



**POLITÉCNICO  
DE LISBOA**



**ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
DE LISBOA**

**COMO É QUE O BRINCAR NO RECREIO PODE POTENCIAR  
APRENDIZAGENS?**

**Joana Ribeirinho Alves**

Relatório apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do  
grau de mestre em Educação Pré-Escolar

**2019**



**POLITÉCNICO  
DE LISBOA**



**ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
DE LISBOA**

**COMO É QUE O BRINCAR NO RECREIO PODE POTENCIAR  
APRENDIZAGENS?**

**Joana Ribeirinho Alves**

Relatório apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do  
grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora: Professora Doutora Manuela Rosa

**2019**

## **AGRADECIMENTOS**

À minha família e, acima de tudo, à minha mãe e ao meu pai, por todo o esforço para me possibilitarem este percurso com a qual sempre sonhei, um OBRIGADA do fundo do meu coração. Obrigada por serem pessoas magníficas, que apoiam tudo o que faço. Ao meu irmão, por me apoiar e se orgulhar de mim. Obrigada aos três, por me acompanharem diariamente e terem tirado do vosso tempo para me ajudar em trabalhos.

Ao João, por me acompanhar neste percurso e ter paciência por esperar pelo dia em que não havia trabalhos para fazer ou algo para estudar. Obrigada pelo apoio e compreensão e por te orgulhares das minhas conquistas.

À Ana e à Daniela, que foram as melhores amigas que ganhei no meu percurso académico, foram elas que estiveram sempre presentes, foi com elas que partilhei os momentos mais felizes e difíceis da faculdade. Obrigada por se tornarem amigas do ano inteiro.

A todos os meus amigos que me acompanham nesta vida e que também esperam pelo tempo em que posso estar convosco. Obrigada pela vossa amizade.

À Professora Manuela Rosa, agradeço o tempo disponibilizado para me apoiar e por partilhar os seus saberes. Aprendi muito consigo e agradeço por isso.

A todas as crianças que passaram por mim ao longo deste percurso de quatro anos e meio e que me fazem acreditar ainda mais que quero seguir a profissão de Educadora de Infância.

Também às Educadoras Cooperantes e restantes equipas que me guiaram e auxiliaram e que, tal como as crianças, me fazem acreditar no meu sonho. Obrigada pelo apoio e ensinamentos.

A todos, o meu “Muito Obrigada!”.

## RESUMO

O presente relatório aborda, de um modo reflexivo, o meu percurso da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), realizado na valência de Educação Pré-Escolar, numa sala de jardim-de-infância, num período de 4 meses. Ao longo do mesmo, é visível a ação educativa delineada a partir da caracterização do contexto, a avaliação dessa ação e, posteriormente, é apresentada a investigação desenvolvida neste percurso. Todo este processo resulta no aumento de conhecimento e de experiências, constituindo uma compilação de aprendizagens que incidem na construção da identidade profissional, enquanto futura Educadora de Infância.

No que concerne ao percurso metodológico delineado para o estudo concebido, esteve presente uma abordagem qualitativa que foi desenvolvida a partir de um estudo de caso. De forma a responder ao propósito de estudar as brincadeiras no recreio e, mais concretamente, dar resposta à seguinte questão: “Como é que o brincar no recreio pode potenciar aprendizagens?”, foram consideradas as observações diárias, as reflexões e as opiniões das crianças e da Educadora Cooperante, onde apresentaram as suas perspetivas sobre o espaço do recreio.

Os resultados obtidos reforçam a importância do brincar enquanto ação natural da criança e como essa ação resulta em aprendizagens significativas, ao nível das diferentes áreas de conteúdo. O estudo conclui ainda que as perspetivas das crianças e dos adultos sobre o que é mais benéfico no espaço do recreio, está em concordância, sendo propostas e ambicionadas, no contexto específico da prática, melhorias significativas para que sejam potenciadas ainda mais aprendizagens.

Palavras-chave: Jardim-de-Infância, Brincar, Recreio, Aprendizagens.

## **ABSTRACT**

This report shows my journey in Supervised Professional Practice II (Prática Profissional Supervisionada II – PPS II). It was completed in the Preschool Education slope with a kindergarten class, during 4 months. Throughout this report it describes the educational activity which was drawn from profiling the context, the assessment of that activity and lastly, it presents the investigation we developed along this course. The whole process allowed me to expand both my know-how and experience, compiling knowledge that help shaping my professional identity as a future kindergarten teacher.

In regards to the drawn methods for studying the subject, I took a qualitative approach based on case study. As a way of addressing the purpose of studying recess play and, more precisely, answering the question: “How does playground play enhance learning?”, daily observation, reflexions and both the opinions of children and the cooperating teacher, who presented their perspective on playground, had to be considered.

The final results show how important playing is as a child's natural activity and how it leads to significant learning on various subjects. The study reveals that children and adults are on the same page regarding what is most beneficial about recess time. Finally, we propose and expect significant improvements in a practical context, so as to enhance learning.

Keywords: Preschool education, Play, Playground, Learning.

## ÍNDICE

Introdução.....	1
1. Caracterização do Contexto Socioeducativo.....	3
1.1. O Meio e o Contexto Educativo.....	3
1.2. O Ambiente e a Equipa Educativa da Sala B.....	5
1.3. As Famílias e as Crianças da Sala B.....	9
2. Análise Reflexiva da Intervenção .....	13
2.1. As Intenções da Ação: O Que Fiz, Porque Fiz, Como Avalio .....	13
3. Investigação em Jardim-de-Infância.....	21
3.1. Identificação da Problemática .....	21
3.2. Revisão de Literatura - Brincar, Recreio e Aprendizagens.....	22
3.3. Percurso Metodológico e Ético.....	26
3.4. Análise e Discussão dos Dados.....	29
3.5. Conclusão da Investigação.....	37
4. Construção da Profissionalidade Docente .....	41
Considerações Finais.....	45
Referências.....	46
Anexos.....	50
Anexo I. Portefólio Da Prática Profissional Supervisionada Ii.....	51
Anexo II. Roteiro Ético.....	52
Anexo III. Planta Do Recreio .....	56
Anexo IV. Guião Da Entrevista À Educadora Sobre O Recreio.....	57
Anexo V. Respostas Da Educadora À Entrevista Sobre O Recreio .....	59
Anexo VI. Transcrição Do <i>Focus Group</i> .....	62
Anexo VII. Aprendizagens Identificadas Nas Brincadeiras No Recreio.....	68



## **ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1. Autorização das crianças.....	28
Figura 2 e 3. Desenhos com propostas de alteração ao recreio .....	32
Figura 4, 5 e 6. Brincadeiras com a areia .....	36
Figura 7. Jogo da macaca .....	37
Figura 8. Brincadeiras com os triciclos .....	37

## **ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1. Categorização dos dados recolhidos no Focus de Grupo .....	31
Tabela 2. Análise das Aprendizagens a partir das Áreas de Conteúdo .....	35

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância

DGE – Direção-Geral de Educação

PE – Projeto Educativo do Agrupamento

PPG – Projeto Pedagógico do grupo

PPSII – Prática Profissional Supervisionada II

TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

## INTRODUÇÃO

Os principais objetivos do relatório passam pelo registo dos processos vividos ao longo da PPSII, de forma a identificar as competências e atitudes desenvolvidas com as crianças, com a equipa educativa e com as famílias, sendo estas apresentadas através de uma análise reflexiva. É ainda esperada a apresentação de uma investigação decorrente da ação, de modo a que sejam promovidas mudanças na prática pedagógica através das competências obtidas.

O estudo desenvolvido relaciona-se com a problemática estudada na PPS anterior: o recreio, sendo que o tópico da investigação é a questão que dá nome ao relatório: “Como é que o brincar no recreio pode potenciar aprendizagens?”. Assim, o objeto de estudo foram as brincadeiras no recreio do contexto onde desenvolvi a PPSII. De forma a dar resposta aos meus objetivos e, particularmente à questão supramencionada, utilizei diversas técnicas de recolha de dados, como a observação direta, a entrevista, os registos fotográficos e o *focus de group*, descobrindo que o espaço do recreio promove uma série de aprendizagens, identificadas através da ação natural da criança, o brincar.

Tendo em conta os objetivos já mencionados e de forma a responder aos mesmos, estruturei o relatório em quatro grandes capítulos:

No primeiro capítulo, começo por caracterizar o contexto socioeducativo onde foi realizada a intervenção, apresentando a escola e o contexto onde esta se insere e, posteriormente, a sala de atividade onde intervimos, a equipa educativa, as famílias e as crianças.

A caracterização realizada no capítulo anterior foi um ponto de partida para a minha intervenção, como tal é considerada no capítulo dois, onde apresento as minhas intenções e os procedimentos da minha ação, justificando as mesmas através de evidências.

No terceiro capítulo, apresento a investigação, evidenciando as brincadeiras mais frequentes no recreio, as aprendizagens promovidas pelas brincadeiras realizadas e as preferências das crianças de modo a melhorar e propor melhorias no espaço do recreio. Como tal, explico as razões pela qual escolhi esta temática do recreio, apresento uma revisão da literatura que apoiou a concretização do estudo, delimito o percurso metodológico seguido e, por fim, analiso os dados referentes às entrevistas

realizadas e às observações anotadas ao longo de toda a PPSII, retirando conclusões que dão resposta à questão principal.

No quarto capítulo, exponho a importância do processo vivido nos contextos de creche e jardim-de-infância, explicitando a importância dos mesmos para a construção da minha profissionalidade enquanto futura Educadora de Infância.

Como apoio e reflexão de toda a prática, foi realizado o Portefólio (Anexo I), onde existem evidências do percurso da PPSII, assim como das aprendizagens e das competências adquiridas ao longo do mesmo. Para além do portefólio da prática, são também apresentados outros anexos que apoiam o estudo desenvolvido.

# **1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO**

Para serem compreendidos as opções tomadas ao longo da prática com todos os intervenientes da minha ação, começo por apresentar uma caracterização reflexiva do contexto socioeducativo da “Escola da Amizade<sup>1</sup>”, especificando diversas características do meio em que se insere este contexto, do próprio contexto, do ambiente e da equipa educativa da sala onde estou a realizar o meu estágio e das famílias e das crianças com a qual intervim.

## **1.1. O Meio e o Contexto Educativo**

Primeiramente retrato o meio que envolve a “Escola da Amizade”, onde convivi com o grupo de crianças na qual incidiu toda a minha ação, pois é fundamental caracterizar o ambiente social envolvente para serem compreendidas algumas das características que se podem encontrar posteriormente. A escola, que se encontra num concelho da grande Lisboa, insere-se num bairro municipal que está aproximado de zonas comerciais e que tem como principais pontos de interesse um parque com zonas verdes e as piscinas municipais. Este bairro municipal é considerado um bairro de realojamento e, conforme documentos disponibilizados pela Educadora Cooperante, é considerado com condições socio económicas baixas. Estas condições podem ainda ser evidenciadas pelo facto do agrupamento se encontrar abrangido pelo programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP).

Passando para o contexto educativo, este está inserido num agrupamento de três escolas, sendo que a “Escola da Amizade” conta com cerca de 150 crianças distribuídas por duas salas da valência de educação pré-escolar e oito salas de 1.º ciclo, usufruindo das funções de cerca de 30 docentes, não docentes, professores de especialidades, professores de apoios e assistentes sociais. Saliento ainda, apoiando-me no Projeto Educativo do Agrupamento (PE), que o contexto oferece serviços principalmente às crianças que se encontram em regime de habitação social, nos bairros

---

<sup>1</sup> Nome fictício atribuído à escola para proteger a identificação da mesma. O nome foi pensado a partir de expressão utilizada pela Educadora de Infância da sala A.

municipais das freguesias mais próximas, sendo que as crianças destas zonas são a prioridade do agrupamento.

Das cerca de 150 crianças, 45 têm idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, estando distribuídas pelas salas (sala A e B) de jardim-de-infância, pelo que as restantes crianças, com idades compreendidas entre os 6 e os 14 anos, pertencem ao 1.º ciclo. Cada uma das salas de pré-escolar é constituída por uma Educadora e uma Assistente Operacional, havendo ainda outra Assistente Operacional que apoia as duas salas e que se encontra em sistema rotativo. Já no 1.º ciclo, cada turma é constituída por 1 titular de turma, havendo 5 assistentes operacionais que apoiam o total das oito turmas e, no início da PPSII existia ainda, nos intervalos, animadoras para as crianças do 1.º ciclo.

O espaço da escola é constituído por 2 edifícios, sendo que um é composto apenas por salas de 1.º ciclo e o outro para além de salas de 1.º ciclo, tem as salas de jardim de infância. Neste último edifício, ainda existe uma biblioteca escolar, uma sala polivalente, um refeitório, a sala dos professores, uma sala de reuniões e a salas para serem realizadas atividades curriculares, extracurriculares e não curriculares. Ao redor dos edifícios, existe um espaço para recreio ao ar livre, onde me foquei na investigação a apresentar abaixo, sendo este composto por zonas amplas descobertas e uma zona coberta. Este espaço é utilizado por todas as crianças da escola, sendo levados diversos materiais (andas, triciclos e brinquedos de plástico) que permitem a realização de algumas brincadeiras.

Considerando os objetivos do agrupamento, o PE referencia que o mesmo pretende, em torno do tema “Todos juntos num mundo melhor”, privilegiar o “saber-ser”, “saber-estar” e “saber-fazer”, sendo estas dimensões associadas ao desenvolvimento integral das crianças. É ainda intenção garantir a formação global, promover a descoberta, fortalecer os interesses, aptidões, a sensibilidade estética e o sentido ético das crianças através de uma ação que se complementa com os valores de solidariedade, como educação para a cidadania.

## 1.2. O Ambiente e a Equipa Educativa da Sala B

Referido o meio social e a estrutura da “Escola da Amizade”, é então fundamental descrever e caracterizar o ambiente e a equipa educativa de um contexto mais pequeno, que é a sala B.

“É necessário entender o espaço como um espaço de vida, no qual a vida acontece e se desenvolve: é um conjunto completo” (Battini, citado por Forneiro, 1998, p.231).

A sala B, uma sala espaçosa, apresenta nas suas paredes uma série de placares que refletem a importância dada às criações das crianças, pois neles são expostos os trabalhos realizados pelas mesmas. Existem também diversos armários, prateleiras e caixas onde são guardados os materiais a utilizar pelas crianças, estando a maioria deles ao alcance das crianças, sendo assim possível uma maior exploração pelas mesmas. Estes materiais estão divididos por áreas, conforme se pode observar no Anexo A do Portefólio da PPSII, que decorrem da organização do ambiente educativo e, segundo a Cooperante, são oportunidades educativas que sustentam o desenvolvimento curricular e, por sua vez, favorecem aprendizagens e o desenvolvimento das crianças.

As áreas da sala são destacadas ao longo da descrição seguinte com apoio de informações adquiridas através de conversas informais com a Educadora Cooperante. As áreas que compõem a sala são: a área dos jogos de chão, que envolve a área do tapete, uma vez que é esse o espaço utilizado para a realização dos mesmos. Nesta área são disponibilizados legos de diversos tamanhos (sendo que alguns também são jogados nas mesas), existem cestos com animais, um cesto com uma pista em madeira e ainda outros jogos de encaixe ou íman, cujo intuito, referido pela Cooperante, é a exploração destes jogos a pares ou individualmente. Existe ainda um recurso utilizado pelas duas salas de jardim-de-infância, que são tijolos de cartão, utilizados nesta área; a área da casa, nomeada pelas crianças como “área da casinha”, é onde acontecem as reproduções das vivências, sentimentos e ideias das crianças através “do “faz de conta”. Há uma cozinha em madeira e plástico (com um lava-loiça, um armário e um fogão), utensílios de cozinha (panelas, copos, talheres...), uma tábua de passar a ferro, uma mesa, duas cadeiras, uma cama, uma mesinha de cabeceiras e um armário em madeira,

bonecos e as suas roupas, existe um cabide de pé com roupas e acessórios, um toucador com espelho e ainda um armário aberto com prateleiras, onde são guardados alimentos em plástico e um computador pequeno. Há ainda um carrinho de compras em madeira e um carrinho de bebé; a área da garagem, que é um espaço com um tapete alusivo às estradas da rua, com carros em madeira ou plástico, com aviões e com peças de madeiras idênticas aos candeeiros das ruas e a outros elementos. Nesta área pode observar-se novamente a aproximação ao jogo dramático pois são igualmente reproduzidas experiências da vida quotidiana; a área do escritório, onde está subjacente a emergência da escrita, é constituída por uma mesa com duas cadeiras onde existem lápis de carvão, canetas esferográficas, canetas de feltro, lápis de cor, uma caixa com gavetas com marcadores, um furador, um afia, borrachas e réguas. Há também um jogo com diversos puzzles com letras e ainda fichas; a área dos jogos de mesa onde existem diversos jogos como dominós, lotos, jogos magnéticos, jogos de martelar, jogos para “pescar” figuras, jogos lógicos, geoplanos, puzzles, jogos com contas, entre muitos outros, permite uma aproximação a diversas áreas de conteúdo, uma vez que são jogos com temáticas diversificadas; a área da biblioteca é constituída por dois sofás e um cesto com diversos livros cartonados de diversos tamanhos. Nesta área as crianças têm aproximação aos livros e o contacto com os códigos da escrita; a área da pintura, onde existe um cavalete que permite que duas crianças pintem ao mesmo tempo e onde costumam estar 5 cores em 5 copos, com 1 pincel por copo; a área da plasticina é constituída por caixas divididas por cores de plasticina, existindo uma com diversas que já foram misturadas e, para além da plasticina, existem cortantes e rolos. Nesta e na área anterior (área da pintura), é possível proporcionar às crianças a exploração de materiais que possibilitam a criação e produção; a área do quadro, com um quadro em ardósia e giz de cores, permite um espaço maior para o desenho, tendo ainda a característica de possibilitar o desenho na vertical e a exploração de materiais diferentes.

Para além destas áreas, existem mesas onde são realizadas brincadeiras com os materiais da área dos jogos de mesa, são utilizadas para lanches ou ainda para a realização de outras atividades. Tal como as mesas, também o tapete exerce várias funções pois é utilizado para a área dos jogos de chão, para momentos de reunião em grande grupo ou para atividades. Esta área do tapete tem ainda como propósito a organização do tempo, ou seja, a planificação com as crianças e os retornos à sala.

É ainda fundamental referir um outro espaço, fora da sala, que é o corredor onde se encontram os cabides, na qual as crianças colocam os seus pertences. Este local é aproveitado para brincadeiras com materiais de construção pelas crianças tanto da sala B como da sala A e é ainda um espaço utilizado para trabalhos em grupo ou para a reunião entre as salas.

Para além da organização do espaço, é também gerido o tempo, pois é algo que está subjacente nas intenções de um educador e tem, para a criança, a função de a tornar autónoma e, principalmente, de que esta entenda a sequência de acontecimentos. Assim, a rotina estabelecida, embora aberta para algumas alterações decorrentes das necessidades das crianças, é constituída por um primeiro momento de *acolhimento*, que acontece no tapete e permite a reunião matinal com as crianças, onde se fazem partilhas, planificações e são preenchidos alguns instrumentos de regulação diários.

Posteriormente, existe um *tempo de brincadeira*, cuja organização do grupo é através das suas escolhas e gestão do adulto ou por momentos de atividade em grande grupo, tanto na sala como no recreio, sendo intercalado com momentos de higiene e refeição. É ainda de evidenciar que todas as quartas e sextas-feiras, parte deste tempo é ocupado com a atividade de música, com professoras que pertencem a um projeto de intervenção social.

Segue-se o *momento de refeição* do almoço, que coincide com a hora de almoço das Educadoras, pelo que o apoio é dado pelas assistentes operacionais.

A tarde é o reflexo da manhã, sendo composta por uma nova reunião com o grupo, onde se fazem partilhas ou se ouvem histórias, segue-se o *tempo de brincadeira* e posteriormente o *tempo de refeição*.

Saliento que todos estes tempos são compostos por diversas organizações do grupo, uma vez que existem momentos em grande grupo, pequeno grupo ou momentos individualizados. Os momentos de grande grupo são observados principalmente nas reuniões de planificação ou partilha, no preenchimento dos instrumentos reguladores, nos momentos de audição de histórias e ainda nos tempos de refeição. São também observados diversos momentos em que as crianças se distribuem em pequenos grupos, como no tempo de brincadeira nas áreas e no recreio e onde, muitas vezes, é feito pelo adulto, um acompanhamento individualizado. Os momentos individualizados são também observados pelas tarefas individuais pela qual as crianças ficam responsáveis semanalmente.

Relativamente à equipa educativa da sala B, esta é constituída por uma educadora titular (a educadora cooperante), uma educadora que substituí a educadora titular às sextas-feiras e uma assistente operacional.

A Educadora titular da sala B tem um percurso profissional longo, sendo este bastante diversificado dentro do âmbito educacional, através do curso de Educadores de Infância, a licenciatura em Supervisão Educativa e o Doutoramento em Ciências de Educação. Esta profissional já foi educadora nas valências de creche e jardim de infância e participou em alguns serviços do Ministério da Educação. Para além destes cargos, a cooperante integrou a direção de um colégio e a coordenação de outra escola. Apesar do seu longo percurso profissional, esta educadora ainda sente algumas preocupações/dificuldades, relacionadas com a “articulação/cooperação com as famílias” (Excerto da entrevista realizada à Educadora Cooperante, Anexo C do Portefólio da PPSII). É ainda fundamental referir que esta educadora não se rege especificamente por nenhum modelo pedagógico, assentando a sua prática pedagógica nas pedagogias ativas e seus princípios, focando em particular algumas práticas inerentes à metodologia de projeto.

A Educadora titular pediu redução da componente letiva prevista no Estatuto da carreira docente (artigo 79) e, por esse motivo, todas as sextas-feiras o grupo da sala B é acompanhado por uma outra Educadora de Infância que possui a Licenciatura em Educação de Infância e iniciou uma especialização em Intervenção Precoce. Já teve experiências como Educadora de Infância em diversos contextos, tanto na valência de Jardim de Infância como de creche. Este ano, está a ter o seu primeiro contacto com o Ministério da Educação, estando a vários km's da sua área de residência. Esta profissional de Educação não se rege por nenhum modelo específico, referindo em conversa informal que “eu não sigo nenhum pedagogo, utilizo um pouco de cada um, daquilo que me faz sentido”. Refere ainda que a sua ação é centrada na criança e que tem como grande princípio a boa relação com as famílias.

As crianças são diariamente acompanhadas também por uma Assistente Operacional na sua sala, que conta com 11 anos de experiência na profissão em diferentes valências: creche e 1.º ciclo.

De forma a assegurar a assistência do grupo, nos momentos de pausa letiva das assistentes destinadas a cada sala (salas A e B), existe uma outra Assistente Operacional. É ainda importante reforçar que as Assistentes Operacionais da sala A e B, apresentam bastante cooperação entre si.

### 1.3. As famílias e as crianças da sala B

As crianças quando chegam [à “Escola da amizade”] . . . não são seres ociosos, sociais ou desprovidos de história, é o mesmo que dizer que o seu corpo e mente são portadores de *uma cultura* que se faz acto e palavra, visíveis e audíveis sobretudo no modo como elas se exprimem nas situações sociais com que se confrontam ou confrontarão. (Ferreira, 2004, p.66)

No que diz respeito às famílias, tal como podemos absorver da afirmação anterior, são o início da história das crianças da sala B e são os transmitentes de cultura e de valores, como tal começo por analisar de uma forma globalizante as famílias destas crianças. Analisando os dados de caracterização das famílias (presentes no Anexo D do Portefólio da PPSII), saliento que, na grande maioria, estou perante famílias cujo agregado familiar é composto por 4 ou mais pessoas, uma vez que a maioria das crianças apresenta 2 ou mais irmãos. Assim, podemos verificar que apenas duas crianças não têm irmãos, quatro crianças têm 1 irmão, seis crianças têm 2 irmãos, três crianças têm 3 irmãos, quatro crianças têm 4 irmãos e uma criança tem 5 irmãos. Ou seja, este contexto apresenta famílias consideradas numerosas.

Relativamente às mães, são maioritariamente de nacionalidade portuguesa, existindo três mães cabo-verdianas e uma angolana. No que diz respeito às suas habilitações literárias, é possível concluir que o nível de escolaridade é baixo, havendo três mães com o 1.º ciclo, cinco mães com o 2.º ciclo e outras cinco com o 3.º ciclo, existem duas que possuem o ensino secundário e uma mãe com a licenciatura. Estes dados refletem-se nas profissões, em que cinco mães estão desempregadas, quatro mães são domésticas, uma mãe é estudante, quatro mães são empregadas de mesa ou ajudantes de cozinha, duas mães são empregadas de limpeza, uma mãe é operadora de caixa e outra é auxiliar de educação.

Os dados referentes aos pais das crianças têm semelhanças aos das mães, sendo que a nacionalidade da maioria deles é portuguesa, existindo um pai angolano e dois cabo-verdianos. No que diz respeito às habilitações literárias, existem dois pais sem habilitações, três com o 1.º ciclo e outros três com o 2.º ciclo, quatro com o 3º ciclo e um com o ensino secundário. Relativamente às suas profissões, entendemos que

cinco pais estão desempregados, um pai é barbeiro, outro é sargento, um pai é cozinheiro, um pai é forjador/ferreiro, um pai é agricultor, outro condutor de veículos e, por fim, um pai é motorista.

Para além destes dados, é de salientar ainda que o facto de ser uma escola TEIP, evidencia algumas fragilidades das famílias, mais concretamente que estas famílias são desfavorecidas económica e socialmente, onde a pobreza e exclusão social são evidentes (sítio do DGE).

Existe uma barreira escola/família no que diz respeito à entrada das famílias na escola que está relacionada com a existência de diversos problemas que se foram repetindo anteriormente. Problemas esses, que resultam do “ajuste de contas que as famílias fazem entre si próprias e com os professores, pondo em causa o bem-estar das crianças e alunos da escola” (excerto retirado de conversa informal com a Educadora Cooperante). É possível verificar alguma distância escola/família, também, aquando existiram partilhas ou pedidos e não se observou quase respostas das famílias ou quando a Educadora marca reuniões e a comparência é nula, pelo que a sua participação é bastante reduzida. Porém, é possível entender que a maioria das famílias permite às crianças uma educação com fio condutor pois existe assiduidade e pontualidade por parte da grande maioria das crianças.

No que diz respeito às crianças da sala B, partindo da análise dos dados de caracterização (disponível no Anexo E do Portefólio da PPSII), o estágio ocorreu perante um grupo de crianças heterogéneo no que diz respeito ao género, idade e ainda aos níveis de desenvolvimento das mesmas. O grupo é, portanto, composto por 20 crianças, sendo um grupo reduzido devido à presença de duas crianças com dificuldades ao nível da comunicação e da linguagem. O grupo tem 12 meninos e 8 meninas, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos<sup>2</sup>. Na data, havia três crianças com 3 anos, sete crianças com 4 anos, nove crianças com 5 anos e uma criança com 6 anos (que fez os sete anos ainda no ano de 2018). O facto de o grupo apresentar diversidade nas suas idades, é benéfico pois permite uma aprendizagem mais rica, em que é notável que as crianças aprendem umas com as outras. Segundo a Educadora, o grupo tem, assim, “boas condições para uma aprendizagem colaborativa” (Excerto da entrevista realizada à Educadora Cooperante, Anexo C do Portefólio da PPSII). Quanto ao percurso das

---

<sup>2</sup> Idades referentes a outubro de 2018.

crianças, doze crianças estão pela primeira vez a frequentar a escola e as restantes, oito, já a frequentavam.

No que se refere às características de desenvolvimento e aprendizagem, não descurando a individualidade e partindo para uma análise do grupo, apresento as potencialidades, as fragilidades e as competências adquiridas pelas crianças.

Relativamente às potencialidades, destaco, antes de mais, que estamos perante um grupo alegre e que, na sua maioria, apresentou independência em tarefas como vestir ou despir roupa, durante as refeições, em tarefas de arrumação ou durante as brincadeiras na sala, em que as crianças praticamente não necessitaram do apoio do adulto.

Este grupo apresenta ainda interações bastante propícias a um bom ambiente entre todas as crianças, gostando de partilhar e de brincar com os seus pares e, mostrando, ainda, preocupação pelo outro.

O grupo está bastante adaptado aos espaços, conhecendo as regras e reconhecendo as áreas na qual são mais bem-sucedidos. Isto é notável pelo permanente interesse das crianças em apresentar o que fizeram, em mostrar a sua ação e, por sua vez, em expor o trabalho feito. No espaço exterior, é ainda notável que estamos perante crianças curiosas, pois observam o que as rodeias, demonstrando o seu interesse pelo ambiente e por fenómenos naturais.

O RO. aproximou-se de mim e ficou a olhar para o chão, para a sua sombra . . . O DP. perguntou o que o RO. estava a fazer e eu expliquei-lhe, dizendo que para ele ver a sua sombra também tinha de estar em frente ao sol e não podia estar na sombra do telheiro. (Excerto da Nota de Campo de 10 de dezembro de 2018, situação 2 – *A sombra*).

As crianças apresentam, também, algumas fragilidades, verificando menor autonomia nos momentos de transição entre brincadeiras nas áreas da sala<sup>3</sup>, na tarefa de beber água, pois as crianças tinham dificuldade em identificar o seu nome escrito e, assim, foi necessário maior auxílio do adulto. Existe ainda uma fragilidade no que diz respeito ao seu reconhecimento como responsáveis pelas suas aprendizagens, principalmente nas brincadeiras existentes na sala de atividades, uma vez que existe

---

<sup>3</sup> “As crianças vieram ter comigo diversas vezes para mudar de área. Uma das vezes, tinha 3 crianças à minha volta para me fazerem essa questão” (Nota de campo de 6 de novembro de 2018, situação 3 – “Joana...”).

algum desinteresse por novas experiências. Esta característica está relacionada pelo facto de serem observadas diversas vezes as mesmas escolhas e pouco interesse por outras escolhas ou por novas tarefas. Ainda assim, no recreio observa-se maior reconhecimento, o que pode estar relacionado com o facto de, neste espaço, não existirem atividades orientadas.

É ainda evidente alguma dificuldade das crianças em ouvir os outros, dificultando alguns momentos de comunicação, onde também é necessário algum trabalho no que se refere ao saber esperar pela sua vez.

Ao nível da comunicação oral, é notável que existem casos em que as crianças são bastantes inibidas, não se sentindo à vontade em comunicar em grupo.

As crianças, à vez, contaram as novidades que tinham sobre o fim-de-semana. Quando chegou a vez da J., ela colocou a mão na cara. (Excerto da Nota de Campo de 23 de outubro de 2018, situação 1 – *Novidades do fim-de-semana*).

Já na escrita, as crianças ainda não costumam escrever convencionalmente ou não, palavras ou pseudopalavras, nem costumam apresentar interesse em que o adulto escreva algo pedido por elas.

Para além dos dois domínios referidos, é evidente um destaque positivo ao nível da Educação física, onde se observa que as crianças estão desenvolvidas no que diz respeito à motricidade grossa. Já no domínio da Educação artística é também evidente o desenvolvimento, principalmente nos subdomínios da música, do jogo dramático e das artes visuais, uma vez que as crianças já têm adquiridas diversas competências.

## **2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO**

### **2.1. As Intenções da ação: o que fiz, porque fiz, como avalio**

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (Freire, 1991, p.58)

A nossa ação deve ser pensada e, como tal, sendo um papel fundamental do Educador de Infância definir linhas orientadoras para a sua ação, também eu, tenho as minhas intencionalidades, que ao longo da prática foram ampliando, uma vez que ao refletir sobre a mesma entendi que todos os agentes educativos têm um papel importante e, por essa razão, devem estar presentes nas minhas intenções. Tendo em conta todos os intervenientes da ação educativa, a consulta documental do Projeto Pedagógico do Grupo (PPG) e do Projeto Educativo da Instituição (PE), as minhas reflexões e toda a observação realizada, delineei diversas intenções que foram o fio condutor da minha ação.

No que diz respeito às famílias, enquanto principais agentes da educação das crianças, e sendo que “a relação e trabalho com famílias é uma dimensão fundamental da construção do currículo em Educação de Infância” (Matos, 2012, p.97), foi minha intenção o envolvimento e a inclusão das famílias nos acontecimentos a ocorrer na escola. Esta intenção decorre do afastamento reconhecido entre a escola e as famílias, que se encontra descrito na caracterização.

Assim, com as famílias, procurei apresentar-me e pedir-lhes autorização para alguns aspetos relacionados com os seus educandos, solicitar a sua participação ao longo do projeto desenvolvido com o grupo e ainda pedir a colaboração de uma família na avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento de uma criança<sup>4</sup>. Considero que

---

<sup>4</sup> A avaliação de uma criança foi realizada através de um Portefólio, onde procurei comunicar com a família dessa criança através de um caderno “Vai-vem”, para que tivesse acesso a mais informações sobre essa criança e mais envolvimento com as famílias, porém não foi dada qualquer resposta ao meu pedido.

é também importante que as famílias conheçam o processo de aprendizagem das crianças, por essa razão foi ainda minha intenção a partilha das vivências das crianças com as famílias. Como tal, também decorrente do projeto realizado, comuniquei às mesmas a minha participação no trabalho com o grupo de crianças elaborando, com as crianças, um panfleto de divulgação das suas aprendizagens para entregarem às suas famílias.

Tendo em conta as características das famílias, delineei apenas estes dois objetivos, de modo a que pudesse criar maior aproximação entre a escola e as famílias. Sinto que foi possível criá-la, uma vez que partilhei com as famílias aquilo que foi feito com os seus educandos e que, das famílias também houve alguma participação ao longo do projeto que permitiram responder a algumas questões das crianças. Porém, considero que foi a relação mais condicionada devido às condições estabelecidas, que não facilitaram esta aproximação.

A equipa educativa é igualmente importante no processo educativo, como tal, pretendi desenvolver uma atitude colaborativa com a mesma, criando uma relação de bem-estar e cooperação. Sendo a equipa educativa uma grande fonte de informações e conhecimentos necessários à construção do meu currículo, foi minha intenção ser cooperativa com a mesma e valorizar o diálogo e a comunicação de modo a que possibilitasse essas partilhas.

A colaboração entre agentes educativos é, sem dúvida uma mais valia pois é “uma forma “melhor” no plano moral, mais solidária e menos competitiva de trabalhar” (Roldão, 2007, p.26), possibilitando um “processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados” (idem). O clima existente entre mim e a equipa foi bastante favorável à rápida adaptação a todas as rotinas e propício a um trabalho conjunto, tendo existido diversos momentos de conversas informais e, principalmente, com a Educadora, momentos de avaliação da minha ação e de partilhas sobre diversos assuntos, incluindo as minhas dúvidas e a planificação conjunta. Para além destas circunstâncias, desde o primeiro dia que procurei sempre cooperar e auxiliar nas rotinas e em momentos propostos pela restante equipa educativa.

Relativamente às intenções com as crianças, reconhecendo, em primeiro lugar, que cada criança é um ser único com as suas próprias vivências, o meu intuito com as mesmas foi propiciar um ambiente em que sejam valorizadas as vivências, os seus conhecimentos, os seus interesses e ainda o desenvolvimento individual de cada uma

delas, pois as crianças “são já portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras” (Ferreira, 2004, p.65). É ainda importante referir que a criança foi o foco da minha ação e, portanto, começo por indicar uma grande intenção que se prende com a valorização da participação ativa das crianças. De forma a que esta intenção fosse conseguida, procurei, principalmente, observar e ouvir as crianças para entender os seus interesses, reconhecer as suas capacidades e, assim, planificar tendo em conta estes aspetos. Tive alguma dificuldade em fazê-lo devido ao tipo de planificação que tinha intrínseco, como tal, procurei modificar essa forma de planificar, aproximando-me de uma planificação emergente, onde as minhas propostas fossem ao encontro das propostas das crianças e tivesse em conta a sua participação. Ou seja, o educador deve ter o papel de ouvinte para que isso permita ouvir a criança, logo é “tarefa do educador criar e proporcionar um contexto propício para escutar e legitimar as curiosidades das crianças, a que se dedica como cocriador do saber e da cultura” (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p.8). Ainda assim, considero que esta intenção deveria ser alvo de melhorias com a continuidade da ação, sendo um dos principais aspetos que será alvo de reflexão aquando me tornar profissional de Educação.

No final da leitura do livro Vamos à Caça do Urso . . . , perguntei se eles queriam ir à caça do urso no ginásio . . . A RC. disse: “Podíamos uns ser ursos e outros meninos e os meninos caçam os ursos”. Eu disse que podíamos fazer um jogo assim. (Excerto da Nota de Campo de 7 de janeiro de 2019, situação 2 – “*Vamos nós à caça do urso?*”).

Lancei a ideia da RC. através do jogo da corrente: os meninos apanham os ursos e juntam-se numa corrente. De seguida, fizemos a história com movimentos, sendo que o grupo é que decidiu que movimentos eram feitos. (Nota de Campo de 7 de janeiro de 2019, situação 4 - *Educação Física: Vamos à caça do urso*).

Como forma de desenvolver a intenção, tive como estratégia a avaliação com as crianças, valorizando assim a voz das mesmas. Esta estratégia foi visível no decorrer do projeto realizado com as crianças, onde no final a avaliação foi feita com as crianças.

Fui com a equipa do projeto “A planta da horta da escola” para a biblioteca e lá perguntei às crianças o que tinham aprendido com o projeto, pedindo para colocarem o dedo no ar e assim todos se podiam ouvir. Um a um disseram algumas coisas. (Excerto da Nota de Campo de 6 de dezembro de 2019, situação 1 – *O que aprendemos*).

Aparece ainda o portefólio de avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem de uma criança, cujo intuito foi desenvolver “uma avaliação . . . autêntica, colaborativa e contextualizada” (McLaughlin & Vogt, citados por Parente, 2004, p.53). Comecei por pedir autorização à família da criança em questão para a realização do portefólio, posteriormente expliquei à criança o que iria fazer com ela e se a ela lhe parecia uma ideia concebível, estando aqui presente a ética profissional. Tendo em conta a sua aceitação, ouvi as suas ideias, para permitir que ele alargasse a sua imaginação e observei a realização de um desenho para a capa do seu portefólio, questionando-o sobre o que fazia. Assim, segui a ideia de Voss, citado por Parente (2004) que “recomenda que às crianças seja dada uma oportunidade para escolher e decorar o seu portfolio” de modo a “favorecer o sentido de posse e torná-lo mais seu” (p.66). Ao longo do estágio ainda fiz diversas observações e fiz um pedido às famílias, cujo intuito seria a criação de um “caderno vai-vem” (onde seriam partilhadas informações sobre a criança por parte da família e registos de acontecimento ocorridos na escola) entre a criança e a sua família. Tendo em conta que este pedido não foi respondido, considero que houve aqui uma fragilidade no desenvolvimento deste portefólio. A criança escolheu ainda os trabalhos que mais gostou de fazer e quando fazia construções também me pedia para as fotografar para colocar no seu portefólio.

Outra intenção presente na minha ação foi a de propiciar o bem-estar e a qualidade de vida do grupo de crianças, uma vez que, tal como Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) defendem, “cuidar e educar estão intimamente relacionados” (p.24). Como tal, pretendi promover um ambiente seguro, onde a criança se sentisse bem não só fisicamente como emocionalmente, dando assim resposta às suas solicitações. Dentro desta intenção esteve bastante presente o escutar as crianças e dar-lhes resposta, entender os seus pontos de vista e apoiá-los de forma a que as ajudasse a pensar mais, permitisse novas descobertas e ainda estimulasse as suas potencialidades.

Para além destas duas intenções que considero fundamentais em qualquer ambiente de educação pré-escolar, recorri às intenções da educadora para dar continuidade ao seu trabalho e ainda, tendo em conta a caracterização do grupo de crianças, entendi que deveria delinear outras intenções.

Segundo a Educadora Cooperante, era necessária a promoção da concentração em momentos de diálogo em grupo, de forma a que as crianças ouvissem o outro. Esta foi uma intenção presente durante todo o estágio, pelo que, sendo um interesse da maioria das crianças em comunicar para todo o grupo, expressando aquilo que fizeram,

procurei que não só comunicassem, mas também ouvissem os outros<sup>5</sup>, considerando assim o desenvolvimento da Educação para a cidadania, que segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), contempla o respeito pelo outro. Ao longo do projeto realizado, segundo a metodologia de trabalho de projeto, integrei também o objetivo de as crianças ouvirem os outros e ainda esperarem pela sua vez para falar, de modo a que fosse desenvolvida a vida em grupo, e, mais propriamente, a convivência democrática.

Interligada com a intenção anterior, aparece outra que se entende pela promoção da comunicação oral, cujo intuito foi o de promover comunicações em pequeno e grande grupo, o questionamento, a formulação de respostas e essencialmente a partilha, pois "o conhecimento emerge de uma construção pessoal e social, onde a criança tem um papel ativo na sua socialização coconstruída com o grupo de pares e com os adultos" (Lino, 2013, p.118). Esta intenção apareceu pelo facto de se tratar do início do ano letivo e ainda existirem algumas crianças com alguma inibição em falar para muitas pessoas/crianças, tal como identifiquei na caracterização do grupo. Assim, pretendi, apoiando-me em Sousa (2015), "(i) falar para interagir; (ii) falar para aprender . . . ; (iii) falar para pensar . . . ; (iv) falar para construir comunidade; (v) observar a língua e tomar consciência de algumas das suas características" (p.50). Para dar resposta a esta intenção recorri bastante à comunicação oral em diversos momentos, porém destaco o permanente questionamento após a leitura ou visualização de histórias, mas também a frequente partilha de novidades e a resolução de problemas. Verificou-se que a inibição foi desaparecendo, pois foi visível que algumas crianças com dificuldade em expressar-se, conseguiram retirar a mão da cara ou falar mais abertamente.

No final da história referi que ia fazer algumas perguntas e quem quisesse falar colocava o dedo no ar. Perguntei que personagens tinham visto na história e posteriormente o que tinham gostado mais da história (Excerto da Nota de Campo de 24 de outubro de 2018, situação 1 – *Qual a história?*).

Eu disse: "Tenho uma ideia! Vocês disseram que tinham novidades, que tal fazermos um jogo?!". Fui buscar uma pequena bola e disse que podíamos passar a bola uns aos outros e quem tivesse uma novidade contava-a quando agarrasse a bola. (Excerto da nota de campo de 13 de novembro de 2018, situação 1 – *Tenho uma novidade*).

---

<sup>5</sup> A partir das conversas sobre o fim-de-semana, sobre os projetos ou atividades desenvolvidas.

Outra intenção da Educadora, estava relacionado com o alargamento de conhecimentos e experiências, que também notei como fragilidade nas primeiras semanas de estágio e, desse modo, foi minha intenção despertar novos interesses ao grupo ao nível das diversas áreas de conteúdo, de modo a que as crianças realizassem novas experiências e pudessem fazer novas escolhas. Assim, propus ao grupo a experimentação de novas técnicas relacionadas com as artes visuais<sup>6</sup>, para “desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.50). Sugeri o contacto com diferentes texturas, materiais e, principalmente, elementos naturais<sup>7</sup>, para permitir a aproximação a experiências de carácter sensorial. Foi notório, através das suas explorações, que existiria o fator novidade para diversas crianças no que dizia respeito a este tipo de atividades. Na componente da Educação Física, recorri também à idealização de sessões integradas com outras áreas e à ludicidade para causar maior interesse.

A I. pediu para fazer pinturas na tela e foi. Começou a pintar e pintou a mão, olhou para ela e mostrou-me abrindo a boca com um grande sorriso. Com o pincel pintou mais a mão, mostrando-me sempre a mim e à AOB., até que eu lhe sugeri: “Pinta na folha com a tua mão”. Ela colocou a mão e disse: “Uau!”. (Excerto da Nota de Campo de 12 de outubro de 2018, situação 5 – “*Uau!*”).

Dentro desta intenção, pretendi ainda alargar as escolhas das áreas da sala, pelo que inicialmente procurei entender as principais escolhas das crianças e verifiquei maior predominância na escolha da área da casa e dos jogos de chão e a exclusão da área da biblioteca. Assim, em conjunto com as crianças, entendi o que gostariam de ter na área da biblioteca para esta ser melhorada e para levar as crianças a “compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.71).

Hoje realizei uma conversa com as crianças sobre a área da biblioteca e, a partir das ideias das crianças foram colocados 3 livros na área da casinha e, na área da biblioteca foram colocados fantoches (Excerto da nota reflexiva de 8 de janeiro de 2019).

---

<sup>6</sup> Através do desenho ao ar livre, da pintura com materiais diversificados (algodão, balões, rede, esponja, rolos, cotonetes) e da pintura com as mãos.

<sup>7</sup> Através de percursos sensoriais (com água, lama, folhas e troncos), com a introdução de uma caixa de areia no recreio e também com a utilização dos diversos materiais sugeridos para a pintura.

Após as alterações, foi notável maior interesse pelo brincar na área da biblioteca e foram ainda observadas brincadeiras das crianças com os livros existente na área da casa.

Outra intenção delineada está relacionada com a autonomia, e ter autonomia, segundo Chokler (2015), trata-se de ter iniciativa própria, pelo que pretendi estimulá-la no grupo de crianças, de modo a que fossem adquiridas as “capacidades de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.36) tendo em conta, neste caso, não só o seu bem-estar como o de todos os intervenientes. Este estímulo foi proporcionado principalmente na sala de atividades, onde observei maiores fragilidades. Assim, propus às crianças a identificação das áreas e o reconhecimento do número de crianças que poderiam brincar, ao mesmo tempo, em cada uma das áreas para promover essa consciência e facilitar a escolha das áreas e, por sua vez, a autonomia na troca das áreas nos momentos de brincadeira nas mesmas.

(...) perguntei “vocês podem ir todos para a casinha?”. Várias crianças responderam que não e a EdB. perguntou-lhes porquê. O E. respondeu que não dá para todos . . . e por isso perguntei quantos acham que podem ir para lá brincar. Rapidamente o E. e a R. responderam “quatro” . . . Na área da biblioteca e da plasticina as crianças experimentaram quantas cabiam” (Nota de Campo de 15 de novembro de 2018, situação 1 – *Identificação das áreas*).

Após a identificação do número de crianças possíveis em cada área, foi realizada a identificação das áreas com o nome e número de crianças, através de desenhos feitos pelas crianças. A ida das crianças para as áreas passou a necessitar da inserção do seu nome na área que pretendiam, pelo que foi observada mais autonomia, não sendo totalmente evidente pois as crianças passaram a necessitar de auxílio na identificação do seu nome.

No meu plano de intenções, contemplei também a promoção da comunicação escrita, uma vez que considerei que o grupo reunia algumas fragilidades a esse nível, não sendo comum escreverem o seu nome e a grande maioria não o sabia identificar. Assim, tendo em conta Piaget, citado por Sousa (2015) “a criança é um ser ativo que aprende à medida que interage com os objetos de conhecimento” (p.54), ou seja, considerei necessário maior contacto com registos escritos (livros, registos no quadro de giz...) e essencialmente com as placas do nome já existentes na sala. Deste modo, proporcionei esse contacto através da escolha das áreas e através de alternativas que

motivassem o interesse pelos livros existentes na sala, como explicitarei ambas a cima. Incentivei ainda à escrita do nome nos trabalhos, ao invés de ser o adulto a escrevê-lo. A partir destas alterações, considero que muitas crianças evoluíram, conseguindo ser mais autónomas a encontrar o seu nome no copo para beberem água e no mapa das presenças. Notou-se que algumas crianças passaram a identificar não só o seu nome como fizeram comparações de letras e ainda que outras crianças não só identificaram o seu nome como o dos seus pares.

Enquanto algumas crianças copiavam partes do texto, o K. também quis copiar. Estava a copiar uma palavra e disse: “esta tem a do meu nome”. Eu perguntei: “O quê? A letra? A letra «e»?” (Excerto da Nota de Campo de 18 de janeiro de 2019, situação 3 – *Vamos escrever a carta*).

O E. marcou a vermelho quem faltava. Ele disse o nome das crianças que faltaram e percorreu a lista dos nomes à procura desse nome” (Excerto da Nota de Campo de 8 de janeiro de 2019, situação 2 – *Quem falta?*)

Em suma, avaliando a generalidade da ação, considero que as minhas intenções com todos os agentes educativos foram alvo de preocupação ao longo da prática e que o facto de ter realizado uma observação e reflexão constante auxiliou a que essas mesmas intenções fossem idealizadas precocemente. Assim, possibilitou-me observar, principalmente no grupo de crianças, um crescimento e desenvolvimento não só naquelas que já eram as potencialidades do grupo como também das suas fragilidades.

### **3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM-DE-INFÂNCIA**

Neste capítulo pretendo evidenciar a problemática da investigação realizada ao longo da PPSII, em jardim de infância. Deste modo, irei apresentar este estudo evidenciando a problemática e os objetivos subjacentes à mesma, pois foram estes que permitiram desenhar a investigação e retirar conclusões.

#### **3.1. Identificação da Problemática**

Tendo em conta que o recreio é um espaço privilegiado para a criança brincar e onde se podem desenvolver diversas aprendizagens, recorri a este espaço para entender o potencial que este tem para maiores explorações.

O tema do brincar no recreio decorreu de um interesse que já foi evidenciado na prática profissional supervisionada em contexto de creche (PPSI) e que na PPSII voltou a fazer sentido pois é um local que as crianças utilizam com bastante agrado e, deste modo, sobressaiu nas minhas notas de campo e reflexões.

Este espaço tem bastantes recursos materiais que podem existir também numa sala de atividades, porém apresenta poucos recursos que apenas podem existir no exterior. Deste modo, considero que tem imensas características que permitem melhoramentos e conseqüentemente trará melhorias nas vivências das crianças. Tendo em conta que os contextos se moldam à presença das crianças, também as crianças se moldam aos contextos, como tal, é minha intenção entender como é que o contexto local do recreio interfere nas aprendizagens das crianças, mais precisamente, pretendo estudar a seguinte questão de investigação: “Como é que o brincar no recreio pode potenciar aprendizagens?”.

Decorrente da questão de investigação determinaram-se os seguintes objetivos:

- i) nomear as brincadeiras mais frequentes no recreio;
- ii) identificar as aprendizagens promovidas pelas brincadeiras realizadas;
- iii) reconhecer as preferências das crianças;
- iv) melhorar o espaço do recreio.

### **3.2. Revisão de Literatura - Brincar, recreio e aprendizagens**

*Brincar é tudo aquilo que uma criança faz, brincar é o trabalho da criança e que a criança aprende através da brincadeira* (Bell, citado por Azevedo, Kooij & Neto, 1997).

O brincar é por si só uma matéria fundamental na vida das crianças, sendo um direito que lhes pertence e que lhes proporciona uma enorme quantidade de vantagens. Pereira (2011), defende que:

Brincar é indispensável para a saúde física, emocional e intelectual da criança. Para além de lhe trazer satisfação, promove o seu desenvolvimento pessoal, social e cognitivo, facilita os processos de aprendizagem, sociabilização, comunicação, expressão e construção de conhecimentos, e contribui para a saúde mental (Pereira, 2011, p.32).

Tendo em conta a citação anterior, é evidente que o brincar influencia aprendizagens e segundo a mesma autora, promove ainda o desenvolvimento de diversos aspetos como a afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade. Também Goldstein (2012), refere que as brincadeiras proporcionam benefícios ao nível emocional e comportamental, benefícios sociais e benefícios físicos.

O brincar e o jogo contribuem diretamente para o processo de socialização das crianças, oferecendo-lhes oportunidades únicas de realizarem atividades coletivas. Assim, considera-se a infância como uma fase rica para a aprendizagem social, sendo que o recreio tem também um papel importante no que diz respeito a esse aspeto pois “permite à criança criar as suas próprias relações e amizades” (Vicente, 2011, p.29). O brincar e o jogo permitem ainda que as crianças desenvolvam habilidades básicas e adquiram novos conhecimentos, pois são fontes de estímulo para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança, potenciando-lhe uma forma de autoexpressão. Segundo Vygotsky (citado por Siraj-Blatchford, 2009), uma brincadeira de criança não é simplesmente uma reprodução do que ela sofreu, mas uma reformulação criativa das impressões que ela adquiriu, ou seja, “através do brincar, a criança é mais criativa” (Freud, citado por Monteiro & Delgado, 2014, p.111), pois “quando brinca, cria e entra em contato com sua cultura no campo do simbólico, fazendo-o a certa distância do real,

suficiente para estar protegida das frustrações que pode sofrer nesta última instância” (idem), sendo assim uma preparação para a vida real.

O brinquedo, tal como o jogo tem vindo a ser também cada vez mais adotado nas escolas, tal como defende Monteiro e Delgado (2004) que são utilizados “como instrumentos pedagógicos” (p.108). Deste modo, o brincar mudou de sentido, tal como defendem Monteiro e Delgado (2014), citando Chamboredon e Prévot, ao referir que “os brinquedos pedagógicos acabaram se tornando grandes aliados da sociedade, pois ultrapassaram o sentido anteriormente dado às brincadeiras de apenas ocupar as crianças com algo meramente recreativo, tornando-se algo que também podia auxiliar seu desenvolvimento” (p.108). Deste modo, “os brinquedos devem ser disponibilizados à criança de acordo com a sua idade, a sua capacidade cognitiva e as suas áreas de interesse” (Pereira, 2011, p.32), não necessitando de grande complexidade pois a simplicidade de um brinquedo permite “à criança que dê livre curso à sua imaginação” (idem).

O brincar pode ser bastante associado à sala de atividades de um JI, porém devem ser igualmente criadas oportunidades para as crianças brincarem e explorarem nos espaços exteriores, uma vez que segundo White (citado por Bento, 2015), “os espaços exteriores oferecem oportunidades, experiências, sensações e desafios que não estão disponíveis no interior” (p.130). Também Thomas e Harding, (citados por Bento, 2015), referem que “brincar nos espaços exteriores revela-se como um meio de aprendizagem por excelência, considerando-se que as experiências sensoriais decorridas nestes espaços mobilizam a criança como um todo, estimulando-a a ser uma construtora ativa do seu próprio conhecimento” (p.130). Deste modo, “os recreios escolares, constituem-se como momentos e oportunidades ótimos de estimulação e desenvolvimento de estilos de vida ativos” (Lopes, Lopes & Pereira, 2006, p.271) pois potenciam uma série de aprendizagens e o “desenvolvimento e enriquecimento de aprendizagens infantis” (Bowers & Gabbard, citados por Lopes, Lopes & Pereira, 2006, p.271).

Apesar de todas as vantagens, ainda há algumas fragilidades e “no contexto português, os espaços de jogo e recreio parecem ser pouco investidos, verificando-se uma reduzida e padronizada oferta de estímulos (Bento, 2015, p.131). A escola é um local onde as crianças passam a maior parte do tempo, como tal deve haver maior cuidado com o espaço exterior, devendo existir tempo de brincadeiras ao ar-livre em que este é considerado tempo de aprendizagens:

Assumindo que a escola tem um papel central na vida dos mais novos, uma vez que o tempo passado neste contexto é cada vez maior, tornasse possível considerar que, perante este cenário social, os contextos educativos ganham uma responsabilidade acrescida para garantir experiências de brincar de qualidade, ao ar livre e em contacto com a natureza, contrariando hábitos sedentários (Bento, 2015, p.132).

Tendo em conta que “o acesso diário ao espaço exterior . . . e o contacto com a natureza é um direito de todo o ser humano, bem como uma necessidade” (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p.23), a zona do exterior deve ser um prolongamento do interior “de exploração e de brincadeira . . . riquíssimo em vistas, texturas, sons cheiros e oportunidades de movimento” (Post & Hohmann, 2011, p. 161) pois permite ouvir, cheirar, sentir o vento e as temperaturas quentes ou frias, ver as árvores, as nuvens. Segundo estes autores, as crianças devem também poder “correr, atirar, espernear, trepar, baloiçar e cavar”, devem encontrar “plantas, animais e insectos para examinarem” (idem) para alargarem o seu repertório de experiências. Ou seja, “propiciar as crianças o contato com a natureza é permitir que ela amplie o seu “ser no mundo”, que aprenda a preservar o meio em que vive, que tenha atitudes sustentáveis e conscientes com relação ao meio ambiente” (Cocito, 2016, p.97).

Ainda no que respeita à inclusão de elementos naturais no recreio, este aspeto é também considerado por inúmeros autores referidos por Ferreira (2015), que afirmam que o contacto com esse tipo de recurso é uma necessidade da criança e que os espaços naturais e com recursos naturais, incentivam ao movimento e exploração “permitindo às crianças desenvolverem a sua autoconfiança, autonomia, imaginação, criatividade, bem como as suas capacidades motoras, nomeadamente coordenação, equilíbrio e agilidade” (Fjortoft; Woolley & Lowe, citados por Ferreira, 2015, p. 11). Para que tal aconteça é necessário tempo no recreio, pois as crianças que são mais ativas no recreio, e que têm mais socialização, têm na sala de aula mais capacidade de atenção e de concentração” (Neto, citado por Ferreira 2015, p.3), o que indica, segundo o mesmo autor, que o tempo que as crianças estão no recreio influencia a sua saúde mental e física.

Para além dos conceitos já mencionados, ainda referente ao espaço do recreio, temos de considerar a ação das crianças e a perceção da mesma, o que está diretamente relacionada com o conceito de *affordance*. Segundo Gibson, citado por Cordovil, Barreiros e Araújo (2007), as *affordances* são “as possibilidades de acção oferecidas ao organismo pelo envolvimento” (p.157). A perceção destas, guia a ação, pois ao percebermos a oferta, dada através de objetos, superfícies, pessoas ou até acontecimentos, entendemos também como agir “quando somos confrontados com um conjunto particular de condições do envolvimento” (idem). Esta perspetiva é apoiada e complementada por Gibson; Gibson e Pick, (citado por Ferreira, 2015) que afirmam que “a existência de espaços repletos de informação e promotores da perceção de novas *affordances* deve, por isso, ser considerada uma necessidade desenvolvimental transversal ao desenvolvimento da criança” (p. 8). Assim, de acordo com Ferreira (2015), inúmeros autores evidenciam a importância da existência de um espaço exterior com recursos e informação para que a criança desenvolva determinados aspetos: na perspetiva de Fjortoft e Gundersen, a existência de um espaço exterior de recreio repleto de informação permite às crianças que usufruem desse espaço tenham um desenvolvimento holístico devido à variedade de oportunidades de ação, de exploração, de desafios, e promoção da liberdade e autonomia; Moore e Senda, destacam a diversidade dos recursos desses espaços, que faz com que as crianças tenham ao seu dispor maior variedade de jogos.

Em suma, a brincadeira é fundamental no dia-a-dia das crianças, pois “brincar não é perder tempo . . . é absolutamente essencial brincar para desenvolver a capacidade adaptativa, quer do ponto de vista biológico quer do ponto de vista social” (Neto, citado por Ferreira, 2015, p.5). E o brincar no recreio deve ser defendido pois “o recreio permite o aprofundar do conhecimento, do que as crianças aprenderam” (Lopes, Lopes & Pereira, 2006, p.271) nas salas, uma vez que o contacto com a realidade é maior.

### 3.3. Percurso Metodológico e Ético

O estudo aqui presente segue uma abordagem qualitativa, pois pretendo uma análise pormenorizada, intensiva e interpretativa, isto é, em que dou prioridade “à interpretação directa dos acontecimentos” (p.56), tal como defendem Guba e Lincoln (1982) e Eisner e Peshkin (1990), citados por Stake (2016). O facto de ser empírico, ou seja, “está orientado para o que se passa no terreno . . . [e] coloca a sua ênfase em coisas observáveis” (Stake, 2016, p.62) também me faz recorrer a um estudo desta natureza. Desta forma, optei por inicialmente realizar o estudo através da metodologia investigação-ação, uma vez que é mais apropriada quando se trata de favorecer modificações (Coutinho et al., 2009) e, neste caso, tratava-se de modificar/melhorar o espaço do recreio de modo a propiciar novas aprendizagens às crianças. Porém, tendo em conta alguns constrangimentos relacionados com o tempo, em que não foi possível realizar os ciclos completos que estão subjacentes à investigação-ação e também com questões financeiras, em que me foi possível modificar o espaço apenas através da inserção de uma caixa de areia e de arcos, optei por realizar a investigação através de um estudo de caso.

O estudo de caso é uma metodologia cuja função é estudar intensivamente algo particular e, neste caso, as aprendizagens subjacentes à brincadeira no recreio é o foco do meu estudo, ou seja, é “uma coisa específica, uma coisa complexa e em funcionamento (Stake, 2016, p.18), como se requer nesta metodologia. Para realizar este estudo, deve ser seguido um processo que passa pela fase “de recolha, análise e interpretação da informação dos métodos qualitativos” (Latorre et al., citados por Meirinhos & Osório, 2010, p.52), tendo sempre em conta as questões de partida pois estas “orientam a procura sistemática de dados para extrair conclusões” (Meirinhos & Osório, 2010, p.56).

Deste modo, no que diz respeito à recolha de dados, cujo processo é “ativo, criativo e de improvisação” (Graue & Walsh, 2003, p.115) selecionei diversas técnicas e instrumentos, uma vez que “um bom registo de dados contém pontos de vista recolhidos de “tantas perspectivas quanto possível” (Luria, citada por Graue & Walsh, 2003, p.127). Assim, os dados recolhidos a partir de diferentes fontes permitiram a triangulação dos mesmos, isto é, a observação em diversas perspetivas de modo a que nos seja fornecida “uma descrição mais completa da parte do mundo social que está a ser investigada (Graue & Walsh, 2003, p.128).

A triangulação dos diferentes dados permite-nos ainda a aquisição de um conhecimento mais aprofundado sobre o contexto e o grupo de crianças e “a forma como os dados são recolhidos, determina a sua capacidade informativa e, esta, a qualidade da investigação em si” (Coutinho, 2000, p.154). Assim, optei pela observação direta e indireta, participante e naturalista, através de notas de campo, reflexões sobre a prática e registos fotográficos, que permitem uma “maior aproximação à realidade dos dados, uma melhor compreensão das motivações das pessoas e uma maior facilidade na interpretação das variáveis do contexto de estudo” (Meirinhos & Osório, 2010, p.61). Para aprofundar a problemática, apliquei um inquérito por entrevista à educadora cooperante (guião patente no Anexo IV) de modo ter acesso a “realidades múltiplas” (Stake, 2016, p.81) e “a partir de uma sistematização e interpretação adequada, extrair conclusões sobre o estudo em causa” (Meirinhos & Osório, 2010, p.63). Para além destas técnicas, realizei um *focus group*, isto é, uma técnica cujo objetivo, segundo Morgan, citado por Silva, Veloso e Keating (2014) é a “interacção do grupo sobre um tópico apresentado pelo investigado” (p.77), sendo que este grupo deve ter algo em comum e alguma característica que seja pertinente para a discussão. Neste caso, o grupo foi as crianças das salas A e B (salas de jardim de infância) e o intuito ao fazê-lo foi o de entender as suas perspetivas sobre o recreio, pois estes são os principais utilizadores do recreio.

Por fim, optei pela categorização dos dados recolhidos, de modo a triangular as ideias captadas e tive ainda como base algumas fontes teóricas recolhidas. Nesta triangulação, penso que a fragilidade existente se relacionada com o facto de não ter inserido as perspetivas das famílias. Seria positivo a inserção das suas opiniões, porém devido aos diversos aspetos identificados na caracterização e, principalmente, ao afastamento das mesmas e por, ao longo da PPSII, outros pedidos terem sido difíceis de obter, não inseri as famílias na investigação.

É importante ainda evidenciar que procurei seguir um roteiro ético ao longo deste estudo, como se pode verificar no anexo II, sendo que o mesmo considera também a preocupação pela ética ao longo de toda a prática pedagógica. Para a realização do roteiro, tive em consideração alguns dos princípios éticos defendidos por Soares (2005) e citados por Tomás (2011), cruzando-os com a carta dos princípios para uma ética profissional, referidos pela Associação de profissionais de Educação de Infância (APEI).

Na chegada à instituição, houve logo a preocupação de explicitar os objetivos subjacentes à prática para com a equipa e com as crianças através de conversas

informais e com as famílias, através de uma informação enviada às mesmas, onde se anexava ainda o pedido de autorização para a captura de fotografias necessárias a essa prática. Ou seja, sobressai aqui a preocupação não só com o princípio de explicitação dos objetivos do trabalho como também do consentimento informado. Ainda sobre a prática no geral, sobressaem também os custos e benefícios contíguos à mesma, uma vez que existiram alguns custos com a realização de atividades, tentando sempre que os benefícios das crianças superassem os mesmos.

Relativamente à investigação, os seus objetivos foram sempre discutidos com a equipa. O respeito e a confidencialidade foram preservados no processo de recolha de dados, sendo realizados pedidos às famílias para a participação das crianças nessa recolha e, após explicitado às crianças, foi também pedida autorização às mesmas, através de uma tabela (Figura 1) onde as crianças escreveram o seu nome ou um símbolo na coluna “quero participar” ou “não quero participar”.

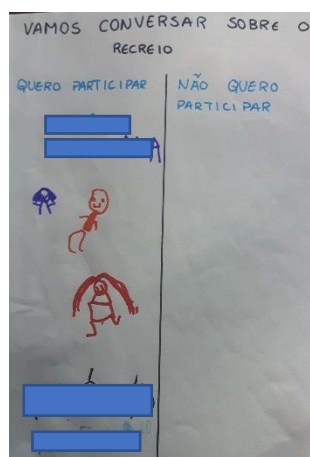


Figura 1. Autorização das crianças (Fonte própria)

A preocupação com a autorização das crianças foi ainda evidente aquando pretendi captar alguns momentos através de fotografias, verificando-se o seu consentimento sempre que o pretendi fazer.

Ao longo de todo o processo, tive sempre a preocupação de proteger a exposição dos intervenientes e do contexto, pelo que usei um nome fictício para o contexto e siglas para os intervenientes. Com esses intervenientes procurei ainda criar impacto, porém “é fundamental que o investigador considere não somente o impacto provocado nas crianças envolvidas nas crianças envolvidas na investigação, mas

também nos grupos mais alargados de crianças” (Tomás, 2011, p.166), ou seja, no meu estudo conversei não só com as crianças da sala onde desenvolvi a minha prática, mas também com as da outra sala de jardim-de-infância, considerando assim diversas opiniões das crianças que frequentam um espaço que é comum.

### **3.4. Análise e Discussão dos dados**

De forma a analisar e discutir os dados, apresento inicialmente, de forma aprofundada, o contexto sobre a qual foi feito o estudo, de seguida exponho as opiniões da Educadora Cooperante, posteriormente das crianças e, por fim, patenteio os dados das evidências retiradas a partir das notas de campo e registos fotográficos.

O recreio da escola é um espaço amplo/livre sem equipamentos, que se encontra ao redor dos edifícios da escola. Este espaço, onde as 45 crianças do jardim-de-infância e algumas do 1º ciclo brincam em simultâneo, como se pode observar pela planta do espaço (cf. Anexo III), apresenta algumas características bastante específicas. O recreio tem continuidade, como se pode observar também na planta, porém esses espaços são utilizados apenas pelas crianças que frequentam o 1º ciclo. Quanto às características gerais deste espaço, utilizado pelo jardim-de-infância, todo o seu pavimento é em cimento e com affordances como degraus, rampas, pequenos muros e o gradeamento.

No que se refere ao espaço A, este é utilizado pelas crianças quando as condições climáticas são mais favoráveis, ou seja, não chove e está menos frio, pois tem apenas uma área coberta pequena. Numa parte deste espaço existe uma grade com um muro baixo em cimento, no centro uma área coberta envolvida por pilares e existe ainda um recanto. Na parte exterior deste lado do recreio, encontra-se um espaço com terra e ervas, onde as crianças alcançam pelo gradeamento.

Entre o espaço supramencionado e o espaço C, encontramos um espaço que se compara a um corredor, pois é estreito, mas bastante comprido (espaço B). Este é um espaço com uma rampa e um pequeno degrau, numa zona que dá acesso ao interior.

Relativamente ao espaço C, este semelhante ao anterior, sendo composto por dois bancos, um em cimento e um em madeira. Neste espaço encontra-se a porta que dá acesso ao exterior da escola.

Quanto ao espaço D, este é coberto na sua maioria, como tal é utilizado quando o tempo está chuvoso ou com vento. Este apresenta duas zonas com escadas, uma rampa, muros baixos e gradeamento em diversos locais. Numa zona não coberta, podemos observar uma horta ladeada com grades, onde existem plantas de diversas qualidades.

Tendo em conta que o contexto já foi apresentado, apresento as opiniões da Cooperante sobre o mesmo, pois esta, através da entrevista realizada (cf. Anexo V), ressalta a falta de espaços qualificados com equipamentos como escorregas, labirintos, baloiços, entre outros, “para que a criança brinque em segurança e desenvolva capacidades físicas diferenciadas das que são desenvolvidas em atividade na sala e nos outros espaços da escola” (excerto da entrevista à Educadora). De forma a atender a essa lacuna, “as docentes de educação pré-escolar, têm vindo ao longo dos tempos a adquirir alguns materiais que enriquecem e completam algumas das brincadeiras das crianças, tais como triciclos, andas, sacos de corrida, brinquedos vários e diferentes dos que estão na sala, etc” (excerto da entrevista à Educadora). Tendo em conta os materiais existentes, a Educadora indica como brincadeiras preferidas das crianças o “brincar às casinhas, jogar à bola, andar de triciclo, fazer corridas, jogar à corda” (excerto da entrevista à Educadora).

Na entrevista realizada entendi ainda as suas perspetivas sobre o recreio e o valor que esta dá a este espaço e às ações que decorrem no mesmo. Começo por salientar o facto de esta profissional considerar o recreio como o espaço que ajuda a educar a criança através das suas brincadeiras com qualidade, sendo propício a aprendizagens pois “ao brincar ela relaciona-se com os outros, descobre “coisas”, experimenta diferentes materiais, colabora com os outros, desenvolve a sua criatividade e a sua curiosidade” (excerto da entrevista à Educadora). Para além destas afirmações, ainda refere como positivo a existência de materiais e negativo a falta dos mesmos, evidenciando também o papel do adulto na supervisão pois esse papel contribui para uma atividade mais “rica e estimulante”.

Em suma, esta profissional de educação tem uma perceção bastante refletida sobre o recreio e considera-o uma ponte entre a atividade sucedida no mesmo e a que decorre na sala, pois é um espaço que possibilita experiências e descobertas que podem “consolidar aprendizagens que estão em curso ou provocar novas” (excerto da entrevista à Educadora). Como tal, atendendo às características do espaço existente,

esta considera importante que sejam feitas alterações ao mesmo, de modo a que sejam potenciadas dinâmicas, jogos e o exercício físico.

A partir da voz das crianças, obtida no *focus de grup* realizado às mesmas (cf. Anexo VI), é possível também identificar as suas perspetivas sobre o recreio e algumas propostas de alteração ao mesmo, categorizando essa informação como se pode observar na Tabela 1, abaixo. É evidente, através desta amostra, que a brincadeira preferida das crianças é andar de triciclo, de seguida brincar com brinquedos e em última preferência, aparece a atividade de apanhar areia e jogar à bola. Ou seja, as crianças têm preferência pela brincadeira com objetos, o que é bastante visível quando comparamos aos resultados apresentados abaixo, relativos às brincadeiras observadas.

Relativamente às brincadeiras nomeadas pelas crianças como “gosto menos”, entendemos que as brincadeiras menos adotadas dizem respeito a brincadeiras agressivas ou cujo conteúdo não é aceite pelos adultos, como as brincadeiras de faz-de-conta com pistolas. Aparecem ainda algumas brincadeiras referidas como favoritas para outras crianças, entendendo-se assim que os gostos das crianças são diferentes.

Por fim, relativamente à questão sobre as alterações que poderiam ser feitas ao recreio, as crianças nomearam uma série de equipamentos que poderiam ser inseridos e também alguns brinquedos, mostrando grande entusiasmo principalmente por equipamentos como baloiços ou casas de brincar.

Tabela 1

Categorização dos dados recolhidos no Focus de Grupo

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Frequência
<b>Perspetivas sobre o recreio</b>	Brincadeiras preferidas	Com elementos naturais	Apanhar areia	1
		Jogos de equipa	Jogar à bola	1
		Com objetos	Brincar com brinquedos	2
			Andar de Triciclo	4
	Brincadeiras menos adotadas	Jogos de equipa	Jogar à bola	1
			Jogar à apanhada	1
		Jogo dramático	Faz-de-conta com pistolas	3

			Faz-de-conta de animais	1
		Agressivas	Lutas/Empurrões	3
		Com objetos	Brincar com brinquedos	1
		Outras	Corridas	1
<b>Propostas de Alteração ao recreio</b>	Inserção de elementos	Equipamentos	Baloiços	2
			Escorregas	1
			Balancé	1
			Balizas	1
			Casinha	2
			Colheres	1
		Brinquedos	Carro de Comando	2

As propostas apresentadas pelas crianças foram ainda visíveis através dos desenhos realizados pelas mesmas sobre como gostavam que fosse o recreio da sua escola (exemplos nas figuras 2 e 3). Propus aos dois grupos de jardim-de-infância que realizassem esses desenhos, com o propósito de ilustrar o pedido de melhoramento do espaço do recreio, feito à Câmara Municipal do concelho. Através desses desenhos, as propostas que se destacam são baloiços, escorregas e balizas, notando-se que as balizas apenas aparecem nos desenhos dos meninos.



Figura 2 e 3. Desenhos com propostas de alteração ao recreio (Fonte própria)

No que diz respeito às observações realizadas, ao longo da PPSII procurei ter um olhar sobre as diversas ações das crianças e sobretudo sobre as ações tomadas no espaço do recreio. Assim, sobre os registos, realizei uma análise sobre as aprendizagens subjacentes a essas ações a partir das áreas de conteúdo, componentes

ou domínios/subdomínios e aprendizagens identificadas por Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) no documento das orientações curriculares para a Educação Pré-escolar, que está patente no Anexo VII e originou a tabela 2, presente abaixo.

Tendo em conta a análise realizada, observei aprendizagens em todas as áreas de conteúdo, componentes e domínios, porém não observei aprendizagens em todos os subdomínios das expressões. É notável o destaque da área de conteúdo respeitante à Formação Pessoal e Social, com 26 evidências, de seguida destaca-se a área das Expressões e Comunicação, com 24 evidências e, por fim, a área do Conhecimento do Mundo, com 13 evidências.

Relativamente à área com maiores evidências, a Área da Formação Pessoal e Social, tendo em conta que esta é abrangente, posso afirmar que todas as aprendizagens obtidas nas diferentes componentes concorrem para aprendizagens de carácter formativo ao nível pessoal e social. Verifica-se que através das brincadeiras no recreio, se observam aprendizagens em todos as suas componentes, ainda assim está mais presente a componente da convivência democrática, pois verifiquei que as crianças são capazes de respeitar os outros e as diversidades, solidarizando e socializando bastante com os pares, como se pode observar na nota de campo seguinte: “Entre no recreio e estavam vários rapazes, das salas A e B, agarrados com as mãos por cima dos ombros uns dos outros, a gritar repetidamente: “Ganhámos, ganhámos, ganhámos...” (nota de campo de 4/12/2018, situação 1).

É ainda de evidenciar que o facto de as crianças no recreio estarem perante um espaço onde são apenas elas a fazer as suas decisões, onde não há atividade orientada e onde os adultos excluem apenas algumas hipóteses das crianças estarem perante o risco, faz com que principalmente a sua autonomia seja desenvolvida.

No que diz respeito à área das Expressões e Comunicação, sobressai o domínio da Educação Física onde se observam aprendizagens em que é evidente o gosto pela Educação Física e onde se observa que as crianças são capazes de cooperar em situações de jogo e controlar e dominar movimentos tanto de equilíbrio como de manipulação.

“A G. e a R. colocaram alguns arcos no chão e saltaram de uns para os outros . . . correram com os arcos na mão.” (nota de campo de 17/1/2019, situação 1).

Neste domínio, é ainda de evidenciar que o facto de terem sido inseridos arcos nas brincadeiras das crianças (por sugestão das mesmas), potenciou aprendizagens,

como se pode verificar através das evidências presentes na Tabela do Anexo VII. Quanto ao domínio da Educação Artística, o teatro/jogo dramático é bastante comum nas brincadeiras das crianças, tanto na representação de papéis como na atribuição de significados aos objetos.

A ML. estava com as mãos atrás das costas e a RC. disse-me: “Eu sou a bruxa, estou a prendê-la!”. A V. tinha uma caneca pequena de plástico e disse: “Tenho este chá para a bruxa!” (nota de campo de 8/01/2019, situação 3).

Relativamente ao domínio da comunicação oral, apenas se observam 3 evidências onde as crianças são capazes de usar eficazmente a linguagem, porém foi recorrente esta utilização uma vez que a comunicação está patente na vida diária destas crianças. Já a matemática, foi menos observada, mas ainda assim verificaram-se algumas identificações de quantidades, através de descobertas das crianças e por meu incentivo.

Eles não sabiam o nome do animal e eu perguntei: “Querem contar as patas dele?”. Disseram que sim e contámos as patas e depois as asas da melga” (nota de campo de 11/10/2018, situação 5).

Quanto à Área de Conteúdo do Conhecimento do Mundo, a curiosidade das crianças leva-as a questionar e a formular respostas sobre o que aprenderam, como tal posso afirmar que as crianças, no que diz respeito à componente da Introdução à Metodologia Científica, já apresentam comportamentos que lhes permitem aprendizagens. Estes comportamentos foram bastante visíveis durante e após a conclusão do projeto desenvolvido segundo a MTP, relacionado com uma planta que suscitou interesse durante as brincadeiras no recreio.

A Y., a I., o AB., o RO., entre outras crianças, estavam à volta da horta da escola a falar da lavanda. Tiraram algumas folhinhas e deram a crianças do 1º ciclo para cheirar. Nomearam as cores de outras plantas e eu disse o nome de algumas. Andaram em redor da horta a especificar características como: “esta tem picos”, “aquela é mais escura”, “aquela está sozinha, é cor de rosa...” (nota de campo de 13/12/2018, situação 2).

Quanto à componente da abordagem às ciências, é de salientar as capacidades de as crianças preservarem e respeitarem o ambiente, usufruindo bastante do contacto com a natureza. Apesar de existirem apenas quatro evidências como esta: “A V., a G. e a I. estavam a brincar com terra. A V. estava de joelhos no chão a espalhar a terra com

as mãos. A I. apanhou a terra e colocou num copo de plástico. A G. com uma “escavadora”, puxou a terra de fora da escola.” (nota de campo de 9/11/2018, situação 3), era recorrente as crianças brincarem com elementos naturais. É de salientar que a inserção de uma caixa de areia no recreio salientou o agrado das crianças em brincar com esses elementos.

Em suma, tendo em conta que existem diversos brinquedos no recreio que provocam brincadeiras de faz-de-conta ou que requerem que seja dado valor a esses mesmos objetos, observa-se um número maior de aprendizagens ao nível do jogo dramático, mais precisamente no que diz respeito à representação de papéis. Porém, considerando as características evidenciadas na descrição do recreio, destacam-se também brincadeiras que se inserem no domínio da Educação Física, pois há espaço para as crianças correrem, saltarem e a partir de objetos recriarem algumas dinâmicas realizadas nas sessões de Educação Física. É ainda de destacar que todas as observações recaem na área de conteúdo da Formação Pessoal e Social<sup>8</sup> pois as crianças fazem as escolhas das brincadeiras que desempenham, desenvolvendo a sua autonomia e construindo a sua identidade, porque nessas brincadeiras existe um contacto permanente com o outro, potenciando a convivência democrática e, por sua vez, o respeito por quem rodeia a criança e ainda porque a criança ao cooperar e superar as suas dificuldades, tem maior consciência de si.

*Tabela 2*

Análise das Aprendizagens a partir das Áreas de Conteúdo

<b>Áreas de Conteúdo</b>	<b>Componentes</b>	<b>Aprendizagens</b>	<b>Frequência</b>
<b>Área de Formação pessoal e social</b>	Construção da Identidade e da autoestima	Aceitação da sua identidade social	3
		Reconhecimento de laços de pertença social	1
	Independência e Autonomia	Aquisição da capacidade de fazer escolhas	8

<sup>8</sup> “As crianças colocaram alguns arcos no chão e estavam a saltar de uns para os outros. Eu perguntei o que achavam de fazermos o jogo da macaca com os arcos. Coloquei os arcos na forma do jogo e expliquei, exemplificando. Algumas crianças aproximaram-se para jogar e expliquei que tinha de ser um de cada vez. Formaram uma fila.” (Sit.1, 18/01/2019) – através desta nota de campo podemos entender a afirmação, pois as crianças apresentam aprendizagens ao nível da Educação Física, tanto de movimento como de regras, ou seja, é igualmente evidente na área de conteúdo da Formação Pessoal e Social pois observamos uma ação iniciada pelas crianças e ainda a solidarização entre os pares;

		Aquisição de responsabilidades	1	
	Consciência de si como aprendiz	Cooperação com outros no processo de aprendizagem	2	
		Resolução de dificuldades	1	
	Convivência democrática e cidadania	Respeito pelo outro	3	
		Respeito pela diversidade	6	
		Preservação do espaço	1	
<b>Conhecimento do Mundo</b>	Introdução à metodologia científica	Questionamento sobre o que a rodeia	4	
		Comunicação de informações aprendidas	2	
	Abordagem às Ciências	Reconhecimento de unidades básicas de tempo	1	
		Respeito pelo ambiente	2	
		Usufruto do contacto com a natureza	4	
	<b>Domínios/Subdomínio</b>			
<b>Área de Expressão e Comunicação</b>	Educação Física		Cooperação em jogos	2
			Controlo e domínio de movimentos	5
	Educação Artística	Jogo Dramático/Teatro	Representação de papeis	7
			Atribuição de significados a objetos	5
	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Comunicação Oral	Uso eficaz da linguagem	3
	Matemática	Números e Operações	Identificação de quantidades	2

No que concerne aos registos fotográficos (figuras), estas também evidenciam algumas brincadeiras observadas e descritas a cima, tendo sido outra técnica de recolha de dados.



Figura 4, 5 e 6. Brincadeiras com a areia (Fonte própria)

As figuras 4, 5 e 6 demonstram brincadeiras com a areia e é possível observar alguns dos materiais utilizados para estas brincadeiras, nomeadamente objetos que

funcionem para transportar a areia. Através das imagens, é ainda visível a divisão da areia por diversos recipientes e ainda a partilha, uma vez que a caixa de pequenas dimensões é usada por várias crianças ao mesmo tempo e.

A figura 6 representa ainda o jogo dramático, uma vez que nesta imagem estava a ser dada uma simbologia ao material, ou seja, tendo em conta a voz das crianças, estava ali representado um bolo de aniversário.



*Figura 7. Jogo da macaca (Fonte própria) Figura 8. Brincadeiras com os triciclos (Fonte própria)*

Nas figuras 7 e 8 observam-se brincadeiras diferentes das anteriores, verificando-se aqui o desenvolvimento da expressão motora e a atividade física, pois através da fig. 6 entendemos a realização do jogo da macaca, logo estamos perante o jogo, a perceção de regras e a cooperação pois as restantes crianças da imagem estão à espera da sua vez para jogar. Já na figura 8, observamos uma criança a andar de triciclo, sendo evidente que as crianças ao fazê-lo desenvolvem-se ao nível motor.

### **3.5. Conclusão da Investigação**

Os dados recolhidos permitiram uma análise e discussão sobre os mesmos e dar resposta a alguns dos meus objetivos: i) nomear as brincadeiras mais frequentes no recreio; ii) identificar as aprendizagens promovidas pelas brincadeiras realizadas; iii) reconhecer as preferências das crianças. Tendo em conta esses dados, posso finalmente dar resposta à questão de investigação: “Como é que o brincar no recreio pode potenciar aprendizagens?”.

Antes de mais, começo por afirmar que brincar no recreio permite uma série de aprendizagens e que apesar dos diversos autores referidos acima as identificarem, só

quando categorizei pude ter noção dessa abrangência. Saliento ainda a afirmação de Pereira (2011) em que refere que o brincar facilita os processos de aprendizagem. Diversos autores supramencionados no referencial teórico desenvolvido, referem que, por si só, o brincar é já uma ação bastante rica e estimulante e, conforme verificamos na análise dos dados, o brincar é o que as crianças fazem no recreio não só porque a Cooperante o defende como também está no subconsciente das crianças de que no recreio é para brincar pois através das questões realizadas às mesmas sobre o que gostavam e não gostavam de fazer no recreio apenas foram nomeadas brincadeiras. Ou seja, relembro de novo a afirmação de Bell (citado por Azevedo, Kooij & Neto, 1997), que é evidenciada pelas afirmações das crianças: “Brincar é tudo aquilo que uma criança faz, brincar é o trabalho da criança e que a criança aprende através da brincadeira” (p.101).

Tendo em conta a estima pelo brincar, verifica-se que a preferência recai por brincadeiras com materiais, sejam eles brinquedos ou recursos naturais, observando-se, ainda assim, uma necessidade de brincarem com equipamentos estruturados, pois é algo que aparece nas perspetivas das crianças para o recreio. Sobre este aspeto, quando comparado com a opinião da cooperante, entendemos que existem perspetivas idênticas, uma vez que a necessidade de brinquedos foi identificada pela mesma e foram assim disponibilizados mais brinquedos para as crianças brincarem.

Os brinquedos tal como Monteiro e Delgado (2004) referem, são cada vez mais adotados nas escolas, porém a partir dos mesmos, mesmo que simples, é possível ser desenvolvida a imaginação da criança. Tendo em conta os brinquedos disponibilizados, observamos um grande foco nas aprendizagens evidenciadas no domínio do Jogo Dramático/Teatro pois é notável que as crianças, através do brincar no recreio, aprendem a representar papeis e a dar significados aos objetos, ou seja, apoiando-me em Pereira; Fjortoft; Woolley & Lowe; e Freud, entendo que estas brincadeiras estimulam a criatividade e preparam a criança para o mundo real.

A Educação Física é outra área bastante estimulada no recreio, pois o espaço amplo permite às crianças correr e saltar, fazer jogos em equipa, ou seja, as crianças, neste espaço, estão mais predispostas a desenvolver a sua atividade motora. Ainda assim, verifica-se que a inserção de materiais utilizados nas sessões de Educação Física permitiu às crianças praticar outros movimentos menos observados anteriormente. Tendo em conta ainda as *affordances* existentes no espaço: muros, escadas, rampas, bancos, podemos ainda verificar que são possíveis outras ações

como subir e descer, que não foram evidenciadas em nenhuma nota de campo, porém é possível identificar algumas ações, sendo menos comuns devido à supervisão do adulto que quebra algumas ações quando as crianças estão perante o risco.

Tendo em conta o contacto, quase diário, das crianças, com alguns elementos naturais, é possível identificar a Área de Conteúdo do Conhecimento do Mundo como evidente nas aprendizagens das crianças, pois, segundo Post e Hohmann (2011), alarga o repertório de experiências e, mais concretamente, amplia “o seu «ser no mundo»” (Cocito, 2016, p.97) pois aprende a preservar o ambiente.

Considerando todas as aprendizagens já definidas como sendo promovidas no recreio e, conforme já evidenciei na discussão dos dados, é possível identificar também diversas aprendizagens da Área da Formação Pessoal e Social pois o brincar no recreio, segundo diversos autores como Pereira (2011); Goldstein (2012) e Vicente (2011) tem benefícios sociais, uma vez que as crianças ao brincar socializam e fazem amizades. E tendo em conta os dados recolhidos, foi exatamente isso que se observou: cooperação, convivência, respeito pelo outro e solidarização. Porém não só socialmente, como também pessoalmente, o recreio permite o desenvolvimento da criança, pois neste espaço foi possível verificar que a criança foi capaz de fazer escolhas e ultrapassar dificuldades, aumentando assim a sua autonomia e consciência.

No que diz respeito ao meu objetivo de melhorar o espaço do recreio, procurei inserir alguns elementos, não sendo todos possíveis, como tal propus a introdução de uma caixa de areia e de arcos nas brincadeiras das crianças. Foi notável que através destes materiais as crianças desenvolveram novas habilidades. A areia permitiu maior socialização e cooperação devido à partilha da caixa de pequenas dimensões e ainda maior jogo simbólico e os arcos potenciaram novos movimentos, jogos em equipa e a reprodução de atividades realizadas nas sessões de Educação Física. Ainda assim, prevejo que, com a introdução de equipamentos como baloiços, escorregas e/ou redes, as crianças tivessem maiores oportunidades ao nível da Educação Física e com maior exploração de elementos naturais, como por exemplo terem à disposição a horta para exploração, permitiria novas experiências. Conforme Fjortoft e Gundersen, citados por Ferreira (2015) indicam, um maior número de oportunidades e de desafios permite o desenvolvimento holístico da criança.

Destaco ainda que o objetivo de melhorar o espaço não era apenas meu, mas é também da Cooperante e um desejo das crianças, sendo notável uma concordância entre as ideias das mesmas, uma vez que ambas consideram a necessidade de

existirem equipamentos estruturados, como escorregas e baloiços, tal como observámos na análise dos dados, através da afirmação da Educadora e das afirmações e desenhos das crianças. É também visível que o gosto das crianças brincarem com objetos é considerado pelas docentes, como já referi, que têm vindo a fazer melhorias nesse aspeto, aumentando assim o leque de brincadeiras e o desenvolvimento da criança ao nível das aprendizagens, podendo até ser desenvolvidas algumas das brincadeiras menos adotadas pelas crianças.

Em suma, tendo em conta que o brincar é ação natural das crianças e que o recreio é um espaço que potencia essa brincadeira, são observadas uma série de aprendizagens a diversos níveis, sendo possível então concluir que o brincar alia o desenvolvimento integral do currículo. Evidencio ainda que apesar da existência de equipamentos estruturados ser espectável num recreio de jardim-de-infância, concluo que um espaço sem esses equipamentos permite tantas outras oportunidades e pode ser rico e estimulante através das mesmas.

## 4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Nesta secção pretendo fazer uma reflexão avaliativa da minha ação ao longo da prática profissional supervisionada I (PPSI) e II (PPSII), de modo a identificar os aspetos positivos e as fragilidades/dificuldades dessa prática em creche e jardim de infância. Ou seja, pretendo refletir sobre o processo de aprendizagem profissional decorrente desta prática, indicando os aspetos que levam à construção da minha identidade enquanto futura profissional de educação pré-escolar.

A minha ação, em ambas as práticas, teve em consideração o ato de refletir, considerando-o importante para agir. Refletir diariamente sobre a nossa prática conduz-nos à perceção do trabalho realizado, à identificação das fragilidades e, por sua vez, das alternativas de melhoramento da ação, como tal considero bastante positivo as reflexões que realizei ao longo das minhas práticas pois permitiram-me melhorar e identificar novas estratégias. Deste modo, tal como referem Oliveira e Serrazinha (2002), “na nossa vida pessoal e profissional[,] a reflexão constitui um elemento importante do processo de aprendizagem” (p.8) pois tem subjacente um pensamento crítico, neste caso sobre a nossa ação pedagógica, as nossas crenças e, entre muitos outros assuntos, sobre aspetos que surgem diariamente. Logo, “o pensamento crítico ou reflexivo tem subjacente uma avaliação contínua de crenças, de princípios e de hipóteses” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.3) e é através da reflexão que se reformula o pensamento e se tem consciência das próprias teorias subjetivas, “isto é, das teorias pessoais que enformam a sua acção” (idem, p.8), pelo que pretendo dar continuidade ao meu pensamento reflexivo enquanto profissional de educação pré-escolar, para que isso contribua para uma ação melhorada e para um crescimento ao nível pessoal e profissional.

Ainda no que se refere ao ato de refletir, estou novamente de acordo com Oliveira e Serrazina (2002) quando estas afirmam que a reflexão sobre outros assuntos relacionados com a educação nos leva à envolvimento num processo investigativo sobre metodologias, contribuindo para a compreensão e desenvolvimento não só de nós mesmos e da nossa ação, como também de aspetos relacionados com o ensino. Assim, é possível reconhecer os conteúdos e métodos com a qual nos identificamos e que pretendemos recorrer na prática profissional, pelo que, ao longo da PPS, o facto de ter refletido sobre diversos assuntos como as práticas a ter com crianças dos 0 aos 3 anos,

a metodologia de trabalho de projeto, a integração das famílias, a articulação entre ciclos, sobre a autonomia e ainda sobre algumas áreas de conteúdo, leva-me a estar mais ciente sobre as minhas escolhas e ações futuras. Nestas reflexões devo ter o cuidado de entender como vou introduzir essas metodologias, técnicas ou outros aspetos na minha ação, pois foi algo que durante a PPS não fiz permanentemente e entendo que faz falta ao refletir.

A prática em creche foi uma experiência bastante significativa, uma vez que me fez olhar para as idades dos 0 aos 3 anos com outro olhar, fez-me perceber que é uma idade que também permite experienciar e trabalhar. Neste estágio foi um desafio maior pensar em momentos significativos que levem às crianças novas aprendizagens, uma vez que a formação académica se foca principalmente nas idades dos 3 aos 6 anos e os materiais que guiam os profissionais de creche são muito poucos.

A prática em creche permitiu-me ainda aplicar práticas e conhecimentos concebidos anteriormente, ou seja, aliei os conhecimentos teóricos à prática. Possibilitou-me ainda o contacto com profissionais de educação cuja prática valoriza o bem-estar das crianças, o afeto e coloca no centro a identidade e ritmo de cada uma das crianças. Deste modo, considero que foi um estágio que me proporcionou também a observação de práticas de qualidade, sendo estas um exemplo a seguir enquanto futura profissional da educação

A prática em jardim de infância, foi uma experiência bastante significativa no meu currículo académico uma vez que me provocou um olhar mais atento a diversos conteúdos abordados ao longo da licenciatura e do mestrado. Foi ainda positivo pelo facto de ter profissionais bastante competentes e que acarretam diversos saberes, permitindo reflexões conjuntas que conduziram à discussão de conteúdos e ao melhoramento da minha prestação. Nesta prestação, entendi que existiram aspetos bastante positivos, porém encontrei também algumas fragilidades.

A relação e adaptação a todos os intervenientes da ação e às rotinas considero que foi um dos aspetos mais positivos nas duas práticas, pois num curto espaço de tempo senti que estava adaptada e inserida tanto na equipa educativa como no grupo de crianças e rotinas.

Apesar da rápida integração, foi com as crianças que houve maior persistência na PPSII, pois senti que existiram maiores dificuldades, tal como referi a 12 de outubro de 2018, “uma das minhas maiores dificuldades é ser ouvida quando falo para todo o grupo” o que me levou a refletir sobre as estratégias que poderia implementar para que

esta dificuldade fosse contornada. Uma vez que levantar o tom de voz não era de toda a forma que considero mais correta, integrei uma nova estratégia (bater palmas) que por vezes foi também utilizada pelas crianças para que houvesse silêncio quando estas queriam dizer algo. Ou seja, concluo que os grupos de crianças são todos diferentes e há dificuldades que podem ser sentidas com um grupo e não são sentidas com outros, pelo que devemos encontrar diferentes estratégias para superar dificuldades.

Tendo em conta que “a relação e trabalho com famílias é uma dimensão fundamental da construção do currículo em Educação de Infância” (Matos, 2012, p.97), considero as famílias como parte integrante da educação, pois considero-os como os principais agentes da educação dos filhos. No tempo que estive na prática procurei evidenciar esta importância do papel das famílias, porém as famílias dos dois contextos apresentavam características bastante diferentes, pelo que houve maior aproximação às famílias no contexto de creche. Ainda assim, no contexto de jardim de infância, apesar do afastamento escola-família, foi minha intenção criar envolvimento, o que pretendo fazer no futuro também.

Outro aspeto que me provocou alguma reflexão e melhoramento foi em relação à forma de planificar que, devido ao facto de, ao longo da formação, ter-nos sido pedidas planificações bastante configuradas, levou-me a realizá-las na PPSI e iniciar a PPSII com essa forma de planificar. Porém, tendo em conta que, a meu ver, as atividades e momentos realizados em sala devem ter em conta a voz das crianças e os seus interesses, entendi que daquela forma não tinha em consideração as suas ideias. Assim, optei por uma planificação emergente, onde recorresse aos interesses das crianças e quando levava alguma proposta, entender como poderia ser adaptada à forma que mais lhes interessasse. Tal como já referi, Malavasi e Zoccatelli (2013) defendem que é “tarefa do educador criar e proporcionar um contexto propício para escutar e legitimar as curiosidades das crianças, a que se dedica como cocriador do saber e da cultura” (p.8), ou seja, através desta forma de planificar poderia realmente considerar a participação mais ativa das crianças. Esta intenção de mudança pode ser evidenciada a partir da nota reflexiva de 31 de outubro de 2018, onde explicito que iria “modificar a minha forma de planificar de modo a promover esta participação, pois ao levar as minhas ideias estruturadas dou menos espaço à criança para sugerir, escolher e, de um modo geral, participar na escolha das ações”. Deste modo, posso afirmar que esta reflexão sobre o ato de planificar teve um grande contributo para a construção da minha

identidade profissional, pois permitiu uma mudança no meu pensamento e ação perante as crianças. Ainda assim, ao longo do meu percurso será algo a melhorar.

O uso da Metodologia de Trabalho de Projeto, contribuiu também para o meu percurso enquanto profissional de educação, pois o facto de ter sido mediadora do projeto “A planta da horta da escola”, na PPSII, implicou seguir alguns princípios com a qual me identifico, tais como a valorização da criança como um ser ativo e a cima de tudo, a valorização dos interesses e vivências das crianças. Assim, é minha intenção levar esta metodologia como forma de trabalhar com um grupo pois, assim, consigo interligar com a planificação emergente.

Na minha ação observei ainda algumas fragilidades que entendo que serão alvo de maior dedicação quando for educadora de infância. Senti dificuldades no que diz respeito às transições entre atividades pois, por vezes, verifiquei que não tinha nada idealizado para tempos pequenos. Considero ainda como fragilidade o apoio a tarefas individuais sem perder a visão de todo o grupo - “hoje senti dificuldade em chegar a todo o grupo quando estava mais focada no atelier das prendas, mais propriamente em estar atenta a todo o grupo” (nota reflexiva de 3 de dezembro de 2018) -, pois foi algo bastante complicado, porém considero que, pelo facto de entender que existia outro adulto sempre atento, não me fez estar tão presa a esse aspeto. Assim, apesar de algumas estratégias idealizadas sinto que foi realmente a minha maior dificuldade. Porém, quando as crianças se encontravam em grande grupo, existiu também alguma dificuldade, que se prendeu com a observação mais individualizada.

Em suma, considero que foram dois estágios profissionais bastante ricos em aprendizagens e com contribuições para o meu futuro, levando-me a considerar maiores características na profissão de Educador de Infância, sendo uma profissão que denota sensibilidade, respeito pelo outro, aceitação, cooperação (...) afeto entre muitas outras características fundamentais para se ser um profissional competente

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção do presente relatório reflete a prática realizada ao longo da PPSII, evidenciando diversos aspectos que demonstram o processo vivido, as opções tomadas e uma consolidação de saberes que advém de todo o processo acadêmico. É através da prática que considero que podemos associar a teoria à prática e preparar-nos para a realidade, sendo este tempo considerado, por Cardona (2008), um período de aprendizagem pois é uma “primeira etapa da preparação formal da/os docentes . . . em que se vivem situações de auto e hetero-formação” (p.7). É, portanto, fundamental passarmos “pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico” (Nóvoa, 1992, p.16) e ainda pela reflexão sobre esses procedimentos para que a formação seja mais rica.

Tendo em conta a importância desta fase de formação, é importante que se dê continuidade para que o percurso profissional não estanque e esteja em constante melhoramento, tal como evidencia Cardona (2008). Havendo uma formação contínua, poderei aprofundar conhecimentos e ter acesso a novas teorias que são uma influência para a construção da profissionalidade docente enquanto Educadora de Infância.

Através deste relatório, pude ainda envolver-me num processo investigativo que também reúne vantagens no que diz respeito às aprendizagens que adquiri, pois permitiu-me um olhar mais atento para o brincar no recreio e conseqüentemente para as aprendizagens que estão subjacentes a essa ação. Permitiu-me absorver aquilo que é fundamental sobre o brincar e ainda sobre o leque de aprendizagens que parece ser desenvolvido apenas na sala de atividades, porém identifiquei o recreio como um grande potenciador de desenvolvimento,

As principais limitações ao longo do estudo estão relacionadas com as modificações a ter para realizar o estudo a partir da investigação-ação e ainda com a inserção das famílias, pois seria uma mais valia entender os seus pontos de vista. Ainda assim, considero que através do estudo de caso consegui responder aos meus objetivos, pelo que posso afirmar que as dificuldades foram ultrapassadas. Ao estudar este tópico, reconheço que poderia ir mais além, nomeadamente com uma investigação-ação sem condicionantes e enveredar pelo estudo do brincar e das interações das crianças durante as brincadeiras no recreio.

Finalmente posso concluir que, globalmente, esta experiência foi bastante positiva e que retiro diversos saberes que anteriormente não estavam consistentes.

## REFERÊNCIAS

- Azevedo, N. R., Van der Kooij, R., & Neto, C. (1997). Brincar: O que pensam os educadores de infância. In C. Neto (Ed.), *Jogo & Desenvolvimento* (pp. 99-117). (2ª ed.). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em Educação, 4*, 127-140.
- Chokler, M. H. (2015). O conceito de autonomia no desenvolvimento da criança: coerência entre teoria e prática. *Infância na Europa, (28)*, 9-11.
- Siraj-Blatchford, I. (2009). *Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: a Vygotskian perspective*. Londres: Instituto de Educação da Universidade de Londres.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. J. (2008). Contributos ara a História do Grupo dos Profissionais de Educação de Infância em Portugal. *Interações, 9*, 9-31.
- Cocito, R. (2016). A Natureza Como Espaço Educacional: Oportunidades Para A Infância. *Colloquium Humanarum, 13*(Especial), 94-100.
- Cordovil, R., Barreiros, J. & Araújo, D. (2007). Risco, constrangimentos e *affordances*: Uma perspectiva de desenvolvimento. In R. Cordovil, J. Barreiros & S. Carvalheiro (Eds.). *Desenvolvimento Motor da Criança* (pp.155-166). Lisboa: Edições FMH.
- Coutinho, C. (2000) Instrumentos na investigação em Tecnologia Educativa: escolha e avaliação. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación, 6*(4), 154-166.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura, XIII* (2), pp. 355-380.

- Ferreira, M. (2004). «*Agente gosta é de brincar com os outros meninos!*». *Relações Sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento, pp.65-102.
- Ferreira, A. M. F. (2015). *Interação criança-espaco exterior em jardim de infância* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Ferreira, R. (2015). “Estamos a criar crianças totós, de uma imaturidade inacreditável”. *Observador*. Consultado a 20 de dezembro de 2018, em <https://observador.pt/especiais/estamos-a-criar-criancas-totos-de-uma-imaturidade-inacreditavel/>.
- Forneiro, L. (1998). A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In. M. A. Zabalza (Ed.) *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Freire, P. (1991). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- Goldstein, L. (2012). *Play In Children’s Development, Health And Well-being*. Bruxelas: Toy Industries of Europe.
- Graue, M. & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. (A.M. Chaves, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.109-140). Porto: Porto Editora.
- Malavasi, L. & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Lisboa: Apei.
- Matos, M. (2012). Reunião de pais e trabalho com famílias. *Cadernos de Educação de Infância*, 97, 47-50.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Eduser: revista de educação*, 2(2), 49-65.
- Monteiro, C. & Delgado, A. (2014). Crianças, Brincar, Culturas Da Infância E Cultura Lúdica: Uma Análise Dos Estudos Da Infância. *Saber & Educar*, 19, 106-115.

- Nóvoa, A. (1992) Formação de Professores e Profissão Docente. In A. Nóvoa (Educatória), *Os professores e a sua formação* (pp. 13 -33). Lisboa: Dom Quixote.
- Lopes, L., Lopes, V. & Pereira, B. (2006). Atividade física no recreio escolar: estudo de intervenção em crianças dos seis aos 12 anos. *Revista bras. Educ. Fis. Esp.*, 4(20), p.271-280. São Paulo.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Parente, C. (2004). *A Construção De Práticas Alternativas De Avaliação Na Pedagogia Da Infância: Sete Jornadas De Aprendizagem* (Tese de doutoramento, Universidade do Minho, Braga). Consultado em [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/888/1/TESE\\_CD\\_IEC\\_UM.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/888/1/TESE_CD_IEC_UM.pdf).
- Pereira, C. M. (2011). A importância do brincar no desenvolvimento da criança. *Revista Papás & Bebés*, 5, 32-33.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Roldão, M. C. (2007) Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 25-30.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, I., Veloso, A. L. & Keating, J. B. (2014) *Focus group: Considerações teóricas e metodológicas*. *Revista Lusófona da Educação*, 26, 175-190.
- Sousa, O. (2015). *Textos e Contextos: Leitura, Escrita e Cultura Letrada*. Lisboa: Media XXI.
- Stake, R. (2016). *A arte da investigação com estudos de caso*. (A. M. Chaves, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo. Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento, pp.140-170.

Vicente, N. (2011) Trago a Fisga no Bolso de trás e na Pasta o Caderno dos deveres. *Noesis*, 84, 29-30.

Vieira, F. & Moreira, M. (2011). Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora. *Cadernos do CCAP*, 1. Ministério da Educação: Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

**Documentos Orientadores:**

- Carta dos Princípios para uma Ética Profissional da APEI
- Projeto Educativo da Instituição
- Sítio da Direção-Geral da Educação (DGE)

## **ANEXOS**

## **ANEXO I. Portefólio da Prática Profissional Supervisionada II<sup>9</sup>**

---

<sup>9</sup> O anexo I não consta no relatório para garantir o sigilo profissional e respeitar a privacidade e confidencialidade.

## ANEXO II. Roteiro Ético

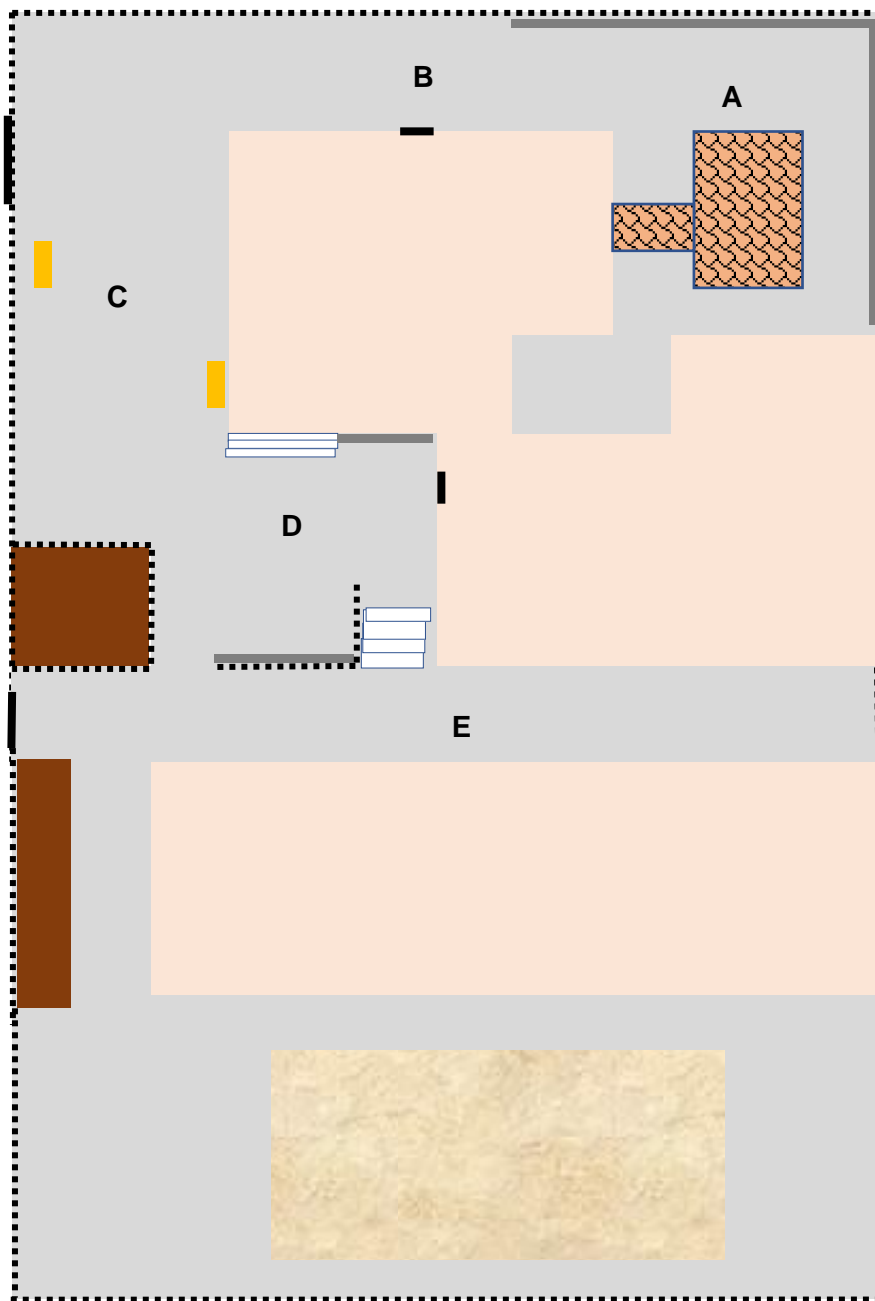
Princípios Éticos (Segundo Soares, 2005)	Evidências ao longo da Investigação	Princípios para uma Ética Profissional (APEI)
1. <b>Objetivos do Trabalho</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informação a todos os intervenientes sobre a minha presença e objetivos da mesma;</li> <li>• O tema do trabalho foi comunicado às famílias através de um pedido de autorização para a participação das crianças;</li> <li>• À Educadora Cooperante foram explicados os objetivos da investigação e entregue o guião;</li> <li>• Às crianças, foi explicado que estava a ser feito um trabalho sobre o recreio. Antes de realizar o <i>focus de group</i>, expliquei o que ia ser feito e perguntei às crianças se queriam participar, dando-lhes um papel para escreverem o seu nome ou fazerem um desenho na coluna: quero participar ou não quero participar;</li> <li>• Ao longo do relatório procurei mostrar clareza sobre todas as identidades referidas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p.2);</li> <li>- “Tornar claro quando fala em nome do empregador ou no seu próprio nome” (p.2);</li> <li>- “Tornar claro quando fala em nome do empregador ou no seu próprio nome” (p.2)</li> </ul>
2. <b>Custos e Benefícios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ao longo da investigação e da prática procurei sempre beneficiar as crianças</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Encarar as suas funções educativas de modo amplo</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os custos dos materiais, sugeridos pelas crianças para lhes favorecer maior qualidade nas brincadeiras no recreio, tinham custos elevados, o que impossibilitou a inserção dos mesmos;</li> <li>• Os custos de outros materiais necessários à prática foram baixos, optando por materiais reutilizados ou pela adaptação dos existentes.</li> <li>• Procurei não causar transtorno no tempo que os intervenientes tiveram de dedicar com a investigação, ainda assim a Cooperante disponibilizou bastante tempo para dar resposta às entrevistas solicitadas.</li> </ul>	<p>e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (p.1);</p> <p>- “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p.1);</p> <p>- “Colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações” (p.2);</p>
<p><b>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não utilizei nomes verdadeiros de nenhum interveniente;</li> <li>• Utilizei um nome fictício para a escola;</li> <li>• Respeitei as normas e as responsabilidades atribuídas;</li> </ul>	<p>- “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” (p.2);</p> <p>- “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a</p>

		<p>família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança” (p.2);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Cumprir com responsabilidade as funções que lhe estão atribuídas” (p.2);</li> <li>- “Respeitar as normas e regulamentos” (p.2);</li> </ul>
<b>4. Participantes na pesquisas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolhi como participantes as crianças das duas salas.</li> <li>• Existiram crianças que não quiseram participar em algumas solicitações e não houve constrangimento;</li> <li>• Antes das crianças participarem, conversei com elas e pedi para explicitarem se queriam ou não participar no estudo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Estabelecer relações de cooperação com as diferentes entidades socioeducativas da comunidade” (p.2);</li> </ul>
<b>7. Consentimento Informado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Foi enviado às famílias um pedido de captação de fotografias e da participação das mesmas no desenvolvimento do meu trabalho;</li> <li>• Questionei as crianças sobre essa autorização, antes de as fotografar;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Garantir que os interesses crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p.2);</li> </ul>
<b>9. Possível impacto nas crianças</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entendi primeiramente o contexto para agir;</li> <li>• Agi em prole do bem-estar e desenvolvimento das crianças;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Participar na construção da própria organização</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>• Considerei o impacto que tive durante os 4 meses, preparando as crianças para o meu afastamento;</li></ul>	social em que está inserido(a)” (p.2);
--	--	--

### ANEXO III. Planta do recreio



**Legenda:**

- |             |                |               |
|-------------|----------------|---------------|
| - Recreio   | - Zona Coberta | - Gradeamento |
| - Edifícios | - Escadas      |               |
| - Bancos    | - Horta        |               |
| - Areia     | - Muros        |               |

## ANEXO IV. Guião da entrevista à Educadora sobre o recreio



Mestrado em Educação Pré-Escolar  
Prática Profissional Supervisionada (Módulo I)

**“Como é que a brincadeira no recreio pode potenciar aprendizagens?”**

Blocos de Informação	Objetivos Específicos	Formulações de Questões
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	- Legitimar a entrevista;	- Esta entrevista tem como objetivo obter informação para a realização da investigação sobre <b>“Como é que a brincadeira no recreio pode potenciar de aprendizagens?”</b> - O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados será garantido.
B. Perspetivas sobre o espaço exterior na Educação	- Compreender o grau de importância que a educadora atribui ao recreio; - Identificar o papel do recreio nas	B1. Quão importante é, para si, o recreio na educação das crianças? B2. O recreio pode ser propício a aprendizagens? Quais? B3. O que considera positivo e negativo num recreio?

	aprendizagens das crianças;	
<b>C. Perspetivas sobre o recreio da instituição</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caracterizar o recreio da instituição;</li> <li>- Identificar o papel desse espaço na vida das crianças;</li> </ul>	<p>C1. Como caracteriza o recreio da instituição?</p> <p>C2. Qual o papel que o recreio tem no dia a dia dessas crianças?</p> <p>RC.. Quais as brincadeiras possíveis neste espaço? Quais é que são mais observáveis?</p> <p>E.. Que aprendizagens são promovidas através dessas brincadeiras?</p> <p>AB.. Existem outras aprendizagens a desenvolver no espaço?</p> <p>J.. Como planeia a hora do recreio? Quais os objetivos subjacentes a esse planeamento?</p>
<b>D. Conclusão da entrevista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Finalizar a entrevista;</li> </ul>	<p>D1. Recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p>

**Obrigada pela sua disponibilidade.**

A estagiária

Joana Alves

Lisboa, 27 de dezembro de 2018

## **ANEXO V. Respostas da educadora à entrevista sobre o recreio**

### **Bloco B:**

**B1.** O recreio é um espaço em que a criança desenvolve a sua atividade natural e em que, tal como em qualquer outro espaço que as crianças vivenciem, expressa a sua iniciativa e a sua interação com os outros e com o que a rodeia. Quanto a mim o recreio faz parte daquilo que ajuda a construir a educação de uma criança.

**B2.** Se partirmos do princípio que no recreio a criança brinca, e brinca com qualidade, e que ao brincar ela relaciona-se com os outros, descobre “coisas”, experimenta diferentes materiais, colabora com os outros, desenvolve a sua criatividade e a sua curiosidade, então podemos afirmar que o recreio é propício às aprendizagens, fazendo parte do seu dia a dia.

E no desenrolar da atividade que a criança tem no recreio, por sua iniciativa, sozinha ou com os outros, e com materiais diversificados, articulam-se os saberes e favorece-se o percurso para que melhor aprenda a aprender. Desde o desenvolvimento de competências sociais, a competências comunicativas, desenvolvem-se também competências que atravessam as áreas da expressão, nos seus vários domínios, e do conhecimento do mundo.

**B3.** Numa simples frase eu diria que o positivo num recreio são os materiais que podem potenciar as vivências das crianças e conseqüentemente as suas experiências e aprendizagens, e o negativo é a ausência completa desses mesmos materiais. Também considero positivo o acompanhamento e supervisão de qualidade às brincadeiras das crianças e negativo a ausência completa desse acompanhamento. No fundo, um acompanhamento e supervisão de qualidade vai contribuir para que esta atividade das crianças seja rica e estimulante, levando-as a estar com prazer e a respeitar-se a si, aos outros e ao espaço que as rodeia, valorizando as experiências e as aprendizagens que daí possam advir.

### **Bloco C:**

**C1.** O recreio da escola não tem espaços devidamente qualificados que possam contribuir para o bem estar das crianças e que possam potenciar as suas

aprendizagens. Não tem equipamentos próprios para que a criança brinque em segurança e desenvolva capacidades físicas diferenciadas das que são desenvolvidas em atividade na sala e nos outros espaços da escola.

**C2.** As crianças evidenciam uma grande alegria quando vão para o recreio e estão no recreio. O “brincar livremente” é uma atividade de extraordinária importância para elas e, neste caso específico, podem estar e brincar com os seus irmãos e amigos mais velhos, os alunos do 1.º ciclo. Conviver uns com os outros completa a sua atividade natural de brincar com uma atividade rica em laços afetivos e pertença, e contribui para a aprendizagem de regras e comportamentos sociais favorecendo as relações.

**RC..** Atendendo à ausência de equipamentos específicos deste espaço exterior, a equipa docente, em especial as docentes de educação pré-escolar, têm vindo ao longo dos tempos a adquirir alguns materiais que enriquecem e completam algumas das brincadeiras das crianças, tais como triciclos, andas, sacos de corrida, brinquedos vários e diferentes dos que estão na sala, etc.

Brincar às casinhas, jogar à bola, andar de triciclo, fazer corridas, jogar à corda, são exemplos de brincadeiras que as crianças preferem ter e desenvolvem umas com as outras. Em anos anteriores, o espaço de areia/terra que ainda existe no recreio, foi muito explorado com materiais próprios mas devido à sua sujidade e falta de boas condições as crianças da educação pré-escolar deixaram de o utilizar.

Penso também que o recreio se torna num espaço rico em interações com as outras crianças da sala A, para além das do 1.º ciclo, alargando o seu âmbito inter-relacional, entre pares e com os adultos.

**E..** Como penso que o recreio é um corredor que une a sala ao espaço exterior e que se traduz num veículo de aprendizagens que se fazem e promovem em ambos os espaços, acredito que qualquer aprendizagem feita na sala pode ser potenciada ou consolidada no recreio e qualquer experiência ou brincadeira tida no recreio pode vir a potenciar ou consolidar as aprendizagens feitas na sala. Desde as interações de âmbito social às descobertas e experiências feitas com pedrinhas, ervas ou terra, ou ainda jogos de movimento diverso, vão consolidar aprendizagens que estão em curso ou provocar novas.

**AB..** Se o espaço exterior estiver equipado de outra forma, uma forma mais rica e construtiva que potencie a dinâmica, o jogo e o exercício físico, vai com certeza favorecer outras aprendizagens. Equipamentos próprios como o escorrega, labirintos, baloiços, etc, podem potencializar aprendizagens diferentes e tranquilizar o ambiente que, por ausência destes mesmos equipamentos, se torna por vezes agressivo e indiferente.

**J..** A hora do recreio integra uma das rotinas do dia a dia no jardim de infância. As rotinas, para além de terem como objetivo favorecer a organização e funcionamento do estabelecimento, são por si só momentos securizantes para as crianças, que são assim capazes de se organizar sabendo “para onde vão” e “o que vem a seguir...”. Todo o trabalho desenvolvido em sala é organizado tendo em linha de conta o momento do recreio, tanto no meio da manhã como no início da tarde.

**Bloco D:**

(...) Algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? (...)

Uma vez que este jardim de infância coabita nos mesmos espaços que o 1.º ciclo, tem sido objetivo dos docentes de ambos os ciclos organizarem algumas das atividades que são realizadas nos espaços da escola, como por exemplo a marcação de dias para o uso do campo de futebol, de modo a que todos os alunos e crianças o possam utilizar sem que se magoem.

Também é importante referir que se têm feito pedidos à Câmara Municipal para melhorar o espaço exterior em nome de todos os alunos e crianças, estando previstos melhoramentos para 2019.

## **ANEXO VI. Transcrição do *focus group***

Participantes: 1 adulto (Joana) e 6 crianças (C1, C2, RC., E., AB. e J.)

JOANA- Então, eu vou fazer perguntas, certo? E vocês vão responder àquilo que eu vos perguntar. Metem o dedo no ar caso tenham alguma pergunta ou queiram responder. Então, o que é que vocês gostam mais no recreio?

C1 – De andar de triciclo.

JOANA – De andar de triciclo? Boa!. Mais?

C2 – Huum... eu gosto de... de... andar de triciclo à tarde.

JOANA – À tarde é que gostas de andar de triciclo? Então e de manhã o que é que gostas de fazer mais?

C2 – Gosto também de andar de triciclo.

JOANA – E tu RC.?

RC. – Eu gosto de andar a apanhar areia e andar de triciclo.

JOANA – E onde é que tu apanhas a areia?

RC. – La atrás.

JOANA – Onde? No chão?

RC. – Sim.

JOANA – Ou fora da escola, pela grade?

RC. – Pela grade

JOANA – Huum, e tu E. o que é que gostas mais de fazer?

E. – Eu... Eu gosto mais de jogar à bola e andar de triciclo.

JOANA – Jogar à bola e andar de triciclo, e tu AB. o que é que gostas mais de fazer?

AB. – Brincar.

JOANA – Brincar com o quê? Com o que é que gostas de brincar?

AB. – Com... Com coisas.

JOANA – Quais coisas?

AB. – Livros...

JOANA – Com livros?

AB. – Livros, pratos, copos, garrafas, facas, colheres e com o computador ou uma casinha.

JOANA – Mas lá fora? Na rua? Há cá no recreio? Há livros no recreio?

E. – Não.

AB. – Na sala.

JOANA – Mas e no recreio, o que é tu gostas de brincar cá no recreio?

AB. – Brinquedos.

JOANA – Quais?

AB. – Aqueles que estão lá em baixo.

JOANA – E tu J. com o que é que gostas mais de brincar no recreio?

J. – (Coloca a mão na cara) Com os brinquedos e triciclos.

JOANA – Boa! Olhem, então vocês gostam mais de brincar com essas coisas e o que é gostam menos no recreio?

C1 – Eu gosto menos (pausa) dos brinquedos.

JOANA – Dos brinquedos é o que tu gostas menos? É? Porquê?

C1 – Porque...

JOANA – Não sabes?

C1 – Porque...

JOANA – Então é a C2 a falar? C2, o que é gostas menos no recreio?

C2 – Hum... (pausa) de jogar à bola.

JOANA – Não gostas de jogar à bola?

E. – Mas ela joga sempre.

C2 – Jogo às vezes.

JOANA – E mais? O que é que não gostas?

C2 – De... de...

JOANA – Não sabes?

C2 – Sei. De brincar às pegadas.

JOANA – Ah, de brincar às apanhadas? E tu RC., o que é não gostas de brincar no recreio ou gostas menos?

RC. – Eu não gosto de brincar às pistolas.

JOANA – Ok, boa, boa. E mais?

RC. – E não gosto também de brincar ós... às guerras de travesseiro.

JOANA – O que é isso?

RC. – Guerra de almofadas.

JOANA – Ah, mas isso não fazemos no recreio.

E. – Só aqui, mas não fazemos.

RC. – Não gosto de brincar de ... de bater.

JOANA – Boa. E tu E., o que é não gostas ou gostas menos de fazer no recreio?

RC. – Mas eu ainda não acabei.

JOANA – Ah, desculpa. Diz, diz.

RC. – Tamém não gosto de brincar aos animais porque... porque são muito nervoso e às vezes podem morder os meninos.

JOANA – Mas não há animais no recreio.

RC. – Não! Os meninos fazem de se animais e pensam que são os animais de verdade e depois mordem.

JOANA – Ah, estão a brincar ao faz de conta que são animais? Hum... E tu E. o que é que tu achas?

E. – Eu não gosto de brincar às lutas e não gosto... eu não gosto de ficar a dormir muito tempo.

JOANA – A dormir no recreio?

E. – Não, em casa para brincar no recreio.

JOANA – Mais alguma coisa que não gostes

E. – Eu não gosto de brincar com... a... às pistolas.

JOANA – E tu AB., o que é que não gostas de brincar no recreio? O que é que não gostas? (pausa) AB., não queres dizer nada? Não? J., o que é que não gostas de brincar no recreio?

J. – Eu não gosto de brincar no recreio de empurrar os outros.

JOANA – De empurrar os outros? Não gostas é?

E. – Ah, também não gosto disso.

JOANA – E mais?

J. – Não gosto ... que os amigos vão a correr.

JOANA – E mais alguma coisa?

C2 – Eu!

E. – Eu também!

AB. – Eu... eu...

C2 - Eu não gosto de brincar às pistolas e às lutas. E não gosto que o AB. me chateá.

JOANA – Olhem, digam-me uma coisa. Vocês costumam brincar às lutas?

C1, C2, RC., E. e AB. – Não!

C2 – Alguém brinca.

RC. – O mano costuma.

C2 – Alguém gostuma.

JOANA – Há uns meninos que brincam?

C2 – O AB..

JOANA – O AB. brinca às lutas? Brincas às lutas?

AB. – Quando eu estou em casa...

JOANA – No recreio brincas?

AB. – (Afirma com a cabeça).

JOANA – Brincas? Com quem?

C2 – Com todos?

AB. – Com a RC. e com ... a C2 e com a J.

JOANA – E gostam de brincar às lutas?

C2 – Eu não gosto.

RC. – Sim. Eu gosto.

E. – Eu não gosto.

(...)

JOANA – Olhem, e no recreio há coisas que vocês gostam e há coisas que não gostam.

Então o que é nós podíamos pôr no recreio para vocês gostarem mais do recreio?

C2 – Dois baloiços.

J. – Escorega.

JOANA – Escorrega...

C2. – E gosto também de ...

RC. – De um comboio de escorrega.

C2. – Eu quero aquele carro.

JOANA – Um carro? Não há nenhum carro no recreio?

C2. – Um para brincar assim (abana a cintura). Um para balonçar assim.

JOANA – Um arco? Gostavas de ter um arco para brincar no recreio?

C2 – (Abana com a cabeça afirmativamente).

JOANA – E tu C1?

C1. – E mais um balancé.

C2. – (Faz com o corpo o movimento de andar no balancé).

JOANA – Diz E., o que é tu gostavas que houvesse no recreio? Sem ser aquilo que elas já disseram.

E. – Hum... Um carro de comando (...) um vermelho e um verde.

RC. – E um rosa.

JOANA – E para além disso, o que gostavam mais?

RC. – Eu gostava de baloiços.

JOANA – E mais coisas? E., tu disseste que gostavas de jogar à bola e não jogas sozinho, há outros meninos a jogar. Então para tu jogares, gostavas de ter alguma coisa?

E. – Um campo e uma bola.

JOANA – Uma bola já há.

E. – O árbitro.

JOANA – O árbitro pode ser um de vocês, ou não?

RC. – Redes.

E. – E uma baliza também... de verdade.

JOANA – Gostavam de ter balizas no recreio?

RC. – Casas de brinquedos para as meninas brincarem.

E. – Lá à frente e lá atrás.

JOANA – Então podiam ser duas balizas que mexessem e podíamos levar lá para a frente ou lá para trás. O que achas?

E. – Para os dois lados. Brancas.

JOANA – Então para jogar futebol já está organizado, mas vocês também disseram que gostavam de brincar com os pratos, com os copos e que vão buscar areia.

C2. – E os baloiços!

E. – E o arco!

JOANA – Mas para brincarmos com os copos, com os pratos, o que é que vocês gostavam de ter para pôr lá dentro?

C1. – Uma cozinha.

JOANA – Cozinha no recreio? Já têm na sala uma.

RC. – Uma cozinha assim.

JOANA – O que é que não têm na sala que podiam ter no recreio?

RC. – Colheres.

JOANA – E para que queriam as colheres? Para pegar em coisas, não é?

E. – Sim.

JOANA – Na areia... E essa areia, o que é que vocês acham se tivessem umas caixas no recreio com areia, outra com água, o que é que vocês achavam disso?

(conversas paralelas)

E. – Tenho uma coisa para dizer. Podíamos ter cartões para os árbitros e dizer quando é falta.

JOANA – Então o que acham de começarmos por construir balizas? E os cartões para os árbitros, vamos começar por aí?

RC., AB., C1. e C2. – Sim!

E. – E uma camisa com um bolso aqui assim.

JOANA – Uma camisola para o árbitro?

AB. - Sim!

JOANA – Isso é giro, então vamos fazer? Vamos começar por aí e depois pensamos noutras coisas? O arco...

Todos – Sim!

E. – E o equipamento dos jogadores!

JOANA – Isso é um bocadinho mais complicado, mas podiam ter uns coletes para diferenciar as equipas.

Então vamos acabar a conversa e agradecer-vos por terem participado nesta conversa.

C2. – E fazer um desenho

Enquanto faziam os desenhos:

C1. – Vamos buscar dois paus de ferro, vamos buscar redes e vamos buscar mais um pau de ferro.

JOANA – Então querem balizas em ferro?

Todos – Sim!

JOANA – Também podia ser em madeira ou noutros materiais.

RC. – Não.

JOANA – Depois pintávamos. Se forem de ferro não dá para pintar.

AB. e RC. – Ok.

JOANA – Estava aqui a pensar também, vocês sabem qual é o jogo da macaca? Podíamos ter no recreio.

RC. – Sei.

(Conversaram sobre jogos de grupo)

JOANA – Mas para esses jogos não precisamos de ter nada no recreio, mas para a macaca precisamos. Podemos desenhar no chão.

C2. - Eu sei.

JOANA – Gostam desse jogo? Gostavam de ter no recreio?

RC., C1. e C2. – Sim.

C2. – É assim (faz o jogo da macaca).

## ANEXO VII. Aprendizagens identificadas nas brincadeiras no recreio

Áreas de Conteúdo	Domínios / Subdomínios	Aprendizagens	Unidades de Registo
Área de Formação pessoal e social	Construção da Identidade e da autoestima	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outros.</li> </ul>	<p>- “Passado um pouco a J. veio ter comigo e disse-me: “O A. está zangado”. Eu respondi: “Eu sei J., mas eu já lhe expliquei o porquê de terem sido os outros meninos a brincar agora”. A J. foi de novo ter com ele e depois eu chameio-o, explicando-lhe que temos de partilhar os brinquedos e que todos os brinquedos que vão para o recreio são de todos os meninos que ali estão a brincar.” (Sit.3, 19/10/2018);</p> <p>- “De repente, a RC. disse: “Tive uma ideia! Vamos brincar às sereias!”.” (Sit.3, 8/01/2019);</p> <p>- “. O W. foi ter comigo e disse: “Joana, fecha os olhos!”. Eu fechei e depois perguntei: “Já posso abrir?”. O W. respondeu que sim e colocou à frente da minha cara um “ovo” de plástico. Eu disse: “Uau!” e ele voltou a dizer: “Joana, fecha os olhos” e repetiu o mesmo. O A., a I. e o M. fizeram-me o mesmo pedido.” (Sit.2, 10/01/2019);</p>

---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural.</li> </ul>	<p>- “A ML. disse-me: “olha, vou fazer um bolo!”. Eu respondi: “Ai é? Gostas de bolo?”. Ela respondeu: “Sim, a minha mãe faz quando eu faço anos”. Eu respondi: “Muito bem, então faz lá o teu!” (Sit.6, 19/10/2018);</p>
<p>Independência e Autonomia</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros.</li> </ul>	<p>- “4 crianças, 2 da sala A e 2 da sala B, estavam a andar de triciclo há algum tempo. A EdB. gritou: “Garagem!” e essas crianças dirigiram-se para o local onde estavam várias crianças sentadas à espera da sua vez.” (Sit.1, 10/12/2018);</p> <p>- “Algumas crianças pareciam aborrecidas por esperar, foram saindo do jogo para fazer outras brincadeiras.” (Sit.1, 18(01/2019);</p> <p>- O AB. perguntou: “Podemos mexer?”. Eu: “Sim, podem fazer o que quiserem.” (Sit.1, 15/01/2019);</p> <p>- “A Y. chegou ao recreio e disse-me: “Vamos fazer um bolo”, mostrando-me um prato de plástico. Apanhou palhinhas e folhas do chão com uma pá e uma vassoura e colocou dentro do prato” (Sit.3, 11/10/2018);</p> <p>- “A G. e a R. colocaram alguns arcos no chão e saltaram de uns para os outros . . . correram com os arcos na mão.” (Sit.1, 17/1/2019);</p> <p>- “O M., no recreio, mostrou-me um arco e disse que queria brincar comigo. Ele lançou pelo chão</p>

---

		<p>para mim e eu para ele e, passado um pouco o DP., o AB. e a R. também se aproximaram para brincar da mesma forma.” (Sit.3, 23/01/2019);</p> <p>- “O AB. perguntou pelo balde do lixo para ir apanhar o lixo na rua. A AOB. deu-lhe luvas a ele e às outras duas crianças responsáveis por apanhar o lixo esta semana.” (Sit.2, 11/12/2018);</p> <p>- “Todas as crianças andaram nos triciclos à vez.” (Sit.3, 2/11/2018);</p>
<p>Consciência de si como aprendiz</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam.</li> </ul>	<p>- “O DP. desde o dia em que brincamos pela primeira vez com os arcos que experimentou uma brincadeira que fizemos os dois: lançar o arco para que ele voltasse para trás. Ele lançou o arco e ele voltou para trás, então com um sorriso no rosto disse: “Eu consegui!”.” (Sit.3, 22/01/2019);</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem.</li> </ul>	<p>- “Coloquei uma caixa com areia no chão do recreio. Ninguém se aproximou durante cerca de 5 minutos. O AB. aproximou-se e olhou e disse alto: “olha, olha, areia...”. A RC. aproximou-se.</p> <p>A RC. veio ter comigo e perguntou: “O AB. é que apanhou a areia?”.</p> <p>Expliquei-lhe que tinha sido a estagiária da sala A a apanhar na praia e que eu levei para o recreio.</p>

		O AB. perguntou: “Podemos mexer?”. Eu: “Sim, podem fazer o que quiserem”.” (Sit.1, 15/01/2019);
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cooperar com outros no processo de aprendizagem.</li> </ul>	- “A EdB. disse que a planta é verde e perguntou se a planta estava no ar. O AB. respondeu “terra” e a EdB. perguntou a cor da terra.” (Sit.1, 6/11/2018);
Convivência democrática e cidadania	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social.</li> </ul>	<p>- “O A. estava no recreio a brincar com um camião de plástico grande e duas crianças da sala A. também queriam brincar com esse camião. Vieram ter comigo para me dizer que queriam brincar e eu expliquei aos três que cada um brincava um bocadinho para todos puderem brincar. Uma vez que o A. já tinha brincado eu disse que agora era a vez dos outros dois meninos.</p> <p>O A. cruzou os braços e encostou-se à parede.” (Sit.3, 19/10/2018);</p> <p>- “O AB. e a Y. queriam brincar com o mesmo tacho. A Y. foi ter com a AOB. e disse que o AB. lhe tinha tirado. A AOB. disse para a Y. ir conversar com o AB. e eles continuas a reclamar um com o outro. A AOB. chama-os e pede para trazerem os brinquedos. O GR. também foi. A EdB. pegou nos 3 brinquedos que eles levaram e pediu a cada um para os contarem os 3 brinquedos. Eles contaram e no fim a AOB. explicou que havia um brinquedo</p>

---

para cada um, distribuindo-os.” (Sit.2, 5/12/2018);

- “4 crianças, 2 da sala A e 2 da sala B, estavam a andar de triciclo há algum tempo. A EdB. gritou: “Garagem!” e essas crianças dirigiram-se para o local onde estavam várias crianças sentadas à espera da sua vez.” (Sit.1, 10/12/2018);

- 
- Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros.

- “O DM. antes de irmos para o recreio perguntou-me: “A minha irmã está na rua?”. Eu respondi que sim, que ela também ia brincar para o recreio.” (Sit.3, 16/12/2018);

- “Eu cheguei ao recreio depois do almoço e várias crianças (O E., a I., o A., o K., o DP., e 1 criança da sala A.) correram na minha direção para me abraçar.” (Sit.6, 17/12/2018);

- “Entrei no recreio e estavam vários rapazes, das salas A e B, agarrados com as mãos por cima dos ombros uns dos outros, a gritar repetidamente: “Ganhámos, ganhámos, ganhámos...”. O JL. disse-me: “Ganhámos o jogo!”.” (Sit.1, 4/12/2018);

- “A I. esteve bastante tempo ao colo de uma criança do 1º ciclo. Ela riu-se imenso.” (Sit.1, 7/12/2019);

---

			<p>- “crianças da sala A e B brincaram com as crianças do 1º ciclo, rolando os arcos pelo chão de uns para os outros” (Sit.1, 17/01/2019);</p> <p>- “O M., no recreio, mostrou-me um arco e disse que queria brincar comigo. Ele atirou para mim e eu para ele e, passado um pouco o DP., o AB. e a R. também se aproximaram para brincar da mesma forma.” (Sit.3, 23/01/2019);</p>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia.</li> </ul>	<p>- “Perto do toque de entrada para a sala expliquei que depois teriam de colocar a areia dentro da caixa para voltarem a brincar. O AB. apanhou a areia do chão com uma pá e uma vassoura.” (Sit.1, 15/01/2019);</p>
<b>Área de Expressão e Comunicação</b>	Educação Física	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras.</li> </ul>	<p>- “Todas as crianças andaram nos triciclos à vez.” (Sit.3, 2/11/2018);</p> <p>- “Este grupo tinha estado a jogar futebol.” (Inferência, 4/12/2018);</p> <p>- “As crianças colocaram alguns arcos no chão e estavam a saltar de uns para os outros. Eu perguntei o que achavam de fazermos o jogo da macaca com os arcos. Coloquei os arcos na forma do jogo e expliquei, exemplificando. Algumas crianças aproximaram-se para jogar e expliquei que tinha de ser um de cada vez. Formaram uma fila.” (Sit.1, 18/01/2019);</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como: trepar, correr, saltitar, deslizar, rodopiar, saltar a pés juntos ou num só pé, saltar sobre obstáculos, baloiçar, rastejar e rolar.</li> </ul>	<p>- “o K. e outras crianças com galochas saltaram nas poças.” (Sit.2, 30/10/2018);</p> <p>- “A AOB. estava no recreio a correr com A ML. e a I. e diziam “Rapunzel!”.” (Sit.2, 7/12/2018);</p> <p>- “As crianças assim que entraram no recreio, começaram a correr.” (Sit.2, 3/01/2019);</p> <p>- “A G. e a R. colocaram alguns arcos no chão e saltaram de uns para os outros . . . correram com os arcos na mão.” (Sit.1, 17/1/2019);</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Controlar movimentos de perícia e manipulação como: lançar, receber, pontapear, lançar em precisão, transportar, driblar e agarrar</li> </ul>	<p>- “O M., no recreio, mostrou-me um arco e disse que queria brincar comigo. Ele lançou pelo chão para mim e eu para ele e, passado um pouco o DP., o AB. e a R. também se aproximaram para brincar da mesma forma.” (Sit.3, 23/01/2019);</p>
Jogo Dramático/Teatro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar e recriar o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de jogo dramático, situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano, individualmente e com outros.</li> <li>• Inventar e representar personagens e situações, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes propostas, diversificando as formas de concretização.</li> </ul>	<p>- “A Y. chegou ao recreio e disse-me: “Vamos fazer um bolo”, mostrando-me um prato de plástico. Apanhou palhinhas e folhas do chão com uma pá e uma vassoura e colocou dentro do prato” (Sit.3, 11/10/2018);</p> <p>- “A J., a Y. e uma criança da sala A viraram uma caixa de plástico ao contrário e colocaram um prato com folhas e palhinhas em cima dessa caixa. A J. cantou os parabéns e as três batiam palmas.” (Sit.4, 11/10/2018);</p> <p>- “A I., a Y. e algumas crianças da sala A trouxeram materiais de plástico para as minhas</p>

---

mãos e da estagiária da sala A, dizendo que era sopa, sumo, água ou outras comidas.

Entretanto um rapaz da sala A apanhou ervas e trouxe. Eu perguntei: “São couves?”. Ele respondeu que sim e outras crianças foram apanhar também.” (Sit.2, 12/10/2018);

- “Uma criança da sala A disse-me a mim e à estagiária da sala A que a boneca estava suja. Dirigiu-se ao muro do recreio, que estava molhado da chuva, e passou a mão na água e depois no boneco.” (Sit.2 – 18/10/2018);

- “A ML. virou-se para a grade do recreio e em cima de um pequeno muro fingiu agarrar na panela com uma mão e com a outra mexer com a colher.” (Sit.6, 19/10/2018);

- “A G. colocou-se nas grades a dizer: “A polícia, a polícia!”.” (Sit.3, 2/11/2018);

- “A I. disse que estava a brincar aos cães. O M. estava de gatas no chão e “ladrou”. A I. mandou um arco de borracha para o chão e o M. apanhou com a boca. Eu sugeri que ele apanhasse com a “pata”.” (Sit.2, 15/11/2018);

- “A R. estava no recreio com um *nenuco* por baixo da sua camisola. Retirou-o e o RO. começou a rir-se e eu perguntei o que tinha acontecido. Ele respondeu: “o bebé saiu!” (Sit.3, 6/12/2018);

---

---

- “ele ofereceu-nos uma chávena com café (uma chávena com o slime castanho lá dentro). Eu e a professora segurámos e agradecemos. Posteriormente vieram buscar as chávenas e deram-nos bolo (um pedaço de slime).” (Sit.1, 7/12/2018);

- “A ML., a RC. e a V. estavam a brincar as três. A ML. estava com as mãos atrás das costas e a RC. disse-me: “Eu sou a bruxa, estou a prendê-la!”. A V. tinha uma caneca pequena de plástico e disse: “Tenho este chá para a bruxa!”. Eu perguntei à V.: “Vais dar o chá à bruxa para lhe fazer mal e largar A ML.?”. Ela abanou afirmativamente com a cabeça.” (Sit.3, 8/01/2019);

- “A RC. estava sentada num parapeito de janela baixo e várias crianças estavam sentadas à sua frente no chão. Ela, com o dedo apontado, “ralhava” com eles. Perguntei o que se estava a passar e ela disse: “estamos a brincar aos professores”.” (Sit.2, 14/01/2019);

- “A Y. e o RO. fizeram um bolo com a areia, dentro da chávena. O RO. espetou um pauzinho na areia e vieram ter comigo dizendo que era um bolo de anos. O DP. estava com um tacho com areia e disse-me: “Isto é formigas”. Eu perguntei: “Para

---

---

Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Comunicação Oral	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade).</li> </ul>	<p>comer?”. Ele respondeu: “Sim, de fingir.” (Sit.1, 15/01/2019);</p> <p>- “Uma criança da sala A disse-me a mim e à estagiária da sala A que a boneca estava suja. Dirigiu-se ao muro do recreio, que estava molhado da chuva, e passou a mão na água e depois no boneco.” (Sit.2, 18/02/2018);</p> <p>- “A ML. disse-me: “olha, vou fazer um bolo!”. Eu respondi: “Ai é? Gostas de bolo?”. Ela respondeu: “Sim, a minha mãe faz quando eu faço anos”. Eu respondi: “Muito bem, então faz lá o teu!” (Sit.6, 19/10/2018);</p> <p>- “Cheguei ao recreio e o M. foi a correr ter comigo e deu-me um abraço. Depois disse: “Joana, olha a planta!” apontando para a lavanda. Eu disse “é a lavanda, não é?”. Ele repetiu “a lavanda” e juntou-se à grade da horta.” (Sit.3, 15/01/2019);</p> <p>- “O AB. estava perto da horta do recreio e começou a mexer numa planta. Perguntou à estagiária da sala A: “o que é isto?”. Ela respondeu que não sabia e se ele queria mesmo saber. Ele disse que sim e ela disse para ele me perguntar se eu sabia. Eu disse que não sabia e coloquei a mão e cheirei-a.” (Sit.4, 16/10/2018);</p>
--------------------------------------	------------------	---	--

---

			<p>- “O DP. perguntou o que o RO. estava a fazer e eu expliquei-lhe, dizendo que para ele ver a sua sombra também tinha de estar em frente ao sol e não podia estar na sombra do telheiro.” (Sit.2, 10/12/2018)</p>
	Matemática	Números e Operações	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar quantidades através de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, estimativa, etc.).</li> </ul> <p>- “Quando foi para as crianças que estavam a andar de triciclo trocaram com outras crianças, fiz uma contagem até 10. Algumas crianças contaram ao mesmo tempo que eu.” (Sit.3, 9/10/2018);</p> <p>- “Eles não sabiam o nome do animal e eu perguntei: “Querem contar as patas dele?”. Disseram que sim e contámos as patas e depois as asas da melga.” (Sit.5, 11/10/2018)</p>
<b>Conhecimento do Mundo</b>		Introdução à metodologia científica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas: questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las.</li> </ul> <p>- “A Y. mostrou-me caracóis muito pequenos e disse que queria levar para casa. Eu disse: “Mas não te esqueças que só podes levar porque o animal já não está aí dentro”. (Sit.3, 10/10/2018);</p> <p>- “Estava uma melga na parede e o RO. colocou-se em cima de um parapeito. Eu perguntei o que estava a fazer e ele disse: “O bicho”. Eu disse para não chatear o bichinho e várias crianças se aproximaram. Eu perguntei se sabiam o que é e a J. respondeu: “o bicho”. Eu respondi: “Sim, mas qual bicho? Como se chama, sabem?”. (Sit.5, 11/10/2018);</p> <p>- “O AB. estava perto da horta do recreio e começou a mexer numa planta. Perguntou à</p>

---

estagiária da sala A: “o que é isto?”. Ela respondeu que não sabia e se ele queria mesmo saber. Ele disse que sim e ela disse para ele me perguntar se eu sabia. Eu disse que não sabia e coloquei a mão e cheirei-a. Disse: “Cheira tu, cheira muito bem”. A J., a Y. e a RC. também se juntaram e quiseram cheirar. A AOB. tentou cortar um pé da planta, mas não conseguiu, chamou uma Assistente do 1º ciclo que entrou na horta e cortou 3 pés para cada um deles.” (Sit.4, 16/10/2018);

- “O RO. aproximou-se de mim e ficou a olhar para o chão, para a sua sombra. Eu expliquei que era a sua sombra e disse para ele se afastar e observar melhor a sombra.

O DP. perguntou o que o RO. estava a fazer e eu expliquei-lhe, dizendo que para ele ver a sua sombra também tinha de estar em frente ao sol e não podia estar na sombra do telheiro.” (Sit.2, 10/12/2018);

- “A Y., a I., o AB., o RO., entre outras crianças, estavam à volta da horta da escola a falar da lavanda. Tiraram algumas folhinhas e deram a crianças do 1º ciclo para cheirar. Nomearam as cores de outras plantas e eu disse o nome de algumas. Andaram em redor da horta a especificar características como: “esta tem picos”, “aquela é mais escura”, “aquela está sozinha, é cor de rosa...” (Sit.2, 13/12/2018);

---

---

		<p>- “Cheguei ao recreio e o M. foi a correr ter comigo e deu-me um abraço. Depois disse: “Joana, olha a planta!” apontando para a lavanda. Eu disse “é a lavanda, não é?”. Ele repetiu “a lavanda” e juntou-se à grade da horta.” (Sit.3, 15/01/2019);</p>
<p>Abordagem às Ciências</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer unidades básicas do tempo diário, semanal e anual, compreendendo a influência que têm na sua vida.</li> </ul>	<p>- “Todos os dias, assim que toca, as salas do jardim de infância são as únicas que formam, automaticamente, uma fila indiana à frente do placar da sua turma.” (Sit.1, 28/11/2018);</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente</li> </ul>	<p>- “Algumas crianças da sala A e B estavam a brincar numa poça de água. O AB. apanhou a água com a vassoura e a pá, o K. e outras crianças com galochas saltaram nas poças. Eu disse que quem tinha galochas podia fazê-lo porque não molhava os pés. Outras crianças enchiam pratos e copos de plástico com água.” (Sit.2, 20/10/2018);</p> <p>- “O AB. varreu areia.” (Sit.3, 2/11/2018);</p> <p>- “A V., a G. e a I. estavam a brincar com terra. A V. estava de joelhos no chão a espalhar a terra com as mãos. A I. apanhou a terra e colocou num copo de plástico. A G. com uma “escavadora”, puxou a terra de fora da escola.” (Sit.3, 9/11/2018);</p> <p>- “O AB. perguntou pelo balde do lixo para ir apanhar o lixo na rua. A AOB. deu-lhe luvas a</p>

---

---

ele e às outras duas crianças responsáveis por apanhar o lixo esta semana.” (Sit.2, 11/12/2018);

---