estudo (Park et al., 2020).

Para a recolha de dados, foram respeitadas as principais normas éticas da investigação científica. Foi solicitado um pedido de consentimento aos Encarregados de Educação (*Anexo 1*) e assentimento informado aos alunos para a participação no estudo (*Anexo 2*), sendo sempre garantidos o anonimato e a confidencialidade de todos.

Caracterização da amostra

O estudo foi realizado numa escola do 1.º CEB do concelho de Viana do Castelo. Participaram 23 crianças pertencentes a uma turma do 3.º ano de escolaridade, das quais 14 são do sexo feminino (60,9%) e 9 do sexo masculino (39,1%), com idades compreendidas entre os oito e os dez anos de idade ($9,439 \pm 0,52$).

Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

Para descrever as opiniões das crianças sobre o recreio antes e após a disponibilização de diferentes materiais no espaço exterior, foi aplicado um inquérito por questionário, adaptado de Pereira (2016) (Anexo 3). O questionário estava dividido em quatro partes: (I) Recreio escolar/ Espaços exteriores; (II) Práticas realizadas e preferidas; (III) Interação entre pares e (IV) Jogos tradicionais.

Este questionário foi aplicado antes e após a intervenção, em formato de papel, durante uma parte de uma aula. Inicialmente, o questionário foi lido em voz alta, sendo posteriormente esclarecidas todas as dúvidas, sem que fossem fornecidas respostas às questões. De seguida, os alunos responderam de forma individual e autónoma, com o esclarecimento de quaisquer dúvidas surgidas durante o preenchimento.

Para identificar e comparar o comportamento lúdico-motor antes e após a disponibilização de diferentes materiais no recreio, recorreu-se à técnica de observação como método de recolha de dados. A observação não participante consiste na observação de um grupo e do seu comportamento sem intervenção direta do investigador, de forma a não influenciar as ações desenvolvidas e a permitir que estas ocorram de forma espontânea. Os principais objetivos desta observação são observar fenómenos sociais na sua naturalidade, sem interferência do pesquisador, aumentar a objetividade, reduzindo o risco de influenciar ou enviesar os dados obtidos, captar a complexidade da realidade social, proporcionando uma visão holística e informações que não seriam obtidas através das entrevistas ou questionários, fortalecer a validade e a profundidade da análise e ampliar os caminhos interpretativos (Martínez Barrios, 2024).

As crianças foram observadas no seu recreio escolar em dois momentos de aproximadamente 45 minutos, antes e após o enriquecimento do recreio com diferentes materiais. A observação foi não participante e realizada em diferido, de modo a não influenciar as brincadeiras nem a utilização dos materiais, estruturados ou não estruturados. Tal como refere Smith (2010), a observação não participante permite analisar o comportamento das crianças em contextos naturais, nos quais as brincadeiras ocorrem de forma espontânea. Recorreu-se a gravações audiovisuais, garantindo a possibilidade de observar, posteriormente, os comportamentos de todas as crianças da turma.

A intervenção teve a duração de quatro semanas e consistiu na disponibilização de materiais estruturados e não estruturados no espaço de recreio escolar.

Para análise dos registos audiovisuais foi utilizada uma escala de observação do Comportamento Lúdico-Motor baseada em Matos (2012), Saraiva e Conceição (2014), Pontes e Saraiva (2011) e Silva et al. (2025), como também o diário de campo.

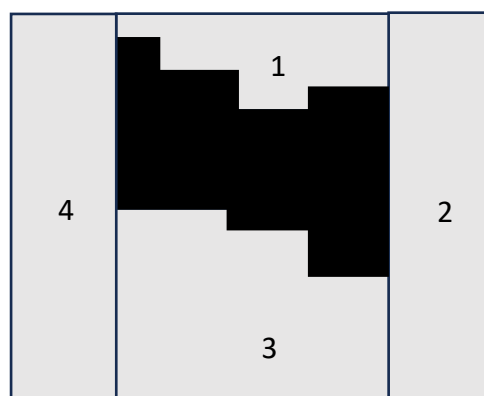
As categorias comportamentais desta escala foram adaptadas às necessidades do presente estudo. Descreve-se de seguida cada uma das categorias de observação que constituem a escala referida.

→ Quanto à observação da dimensão do movimento, estabeleceram-se as seguintes categorias:

- **Envolvimento Físico** (Figura 11): Local ocupado nos espaços do recreio. **Exemplo:** Os espaços 1, 2, 3 e 4.

Figura 11

Envolvimento físico do contexto



- **Atividade motora-** desempenhos motores manifestados pela criança de forma moderada ou intensiva e envolvendo uma atividade simbólica ou de jogo de regras. Exemplos: joga à bola, joga ao macaquinho chinês, anda de triciclo, joga ao bowling, etc.

- **Movimentos locomotores-** aqueles que implicam mudanças de posição e localização do corpo. Exemplos: correr, andar, subir, descer, escorregar, parar, pedalar, saltar, transpor.

- **Movimentos posturais-** aqueles que implicam alteração postural, sem necessidade de deslocamento espacial. Exemplos: equilibrar-se, desequilibrar-se, levantar-se, sentar-se, inclinar-se, encostar-se, de pé, baloiçar, baixar-se, cair, etc.

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

Relativamente ao tipo de atividade:

- **Jogos Simbólicos**

Estes jogos, envolvem a criança em situações de faz de conta, em par, grupo ou de forma individual. Por exemplo: Jogar às mães e aos pais, cabeleireiros, polícias e ladrões, lutas e aos professores.

- **Jogos Tradicionais**

Estes jogos, designam-se de jogos tradicionais porque fazem parte de um povo e da sua identidade cultural. Estes são ainda transmitidos de geração em geração ao longo de vários anos. Por exemplo: Saltar à corda, petanca, jogo da macaca, escondidas e apanhadinhas.

- **Jogos de Mesa**

As crianças executam jogos de mesa ajoelhados ou sentados em algum local, apesar de serem designados de jogos, não interferem na motricidade grossa de quem os pratica. Por exemplo: Jogar às cartas, jogar com cromos, etc.

- **Jogos de Perseguição/Luta**

Jogos onde as crianças, sozinhas ou com vários participantes, tentam apanhar-se uns aos outros tocando e fugindo dos restantes elementos. Ao contrário dos jogos de mesa,

estes integram habilidades como corridas, estratégias, agilidade, velocidade e reflexos rápidos. Por exemplo: Escondidinhas, apanhadinhas e jogos de lutas.

- **Jogos de oposição e decisão**

As crianças assumem determinados papéis nos jogos, como por exemplo, serem atacantes ou defesas. Estes jogos não possuem a manipulação de materiais. Por exemplo: Jogo do ataque à “nave”.

- **Jogos de objetos/construção**

Jogos que permitem o desenvolvimento da motricidade fina da criança, manipulando ou construindo objetos.

- **Jogo social**

Os jogos sociais baseiam-se nas situações de interação entre dois ou mais indivíduos, em que as crianças criam expectativas de que devem seguir certas regras.

- **Jogos de precisão**

Estes jogos permitem a manipulação de diversos materiais com o objetivo de acertar em algum alvo, sendo este fixo ou móvel (exemplo: cestos, balizas, alvo, entre outros).

- **Atividade Variada**

- **Dançar**

Este momento, designa-se como forma de expressão artística por parte de quem a executa, podendo ser realizada sozinha ou em grupo, com ou sem música. Em geral, são efetuados movimentos corporais, que exprimem sentimentos, ideias ou emoções. Exemplo: improvisação ou imitação de coreografias através de diversos movimentos corporais.

- **Passear**

Ao passear ou caminhar, a criança desloca-se ao seu ritmo sem nenhuma finalidade ou preocupação sem ser andar e observar. Exemplo: as crianças deslocarem-se às voltas ao edifício.

- **Sem Atividade**

Nesta situação, a criança não se encontra em nenhuma das atividades mencionadas anteriormente. Exemplo: sentada a observar o que se passa ao seu redor.

Relativamente às formas de organização:

- **Isolada**- a criança encontra-se sozinha durante as suas explorações.
- **Em grupo**- a criança realiza as suas explorações com a companhia de outras crianças.

Para análise dos dados recolhidos através da escala de observação, recorreu-se à técnica da "criança focal" (Altmann, 1974; Duarte Cordazzo et al., 2008; Perry et al., 2021; Rodrigues de Amorim et al., 2018). Esta técnica consiste na observação individual de uma criança durante um período de o tempo previamente estipulado. Neste estudo, em cada um dos momentos de observação, cada criança foi observada durante quatro períodos de aproximadamente 45 minutos, sendo que, em cada período, a observação de cada criança teve a duração de 2 minutos, divididos em quatro momentos de 30 segundos.

A câmara utilizada foi de um telemóvel Iphone 12 pro, equipado com câmara de traseira tripla: cada uma com sensor de 12 megapixels — Ultra Wide (13 mm), Wide (26 mm, f/1.6) e Telephoto (52 mm, f/2.0). O equipamento foi sempre colocado em locais previamente testados e estrategicamente selecionados, com o objetivo de captar vários ângulos de filmagem que permitissem observar todas as crianças em simultâneo.

Para descrever as brincadeiras realizadas pelas crianças em função dos materiais disponibilizados no recreio, recorreu-se ao diário de campo, com o intuito de registar não apenas as brincadeiras e a forma como os materiais foram utilizados, mas também conversas, os gestos e as emoções manifestadas no decorrer de cada interação e de cada brincadeira (Bogdan & Biklen, 1994). Semanalmente, foram descritas as brincadeiras realizadas pelas crianças com os diferentes materiais disponibilizados.

Descrição do programa de intervenção

A intervenção recorreu ao longo de quatro semanas e teve como principal objetivo o enriquecimento do espaço de recreio da escola. Na primeira semana, foi colocada no recreio uma caixa com cinco gavetas, contendo diferentes materiais estruturados e não estruturados (Figura 12). Esses materiais permaneceram disponíveis durante toda a semana, podendo sofrer alterações consoante os interesses das crianças.

Figura 12

Caixa de materiais

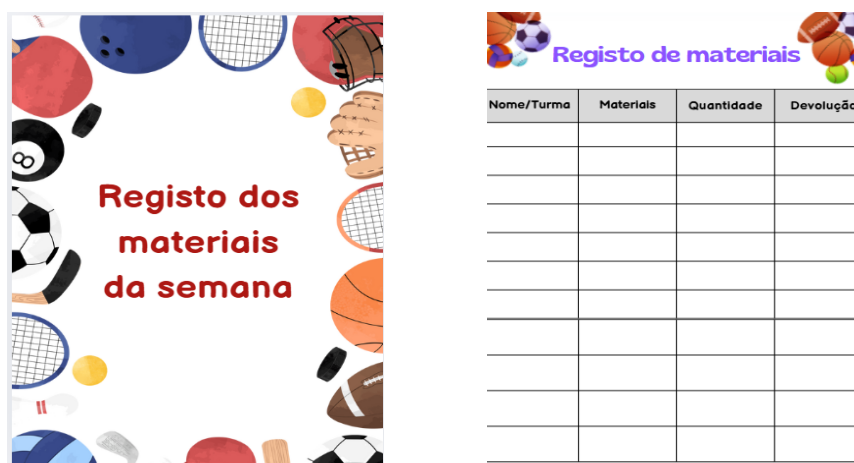


Cada caixa estava etiquetada com a fotografia e o nome do respetivo material. Em cada uma das semanas foram introduzidos e/ou substituídos parte dos materiais.

Em cada semana existia um grupo, organizado pelas próprias crianças, responsável pelo auxílio, supervisão da requisição, devolução do material, bem como por zelar pelo seu bom uso e reportar todas as situações que considerassem relevantes.

Figura 13

Caderno de registo de materiais



The image shows the cover and the first page of a notebook titled 'Registo dos materiais da semana'. The cover is decorated with various sports equipment like soccer balls, basketballs, and tennis rackets. The title is in red. The first page is a table with the title 'Registo de materiais' at the top. The table has four columns: 'Nome/Turma', 'Materiais', 'Quantidade', and 'Devolução'. There are 10 empty rows for recording.

Nome/Turma	Materiais	Quantidade	Devolução

Para a requisição do material, era colocado, junto à caixa, um caderno com várias folhas, em que cada uma continha uma tabela onde cada criança tinha de indicar o seu nome, o nome do material que pretendia requisitar e a respetiva quantidade (Figura 13).

Durante esses momentos, o grupo responsável, ajudava os mais novos e orientava o processo de requisição dos materiais. No final do intervalo, o mesmo grupo era também responsável por verificar se todos tinham assinado a coluna da devolução e se os materiais estavam devidamente entregues.

Todas as crianças da escola tiveram a oportunidade de usá-los, sendo que inicialmente foram estipuladas e anexadas regras junto à caixa dos materiais (Figura 14).

Figura 14

Regras para o uso dos materiais



The image shows a poster titled 'REGRAS' with a red exclamation mark. It lists eight rules for using the materials, each preceded by a red dot. The rules are written in Portuguese.

REGRAS !

- Só podem começar a escolher os materiais com a presença de todas as turmas no intervalo.
- Para utilizarem o material, deverão preencher a folha de registo.
- Após a utilização dos materiais, deverão registar na folha a devolução do mesmo.
- Cada um apenas poderá requisitar um material de cada vez.
- Não podem requisitar o mesmo material dois dias seguidos.
- Se o material que querem estiver ocupado, devem esperar ou brincar em conjunto.
- No final do intervalo, todos os materiais deverão voltar ao sítio de onde foram retirados.
- A folha de registos, deverá ser preenchida com o nome, turma, material requisitado e após a utilização deverão registar a devolução do mesmo.

Tabela 2

Tabela dos materiais semanais

Semana	Materiais Estruturados	Materiais não estruturados
1ª semana	• Bolas de futebol; • Sacos de saltar; • Arcos; • Jogos de lançamento; • Petanca;	• Folhas de papel
2ª semana	• Jogo do Bowling • Cordas; • Jogo tiro ao alvo; • Arcos; • Jogos de lançamento; • Cones;	• Tampas de iogurte de fruta
3ª semana	• Arcos pequenos; • Bolas de pingue-pongue; • Bolas saltitonas; • Bolas médias; • Cones; • Jogos de lançamento; • Cordas;	• Caixas de ovos
4ª semana	• Todos os materiais anteriormente disponibilizados.	• Todos os materiais anteriormente disponibilizados.

As crianças de toda a escola puderam requisitar os materiais no intervalo escolares, no período da tarde após a hora de almoço, seguindo e respeitando sempre as regras estipuladas. Os materiais estruturados e não estruturados foram organizados semanalmente numa tabela com o objetivo de proporcionar às crianças oportunidades de explorarem todos os materiais disponibilizados (Tabela 2).

Tratamento dos dados

O tratamento estatístico será realizado através de análises descritivas, recorrendo a indicadores de tendência central e de dispersão, como a média, o desvio padrão e frequências absolutas e relativas. Será igualmente aplicado um teste de natureza inferencial mais adequado aos dados recolhidos para comparar o comportamento lúdico-motor das crianças antes e após o enriquecimento do recreio escolar. O software utilizado será o IBM SPSS, versão 29.

Fases do estudo e calendarização

Este estudo foi realizado entre fevereiro de 2025 a outubro de 2025 (*Tabela 3*)

Tabela 3

Fases de estudo e calendarização

Data	Fases de estudo
fevereiro de 2025	Definição do tema. Revisão da literatura.
março de 2025	Pedido de autorização aos Encarregados de Educação. Pedido de consentimento aos alunos. Elaboração do programa de intervenção. Aplicação dos questionários, antes da intervenção. Revisão da literatura.
abril de 2025 a maio de 2025	Revisão da literatura. Realização do programa de Intervenção. Realização das quatro semanas de intervenção.
junho a julho de 2025	Aplicação dos questionários, pós intervenção. Análise e discussão dos questionários e dos vídeos (antes e após intervenção).
agosto de 2025 a setembro de 2025	Organização e tratamento de dados estatísticos. Redação do trabalho escrito.
outubro de 2025	Entrega do trabalho escrito final.

Apresentação e discussão dos resultados

Neste capítulo serão apresentados os resultados obtidos nesta investigação, bem como a respetiva discussão.

Considerando o objetivo do estudo de identificar e comparar o comportamento lúdico-motor antes e após a disponibilização de diferentes materiais no recreio, a Tabela 4 apresenta os dados referentes ao tempo de envolvimento das crianças em comportamentos motores.

Tabela 4

Tempo médio em segundos de envolvimento das crianças em comportamentos motores

Comportamento Motor		Média ± Desvio Padrão	Z p-value
Atividade Motora	Pré-Intervenção	63,4 ± 14,41	-4,212
	Pós-Intervenção	117,4 ± 8,64	**
Movimentos Locomotores	Pré-Intervenção	59,2 ± 14,26	-3,849
	Pós-Intervenção	95,1 ± 24,08	**
Movimentos Posturais	Pré-Intervenção	7,9 ± 8,35	-4,199
	Pós-Intervenção	39,4 ± 22,95	**
Movimentos Manipulativos	Pré-Intervenção	3,9 ± 9,00	-2,840
	Pós-Intervenção	26,2 ± 31,76	**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

A partir dos dados apresentados na tabela, observamos que em todas as categorias do comportamento motor se verifica um aumento do tempo médio de envolvimento após a intervenção, verificando-se inclusive diferenças estatisticamente significativas em todas elas ($p < 0,01$).

Antes da intervenção no espaço de recreio não existiam quaisquer materiais disponíveis, as crianças circulavam pelo espaço, conversavam e jogavam futebol nos dias em que era a sua vez de usufruírem das bolas durante o intervalo. O grupo de crianças foi observado no espaço exterior desprovido de estímulos motores. Nesta fase, os tempos médios de envolvimento em comportamentos motores foram relativamente mais baixos.

Por outro lado, após a intervenção, com a disponibilização de diferentes materiais no recreio, verificou-se um aumento significativo do tempo de envolvimento em todos os tipos de comportamentos motores observados. Nas atividades motoras gerais, a média quase duplicou, refletindo um aumento global no tempo despendido no desenvolvimento de atividades motoras. Nos movimentos locomotores, como correr, saltar e deslocar-se pelo espaço, registou-se também um aumento significativo, passando de 59,2 para 95,1 segundos. Estes resultados indicam que a disponibilização dos materiais contribuiu para estimular a mobilidade das crianças. Com a disponibilização dos materiais, surgiram movimentos locomotores como subir e descer bancos e pequenos muros, correr para trocar materiais ou procurar o melhor espaço para os utilizar e também na própria execução das atividades criadas.

Os movimentos posturais registaram também um aumento estatisticamente significativo, passando de 7,9 para 39,4 segundos. Após o enriquecimento dos recreios, o grupo de crianças passou a executar diversos movimentos posturais como sentar, inclinar e levantar durante os jogos realizados com os materiais, equilibrar-se em cima de cordas e começou a realizar sequências de movimentos de ginástica artística idealizados por elas utilizando materiais como cones, cordas e arcos.

Também os movimentos manipulativos, tais como os anteriormente referidos, apresentam um aumento significativo, passando de 3,9 para 26,2 segundos. Sugere-se assim, que também a diversidade dos materiais favoreceu o desenvolvimento de atividades motoras mais complexas e variadas como pontapear e driblar uma bola, lançar e receber objetos como aviões de papel construídos pelas crianças, arcos e bolas saltitonas e manipular objetos realizando jogos simbólicos.

Após análise destes resultados, conclui-se que estes corroboram com a ideia de que um ambiente enriquecido em oportunidades motoras desempenha um papel fulcral na promoção do comportamento motor. Esta intervenção provou que o aumento significativo de atividades motoras, movimentos locomotores, posturais e manipulativos, aumentaram através do enriquecimento estratégico de um ambiente desafiante, mas seguro, capaz de promover o desenvolvimento holístico de todas as crianças (Chen et al., 2024; Schipperijn et al., 2024; Szeszulski et al., 2022). Este aumento expressivo e estatisticamente significativo do tempo de envolvimento das crianças nas

diversas categorias analisadas reflete a relevância dos materiais na estimulação de uma participação mais ativa, variada e complexa, tanto ao nível motor, sendo benéfico não só nas tenras idades, mas também contribuindo para que se tornem adultos mais competentes, a nível motor, socioemocional e cognitivo (Adolph & Robinson, 2015).

Na próxima tabela (Tabela 5), observamos o tempo médio, em segundos, do envolvimento das crianças em diferentes tipos de jogos.

Tabela 5

Tempo médio em segundos de envolvimento das crianças em diferentes tipos de jogo

Tipo de jogos		Média ± Desvio Padrão	Z p-value
Jogo Simbólico	Pré-Intervenção	3,2 ± 7,19	-3,755
	Pós-Intervenção	58,7 ± 42,89	**
Jogos Tradicionais	Pré-Intervenção	0	-1,604
	Pós-Intervenção	7,8 ± 22,55	
Jogos de Mesa	Pré-Intervenção	0	---
	Pós-Intervenção	0	
Jogos de Perseguição/Luta	Pré-Intervenção	11,1 ± 13,14	-3,066
	Pós-Intervenção	0	**
Jogos de Precisão	Pré-Intervenção	2,6 ± 6,89	-3,148
	Pós-Intervenção	31,1 ± 38,88	**
Jogos de Oposição	Pré-Intervenção	14,8 ± 17,29	-1,366
	Pós-Intervenção	10,4 ± 19,42	
Jogos do Objetos/construção	Pré-Intervenção	0	---
	Pós-Intervenção	0	
Jogos Sociais	Pré-Intervenção	1,7 ± 5,76	-1,594
	Pós-Intervenção	6,5 ± 15,55	

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Os dados apresentados na tabela acima, obtidos através das observações realizadas antes e após a disponibilização dos materiais, permitiram também identificar e comparar os diferentes tipos de jogos desenvolvidos pelas crianças. Estes encontram-se divididos em oito categorias: jogo simbólico, tradicional, de mesa, de perseguição/luta, de oposição, precisão, de objetos/construção e jogos sociais.

Os dados mostram diferenças estatisticamente significativas no tempo de envolvimento nos jogos simbólicos, que passou de 3,2 para 58,7 segundos após a intervenção. Este resultado sugere que após a disponibilização destes materiais, especialmente dos não estruturados (tampas, caixas de ovos e folhas brancas),

favoreceu o uso da imaginação e a criação de jogos/narrativas simbólicas nas brincadeiras das crianças como tocar tambor utilizando uma caixa de ovos, criar a loja de gelados requisitando cones para simbolizarem gelados, tampas de iogurte de fruta para serem os *toppings* e uma caixa de ovos para representar a caixa registadora, criar uma casa para insetos utilizando cones, folhas e paus, ou realizar jogos virtuais com computadores de caixas de ovos. Westby (2017) defende que estes jogos simbólicos, realizados individualmente ou em grupo, são essenciais para que a criança se coloque em situações de faz-de-conta. A disponibilização e enriquecimento do recreio, com materiais estruturados e não estruturados, funcionaram como ponto de viragem para o desenvolvimento do uso da imaginação na elaboração dos jogos simbólicos (Cankaya et al., 2023, 2025; Yonzon et al., 2023),

Nos jogos de oposição observamos uma diminuição passando de 14,8 para 10,4 segundos, esta alteração poderá se justificar pela introdução de novos estímulos, porém também foram inseridas bolas que despertaram o interesse das crianças por se tratar de um material em bom estado comparativamente ao que lhes era proporcionado pela escola duas vezes por semana.

Por outro lado, os jogos de precisão tiveram um aumento estatisticamente significativo aumentando de 2,6 para 31,1 segundos, o enriquecimento do espaço exterior poderá ter contribuído para esta diferença pois, foram inseridos vários jogos de precisão que despertaram a atenção das crianças para um novo interesse por atividades como o lançar arcos para acertar num cone, lançar a bola para derrubar pinos e lançar bolas contra um alvo móvel para acumular pontos. Tais como os restantes jogos, estes também desenvolvem a cooperação, a autonomia e a inclusão (Poulos & Kulinna, 2022).

Após a intervenção, deixou de se observar a realização de jogos de perseguição/luta. Tal resultado poderá refletir uma alteração decorrente da introdução de novos estímulos no espaço do recreio. Considerando que este tipo de jogos não requer a utilização de materiais, a disponibilização de novos recursos no espaço exterior terá incentivado a exploração desses elementos, conduzindo, consequentemente, à diminuição da prática de jogos de perseguição ou de luta (Sumiya & Nonaka, 2021).

Também os jogos tradicionais e sociais apresentaram um ligeiro aumento do tempo de envolvimento após a intervenção. No caso dos jogos tradicionais, estes eram inexistentes e a disponibilização de alguns materiais, como são exemplo as cordas ou a petanca, trouxe para o momento do recreio o jogo tradicional como saltar à corda e jogar à petanca. Assim, também para a promoção de jogos tradicionais é importante que se disponibilizem materiais que ajudem a incentivar a sua prática, sendo que a ausência destes estímulos contribui de forma significativa como barreira à participação ativa nestes jogos. Por isso, o acesso a estes materiais determina a diversificação das experiências motoras e estimula a criação de oportunidades de aprendizagem significativas (Bento, 2004). Também Serra e Serra (2017), defendem que, para que as crianças possam começar a realizar mais jogos tradicionais, é fundamental proporcionar condições mínimas para a sua prática, sendo os materiais um elemento fulcral para garantir a continuidade destes jogos lúdicos nas gerações futuras.

No caso dos jogos sociais tal como referido anteriormente, a exploração dos materiais promoveu as interações em grupo e, consequentemente, o desenvolvimento das relações interpessoais. Por exemplo, jogos como futebol, lançar os arcos aos cones e sequências de exercícios de ginástica idealizado pelas crianças, exigiram cooperação, comunicação e respeito pelas regras estipuladas ou inventadas, permitindo assim resolverem problemas sem a intervenção de um adulto (Chatzipanteli & Adamakis, 2022).

Por outro lado, os jogos de mesa e jogos com objetos/ construção mantiveram-se sem registo de realização. Se por um lado parece não haver interesse dos alunos neste tipo de jogo, por outro, no que concerne aos jogos de mesa, não foram disponibilizados materiais que suscitasse esse interesse.

A próxima tabela (Tabela 6) apresenta o tempo médio, em segundos, de envolvimento das crianças em atividades variadas, antes e após o enriquecimento do recreio escolar.

Tabela 6

Tempo médio em segundos de envolvimento das crianças em atividades variadas

Atividades variadas		Média ± Desvio Padrão	Z p-value
Dançar	Pré-Intervenção	2,6 ± 6,89	-1,715
	Pós-Intervenção	7,4 ± 15,73	
Passear	Pré-Intervenção	16,5 ± 15,17	-1,633
	Pós-Intervenção	1,3 ± 6,26	
Desenhar	Pré-Intervenção	0	-3,269 **
	Pós-Intervenção	4,8 ± 18,80	
Sem atividade	Pré-Intervenção	17,3 ± 14,65	-2,821 **
	Pós-Intervenção	3,9 ± 13,73	
*p<0,05; **p<0,01			

Os resultados mostram que a atividade de desenhar, que não se verificou na observação inicial, antes da disponibilização dos materiais, passou a apresentar um tempo médio de 4,8 segundos após o enriquecimento do espaço exterior, verificando-se diferenças estatisticamente significativas ($p<0.01$). Esta alteração sugere que a presença de materiais como as folhas de papel, ampliou as possibilidades de expressão artística. A disponibilização dos materiais, principalmente dos materiais não estruturados, ou seja, de fim aberto permitiu que as crianças explorassem e desenvolvessem diversas formas de brincar, promovendo a imaginação, a resolução de problemas de forma autónoma e a criatividade (Oncu & Unluer, 2010).

Relativamente às demais atividades, os resultados indicam que o dançar apresentou um aumento no tempo médio de 2,6 para 7,4 segundos. Embora esta diferença entre o momento pré e pós-intervenção não seja estatisticamente significativa, observa-se uma tendência para ampliação da expressão corporal espontânea como dançar e realizar sequências de ginástica artística. Por outro lado, a atividade de passear apresentou uma redução de 16,5 para 6,26 segundos. Esta diminuição poderá resultar da introdução dos materiais, que proporcionaram às crianças motivos claros e objetivos para se divertirem e brincarem, abandonando comportamentos dispersos ou com baixa intenção lúdica.

Por fim, a categoria “sem atividade” apresentou uma redução estatisticamente significativa após a intervenção, passando de 17,3 para 3,9 segundos ($p<0,01$). Estes

dados indicam que, com o enriquecimento do espaço exterior, as crianças permanecem menos tempo sem atividade e envolvem-se mais em atividade motora durante o recreio. Trata-se de um resultado altamente positivo, pois a ausência de atividade pode estar diretamente ligada à falta de estímulo, o que foi minimizado com a introdução dos materiais. Tal como defende Neto (2020), o brincar é uma competência inata à criança, que se vai aprimorando ao longo da vida, por esse motivo, deve ser estimulado, para que estas brincadeiras ajudem no desenvolvimento e crescimento saudável das crianças, já que a ausência dessas experiências pode favorecer estilos de vida mais sedentários (Bento & Dias, 2017).

Os resultados das tabelas anteriores reforçam que o enriquecimento do recreio ampliou as oportunidades de participação ativa e significativa das crianças no espaço exterior. A redução do tempo “sem atividade” é estatisticamente significativa, demonstrando que um recreio enriquecido incentiva as crianças a serem e estarem mais ativas desenvolvendo várias competências motoras fulcrais nestas idades. Através das brincadeiras livres e espontâneas, a criança tem maior autonomia, criatividade e imaginação (Weisberg & Zosh, 2018).

Também o aumento do tempo despendido em jogos sociais e de oposição, através dos materiais disponibilizados, proporcionaram o aumento da inclusão e redução de situações de exclusão entre as crianças (Chatzipanteli & Adamakis, 2022).

Quando tratado como um espaço pedagógico, o recreio deve oferecer não só oportunidades motoras, mas também múltiplas possibilidades de expressão, tornando-se num local rico em oportunidades que promovem o desenvolvimento integral das crianças (Hodges et al., 2022).

A análise dos dados obtidos a partir da observação do recreio, tanto no momento de pré-intervenção, sem a introdução dos materiais, como no momento de pós-intervenção, com o enriquecimento do espaço exterior, evidenciou que a introdução dos materiais estruturados e não estruturados teve um impacto significativo no comportamento lúdico-motor das crianças. Brincar revelou-se um comportamento espontâneo, que não é ensinado nem diretamente intervencionado por adultos, sendo uma atividade natural na vida de uma criança. Os resultados apresentados nas tabelas

demonstram que o ambiente físico, quando cuidadosamente planejado e enriquecido, desempenha um papel fulcral na promoção do movimento, da interação social e da diversidade de experiências enriquecedoras durante o tempo livre (Ramstetter et al., 2010).

De forma geral, os dados obtidos demonstram que o enriquecimento dos recreios com materiais estruturados e não estruturados transformam-no num ambiente mais inclusivo, ativo, criativo e socialmente mais rico, tornando-o não só num espaço de lazer, mas também num local repleto de oportunidades de aprendizagem (Hodges et al., 2022). Estas brincadeiras não devem ser impostas, mas devem sim emergir da escolha espontânea das crianças, reforçando a importância de tornar o brincar um elemento central do processo educativo. Brincar é um comportamento natural que nasce com a criança e que vai se aprimorando com a idade e com as oportunidades motoras oferecidas, também em contexto escolar (Neto, 2020).

Estes resultados reforçam ainda mais a ideia de que o recreio deve ser um espaço pedagógico de qualidade, enriquecido com materiais simples e pouco dispendiosos que, quando organizados, seguros e acessíveis a todos, podem originar um impacto profundo e significativo no comportamento e no desenvolvimento infantil, favorecendo a aquisição de competências cognitivas, sociais, emocionais e físicas das crianças (Ramstetter et al., 2010).

Na Tabela 7, apresentam-se os tempos médios, em segundos, relativos ao envolvimento das crianças em diferentes formas de organização, isolada ou em grupo, antes e após a intervenção.

Tabela 7

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

Formas de organização		Média ± Desvio Padrão	Z p-value
Atividade Isolada	Pré-Intervenção	18,8 ± 15,75	-1,237
	Pós-Intervenção	13,5 ± 25,16	
Atividade em Grupo	Pré-Intervenção	61,2 ± 15,75	-3,911 **
	Pós-Intervenção	104,4 ± 26,89	

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Os resultados indicam que o tempo médio de envolvimento em atividades em grupo aumentou significativamente, após a introdução de distintos materiais estruturados e não estruturados, passando de 61,2 para 104,4 segundos. Esta diferença revelou-se estatisticamente significativa entre as duas observações realizadas no mesmo espaço. Esta análise realça que a disponibilização de materiais no recreio oferece oportunidades para incentivar jogos e brincadeiras em grupo, diminuindo as atividades isoladas e promovendo, não só o desenvolvimento de competências motoras, mas também competências sociais e emocionais, como empatia, respeito e interajuda (Barros et al., 2023).

Por outro lado, o tempo relativo às atividades isoladas apresentou uma ligeira redução após a intervenção, passando de 18,8 para 13,5 segundos. Este dado simboliza que, embora algumas crianças continuem a optar por explorar os materiais de forma isolada, a maioria foi espontaneamente direcionada para atividades em grupo após a colocação dos materiais, partilhando dúvidas sobre os mesmos, sobre a forma de utilização, bem como sobre a própria exploração. Assim, a intervenção revelou-se eficaz na promoção de atividades que permitem às crianças partilhar ideias, cooperar, resolver conflitos, comunicar, bem como exprimir sentimentos, pensamentos e desejos em grupo (Barros et al., 2023). Esta alteração, demonstra que a disponibilização dos materiais não só incentivou o movimento, como também fomentou a participação em grupo nas atividades desenvolvidas no espaço, tornando-o um local indispensável para a promoção do desenvolvimento das crianças (Pellegrini & Bohn, 2005; I. Silva et al., 2020).

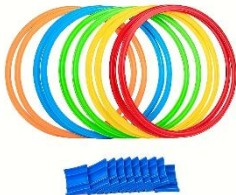
Estes dados confirmam que a qualidade do espaço exterior e o seu enriquecimento influenciam diretamente a forma como as crianças se organizam socialmente durante as suas atividades no recreio (Peixoto Silva & Pereira, 2025; Silva et al., 2020). Por esse motivo, o enriquecimento deste espaço, não só amplia o repertório motor, como também transforma o recreio num espaço pedagógico, com potencial para aprendizagens a vários níveis, essenciais nesta faixa etária. O aumento significativo do tempo de envolvimento em atividades em grupo revela que, quando expostas a contextos desafiadores com materiais disponibilizados no recreio, as crianças exploram mais em atividades em grupo, reduzindo as atividades isoladas.

Para descrever as brincadeiras realizadas pelas crianças de acordo com os materiais disponibilizados no recreio, apresenta-se a seguinte tabela (Tabela 8) onde são descritas as brincadeiras desenvolvidas pelas crianças de acordo com cada um dos materiais disponibilizados ao longo da semana. Do mesmo modo, cada descrição será categorizada de acordo com as categorias de observação previamente estabelecidas relativas ao tipo de atividades realizadas pelas crianças.

Tabela 8

Brincadeiras desenvolvidas pelas crianças com os materiais

Semana 1

ESTRUTURADOS	Materiais disponibilizados	Como brincam:	Categorias de observação: tipos de atividades
	• Bolas de futebol 	As bolas foram sempre utilizadas em grupo. - Jogar futebol - um dos grupos de alunos utilizou sempre a bola para jogar futebol. Dividiram os elementos em duas equipes e posteriormente definiram o tamanho do campo. - A bola também foi utilizada para jogar à “altinha”, os alunos atiravam a bola ao ar e quem a apanhava tinha de a manter no ar, realizando toques de sustentação. Este jogo era mais realizado por grupos do sexo feminino.	• Jogos de oposição e decisão; • Jogos sociais;
	• Sacos de saltar 	Os sacos de saltar foram sempre utilizados em grupo. Os alunos que requisitaram os sacos criaram um exercício/jogo em que tinham de atirar um arco, entrar no saco, saltar até ao arco, recolher o mesmo e saltar novamente até ao local de partida. De seguida outro elemento fazia o mesmo. Ganhava o elemento que apanhava mais rápido os arcos.	• Jogos tradicionais; • Jogos sociais;
	• Arcos 	Os arcos foram utilizados individualmente, mas também em grupo. Este material foi requisitado para diferentes finalidades: - Para marcar as balizas no jogo de futebol. Como não existiam sinalizadores, utilizaram quatro arcos, dois de cada lado para limitar o tamanho das balizas de ambas as equipes; - Para realizar um jogo onde lançavam o arco e iam a saltar para o apanhar; - Para realizar, individualmente e em grupo, lançamentos verticais e receções do arco; - Para os rodar no braço e verificar quem o conseguia rodar durante mais tempo.	• Jogos de precisão;

- Jogo de lançamentos



Este jogo foi utilizado individualmente, mas também em grupo.

- Os alunos que o requisitaram, utilizaram-no no monte (parte da terra). Espetaram os alvos na terra a diferentes distâncias e realizavam o lançamento dos arcos com o intuito de acertar nos mesmos.
- Um aluno requisitou apenas um alvo e um arco e andava pela escola a fingir que era uma espada.

- Jogos de precisão;
- Jogos de simbólico;

- Petanca



Este jogo foi sempre utilizado em grupo. Os alunos que requisitaram este material utilizaram-no para a finalidade estipulada, jogar à petanca. Através deste jogo existiu muita interajuda e socialização entre todos os elementos, pois observei que apesar de muitos não saberem jogar, existiu sempre um elemento que ensinava as regras do jogo.

- Jogos tradicionais;

NÃO ESTRUTURADOS

- Folhas de papel



As folhas de papel foram utilizadas individualmente, mas também em grupo.

- Ao longo da semana, foi possível observar que as crianças utilizavam as folhas de papel para fazer corridas de aviões de papel. Todos os dias tentavam fazer de diferentes formas, que iam aprendendo em casa, para executar no dia seguinte e ensinar aos restantes elementos da turma.
- Foram também requisitadas para realizarem o jogo do “quantos-queres”.
- Com os aviões de papel, alguns alunos ainda realizaram corridas, verificando qual avião voava mais.

- Jogo simbólico;

Semana 2

Materiais disponibilizados

Como brincam:

Categorias de observação: tipos de atividades

ESTRUTURADOS

- Jogo do Bowling (pinos + bolas)



Os materiais deste jogo foram utilizados individualmente, mas também em grupo.

- Este material foi utilizado para a finalidade pré-concebida, ou seja, para realização o lançamento da bola com o objetivo de acertar num alvo fixo (pinos);
- Os pinos também foram utilizados para servir de “baliza” tentando acertar com as tampas de iogurte de fruta dentro do copo.

- Jogos de precisão;

- Cordas



As cordas foram utilizadas individualmente, mas também em grupo.

- As cordas foram requisitadas para saltar de forma individual, como também para saltar em grupo. Para saltar em grupo, os alunos juntaram duas cordas para formar uma maior, desta forma dois rodavam-na e um elemento saltava. No final trocavam de posições.

- Para além de saltar, este material foi utilizado para jogar ao “estica”. Os alunos colocaram as três cordas esticadas no chão e saltavam sobre as mesmas. O último a saltar era o “estica” e movia a corda consoante a distância que saltava.

- Jogos tradicionais;

- Jogo tiro ao alvo (Alvo + bolas)



O material deste jogo foi utilizado sempre em grupo.

- Foi utilizado para a finalidade estipulada de realizar o lançamento das bolas para um alvo fixo. Os alunos realizavam o lançamento e, consoante percebiam que ia ficando mais fácil, iam dando passos atrás para tornar o jogo mais desafiante.

- Jogos de precisão;

- Arcos



Os arcos foram utilizados individualmente, mas também em grupo.

- Foram utilizados como complemento de outros jogos, ou seja, os alunos requisitavam este material para terem mais objetos para lançar nos jogos de lançamento colocados nesta semana.

- Uma aluna criou um circuito e utilizou os arcos para lançar e tentar acertar nos cones/sinalizadores que estavam predispostos em várias distâncias.

- Jogos de precisão;

- Jogos de lançamentos



Este jogo foi utilizado em grupo.

- Este jogo foi apenas utilizado para o fim pré-concebido, ou seja, quem o requisitou utilizou os arcos para executar o lançamento com o intuito de acertar no alvo. Neste jogo, os alunos iam contando os pontos que iam obtendo e iam aumentando a distância de lançamento.

- Jogos de precisão;

NÃO ESTRUTURADOS	• Cones 	Os sinalizadores foram utilizados individualmente, mas também em grupo para várias finalidades, entre elas: - Para servirem como elementos de duas estações de um circuito. Numa estação, a aluna teria de contornar os sinalizadores até ao final do percurso. No outro, os sinalizados serviram de alvo para tentar acertar ao executar o lançamento de arcos. Esta atividade foi realizada de forma isolada. - Para o jogo das “Olimpíadas”, ou seja, os alunos realizaram o jogo do salto em comprimento. Definiram um ponto de partida e colocavam-se no mesmo com um sinalizador na mão, posteriormente iam a correr para ganhar balanço e saltavam. No final, após o salto, utilizavam o sinalizador para marcar a distância do salto. Por fim, com todos os saltos executados, através dos sinalizadores verificavam quem conseguiu saltar mais longe.	• Jogos de precisão;
	• Tampas de iogurte de fruta 	As tampas foram utilizadas individualmente, mas também em grupo. - As tampas foram utilizadas para a realização de jogos simbólicos como colocarem uma tampa em cada dedo e fingirem que eram unhas. Com as tampas nos dedos, andavam pelo recreio a realizar movimentos com as mãos exibindo as suas “unhas”. - material de lançamento, onde serviu de material para lançar com o objetivo de acertar dentro de um alvo.	• Jogos de precisão; • Jogo simbólico.

Semana 3

Materiais disponibilizados

Como brincam:

Categorias de observação: tipos de atividades

ESTRUTURADOS:	• Bolas de pingue-pongue 	As bolas foram utilizadas em grupo. Os alunos que requisitaram as bolas inventaram um jogo de adivinha a sequência onde numa caixa de ovos, um elemento colocava bolas numa determinada posição e sequência enquanto outro elemento dava uma volta pela escola a correr. Ao regressar, teria de tentar adivinhar em que posição se encontravam, colocando as bolas de pingue-pongue de acordo com o que pensava ser a sequência. - Foram também utilizadas para executar lançamentos contra a parede, fazendo-a ressaltar recebendo-a de novo. Este jogo era realizado com várias crianças ao mesmo tempo contra a parede. Como também inventado o jogo, com a caixa de ovos no chão, tinham de atirar a bola de pingue-pongue, uma de cada vez tentando acertar nos espaços da caixa de ovos, ganhava quem acertava com mais bolas na caixa.	• Jogo social; • Jogo de precisão;

- Bolas saltitonas



As bolas saltitonas foram utilizadas individualmente, mas também em grupo.

- Este material foi utilizado para executar lançamentos da bola contra a parede, fazendo-a ressaltar e recebendo-a de novo, vencendo quem conseguia apanhar a bola, mais vezes, sem a deixar cair ao chão. Posteriormente, tentavam lançar o mais alto possível contra a parede, vencendo quem lançava até à zona mais alta da parede.
- Também utilizaram este material para driblar a bola andando pela escola ou parados no mesmo local.

- Jogo social;
- Jogo de precisão;

- Bolas médias



As bolas foram utilizadas em grupo.

- As bolas médias foram utilizadas para realizarem um jogo de andebol entre alguns elementos da turma.
- Foram também criadas várias estações (utilizando cones) para executarem exercícios de treino para guarda-redes. Um elemento era o treinador e outro era o guarda-redes, o treinador ajudava na execução e no planeamento de todos os exercícios.

- Jogos de oposição/décisão;
- Jogo simbólico
- Jogo social;

- Cones



Os cones foram utilizados sempre em grupo.

Este material foi utilizado para diferentes finalidades, tais como, marcação das balizas para os jogos de futebol e andebol, como também para marcação/divisão de circuitos/estações de exercícios.

- Arcos pequenos



Os arcos pequenos foram utilizados em grupo.

- Nesta semana foram utilizados para os rodar no braço (o maior número de vezes possível), ganhando quem conseguisse a maior quantidade de arcos a rodar em simultâneo.
- Também foi utilizado para fingir que eram pulseiras.

- Jogo simbólico;
- Jogo social;

- Jogo de lançamento (Alvo + bolas)



Os materiais deste jogo foram utilizados em grupo.

Este material foi utilizado apenas para a sua finalidade de lançarem as bolas ao alvo, contabilizando a pontuação de cada um.

- Jogos de precisão;

NÃO ESTRUTURADOS	• Cordas 	As cordas foram utilizadas individualmente, mas também em grupo. - As cordas foram utilizadas para saltarem e realizarem competições de quem conseguia realizar a maior quantidade de saltos consecutivos.	• Jogo tradicional;
	• Caixas de ovos 	As caixas de ovos foram utilizadas individualmente, mas também em grupo. - Este material foi bastante utilizado para inventarem jogos. Esses jogos foram referidos na descrição de utilização das bolas de pingue-pongue visto terem sido utilizados em simultâneo.	• Jogo social; • Jogo de precisão;

Semana 4

Materiais disponibilizados	Como brincam:	Categorias de observação: tipos de atividades
• Bolas de pingue-pongue 	As bolas foram utilizadas em grupo. Os alunos que requisitaram as bolas e caixa de ovos e deram continuidade ao jogo de adivinha a sequência (descrito anteriormente). - Nesta semana, este material também foi utilizado como bola de gelado no jogo simbólico da “Loja dos gelados”, onde cada cor correspondia a um sabor e cada cliente escolhia a bola conforme o sabor que pretendia comprar.	• Jogo social; • Jogo de precisão; • Jogo simbólico;
• Bolas saltitonas 	As bolas saltitonas foram utilizadas individualmente, mas também em grupo. - Este material continuou a ser utilizado para executar lançamentos da bola contra a parede, fazendo-a ressaltar e recebendo-a de novo, vencendo quem conseguia apanhar a bola, mais vezes, sem a deixar cair ao chão. Posteriormente, tentavam lançar o mais alto possível contra a parede, vencendo quem lançava até à zona mais alta da parede.	• Jogo social; • Jogo de precisão;

- Bolas médias



As bolas foram utilizadas em grupo.

- Apesar de ser uma bola mais pequena, serviu para jogarem futebol.

- Jogos de oposição/decisão;

- Cones



Os sinalizadores foram utilizados sempre em grupo.

Este material foi utilizado para diferentes finalidades, tais como, marcação das balizas para os jogos de futebol, para marcação da corrida dos sacos e material para o “Jogo dos arcos”.

- Arcos pequenos



Os arcos pequenos foram utilizados em grupo.

- Nesta semana foi inventado o “Jogo dos arcos”, este consistia no lançamento dos arcos entre pares. Porém, a criança que recebia o material tinha de o fazer com um cone que tinha na mão. O jogo terminava quando os arcos acabavam, vencia a criança que no final tinha apanhado mais arcos com o cone.

- Jogo simbólico;
- Jogo social;
- Jogo de precisão;

- Jogo de lançamento (Alvo + bolas)



Os materiais deste jogo foram utilizados em grupo.

Este material foi utilizado apenas para a sua finalidade de lançar as bolas ao alvo, contabilizando a pontuação de cada um.

- Jogos de precisão;

- Cordas



As cordas foram utilizadas individualmente, mas também em grupo.

- As cordas continuaram a ser utilizadas para saltarem e realizarem competições de quem conseguia realizar a maior quantidade de saltos consecutivos.

- Jogo tradicional;

- Arcos



Os arcos foram utilizados individualmente, mas também em grupo.

- Este material foi utilizado para a realização de um novo jogo. Este jogo consistiu em dividir os arcos por duas crianças, posteriormente, cada uma lançava o arco para a outra. Se a criança o conseguisse receber ficava com ele, se o deixasse cair não podia apanhá-lo. No final, ganhava a criança que tinha mais arcos, sendo que o jogo terminava quando uma delas ficasse sem arcos para lançar

- Jogos de precisão;

- Jogos de lançamentos



Este jogo foi utilizado em grupo.

- Na última semana de observação, este material foi utilizado para completar outros jogos simbólicos e não para a finalidade pré-concebida, ou seja, os paus foram utilizados como microfones ou colheres e os arcos serviram para a realização de outros jogos como o “jogo dos arcos”, mencionado no material “arcos pequenos”.

- Jogos simbólicos;

- Bolas de futebol



As bolas foram sempre utilizadas em grupo.

Nesta semana, as bolas foram apenas utilizadas para jogar futebol.

- Jogar futebol - um dos grupos de alunos utilizou sempre a bola para jogar futebol. Dividiram os elementos em duas equipas e posteriormente definiram o tamanho do campo. As balizas eram delimitadas com os cones.

- Jogos de oposição e decisão;
- Jogos sociais;

- Sacos de saltar



Os sacos de saltar foram sempre utilizados em grupo.

Os alunos que requisitaram os sacos utilizaram os mesmos para a finalidade pré-concebida. Os alunos delimitaram uma área com cones e realizaram corridas, com o objetivo de ver quem chegava primeiro à meta.

- Jogos tradicionais;
- Jogos sociais;

- Petanca



Este jogo foi sempre utilizado em grupo.

Os alunos que requisitaram este material utilizaram-no para a finalidade estipulada, jogar à petanca. Através deste jogo existiu muita interajuda e socialização entre todos os elementos, pois observei que apesar de muitos não saberem jogar, existiu sempre um elemento que ensinava as regras do jogo.

- Jogos tradicionais;

- Jogo do Bowling (pinos + bolas)



Os materiais deste jogo foram utilizados individualmente, mas também em grupo.

Este material serviu para dar continuidade aos jogos inventados ou para ser utilizado para a finalidade pré-concebida nas semanas anterior como:

- realizar o lançamento da bola com o objetivo de acertar num alvo fixo (pinos);
- continuou a ser utilizado para servir de “baliza” tentando acertar com as tampas de iogurte de fruta.

- Jogos de precisão;

- Folhas de papel



As folhas de papel foram utilizadas individualmente, mas também em grupo.

- Ao longo da semana, foi possível observar que as crianças iam para casa aprender novas formas de dobrar a folha e, posteriormente, utilizavam as folhas para transmitir conhecimentos às restantes crianças.

Exemplo: Barcos

- Jogo simbólico.

NÃO ESTRUTURADO

- Caixas de ovos



As caixas de ovos foram utilizadas individualmente, mas também em grupo.

- Este material foi bastante utilizado para inventarem jogos. Alguns destes jogos foram referidos na descrição de utilização das bolas de pingue-pongue visto terem sido utilizados em simultâneo.

- As caixas de ovos foram também utilizadas como computadores e caixas registadoras. Este jogo simbólico consistia na idealização de lojas de filmes, de gelados e para brincarem às professoras.

- Jogo social;
- Jogo de precisão;
- Jogo simbólico.

- Tampas de iogurte de fruta



- As tampas foram utilizadas individualmente, mas também em grupo.

Este material serviu para dar continuidade aos jogos inventados nas semanas anterior como:

- Continuou a ser utilizado como material de lançamento, com o objetivo de acertar dentro de um alvo.

- Jogos de precisão;
- Jogo simbólico.

A disponibilização de materiais no recreio revelou, não apenas uma grande diversidade de formas de brincar, mas também a capacidade criativa e social das crianças. Observa-se que, mesmo quando os materiais possuíram uma finalidade pré-definida (bowling ou jogos de lançamento), os alunos procuraram adaptá-los, atribuindo-lhes novas funções e significados. Estes comportamentos evidenciam a flexibilidade do brincar e a apropriação do espaço lúdico de acordo com os interesses do grupo.

Na primeira semana, os materiais estruturados disponibilizados incluíram bolas de futebol, sacos de saltar, arcos, jogos de lançamento e petanca. Por outro lado, o

material não estruturado foi folhas de papel brancas. A forte adesão às bolas de futebol e à petanca evidencia a relevância dos jogos coletivos e competitivos, associados à cooperação e à socialização. Já os arcos e as folhas de papel demonstraram como um único material pode assumir múltiplas funções, desde a delimitação de espaços até ao jogo simbólico, reforçando a importância de disponibilizar materiais versáteis que promovam a imaginação. A utilização de folhas de papel para corridas de aviões e jogos tradicionais ilustra ainda como o recreio se articula com aprendizagens transportadas do ambiente familiar.

Figura 15

Fotografias das crianças a utilizarem os diversos materiais na primeira semana intervenção



Como se pode verificar nas imagens anteriores (Figura 15) o envolvimento em jogos coletivos e competitivos promove a cooperação e a socialização, características típicas dos “Rule-Bound Game Players”, ou seja, jogos estruturados com regras fixas no contexto do recreio escolar, estes envolvem sempre um maior número de participantes onde consequentemente existe uma maior interação social. Estes jogos envolvem normalmente atividade física mais intensa como correr, chutar e lançar a bola, e onde a

competição é um fator muito importante. Neste género de jogos, as regras devem ser sempre seguidas, sendo que há penalizações para quem não as segue como as faltas (Lousen et al., 2024).

Na segunda semana, os materiais estruturados disponibilizados incluíram o jogo do bowling, cordas, arcos, jogos de lançamento ao alvo e cones, enquanto os materiais não estruturados consistiram em tampas de iogurte. Durante esta semana, destacou-se a capacidade das crianças em criar jogos, como o das “Olimpíadas” utilizando os cones, ou a transformação das tampas de iogurte em elementos de jogo simbólico. Esta tendência confirma que tanto os materiais estruturados como os não estruturados potenciam a criatividade, ao permitirem usos não previstos inicialmente. Por outro lado, as cordas e os arcos, apesar de utilizados nas suas funções mais comuns, adquiriram novas dinâmicas coletivas, incentivando a negociação de regras e a cooperação entre pares.

Figura 16

Fotografias das crianças a utilizarem os diversos materiais na segunda semana



Nas imagens apresentadas (Figura 16), verifica-se que a criatividade das crianças se foi desenvolvendo progressivamente ao longo das semanas, destacando-se jogos como as “Olimpíadas” com cones, ou a transformação simbólica de tampas de iogurte. Estes exemplos demonstram o valor dos “loose parts”, ou seja, dos materiais não estruturados que promovem e potenciam a criatividade, a comunicação e o pensamento crítico (Nieuwenhuis et al., 2025).

Na terceira semana, foram disponibilizadas bolas de pingue-pongue, bolas médias, arcos pequenos, cordas, cones, jogos de lançamento e caixa de ovos. As bolas de pingue-pongue foram utilizadas em múltiplos jogos inventados, nomeadamente o “jogo adivinha a sequência” e lançamentos para caixas de ovos. As bolas médias foram exploradas em jogos coletivos, incluindo uma versão adaptada do andebol e exercícios de treinos para guarda-redes. Os arcos pequenos permitiram a realização de diversos desafios de destreza e jogos simbólicos. As cordas mantiveram-se associadas a atividades de salto e ao desenvolvimento de competências de resistência. Por fim, as caixas de ovos foram utilizadas em conjunto com bolas, ajudando a promover a criatividade e a experimentação lúdica.

Figura 17

Fotografias das crianças a utilizarem os diversos materiais na terceira semana



As brincadeiras apresentadas nas imagens anteriores (Figura 17) confirmam que os materiais simples são capazes de gerar atividades lúdicas mais diversificadas e inovadoras, especialmente quando colocados à disposição das crianças, comparativamente a alguns materiais estruturados. O envolvimento em jogos coletivos reforça o papel do recreio como espaço de socialização, experimentação de papéis e desenvolvimento de competências, destacando ainda os benefícios do recreio não só para o bem-estar físico, mas também bem-estar mental das crianças (Schipperijn et al., 2024)

Na quarta e última semana de observação (Figura 18), foram disponibilizados todos os materiais no espaço exterior. O jogo simbólico é sem dúvida a atividade mais desenvolvida pelas crianças desde o jogo dos gelados, brincar às professoras ou ao jogo da loja dos filmes. Na Tabela 8, observamos que as crianças passaram a utilizar materiais estruturados como os jogos de lançamento ou as bolas de pingue-pongue para enriquecerem os seus jogos simbólicos. Verifica-se uma integração entre jogos estruturados e simbólicos fomentando a capacidade criativa das crianças e a sua flexibilidade na apropriação do espaço e dos materiais, indo além do uso pré-concebido. A coexistência entre os jogos estruturados e os jogos simbólicos evidencia um equilíbrio entre a necessidade de seguir regras e a liberdade criativa, desenvolvendo em simultâneo, competências motoras, cognitivas e sociais.

Figura 18

Fotografias das crianças a utilizarem os diversos materiais na quarta semana



A interação social foi uma constante, sendo a maioria dos materiais utilizados em grupo. Esta dimensão colaborativa reforça a capacidade de trabalhar em equipa, promovendo também a interajuda e as trocas de conhecimentos entre todos. Esta semana integrou jogos tradicionais, de oposição e decisão e precisão, simbólicos e sociais, refletindo uma ampla variedade de vivências lúdicas. Comparativamente com as semanas anteriores, esta semana representa um amadurecimento do brincar, com continuidade de jogos inventados, evolução de regras e maior complexidade nas interações sociais.

A semana 4 mostra um equilíbrio entre estrutura e criatividade, com brincadeiras que promovem competências motoras, sociais e cognitivas, consolidando aprendizagens essenciais para o desenvolvimento holístico das crianças.

Com estas quatro semanas de observação, pode concluir-se que a conjugação de materiais estruturados e não estruturados contribuiu significativamente para enriquecer as experiências lúdicas no recreio. Os materiais estruturados desempenharam um papel importante na familiarização das crianças com jogos que já possuem regras definidas, promovendo o desenvolvimento habilidades motoras finas e grossas, enquanto fortaleciam a capacidade de resolução de conflitos e cooperação entre pares (Tortella et al., 2022). Paralelamente, os materiais não estruturados estimularam ainda mais a criatividade, a imaginação, a adaptação de regras e a exploração simbólica, aspetos fulcrais para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças (Nieuwenhuis et al., 2025; Schipperijn et al., 2024)

Durante o período de quatro semanas, a responsabilidade pela gestão e organização do material foi atribuída aos alunos (Figura 19). Em cada semana, um grupo designado assumia funções específicas, tais como a colocação da caixa de materiais no espaço exterior, o apoio ao processo de requisição por parte dos colegas e, por fim, a verificação da devolução integral dos materiais, bem como a sua arrumação adequada nas gavetas correspondentes.

Figura 19

Gestão e organização do material



Atribuir aos alunos a responsabilidade pela gestão, organização e controlo da caixa dos materiais durante o recreio não só ofereceu uma oportunidade prática de aprendizagem, como também estimulou competências socioemocionais essenciais nestas idades. Quando as crianças assumem papéis ativos, como manutenção do espaço, gestão de recursos ou verificação de tarefas, desenvolvem uma maior sensação de responsabilidade pessoal (Valero-Valenzuela et al., 2019).

Ambientes educativos que desenvolvem e promovem a autonomia, atribuindo escolhas, participações e decisões aos alunos, onde estes participam ativamente tendo de ter escolhas, tomando decisões ou fazendo parte da organização do seu processo educativo favorecem uma maior motivação, compromisso e envolvimento (Yang et al., 2022).

Por fim, a atribuição de tarefas como a gestão e organização do material desenvolve a competência de responsabilidade, ao lidar com tarefas mais exigentes, a autonomia, ao tomar decisões e o relacionamento social e ao cooperar com colegas, melhorando o desempenho escolar e a capacidade de enfrentar desafios do quotidiano.

Para descrever as opiniões das crianças sobre o recreio antes e após a disponibilização de diferentes materiais no espaço do recreio, apresentam-se de seguida as tabelas correspondentes às respostas das crianças ao questionário, acompanhadas da respetiva análise.

Tabela 9

Respostas das crianças à pergunta “Gostas do recreio da tua escola?” antes e após a intervenção

Gostas do recreio da tua escola?		N (%)
Sim	Pré-Intervenção	23 (100%)
	Pós-Intervenção	23 (100%)
Não	Pré-Intervenção	0 (0%)
	Pós-Intervenção	0 (0%)

Relativamente aos dados apresentados na Tabela 9 podemos verificar que as respostas de todas as crianças se mantiveram antes e após o enriquecimento do espaço exterior onde todos responderam que gostavam do recreio da escola.

Na Tabela 10, apresentam-se os dados relativos ao motivo de gostarem do espaço exterior da escola.

Tabela 10

Respostas das crianças à da pergunta “Gostas do recreio da tua escola? Porquê?”, antes e após a intervenção.

Gostas do recreio da tua escola? Porquê?		N (%)
Gosto de brincar	Pré-Intervenção	14 (60,9%)
	Pós-Intervenção	15 (65,2%)
É divertido	Pré-Intervenção	6 (26,1%)
	Pós-Intervenção	2 (8,7%)
A escola é grande	Pré-Intervenção	2 (8,7%)
	Pós-Intervenção	3 (13,0%)
Gosto de estar na escola	Pré-Intervenção	1 (4,3%)
	Pós-Intervenção	0 (0%)
Gosto de estar com os amigos	Pré-Intervenção	12 (52,2%)
	Pós-Intervenção	6 (26,1%)
Gosto de realizar jogos	Pré-Intervenção	5 (21,7%)
	Pós-Intervenção	0 (0%)
Outros (Lanchar/Estar ao ar livre)	Pré-Intervenção	2 (8,7%)
	Pós-Intervenção	3 (13,0%)
É divertido ter os materiais	Pré-Intervenção	0 (0%)
	Pós-Intervenção	7 (30,4%)

Após análise da tabela acima apresentada, várias foram as razões apontadas pelas crianças para gostarem do recreio. Apesar de as razões apontadas variarem um pouco antes e após intervenção, todas elas são positivas sendo a mais mencionada

“Gosto de brincar”. Nesta categoria verifica-se que a percentagem de alunos que a menciona se mantém elevada antes e após a intervenção, reforçando a convicção de que o recreio é um espaço privilegiado para as crianças brincarem, sendo este espaço dos poucos momentos em que a criança pode brincar e por esse motivo deveria ser mais valorizado. Este espaço contribui também para o aumento da atenção, melhorando a resolução de problemas e a melhoria no desempenho escolar (Howie et al., 2023).

Uma das categorias que se destaca e que apenas surge após a intervenção é “É divertido ter os materiais” com 30,4% das crianças a mencioná-la. Esta menção evidencia o impacto direto da intervenção. A introdução de materiais diversificados e manipuláveis ajudou a estimular a exploração, a criatividade e a autonomia, valorizando ainda mais o recreio não só como um espaço onde pode existir socialização, mas também de descoberta e experimentação (Waite, 2011). Após intervenção, observou-se uma diminuição da percentagem de crianças que mencionou “Gosto de estar com amigos” (52,2% para 26,1%) e “Gosto de realizar jogos” (21,7% para 0%), estes resultados podem indicar que o grupo passou a centrar-se mais na exploração e utilização dos recursos disponibilizados surgindo a resposta “É divertido ter os materiais”. Por esse motivo, é fundamental que os educadores e professores reconheçam o recreio como uma componente vital na educação e no desenvolvimento infantil. Enriquecer o espaço exterior, é essencial para garantir que as crianças possam usufruir plenamente dos benefícios do brincar livre.

O aumento ligeiro da resposta “Outros” passando de 8,7% para 13,0% reforça que o recreio continua a ser valorizado também como momento de relaxamento, contribuindo para o bem-estar das crianças. Estes resultados demonstram que a intervenção promoveu uma experiência no espaço exterior mais diversificada e significativa, culminando a diversão, exploração e desenvolvimento de competências num só lugar, o recreio.

Na Tabela 11, apresentam-se os resultados relativos ao tipo de espaços/materiais que cada criança gostaria de ter na sua escola.

Tabela 11

Resultados da pergunta “Que tipo de espaços/materiais gostarias de ter na tua escola?”, antes e após a intervenção.

Que tipo de espaços/materiais gostarias de ter na tua escola?		N (%)
Bolas	Pré-Intervenção	5 (21,7%)
	Pós-Intervenção	2 (8,7%)
Mesa de ténis de mesa/Balizas/Cestos/Rede/ Andebol	Pré-Intervenção	4 (17,4%)
	Pós-Intervenção	1 (4,3%)
Campos de jogos	Pré-Intervenção	5 (21,7%)
	Pós-Intervenção	1 (4,3%)
Raquetes/Cordas/Cones/Sacos/Limbo/Arcos/Berlindes/Bowling/Elástico	Pré-Intervenção	4 (17,4%)
	Pós-Intervenção	1 (4,3%)
Equipamentos fixos	Pré-Intervenção	2 (8,7%)
	Pós-Intervenção	1 (4,3%)
Elementos naturais	Pré-Intervenção	0 (0%)
	Pós-Intervenção	0 (0%)
Equipamentos eletrónicos	Pré-Intervenção	0 (0%)
	Pós-Intervenção	0 (0%)
Equipamentos móveis (bicicletas e trotinetes)	Pré-Intervenção	0 (0%)
	Pós-Intervenção	0 (0%)
Brinquedos de casa	Pré-Intervenção	0 (0%)
	Pós-Intervenção	2 (8,7%)
Caixa de materiais	Pré-Intervenção	0 (0%)
	Pós-Intervenção	15 (65,2%)
Outros (Ténis de mesa/Petanca/Piscina/Biblioteca/Bilhar)	Pré-Intervenção	6 (26,1%)
	Pós-intervenção	0 (0%)
Nenhum	Pós-Intervenção	0 (0%)
	Pós-Intervenção	0 (0%)

A análise das respostas sobre os materiais e espaços desejados evidencia mudanças após intervenção. Inicialmente, as crianças apontaram um maior interesse por bolas, campos de jogos e outros equipamentos específicos como mesa de ténis de mesa, petanca ou piscina, refletindo uma maior preferência por atividades estruturadas.

Após a intervenção, verifica-se uma redução geral das respostas relacionadas com materiais como bolas, campos de jogos ou equipamentos fixos. Consequentemente, observamos um aumento considerável na resposta “caixa de materiais” (65,2%), esta

categoria relaciona-se diretamente à intervenção, ou seja, à disponibilização de materiais estruturados e não estruturados no espaço exterior. Este resultado mostra que as crianças passaram a demonstrar mais interesse na exploração e utilização destes novos estímulos, evidenciando uma valorização de materiais diversificados, manipuláveis e flexíveis, como também do espaço como ambiente de descoberta, criatividade e aprendizagem.

Algumas categorias como equipamentos eletrônicos e equipamentos móveis (bicicletas e trotinetes), não foram mencionados nem na pré-intervenção nem na pós-intervenção uma vez que se trata de materiais ou equipamentos que as crianças nunca possuíram, não sentindo, portanto, a necessidade de utilizá-los. Por outro lado, os elementos naturais, por fazerem parte do cotidiano das crianças, são percebidos como algo habitual, o que reduz a motivação para explorá-los de forma mais intencional ou criativa. A categoria “Outros” registou uma diminuição, passando de 26,1% para 0%. Esta redução deve-se também à introdução de novos materiais no pós-intervenção, que orientaram os interesses para atividades mais específicas, deixando de ser o foco a inclusão de elementos fora das categorias previamente estabelecidas.

Com estes resultados, verificamos que a disponibilização de materiais estruturados e não estruturados estimula a exploração, imaginação e resolução de problemas (Frost, 2010; Waite, 2011). Podendo ainda destacar que a intervenção promoveu um maior envolvimento com os recursos disponíveis, podendo ter desviado temporariamente os interesses por equipamentos, pelas brincadeiras e jogos que não requeriam materiais, como são exemplo os jogos de perseguição.

Na Tabela 12, apresentam-se os dados relativos aos materiais utilizados nas atividades no recreio.

Tabela 12

Respostas das crianças à pergunta “Que materiais utilizas nas tuas atividades no recreio?”, antes e após a intervenção.

Que materiais utilizas nas tuas atividades no recreio?		N (%)
Bolas	Pré-Intervenção	19(82,6%)
	Pós-Intervenção	19(82,6%)
Cordas	Pré-Intervenção	14(60,9%)
	Pós-Intervenção	18(78,3%)
Pneus	Pré-Intervenção	0(0%)
	Pós-Intervenção	0(0%)
Arcos	Pré-Intervenção	6(26,1%)
	Pós-Intervenção	16(69,6%)
Elásticos	Pré-Intervenção	0(0%)
	Pós-Intervenção	0(0%)
Cartas/Cromos	Pré-Intervenção	1(4,3%)
	Pós-Intervenção	1(4,3%)
Elementos da natureza	Pré-Intervenção	5(21,7%)
	Pós-Intervenção	7(30,4%)
Outros (caixa de materiais)	Pré-Intervenção	0(0%)
	Pós-Intervenção	21(91,3%)
Nenhum	Pré-Intervenção	2(8,7%)
	Pós-Intervenção	0(0%)

A análise dos materiais utilizados pelas crianças durante o recreio demonstra uma variação considerável entre o momento pré e pós-intervenção. Inicialmente, os materiais mais utilizados foram bolas (82,6%) e cordas (60,9%), seguidos dos arcos (26,1%) e elementos naturais (21,7%), algumas crianças ainda indicaram a utilização de cartas/cromos (4,3%).

Após a intervenção, observa-se uma mudança no tipo de materiais utilizados. Embora o uso das bolas se mantenha constante (82,6%), há um aumento notável na utilização de cordas (78,3%) e de arcos (69,6%) e uma ligeira subida nos elementos da natureza (30,4%). Na categoria dos “Outros” existiu um aumento nas crianças que mencionaram a caixa de materiais, passando de 0% para 91,3% crianças a referir a sua

utilização. Este dado evidencia uma mudança clara no comportamento das crianças, indicando que, quando disponibilizados materiais diversos, elas tendem a explorar, combinar e manipular esses recursos de forma autônoma e criativa. Segundo Frost (2010), a brincadeira com materiais variados e manipuláveis incentiva a experimentação, a resolução de problemas, oferecendo às crianças oportunidades para desenvolver competências cognitivas, motoras e sociais. Gull et al. (2019) demonstram que os loose parts (materiais soltos) fomentam a imaginação, a criatividade e a interação social, permitindo que as crianças definam as suas próprias regras e modos de brincar.

Por isso, a adesão à caixa de materiais após a intervenção não só ajuda a confirmar a eficácia da estratégia implementada, como também reflete nas escolhas das crianças, que passaram a valorizar e explorar os materiais disponíveis, em detrimento das atividades mais convencionais. Esta mudança sugere que a intervenção contribuiu para transformar o espaço exterior num ambiente mais atrativo, diversificado e estimulante, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças.

Na Tabela 13, apresentam-se os resultados relativos às duas atividades preferidas realizadas no recreio.

Tabela 13

Respostas das crianças à pergunta “Quais são as atividades que mais gostas de fazer no recreio?”, antes e após a intervenção.

Quais são atividades que mais gostas de fazer no recreio?		N (%)
Saltar ao elástico	Pré-Intervenção	0(0%)
	Pós-Intervenção	2(8,7%)
Jogar à macaca	Pré-Intervenção	9 (39,1%)
	Pós-Intervenção	9 (39,1%)
Saltar à corda	Pré-Intervenção	15 (65,2%)
	Pós-Intervenção	18(78,3%)
Correr	Pré-Intervenção	20 (87,0%)
	Pós-Intervenção	16(69,6%)
Jogar às escondidas	Pré-Intervenção	19 (82,6%)
	Pós-Intervenção	18(78,3%)
Jogar às caçadinhas	Pré-Intervenção	10 (43,5%)
	Pós-Intervenção	12(52,2%)
Jogar ao berlinde	Pré-Intervenção	2(8,7%)
	Pós-Intervenção	1(4,3%)
Jogar futebol	Pré-Intervenção	18 (78,3%)
	Pós-Intervenção	11(47,8%)
Brincar às lutas	Pré-Intervenção	2(8,7%)
	Pós-Intervenção	1(4,3%)
Jogar ao faz de conta	Pré-Intervenção	6(26,1%)
	Pós-Intervenção	3(13,0%)
Dançar	Pré-Intervenção	9(39,1%)
	Pós-Intervenção	9(39,1%)
Ouvir música	Pré-Intervenção	0 (0%)
	Pós-Intervenção	2(8,7%)
Fazer puzzle/Jogos tabuleiro	Pré-Intervenção	1(4,3%)
	Pós-Intervenção	1(4,3%)
Conversar	Pré-Intervenção	19 (82,6%)
	Pós-Intervenção	9(39,1%)
Desenhar	Pré-Intervenção	5(21,7%)
	Pós-Intervenção	5(21,7%)
Cantar	Pré-Intervenção	6(26,1%)
	Pós-Intervenção	2(8,7%)
Jogar com cromos /Cartas	Pré-Intervenção	5(21,7%)
	Pós-Intervenção	3(13,0%)
Outros (Lançar a bola e saltar entre arcos; Jogar ao faz de conta com a caixa de ovos; Lançar bolas para a caixa de ovos; Saltar em comprimento com os cones; Jogar adivinha a sequência com a caixa de ovos)	Pré-Intervenção	0(0%)
	Pós-Intervenção	11(47,8%)

A análise das atividades preferidas pelas crianças no recreio revela alterações significativas entre o período pré e pós-intervenção, evidenciando a relevância da introdução de novos materiais e da promoção de atividades estruturadas e simbólicas. Atividades tradicionais e físicas, como correr (pré-intervenção: 87,0% para 69,6% no pós-intervenção) e jogar futebol (pré: 78,3%; pós: 47,8%), registaram uma diminuição, ainda que possa ser temporária, possivelmente devido ao surgimento da introdução de novas alternativas.

As atividades de exploração simbólica e criativa, representadas na categoria “Outros” registaram um aumento passando de nula para 47,8%. A introdução de materiais como caixas de ovos, arcos e bolas diversificou as possibilidades de brincadeira, incentivando os alunos a inventarem novos jogos, como lançar bolas e saltar entre arcos, criar histórias e jogos ou jogar jogos de adivinhar sequências.

Atividades de socialização, como conversar, diminuíram, possivelmente porque os alunos passaram a canalizar os seus interesses para jogos com regras ou simbólicos que envolviam mais ação e interação prática do que simplesmente estarem parados a conversar.

Por fim, algumas atividades, como jogar à macaca ou dançar, mantiveram-se estáveis, o que evidencia a preferência das crianças por jogos tradicionais que englobam movimento, ritmo e regras simples. Por isso, podemos concluir que a intervenção ajudou a diversificar e a enriquecer o brincar, introduzindo oportunidades para o desenvolvimento motor, social e cognitivo, especialmente através de jogos simbólicos e criativos.

Na Tabela 14, apresentam-se os resultados relativos a outras atividades que as crianças gostavam que a escola permitisse realizar no espaço exterior.

Tabela 14

Respostas das crianças à pergunta “Existem outras atividades que gostasses que a escola permitisse realizar no espaço exterior?” antes e após a intervenção.

Existem outras atividades que gostasses que a escola permitisse realizar no espaço exterior?		N(%)
Sim	Pré-Intervenção	12(52,2%)
	Pós-Intervenção	7(30,4%)
Não	Pré-Intervenção	11(47,8%)
	Pós-Intervenção	16(69,6%)

Com a análise da tabela, podemos concluir que no momento inicial, a maioria das crianças respondeu “Sim” (52,2%), demonstrando o desejo de poder realizar atividades que não estavam contempladas no recreio, enquanto 47,8% afirmaram que não sentiam necessidade de outras opções. Após a intervenção, os resultados inverteram-se, a maior parte das crianças passou a responder “Não” (69,6%). E apenas 30,4% indicaram ainda o desejo de desenvolver outras atividades. Esta mudança demonstra que o enriquecimento do espaço exterior contribuiu para colmatar as necessidades lúdicas das crianças. A caixa de materiais, com recursos estruturados e não estruturados, diversificou as possibilidades de exploração e brincadeira, reduzindo a percepção de falta de opções no espaço exterior.

Antes da intervenção as crianças responderam também à seguinte questão: “Existem outras atividades que gostasses que a escola permitisse realizar no espaço exterior?” As crianças mencionaram várias atividades tais como trazer brinquedos e bolas de casa, ter equipamentos fixos como escorregas, baloiços e campo de jogos com balizas e cestos, ouvir música, pintar e desenhar e ainda, poder jogar aos berlindes, bowling, elástico e cartas. Estas respostas foram consideradas na escolha dos materiais incluídos na caixa, durante a intervenção.

Na seguinte tabela (Tabela 15), apresentam-se os resultados relativos ao fator que impede as crianças de realizarem algumas atividades.

Tabela 15

Respostas das crianças à pergunta “O que te impede de as realizar?”, antes e após a intervenção.

O que te impede de as realizar?		N (%)
Encarregado de Educação	Pré-Intervenção	1 (4,3%)
	Pós-Intervenção	0 (0%)
Regras da escola	Pré-Intervenção	3 (13,0%)
	Pós-Intervenção	0 (0%)
Funcionárias	Pré-Intervenção	3 (13,0%)
	Pós-Intervenção	4 (17,4%)
Ausência de material	Pré-Intervenção	5 (21,7%)
	Pós-Intervenção	1 (4,3%)

A tabela acima apresentada demonstra que antes da intervenção, a restrição mais apontada foi a ausência de materiais (21,7%), 13,0% das crianças identificaram as regras da escola como impedimento de algumas brincadeiras, enquanto 4,3% atribuíram essa limitação ao encarregado de educação. Após a intervenção, verifica-se que as categorias “regras da escola” (0%) e “Encarregado de Educação” (0%) ficaram nulas, o que indica uma forte redução na perceção de barreiras externas no desenvolvimento das atividades no espaço exterior. O valor mais expressivo foi a diminuição acentuada das barreiras da ausência de material (de 21,7% para 4,3%), estes resultados sugerem que os materiais colocados no recreio e a diversificação de oportunidades e brincadeiras no espaço exterior contribuiu para uma diminuição da perceção de barreiras/restrições. As crianças podem ter-se sentido mais livres e autónomas para realizar atividades, o que reflete num ambiente mais flexível e inclusivo. Por outro lado, o facto de as regras da escola terem deixado de ser mencionadas deve-se ao facto dos materiais terem sido colocados por professoras, o que pressupõe que passam a ser permitidos pela escola. Gibson et al. (2017) defendem que os materiais soltos promovem a autonomia, permitindo que as crianças se sintam protagonistas das suas próprias brincadeiras e experiências.

Os recreios escolares são momentos fulcrais no desenvolvimento da criança, não apenas como intervalos entre aulas, mas como espaços de aprendizagem social, emocional e física. É, portanto, fundamental que estes espaços sejam pensados e

organizados com a participação ativa das próprias crianças (Poulos & Kulinna, 2022). Esta valorização não deve ser da responsabilidade exclusiva dos alunos, mas sim de toda a comunidade escolar. Esta participação de todos é crucial para transformar o recreio num espaço seguro, inclusivo e estimulante, promovendo a cidadania, a cooperação e o respeito mútuo (Hazlehurst et al., 2024).

Na Tabela 16, apresentam-se os resultados relativos à pergunta se as crianças costumam brincar sozinhas no recreio.

Tabela 16

Respostas das crianças à pergunta “Costumas brincar sozinho(a)?” antes e após a intervenção.

Costumas brincar sozinho(a)?		N (%)
Não	Pré-Intervenção	20 (87,0%)
	Pós-Intervenção	20 (87,0%)
Sim	Pré-Intervenção	3 (13,0%)
	Pós-Intervenção	3 (13,0%)

Os dados referentes à questão sobre brincar sozinho(a) indicam que a grande maioria das crianças preferem brincar acompanhadas.

No momento pré-intervenção, 87,0% das crianças afirmam que não brincam sozinhas, enquanto apenas 13,0% indicaram que sim. Posteriormente, após a intervenção, observa-se que as respostas se mantêm iguais ao pré-intervenção. As crianças que responderam que sim, apresentam razões diferentes antes e após a intervenção. Inicialmente, referem: “ninguém quer brincar comigo”, “Brinco sozinho às corridas” e “porque me deixa feliz”. Após a intervenção, as razões apresentadas foram: “Porque só desenho”; “Porque gosto”.

Estes dados indicam que o grupo valoriza a relação entre pares e as brincadeiras acompanhadas. A dimensão das relações interpessoais no contexto escolar é central para a aprendizagem social das crianças. O recreio deve ser visto como um espaço privilegiado para interações sociais, cooperação e construção de vínculos afetivos. O recreio favorece experiências de reciprocidade, apoio mútuo e formação de laços sociais

que influenciam positivamente o comportamento em sala de aula e fora dela (Hazlehurst et al., 2024).

Embora a maioria das crianças utilize o recreio para o desenvolvimento de competências interpessoais, é comum observar alguns alunos que optam ou que preferam brincar sozinhos este isolamento pode ser uma escolha voluntária, refletindo a necessidade de autorregulação e reflexão pessoal (Coplan & Arbeau, 2009; Rubin et al., 2009). É essencial que os educadores/professores e outros adultos presentes adotem um olhar atento, garantindo que não existem fatores subjacentes, como dificuldades emocionais, conflitos com colegas ou exclusão social, oferecendo oportunidades para que as crianças se envolvam, de forma gradual, em atividades coletivas. Isto reforça não apenas o desenvolvimento social, como também o bem-estar emocional e a sensação de pertença, fatores estes fulcrais para a aprendizagem e crescimento saudável da criança (Ladd, 2005).

Por último, na Tabela 17 são apresentados os resultados referentes aos jogos tradicionais que as crianças conheciam antes da intervenção de modo a compreender se a colocação de materiais referentes aos mesmos poderia promover a sua prática de jogos tradicionais.

Tabela 17

Respostas das crianças à pergunta “Que jogos tradicionais conheces?” antes da intervenção.

Que jogos tradicionais conheces?	N(%)
Jogo da macaca	8 (34,8%)
Jogo dos sacos	8 (34,8%)
Jogo do galo	5 (21,7%)
Jogo da colher	4 (17,4%)
Berlindes	6 (26,1%)
Pião	1 (4,3%)
Saltar à corda	5 (21,7%)
Nenhum	8 (34,8%)

A análise da tabela revelou que os jogos tradicionais que as crianças mais conhecem foram o jogo da macaca e o jogo dos sacos (34,8% cada), seguidos pelos berlindes (26,1%) e o jogo do galo (21,7%). Jogos como saltar à corda (21,7%), jogo da colher (17,4%) e pião (4,3%) foram os menos mencionados. É importante realçar que 34,8% das crianças indicaram não conhecer jogos tradicionais, estes resultados sugerem que, embora alguns jogos ainda sejam reconhecidos, há uma tendência decrescente da prática dos mesmos, tendência esta que cabe também à escola e à comunidade escolar combater.

Por esse motivo, estes dados evidenciam ainda mais a necessidade de promover e de ensinar jogos tradicionais nos contextos educativos, dado também o seu potencial para desenvolver competências motoras, cognitivas e sociais (Fleer, 2010).

O enriquecimento do espaço exterior com materiais diversos, como cordas, bolas, sacos e petanca, revelou-se uma estratégia eficaz para fomentar a prática de jogos tradicionais no recreio escolar que antes não existiam pela ausência dos recursos.

Conclusões

A presente investigação permitiu reforçar de forma clara que o enriquecimento intencional do recreio escolar, através da colocação de materiais estruturados e não estruturados, constitui um fator decisivo com impacto positivo e decisivo no desenvolvimento motor, social e na promoção de competências como a criatividade, autonomia e responsabilidade das crianças no 1.º CEB. Os dados recolhidos ao longo da investigação evidenciam que a intervenção gerou mudanças significativas nas formas de brincar, no nível de participação e no envolvimento global das crianças em diversas atividades, permitindo concluir que o recreio, quando pensado pedagogicamente, transforma-se num contexto de aprendizagem tão relevante quanto a sala de aula.

A análise dos comportamentos motores resultou, num aumento quantitativo no tempo de envolvimento motor. O aumento significativo dos movimentos locomotores, posturais e manipulativos revela que a variedade de materiais, estruturados e não estruturados, estimulou ações motoras mais complexas, desenvolvendo e exigindo coordenação, equilíbrio, força e destreza. Esta diversificação motora ocorre através das interações entre crianças e da exploração dos diferentes materiais disponibilizados, promovendo um ambiente que oferece múltiplos desafios, onde a exploração e a experimentação são, e devem ser, incentivadas.

Os resultados obtidos através da intervenção demonstram que o enriquecimento do espaço exterior teve um impacto significativo na forma como as crianças vivenciam o recreio. O aumento das atividades em grupo e a diminuição do tempo “sem atividade” são exemplos dos resultados que evidenciam que um recreio enriquecido promove um maior envolvimento, cooperação e interação social. Por outro lado, a introdução de novos materiais contribuiu para expandir as brincadeiras das crianças, tornando-as mais criativas e construtivas.

A opinião das crianças revela que passaram a valorizar o recreio não apenas como um espaço de socialização e diversão, mas também como um ambiente de descoberta, imaginação, criatividade e aprendizagem. O surgimento de novas formas de atividade ajuda a confirmar que o recreio pode e deve ser um espaço inclusivo e capaz de

responder a diferentes interesses, potenciando assim o desenvolvimento holístico das crianças.

Assim, pode concluir-se que a disponibilização de materiais estruturados e não estruturados no recreio contribuiu para transformar este espaço numa oportunidade educativa, onde brincar se junta ao desenvolvimento social, cognitivo e emocional. Para além disso, também contribuiu para a alteração da perceção das crianças perante o seu recreio escolar.

De forma geral, esta investigação veio a comprovar que a organização intencional do recreio e a disponibilização de materiais adequados, estruturados e não estruturados, potenciam oportunidades de exploração, descoberta e aprendizagem, respeitando o direito da criança ao brincar, promovendo o seu desenvolvimento integral. Desta forma, torna-se fulcral que as escolas repensem o recreio como um espaço lúdico, mas também educativo de elevada relevância, onde deve existir segurança, liberdade de movimento e múltiplas possibilidades de interação. Este enriquecimento não necessita de ser dispendioso, podendo ser utilizados materiais simples, naturais ou reutilizados, aliados a um espaço amplo e flexível, que pode resultar em contextos ricos em experiências bastante significativas.

Este estudo reforça, portanto, que proporcionar tempo de qualidade, espaços e recursos para o brincar livre e variado deve ser uma prioridade no quotidiano escolar. Ao proporcioná-lo, estaremos não só a promover habilidades motoras e sociais, como também a estimular a criatividade, a autonomia, a satisfação e felicidade das crianças, contribuindo para um desenvolvimento holístico e harmonioso. Quanto mais intencional e diversificado for o recreio, maiores serão as oportunidades de desenvolvimento integral das crianças, tornando-o uma extensão natural e imprescindível do processo educativo.

Limitações do estudo e recomendações para intervenções futuras

Apesar dos contributos relevantes desta investigação, o presente estudo apresenta duas limitações centrais. A primeira refere-se ao tempo reduzido de duração da intervenção, que não permitiu observar de forma mais aprofundada os efeitos a médio e a longo prazo. A segunda prende-se com a dimensão reduzida da amostra, limitada a um número pequeno de crianças (uma turma de 23 crianças), o que restringe a generalização dos resultados.

Para investigações futuras, recomenda-se a realização de estudos com amostras mais diversificadas e mais alargadas, bem como a implementação de intervenções de maior duração. Estas recomendações permitirão uma análise mais robusta do impacto do enriquecimento do espaço exterior, possibilitando a obtenção de conclusões mais sólidas sobre os contributos para o desenvolvimento integral das crianças.

Capítulo III – Reflexão global sobre a prática de ensino supervisionada

O estágio supervisionado representou um momento decisivo e transformador na minha formação enquanto futura educadora e professora. Foi nele que a teoria e a prática deixaram de ser dois mundos separados, tornando-se apenas um, levando-me a experimentar, refletir, errar, reajustar e crescer. Mais do que cumprir um estágio supervisionado, este período foi um contacto direto com a realidade educativa, onde pude construir, passo a passo, a minha identidade profissional e pessoal.

Ao longo deste percurso, aprendi que ser docente exige mais do que dominar metodologias ou conhecer teorias, implica desenvolver empatia, paciência, capacidade de adaptação e, acima de tudo, consciência crítica sobre o impacto que cada decisão pedagógica tem no desenvolvimento de cada criança. Descobri que ensinar não é nem deve ser um ato linear e constante, mas um processo complexo que se reinventa todos os dias ao ritmo das necessidades de cada grupo e de cada aluno, tornando os alunos sempre o centro das suas próprias aprendizagens e não o professor ou educador.

O meu primeiro contacto com o estágio ocorreu no pré-escolar, um contexto que me marcou profundamente pela forma como direcionou o meu olhar pela educação para uma perspetiva completamente diferente. Aqui, mais do que transmitir aprendizagens, o foco esteve na criação de um ambiente estimulante e seguro, onde o brincar tornou-se o eixo central das aprendizagens e os interesses e gostos o principal estímulo diário.

Foi neste momento que compreendi ainda melhor e de forma concreta como o jogo livre, simbólico ou estruturado potencia não apenas a imaginação, mas também competências cognitivas, sociais e emocionais. Observando as crianças em situações de exploração, percebi como, através do brincar, resolviam conflitos, negociavam regras, expressavam emoções e construía sentido sobre o mundo que as rodeava. Esta constatação encontra eco em investigações recentes que reforçam o papel do brincar para a aprendizagem e o bem-estar infantil (Pellis et al., 2020; Yogman et al., 2018).

As primeiras semanas de observação permitiram-me identificar as necessidades específicas de cada criança, compreender as suas formas de comunicar, os seus ritmos de desenvolvimento e a interação entre a educadora e o grupo de crianças. Percebi, nesse processo, que a inclusão não se traduz apenas numa estratégia diferenciada, mas também em pequenos gestos de atenção, de escuta e de reconhecimento da singularidade de cada criança. A afetividade revelou-se aqui uma ferramenta pedagógica essencial, confirmando que ensinar no pré-escolar exige sensibilidade, flexibilidade e um olhar atento às múltiplas linguagens da infância.

Posteriormente, a passagem para o 1.º CEB constituiu um ponto de viragem. Ao contrário do pré-escolar, onde predominava a espontaneidade e a exploração livre, aqui encontrei uma estrutura curricular mais definida, conteúdos específicos a lecionar e, sobretudo, uma turma heterogénea que me obrigou a refletir profundamente sobre diferenciação pedagógica tentando ir sempre de encontro às necessidades e níveis de desenvolvimento de cada criança (Pellis et al., 2020).

Perante diferentes níveis de desempenho, estilos de aprendizagem e ritmos de trabalho, percebi que a docência exige uma adaptação constante. Não se trata apenas de preparar aulas, mas de criar ambientes flexíveis, apelativos, estimulantes e equitativos que permitam a cada aluno aprender e querer aprender de forma significativa. No 1.º Ciclo, o trabalho cooperativo revelou-se uma estratégia essencial, atividades em grupo permitiram que os alunos aprendessem uns com os outros, desenvolvendo competências sociais, de comunicação e de interajuda. Paralelamente, a colaboração entre mim, a professora cooperante e a minha colega de estágio tornou-se uma fonte indispensável de aprendizagem profissional. Descobri, assim, que a docência é também um exercício de comunidade, onde a partilha e a reflexão conjunta potenciam práticas de ensino melhoradas e mais enriquecidas (Vangrieken et al., 2015).

Outro aspeto enriquecedor do estágio foi a possibilidade de articular a prática pedagógica com a investigação. No 1.º Ciclo desenvolvi o meu projeto de investigação sobre como o enriquecimento dos recreios com materiais estruturados e não estruturados potenciam o brincar, o que me levou a olhar para a sala de aula e para o grupo não apenas como docente, mas também como investigadora.

Este duplo papel ajudou-me a analisar criticamente as minhas práticas, a recolher dados, a identificar fragilidades e a procurar soluções fundamentadas. A investigação que realizei confirmou a relevância de integrar momentos lúdicos e experiências ativas no 1.º Ciclo, como já havia constatado no pré-escolar. Estudos recentes apontam que metodologias baseadas em jogos aumentam a motivação, a atenção e o desenvolvimento socioemocional dos alunos. Esta conclusão reforçou a minha convicção de que o brincar não é apenas um direito da infância, mas também uma poderosa ferramenta pedagógica.

Ao longo do estágio, aprendi que o crescimento profissional nasce do equilíbrio entre prática, reflexão e colaboração. Cada momento de diálogo com a educadora, a professora cooperante ou o meu par de estágio Clara Ferreira contribuiu para ampliar o meu olhar e arriscar em cada atividade implementada. A troca de experiências, as sugestões e até as críticas contribuíram para o meu desenvolvimento tanto pessoal como futura profissional.

Cada planificação e reflexão individual foram essenciais ao longo de todo o percurso, desde o pré-escolar até o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Através das reflexões consegui repensar e refletir sobre cada atividade e a forma como correu, ajudando-me a melhorar diariamente. Por outro lado, as planificações foram uma ferramenta fulcral para organizar, criar e adaptar cada atividade ao grupo, mantendo os jogos e as atividades lúdicas as ferramentas utilizadas como base principal, colocando as crianças sempre no centro das suas aprendizagens. Este exercício revelou-se fundamental para o meu crescimento, permitindo-me assumir uma postura crítica e aberta à mudança.

Concluir este estágio é como fechar um livro cheio de páginas escritas não apenas com teorias e planificações, mas com risos, descobertas, dúvidas e conquistas. Cada criança, cada desafio e cada momento de reflexão ajudaram-me a escrever a história da educadora e professora que começo a ser. Levo comigo a certeza de que ensinar é muito mais do que transmitir conhecimento, é escutar, acolher, desafiar, acreditar e fazer acreditar no potencial de cada aluno. Ser professora é caminhar ao lado, construir pontes e inspirar futuros, mesmo nos pequenos gestos do quotidiano escolar.

Este percurso ensinou-me que a docência não é uma meta, mas um caminho em constante construção, um caminho feito de resiliência, empatia e curiosidade. É neste horizonte que me vejo comprometida com a aprendizagem contínua, com a inclusão e com o desenvolvimento integral das crianças, acreditando sempre que cada dia na escola é também um novo dia de aprendizagem para o professor.

Referências bibliográficas

- A. Khan, & S. Ahmed. (2021). Learning through Play: The intervention of Public Playgrounds Designs for the Learning of Children in the City of Lahore. *Children, Youth and Environments*, 31(2), 75–94.
- Adams, L. (2018). *The Impact of Structured Play on Early Literacy Skills in a Kindergarten Classroom* [Dissertação de Doutorado, Universidade da Carolina do Sul]. <https://scholarcommons.sc.edu/etd/4739/>
- Adolph, K. E., & Robinson, S. R. (2015). Motor Development. In *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (pp. 1–45). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy204>
- Albuquerque, C. (2000). OS DIREITOS DA CRIANÇA: AS NAÇÕES UNIDAS, A CONVENÇÃO E O COMITÉ. In M. Público (Ed.), *Documentação e Direito Comparado (nº83/84)*. Documentação e Direito Comparado (nº83/84). www.ministeriopublico.pt
- Altmann, J. (1974). Observational Study of Behavior: Sampling Methods. *Behaviour*, 49(3–4), 227–266. <https://doi.org/10.1163/156853974X00534>
- Andersen, P. L., & Bakken, A. (2019). Social class differences in youths' participation in organized sports: What are the mechanisms? *International Review for the Sociology of Sport*, 54(8), 921–937. <https://doi.org/10.1177/1012690218764626>
- Barker, J. E., Semenov, A. D., Michaelson, L., Provan, L. S., Snyder, H. R., & Munakata, Y. (2014). Less-structured time in children's daily lives predicts self-directed executive functioning. *Frontiers in Psychology*, 5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00593>
- Barros, A., Silva, D., Ribeiro, D., Souza, E., Castro, J., Xavier, L., Resende, N., Valadares, R., Silva, R., & Silva, V. (2023). A importância dos jogos e brincadeiras lúdicas para o estímulo cognitivo, motor e social das crianças. *RevistaFT*, 27(127). <https://revistaft.com.br/a-importancia-dos-jogos-e-brincadeiras-ludicas-para-o-estimulo-cognitivo-motor-e-social-das-criancas/>
- Bento. (2004). *Desporto: discurso e substância*. Campo das Letras.

- Bento, G., & Dias, G. (2017). The importance of outdoor play for young children's healthy development. *Porto Biomedical Journal*, 2(5), 157–160. <https://doi.org/10.1016/j.pbj.2017.03.003>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Câmara Municipal de Viana do Castelo. (2023). *Dados em números*. <https://www.cm-viana-castelo.pt/visitar/viana-do-castelo/dados-em-numeros/>
- Cankaya, O., Martin, M., & Haugen, D. (2025). The Relationship Between Children's Indoor Loose Parts Play and Cognitive Development: A Systematic Review. *Journal of Intelligence*, 13(5), 52. <https://doi.org/10.3390/jintelligence13050052>
- Cankaya, O., Rohatyn-Martin, N., Leach, J., Taylor, K., & Bulut, O. (2023). Preschool Children's Loose Parts Play and the Relationship to Cognitive Development: A Review of the Literature. *Journal of Intelligence*, 11(8), 151. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11080151>
- Chatzipanteli, A., & Adamakis, M. (2022). Social interaction through structured play activities and games in early childhood. In *Handbook of Research on Using Motor Games in Teaching and Learning Strategy* (pp. 105–123). IGI Global. https://www.researchgate.net/publication/360198985_Social_interaction_through_structured_play_activities_and_games_in_early_childhood
- Chen, D., Zhao, G., Fu, J., Shun, S., Su, L., He, Z., Chen, R., Jiang, T., Hu, X., Li, Y., & Shen, F. (2024). Effects of structured and unstructured interventions on fundamental motor skills in preschool children: a meta-analysis. *Frontiers in Public Health*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1345566>
- Cohen, D. A., Talarowski, M. R., Han, B., Williamson, S. L., Galfond, E. C., Young, D. R., Eng, S., & McKenzie, T. L. (2023). Playground Design and Physical Activity. *American Journal of Preventive Medicine*, 64(3), 326–333. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2022.10.012>

- Condessa, M. I. (2019). A PRÁTICA FÍSICA E DESPORTIVA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO: FALANDO DE MODELOS SUSTENTÁVEIS PARA A EDUCAÇÃO E SAÚDE. *Revista Contexto & Educação*, 34(108), 189–196. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2019.108.189-196>
- Coplan, R. J., & Arbeau, K. A. (2009). Peer interactions and play in early childhood. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 152–174). Guilford Press.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais do Currículo Nacional*. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Duarte Cordazzo, S. T., Pinheiro Westphal, J., Balem Tagliari, F., Luis Vieira, M., & Faraco de Oliveira, A. M. (2008). Metodologia observacional para o estudo do brincar na escola. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 7(3), 427–438. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712008000300014
- Dudley, D., & Burden, R. (2020). What effect does increasing the proportion of curriculum time allocated to physical education have on learning? A systematic review and meta-analysis. *European Physical Education Review*, 26(1), 85–100. <https://doi.org/10.1177/1356336X19830113>
- Eira, P. A. M. R. (2013). *importância do brincar na infância: Uma análise da prática pedagógica em educação de infância*. Universidade do Porto.
- Escalante, Y., García-Hermoso, A., Backx, K., & Saavedra, J. M. (2014). Playground Designs to Increase Physical Activity Levels During School Recess. *Health Education & Behavior*, 41(2), 138–144. <https://doi.org/10.1177/1090198113490725>
- Farias, M. P. de, Melo, G. E. L. de, Zaffalon Júnior, J. R., & Oliveira, J. F. de. (2022). O IMPACTO DO ESTILO DE VIDA SOBRE O DESENVOLVIMENTO MOTOR INFANTIL. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 29(2). <https://doi.org/10.31501/rbcm.v29i2.11964>
- Fleer, M. (2010). *Early learning and development: Cultural-historical concepts in play*. Cambridge University Press.

- Frost, J. L. (2010). *A History of Children's Play and Play Environments*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203868652>
- Gallahue, D., & Ozmun, J. (2005). *Compreendendo o desenvolvimento motor: Bebês, crianças, adolescentes e adultos* (Artmed, Ed.; 5ª edição).
- Gallahue. (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (Fundação Calouste Gulbenkian, Ed.; 2ª edição).
- Gallahue, L. D., & Ozmun, C. J. (2005). *Compreendendo o Desenvolvimento Motor* (Phorte Editora).
- Garaigordobil, M., Berruero, L., & Celume, M.-P. (2022). Developing Children's Creativity and Social-Emotional Competencies through Play: Summary of Twenty Years of Findings of the Evidence-Based Interventions "Game Program." *Journal of Intelligence*, 10(4), 77. <https://doi.org/10.3390/jintelligence10040077>
- Ghanad, A. (2023). An Overview of Quantitative Research Methods. *International Journal of Multidisciplinary Research and Analysis*, 6(8).
<https://doi.org/10.47191/ijmra/v6-i8-52>
- Gibson, J. L., Cornell, M., & Gill, T. (2017). A Systematic Review of Research into the Impact of Loose Parts Play on Children's Cognitive, Social and Emotional Development. *School Mental Health*, 9(4), 295–309.
<https://doi.org/10.1007/s12310-017-9220-9>
- Ginsburg, K. R. (2007). The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182–191.
<https://doi.org/10.1542/peds.2006-2697>
- Gomes Pontes, S., & Saraiva, L. M. B. (2011). *O Recreio Escolar e a Actividade Lúdico-Motora - Um Estudo de Intervenção no Contexto Pré-Escolar* [Instituto Politécnico de Viana do Castelo (IPVC)].
http://repositorio.ipv.pt/bitstream/20.500.11960/1447/3/Susana_Pontes.pdf

- Gull, C., Bogunovich, J., Goldstein, S. L., & Rosengarten, T. (2019). Definitions of loose parts in early childhood outdoor classrooms: A scoping review. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 6(3), 37–52.
- Hazlehurst, M. F., Bikomeye, J., Balza, R., & Beyer, K. (2024). Participatory design for community schoolyards: Mixed methods approach. *Children's Environments Research and Design Journal*, 15(2), 45–63.
- Heidari-Shahreza, M. A. (2024). Pedagogy of play: insights from playful learning for language learning. *Discover Education*, 3(1), 157. <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00250-3>
- Hodges, V. C., Centeio, E. E., & Morgan, C. F. (2022). The Benefits of School Recess: A Systematic Review *. *Journal of School Health*, 92(10), 959–967. <https://doi.org/10.1111/josh.13230>
- Hohmann, M. (1997). *EDUCAR A CRIANÇA* (F. C. Gulbenkian, Ed.).
- Howie, E. K., Perryman, K. L., Moretta, J., & Cameron, L. (2023). Educational outcomes of recess in elementary school children: A mixed-methods systematic review. *PLOS ONE*, 18(11), e0294340. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0294340>
- Idamokoro, M. (2025). Sedentary Behaviours Among Children: A Four Decade Bibliometric Analysis of Global Outlook. *OnLine Journal of Biological Sciences*, 25(2), 460–476. <https://doi.org/10.3844/ojbsci.2025.460.476>
- INE. (2022). *Portal do INE*. https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_unid_territorial&menuBOUI=13707095&contexto=ut&selTab=tab3
- Jennifer M. Zosh, Laura E. Hopkins, Sarah A. Jensen, Leah R. Liu, David L. Neale, Robyn L. Hirsh-Pasek, & Kathy Hirsh-Pasek. (2018). Teachers' beliefs and practices about play in early childhood education. *Early Childhood Research Quarterly*, 43, 110–123. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0885200616302071?via%3Dihub>

- José, M. |, Go, T. |, Hugo, C., & Queirós, P. (2023). *EDUCAÇÃO FÍSICA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO* (Edições FADEUP).
https://cev.org.br/media/biblioteca/Livro_RUSH_compressed.pdf
- Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relations and social competence: A century of progress*. Yale University Press.
- Laureano, J., Konukman, F., Gümüşdağ, H., Erdoğan, Ş., Yu, J.-H., & Çekin, R. (2014). Effects of Marginalization on School Physical Education Programs: a Literature Review. *Physical Culture and Sport. Studies and Research*, 64(1), 29–40.
<https://doi.org/10.2478/pcssr-2014-0029>
- Lee, R., Lane, S., Tang, A., Leung, C., Kwok, S., Louie, L., Browne, G., & Chan, S. (2020). Effects of an Unstructured Free Play and Mindfulness Intervention on Wellbeing in Kindergarten Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(15), 5382. <https://doi.org/10.3390/ijerph17155382>
- Lopes Do Nascimento, F. M., Cristina, D., & Aguiar, V. (n.d.). *RISCOS E RABISCOS: A IMPORTÂNCIA DO DESENHO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL*.
- Lopes, L., Santos, R., Lopes, V., & Pereira, B. (2012). A importância do recreio escolar na atividade física das crianças. In *Atividade Física, Saúde e Lazer. Educar e Formar* (pp. 65–79).
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/23307/1/Lopes%2C%20L.%2C%20Santos%2C%20R.%2C%20Lopes%2C%20V.%20%26%20Pereira%2C%20B.pdf>
- Lousen, I., Arvidsen, J., & Pawlowski, C. S. (2024). Children's play behaviour and engagement with the schoolyard environment. *International Journal of Play*, 13(4), 311–327. <https://doi.org/10.1080/21594937.2024.2425532>
- Martínez Barrios, H. E. (2024). Contributions to the Application of Non-Participant Observation as a Research Technique. *Power System Technology*, 48(4).
- Martins, J. (2021). *Recreios escolares como recursos educativos: contributos para as aprendizagens de crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de Mestrado, ISPA – Instituto Universitário].

<https://repositorio.ispa.pt/entities/publication/b1e7accc-f507-4d9e-8b4a-6d335146c443>

McClintic. (2014). Loose parts: Adding quality to the outdoor environment. *Texas Child Care Quarterly*, 38. https://www.researchgate.net/publication/273133144_Loose_parts_Adding_quality_to_the_outdoor_environment

Mestre, C. C. (2024). *As concepções e a importância do brincar: um estudo no 1.º ciclo do ensino básico* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa — Escola Superior de Educação]. <https://repositorio.ipl.pt/bitstreams/c7d960c4-01eb-4d37-af36-d17b27e3850d/download>

Moyles, R. J. (2006). *A excelência do brincar* (A. Editora, Ed.).

Neto, C. (2004). A atividade física e as “culturas de infância.” *Povos e Culturas*, 9, 177–190. <https://revistas.ucp.pt/index.php/povoseculturas/article/view/8834/8703>

Neto, C. (2020). *Libertem as crianças- A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.

Nieuwenhuis, S., Nijs, S., & Maes, B. (2025). Person-Centred Care for People with Profound Intellectual and Multiple Disabilities: A Rapid Review. *Journal of Long Term Care*, 110–126. <https://doi.org/10.31389/jltc.324>

Oncu, E. C., & Unluer, E. (2010). Preschool children’s using of play materials creatively. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4457–4461. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.711>

ONU. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

Park, Y. S., Konge, L., & Artino, A. R. (2020). The Positivism Paradigm of Research. *Academic Medicine*, 95(5), 690–694. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000003093>

- Pate, R. R., Saunders, R. P., O'Neill, J. R., & Dowda, M. (2011). OVERCOMING BARRIERS TO PHYSICAL ACTIVITY. *ACSM'S Health & Fitness Journal*, 15(1), 7–12. <https://doi.org/10.1249/FIT.0b013e318201c8ee>
- Peixoto Silva, I., & Pereira, B. (2025). Exploring the relationship between motor development and entrepreneurial traits in childhood. *Retos*, 64, 55–67. <https://doi.org/10.47197/retos.v64.105218>
- Pellegrini, A. D. (2001). The Role of Direct Observation in the Assessment of Young Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(7), S002196300100765X. <https://doi.org/10.1017/S002196300100765X>
- Pellegrini, A. D., & Bohn, C. M. (2005). The Role of Recess in Children's Cognitive Performance and School Adjustment. *Educational Researcher*, 34(1), 13–19. <https://doi.org/10.3102/0013189X034001013>
- Pellis, S., Pellis, V., & Himmler, T. (2020). How play makes for a more adaptable brain: A comparative and neural perspective. *Current Biology*, 30(16), 906-92'. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2020.07.028>
- Pereira, A. (2019). *Recreio: Espaço educativo promotor de aprendizagens nas crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Viseu]. <https://repositorio.ipv.pt/entities/publication/09117858-29db-4bf6-bcc1-ff24fbf5f8ea>
- Pereira, Dionísio, J., Lopes, F., & Cordovil, R. (2023). Playing at the Schoolyard: “The Who’s, the What’s and the How Long’s” of Loose Parts. *Children*, 10(2), 240. <https://doi.org/10.3390/children10020240>
- Perry, K. J., Ostrov, J. M., Murray-Close, D., Blakely-McClure, S. J., Kiefer, J., DeJesus-Rodriguez, A., & Wesolowski, A. (2021). Measurement of aggressive behavior in early childhood: A critical analysis using five informants. *Journal of Experimental Child Psychology*, 209, 105180. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105180>
- Piaget, J. (1951). *Play, Dreams and Imitation*.

- Poulos, A., & Kulinna, P. H. (2022). A cluster randomized controlled trial of an after-school playground curriculum intervention to improve children's physical, social, and emotional health: study protocol for the PLAYground project. *BMC Public Health*, 22(1). <https://doi.org/10.1186/s12889-022-13991-3>
- Prompona, S., Papoudi, D., & Papadopoulou, K. (2020). Play during recess: primary school children's perspectives and agency. *Education 3-13*, 48(7), 765–778. <https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1648534>
- Ramstetter, C. L., Murray, R., & Garner, A. S. (2010). The Crucial Role of Recess in Schools. *Journal of School Health*, 80(11), 517–526. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2010.00537.x>
- Rato, J. (2024). *Tempo de ecrã e cognição: que relação?* https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/insight_paper_tempo_de_ecra_e_cognicao_que_relacao.pdf
- Rocha, J., Menezes, L., Rego, B., Figueiredo, M., Ribeiro, A., Silva, A., Felizardo, S., & Cardoso, A. (Eds.). (2019). *Livro de Atas: Olhares sobre a Educação 7 Editores* (7ª edição).
- Rodrigues de Amorim, D., Medina, S., Antonio, J., Lozano, M., & Virgínia. (2018). A técnica da criança focal: uma metodologia para observar as crianças durante o recreio da escola. *En-Clave Pedagógica – Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, 14, 31–38.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., & Bowker, J. C. (2009). Social Withdrawal in Childhood. *Annual Review of Psychology*, 60(1), 141–171. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163642>
- S. Shirin, & K. Rajendran. (2022). The Power of Play: Examining the Impact of a School Yard Playground on Attitudes Toward School and Peer Relationships Among Elementary School Students in Chennai, India. *International Journal of Play*, 11(3), 234–252.

- Santer, Joan, Griffiths, Carol, Goodall, & Deborah. (2007). Brincadeira livre na primeira infância: uma revisão de literatura. *National Children's Bureau, Londres, Reino Unido*.
- Santos, M. E. B. (2011). Brincar, jogar e aprender. *Revista Noesis*, 84. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/2011_noesis_84.pdf
- Saraiva, L. M. B., & Conceição, M. G. da. (2014). *O Comportamento lúdico-motor e social da criança no recreio escolar : Um estudo de intervenção no contexto pré-escolar* [Instituto Politécnico de Viana do Castelo (IPVC)]. <http://repositorio.ipvc.pt/handle/20.500.11960/1972>
- Schipperijn, J., Madsen, C. D., Toftager, M., Johansen, D. N., Lousen, I., Amholt, T. T., & Pawlowski, C. S. (2024). The role of playgrounds in promoting children's health – a scoping review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 21(1), 72. <https://doi.org/10.1186/s12966-024-01618-2>
- Serra, M. C., & Serra, N. (2017). s Jogos Tradicionais em Portugal. Situação atual e perspectivas de sobrevivência e desenvolvimento. *Revista Kinesis*, 33(2), 99–113. https://www.researchgate.net/publication/320455945_Os_Jogos_Tradicionais_e_m_Portugal_Situacao_atual_e_perspetivas_de_sobrevivencia_e_desenvolvimento
- Silva, D. (2025). *O comportamento lúdico-motor de crianças em contextos diferenciados: realidades e oportunidades na Educação Pré-Escolar* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Viana do Castelo]. http://repositorio.ipvc.pt/bitstream/20.500.11960/4391/1/Diana_Silva.pdf#page44
- Silva, I. (2017). *Inês Peixoto Silva Desenvolvimento Motor e Características Empreendedoras em Crianças. Que relação?* [Universidade do Minho]. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/48718/1/Ines_Peixoto_Silva.pdf
- SILVA, I. P., PEREIRA, B., & FERNÁNDEZ, J. E. R. (2020). RECREIOS PROMOTORES DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA? In *Educação física, infância e saúde em*

- discussão: coletânea de estudos*. (pp. 93–104). Navegando Publicações.
<https://doi.org/10.29388/978-65-81417-14-7-f.93-104>
- Silva, I., Pereira, B., & Fernández, J. (2020). RECREIOS PROMOTORES DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA? In Oliveira, E. S. Alves & Cunha, & A. Camilo (Eds.), *Educação física, infância e saúde em discussão: coletânea de estudos* (pp. 95–106). Uberlândia: Navegando Publicações.
- Silva, I., Saraiva, L. M. B., & Silva, D. P. B. da. (2025). *O comportamento lúdico-motor de crianças em contextos diferenciados : realidades e oportunidades na Educação Pré-escolar* [Instituto Politécnico de Viana do Castelo (IPVC)].
<http://repositorio.ipv.pt/handle/20.500.11960/4391>
- Silva, Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (DGE, Ed.).
- Silva Matos, A. (2012). *O Recreio Escolar: Observação dos comportamentos de crianças do 1º ciclo* [Instituto Politécnico de Castelo Branco].
<https://repositorio.ipcb.pt/bitstreams/07123207-8e14-4974-893c-7cdb5e6ae274/download>
- Simoncini, K., & Meeuwissen, K. (2025). ‘Don’t hog, share and just let your imagination flow’: lessons from structured and unstructured loose parts play in middle primary school classrooms. *The Australian Educational Researcher*, 52(1), 703–720.
<https://doi.org/10.1007/s13384-024-00737-w>
- Skolnick Weisberg, D., & Zosh, J. M. (2018). Como as brincadeiras dirigidas promovem a aprendizagem na primeira infância. *Enciclopédia Sobre o Desenvolvimento Da Primeira Infância*.
<https://www.encyclopedia-crianca.com/pdf/expert/aprendizagem-por-meio-de-jogos-e-brincadeiras/segundo-especialistas/como-brincadeiras-dirigidas>
- Smith, P. K. (2010). Observational Methods in Studying Play. In A. D. Pellegrini (Ed.), *The Oxford Handbook of the Development of Play* (pp. 213–228). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195393002.013.0012>

- SRN. (n.d.). *Atividades Desenvolvidas / Freguesia de São Romão de Neiva*. Retrieved April 9, 2025, from <https://jf-neiva.com/atividades-desenvolvidas/>
- Stroobants, H. (2020). *Brincar com peças soltas e práticas adequadas ao desenvolvimento*. Primeiros Anos.PT. <https://primeirosanos.iscte-iul.pt/2020/01/22/brincar-com-pecas-soltas-e-praticas-adequadas-ao-desenvolvimento/>
- Sumiya, M., & Nonaka, T. (2021). Does the Spatial Layout of a Playground Affect the Play Activities in Young Children? A Pilot Study. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.627052>
- Susan L. Ridgers, Andy J. Stratton, & Jillian M. Fairclough. (2007). Children's Perspectives on the School Playground Environment: Implications for Physical Activity and Play. *Children, Youth and Environments*, 17(3), 226–245. <https://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.17.3.0226>
- Sutton-Smith, B. (2001). *A Ambiguidade do Jogo* (Havard, Ed.).
- Szeszulski, J., Lorenzo, E., Todd, M., O'Connor, T. M., Hill, J., Shaibi, G. Q., Vega-López, S., Buman, M. P., Hooker, S. P., & Lee, R. E. (2022). Early Care and Education Center Environmental Factors Associated with Product- and Process-Based Locomotor Outcomes in Preschool-Age Children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(4). <https://doi.org/10.3390/ijerph19042208>
- Tortella, P., Haga, M., Lorås, H., Fumagalli, G. F., & Sigmundsson, H. (2022). Effects of Free Play and Partly Structured Playground Activity on Motor Competence in Preschool Children: A Pragmatic Comparison Trial. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(13), 7652. <https://doi.org/10.3390/ijerph19137652>
- UNICEF. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf
- Valero-Valenzuela, A., López, G., Moreno-Murcia, J. A., & Manzano-Sánchez, D. (2019). From Students' Personal and Social Responsibility to Autonomy in Physical

- Education Classes. *Sustainability*, 11(23), 6589.
<https://doi.org/10.3390/su11236589>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- VYGOTSKY, L. S. (1980). *Mind in Society* (M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Waite, S. (Ed.). (2011). *Children Learning Outside the Classroom: From Birth to Eleven*. SAGE Publications.
- Weininger, O. (1972). Unstructured play as a vehicle for learning. *International Journal of Early Childhood*, 4(2), 63. <https://doi.org/10.1007/BF03175772>
- Weisberg, D., & Zosh, J. (2018). How Guided Play Promotes Early Childhood Learning. In R. E. Tremblay, M. Boivin, R. Peters, & DeV (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development*. <https://www.child-encyclopedia.com/play-based-learning/according-experts/how-guided-play-promotes-early-childhood-learning>
- Westby, C. (2017). Relationships between Pretend Play in Preschool and Later Language Skills. *Word of Mouth*, 29(1), 9–11. <https://doi.org/10.1177/1048395017726551c>
- Wikle, J., & Cullen, C. (2023). The Developmental Course of Parental Time Investments in Children from Infancy to Late Adolescence. *Social Sciences*, 12(2), 92. <https://doi.org/10.3390/socsci12020092>
- Yang, D., Chen, P., Wang, H., Wang, K., & Huang, R. (2022). Teachers' autonomy support and student engagement: A systematic literature review of longitudinal studies. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.925955>
- Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2018). The Power of Play: A Pediatric Role in Enhancing Development in Young Children. *Pediatrics*, 142(3). <https://doi.org/10.1542/peds.2018-2058>

Yonzon, K. C., Fleeer, M., Fragkiadaki, G., & Rai, P. (2023). The Role of Props in Promoting Imagination during Toddlerhood. *International Journal of Early Childhood*, 55(2), 223–240. <https://doi.org/10.1007/s13158-022-00336-9>

Anexos

Anexo 1

Consentimento informado



Consentimento Informado

Estimado(a) Encarregado(a) de Educação,

O meu nome é Ana Catarina Fernandes Montes, sou estudante do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo e pretendo realizar um estudo sobre o **“Enriquecimento dos recreios – desafios e oportunidades motoras”**.

Os principais objetivos desta investigação são identificar e comparar o comportamento lúdico-motor antes e após a disponibilização de diferentes materiais no espaço de recreio, assim como descrever a perspetiva das crianças sobre esse espaço antes e após a introdução dos materiais no recreio.

Para a concretização deste estudo, será necessária a recolha de dados através de dois questionários e de registos audiovisuais. Deste modo, venho solicitar a sua autorização para que o seu educando participe do meu estudo, solicitando-lhe o preenchimento do destacável. Salienta-se que os dados recolhidos serão totalmente confidenciais e utilizados exclusivamente para fins académicos. Todos os registos obtidos serão devidamente codificados, garantindo assim o anonimato das fontes aquando da publicação dos resultados.

Caso seja necessário algum esclarecimento adicional, estarei disponível para esse fim através do e-mail: anamontes@ipvc.pt

Agradeço desde já a sua disponibilidade.

A mestrandia

(Ana Catarina Fernandes Montes)



Eu, _____ Encarregado(a) de Educação do(a) _____, declaro que **autorizo/não autorizo** (riscar o que não interessa), a participação do meu educando no estudo **“Enriquecimento dos recreios - desafios e oportunidades motoras”**.

Anexo 2

Declaração de Assentimento



Declaração de Assentimento

Olá, chamo-me Catarina Montes e como sabes estou a estagiar na tua escola, por isso gostaria de te convidar a participar num estudo que contará com alguns momentos especiais durante alguns momentos do teu recreio.

Será que estarias disposto(a) a participar numa atividade que terá como objetivo principal tornar o espaço da tua escola mais divertido e desafiante?

Para participares preciso que respondas a algumas questões, que me permitas realizar algumas filmagens, boa disposição e vontade de explorar ainda mais o teu recreio.

Posso contar com a tua participação?

Sim ☐

Não ☐

Assinatura: _____

Conto contigo para juntos tornarmos o teu intervalo ainda mais ativo!

Declaração de Assentimento

Olá, chamo-me Catarina Montes e como sabes estou a estagiar na tua escola, por isso gostaria de te convidar a participar num estudo que contará com alguns momentos especiais durante alguns momentos do teu recreio

Será que estarias disposto(a) a participar numa atividade que terá como objetivo principal tornar o espaço da tua escola mais divertido e desafiante?

Para participares preciso que respondas a algumas questões, que me permitas realizar algumas filmagens, boa disposição e vontade de explorar ainda mais o teu recreio.

Posso contar com a tua participação?

Sim ☐

Não ☐

Assinatura: _____

Conto contigo para juntos tornarmos o teu intervalo ainda mais ativo!

Anexo 3- Questionário “Identificação das atividades e interações das crianças no recreio” adaptado de Pereira (2016)



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

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

Lê as seguintes perguntas com atenção.

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

1. Identificação

1.1. Nome completo: _____

1.2. Data de nascimento: ____/____/____ 1.3. Género Feminino ☐ Masculino ☐

1.4. Escola: _____

1.5. Ano de escolaridade: _____

2. Recreio Escolar/Espacos exteriores

2.1. Gostas do recreio da tua escola? Sim ☐ Não ☐

2.1.1. Porquê? _____

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



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

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

3. Práticas realizadas e preferidas

3.1. Que atividades costumavas realizar no recreio? (Podes indicar mais de uma atividade)

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

3.2. Das atividades mencionadas anteriormente, quais são as duas que mais gostas de fazer no recreio?

1. _____ 2. _____

3.3. Existem outras atividades que gostasses que a escola permitisse realizar no espaço exterior?

Sim ☐ Não ☐

3.4. O que te impede de as realizar?



4. Interação entre Pares

4.1. Costumas brincar sozinho(a)? Sim ☐ Não ☐

5. Jogos Tradicionais

5.1. Que jogos tradicionais conheces?

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

-Obrigada pela tua contribuição-

