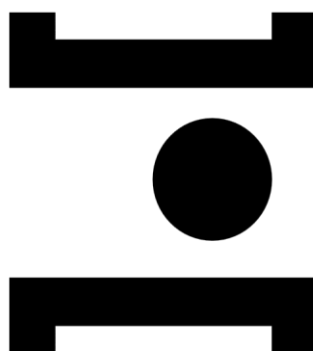


INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM
Escola Superior de Educação de Santarém



**POLITÉCNICO
DE SANTARÉM**

**A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO EDUCATIVO E A PARTICIPAÇÃO
DAS CRIANÇAS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA E 1.º
CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Relatório de Estágio

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

Ana Carolina Correia de Oliveira

Orientação:

Professora Marta Andreia de Sousa Jacinto Uva

março, 2026

“A educação deve ser reconhecida como um produto complexo de interações, muitas das quais só podem ocorrer quando o ambiente é um elemento participante”

(Malaguzzi)

Agradecimentos

Chegado este momento, a reta final do meu percurso académico, só me resta agradecer a todos os que me apoiaram e ajudaram ao longo desta caminhada repleta de momentos únicos, várias conquistas pessoais, aprendizagens, dúvidas e desafios, que contribuíram para a conclusão de uma das fases mais significativas da minha vida académica.

À minha família, não há palavras suficientes que descrevam e retribuam o apoio e amor que me deram ao longo deste percurso. Foram, são e serão sempre a minha casa, o meu porto seguro, nos momentos mais desafiantes e mostraram-me que acreditavam em mim e nas minhas capacidades para realizar todos os meus objetivos. Obrigada por estarem sempre presentes, tenho os melhores do mundo comigo.

Ao meu namorado, agradeço a paciência, o apoio e o incentivo dado ao longo deste percurso. Foi companhia e muitas vezes o meu refúgio nas adversidades que foram aparecendo. Sempre acreditou que iria dar tudo de mim e fazer o melhor que conseguia. Obrigada por isso.

Aos meus amigos e colegas de faculdade, obrigada por terem tornado esta passagem muito mais tranquila e animada, levo comigo cada momento partilhado, nomeadamente as risadas, ficará tudo guardado no meu coração.

Aos meus professores, das UC, os cooperantes e os supervisores, agradeço a oportunidade de ter trabalhado e aprendido com todos, porque todos moldaram algo neste meu percurso e em mim. Um agradecimento especial à minha professora orientadora, pela paciência e pelas palavras transmitidas. Foi essencial no processo da elaboração deste relatório.

Por fim, agradeço a todas as crianças com quem tive o privilégio de privar, foram essenciais para o meu percurso e para a realização deste relatório. Sinto que marquei cada uma delas e que elas o fizeram também e por isso serão sempre lembradas.

Obrigada, grata por tudo!

Siglas

ADCE – Apoio ao Desenvolvimento de Competências Específicas

AE – Agrupamento de Escolas

AE – Ambiente Educativo

BC – British Council Portugal

CEF – Cursos de Educação e Formação

DGE – Direção-Geral da Educação (DGE)

ESES – Escola Superior de Educação de Santarém

IPSS –Instituição Particular de Solidariedade Social

MTP – Metodologia de Trabalho por Projeto

OCEPE – Orientações Curriculares Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

UC – Unidade Curricular

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

Resumo

O presente relatório, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Santarém, apresenta uma análise crítica da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche, Jardim de Infância e de 1.º Ciclo, articulada com um estudo investigativo sobre a influência do ambiente educativo, nomeadamente o espaço físico, na participação das crianças. O estudo contou com a participação de 25 crianças do Pré-Escolar, 21 crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma educadora de infância e uma professora do 1.º CEB. O exercício investigativo, de natureza qualitativa, integrou observações sistemáticas da participação dos alunos, grelhas de análise do ambiente educativo e entrevistas semiestruturadas a docentes, com o objetivo de compreender de que forma a organização do espaço condiciona, potencia ou limita a participação infantil nos diferentes contextos educativos mencionados. Os resultados evidenciaram que ambientes flexíveis e organizados em áreas funcionais promovem maior iniciativa e envolvimento dos alunos, enquanto espaços pouco diversificados tendem a restringir oportunidades de participação. Verificou-se ainda que a forma como os docentes integram a dimensão espacial na planificação e na rotina diária constitui um fator decisivo para a qualidade das interações e das aprendizagens.

Palavras-chave: espaço educativo; espaço físico; participação; aprendizagem; reflexão.

Abstract

This report was developed within the context of the Master's degree in Preschool Education and Teaching of the First Cycle of Basic Education at the Escola Superior de Educação de Santarém. It presents a critical analysis of the practice of supervised teaching in the contexts of daycare centers, kindergartens, and the first cycle of basic education, articulated with a research study on the influence of the educational environment, particularly the physical space, on children's participation. The study involved 25 preschool children, 21 children from the first cycle of basic education, one preschool teacher, and one teacher from the first cycle of basic education. This qualitative research systematically integrated observations regarding student participation, observation grids on the educational environment, and semi-structured interviews with teachers and other staff, with the objective of understanding how spatial organization facilitates, limits, or shapes children's participation in different educational contexts. The results revealed that well-organized and flexible environments promote more initiative and student participation. On the other hand, less diversified learning environments often limit students' opportunities for participation. It was also verified that the way teaching personnel integrate the spatial aspect into planning and daily routines constitutes a key factor in the quality of interactions and student learning.

Keywords: educational environment; physical space; participation; learning; reflectio

Índice

AGRADECIMENTOS	I
SIGLAS	II
ÍNDICE DE FIGURAS	III
Introdução	1
Parte I - Práticas de Ensino Supervisionadas	3
1.1. Prática de Ensino Supervisionada – Creche	3
1.1.1. Caracterização do local de estágio	3
1.1.2. Caracterização do grupo e da sala	5
1.1.3. Projeto hipotético	6
i) Atividades desenvolvidas	8
1.2. Prática de Ensino Supervisionada – Jardim de Infância	11
1.2.1. Caracterização do local de estágio	11
1.2.2. Caracterização do grupo e da sala	13
1.2.3. Projeto de Intervenção	14
ii) Atividades desenvolvidas	15
1.2.4. Avaliação e Divulgação	17
1.3. Prática de Ensino Supervisionada – 1.º ano.....	19
1.3.1. Caracterização do local de estágio	19
1.3.2. Caracterização do grupo e da sala	21
1.3.3. Projeto de Intervenção	23
iii) Atividades desenvolvidas	25
1.3.4. Avaliação e Divulgação	27
1.4. Prática de Ensino Supervisionada – 4.º ano.....	28
1.4.1. Caracterização do local de estágio	28
1.4.2. Caracterização do grupo e da sala	28
1.4.3. Projeto de Intervenção	29
iv) Atividades realizadas.....	30
1.4.4. Avaliação e Divulgação	31

1.5.	Reflexão sobre os estágios realizados	33
Parte II - Exercício investigativo		35
2.1.	Percurso investigativo	35
2.2.	Enquadramento Teórico	36
2.2.1.	Ambiente Educativo, espaço e participação: abordagem conceptual.....	36
2.2.2.	Influência do espaço físico na aprendizagem e no desenvolvimento	40
2.2.3.	Estratégias de organização do espaço físico e as suas potencialidades	42
2.2.4.	Papel do professor na organização do espaço educativo.....	46
Parte III – Metodologia		48
3.1.	Questão e Objetivos	48
3.2.	Opções metodológicas	48
3.3.	Contexto e participantes do estudo.....	49
3.4.	Instrumentos de Recolha de Dados.....	50
3.5.	Procedimentos de Análise de Dados.....	52
Parte IV – Apresentação e análise dos resultados.....		55
4.1.	Resultados das entrevistas às docentes	55
4.2.	Grelhas de observação da participação dos alunos.....	59
4.3.	Grelha de observação do espaço educativo	63
4.4.	Síntese comparativa dos resultados	65
Reflexão final		67
Referências		71
Anexos		73
Anexo A – Tabelas de identificação dos participantes		73
Anexo B – Guião de entrevista à educadora JI e creche		76
Anexo C – Guião de entrevista à professora do 1.º e 4.º ano		81
Anexo D – Transcrição da entrevista à educadora do JI e creche.....		86
Anexo E – Transcrição da entrevista à professora do 1.º e 4.º ano.....		91
Anexo F – Ficha do espaço educativo da sala em creche		98
Anexo G – Ficha do espaço educativo da sala em JI.....		100
Anexo H – Ficha do espaço educativo da sala do 1.º ciclo (1.º ano e 4.º ano)		102

Anexo I – Análise das fichas do espaço educativo	104
Anexo J – Análise dos níveis de participação dos discentes	107
Anexo K – Níveis da participação dos discentes	112
Anexo L – Análise de conteúdo das entrevistas à Educadora e Professora	113

Índice de Figuras

Figura 1 - Recurso encaixar as cores	9
Figura 2 - Recurso dos animais e cores	9
Figura 3 - Exploração recurso I	9
Figura 4 - Exploração recurso II	10
Figura 5 - Gráfico dos alimentos mais e menos saudáveis	16
Figura 6 - Cartões didáticos dos jogos tradicionais	17
Figura 7 - Realização dos jogos tradicionais	17
Figura 8 - Jogo do banqueiro e Loto de palavras	26
Figura 9 - Brainstorming "Água, eletricidade e internet"	26
Figura 10 - Tabela precisa/ não precisa de eletricidade	27
Figura 11 - Atividade STEAM "Viagem pelo Sistema Solar"	30
Figura 12 - Atividade sobre o dinheiro	31
Figura 13 - Carteiras dispostas em filas	43
Figura 14 - Mesas agrupadas	44
Figura 15 - Disposição em círculo	44
Figura 16 - Gráfico da análise dos níveis de participação – Crianças do Pré-escolar	60
Figura 17 - Gráfico da análise dos níveis de participação – Crianças do 1.º ano	61
Figura 18 - Gráfico da análise dos níveis de participação – Crianças do 4.º ano	62

Introdução

O presente relatório decorre ao longo de quatro semestres, no âmbito das Unidades Curriculares (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Serão apresentadas e analisadas criticamente as aprendizagens alcançadas ao longo do percurso académico, mais especificamente nas Unidades Curriculares de Prática de Ensino Supervisionada e de Investigação.

Neste documento procede-se à apresentação e análise crítica das experiências vivenciadas nos diferentes contextos de estágio, bem como o percurso do exercício investigativo desenvolvido. A elaboração deste relatório assume, assim, uma dupla dimensão: por um lado, a reflexão sobre as experiências desenvolvidas no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada e, por outro, a realização de um exercício investigativo centrado numa problemática considerada pertinente para o desenvolvimento profissional. Neste sentido, a aprendizagem e o desenvolvimento profissional assumem-se como processos contínuos e reflexivos que incluem a formação inicial e contínua dos docentes e a reflexão sobre a prática e a participação em contextos de aprendizagem. (Huet, 2024).

A componente de investigação incide sobre a temática “A organização do ambiente educativo e a participação das crianças em contexto de Educação de infância e 1.º CEB”, tendo emergido da observação sistemática e da reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nos contextos de estágio. Segundo Reis e Parente (2019), a reorganização do espaço pode favorecer a participação e as escolhas das crianças, promovendo autonomia, interação e decisão no processo educativo, o que reforça a importância de uma organização reflexiva do ambiente educativo para potenciar a participação infantil nos contextos de aprendizagem (Reis & Parente, 2019). Desta forma, esta problemática revela-se particularmente relevante, na medida em que a organização do ambiente educativo constitui um elemento estruturante da ação educativa, influenciando de forma significativa a participação ativa das crianças e consequentemente a aprendizagem.

No que diz respeito à organização do relatório, este encontra-se estruturado em duas partes principais. A primeira parte é dedicada à componente da Prática de Ensino Supervisionada, contemplando a caracterização das instituições, dos grupos de crianças, das equipas educativas, da organização do ambiente educativo e dos projetos de sala desenvolvidos. Inclui, ainda, a apresentação do projeto de estágio, a descrição das atividades implementadas, a avaliação das aprendizagens das crianças e uma reflexão global sobre o percurso formativo e as experiências realizadas nos diferentes contextos de estágio. A segunda parte corresponde à componente investigativa, integrando o percurso do desenvolvimento investigativo, referindo a questão principal e os objetivos, o enquadramento

teórico da problemática em estudo, a descrição das opções metodológicas adotadas, a caracterização dos participantes, os instrumentos de recolha de dados utilizados, o procedimento da análise dos dados, bem como a apresentação e análise dos resultados obtidos. Por fim, apresentam-se as considerações finais, seguidas das referências bibliográficas e dos anexos.

Parte I - Práticas de Ensino Supervisionadas

1.1. Prática de Ensino Supervisionada – Creche

1.1.1. Caracterização do local de estágio

A Prática de Ensino Supervisionada em Creche decorreu numa IPSS no distrito de Santarém, na sala dos dois (2) anos, com idades compreendidas entre os vinte e quatro (24) e vinte e seis (36) meses. As respostas sociais segundo o Projeto Educativo da Instituição, a SCMS tem como principal objetivo prevenir as situações de exclusão social dos mais necessitados a partir da promoção de um desenvolvimento biopsicossocial adequado e das respostas às problemáticas da sua comunidade, os objetivos do mesmo são: (i) facilitar a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar; (ii) colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança; (iii) assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas da criança; (iv) prevenir e despistar precocemente qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco, assegurando o encaminhamento mais adequado; (v) proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afetiva; (vi) promover a articulação com outros serviços existentes na comunidade.” (Regulamento interno: Creche – 10.^a versão).

E por isso mesmo, a instituição intervém nas seguintes áreas: (i) acolhimento temporário de crianças em risco; (ii) centro de acolhimento temporário para os sem-abrigo; creche e pré-escolar; (iii) acolhimento permanente de crianças e jovens do sexo masculino; (iv) lar de idosos; (v) centro de dia e convívio; (vi) unidade de cuidados continuados; entre outras. A creche surge como resposta a uma necessidade expressa por muitas famílias que impossibilitadas de terem consigo as suas crianças durante o dia, em virtude das suas ocupações laborais ou da integração em cursos de formação profissional, não encontravam colocação para estes. Assim sendo, trata-se de uma valência de apoio, não apenas à criança, mas também à família e à comunidade.

A Creche é composta por uma Sala de Berçário, a Sala Familiar (um e dois anos) – Bibe Laranja, a sala de um ano – Bibe Amarelo e a sala de dois anos – Bibe Azul-Claro. O Jardim de Infância é composto por três salas multietárias, com crianças entre os três e os seis anos: a sala do Bibe Azul-Escuro, a sala do Bibe Verde e a sala do Bibe Vermelho. Existem quatro casas de banho de apoio a todas as salas, duas para as crianças da Creche e duas para as crianças do Pré-Escolar, sendo uma partilhada entre a sala do Bibe Verde e Vermelho e outra para o Bibe Azul-Escuro. Todas as salas de Creche possuem arrecadações interiores. O Jardim de Infância detém duas arrecadações, sendo uma partilhada pela sala do Bibe Verde e do Bibe Vermelho e outra para o Bibe Azul-Escuro. Todas as salas de Pré-Escolar possuem zonas de cabides junto às respetivas salas. A instituição dispõe de dois refeitórios, um para

as crianças da Creche e outro para as crianças do Pré-Escolar. Também tem uma copa, na qual preparavam as refeições de almoço e lanche para todas as crianças e funcionários. O refeitório para a creche é um espaço comum, no qual todas as crianças de um ano até três anos almoçam e lancham. É composto por duas mesas grandes retangulares com cadeiras pequenas (com apoio e sem apoio) e por várias cadeiras individuais, destinadas às crianças mais pequenas que ainda não têm equilíbrio. Os adultos têm à disposição duas casas de banho, um gabinete para reuniões e/ou atendimento aos encarregados de educação, um gabinete da Diretora Pedagógica e um vestuário para as colaboradoras. A sala de cacifos é direcionada para todos os funcionários da instituição, ou seja, educadoras de infância, auxiliares de ação educativa e auxiliares dos serviços gerais. O horário da instituição é das 07h45 às 19h00, mas caso os pais das crianças não compareçam até à hora de fecho da instituição, as auxiliares permanecem até à chegada dos pais. A entrada depois das 10h00 e a saída antes das 16h00, têm de ser comunicadas previamente à educadora da sala. Resumidamente, a instituição está organizada por espaços comuns: (i) uma sala polivalente (a sala polivalente é utilizada para o momento de acolhimento de todas as crianças que chegam entre as 7h45 e as 9h00. Nesta sala, as crianças têm acesso a diversos brinquedos onde podem brincar livremente.); (ii) Dois refeitórios (um para pré-escolar e outro somente creche); (iii) uma cozinha; (iv) uma sala de cacifos para os funcionários; (v) um gabinete da diretora técnica pedagógica; (vi) três despensas para arrumos; (vii) uma despensa em cada sala; (viii) uma sala do pessoal; (ix) uma instalação sanitária; (x) todas as restantes áreas são comuns aos restantes serviços da Instituição (espaço para o pessoal – zona de cacifos e de higiene pessoal; serviços administrativos; recursos humanos; nutrição e cozinha, lavandaria e outros). Relativamente ao espaço exterior, a instituição tem um parque infantil e uma horta, ambas com uma vedação em madeira, e um largo com um jardim, sendo também utilizado para atividades ao ar livre.

Segundo o Projeto Educativo, a intencionalidade educativa na creche é criar nas salas um ambiente de aprendizagem ativa que favoreça a autonomia das nossas crianças, por isso a instituição tem como objetivo criar oportunidades e experiências para que as crianças questionem e entrem em contato com o Mundo que as rodeia, e que desta forma encontrem soluções para determinado problema. O Projeto Educativo de Creche designa-se por "Recomeços". Este tem como objetivo principal uma reaproximação das famílias ao contexto escolar, criando novas oportunidades de crescimento e mudança. Relativamente à avaliação da aprendizagem das crianças é um elemento Integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens. Para além da avaliação que é feita diariamente da criança, através do seu envolvimento e participação nas atividades e projetos que esta desenvolve no dia a dia, esta é também avaliada semestralmente, através do Plano Individual da criança.

1.1.2. Caracterização do grupo e da sala

Caracterização do grupo

O grupo de crianças da sala de dois (2) anos, tinha dezoito crianças, onze (11) do sexo masculino e sete (7) do sexo feminino, com idades compreendidas entre os vinte e quatro (24) e trinta e seis (36) meses de idade. A maioria das crianças eram de nacionalidade portuguesa e viviam, a maioria, nos arredores de santarém, porém existiam crianças que tinham outras nacionalidades, tais como, brasileiro, ucraniano. Era um grupo de crianças com estágios de desenvolvimento diferentes e processos de aprendizagens distintos, o que era enriquecedor para o grupo. Era um grupo que tentava ser autónomo na alimentação, apenas necessitavam de ajuda em alguns momentos, e havia certos alimentos que apresentavam alguma dificuldade em comer. Em termos de socialização, eram crianças muito carinhosas que gostavam de dar carinhos aos adultos e que gostavam de partilhar brincadeiras. No entanto, havia alguma relutância em partilhar brinquedos. Estas crianças gostavam de explorar, ouvir músicas, ouvir histórias e de brincar, alguns deles imitavam apenas alguns sons, outros já conseguiam elaborar mais as conversas. Eram muito interativos e acolhiam muito bem qualquer membro novo que aparecia. Contudo percebemos também que nesta idade acontecem diversas mudanças e marcos importantes, sendo que passam de bebés para crianças, e surge um aumento notável da sua capacidade de comunicação verbal. Por vezes algumas crianças, durante o estágio, perturbavam o grupo, agrediam-se mutuamente, a maioria das vezes para chamar à atenção, mas muitas delas para se afirmarem no momento de desordem entre eles.

Caracterização do espaço

A sala do Bibe azul-claro estava dividida por diversas áreas, onde as crianças circulam livremente e têm acesso aos diversos materiais existentes, sendo elas: a área do faz-de-conta, composta por uma cozinha com utensílios, uma mesa com cadeiras, uma cama de bebé, vários bonecos e um toucador; a área da garagem, constituída por carros e pistas de carros; a área da quinta, com bonecos da quinta; a área da biblioteca que dispõe de alguns livros e almofadas no chão, para que as crianças possam explorar. Esta sala contém ainda fraldário. O mesmo é composto por um expositor com as respetivas fraldas, dodots e cremes para as crianças que ainda estão dependentes da fralda. Existe uma dispensa onde são guardados alguns materiais de artes plásticas, os catres de cada criança e os seus dossiês individuais. Ao pé da sala, existe uma casa de banho que apenas é utilizada pela sala de dois (2) anos, está organizada por uma sanita grande, três sanitas pequenas, um lavatório grande, três lavatórios pequenos (apenas dois são utilizados) e um armário onde se localizam materiais para uso higiénico (resguardos, dodots, papel higiénico e toalhas). Para além das diversas áreas, foi possível observar por todas as paredes da sala vários trabalhos expostos

desenvolvidos pelas crianças e diversas bolas coloridas de forma a decorar a sala de acordo com o projeto pedagógico da mesma "As Cores vamos explorar". Existia ainda o quadro das presenças, mapa do registo do tempo meteorológico e também estava pendurados os aniversários das crianças da sala.

Todos os materiais existentes na sala são, maioritariamente, de plástico resistente e adequam-se à faixa etária do grupo de crianças. Estes encontram-se nas diferentes áreas existentes, ao nível das crianças, de forma que estas tenham autonomia de escolher o que preferem brincar. Observámos que apesar da quantidade de brinquedos ser adequada ao número total de crianças, talvez pudesse existir mais variedade de brinquedos, não só objetos de plástico, mas de outro material para que estas conseguissem explorar diferentes texturas. É importante referir que nos momentos de brincadeira livre, as crianças tinham a oportunidade e a liberdade de brincarem com o que quisessem, porém somente nas áreas que lhes fossem atribuídas ou que escolheram.

1.1.3. Projeto hipotético

No âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada - Creche, foi solicitada a elaboração de um projeto fictício para implementarmos, se permanecêssemos mais semanas no contexto em questão.

O projeto hipotético foi realizado com base nas necessidades do grupo e nos interesses dos mesmos. Posto isto, antes de planearmos o projeto que pretendíamos (de forma hipotética) realizar no nosso local de estágio, tivemos durante cinco semanas a observar de forma participativa os comportamentos, as necessidades e os interesses do grupo das dezoito (18) crianças. Segundo Estrela (1990), a observação participante é aquela cujo observador participa na rotina do grupo e do contexto em que está inserido. O observador desempenha um papel crucial e bem definido na organização social que observa. (p. 32)

Nestas observações presenciámos que as crianças tinham bastante gosto em explorar os objetos da sala, bem como o prazer de falar abertamente sobre as características dos materiais que as rodeavam, porém foi também observado que não era possível a exploração livre, visto que a maioria das brincadeiras e atividades eram desenvolvidas com as crianças sentadas nas mesas. A organização do espaço, segundo Portugal (2012) "pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas" (p.12). Estas competências referidas pelo autor não se verificaram neste contexto, devido à falta de envolvimento do espaço com a participação das crianças.

A organização do espaço "deverá refletir a crença na competência participativa da criança [de modo a] criar múltiplas oportunidades para o seu bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento" (Formosinho & Araújo, 2013) Na creche ter um ambiente educativo,

acolhedor, inclusivo, seguro, sustentável e que vá de encontro às necessidades das crianças, é um ponto central da ação pedagógica da mesma. Segundo as OPC (2024), esta organização “inclui aspetos como a organização da instituição educativa, a organização dos espaços interiores e exteriores, bem como dos materiais pedagógicos e recursos que aí são disponibilizados, a atenção ao enquadramento temporal em que a experiência das crianças e adultos tem lugar, bem como a organização do grupo enquanto contexto de intercâmbios sociais, emocionais e culturais.” A partir destas organizações do ambiente educativo serão construídas interações na creche, entre as crianças, docentes, não docentes e as famílias. A organização pedagógica dos espaços e materiais em creches visa criar ambientes seguros, acolhedores e inclusivos, atendendo às necessidades e interesses das crianças. Como cita Silva, et al. (2016) “O estabelecimento educativo deve organizar se como um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças proporcionando também oportunidades de formação dos adultos que nele trabalham”. Tanto os espaços interiores como exteriores devem ser planejados para favorecer o bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento holístico, considerando aspetos como limpeza, ventilação, cores suaves e luz natural. A seleção de materiais pedagógicos deve ser intencional, priorizando materiais naturais, diversidade, segurança e acompanhando a evolução das necessidades das crianças ao longo do tempo. Segundo Cardona (1992) “(...) a criança aprende sobretudo através da acção/experimentação, sendo fundamental proporcionar-lhe um ambiente rico e estimulante, sendo também sublinhada a importância de existir uma organização espaço-temporal bem definida, que permita à criança situar-se e funcionar autonomamente dentro da sala.” (p. 9). Desta forma, foi rapidamente notório que uma das dificuldades existentes era mesmo o facto do ambiente educativo (espaço) onde as crianças estavam inseridas, não ser o mais adequado para essa exploração. Isto acontecia porque, no centro da sala, existiam duas mesas que ocupavam um espaço significativo, dificultando a circulação e a exploração das crianças entre as diferentes áreas. Além disso, algumas atividades eram realizadas nessas mesas, o que evidenciava a ausência de práticas que promovessem a autonomia, a exploração e a participação ativa das crianças.

Neste contexto, e depois de conversarmos sobre os aspetos mencionados anteriormente com a docente orientadora, conseguimos perceber facilmente que desenvolver um projeto que envolvesse a exploração de diferentes objetos, a criação e/ou renovação de um novo espaço educativo iria ser promotor do desenvolvimento das crianças que constituíam este grupo. A faixa etária predominante do grupo encontrava-se no estágio sensório-motor, que é um período onde a criança descobre o mundo através do movimento, explorando tudo o que a rodeia, tendo consciência da sua ação sobre o meio. Tendo em conta tudo o que foi referido, o nosso projeto intitulou-se por “A magia do inovar, vamos explorar!”

Segundo Zabalza (1998), as crianças necessitam de um espaço educativo organizado para conseguir desenvolver a criatividade, a exploração, a curiosidade, a iniciativa e a autonomia. Seguindo este pensamento, o autor refere que tudo o que a criança faz e aprende num espaço, pode influenciar as suas aprendizagens, o seu comportamento, a sua comunicação e as suas relações com a comunidade. Deste modo, a forma como o ambiente educativo está organizado vai influenciar as aprendizagens, comportamento das crianças e, por isso, deve estar organizado para que todas estas aprendizagens sejam relevantes.

i) Atividades desenvolvidas

Durante o estágio foi pedido pelas docente a realização de dois recursos educativos. A escolha da elaboração destes dois recursos surgiu depois de uma conversa com a Educadora da Instituição, e foi nesse momento que em unísono decidimos elaborar algo que fosse de encontro ao projeto Pedagógico da Sala dos dois (2) anos, intitulado de "As Cores vamos explorar", para que as crianças conseguissem aproveitar, durante o ano escolar, da melhor forma os recursos elaborados pelos estagiários. Decidi realizar dois recursos, denominados por: "Encaixa as Cores" (figura 1) e "Os Animais e as Cores" (figura 2), elaborados para crianças da sala dos 2 anos, de maneira que pudessem explorar as diferentes cores, interligando com os animais conhecidos e desenvolvendo a motricidade fina. É importante desde cedo trabalhar com as crianças as cores e a exploração das mesmas. "O estudo das cores na Educação infantil tem muitos objetivos, entre eles: desenvolver a coordenação motora, aguçar o raciocínio lógico, a criatividade, memorização e a sensibilidade." (Costa, 2015). As crianças ao verem as diferentes cores no seu dia-a-dia, conseguem recordar memórias e emoções provenientes dessas mesmas cores e o efeito que essas têm na sua vida.

A implementação destes recursos foi algo que demonstrou um grande entusiasmo por parte das crianças, mostrando-se interessadas no processo de exploração dos mesmos (figuras 3 e 4). O feedback positivo por parte delas foi um reflexo do impacto que as atividades sobre as cores, o facto do reconhecimento das mesmas e do desenvolvimento que estas atividades têm na motricidade fina, podem ter no desenvolvimento das crianças. A resposta entusiasmada evidenciou a importância de incorporar abordagens relativamente às expressões artísticas e ao desenvolvimento da motricidade infantil. Tanto na atividade de encaixe como na atividade dos animais e das cores, as crianças entregaram-se de forma positiva, demonstrando-se interessadas e autónomas na sua realização. Por exemplo, na atividade de colocar as bolas de cores nos respetivos animais com as cores iguais, muitas das crianças já diziam as cores e os animais presentes, colocando no sítio correto. Estas atividades foram elaboradas apenas num dia durante o estágio, tendo feito parte da rotina das atividades programadas, na parte da manhã. Senti que nestas atividades as crianças desenvolveram a parte sensorial e cognitiva, isto porque envolvia a comparação e associação

de algo, neste caso das cores existentes. Concluí que, de um modo geral, as atividades foram bem-sucedidas, pois serviram como atividades de estimulação sensorial e para a continuação da procura de novas abordagens pedagógicas que coloquem a criança no centro da ação do seu processo de aprendizagem, promovendo o seu desenvolvimento integral.



Figura 1 - Recurso encaixar as cores



Figura 2 - Recurso dos animais e cores



Figura 3 - Exploração recurso I



Figura 4 - Exploração recurso II

1.2. Prática de Ensino Supervisionada – Jardim de Infância

1.2.1. Caracterização do local de estágio

A Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância ocorreu numa instituição de Santarém. Esta é dividida em dois edifícios, que parecem estar ligados, de um lado existem apenas turmas de 1.º ciclo e do outro lado, o lado mais antigo da instituição, está destinado aos grupos de pré-escolar e também no piso de cima têm uma turma de 1.º ciclo do 4.º ano de escolaridade. Apesar de haver dois edifícios distintos, determinadas áreas são de uso comum, como o refeitório e o espaço exterior da escola. O Jardim de Infância tem um horário de funcionamento das 08:30h às 17:30h, cuja componente letiva do período da manhã decorria entre as 09:00h e as 12:30h e no período da tarde entre as 14:00h e as 15:30h.

A instituição segue os princípios de todo o agrupamento, pretende ser uma escola de referência na qual forma indivíduos para um futuro melhor com os devidos valores e crenças. Para atingir esse fim toda a comunidade escolar trabalha em conjunto, pais, encarregados de educação, professores, educadores, professores de educação especial coordenadores e funcionários.

Relativamente ao edifício de jardim de infância, este é composto por 4 salas, duas no piso inferior e duas no piso superior. As salas do piso inferior são destinadas ao pré-escolar e tinham na sua presença casas de banho para as crianças e uma zona de vestuário comum que se localiza no corredor entre ambas as salas. No piso superior desse mesmo bloco está presente uma sala de 1.º ciclo e outra que é exclusiva para o uso de professores/educadores, membros da direção e aulas de apoio para alunos com necessidades específicas. O edifício que só apresenta turmas do 1.º ciclo, encontra-se dividido da mesma maneira do de pré-escolar, encontram-se as quatro salas do ensino básico nas salas do piso inferior encontra-se o 1.º e o 4.º ano e no piso superior era somente para uso do 2.º e do 3.º ano. Entre a passagem do interior para o exterior há um telheiro que contém as casas de banho e faz ligação a uma das entradas do refeitório. A instituição possui de um espaço exterior bastante completo e adorado pelas crianças, que dispõe de um campo de futebol, uma zona de horta, um parque infantil e ainda mesas, estes são utilizados pelos dois contextos, tanto pelo pré-escolar como pelo 1.º ciclo. Neste espaço há diversos brinquedos e materiais para as crianças brincarem, tais como: bicicletas, material para se brincar na areia, entre outros. Felizmente, durante as semanas de estágio tivemos a oportunidade de visitar o espaço exterior com as crianças todos os dias.

No que diz respeito ao envolvimento parental “esta dimensão foca a natureza das parcerias com os pais e as famílias das crianças e o modo como pais e outros membros da comunidade local participam no processo de aprendizagem das crianças” (Bertham & Pascal, 2009).

O Projeto Educativo da instituição designava-se por "Fazer melhor para conseguir mais!" e tinha como missão formar jovens cidadãos competentes, produtivos e valorosos, capazes de optar pela progressão de estudos ou pela integração na vida ativa por terem frequentado uma escola onde se aprende a Aprender, a Fazer, a Estar e a Ser. A Escola deve ser um espaço de ação fundamentada e articulada, onde todos tenham lugar e criem um percurso de crescimento e aquisição de saberes e competências. O projeto tinha como objetivos estratégicos: (i) formar cidadãos ativos, responsáveis e participativos e que projetem uma imagem de escola de qualidade e excelência.; (ii) garantir o sucesso escolar e a qualidade das aprendizagens em, e para, novos paradigmas; (iii) assegurar a exigência, através da eficácia de ações, com vista a uma escola eficiente; (iv) acolher e afirmar a diversidade e o sentido de pertença a uma comunidade. Relativamente à equipa existente no projeto e no agrupamento, existia: (i) a equipa docente, com docentes de educação regular e especial; (ii) a equipa de assistentes com assistentes operacionais, técnicos e de contratos emprego-inserção; (iii) uma equipa técnica, com cursos de educação e formação (CEF), psicólogos escolares, educador/a social, de atividades de enriquecimento curricular; (iv) e algumas parcerias. Os materiais e instrumentos de recolha de dados para a avaliação eram realizados através: (i) Análise documental, nomeadamente das atas das reuniões de análise e reflexão; (ii) Plataformas institucionais ou sistemas de recolha de informação utilizados pelo Agrupamento; (iii) Inquéritos, sob a forma de questionário; (iv) Entrevistas estruturadas e semiestruturadas; (v) Indicadores de medida. (Projeto Educativo: Jardim de Infância).

A sala de Jardim de Infância não apresentava nenhum tema de projeto, todos os temas da sala iam surgindo ao longo do ano letivo por iniciativa das crianças, da educadora (que tinha em conta as necessidades do grupo) e de outros parceiros educativos. Todos os projetos desenvolvidos são elaborados a partir do Desenho Curricular para a Educação Pré-Escolar do Agrupamento Alexandre Herculano, tendo por base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). As planificações mensais da sala incluíam algumas situações de atividades definidas pela educadora, das principais áreas de conteúdos onde se inseriam essas temáticas, incluíam as estratégias, assim como, os objetivos centrados nas crianças e os recursos necessários. Os projetos trabalhados ao longo deste ano letivo foram as mudanças das estações e as abelhas, estes projetos foram planeados pelas crianças, tendo sido elas a escolher os temas dos mesmos. Existiam algumas atividades de articulação ao longo deste ano, tais como: (i) a feira dos doces; (ii) dia do obrigado; (iii) palestra sobre lanches saudáveis; (iv) estágio de observação de estagiárias da Escola Superior de Educação de Santarém (ESES); (v) dia sem papel; (vi) semana das experiências.

1.2.2. Caracterização do grupo e da sala

Caracterização grupo

O grupo de crianças da sala de pré-escolar, tinha vinte e cinco (25) crianças, sendo quinze (15) do sexo masculino e dez (10) do sexo feminino, com idades compreendidas entre os três (3) e os seis (6) anos de idade.

A maioria das crianças são de nacionalidade distintas e vivem, a maioria, nos arredores de santarém, existem muitas que são provenientes de outras nacionalidades, tais como: (i) brasileira, (ii) angolana, (iii) indiana, (iv) ganense, (v) paquistanesa, (vi) romena e (vii) santomense. Por isso este grupo em termos de nacionalidade era bastante rico. Era um grupo que tentava ser autónomo em toda a rotina, desde a higiene até à alimentação, apenas necessitavam de ajuda em alguns momentos. Em termos de socialização, eram crianças muito carinhosas que gostavam de dar carinho aos adultos e que gostavam de partilhar brincadeiras e ideias que iam surgindo, eram também muito interativos e acolhiam muito bem qualquer pessoa.

No entanto, havia alguma relutância em partilhar brinquedos, era neste acontecimento que existiam mais desentendimentos entre as crianças. Estas gostavam de explorar, ouvir músicas, ouvir histórias e de brincar livremente. Por vezes algumas crianças, durante o estágio, perturbavam o grupo, muitas delas para se afirmarem e chamarem à atenção dos adultos.

Caracterização do espaço

O espaço da sala de Jardim de Infância é composto por áreas de atividades, dispostas em volta de duas mesas que fazem parte de uma área central de trabalho de grande grupo. As áreas de atividades presentes na sala são: (i) área dos livros, jornais, letras, imagens; (ii) atividades plásticas/expressões artísticas; (iii) jogos de mesa e de chão; (iv) faz de conta: casa das bonecas, garagem; (v) caixas com diversos materiais de exploração. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Silva et al., 2016), a organização do ambiente educativo constitui o suporte do desenvolvimento curricular, visto que as interações que acontecem no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são fatores importantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender. As áreas de atividades que as crianças foram demonstrando mais interesse, foram as áreas do faz de conta, atividades plásticas (desenho) e dos jogos de mesa e do chão. O espaço interior da sala é bastante colorido e iluminado contendo nas paredes alguns trabalhos desenvolvidos pelas crianças, mapas de aniversário e de presenças. Na área da biblioteca e documentação, os livros que eram manuseados pelas crianças apresentavam pouca qualidade, daí não entregarem muita atenção aos mesmos, apenas quando a educadora os

mandava sentar no tapete e dizia para verem algum livro. Na área dos jogos de mesa e do chão, apesar da grande oferta de materiais didáticos, alguns estavam pouco estimados.

1.2.3. Projeto de Intervenção

Projeto implementado

Ao longo dessas semanas, presenciámos que as crianças tinham bastante gosto em explorar os objetos da sala e no exterior da instituição, bem como o prazer de falar abertamente sobre as temáticas que lhes interessavam. Numa conversa com a educadora cooperante chegámos à conclusão de que uma das vertentes não muito trabalhada, com o grupo de crianças, neste semestre, seria a atividade física e por isso achámos interessante desenvolver um projeto que conseguíssemos trabalhar a parte motora, abordando temas da vida saudável, interligando algumas áreas de conteúdo presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Silva, et.al., 2016), tais como as Áreas de Expressão e Comunicação e do Conhecimento do Mundo. As estagiárias neste projeto tiveram como principais objetivos: (i) proporcionar atividades estimulantes e desafiadoras que promovam aprendizagens significativas nas crianças; (ii) promover momentos que estimulem a oralidade, com a partilha de ideias, e a iniciação à escrita; (iii) promover o contacto com diferentes materiais e técnicas de trabalho; (iv) expor de forma transversal alguns valores que são importantes nas atividades desenvolvidas.

Para o nosso projeto tornou-se muito importante o acolhimento da parte da manhã, pois é nesse momento que partilhamos entre todos alguns acontecimentos, é também aí que demonstramos às crianças as nossas propostas de atividades e pedimos a participação das mesmas. Para garantir um acolhimento que encoraje a forma como descobrem o que está ao seu redor é necessário que a criança se sinta segura e que consiga socializar com os restantes colegas do grupo, pois se a criança se sentir segura irá ter mais vontade para explorar o espaço que a rodeia e assim realizará mais tarefas em grupo. O educador deve ter preocupação em oferecer às crianças um espaço (exterior ou interior), que favoreça a motricidade livre e o desenvolvimento cognitivo das mesmas. Devem ser implementadas regras simples que as crianças consigam cumprir a fim de as protegermos, no entanto, esta proteção não deve ser criada na base do medo e da insegurança, o que deve ser feito é permitir à criança avaliar os perigos que corre ao desobedecer às regras impostas. Por isso a organização do ambiente educativo é essencial, por exemplo ao ter um espaço amplo e que seja organizado de acordo com os interesses das crianças. As conversas que fazíamos no acolhimento, permitiam promover a atenção das mesmas em ouvir os outros, partilhar curiosidades/informações, realizar a contagem das crianças do grupo, elaborada pelas crianças e a própria canção do bom dia.

A atividade física é todo o movimento corporal, psíquico e emocional que se pratica no dia a dia. Por isso, um dos maiores benefícios da prática de atividade física é a estimulação do normal funcionamento do organismo, na medida em que a prática de atividade física estimula o ritmo cardíaco e favorece os sistemas circulatório, musculoesquelético e nervoso. Sendo na infância que muitos dos movimentos são aprendidos e estimulados, é deveras uma altura para incentivar os mais novos a realizarem as suas tarefas, adquirindo assim um melhor desenvolvimento, tanto a nível físico como psicológico das suas capacidades. Ao oferecer essa liberdade às crianças, estas vão começar a utilizar esse conhecimento para interagir com outros das mesmas faixas etárias, chegando até a trabalharem em conjunto para alcançarem algo que sozinhos ainda não se veem capazes. Esta relação irá oferecer aos mais novos um sentimento de realização, enriquecendo a sua conduta social devido à partilha, aos jogos e à superação coletiva de um feito. A educação infantil tem como objetivo o desenvolvimento global da criança, sendo nesta fase das suas vidas que as atitudes que adquirem se vão enquadrar na sua personalidade, levando-as para o seu futuro. (Organização Mundial da Saúde, 2010).

Nas interações com os outros, as crianças revelam as suas emoções, não conseguindo esconder, muitas das vezes, as negativas, podendo chegar a ser rudes ou desagradáveis para com os outros. Deve-se a estas não compreenderem ainda como se devem comportar socialmente, devido às suas tenras idades, em situações adversas à sua disposição. Com o tempo, e o devido acompanhamento, as mesmas aprendem a brincar com outras crianças, a partilhar e a ceder a sua vez nos mais diversos atos. A motricidade, progredindo com a idade dos mais novos, permite ao início de atividades que se baseiem na coordenação motora, podendo estas serem através de movimentos isolados do corpo (só os pés ou só as mãos), para simplificar a aprendizagem, e manter as crianças atentas aos movimentos. (Silva et al, 2016, p. 26). Existem alguns aspetos que devemos ter em conta, nomeadamente assegurar que as tarefas têm um carácter eminentemente lúdico, e por isso o leque de atividades deve ser diversificado para estimular diferentes capacidades motoras e o grau de dificuldade das tarefas não deverá ser excessivamente fácil, podendo tornar-se pouco estimulante, nem demasiado difícil para não causar desinteresse por parte da criança. Existem vários fatores que contribuem para um estilo de vida saudável tais como: (i) exercício físico; (ii) alimentação; (iii) repouso; (iv) higiene; (v) afetividade. (Organização Mundial da Saúde, 2004).

ii) Atividades desenvolvidas

Ao longo do percurso deste estágio elaborámos diversas atividades relacionadas com um estilo de vida saudável, entre elas destaco duas que me marcaram. A primeira atividade que vou destacar, teve como principal objetivo promover a educação alimentar, incentivando a identificação e distinção entre alimentos mais saudáveis e menos saudáveis de forma mais

lúdica e participativa. A dinâmica consistiu na realização de uma "caça aos alimentos", em que foram previamente escondidos, pela sala, diversos cartões ilustrativos com imagens de alimentos variados, incluindo opções consideradas saudáveis (como frutas, vegetais, frutos secos, etc.) e menos saudáveis (como refrigerantes, doces, fast food, entre outros).

As crianças foram divididas em pequenos grupos, que, por sua vez, participaram alternadamente na atividade. Cada grupo teve de procurar e recolher os cartões espalhados pelo espaço. Enquanto um grupo realizava esta atividade dentro da sala, os restantes colegas encontravam-se no exterior a brincar livremente, garantindo assim uma gestão equilibrada do grupo e o bom funcionamento da atividade.

Após a recolha, realizou-se um momento de reflexão em conjunto com as crianças, onde se discutiu as características de cada alimento encontrado, nomeadamente o seu valor nutricional e os seus efeitos no corpo e na saúde. Depois dessa partilha, os alimentos foram organizados num gráfico visual (Figura 5) com duas colunas: uma dedicada aos alimentos "mais saudáveis" e outra aos "menos saudáveis". Este gráfico serviu como recurso didático de apoio à compreensão das escolhas alimentares.

Esta atividade evidenciou uma articulação entre a expressão física e motora, a educação física e a educação para a alimentação saudável. A dinâmica proposta promoveu o movimento, contribuindo para o desenvolvimento da coordenação motora, da orientação espacial e da cooperação em grupo. Paralelamente, possibilitou a sensibilização para a importância de escolhas alimentares equilibradas.



Figura 5 - Gráfico dos alimentos mais e menos saudáveis

Outra atividade que se destacou foi a introdução e realização de jogos tradicionais. Primeiro foi desenvolvida uma atividade inicial de contextualização, destinada a despertar o interesse e a curiosidade das crianças sobre as brincadeiras de antigamente, promovendo a participação. A atividade iniciou-se com uma conversa orientada, onde foram colocadas algumas questões com o intuito de perceber o grau de familiaridade com os jogos tradicionais e, ao mesmo tempo, estimular a partilha de experiências culturais. Para consolidar a

aprendizagem, foram apresentados cartões didáticos (Figura 6) ilustrativos de alguns dos jogos tradicionais referidos no diálogo. Estes materiais visuais ajudaram as crianças a identificar e reconhecer os jogos, servindo também como base para as atividades que realizámos ao longo da semana (Figura 7).



Figura 6 - Cartões didáticos dos jogos tradicionais



Figura 7 - Realização dos jogos tradicionais

1.2.4. Avaliação e Divulgação

Relativamente à avaliação do projeto, foi feita tendo em conta os objetivos do projeto, por isso o par decidiu avaliar as crianças através de diferentes instrumentos de avaliação, tais como: i) conversas com a educadora cooperante; ii) conversas com as crianças; iii) observação direta; iv) observação indireta; v) grelha de avaliação (anexo E); vi) registo fotográfico (anexo K). Escolhemos estes métodos de avaliação, pois a observação do que as crianças nos transmitem permite compreender se o nosso projeto estará realmente de acordo com as suas necessidades e interesses. Os registos fotográficos fornecer-nos informações pertinentes sobre o prazer que as crianças têm ao realizar as atividades.

De um modo geral as crianças demonstraram elevados níveis de envolvimento e motivação nas atividades propostas, registando-se progressos no desenvolvimento da coordenação motora, da orientação espacial e da cooperação em grupo. Verificou-se também uma maior capacidade de identificação e distinção entre alimentos mais e menos saudáveis, bem como uma compreensão inicial da relação entre alimentação equilibrada, energia e bem-estar físico.

No que diz respeito à fase de divulgação do projeto, houve a necessidade, primeiramente, de perceber no que consistia esse termo. Posto isto, segundo Lemos (2015) compreendemos que a “expressão divulgação reporta-se a todos os registos expostos, independentemente do seu processo de produção, que permitem construir memória do percurso de aprendizagem e desenvolvimento das crianças (...)” (p.53). Assim, e tendo como referência o que foi mencionado anteriormente, a divulgação do projeto foi elaborada a partir de fotografias das atividades elaboradas durante o projeto para as famílias e comunidade e realizámos um folheto com as informações dos temas que foram abordados nas semanas de intervenção de forma a sensibilizar as famílias sobre as temáticas. O feedback das famílias revelou-se muito positivo, algumas famílias referiram ainda que as crianças passaram a demonstrar maior curiosidade e consciência relativamente às escolhas alimentares e à prática de atividade física no contexto familiar, evidenciando que as aprendizagens realizadas no contexto tiveram impacto para além das semanas de estágio.

1.3. Prática de Ensino Supervisionada – 1.º ano

1.3.1. Caracterização do local de estágio

A Prática de Ensino Supervisionada no 1.º ano ocorreu numa escola EB/JI da cidade de Santarém, uma unidade organizacional que engloba estabelecimentos de educação e ensino dos níveis pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. A instituição segue os princípios de todo o agrupamento, pretende ser uma escola de referência na qual forma indivíduos com um futuro melhor com os devidos valores e crenças. Para atingir esse fim toda a comunidade escolar trabalha em conjunto, família, encarregados/as de educação, professores/as, educadores/as, professores/as de educação especial, coordenadores/as e funcionários/as.

Relativamente ao edifício da escola, este é composto por três (3) salas, duas (2) delas pertencentes ao 1.º ciclo, nas quais uma se destina ao 1.º e o 4.º anos e outra ao 2.º e 3.º anos, a restante está incumbida ao Jardim de Infância. As salas do piso inferior são destinadas ao pré-escolar e ao 1.º e 4.º anos. Existe um refeitório que é dividido por todos os/as alunos/as existentes na instituição, casas de banho para as crianças e adultos/as e uma zona de vestuário comum que se localiza no corredor entre ambas as salas. No piso superior desse mesmo bloco está presente uma sala para os restantes níveis de ensino do 1.º ciclo.

A instituição possui de um espaço exterior completo, no qual está presente, um telheiro e árvores que proporcionam sombra, um parque infantil, com um escorrega e um baloiço, um canto com caixa de areia e diversos bancos. Este exterior é normalmente dividido entre os diferentes contextos, nos intervalos existentes no dia.

A participação dos pais na vida escolar das crianças assume um papel fundamental, uma vez que contribui não só para o sucesso académico, mas também para o seu desenvolvimento emocional e social, promovendo a construção de um ambiente educativo enriquecedor e favorável ao crescimento saudável e integral da criança. Dado o facto de a família ter um papel tão importante na vida das crianças, é importante que haja uma relação Escola-Família, pois essa relação positiva traz diversas vantagens a todos os intervenientes dessa relação, uma vez que:

Não são só os educandos que beneficiam desta conjugação de esforços: os professores sentem-se gratificados nas suas funções; as famílias, sobretudo os pais/encarregados de educação, progridem na capacidade de exercerem as suas responsabilidades de educação e de participação; e a própria sociedade evolui com a inserção de jovens formados em novos moldes de educação e com o crescimento da participação de todos os atores do processo educativo. (Nunes, 2004, p. 33)

A professora cooperante referiu que existe uma relação de proximidade entre as famílias e a escola. Ao longo do ano letivo, as docentes da instituição propõem diversos desafios às famílias, incentivando a realização de dinâmicas conjuntas com as crianças. Durante o período de estágio, foi possível observar algumas dessas iniciativas, nomeadamente a elaboração de enfeites de Natal em contexto familiar e a organização de um mercado de Natal aberto à comunidade educativa.

O Projeto Educativo do agrupamento, como é igual ao do contexto no Jardim de infância, designa-se por "Fazer melhor para conseguir mais!" e tem como missão formar jovens cidadãos competentes, produtivos e valorosos, capazes de optar pela progressão de estudos ou pela integração na vida ativa por terem frequentado uma escola na qual se aprende a Aprender, a Fazer, a Estar e a Ser.

A sala do 1.º ano não apresentava nenhum tema de projeto, contudo este ano letivo implementaram um projeto do Ministério da educação, o Projeto Ensino Bilingue Precoce no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

De acordo com a página do Ministério da educação [ME] (s.d) , este projeto é originalmente designado de *Bilingual Schools Project*, resulta de uma colaboração entre o Ministério da Educação e Ciência, através da Direção-Geral da Educação (DGE) e o British Council Portugal (BC). É um projeto-piloto, inovador no sistema de ensino público, que visa lecionar, desde o início da escolaridade obrigatória, o currículo no 1.º CEB, através das línguas portuguesa e inglesa.

Em Portugal, este projeto surge na sequência da realização de um Estudo de Viabilidade, financiado pelo BC, que aferiu a exequibilidade da implementação desta iniciativa, ao nível nacional, em doze (12) Agrupamentos de Escolas (AE), em 2009/2010. Os resultados deste estudo evidenciaram que sete (7) desses AE apresentavam condições para participarem nesta iniciativa.

No âmbito deste projeto são lecionados, em língua inglesa, parte dos conteúdos das áreas curriculares de Estudo do Meio e de Expressões, que representam entre 20% (5 horas) a 40% (10 horas) da carga horária semanal do 1.º CEB (22,5 a 25 horas).

As aulas são dadas pelos/as professores/as titulares de turma, que são assessorados em quarenta e cinco (45) minutos por semana, em contexto de sala de aula, pelos professores de Inglês de 2.º/3.º CEB.

A par da aprendizagem de parte do currículo em língua inglesa, é desenvolvida a literacia em inglês, enquanto Atividade de Enriquecimento Curricular e/ou através da Oferta Complementar.

1.3.2. Caracterização do grupo e da sala

Caracterização do grupo

A turma era constituída pelo 1.º e o 4.º ano de escolaridade, porém realizei estágio primeiramente apenas com os alunos do 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico, que eram no total onze (11) estudantes, cinco (5) do sexo masculino e seis (6) do sexo feminino. Esta escolha é consequência de, nesse semestre, os estágios estarem direcionados para os 1.º e 2.º anos do ensino básico. Contudo, nas atividades de expressão física e motora, bem como nas dinâmicas de educação física, tive oportunidade de trabalhar com ambos os níveis de ensino, envolvendo assim todos os alunos da turma.

Todos os alunos vivem nos arredores de Santarém e têm nacionalidade portuguesa, embora uma aluna fosse filha de pais estrangeiros, de nacionalidade ucraniana.

Dentro do grupo, destacam-se algumas situações particulares, o aluno (C1) que apresentava barreiras às aprendizagens devido a Hipoacusia Neurosensorial Moderada e Perturbação dos Sons e da Fala, pelo que beneficia das Medidas de Apoio e Suporte à Aprendizagem e à Inclusão do Decreto-Lei 54/2018, de 6 de Julho, nomeadamente da manutenção das Medidas Universais (Art.º 8.º) nas seguintes alíneas: a) Diferenciação pedagógica; b) Acomodações curriculares; e, e) Intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos e Medidas Seletivas (Art.º 9.º) d) antecipação e reforço das aprendizagens. São, ainda, aplicadas adaptações no processo de avaliação (Art.º 28.º), nomeadamente: diversificação dos instrumentos de recolha de informação, leitura de enunciados e tempo suplementar para a realização das provas. O aluno usufruía de apoio individualizado, ministrado pela docente de Educação Especial, durante cinco tempos semanais, em contexto de turma, e um tempo semanal de ADCE (Apoio ao Desenvolvimento de Competências Específicas). Importa ainda referir que o aluno era acompanhado, em Terapia da fala, pelo Hospital Distrital de Santarém. As medidas aplicadas foram eficazes e essenciais para os progressos do aluno.

O aluno (C9) apresentava alterações nas competências linguísticas e comunicativas (dificuldades na semântica, no plano morfosintático e na memória auditiva; possuía um discurso ininteligível, realizando diversas substituições e omissões; reagia de forma inadequada em termos sociais e ao nível da cognição apresenta uma fraca velocidade no processamento da informação; e o aluno AN estava inserido no Decreto/lei 54/2018, beneficia das Medidas Universais (Art.º 8.º), nas alíneas a) e b), com Diagnóstico de Perturbação do Espectro do Autismo, mas que teve sempre um excelente comportamento quer social/comportamental, quer académico.

De acordo com o Projeto Curricular de Grupo (PCG), em termos de desenvolvimento cognitivo, os/as alunos/as demonstravam competências de compreensão adequadas à faixa etária, com bom desempenho na identificação de letras, números e conceitos básicos. A maioria conseguia interpretar instruções simples e resolver atividades práticas com crescente autonomia. Quanto ao desenvolvimento psicomotor, a turma apresentava boa coordenação motora fina e grossa, o que se reflete na escrita, no desenho e em atividades lúdicas que exigem movimento. A interação social era saudável, com um bom nível de colaboração em grupo e respeito mútuo entre os/as colegas. (PCG, 2024/2025)

No que toca ao comportamento e regras de sala de aula, a turma apresentava uma atitude adequada, com atenção às instruções e participação ativa nas aulas. Existia entusiasmo em explorar novos conteúdos, o que contribuía para um ambiente dinâmico e motivador. Esta turma evidenciava um potencial significativo para continuar a evoluir academicamente e socialmente. A continuação de um ensino diversificado e inclusivo, com estímulos adequados às necessidades individuais, será essencial para consolidar as bases do conhecimento e fomentar a autonomia e a curiosidade dos discentes.

Caracterização do espaço

A escola dispunha de um espaço interior e exterior organizado e funcional, concebido para satisfazer as necessidades dos/as alunos/as e favorecer o processo de ensino e aprendizagem. De acordo com o Decreto-lei 241/2001, de 30 de agosto, o/a educador/a de infância “organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas”. Essa responsabilidade também recai sobre o/a professor/a do 1.º ciclo, pois cabe ao/à docente transformar o ambiente num espaço de aprendizagem, independentemente da quantidade de recursos disponíveis.

A sala de aula é partilhada por duas turmas, o 1.º e o 4.º ano, com os alunos posicionados de costas voltadas, o que permitiu uma separação funcional e eficaz das atividades pedagógicas de cada turma. O espaço estava equipado com dois quadros, um em cada extremidade da sala, otimizando as condições para a realização das aulas. Provavelmente se houve-se mais espaço, este não estaria organizado desta forma, estaria organizado de forma que os alunos tivessem mais áreas, como por exemplo uma área de leitura, porém em conversa com a professora isso não tinha sido possível.

As paredes encontravam-se decoradas com materiais e recursos educativos que reforçam os conteúdos pedagógicos e tornam o ambiente mais acolhedor e estimulante.

A sala beneficia de uma boa iluminação natural, proporcionando conforto visual e criando um espaço agradável e adequado para a aprendizagem. Além disso, a escola conta

com uma biblioteca devidamente equipada com livros e jogos educativos, que oferecem recursos adicionais para o enriquecimento das atividades pedagógicas.

No espaço exterior, as crianças têm à sua disposição um escorrega, um baloiço, um jogo da macaca, uma caixa de areia e diversos brinquedos que promovem o lazer, a socialização e o desenvolvimento psicomotor. Este ambiente é apropriado para brincadeiras ao ar livre, incentivando o contacto com a natureza e proporcionando um equilíbrio saudável entre as atividades pedagógicas e recreativas. Como por exemplo a pequena horta que está localizada no espaço exterior. Kishimoto (2010) destaca que o brincar é a atividade principal da criança, permitindo-lhe tomar decisões, expressar sentimentos e valores, partilhar brincadeiras, explorar o mundo com diversos objetos, pessoas e elementos da natureza, usar o corpo e os sentidos através de movimentos, além de selecionar e resolver problemas.

1.3.3. Projeto de Intervenção

Projeto implementado

O trabalho por projeto no 1.º ciclo do ensino básico oferece uma abordagem pedagógica focada no desenvolvimento integral das crianças. Podemos afirmar que estamos perante um projeto “quando temos um objectivo a médio ou longo prazo que envolve lidar com uma situação complexa e requer planeamento e desenvolvimento de um conjunto de estratégias e acções adequadas” (Abrantes 2005, p.21).

Antes de planearmos o projeto que pretendíamos realizar no nosso local de estágio, tivemos durante duas semanas a observar de forma participativa os comportamentos, as necessidades e os interesses do grupo. Esta observação, juntamente com alguns diálogos com a professora cooperante, foi decisiva para a escolha do eixo temático do projeto. Considerando que o ensino bilingue estava a ser gradualmente introduzido nesta escola e que as crianças demonstraram grande interesse em aprender palavras em inglês, achámos que seria interessante e benéfico desenvolver um projeto bilingue que envolvesse diversas áreas e conteúdos. Com este projeto, não pretendíamos que as crianças aprendessem a ler e a escrever em inglês, o que seria muito precoce, visto que ainda estavam a aprender a fazê-lo na língua portuguesa. O objetivo era, sim, que começassem a familiarizar-se com algum vocabulário relacionado com os conteúdos que estavam a ser desenvolvidos nas diferentes áreas.

Com base no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, o/a professor/a do 1.º ciclo do ensino básico é responsável por desenvolver o currículo no contexto de uma escola inclusiva, integrando os conhecimentos científicos das áreas que sustentam esse currículo e as competências necessárias para promover a aprendizagem dos alunos. A professora foi desenvolvendo as diversas atividades de forma inclusiva, integrando conhecimentos

científicos das diversas áreas adaptando às necessidades individuais de cada um, como o ritmo de realização das atividades.

Em toda a nossa prática, procuramos desenvolver uma relação sólida, baseada na cumplicidade, respeito, apoio e cooperação, entre nós, a equipa educativa, e os/as alunos/as. Isto foi realizado através do diálogo e da partilha de opiniões, tentando que todos participassem. Esta abordagem visa fomentar um ambiente seguro e acolhedor, essencial para o processo de aprendizagem de todas as crianças (Hohmann & Weikart, 2011). Acreditamos que, quando existe uma conexão genuína entre professores/as e alunos/as, os resultados tornam-se mais significativos e duradouros. Além disso, o vínculo estabelecido contribui para o desenvolvimento emocional das crianças, criando um ambiente no qual elas se sentem valorizadas e motivadas a aprender, por exemplo ao mostrarmos que a opinião do grupo tem valor e significado para a prática.

Assim, além do nosso projeto ser centrado no ensino bilingue, é importante destacar que a introdução ao vocabulário básico em inglês oferece às crianças as ferramentas necessárias para se expressarem e interagirem em situações práticas do dia a dia, mesmo que de forma ainda limitada, porque apenas introduzimos o mais básico. Nesse contexto, o bilinguismo não é visto apenas como a aprendizagem de uma segunda língua, mas como uma oportunidade para abrir novas perspetivas, estimular a curiosidade e promover a interação com diferentes culturas e formas de pensar. As crianças começam a perceber que podem utilizar palavras noutra língua para se comunicarem, o que, por sua vez, fortalece a sua confiança e autonomia.

Além disso, a experiência do bilinguismo desde cedo tem um impacto positivo no desenvolvimento cognitivo, estimulando a flexibilidade mental e a capacidade de adaptação a novas situações. As crianças bilíngues são mais flexíveis a processar informações, resolvem problemas de forma mais eficaz e tornam-se mais criativas ao enfrentar novos desafios. O bilinguismo também está associado a um aprimoramento da memória e da concentração, competências fundamentais para o sucesso escolar e social. Estudos sugerem que o bilinguismo precoce tem um impacto significativo no cérebro das crianças, apresentando um efeito positivo nas várias tarefas cognitivas. No entanto, salienta-se que estes resultados não são sistemáticos e podem diferir consoante o tipo de tarefa e o nível de proficiência nas línguas (Almeida & Flores, 2017; Edwards, 2013).

O desenvolvimento de competências linguísticas também vai além do aspeto comunicativo, refletindo-se nas relações interpessoais das crianças. Ao aprenderem a interagir em inglês, elas começam a perceber que a língua é um meio para construir pontes entre diferentes pessoas, superando barreiras culturais e sociais. Esta aprendizagem reforça o valor da diversidade e a importância do respeito pela diferença, aspetos essenciais para a

formação de cidadãos/ãs conscientes e responsáveis. Num mundo globalizado, as crianças que têm acesso ao bilinguismo tendem a ser mais abertas e recetivas a outras culturas, promovendo a inclusão e a colaboração entre as mais variadas realidades.

A introdução ao bilinguismo também favorece o desenvolvimento emocional das crianças, pois ao aprenderem uma nova língua, elas são desafiadas a sair da sua zona de conforto, enfrentando situações que exigem coragem, perseverança e adaptação. Cada nova palavra ou frase aprendida é uma vitória, um reforço positivo que contribui para o aumento da autoestima e da autoconfiança. As crianças começam a perceber que podem aprender e dominar algo novo, o que as motiva a se empenharem ainda mais no processo de aprendizagem. Este processo não só melhora a fluência linguística, mas também fortalece a resiliência emocional, capacitando as crianças a lidarem com as dificuldades e os desafios de uma forma mais assertiva. Baker (2001) observou que crianças bilíngues, especialmente quando educadas em ambientes que valorizam as duas línguas, tendem a ter um desempenho escolar superior a longo prazo, em várias áreas do conhecimento. Ao longo do estágio verifiquei que os alunos estavam entusiasmados a aprenderem outra língua, que não a língua materna, e que se iam desafiando ao longo dos dias, referindo sempre as palavras já apreendidas anteriormente.

iii) Atividades desenvolvidas

Ao longo do percurso deste estágio elaborámos diversas atividades relacionadas com diversas temáticas, porém tentámos ensinar palavras simples da língua inglesa, para as crianças ficarem familiarizadas com a outra língua, mesmo que simples.

Destaco a atividade do jogo do banqueiro e o loto de palavras (figura 8), visto que, foram jogos com um feedback positivo da turma, e que demonstraram ser relevantes para o processo da aprendizagem individual. O jogo do banqueiro foi realizado em grupos e foi explicado (Regras: O banqueiro fica responsável pelo material; Os jogadores jogam alternadamente; A duração do jogo é determinada, pela turma, no início do jogo (nº de jogadas, tempo...); O vencedor é o jogador que obtiver maior pontuação; Cada jogador lança os dados na sua vez; Os pontos obtidos no dado são trocados no Banco por Material; Sempre que se atingir 10 unidades deve se trocar por uma barra/dezena.) e distribuído os materiais necessário (materiais: palhinhas, dados, elásticos, folha para preencherem os dados que obtiveram). No jogo introduzimos alguns números em inglês, uma vez que as crianças já estão familiarizadas. Este jogo foi realizado para contextualizar as 10 unidades - 1 dezena que foram introduzidas na semana anterior.



Figura 8 - Jogo do banqueiro e Loto de palavras

Outra atividade que desenvolvi com os alunos foi sobre a temática de onde vem a água, a eletricidade e a rede de internet. As crianças demonstraram bastante entusiasmo ao partilharem ideias prévias, conseguindo assim, num momento inicial de introdução realizar um “brainstorming” no quadro (figura 9). Os diálogos e a participação ativa da turma, através de diversas perguntas sobre como havia eletricidade antigamente, acabaram por tornar esse processo de aprendizagem mais rico. No momento em que falávamos sobre essa temática, tentei envolver alguns objetos que pudessem enfatizar aquilo que eu estava a referir, por exemplo: (i) demonstrar objetos e construir uma tabela, para percebermos quais eram os que necessitavam de eletricidade e os que não precisavam para funcionarem (figura 10); (ii) mostrar a evolução de alguns objetos que ao longo da semana foram abordados (evolução da campainha e da tomada).

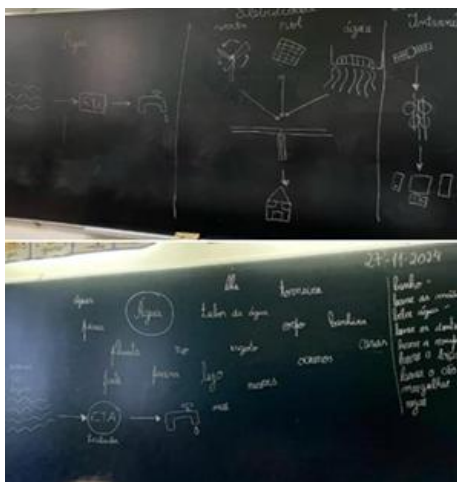


Figura 9 - Brainstorming “Água, eletricidade e internet”

Eletricidade	
Precisa de energia	Não precisa de energia
lâmpada	boneca
relógio	dado
calculadora	aquecedor
	lápis

Figura 10 - Tabela precisa/ não precisa de eletricidade

1.3.4. Avaliação e Divulgação

Relativamente à avaliação do projeto, foi realizada tendo em conta os objetivos do nosso projeto. Assim, os diferentes instrumentos de avaliação foram: (i) diálogos com a professora cooperante; (ii) diálogos com as crianças; (iii) observação direta; (iv) observação indireta; (v) grelha de observação; e (vi) registo fotográfico. De acordo com Cardona et al. (2007) a avaliação assume um papel fundamental no campo da educação, pois é através dela que o/a professor/a reflete sobre a sua prática, recolhendo informações sobre a sua ação, de forma a ajustá-la quando necessário. Ao longo do desenvolvimento do nosso projeto, demos prioridade ao feedback das crianças, da professora e nosso, face ao que elaborámos e ao que pretendíamos alcançar. Dessa forma, a avaliação do projeto evidenciou que os alunos se mostraram motivados e participativos nas atividades, demonstrando uma progressiva familiarização com o vocabulário básico em inglês.

Uma vez que o projeto dá destaque à Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP), a fase de Divulgação é uma etapa fundamental. É nesta fase que as crianças podem partilhar com as outras turmas e com a comunidade o que estiveram a trabalhar durante um determinado período de tempo. Esta divulgação não será feita apenas no final do projeto, mas sim ao longo do processo, uma vez que irão existir diálogos com as outras turmas, incluindo a turma do 4.º ano que está presente na sala de aula. A divulgação foi feita através de diálogos informais entre as crianças, nomeadamente durante o recreio, mas também iremos elaborar um vídeo que englobe algumas das aprendizagens adquiridas pelas crianças ao longo do estágio. Como o estágio se realizou perto da época natalícia, realizámos um vídeo de divulgação em que: (i) as crianças partilham o que o Natal representa para elas; (ii) a turma deseja, em inglês e português, um Feliz Natal; (iii) demos as duas canções ensaiadas (uma delas feita pelas estagiárias) e outra em inglês (“We wish you a Merry Christmas”); e (vi) demos a dança de uma música em inglês, treinada previamente.

1.4. Prática de Ensino Supervisionada – 4.º ano

1.4.1. Caracterização do local de estágio

O estágio no 4.º ano foi realizado na mesma turma do semestre anterior, visto ser uma turma com dois níveis de escolaridade, por isso ao longo da descrição desta prática de ensino, não coloquei as informações que seriam iguais à prática mencionada anteriormente. A continuidade com a mesma turma permitiu aprofundar a compreensão das necessidades individuais dos alunos e observar a evolução ao longo do tempo.

1.4.2. Caracterização do grupo e da sala

Caracterização do grupo

Como já mencionei, a turma era constituída pelo 1.º e o 4.º ano de escolaridade, porém os alunos do 4.º ano eram dez (10), sendo quatro (4) do sexo masculino e seis (6) do sexo feminino.

Os alunos revelaram, de forma geral, um comportamento adequado no que respeita ao cumprimento das regras estabelecidas. Os alunos demonstraram ser educados, participativos e colaborativos nas atividades propostas. No que se refere à inclusão, a turma integrava quatro alunos abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho: dois no 1.º ano e dois no 4.º ano de escolaridade.

No caso de uma das alunas (D8) do 4.º ano, foi promovido, no ano letivo anterior, o encaminhamento para terapia da fala e acompanhamento psicológico, ambos em contexto particular, com base numa sugestão conjunta da docente titular de turma e da Encarregada de Educação. Dessa intervenção resultaram dois relatórios técnicos (um de cada especialidade), que identificam dificuldades significativas ao nível da leitura e da escrita, compatíveis com dislexia e disortografia, associadas a um funcionamento cognitivo global dentro da faixa do médio inferior, bem como dificuldades de atenção e concentração. Estas dificuldades foram consideradas barreiras ao processo de aprendizagem e ao sucesso educativo da aluna, pelo que foi sugerida a aplicação de Medidas Seletivas, conforme o artigo 9.º do referido diploma legal. Assim, por deliberação do último conselho de turma do ano letivo anterior e conforme planeado para o presente ano letivo, será realizada a sinalização da aluna à Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva.

Relativamente a outro aluno (D5) do 4.º ano, observaram-se dificuldades acentuadas ao nível da atenção e concentração, revelando momentos frequentes de dispersão e abstração durante as atividades em sala de aula. Apresentava também dificuldades na organização das tarefas, especialmente quando estas envolvem ordens complexas. O discurso era pouco fluente, com vocabulário limitado e pobre, dificuldades na interpretação e

compreensão de textos, bem como na produção escrita, onde eram evidentes erros ortográficos e dificuldades na articulação e organização das ideias.

1.4.3. Projeto de Intervenção

Ao longo das primeiras semanas da prática de ensino supervisionada neste contexto, foram identificados interesses, competências e também algumas fragilidades na organização do ambiente educativo. Estes elementos serviram de base para a construção e fundamentação da proposta do projeto de intervenção. No que diz respeito às potencialidades destacam-se a boa relação entre os alunos, tanto entre os do mesmo ano de escolaridade como entre os restantes, bem como o respeito e a calma que demonstram nas interações ao longo da rotina diária. Verificou-se ainda um ambiente propício à colaboração e à interação na realização das tarefas propostas e uma boa aceitação das temáticas abordadas. No entanto, também se identificaram algumas fragilidades que condicionam o processo de ensino e aprendizagem. As infraestruturas existentes não favorecem uma reorganização flexível do espaço da sala, limitando as dinâmicas de grupo. Verificou-se igualmente uma comunicação reduzida entre os alunos, sendo esta mais frequente apenas entre pares com maior proximidade, o que dificulta a criação de um ambiente rico em tomada de decisões e a aceitação de opiniões distintas. Perante esta realidade, tornou-se evidente a necessidade de promover um ambiente mais colaborativo e de fortalecer as competências sociais e de comunicação entre os alunos. Foi neste sentido que surgiu o nosso projeto, que intitulámos de "Juntos Somos Mais Fortes". Este projeto pretende não só combater as fragilidades identificadas, mas também potenciar as capacidades já existentes na turma, promovendo uma aprendizagem mais inclusiva e participativa para que os alunos possam reter algumas competências para os próximos níveis de ensino e no futuro profissional.

O projeto em questão decorre na Escola Básica de Santarém, localizada na zona da cidade de Santarém, numa turma do 4.º ano composta por dez (10) alunos com idades compreendidas entre os nove (9) e os dez (10) anos. A situação desencadeadora que motivou o desenvolvimento deste projeto prende-se com o facto de os alunos apresentarem pouca experiência e prática na realização de tarefas em pares ou em pequenos grupos. As dinâmicas em sala de aula são, maioritariamente, de carácter individual, o que limita o desenvolvimento de competências sociais como a cooperação, a partilha de ideias e o respeito pelo trabalho dos outros.

Neste contexto, surgem três questões de base que sustentam o projeto: (i) de que forma o trabalho em pequenos grupos pode promover a cooperação entre os alunos da turma? (ii) De que forma as atividades em grupo podem melhorar o envolvimento e a motivação dos alunos nas aprendizagens? (iii) E como pode a cooperação influenciar o desenvolvimento de competências de comunicação e escuta ativa?

As áreas de conteúdo com maior incidência no projeto são as Expressões Artísticas, Cidadania e Desenvolvimento, Estudo do Meio, Português e Matemática. As grandes intenções do projeto passam por fomentar o trabalho cooperativo através da realização de tarefas em pares ou grupos, desenvolver competências sociais como a empatia, o respeito pelas opiniões dos outros e a partilha de responsabilidades, bem como estimular a autonomia nas tarefas propostas, valorizando o contributo individual para o sucesso coletivo.

iv) Atividades realizadas

De forma a atingir os nossos objetivos, articulamos diversas áreas curriculares em prol do trabalho em grupo e/ou em pares, isso será visível nas atividades realizadas e nas planificações semanais. De seguida apresento duas atividades do projeto.

Atividade STEAM “Viagem pelo Sistema Solar”

De forma a abordar a temática do Sistema Solar, realizámos uma atividade STEAM (figura 11) que consistiu na exploração coletiva de vídeos e simuladores, bem como na construção de modelos simplificados do Sistema Solar, representando as distâncias relativas entre os planetas através de frações e de dois modelos 3D elaborados com materiais disponíveis na escola. Esta atividade despertou grande entusiasmo e curiosidade entre os alunos. Durante a exploração, surgiram comentários espontâneos como: “Somos tão pequeninos!”, “Este é o Júpiter, como é que é tão grande?”, “O Sol é enorme!” e “Júpiter ficou onde eu tinha o Mercúrio!”, revelando o envolvimento emocional e cognitivo com a temática. Apesar da atividade ter exigido mais tempo do que o inicialmente previsto, optámos por não interromper o processo de exploração, respeitando o ritmo de cada grupo.

Numa futura implementação, uma possível melhoria seria organizar a exploração dos vídeos e do simulador em pequenos grupos, seguida de uma partilha coletiva. Esta estratégia permitiria uma gestão de tempo mais eficiente, mantendo o carácter ativo e colaborativo da aprendizagem, especialmente numa turma com acesso individual a computadores, como a nossa. Com esta atividade consegui perceber a dinâmica entre grupos e como dividiam as tarefas entre eles.



Figura 11 - Atividade STEAM “Viagem pelo Sistema Solar”

Atividade do dinheiro

No âmbito da temática do dinheiro, desafiei os alunos, organizados em pares, a criarem uma lista de alimentos com um número limitado de itens e um valor máximo estipulado, utilizando folhetos de supermercado para cortar e colar os produtos escolhidos. Esta atividade (figura 12) revelou-se bastante pertinente e enriquecedora, uma vez que aproximou os conteúdos curriculares da realidade dos alunos. Ao trabalhar com as situações do quotidiano, como neste caso, a gestão de dinheiro, é essencial, pois permite que os alunos desenvolvam competências essenciais para a sua autonomia e para a sua vida. Além disso, promove o pensamento crítico e a tomada de decisões de forma prática e significativa. A Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, mantém a perspetiva mencionada e salienta a importância de estabelecer conexões dos conhecimentos curriculares e do desenvolvimento de capacidades múltiplas dos alunos com a sua aplicação no quotidiano, referindo que se deve certificar que “nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano” (p. 3). No entanto, reconheço que há aspetos a melhorar, por exemplo, na reflexão final orientada sobre as escolhas feitas poderia ter contribuído para consolidar melhor as aprendizagens, acho que como o tempo ficou limitado acabei por não me focar de forma mais individualizada em cada par. Com esta atividade consegui perceber a dinâmica entre pares e como dividiam as tarefas entre eles.



Figura 12 - Atividade sobre o dinheiro

1.4.4. Avaliação e Divulgação

Dado que o nosso projeto se baseou na Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP), a fase de divulgação assumiu um papel essencial.

A divulgação aconteceu de forma espontânea, através de conversas informais entre as crianças, especialmente durante os tempos de recreio. Para além disso, juntámos diversas fotografias que reuniam algumas das aprendizagens realizadas pelas crianças ao longo do estágio. Quanto ao nosso desempenho, este foi avaliado com base no feedback fornecido pela professora cooperante, pela supervisora e através de momentos de reflexão conjunta entre o par pedagógico após cada intervenção. As sugestões recolhidas ao longo deste processo contribuíram significativamente para a melhoria das planificações e intervenções

seguintes, como por exemplo o facto da gestão do tempo ser na maioria das vezes reduzida e como poderíamos gerir melhor os grupos. No último dia de estágio, foi realizada uma reflexão com os alunos sobre as atividades desenvolvidas, permitindo recolher os seus comentários em registo escrito. A análise dessas observações possibilitou avaliar o impacto e o sucesso do projeto. Alguns dos comentários que sustentaram essa avaliação foram os seguintes: (i) “Eu adorei as experiências que fizemos, foi muito divertido ver o que acontecia.”; (ii) “Gostei muito quando fomos lá para fora fazer jogos, foi diferente das aulas normais.”; (iii) “Vocês deixaram-me sempre à vontade e podia falar e explicar as minhas ideias e dúvidas.”; (iv) “O que mais gostei foi dos trabalhos em grupo, acho que consegui aprender melhor desta forma.”; (v) “A parte que não gostei tanto foi de fazer as avaliações das atividades das experiências.”; (vi) “Eu não mudava nada nestas semanas, podia ser sempre assim”; (vii) “Foi tudo muito divertido, não mudava nada”.

Relativamente à avaliação do projeto, podemos afirmar que esta foi realizada tendo em conta os objetivos do nosso projeto. Assim, os diferentes instrumentos de avaliação serão: (i) diálogos com a professora cooperante; (ii) diálogos com as crianças; (iii) observação direta; (iv) observação indireta; (v) grelha de observação (Anexo O); e (vi) registos fotográficos. Escolhemos estes métodos de avaliação porque a observação do que as crianças nos transmitiram, permitiu-nos perceber se o nosso projeto estava realmente alinhado com as suas necessidades e interesses.

Esta avaliação realizada ao longo do desenvolvimento do projeto permitiu constatar que houve um envolvimento ativo dos alunos nas propostas desenvolvidas, bem como o seu interesse, participação e motivação.

Segundo Silva et al. (2016)

“A avaliação da organização do ambiente educativo permite ao educador refletir sobre as suas potencialidades educativas, a partir do que observa: exploração e utilização dos espaços e materiais; interações e relações entre crianças e entre crianças e adultos; distribuição e utilização do tempo. É a partir dessa observação, e da escuta das opiniões e sugestões das crianças e de outros elementos da equipa pedagógica, que a organização do ambiente educativo vai sendo melhorada e ajustada.” (p.17).

Assim, tal como afirma Silva et al. (2016), a avaliação do ambiente educativo, sustentada na observação e na escuta, mostrou-se fundamental para refletir sobre as potencialidades educativas e para introduzir melhorias na organização do espaço, dos materiais e do tempo.

1.5. Reflexão sobre os estágios realizados

Ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico tive a oportunidade de realizar estágios em distintos contextos educativos, cada um com as suas particularidades e desafios. Estas experiências contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, permitindo-me consolidar práticas, refletir sobre a minha ação enquanto docente e descobrir aspetos essenciais que hoje reconheço que são muito importantes para o meu futuro enquanto educadora e/ou professora. Neste sentido e como futura docente, tenho noção que terei de ser uma profissional reflexiva, e não apenas atuar como uma transmissora de conteúdos, porque é através da interação entre os alunos e os professores e entre os pares, que existe trocas de conhecimentos, adaptando a realidade com as necessidades individuais de cada discente. Neste sentido, os professores desempenham um papel fundamental na produção e na estruturação do conhecimento pedagógico, uma vez que refletem sobre as interações entre o conhecimento científico e a sua aquisição pelos alunos, bem como entre professor, aluno, escola e sociedade, assumindo, assim, um papel ativo no processo educativo, e não meramente técnico (Alarcão, 1996, como citado em Fávero & Fontana, 2013).

O estágio em Creche, realizado numa IPSS, assumiu um papel determinante no meu percurso. Apesar de já ter tido experiências na licenciatura, foi neste contexto que comecei verdadeiramente a traçar o meu caminho profissional, a perceber e refletir sobre a forma como a organização do espaço físico influencia as experiências de exploração, de interação e consequentemente de participação. Foi os desafios presentes neste estágio que viriam a orientar a temática da minha investigação. Como destacam Oliveira-Formosinho & Araújo (2013), a intencionalidade da organização, apresenta um sentido profundo quando são aplicadas à prática.

Posteriormente, no estágio em Jardim de Infância, numa turma de vinte e cinco (25) crianças, maioritariamente provenientes de outros países, deparei-me com novos desafios que exigiram de mim uma postura mais consciente e reflexiva. Neste contexto multicultural, a temática da participação dos discentes começou a ganhar ainda mais relevância na minha reflexão, tentando sempre nas atividades planeadas integrar os espaços físicos, quer interiores, quer exteriores, e consegui observar um impacto positivo na interação entre pares e na participação.

No estágio no 1.º Ciclo, realizado numa turma com dois níveis de escolaridade, 1.º e 4.º ano, reforçou ainda mais a minha visão da relevância da participação e do espaço. Estar num grupo, com alunos de diferentes níveis de ensino e com ritmos de aprendizagem tão distintos exigiu de mim uma atenção especial à forma como os ambientes eram organizados.

Foram feitas atividades não só na sala de aula, para aproveitarmos os restantes espaços presentes na instituição, e foi uma mais-valia.

O meu percurso permitiu-me desenvolver competências essenciais, tais como: (i) flexibilidade; (ii) capacidade de adaptação; (iii) resiliência; (iv) trabalho colaborativo, entre outros. Um dos aspetos que sinto que mais evoluí foi a compreensão da importância da adaptação das atividades e dos momentos da rotina, reconhecendo que, embora a planificação seja fundamental, é igualmente importante estar disponível para reformular decisões em função das necessidades e dos ritmos dos discentes. Como referem Johnson & Johnson (2009), a cooperação é uma ferramenta imprescindível não só para o desenvolvimento social dos alunos, mas também para o trabalho entre profissionais de educação, que se revelou sempre um suporte fundamental nos meus estágios, visto que “aprender a cooperar é aprender a viver em sociedade”.

Agradeço às minhas educadoras e professoras cooperantes, supervisoras e auxiliares que me acompanharam ao longo deste percurso, delas levo muitos ensinamentos. Um agradecimento especial à Constança, a minha colega de estágios, que esteve sempre ao meu lado, partilhando os desafios, e as aprendizagens. Cada criança com quem tive a oportunidade de partilhar estes estágios, deixaram marcas importantes para o meu crescimento e preparação a nível profissional. A experiência adquirida em cada contexto foi essencial para a construção da profissional que sou hoje e daquela que continuo, diariamente, a procurar ser.

Parte II - Exercício investigativo

2.1. Percurso investigativo

Ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCEB, foram surgindo questões relacionadas com a prática nos diferentes contextos, tais como a promoção da cooperação entre as crianças e de que forma esta contribui para o seu desenvolvimento social e emocional, a dificuldade de alcançar todos os alunos de forma equitativa, e a necessidade de encontrar estratégias adequadas para os diferentes ritmos de aprendizagem. Estas questões ajudaram a refletir sobre a complexidade do trabalho educativo e sobre a importância de considerar diversos fatores no desenvolvimento das aprendizagens. No entanto, após ponderar todas estas questões, decidi centrar-me na temática da influência da organização do ambiente educativo na participação das crianças. Esta preocupação tornou-se particularmente evidente durante o estágio em creche, onde observei como a disposição do espaço e a escolha de materiais podem favorecer ou limitar a participação, a autonomia, a exploração e o envolvimento das crianças nas atividades. Ao longo dos estágios curriculares, percebi que a forma como o espaço é estruturado tem um impacto direto no desenvolvimento e nas aprendizagens, e por isso despertou em mim a vontade de investigar sobre esta temática do espaço físico e da participação.

De acordo com os autores Reis e Parente (2019), a reorganização do espaço e dos materiais favorece a participação das crianças, promovendo a escolha, a exploração e a expressão das suas intenções com o apoio do educador/professor. Saliendam a importância de ouvir as crianças e de considerar os seus interesses como um componente da organização do ambiente educativo, de modo a potenciar experiências e promover o desenvolvimento dos discentes (Reis & Parente, 2019).

Ao longo do mestrado, este percurso permitiu-me desenvolver competências essenciais, como a observação crítica, a planificação de atividades ajustadas às necessidades dos alunos e a reflexão sobre a prática educativa. Compreendi que o papel do educador vai muito além do ensinar, sendo também um mediador do espaço e das experiências, capaz de criar oportunidades que favoreçam o bem-estar e a participação. Assim, a presente investigação surge da necessidade de compreender as potencialidades da organização do ambiente educativo, nomeadamente o espaço físico, na promoção da participação das crianças, analisando de que forma o espaço físico e a sua estrutura podem favorecer o envolvimento, a exploração e o desenvolvimento nos contextos de pré-escolar e 1.º CEB.

2.2. Enquadramento Teórico

2.2.1. Ambiente Educativo, espaço e participação: abordagem conceptual

2.2.1.1. Ambiente Educativo

A noção de ambiente educativo é abrangente no contexto educativo. Segundo Silva et al. (2016, p.21) a organização do ambiente educativo envolve a organização, dinâmica, de espaços, tempos e intervenientes. Esta assenta em perspetivas sistemáticas e ecológicas, sustentadas pelo pressuposto de que o desenvolvimento humano é um processo complexo de relação com o meio. Desta forma, não é apenas o meio que influencia o individuo como, igualmente, o meio é influenciado pelo mesmo, que com ele interage.

Desta forma, e segundo o mesmo autor referido em cima, o ambiente educativo assenta em algumas características que permitem uma organização de forma equilibrada e adequada, que são: (i) organização do estabelecimento educativo, que “deve organizar-se como contexto facilitador de aprendizagem e desenvolvimento” e deve, ainda, “estabelecer procedimentos de interação entre os diferentes intervenientes e tem um papel na gestão de recursos humanos e materiais” (p.23); (ii) organização do ambiente educativo da sala que engloba dimensões interligadas, como a organização do grupo, do espaço e do tempo. A organização do grupo é a dimensão relacional, entre os diferentes intervenientes da sala e por isso constitui a base do processo educativo. Apresenta “fatores que influenciam o funcionamento do grupo, tais como as características individuais das crianças que o compõem, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades ou a dimensão do grupo” (p.24). Neste sentido, deve-se promover dinâmicas e atividades que promovam o respeito, o sentimento de pertença a um grupo, o trabalho colaborativo, a participação, entre outros; (iii) organização do espaço, que remete para o tipo de equipamento, os materiais e a sua organização e utilização dos mesmos; (iv) organização do tempo tem de ser flexível e por isso representa a forma como se sucedem os dias e como se planifica e se executa as diferentes fases da rotina . O tempo deve ser de todos e para todos, importa que a organização do mesmo seja decidida pelo educador e pelos alunos; (v) relações entre os diferentes intervenientes, pois o ambiente educativo proporciona múltiplas formas de relações recíprocas, tais como as relações e interações que se estabelecem entre os diferentes intervenientes do processo educativo (criança-criança; criança-adulto; pais/famílias; entre profissionais; e, com a comunidade). Todas as características mencionadas devem ser colocadas em prática de forma a promoverem o desenvolvimento integral dos alunos.

2.2.1.2. Espaço físico

O conceito de espaço físico faz parte da organização do ambiente educativo, em conjunto com a organização do grupo e do tempo. Este, é importante visto que executa “um papel ativo no processo educativo” (Zabalza, 1998, p.122). Desta forma, e acordo com o autor referido anteriormente

“O espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das actividades instrutivas. Será facilitador, ou pelo contrário limitador, em função do nível de congruência relativamente aos objectivos e dinâmica geral das actividades postas em marcha ou relativamente aos métodos educativos e instrutivos que caracterizam o nosso estilo de trabalho.” (Zabalza, 1992, p.120)

Desta forma, o espaço é uma componente do ambiente e remete-nos para a dimensão física e tudo aquilo que está inserido nele. Segundo Weinstein, os ambientes construídos para crianças “deveriam atender a cinco funções relativas ao desenvolvimento infantil, no sentido de promover: identidade pessoal, desenvolvimento de competências, oportunidades para crescimento, sensação de segurança e confiança, oportunidades para contacto social e privacidade” por isso é relevante e preciso ter em conta as necessidades individuais de cada aluno para que possam corresponder aos seus parâmetros (1998, p.79). O espaço deve ser visto não só como algo palpável, mas sim como um espaço que ensina e que seja flexível e reorganizado (Gandini, 1999). Gandini refere ainda que é necessário que existam espaços nos quais os alunos possam interagir, de forma segura, com liberdade e exploratória.

Nessa linha de pensamento, Horn (2017, citado por Lopes & Goulart, 2022) defende que o espaço não é um elemento neutro, e por isso pode assumir um papel estimulador ou limitador das aprendizagens, conforme a organização espacial. Quanto mais o espaço é desafiador e promove actividades conjuntas entre os pares, mais novas aprendizagens constituirá. A autora mencionada concebe o espaço na educação como um constituinte do currículo, e não apenas como um ambiente físico destinado ao trabalho e às actividades que nele se realizam. Trata-se de um elemento integrante do processo educativo, assumindo-se como instrumento mediador e um parceiro do professor no desenvolvimento da prática educativa.

2.2.1.3. Participação

A participação infantil, especialmente nos contextos educativos do pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, tem vindo a ser um pilar essencial para a construção de ambientes educativos mais inclusivos, democráticos e promotores da cidadania. Segundo Tomás, há

inúmeras definições de participação e por isso não deve ser compreendida apenas como uma prática pontual, mas antes como um princípio que reconhece a criança como sujeito de direitos, capaz de influenciar os contextos em que esta inserida (2007, p. 48). A autora refere ainda que a definição de participação das crianças tem de ter em consideração alguns aspetos:

“primeiro, a partilha de poderes entre adultos e crianças; segundo, a introdução de métodos e técnicas que permitam às crianças participar; terceiro, a consideração de que a formulação de regras, direitos e deveres é feita por todos os participantes no processo; e quarto, o condicionamento efectivo dos meios, métodos e resultados do processo de participação” (2007, p.48)

Neste sentido, torna-se essencial adotar práticas pedagógicas que promovam a escuta ativa das crianças, valorizando as opiniões, interesses e saberes, e integrando-as de forma significativa nos processos de tomada de decisão. Isto porque não se trata apenas de escutar as crianças, mas sim de garantir que essa escuta tem consequências significativas, que os seus contributos moldam efetivamente o ambiente educativo, ou seja, que haja uma partilha de responsabilidades e abertura para diálogos dos interesses (Tomás, 2007).

Segundo Trilla e Novella (2001, como citados em Oliveira, 2021) afirmam que a criança pode atuar em quatro níveis de participação:

- i) participação simples – caracteriza-se pela presença do indivíduo numa atividade, assumindo um papel essencialmente passivo, sem intervenção na preparação ou na tomada de decisões, limitando-se a seguir orientações
- ii) participação consultiva – implica a escuta das opiniões dos participantes, que passam a ser questionados e, em alguns casos, a influenciar decisões. Este nível pode assumir formas não vinculativas, como a recolha de opiniões sem compromisso, ou vinculativas, quando a participação tem efeitos diretos nas decisões.
- iii) participação projetiva – os participantes assumem um papel ativo enquanto agentes do processo, envolvendo-se na definição, planificação, execução e avaliação dos projetos, reconhecendo-os como seus. Este nível pode concretizar-se através de projetos iniciados por adultos com decisões partilhadas com as crianças, ou de projetos iniciados e dirigidos pelas próprias crianças, com ou sem apoio adulto.
- iv) metaparticipação – ocorre quando os participantes promovem ou reivindicam oportunidades de participação, tendo como objeto a própria participação

Estes níveis correspondem a diferentes formas de envolvimento dos sujeitos, variando quanto ao grau de envolvimento, à capacidade de decisão e à responsabilidade adotada. A educação assume um papel central na preparação dos indivíduos para a participação, através do desenvolvimento de competências fundamentais. (Trilla & Novella, 2001, como citados em Oliveira, 2021)

Os mesmos autores referem ainda que a participação pode ser influenciada por um conjunto de fatores condicionantes, sendo esses: (i) o envolvimento, entendido como o grau de interesse e de implicação emocional dos participantes face ao tema ou situação em causa; (ii) a informação, de carácter cognitivo, que se relaciona com o nível de compreensão que o participante possui acerca do tema; (iii) a capacidade de decisão está associada às competências psicológicas do sujeito para tomar decisões; (iv) o compromisso/responsabilidade surge como um elemento central da participação, uma vez que implica consequências. Assim, quanto maior for o grau de participação dos sujeitos, maior será o nível de responsabilidade assumido relativamente às decisões e ações desenvolvidas.

A participação pode assumir diferentes graus e formas, ela pode manifestar-se de forma mais esporádica ou contínua, ser organizada ou espontânea, individual ou coletiva, e ocorrer tanto em espaços públicos como privados (Ackermann et al., 2003, p.12). Cada uma destas formas exige por parte dos adultos uma consciência crítica acerca do tipo de participação que estão a promover, bem como das intenções e consequências.

2.2.2. Influencia do espaço físico na aprendizagem e no desenvolvimento

A organização do espaço físico é um elemento fundamental no processo da aprendizagem e por isso atua como um agente ativo na mediação entre os alunos e o conhecimento que estes podem reter. É fundamental que o educador ou professor tenha em conta a organização do espaço físico, pois segundo Oliveira-Formosinho e Araújo num contexto educativo é necessário que o educador ou professor tenham em conta a forma como organizam os espaços, os materiais e como colocam ao dispor das crianças, demonstrando atenção aos interesses e ao desenvolvimento do grupo em questão, pois o “ambiente físico e material [...] deverá refletir a crença na competência participativa da criança e criar múltiplas oportunidades para o seu bem estar, aprendizagem e desenvolvimento” (2013, p.93). Assim, o espaço da sala convém estar organizado para a aprendizagem, sendo importante que essa organização envolva os alunos de forma acolhedora, valorizada de forma a aumentar o desejo da aprendizagem. Oliveira-Formosinho (2011, p.11). Ainda nesta linha de pensamento, Lima reforça que “o espaço é muito importante para a criança pequena, pois muitas das aprendizagens que ela realizará nos seus primeiros anos de vida estão ligadas aos espaços disponíveis e/ou acessíveis a ela”. Este argumento revela a necessidade de questionar a forma como diferentes modelos educativos concebem e operacionalizam a organização do espaço, uma vez que este se revela determinante para as experiências da criança. (2001, p.16)

Neste sentido e como reforçam as autoras Abramowicz e Wajskop, a organização dos espaços: “(i) afeta o que a criança faz; (ii) interfere na perceção que a criança tem da realidade; (iii) modifica suas atividades e a maneira como utiliza os materiais; (iv) influencia sua capacidade de escolha; (v) transforma as interações com as outras crianças e com os profissionais”. É importante destacar que a forma como os adultos organizem o espaço físico tanto na creche como no 1.º ciclo é fundamental, sendo que o tamanho e a disposição dos equipamentos são importantes, para criar qualidade do trabalho e autonomia. (1999, pp.31-36)

Quando falamos do espaço físico é importante relacionar os indivíduos com o meio em que estão inseridos, uma vez que o contexto em que se produz a aprendizagem possui as suas próprias disposições, que podem e devem facilitar a interação na aprendizagem e no desenvolvimento pessoal e interpessoal de cada sujeito. Na mesma linha de pensamento e segundo Zabalza (1992)

“O espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das actividades instrutivas. Será facilitador, ou pelo contrário

limitador, em função do nível de congruência relativamente aos objectivos e dinâmica geral das actividades postas em marcha ou relativamente aos métodos educativos e instrutivos que caracterizam o nosso estilo de trabalho.” (p. 120)

Conclui-se que a organização do espaço é determinante para a ação educativa, exigindo do educador uma reflexão contínua. Quando o espaço se encontra alinhado com a dinâmica geral das atividades, o espaço assume um papel facilitador das aprendizagens e do desenvolvimento integral dos alunos.

2.2.3. Estratégias de organização do espaço físico e as suas potencialidades

A organização do espaço físico nas instituições de ensino constitui um dos elementos centrais do ambiente educativo, influenciando não apenas os materiais, mas também as interações e as aprendizagens das crianças. Por isso o educador/professor tem um papel importante na organização do espaço e deve avaliar o seu próprio estilo de ensino, ou seja, perceber e delinear quando e como deve realizar as atividades, se vai lecionar de forma mais teórica ou mais prática, se quer organizar os alunos em pequenos, médios ou em grandes grupos.

A organização do espaço físico na educação pré-escolar é um dos elementos centrais uma vez que influencia diretamente na qualidade das experiências e interações educativas. Mais do que apenas um espaço físico, este deve ser entendido como um “terceiro educador”, como afirma Inglesias (1998), capaz de promover interações, estimular a curiosidade e favorecer a participação e autonomia das crianças. Nesta perspetiva, o ambiente traduz a imagem da criança como sujeito ativo e participativo no seu processo de aprendizagem, uma vez que “o ambiente é um educador à disposição tanto da criança como do adulto. Mas só será isso se estiver organizado de um certo modo.” (Neri & Vecchi citados por Inglesias. 1998, p.241).

Uma das possíveis estratégias é a criação de áreas diversificadas e bem estruturadas, que sejam destinadas a diferentes tipos de aprendizagens para que haja experiências diversas, por exemplo áreas destinadas à leitura, à expressão plástica, ao movimento, ao jogo simbólico, entre outras. Esta diversidade, como referem os autores Hohmann e Weikart (1997), favorece a aprendizagem, ao mesmo tempo que estimula e responde aos interesses individuais de cada criança. Para que as aprendizagens e as experiências sejam enriquecedoras é importante que haja uma flexibilidade ao nível do espaço, ou seja, que permita a reorganização do ambiente conforme as dinâmicas e necessidades do grupo de crianças. Outro aspeto essencial tem haver com os materiais e recursos disponíveis e acessíveis no contexto em questão, pois devem estar ao alcance das crianças, de modo a estimular a autonomia e a capacidade de decidirem e de participarem, ou seja

“o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens. A organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização. (Silva et al, 2016, p. 26).

Para além disso é importante haver uma articulação entre o espaço físico interior e o espaço exterior. Segundo Portugal e Laevers (2018) destacam que a interligação entre estes dois espaços favorece experiências sensoriais, motoras e sociais que promovem o envolvimento e a própria motivação das crianças, tornando os espaços organizados e apelativos.

A organização do espaço físico no 1.º ciclo também é um dos elementos centrais da dinâmica existente na prática educativa. Segundo Teixeira e Reis (2012) a forma como os materiais estão dispostos revela algum tipo de intenção pedagógica e pode influenciar a qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos. Posto isto segundo Brasil (2006, como citado em Teixeira e Reis, 2012) a organização do espaço físico pode apresentar várias estratégias, que facilitam a construção de vínculos, o diálogo entre o professor e o aluno e também entre os alunos. Assim sendo, existem disposições das carteiras que são apresentadas como estratégias, como por exemplo: (i) Carteiras dispostas em filas; (ii) mesas agrupadas; (iii) disposição das cadeiras em círculo as cadeiras dispostas em filas. De seguida apresento a designação de cada uma segundo as autoras.

- (i) Nas carteiras dispostas em filas (figura 13):

“os alunos sentam-se, uns atrás dos outros, voltados para o quadro. Se imaginarmos o primeiro dia de aulas de um grupo nesta sala, poderemos deduzir que eles irão encontrar algumas dificuldades para se conseguirem ver, olhar, reconhecer. A sala está voltada para o quadro, para o (a) professor (a), possivelmente, mas não para o grupo”. (2012, p.170)

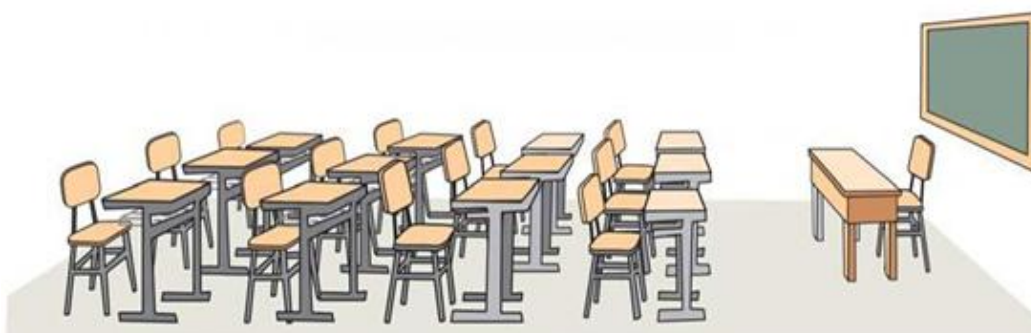


Figura 13 - Carteiras dispostas em filas

(ii) Nas mesas agrupadas (figura 14):

“Se imaginarmos que este espaço está ocupado por jovens e adultos, poderemos vê-los sentados em pequenos grupos e os elementos de cada grupo olham-se, falam diretamente uns com os outros e podem ver os outros grupos. O quadro não é o centro e o (a) professor (a) pode estar em diferentes lugares, acompanhando os diálogos e os trabalhos de cada grupo. Este tipo de organização deve ser utilizado sempre que desejarmos propor produções escritas, conversas e discussões em pequenos grupos.

(2012, p.171)

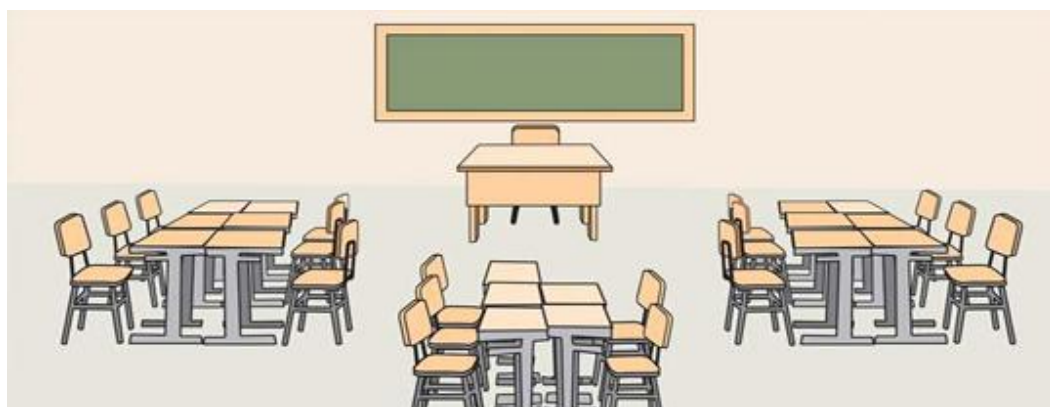


Figura 14 - Mesas agrupadas

(iii) disposição das cadeiras em círculo as cadeiras dispostas em filas (figura 15):

“Não é possível indicar o lugar do (a) professor (a), já que cada lugar está igualmente disposto em relação ao outro: as pessoas estão num mesmo patamar, voltadas para o centro do círculo, podendo olhar e dirigir-se a qualquer outra, sem qualquer dificuldade. O quadro está fora do círculo. (2012, p.171)

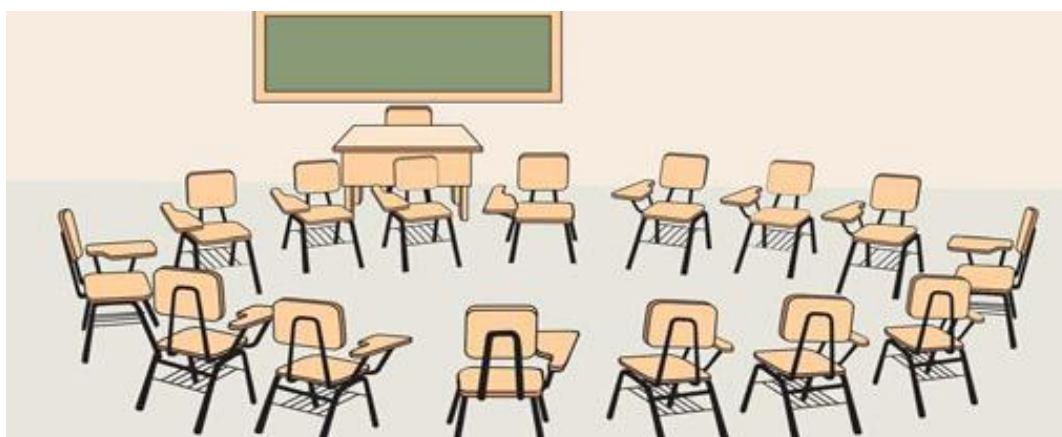


Figura 15 - Disposição em círculo

É necessário ter em consideração que as estratégias referidas acima têm objetivos diferentes e favorecem as relações entre os pares e o professor. Na mesma linha de pensamento, Arends (2008, como citado em Teixeira e Reis, 2012) aborda alguns modelos de ensino expositivo (ex.: a disposição das carteiras em filas e colunas), o modelo de instrução direta (ex.: disposição de carteiras na horizontal), o modelo de ensino da aprendizagem cooperativa (ex.: disposição das carteiras em grupos, disposição em asa, em formato de carteiras em U, em formato de carteiras em círculo). Com isto, o espaço deve ser sempre adequado e adaptado consoante os objetivos definidos e o grupo de alunos.

2.2.4. Papel do professor na organização do espaço educativo

O espaço educativo deve ser entendido como um instrumento pedagógico que reflete as intenções do professor, uma vez que “os espaços (...) podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens.” (Ministério da Educação, 2016, p. 26). Deste modo, o professor assume um papel reflexivo, planeando e fundamentando a forma como o espaço é utilizado, pois “a organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo” (Ministério da Educação, 2016, p. 26). Este papel assume uma reflexão contínua sobre a adequação dos espaços permitindo ajustá-los às necessidades do grupo, sendo “condição indispensável para evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças.” (Ministério da Educação, 2016, p. 26).

A organização do espaço também contribui para o desenvolvimento da autonomia e independência dos alunos, já que

“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” (Ministério da Educação, 2016, p. 26).

O envolvimento dos alunos nas decisões sobre o ambiente promove o sentido de responsabilidade e de criatividade, e por isso o adulto tem de permitir a participação ativa das crianças. No que toca à seleção dos materiais na organização do espaço o professor deve ter como critérios as necessidades dos alunos e deve organizar de forma coerente e de acordo com o projeto curricular. Deve-se privilegiar materiais “baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” e recorrer a elementos reutilizáveis ou naturais para que seja possível e propício nas aprendizagens e na criatividade. (Ministério da Educação, 2016, p. 26).

O professor tem de ter em consideração as potencialidades não só do espaço da sala de aula, mas também (i) o espaço exterior e por isso deve integrá-lo nas atividades promovendo a exploração e o contacto com o meio ambiente; (ii) as outras áreas da instituição onde está inserido, como por exemplo corredores, bibliotecas, refeitórios, salas polivalentes, cuja utilização deve resultar da decisão entre a equipa educativa. (Ministério da Educação, 2016, p. 27).

De um modo geral, o professor deve assumir um papel de mediador e orientador na organização do espaço que visa criar ambientes mais estimulantes, seguros e que favoreçam no desenvolvimento de cada aluno, potenciando a criatividade, a autonomia e as restantes aprendizagens.

Parte III – Metodologia

3.1. Questão e Objetivos

Como referido anteriormente, esta problemática e ideia de estudo surgiu a partir das questões decorrentes da observação realizada durante os estágios, inicialmente no contexto de creche, e da respetiva mobilização de referentes teóricos. Posto isto, surgiu a questão problemática:

- a) “Em que medida a organização do AE, nomeadamente o espaço físico, influencia a participação das crianças no contexto educativo”.

A partir desta questão tracei alguns objetivos para organizar o meu pensamento e a minha pesquisa. Esses objetivos vão de encontro com a problemática do estudo em questão, tendo um objetivo geral que passa por analisar a influência da estruturação do espaço físico na participação das crianças e os restantes objetivos específicos:

- i. Relacionar a organização do espaço físico com o desenvolvimento da participação das crianças;
- ii. Analisar o impacto da rotina diária na promoção da participação;
- iii. Identificar estratégias favorecedoras da promoção participação em contexto educativo;
- iv. Perceber como os docentes incluem a dimensão espacial na planificação das atividades;
- v. Observar/reconhecer como as crianças interagem com o espaço no ponto de vista da participação;
- vi. Caracterizar várias formas de organização do espaço e as suas implicações no desenvolvimento da participação.

A fim de dar resposta à questão problema e aos objetivos que defini, realizei uma pesquisa e um estudo incluindo alguns participantes para conseguir ter respostas concretas sobre a temática e analisando no terreno as organizações do espaço físico da sala de cada grupo e a participação que tinham consoante o mesmo.

3.2. Opções metodológicas

A presente exercício investigativo tem características de um estudo qualitativo, uma vez que visa interpretar os significados e as dinâmicas que emergem da interação entre os alunos, os adultos e o espaço, valorizando a perspetiva participativa e a realidade que é constituída pelos intervenientes. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa caracteriza-se pela recolha de dados descritivos, privilegiando o contacto direto com o ambiente, neste caso educativo. O pesquisador da investigação assume um papel interpretativo, procurando compreender os comportamentos e a opinião dos indivíduos.

Neste sentido, este desenho metodológico aproxima-se das características da investigação qualitativa na medida em que o estudo foi desenvolvido em contextos reais de prática educativa, permitindo observar como o ambiente educativo, em particular o espaço físico, influencia a participação e o envolvimento dos alunos do pré-escolar e do 1.º CEB. Através da observação sistemática, da realização de entrevistas às docentes cooperantes e da análise documental, foi possível interpretar as interações dos alunos com a organização do espaço, valorizando os seus comportamentos e níveis de participação.

Ao entender o método de investigação utilizado é importante salientar algumas competências requeridas ao investigador que se dedica ao estudo, Yin enumera: (i) Saber formular boas perguntas e interpretar as respostas; (ii) Ser um bom ouvinte e não ser traído pelas suas próprias ideologias ou preconceitos; (iii) Ser adaptável e flexível, e conseguir ver as situações inesperadas como oportunidades e não como ameaças; (iv) Ter uma boa capacidade de 'agarrar' os aspectos que estão a ser estudados. Esta capacidade reduz os dados relevantes e a informação toma proporções geríveis; (v) Não ser influenciado por preconceitos, incluindo os que derivam da teoria (Yin, 2015)

Para a realização desta investigação, utilizei diferentes tipos de instrumentos de recolha de dados, nomeadamente: (i) uma entrevista à educadora e à professora dos locais onde frequentei os meus estágios curriculares, (ii) criei grelhas de observação do envolvimento e da participação dos alunos nas diversas atividades, (iii) consulta documental com registo de uma ficha de observação do espaço educativo.

3.3. Contexto e participantes do estudo

Este estudo teve o contributo de diversos participantes de diferentes faixas etárias, desde uma educadora e professora, até crianças com idades distintas. O estudo realizou-se através da observação em intervenção de uma sala de Pré-escolar composta por vinte e quatro (24) e uma sala de 1.º ciclo (1.º e 4.º ano), que tinha onze (11) alunos no 1.º ano e dez (10) alunos no 4.º ano, na totalidade esta turma apresentava vinte um (21) alunos.

Para caracterizar os participantes no estudo, foi realizada uma tabela com algumas informações dos mesmos, garantindo sempre a confidencialidade e segurança dos participantes (Anexo A). Nessa grelha estão presentes as identificações dos docentes, o género, a idade, o tempo de serviço e o tipo de estabelecimento; as identificações dos discentes, o género, a idade e se pertencem ao pré-escolar ou ao 1.º CEB. A educadora e a professora já eram docentes há bastantes anos e trabalhavam no Ensino Público.

3.4. Instrumentos de Recolha de Dados

Para recolher os dados que permitem dar resposta à questão de investigação, foram selecionados três instrumentos de recolha de dados, todos eles adequados à metodologia planeada e complementando-se entre si. Como dito anteriormente os instrumentos são: (i) entrevistas; (ii) grelhas de observação da participação; (iii) consulta documental.

(i) Entrevistas

As entrevistas constituem uma das técnicas mais utilizadas na investigação qualitativa, permitindo recolher informações detalhadas sobre a temática e as perceções e experiências tanto profissionais como pessoais dos participantes. Neste estudo, os guiões de entrevista foram direcionados a educadores e professores, com o intuito de compreender as suas perceções sobre a temática da questão da investigação. Neste caso optei por uma entrevista semiestruturada, por ser mais flexível e permitir o surgimento de outras possíveis questões no momento da interação.

“Geralmente se parte de um protocolo que inclui os temas a serem discutidos na entrevista, mas eles não são introduzidos da mesma maneira, na mesma ordem, nem se espera que os entrevistados sejam limitados nas suas respostas e nem que respondam a tudo da mesma maneira. O entrevistador é livre para deixar os entrevistados desenvolverem as questões da maneira que eles quiserem. (Moreira & Caleffe, 2018, como citado em Silva, A. et al., 2023)

Para a realização das entrevistas, foram produzidos dois guiões direcionados à educadora e à professora de 1.º CEB. Os guiões encontravam-se repartidos em blocos temáticos, organizando-se da seguinte forma:

- Bloco 1 – Legitimação da entrevista;
- Bloco 2 – Conhecimento do percurso da educadora/professora cooperante;
- Bloco 3 – Conceções da professora sobre a relação do espaço e da participação;
- Bloco 4 – Planificação;
- Bloco 5 – Estratégias e formas de organização do espaço;
- Bloco 6 – Finalização da entrevista.

Nos anexos B e C encontramos os guiões de entrevista implementados à educadora e à professora. Os guiões incluíam perguntas idênticas para ambas as profissionais, e os objetivos passam por (i) reunir elementos sobre o percurso profissional do entrevistado; (ii)

perceber como é que o entrevistado relaciona a organização do espaço físico com o desenvolvimento da participação; (iii) perceber quais as conceções no que diz respeito ao impacto da rotina diária na promoção da participação; (iv) perceber como o entrevistado observa as crianças a interagirem com o espaço; (v) de que maneira o entrevistado elabora as planificações e se inclui a dimensão espacial; (vi) compreender quais as estratégias favorecedoras da promoção da participação e entender as formas de organização do espaço. Ainda nos anexos existem as transcrições da entrevista à educadora e à professora, no anexo D e E, respetivamente. Neste segmento e para analisar o conteúdo das entrevistas foi criada uma grelha para a comparação dos exemplos de unidades de registo, podemos averiguar no anexo L.

(ii) A observação

A observação na investigação em educação, permite ao investigador captar os comportamentos e interações dos alunos no contexto em que estão inseridos. Ao escolher a observação como método de recolha de dados é relevante entender que este instrumento só é válido e fidedigno se a observação antes de tudo for controlada e sistemática, e isso “implica a existência de um planeamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador”. (Ludke & André, 2018, p. 25)

Posto isto, em relação ao registo das observações recolhidas foi necessário considerar que tipo de instrumento utilizaria, e neste caso “o pesquisador tem à disposição uma grande variedade de materiais para registar aspectos que se depara ao longo da observação.”. (Silva, A. et al, 2023, p. 21). Decidi realizar, como já referido anteriormente, grelhas de observação da participação das crianças.

Ao longo das semanas de estágio, fui apontando nestas grelhas os níveis de participação das seis semanas em cada contexto, as duas primeiras equivalem às de observação e as restantes às de intervenção (Anexo J e K). Primeiramente pesquisei sobre a definição de envolvimento para perceber como anotar os diferentes níveis de participação. Segundo Formosinho & Araújo, o envolvimento é criado como uma qualidade da atividade do ser humano, que é

a) reconhecido pela concentração e persistência; b) caracterizado pela motivação, atração e entrega à situação, abertura aos estímulos e intensidade da experiência (quer ao nível físico, quer ao nível cognitivo) e por uma profunda satisfação e energia; c) determinado pelo impulso exploratório e pelo padrão individual de necessidades ao nível desenvolvimental; e, d) indicador de que o desenvolvimento está a ter lugar (Laevers, 1994, como citado em Formosinho & Araújo, 2004, p. 86).

Posto isto, numerei os diferentes níveis da participação, de (um) envolvimento muito baixo a (cinco) envolvimento muito alto, sendo que o primeiro nível se refere a uma ausência de participação; o segundo a uma participação ocasional ou descontinuada; o terceiro a uma participação moderada e seletiva; o quarto a uma participação ativa e colaborativa; e o quinto a uma participação intensa e proativa.

Ao longo das semanas de estágio, procedi ao preenchimento de uma ficha adaptada do projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias, na qual foram registadas informações relativas ao espaço educativo de cada uma das salas dos diferentes contextos (Anexo F). Segundo Bertram & Pascal (2009), é relevante responder a diversas questões para compreender o espaço físico, tais como: (i) dimensões do espaço e as áreas como estão organizados; (ii) itens presentes no espaço e outros materiais disponíveis; (iii) descrever sucintamente as instalações da instituição no geral; (iv) abordar o espaço exterior, percebendo quantas interações os alunos usufruem e como se apresenta.

3.5. Procedimentos de Análise de Dados

Como referido anteriormente, a análise dos dados no presente estudo insere-se numa abordagem de natureza qualitativa, recorrendo à análise de conteúdo enquanto tratamento e interpretação da informação recolhida. A análise de conteúdo é uma técnica de análise que examina detalhadamente o que foi coletado através de pesquisa, sem deixar de considerar as observações do pesquisador ao longo do caminho trilhado para a obtenção desses achados. (Bardin, 2016). Neste sentido, esta técnica revelou-se pertinente para compreender de que forma o ambiente educativo, nomeadamente o espaço físico, influencia a participação das crianças do pré-escolar e do 1.º CEB.

Após a aplicação dos instrumentos de recolha de dados (observação direta, análise documental e entrevistas semiestruturadas) e depois de transcritas as entrevistas, procedeu-se a uma leitura de todo o material recolhido, com o objetivo de obter uma visão global dos dados e identificar aspetos relevantes para os objetivos da investigação. Esta etapa permitiu organizar e preparar o processo de análise de conteúdo.

Segundo Bardin (2011, citado por Sousa & Santos, 2020), há três fases que devemos estruturar a análise:

- i) Pré-análise;
- ii) Exploração do material;
- iii) Tratamento dos resultados.

Na fase da pré-análise são escolhidos e organizados os documentos e existem (re)formulações de objetivos. Na fase de exploração do material realiza-se a codificação dos dados, através da identificação das unidades de registo e da sua organização em categorias

e subcategorias. Por fim, na fase de tratamento dos resultados, são analisados e interpretados os resultados obtidos (Bardin, 2011, como citado por Sousa & Santos, 2020). Nesse mesmo sentido, juntei todos os dados recolhidos através dos instrumentos mencionados e explicados para a análise. A utilização de entrevistas implicou o uso de guiões de entrevista (Anexo B- Educadora e C- Professora), que se encontram explicados no tópico dos instrumentos de recolha de dados. Depois da realização das entrevistas às docentes procedeu-se à fase da transcrição (Anexo D- Educadora e - Professora) das mesmas. Numa fase seguinte, após as entrevistas estarem transcritas, começou a análise do conteúdo. Para tal, foram construídas diferentes grelhas de análise, ajustadas a cada instrumento de recolha de dados.

Relativamente às entrevistas realizadas à educadora e à professora, construiu-se uma grelha de análise de conteúdo das entrevistas (Anexo L), organizada em blocos temáticos, categorias, subcategorias, exemplos de Unidade de Registo, Número de Unidade de Registo (Número de U.R.) e o Número de Sujeitos definidas a partir dos objetivos da investigação. Os exemplos de unidades de registo, o número de unidades de registo e o número de sujeitos, permitem identificar convergências e/ou semelhanças nos discursos das participantes.

A grelha está estruturada em quatro blocos temáticos principais: (i) conhecimento do percurso da Educadora e Professora; (ii) conceções da educadora/professora sobre a relação do espaço e da participação; (iii) planificação; (iv) estratégias e formas de organização do espaço.

No primeiro bloco, conhecimento do percurso da Educadora e Professora, a categoria percurso profissional integra as subcategorias: (i) motivo da escolha da profissão; (ii) anos de trabalho; (iii) o que mais cativa e menos motiva na profissão; (iv) percurso profissional. No segundo bloco das conceções da educadora/professora sobre a relação do espaço e da participação contempla a categoria relação entre o espaço e a participação, integrando subcategorias como: (i) organização do espaço físico da sala; (ii) aspetos importantes do espaço para promover a participação; (iii) alterações do espaço consoante as sugestões dos alunos; (iv) rotina diária e momentos propícios à participação; (v) rotina flexível; (vi) diferenças no espaço entre a creche e o Jardim de Infância; (vii) interações dos alunos com o espaço; (viii) áreas de conteúdo em interação com o espaço. O terceiro bloco, planificação inclui subcategorias relacionadas com: (i) adaptação das atividades à disposição da sala; (ii) a articulação com outros espaços para promover a participação; (iii) como as docentes planificam e incluem todos na prática; (iv) valorização do espaço na planificação; (v) mudanças no espaço e as circunstâncias em que estas ocorrem. O último bloco diz respeito às estratégias e formas de organização do espaço e integra subcategorias como: (i) estratégias de incentivo à participação nas decisões da sala; (ii) estratégias para alunos mais tímidos ou com menos iniciativa; (iii) formas de organização do espaço; (iv) organização do espaço que fomenta a participação; (v) barreiras na igualdade de participação.

No que diz respeito à análise do espaço educativo, procedeu-se, numa primeira fase, à observação dos diferentes espaços físicos, tanto interiores como exteriores, existentes nos contextos educativos. Foram realizados registos de observação através de uma ficha de análise do espaço (Anexo F), que referi no tópico dos instrumentos de recolha de dados. A partir desses registos e após uma leitura cuidada dos dados recolhidos, foi construída a grelha de análise do espaço educativo (Anexo I), cujo objetivo foi caracterizar os contextos observados. A grelha está estruturada num bloco temático principal designado por espaço educativo, que se subdivide em duas categorias principais: (i) espaço interior; (ii) espaço exterior. A categoria do espaço interior integra as subcategorias: (i) organização da sala de aula; (ii) materiais e equipamentos; (iii) organização da instituição. A categoria espaço exterior integra as subcategorias: (i) recreio exterior e a sua utilização; (ii) partilha do espaço exterior; (iii) dinamização e supervisão do recreio; (iv) pavimento e vedação existente. Inclui ainda exemplos de unidades de registo, provenientes das notas de observação que retirei das fichas de análise do espaço educativo e o respetivo número de UR.

Em relação à participação das crianças, primeiramente houve uma observação da participação dos alunos ao longo das atividades propostas e da rotina diária nos contextos de pré-escolar e do 1.º CEB. Durante este período de observação foram realizados registos, incidindo sobre a participação, ou seja, o envolvimento, a iniciativa, e a interação com os pares e com o/os adulto/s presente. Com base nestes registos e após uma análise da informação recolhida, foi construída a grelha de análise dos níveis de participação dos discentes (Anexo J), aplicada ao pré-escolar, ao 1.º ano e ao 4.º ano, contextos onde estagiei. Esta grelha organiza os dados por semanas de observação e de intervenção, possibilitando uma análise mais abrangente da evolução da participação ao longo do tempo. Os níveis de participação (Anexo K) estão distribuídos em cinco categorias, que foram explicadas no tópico dos instrumentos de recolha de dados.

Em seguida, na análise dos resultados, evidencia-se uma comparação das observações realizadas nos diferentes contextos de estágio. Esta comparação possibilita identificar não apenas semelhanças, mas também diferenças nos registos analisados, contribuindo para uma leitura crítica dos dados. O processo de tratamento da informação revelou-se fundamental para uma compreensão das dinâmicas educativas de cada contexto, permitindo interpretar de que forma as características dos ambientes influenciam as práticas e os processos de participação.

Parte IV – Apresentação e análise dos resultados

Nesta parte serão analisados os resultados das entrevistas elaboradas à educadora e à professora de 1º. CEB, os resultados das grelhas de observação da participação dos alunos e os resultados da grelha de observação do espaço educativo e posteriormente uma análise comparativo dos resultados.

4.1. Resultados das entrevistas às docentes

Tendo em conta a divisão dos blocos de entrevista proceder-se-á à apresentação e análise dos resultados das mesmas. Como podemos observar na tabela referente à análise de conteúdo da entrevista à Educadora e à professora (Anexo L), o primeiro bloco temático refere-se à caracterização das entrevistadas para ficar a conhecer melhor as docentes e permanecer mais próxima dos seus percursos profissionais. Relativamente às docentes, conforme se apresenta na tabela de identificação das sujeitas docentes (Anexo A), a Educadora (E1) é do género feminino, tem 60 anos de idade, conta com 38 anos de tempo de serviço e exerce funções num estabelecimento de Ensino Público. Por sua vez, a Professora (P1), igualmente do género feminino, tem 54 anos de idade, possui 33 anos de serviço e também leciona num estabelecimento público. As docentes neste bloco acabaram por apresentar várias evidencias em comum, mostraram de um modo geral que o seu percurso profissional tem sido muito gratificante.

No segundo bloco, relacionado às “Conceções da educadora/professora sobre a relação do espaço e da participação”, as respostas revelam uma visão coerente, em que o espaço é entendido como um elemento ativo no processo educativo. Ambas as entrevistadas descreveram as suas salas demonstrando preocupação com a autonomia e a participação dos alunos. (E1), “A minha sala está dividida por áreas (...) Tento que tudo esteja acessível às crianças” (P1), “tenho sempre 2 anos de escolaridade (...) uma turma virada para um quadro e outra para o outro, aqui quem gira sou eu (...) acho que funciona bem, (...) são organizados, são respeitadores, não há confusões”.

Na subcategoria seguinte, **relativa ao espaço como promotor da participação**, ambas as docentes permitem que os alunos façam escolhas e tomem decisões sobre as diversas atividades. (E1), “Acho que o mais importante é o espaço ser mesmo das crianças, que elas sintam que podem mexer, escolher, fazer. (...) elas não precisam de estar sempre a pedir autorização” (P1), “eles trabalham no grupo e eu é que vou rodando para os auxiliar no que necessitam (...) de um modo geral eles ouvem os colegas de forma atenta e participam de forma organizada”. No que diz respeito às **alterações do espaço consoante as sugestões dos alunos**, as docentes demonstram-se abertas a novas sugestões, porém, por vezes, não há formas de mudança devido ao pequeno espaço existente. (E1), “Tento estar atenta aos sinais, e quando reúno com eles em grande grupo para avaliar o dia, acabo sempre

por os ouvir e pedir que participem em possíveis mudanças” (P1), “se eles propuserem eu não digo logo não (...) podemos ver os prós e os contras e ver se funciona, mas eles próprios já se habituaram a este espaço e é um dado adquirido”. Relativamente aos **momentos propícios à participação na rotina diária**, as docentes afirmam que existe uma rotina, mas que esta pode e deve ser flexível, e que existem momentos em que a participação é mais notória, havendo sempre exceções. (E1), “participação acontece muito na reunião de grupo (...) durante o tempo livre nas áreas, são eles que decidem para que área querem ir.” (P1), “a participação deles é ativa, eles partilham as suas ideias sem medo, e participam entre eles... claro que no geral”. Ainda neste bloco foi perguntado apenas à educadora a **diferença no espaço entre a creche e o JI**, esta afirma que na creche existem outros focos e os espaços acabam por ser mais protegidos e sensoriais, no JI reforça a autonomia que o espaço tem de ter para as crianças conseguirem se desafiar. (E1), “Na creche o foco está mais nos cuidados e na segurança (...) No Jardim de Infância, já se pode desafiar mais, estimular a autonomia, deixar que mexam em mais coisas, fazer escolhas”.

No que toca às **interações dos alunos e das áreas de conteúdo com o espaço**, as entrevistadas afirmam que depende de cada indivíduo, há uns que são mais tímidos e acabam por não apresentar muitas interações com o espaço, procurando orientação. (E1), “Depende muito da personalidade de cada uma... os espaços de faz-de-conta/casinha e a garagem/construção são os que mais promovem a interação entre elas.” (P1), “noto que os alunos mais novos, do 1.º ano, exploram mais, mexem nos materiais manipuláveis, perguntam, ou seja, procuram constantemente orientação. Os do 4.º ano já têm mais autonomia e fazem uma gestão mais consciente do espaço (...)”. Existem áreas de conteúdo e de aprendizagem mais ricas e que funcionam melhor na disposição do espaço, segundo as entrevistadas. (E1), “os cantos da casinha e das construções são sempre muito ricos. Também a zona da expressão plástica, onde eles podem criar livremente (...) às vezes basta mudar o contexto para tudo fazer mais sentido” (P1), “português e a matemática são as mais fáceis de trabalhar com a disposição em que a sala está, no estudo do meio, quando fazemos experiências, tenho de ajeitar a sala (...)”. Estas visões estão alinhadas com Cardona (1992), que defende que o espaço educativo deve ser flexível e estimulante, favorecendo a participação e a autonomia dos alunos, “(...) a criança aprende sobretudo através da ação/experimentação, sendo fundamental proporcionar-lhe um ambiente rico e estimulante (...)” (Cardona, M. 1992). Contudo, as docentes entrevistadas revelaram que existem limitações no que toca ao espaço e ao mobiliário existente nas instituições, o que dificulta nas possíveis alterações.

O terceiro bloco é relativo à planificação, as respostas evidenciam que as docentes encaram este processo de forma flexível e têm em consideração os materiais e o espaço que têm nas instituições. (E1), “o espaço adapta-se, desde que haja imaginação... e este grupo

tem muita! Também mudo as atividades conforme o espaço disponível” (P1), “Eles pensam numa atividade, e eu já sei se vou para o refeitório, se vou para a rua, se posso fazer na sala (...) é fácil porque eu estou aqui há 15 anos”. Relativamente à **articulação dos espaços para promover a participação**, ambas as docentes afirmam que os alunos participam ativamente nas atividades que são propostas. (E1), “gostamos de usar o exterior, a horta, a biblioteca, o ginásio (...) isso ajuda as crianças a sentirem que fazem parte da comunidade e acabam por participar de forma ativa” (P1), “este grupo de alunos acaba por participar ativamente em todos os espaços da escola, eles são muito empenhados e autónomos”. Na subcategoria de **como planificam e incluem todos os alunos na prática**, as entrevistadas referem que planificam pela observação e fazem um planeamento organizado, mas flexível porque nestas idades é relevante organizar e orientar o grupo em questão, pedindo a opinião do mesmo. (E1), “A planificação parte muito da observação. Vejo o que estão a explorar, o que andam a conversar, onde se mostram mais envolvidos” (P1), “planeamentos de 15 em 15 dias (...) Quando eles estão numa fase mais inicial, como o 1.º ano, eu acho que é essencial nós os organizarmos e orientarmos.” Na temática do **espaço ser valorizado na planificação e se o mudam em alguma circunstância**, a educadora declara que é valorizado e que faz parte da aprendizagem por isso não é algo fixo e acaba por alterá-lo conforme os interesses das crianças. (E1), “O espaço faz parte da aprendizagem (...) Não vejo o espaço como algo fixo (...) Mudo o espaço quando percebo que já não está a funcionar”. Por outro lado, a professora também valoriza o espaço, mas não o coloca nas planificações em si, e não faz mudanças, porém muda os lugares entre eles. (P1), “espaço é algo que valorizo porque acabo por diversificar as atividades consoante o espaço (...) não fiz nenhuma mudança no espaço (...) Mas mudo às vezes os lugares entre eles”. A planificação é necessária, para gerir os espaços e materiais existentes e organizá-los da melhor forma possível e de acordo com as atividades e os interesses dos discentes (Zabalza, 2001, citado em Teixeira & Reis, 2012)

O penúltimo bloco é referente às estratégias e formas de organização do espaço, e por isso foi perguntado: **(i) as estratégias de incentivo na participação nas decisões na sala, (ii) as estratégias utilizadas para os alunos tímidos e com menos iniciativa, (iii) formas de organização do espaço e que tipo de organização é mais eficaz para fomentar a participação, (iv) as barreiras na igualdade de participação.**

De um modo geral, a educadora pergunta a opinião dos alunos para que estes participem nas decisões na sala, a professora afirma que a última palavra é a dela, mas que ouve as opiniões, e que todos os alunos acabam por realizar todas as atividades que fazem. (E1), “mostro que a opinião deles conta, que fazem parte das decisões dentro da sala de aula”. (P1), “As decisões, geralmente, acabo por ter a última palavra, mas eu oiço-os (...) eles participam nas atividades independentemente se é o que mais gostam”. Também referem que nem todos os alunos demonstram iniciativa para falar, porém como estratégias a

educadora utiliza, por exemplo, o desenho para que os alunos mais tímidos demonstrem as suas ideias de outra forma e a professora tenta colocar um aluno mais desinibido ao pé de um aluno mais tímido. (E1),” outras formas de participação, por exemplo podem desenhar a sua ideia, contar-me em privado, ou participar aos poucos, tudo no seu ritmo”. (P1), “tentar pôr um aluno mais desinibido ao pé de um mais tímido e fazê-los ajudarem-se mutuamente, e o mais tímido ser ajudado pelo que tem mais facilidade em se exprimir”. Relativamente às **formas de organização do espaço**, a educadora referiu que os alunos se envolvem mais quando o espaço está mais fluido, a professora mencionou que noutras instituições tentou vários tipos de organização das carteiras, como por exemplo em grupos ou em “U”, mas afirmou que têm mais tendência para conversarem. (E1), “que as crianças se envolvem mais quando o espaço é mais fluido e adaptável e quando podem circular livremente”. (P1), “em escolas que dava para estar em grupos, e também funciona... Também já tive a sala em U, mas há sempre uma tendência maior para eles conversarem uns com os outros”. Uma das características das docentes no que toca à **organização e como esta fomenta a participação**, as docentes referem que se o espaço estiver bem organizado e se houver cooperação os alunos sentem-se mais livres para experimentar e participar. (E1), “bem organizado e disposto de uma forma mais harmoniosa as crianças sentem-se mais livres para experimentar e participar”. (P1), “organização funciona bem se existir cooperação, respeito e que as regras estejam presentes nos alunos, assim eles acabam por se sentir mais seguros e livres para participar”.

Na última subcategoria as docentes abordaram algumas **barreiras na igualdade de participação**, a educadora afirma que existem alunos com dificuldades de comunicação e que por vezes é complicado gerir a participação de todos, mas ao longo do dia acabam por participar. A professora refere que começa pelos alunos mais desinibidos, para colocar os restantes alunos mais à vontade, e acabam por dar a sua opinião e respeitar a opinião dos outros. (E1), “crianças com dificuldades de comunicação, com menos confiança (...) há contextos onde o número de crianças é grande, e torna tudo mais difícil (...) Eu acabo por ao longo do dia tentar que todos participem””. (P1), “começo pelos que estão mais à vontade, para os outros irem ganhando tempo e à vontade, mas todos participam”. O último bloco é referente à finalização da entrevista com as docentes.

4.2. Grelhas de observação da participação dos alunos

O presente tópico tem como objetivo a análise dos dados recolhidos através das grelhas de observação da participação dos discentes do pré-escolar e do 1.º ciclo. Estas grelhas permitiram acompanhar a evolução da participação em diferentes contextos durante as seis semanas, sendo que as duas primeiras foram destinadas à observação participativa e as outras quatro semanas de intervenção. Os registos foram organizados segundo cinco níveis de participação, variando entre o envolvimento muito baixo, que diz respeito à ausência de participação (nível 1) e o envolvimento muito alto, que refere os alunos com uma participação intensa e proativa (nível 5). Esta grelha dos níveis de participação, no Anexo K, possibilita uma leitura progressiva do grau de participação, que foram observados, como o interesse, a interação entre os pares e com o educadora/professora, a colaboração nas tarefas.

Foram criados três gráficos para que a análise fosse mais visual e para permitir uma compreensão mais precisa dos resultados de cada grelha. O eixo horizontal de cada gráfico representa o período do estágio, dividido entre a primeira e a sexta semana, enquanto o eixo vertical indica o número de crianças correspondentes a cada nível de participação. Cada barra vertical corresponde a um nível específico de envolvimento, conforme a legenda apresentada no gráfico. Assim, distinguem-se as cinco categorias de participação.

No gráfico representado abaixo (figura 16), referente à análise dos níveis de participação dos discentes do pré-escolar, o registo semanal revela, na sua globalidade uma participação favorável do grupo em questão. Desde as semanas iniciais de observação (semanas 1 e 2) até ao final da intervenção (semanas 3 a 6), verifica-se uma estabilidade nas barras dos níveis de participação mais elevados, sete alunos estão representados no nível quatro e seis alunos estão representados no nível cinco ao longo das semanas. Observa-se um aumento gradual do nível três, e há reduções pontuais no nível dois, contudo a partir da 3.ª semana há um dos alunos que aparece no nível um, isto porque o alunos só foi ao estágio nas últimas 4 semanas.

Estas transformações indicam uma transição positiva de alguns alunos para níveis de participação superiores, contudo existem sempre alguns discentes que se mantiveram no mesmo nível. O número total de discentes aumentou ligeiramente pois alguns alunos não frequentaram as duas primeiras semanas de estágio.

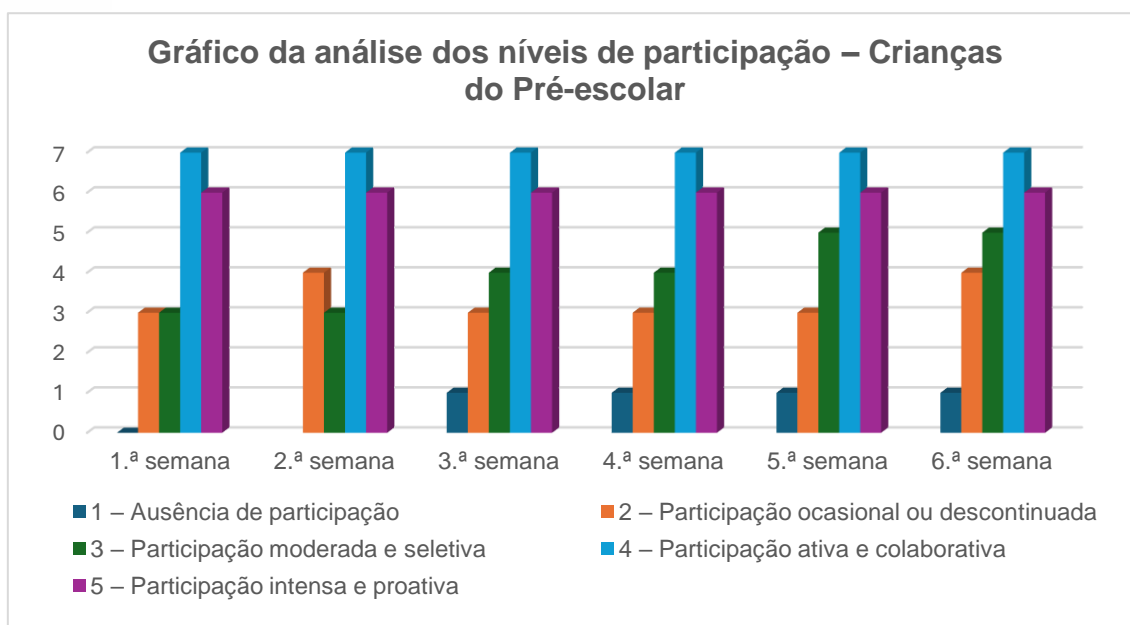


Figura 16 - Gráfico da análise dos níveis de participação – Crianças do Pré-escolar

No gráfico representado abaixo (figura 17), referente à análise dos níveis de participação dos discentes do 1.º ano do 1.º ciclo, o registo semanal revela, na sua globalidade uma participação estável e favorável. Desde as semanas iniciais de observação, até ao final da intervenção, verifica-se uma estabilidade nas barras dos níveis de participação mais baixos, tendo sempre o mesmo alunos no nível um e no nível dois, uma vez que ambos apresentavam algumas dificuldades de comunicação e também de envolvimento. Observa-se um aumento gradual do nível quatro, e conseqüentemente há reduções no nível três. O último nível de participação, o mais elevado, também tem sempre os mesmos discentes ao longo das semanas de estágio.

Estas transformações sugerem que as semanas de intervenção apresentaram um impacto positivo, uma vez que, alguns alunos passaram para o nível de participação superior ao das semanas iniciais. O número total de discentes foi sempre o mesmo, pois todos estiveram presentes ao longo das semanas de estágio.

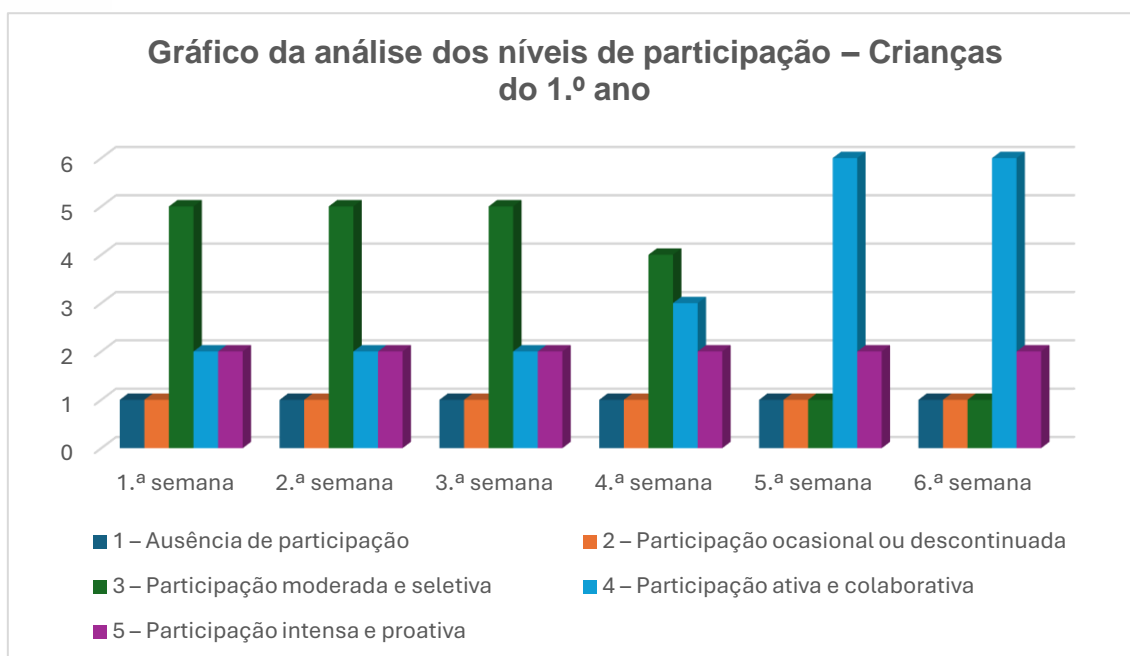


Figura 17 - Gráfico da análise dos níveis de participação – Crianças do 1.º ano

No gráfico representado abaixo (figura 18), referente à análise dos níveis de participação dos discentes do 4.º ano do 1.º ciclo, o registo semanal revela, na sua globalidade uma participação estável e favorável. Ao longo das semanas os níveis três e cinco mantiveram-se constantes com três alunos em cada, o nível dois manteve os mesmos dois alunos durante as semanas. A partir da quarta semana o nível quatro sofreu uma ligeira subida, de 1 discente para 2 discentes. O nível um acabou por desaparecer após a terceira semana, fazendo com que o nível dois recebesse o aluno que nessas semanas estava no nível mais baixo. Estes resultados demonstram um sinal positivo na participação do grupo ao longo das semanas, uma vez que, o nível um que representa ausência de participação, acaba por ficar sem nenhum discente nas últimas semanas. O número total de discentes foi sempre o mesmo, pois todos estiveram presentes ao longo das semanas de estágio.

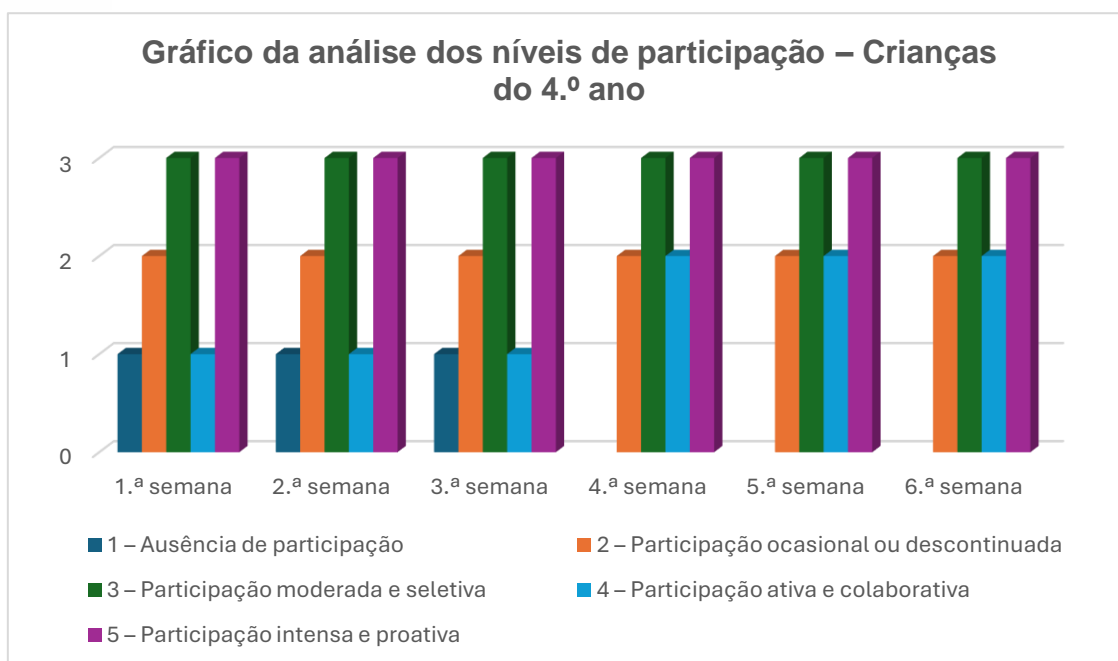


Figura 18 - Gráfico da análise dos níveis de participação – Crianças do 4.º ano

De um modo geral a análise das grelhas de observação da participação revelou que a rotina diária desempenha um papel crucial na promoção da participação dos alunos. A organização estruturada das atividades, a previsibilidade dos momentos do dia e o acompanhamento do adulto proporcionaram segurança e confiança aos discentes, favorecendo a sua interação e envolvimento nas tarefas que foram propostas. Observou-se uma evolução positiva nos níveis de participação ao longo das semanas de intervenção, com alguns alunos a transitar de níveis intermédios para níveis mais elevados. Foram utilizadas estratégias como o incentivo à colaboração entre pares, a diversidade de atividades em diferentes espaços e o reforço positivo demonstraram-se eficazes na promoção de uma participação mais ativa consoante o espaço físico que cada contexto apresentava.

4.3. Grelha de observação do espaço educativo

O presente ponto tem como objetivo a análise dos dados recolhidos através das fichas de observação do espaço educativo no pré-escolar e do 1.º ciclo. Esta grelha permitiu organizar as práticas educativas observadas, abrangendo os espaços interiores, exteriores e os recursos que os integram. Nesta grelha emergem subcategorias: (i) organização da sala de aula; (ii) materiais/equipamentos; (iii) organização da instituição; (iv) recreio exterior e a sua utilização; (v) partilha do espaço exterior; (vi) dinamização do recreio; (vii) pavimentação e vedação existente. De seguida irei apresentar uma análise global entre os níveis de ensino, procurando identificar as semelhanças e diferenças existentes. No que diz respeito à organização da sala de aula, na creche e jardim de infância, o espaço assume um papel essencial na rotina do grupo, funcionando como mediador entre o ambiente físico e o desenvolvimento das crianças. As organizações observadas privilegiaram as áreas presentes, como por exemplo a área do faz de conta, da garagem e da biblioteca, contudo o espaço físico da creche não era amplo e dificultava a circulação e o envolvimento e participação das crianças nas diversas áreas e atividades. Contrariamente, na sala do pré-escolar, já existia espaço suficiente para que as crianças conseguissem estar mais à vontade durante toda a rotina. Na creche existia também uma varanda que era muitas vezes utilizada como espaço exterior e por isso os discentes eram proibidos de realizar atividades mais livres, uma vez que o contexto era controlado pelo adulto de forma a protegerem de qualquer perigo. No espaço físico do 1.º ciclo, ou seja, na sala de aula do 1.º ano e 4.º ano, o espaço por ser partilhado por duas turmas de anos diferentes, acaba por se tornar mais fixo, daí não apresentar diferentes espaços, sem ser a parte da arrumação e das carteiras. Os alunos estavam dispostos em filas, duas delas para o 1.º ano e outras duas para o 4.º ano, contudo os dois anos estavam virados de costas uns para os outros. Esta foi a técnica utilizada pela professora da turma em questão, já que ela optou por colocar dois quadros paralelos (um para cada ano em questão), de forma a ser a adulta a movimentar-se na sala. De um modo geral, os espaços observados tentaram privilegiar a dimensão relacional entre os pares e entre os alunos e as adultas responsáveis por cada sala referida.

Relativamente aos materiais e equipamentos, podemos averiguar que, em ambos o nível de ensino existe uma boa qualidade de materiais adequados e de equipamentos que são facilitadores do desenvolvimento das atividades. As instituições possuíam de sala polivalente/ ginásio e diversos materiais disponíveis para as crianças e os adultos. De um modo geral, as instituições dispunham de refeitórios comuns, e em alguns contextos, espaços como bibliotecas ou dormitórios não existiam, como por exemplo na creche e jardim de infância. A falta de uma biblioteca na instituição, apesar de ser substituída, por vezes, por estantes ou cantos de leitura nas próprias salas, pode limitar o acesso das crianças a experiências mais diversificadas e ao contacto com o livro e com a leitura.

O espaço exterior foi algo observado nos diferentes contextos, e de um modo geral o espaço físico do exterior era completo e amplo, apesar de algumas diferenças, por exemplo, na creche as crianças não utilizaram muito o parque que tinham, mas sim uma varanda presente ao lado da sala, no pré-escolar o espaço era mais diversificado, porém tinham algumas limitações no espaço, as crianças não iam para o lado do 1.º ciclo (a escola tinha jardim de infância e 1.º ciclo), no espaço exterior do 1.º e do 4.º ano onde estagiei, as dimensões apesar de reduzidas, eram muito apelativas, amplas e todos os alunos da instituição utilizavam o espaço nos mesmos horários. A dinamização e supervisão do recreio era supervisionada maioritariamente pelas auxiliares dos grupos e instituição. O pavimento vedação dos espaços eram compostos por calçada, pavimento de borracha e areia/terra.

Na generalidade, as análises das grelhas de observação do espaço educativo em conjunto com as grelhas de participação dos discentes evidenciaram que a organização do ambiente físico exerce grande influência na participação das crianças. Nos contextos em que o espaço era amplo, diversificado e estruturado por áreas, como no pré-escolar, verificou-se maior participação, circulação e envolvimento nas atividades. Por outro lado, em espaços mais restritos ou partilhados, como no 1.º CEB, a participação foi condicionada pela limitação física, embora a disposição dos materiais, a qualidade dos recursos e a valorização do recreio tenham contribuído para estimular interações e envolvimento dos alunos. Estes resultados mostram que a gestão do espaço, associada à organização das atividades, favorece o desenvolvimento das competências sociais e a participação em contextos educativos.

4.4. Síntese comparativa dos resultados

A análise comparativa dos dados das entrevistas às docentes, das grelhas de níveis de participação dos alunos e das grelhas de observação do espaço físico permite construir uma visão integrada sobre a forma como o espaço educativo, neste caso específico o espaço físico, influencia e favorece a participação das crianças nos contextos observados. No que diz respeito às entrevistas foi possível reconhecer uma concordância, entre a educadora e a professora, em certas conceções. No entanto, ao longo da interpretação dos dados, surgiram também divergências entre as participantes, como por exemplo no contexto social e educativo e nas estratégias utilizadas por ambas no que toca à participação e organização do espaço da sala. De modo geral, os resultados evidenciam uma relação direta entre a organização do espaço e os níveis de participação, confirmando que um espaço físico mais estruturado, flexível e estimulante tende a favorecer o envolvimento da autonomia e da participação dos alunos. Como referido por Silva et al. (2016), o pré-escolar é

o nível educativo em que o currículo se desenvolve com articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, em que o método de projeto e outras metodologias ativas são usados rotineiramente, em que se pode circular no espaço de aprendizagem livremente (Silva et al., 2016, p.4).

As docentes ao longo da entrevista foram revelando que tentavam ambientar o espaço consoante as necessidades das crianças, sendo que, no jardim de infância tendia para uma mudança a nível no espaço e equipamentos, e no 1.º ciclo, e tendo duas turmas (1.º e 4.º ano) na mesma sala, a professora não mudava tantas vezes o espaço como queria, mudava sim os discentes de lugar conforme as necessidades de cada um.

Estas perceções, de mudança do espaço e de lugar consoante as necessidades dos discentes, foram confirmadas pelos dados observados nas grelhas de participação, que evidenciaram uma evolução positiva nos níveis de envolvimento ao longo das semanas de intervenção, tanto no pré-escolar como no 1.º ciclo. Nos contextos onde o espaço apresentava uma maior flexibilidade, diversidade de materiais e as próprias atividades que se fizeram ao longo das semanas, observou-se uma tendência para níveis mais elevados de participação, traduzindo-se em interações mais ricas e numa maior cooperação entre pares. Assim, os dados retirados das entrevistas demonstram que o espaço físico, quando é pensado de forma inclusiva e intencional, tem um impacto direto no comportamento participativo dos alunos. Contudo estas interpretações, sobre a participação, não implicam que os alunos façam tudo o que querem, importa sim serem ouvidos e sentirem que as suas opiniões são sempre validas, mesmo que estas sejam erradas. Deste modo, cabe à educadora ou professora dar

voz aos alunos e perceber que a participação implica a valorização da opinião alheia para a promoção de transformação da ação. (Tomás, 2007, p.54) Assim, compreende-se que o espaço físico, embora constituía um fator estruturante, não pode ser interpretado isoladamente, é sim mediado pelas distintas práticas pedagógicas e pela postura de cada profissional de educação, pois são estes que influenciam a participação consoante ao espaço que têm.

De igual modo, as grelhas de observação do espaço educativo confirmam as representações das docentes, ao revelar que o espaço físico dos contextos, quer nos espaços interiores quer nos exteriores, tendem a ser um fator importante e determinante nas interações e no grau de envolvimento e de participação dos discentes. Nos contextos de creche e jardim de infância, onde as salas estavam divididas em áreas e exploração livre, observou-se e registou-se uma participação mais espontânea das crianças. Já nos contextos do 1.º ciclo, o espaço partilhado entre os dois níveis de ensino acabava por limitar a mobilidade e a reorganização dos materiais e por vezes condicionava as oportunidades de participação em relação ao espaço, embora a atitude e as estratégias da professora tenham sido propícias, tentando sempre que os discentes dos dois níveis de ensino, realizassem atividades conjuntas para se relacionarem e participarem em conjunto. Por isso é necessário adequar os espaços, no âmbito da organização e da linguagem, às crianças e repensá-los com a participação das mesmas (Tomás, 2007, p.54).

De forma geral, os três instrumentos de recolha de dados permitem afirmar que o espaço físico é consequência e afeta a participação. Quando o espaço é planeado de modo a ser acessível e ajustado às necessidades e interesses dos discentes, ajuda nas práticas participativas e de cooperação. Segundo Oliveira-Formosinho e Gambôa (2011) a pedagogia em participação recomenda que o quotidiano educativo, coloque o aluno como uma pessoa que lê o mundo e o interpreta, que participa como cidadão na vida social e escolar (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011).

Por outro lado, quando o espaço é limitado ou fixo, tende a exigir por parte da docente uma prática e intervenção mais mediadora e criativa para compensar as possíveis limitações existentes. Assim, a qualidade do espaço físico não se define apenas pela dimensão física, mas pela forma como este é vivenciado pelas pessoas que nele atuam.

Reflexão final

Ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB tive a oportunidade de realizar estágios em diferentes contextos educativos, cada um com os seus desafios e potencialidades. Estas experiências revelaram-se fundamentais para o meu crescimento pessoal e profissional, permitindo-me consolidar práticas pedagógicas, desenvolver uma postura reflexiva e entender a complexidade inerente à profissão docente.

No estágio em Creche foi o ponto de partida para a reflexão que viria a orientar a presente investigação. Foi neste contexto que se tornou evidente a influência da organização do espaço físico na exploração, na interação e na participação das crianças. A observação e participação na dinamização das atividades das crianças, foi bastante benéfico para o meu desenvolvimento profissional. Posso destacar que desenvolvi capacidades como a resolução de problemas, ao ajudar a educadora a solucionar certos problemas, como, por exemplo, curar uma ferida quando uma criança se magoa; refleti perante as minhas ações e o impacto que elas causavam nas crianças; também desenvolvi a minha criatividade, pois tive de idealizar o recurso pedagógico com base no projeto pedagógico da sala; e desenvolvi mais a minha atenção, dado que, numa sala com crianças pequenas é necessário uma atenção alargada, permitindo que explorem sempre de forma autónoma.

No estágio em Jardim de Infância, desenvolvido numa turma multicultural, os desafios associados à diversidade cultural e linguística reforçaram a necessidade de criar um ambiente mais inclusivo e promotor da participação. Desta forma, tentei desenvolver um projeto que fizesse sentido naquele grupo com uma temática relevante: a alimentação, a higiene e o exercício físico. Ao longo do processo as crianças demonstraram-se interessadas e entusiasmadas para realizar as atividades. O meu maior desafio foi transpor para as planificações escritas tudo o que foi planeado e feito, mas penso que fui melhorando e fez-me evoluir muito mais na realização das minhas planificações, na forma como penso nas atividades e em como penso realizá-las.

Por sua vez, o estágio realizado no 1.º CEB, numa turma com dois níveis de escolaridade, 1.º e 4.º ano, aprofundou ainda mais a minha compreensão sobre a importância da organização dos ambientes educativos. Com o grupo do 1.º ano, no início da minha intervenção, não tinha bem a noção dos tempos das crianças para determinadas atividades e por vezes planeava coisas a mais, por vezes planeava atividades a menos, e ao longo dos dias comecei a compreender melhor a dinâmica de trabalho do grupo e por isso arranjei estratégias para quando não tinha planificado atividades suficientes, e com o decorrer das semanas considero que me fui habituando aos ritmos, uma vez que cada grupo é um grupo, cada criança é uma criança. Relativamente ao grupo de alunos do 4.º ano, sempre apresentaram muito entusiasmo perante as atividades apresentadas ao longo do processo.

Como já conhecia o grupo de alunos, consegui ter mais confiança em mim e foi crescendo à medida que percebia o envolvimento dos alunos nas atividades propostas. Um dos desafios que foi ultrapassado foi a questão de como chegar a todos os alunos da mesma forma, no que diz respeito à explicação individualizada, e entendi que existe sempre tempo e disponibilidade para tentar ajudar e superar as necessidades individuais de cada aluno, só tenho de saber gerir as situações.

Foi ao longo deste percurso do estágio que foram existindo questões e problemáticas, e neste caso a problemática que orientou o presente estudo foi a questão de investigação: “Em que medida a organização do ambiente educativo, nomeadamente o espaço físico, influencia a participação das crianças no contexto educativo”, que está alinhado com as conclusões, os resultados da síntese dos dados obtidos no âmbito do exercício investigativo, que se apresentam de seguida.

A análise realizada, permitiu evidenciar que o espaço físico não representa apenas o “sítio” onde decorrem as aprendizagens, mas constitui um elemento pedagógico ativo que pode condicionar ou potenciar o envolvimento participativo dos alunos. E de facto, segundo as duas autoras, Reis e Parente (2019) referem que “reorganizar o espaço e os materiais, com a participação das crianças, promove não só a sua independência e autonomia como apoia a criança a pensar criticamente sobre problemas”.

Os resultados revelam que ambientes ricos, estruturados com áreas, materiais acessíveis e a flexibilidade para a circulação, estimulam níveis mais altos no que toca à participação e interação entre pares. Os espaços que são pouco diversificados e que não correspondem às necessidades dos discentes tendem a restringir a iniciativa dos alunos reduzindo assim as oportunidades participativas e de decisão. Esta constatação reforça a importância do espaço como mediador de aprendizagens.

No que diz respeito aos objetivos específicos, verificou-se que existe uma relação entre a organização espacial e o desenvolvimento da participação, uma vez que os espaços mais acessíveis e diversificados promovem o envolvimento dos alunos que por sua vez facilita na participação dos mesmos. Através das entrevistas e da observação, a análise da rotina diária demonstrou que rotinas flexíveis, que integram momentos de escolha favorecem a participação. Foram identificadas estratégias promotoras da participação, tais como: (i) a escuta ativa, (ii) a negociação entre os intervenientes, (iii) a utilização de áreas específicas; (iv) a adaptação de espaços interiores e exteriores às necessidades dos discentes. Verificou-se também que as docentes incluem o espaço na planificação das atividades, ainda que com níveis de intencionalidade distintos, entre o pré-escolar e o 1.º ciclo, sendo este último mais condicionado pelas características físicas da sala. A observação direta permitiu ainda perceber como os alunos interagem com o espaço, revelando maior iniciativa e envolvimento

quando os materiais são mais acessíveis. Silva et al. (2016) defende que “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” (p.26), o que ressalta tudo aquilo dito anteriormente.

Neste estudo, foi visível as diversas implicações educativas, como por exemplo o facto de ser essencial que os profissionais se apropriem do espaço educativo, reorganizando-o de acordo com os interesses e necessidades das crianças, reconhecendo-o como um elemento importante e central. A planificação feita pelo docente deve integrar a dimensão espacial, uma vez que o local onde se ensina influencia o modo como cada aluno aprende.

Apesar da consistência dos resultados obtidos, o estudo apresenta algumas limitações que importa realçar. A amostra reduzida e a curta duração do período de observação impedem a generalização dos resultados a outros contextos, contudo no último estágio foi essencial e benéfico ter realizado na mesma turma que no anterior, só que em anos diferentes, assim já conhecia e foi mais fácil a interpretação dos comportamentos. As limitações pré-existentes nos espaços analisados, condicionaram as possíveis modificações que poderia ter realizado para uma comparação entre contextos.

Esta investigação só foi exequível graças aos contextos de estágio que me permitiram desenvolver e crescer a nível profissional e pessoal. Foi no primeiro estágio do mestrado, numa sala de creche, como já referi, que me fez refletir sobre esta temática da investigação, o facto do espaço ser importante para os discentes e a participação estar inerente com o mesmo. Ao longo dos estágios, fui enfrentando alguns desafios, mas foram nesses momentos que encontrei mais oportunidades de aprendizagem, pois consegui sempre superar-me e arranjar ferramentas necessárias para ultrapassar. O processo de investigação, embora relevante e enriquecedor, revelou-se também exigente e desafiante, e em alguns instantes, desmotivador. No decorrer da execução da investigação, houve certas alturas em que não foi fácil manter o foco e arranjar motivação para analisar e escrever as conclusões, pois a natureza deste trabalho é exigente e acaba por ser solitária. Embora tenha existido um apoio da orientadora, foi bastante diferente e desafiante também pelos obstáculos que foram aparecendo ao longo do processo, tanto a nível pessoal como profissional.

No final do percurso, sinto que atingi os meus objetivos e que me superei de alguma forma, e que consegui apresentar maturidade em relação ao próprio estudo e na forma como encarei o processo de investigar e aprender com isso. Este relatório não representa só o resultado de dois anos de mestrado, mas sim, o reflexo de cinco anos de formação, que se revelaram um marco fundamental, que me proporcionou muitos conhecimentos e também uma grande transformação a nível pessoal, pois consegui gerir as minhas emoções e as expectativas que tinha em mim.

Em forma de conclusão, o espaço educativo, nomeadamente o espaço físico, é essencial e acaba por influenciar a participação dos alunos no contexto da Educação de Infância e do 1.º CEB. Segundo Formosinho & Formosinho (2013), o papel de uma professora é

o de organizar o ambiente e observar e escutar a criança para a compreender e lhe responder. O processo de aprendizagem é pensado como um espaço partilhado entre a criança e o adulto. Os espaços e os tempos educativos são pensados para permitir a interatividade e a continuidade educativa. (Formosinho & Formosinho, 2013, p.9)

Como futura educadora e/ou professora, quero integrar o espaço nas minhas planificações e na rotina diária, garantindo que os discentes participam, que tenham voz, aprendam e que acima de tudo revelem felicidade em estar na escola, num ambiente promotor do desenvolvimento integral de cada um.

Referências

- A. Marques, A. Azevedo, L. Marques, M. Folque, & S. Araújo. (2024). Orientações Pedagógicas para Creche. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Abramowicz, A. & Wajskop, G. (1999). Educação Infantil - Creches: Atividades para crianças de zero a seis anos. Moderna Editores. (2ª edição, 31-34). Editora Moderna.
- Abrantes, P. (2005). Trabalho de projeto na escola e no currículo. Novas áreas curriculares, reorganização curricular. Ministério da educação, departamento da educação básica
- Ackermann, L.; Feeny, T.; Hart, J.; Newman, J. (2003) Understanding and Evaluating Children's Participation. A review of contemporary literature. Reino Unido: Plan International.
- Almeida, L., & Flores, C. (2017). Bilinguismo. In M. J. Freitas & A. L. Santos (eds.). Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português. Berlin: Language Science Press, 275-304.
- Baker, C. (2001). Foundations of bilingual education and bilingualism (3ª ed.). Multilingual Matters.
- Bardin, L. (2016). Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70.
- Bertrand, T., & Pascal, C. (2009). Manual DQP – Desenvolvimento da Qualidade em Parcerias. Lisboa: ME/DGIDC.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). Investigação qualitativa em educação. Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto Editora.
- Cardona, M. (2007). A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! Exemplo de alguns instrumentos de apoio.
- Cardona, M. J. (1992). A Organização do Espaço e do Tempo na Sala de Jardim de Infância. In: Seabra, M. (org.). Cadernos de educação de infância (Nº 24). Associação dos Profissionais de Educação de Infância. Lisboa
- Costa, E. (2015). Cores: Processos e Aprendizados de Artes Visuais. [Belo Horizonte, Escola de Belas Artes da UFMG].
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República, 1.a série, n.º 201, pp. 5572-5575. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República, Série I de 2018-07-06, pp. 2918-2928. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018115652961>
- Edwards, J. (2013). Bilingualism and multilingualism: Some central concepts. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (eds.) The Handbook of Bilingualism and Multilingualism. Oxford: Wiley-Blackwell, 5-25.
- Estrela, A. (1994) Teoria e Prática de Observação de Classes: Um Estratégica de Formação de Professores. (4ª Edição). Porto Editora.
- Fávero, A. Fontana, M. (2013). Um Professor Reflexivo: Uma Integração Entre Teoria e Prática. Revista de Educação do Ideau.
- Formosinho, J., Formosinho, J. (2013). Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança. Porto Editora.
- Gandini, L. (1999). Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: C. Edwards, G. Forman & L. Gandini. As cem linguagens da criança (145-158). Artmed.
- Goulart, M., & Lopes, T. (2022). Organização do espaço: Um estudo a partir da observação do espaço em uma instituição de educação infantil. UNISUL.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). Educar a criança (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a criança. Fundação Calouste Gulbenkian.*
- Huet, I. (2024). *Desenvolvimento profissional docente no Ensino Superior: Contributos para uma reflexão*. Revista Portuguesa De Educação, 37(2), e24034. <https://doi.org/10.21814/rpe.32680>
- Iglesias, L.F. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. In Zabalza, M. A. Qualidade em educação infantil (pp. 229-281). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. Educational Researcher.

- Kishimoto, T. (2010). Brinquedos e brincadeiras da educação infantil do Brasil. *Cadernos de Educação de Infância* (nº90), 4-7.
- Lei n.º 49/2005 da Assembleia da República. (2005). *Diário da República*: 1.ª série, n.º 166.
- Lemos, Â. (2015). Documentar e divulgar os saberes construídos no jardim-de-infância. *Medi@ções: Revista Online da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal*, 3, 45-57.
- Lima, E. S. (2001). Como a criança pequena se desenvolve. Sobradinho
- Ludke, M. André, M. (2018). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. Rio de Janeiro: E.P.U.
- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Nunes, T. P. B. S. (2004). *Colaboração Escola-Família*. Alto Comissariado para a imigração e minorias étnicas.
- Plano da turma, diagnóstico pedagógico. (2024/2025).
- Oliveira, A. (2021). Importância da participação das crianças na Educação de Infância [Relatório de Estágio de Mestrado]. Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa, Portugal.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora
- OpenAI. (2025). ChatGPT (modelo GPT- 4.1) [Large Language Model]. <https://chat.openai.com/chat>¹
- Organização Mundial da Saúde. (2004). *Global strategy on diet, physical activity and health*.
- Organização Mundial da Saúde. (2010). *Global recommendations on physical activity for health*.
- Portugal, G. (2012). Finalidades e Práticas Educativas em Creche das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto Editora.
- PROJETO CURRICULAR DE GRUPO. (2024/2025).
- Reis, C., & Parente, C. (2019). A reorganização do espaço e dos materiais pedagógicos: favorecer a participação e as escolhas de um grupo de crianças. *Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional*, 9(1), 36–46. <https://doi.org/10.25757/invep.v9i1.181>
- Silva, A., Medeiros, L., Silva, L., Barbosa, M., Bona, V. (2023). Pesquisa qualitativa em educação: métodos e técnicas em evidência. Coleção GEPIFHRI.
- Silva, H. S., Lopes, J. P., & Moreira, S. (2018). Cooperar na Sala de aula para o sucesso. *Pactor*.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação
- Sousa, J. R., & Santos, S. C. M. (2020). Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: Modo de pensar e de fazer. *Pesquisa e Debate em Educação*, 10(2), 1396–1416.
- Teixeira, M., & Reis, M. (2012). A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa. *Repositório Santarém*. (pp. 162-187)
- Tomás C. (2007). Participação não tem idade - Participação das crianças e cidadania de Infância. *Contexto e Educação*, 78, 45-68. Editora Unijui.
- Weinstein, D. (1998). Organização dos espaços na Educação Infantil. In: M. Zabalza. *Qualidade em Educação Infantil*. Edições Asa.
- YIN, Robert K. (2015) *Estudo de Caso: Planejamento e métodos*. 5.ed.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Artmed.
- Zabalza, M. A., (1992), *Didáctica da Educação Infantil*, Coleção Horizonte da Didáctica, Edições Asa.

¹ Este trabalho utilizou o ChatGPT (OpenAI, 2025) como ferramenta de apoio para encontrar documentos que fossem úteis para a temática investigada.

Anexos

Anexo A – Tabelas de identificação dos participantes

Tabelas de identificação das sujeitas docentes				
Identificação dos sujeitos docentes	Género dos sujeitos	Idade dos sujeitos	Tempo de serviço	Tipo de estabelecimento
E1	F	60 anos	38 anos	Público
P1	F	54 anos	33 anos	Público
<u>Legenda:</u> (E1) – Educadora; (P1) – Professora				

Tabelas de identificação dos discentes			
Identificação dos sujeitos discentes	Género dos sujeitos	Idade dos sujeitos	Pré-escolar ou 1.º ciclo
C1	M	5	Pré-escolar
C2	M	4	Pré-escolar
C3	F	5	Pré-escolar
C4	M	4	Pré-escolar
C5	F	5	Pré-escolar
C6	F	4	Pré-escolar

C7	M	6	Pré-escolar
C8	M	4	Pré-escolar
C9	M	4	Pré-escolar
C10	F	3	Pré-escolar
C11	M	5	Pré-escolar
C12	M	4	Pré-escolar
C13	F	4	Pré-escolar
C14	F	4	Pré-escolar
C15	M	5	Pré-escolar
C16	M	6	Pré-escolar
C17	F	3	Pré-escolar
C18	F	4	Pré-escolar
C19	F	5	Pré-escolar
C20	M	6	Pré-escolar
C21	M	4	Pré-escolar
C22	M	5	Pré-escolar
C23	M	5	Pré-escolar
C24	F	5	Pré-escolar
B1	M	6	1.º CEB – 1.º ano
B2	M	7	1.º CEB – 1.º ano
B3	F	6	1.º CEB – 1.º ano

B4	F	7	1.º CEB – 1.º ano
B5	F	6	1.º CEB – 1.º ano
B6	F	7	1.º CEB – 1.º ano
B7	F	6	1.º CEB – 1.º ano
B8	M	7	1.º CEB – 1.º ano
B9	M	7	1.º CEB – 1.º ano
B10	F	6	1.º CEB – 1.º ano
B11	M	6	1.º CEB – 1.º ano
A1	M	9	1.º CEB – 4.º ano
A2	F	10	1.º CEB – 4.º ano
A3	M	10	1.º CEB – 4.º ano
A4	F	9	1.º CEB – 4.º ano
A5	M	10	1.º CEB – 4.º ano
A6	F	9	1.º CEB – 4.º ano
A7	M	10	1.º CEB – 4.º ano
A8	F	10	1.º CEB – 4.º ano
A9	F	9	1.º CEB – 4.º ano
A10	F	9	1.º CEB – 4.º ano

Legenda: (C1) – crianças de pré-escolar (os números referem-se há quantidade de elementos da turma em questão); (B1) – alunos do 1.º ano (os números referem-se há quantidade de elementos da turma em questão); (A1) – alunos do 4.º ano (os números referem-se há quantidade de elementos da turma em questão).

Anexo B – Guião de entrevista à educadora JI e creche

Boa tarde, sou aluna (Ana Carolina) do 2.º ano do Mestrado de Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, gostaria de lhe colocar algumas questões relativamente ao seu percurso enquanto professora, as conceções da professora sobre a relação do espaço e da participação, o método de trabalho, de que maneira elabora as suas planificações e se inclui a dimensão espacial nas atividades e as estratégias e formas de organização do espaço. Com esta entrevista pretendo ter algumas respostas que posteriormente me ajudarão a entender certos aspetos para a execução do relatório final de mestrado. É importante frisar que o anonimato e a confidencialidade das suas respostas serão garantidos. Muito obrigada pela sua disponibilidade.

Blocos	Objetivos	Formulação de Questões	Observações
Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> – Informar o entrevistado sobre a finalidade da entrevista: Reunir informação mais detalhada sobre a participação das crianças; – Motivar o entrevistado a participar; – Garantir o anonimato; – Agradecer; –Solicitar autorização para gravar a entrevista. 		
Conhecimento do percurso da educadora cooperante	<ul style="list-style-type: none"> – Reunir elementos sobre o percurso profissional do entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> a) O que a levou a escolher esta profissão? b) Há quanto tempo exerce a sua profissão? c) O que mais a cativa nesta profissão? O que 	

		<p>menos lhe agrada?</p> <p>d) Como foi o seu percurso profissional até hoje?</p>	
<p>Conceções da educadora sobre a relação do espaço e da participação</p>	<p>– Como é que o entrevistado relaciona a organização do espaço físico com o desenvolvimento da participação das crianças;</p> <p>– Perceber quais as conceções do entrevistado no que diz respeito ao impacto da rotina diária na promoção da participação;</p> <p>– Perceber como é que o entrevistado observa as crianças a interagirem com o espaço no ponto de vista da participação;</p>	<p>e) Como organiza o espaço físico da sua sala? Pode descrever um pouco?</p> <p>f) Que aspetos da organização do espaço considera mais importantes para promover a participação dos alunos?</p> <p>g) Já fez alterações no espaço com base nas reações e/ou sugestões dos alunos? Pode dar exemplos?</p> <p>h) Como estrutura a rotina diária na sua sala? Que momentos considera mais propícios à participação ativa dos alunos?</p> <p>i) Há diferenças da creche para o Jardim de</p>	

		<p>Infância na organização do espaço?</p> <p>j) Que tipo de interações observa entre as crianças e os diferentes espaços da sala?</p> <p>k) Há áreas de conteúdo mais fáceis de trabalhar a interação com o espaço?</p>	
<p>Planificação</p>	<p>– De que maneira o entrevistado elabora as suas planificações e se inclui a dimensão espacial nas atividades;</p>	<p>l) Já adaptou atividades à disposição física da sala ou aos recursos disponíveis?</p> <p>m) Existe alguma articulação com outros espaços da escola para promover a participação?</p> <p>n) Como é que planifica? E quais são os obstáculos que encontra ao tentar incluir todos na sua prática?</p> <p>o) O espaço é uma dimensão que</p>	

		<p>valoriza e que introduz na planificação?</p> <p>p) Que tipo de mudanças faz no espaço, em que circunstâncias e porquê?</p>	
<p>Estratégias e formas de organização do espaço</p>	<p>– Perceber quais as estratégias favorecedoras da promoção participação em contexto educativo;</p> <p>– Perceber as formas de organização do espaço e as suas implicações no desenvolvimento da participação que o entrevistado oferece;</p>	<p>q) Que estratégias utiliza para incentivar os alunos a participarem nas atividades e decisões da sala?</p> <p>r) Como lida com crianças mais tímidas ou com menos iniciativa? Existem estratégias específicas?</p> <p>s) Já experimentou diferentes formas de organização do espaço ao longo dos anos? Quais os efeitos observados?</p> <p>t) Que tipo de organização considera mais eficaz para fomentar a participação?</p>	

		<p>u) Existem barreiras para conseguir proporcionar a igualdade de participação? Quais?</p>	
Finalização da entrevista	<p>– Dar a oportunidade ao entrevistado para acrescentar alguma ideia sobre a entrevista;</p> <p>– Agradecer participação disponibilidade.</p>		

Anexo C – Guião de entrevista à professora do 1.º e 4.º ano

Boa tarde, sou aluna (Ana Carolina) do 2.º ano do Mestrado de Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, gostaria de lhe colocar algumas questões relativamente ao seu percurso enquanto professora, as conceções da professora sobre a relação do espaço e da participação, o método de trabalho, de que maneira elabora as suas planificações e se inclui a dimensão espacial nas atividades e as estratégias e formas de organização do espaço. Com esta entrevista pretendo ter algumas respostas que posteriormente me ajudarão a entender certos aspetos para a execução do relatório final de mestrado. É importante frisar que o anonimato e a confidencialidade das suas respostas serão garantidos. Muito obrigada pela sua disponibilidade.

Blocos	Objetivos	Questões	Observações
Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> – Informar o entrevistado sobre a finalidade da entrevista: Reunir informação mais detalhada sobre a participação das crianças; – Motivar o entrevistado a participar; – Garantir o anonimato; – Agradecer; –Solicitar autorização para gravar a entrevista. 		
Conhecimento do percurso da professora cooperante	<ul style="list-style-type: none"> – Reunir elementos sobre o percurso profissional do entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> a) O que a levou a escolher esta profissão? b) Há quanto tempo exerce a sua profissão? c) O que mais a cativa nesta profissão? O que menos lhe agrada? 	

		d) Como foi o seu percurso profissional até hoje?	
<p>Conceções da professora sobre a relação do espaço e da participação</p>	<p>– Como é que o entrevistado relaciona a organização do espaço físico com o desenvolvimento da participação das crianças;</p> <p>– Identificar quais as conceções do entrevistado no que diz respeito ao impacto da rotina diária na promoção da participação;</p> <p>– Perceber como é que o entrevistado observa as crianças a interagirem com o espaço no ponto de vista da participação;</p>	<p>e) Como organiza o espaço físico da sua sala? Pode descrever um pouco?</p> <p>f) Que aspetos da organização do espaço considera mais importantes para promover a participação dos alunos?</p> <p>g) Já fez alterações no espaço com base nas reações e/ou sugestões dos alunos? Pode dar exemplos?</p> <p>h) Como estrutura a rotina diária na sua sala? Que momentos considera mais propícios à participação ativa dos alunos?</p> <p>i) A rotina é flexível? Permite ajustes consoante os interesses e</p>	

		<p>necessidades dos alunos?</p> <p>j) Que tipo de interações observa entre as crianças e os diferentes espaços da sala?</p> <p>k) Há áreas de conteúdo mais fáceis de trabalhar a interação com o espaço?</p>	
Planificação	<p>– De que maneira o entrevistado elabora as suas planificações e se inclui a dimensão espacial nas atividades;</p>	<p>l) Já adaptou atividades à disposição física da sala ou aos recursos disponíveis?</p> <p>m) Existe alguma articulação com outros espaços da escola para promover a participação?</p> <p>n) Como é que planifica? E quais são os obstáculos que encontra ao tentar incluir todos na sua prática?</p> <p>o) O espaço é uma dimensão que valoriza e que</p>	

		<p>introduz na planificação?</p> <p>p) Que tipo de mudanças faz no espaço, em que circunstâncias e porquê?</p>	
<p>Estratégias e formas de organização do espaço</p>	<p>–Caracterizar quais as estratégias favorecedoras da promoção participação em contexto educativo;</p> <p>–Descrever as formas de organização do espaço e as suas implicações no desenvolvimento da participação que o entrevistado oferece;</p>	<p>q) Que estratégias utiliza para incentivar os alunos a participarem nas atividades e decisões da sala?</p> <p>r) Como lida com crianças mais tímidas ou com menos iniciativa? Existem estratégias específicas?</p> <p>s) Já experimentou diferentes formas de organização do espaço ao longo dos anos? Quais os efeitos observados?</p> <p>t) Que tipo de organização considera mais eficaz para fomentar a participação?</p>	

		<p>u) Existem barreiras para conseguir proporcionar a igualdade de participação? Quais?</p>	
Finalização da entrevista	<p>– Dar a oportunidade ao entrevistado para acrescentar alguma ideia sobre a entrevista;</p> <p>– Agradecer participação disponibilidade.</p>		

Anexo D – Transcrição da entrevista à educadora do JI e creche

Educadora 1 – (E1)

Pergunta 1: O que a levou a escolher esta profissão?

E1: Porque é que escolhi esta profissão... eu até aos meus 23 anos, não tinha escolhido nada, foi quando fui para o magistério, porque antes trabalhei 2 anos num Jardim de infância no Cartaxo, como auxiliar, e gostei muito, porque eu gostava era de história e não sei quê, não estava a pensar nunca nisto, mas que não tinha recursos para ir fazer um curso para uma universidade. Mas depois gostei muito do Jardim de infância, achei que tinha muito a ver comigo, como eu cresci num colégio, a mim foi-me chamar outra vez essa parte do Colégio e das crianças e daquele envolvimento daquela socialização toda e dos afetos, como eu não tinha filhos nem era casada, penso que houve ali muitas coisas que me fizeram depois escolher. E pronto no fim de 2 anos no Jardim de infância, depois fui fazer o curso para as Caldas e adorei o curso, adorei tudo e achei que estava muito bem. Hoje passados 38 anos, sinto que estou feliz, estou na mesma como comecei, com o mesmo gosto, com a mesma vontade, só não estou com a mesma energia.

Pergunta 2: Há quanto tempo exerce a sua profissão?

E1: Pois, é este o 38º ano.

Pergunta 3: O que mais a cativa nesta profissão? O que menos lhe agrada?

E1: É assim, o que mais me cativa é que esta profissão me reinventa todos os dias, faz-me pesquisar, faz-me vivenciar emoções, que eu não consigo no meu dia a dia normal, aqui vivo, realizo-me quase como mãe, não sou mãe, mas realizo-me quase, porque não tenho filhos. Gosto muito de viver com as crianças, porque elas são muito naturais, muito transparentes, e acho que é um dia novo todos os dias, é sempre diferente, por mais planificações que eu faça, por mais ideias que eu tenho na cabeça, é sempre um dia novo com eles. Aquilo que menos me motiva nesta profissão, é existir tanto papel, muitos deles sem um objetivo específico, é só para preencher papéis, às vezes aquilo que se preenche depois não se vai trabalhar nada sobre isso. Os resultados são zero, quase, porque não avaliamos como deve ser, e então esta parte realmente da papelada sem objetivo a mim mexe um bocadinho comigo. Se houvesse uma reflexão de grupo, de docentes, no fim desta papelada toda, acho que sim, que era muito importante, assim não, é mais a parte burocrática, e alguma parte que nós estamos a caminhar, que é a de menos autonomia, porque antes, parece que o Jardim de infância era nosso, também não é isso que eu quero, que isso seja meu, porque isto é de todos, mas é o tu agora estares em grupos de muitas professoras e depois tens que fazer como grupo, tem de ser igual para todos, até mesmo por causa dos pais e toda a envolvência... às vezes é um bocadinho difícil, mas pronto tem de ser assim.

Pergunta 4: Como foi o seu percurso profissional até hoje?

E1: Comecei a trabalhar logo após terminar o curso, numa creche. Foram anos muito importantes, porque trabalhar com bebés e crianças tão pequenas dá-nos uma sensibilidade especial. Depois mudei para o Jardim de Infância, onde estou até hoje. Sempre gostei muito da fase dos 3 aos 6 anos... acho que é uma altura cheia de descobertas. Pelo caminho fui fazendo formações... trocando experiências com colegas.”

Pergunta 5: Como organiza o espaço físico da sua sala? Pode descrever um pouco?

E1: A minha sala está dividida por áreas, como acontece em muitas salas de jardim de infância. Temos o canto da casinha, as construções, a biblioteca, a zona da expressão plástica, a área das letras e números, e um espaço para ciências ou experimentações. Tento que tudo esteja acessível às crianças, por exemplo meto os materiais à altura delas, com etiquetas, em cestos organizados... Também gosto de ter um cantinho mais tranquilo, onde podem ir quando precisam de estar sozinhas ou mais em silêncio. Mas o espaço vai mudando ao longo do ano, conforme os interesses do grupo. Por exemplo, se começarem a interessar-se por animais, posso transformar uma área numa clínica veterinária, por exemplo... com materiais que eles próprios ajudam a criar.

Pergunta 6: Que aspetos da organização do espaço considera mais importantes para promover a participação dos alunos?

E1: Acho que o mais importante é o espaço ser mesmo das crianças, que elas sintam que podem mexer, escolher, fazer... Se os materiais estiverem disponíveis e bem organizados, elas não precisam de estar sempre a pedir autorização, e isso dá-lhes autonomia. Também acho importante que o espaço seja cuidado, quando o ambiente é acolhedor, as crianças sentem-se bem e querem estar ali. E claro, é preciso que haja flexibilidade, que possam reorganizar o que está à volta, sugerir mudanças, experimentar... estou aberta a novas sugestões e gosto que elas participem.

Pergunta 7: Já fez alterações no espaço com base nas reações e/ou sugestões dos alunos? Pode dar exemplos?

E1: Sim, muitas vezes! Tento estar atenta aos sinais, e quando reúno com eles em grande grupo para avaliar o dia, acabo sempre por os ouvir e pedir que participem em possíveis mudanças. Lembro-me que houve uma vez que começaram todos a usar blocos de construção para fazer pistas de carros... então reorganizámos essa área e criámos um espaço da garagem, na altura imprimi algumas placas e sinais de trânsito, realizaram caminhos com os legos... Gosto de mudar conforme a opinião deles... também já mudámos o espaço da casinha porque disseram que estava demasiado igual todos os dias, então pedi que trouxessem ideias de casa, e depois alterámos um pouco o espaço... metemos uma mesa do

jantar, uma cama de madeira... entre outras coisas. O espaço da sala acaba por se mudar muitas vezes!

Pergunta 8: Como estrutura a rotina diária na sua sala? Que momentos considera mais propícios à participação ativa dos alunos?

E1: A rotina é uma base importante, dá segurança às crianças. Mas não é rígida. Temos o acolhimento, reunião em grupo, tempo de exploração nas áreas, lanche, tempo no exterior, e às vezes uma atividade mais dirigida. Mas há sempre espaço para o improvisado. A participação acontece muito na reunião de grupo, onde conversamos, fazemos escolhas e partilhamos ideias. Mas também durante o tempo livre nas áreas, são eles que decidem para que área querem ir.

Pergunta 9: Há diferenças da creche para o Jardim de Infância na organização do espaço?

E1: Sim, bastante. Na creche o foco está mais nos cuidados e na segurança, os espaços acabam por ser mais protegidos, os materiais têm de ser pensados para os bebés, que ainda estão a explorar de forma muito sensorial. No Jardim de Infância, já se pode desafiar mais, estimular a autonomia, deixar que mexam em mais coisas, fazer escolhas... É uma fase em que já podemos dar mais liberdade e responsabilidade.

Pergunta 10: Que tipo de interações observa entre as crianças e os diferentes espaços da sala?

E1: Depende muito da personalidade de cada uma, mas no geral, os espaços de faz-de-conta/casinha e a garagem/construção são os que mais promovem a interação entre elas. Ali surgem muitas negociações, planeiam as brincadeiras, existem alguns imprevistos... e é interessante de se ver como resolvem alguns conflitos. O canto da leitura é mais calmo, claro, mas também vejo partilhas de histórias, uma criança a contar uma história a outra... o espaço, quando está bem pensado, convida à brincadeira e ao diálogo.

Pergunta 11: Há áreas de conteúdo mais fáceis de trabalhar a interação com o espaço?

E1: Sim, os cantos da casinha e das construções são sempre muito ricos. Também a zona da expressão plástica, onde eles podem criar livremente... Mas, por exemplo, até os conteúdos de matemática e escrita se tornam mais apelativos se forem introduzidos através de jogos, ou de vídeos educativos... Às vezes basta mudar o contexto para tudo fazer mais sentido.

Pergunta 12: Já adaptou atividades à disposição física da sala ou aos recursos disponíveis?

E1: Ah sim, muitas vezes. Nem sempre temos os materiais ideais, por isso usamos o que há: caixas de cartão, tampas, panos, materiais reciclados... Já criámos algumas coisas através de materiais reciclados... caixas que serviram para criar barcos/ carros... o espaço adapta-

se, desde que haja imaginação... e este grupo tem muita! Também mudo as atividades conforme o espaço disponível... por exemplo, se estiver muito calor dentro da sala, acabo por realizar a atividade lá fora no ginásio.

Pergunta 13: Existe alguma articulação com outros espaços da escola para promover a participação?

E1: Sim, gostamos de usar o exterior, a horta, a biblioteca, o ginásio... tudo o que for possível para dar sentido às experiências. Às vezes fazemos projetos em conjunto com outras salas, ou combinamos atividades com o 1.º ciclo... isso ajuda as crianças a sentirem que fazem parte da comunidade e acabam por participar de forma ativa.

Pergunta 14: Como é que planifica? E quais são os obstáculos que encontra ao tentar incluir todos na sua prática?

E1: A planificação parte muito da observação. Vejo o que estão a explorar, o que andam a conversar, onde se mostram mais envolvidos e depois tento criar propostas à volta disso. Os maiores obstáculos nisso são as diferentes necessidades do grupo, porque há sempre crianças que precisam de mais apoio, outras que estão mais avançadas, e o tempo nem sempre chega para tudo..., mas tento encontrar um equilíbrio e dar oportunidades para todos participarem à sua maneira.

Pergunta 15: O espaço é uma dimensão que valoriza e que introduz na planificação?

E1: Sim, sem dúvida. O espaço faz parte da aprendizagem... quando estou a pensar numa proposta, penso logo: “onde é que isto pode acontecer?”, “o que é que preciso preparar?” ... Não vejo o espaço como algo fixo... Ahhhh vejo como um elemento ativo para a aprendizagem das crianças.

Pergunta 16: Que tipo de mudanças faz no espaço, em que circunstâncias e porquê?

E1: Mudo o espaço quando percebo que já não está a funcionar, quando as crianças mostram desinteresse, mas também quando elas proponham algo... Às vezes basta mudar a posição de uma estante para que a dinâmica dê mais certo. Outras vezes, são mudanças maiores, como criar uma nova área, já me aconteceu há alguns anos, um grupo querer construir de raiz uma biblioteca, com uma estante de livros, toalha para se sentarem, almofadas... já fiz algumas coisas ao longo destes anos, mas acabo por fazer quando noto que algo já não está a funcionar ou a pedido das crianças.

Pergunta 17: Que estratégias utiliza para incentivar os alunos a participarem nas atividades e decisões da sala?

E1: Ahhhh... dou-lhes escolhas, pergunto o que gostariam de fazer, onde gostariam de ir, como gostavam que fosse o novo projeto... Não sei, mas valorizo muito a iniciativa e a

participação... mostro que a opinião deles conta, que fazem parte das decisões dentro da sala de aula.

Pergunta 18: Como lida com crianças mais tímidas ou com menos iniciativa? Existem estratégias específicas?

E1: Sim. Nem todas se sentem à vontade para falar em grupo, por isso dou espaço para outras formas de participação, por exemplo podem desenhar a sua ideia, contar-me em privado, ou participar aos poucos, tudo no seu ritmo. O importante é respeitar e apoiar, sem forçar.

Pergunta 19: Já experimentou diferentes formas de organização do espaço ao longo dos anos? Quais os efeitos observados?

E1: Sim, já tive salas com áreas muito fixas, outras mais flexíveis... nas salas sempre tive mesas para as crianças fazerem as atividades de expressões, entre outras, e já organizei as mesas em U, ou então como estão agora, em ilhas... O que notei ao longo das mudanças que já consegui fazer é que as crianças se envolvem mais quando o espaço é mais fluido e adaptável e quando podem circular livremente.

Pergunta 20: Que tipo de organização considera mais eficaz para fomentar a participação?

E1: A que permita a escolha, o movimento... porque quando o espaço está bem organizado e disposto de uma forma mais harmoniosa as crianças sentem-se mais livres para experimentar e participar.

Pergunta 21: Existem barreiras para conseguir proporcionar a igualdade de participação? Quais?

E1: Acho que sim... Há crianças com dificuldades de comunicação, com menos confiança... e isso pesa... ahmm também há contextos onde o número de crianças é grande, como é o caso desta turma, e torna tudo mais difícil, porque é complicado ouvir todos, mesmo que eu queira... Eu acabo por ao longo do dia tentar que todos participem.

Anexo E – Transcrição da entrevista à professora do 1.º e 4.º ano

Professora 1 – (P1)

Pergunta 1: O que a levou a escolher esta profissão?

Professora 1 (P1) – Então... a minha mãe já trabalhava numa escola, portanto desde pequenina que vivia o ambiente de uma escola primária. E sempre gostei, sempre convivi com o meio. Foi o curso que tirei e acho que tenho jeito para a coisa e que tem funcionado ao longo destes quase 33 anos.

Pergunta 2: Já respondeu à segunda pergunta que há quanto tempo exerce?

P1: Está quase a fazer 33 anos, acho eu.

Pergunta 3: O que mais a cativa nesta profissão e o que menos lhe agrada?

P1: O que menos me agrada é a parte burocrática (risos) porque, como sou coordenadora da escola, já há 15 anos. Tenho muitos, muitos mapas, muita, muita parte burocrática, cada vez mais de ano para ano se nota o excesso de trabalho dos professores de 1.º ciclo. O que mais me agrada é a relação que eu estabeleço com os miúdos, com as famílias e é ver a evolução deles, essencialmente no 1.º ano. É ver que fazemos a diferença neles, isso aí para todos os anos de escolaridade, ver que eles nos abraçam, nos tocam, dizem o que sentem e pensam sem medos, com educação, mas sem medos e ver a evolução deles. Claro que há dias que a gente vem mais bem-dispostos e eles também, mas vamos levando.

Pergunta 4: Como foi o seu percurso profissional?

P1: Então, só no primeiro ano que comecei a exercer é que não trabalhei o ano completo. Depois estive 2 anos, num colégio particular em Setúbal, mas contou para o tempo de serviço. Depois andei mais dois ou três anos para vincular e acabei por vincular, numa boa altura, na zona de Lisboa, em Alenquer. E depois passei para o quadro da Alexandre Herculano, também com alguma facilidade, onde já estou, há muitos anos.

Pergunta 5: Como organiza o espaço físico na sala de aula, pode descrever um pouco esse espaço?

P1: Pronto, nesta escola que já estou há 15 anos, o espaço físico foi sempre o mesmo, até porque as paredes não alargam (risos), portanto não há outra forma. E tenho sempre 2 anos de escolaridade porque como só há 2 salas de aula de 1.º ciclo, tenho que ter sempre 2 anos de escolaridade. Na sala de aula tenho 2 quadros de giz, um virado para uma parede e outro virado para a outra. E tenho um quadro interativo ao lado de um desses quadros. Portanto, tenho uma turma virada para um quadro e outra para o outro, aqui quem gira sou eu, há uma secretária, mas eu não estou lá sentada porque eu tenho de ir ao 1.º e ao 4.º ano. Como o primeiro ano trabalho mais com os manuais interativos, e por isso é o 1.º ano que está virado

para o quadro interativo. Quando quero mostrar alguma coisa no quadro ao 4.º ano, viram-se para trás ou sentam-se no chão em frente, ou utilizamos o quadro que está no refeitório. De acordo com a distribuição, eles estão em filas, duas filas de primeiro e duas filas de quarto. Acho que funciona bem, porque eles trabalham em silêncio, são calados, são organizados, são respeitadores, não há confusões. Mas se eu gostava de ter aqui mais espaço? Gostava... e já tive quando tive salas maiores, um cantinho de leitura em que eu tinha livros, gostava de ter mais placares para fazer mais exposição de trabalhos de forma a lembrar alguns conteúdos... mas é o espaço que tenho, não posso fazer de outra maneira, não os ponho distribuídos em U, porque acho que não funciona... não misturo meninos de 1.º e 4.º, só em atividades artísticas, em educação física, em atividades mais livres ou mais espontâneas, em que, um dos mais velho ajuda o mais novo ou em trabalhos de grupo. Gostava de ter de outra maneira, mas não funciona... e se para mim funciona assim, para eles também funciona assim e estar a mudar de vez em quando, para mim não, porque eles têm um lugar fixo, porque a orientação espacial tem de existir e tento logo quando eles vêm do Jardim de Infância cá da escola, como os conheço, já sei mais ou menos como os organizar para que o ambiente funcione. E tento não juntar os alunos mais conversadores, tento sim intercalando, os que falam mais e os que falam menos.

Pergunta 6: Que aspetos da organização do espaço considera mais importante para promover a participação dos alunos?

P1: Eles têm que me ver, e não é por ser uma aula expositiva, é para me ouvirem, eles até podem estar a ver algo no quadro interativo, ou podemos estar a fazer experiências..., mas eu tenho de estar numa posição em que eles me oiçam e que sintam a minha presença. Geralmente se é trabalhos de grupo, eles trabalham no grupo e eu é que vou rodando para os auxiliar no que necessitam. Nas aulas mais expositivas e da matéria do dia a dia, de conteúdos, eles têm de me ouvir, de ouvir os colegas e participar, e acho que de um modo geral eles ouvem os colegas de forma atenta e participam de forma organizada.

Pergunta 7: Já fez alterações no espaço com base nas reações ou sugestões dos alunos?

P1: Não porque não há outra forma. Por exemplo se fizer grupos alguém vai ficar de costas para o quadro Interativo, alguém vai ficar virado para o colega e depois acaba por conversar mais e de estar de costas para alguém...às vezes vamos movendo as mesas para realizar experiências, para trabalhos de grupo, para a disciplina de projeto, para algumas situações, mas o habitual é este, e eles já sabem que assim o é. Podem, por exemplo, trocar de lugares em trabalhos de grupo e eles trocam de forma autónoma e sem grandes confusões, ou vão lá para fora trabalhar e trazem já o trabalho realizado. Mas sim, se eles propuserem eu não digo logo não, não, não quero nada disso! Sim, podemos ver os prós e os contras e ver se isso funciona, mas eles próprios já se habituaram a este espaço e é um dado adquirido e resulta.

Pergunta 8: Como estrutura a rotina diária na sala que momentos considera mais propícios à participação ativa dos alunos.

P1: Então... os conteúdos de matemática e português são muito díspares, do 1.º e do 4.º, não é? Portanto, aí tem de ser eu de um lado para o outro. Agora, se houver momentos de formação, seja que de que área for, ou de outros agentes que venham à escola fazer alguma atividade. O estudo do meio também por vezes, dá para eles estarem todos de forma mais participativa. E nota-se, e vocês notaram também que tenho meninos do 1.º ano que já sabem as tabuadas do 2, a do 5 ...porque têm ouvido o 4.º ano, e vão para casa dizer aos pais que já sabem de algumas temáticas que na verdade são dadas no 4.º ano... eu acho que é bom e estimula os alunos e eles não se perturbam. Às vezes, gostaria de fazer coisas diferentes... claro que gostaria, mas depois temos sempre a limitação, mas mesmo assim considero que tentamos fazer coisas diferentes, e vocês viram... vamos a muitos sítios exteriores à escola, mas o escasso de tempo para o excesso de conteúdos que existem, mais as atividades extra que recebemos, mais os projetos extras que nos incitam a realizar... é de loucos. Mas sim, a participação deles é ativa, eles partilham as suas ideias sem medo, e participam entre eles... claro que no geral, porque há crianças mais envergonhadas e que precisam que eu puxe por elas.

Pergunta 9: A rotina é flexível, permite ajustes consoante os interesses e as necessidades dos alunos?

P1: Ah sim, muito flexível, até porque existem muitas pessoas que vêm aqui à nossa sala, por exemplo o agente Ferreira, da escola Segura aparece de vez em quando e pede para falar um pouco com as crianças, e é claro que é tranquilo, porque é aprendizagem, tudo é aprendizagem. E mesmo que fique uma coisa pendente do dia anterior, fazem no dia seguinte, não tenho de cumprir as planificações à regra e vou ajustando conforme os interesses de cada um... se um aluno trazer um livro que queira mostrar aos colegas, claro que vamos ver esse livro e falar sobre ele! Tudo é aprendizagem!

Pergunta 10: Que tipo de interações observa entre as crianças e os diferentes espaços?

P1: Nesta turma em específico, na sala de aula, por exemplo, noto que os alunos mais novos, do 1.º ano, exploram mais, mexem nos materiais manipuláveis, perguntam, ou seja, procuram constantemente orientação. Os do 4.º ano já têm mais autonomia e fazem uma gestão mais consciente do espaço. Normalmente nos trabalhos de grupo, misturo os dois anos e muitos dos alunos do 4.º assumem um papel de orientadores dos colegas mais novos, ajudam e orientam nas tarefas... e isso cria um ambiente de entreajuda e cooperação muito positivo. Entre eles interagem de forma educada, respeitadora e orientada. Por exemplo, se eu peço um trabalho de grupo, eles já sabem que primeiro fazem uma lista de material que vão precisar, fazem um projeto e depois a mim pedem-me o material e vão se organizando de

forma autónoma. Depois apresentam o trabalho que realizaram para os restantes colegas... e tem funcionado desta forma. Como já tinha dito também, para além dos mais velhos ajudarem os mais novos, na turma de 1.º ano existem dois alunos que acabam por precisar de mais tempo para concluir as tarefas e por isso existem alguns que os ajudam, não dão as respostas, ensinam a explicar como eu ensino. E isso é muito bom... é bom para quem está a ensinar porque está a produzir, ou seja, quer dizer que conseguiu entender o que eu expliquei e o colega pode ter mais facilidade em compreender a colega e acaba por se despachar mais depressa.

Pergunta 11: Há áreas de conteúdo mais fáceis de trabalhar a integração com o espaço?

P1: O português e a matemática são as mais fáceis de trabalhar com a disposição em que a sala está, no estudo do meio, quando fazemos experiências, tenho de ajeitar a sala. As chamadas áreas disciplinares base são as mais fáceis se for com o método mais tradicional, não é? Mas eles estão habituados e nós orientamo-nos bem.

Pergunta 12: Já adaptou atividades à disposição física da sala ou aos recursos disponíveis?

P1: Claro..., mas eu estou aqui há muitos anos, portanto, é fácil, não é? Eles pensam numa atividade, e eu já sei se vou para o refeitório, se vou para a rua, se posso fazer na sala, se faço em 3 mesas, se tenho que juntar 4 mesas... é fácil porque eu estou aqui há 15 anos.

Pergunta 13: Existe alguma articulação com outros espaços da escola para me promover a participação?

P1: Sim, a escola é de todos e tudo o que há na escola é de todos. E este grupo de alunos acaba por participar ativamente em todos os espaços da escola, eles são muito empenhados e autónomos... Eles participam quer na sala, quer lá fora sentado nas mantas ribatejanas que temos para esse efeito.

Pergunta 14: Como é que planifica e quais são os obstáculos que encontra a tentar incluir todos os alunos na prática?

P1: Pois, eu já não planifico como vocês fazem (risos) já expliquei. Com este tempo de serviço e com esta idade também...até porque nós fazemos os planeamentos de 15 em 15 dias, em conjunto ou em reuniões subdepartamento. Portanto, essas sim são importantes para aferirmos se vamos todos mais ou menos nos mesmos conteúdos. Agora, se correu bem, a experiência vai-me fazendo repetir... se correu mal, vai me fazer procurar outras, não é.... às vezes, até entre colegas, partilhamos como fazemos ou fizemos determinada tarefa... e até mesmo os alunos também acabam por planificar connosco, mas é quando os miúdos são mais autónomos...Quando eles estão numa fase mais inicial, como o 1.º ano, eu acho que é essencial nós os organizarmos e orientarmos. É claro que ouço as opiniões deles na mesma,

mas é o ano que é mais comandado pelo professor, não é? Em termos de aprendizagem, acho que é o 1.º ano que tem que ser mais encaminhado.

Pergunta 15: O espaço é uma dimensão que valoriza e que introduz na planificação?

P1: O espaço é algo que valorizo porque acabo por diversificar as atividades consoante o espaço que tenho, mas hoje em dia já não coloco nas planificações algo tão específico como a dimensão do espaço, é tudo mais geral. E por exemplo, eu já sei onde tenho o material reciclável para se ir buscar, sei onde é que tenho o material de ginástica, sei onde é que posso fazer cambalhotas e onde posso colocar os diferentes materiais... É algo que já é me familiar e habitual.

Pergunta 16: Que tipo de mudanças faz no espaço e em que circunstâncias e porquê?

P1: Neste momento não fiz nenhuma mudança no espaço, e com o 4.º ano, como já são meus alunos há 4 anos, eu ao longo dos anos fui-me apercebendo quem é que pode e quem é que não pode ficar junto... e é engraçados que até mesmo eles já percebem que não podem ficar sentados ao pé de certas pessoas porque sabem que iam distrair-se e conversar. Mas mudo às vezes os lugares entre eles, se eu vir que essa mudança vai trazer coisas positivas, acabo por mudar.

Pergunta 17: Que estratégias utiliza para incentivar os alunos a participarem nas atividades e nas decisões que vão sendo feitas nas aulas?

P1: As decisões, geralmente, acabo por ter a última palavra, mas eu oiço-os, até para praticar a oralidade, ouvir as opiniões deles e perceber o ambiente social, familiar onde estão inseridos e o que é que faz parte das vidas deles. Mas nas decisões que vão sendo feitas nas aulas, eles votam, ou há unanimidade ou é através da maioria. A sopa que se faz, faz-se para todos. Às vezes há exceções porque é possível haver essas exceções, ou seja, às vezes eles decidem individualmente o que pretendem fazer, por exemplo num trabalho de expressões artísticas. Mas de um modo geral, eles participam nas atividades independentemente se é o que mais gostam, até porque na vida fazemos coisas que não gostamos, então é importante que tenham esse espírito de participação ativa em todas as atividades que lhes apresento.

Pergunta 18: Como lida com as crianças mais tímidas ou com menos iniciativa? Existe alguma estratégia específica?

P1: É tentar pôr um aluno mais desinibido ao pé de um mais tímido e fazê-los ajudarem-se mutuamente, e o mais tímido ser ajudado pelo que tem mais facilidade em se exprimir, ou por exemplo, e isto quando trabalham entre os dois níveis de ensino, é colocar os mais velhos a puxarem os mais novos... e isso resulta, quer seja o 1.º com o 4.º, o 1.º com o 1.º e o 4.º com o 4.º ano. Tenho sempre de ter isso em consideração, é importante não colocar dois alunos mais desinibidos juntos, nem os que têm mais essa vertente participativa... acho que eles

aprendem uns com os outros, seja na partilha, ao puxarem uns pelos outros. Isso tem funcionado muito bem e eles já percebem que há colegas que são mais tímidos e por isso acabam por ajudar até mesmo sem eu pedir.

Pergunta 19: Já experimentou diferentes formas de organização do espaço ao longo dos anos, quais os efeitos observados?

P1: Já tive em escolas que dava para estar em grupos, e também funciona... desde que, lá está, as regras têm que estar lá desde o início, porque senão vem o burburinho e depois passamos o tempo toda a chamar a atenção e não é agradável nem para nós nem para eles. Também já tive a sala em U, mas há sempre uma tendência maior para eles conversarem uns com os outros... já tive em grupos, em escolas que tinha os 4 anos de escolaridade e por isso tinha que ter um grupo por cada ano de escolaridade... portanto já experimentei várias formas, mas acima de tudo o que eu gostava de ter numa sala, não era tanto haver com disposição das mesas, era ter mais espaços dentro da sala... por exemplo, nesta escola, em vez de eles terem que ir lá acima buscar um livro, preferia ter aqui na sala uma zona de biblioteca, em que eles estavam ali sentados numa manta com umas almofadas... e tentar fazer outros espaços na sala, com situações mais lúdicas... mas não há espaço nesta sala para isso, por isso arranja-se outras formas, fora da sala no caso da biblioteca que se encontra lá em cima.

Pergunta 20: Que tipo de organização considera mais eficaz para a participação deles?

P1: Para mim como está organizada funciona e para eles também, se é a melhor? Não sei, mas funciona... Mesmo quando realizamos atividades com todos, vamos todos para o refeitório ou para o pátio, que o espaço é maior, e todos nos conseguem ouvir e conseguem participar... Acho que esta escola é muito familiar e assim funciona muito bem. Mas acho que qualquer organização funciona bem se existir cooperação, respeito e que as regras estejam presentes nos alunos, assim eles acabam por se sentir mais seguros e livres para participar.

Pergunta 21: Existem barreiras para conseguir proporcionar a igualdade de participação?

P1: Pois... não existe porque eles já sabem que se querem falar, têm de colocar o dedo no ar, porque se não ninguém se entende. Mas por exemplo as correções das perguntas dos manuais, eu normalmente, corrijo sempre com eles no quadro, e eles já sabem que para irem corrigir ao quadro, começa numa ponta e acaba noutra, já são autónomos, não preciso de estar a dizer quem é a seguir. Nessas correções nem sou só eu a corrigir, eles acabam por se corrigir uns aos outros.

Na leitura com o 1.º ano, todos leem, começa numa ponta e acaba na outra, eles já sabem... tento sim, não começar pelos alunos que têm mais dificuldade ou que são mais tímidos, começo pelos que estão mais à vontade, para os outros irem ganhando tempo e à vontade, mas todos participam, uns com mais ajudas outros com menos. Não é por ser mais tímido

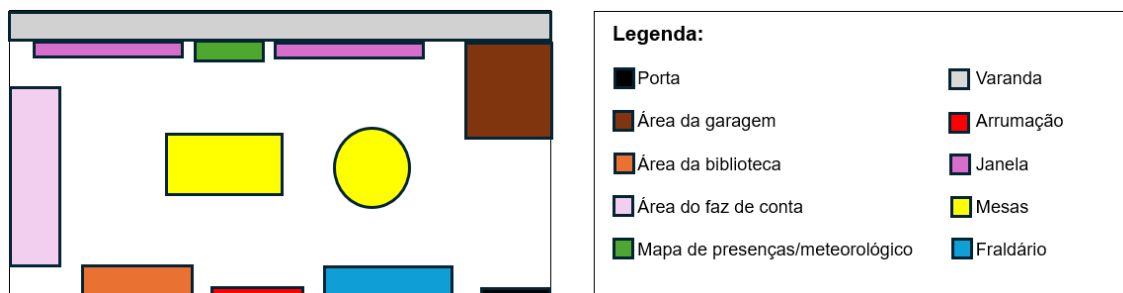
que não vai participar, com tempo acabam todos por fazer, seja com a minha ajuda, seja com a ajuda de um colega mais desinibido. Mas é claro que se não fosse assim, havia alunos que nunca queriam participar..., mas não pode ser assim, todos têm de dar a sua opinião sobre as coisas, eles têm de se habituar a ter opinião e respeitar a opinião de todos, porque todas são válidas... e habituá-los também a ser autónomos e responsáveis.

Anexo F – Ficha do espaço educativo da sala em creche

PROJECTO DESENVOLVENDO A QUALIDADE EM PARCERIAS (Manual DQP- p. 86)

Espaço interior

1. Organização do espaço/sala – a planta da sala incluindo as áreas



2. Dos seguintes itens assinalar aqueles de que dispõe: S (sim) ou N (não)

- Cacifos ou cabides para guardar os pertences da criança – **N**;
- Vestuários – **N (encontrava-se fora do espaço interior da sala)**;
- Acessos próprios para cadeira de rodas – **N**;
- Placares/Expositores – **S**.

3. Tem acesso a outros materiais/equipamentos existentes na instituição?

Sim, a instituição tinha alguns equipamentos que estavam disponíveis na sala polivalente. Por vezes alguns deles eram utilizados na espaço interior da sala do grupo de creche.

4. Descrever as seguintes instalações:

- Sanitários para crianças – **Encontravam-se fora da sala do grupo, contudo existia um fraldário para as crianças que ainda não tinham feito o desfralde;**
- Lavandaria – **A lavandaria era comum com a Santa Casa da Misericórdia;**
- Dormitórios – **As crianças faziam a sesta em catres que eram espalhados ao longo da sala do grupo;**
- Cozinha – **A cozinha era utilizada pelos membros da instituição, contudo as refeições eram realizadas pelos funcionários da Santa Casa da Misericórdia;**
- Sala para movimento/ginásio – **Não existia um ginásio, apenas uma sala polivalente, que era utilizada no acolhimento da manhã e da tarde, e era maioritariamente frequentada pelas salas de creche.**
- Refeitório – **O refeitório era dividido pelas diversos contextos, contudo o berçário e a sala de 1 ano, ficavam numa parte do refeitório e a sala de 2 anos e o pré-escolar noutra parte do refeitório;**

- g) Biblioteca/ludoteca – **Não existia uma biblioteca comum, contudo, na sala do grupo, havia um pequeno espaço que era denominado por biblioteca, onde existiam livros e um tapete.**

Espaço exterior

1. Tem acesso a uma zona de recreio exterior? Quantas vezes por dia é utilizada?
A instituição tinha uma zona com um parque no exterior, contudo não foi utilizada muitas vezes no decorrer do estágio. A sala tinha uma varanda, e essa era a parte do exterior mais utilizada pelo grupo de crianças.

2. Partilha esta zona como e com quem?
A zona do parque era comum com as outras salas existentes na instituição. A varanda, era apenas utilizada pelo grupo da sala.

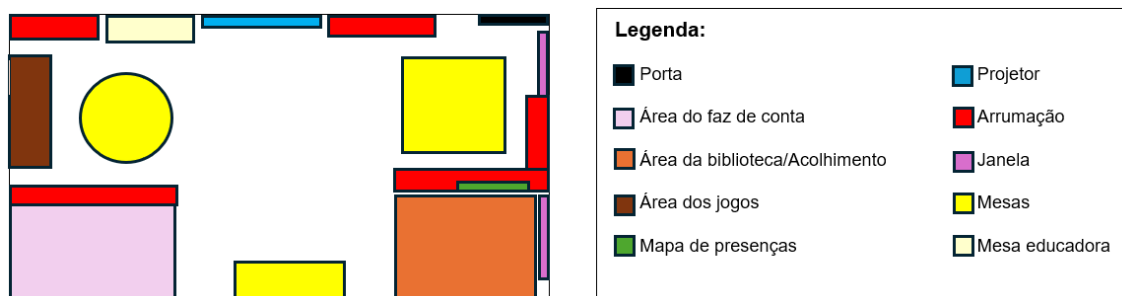
3. Quem dinamiza/supervisiona o recreio?
O recreio era supervisionado maioritariamente pela auxiliar do grupo, contudo a educadora também dinamizava algumas vezes o recreio.

4. Que tipo de pavimento e de vedação existem?
O pavimento do parque do exterior era constituído por calçada, pavimento de borracha e areia. A zona da varanda tinha apenas um pavimento em cimento.

Anexo G – Ficha do espaço educativo da sala em JI

Espaço interior

1. Organização do espaço/sala – a planta da sala incluindo as áreas



2. Dos seguintes itens assinalar aqueles de que dispõe: S (sim) ou N (não)

- a) Cacifos ou cabides para guardar os pertences da criança – **N**;
 b) Vestiários – **N (encontrava-se fora do espaço interior da sala)**;
 c) Acessos próprios para cadeira de rodas – **N**;
 d) Placares/Expositores – **S**.

3. Tem acesso a outros matérias/equipamentos existentes na instituição?

Sim, a instituição tinha alguns equipamentos que estavam disponíveis na sala polivalente/ginásio. Por vezes eram realizadas algumas atividades nesse espaço.

4. Descrever as seguintes instalações:

- a) Sanitários para crianças – **Encontravam-se fora da sala**;
 b) Lavandaria – **A lavandaria era comum para todos os níveis de ensino, mas não observei nenhuma utilização**;
 c) Dormitórios – **Não existiam**;
 d) Cozinha – **A cozinha era utilizada pelos membros da instituição, contudo as refeições eram realizadas fora da mesma**;
 e) Sala para movimento/ginásio – **Existia uma sala polivalente que era denominada para a realização de atividades mais focadas no movimento**;
 f) Refeitório – **O refeitório era utilizado por todos os níveis de ensino da instituição, contudo havia um horário específico para cada grupo/turma**;
 g) Biblioteca/ludoteca – **Não existia uma biblioteca comum, contudo na sala do grupo do jardim, existia uma área denominada de biblioteca, com uma diversidade de livros infantis**.

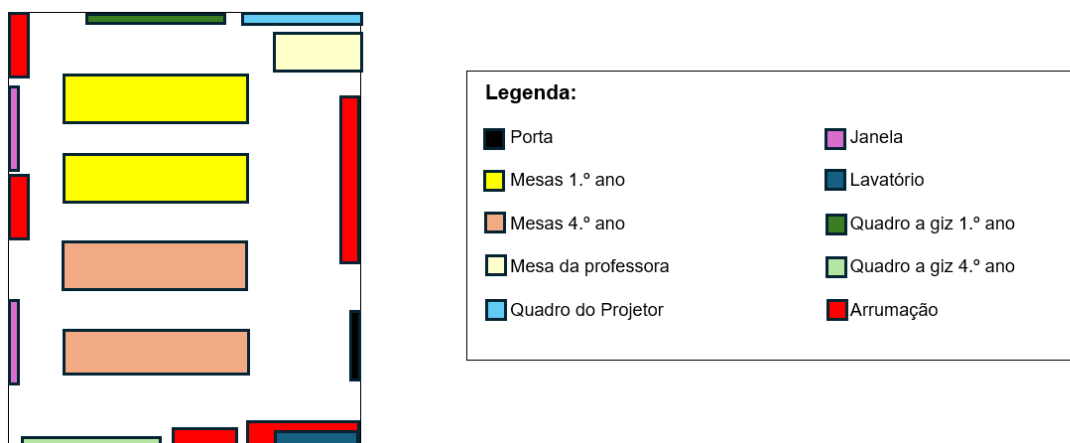
Espaço exterior

1. Tem acesso a uma zona de recreio exterior? Quantas vezes por dia é utilizada?
A instituição possuía de um espaço exterior bastante completo, onde estava presente um campo de futebol, uma zona de horta, um parque infantil e mesas. Era utilizado no horário do recreio e hora de almoço.
2. Partilha esta zona como e com quem?
O espaço exterior era partilhado com todos os níveis de ensino, contudo as educadoras acabavam por não juntar o jardim de infância com o 1.º ciclo e restringiam o espaço de brincadeira.
3. Quem dinamiza/supervisiona o recreio?
O recreio era supervisionado maioritariamente pela auxiliar do grupo, contudo a educadora também dinamizava algumas vezes.
4. Que tipo de pavimento e de vedação existem?
O pavimento do espaço exterior era composto por calçada, areia e terra.

Anexo H – Ficha do espaço educativo da sala do 1.º ciclo (1.º ano e 4.º ano)

Espaço interior

1. Organização do espaço/sala – a planta da sala incluindo as áreas



2. Dos seguintes itens assinalar aqueles de que dispõe: S (sim) ou N (não)

- Cacifos ou cabides para guardar os pertences da criança – **N**;
- Vestiários – **N (encontrava-se fora do espaço interior da sala)**;
- Acessos próprios para cadeira de rodas – **N**;
- Placares/Expositores – **S**.

3. Tem acesso a outros materiais/equipamentos existentes na instituição?

Sim, a instituição tinha bastantes materiais/equipamentos que estavam disponíveis tanto para os adultos como para as crianças que frequentavam a escola. No decorrer do estágio, os materiais existentes foram uma mais-valia para a concretização de atividades.

4. Descrever as seguintes instalações:

- Sanitários para crianças – **Encontravam-se fora da sala**;
- Lavandaria – **A lavandaria era comum para todos os níveis de ensino, mas não observei nenhuma utilização**;
- Dormitórios – **Não existiam**;
- Cozinha – **A cozinha era utilizada pelos membros da instituição, contudo as refeições eram realizadas fora da mesma**;
- Sala para movimento/ginásio – **Não existia nenhuma sala para o movimento, contudo na zona do refeitório, ao retirar as mesas e cadeiras, tinha um**

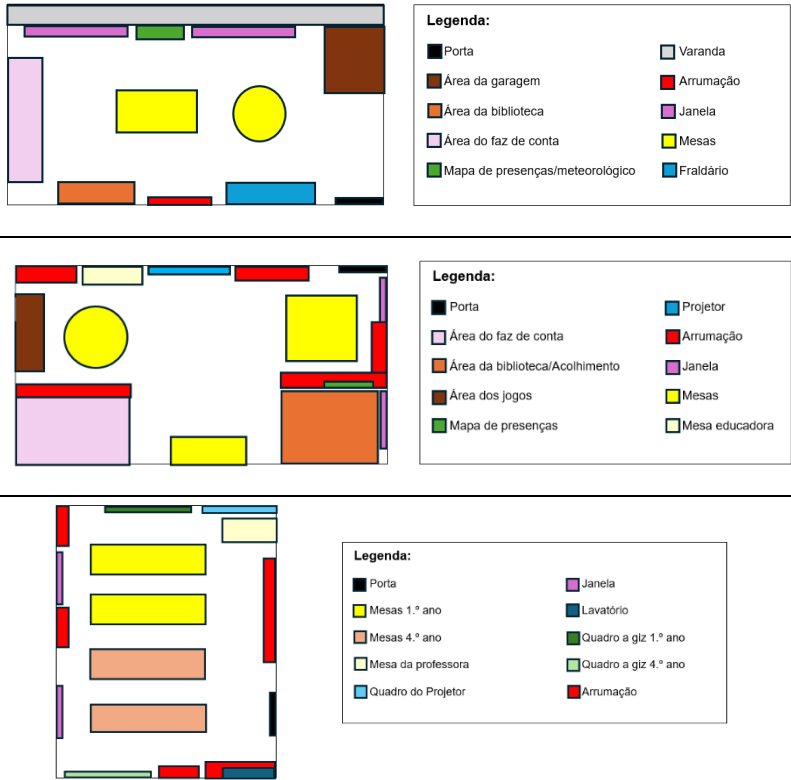
espaço bastante amplo para a realização de diversas atividades de movimento;

- f) Refeitório – O refeitório era utilizado por todos os níveis de ensino da instituição;**
- g) Biblioteca/ludoteca –Existia uma biblioteca comum, na parte superior da instituição, onde estavam bastantes livros numa estante. Esta biblioteca era utilizada por qualquer individuo da escola.**

Espaço exterior

1. Tem acesso a uma zona de recreio exterior? Quantas vezes por dia é utilizada?
A instituição apesar de ter dimensões reduzidas, apresentava um espaço exterior bastante rico, amplo, com um parque infantil, uma zona de areia e alguns bancos. Era utilizado no horário do recreio e hora de almoço;
2. Partilha esta zona como e com quem?
Este espaço era partilhado com todos os níveis de ensino presentes na instituição;
3. Quem dinamiza/supervisiona o recreio?
O recreio era supervisionado maioritariamente pelas auxiliares da instituição;
4. Que tipo de pavimento e de vedação existem?
O pavimento do exterior era constituído por calçada, pavimento de borracha e areia.

Anexo I – Análise das fichas do espaço educativo

Bloco Temático	Categorias	Subcategorias	Exemplos de Unidades de Registo (UR)	Número de UR
Espaço educativo	Espaço interior	Organização da sala de aula		3
		Materiais/equipamentos	“a instituição tinha alguns equipamentos que estavam disponíveis na sala polivalente (...)”	

			<p>“a instituição tinha alguns equipamentos que estavam disponíveis na sala polivalente/ginásio (...)”</p> <p>“instituição tinha bastantes materiais/equipamentos (...) tanto para os adultos como para as crianças (...)”</p>	
		Organização da instituição	<p>“sanitários para as crianças encontravam-se fora da sala do grupo; existia uma sala polivalente para o acolhimento; as crianças dormiam em catres”</p> <p>refeitório dividido pelos diversos contextos; não existia biblioteca, só na sala do grupo”</p> <p>“sanitários para as crianças encontravam-se fora da sala; existia uma sala polivalente para atividades mais focadas no movimento; não existia dormitórios; refeitório utilizado por todos os níveis de ensino; não existia biblioteca, só na sala do grupo”</p> <p>“sanitários encontravam-se fora da sala; não existia sala de movimento, contudo no refeitório, ao retirar as mesas, tinha um espaço amplo; não existia dormitórios; refeitório utilizado por todos os níveis de ensino, contudo havia um horário específico para cada turma; pelos diversos contextos; existia biblioteca na parte superior da instituição (...) estavam livros numa estante”</p>	3
	Espaço exterior	Recreio exterior e a sua utilização	<p>“zona com um parque no exterior, contudo não foi utilizada muitas vezes no decorrer do estágio (...) a sala tinha uma varanda (...) mais utilizada pelo grupo”</p>	3

			<p>“(…) bastante completo (…) estava presente um campo de futebol, uma zona de horta, um parque infantil e mesas, era utilizado no horário do recreio e hora de almoço”</p> <p>“(…) dimensões reduzidas (…) espaço bastante rico, amplo, com parque infantil, uma zona de areia e alguns bancos, era utilizado no horário do recreio e hora de almoço”</p>	
		Partilha do espaço exterior	<p>“zona do parque comum (…) a varanda era apenas utilizada pelo grupo”</p> <p>“partilhado com todos os níveis de ensino (…) não juntavam o JI com o 1.º ciclo e restringiam o espaço de brincadeira”</p> <p>“partilhado com todos os níveis de ensino”</p>	3
		Dinamização/supervisão do recreio	<p>“(…) supervisionado maioritariamente pela auxiliar do grupo”</p> <p>“(…) supervisionado maioritariamente pela auxiliar do grupo (…)</p> <p>educadora dinamizava algumas vezes”</p> <p>“(…) supervisionado maioritariamente pelas auxiliares”</p>	3
		Pavimento e vedação existente	<p>“(…) calçada, pavimento de borracha e areia”</p> <p>“(…) calçada, areia e terra”</p> <p>“(…) calçada, pavimento de borracha e areia”</p>	3

Anexo J – Análise dos níveis de participação dos discentes

Análise dos níveis de participação – Crianças do Pré-escolar

	1.ª semana	2.ª semana	3.ª semana	4.ª semana	5.ª semana	6.ª semana
1 – Ausência de participação			C8	C8	C8	C8
2 – Participação ocasional ou descontinuada	C17; C18; C21	C16; C17; C18; C21	C16, C18; C21	C16, C18; C21	C16; C18; C21	C12; C16; C18; C21
3 – Participação moderada e seletiva	C4; C13; C20	C4; C13; C20	C4; C13, C17; C20	C4; C13, C17; C20	C4; C13, C7; C17, C20	C4; C13, C7; C17; C20
4 – Participação ativa e colaborativa	C1; C2; C5; C9; C11; C14; C15	C1; C2; C5; C9; C11; C14; C15	C1; C2; C5; C9; C11; C14; C15	C1; C2; C5; C9; C11; C14; C15	C1; C2; C5; C9; C11; C14; C15	C1; C2; C5; C9; C11; C14; C15
5 – Participação intensa e proativa	C3; C6; C19; C22; C23; C24	C3; C6; C19; C22; C23; C24	C3; C6; C19; C22; C23; C24	C3; C6; C19; C22; C23; C24	C3; C6; C19; C22; C23; C24	C3; C6; C19; C22; C23; C24
Número total de discentes	19	20	21	21	22	23

Legenda:

- 1 – Envolvimento muito baixo;
- 2 – Envolvimento baixo;
- 3 – Envolvimento médio;
- 4 – Envolvimento alto;
- 5 – Envolvimento muito alto.

Nota: As semanas são referentes às de observação (1.^a e 2.^a semana) e às de intervenção (da 3.^a até 6.^a semana).

Análise dos níveis de participação – Alunos do 1.º ano

	1.^a semana	2.^a semana	3.^a semana	4.^a semana	5.^a semana	6.^a semana
1 – Ausência de participação	B9	B9	B9	B9	B9	B9
2 – Participação ocasional ou descontinuada	B2	B2	B2	B2	B2	B2
3 – Participação moderada e seletiva	B3; B4; B8; B10; B11	B3; B4; B8; B10; B11	B3; B4; B8; B10; B11	B4; B8; B10; B11	B11	B11

4 – Participação ativa e colaborativa	B1. B5	B1; B5	B1; B5	B1; B3; B5	B1; B3; B4; B5; B8; B10	B1; B3; B4; B5; B8; B10
5 – Participação intensa e proativa	B6; B7	B6; B7	B6; B7	B6; B7	B6; B7	B6; B7
Número total de discentes	11	11	11	11	11	11

Legenda:

- 1 – Envolvimento muito baixo;
- 2 – Envolvimento baixo;
- 3 – Envolvimento médio;
- 4 – Envolvimento alto;
- 5 – Envolvimento muito alto.

Nota: As semanas são referentes às de observação (1.^a e 2.^a semana) e às de intervenção (da 3.^a até 6.^a semana).

Análise dos níveis de participação – Alunos do 4.º ano

	1.ª semana	2.ª semana	3.ª semana	4.ª semana	5.ª semana	6.ª semana
1 – Ausência de participação	A5	A5	A5			
2 – Participação ocasional ou descontinuada	A1; A10	A1; A10	A1; A10	A1; A5	A1; A5	A1; A5
3 – Participação moderada e seletiva	A4, A6; A9	A4, A6; A9	A4; A6; A9	A6; A9; A10	A6; A9; A10	A6; A9; A10
4 – Participação ativa e colaborativa	A8	A8	A8	A4; A8	A4; A8	A4; A8
5 – Participação intensa e proativa	A2; A3; A7	A2; A3; A7	A2; A3; A7	A2; A3; A7	A2; A3; A7	A2; A3; A7
Número total de discentes	10	10	10	10	10	10
<u>Legenda:</u> 1 – Envolvimento muito baixo;						

- 2 – Envolvimento baixo;
- 3 – Envolvimento médio;
- 4 – Envolvimento alto;
- 5 – Envolvimento muito alto.

Nota: As semanas são referentes às de observação (1.^a e 2.^a semana) e às de intervenção (da 3.^a até 6.^a semana).

Anexo K – Níveis da participação dos discentes

N	Env.	Níveis
1	Muito baixo	Ausência de participação: (i) A criança não demonstra interesse nas propostas educativas; (ii) Não responde a estímulos ou perguntas; (iii) Não interage com os colegas; (iv) Permanece isolada, desatenta e desmotivada; (v) Evita qualquer tipo de atividade ou interação;
2	Baixo	Participação ocasional ou descontinuada: (i) A criança participa de forma pontual e superficial; (ii) Demonstra curiosidade momentânea; (iii) Inicia as atividade, mas logo perde o interesse; (iv) Precisa de constante incentivo para se envolver; (v) A interação com os outros é limitada.
3	Médio	Participação moderada e seletiva: (i) A criança participa de forma mais estável, mas ainda com variações; (ii) Envolve-se quando a atividade é do seu interesse; (iii) Participa ativamente por curtos períodos; (iv) Interage com os colegas e com o educador/professor em momentos específicos; (v) Às vezes precisa de ajuda para manter o foco.
4	Alto	Participação ativa e colaborativa: (i) A criança mostra interesse e contribui nas atividades; (ii) Envolve-se na maioria das propostas; (iii) Trabalha bem em grupo e compartilha ideias; (iv) Demonstra responsabilidade e iniciativa; (v) Interage com frequência, contribuindo para a aprendizagem do coletivo.
5	Muito Alto	Participação intensa e proativa: (i) A criança está muito envolvida no processo educativo; (ii) Procura desafios e propõe soluções; (iii) Participa com entusiasmo e ajuda os colegas; (iv) Demonstra prazer em aprender e a interagir; (v) o seu comportamento influencia positivamente o ambiente educativo.
Registos /notas de observação		

Anexo L – Análise de conteúdo das entrevistas à Educadora e Professora

Blocos Temáticos	Categorias	Subcategorias	Exemplos de Unidades de Registo (UR)	Número de UR	Número de Sujeitos
Conhecimento do percurso da Educadora e Professora	Percurso profissional	Motivo da escolha	“(...) trabalhei 2 anos num Jardim de infância, como auxiliar, e gostei muito (...) E pronto no fim de 2 anos no Jardim de infância, depois fui fazer o curso para as Caldas e adorei o curso, adorei tudo (...)” “(...) a minha mãe já trabalhava numa escola, portanto desde pequenina que vivia o ambiente de uma escola primária. E sempre gostei, sempre convivi com o meio (...)”	2	2
		Anos de trabalho	“Pois, é este o 38.º ano.” “33 anos”	2	2
		O que mais cativa e menos na profissão	“(...) o que mais me cativa é que esta profissão me reinventa todos os dias, faz-me pesquisar, faz-me vivenciar emoções, que eu não consigo no meu dia a dia normal, aqui vivo, realizo-me quase como mãe, não sou mãe, mas realizo-me quase, porque não tenho filhos. Gosto muito de viver com as crianças, porque elas são muito naturais, muito transparentes (...)”	4	2

			<p>“O que mais me agrada é a relação que eu estabeleço com os miúdos, com as famílias e é ver a evolução deles, essencialmente no 1.º ano. É ver que fazemos a diferença neles, isso aí para todos os anos de escolaridade, ver que eles nos abraçam, nos tocam, dizem o que sentem e pensam sem medos (...)”</p> <p>“Aquilo que menos me motiva nesta profissão, é existir tanto papel, muitos deles sem um objetivo específico, é só para preencher papéis, às vezes aquilo que se preenche depois não se vai trabalhar nada sobre isso. Os resultados são zero, quase, porque não avaliamos como deve ser (...)”</p> <p>“O que menos me agrada é a parte burocrática (...) como sou coordenadora da escola, tenho muitos, muitos mapas, muita parte burocrática, cada vez mais de ano para ano se nota o excesso de trabalho dos professores de 1.º ciclo (...)”</p>		
		Percurso profissional	<p>“(...) Comecei a trabalhar logo após terminar o curso, numa creche. Foram anos muito importantes, porque trabalhar com bebés e crianças tão pequenas dá-nos</p>	2	2

			<p>uma sensibilidade especial. Depois mudei para o Jardim de Infância, onde estou até hoje (...)"</p> <p>"(...) no primeiro ano que comecei a exercer é que não trabalhei o ano completo. Depois estive 2 anos, num colégio particular, mas contou para o tempo de serviço (...) depois passei para o quadro da Alexandre Herculano (...)"</p>		
<p>Conceções da professora sobre a relação do espaço e da participação</p>	<p>Relação entre o espaço e a participação</p>	<p>Organização do espaço físico da sala</p>	<p>"A minha sala está dividida por áreas (...) Temos o canto da casinha, as construções, a biblioteca, a zona da expressão plástica (...) Tento que tudo esteja acessível às crianças, por exemplo meto os materiais à altura delas, com etiquetas, em cestos organizados (...)"</p> <p>"(...) O espaço físico foi sempre o mesmo, até porque as paredes não alargam (risos), portanto não há outra forma. E tenho sempre 2 anos de escolaridade porque como só há 2 salas de aula de 1.º ciclo, tenho que ter sempre 2 anos de escolaridade. Na sala de aula tenho 2 quadros de giz, um virado para uma parede e outro virado para a outra. E tenho um quadro interativo ao</p>	<p>2</p>	<p>2</p>

			lado de um desses quadros. Portanto, tenho uma turma virada para um quadro e outra para o outro, aqui quem gira sou eu, há uma secretária, mas eu não estou lá sentada porque eu tenho de ir ao 1.º e ao 4.º ano. De acordo com a distribuição, eles estão em filas, duas filas de primeiro e duas filas de quarto. Acho que funciona bem, porque eles trabalham em silêncio, são calados, são organizados, são respeitadores, não há confusões.”		
		Aspetos importantes do espaço para promover a participação	<p>“Acho que o mais importante é o espaço ser mesmo das crianças, que elas sintam que podem mexer, escolher, fazer... Se os materiais estiverem disponíveis e bem organizados, elas não precisam de estar sempre a pedir autorização, e isso dá-lhes autonomia (...).”</p> <p>“(...) Geralmente se é trabalhos de grupo, eles trabalham no grupo e eu é que vou rodando para os auxiliar no que necessitam. Nas aulas mais expositivas e da matéria do dia a dia, de conteúdos, eles têm de me ouvir, de ouvir os colegas e participar, e acho que de um modo geral eles ouvem os colegas de forma atenta e participam de forma organizada.”</p>	2	2

		Alterações do espaço consoante as sugestões dos alunos	<p>“Sim, muitas vezes! Tento estar atenta aos sinais, e quando reúno com eles em grande grupo para avaliar o dia, acabo sempre por os ouvir e pedir que participem em possíveis mudanças (...)”</p> <p>“Não porque não há outra forma (...) se eles propuserem eu não digo logo não, não, não quero nada disso! Sim, podemos ver os prós e os contras e ver se isso funciona, mas eles próprios já se habituaram a este espaço e é um dado adquirido e resulta.”</p>	2	2
		Rotina Diária e momentos propícios à participação	<p>“A rotina é uma base importante, dá segurança às crianças. Mas não é rígida (...) A participação acontece muito na reunião de grupo, onde conversamos, fazemos escolhas e partilhamos ideias. Mas também durante o tempo livre nas áreas, são eles que decidem para que área querem ir”</p> <p>“Os conteúdos de matemática e português são muito díspares, do 1.º e do 4.º, não é? Portanto, aí tem de ser eu de um lado para o outro. (...) Mas sim, a participação deles é ativa, eles partilham as suas ideias sem medo, e participam entre eles... claro que no geral, porque há</p>	2	2

			crianças mais envergonhadas e que precisam que eu puxe por elas.”		
		Rotina flexível	“Ah sim, muito flexível, até porque existem muitas pessoas que vêm aqui à nossa sala (...) tudo é aprendizagem”	1	1
		Diferenças no espaço entre a creche e o JI	“(…) Na creche o foco está mais nos cuidados e na segurança, os espaços acabam por ser mais protegidos, os materiais têm de ser pensados para os bebés, que ainda estão a explorar de forma muito sensorial. No Jardim de Infância, já se pode desafiar mais, estimular a autonomia, deixar que mexam em mais coisas, fazer escolhas”	1	1
		Interações dos alunos com o espaço	“Depende muito da personalidade de cada uma, mas no geral, os espaços de faz-de-conta/casinha e a garagem/construção são os que mais promovem a interação entre elas. Ali surgem muitas negociações, planeiam as brincadeiras, existem alguns imprevistos (...)”	2	2

			<p>“Nesta turma em específico, na sala de aula, por exemplo, noto que os alunos mais novos, do 1.º ano, exploram mais, mexem nos materiais manipuláveis, perguntam, ou seja, procuram constantemente orientação. Os do 4.º ano já têm mais autonomia e fazem uma gestão mais consciente do espaço (...)”</p>		
		Áreas de conteúdo em interação com o espaço	<p>“Sim, os cantos da casinha e das construções são sempre muito ricos. Também a zona da expressão plástica, onde eles podem criar livremente (...) às vezes basta mudar o contexto para tudo fazer mais sentido”</p> <p>“O português e a matemática são as mais fáceis de trabalhar com a disposição em que a sala está, no estudo do meio, quando fazemos experiências, tenho de ajeitar a sala (...)”</p>	2	2
Planificação		Adaptação de atividades à disposição da sala	<p>“o espaço adapta-se, desde que haja imaginação... e este grupo tem muita! Também mudo as atividades conforme o espaço disponível (...)”</p> <p>“(...) Eles pensam numa atividade, e eu já sei se vou para o refeitório, se vou para a rua, se posso fazer na sala, se faço em 3 mesas, se tenho que juntar 4 mesas... é fácil porque eu estou aqui há 15 anos”</p>	2	2

		<p>Articulação com outros espaços para promover a participação</p>	<p>“Sim, gostamos de usar o exterior, a horta, a biblioteca, o ginásio (...) isso ajuda as crianças a sentirem que fazem parte da comunidade e acabam por participar de forma ativa”</p> <p>“Sim, a escola é de todos e tudo o que há na escola é de todos. E este grupo de alunos acaba por participar ativamente em todos os espaços da escola, eles são muito empenhados e autónomos (...)”</p>	2	2
		<p>Como planifica e inclui todos na prática</p>	<p>“A planificação parte muito da observação. Vejo o que estão a explorar, o que andam a conversar, onde se mostram mais envolvidos e depois tento criar propostas à volta disso (...) maiores obstáculos nisso são as diferentes necessidades do grupo, porque há sempre crianças que precisam de mais apoio, outras que estão mais avançadas, e o tempo nem sempre chega para tudo”</p> <p>“Pois, eu já não planifico como vocês fazem (...) nós fazemos os planeamentos de 15 em 15 dias, em conjunto ou em reuniões subdepartamento (...) Quando eles estão numa fase mais inicial, como o 1.º ano, eu acho que é essencial nós os organizarmos e orientarmos. É claro que ouço as opiniões deles na</p>	2	2

			mesma, mas é o ano que é mais comandado pelo professor, não é? Em termos de aprendizagem, acho que é o 1.º ano que tem que ser mais encaminhado.”		
		Espaço é valorizado na planificação	<p>“Sim, sem dúvida. O espaço faz parte da aprendizagem (...)” Não vejo o espaço como algo fixo”</p> <p>“O espaço é algo que valorizo porque acabo por diversificar as atividades consoante o espaço que tenho, mas hoje em dia já não coloco nas planificações algo tão específico como a dimensão do espaço”</p>	2	2
		Mudanças no espaço em que circunstâncias	<p>“Mudo o espaço quando percebo que já não está a funcionar, quando as crianças mostram desinteresse, mas também quando elas proponham algo”</p> <p>“Neste momento não fiz nenhuma mudança no espaço (...) Mas mudo às vezes os lugares entre eles, se eu vir que essa mudança vai trazer coisas positivas, acabo por mudar”</p>	2	2
Estratégias e formas de organização do espaço		Estratégias de incentivo na participação nas decisões na sala	<p>“dou-lhes escolhas, pergunto o que gostariam de fazer, onde gostariam de ir, como gostavam que fosse o novo projeto (...) mostro que a opinião deles conta, que fazem parte das decisões dentro da sala de aula.”</p> <p>“As decisões, geralmente, acabo por ter a última palavra, mas eu oiço-os, até para praticar a oralidade,</p>	2	2

			ouvir as opiniões deles e perceber o ambiente social, familiar onde estão inseridos e o que é que faz parte das vidas deles (...) eles participam nas atividades independentemente se é o que mais gostam (...)"		
		Estratégias para alunos tímidos e com menos iniciativa	<p>“Nem todas se sentem à vontade para falar em grupo, por isso dou espaço para outras formas de participação, por exemplo podem desenhar a sua ideia, contar-me em privado, ou participar aos poucos, tudo no seu ritmo. O importante é respeitar e apoiar, sem forçar.”</p> <p>“É tentar pôr um aluno mais desinibido ao pé de um mais tímido e fazê-los ajudarem-se mutuamente, e o mais tímido ser ajudado pelo que tem mais facilidade em se exprimir, ou por exemplo, e isto quando trabalham entre os dois níveis de ensino, é colocar os mais velhos a puxarem os mais novos (...)"</p>	2	2
		Formas de organização do espaço	<p>“Sim (...) notei ao longo das mudanças que já consegui fazer é que as crianças se envolvem mais quando o espaço é mais fluido e adaptável e quando podem circular livremente”</p> <p>“Sim, já tive em escolas que dava para estar em grupos, e também funciona... desde que, lá está, as regras têm que estar lá desde o início (...) Também já tive a sala</p>	2	2

			em U, mas há sempre uma tendência maior para eles conversarem uns com os outros (...)"		
		Organização do espaço que fomenta a participação	<p>"A que permita a escolha, o movimento (...) espaço está bem organizado e disposto de uma forma mais harmoniosa as crianças sentem-se mais livres para experimentar e participar"</p> <p>"Para mim como está organizada funciona e para eles também, se é a melhor? Não sei, mas funciona (...)</p> <p>acho que qualquer organização funciona bem se existir cooperação, respeito e que as regras estejam presentes nos alunos, assim eles acabam por se sentir mais seguros e livres para participar.</p>	2	2
		Barreiras na igualdade de participação	<p>"Há crianças com dificuldades de comunicação, com menos confiança (...) há contextos onde o número de crianças é grande, como é o caso desta turma, e torna tudo mais difícil (...) Eu acabo por ao longo do dia tentar que todos participem"</p> <p>"(...) começo pelos que estão mais à vontade, para os outros irem ganhando tempo e à vontade, mas todos participam, uns com mais ajudas outros com menos (...)</p> <p>todos têm de dar a sua opinião sobre as coisas, eles</p>	2	2

			têm de se habituar a ter opinião e respeitar a opinião de todos, porque todas são válidas”		
--	--	--	--	--	--