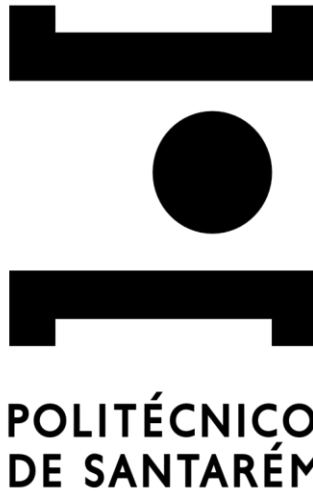


**INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM**  
**Escola Superior de Educação**



**Organização do ambiente educativo na educação pré-escolar e no  
1.º ciclo do ensino básico: a gestão do(s) espaço(s) como  
promotora da autorregulação da aprendizagem das crianças**

**Relatório de Estágio**

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino  
Básico**

**Inês Margarida Branco da Silva**

**Orientação:**

**Professora Doutora Isabel Alexandra Damasceno Teigas e Piscalho**

fevereiro, 2025

*Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.*

Paulo Freire

## Agradecimentos

Quando olho para trás, não posso deixar de expressar a minha profunda gratidão a todos aqueles que tornaram possível a conclusão desta etapa significativa da minha vida académica.

Primeiramente, gostaria de agradecer à minha família, em particular aos meus pais, que sempre acreditaram em mim e me proporcionaram todo o apoio necessário para alcançar os meus objetivos. Sem a vossa inabalável confiança e amor, este feito não seria possível.

À minha melhor amiga Beatriz e ao meu namorado, cujo apoio incondicional e compreensão foram o pilar emocional durante esta jornada desafiadora. Obrigada por estarem sempre ao meu lado, encorajando-me nos momentos difíceis e celebrando comigo nas vitórias.

Ao meu grupo de trabalho do ensino superior, em especial à Sandra e ao Luís, cujo apoio e orientação foram fundamentais ao longo deste percurso. Obrigada pela vossa dedicação constante.

Aos cooperantes e supervisores de estágio, pela partilha de conhecimento e pela oportunidade de aplicar na prática tudo o que aprendi ao longo do curso. A vossa orientação foi crucial para o meu crescimento profissional.

À minha orientadora, Isabel Piscalho, pelo seu compromisso incansável, orientação académica perspicaz e pelo constante estímulo à excelência. Sou profundamente grata pela sua paciência e sabedoria ao longo deste processo.

À minha restante família e amigos que sempre estiveram presentes, apoiando-me com palavras de incentivo e gestos de carinho. A vossa presença foi um incentivo constante.

E, por último, mas não menos importante, uma homenagem ao meu avô, que infelizmente já não está entre nós para testemunhar este momento. O seu amor e sabedoria continuam a guiar-me, e sei que ele estaria orgulhoso desta conquista.

A todos vós, o meu mais sincero agradecimento. Esta jornada não foi apenas minha, mas sim de todos os que me rodeiam. O vosso apoio foi fundamental e fez toda a diferença. Que este momento seja também um reflexo do quanto cada um contribuiu para o meu sucesso.

## Abreviaturas, Siglas e Acrónimos

AE – Aprendizagens Essenciais

ARA – Autorregulação da Aprendizagem

CATL – Centro de Atividades de Tempos Livres

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CHILD – *Check List of Independent Learning Development*

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

NEE – Necessidades Educativas Específicas

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

## Resumo

Este relatório de estágio integra a Prática de Ensino Supervisionada do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEDB), resultando da experiência prática adquirida nos contextos de creche, jardim de infância 1.º CEB. Está estruturado em três partes. A primeira parte visa desenvolver uma reflexão crítica e fundamentada sobre as aprendizagens adquiridas e as práticas pedagógicas experienciadas nestes três contextos. A segunda parte foca na componente investigativa, com o objetivo de compreender como a organização do ambiente educativo, particularmente no que se refere ao espaço, pode promover a autorregulação da aprendizagem das crianças durante as transições educativas entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico. Além disso, investiga-se o papel dos educadores de infância e professores neste processo. Para tal, foram realizados três estudos com uma abordagem qualitativa, exploratória e interpretativa, que envolveram observação a partir da utilização da *checklist* CHILD (Piscalho, 2021) e respetivas notas de campo, inquéritos por questionário *online* a 61 docentes e dois *focus groups* com cinco crianças cada um. Os resultados mostram que a organização do espaço tem um papel importante no desenvolvimento das competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças, ajudando-as a controlar melhor o seu comportamento, emoções e motivação. Além disso, as estratégias utilizadas pelos docentes são também fundamentais neste processo. Assim, uma boa gestão do espaço, aliada a estratégias educativas adequadas, é essencial para o desenvolvimento harmonioso desde a infância, facilitando a autonomia e independência no processo de aprender. Finalmente, a terceira parte apresenta uma reflexão sobre o processo de desenvolvimento profissional ao longo do curso, descrevendo as principais aprendizagens e desafios encontrados durante o percurso das práticas pedagógicas e na dimensão do docente que investiga a partir dessa prática.

**Palavras-chave:** ambiente educativo; autorregulação da aprendizagem; educação pré-escolar; ensino básico; gestão do(s) espaço(s).

## ***Abstract***

This is part of the Supervised Teaching Practice of the Master's program in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education (CEB), derived from practical experience acquired in nursery, kindergarten, and 1st CEB contexts. It is structured into three parts. The first part aims to develop a critical and well-founded reflection on the learning acquired and the pedagogical practices experienced in these three contexts. The second part focuses on the investigative component, aiming to understand how the organization of the educational environment, particularly in terms of space, can promote the self-regulation of children's learning during educational transitions between pre-school education and the 1st cycle of basic education. Furthermore, the role of early childhood educators and teachers in this process is examined. To this end, three studies were conducted using a qualitative, exploratory, and interpretative approach, involving observations using the CHILD checklist (Piscalho, 2021) and respective field notes, online questionnaire surveys of 61 teachers, and two focus groups with five children each one. The results indicate that the organization of space plays a significant role in developing children's self-regulatory learning skills, helping them better control their behavior, emotions, and motivation. Additionally, the strategies employed by teachers are also crucial in this process. Thus, effective space management, combined with appropriate educational strategies, is essential for harmonious development from childhood, facilitating autonomy and independence in the learning process. Finally, the third part presents a reflection on the process of professional development throughout the course, describing the main learnings and challenges encountered during the journey of pedagogical practice and in the dimension of the teacher as a researcher stemming from that practice.

**Keywords:** educational environment; self-regulation of learning; preschool education; basic education; space management.

## Índice

<b>AGRADECIMENTOS .....</b>	<b>3</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>5</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>6</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>PARTE I - PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA .....</b>	<b>15</b>
1. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CRECHE.....	15
1.1 <i>Caracterização da instituição.....</i>	15
1.2 <i>Organização do ambiente educativo da sala .....</i>	16
1.2.1 Organização do grupo .....	16
1.2.2 Organização do espaço.....	17
1.2.3 Organização do tempo.....	18
1.3 <i>Projeto “Livr(o)mente” .....</i>	19
1.3.1 Contexto do projeto .....	19
1.3.2 Questões de base que sustentam o projeto.....	20
1.3.3 Planificação e desenvolvimento do trabalho .....	21
1.3.4 Avaliação .....	24
1.3.5 Divulgação.....	24
2. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM JARDIM DE INFÂNCIA .....	25
2.1 <i>Caracterização da instituição.....</i>	26
2.2 <i>Organização do ambiente educativo da sala .....</i>	27
2.2.1 Organização do grupo .....	27
2.2.2 Organização do espaço.....	28
2.2.3 Organização do tempo.....	29
2.3 <i>Projeto “Segurança para Ti e para Todos!” .....</i>	30
2.3.1 Contexto do projeto .....	30
2.3.2 Questões de base que sustentam o projeto.....	31
2.3.3 Planificação e desenvolvimento do trabalho .....	31
2.3.4 Avaliação .....	32
2.3.5 Divulgação.....	33
3. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO (1.º ANO DE ESCOLARIDADE).....	34
3.1 <i>Caracterização da instituição.....</i>	35
3.2 <i>Organização do ambiente educativo da sala .....</i>	36
3.2.1 Organização do grupo .....	36
3.2.2 Organização do espaço.....	37

3.2.3	Organização do tempo.....	37
3.3	<i>Projeto “Eu e os Outros”</i> .....	38
3.3.1	Contexto do projeto .....	39
3.3.2	Questões de base que sustentam o projeto.....	39
3.3.3	Planificação e desenvolvimento do trabalho .....	40
3.3.4	Avaliação.....	41
3.3.5	Divulgação.....	42
4.	PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO (3.º ANO DE ESCOLARIDADE).....	43
4.1	<i>Caracterização da instituição</i> .....	43
4.2	<i>Organização do ambiente educativo da sala</i> .....	43
4.2.1	Organização do grupo .....	43
4.2.2	Organização do espaço.....	44
4.2.3	Organização do tempo.....	44
4.3	<i>Projeto “Os Astros”</i> .....	45
4.3.1	Contexto do projeto .....	45
4.3.2	Questões de base que sustentam o projeto.....	46
4.3.3	Planificação e desenvolvimento do trabalho .....	47
4.3.4	Avaliação .....	48
4.3.5	Divulgação.....	48
5.	PERCURSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL .....	49
<b>PARTE II - EXERCÍCIO INVESTIGATIVO.....</b>		<b>53</b>
1.	CONTEXTUALIZAÇÃO DO EXERCÍCIO INVESTIGATIVO .....	53
2.	ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	55
2.1	<i>A autorregulação da aprendizagem e a promoção da autonomia na infância ...</i>	55
2.2	<i>A organização do ambiente educativo - dimensão espaço</i> .....	57
2.3	<i>O papel do educador de infância e do professor do 1.º CEB nas (des)continuidades educativas</i> .....	60
3.	MÉTODO.....	62
3.1	<i>Pertinência e tipo do estudo</i> .....	62
3.2	<i>Questões de investigação e objetivos</i> .....	63
3.3	<i>Desenho da investigação</i> .....	64
3.3.1	Método do estudo 1 .....	66
3.3.1.1	Contexto e participantes .....	66
3.3.1.2	Processos de recolha e tratamento de dados .....	66
3.3.1.2.1	Instrumentos.....	66
3.3.1.2.2	Procedimento de recolha de dados .....	69
3.3.1.2.3	Procedimento de tratamento de dados .....	69

3.3.2	Método do estudo 2 .....	70
3.3.2.1	Contexto e participantes .....	70
3.3.2.2	Processos de recolha e tratamento de dados .....	71
3.3.2.2.1	Instrumentos .....	71
3.3.2.2.2	Procedimento de recolha de dados .....	71
3.3.2.2.3	Procedimento de tratamento de dados .....	72
3.3.3	Método do estudo 3 .....	73
3.3.3.1	Contexto e participantes .....	73
3.3.3.2	Processos de recolha e tratamento de dados .....	73
3.3.3.2.1	Instrumentos .....	74
3.3.3.2.2	Procedimento de recolha de dados .....	74
3.3.3.2.3	Procedimento de tratamento de dados .....	75
4.	APRESENTAÇÕES E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	78
4.1	<i>Estudo 1 - Observação a partir da “Checklist of Independent Learning Development” (CHILD) em crianças da educação pré-escolar e do ensino do 1.º CEB</i>	
4.2	<i>Estudo 2 - Perspetivas de educadores de infância e professores do 1.º CEB face às potencialidades do tempo na promoção da ARA, nas crianças da educação pré-escolar e do ensino do 1.º CEB (questionário online).....</i>	86
4.3	<i>Estudo 3 - Perspetivas das crianças na educação pré-escolar e no ensino 1.º CEB sobre a organização do ambiente educativo, na vertente tempo (focus group).....</i>	98
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O EXERCÍCIO INVESTIGATIVO (OS TRÊS ESTUDOS).....	105
	<b>PARTE III - REFLEXÃO FINAL.....</b>	<b>108</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>112</b>

## **Lista de Figuras**

Figura 1 - Carta aos familiares (frente) .....	22
Figura 2 - Carta aos familiares (verso) .....	22
Figura 3 - Proposta de área de leitura.....	23
Figura 4 - Exemplos para decoração da área da leitura.....	23
Figura 5 - Exemplo de estante para livros (palete).....	23
Figura 6 - Atividade "Polícia Sinaleiro" .....	32
Figura 7 - Atividade "Quadro dos Transportes" .....	32
Figura 8 - Atividade "Atividades que gosto de fazer com a minha família" .....	41
Figura 9 - Atividade "Fazer um autorretrato" .....	41
Figura 10 - Atividade "Recriar, com pigmentos naturais, a obra A Noite Estrelada de Vincent Van Gogh" .....	47
Figura 11 - Atividade "Atividade STEAM: construção de um foguetão" .....	48
Figura 12 - Desenho da Investigação .....	65
Figura 13 - Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente (CHILD).....	68

## **Lista de Gráficos**

Gráfico 1 - Educação Pré-Escolar - 1.ª Observação .....	78
Gráfico 2 - Educação Pré-Escolar - 2.ª Observação .....	79
Gráfico 3 - 1.º CEB (1.º ano) - 1.ª Observação.....	81
Gráfico 4 - 1.º CEB (1.º ano) - 2.ª Observação.....	81
Gráfico 5 - 1.º CEB (3.º ano) - 1.ª Observação.....	83
Gráfico 6 - 1.º CEB (3.º ano) - 2.ª Observação.....	84
Gráfico 7 - Idade dos respondentes .....	86
Gráfico 8 - Sexo dos respondentes.....	87
Gráfico 9 - Nível de escolaridade dos respondentes.....	87
Gráfico 10 - Profissão dos respondentes .....	88
Gráfico 11 - Tempo de exercício de atividade profissional dos respondentes .....	88
Gráfico 12 - Zona onde os respondentes exercem a sua profissão.....	89
Gráfico 13 - Tipo de instituição onde os respondentes trabalham.....	89
Gráfico 14 - Pergunta do questionário .....	92
Gráfico 15 - Pergunta do questionário .....	95
Gráfico 16 - Pergunta do questionário .....	95
Gráfico 17 - Pergunta do questionário .....	96

## **Lista de Quadros**

Quadro 1 - Observação da CHILD .....	66
Quadro 2 - Questionário a educadores de infância e professores de 1.ºCEB .....	70
Quadro 3 - Focus group.....	73
Quadro 4 - Questões do focus group por objetivos da investigação.....	76
Quadro 5 - Perguntas do questionário online a educadores de infância e professores do 1.º CEB por objetivos da investigação.....	90

## Introdução

Esta dissertação, desenvolvida no âmbito do curso do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Santarém, tem como temática transversal a “Organização do ambiente educativo: a gestão do(s) espaço(s) como promotora da autorregulação da aprendizagem das crianças na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico”.

Enquanto futura educadora de infância e professora do 1.º ciclo do ensino básico, uma das minhas principais preocupações centra-se na organização do ambiente educativo, especialmente na gestão do espaço. Esta preocupação surge da consciência de que o ambiente físico, em que as crianças estão inseridas, desempenha um papel crucial no seu desenvolvimento e aprendizagem. A forma como o espaço é estruturado pode influenciar não apenas a maneira como os alunos interagem entre si, mas também a sua motivação para explorar, descobrir e aprender.

Na educação pré-escolar, a gestão do espaço deve ser pensada de forma a promover a autonomia das crianças e a sua capacidade de autorregulação. Ambientes bem organizados, com diferentes áreas de atividade, permitem que as crianças façam escolhas, expressem a sua criatividade e se envolvam em aprendizagens significativas. Por exemplo, criar cantos que incentivem a exploração sensorial, a leitura, a expressão artística e a brincadeira livre pode favorecer o desenvolvimento de competências sociais, emocionais e cognitivas. Num ambiente assim estruturado, as crianças são encorajadas a tomar iniciativas, resolver problemas e colaborar com os colegas, desenvolvendo não apenas a sua autonomia, mas também habilidades essenciais para a vida.

Ao transitar para o 1.º ciclo do ensino básico, a gestão do espaço ganha uma nova dimensão. Nesta fase, é fundamental que as salas de aula sejam organizadas de maneira a promover a colaboração e a interação entre os alunos, assim como a reflexão sobre o seu próprio processo de aprendizagem. A disposição dos móveis, a criação de zonas de trabalho em grupo e a utilização de recursos visuais apropriados podem facilitar a autorregulação e a responsabilidade do aluno em relação à sua própria aprendizagem. Além disso, a organização do espaço deve ser flexível, permitindo adaptações conforme as necessidades do grupo e as atividades a serem desenvolvidas. Essa flexibilidade é essencial para atender a diversidade de estilos de aprendizagem presentes na sala de aula.

Por outro lado, a relação entre a organização do espaço educativo e as práticas pedagógicas é indissociável. Os educadores e professores desempenham um papel

fundamental na criação de ambientes de aprendizagem que não só favorecem a organização física, mas que também incorporam a intencionalidade pedagógica. Para isso, é necessário estar atento às dinâmicas do grupo, avaliar constantemente a efetividade das escolhas feitas ao nível do espaço e estar disposto a ajustá-las quando necessário. A reflexão crítica sobre a prática, aliada à investigação contínua, permitirá que se desenvolvam espaços que verdadeiramente atendam às necessidades das crianças e que favoreçam a autorregulação da aprendizagem.

Em suma, a gestão do espaço educativo é um fator determinante na promoção do desenvolvimento integral das crianças, tanto na educação pré-escolar como no 1.º ciclo do ensino básico. Ao criar ambientes que estimulem a autonomia, a interação e a reflexão, contribuímos para a formação de cidadãos mais capazes, críticos e proativos. Esse compromisso com a organização do espaço é, assim, uma das pedras angulares de uma prática educativa que visa preparar as crianças para um futuro onde a aprendizagem é vista como um processo contínuo e dinâmico. Por esse motivo, considerou-se pertinente investigar de que forma a organização do espaço influencia a capacidade das crianças de autorregular a sua aprendizagem, promovendo uma maior autonomia e envolvimento no processo educativo. Com o intuito de explorar mais profundamente a relação entre a organização do espaço educativo e o desenvolvimento das crianças, tanto em ambientes educativos como em outros contextos do seu quotidiano, e a promoção destas competências, aliada ao perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, formulou-se uma questão de investigação que levou à realização de um exercício investigativo.

O principal objetivo desta pesquisa foi compreender como a organização do ambiente educativo, na vertente espaço, pode contribuir para o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem nas crianças, assim como conhecer o papel desempenhado pelos educadores de infância e professores nesse processo.

No que diz respeito à estrutura do relatório, este está dividido em três capítulos. O primeiro capítulo refere-se à prática de ensino supervisionada realizada ao longo dos estágios curriculares, incluindo a caracterização dos contextos de estágio, das instituições e dos grupos de crianças, bem como reflexões sobre as experiências pedagógicas vivenciadas. O segundo capítulo centra-se na componente investigativa, abordando a organização do ambiente educativo, com ênfase na gestão do espaço e no seu impacto na promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças, incluindo ainda as considerações finais. Por fim, no terceiro capítulo, apresenta-se uma reflexão final na qual se conclui que uma gestão adequada do espaço e das atividades, criando oportunidades, é essencial para estabelecer ambientes que promovam o bem-estar e a aprendizagem das crianças. Além disso, destaca-se o papel vital que essa

gestão desempenha na autorregulação da aprendizagem, oferecendo *insights* que podem ser úteis para a prática pedagógica futura. Também são ressaltadas as aprendizagens adquiridas e os desafios superados ao longo do curso de mestrado.

## **Parte I - Prática de ensino supervisionada**

### **1. Prática de ensino supervisionada em creche**

Segundo a Segurança Social, considera-se creche a resposta social, desenvolvida em equipamento, que se destina a acolher crianças de idades compreendidas entre os três meses e os três anos, durante o período diário correspondente ao trabalho dos pais (Rocha, Couceiro, & Madeira, 1996).

É expectável que uma creche proporcione o bem-estar e desenvolvimento integral das crianças num clima de segurança afetiva e física, durante o afastamento parcial do seu meio familiar através de um atendimento individualizado, coopere estreitamente com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo das crianças e colabore de forma eficaz no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência assegurando o seu encaminhamento adequado (Rocha, Couceiro, & Madeira, 1996).

#### **1.1 Caracterização da instituição**

A instituição onde o estágio foi realizado está em funcionamento desde setembro de 1985 e acolhe crianças dos três meses aos seis anos de idade. É reconhecida pela sua qualidade pedagógica, pela oferta de equipamentos e por disponibilizar espaços concebidos de raiz para promover o crescimento saudável e harmonioso das crianças.

É uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), oferecendo diversas valências sociais, incluindo creche, pré-escolar, centro de dia, lar de idosos e apoio domiciliário.

Externamente, o edifício possuía várias piscinas (utilizadas apenas no verão), um pátio com diversões como escorregas, e estava rodeado por árvores que proporcionavam sombra nos dias ensolarados.

Internamente, possuía três salas de jardim de infância, três salas de creche (incluindo uma de berçário), uma cozinha, uma casa de banho adaptada para pessoas com mobilidade reduzida e duas casas de banho convencionais. Além disso, contava com dois refeitórios (um para a sala de um ano/berçário e outro para a sala dos dois anos e jardim de infância), duas salas de descanso (uma delas utilizada para reuniões), um balneário e três despensas (para alimentos, materiais e produtos de limpeza).

## **1.2 Organização do ambiente educativo da sala**

### **1.2.1 Organização do grupo**

O desenvolvimento refere-se às mudanças nas estruturas físicas e neurológicas, nos comportamentos, nas competências e nas características de uma pessoa, que surgem de forma ordenada e progressivamente mais complexa, sendo relativamente duradouras. Este processo resulta de interações contínuas entre diversos fatores biológicos e ambientais, destacando-se o papel ativo do indivíduo na forma como capta, processa e elabora as informações que recebe.

Segundo Piaget, “podemos definir o desenvolvimento infantil como um processo de aprendizagem pelo qual as crianças passam a adquirir diversas capacidades cognitivas, motoras, emocionais e sociais. Ou seja, é um conjunto de aprendizagens que vão tornar as crianças cada vez mais independentes e autónomas” (Esneca, 2022).

De acordo com este autor, as crianças dos dois aos sete anos encontram-se no estágio pré-operatório. Este período é caracterizado pelo desenvolvimento da linguagem e de outras formas de representação simbólica; pelo pensamento irreversível, intuitivo e não sistemático, baseado em perceções sensoriais; e pelo egocentrismo, ou seja, a dificuldade em adotar o ponto de vista dos outros. Desta forma, pode-se afirmar que o grupo observado se encontrava nesta fase de desenvolvimento cognitivo, conforme descrito.

No que diz respeito à caracterização do grupo, este era composto por 16 crianças, sendo nove rapazes e sete raparigas, todas com idades biológicas compreendidas entre os dois e os três anos. Uma das crianças apresentava Necessidades Educativas Específicas (NEE), requerendo uma abordagem diferenciada no processo de ensino-aprendizagem.

Dentro do grupo, sete crianças demonstravam uma idade motora superior à sua idade biológica, evidenciando um desenvolvimento motor avançado. Em contraste, nove crianças apresentavam uma idade motora compatível com a sua idade biológica, sem desvios significativos.

No geral, o grupo era calmo e autónomo nas suas rotinas diárias, demonstrando facilidade na comunicação tanto entre pares (criança-criança) como entre crianças e adultos. Notava-se também um interesse particular por parte de oito crianças em atividades motoras, bem como na exploração de livros, refletindo uma curiosidade natural e um gosto pelo movimento e pela descoberta do mundo através da leitura e da manipulação de objetos. Este envolvimento nas atividades contribuía para o seu desenvolvimento integral, respeitando as suas necessidades e capacidades individuais.

## 1.2.2 Organização do espaço

O interior da sala apresentava-se da seguinte forma: as paredes estavam praticamente vazias, com pouca decoração, o que conferia ao espaço uma atmosfera pouco estimulante para as crianças. As áreas de brincadeira eram escassas e mal organizadas, consistindo apenas na área da casinha, a área dos carros/animais e a área do tapete. A sala era também pouco colorida, com materiais antigos e desatualizados, não correspondendo às necessidades de desenvolvimento e interesse das crianças.

A sala incluía uma casa de banho privada, equipada com sanitas e uma área para mudar fraldas, proporcionando alguma autonomia e privacidade no cuidado das crianças. Havia também uma sala de arrumos, onde os brinquedos se encontravam guardados e inacessíveis, limitando a liberdade das crianças para explorar e brincar de forma espontânea. O espaço contava com duas portas que davam acesso ao pátio, permitindo a transição fácil para o exterior, e grandes janelas que favoreciam a entrada de luz natural, criando um ambiente luminoso e agradável.

O mobiliário era adequado ao tamanho das crianças, com mesas e cadeiras proporcionais à sua altura, garantindo conforto nas atividades realizadas à mesa. A sala dispunha de quatro placares destinados à exposição dos trabalhos das crianças, mas, devido à pouca decoração existente, esses espaços não estavam devidamente aproveitados. À entrada da sala, havia uma cancela de segurança, que assegurava a proteção dos mais pequenos, prevenindo eventuais saídas indesejadas. No entanto, havia poucos móveis de arrumação, o que contribuía para a sensação de desorganização no espaço.

Quanto aos recursos humanos na sala, havia uma educadora e uma auxiliar de ação educativa, responsáveis pela supervisão e cuidado das crianças. A nível da instituição, cada sala contava com uma educadora e uma auxiliar, com exceção do berçário, que tinha duas auxiliares de ação educativa para prestar maior apoio às necessidades dos bebés. Além disso, a instituição contava com cinco funcionárias responsáveis pelos serviços gerais e pela cozinha, assegurando o funcionamento adequado dos serviços de apoio.

No geral, o espaço e os recursos disponíveis na sala apresentavam algumas limitações que poderiam ser melhoradas para criar um ambiente mais acolhedor, organizado e estimulante para o desenvolvimento das crianças.

### 1.2.3 Organização do tempo

De acordo com Mundo da Criança (2011), ter uma rotina é muito importante para as crianças em idade de creche, pois permite-lhes saber o que acontece a seguir e, com essa previsão, vem a segurança e o conforto. Assim sendo, é fundamental que logo desde o início do ano se estabeleçam os diferentes momentos do dia de forma que as crianças ganhem capacidade de assimilá-los e diferenciá-los.

Na sala dos dois anos, o dia começava na sala de acolhimento, onde as crianças que chegavam mais cedo aguardavam a entrada da educadora. Durante este período, até às 09h30, as crianças brincavam livremente, explorando os brinquedos disponíveis e interagindo entre si.

Por volta das 9h30, era pedido às crianças que arrumassem a sala, iniciando-se o momento de reunião no tapete. Ali, cantavam a canção do "Bom Dia", juntamente com outras canções que faziam parte da rotina, e depois comiam o reforço da manhã, que consistia num pedaço de pão. Às 10h00, começavam as atividades planeadas pela educadora, que variavam consoante o dia e tinham o objetivo de estimular diferentes áreas do desenvolvimento infantil, desde a motricidade à linguagem ou criatividade.

Às 11h00, as crianças arrumavam novamente a sala, preparando-se para a higiene pré-almoço, enquanto as camas eram montadas para a hora da sesta. Por volta das 11h20, formava-se uma fila, com cada criança a dar a mão a um amigo, seguindo a educadora até ao refeitório para o almoço. Às 12h00, o almoço estava terminado e as crianças regressavam à sala para fazerem a higiene (lavar as mãos e a cara, ir à casa de banho) e se prepararem para descansar. Cada uma tirava os seus sapatos e deitava-se na cama à espera de ser aconchegada pela educadora ou auxiliar. A sesta durava até cerca das 14h45, proporcionando um momento de descanso essencial para o seu bem-estar e equilíbrio.

À medida que iam acordando, as crianças dirigiam-se à casa de banho para fazer a higiene, colocavam os babetes e vestiam os bibes. Durante esse tempo, as camas eram arrumadas pela auxiliar. Após estarem preparadas, as crianças formavam novamente fila, dando as mãos aos amigos, e seguiam para o lanche. Quando o lanche terminava, regressavam à sala, onde faziam a higiene mais uma vez.

O restante tempo até à saída era dedicado a brincadeiras livres, permitindo que as crianças escolhessem as atividades de que mais gostavam, promovendo a autonomia e a socialização. Durante esse período, os educadores também aproveitavam para observar as interações, acompanhar o desenvolvimento individual e reforçar as aprendizagens do dia, sempre num ambiente descontraído e adaptado às necessidades da idade.

### **1.3 Projeto “Livr(o)mente”**

A educação de infância desempenha um papel crucial no desenvolvimento das crianças, sendo a creche o primeiro espaço formal onde elas começam a interagir de maneira estruturada com o mundo à sua volta. Neste contexto, a metodologia de trabalhos por projeto surge como uma abordagem pedagógica inovadora e eficaz. Nas palavras de Vasconcelos (s.d.) o trabalho de projeto pode, então, ser considerado uma abordagem pedagógica centrada em problemas, ou, de acordo com Leite, Malpique e Santos (1989, como citados em Vasconcelos, s.d.) “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados”.

Neste sentido, a implementação de trabalhos por projeto na creche representa uma prática pedagógica que não só enriquece a experiência educativa das crianças, mas também fortalece a relação entre os educadores, as crianças e as suas famílias, criando uma comunidade de aprendizagem envolvente e colaborativa. Pode-se concluir que, através do trabalho de projeto, a criança “se move adiante do seu próprio desenvolvimento”, tal como refere Vygotsky (1978, como citado em Vasconcelos, s.d.).

#### **1.3.1 Contexto do projeto**

Conforme Formosinho e Araújo (2013, como citados por Dias, 2017) o ambiente físico e material de uma creche deverá refletir a crença na competência participativa da criança [de modo a] criar múltiplas oportunidades para o seu bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento. Segundo este autor, as salas de creche devem proporcionar ambientes seguros e saudáveis, que respondam tanto às necessidades de bem-estar emocional e físico das crianças como dos adultos. Além disso, estes espaços devem promover a aprendizagem ativa, estimulando o desenvolvimento integral das crianças através de experiências enriquecedoras e adequadas à sua faixa etária.

Se for um interesse ou necessidade da criança, por exemplo, explorar livros, então é expectável que exista uma área destinada a tal para promover o seu bem-estar. Ainda que não saibam ler, é importante que tenham contacto com livros e histórias através dos familiares e dos professores/educadores, pois contribui para o seu desenvolvimento e terá implicações nos anos seguintes. (Lua Crescente, 2020)

Segundo a Fundação Abrinq (2021), a leitura é uma prática que traz inúmeros benefícios aos leitores e quando estimulada desde a infância os impactos positivos

podem ser muito maiores. Por meio dela, as crianças desenvolvem a concentração, memória, raciocínio e compreensão, estimulam a linguagem oral e ampliam a capacidade criativa.

Assim, nesta área, é essencial que os livros estejam adequados à idade das crianças de forma a desenvolver as competências referidas acima e a manter o entusiasmo pela leitura.

Segundo o Observador (2020),

Saber que livros são adequados a cada faixa etária pode ser determinante para que os mais novos mantenham o entusiasmo à medida que crescem. Antes de mais, é importante que se adequem, de alguma forma, aos seus gostos, e a quantidade de texto e de ilustrações deve ser proporcional à sua idade e conhecimentos.

De acordo com as observações realizadas, a leitura não foi incluída como um elemento significativo na rotina das crianças. No entanto, elas demonstraram um grande interesse e prazer ao ouvir histórias. A ausência de uma área específica para a leitura pode ter contribuído para essa curiosidade e entusiasmo, pois, para as crianças, a escuta de histórias surgia como algo novo e cativante.

Dada a falta de um espaço dedicado a esta atividade na sala de creche, surgiu a ideia de desenvolver um projeto com o objetivo de criar uma área destinada à leitura e à narração de histórias. Este espaço visava não apenas estimular o interesse pelas narrativas, mas também fomentar o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da concentração das crianças. No entanto, embora o projeto tenha sido planificado com esse propósito, acabou por não ser implementado.

A concretização deste projeto poderia ter tido um impacto positivo no ambiente da sala e no desenvolvimento das crianças, ao criar um espaço de conforto e partilha onde a leitura se tornaria parte integrante da rotina diária.

### **1.3.2 Questões de base que sustentam o projeto**

O objetivo geral deste projeto seria o de promover o gosto pela exploração de livros entre as crianças, criando um ambiente propício à leitura desde a primeira infância. Para alcançar este objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Criar uma área dedicada à exploração de livros, estabelecendo um espaço físico adequado e acolhedor dentro da sala.

- Equipar esta área com livros cuidadosamente selecionados para a faixa etária das crianças, assegurando que sejam apropriados ao seu desenvolvimento e interesses, proporcionando uma experiência de leitura enriquecedora.
- Disponibilizar livros que despertem o interesse das crianças, garantindo uma oferta regular que assegure variedade e constante atualização.
- Envolver as famílias no processo de recolha de livros para a sala, promovendo a sua participação ativa na doação de livros e na criação de uma rede de apoio à leitura.
- Promover atividades e projetos relacionados com a leitura e a exploração de livros, desenvolvendo iniciativas complementares que estimulem a exploração lúdica e educativa.

Com a implementação destes objetivos, pretendia-se não apenas introduzir as crianças ao mundo da leitura, mas também fortalecer os laços entre a instituição educativa e as famílias, criando um ambiente colaborativo e enriquecedor para o desenvolvimento infantil.

### **1.3.3 Planificação e desenvolvimento do trabalho**

Embora o projeto não tenha sido implementado, foram desenvolvidas atividades preparatórias que visavam atender aos objetivos definidos. Para iniciar o projeto, a primeira atividade consistiria na entrega de uma carta às famílias, anunciando o propósito da criação da área de leitura e solicitando a doação de livros. Esta atividade envolveria a participação das crianças, que teriam a oportunidade de personalizar a carta, impressa em cartolina, com desenhos feitos na parte de trás utilizando marcadores. Além dos desenhos, as crianças poderiam decorar a carta com adereços, como pompons, laços e outros materiais, de acordo com as suas preferências.

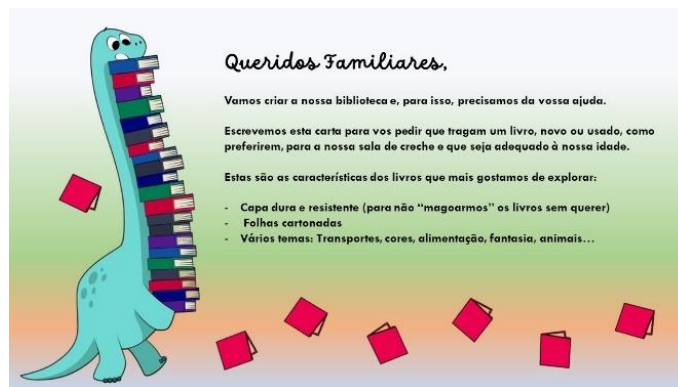


Figura 1 - Carta aos familiares (frente)

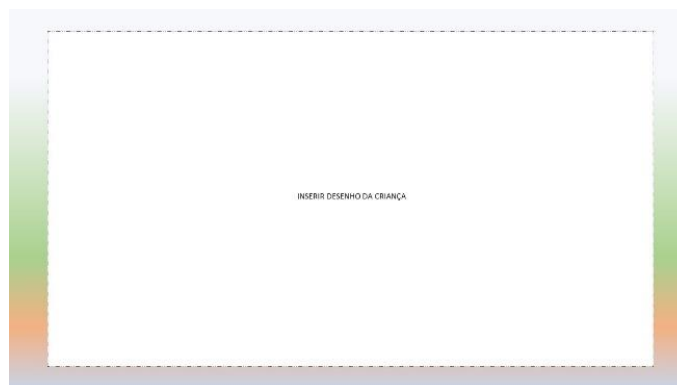


Figura 2 - Carta aos familiares (verso)

A segunda atividade, consistiria na criação e decoração do espaço destinado à biblioteca. O espaço envolvente da área da leitura, deveria criar um ambiente de relaxamento e “magia”. Assim, para este projeto seria necessário torná-lo aconchegante, recorrendo a almofadas, a um tapete e a cobertores (no inverno), bem como a uma luz de presença suave. O tapete, as almofadas e os cobertores, seriam pedidos à comunidade escolar, uma vez que este projeto seria de custo reduzido e de reaproveitamento de materiais.

Para decorar as paredes, seria necessária a ajuda das crianças. Pensou-se em criar o tema da natureza. Para criar os animais e as flores, utilizar-se-ia o carimbo das mãos das crianças (como podemos ver nos exemplos a seguir). Para isso, seriam necessários materiais como: pincéis, tintas, olhinhos decorativos, cartolina, tesoura, cola e *patafix* (massa adesiva).

Para se criar o espaço destinado à exploração de livros, necessitar-se-ia, acima de tudo de um local que servisse de suporte para os mesmos. Como este é um projeto que não pretende envolver o gasto de dinheiro, pensou-se que criar algo com materiais

recicláveis fosse a melhor opção. Assim, para servir de estante para os livros, pensou-se que poderia ser utilizada uma palete. Este móvel, poderia ser dividido em categorias de livros, por exemplo, animais, transportes, alimentação, etc.

Esta palete, antes de ser levada para a sala, teria de ser tratada, ou seja, lixada, pintada e envernizada, para depois poder ser decorada com alguns adesivos feitos pelas crianças.



*Figura 3 - Proposta de área de leitura*



*Figura 4 - Exemplos para decoração da área da leitura*



*Figura 5 - Exemplo de estante para livros (palete)*

### **1.3.4 Avaliação**

No que se refere à avaliação, esta, caso continuasse com o grupo, seria contínua e realizada ao longo do desenvolvimento das atividades, com base na observação dos processos e dos resultados obtidos. A avaliação ocorreria de várias formas. Por um lado, através do feedback direto dos familiares, seja pessoalmente ou através das redes sociais, onde pudessem expressar as suas opiniões e impressões sobre o projeto. Por outro lado, poderia surgir de forma indireta, transmitida pelas próprias crianças, como se dissessem "o pai gostou do livro", refletindo o envolvimento das famílias.

Adicionalmente, o feedback das crianças acerca das atividades realizadas seria uma fonte importante de avaliação, permitindo perceber o seu grau de interesse, motivação e envolvimento. Para complementar, o educador poderia utilizar grelhas de observação específicas, preenchidas ao longo do projeto, que permitissem registar a participação, as interações e o desenvolvimento de cada criança em relação aos objetivos propostos. Este conjunto de ferramentas permitiria uma avaliação abrangente, garantindo uma análise rica tanto do impacto nas crianças como da receção por parte das famílias, favorecendo ajustes e melhorias no projeto quando necessário.

### **1.3.5 Divulgação**

Ao longo do projeto, as atividades realizadas seriam divulgadas de duas maneiras: através da exposição dos trabalhos e atividades no exterior da sala, permitindo assim a partilha e divulgação junto dos restantes elementos da instituição, incluindo outras crianças, famílias e a equipa educativa; e a partilha digital através das redes sociais, como um grupo fechado no Facebook ou via WhatsApp, garantindo que as famílias acompanham de perto cada fase do projeto "Livr(o)mente". Além disso, seria utilizado o registo fotográfico para documentar e ilustrar cada etapa do projeto, proporcionando uma visão clara e envolvente do progresso e das aprendizagens alcançadas ao longo do processo. Esta abordagem permitiria não só envolver a comunidade educativa, mas também reforçar a comunicação e o envolvimento das famílias, criando um ambiente de partilha contínua e colaborativa.

## 2. Prática de ensino supervisionada em jardim de infância

Segundo a Direção-Geral da Educação (1997), “A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”.

A Segurança Social afirma que os estabelecimentos de educação pré-escolar, são uma “resposta social orientada para o desenvolvimento de crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico, proporcionando-lhes atividades educativas e atividades de apoio à família” (Segurança Social, s.d.).

Este contexto, tal como os outros contextos de natureza educativa, tem os seus próprios objetivos definidos. Assim, constituem-se como objetivos definidos para a educação pré-escolar (Direção-Geral da Educação, 1997):

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática, numa perspetiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.

Por último, é expectável que, no jardim de infância, se estimule “o interesse pela descoberta, pela imaginação, pela criatividade, pelo saber articulando as diferentes

áreas do desenvolvimento (Formação Pessoal e Social, Matemática, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Expressões e Conhecimento do Mundo)” (Brito, 2024), seguindo o documento orientador da educação pré-escolar - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

## **2.1 Caracterização da instituição**

O jardim de infância onde se realizou o estágio é uma IPSS que oferecia apoio social e educativo às crianças, promovendo a igualdade entre elas e garantindo o seu equilíbrio físico, intelectual e familiar. A instituição funcionava de segunda a sexta-feira, das 7h00 às 19h30, com o objetivo de apoiar as famílias e atender às suas necessidades.

O espaço exterior da instituição era inserido num terreno de 12 hectares, onde cada pavilhão correspondia a uma resposta social específica. O ambiente era vasto, agradável e fresco, graças à presença de árvores de grande porte, e estava vedado por redes para garantir a segurança das crianças durante o recreio. A área exterior incluía ainda uma quinta pedagógica, com diversos animais como cabras, ovelhas, galos, galinhas, patos, coelhos, cães e gatos, proporcionando às crianças uma experiência educativa e lúdica.

O espaço interior da instituição abrangia três respostas sociais: creche, pré-escolar e centro de atividades de tempos livres (CATL) para o 1.º e 2.º CEB, acolhendo crianças desde os quatro meses até aos 12 anos de idade. O pavilhão da creche II era composto por quatro salas: duas para berçário (dos quatro aos 12 meses) e duas para crianças dos 12 aos 24 meses. Este pavilhão incluía um fraldário para a higiene das crianças, uma sala de berços localizada entre os dois berçários, um refeitório para crianças dos 12 aos 24 meses, uma sala para a preparação de leite, uma casa de banho para adultos e uma sala para educadores. O exterior do pavilhão da creche II era uma área vedada com relva sintética, com acesso direto das salas a este espaço, que incluía brinquedos como uma casa, um escorrega, um túnel labirinto, carros e triciclos.

O pavilhão da creche I dispunha de sete salas de atividades para crianças entre os 12 e os 36 meses. Todas as salas tinham janelas para o exterior, permitindo a entrada de luz natural e proporcionando contacto visual com o exterior. Estas salas possuíam uma zona de higiene isolada com vidros. Existia também um refeitório neste pavilhão para evitar que as crianças se deslocassem ao refeitório principal. Além disso, havia uma sala para o pessoal pedagógico, uma sala polivalente para aulas de motricidade, casas de banho para adultos e uma despensa para produtos de limpeza e outros

materiais. No exterior, a creche I tinha uma zona vedada com rede e uma área com areia que dava acesso ao pinhal, onde as crianças podiam brincar ao ar livre.

O pavilhão da educação pré-escolar contava com oito salas de atividades, uma sala de reuniões para serviços de psicologia e ensino especial, casas de banho para crianças e adultos, e uma arrecadação. O 1.º andar era composto por dois salões polivalentes que foram convertidos em ginásios. As refeições eram servidas no refeitório principal da instituição. O espaço exterior da educação pré-escolar era vedado com rede e incluía dois parques infantis: um parque de cimento e um parque de areia.

A instituição também possuía instalações para lavandaria e costura, garagens e um armazém para produtos alimentares.

Em termos de recursos humanos, a instituição tinha 497 crianças inscritas nas três respostas sociais, distribuídas da seguinte forma: 111 na creche I, 49 na creche II, 187 na educação pré-escolar e 150 no CATL.

Já no que concerne ao quadro de pessoal incluía: uma coordenadora pedagógica da creche e CATL, uma diretora pedagógica da pré-escolar/educadora de infância, três professoras de 1.º CEB, 18 educadoras de infância, uma psicóloga da educação, 31 ajudantes de ação educativa, uma coordenadora de serviços gerais, administrativos e financeiros, uma responsável pelos serviços de transporte e gestão do património, um contabilista, uma escriturária, três cozinheiras, dois ajudantes de cozinha, sete auxiliares de serviços gerais, uma roupeira, um pessoal de manutenção, um motorista, e, para as atividades extracurriculares, um professor de música, uma professora de inglês, três professores de educação física e uma professora de karaté.

## **2.2 Organização do ambiente educativo da sala**

### **2.2.1 Organização do grupo**

Desenvolvimento refere-se às mudanças nas estruturas físicas e neurológicas, comportamentos, competências e características de uma pessoa, que ocorrem de forma ordenada, cada vez mais complexa e relativamente duradoura. Esse processo resulta das interações contínuas entre diversos fatores, tanto biológicos quanto ambientais, e destaca a importância da atividade do sujeito, ou seja, a maneira como ele recebe e processa as informações. O desenvolvimento é, portanto, um fenómeno dinâmico e interativo, onde a influência dos fatores externos se entrelaça com a capacidade individual de assimilação e adaptação.

Segundo Piaget, “podemos definir o desenvolvimento infantil como um processo de aprendizagem pelo qual as crianças passam a adquirir diversas capacidades

cognitivas, motoras, emocionais e sociais. Ou seja, é um conjunto de aprendizagens que vão a tornar as crianças cada vez mais independentes e autónomas” (Esneca, 2022).

De acordo com este autor, as crianças com idades entre os dois e os sete anos encontram-se no estágio pré-operatório. Este período é caracterizado pelo desenvolvimento da linguagem e de outras representações simbólicas, pelo pensamento irreversível e intuitivo, sustentado em dados percetivos, e pelo egocentrismo. Assim sendo, pode-se afirmar que o grupo em questão estava nesta fase de desenvolvimento.

O grupo era composto por 25 crianças, com idades entre três e quatro anos, sendo 11 do sexo feminino e 14 do sexo masculino. Estas crianças estavam numa fase de desenvolvimento pré-operatório, o que se refletia na sua natureza intuitiva.

Do ponto de vista cognitivo, algumas crianças demonstravam um nível de desenvolvimento superior ao esperado para a sua faixa etária, enquanto outras apresentavam uma regressão no seu desenvolvimento, como o retorno ao uso de fraldas, situando-se, portanto, um pouco abaixo do patamar esperado.

Em termos de linguagem, algumas crianças comunicavam-se com fluidez, utilizando a linguagem de forma eficaz para interagir com os outros. No entanto, outras ainda não tinham adquirido plenamente o entendimento da palavra como meio de expressão e comunicação.

No que diz respeito à socialização, apesar do egocentrismo típico desta fase, as crianças eram sociáveis. Estavam em constante processo de adaptação e, gradualmente, iam aprendendo as regras, costumes e hábitos necessários para uma convivência harmoniosa. Cada criança necessitava de um tempo específico para assimilar e executar as atividades de forma independente. Embora gostassem de brincar com os outros, às vezes preferiam fazê-lo de forma individual, tanto em atividades livres como organizadas.

## **2.2.2 Organização do espaço**

Quanto ao interior da sala, esta apresentava as seguintes características: as paredes estavam decoradas com cores vibrantes e preenchidas com diversos materiais visuais; as janelas, de grandes dimensões, permitiam uma ampla entrada de luz natural. As mesas e cadeiras eram ajustadas ao tamanho das crianças, garantindo conforto e adequação às suas necessidades. Havia placares para afixar trabalhos, tanto dentro como fora da sala, e um lavatório que servia para a limpeza de materiais e reabastecimento de água. O espaço incluía um móvel para as garrafas de água das

crianças e vários móveis de arrumação para materiais pedagógicos, como lápis, canetas, plasticinas, folhas, jogos e outros utensílios.

A sala estava organizada em várias áreas de brincadeira e aprendizagem, incluindo: a área da casinha, a área do tapete/reunião, a área dos trabalhos manuais, a área dos jogos didáticos, a área da garagem, a área dos animais, a área da biblioteca, e a área dos blocos de madeira e dos legos. Cada uma destas zonas era projetada para incentivar diferentes formas de exploração e desenvolvimento.

No que diz respeito aos recursos humanos da sala, havia uma educadora e uma auxiliar de ação educativa, responsáveis por guiar e apoiar as crianças nas suas atividades diárias.

### **2.2.3 Organização do tempo**

Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016),

O tempo educativo tem uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade. A sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão (...) (p.27).

Na sala dos três e quatro anos, o dia começava às 7h00, com a receção das crianças feita pela ajudante. Por volta das 9h00, iniciava-se a componente letiva, seguida pelo serviço de pequeno-almoço, às 9h30, no qual as crianças recebiam pão e leite na sala.

Às 10h00, começavam as atividades dirigidas, que podiam ser realizadas no interior (momentos no tapete ou atividades nas mesas) ou no exterior (brincadeira livre ou jogos organizados).

Às 11h40, iniciava-se o momento de higiene e preparação para o almoço. Às 12h00, as crianças eram levadas para o refeitório para almoçar e, por volta das 12h30, retornavam ao pavilhão do jardim de infância para realizar a higiene pré-sesta na casa de banho. Depois, na sala, descalçavam-se, as meninas retiravam os acessórios do cabelo para se sentirem mais confortáveis, e deitavam-se nas suas respetivas camas à espera de que um adulto os aconchegasse.

A sesta durava até às 15h00, após o que se reiniciava a componente letiva. Quando acordavam, as crianças calçavam-se sozinhas ou com ajuda, as meninas aguardavam que um adulto lhes colocasse os acessórios no cabelo, e, uma vez preparadas, dirigiam-se para a casa de banho para a higiene pré-lanche.

Por volta das 16h00, era a hora do lanche. As crianças eram levadas para o refeitório e, cerca de meia hora depois, retornavam à sala para brincar livremente até à hora de ir para casa.

## **2.3 Projeto “Segurança para Ti e para Todos!”**

### **2.3.1 Contexto do projeto**

O projeto de intervenção intitulado “Segurança para Ti e para Todos!” foi desenvolvido no âmbito do projeto educativo “Cati na Rua”, coordenado pela educadora da sala onde se realizou o estágio. Estes projetos, que se complementaram mutuamente, abordaram temas cruciais como a segurança na via pública e os transportes.

O projeto “Cati na Rua” teve início antes da integração das estagiárias na equipa educativa da sala. Como resultado, as crianças já estavam familiarizadas com o tema e possuíam alguns conhecimentos prévios sobre o assunto.

A abordagem deste tema é de grande importância, pois, para formar cidadãos com responsabilidade cívica, não podemos esperar que as crianças alcancem uma idade mais avançada. É essencial iniciar desde cedo a discussão sobre questões fundamentais para a convivência em sociedade.

Segundo o site *Circula Seguro* (2023),

As crianças que recebem educação sobre segurança rodoviária não só têm menos possibilidades de ter acidentes de trânsito, como também estamos a formar condutores e utentes da estrada mais responsáveis, que sabem como agir e o que fazer em cada fase da vida, que sabem partilhar a estrada com todos os utentes e que são mais conscientes e cautelosos como condutores, peões, ciclistas e passageiros. Em suma, utentes responsáveis que contribuem para uma mobilidade mais saudável, segura e sustentável. Ao educar crianças seguras, temos adultos seguros.

Além disso, “As crianças tendem a aprender por imitação. Por isso, se quer garantir (...) uma boa educação rodoviária, nada como dar o exemplo e ser um condutor e peão responsável.” (Caixa Geral de Depósitos, 2022).

### **2.3.2 Questões de base que sustentam o projeto**

O objetivo geral deste projeto era dar a conhecer às crianças as regras básicas para andarem na via pública em segurança. Através de atividades lúdicas e educativas, pretendeu-se dotar os mais novos com as competências necessárias para uma mobilidade segura e responsável desde cedo.

Para alcançar este propósito, definiram-se os seguintes objetivos específicos: primeiramente, criar materiais didáticos interativos, como sinais de trânsito e miniaturas de carros utilizando caixas de cartão, para envolver as crianças na aprendizagem prática das normas de trânsito. Em seguida, explorar diversos sinais de trânsito, explicando os seus significados e a sua importância na segurança rodoviária. Esta abordagem visava não só o reconhecimento visual, mas também a compreensão do seu papel na organização da via pública. Além disso, pretendeu-se incentivar o desenvolvimento da criatividade das crianças, permitindo que construíssem e personalizassem a sua própria "cidade" fictícia. Este ambiente simbólico serviu como um espaço seguro para aplicarem as regras aprendidas, promovendo assim a consciência sobre comportamentos seguros.

Em resumo, ao criar uma cidade em miniatura e participar ativamente nas dinâmicas propostas, as crianças não só aprenderam a importância da segurança no trânsito, mas também interiorizaram comportamentos que as tornarão cidadãos mais conscientes e responsáveis no futuro.

### **2.3.3 Planificação e desenvolvimento do trabalho**

Para cumprir os objetivos delineados e referidos anteriormente, desenvolveram-se diversas atividades relacionadas com o tema da segurança rodoviária.

Destacaram-se as seguintes atividades: “Polícia Sinaleiro” e “Quadro dos Transportes”. Relativamente à primeira atividade, esta proposta visou dar a conhecer às crianças o sinal de parar e avançar associados às respetivas cores – vermelho e verde. É de referir que as crianças interpretaram o papel de carros e não de peões e, por isso, as mesmas apresentavam-se com um volante nas mãos. Desta forma, conseguiu-se dar a conhecer, a pouco e pouco, o que se faria ao longo do tempo, com o projeto.

Com esta atividade pretendeu-se potencializar o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento motor. Para isso, foram definidos como objetivos: conhecer o sinal de parar/avançar associando as cores vermelho e verde; e respeitar as regras impostas.



*Figura 6 - Atividade "Polícia Sinaleiro"*

No que toca à segunda atividade, “Quadro dos Transportes”, esta foi realizada em grande grupo. O objetivo principal foi que as crianças associassem os meios de transporte ao meio em que se deslocam. Assim, criou-se a “paisagem” com os diferentes meios e teve-se o cuidado de procurar 25 meios de transporte diferentes, permitindo que cada criança fizesse parte da realização da atividade. No fim de estarem colocados todos os meios de transporte na “paisagem”, as crianças relembrou qual tinha sido o transporte que tinham afixado.

Os recursos necessários para a realização desta atividade foram: a “paisagem”, os 25 meios de transporte impressos e recortados e, por último, *patafix*.



*Figura 7 - Atividade "Quadro dos Transportes"*

### **2.3.4 Avaliação**

No que se refere à avaliação, foi feita no decurso das atividades, através da observação dos processos e dos resultados. A avaliação surgiu por parte dos familiares, em forma de *feedback* direto, quando o diziam pessoalmente ou através das redes sociais, e indireto quando eram as crianças que o transmitiam, por exemplo, quando diziam “a mãe e o pai viram as fotos e gostaram muito do carro com a matrícula”.

Além disso, surgiu através do *feedback* das crianças acerca das atividades realizadas, bem como a partir de grelhas de observação preenchidas pelo educador tendo em conta a participação da criança.

As crianças desenvolveram várias competências importantes ao participarem neste projeto. Aprenderam a identificar diferentes sinais de trânsito, compreendendo os seus significados e a importância que desempenham na segurança rodoviária. Além disso, o projeto estimulou a criatividade e ajudou-as a interiorizar regras que promovem a consciência sobre comportamentos seguros na via pública. Desta forma, não só adquiriram conhecimentos essenciais para a sua segurança como peões, mas também desenvolveram competências sociais e cívicas que contribuem para a criação de uma cultura de segurança no espaço público desde cedo.

### **2.3.5 Divulgação**

Ao longo do projeto, as atividades realizadas foram divulgadas de duas formas: expondo algumas das atividades realizadas no exterior da sala, de forma a divulgar e partilhar com os outros (crianças, famílias, equipa educativa...); e partilhando através das redes sociais (*WhatsApp* e grupo fechado no *Facebook*) o registo fotográfico referente à realização de cada etapa do projeto “Segurança para Ti e para Todos!”.

### **3. Prática de ensino supervisionada em 1.º ciclo do ensino básico (1.º ano de escolaridade)**

O Ensino Básico recorrente abrange três ciclos de ensino. O 1.º CEB, que compreende os primeiros quatro anos de escolaridade, o 2.º CEB que inclui o quinto e sexto ano, e o 3.º CEB que contém o sétimo, oitavo e nono ano. Assim, ao frequentarmos este ensino, concluímos a escolaridade básica e adquirimos conhecimentos e competências consideradas essenciais para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional (Direção-Geral da Educação, s.d.).

O 1.º CEB (1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade) permite aos alunos essencialmente desenvolver a capacidade de usar corretamente a língua portuguesa (oral e escrita) e conceitos de matemática em situações do quotidiano. O plano curricular integra várias componentes: português, matemática, estudo do meio, educação artística (artes visuais, expressão dramática/teatro, dança e música), cidadania e desenvolvimento, educação física, inglês (3.º e 4.º anos) e as tecnologias da informação e comunicação. A escolaridade pressupõe que haja uma avaliação, esta tem como objetivo verificar se o aluno atingiu a meta definida e tem duas modalidades (contínua e final) (Direção-Geral da Educação, s.d.).

Uma vez concluído o 1.º CEB é obtida uma certificação e dá-se o prosseguimento dos estudos através do 2.º CEB.

Existem vários documentos que orientam os profissionais de educação na sua prática (ao nível curricular, do planeamento, da realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem), por exemplo: O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e as Aprendizagens Essenciais (AE).

Segundo a Direção-Geral da Educação (2017):

Não falamos de um mínimo nem de um ideal, mas do que se pode considerar desejável, com necessária flexibilidade. Daí a preocupação de definir um perfil que todos possam partilhar e que incentive e cultive a qualidade. Havendo desigualdades e sendo a sociedade humana imperfeita, não se adota uma fórmula única, mas favorece-se a complementaridade e o enriquecimento mútuo entre os cidadãos (p.5).

Este documento rege-se por determinados princípios, tais como: a aprendizagem, a inclusão, a estabilidade, a adaptabilidade e ousadia, a coerência e

flexibilidade, a sustentabilidade, a base humanista e o saber. Além disso, alberga diferentes áreas de competências: consciência e domínio do corpo; linguagens e textos; informação e comunicação; pensamento crítico e pensamento criativo; raciocínio e resolução de problemas; saber científico, técnico e tecnológico; relacionamento interpessoal; desenvolvimento pessoal e autonomia; bem-estar, saúde e ambiente; e, por fim, sensibilidade estética e artística. Não obstante, apresenta como valores: a liberdade; responsabilidade e integridade; cidadania e participação; excelência e exigência; e curiosidade, reflexão e inovação (Direção-Geral da Educação, 2017).

Relativamente às AE, estas atuam em conformidade com o PASEO. São organizadas em componentes e estes, por sua vez, são divididos pelos diferentes anos de escolaridade.

Especificando, o 1.º CEB, funciona como uma linha contínua, sendo o primeiro e o segundo anos, a primeira etapa do processo de iniciação da aprendizagem das áreas curriculares.

### **3.1 Caracterização da instituição**

A escola básica de 1.º CEB onde se realizou o estágio era uma escola pública que pertencia a um agrupamento de escolas da cidade de Santarém. Além de 1.º CEB, também possuía duas salas de educação pré-escolar, o que originava uma multiplicidade de idades (dos três aos dez anos, aproximadamente).

Relativamente à caracterização do espaço, o exterior, era constituído por um recreio amplo, com imensas árvores à volta, por uma caixa de areia, inúmeros bancos de madeira e mesas de piquenique, e um miniparque que possuía vários divertimentos, entre eles um escorrega. Já o interior, tinha dois pisos. No piso zero, existia um hall de entrada, onde estava uma arrecadação, as casas de banho (que davam assistência às salas de educação pré-escolar) e as escadas que davam acesso ao piso superior. Tinha ainda: uma porta que nos leva até ao pavilhão polivalente, à cozinha e ao refeitório; uma porta que nos leva até à sala de professores, a um pequeno hall com mesas e cadeiras adequadas ao tamanho dos alunos (onde podem fazer jogos e brincar livremente nos intervalos) e um lavatório. Levava-nos ainda às duas salas de educação pré-escolar e às casas de banho de adultos e alunos que frequentavam o 1.º CEB, bem como de pessoas com deficiências físicas. Quanto ao piso um, este era constituído por quatro salas de 1.º CEB cada uma enfeitada e numerada com números de um a quatro, um hall com um lavatório que servia de apoio às salas, vários jogos e manuais escolares antigos e casas de banho para os alunos (uma para rapazes e outra para raparigas) e para adultos.

## **3.2 Organização do ambiente educativo da sala**

### **3.2.1 Organização do grupo**

Segundo Piaget, “podemos definir o desenvolvimento infantil como um processo de aprendizagem pelo qual as crianças passam a adquirir diversas capacidades cognitivas, motoras, emocionais e sociais. Ou seja, é um conjunto de aprendizagens que vão a tornar as crianças cada vez mais independentes e autónomas” (Esneca, 2022).

De acordo com este autor, as crianças de dois a sete anos encontram-se no estágio pré-operatório. Este período é marcado pelo desenvolvimento da linguagem e outras representações simbólicas; pensamento irreversível, intuitivo não sistemático, sustentado em dados perceptivos; e pelo egocentrismo. Assim sendo, podemos afirmar que o grupo se encontrava nesta fase de desenvolvimento.

O grupo de primeiro ano, era constituído por 14 alunos, cinco do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos. Destes 14 alunos, três deles possuíam NEE, no entanto, não eram acompanhados regularmente por um professor especializado na área. Além disso, dentro do grupo, não existiam apenas alunos de nacionalidade portuguesa, havia um aluno de nacionalidade brasileira e outros três que eram de origem paquistanesa, ou seja, tinham dificuldades no domínio da língua portuguesa (norma português de Portugal).

A nível cognitivo, alguns alunos manifestavam estar num nível de desenvolvimento superior ao esperado, notando-se a diferença quando comparados com outros alunos com mais dificuldades.

A nível da linguagem, todos os alunos a tinham adquirida, no entanto, no que se refere à língua portuguesa, os alunos paquistaneses exprimiam-se oralmente com alguma dificuldade, contudo utilizando sempre a linguagem oral como meio de comunicação para se relacionarem com os outros colegas.

A nível da socialização, no geral, eram alunos sociáveis. Estavam em constante adaptação e aos poucos iam adquirindo as regras, costumes e hábitos adequados à convivência que se pretende. Cada um deles precisava de um tempo específico para assimilar e realizar as coisas por si. Gostavam de brincar e de trabalhar junto de outras crianças, mas, por vezes, não com elas.

Relativamente aos seus gostos, eram alunos interessadas e muito apegados à família. Para além disso, eram autónomos e independentes no que toca à sua rotina,

pacíficos no que concerne à resolução de conflitos, mas, por outro lado, muito conversadores, o que, por vezes, destabilizava o ambiente dentro da sala de aula.

### **3.2.2 Organização do espaço**

Quanto ao interior da sala, caracterizava-se da seguinte maneira: paredes preenchidas e coloridas; janelas grandes o que privilegiava a exposição à luz natural; mesas e cadeiras adequadas ao tamanho dos alunos; tinha um quadro interativo com projetor e um quadro de ardósia; placares para afixar trabalhos dentro e fora da sala; móveis de arrumação dos materiais pedagógicos (cadernos, livros, jogos, plasticinas, folhas, cartolinas e outros materiais).

Para terminar, relativamente aos recursos humanos da sala, existia apenas uma professora que era encarregue pelo grupo. Muitas vezes, quando esta não estava presente, havia uma professora substituta na escola que tomava o seu papel e se encarregava de garantir que os alunos continuavam a aprender. Relativamente a professoras de apoio, existia uma professora de português língua não materna que trabalhava com os alunos de origem paquistanesa, à quinta-feira durante a manhã, e uma professora de educação especial que ia à turma duas vezes por semana, ajudar os alunos com NEE, durante, aproximadamente, 1h30.

### **3.2.3 Organização do tempo**

A turma tinha um horário, e apesar de não haver uma rotina concreta no que concerne à ordem de execução das disciplinas, as horas de interrupção letiva (intervalo da manhã, hora de almoço e hora de saída) eram cumpridas.

No que toca às pausas: o intervalo da manhã era das 11h00 às 11h30; a hora de almoço era das 12h30 às 14h00; e, a hora de saída, era às 15h30.

Relativamente às disciplinas, estava estabelecido que à segunda-feira, das 9h00 às 11h00, trabalhava-se a disciplina de matemática; das 11h30 às 12h30, português; das 14h00 às 15h30, estudo do meio. À terça-feira, das 9h00 às 11h00, trabalhava-se a disciplina de português; das 11h30 às 12h30, matemática; das 14h00 às 14h30, educação artística; das 14h30 às 15h30, educação física. À quarta-feira, das 9h00 às 11h00, trabalhava-se a disciplina de matemática; das 11h30 às 12h30, português; das 14h00 às 15h30, educação artística. À quinta-feira, das 9h00 às 11h00, trabalhava-se a disciplina de português; das 11h30 às 12h30, matemática; das 14h00 às 15h30, estudo do meio. À sexta-feira, das 9h00 às 10h00, trabalhava-se a disciplina de português; das

10h00 às 11h00, matemática; das 11h30 às 12h30, oferta complementar; e das 14h00 às 15h30, educação artística.

### **3.3 Projeto “Eu e os Outros”**

O trabalho de projeto no 1.ºCEB é uma abordagem educativa que promove a aprendizagem ativa e participativa dos alunos. Através de projetos, os alunos são incentivados a explorar temas de interesse, desenvolvendo competências como a pesquisa, a colaboração e a resolução de problemas.

Segundo Cortesão, Leite e Pacheco (2002, como citados em Silva, 2019),

No projeto “pergunta-se, investiga-se, problematiza-se, questiona-se, sente-se, valoriza-se, exterioriza-se, partilha-se, duvida-se, faz-se, realiza-se, avalia-se, decide-se, produz-se, constrói-se”, através da organização de experiências motivantes, que vão ao encontro dos interesses dos alunos e pressupõem trabalho colaborativo de turma com o objetivo de resolver um problema ou vários problemas (p.22).

Além disso, os mesmos autores, citados por Silva (2019) acrescentam ainda que:

O trabalho de projeto distingue-se de uma atividade tradicional e isolada de ensino aprendizagem “pelo sentido que possui, pela intencionalidade que o orienta, pela organização que pressupõe, pelo tempo de realização que o acompanha e pelos efeitos que produz”. Ao contrário de uma mera atividade isolada, o trabalho de projeto envolve articulações e ações, teoria e prática, organizando um plano que estruture essas ações (p.20).

Em suma, o trabalho de projeto é uma ferramenta valiosa que enriquece a experiência educativa e contribui para a formação integral dos alunos. Além disso, segundo Silva (2019) pode afirmar-se que o trabalho de projeto promove a formação do aluno no estabelecimento de relações, nos saberes e competências na escola e para a vida.

### **3.3.1 Contexto do projeto**

O projeto "Eu e os Outros" surgiu após uma profunda reflexão sobre qual seria o tema mais pertinente a abordar com os alunos. Inicialmente, considerou-se o tema da alimentação, devido à má qualidade dos lanches dos alunos, repletos de açúcar e gorduras. No entanto, este tema já tinha sido previamente trabalhado pelo agrupamento/escola, sem obter os resultados desejados, pelo que não fazia sentido retomá-lo.

Em seguida, surgiu o tema da família, uma vez que os alunos manifestavam uma forte ligação familiar, sendo esta uma questão recorrente por diversas razões (alguns alunos sentiam que os pais eram demasiado exigentes, outros sentiam saudades dos pais...). Contudo, abordar apenas o tema da família seria restritivo, pois deixaria de fora os colegas e outras pessoas com quem os alunos conviviam diariamente. Esta turma, em particular, apresentava alguns conflitos entre pares e questionamentos culturais. Assim, considerou-se que incluir no projeto o ambiente que os rodeia, bem como os próprios alunos, seria uma abordagem mais abrangente e eficaz.

É igualmente importante mencionar que grande parte do tempo dos alunos é despendido na escola, um espaço onde interagem com diferentes pessoas e ideias. Estas interações, por vezes, geram controvérsias devido às diferenças físicas e de pensamento. No entanto, é fundamental saber lidar com estas divergências, aprendendo a aceitar e respeitar a diversidade num mundo onde a diferença é a norma.

### **3.3.2 Questões de base que sustentam o projeto**

O objetivo geral deste projeto foi compreender as diferenças que nos rodeiam e saber aceitá-las, promovendo uma convivência harmoniosa e respeitosa entre todos os alunos. Para atingir este propósito, as atividades foram delineadas de modo a incentivar a valorização da diversidade individual e coletiva.

Primeiramente, os alunos foram incentivados a compreender as diferenças individuais, reconhecendo e valorizando tanto as suas próprias características únicas quanto as dos seus colegas. Esta etapa foi fundamental para que aprendessem a apreciar a diversidade que cada um traz para o grupo, promovendo o respeito mútuo.

Simultaneamente, foi dada especial atenção à identificação das atividades que cada aluno gostava de fazer e com quem preferia realizá-las. Através de dinâmicas e jogos, os alunos descobriram as suas preferências pessoais e as relações que mais

valorizavam, fortalecendo o autoconhecimento e a consciência sobre os gostos individuais.

Outro ponto crucial do projeto foi o reconhecimento das diferenças e semelhanças em relação aos outros. Foi promovida uma reflexão conjunta sobre as semelhanças e diferenças entre os colegas, ajudando os alunos a perceber que, apesar das diferenças, existiam muitos pontos comuns que os uniam, incentivando a empatia e a amizade.

Além disso, o projeto explorou as diferenças e semelhanças entre culturas e famílias. Os alunos tiveram a oportunidade de conhecer e aprender sobre diversas culturas e tipos de famílias, desenvolvendo uma visão mais ampla e inclusiva do mundo que as rodeia. Esta abordagem visou fomentar o respeito e a valorização da multiculturalidade, preparando-os para viver numa sociedade globalizada.

Por último, foi enfatizada a importância de cada cidadão na sociedade. Através de atividades que destacaram o papel e a contribuição de cada pessoa, os alunos entenderam a relevância do respeito e da colaboração entre todos os cidadãos. Este entendimento é essencial para que pudessem reconhecer o valor de cada indivíduo e a importância de uma convivência respeitosa e colaborativa.

Com estas atividades, pretendeu-se construir um ambiente onde os alunos aprendessem a aceitar e valorizar as diferenças, promovendo a empatia e o respeito mútuo, essenciais para a formação de uma sociedade mais justa e inclusiva.

### **3.3.3 Planificação e desenvolvimento do trabalho**

Para atingir os objetivos anteriormente mencionados, foram desenvolvidas diversas atividades focadas no aluno como um ser individual e no ambiente que o rodeia.

Destacaram-se as seguintes atividades: “Atividades que gosto de fazer com a minha família” e “Fazer um autorretrato”. A primeira atividade tinha como objetivo levar os alunos a entender que cada família tem as suas próprias características e preferências, e que gostam de realizar atividades de acordo com os seus gostos pessoais. Portanto, nem todas as famílias apreciam o mesmo tipo de atividades.

Assim, o principal objetivo desta atividade foi ajudar os alunos a compreender a diversidade de gostos e atividades realizadas em família. Para a realização da mesma, foi utilizado um recurso essencial: um PowerPoint com várias imagens de famílias a realizar diferentes atividades.



Figura 8 - Atividade "Atividades que gosto de fazer com a minha família"

Relativamente à segunda atividade, "Fazer um autorretrato", pretendeu-se que os alunos reconhecessem as suas características individuais e percebessem as diferenças em relação aos outros. Desta forma, procurou-se demonstrar que, embora todas as pessoas sejam diferentes, existem também algumas semelhanças, e que todas devem ser valorizadas justamente por essas diferenças. Assim, esta atividade reforçou, essencialmente, a importância da diversidade e do respeito pelas diferenças individuais.

Para a realização da mesma, foram utilizados os seguintes materiais: folhas brancas A4; lápis de carvão; borracha; canetas de feltro; e lápis de cor.



Figura 9 - Atividade "Fazer um autorretrato"

### 3.3.4 Avaliação

No que se refere à avaliação, foi feita no decurso das atividades, através da observação dos processos e dos resultados. A avaliação por parte dos familiares surgiu em forma de *feedback* direto, quando o diziam pessoalmente ou através das redes sociais, e indireto, quando eram os alunos que o transmitiam, por exemplo, quando diziam "os meus pais e a minha irmã gostaram muito de fazer a árvore genealógica comigo".

Além disso, em algumas das atividades desenvolvidas, procedeu-se à concretização de grelhas de observação.

Com este projeto, os alunos tiveram a oportunidade de compreender a diversidade de gostos e atividades realizadas em família, reconhecendo as características únicas de cada indivíduo e valorizando as diferenças em relação aos outros. Este processo permitiu-lhes desenvolver empatia e respeito pela diversidade, promovendo uma maior aceitação das distintas vivências e preferências de cada família. Além disso, a experiência contribuiu para o fortalecimento da identidade pessoal dos alunos, ajudando-os a perceber o valor da singularidade de cada um e a importância de conviver de forma harmoniosa com diferentes perspetivas e contextos familiares.

### **3.3.5 Divulgação**

Ao longo do projeto, as atividades realizadas foram divulgadas de duas formas: expondo algumas das atividades realizadas no interior e no exterior da sala, de forma a divulgar e partilhar com os outros (alunos, famílias, equipa educativa...); e com o registo fotográfico e partilha, num grupo fechado das redes sociais, referente à realização de cada etapa do projeto “Eu e os Outros”.

## **4. Prática de ensino supervisionada em 1.º ciclo do ensino básico (3.º ano de escolaridade)**

### **4.1 Caracterização da instituição**

A escola básica de 1.º CEB onde se realizou o estágio era uma escola pública que pertencia a um agrupamento de escolas da cidade de Santarém. Além de 1.º CEB, também possuía duas salas de educação pré-escolar, o que originava uma multiplicidade de idades (dos três aos dez anos, aproximadamente).

A instituição tinha dois pisos e um grande espaço exterior. No que toca ao interior, no piso inferior, existia: uma sala de jogos; uma casa de banho destinada ao corpo docente; uma casa de banho para os restantes funcionários; sala de arrumações; refeitório para adultos e refeitório para crianças de pré-escolar e alunos de 1.º CEB; um elevador; quatro salas (duas delas de jardim de infância e as outras duas de 1.º CEB); uma casa de banho para rapazes e outra para raparigas. Relativamente ao piso superior, tinha: uma biblioteca; um elevador (que vai até ao piso inferior); uma sala de educação especial; casa de banho de funcionários; sala de reuniões; sala de professores; um ginásio; cinco salas de 1.º CEB; e, por fim, uma casa de banho para as crianças da educação pré-escolar e para os alunos do 1.º CEB.

Já o espaço exterior era composto por: um contentor que continha uma sala de 1.º CEB; um campo de desporto; escorregas; baloiços; uma zona com telheiro e mesas de piquenique; e várias diversões para trepar.

### **4.2 Organização do ambiente educativo da sala**

#### **4.2.1 Organização do grupo**

De acordo com Piaget, as crianças dos oito aos doze anos encontram-se no estágio operatório concreto. Este período é marcado pelo início do pensamento lógico concreto e as normas sociais já começam a fazer sentido. Além disto, as crianças começam a aprender e praticar operações matemáticas simples. Assim sendo, podemos afirmar que o grupo se encontrava nesta fase de desenvolvimento.

O grupo de terceiro ano era constituído por 23 alunos, 12 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos. Destes 23 alunos, dois deles possuíam NEE e eram acompanhados regularmente por professores especializados na área. Além disso, dentro do grupo, não existiam apenas

alunos de nacionalidade portuguesa, havia dois alunos brasileiros e outro cabo-verdiano.

A nível cognitivo, alguns alunos manifestavam estar num nível de desenvolvimento superior ao esperado, notando-se a diferença quando comparadas com outros com mais dificuldades.

A nível da socialização, no geral, eram alunos sociáveis. Estavam em constante adaptação e aos poucos iam adquirindo as regras, costumes e hábitos adequados à convivência que se pretendia. Cada um deles precisava de um tempo específico para assimilar e realizar as coisas por si.

Relativamente aos seus gostos eram alunos interessados em jogos digitais, em astros e eram muito apegados à família. Para além disso, eram autónomos e independentes no que toca à sua rotina, pacíficos no que concerne à resolução de conflitos, mas, por outro lado, muito conversadores, o que, por vezes, destabilizava o ambiente dentro da sala de aula.

#### **4.2.2 Organização do espaço**

Relativamente à organização da sala, quanto ao seu interior, caracterizava-se da seguinte maneira: paredes coloridas e preenchidas com trabalhos feitos pelos alunos; janelas grandes o que privilegiava a exposição à luz natural; mesas e cadeiras adequadas ao tamanho dos alunos; tinha um quadro interativo com projetor e um quadro de ardósia; placares para afixar trabalhos dentro e fora da sala; e grandes armários para arrumação dos materiais pedagógicos (cadernos, livros, jogos, plasticinas, folhas, cartolinas e outros materiais).

Para terminar, relativamente aos recursos humanos da sala, existia apenas uma professora que era encarregue pelo grupo. Muitas vezes, quando esta não estava presente, havia um professor substituto na escola que tomava o seu papel e se encarregava do grupo.

Relativamente a professores de apoio, existiam dois alunos na sala que precisavam de apoio constante, para isso, existiam professores de educação especial que lhes prestavam auxílio em, praticamente, todas as aulas. Quando estes não estavam presentes, quem se deslocava à sala eram os auxiliares de ação educativa.

#### **4.2.3 Organização do tempo**

Segundo Santos (2013), a organização do tempo, enquanto dimensão do ambiente educativo, é também ela fator de desenvolvimento na criança, de equilíbrio

emocional e, conseqüentemente, de potencializador de melhores aprendizagens e interações, ou seja, de um desenvolvimento mais equilibrado.

No que toca às pausas: o intervalo da manhã era das 11h00 às 11h30; a hora de almoço era das 12h30 às 14h00; e, a hora de saída, era às 15h30.

Relativamente às disciplinas, estava estabelecido que à segunda-feira, das 9h00 às 10h00, trabalhava-se a disciplina de inglês; das 10h00 às 11h00, português; das 11h30 às 12h30, matemática; das 14h00 às 15h30, estudo do meio. À terça-feira, das 9h00 às 11h00, trabalhava-se a disciplina de português; das 11h30 às 12h30, educação física; das 14h00 às 15h00, matemática; das 15h00 às 15h30, educação artística. À quarta-feira, das 9h00 às 11h00, trabalhava-se a disciplina de matemática; das 11h30 às 12h30, inglês; das 14h00 às 15h00, português; das 15h00 às 15h30, educação artística. À quinta-feira, das 9h00 às 11h00, trabalhava-se a disciplina de matemática; das 11h30 às 12h30, português; das 14h00 às 15h30, estudo do meio. À sexta-feira, das 9h00 às 11h00, trabalhava-se a disciplina de português; das 11h30 às 12h30, matemática; das 14h00 às 15h00, oferta complementar; e das 15h00 às 15h30, educação artística.

### **4.3 Projeto “Os Astros”**

#### **4.3.1 Contexto do projeto**

Ao explorar o Sistema Solar, os alunos são incitados a questionar, observar e compreender o mundo que os rodeia de uma maneira mais profunda. Desenvolvem habilidades de pensamento crítico enquanto procuram respostas para perguntas como porque é que a lua tem várias fases ou porque é que só vemos o sol durante o dia.

Abordar este tema com os alunos, poderá não ser tarefa fácil, e nada melhor que as Artes Visuais para estimular e motivar os alunos na aprendizagem de conteúdos essenciais à compreensão de onde se localizam no universo, assim como conheçam o planeta onde vivem e as potencialidades que ele lhes traz.

Funenga, A. (2016) refere que, as valências da Educação Artística na formação integral do ser humano, as artes são de extrema importância no processo educativo de cada criança, na medida em que, a sua utilização ao longo da escolaridade, pode contribuir para o reforço do desenvolvimento cognitivo, motor, pessoal, social, assim como proporcionar o pensamento criativo. Além disso, segundo a autora, é muito

importante para a prática docente, integrar as expressões com as outras áreas de conteúdo e em consonância com as diferentes Áreas de Competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Numa pedagogia centrada no aluno, os principais elementos responsáveis pelas aprendizagens, são: a interdisciplinaridade, que pretende integrar as diferentes áreas do conhecimento para abordar um problema ou tema; a contextualização, que relaciona as aprendizagens com situações reais, ligando a teoria e a prática; uma aprendizagem ativa, envolvendo os alunos nas atividades práticas promovendo uma participação ativa; e a colaboração entre os alunos, incentivando a troca de ideias e o trabalho em equipa. Ao longo de todo o processo, o professor assume-se como um orientador, um guia e um mediador, apelando a uma educação democrática e partilhada do poder das decisões em sala de aula.

#### **4.3.2 Questões de base que sustentam o projeto**

O Sistema Solar é um lugar fascinante que desperta curiosidade nos alunos desde sempre. Este grupo de astros é estudado para compreendermos melhor o universo. O objetivo deste projeto foi identificar e conhecer os astros que fazem parte do Sistema Solar, como os planetas, os satélites naturais e outros corpos celestes.

Para isso, definiram-se alguns objetivos específicos. Primeiro, foi importante saber a diferença entre estrelas, planetas e satélites naturais. As estrelas, como o Sol, brilham com luz própria; os planetas, como a Terra, orbitam as estrelas; e os satélites naturais, como a Lua, orbitam os planetas. Também foi fundamental entender como o Sistema Solar se formou, pois, isso ajuda a perceber como os planetas e outros corpos celestes surgiram a partir de nuvens de gás e poeira no espaço.

Além disso, foi essencial reconhecer a Lua como o satélite natural da Terra. Outro ponto importante foi saber identificar as fases da Lua. Essas fases mudam conforme a posição da Lua em relação à Terra e ao Sol, e ajudam a compreender os movimentos no espaço.

Em resumo, estudar o Sistema Solar não é apenas aprender sobre ciência, mas também descobrir mais sobre nós mesmos e o nosso lugar no universo. Conhecer os astros que fazem parte do Sistema Solar ajuda a entender melhor a nossa existência.

### 4.3.3 Planificação e desenvolvimento do trabalho

Para alcançar os objetivos delineados e mencionados anteriormente, foram desenvolvidas várias atividades relacionadas com o tema do sistema solar. Entre elas, destacaram-se as seguintes: “Recriar, com pigmentos naturais, a obra A Noite Estrelada de Vincent Van Gogh” e “Atividade STEAM: Construção de um foguetão”.

A primeira atividade serviu como um mote para introduzir o tema dos astros. Com esta iniciativa, pretendeu-se que os alunos explorassem as possibilidades expressivas dos materiais e de diferentes técnicas, manifestando assim as suas capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas. Esta abordagem não só facilitou a compreensão do conteúdo dos astros, como também promoveu a sensibilidade artística e a apreciação da obra de Van Gogh.

Os recursos necessários para a realização desta atividade foram: pigmentos naturais (beterraba e café); imagem da obra; pincéis; folhas de papel cavalinho A4; copos de plástico; e guardanapos.



*Figura 10 - Atividade "Recriar, com pigmentos naturais, a obra A Noite Estrelada de Vincent Van Gogh"*

Relativamente à segunda atividade “Atividade STEAM: Construção de um foguetão”, pretendeu-se que os alunos produzissem soluções tecnológicas através da reutilização ou reciclagem de materiais, conseguissem ler a fita métrica, e manifestassem capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas. Para isso, os alunos foram divididos em grupos.

É ainda de referir que na “Atividade STEAM: Construção de um foguetão”, os alunos puderam aplicar na prática os conhecimentos de ciência, tecnologia, engenharia, artes e matemática. Assim, esta atividade foi criada para estimular o pensamento crítico, a resolução de problemas, a colaboração e a inovação. Ao construir um modelo de foguetão, os alunos compreenderam melhor a importância de uma boa estrutura do foguetão e as diversas variáveis que o influenciam. Além disso, tomaram consciência da relevância da exploração espacial.

Para proceder à realização desta proposta foram necessários os seguintes recursos: rolos de papel; cartolinas de várias cores; cola; tesoura; lápis de cor; canetas de feltro; lápis; borracha; computador; e projetor.

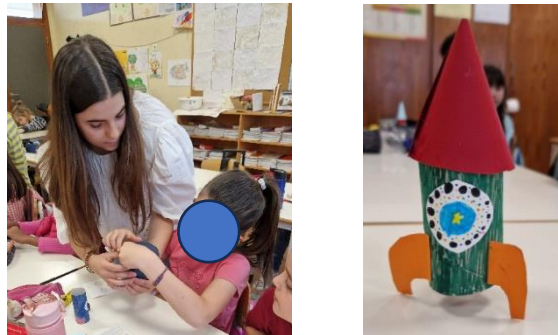


Figura 11 - Atividade "Atividade STEAM: construção de um foguetão"

#### 4.3.4 Avaliação

No que se refere à avaliação, foi feita no decurso das atividades, através da observação dos processos e dos resultados. A avaliação por parte dos familiares surgiu em forma de *feedback* direto, quando o diziam pessoalmente ou através das redes sociais, e indireto, quando eram os alunos que o transmitiam, por exemplo, quando diziam “gostei muito de mostrar os foguetões no *padlet* aos meus pais”.

Além disso, em algumas das atividades desenvolvidas, procedeu-se à concretização de grelhas de observação.

Com este projeto, os alunos adquiriram competências relacionadas com as possibilidades expressivas dos materiais e diferentes técnicas artísticas. Desenvolveram também habilidades para encontrar soluções tecnológicas através da reutilização e reciclagem de materiais, promovendo a sustentabilidade. Além disso, aprenderam a utilizar a fita métrica com precisão e aprofundaram os seus conhecimentos sobre os principais astros do sistema solar e os foguetões, ampliando tanto o seu entendimento científico como a capacidade de aplicar conceitos na prática.

#### 4.3.5 Divulgação

Ao longo do projeto, as atividades realizadas foram divulgadas de duas formas: expondo algumas das atividades realizadas no exterior e no interior da sala, de forma a divulgar e partilhar com os outros (alunos, famílias, equipa educativa...), com o registo fotográfico referente à realização de cada etapa do projeto “Os Astros” e através da partilha num *Padlet*.

## 5. Percurso de desenvolvimento profissional

Finalizar esta etapa da minha vida representa uma enorme conquista, algo que esperei praticamente desde sempre. Este momento, que durante tanto tempo foi um sonho, é agora uma realidade. Segui este caminho porque, ao longo do meu percurso enquanto aprendente, tive a sorte de encontrar uma educadora e professores que me respeitaram profundamente e sempre me apoiaram. Foram eles que me inspiraram a querer fazer o mesmo por outras crianças, transmitindo-lhes a mesma paixão pela aprendizagem e pelo crescimento pessoal. Alguns desses profissionais, que tanto me marcaram, hoje tenho o privilégio de chamar amigos e colegas.

Quando iniciei a minha formação, as minhas expectativas sobre o futuro eram ainda incertas. Não sabia exatamente o que esperar, mas o desejo de aprender e de me superar era imenso. Com o tempo, fui compreendendo a verdadeira responsabilidade que é ter uma turma nas mãos e o quão desafiador e gratificante pode ser o processo de garantir um desenvolvimento integral a todas as crianças, respeitando as suas necessidades individuais, interesses e ritmos de aprendizagem.

Para ser educadora é imprescindível uma grande dose de flexibilidade e adaptabilidade, pois cada situação e contexto traz consigo novos desafios. Aprendi que, para estar à altura dessa responsabilidade, é necessário evoluir constantemente, tanto a nível pessoal como profissional. Hoje, tenho plena consciência de que essa capacidade de adaptação e crescimento se adquire com a experiência, com a prática diária e com a vontade contínua de aprender e melhorar. Assim, estou preparada para enfrentar o futuro, com a confiança de que darei o meu melhor para formar cidadãos críticos, responsáveis e felizes.

Durante a licenciatura e o mestrado, aprendi uma vasta gama de teorias e metodologias sobre desenvolvimento e ensino, desde a literatura e a língua portuguesa até diferentes áreas da matemática, interculturalidade e várias formas de expressão artística, como teatro, dança e música. Contudo, essa aprendizagem foi maioritariamente teórica, e senti desde cedo a falta de um aspeto crucial para o meu desenvolvimento enquanto futura educadora e professora do 1.º CEB: a prática. Foi nos estágios que encontrei essa componente prática que tanto ansiava.

A possibilidade de contactar com diferentes contextos educacionais e níveis de aprendizagem ao longo dos estágios foi absolutamente essencial para entender as dinâmicas de cada ambiente escolar. Esta experiência proporcionou-me um conhecimento prático que a teoria, por si só, não poderia oferecer: desde o manuseio de documentação e planificação de aulas, à gestão de comportamento e organização da sala, passando pela compreensão das diferenças socioeconómicas e pela

comunicação eficaz com as famílias. Estas são questões que, na teoria, não são abordadas com a profundidade que realmente merecem, mas que no terreno revelam-se indispensáveis.

Ter a oportunidade de interagir com cerca de 20 crianças por estágio significou lidar com 20 personalidades únicas, 20 formas diferentes de pensar e 20 ritmos de aprendizagem distintos. Este contacto direto foi extremamente enriquecedor para mim, enquanto alguém que sempre ambicionou ser educadora e professora. Aprendi, na prática, o quanto é desafiador e, ao mesmo tempo, recompensador adaptar a minha abordagem pedagógica para responder às necessidades de cada criança, respeitando também a diversidade cultural presente nas salas de aula.

No entanto, a prática docente não é um mar de rosas. Existem momentos em que somos desafiados por outros profissionais, que por vezes nos fazem duvidar das nossas capacidades e questionar se estamos, de facto, no caminho certo. Estes momentos de dúvida e reflexão, embora difíceis, ensinaram-me a importância da resiliência e da força de vontade. A superação destas adversidades, e das "pequenas pedras" que por vezes surgem no nosso caminho, tornou-se uma parte fundamental do meu crescimento profissional. No final, foram os estágios que me proporcionaram a verdadeira compreensão de como se ensina na prática, e como essa prática é constantemente moldada pelas crianças com quem trabalhamos. Aprendi que, para ser uma boa educadora ou professora, é essencial estar sempre disposta a aprender, melhorar e adaptar-se, não só por mim, mas, acima de tudo, pelas crianças que confiam em mim para as guiar no seu percurso educativo.

Em cada um dos estágios que realizei, pude observar tanto bons como maus exemplos. Ninguém é perfeito, e não existem profissionais isentos de falhas. Cada uma das profissionais com quem trabalhei contribuiu de forma única para a minha aprendizagem, trazendo à luz aspetos diferentes da prática docente. Eram pessoas com vasta experiência, e sou grata pelos momentos que partilhámos. As boas práticas que observei ajudaram-me a compreender o que considero correto e alinhado com o que pretendo seguir no meu futuro profissional. Por outro lado, as práticas que julguei menos adequadas foram igualmente valiosas, pois permitiram-me refletir sobre os comportamentos e abordagens que quero evitar no meu percurso.

Independentemente de serem boas ou más, todas as experiências tiveram um papel crucial no desenvolvimento das minhas competências interpessoais. Através delas, aprofundei a empatia, a capacidade de comunicação assertiva, a gestão emocional e a resiliência – habilidades que considero essenciais para uma carreira de sucesso na educação.

Além disso, tanto a formação inicial como os estágios ajudaram-me a desenvolver uma importante capacidade de reflexão sobre a minha própria prática. O *feedback* que recebi, tanto por parte dos professores como dos educadores e professores cooperantes, foi essencial para que eu pudesse adotar um olhar mais crítico e construtivo em relação às minhas competências. Isso permitiu-me realizar autoavaliações constantes e implementar mudanças que, gradualmente, melhoraram o meu desempenho.

Atualmente, sinto-me cada vez mais preparada para exercer a minha profissão com confiança e dedicação. Defino-me como uma profissional apaixonada pelo que faz, sempre disposta a melhorar, quer a nível pessoal, quer a nível profissional, com o objetivo de proporcionar às crianças o melhor ambiente possível para o seu crescimento e desenvolvimento. Tenho plena consciência de que, enquanto educadora ou professora, desempenharei um papel imprescindível como facilitadora de um ambiente de aprendizagem inclusivo, onde todas as crianças, independentemente das suas origens, crenças ou capacidades, possam participar ativamente e sentir-se valorizadas.

Como referi anteriormente, a formação académica oferece-nos uma base sólida e ensina-nos muitas teorias e práticas importantes. No entanto, reconheço que, por si só, não nos prepara de forma completa para os desafios complexos e dinâmicos que enfrentamos no sistema educativo atual. O contexto escolar está em constante mudança, e, por isso, é fundamental continuar a aprender e a adaptar-me às novas exigências da profissão.

Mesmo após concluir o mestrado, sei que o meu percurso de aprendizagem não termina aqui. É essencial continuar a investir no meu desenvolvimento, especialmente em áreas que considero cruciais para o meu desempenho enquanto educadora, como a saúde infantil e as NEE. Estes são dois temas que, cada vez mais, fazem parte do quotidiano escolar, e acredito que um conhecimento aprofundado nestes domínios é indispensável para garantir um ensino inclusivo e de qualidade.

No futuro próximo, pretendo dedicar-me ao estudo e à formação nestas áreas, explorando novos recursos e estratégias que me permitam apoiar de forma eficaz todas as crianças, independentemente das suas especificidades. Planeio continuar a desenvolver-me profissionalmente através de formações, workshops, e outras oportunidades de aprendizagem contínua, para me manter atualizada e preparada para responder aos desafios que surgirem.

O meu objetivo é crescer continuamente como profissional, de modo a poder proporcionar um ambiente de aprendizagem cada vez mais seguro, inclusivo e estimulante para todas as crianças que estejam sob a minha orientação.

Em forma de conclusão, este percurso tem sido marcado por desafios, aprendizagens e crescimento, tanto a nível pessoal como profissional. Cada etapa, desde a formação académica até à prática em sala de aula, contribuiu para moldar a educadora e professora que sou hoje. As experiências vividas, tanto nos momentos de sucesso como nas adversidades, ensinaram-me a importância da resiliência, da reflexão crítica e da adaptação constante. Estou plenamente consciente da responsabilidade que esta profissão acarreta e do impacto que posso ter no desenvolvimento das crianças. O meu compromisso é claro: continuar a aprender, a melhorar e a adaptar-me, não só para enfrentar os desafios do sistema educativo, mas também para proporcionar a cada criança o apoio e as oportunidades que merece.

## Parte II - Exercício investigativo

### 1. Contextualização do exercício investigativo

Despoletado pelas vivências nos estágios durante a licenciatura em educação básica e, atualmente, no decurso do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º CEB, emerge uma interrogação constante em torno de uma problemática intrínseca e transversal. Essa problemática encontra-se enraizada na necessidade de compreender de que modo os elementos fundamentais - nomeadamente, a promoção da autonomia, o desempenho do educador de infância, a atuação do professor do 1.º CEB e a organização do ambiente educativo, conferindo particular destaque à dimensão “espaço” - influenciam a autorregulação da aprendizagem (ARA) das crianças nos primórdios da sua formação.

A organização do grupo, do espaço e do tempo constituem dimensões interligadas da organização do ambiente educativo da sala. Esta organização constituiu o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender. Importa, assim, que o/a educador/a reflita sobre as oportunidades educativas que esse ambiente oferece, ou seja, que planeie intencionalmente essa organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correções necessários (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.24).

Assim, a organização do ambiente educativo, na dimensão do espaço, desempenha um papel crucial na promoção da ARA das crianças e dos alunos por diversas razões.

Primeiramente, estimula a exploração e a descoberta, uma vez que, a disposição adequada do espaço educativo pode incentivar a curiosidade natural das crianças, proporcionando-lhes oportunidades para explorar e descobrir por si mesmas, assim, os espaços estruturados de forma a permitir a livre circulação e o acesso a diferentes materiais promovem a autonomia na escolha de atividades, desenvolvendo a capacidade de tomar decisões e de gerir o próprio processo de aprendizagem, nas

crianças. Em segundo lugar, a presença de estímulos visuais num ambiente educativo estimulante e rico em recursos educativos, desde materiais didáticos a livros e equipamentos interativos, contribui para criar um espaço enriquecedor que estimula o interesse das crianças, promovendo a concentração e o desenvolvimento de competências autorregulatórias da aprendizagem. Em terceiro lugar, a organização do espaço permite estabelecer rotinas e procedimentos claros, ou seja, facilita a previsibilidade para as crianças. A previsibilidade é um elemento-chave para a ARA, pois proporciona um ambiente seguro e estável, no qual as crianças podem antecipar as atividades e comportamentos esperados, promovendo um maior controlo sobre o seu processo de aprendizagem. Em quarto lugar, a organização do ambiente educativo desenvolve competências sociais. A disposição do espaço pode facilitar interações sociais positivas entre crianças, promovendo o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. Além disso, a colaboração e a comunicação entre os pares, incentivadas por um ambiente propício, contribuem para o desenvolvimento da autorregulação emocional e social.

Quanto ao papel do docente, este desempenha várias funções cruciais na organização do ambiente educativo para promover a ARA.

O docente é responsável por planear e organizar o espaço de forma a criar um ambiente propício à ARA. Isso inclui a seleção cuidadosa de materiais, a definição de áreas específicas de aprendizagem e a criação de rotinas consistentes. Além disso, desempenha um papel ativo na mediação do processo de aprendizagem, orientando as crianças na exploração do ambiente, desta forma, ao oferecer suporte e direcionamento quando necessário, contribui para o desenvolvimento das competências autorregulatórias da aprendizagem.

Através da observação contínua, o docente pode ajustar a organização do espaço de acordo com as necessidades específicas das crianças. Esta adaptabilidade é fundamental para garantir que o ambiente favoreça o desenvolvimento da ARA. É de referir ainda que, o mesmo pode integrar estratégias pedagógicas que promovam ativamente o desenvolvimento da ARA, como a reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem, o estabelecimento de metas pessoais e a autoavaliação.

Em forma de conclusão, a organização do ambiente educativo, aliada à intervenção consciente do docente, cria as condições ideais para que as crianças desenvolvam e aprimorem as competências autorregulatórias da aprendizagem durante os anos iniciais de formação.

## 2. Enquadramento teórico

### 2.1 A autorregulação da aprendizagem e a promoção da autonomia na infância

Berk, Mann e Ogan (2006), Bodrova e Leong (2007) e Bronson (2000), citados por Piscalho (2021), afirmam que

A capacidade de o ser humano desenvolver os seus próprios sistemas de autorregulação começa quando começa a vida, já que a criança nasce equipada com certos mecanismos que guiam o seu desenvolvimento e a sua adaptação ao meio. Com a maturação e a experiência, a criança vai-se tornando cada vez mais proativa e com mais controlo sobre o seu mundo, nas suas emoções, comportamentos e processos mentais (p. 16).

Nas palavras de Zimmerman (1989, 2000, 2002, como citado em Piscalho, 2021), a ARA pode ser definida como um processo dinâmico e aberto que implica a participação dos/as intervenientes ativamente na sua aprendizagem. Ademais, segundo Agina, Tennyson e Kommers (2013, como citados em Piscalho, 2021), a ARA, como as três palavras sugerem, enfatiza a autonomia do aprendiz que monitoriza, dirige e regula as ações em direção aos objetivos de aquisição de informações, ampliando a experiência e o autoaperfeiçoamento.

Entende-se também a ARA como a capacidade que cada criança desenvolve para monitorizar, regular e controlar os seus próprios processos cognitivos, afetivos e comportamentais durante o processo de aprendizagem. Por outras palavras, trata-se da competência que o aprendiz possui para gerir ativamente os seus recursos e estratégias de aprendizagem, definindo metas, selecionando e aplicando estratégias adequadas, avaliando o seu progresso e ajustando o seu comportamento em função dos objetivos de aprendizagem estabelecidos. De acordo com Piscalho (2021), este processo pressupõe que a criança se conheça enquanto aprendiz e que avalie as exigências de cada tarefa.

Além disso, é de referir que este conceito destaca a importância da autonomia no processo de adquirir conhecimento e desenvolver competências.

De acordo com Trueba (2015, como citado em Menezes, 2023) a base subjacente à autonomia, no seu sentido mais profundo, está relacionada com a

premissa de que as crianças devem ser participantes ativos, com pontos de vista, opiniões e pensamento crítico.

Nas palavras de Silva et al. (2016):

O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades (p.9).

Portanto, ao reconhecer e valorizar a criança como sujeito do processo educativo e ao promover a sua autonomia, os educadores e pais contribuem para o desenvolvimento integral da criança, preparando-a para enfrentar os desafios da vida adulta com confiança, iniciativa e capacidade de autogestão.

Desta forma, Mogilka (1999, como citado em Menezes, 2023), defende o conceito de autonomia como uma competência que consiste na capacidade de o indivíduo definir as suas próprias regras e limites, sem que estes precisem de ser impostos por outro: significa que aquele agente é capaz de se autorregular.

Silva et al. (2016) referem que o processo de construção da autonomia envolve uma partilha de poder entre o/a educador/a e as crianças, que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo, progressivamente, responsabilidade pela segurança e bem-estar.

Segundo Lecaldare et al. (2016, como citados em Menezes, 2023), o suporte à autonomia é muito importante desde os primeiros anos, uma vez que é nessa altura que as crianças se começam a afirmar, a querer fazer escolhas e a perseguir os seus interesses.

Assim sendo, nas palavras de Gonçalves (2015, p.26), a autonomia só se constrói quando são potenciadas oportunidades de aprendizagem desafiadoras para a criança e que impulsionam o seu desenvolvimento, conferindo-lhe segurança e liberdade nas suas tomadas de decisão.

Deste modo, Ferri (2015, como citado em Menezes, 2023), diz que é essencial que o adulto escute as crianças e tente perceber as suas curiosidades cognitivas.

Em suma, a participação ativa da criança no processo de aprendizagem, aliada à promoção da autonomia contribui para o desenvolvimento de indivíduos autónomos, criativos e críticos, capazes de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

## **2.2A organização do ambiente educativo - dimensão espaço**

Segundo Silva et al. (2016), o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive. Desta maneira, a interação entre as crianças e o meio em que se inserem desempenha um papel fundamental na formação da identidade pessoal e de habilidades sociais e cognitivas das crianças. Essa dinâmica de interação pode ser maximizada através de práticas educativas que incentivem a ARA e a responsabilidade. Ao criar espaços de aprendizagem que fomentem a autonomia, os educadores e os professores não só facilitam a adaptação das crianças ao seu ambiente, mas também promovem o desenvolvimento de competências fundamentais para a sua formação integral.

Em termos práticos, a promoção da ARA implica a criação de espaços de aprendizagem que incentivem a autonomia e a responsabilidade nas crianças. Segundo Silva et al. (2016):

O conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo, o que implica que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado, participando nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar. Esta apropriação do espaço dá-lhes a possibilidade de fazerem escolhas, de utilizarem os materiais de diferentes maneiras, por vezes imprevistas e criativas, e de forma cada vez mais complexa (p.26).

Portanto, a organização do espaço deve considerar os seguintes aspetos: i) A sala deve estar dividida em áreas distintas, permitindo que as crianças explorem uma variedade de atividades e interesses, pois, segundo Hohmann e Weikart (2011, como citados em Menezes, 2023), ao definirmos áreas de interesse, permitimos que as crianças façam escolhas e tomem iniciativas, tornando-se mais autónomas, e que estabeleçam relações sociais; ii) Os materiais educativos devem estar ao alcance das crianças, dispostos de forma acessível, para que consigam escolher as suas atividades livremente, no entanto, em conformidade com os mesmos autores referidos anteriormente, é essencial que existam materiais suficientes em cada área que possibilitem que várias crianças brinquem em simultâneo; iii) O espaço deve ser adaptável às necessidades e interesses das crianças. Desta forma, o adulto responsável

deve permitir a sua reorganização ao longo do tempo, uma vez que, nas palavras de Post e Hohmann (2011, como citados em Menezes, 2023), o ambiente necessita de proporcionar ordem e flexibilidade se quiser responder aos interesses das crianças sempre em mudança, promover escolhas que aquelas vão fazendo e ajudá-las a ganhar a sensação de controlo sobre o mundo imediato. Como afirmam Silva et al. (2016):

A reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação dos espaços permite que a sua organização vá sendo modificada, de acordo com as necessidades e evolução do grupo. Esta reflexão é condição indispensável para evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças (p.26).

A par da organização e adequação do espaço, também os materiais educativos desempenham um papel crucial na promoção da ARA das crianças, pois fornecem oportunidades concretas para que desenvolvam habilidades cognitivas, emocionais e sociais importantes para regularem o seu próprio comportamento e aprendizagens. Em conformidade com Silva et al. (2016):

A importância dos materiais na aprendizagem das crianças implica que o/a educador/a defina prioridades na sua aquisição, de acordo com as necessidades das crianças e o projeto curricular de grupo. A progressão do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, ao longo do ano, levará à introdução de novos espaços e materiais, que sejam mais desafiadores e correspondam aos interesses que vão sendo manifestados (p.26).

Além disso, Oliveira-Formosinho (1998; 2012, como citado em Valadas, 2017), defende que

esses materiais devem ser então variados e de fácil acesso às crianças, para que estas os possam explorar e que, a partir das experiências provenientes do seu contacto com esses materiais, construam e reconstruam o seu próprio conhecimento, sendo agentes ativos na sua aprendizagem. (p.31)

Já no que toca ao ambiente educativo, Maura (2008, como citado em Valadas, 2017), afirma que

o ambiente educativo deve ser rico nos materiais que oferece, isto é, não apresentar materiais em excesso, mas sim materiais em bom estado físico, adequados e diversificados de acordo com os interesses, capacidades e perspectivas de aprendizagem e desenvolvimento do grupo e com valor pedagógico (p.31).

Deste modo, os materiais educativos fornecem, às crianças, oportunidades para explorar, experimentar, resolver problemas, colaborar e interagir de maneira construtiva, por isso, ao oferecer uma variedade de materiais que desafiem e envolvam as crianças, o professor e o educador, apoiam o desenvolvimento de habilidades de ARA que são fundamentais para o sucesso académico, social e emocional das crianças.

É ainda de referir que existem diferenças na organização do espaço e nos recursos materiais disponíveis, nomeadamente entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB.

Nas palavras de Alarcão (2008, p. 205), se a educação pré-escolar tem uma função predominantemente socializadora, a escolarização básica é orientada para a estruturação dos saberes de base, indispensáveis a cada cidadão.

Começando pelo espaço físico, na educação pré-escolar as salas são, geralmente, idealizadas para serem espaçosas, coloridas, com uma organização por áreas de desenvolvimento, em que existem áreas de jogos e atividades e áreas que fomentem a reunião do grupo. Assim, o ambiente deve ser acolhedor, adaptando-se às crianças e às suas necessidades. Além disso, os materiais disponíveis são mais orientados para a exploração sensorial, brincadeiras livres e expressão artística. Já no 1.º CEB, as salas são, usualmente, mais estruturadas, não apresentam áreas distintas de aprendizagem, têm um carácter menos flexível no que toca à liberdade de circulação, ou seja, existem mesas com lugares marcados, apresentam materiais mais direcionados para atividades curriculares, incluindo livros e materiais de escrita.

Em suma, enquanto a educação pré-escolar se centra na flexibilidade e exploração, o 1.º CEB assume uma abordagem mais estruturada e formal, preparando as crianças para os desafios escolares futuros.

### **2.3O papel do educador de infância e do professor do 1.º CEB nas (des)continuidades educativas**

De acordo com, Oliveira-Formosinho (2014), os ambientes educativos têm impacto diferenciado na aprendizagem-em-ação, no aprendiz em desenvolvimento e nas conquistas da aprendizagem. Assim, tanto o educador de infância como o professor do 1.º CEB têm o dever de criar ambientes de aprendizagem que sejam acolhedores, seguros e desafiantes. Esses ambientes devem encorajar a exploração, a experimentação e a tomada de decisões por parte das crianças.

Deste modo, tal como refere Freire (1996, como citado em Menezes, 2023) o papel do educador não é o de mero transmissor de conhecimentos, mas sim o de criar possibilidades para a sua própria produção ou construção.

É do dever do educador e do professor promover a autonomia e a ARA nas crianças, isto significa capacitar os alunos a assumirem responsabilidades pelas suas próprias ações, decisões e aprendizagens.

De acordo com Pinedo-González, Cañas-Encinas e García-Martín (2019, como citados em Piscalho (2021)

o/a docente, no processo de ensino e de aprendizagem, deve garantir que os/as aprendentes adquiram progressivamente a competência de aprender a aprender, que inclui capacidades como: iniciar, organizar e persistir na aprendizagem; organizar e gerir a aprendizagem; conhecer e controlar os próprios processos para ajustá-los aos tempos e exigências das tarefas e atividades que levam à aprendizagem; refletir e tornar-se consciente dos processos mentais envolvidos nessa aprendizagem. (p.49)

Veiga Simão (2008, como citado em Piscalho e Simão, 2014), afirma que

para promover nos alunos o conjunto de competências gerais e específicas, temos de privilegiar a regulação contínua das aprendizagens: regulação no sentido de adequação da ação desenvolvida por cada professor às necessidades e dificuldades que o aluno apresenta no seu processo de aprendizagem, mas também ARA exercida pelo próprio estudante no seu percurso de aprendizagem com a finalidade de ir construindo um sistema

peçoal para aprender e melhorar progressivamente; contínua, porque esta regulação não constitui um momento específico da ação pedagógica e tem de ser encarada como uma componente permanente (p.99).

Além disso, Cunha e Fernandes (s.d, como citados em Oliveira, 2022), declaram que

a escuta ativa e o envolvimento das crianças nos processos de tomada de decisão implicam que o educador assuma uma atitude crítica e reflexiva, questionando as práticas e atitudes dos adultos, visto que as dimensões promotoras de participação são condicionadas pelos adultos responsáveis, sendo assim refletida a imagem que o educador tem sobre a importância da participação nas condições por este proporcionada (p.8).

Ainda segundo as palavras de Oliveira (2022), o educador deve ter disponibilidade a atenção às necessidades, interesses e ao nível de desenvolvimento, assumindo um espírito empático e escuta ativa, é assim essencial que uma educadora promotora de participação observe as crianças, de modo a conhecê-las.

Cardona (1999), alega que para existir uma participação ativa das crianças, é fundamental a existência de uma estruturação espaço-temporal bem definida e explícita, que lhes permita um funcionamento autônomo, dentro da sala de atividades.

Desta forma, a participação das crianças no processo educativo é essencial para promover um ambiente de aprendizagem inclusivo, participativo e estimulante, onde cada criança é reconhecida como um indivíduo único e valorizado pelas suas contribuições únicas. Ao dar voz e autonomia às crianças, estamos a construir as bases para uma sociedade mais justa, democrática e equitativa.

Nas palavras de Filipe, Silva e Gomes (2021), a participação da criança na gestão da dinâmica social do grupo/turma e do currículo constitui ainda uma opção que potencia a criação de climas democráticos e o sentido de pertença. Consoante os mesmos autores, promover a participação das crianças requer apoiar as iniciativas independentes de cada uma, mas também ajudar a aprimorar as suas competências em situações de grupo, desenvolvendo aptidões sociais, emocionais e de cidadania.

Segundo Hohmann e Weikart (2011, como citados em Filipe, Silva e Gomes, 2021), é ainda importante referir que quando as crianças são livres para fazer escolhas

e para dar a sua opinião, o conflito entre adulto-criança provoca experiências cooperativas e de aprendizagem.

Como afirmam Moraes, Mouraz, & Cosme (2017), ter voz e ter protagonismo implica experienciar diariamente a possibilidade de colaborar nas tomadas de decisão, no planeamento, organização e vivência do quotidiano.

Em forma de conclusão, a necessidade de dar voz ativa às crianças no seu processo de aprendizagem é fundamental para construir um ambiente educativo que promova o desenvolvimento integral dos alunos. Permitir que as crianças participem ativamente no processo educativo não apenas fortalece a sua autoestima e autonomia, mas também promove uma aprendizagem autorregulada mais significativa, colaborativa e democrática. Portanto, é imperativo que os educadores, os professores, pais e sociedade como um todo reconheçam a importância de valorizar e promover a participação das crianças no processo educativo, criando oportunidades significativas para que elas se envolvam ativamente na construção do seu próprio conhecimento e no desenvolvimento de competências essenciais para a vida.

### **3. Método**

#### **3.1 Pertinência e tipo do estudo**

Este estudo é de carácter investigativo misto (quantitativo e qualitativo), ou seja, combina elementos de dois tipos de pesquisa: exploratória e descritiva.

Segundo Creswell (2009, p.23), a pesquisa de métodos mistos é uma abordagem de investigação que combina ou associa formas qualitativas e quantitativas, esta envolve pressupostos filosóficos, o uso de abordagens qualitativas e quantitativas e a mistura de ambas as abordagens num estudo.

Os estudos descritivos são projetados para descrever características, comportamentos ou fenómenos específicos com mais detalhes. São exemplos deste estudo, os questionários estruturados e análises estatísticas.

Já os estudos exploratórios são realizados quando o investigador quer explorar um fenómeno ou problema sobre o qual há pouco conhecimento prévio. Geralmente, envolve métodos como entrevistas não estruturadas, observações e análises de documentos.

Ao combinar elementos desses dois tipos de estudos, um estudo investigativo misto exploratório e descritivo procura obter uma compreensão mais aprofundada de um fenómeno, enquanto também descreve as suas características e padrões com mais

detalhes. Geralmente é feito através da utilização de uma variedade de métodos de recolha de dados quantitativos e qualitativos.

Relativamente à pertinência deste estudo, verifica-se uma escassez de investigações na área da organização do ambiente educativo, mais propriamente, o espaço como promotor da ARA das crianças. Desta forma, considera-se oportuno efetuar uma pesquisa/investigação neste ramo, na medida em que é uma mais-valia aprofundar conhecimentos acerca do desenvolvimento das crianças.

### **3.2 Questões de investigação e objetivos**

De acordo com Silva et al. (2016) o conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo, o que implica que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado, participando nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar. Esta apropriação do espaço dá-lhes a possibilidade de fazerem escolhas, de utilizarem os materiais de diferentes maneiras, por vezes imprevistas e criativas, e de forma cada vez mais complexa.

Segundo Ferreira, Veiga Simão e Lopes da Silva (2015, como citados em Piscalho, 2021) a ARA, é um requisito fundamental para a obtenção bem-sucedida de conhecimentos e capacidades em contexto educativo e, além disso, na aprendizagem ao longo da vida. Isso implica reflexão, afetos e ação.

De acordo com Agina, Tennyson e Kommers (2013, como citados em Piscalho, 2021) a ARA enfatiza a autonomia do/a aprendiz que monitoriza, dirige e regula as ações em direção aos objetivos de aquisição de informações, ampliando a experiência e o autoaperfeiçoamento.

Assim, definiu-se a seguinte questão de investigação:

*Como pode a organização do ambiente educativo, sobretudo o espaço, promover a autorregulação da aprendizagem das crianças nas transições educativas (educação pré-escolar e 1.º CEB)?*

Sendo que os objetivos desta pesquisa são:

- compreender como a organização do ambiente educativo, na vertente espaço, pode promover a ARA das crianças;
- conhecer o papel dos educadores e professores na organização do espaço com vista à promoção da ARA das crianças no jardim de infância e 1.º CEB.

De facto, acredita-se que ao responder a estas questões está-se, certamente, a contribuir para o avanço da investigação sobre o espaço como promotor da ARA das crianças na educação pré-escolar e no 1.º CEB.

### **3.3 Desenho da investigação**

Para operacionalizar a questão de investigação e objetivos propostos, desenvolveram-se três estudos:

**Estudo 1** - Observação da “*Check List of Independent Learning Development*” (CHILD), em crianças da educação pré-escolar e do ensino do 1.º CEB.

**Estudo 2** - Perspetivas de educadores de infância e professores do 1.º CEB face às potencialidades do espaço na promoção da ARA, nas crianças da educação pré-escolar e do ensino do 1.º CEB (questionário).

**Estudo 3** - Perspetivas das crianças na educação pré-escolar e no ensino 1.º CEB sobre a organização do ambiente educativo, na vertente espaço (*focus group*).

Dando conta de como se processou o exercício investigativo, no **Estudo 1**, analisou-se a evolução das competências autorregulatórias em crianças da educação pré-escolar e do 1.º CEB, utilizando a *checklist* CHILD. O **Estudo 2** focou-se em investigar as perceções de 30 professores do 1.º CEB e 31 educadores de infância, através de um questionário online que abordou a organização do ambiente educativo como promotor da autorregulação da aprendizagem (ARA) nas crianças. Por fim, no **Estudo 3**, foram realizados dois *focus groups*, que possibilitaram compreender as perspetivas de cinco crianças da educação pré-escolar e de cinco alunos do 1.º CEB sobre a organização do ambiente educativo e a gestão do espaço. É de referir que os participantes dos *focus groups* mantiveram-se separados, estando organizados por contextos.

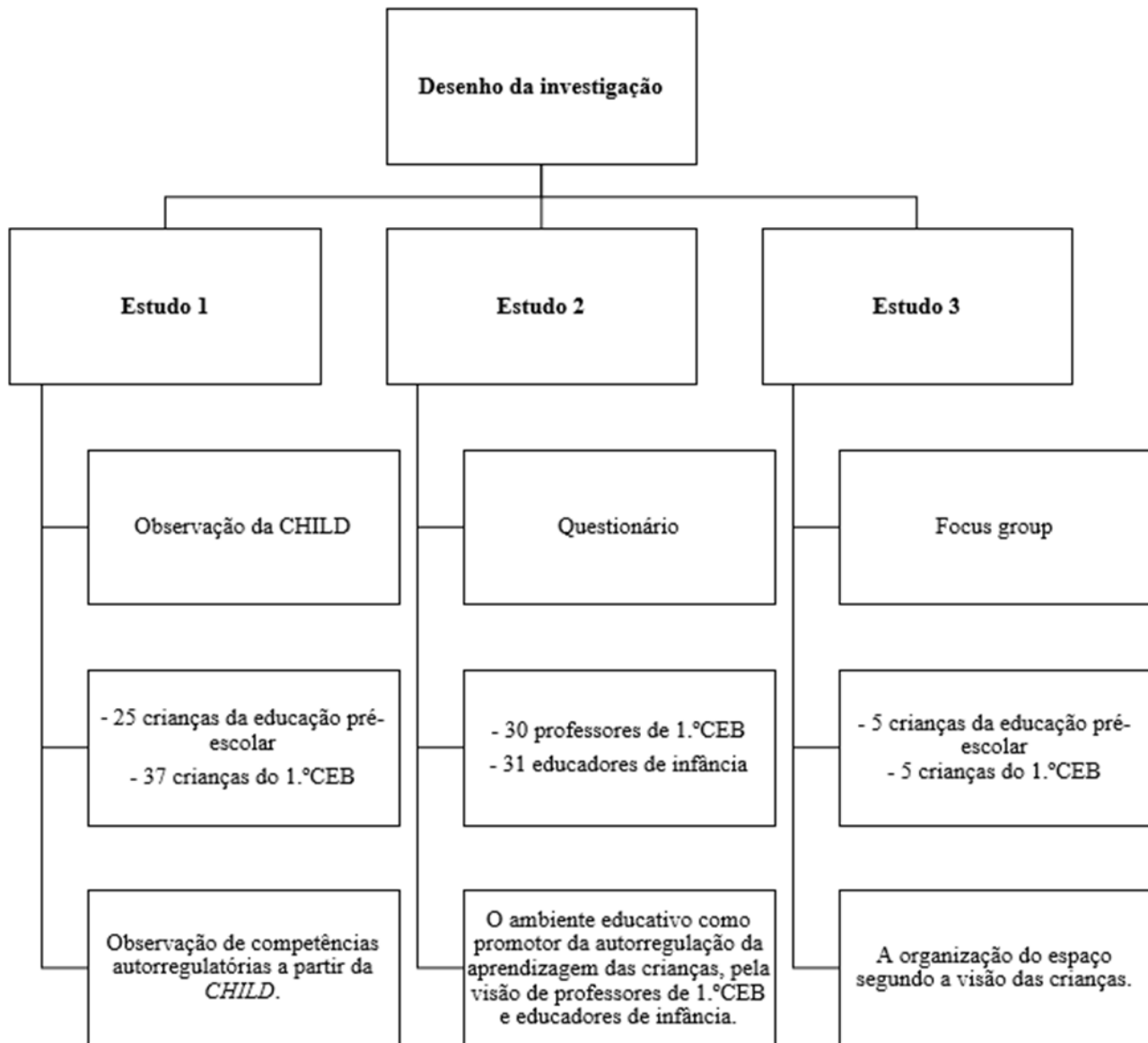


Figura 12 - Desenho da Investigação

### 3.3.1 Método do estudo 1

#### 3.3.1.1 Contexto e participantes

Relativamente aos participantes deste estudo, a seleção não foi feita com base no seu grau de desenvolvimento, ou seja, não ocorreu de forma estratégica. Esta abordagem foi adotada para garantir uma amostra representativa do grupo, permitindo observar uma variedade de competências e comportamentos. Assim, foram observadas todas as crianças pertencentes ao grupo da educação pré-escolar, assim como as do 1.º CEB nos 1.º e 3.º anos de escolaridade. As idades das crianças variavam entre os três e os nove anos.

*Quadro 1 - Observação da CHILD*

Observação da CHILD		
Crianças da educação pré-escolar e alunos do ensino do 1.ºCEB		
Educação pré-escolar (3-4 anos)	1.º CEB	
	1.º ano	3.º ano
25 crianças	14 alunos	23 alunos

#### 3.3.1.2 Processos de recolha e tratamento de dados

Neste ponto do trabalho, descrever-se-á o instrumento e explicitar-se-á o procedimento metodológico utilizado em termos de recolha e tratamento dos dados, que se centram na recolha de dados através da observação a partir da CHILD.

##### 3.3.1.2.1 Instrumentos

O instrumento utilizado neste estudo foi a CHILD. Esta forma de recolha de dados não possui referências suficientes em Portugal, no entanto tem sido muito referida em estudos internacionais.

Segundo Whitebread et al. (2004, 2009, como citados em Piscalho, 2021), A sua construção nasceu da constatação quer do facto de um instrumento de observação ser uma ferramenta que pode ser utilizada por educadores/as de infância e professores/as, quer pelos primeiros indícios da sua validade externa como uma medida de metacognição e ARA em crianças pequenas (p. 119).

Em termos da sua utilização, a CHILD, segundo Piscalho (2021), permite aos docentes: potencializar estratégias cognitivas, emocionais, sociais e motivacionais; identificar crianças que necessitam de apoio adicional ou atenção diferenciada; perceber aspetos que requerem intervenções específicas; e obter uma visão clara sobre o funcionamento do grupo em geral (p. 120).

Para isto, contém uma lista de 22 itens descritivos de processos a serem observados que estão divididos por quatro dimensões de ARA: emocional, pró-social, cognitivo e motivacional.

Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente (CHILD)  
(Whitebread et al., 2009, adaptado por Piscalho e Veiga Simão, 2014)



Nome da criança:		Idade:	Docente   Estagiário/a:			
Data:		Escola/ Contexto:				
		Sempre	Usualmente	As vezes	Nunca	Comentário
<b>Emocional</b>						
1	Consegue falar sobre o próprio comportamento e o comportamento dos outros e as consequências que advêm dos mesmos.					
2	Aborda novas tarefas de forma confiante.					
3	Consegue controlar a atenção e resistir à distração.					
4	Monitoriza o seu progresso e procura ajuda de forma apropriada.					
5	Persiste face a dificuldades.					
<b>Pro-social</b>						
6	Negoceia quando e como executa tarefas.					
7	Consegue resolver problemas sociais com os pares.					
8	Partilha e dá a vez de forma independente.					
9	Envolve-se em atividades cooperativas independentes com os pares.					
10	Está ciente dos sentimentos dos outros, ajuda e conforta.					
<b>Cognitivo</b>						
11	Está ciente dos próprios pontos fortes e fraquezas.					
12	Consegue falar sobre a forma como fizeram algo ou o que aprenderam.					
13	Consegue falar sobre atividades planeadas para o futuro.					
14	Consegue fazer escolhas e tomar decisões fundamentadas.					
15	Faz perguntas e sugere respostas.					
16	Utiliza estratégias ensinadas previamente.					
17	Adota linguagem que ouviu previamente para usufruto próprio.					
<b>Motivacional</b>						
18	Encontra o próprios recursos sem a ajuda de um adulto.					
19	Desenvolve maneiras próprias de executar tarefas.					
20	Inicia atividades.					
21	Planifica as próprias tarefas, objetivos e metas.					
22	Gosta de resolver problemas.					
Outros Comentários:						

Figura 13 - Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente (CHILD)

### **3.3.1.2.2 Procedimento de recolha de dados**

O processo investigativo foi desenvolvido ao longo de três semestres do mestrado, sendo conduzido em diferentes fases. A pesquisa teve início no segundo semestre, com a aplicação do instrumento CHILD na educação pré-escolar, e prosseguiu durante o terceiro e quarto semestre no contexto do 1.º CEB. O uso da *checklist* de observação permitiu a recolha de dados em situações reais, envolvendo diversos grupos de crianças através de observações naturalistas.

Cada criança foi observada duas vezes com este instrumento: a primeira avaliação ocorreu sempre no início de cada estágio e a segunda no final. Esse procedimento possibilitou a análise da evolução das competências autorregulatórias das crianças, permitindo verificar se houve ou não um desenvolvimento ao longo do tempo.

### **3.3.1.2.3 Procedimento de tratamento de dados**

De acordo com Miles e Huberman (1984, como citados em Piscalho, 2021), os três pilares essenciais de qualquer procedimento qualitativo são a redução, a apresentação/organização dos dados e a interpretação dos dados recolhidos.

Desta forma, no âmbito do tratamento de dados deste estudo, iniciou-se com a contagem das respostas em cada lista, categorizando os termos "sempre", "usualmente", "às vezes" e "nunca". Este processo permitiu uma visão clara das frequências de cada resposta em diferentes contextos de estágio.

Posteriormente, os dados foram tabulados e inseridos no Excel para facilitar a análise e a criação de representações gráficas. Cada observação foi representada graficamente, detalhando os resultados obtidos em cada contexto de estágio. Esses gráficos foram então examinados para extrair conclusões sobre as tendências e variações observadas.

Na etapa de análise dos gráficos, foram identificados padrões significativos e discrepâncias entre os diferentes contextos de estágio. Essa análise proporcionou uma compreensão mais profunda das respostas dos participantes e das dinâmicas presentes em cada contexto.

Por fim, com base nos resultados obtidos, foi possível formular uma conclusão geral. Esta conclusão comparou as observações feitas nos diferentes contextos de estágio, destacando semelhanças e diferenças nos registos.

Este processo sistemático de tratamento de dados não só permitiu uma análise rigorosa das respostas recolhidas, mas também ofereceu uma base sólida para

entender melhor as dinâmicas subjacentes aos diferentes contextos de estágio estudados.

### **3.3.2 Método do estudo 2**

#### **3.3.2.1 Contexto e participantes**

De acordo com Sá et al. (2021), na impossibilidade de abranger toda a população num estudo, deve-se estabelecer uma amostra (p. 22). Para o presente estudo, foi selecionada uma amostra composta por cerca de 61 participantes, incluindo educadores de infância e professores do 1.º CEB.

A escolha desta amostra foi realizada de forma aleatória, uma vez que o questionário foi disponibilizado em fóruns e outras plataformas, permitindo que os participantes respondessem livremente, de acordo com a sua disponibilidade e interesse. Esta abordagem favoreceu uma maior diversidade de opiniões, uma vez que qualquer profissional da área pode participar, independentemente da sua localização ou contexto.

O processo de recolha de dados foi encerrado assim que se totalizaram 61 respostas completas. A disponibilização do questionário em plataformas online facilitou a participação e garantiu uma recolha de dados eficiente.

A opção por uma amostra aleatória, juntamente com o uso do questionário online, foram estratégias pensadas para facilitar o processo de recolha de dados, permitindo uma análise útil e representativa das perspetivas dos educadores de infância e dos professores do 1.º CEB sobre a organização do ambiente educativo e a promoção da ARA.

*Quadro 2 - Questionário a educadores de infância e professores de 1.ºCEB*

Questionário a educadores de infância e professores de 1.º CEB	
Educadores de infância	Professores de 1.º CEB
31	30

### **3.3.2.2 Processos de recolha e tratamento de dados**

Neste ponto do trabalho, descreve-se o instrumento utilizado e explicita-se o procedimento metodológico aplicado na recolha e tratamento dos dados, com foco na realização de um questionário junto de educadores de infância e professores do 1.º CEB.

#### **3.3.2.2.1 Instrumentos**

De acordo com Carmo e Ferreira (2008), Coutinho (2011) e Gonçalves (2004), como citados em Sá et al. (2021),

recorre-se ao inquérito por questionário quando pretendemos inquirir um conjunto de indivíduos sobre uma determinada realidade ou fenómeno social, tendo em vista a caracterização de traços/elementos identificadores de uma população, com o objetivo de se proceder a inferências e a generalizações (p. 17).

O questionário aplicado a educadores de infância e professores do 1.º CEB teve como objetivo compreender como elementos fundamentais — em particular, a promoção da autonomia, o papel do educador de infância, a atuação do professor do 1.º CEB e a organização do ambiente educativo, com especial destaque para a dimensão "espaço" — influenciam a ARA das crianças nas etapas iniciais da sua formação. Esta abordagem permitiu alinhar as questões do questionário com os objetivos da investigação, assegurando a relevância das informações obtidas.

#### **3.3.2.2.2 Procedimento de recolha de dados**

De acordo com Batista e Sousa (2011, como citados em Sá et al., 2021), as técnicas de recolha de dados são caracterizadas como “procedimentos operatórios rigorosos, bem definidos, transmissíveis”, adaptados ao tipo de problema e aos fenómenos em estudo (p. 15). Para assegurar a eficácia na recolha de dados, é fundamental que o processo seja cuidadosamente organizado.

A planificação do inquérito por questionário deve considerar a definição clara do problema a investigar, dos objetivos, das hipóteses de estudo (quando aplicável), do

método, da população em estudo e da amostra, conforme referem Brito (2012), Coutinho (2011), Gonçalves (2004) e Hill (2014) citados em Sá et al. (2021) (p. 21).

Morgado (2013, como citado em Sá et al., 2021) sugere que um questionário se estruture em três secções distintas:

- **Introdução:** Apresentação do investigador, do tema, dos objetivos e da problemática, de forma clara e acessível, demonstrando o valor acrescentado que o inquérito pode trazer à investigação.
- **Dados Pessoais e Profissionais:** Recolha de dados descritivos essenciais para a caracterização sociodemográfica da amostra (profissão, idade, etc.).
- **Secções Temáticas:** Conjunto de perguntas com foco homogéneo, destinadas a recolher opiniões, perceções, atitudes e expectativas dos inquiridos em relação à problemática em estudo.

É importante destacar que uma das etapas deste processo consiste em avaliar se as respostas do questionário são suscetíveis de análise, o que permite a progressão para a fase seguinte: o tratamento dos dados.

### **3.3.2.2.3 Procedimento de tratamento de dados**

O tratamento dos dados deste estudo iniciou-se com a transferência de toda a informação recolhida para um documento Excel. Este processo permitiu organizar os dados de forma clara e acessível, facilitando as etapas seguintes da análise.

Com os dados inseridos no Excel, foi possível extrair as informações relevantes das respostas fechadas, como idade, formação académica, localidade, entre outros fatores. Através de ferramentas de análise do Excel, foram criados gráficos que ilustraram de forma visual as tendências e distribuições observadas nestas variáveis. Esta representação gráfica permitiu uma análise mais intuitiva e detalhada das características dos participantes, o que forneceu uma base sólida para a interpretação dos resultados.

Quanto às respostas abertas, os dados foram cuidadosamente categorizados com base nos objetivos de investigação. Este processo consistiu em agrupar as respostas por temas e ideias chave, de forma a facilitar a sua análise e a extrair padrões relevantes para o estudo.

Após esta categorização, as respostas foram analisadas e descritas em detalhe, utilizando exemplos representativos para ilustrar os pontos principais. Esta abordagem ajudou a contextualizar as respostas dos participantes, destacando aspetos específicos da sua experiência e perceção que se alinhavam com os objetivos de investigação.

Por fim, elaborou-se uma conclusão geral, que relacionou as respostas sobre a ARA das crianças com o papel desempenhado pelos educadores e professores.

### **3.3.3 Método do estudo 3**

#### **3.3.3.1 Contexto e participantes**

Sendo este um estudo de natureza qualitativa, torna-se difícil inquirir um número muito elevado de participantes, pelo que é fundamental selecionar de forma conveniente os participantes a integrar no estudo. Segundo Morgan (1997, 1998, como citado em Silva, Veloso e Keating, 2014), à semelhança de outros métodos qualitativos, os *focus group* assentam em amostras intencionais, selecionando aqueles participantes que à partida se prevê que gerem discussões o mais produtivas possível (p.183).

No que diz respeito aos participantes deste *focus group*, foram selecionadas: cinco crianças da educação pré-escolar com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos; e cinco alunos do ensino do 1.ºCEB com idades compreendidas entre os oito e os nove anos.

*Quadro 3 - Focus group*

<b>Focus group</b>	
Crianças da educação pré-escolar e alunos do ensino do 1.ºCEB	
Educação pré-escolar	1.º CEB
Criança 1	Aluno 1
Criança 2	Aluno 2
Criança 3	Aluno 3
Criança 4	Aluno 4
Criança 5	Aluno 5

#### **3.3.3.2 Processos de recolha e tratamento de dados**

Neste ponto do trabalho, descreve-se o instrumento e explicita-se o procedimento metodológico utilizado em termos de recolha e tratamento dos dados, que se centram na recolha de dados através do *focus group*.

### 3.3.3.2.1 Instrumentos

O *focus group* foi a técnica escolhida para este estudo. Segundo Gibbs (1997) e Morgan (1997, 1998), citados por Piscalho (2021), o *focus group* é uma técnica de investigação que visa recolher dados, através da interação num grupo, acerca de um tema determinado e capta uma multiplicidade de perspetivas e de processos.

Amado (2014) afirma que,

esta técnica consiste em envolver um grupo de representantes de uma determinada população na discussão de um tema previamente fixado, sob o controlo de um/a moderador/a que estimula a interação e assegura que a discussão não extravase do tema em 'foco'. É no contexto desta interação que se espera que surjam as informações pretendidas (p. 225).

Segundo Hedges (1985, como citado em Piscalho, 2021), o *focus group* é um tipo de entrevista composto por um moderador, um assistente de moderador e os participantes, em número variável.

Assim, à moderadora coube o papel de conduzir a discussão do grupo, através da interação com os participantes, assegurando os objetivos da investigação sem se desviar do foco principal.

Já à assistente coube a responsabilidade de cuidar do registo de áudio e vídeo e tomar apontamentos das principais ideias expressas pelos participantes do grupo, garantindo a correta identificação de cada um. Esta tarefa é fundamental para o posterior tratamento dos dados.

### 3.3.3.2.2 Procedimento de recolha de dados

Tal como refere Lima (2003, com citado em Piscalho, 2021) para que se realize investigação de modo científico, deve seguir-se um procedimento estruturado e lógico de recolha de dados (p.100).

De acordo com Amado (2014),

em primeiro lugar é necessário criar questões que sigam um plano, o qual é chamado de um guião, onde se define e regista, numa ordem lógica para o/a entrevistador/a, aquilo que é essencial que se pretende obter, ainda que, no

decorrer da interação o/a entrevistado/a sinta a liberdade para responder além do enquadramento (p.208).

Assim, foi realizado um guião cujas questões incidiram acerca da perspetiva das crianças e alunos sobre a organização do ambiente educativo, tendo como intuito abordar também a ARA. Este enfoque permitiu explorar como as crianças percecionam e interagem com o seu ambiente educativo, bem como a influência que essa organização pode ter no desenvolvimento de competências autorregulatórias da aprendizagem.

Este guião foi comum a todos os participantes, tendo apenas algumas reformulações na enunciação das perguntas para as crianças da educação pré-escolar. Desta forma, foi concebida a planificação da recolha dos dados de acordo com: a construção do guião, o registo áudio/vídeo, a transcrição, a devolução e a destruição dos áudios/vídeos.

Por conseguinte, antes do *focus group*, todos os participantes foram informados acerca dos objetivos e implicações da investigação, tendo sido também obtida a sua concordância em participar.

Pode-se salientar ainda que as entrevistas tiveram a duração de cerca de uma hora.

Posteriormente, procedeu-se à audição e transcrição das informações captadas em áudio e vídeo, com auxílio aos registos escritos pela assistente de moderadora. Importa referir que os áudios/vídeos foram eliminados depois da sua utilização para recolha de dados.

### **3.3.3.2.3 Procedimento de tratamento de dados**

De acordo com as palavras de Vala (1994, como citado em Piscalho, 2021),

A análise de conteúdo consiste numa técnica que tem como finalidade realizar inferências, baseadas numa lógica explícita sobre determinado conteúdo do qual as características são inventariadas e categorizadas, tendo por base os dados que o/a investigador/a possui, dissociados do contexto original e das condições em que foram produzidos, onde se recria um novo contexto para esses dados, por forma a enquadrá-los nos objetivos da investigação (p.104).

Além disso, segundo Amado (2014),

o aspeto mais importante da análise de conteúdo é o facto de ela permitir, além de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos (...) através da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias, o avanço (...) no sentido da captação do seu sentido pleno (...) por zonas menos evidentes constituídas pelo referido 'contexto' ou 'condições' de produção (p.304).

Desta forma, conforme já mencionado, o processo de tratamento de dados envolveu a categorização das informações obtidas nas entrevistas. Esse procedimento consistiu em dividir e organizar as respostas com base nas perguntas do guião do *focus group*, agrupando-as de acordo com os objetivos específicos da investigação. Esta abordagem permitiu uma estruturação coerente dos dados, facilitando a análise e garantindo que os resultados estivessem alinhados com as metas do estudo. A organização destas categorias está detalhada na tabela a seguir, que ilustra claramente como as perguntas foram associadas aos respetivos objetivos de pesquisa.

Ademais, importa mencionar que a análise dos conteúdos da tabela, será transmitida no ponto 4.

Quadro 4 - Questões do focus group por objetivos da investigação

<b>Contexto educativo</b> <b>Objetivos do relatório</b>	<b>Educação pré-escolar</b> <b>(Focus group 1)</b>	<b>1.º CEB</b> <b>(Focus group 2)</b>
<b>O.1 - Compreender como a organização do ambiente educativo, na vertente espaço, pode promover a ARA das crianças</b>	<p><b>P.1</b> - Sentes-te bem na sala? Porquê?</p> <p><b>P.2</b> - O que é que mais gostas na tua sala?</p> <p><b>P.4</b> - O que mudavas ou acrescentavas na tua sala?</p> <p><b>P.5</b> - Se pudesses acrescentar uma zona de brincadeira, qual seria?</p> <p><b>P.7</b> - Como achas que se podem organizar os materiais na sala, de forma que seja mais fácil encontrá-los?</p> <p><b>P.9</b> - Como te sentes no Espaço Exterior? E porquê?</p> <p><b>P.10</b> - Achas que o espaço exterior está bem organizado? O que mudarias?</p> <p><b>P.11</b> - Como te sentes quando estás no refeitório? E porquê?</p>	<p><b>P.1a</b> - Sentes-te bem na sala? Porquê?</p> <p><b>P.2a</b> - O que é que mais gostas na tua sala?</p> <p><b>P.4a</b> - O que mudavas ou acrescentavas na tua sala?</p> <p><b>P.5a</b> - Se pudesses acrescentar uma zona de brincadeira, qual seria?</p> <p><b>P.7a</b> - Como achas que se podem organizar os materiais na sala, de forma que seja mais fácil encontrá-los?</p> <p><b>P.9a</b> - Como te sentes no Espaço Exterior? E porquê?</p> <p><b>P.10a</b> - Achas que o espaço exterior está bem organizado? O que mudarias?</p> <p><b>P.11a</b> - Como te sentes quando estás no refeitório? E porquê?</p>

	<p><b>P.12</b> - Achas que o espaço do refeitório está bem organizado? O que mudarias?</p>	<p><b>P.12a</b> - Achas que o espaço do refeitório está bem organizado? O que mudarias?</p>
<p><b>O.2</b> - Conhecer o papel dos educadores e professores na organização do espaço com vista à promoção da ARA das crianças no jardim de infância e 1.º CEB</p>	<p><b>P.3</b> - Achas que a tua sala está bem organizada em termos de áreas? Porquê? Qual é a área onde mais gostas de brincar?</p> <p><b>P.6</b> - O que pensas sobre a maneira como as mesas e as cadeiras estão organizadas/dispostas na sala de aula? Gostas dessa organização? Mudarias alguma coisa?</p> <p><b>P.8</b> - Encontras rapidamente os materiais que precisas? Podes usá-los?</p> <p><b>P.13</b> - No início do ano ajudaste a organizar o espaço da tua sala? Se não ajudaste, porquê? Se ajudaste, como é que ajudaste?</p>	<p><b>P.3a</b> - Achas que a tua sala está bem organizada em termos de áreas? Porquê? Qual é a área onde mais gostas de brincar?</p> <p><b>P.6a</b> - O que pensas sobre a maneira como as mesas e as cadeiras estão organizadas/dispostas na sala de aula? Gostas dessa organização? Mudarias alguma coisa?</p> <p><b>P.8a</b> - Encontras rapidamente os materiais que precisas? Podes usá-los?</p> <p><b>P.13a</b> - No início do ano ajudaste a organizar o espaço da tua sala? Se não ajudaste, porquê? Se ajudaste, como é que ajudaste?</p>

## 4. Apresentações e análise dos resultados

### 4.1 Estudo 1 - Observação a partir da “*Checklist of Independent Learning Development*” (CHILD) em crianças da educação pré-escolar e do ensino do 1.º CEB

Os dados apresentados a seguir referem-se às observações e registos realizados com base na Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente (CHILD) durante os estágios curriculares do mestrado, nos contextos da educação pré-escolar e do 1.º CEB.

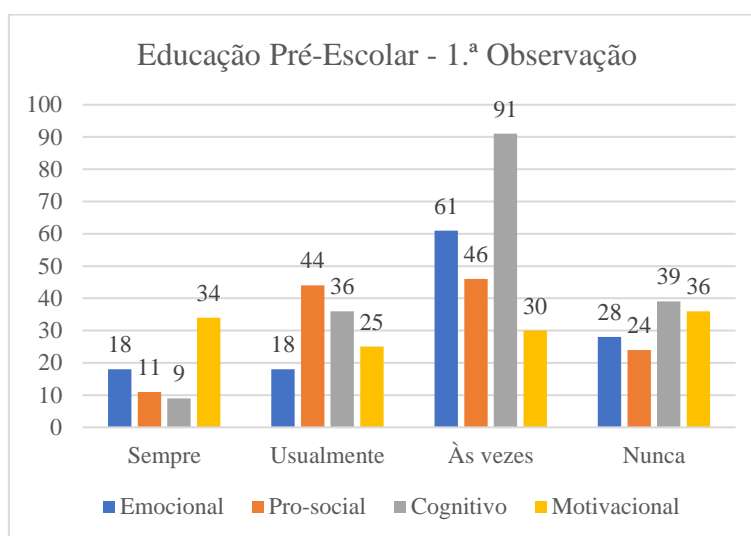


Gráfico 1 - Educação Pré-Escolar - 1.ª Observação

No domínio emocional, verifica-se que o nível predominante é o “às vezes”, com um total de 61 ocorrências. A seguir, surge o nível “nunca”, com 28, e, por fim, os níveis “sempre” e “usualmente”, ambos com 18 ocorrências.

No domínio pro-social, mantém-se o padrão, com o nível “às vezes” a registar o maior número de ocorrências, somando 46. Em seguida, surge o nível “usualmente”, com 44 ocorrências, o “nunca”, com 24, e, por último, o “sempre”, com 11.

No domínio cognitivo, o nível mais frequente é, novamente, o “às vezes”, com 91 ocorrências. Este é seguido pelo nível “nunca”, com 39, pelo “usualmente”, com 36, e, finalmente, pelo “sempre”, com 9.

No domínio motivacional, observa-se uma diferença significativa. O nível “nunca” destaca-se como o mais frequente, com 36 ocorrências, seguido de perto pelo “sempre”, com 34. O nível “às vezes” aparece com 30 ocorrências, e o “usualmente” regista 25.

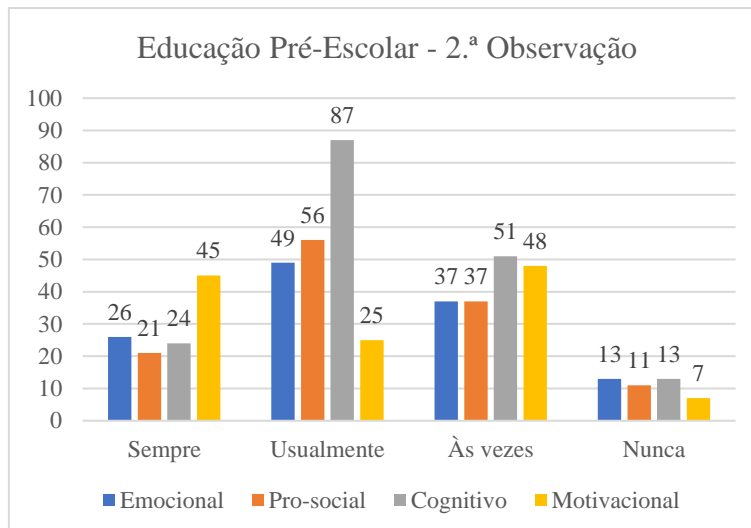


Gráfico 2 - Educação Pré-Escolar - 2.ª Observação

No domínio emocional, o nível predominante é o “usualmente”, com um total de 49 indicadores. A seguir, surge o “às vezes”, com 37 indicadores, seguido do “sempre”, com 26, e, por fim, o “nunca”, com 13.

No domínio pro-social, o padrão repete-se, com o “usualmente” a registar o maior número de ocorrências, somando 56. Em seguida, encontra-se o “às vezes”, com 37, seguido do “sempre”, com 21, e, finalmente, o “nunca”, com 11.

No domínio cognitivo, o “usualmente” continua a ser o nível mais referido, com 87 indicadores. Depois, encontram-se o “às vezes”, com 51, o “sempre”, com 24, e o “nunca”, com 13.

Por fim, no domínio motivacional, o “às vezes” destaca-se como o nível com mais ocorrências, registando 48 indicadores, seguido de perto pelo “sempre”, com 45. O “usualmente” aparece com 25 indicadores, e o “nunca” com 7.

A comparação entre as duas observações revela uma evolução clara nas tendências de comportamento nos domínios emocional, pro-social, cognitivo e motivacional.

No domínio emocional, a primeira observação apresenta o nível “às vezes” como predominante, com 61 indicadores, seguido por “nunca”, enquanto os níveis “sempre” e “usualmente” aparecem com o mesmo número de indicadores (18 cada). Na segunda observação, o “usualmente” assume a liderança, com 49 indicadores, seguido por “às vezes”, com valores menores para “sempre” e “nunca”. Esta mudança indica uma maior consistência emocional na segunda observação, já que o “usualmente” se torna o nível predominante, ao contrário da primeira observação, em que o “às vezes” dominava, apontando para uma maior variabilidade emocional. O decréscimo do nível “nunca” na

segunda observação sugere ainda uma redução de estados emocionais extremos ou negativos.

No domínio pro-social, a primeira observação revela o nível “às vezes” como o mais frequente, com 46 indicadores, seguido de perto por “usualmente”. Na segunda observação, o “usualmente” torna-se o nível predominante, com 56 indicadores, enquanto o “às vezes” surge em segundo lugar, o que sugere um comportamento social mais consistente. Em ambas as observações, o nível “nunca” é pouco expressivo, mas diminui ainda mais na segunda, o que pode apontar para uma maior uniformidade nos comportamentos pró-sociais.

No domínio cognitivo, a evolução é notável. Na primeira observação, o “às vezes” lidera, com 91 indicadores, mas na segunda observação, o “usualmente” assume a liderança com 87 indicadores, revelando uma maior regularidade nos comportamentos cognitivos. O nível “nunca”, que tinha um peso significativo na primeira observação, diminui drasticamente na segunda, sugerindo uma redução na ausência ou negatividade das competências cognitivas.

Por fim, no domínio motivacional, a primeira observação destaca o nível “nunca” como o mais frequente, com 36 indicadores, refletindo uma falta significativa de motivação. Este é seguido pelos níveis “sempre” e “às vezes”. Na segunda observação, o “às vezes” lidera com 48 indicadores, seguido de perto pelo “sempre”, enquanto o “nunca” regista uma presença mínima, com apenas 7 indicadores. Esta mudança aponta para uma evolução positiva, com maior motivação na segunda observação, evidenciada pela redução expressiva do nível “nunca” e pelo aumento da frequência de indicadores nos níveis mais positivos.

Concluindo, a análise das duas observações mostra uma transição de comportamentos mais variáveis e incertos na primeira observação para comportamentos mais estáveis e consistentes na segunda. A predominância do nível “usualmente” em várias áreas na segunda observação reflete uma melhoria na consistência dos comportamentos emocionais, sociais e cognitivos, enquanto a diminuição do nível “nunca” no domínio motivacional sugere uma evolução significativa em termos de motivação.

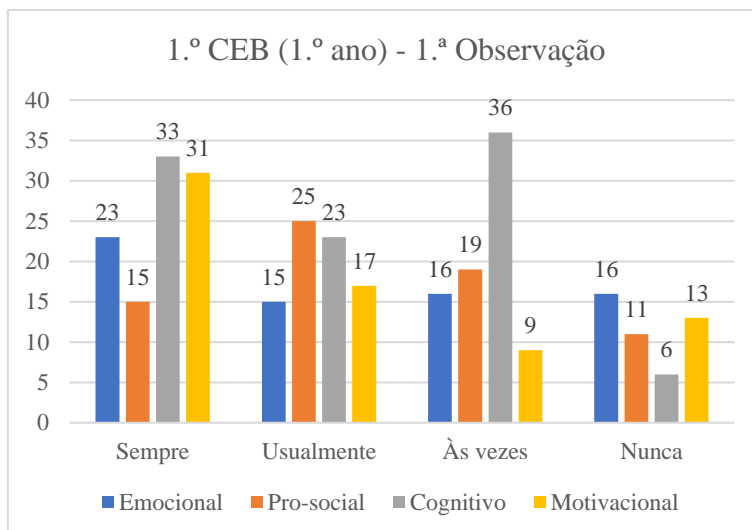


Gráfico 3 - 1.º CEB (1.º ano) - 1.ª Observação

No domínio emocional, o nível “sempre” regista o maior número de indicadores, com um total de 23. A seguir, surgem os níveis “às vezes” e “nunca”, ambos com 16 indicadores, enquanto o “usualmente” aparece com 15.

No domínio pro-social, o “usualmente” destaca-se com 25 indicadores, seguido por “às vezes”, com 19. O nível “sempre” regista 15 indicadores, e o “nunca” fica em último, com 11.

No domínio cognitivo, o nível “às vezes” lidera, contabilizando 36 indicadores, logo seguido por “sempre”, com 33. O “usualmente” regista 23 indicadores, enquanto o “nunca” apresenta o menor valor, com apenas 6.

Finalmente, no domínio motivacional, o nível “sempre” apresenta o maior número de ocorrências, com 31 indicadores. O “usualmente” segue em segundo lugar, com 17, enquanto o “nunca” surge com 13 e o “às vezes” com 9.

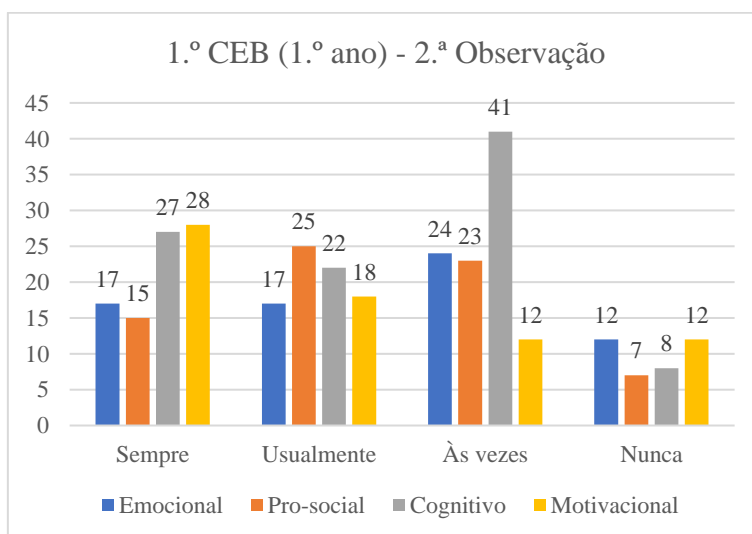


Gráfico 4 - 1.º CEB (1.º ano) - 2.ª Observação

No domínio emocional, o nível “às vezes” é o mais frequente, com 24 indicadores, seguido de perto pelos níveis “sempre” e “usualmente”, ambos com 17. O nível “nunca” regista o menor valor, com 12 indicadores.

No domínio pro-social, o “usualmente” destaca-se com 25 indicadores, seguido pelo “às vezes”, com 23. O nível “sempre” apresenta 15 indicadores, enquanto o “nunca” regista apenas 7.

No domínio cognitivo, o nível “às vezes” predomina, com 41 indicadores, seguido por “sempre”, com 27, e por “usualmente”, com 22. O nível “nunca” regista o menor número de ocorrências, com 8 indicadores.

Por fim, no domínio motivacional, o nível “sempre” é o mais frequente, com 28 indicadores. Em seguida, o “usualmente” regista 18, enquanto os níveis “às vezes” e “nunca” apresentam ambos 12 indicadores.

A comparação entre as duas observações revela diferenças significativas nas tendências de comportamento nos domínios emocional, pro-social, cognitivo e motivacional.

No domínio emocional, na primeira observação, o nível “sempre” lidera com 23 indicadores, seguido pelos níveis “às vezes” e “nunca”, ambos com 16, e pelo “usualmente” com 15. Na segunda observação, o nível “às vezes” passa a ser predominante, com 24 indicadores, enquanto “sempre” e “usualmente” registam ambos 17, e o “nunca” desce para 12. Esta mudança sugere uma transição de uma maior frequência de emoções consistentes para uma maior variabilidade, refletindo também uma redução dos estados emocionais negativos.

No domínio pro-social, a primeira observação mostra o “usualmente” no topo, com 25 indicadores, seguido por “às vezes” com 19, “sempre” com 15 e “nunca” com 11. Na segunda observação, o “usualmente” mantém-se na liderança com 25 indicadores, mas é seguido mais de perto pelo “às vezes”, que sobe para 23, enquanto o “nunca” desce para 7. A estabilidade do nível “usualmente” indica uma constância nos comportamentos pró-sociais, mas o aumento de “às vezes” sugere uma ligeira elevação na variabilidade dos comportamentos. A diminuição do nível “nunca” pode refletir uma melhoria na consistência social.

No domínio cognitivo, a primeira observação revela que o nível “às vezes” domina com 36 indicadores, seguido de “sempre” com 33, “usualmente” com 23 e “nunca” com 6. Na segunda observação, o “às vezes” aumenta para 41, enquanto o “sempre” diminui para 27. Esta mudança sugere uma maior variabilidade no desempenho cognitivo, com o nível “nunca” a subir ligeiramente de 6 para 8, indicando um pequeno declínio em algumas áreas cognitivas.

No domínio motivacional, a primeira observação mostra o nível “sempre” como o mais frequente, com 31 indicadores, seguido de “usualmente” com 17, “nunca” com 13 e “às vezes” com 9. Na segunda observação, o “sempre” mantém-se no topo, mas com uma ligeira redução para 28 indicadores. O “usualmente” aumenta para 18, enquanto “às vezes” e “nunca” empatam com 12. Esta redução do “sempre” pode sugerir um ligeiro declínio na persistência da motivação, refletindo uma maior dispersão nos níveis motivacionais.

Em forma de resumo, a comparação entre as duas observações revela uma tendência para uma maior variabilidade nas respostas, especialmente nos domínios emocional e cognitivo, onde o nível “às vezes” aumenta. No domínio pro-social, apesar da estabilidade de alguns indicadores, a diminuição do “nunca” aponta para melhorias. Já no domínio motivacional, apesar da liderança do “sempre”, há sinais de uma ligeira dispersão na consistência da motivação. No geral, a segunda observação reflete um cenário de maior variabilidade, com algumas áreas a apresentar melhorias e outras a registar pequenas quedas na consistência.

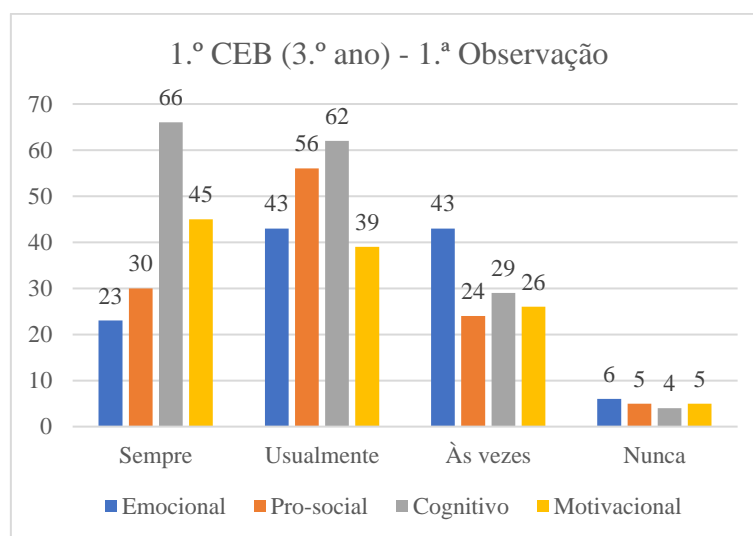


Gráfico 5 - 1.º CEB (3.º ano) - 1.ª Observação

No domínio emocional, verifica-se um empate entre os níveis “usualmente” e “às vezes”, ambos com 43 indicadores. O nível “sempre” surge em seguida, com 23 indicadores, enquanto o “nunca” regista apenas 6.

No domínio pro-social, o “usualmente” sobressai, com 56 indicadores, seguido pelo “sempre”, que conta com 30. O nível “às vezes” apresenta 24 indicadores, e o “nunca” ocupa o último lugar, com apenas 5.

No domínio cognitivo, o nível “sempre” lidera, com 66 indicadores, seguido de perto por “usualmente”, com 62. O nível “às vezes” regista 29 indicadores, enquanto o “nunca” apresenta apenas 4.

Por fim, no domínio motivacional, o nível “sempre” mantém-se em destaque, com 45 indicadores. O “usualmente” aparece em segundo lugar, com 39, seguido por “às vezes”, que regista 26, e o “nunca”, com 5 indicadores.

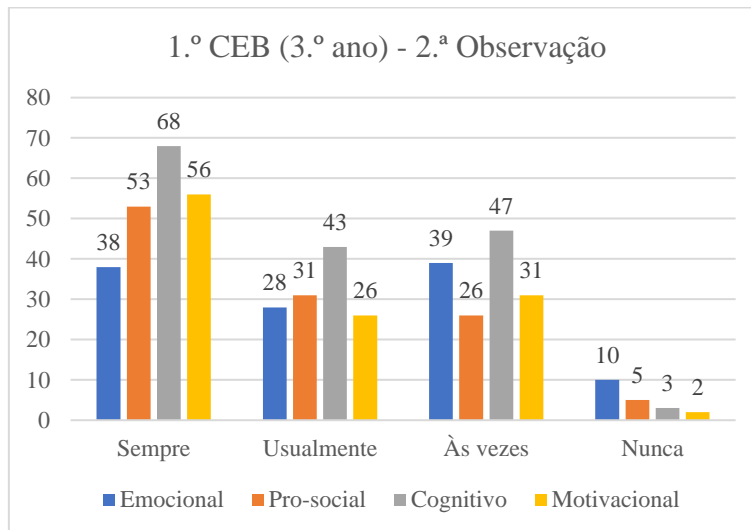


Gráfico 6 - 1.º CEB (3.º ano) - 2.ª Observação

No domínio emocional, o nível “às vezes” sobressai com 39 indicadores, sendo o mais frequente. A seguir, surge o nível “sempre”, com 38 indicadores, depois o “usualmente”, com 28, e, por último, o “nunca”, com 10.

No domínio pro-social, o nível “sempre” lidera com 53 indicadores, seguido por “usualmente”, que regista 31. O nível “às vezes” apresenta 26 indicadores, e o “nunca” fica em último, com 5.

No domínio cognitivo, o nível “sempre” continua a predominar, com um total de 68 indicadores. O nível “às vezes” surge em segundo lugar, com 47, seguido por “usualmente”, com 43, e “nunca”, com apenas 3 indicadores.

Finalmente, no domínio motivacional, o nível “sempre” volta a destacar-se, com 56 indicadores. Logo a seguir, está o “às vezes”, com 31, seguido de “usualmente”, com 26, enquanto o “nunca” regista apenas 2 indicadores.

A análise comparativa das duas observações revela padrões interessantes na evolução dos comportamentos nos domínios emocional, pro-social, cognitivo e motivacional. No domínio emocional, na primeira observação, os níveis “usualmente” e “às vezes” estão equiparados, ambos com 43 indicadores, enquanto o nível “sempre” regista 23 e o “nunca” apresenta apenas 6. Na segunda observação, o destaque vai para o nível “às vezes”, com 39 indicadores, seguido de perto pelo “sempre”, com 38, o “usualmente” com 28 e o “nunca” com 10. Esta mudança sugere uma maior valorização

de respostas variáveis, marcando uma transição de comportamentos mais estáveis para uma maior diversidade emocional.

No domínio pro-social, a primeira observação aponta o "usualmente" como o mais destacado, com 56 indicadores, seguido pelo "sempre", que regista 30, o "às vezes" com 24, e o "nunca" com 5. Na segunda observação, o "sempre" assume a liderança com 53 indicadores, o "usualmente" diminui para 31, o "às vezes" mantém-se em 26 e o "nunca" continua com 5. Esta evolução evidencia um aumento na consistência dos comportamentos pro-sociais, refletido na predominância do "sempre", enquanto o "usualmente" recua ligeiramente.

No domínio cognitivo, a primeira observação destaca o "sempre" com 66 indicadores, seguido de perto pelo "usualmente" com 62, o "às vezes" com 29, e o "nunca" com 4. Na segunda observação, o "sempre" continua a liderar, aumentando para 68 indicadores, o "às vezes" sobe para 47, o "usualmente" diminui para 43, e o "nunca" cai para 3. Isto revela uma maior consistência cognitiva, com melhorias nos comportamentos frequentes e um leve aumento nas respostas variáveis.

No domínio motivacional, a primeira observação revela o "sempre" como o mais frequente, com 45 indicadores, seguido pelo "usualmente" com 39, o "às vezes" com 26 e o "nunca" com 5. Na segunda observação, o "sempre" mantém-se no topo com 56 indicadores, seguido pelo "às vezes" com 31, o "usualmente" com 26, e o "nunca" com apenas 2. A tendência de aumento no "sempre" reflete uma melhoria na motivação consistente, enquanto os comportamentos mais variáveis diminuem.

De forma geral, a comparação das duas observações indica uma tendência para maior variabilidade em alguns domínios, enquanto outros revelam maior consistência. No domínio emocional, nota-se uma maior ênfase em comportamentos esporádicos, ao passo que o domínio pro-social reflete uma estabilidade crescente. No cognitivo e motivacional, observa-se um aumento da consistência, refletindo uma evolução positiva na regulação dos comportamentos.

Ao comparar os dados das duas observações, percebe-se uma transição de comportamentos mais incertos na educação pré-escolar para uma maior estabilidade e consistência no 1.º CEB. A evolução emocional e cognitiva, embora mais variável, é acompanhada por uma estabilidade no comportamento pro-social e uma melhoria na motivação. Esta trajetória reflete o desenvolvimento das crianças ao longo dos anos escolares, influenciado pelos contextos pedagógicos e sociais.

A transição de comportamentos mais instáveis para padrões mais consistentes ao longo da escolaridade demonstra que, com o avanço na educação, as crianças

desenvolvem uma maior capacidade de autorregulação. Na educação pré-escolar, onde a variabilidade emocional e cognitiva é mais acentuada, as crianças estão a aprender a gerir as suas emoções e a responder às exigências cognitivas. Este período é crucial para o desenvolvimento da autorregulação, na medida em que as crianças começam a adquirir competências de controlo emocional e comportamental.

No 1.º CEB, as crianças aplicam as competências de autorregulação que começaram a desenvolver na educação pré-escolar, adaptando as suas estratégias de aprendizagem e ajustando o seu comportamento social e emocional. O aumento da motivação e dos comportamentos pro-sociais reflete uma autorregulação mais eficaz, evidenciando a capacidade das crianças de estabelecer objetivos e monitorizar o seu progresso, ajustando-se às interações sociais e às exigências académicas.

Para concluir, a análise da evolução dos comportamentos nos diferentes contextos educativos sugere que a ARA é um processo em desenvolvimento contínuo, influenciado por experiências contextuais e educativas. À medida que as crianças progredem na sua educação, tornam-se mais capazes de gerir as suas emoções, comportamentos e processos cognitivos, promovendo uma aprendizagem mais eficaz e equilibrada.

#### **4.2 Estudo 2 - Perspetivas de educadores de infância e professores do 1.º CEB face às potencialidades do tempo na promoção da ARA, nas crianças da educação pré-escolar e do ensino do 1.º CEB (questionário *online*)**

Os dados seguintes referem-se à amostra obtida no questionário online feito a educadores e professores, totalizando 61 respostas.

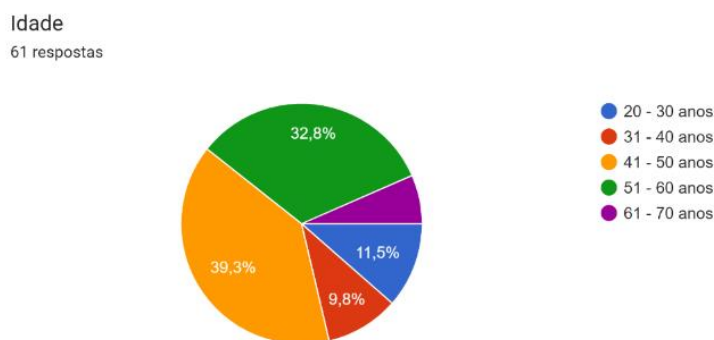


Gráfico 7 - Idade dos respondentes

Os participantes que responderam ao questionário têm idades entre os 20 e os 70 anos. Como é evidente, a maior fatia, com 39,3% das respostas, pertence à faixa etária dos 41 aos 50 anos. Por outro lado, a faixa etária dos 61 aos 70 anos, que tem uma percentagem de 6,6%, é a que se destaca menos.

Sexo  
61 respostas

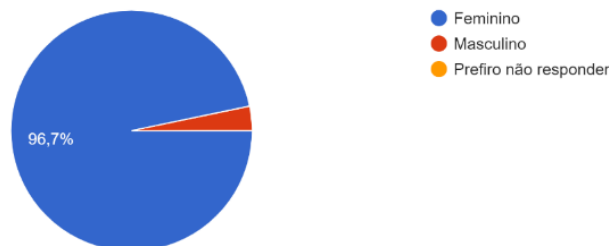


Gráfico 8 - Sexo dos respondentes

No que diz respeito ao género dos participantes, verifica-se uma clara predominância de respostas do sexo feminino, que corresponde a 96,7% do total, ou seja, 59 respostas. Em contraste, apenas 3,3% das respostas, equivalente a duas, foram dadas por participantes do sexo masculino.

Nível de Escolaridade  
61 respostas

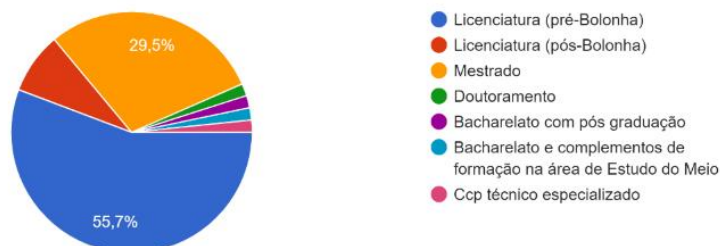
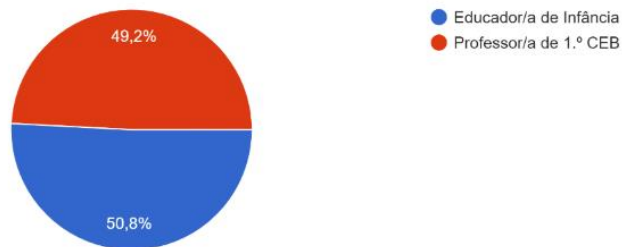


Gráfico 9 - Nível de escolaridade dos respondentes

Relativamente ao nível de escolaridade dos inquiridos, constata-se que mais de metade possui uma Licenciatura (pré-Bolonha), representando 34 respostas, ou seja, 55,7% dos dados recolhidos. Além disso, observa-se uma presença significativa de participantes com Mestrado, que constituem a segunda maior proporção, com 29,5%, o que corresponde a 18 respostas.

Indique qual a sua profissão.

61 respostas



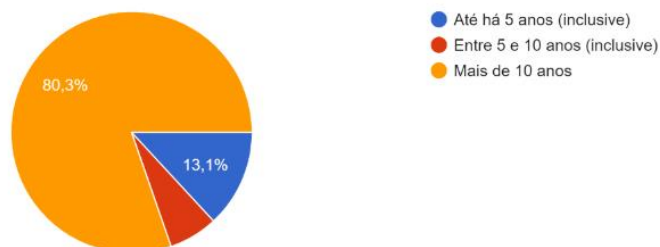
*Gráfico 10 - Profissão dos respondentes*

No que se refere à profissão dos inquiridos, observa-se que 50,8% são educadores de infância, o que equivale a 31 das 61 respostas recolhidas. A outra metade dos participantes, destacada a vermelho no gráfico, corresponde a professores do 1.º CEB, representando 49,2% da amostra, ou seja, 30 respostas.

Este equilíbrio na distribuição entre educadores de infância e professores do 1.º CEB permite realizar uma análise comparativa entre os dois grupos profissionais, proporcionando uma visão mais abrangente das suas perspetivas e experiências no contexto do estudo.

Refira o tempo de exercício de atividade profissional.

61 respostas



*Gráfico 11 - Tempo de exercício de atividade profissional dos respondentes*

Como se pode ver no gráfico acima, a maior parte dos inquiridos, cerca de 80,3%, que corresponde a 49 respostas, tem mais de dez anos de experiência profissional. Esta informação indica uma presença significativa de profissionais com ampla experiência, o que pode influenciar a forma como avaliam e lidam com os desafios da sua prática.

Em contrapartida, apenas 13,1% dos questionados, o que equivale a oito respostas, têm um tempo de exercício profissional de cinco anos ou menos, representando, portanto, uma percentagem relativamente reduzida de profissionais no início da sua carreira.

Em que zona exerce a sua profissão?

61 respostas

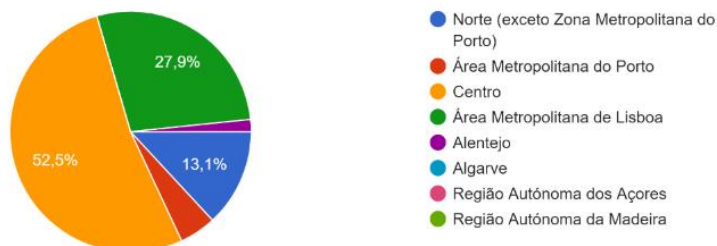


Gráfico 12 - Zona onde os respondentes exercem a sua profissão

A maior parte dos profissionais que responderam a este questionário reside na zona Centro do país, representando 52,5% dos inquiridos, ou seja, 32 respostas. A Área Metropolitana de Lisboa, destacada a verde, ocupa a segunda posição, com 17 participantes, o que corresponde a 27,9% do total. Em terceiro lugar, encontram-se os inquiridos de outras regiões, que representam 13,1% (8 respostas).

Em relação aos restantes quatro inquiridos, um encontra-se no Alentejo, enquanto os outros três pertencem à Área Metropolitana do Porto. Estes dados indicam uma concentração significativa de respostas na região Centro e na Área Metropolitana de Lisboa, o que pode refletir uma maior densidade populacional ou uma disponibilidade mais elevada destes profissionais para participar no estudo.

Como caracteriza o tipo de instituição onde trabalha?

61 respostas

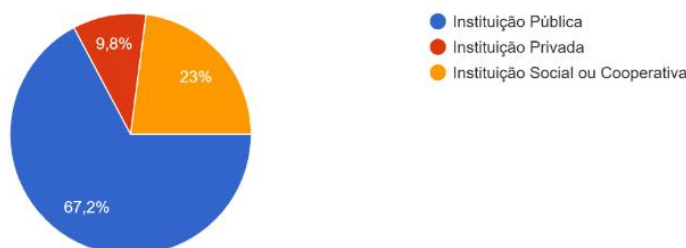


Gráfico 13 - Tipo de instituição onde os respondentes trabalham

Como se pode ver no gráfico apresentado, 67,2% dos inquiridos, o que equivale a 41 respostas, são profissionais da educação que trabalham em instituições públicas. Os dados relativos a professores ou educadores que atuam em instituições sociais ou cooperativas estão representados a amarelo, abrangendo 23% dos participantes, ou seja, 14 respostas. Por último, a vermelho, estão indicados os profissionais que exercem a sua atividade em instituições privadas, representando 9,8% do total, ou seja, seis respostas.

Este perfil de distribuição demonstra uma clara predominância de profissionais do setor público, o que pode influenciar a interpretação dos resultados, visto que as condições e contextos de trabalho nas instituições públicas, sociais e privadas podem variar bastante. A maior representatividade das instituições públicas também reflete a importância do ensino público no sistema educativo em Portugal.

Após a análise dos dados sociodemográficos, é essencial categorizar as questões do questionário de acordo com os objetivos desta investigação, que se centra nas perspetivas dos educadores de infância e dos professores do 1.º CEB em relação às potencialidades do espaço na promoção da ARA nas crianças da educação pré-escolar e do 1.º CEB. Essa categorização servirá como ponto de partida para a análise dos dados, permitindo uma exploração mais aprofundada das diferentes perceções e práticas que influenciam o ambiente educativo. Além disso, contribuirá para uma compreensão mais clara de como a organização do espaço pode impactar o desenvolvimento e a autonomia das crianças, promovendo assim um ambiente de aprendizagem mais eficaz e enriquecedor. O quadro que se apresenta a seguir ilustra esta divisão.

*Quadro 5 - Perguntas do questionário online a educadores de infância e professores do 1.º CEB por objetivos da investigação*

Objetivos da Investigação	Questões
<p><b>O.1</b> - Compreender como a organização do ambiente educativo na vertente tempo/espaço pode promover a ARA das crianças.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Considera que a organização do espaço promove a autorregulação das crianças?</li> <li>• como é que a organização do espaço e dos materiais pode contribuir para a promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças?</li> <li>• Quais são as áreas de desenvolvimento e aprendizagem da sua sala?</li> </ul>
<p><b>O.2</b> - Conhecer o papel dos educadores e professores na organização do tempo/espaço com vista à promoção da ARA das crianças no jardim de infância e no 1.º CEB.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quando pensa em promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças, o que lhe ocorre imediatamente?</li> <li>• Que estratégias implementa para criar um ambiente físico que seja acolhedor, seguro e propício à autorregulação das crianças?</li> <li>• No início do ano letivo, organizou o espaço com a participação das crianças?</li> <li>• Efetua modificações no espaço, ao longo do ano, conforme as necessidades e interesses das crianças?</li> <li>• Considera que os materiais educativos são importantes na promoção da autorregulação das crianças?</li> <li>• Que tipo de materiais e recursos disponibiliza no ambiente educativo para encorajar a autorregulação da aprendizagem das crianças e a escolha autónoma?</li> </ul>

No que se refere à questão aberta **“Quando pensa em promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças, o que lhe ocorre imediatamente?”**, as respostas obtidas concentram-se principalmente na organização do ambiente educativo e na promoção da autonomia e da aprendizagem das crianças. Para ilustrar, destacam-se exemplos como: "Permitir um espaço seguro e acolhedor para que as crianças se sintam capazes de arriscar, mas que saibam que podem sempre contar com o apoio do/a adulto/a", "Desenvolvimento da autonomia, tomada de decisão e responsabilidade. Bem-estar emocional", "Rotinas diárias, organização do espaço e do tempo", "Autonomia na descoberta de aprendizagens", "Papel ativo da criança", "As estratégias metodológicas que são promovidas no sentido de a criança poder escolher, planear o seu projeto de aprendizagem ou definir passos no que está a aprender" e "Capacidade da criança ter consciência do seu próprio processo de aprendizagem e como promovê-lo – o que aprende e como aprende; perceber as suas capacidades e sucessos, bem como as suas dificuldades e como superá-las". Estas respostas destacam a importância de criar um ambiente que incentive a participação ativa da criança no seu processo de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento de competências essenciais, como a autonomia, a reflexão sobre o seu progresso e a capacidade de superar obstáculos.

Na questão seguinte, **“Que estratégias implementa para criar um ambiente físico que seja acolhedor, seguro e propício à autorregulação das crianças?”**, as respostas sublinham a organização dos espaços e a disponibilização de materiais adequados às necessidades das crianças. Exemplos incluem: "Materiais e espaços adequados às necessidades das crianças, que possam ser promotores da construção do conhecimento", "Placard com imagens reais da rotina diária; organização da sala por áreas; os materiais necessários estarem ao alcance da criança para que possa ser autónoma nas suas tarefas; espaço de relaxamento; imagens das temáticas abordadas afixadas na parede da sala", "Ambiente livre de excessos. As crianças atuais são cada vez mais sobre-estimuladas, adquirindo cada vez mais competências técnicas e descurando competências físicas e empáticas. Assim, o ambiente deve ser o mais neutro possível, sendo construído com o interesse da criança, independentemente da sua idade", "Preparar os vários espaços de forma a promover a aprendizagem e a autonomia", "Momentos de trabalho autónomo com um plano de trabalho no qual os alunos escolhem as tarefas a realizar, de acordo com as aprendizagens a melhorar ou ampliar", "Sala organizada em áreas onde o aluno pode fazer escolhas", "Dando voz às crianças, ouvindo os seus anseios e partindo dos seus interesses para planear e adequar as práticas", e "Na nossa sala de aula temos: espaços bem organizados, onde os alunos são responsáveis por essa organização (algo que é feito em conjunto no início

do ano letivo); uma zona de conforto onde os alunos podem relaxar, ler e refletir; alguns materiais sensoriais e naturais para estimular as crianças; e espalhados pela sala temos a inclusão de elementos familiares".

No geral, destaca-se que a organização do ambiente educativo é vista como um ponto de partida fundamental para a ARA das crianças, sendo o ambiente pensado e criado de forma a promover aprendizagens que vão ao encontro dos interesses das crianças. A gestão do tempo, a implementação de rotinas e a negociação de regras com o grupo são mencionadas como fundamentais para a segurança e a estruturação das aprendizagens. O ambiente educativo é descrito como tendo de ser seguro, desafiador e promotor de aprendizagens significativas, não se esgotando em si mesmo, mas abrindo espaço para novas descobertas e para o desenvolvimento integral das crianças.

As próximas questões exploram a importância da organização do espaço no contexto educativo, e os resultados obtidos refletem as diversas perspetivas dos participantes sobre como o ambiente físico pode influenciar a aprendizagem e a ARA das crianças. A análise das respostas permite compreender de que forma os educadores e professores implementam estratégias de organização espacial e como estas impactam o desenvolvimento da autonomia, a interação entre pares e a criação de um ambiente seguro e estimulante. A seguir, apresentam-se os resultados detalhados destas questões, destacando as principais tendências e as abordagens mais valorizadas pelos profissionais da educação.

Considera que a organização do espaço promove a autorregulação das crianças?  
61 respostas

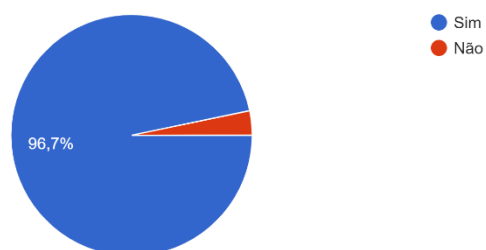


Gráfico 14 - Pergunta do questionário

Na questão **“Considera que a organização do espaço promove a autorregulação das crianças?”**, embora em número reduzido, observou-se um contraste nas respostas. A maioria dos participantes, tanto educadores como professores, num total de 59, respondeu afirmativamente, indicando que acreditam que a organização do espaço contribui para a promoção da autorregulação das crianças. No

entanto, dois respondentes indicaram que não partilham desta opinião, respondendo "Não". Este contraste, ainda que minoritário, sugere que, apesar de a maioria reconhecer o impacto positivo do ambiente físico na autorregulação, há profissionais que, por motivos possivelmente ligados a contextos específicos ou a diferentes abordagens pedagógicas, não consideram que a organização do espaço desempenhe um papel determinante nesse processo.

Aos respondentes que, na questão anterior, indicaram que a organização do espaço promove a ARA das crianças, foi colocada uma nova questão mais reflexiva: **"Como é que a organização do espaço e dos materiais pode contribuir para a promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças?"**. Nesta fase, foram obtidas 59 respostas, que podem ser ilustradas por vários exemplos. Alguns respondentes destacaram que o espaço deve ser "pensado e concretizado por todos, com respeito pelo mesmo, onde os espaços são encarados como um bem comum, no qual todos intervêm e têm responsabilidade". Outros referiram que a organização do ambiente "faz com que a criança se torne autónoma, pratique as tarefas do dia a dia e as realize por sua iniciativa, recorrendo à tentativa e erro como forma de aprendizagem".

Foi também referido que "quanto mais democrático e flexível for o espaço, mais fácil será para as crianças autorregularem-se". A disposição dos alunos em grupos foi vista como uma estratégia que "facilita a discussão de ideias e a ajuda mútua, reforçando a colaboração entre pares". Adicionalmente, o acesso livre aos materiais foi destacado como um fator que "permite às crianças serem agentes ativas no seu próprio desenvolvimento". Envolver as crianças na organização do espaço e assegurar que conhecem a forma de utilização dos materiais e do ambiente, intencionalmente escolhidos pelo educador e "discutidos com o grupo", foi considerado crucial para que "as aprendizagens decorrem de uma forma natural e organizada".

Outras respostas salientaram que a criação de um ambiente "rico, com materiais estimulantes e organizados por áreas específicas", favorece a ARA. A autonomia da criança na orientação e organização dentro da sala de atividades foi apontada como essencial, sublinhando que "os materiais devem ser adequados à faixa etária e estrategicamente colocados para atingir os objetivos de aprendizagem definidos pelo educador". Um ambiente seguro, de acordo com alguns respondentes, "organiza o pensamento da criança e dá-lhe confiança para ser criativa, espontânea e, assim, autorregular a sua aprendizagem".

Por fim, destacou-se que "quando o espaço e os materiais estão organizados de acordo com os interesses das crianças, isto ajuda a que elas se sintam seguras e confiantes", sabendo o que têm à sua disposição e onde encontrá-lo. Essa clareza

proporciona-lhes liberdade para interagir autonomamente com o ambiente, sem gerar confusões que possam causar "momentos de stress e frustração, impedindo assim aprendizagens emergentes nas brincadeiras e na rotina". Além disso, essa organização permite que "as crianças desenvolvam atividades seguras, apelativas e desafiadoras", gerando a confiança necessária para que possam gerir e regular a sua própria aprendizagem.

Relativamente à pergunta **“Quais são as áreas de desenvolvimento e aprendizagem da sua sala?”**, as respostas obtidas refletem a diversidade de abordagens e a riqueza das experiências proporcionadas às crianças. Entre os exemplos mencionados, destacam-se áreas como "emoções, biblioteca, zona de jogos de mesa, tapete de construções/garagem, pintura, dança e música, matemática e linguagem, ciências". Alguns participantes detalharam ainda mais as áreas presentes nas suas salas, referindo "área do grande grupo, área das construções/blocos, área do inventar/criar, área da pintura, área da biblioteca, área dos fantoches, música, área da escrita com computador, área da matemática, área dos jogos, área da casa, da loja e outras que se vão criando conforme os projetos e interesses das crianças". Outros exemplos incluem a organização de espaços como "biblioteca, área da casinha, área dos jogos de chão, área dos jogos de mesa, área de expressão plástica", ou "cantinho da leitura, cantinho da matemática e de estudo do meio". Também foi referida a existência de áreas como "área do faz de conta, área das expressões, área das construções, área dos jogos de mesa e área do tapete/biblioteca" e "cantinhos de informática, de leitura e escrita, com ficheiros das diferentes áreas, com materiais da área da matemática e outro das expressões".

Em contraste, alguns educadores indicaram que "não existem áreas definidas e estruturadas, todos os espaços são de desenvolvimento e aprendizagem, podendo ser trabalhados todo o tipo de competências através do interesse da criança". Além disso, foram mencionadas áreas de desenvolvimento mais amplas, como "desenvolvimento pessoal e autonomia, pensamento criativo, linguagem e textos, raciocínio e resolução de problemas, desenvolvimento motor, relação interpessoal, etc."

Estas respostas revelam uma clara valorização da diversidade de áreas na sala de aula, abrangendo competências cognitivas, motoras, artísticas, emocionais e sociais. As áreas de desenvolvimento e aprendizagem, muitas vezes organizadas em cantinhos ou zonas, são pensadas para promover a autonomia, a criatividade, o raciocínio e a interação entre as crianças, permitindo-lhes explorar diferentes atividades de forma livre ou orientada. Algumas salas são altamente estruturadas, com áreas específicas para cada domínio, enquanto outras adotam uma abordagem mais flexível, onde todo o

espaço é utilizado para desenvolver várias competências, de acordo com os interesses e projetos em curso.

No início do ano letivo, organizou o espaço com a participação das crianças?  
61 respostas

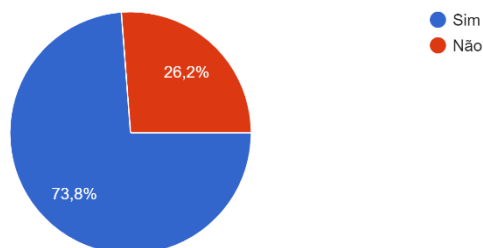


Gráfico 15 - Pergunta do questionário

Na questão "**No início do ano letivo, organizou o espaço com a participação das crianças?**", das 61 respostas obtidas, 16 respondentes, representando 26,2%, indicaram que não envolveram as crianças na organização do espaço. Em contrapartida, a maioria, correspondendo a 73,8% (45 professores ou educadores), afirmou que as crianças participaram ativamente na organização do ambiente.

Este dado revela uma tendência predominante entre os profissionais da educação para incluir as crianças no processo de organização do espaço, reconhecendo a importância de as envolver desde o início do ano letivo. A participação ativa das crianças pode ter um impacto significativo no seu sentido de pertença e responsabilidade, além de promover uma maior autonomia e ARA.

Efetua modificações no espaço, ao longo do ano, conforme as necessidades e interesses das crianças?  
61 respostas

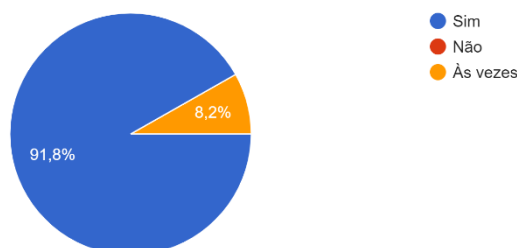


Gráfico 16 - Pergunta do questionário

Relativamente à questão "**Efetua modificações no espaço, ao longo do ano, conforme as necessidades e interesses das crianças?**", 56 respondentes, o que

corresponde a 91,8%, afirmaram que fazem mudanças no espaço ao longo do ano, ajustando-o de acordo com as necessidades e interesses das crianças. Esta maioria significativa demonstra a flexibilidade e a capacidade de adaptação dos educadores e professores no sentido de criar um ambiente que acompanhe o desenvolvimento das crianças e os seus projetos emergentes.

Por outro lado, os restantes cinco respondentes indicaram que "às vezes" efetuam alterações no espaço. No entanto, a elevada percentagem de profissionais que adapta o espaço regularmente sublinha a importância de um ambiente dinâmico e responsivo, que evolui com as crianças, proporcionando-lhes novas oportunidades de exploração, aprendizagem e autonomia. Ajustar o espaço em função das necessidades das crianças é visto como uma prática pedagógica que valoriza a participação ativa delas no processo educativo e promove um ambiente que incentiva o seu envolvimento contínuo.

Considera que os materiais educativos são importantes na promoção da autorregulação das crianças?  
61 respostas

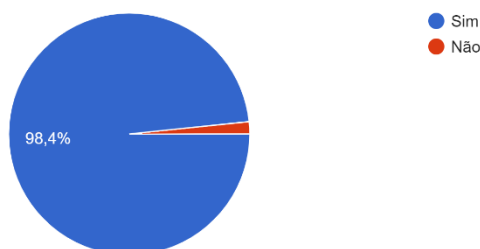


Gráfico 17 - Pergunta do questionário

No gráfico que representa a questão **“Considera que os materiais educativos são importantes na promoção da autorregulação das crianças?”**, destaca-se que 98,4% dos respondentes, o que equivale a 60 professores ou educadores, afirmaram que sim, reconhecendo a importância dos materiais educativos neste contexto. Estes resultados refletem uma forte convicção entre os profissionais da educação sobre o papel fundamental que os materiais desempenham na facilitação da ARA, permitindo que as crianças explorem, experimentem e giram a sua própria aprendizagem de forma mais eficaz.

Por outro lado, apenas um respondente manifestou uma opinião contrária, argumentando que os materiais educativos não são importantes na promoção da ARA das crianças.

Para concluir a análise das respostas ao questionário dirigido a professores e educadores sobre a organização do ambiente educativo como promotor da autorregulação das crianças, apresenta-se a última questão: **“Que tipo de materiais e recursos disponibiliza no ambiente educativo para encorajar a autorregulação da aprendizagem das crianças e a escolha autónoma?”**. As respostas obtidas evidenciam uma variedade de abordagens e recursos que refletem a intenção dos educadores de promover a autonomia e a ARA.

Entre as respostas, destacam-se afirmações como: “Materiais dos interesses mostrados pelas crianças”, o que sublinha a importância de alinhar os recursos com os interesses individuais dos alunos. Outra resposta ressalta a necessidade de materiais “adequados à fase de desenvolvimento e aos interesses da criança, e materiais que estimulem a curiosidade”. A diversidade de recursos é também evidente em respostas que mencionam “livros das diferentes áreas, dois computadores e vários tablets onde as crianças pesquisam e escrevem textos sobre as suas pesquisas em Word, além de jogos diversos da História de Portugal, Geografia da Europa, quebra-cabeças, etc.”.

Outras respostas incluem materiais criativos e manipulativos, como “fantoques, livros, revistas e folhetos para recorte, puzzles, e aproveitamento de vários materiais para criações da própria criança, como revistas, restos de papéis, caixas, paus e folhas, além de lápis, tesouras, canetas, colas, barro, plasticina e CDs”. A presença de materiais sensoriais e naturais também é valorizada, como é o caso de “materiais sensoriais, elementos naturais e materiais de desperdício”, que podem estimular a exploração e a criatividade das crianças.

Além disso, menciona-se a utilização de recursos como “caixas de histórias, estendais de fichas, livros e ficheiros de consulta com soluções”. A música também desempenha um papel importante, com respostas que referem “canções já trabalhadas com as crianças, um espelho, um placar das emoções, e um canto com uma manta e almofadas”.

Por fim, é salientado que “cada área tem ao seu dispor os materiais adequados ao desenvolvimento das atividades de acordo com as áreas de conteúdo a desenvolver”, e que “os materiais devem ser adequados às características individuais das crianças, à sua faixa etária e aos seus interesses, dispostos por áreas de livre e fácil acesso”. Este conjunto de respostas revela uma preocupação generalizada dos educadores em criar um ambiente rico e diversificado, que não apenas favoreça a ARA, mas que também promova a escolha autónoma das crianças, permitindo-lhes explorar e desenvolver as suas capacidades de forma independente.

### **4.3 Estudo 3 - Perspetivas das crianças na educação pré-escolar e no ensino 1.º CEB sobre a organização do ambiente educativo, na vertente tempo (*focus group*)**

Os resultados apresentados a seguir referem-se ao estudo 3, que abrange as respostas às perguntas de dois *focus group* realizados com crianças da educação pré-escolar e com alunos do 3.º ano do 1.º CEB.

No que diz respeito ao **sentimento de bem-estar na sala**, todas as crianças da educação pré-escolar mostram sentir-se confortáveis naquele ambiente, respondendo "Sim" à pergunta "Sentes-te bem na sala?". Os alunos do 1.º CEB também afirmaram sentir-se bem na sua sala. Por exemplo, a aluna M mencionou: "Sim, porque se cometer um erro sei que estou aqui para aprender." Já o aluno A disse: "Sim, porque estou com os meus amigos."

Relativamente ao que **mais apreciam na sala**, as crianças da educação pré-escolar deram respostas variadas. Por exemplo, a criança S mencionou que o que mais gosta são "os desenhos e a casinha", a criança K referiu "os desenhos e a garagem", e a criança Z destacou apenas "os desenhos". Já no 1.º CEB, as respostas também foram diversificadas. Um aluno afirmou que o que mais gosta na sua sala é "aprender e ver os trabalhos expostos na parede". A aluna L sublinhou que aprecia "o que a sala tem, como a torneira para lavarmos as mãos e enchermos as garrafas, não precisamos de sair para ir à casa de banho", enquanto a aluna R destacou: "Eu gosto que, às vezes, podemos ir ao quadro escrever". Estas respostas mostram como as preferências das crianças variam de acordo com a faixa etária e as suas necessidades específicas, com as crianças mais novas a focarem-se em atividades lúdicas e materiais presentes na sala, enquanto os alunos do 1.º CEB valorizam aspetos relacionados com a aprendizagem e a autonomia.

No que concerne à **perceção da organização da sala em termos de áreas**, todas as crianças da educação pré-escolar responderam afirmativamente, dizendo que a sala está bem organizada. A mesma opinião foi partilhada pelos alunos do 1.º CEB, onde todos os inquiridos responderam "sim". No entanto, alguns alunos acrescentaram comentários para justificar a sua resposta. Um deles mencionou: "Sim, porque se não estivesse, não conseguíamos aprender", enquanto outro afirmou: "Sim, porque tem lugar para o monte dos livros e, se não tivesse, tínhamos de levar os livros para casa". Outro aluno destacou ainda: "Sim, porque as mesas estão todas organizadas, não estão umas para um lado e outras para o outro, e essas coisas". Estas observações

evidenciam que, tanto as crianças do pré-escolar como os alunos do 1.º CEB, reconhecem a importância de uma sala organizada para o seu bem-estar e para o processo de aprendizagem. No 1.º CEB, em particular, a organização da sala é vista como um fator essencial para a eficiência no estudo e no funcionamento das rotinas diárias, revelando uma compreensão mais consciente das necessidades práticas no ambiente escolar. No que diz respeito à segunda parte da pergunta, que se referia à **área onde mais gostam de estar**, as crianças da educação pré-escolar deram respostas focadas nas atividades lúdicas. Uma delas afirmou: "Gosto mais de brincar nos jogos e desenhos", outra disse: "Gosto mais de brincar nos desenhos e na casinha", e uma terceira criança mencionou: "Gosto mais da garagem". Por outro lado, no 1.º CEB, as respostas foram distintas, refletindo uma maior ligação ao ambiente de estudo. Um dos alunos referiu: "A área onde mais gosto de estar é na minha cadeira e mesa", evidenciando uma preferência pela sua zona de trabalho, provavelmente associada ao conforto e à organização para realizar as suas tarefas escolares. Estas respostas revelam uma evolução natural nas preferências das crianças à medida que crescem. Enquanto as crianças do pré-escolar tendem a valorizar as áreas destinadas ao jogo e à criatividade, os alunos do 1.º CEB demonstram uma maior ligação às áreas que favorecem o estudo e a concentração, marcando uma transição para um ambiente mais focado na aprendizagem formal.

Relativamente ao que **mudariam ou acrescentariam na sala**, as crianças da educação pré-escolar deram sugestões simples e relacionadas com a reorganização do espaço. Algumas das respostas incluíram: "Trocava o espaço dos jogos com o do desenho", "Mudava a plasticina de sítio", "Trocava os livros de lugar", enquanto uma criança afirmou: "Não trocava nada". Já entre os alunos do 1.º CEB, as respostas foram mais diversificadas e refletiram um maior interesse em acrescentar novos recursos ao ambiente de aprendizagem. Um dos alunos sugeriu: "Acrescentava uma estante de livros de aventura", enquanto a aluna L expressou satisfação com a disposição atual da sala, dizendo: "Não mudava nada, deixava assim como está, eu já gosto assim". Por outro lado, a aluna M propôs: "Acrescentava armários, tipo cacifos", sugerindo uma necessidade de mais espaço para organização. A aluna R acrescentou: "Eu punha mais materiais para podermos fazer mais coisas na expressão plástica", evidenciando o desejo de explorar mais atividades criativas.

No que está relacionado à **possibilidade de acrescentar uma zona de brincadeira na sala**, as crianças da educação pré-escolar deram respostas espontâneas e criativas. Algumas afirmaram "não sei", enquanto outras sugeriram: "Acrescentava uma zona para o jogo da mímica" e "Acrescentava uma zona para o jogo das escondidas", revelando a sua preferência por atividades lúdicas e de interação. Por

sua vez, os alunos do 1.º CEB ofereceram sugestões mais variadas, refletindo tanto o desejo de brincar quanto de ter espaços para relaxar e ler. Entre as respostas, destacaram-se: "Carrinhos", "Brinquedos", "Um cantinho de leitura", "Um cantinho para relaxarmos um bocadinho" e "Um lugar para que pudéssemos brincar com plasticina". As respostas apresentadas evidenciam as diferentes necessidades e interesses das crianças em função da sua faixa etária. Enquanto as crianças do pré-escolar estão mais focadas em atividades de brincadeira e movimento, os alunos do 1.º CEB procuram um equilíbrio entre momentos de lazer e espaços que favoreçam a concentração e o descanso, demonstrando uma crescente autonomia e compreensão das suas necessidades pessoais no ambiente escolar.

Relativamente à **disposição das mesas na sala e à oportunidade de fazer alterações**, as crianças da educação pré-escolar apresentaram opiniões variadas. Algumas expressaram satisfação com a organização atual, com respostas como: "Estão bem assim", enquanto outras sugeriram mudanças, como "Todas separadas" ou "Todas juntas", refletindo as diferentes preferências em termos de interação e espaço. No 1.º CEB, as respostas foram mais detalhadas e refletiram uma preocupação com a funcionalidade e conforto. Um dos alunos afirmou: "Estão boas, gosto assim, não mudaria", mostrando-se satisfeito com a disposição atual. Outro sugeriu uma melhoria prática: "Estão bem, mas mudaria as mesas para ferro, para que não se partissem", evidenciando uma preocupação com a durabilidade. Um terceiro aluno expressou uma preferência por um ambiente mais individualizado: "Eu não gosto, preferia que fosse tipo uma carteira para cada um, em linha, só que cada um tivesse a sua mesa, assim cada um podia desarrumar mais as suas coisas sem incomodar o vizinho do lado". Pode-se concluir com estas respostas que as crianças, à medida que crescem, desenvolvem diferentes sensibilidades em relação ao espaço de trabalho. Enquanto no pré-escolar a disposição das mesas é vista de forma mais lúdica e relacionada com a interação social, no 1.º CEB começa a surgir uma maior consciência da importância da organização e da independência no ambiente de estudo, com os alunos a expressarem preferências por espaços mais personalizados e funcionais.

No que respeita à **organização ou reorganização dos materiais na sala, de forma a torná-los mais fáceis de encontrar**, as crianças da educação pré-escolar deram respostas simples, focadas no uso dos armários disponíveis. Entre as respostas destacam-se: "No armário", "Naqueles armários pequeninos que estão aqui atrás" e "Eu gosto desta organização", mostrando uma certa satisfação com a arrumação atual e uma preferência por soluções de fácil acesso. Já no 1.º CEB, as respostas refletiram uma maior preocupação com a personalização e a clareza na organização dos materiais. Um aluno sugeriu uma solução prática: "Por na mochila os materiais",

enquanto outro recomendou: "Meter numa estante de livros com os nomes para ninguém se confundir uns com os outros", destacando a necessidade de evitar misturas entre os pertences dos colegas. Outra ideia foi: "Onde temos os nossos livros, na estante, podíamos ter outra igual, mas para o restante material", sugerindo que a criação de mais espaços poderia facilitar a arrumação e o acesso aos recursos. Ao observar estas respostas, percebe-se que demonstram que, enquanto as crianças do pré-escolar estão mais focadas em soluções de armazenamento simples e visíveis, os alunos do 1.º CEB já começam a desenvolver um sentido de organização mais estruturado e personalizado, refletindo a necessidade de manter o material escolar bem identificado e de fácil acesso.

No que concerne à **capacidade de encontrar rapidamente os materiais e de os utilizar quando desejam**, todas as crianças da educação pré-escolar responderam "sim" à pergunta, indicando que conseguem localizar e usar os materiais sem dificuldades. No 1.º CEB, as respostas foram mais complexas, refletindo uma maior consciencialização das regras de uso dos materiais. Um aluno afirmou: "Sim. Mas não posso utilizar quando quero, porque, se nós usarmos quando quisermos, a professora pode-nos castigar". A aluna L disse: "Encontro. Mas não, tenho de perguntar à professora, e eu queria usar mais aquarelas e plasticinas", sugerindo que, embora saiba onde estão os materiais, sente limitações quanto à liberdade de uso. Já a aluna R comentou: "Às vezes. Não, porque se eu usar, por exemplo, a caneta nos livros, a professora dá-nos logo bola vermelha e mete-nos de castigo", demonstrando uma preocupação com as consequências de usar certos materiais de forma inadequada. Ao analisar estas respostas, percebe-se que revelam que, enquanto as crianças do pré-escolar desfrutaram de uma maior liberdade e simplicidade na utilização dos materiais, os alunos do 1.º CEB estão mais conscientes das regras impostas pela professora e das restrições associadas ao uso dos materiais em momentos ou contextos inadequados. Isso reflete o processo de transição entre uma abordagem mais lúdica e permissiva no pré-escolar e uma maior disciplina no ensino básico.

Relativamente a **como se sentem no espaço exterior**, as crianças da educação pré-escolar expressaram emoções simples e positivas, com respostas como: "Feliz" e "Bem", demonstrando satisfação com o ambiente ao ar livre. Já os alunos do 1.º CEB apresentaram opiniões mais detalhadas, refletindo uma avaliação mais crítica do espaço. Um aluno afirmou: "Bem, porque nós podemos brincar à vontade", destacando a liberdade de movimento no exterior. Outro comentou: "Não gosto muito porque é pequeno, mas, tirando isso, é bom", evidenciando uma preocupação com o tamanho limitado do espaço. Por fim, uma outra aluna acrescentou: "Sim, porque brincamos à vontade, mas quando chove e temos que ir para dentro, podia ser maior lá dentro,

porque fica muito barulho", revelando o desconforto que surge em dias de chuva, quando o espaço interior se torna insuficiente e ruidoso.

Quanto à questão da **organização do espaço exterior e à possibilidade de realizar alterações** as crianças da educação pré-escolar deram respostas simples, centradas nos equipamentos de diversão. Entre as sugestões, ouviram-se: "Mudaria o baloiço e o escorrega e punha mais baloiços", "Punha mais baloiços" e "Não mudaria nada", demonstrando que o foco destas crianças está nas atividades lúdicas e na ampliação das opções de brincadeira. Por outro lado, os alunos do 1.º CEB foram mais além nas suas observações, refletindo um olhar mais crítico e criativo. Um aluno sugeriu: "Sim, acrescentaria o jogo da terra e do mar", mostrando o desejo de novos jogos interativos. Outro mencionou: "Sim, eu mudaria os bancos não estarem pintados", referindo-se provavelmente ao seu estado de conservação. Uma sugestão mais elaborada foi da aluna M: "Sim, está, mas quando estivesse calor a professora avisava e nós no dia seguinte trazíamos os fatos de banho, e que houvesse aqui uma piscina", destacando a criatividade e o desejo de integrar novas atividades adaptadas ao clima. Por fim, outro aluno comentou: "Acho que está, mas punha o campo de futebol um bocadinho maior e mudaria para que nós pudéssemos pegar nas bolas quando quiséssemos para jogar futebol", sugerindo melhorias no espaço dedicado ao desporto e uma maior autonomia no acesso ao material de jogo. Assim, enquanto as crianças do pré-escolar se concentram em aumentar as opções de brincadeira, os alunos do 1.º CEB já demonstram um pensamento mais sofisticado, propondo alterações que possam melhorar o conforto, a funcionalidade e até introduzir novos elementos que enriqueçam a sua experiência no espaço exterior.

Relativamente ao **sentimento de bem-estar no refeitório**, as crianças da educação pré-escolar, na sua maioria, afirmaram que se sentiam "bem" durante as refeições. No entanto, houve uma criança que expressou: "Não gosto de lá estar", indicando que nem todos partilham da mesma experiência positiva. No 1.º CEB, as respostas foram mais variadas e refletiram diferentes aspetos da experiência no refeitório. Um aluno comentou: "Com fome, porque vem logo o cheiro da comida", sugerindo que o aroma dos alimentos aumenta a sua expectativa em relação às refeições. Outro aluno destacou um ponto negativo: "Não, porque tem muito barulho e as mesas estão um pouco separadas", o que pode afetar a sua capacidade de conversar e socializar com os colegas. Uma aluna expressou uma crítica mais específica, dizendo: "Sinto-me bem, mas não gosto de uma coisa, eu queria que as auxiliares não estivessem sempre a ralar quando estamos a comer. Nós podemos conversar enquanto comemos". Ela também sugeriu: "Mudaria para que cada turma tivesse uma mesa própria, porque às vezes comemos separados", o que revela um desejo de maior

ligação social entre os colegas. Por fim, um aluno acrescentou: "Bem, mas eu mudaria a comida", possivelmente indicando que a qualidade ou a variedade das refeições também é um fator importante para o seu bem-estar.

Em relação à **organização do espaço do refeitório**, a maioria das crianças da educação pré-escolar afirmou que não mudaria nada, revelando uma satisfação com a disposição atual do ambiente. No entanto, uma criança sugeriu: "Mudava as mesas e cadeiras", indicando que, apesar da satisfação geral, há sempre espaço para melhorias. No 1.º CEB, as respostas foram mais variadas e refletiram preocupações práticas sobre a organização do espaço. Um aluno afirmou: "Está bem, mas mudava as cadeiras de posição e os pratos, porque são de loiça e, se encostarmos um braço sem querer e mandarmos um prato para o chão, começam logo a ralhar connosco". Esta resposta destaca a preocupação com a fragilidade dos utensílios e o impacto que isso tem na experiência das crianças durante as refeições. Outro aluno sugeriu: "Mudaria as cadeiras. Punha as cadeiras um pouco mais altas, pintava as paredes e cada um tinha a sua mesa", revelando o desejo de um ambiente mais personalizado e confortável. Por fim, uma aluna acrescentou: "Sim, mudaria para ter mais espaço", indicando que a sensação de espaço pode ser um fator importante para o bem-estar e a socialização durante as refeições.

A respeito da última questão, que se centra na **ajuda à organização do espaço da sala no início do ano e em como essa ajuda foi prestada**, todas as crianças da educação pré-escolar responderam "sim", embora não tenham fornecido detalhes sobre como contribuíram para essa tarefa. No 1.º CEB, as respostas foram mais diversas e refletiram diferentes experiências e perceções. Um aluno afirmou: "Sim, ajudei nas mesas da sala e do refeitório", indicando um envolvimento ativo na organização do espaço. Outro aluno disse: "Não, porque antes não estava aqui na escola", demonstrando que a sua chegada mais tardia à escola limitou a sua participação. Uma aluna acrescentou: "Acho que não, porque nem sabia que dava para ajudar", revelando uma falta de informação sobre as oportunidades de colaboração. Por fim, um aluno comentou: "Da sala não, mas ajudei no refeitório", mostrando que, apesar de não ter contribuído na sala de aula, participou na organização de um outro espaço.

Comparando os dois contextos, pode-se verificar que as diferenças nas respostas entre as crianças da educação pré-escolar e os alunos do 1.º CEB refletem claramente a evolução da ARA à medida que as crianças crescem e progridem no seu percurso educativo.

No contexto da educação pré-escolar, as respostas das crianças tendem a centrar-se em experiências lúdicas e nas relações sociais, revelando uma abordagem

mais espontânea e menos estruturada à aprendizagem. As crianças nesta fase estão a desenvolver as bases da autorregulação, aprendendo a identificar e expressar emoções, a interagir com os pares e a explorar o ambiente de forma criativa. A sua preocupação com atividades lúdicas, como "os desenhos" e "a casinha", demonstra um foco na exploração sensorial e na interação social, que são essenciais para a formação das competências emocionais e sociais necessárias para a ARA.

Por outro lado, à medida que as crianças transitam para o 1.º CEB, observamos uma evolução significativa nas suas respostas, que incluem uma maior consciência das regras, da organização e da importância do espaço de aprendizagem. Os alunos desta fase começam a perceber que um ambiente bem organizado e funcional é crucial para o seu sucesso escolar, revelando uma capacidade emergente de autorregulação. Eles demonstram um entendimento mais profundo das suas necessidades de aprendizagem, expressando desejos de personalização e eficiência, como a proposta de adicionar estantes de livros ou armários. Isso sugere que estão a desenvolver não apenas a autorregulação emocional, mas também a autorregulação cognitiva e comportamental, à medida que começam a planejar e a organizar os seus próprios processos de aprendizagem.

Além disso, a consciência das regras relacionadas com o uso de materiais e a busca por maior autonomia no espaço escolar indicam que os alunos do 1.º CEB estão a integrar a autorregulação na sua abordagem à aprendizagem. Eles não apenas identificam o que necessitam para aprender, mas também refletem sobre as consequências do seu comportamento, como a preocupação com o uso apropriado dos materiais e o impacto das regras impostas pela professora.

Em forma de resumo, as diferenças nas respostas entre as crianças da educação pré-escolar e os alunos do 1.º CEB estão diretamente relacionadas com o desenvolvimento da ARA. Enquanto as crianças mais novas estão a explorar e a experimentar de forma lúdica, os alunos mais velhos estão a consolidar competências de autorregulação mais complexas, que incluem a autoavaliação, o planeamento e a gestão das suas emoções e comportamentos em contexto de aprendizagem. Esta evolução reflete o progresso no desenvolvimento das crianças e a sua capacidade crescente de se tornarem aprendizes autónomos e autorregulados.

## 5. Considerações finais sobre o exercício investigativo (os três estudos)

Nestes parágrafos finais, pretende-se abordar a questão de investigação e os objetivos formulados, fundamentando-se na análise do exercício investigativo realizado e nas suas implicações tanto no contexto educativo quanto na formação inicial de educadores e professores. Os dados dos três estudos foram triangulados, resumindo as principais conclusões e avaliando-as em relação à questão de investigação e aos seus objetivos, contextualizando-as com a revisão da literatura existente.

Foram identificadas possíveis melhorias para a investigação, assim como algumas limitações encontradas. Além disso, propõem-se novas abordagens ao problema, apresentando sugestões para aprofundar a questão no contexto da investigação realizada.

O objetivo central agora é responder às principais questões colocadas, através da triangulação dos dados obtidos nos três estudos. Segundo Denzin (1989, citado em Duarte, 2009), a "triangulação" é um processo complexo que envolve confrontar cada método com os outros, com vista a maximizar a validade interna e externa, tendo como referência o mesmo problema de investigação.

**Estudo 1:** Este estudo revelou-se fundamental para recolher informações essenciais sobre a ARA e permitiu a adaptação do instrumento CHILD ao contexto em análise. No contexto da educação pré-escolar, a análise das duas observações indica uma transição de comportamentos mais incertos e variáveis na primeira observação para comportamentos mais consistentes e estáveis na segunda. A prevalência do nível "usualmente" em várias áreas na segunda observação sugere uma melhoria na consistência dos comportamentos emocionais, sociais e cognitivos. Paralelamente, a redução da frequência do nível "nunca" no domínio motivacional reflete uma evolução positiva, sinalizando progressos relevantes nas competências e maturidade emocional e motivacional das crianças. No 1.º CEB, a comparação entre as observações aponta para uma maior variabilidade em alguns domínios e uma estabilidade crescente em outros. No domínio emocional, observam-se comportamentos mais esporádicos, enquanto no domínio pro-social verifica-se um aumento de estabilidade. Nos domínios cognitivo e motivacional, uma maior consistência denota uma evolução na capacidade de autorregulação comportamental. Esta trajetória evidencia o desenvolvimento gradual das crianças, influenciado pelos contextos pedagógicos e sociais, promovendo o amadurecimento emocional, social e cognitivo.

**Estudo 2:** Este foi igualmente importante, proporcionando uma compreensão das perspetivas dos educadores de infância e professores de 1.º CEB sobre a organização do ambiente educativo enquanto promotor da ARA. Os resultados indicam que a maioria dos docentes reconhece que a organização do espaço e dos materiais, estruturada em função das necessidades das crianças, é essencial para fomentar a ARA tanto na educação pré-escolar quanto no 1.º CEB. A organização do espaço surge como um elemento-chave no processo de desenvolvimento da ARA, com os docentes a desempenharem um papel crucial na adaptação do ambiente educativo, promovendo um contexto que incentiva o desenvolvimento e a curiosidade. Envolver as crianças na organização do espaço motiva-as e contribui para o seu sentimento de pertença e segurança, consolidando o papel dos professores como facilitadores da ARA.

**Estudo 3:** Este estudo foi essencial para comparar os dados recolhidos com as perceções das próprias crianças. A escuta ativa das crianças permitiu observar que a organização do espaço influencia o seu bem-estar e senso de orientação, especialmente na educação pré-escolar, onde atividades lúdicas despertam a sua curiosidade e promovem o desenvolvimento de competências emocionais e sociais. No 1.º CEB, as respostas das crianças revelam uma consciência crescente sobre as regras, a organização e a importância de um ambiente funcional, que facilitam o sucesso escolar e indicam uma capacidade emergente de autorregulação.

Em resposta à questão central – “Como pode a organização do ambiente educativo, sobretudo o espaço, promover a autorregulação da aprendizagem nas transições educativas (jardim de infância e 1.º CEB)?” – conclui-se que uma estruturação intencional e previsível do espaço, organizada com a participação ativa das crianças, contribui para o desenvolvimento da sua autonomia e autorregulação. A acessibilidade e organização dos materiais ajudam as crianças a compreender a importância do espaço e dos recursos, apoiando o desenvolvimento das competências necessárias para se adaptarem às transições educativas.

Quanto às limitações do estudo, apesar da diversidade de dados recolhidos (incluindo o instrumento CHILD, entrevistas a docentes e *focus groups* com crianças), surgem algumas limitações decorrentes dos critérios e das restrições temporais e logísticas. Destaca-se a escassez de literatura sobre a ARA no contexto da organização do espaço educativo, o que limita a comparação e o aprofundamento teórico. A análise de dados da CHILD no Excel também foi desafiante, especialmente na criação de gráficos comuns para todas as dimensões e contextos.

Por fim, no que toca a futuras investigações, seria interessante estudar como a organização do espaço físico nos ambientes de aprendizagem, seguindo os princípios do método Montessori, influencia o desenvolvimento da autonomia das crianças em comparação com o método Waldorf. Este estudo poderia examinar até que ponto aspetos como a disposição do mobiliário e a acessibilidade aos materiais promovem a autorregulação, bem como identificar elementos comuns entre estes métodos que possam ser integrados em escolas com abordagens pedagógicas mais tradicionais. Uma outra linha de investigação poderia focar-se nas características específicas do ambiente físico, tais como a iluminação natural, a organização por áreas temáticas e a existência de zonas silenciosas, para perceber como estes elementos afetam a concentração e a ARA das crianças, independentemente do método pedagógico. Este tipo de estudo ajudaria a identificar quais aspetos do design do ambiente são universais na promoção da ARA, contribuindo para o desenvolvimento de diretrizes que possam ser aplicadas em escolas de qualquer tipo. Estas investigações seriam relevantes para compreender o papel do ambiente físico como facilitador da aprendizagem autónoma e autorregulada e poderiam fundamentar recomendações para ambientes educativos que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças.

### **Parte III - Reflexão final**

O presente relatório de estágio representa o resultado de um árduo trabalho de investigação desenvolvido ao longo de vários meses. Desde o início, a escolha do tema foi cuidadosamente ponderada, pois o objetivo era explorar uma área que suscitasse um real interesse pessoal e que, simultaneamente, apresentasse um desafio intelectual e científico, e não apenas um tema de fácil abordagem. Após uma análise das diferentes possibilidades, optei pelo tema que mais sentido fez aprofundar e investigar, dada a sua relevância e atualidade.

Este estudo aborda a relação entre a ARA e a influência que o ambiente educativo, particularmente a organização do espaço, exerce neste processo, especialmente no contexto do desenvolvimento infantil em idades pré-escolar e de 1.º CEB. Em Portugal, trata-se de um tema pouco explorado, o que faz com que esta investigação tenha um contributo significativo para a compreensão desta relação, oferecendo novas perspetivas e conhecimentos sobre o impacto que o ambiente físico de aprendizagem pode ter na promoção da ARA nas crianças. Em termos teóricos, considero que esta investigação poderá beneficiar não só estudantes, mas também professores e investigadores interessados em aprofundar o conhecimento sobre a influência do espaço educativo no desenvolvimento da ARA nas crianças.

É importante referir que o processo investigativo se revelou desafiante e exigente. Foi necessário um extenso período para recolher e analisar todos os dados de forma rigorosa. Ao longo deste percurso, enfrentei diversos obstáculos e erros, mas cada dificuldade serviu como uma oportunidade de aprendizagem e crescimento. A elaboração deste relatório exigiu, além de uma sólida base teórica, uma adaptação constante entre as teorias pedagógicas, as realidades práticas, a gestão do tempo e o acesso aos recursos disponíveis. A verdade é que a investigação nunca é uma perda de tempo; trata-se de um processo contínuo de aquisição de conhecimento, que requer uma dedicação inabalável e um compromisso firme não só com o nosso próprio desenvolvimento, mas também com as pessoas que nos apoiam, como o orientador, os professores cooperantes e as próprias crianças envolvidas no estudo.

Os métodos de investigação escolhidos revelaram-se fundamentais para alcançar os objetivos propostos, permitindo uma análise abrangente da relação entre a ARA e o ambiente educativo - na vertente espaço. A utilização de uma abordagem que contemplasse tanto a perspetiva dos educadores e professores como a das próprias crianças permitiu um entendimento mais profundo e completo do tema, facilitando a análise das diferentes visões e permitindo a obtenção de conclusões mais fundamentadas. Assim, este relatório não só enriquece o conhecimento académico

sobre a influência do espaço na ARA, como também contribui para futuras investigações e práticas pedagógicas no âmbito da educação em Portugal.

Refletir sobre o processo de desenvolvimento do relatório foi, acima de tudo, um exercício de amadurecimento e aprendizagem contínuos. Ao longo da investigação, fui aprofundando o conhecimento sobre o impacto do espaço físico na capacidade de ARA das crianças, o que exigiu de mim uma análise crítica constante, paciência e atenção aos detalhes. Cada componente do ambiente educativo - desde a disposição da mobília à organização dos materiais, passando pela escolha de cores e pela qualidade da iluminação - revelou-se fulcral na criação de condições para uma aprendizagem autónoma. Compreendi que o espaço, quando planeado de forma intencional, pode inspirar nas crianças a curiosidade e o desejo de explorar e, mais importante ainda, incentivá-las a gerir o próprio processo de aprendizagem. Este entendimento reforçou a ideia de que o ambiente pode ser um agente silencioso, mas poderoso no desenvolvimento da autonomia.

O processo de conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB representou uma jornada de crescimento pessoal e profissional marcante, pautada por aprendizagens significativas ao longo dos estágios realizados. Estes momentos práticos permitiram-me vivenciar e aplicar teorias pedagógicas em cenários reais, confrontando-me com as complexidades e desafios inerentes ao trabalho educativo. Os estágios foram fundamentais para desenvolver competências pedagógicas e didáticas, colocando-me em contacto direto com a realidade educativa das crianças e com as dinâmicas de uma sala de aula. As aprendizagens positivas englobaram a capacidade de adaptar práticas pedagógicas às necessidades e interesses específicos das crianças, promovendo experiências educativas que estimulassem a sua autonomia, criatividade e desenvolvimento integral. Senti-me encorajada pela evolução observada nas crianças e pela interação colaborativa com os colegas educadores e professores cooperantes, que partilharam experiências, práticas inovadoras e conselhos valiosos.

Contudo, a experiência também foi marcada por momentos de desafio. Algumas atividades não tiveram o impacto esperado, levando-me a reavaliar e ajustar estratégias. Enfrentar dificuldades, como gerir grupos com diferentes ritmos de aprendizagem ou lidar com comportamentos inesperados, tornou-se uma fonte de crescimento e resiliência. Aprendi que erros e obstáculos fazem parte do processo de aprendizagem e são, muitas vezes, catalisadores para uma reflexão mais profunda e para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. Ao longo do percurso, compreendi a importância de manter uma atitude de escuta ativa em relação às crianças, incentivando-as a expressar as suas ideias e respeitando as suas preferências e ritmos

de aprendizagem. Aprendi, ainda, que a flexibilidade e a empatia são características fundamentais de um bom educador, capazes de transformar desafios em oportunidades para criar um ambiente acolhedor e estimulante.

A nível profissional, este percurso teve um impacto transformador, consolidando competências em pedagogia e investigação. Aprender a planear espaços que vão além do simples funcionalismo foi um marco importante, ajudando-me a perceber o valor de um ambiente que apoie o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças. Na minha prática futura, pretendo aplicar de forma consciente e crítica todas as aprendizagens adquiridas ao longo da minha formação. Compreendo a importância de adaptar o espaço educativo às necessidades das crianças, organizando-o de acordo com as suas características e promovendo um ambiente que estimule o seu desenvolvimento e curiosidade. Para isso, o espaço não deve ser "estático" ou monótono; é essencial introduzir mudanças e ajustes ao longo do tempo, criando ambientes que incentivem a exploração, a descoberta e o envolvimento ativo das crianças.

Estou ciente de que terei um papel central nesta adaptação e recriação constante do espaço, sendo fundamental adotar uma abordagem colaborativa e inclusiva, em que a voz das crianças seja ouvida e respeitada. Envolver as crianças no processo de organização do ambiente educativo motiva-as a sentirem-se mais integradas e seguras. Acredito que, ao valorizar as suas opiniões e preferências, estarei a contribuir para a construção de um espaço verdadeiramente enriquecedor, onde cada criança se sente acolhida e incentivada a explorar e aprender ao seu próprio ritmo.

Para concluir, apresento algumas sugestões para futuros estudos relacionados com este tema. Esta investigação despertou o meu interesse em aprofundar o conhecimento sobre o papel do espaço como promotor da ARA nas crianças. Uma linha de estudo interessante seria analisar de que forma a organização do espaço físico nos ambientes de aprendizagem, segundo os princípios do método Montessori, influencia o desenvolvimento da autonomia das crianças, em comparação com os princípios do método Waldorf. Este estudo permitiria identificar diferenças e semelhanças entre estas abordagens pedagógicas no que respeita ao estímulo da autorregulação através da estrutura do espaço. Outra possibilidade de investigação, que considero bastante relevante, está relacionada com o ambiente educativo exterior. Especificamente, poderia explorar-se o impacto do espaço ao ar livre na promoção da ARA e no desenvolvimento da autonomia das crianças, em diferentes faixas etárias. Por fim, uma terceira linha de investigação passaria por um estudo comparativo entre a organização de ambientes de aprendizagem com turmas de diferentes idades (multi-idade) e com turmas de idade única (mono-idade). Através deste estudo, seria possível compreender

melhor como a diversidade etária numa mesma turma pode influenciar os processos de ARA, em comparação com turmas compostas por crianças da mesma idade.

## Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (20 de Maio de 2008). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*. Obtido de [https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/1\\_A\\_Educacao.pdf](https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/1_A_Educacao.pdf)
- Amado, J. (outubro de 2014). *MANUAL DE INVESTIÇÃO QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO*. Obtido de [https://ucdigitalis.uc.pt/pombalina/download/wqfDk8Kjw4XDg8ONw47CosKRXWxpaG7CmMKRwprCmbCkmhtZQ==/manual\\_de\\_investiga\\_o\\_qualitativa\\_em\\_educa\\_o.pdf](https://ucdigitalis.uc.pt/pombalina/download/wqfDk8Kjw4XDg8ONw47CosKRXWxpaG7CmMKRwprCmbCkmhtZQ==/manual_de_investiga_o_qualitativa_em_educa_o.pdf)
- Brito, E. d. (2024). *Obra de Eugénia Garcia Monteiro de Brito*. Obtido de <https://www.obraeugeniadebrito.pt/index.php/respostas-sociais>
- Caixa Geral de Depósitos. (15 de Setembro de 2022). *Segurança rodoviária infantil: aprender para prevenir acidentes*. Obtido de <https://www.cgd.pt/Site/Saldo-Positivo/mobilidade/Pages/seguranca-rodoviaria-infantil.aspx>
- Cardona, M. J. (28 de março de 1999). *O Espaço e o Tempo no Jardim de Infância*.
- Carvalho, I. F. (2021). *A Transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Obtido de [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/37536/1/INES\\_CARVALHO.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/37536/1/INES_CARVALHO.pdf)
- Circula Seguro. (12 de Fevereiro de 2023). *A educação rodoviária instala-se nas salas de aula*. Obtido de <https://www.circulaseguro.pt/a-educacao-para-a-seguranca-rodoviaria-instala-se-nas-salas/>
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Obtido de [https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog\\_609332/objava\\_105202/fajlovi/Creswell.pdf](https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf)
- Dias, M. A. (dezembro de 2017). *Espaços e Materiais em Creche e Jardim-de-Infância*. Obtido de [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/19755/1/Relatorio\\_Investigacao\\_Definitivo.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/19755/1/Relatorio_Investigacao_Definitivo.pdf)
- Direção-Geral da Educação. (10 de fevereiro de 1997). *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*.
- Direção-Geral da Educação. (s.d.). *1º Ciclo*. Obtido de <https://www.dge.mec.pt/1o-ciclo>
- Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Obtido de [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- Esneca. (24 de Janeiro de 2022). *Fases do desenvolvimento infantil*. Obtido de <https://www.esneca.pt/blog/fases-desenvolvimento-infantil-piaget/>
- Esneca. (24 de Janeiro de 2022). *Fases do desenvolvimento infantil*. Obtido de <https://www.esneca.pt/blog/fases-desenvolvimento-infantil-piaget/>
- Filipe, S., Silva, B., & Gomes, A. (2021). *Perspetivas Sobre a Participação da Criança no Ambiente Educativo*.
- Fundação Abrinq. (23 de Julho de 2021). *Leitura: como a prática estimula o desenvolvimento das crianças e auxilia no estresse em meio à pandemia*. Obtido de <https://www.fadc.org.br/noticias/a-importancia-da-leitura-para-o-desenvolvimento-das-criancas>
- Funenga, A. L. (2016). *Contributos das Expressões Artísticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Obtido de [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/20280/1/Relat%c3%b3rio%20Final\\_%20AnaLu%c3%adsaFunenga.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/20280/1/Relat%c3%b3rio%20Final_%20AnaLu%c3%adsaFunenga.pdf)
- Gonçalves, A. F. (Dezembro de 2015). *O contributo das rotinas diárias para a promoção da autonomia das crianças na creche e no jardim-de-infância*. Obtido de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10544/1/Tese%20Versao%20Definitiva.pdf>
- Lua Crescente. (03 de setembro de 2020). *Quando é que as crianças devem começar a ler e como criar o gosto pela leitura?* Obtido de <https://www.luacrescente.pt/blog/quando-e-que-as-criancas-devem-comecar-a-ler-e-como-criar-o-gosto-pela-leitura/>
- Lua Crescente. (03 de setembro de 2020). *Quando é que as crianças devem começar a ler e como criar o gosto pela leitura?* Obtido de <https://www.luacrescente.pt/blog/quando-e-que-as-criancas-devem-comecar-a-ler-e-como-criar-o-gosto-pela-leitura/>
- Menezes, M. F. (2023). *Os Contributos da Organização do Ambiente Educativo e do Papel do Educador de Infância na Promoção da Autonomia das Crianças*.
- Moraes, B. M., Mouraz, A., & Cosme, A. (2017). *A participação dos alunos nos projetos de melhoria das escolas*. Obtido de <https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2017.0.05.2824>
- Mundo da Criança. (2011). *A Nossa Rotina*. Obtido de <https://mundodacrianca.pt/creche/a-nossa-rotina>
- Observador. (17 de dezembro de 2020). *A ler desde pequeno se chega longe no futuro*. Obtido de <https://observador.pt/2020/12/17/a-ler-desde-pequeno-se-chega-longo-no-futuro/>
- Observador. (17 de dezembro de 2020). *A ler desde pequeno se chega longe no futuro*. Obtido de <https://observador.pt/2020/12/17/a-ler-desde-pequeno-se-chega-longo-no-futuro/>
- Oliveira, C. S. (2022). *A Importância da Participação das Crianças na Educação de Infância*.
- Oliveira-Formosinho, J. (2014). *A Avaliação Holística: A Proposta da Pedagogia-em-Participação*. pp. 27-39.
- Piscalho, I. (2021). *Observar, Refletir e Narrar: Ciclos Estratégicos de Ação Autorregulada como Processo Formativo e de Promoção da Aprendizagem das Crianças*.
- Piscalho, I., & Simão, A. M. (2014). *Promover competências Autorregulatórias da Aprendizagem nas Crianças dos 6 aos 7 anos- Perspetivas de Investigadores e Docentes*. pp. 72-109.
- Rocha, M. B., Couceiro, M. E., & Madeira, M. I. (Dezembro de 1996). *Creche (Condições de implantação, localização, instalação e funcionamento)*. Obtido de <https://www.seg-social.pt/documents/10152/39853/Creche/5079ba10-4e6e-4484-861b-86ea2fab1ef5>

- Sá, P., Costa, A. P., & Moreira, A. (Março de 2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados (Vol.2)*. Obtido de [https://ria.ua.pt/bitstream/10773/30772/3/Metodologias%20investigacao\\_Vol2\\_Digital.pdf](https://ria.ua.pt/bitstream/10773/30772/3/Metodologias%20investigacao_Vol2_Digital.pdf)
- Santos, M. d. (2013). *A Organização do Ambiente Educativo e a Aprendizagem*. Segurança Social. (s.d.). *Estabelecimento de educação pré-escolar*. Obtido de <https://www.seg-social.pt/criancas-e-jovens>
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Obtido de [https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)
- Silva, I. S., Veloso, A. L., & Keating, J. B. (Abril de 2014). *Focus group: Considerações teóricas e metodológicas*. Obtido de [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/32357/1/Silva%2c%20Veloso%20%26%20Keating%20%282014%29\\_Focus%20group\\_RLE.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/32357/1/Silva%2c%20Veloso%20%26%20Keating%20%282014%29_Focus%20group_RLE.pdf)
- Silva, S. A. (janeiro de 2019). *O Trabalho de Projeto como Estratégia de Aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Obtido de [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/27773/1/O%20Trabalho%20de%20Projeto%20como%20estrat%C3%A9gia%20de%20aprendizagem%20no%201%2%C2%BAciclo%20EB%20\\_%20Sofia%20Silva.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/27773/1/O%20Trabalho%20de%20Projeto%20como%20estrat%C3%A9gia%20de%20aprendizagem%20no%201%2%C2%BAciclo%20EB%20_%20Sofia%20Silva.pdf)
- Valadas, C. I. (2017). *Os Materiais na Educação de Infância: A Importância de um ambiente Estimulante*. Lisboa.
- Vasconcelos, T. (s.d.). *Trabalhos por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Obtido de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho\\_por\\_projeto\\_r.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf)