

MESTRADO EM PSICOLOGIA
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Os espaços escolares e o comportamento: a perspetiva de crianças dos 1.º e 2.º anos de escolaridade

Inês Filipa Cardoso Ribeiro

M

2023



Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**OS ESPAÇOS ESCOLARES E O COMPORTAMENTO:
A PERSPETIVA DE CRIANÇAS DOS 1.º E 2.º ANOS DE ESCOLARIDADE**

Inês Filipa Cardoso Ribeiro

Outubro 2023

Dissertação apresentada no Mestrado em Psicologia, área de Educação e Desenvolvimento Humano, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada pela Professora Doutora ***Teresa Leal*** (FPCEUP).

AVISOS LEGAIS

O conteúdo desta dissertação reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações da autora no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceituais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, a autora declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. A autora declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Agradecimentos

Agradeço à Professora Doutora Teresa Leal pela orientação prestada no decorrer da elaboração deste trabalho e pela confiança depositada nesta investigação, à investigadora Ana Lemos pelo acompanhamento, pelas sugestões e pela grande disponibilidade ao longo deste processo e, ainda, à Professora Doutora Isabel Macedo Pinto pela ajuda e contributos prestados numa fase embrionária do projeto.

Agradeço a todos os intervenientes desta investigação, especialmente aos participantes, aos encarregados de educação, aos docentes titulares, à Psicóloga Mônica Paiva e aos diretores e coordenadores do contexto de recolha de dados por acreditarem neste projeto e possibilitarem a sua concretização.

Um obrigada especial às minhas colegas e amigas, Catarina, Joana e Patrícia, pelo apoio, pela parceria, pela colaboração e pelos contributos valiosos no decurso da minha (nossa) formação, e por tornarem tudo mais simples, prazeroso e exequível.

Um agradecimento à minha família, em especial pais e irmã, por me apoiarem e incentivarem durante todo o meu percurso académico.

Obrigada a todos por terem enriquecido este percurso, tornando-o possível!

Resumo

Este estudo explora a perspectiva de crianças acerca das características físicas, mais e menos apreciadas, dos espaços escolares - sala de aula, recreio e cantina - e a sua interligação com comportamentos apropriados e inapropriados. Participaram 29 crianças a frequentar o 1.º e o 2.º ano do 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB). Os dados foram recolhidos através de entrevistas semiestruturadas, conduzidas em pequenos grupos e com o suporte de imagens, e alvo de uma análise de conteúdo temática, recorrendo a uma abordagem indutiva e dedutiva. Na sala de aula, as características mais evidenciadas, pela sua apreciação e depreciação e pela sua influência no comportamento, foram a disposição do mobiliário e as exposições. No caso do recreio, as características mais e menos apreciadas associaram-se à dimensão do espaço, ao material e à diversidade e ao número de estruturas e atividades. Em relação ao comportamento, foram salientados o material, a dimensão do espaço, o parque infantil e o número de estruturas e atividades. Quanto ao espaço de refeições, os aspetos mais apreciados e depreciados contemplaram a dimensão do espaço, a disposição e o formato do mobiliário e a presença de televisão. Em relação aos comportamentos apropriados e inapropriados, destacaram a presença de televisão e a distância entre mobiliário. Estes resultados foram discutidos à luz da evidência científica sobre as características dos espaços escolares e sua relação com o comportamento. Foram apresentadas algumas implicações práticas dos resultados obtidos.

Palavras-Chave: 1.º ciclo do ensino básico, Perspetivas das crianças, Espaços físicos, Comportamento/gestão de comportamento.

Abstract

This study explores children's perspectives on the most and least appreciated physical characteristics of school spaces - the classroom, playground, and canteen - and their interconnection with appropriate and inappropriate behavior. A total of 29 children attending the 1st and 2nd year of the 1st cycle of basic education (1st CEB) took part. The data was collected through semi-structured interviews, conducted in small groups and with the support of images, and subjected to thematic content analysis, using an inductive and deductive approach. In the classroom, the characteristics most highlighted, in terms of their appreciation and depreciation and their influence on behavior, were the layout of the furniture and the displays. As for the playground, the most and least appreciated characteristics were associated with the size of the space, the material and the diversity and the number of equipments and activities. In relation to behavior, the material, the size of the space, the playground and the number of structures and activities were highlighted. As for the canteen, the most liked and disliked aspects were the size of the space, the layout and the shape of the furniture and the presence of a television. In relation to appropriate and inappropriate behavior, the presence of a television and the distance between furniture were highlighted. These results were discussed in the light of scientific evidence on the characteristics of school spaces and their relationship with behavior. Some practical implications of the results were presented.

Keywords: Elementary school, Children's perspectives, Physical spaces, Behavior/behavior management

Résumé

Cette étude examine les perspectives des enfants concernant les caractéristiques physiques les plus et moins appréciées des espaces scolaires, notamment la salle de classe, la cour de récréation et la cantine, ainsi que leur lien avec les comportements appropriés et inappropriés. Les participants étaient 29 enfants qui fréquentent la première et deuxième année du premier cycle de l'école primaire. Les données ont été recueillies au moyen d'entretiens semi-structurés, réalisés en petits groupes et appuyés par des images, puis elles ont été soumises à une analyse thématique, en suivant à la fois une approche inductive et déductive. Dans la salle de classe, les caractéristiques qui sont le plus souvent mises en avant en termes d'appréciation et de dépréciation, ainsi que d'influence sur les comportements sont la disposition du mobilier et les affichages. Dans le cas de la cour de récréation, les caractéristiques les plus et les moins appréciées sont liées à la taille de l'espace, au matériel, ainsi qu'à la diversité et le nombre de structures et d'activités. Et, en ce qui concerne les comportements, la dimension de l'espace, le matériel, la cour de récréation et le nombre de équipements et d'activités ont été mis en évidence. Par rapport à la salle à manger, les aspects les plus et les moins appréciés sont la dimension de l'espace, la disposition et la forme des meubles, ainsi que la présence d'une télévision. Tandis qu'en termes de comportements appropriés et inappropriés, la présence d'une télévision et la distance entre les meubles ont été mises en avant. Ces résultats ont été discutés en fonction des évidences scientifiques concernant les caractéristiques des espaces scolaires et leur lien avec le comportement. Certaines implications pratiques découlant des résultats ont été présentées.

Mots-clés: École primaire, Perspective des enfants, Espaces physiques, Comportement/gestion du comportement.

Índice

Introdução	8
Método	12
1. Objetivos do estudo	12
2. Participantes e contexto	12
2.1. Participantes	12
2.2. Contexto	12
3. Materiais	13
3.1. Fotografias.....	13
3.2. Guião de entrevista.....	13
4. Procedimentos	14
4.1. Procedimento de recolha de dados	14
4.2. Procedimento de análise de dados.....	14
Resultados e Discussão.....	16
1. Espaço de sala de aula	16
2. Recreio.....	21
3. Espaço de refeições	24
4. Reflexões finais	28
Conclusão	31
Limitações e Implicações	32
Referências bibliográficas	34
Anexos	41
1. Anexo 1: Fotografias - sala de aula	41
2. Anexo 2: Fotografias - espaço de refeições.....	43
3. Anexo 3: Fotografias - recreio.....	45
4. Anexo 4: Assentimento.....	47
5. Anexo 5: Consentimento informado	48

Introdução

As características físicas dos diferentes espaços do recinto escolar influenciam, de forma notória e empiricamente sustentada, o comportamento e as atitudes dos alunos (Weinstein, 1979). De acordo com Botsoglou e colaboradores (2019) e Visser (2001), os alunos extraem dos espaços escolares pistas acerca dos comportamentos expectáveis e das normas sociais vigentes. Por outras palavras, são capazes de interpretar mensagens implícitas a partir das especificidades físicas dos diversos ambientes, o que pode condicionar os seus atos. Partindo deste pressuposto e da conceção de ambiente (com dimensões de ordem física, social e comportamental), o planeamento dos contextos escolares pode favorecer ações autónomas, responsáveis, socialmente ajustadas e da iniciativa do próprio estudante, o que beneficia o seu desenvolvimento integral (Botsoglou et al., 2019). Não obstante, as características do espaço podem desencadear ou perpetuar manifestações de comportamento disruptivas, sendo que, autores como Landrum e colaboradores (2011) reportam a eficácia e praticidade do mapeamento dos preditores contextuais de determinados atos perturbadores. Estes autores referem, ainda, o facto de que a manipulação destes fatores pode suscitar alterações a nível do comportamento dos alunos, já que se incide sobre a contenção de problemas previsíveis, fomentando um sucesso geral. Globalmente, as características ambientais de um espaço escolar, nomeadamente a sala de aula, podem facilitar ou inibir determinados comportamentos (Kuppens et al., 2008). Reforçando a influência de variáveis contextuais, Türnükü e Galton (2001) defendem que um qualquer comportamento só assume uma conotação negativa ou desadequada em função do local e momento específico em que ocorre, enquadrado com as regras e as normas estabelecidas.

Neste seguimento, é possível constatar que as características físicas de um espaço escolar, como o ambiente de sala de aula, podem ser um recurso útil na regulação ou ajustamento de padrões comportamentais (Fullerton & Guardino, 2010). Como tal, a prevenção de comportamentos disruptivos ou eventos associados pode decorrer do controlo e ordenação de variáveis ambientais, a incitar por professores ou outros agentes educativos significativos (Landrum et al., 2011). Nelson e Colvin (1996) consideram que a criação de ambientes bem organizados, previsíveis e consistentes conduz à supressão de condições indesejáveis, responsáveis pela permanência de atos problemáticos. Concretizando, estes autores salientam que a criação de um ambiente com estas características decorre não só de uma adequada utilização e disposição física do espaço, mas também da rotina estabelecida

nas áreas fora da sala de aula (e.g., cantina). De uma forma geral, a sua investigação permitiu concluir que os estabelecimentos escolares onde as rotinas e a organização dos espaços são desadequadas, são mais propensos à ocorrência de comportamentos indesejados.

Relativamente aos aspetos físicos destes ambientes, no passado, a preocupação recaiu sobre fatores ditos mais técnicos e suscetíveis a alterações, como a dimensão, a acústica ou a iluminação (Weinstein, 1979). Recentemente, atende-se a outras especificidades com impacto no comportamento dos alunos (Weinstein, 1979). Neste seguimento, Guardino e Antia (2012) e Woolner e colaboradores (2007) enunciaram a influência de variáveis como a organização espacial, as cores, os materiais, os equipamentos e até a mobília, cujas alterações geraram uma redução de comportamentos desadequados. Estes resultados indiciam a existência de uma relação funcional entre as alterações do ambiente físico e as manifestações disruptivas dos alunos, ao minimizá-las. Assim, mudanças ao nível do contexto físico escolar traduzem benefícios para todos os agentes educativos em favor de uma melhoria generalizada dos comportamentos (Guardino & Fullerton, 2010). Com este propósito, deve recorrer-se a abordagens preventivas e compreensivas que integrem toda a comunidade escolar (Emmer & Stough, 2001) e implementar-se intervenções simples, exequíveis e minimamente intrusivas, tais como alterações ao nível da disposição da mobília, da organização de materiais ou até da minimização de distratores visuais (Guardino & Antia, 2012; Guardino & Fullerton, 2010). Complementarmente, salienta-se o facto de que se deve atender não só a elementos fixos, mas também a aspetos como a decoração ou outros itens de fácil remoção ou modificação (Costa et al., 2015), com potencial repercussão no comportamento. A este respeito, Castro (1987) notou que o comportamento melhora perante ambientes agradáveis e que, particularmente, aspetos como a decoração e as exposições da autoria dos alunos proporcionam uma vivência mais responsável e positiva do espaço escolar.

Desta forma, tendo em conta o papel do espaço no comportamento e processo educativo, evidencia-se a importância do estudo destas relações, não só em espaços formais de instrução, como também em ambientes informais e de socialização do recinto escolar (Costa et al., 2015). Todd e colaboradores (2002) e Wheatley e colaboradores (2009) evidenciam o facto de que estudos prévios acerca da gestão de comportamento em ambiente escolar se centraram, essencialmente, no ambiente de sala de aula. No entanto, reforçam que espaços como o recreio e a cantina propiciam, de forma mais acentuada, manifestações comportamentais problemáticas. Assim, torna-se relevante explorar os vários aspetos inerentes aos diferentes espaços, por constituírem ambientes indiscutivelmente distintos em

termos de estrutura, atividades, supervisão e comportamento expectável (Wheatley et al., 2009). Além disso, são espaços entre os quais os alunos transitam frequentemente ao longo do dia, o que exige constantes adaptações às suas particularidades e pode exacerbar comportamentos indesejáveis (Todd et al., 2002). Especificamente, o espaço de sala de aula tem como principal finalidade a instrução, enquanto os restantes ambientes possibilitam o envolvimento em tarefas menos estruturadas e a autonomia de comportamentos com a necessária supervisão (Wheatley et al., 2009). Assim, torna-se essencial o ajuste às normas e comportamentos expectáveis em momentos de transição (Wheatley et al., 2009). A importância da exploração da relação entre as características físicas e o comportamento nos diversos ambientes do contexto educativo decorre, também, do facto de que alterações no comportamento em determinado espaço potenciam mudanças a nível geral. Mais concretamente, num estudo de Samuels e colaboradores (2001), a redução de comportamentos indesejáveis no refeitório repercutiu-se em modificações comportamentais positivas nos tempos livres subsequentes.

De acordo com Baird (2013), as crianças, enquanto membros ativos do contexto educativo e do processo de investigação, devem ser consideradas e envolvidas no mapeamento das características ambientais, por forma a expor as suas necessidades e expectativas. A este respeito, segundo Chawla (2001), as crianças detêm espontaneamente considerações, emoções e conhecimentos acerca do espaço que habitam, inclusivamente partilhados entre pares, e envolvem-se, de forma intencional, com os seus aspetos físicos - o que reforça, novamente, a importância de ouvir as crianças acerca da temática em questão (Ferreira, 2019). Cothran e colaboradores (2003), não descurando a validade da perspetiva dos docentes, consideram indispensável explorar o ponto de vista dos estudantes, na medida em que são os impulsionadores de qualquer ato do professor e estão aptos a justificar o seu comportamento. A título de exemplo, num estudo levado a cabo por Diamantes (2002), os alunos foram capazes de tecer considerações válidas acerca dos seus ambientes preferidos, incitando mudanças físicas na sala de aula.

Esta investigação propõe-se a sintetizar características ambientais mais e menos apreciadas pelos alunos, bem como a sua interligação com comportamentos adequados ou inadequados nos diversos espaços do recinto escolar: sala de aula, recreio e espaço de refeições. A atenção e exploração da perspetiva de alunos mais novos que transitaram recentemente para o 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB) deve-se à exposição a novos e diversificados espaços e às respetivas implicações desta transição. Considerando o mencionado por Guardino e Antia (2012), este estudo revela-se pertinente pela escassez de

investigações centradas na influência que as características físicas da sala de aula exercem sobre os comportamentos dos alunos, mas também pelo enfoque na recolha das perceções das crianças face aos ambientes educativos e de sugestões a implementar, tendo em vista uma melhoria a nível comportamental e académico. Adicionalmente, a concetualização do espaço por si só pode estimular a iniciativa, a exploração, a socialização e até o controlo de atos e decisões (Botsoglou et al., 2019), o que possibilita o ajuste do ambiente às necessidades e expectativas dos alunos e fomenta comportamentos mais ajustados.

Método

1. Objetivos do estudo

O presente estudo visa explorar a percepção das crianças sobre a ecologia dos espaços e a sua relação com os comportamentos. Para o efeito, foram definidos dois objetivos específicos: a) explorar a perspetiva das crianças quanto às características físicas, mais e menos apreciadas, dos espaços da escola - a sala de aula, o recreio e o espaço de refeições - e b) explorar a perspetiva das crianças sobre a relação entre as características dos espaços escolares e os comportamentos apropriados e inapropriados dos alunos.

2. Participantes e contexto

2.1. Participantes

Neste estudo participaram 29 crianças (52% do sexo feminino) a frequentar o 1.º e o 2.º ano do 1.º CEB, com idades compreendidas entre os seis e os oito anos.

Tabela 1

Distribuição dos participantes por sexo e ano de escolaridade

Sexo	Ano de escolaridade		Total
	1.º ano	2.º ano	
Feminino	4	11	15
Masculino	7	7	14
Total	11	18	29

2.2. Contexto

Este estudo foi desenvolvido num estabelecimento escolar privado do distrito do Porto que abrange os vários ciclos de ensino, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário. No caso, foi selecionada uma amostra por conveniência.

3. Materiais

3.1. Fotografias

Os materiais necessários à recolha de dados foram previamente elaborados. Assim, procedeu-se à procura e à seleção de fotografias dos espaços escolares como suporte ao guião de entrevista. A pesquisa foi orientada para três ambientes do contexto educativo - a sala de aula, o espaço de refeições e o recreio - pela heterogeneidade de atividades e características físicas e pelo papel diário destes espaços na rotina das crianças. Optou-se pela inclusão de imagens sem a presença humana, por forma a evidenciar, exclusivamente, aspetos estruturais e físicos. Esta seleção resultou em conjuntos de quatro fotografias relativas a cada espaço, enfatizando certas particularidades físicas. Mais concretamente, no espaço de sala de aula, as imagens selecionadas distinguem-se pela disposição das mesas (mesas individuais, em pares, em pequenos grupos e em U) (Anexo 1); no espaço de refeições, pela disposição das mesas (mesas em fila ou em grupos e com maior ou menor extensão) e pela (in)existência de janelas (Anexo 2); e, finalmente, no recreio, pela maior ou menor dimensão e pela presença/ausência de equipamentos ou espaço verde (Anexo 3). Os domínios de luz e cor foram previamente uniformizados de forma a minimizar a influência destas variáveis. As fotografias foram impressas e plastificadas para facilitar a sua manipulação no decorrer das várias entrevistas, considerando-se benéfica a possibilidade de toque e de revezamento destes materiais nos momentos de discussão.

3.2. Guião de entrevista

Relativamente ao guião de entrevista, foi concebido para, numa primeira fase, solicitar o assentimento às crianças com a apresentação do projeto e da dinâmica a estabelecer entre todos (Anexo 4). Assim, referiu-se o objetivo de expor quatro fotografias alusivas aos ambientes da escola e de discutir aspetos como as suas características físicas e os comportamentos vigentes nestes espaços. Tratando-se de uma entrevista semiestruturada e, por forma a organizar o diálogo, foram colocadas algumas questões relacionadas com cada espaço e com os objetivos estabelecidos, sujeitas a modificações face aos contributos dos participantes.

Tabela 2*Guião de entrevista*

Objetivos específicos	Questões
Explorar a perspetiva das crianças quanto às características físicas, mais e menos apreciadas, dos espaços da escola - a sala de aula, o recreio e o espaço de refeições.	1. Aqui temos quatro espaços/fotografias diferentes e eu gostava de saber qual é que cada um de vocês gosta mais? 2. Porque é que escolheste esse/essa como a teu/tua preferida/o? 3. Se tivessem agora de escolher uma segunda fotografia de que gostam mais, retirando a que já escolheram, qual seria e porquê? 4. De entre estes/as quatro espaços/fotografias, existe algum/a em que não gostariam de estar? Porquê?
Explorar as perspetivas das crianças sobre a relação entre as características dos vários espaços escolares e os comportamentos apropriados e inapropriados dos alunos.	1. Em qual destes/as quatro espaços/fotografias achas que os meninos se portam melhor? Porquê? 2. E onde acham que se portariam pior? Porquê?

4. Procedimentos**4.1. Procedimento de recolha de dados**

Após a obtenção dos consentimentos informados dos encarregados de educação (Anexo 5), procedeu-se à criação de pequenos grupos (três alunos) em articulação com as docentes titulares de cada turma, bem como ao estabelecimento de horários preferenciais para esta recolha. A organização dos grupos teve como critério a perceção das docentes quanto aos alunos cuja interação fosse mais equilibrada e complementar.

Os materiais foram previamente pilotados, o que permitiu a seleção definitiva das fotografias a incluir e a reformulação das questões do guião de entrevista.

O processo efetivo de recolha de dados teve início a 15 de março de 2023, estendendo-se até ao final do mês. Todas as entrevistas tiveram lugar no gabinete de psicologia da escola e uma duração de 20 a 30 minutos.

4.2. Procedimento de análise de dados

Primeiramente, procedeu-se à transcrição de todas as entrevistas, garantindo o anonimato dos participantes. Optou-se por incluir uma das entrevistas realizadas no decorrer da pilotagem dos materiais, considerando a riqueza dos contributos de cada criança e a ausência de alterações substanciais ao nível do guião e das fotografias. Assim, o procedimento de análise de dados contou com nove entrevistas transcritas *verbatim*.

As transcrições das entrevistas foram alvo de uma análise de conteúdo temática (Braun & Clarke, 2006). A elaboração das categorias seguiu uma abordagem dedutiva e indutiva, na medida em que, além de aspetos mencionados na literatura, emergiram dos dados padrões recorrentes e diferenciados (Braun & Clarke, 2006). Seguindo os princípios propostos por Braun e Clarke (2006), com a transcrição e sucessivas leituras dos dados, o corpo de texto é segmentado em categorias codificadas de forma exaustiva e com significado. Optou-se, desde logo, por uma categorização dos dados segundo o espaço referente. Assim, foi criado um sistema de categorias específico para a sala de aula, o recreio e o espaço de refeições, abrangendo tanto as características mais e menos apreciadas, como a sua interligação com comportamentos apropriados e inapropriados.

Relativamente ao contexto de sala de aula, foram estabelecidas sete categorias referentes às características físicas: *Configuração do espaço, Cor, Mobiliário, Exposições, Janelas, Quadros e Material pedagógico*. Na relação entre o contexto e o comportamento, foram criadas seis categorias: *Configuração do espaço, Cor, Mobiliário, Exposições, Quadros e Material pedagógico*.

Face ao recreio, foram constituídas três categorias associadas tanto aos aspetos físicos como ao comportamento: *Configuração do espaço, Estruturas e atividades e Cor*.

E, finalmente, quanto ao espaço de refeições, foram elaboradas cinco categorias relativas às características do espaço e ao comportamento: *Configuração do espaço, Janelas, Mobiliário, Equipamento, Cor e decoração*.

Após a discussão e refinamento das categorias finais, procedeu-se ao cálculo da frequência de unidades de análise por categoria, devidamente mencionada na secção de resultados e discussão.

Resultados e Discussão

1. Espaço de sala de aula

A discussão acerca do espaço de sala de aula e das suas especificidades deu origem a um conjunto de 118 unidades de análise associadas a aspetos mais apreciados (90) e menos apreciados (28). Além disso, o debate acerca da relação entre o comportamento e as características físicas da sala de aula suscitou considerações acerca de comportamentos mais (28) e menos (36) adequados, num total de 64 unidades de análise.

Tabela 3

Categorias do espaço de sala de aula mediante características apreciadas e depreciadas e comportamentos apropriados e inapropriados

Categoria	Descrição	Características físicas		Comportamentos	
		Apreciadas	Depreciadas	Apropriados	Inapropriados
Configuração do espaço	Inclui referências acerca da dimensão e organização do espaço.	2	1	3	2
Cor	Inclui referências acerca da cor do espaço e do mobiliário.	19	6	5	4
Mobiliário	Inclui referências à disposição, dimensão e número de mesas, ao formato das cadeiras e à distância existente entre a mobília.	21	6	8	17
Exposições	Inclui referências relacionadas com os cartazes e/ou trabalhos dispostos nas paredes.	22	8	10	10
Janelas	Inclui referências à presença ou ausência de janelas.	18	2	0	0
Quadros	Inclui referências ao número, à dimensão e à ocupação dos quadros presentes no espaço para efeitos de escrita, visualização ou afixação.	4	5	1	1
Material pedagógico	Inclui referências acerca da presença de livros e outros materiais escolares.	4	0	1	2
Total		90	28	28	36

Configuração do espaço. Um dos participantes apreciou a organização do espaço, ao referir a sua preferência por uma sala “arrumadinha”. A dimensão da sala destacou-se como característica apreciada (1) e depreciada (1), já que os participantes referiram, positivamente, a existência de “muito espaço” e, negativamente, o “pouco espaço” existente numa das salas expostas. Na relação com o comportamento, a organização do espaço foi associada a comportamentos apropriados (3) – “(...) [sala] está arrumada, parece que eles se portam bem”- e inapropriados (2) – “Este está muito desarrumado!”, o que indicou um comportamento menos satisfatório.

Cor. A cor presente no espaço (11) e na mobília (8) reuniu comentários positivos, entre os quais, “Eu gosto de arco-íris, mais de amarelo ou laranja” ou “(...) as mesas são todas coloridas”. Esta também foi apontada como característica menos apreciada (6) através de expressões como “(...) eu não gosto de várias cores” ou “É colorida demais!”. Assim, conforme o exposto por Burke e Grosvenor (2003, citado por Woolner et al., 2007), a presença de variadas cores nos espaços é apreciada pelas crianças. Além disso, de acordo com as conclusões de Pile (1997, citado por Woolner et al., 2007), regista-se, nesta faixa etária, uma preferência por cores vibrantes e quentes, tais como o laranja, sendo que, paralelamente, o uso de tons primários muito intensos (como o amarelo) não é aconselhável para este público, o que pode sustentar os comentários de apreciação e depreciação dos participantes. Na relação com o comportamento, foram associados à cor tanto atos apropriados (5) - “(...) [sala] é toda colorida e a professora pode (...) ter feito isto no gosto dos alunos se portarem melhor” (considerando o recurso à cor como um mecanismo de promoção de comportamentos mais positivos) - como inapropriados (4) - “(...) podem se comportar mal ali por causa das cores cada um quer ficar na sua [cor preferida] e não conseguem”, desencadeando desentendimentos e, por isso, comportamentos menos satisfatórios.

Mobiliário. Os participantes demonstram a sua apreciação por várias disposições da mobília (14), com recurso a comentários como “(...) mesas juntas para trabalharmos em equipa”, “Porque nós podíamos sentar um do lado de quem gostamos” ou “(...) eu gosto de trabalhar em dois”. Na interligação com o comportamento, associaram quer comportamentos adequados (4) quer desadequados (13) à disposição do mobiliário. Segundo Kern e Clemens (2007) e Wheldall e Lam (1987), o tipo de disposição pode predizer (ou até precaver) comportamentos e deve ser ajustado à tarefa e ao perfil dos alunos. Neste seguimento, os

participantes interligaram a disposição a comportamentos apropriados através de considerações como “(...) esta sala pode ter meninos que gostam muito de trabalhar em equipa, uns com os outros, então, já que dá para trabalhar em equipa, tem boas qualidades para eles” (sendo que, bons comportamentos decorreram de uma disposição do mobiliário ajustada ao perfil do aluno) ou “(...) está toda a gente sozinha e não fala com ninguém” (em que, o ato de não conversar foi considerado como apropriado). Além disso, associaram a disposição a atos menos satisfatórios, entre os quais “(...) às vezes quando as pessoas estão juntas, assim em filinha, estão à frente de pessoas e falam à frente enquanto a professora está a explicar ou falam para o lado”, “Porque nesta eles estão em grupos de quatro. Depois (...) quando estão a fazer um trabalho, eles podem gritar com as pessoas só para fazer primeiro aquela coisa”, “Porque todas as mesas estão juntas e eles iam conversar e podiam copiar uns dos outros”, em que diferentes disposições resultam em diversos comportamentos considerados inadequados. Assim, em consonância com a revisão de literatura, o uso de disposições em fila, em grupos ou em U pode suscitar mais ou menos foco na tarefa, trabalho individual ou em equipa e discussão. Aquando da justificação da sua apreciação e depreciação e dos respetivos comportamentos, os participantes enunciaram as mesmas potencialidades e desvantagens de cada disposição consoante as tarefas e o comportamento expectável. Adicionalmente, elencaram aspetos como o número (3), a dimensão (2) e o formato (2) da mobília presente na sala de aula ao apreciar a existência de “(...) muitas mesas”, “(...) mesa grande e eu acho que dá mais jeito”, “(...) cadeiras grandes”, “(...) cadeiras com corações”. Pelo contrário, referiram-se, de forma depreciativa, à distância (2), à dimensão (3) e ao formato (1) do mobiliário. A título de exemplo, teceram considerações como “Eles têm umas mesas muito separadas”, “(...) pouco espaço para colocar livros”, “(...) as mesas são muito pequeninas”, “(...) aqui [extremidades da cadeira] pode magoar um pouco”, aspetos físicos utilizados como argumentos para justificar a sua depreciação. Adicionalmente, verificou-se uma associação do número (1), da distância (1), da dimensão (1) e do formato (1) do mobiliário a comportamentos adequados. Exemplificando, “Por causa que não está cada um numa mesa muito longe e posso perguntar a este colega ou à professora” (a proximidade das mesas sustenta pedidos de esclarecimento, o que constitui um comportamento adequado), “(...) os que são mais bem-comportados ficam nas mesas maiores e os que são os menos ficam nas mesas mais pequenas” (ajustamento do número de mesas/alunos para potenciar comportamentos adequados). Em paralelo, aspetos como o número (3) e o formato do mobiliário (1) foram relacionados com comportamentos desadequados, através de comentários como “(...) porque tem muitas mesas” ou “(...)

porque é muita gente”, variáveis que potenciaram a manifestação de comportamentos inapropriados. Concomitantemente, de acordo com as conclusões da investigação de Zifferblatt (1972), são reportadas diferenças comportamentais em função da organização da sala de aula em grupos de trabalho mais (doze mesas) ou menos (duas a três mesas) extensos, verificando-se um comportamento menos satisfatório com o aumento do número de lugares/mesas.

Exposições. Os participantes apreciaram (22) e depreciaram (8) a existência de exposições. Por um lado, referiram “Eu gosto porque pode ajudar em algum trabalho (...) A sala pode ficar mais bonita”, “(...) tem várias coisas para aprender (...) Eu adoro porque eu gosto de mostrar a minha arte” e, por outro lado, “(...) porque tem letras e não vai dar para escrever quase nada” (exposições ocupam espaço útil, daí a sua depreciação), “(...) aqui os trabalhos não são muito coloridos” (exposições pouco coloridas foram depreciadas). Nos estudos de Barrett e colaboradores (2015) e de Maxwell (2000), a importância de exposições dos alunos é amplamente valorizada pelos vários agentes educativos. Estes autores enfatizam o facto de que as exposições tornam o espaço mais acolhedor e imprimem um cunho personalizado ao ambiente de ensino, induzindo um maior sentido de pertença e propriedade, o que serve como justificação à preferência dos participantes. Barrett e colaboradores (2015) referem, ainda, a importância de gerir a quantidade de espaço de parede livre para atingir um nível de estimulação adequado, o que pode implicar uma contenção do número de exposições, aspeto aludido pelos participantes. Na associação ao comportamento, relacionaram as exposições com comportamentos apropriados (10) - “(...) quando tiverem alguma dúvida de países podem só ver por aqui”, constituindo estas um suporte nas tarefas e conduzindo a comportamentos adequados. Mas também, foram associadas a atos inapropriados (10) - “É por causa que aqui tem várias coisas nas paredes (...) e eles podem estar com a cabeça virada para o lado e não estarem atentos”, “(...) porque eles podiam se distrair com as coisas que havia por trás”, constituindo, assim, um fator de distração, aspeto evidenciado por Guardino e Antia (2012). Destacaram-nas, ainda, como um elemento aprazível e decorativo, sendo que, a agradabilidade e arranjo dos espaços, garantida por exposições e decorações da autoria dos alunos, é descrito por Castro (1987) como promotor de melhores comportamentos e uma vivência mais pessoal e responsável destes ambientes.

Janelas. A presença de janelas no espaço de sala de aula foi apreciada (18) e depreciada (2) pelos participantes. Referiram “Eu gosto de salas com janelas (...) porque dá

mais luz”, “Eu gosto porque assim conseguimos ver o sol (...) e ver a natureza”, “Gosto mais de janelas grandes”, “Se não tivesse janelas, nós tínhamos de ficar o tempo todo com a porta aberta a levar frio” (a presença de janelas foi apreciada por possibilitar um controlo da temperatura e ventilação), mas também denotaram, negativamente, aspetos como “(...) dá muito calor” ou “(...) fica depois muito sol e depois podem não conseguir ver”. Desta forma, tal como comprovado pelo estudo de School Environments Research Project (SER Project, 1965), as crianças evidenciam, em parte, alguma indiferença quanto à presença ou ausência de janelas na sala de aula, tanto que, no presente estudo, não existiram comentários espontâneos acerca deste aspeto, cuja discussão sucede invariavelmente um questionamento explícito. Quanto à sua apreciação, de acordo com Collins (1975), os alunos demonstram-se recetivos tanto a salas sem janelas - pela ausência de distratores visuais e pelo controlo quer da temperatura, quer da luminosidade -, como a salas com janelas - pelo contacto com o mundo exterior. Não obstante, apontam, de forma depreciativa, aspetos como a ocupação em demasia do espaço de parede, o eventual encandeamento e excesso de temperatura (Collins, 1975). Estes aspetos coincidem com as justificações de apreciação e depreciação dos participantes por salas com janelas, enumerando as mesmas vantagens e desvantagens. Esta categoria não foi associada à manifestação de comportamentos adequados ou inadequados, o que coaduna com o estudo de SER Project (1965), no qual não são registados efeitos notórios da presença ou ausência de janelas no comportamento em ambiente de sala de aula.

Quadros. Os participantes referiram apreciar o número (3) e a dimensão (1) dos quadros existentes – “(...) tem três quadros e tem um interativo (...) eu gosto muito” e “(...) tem um quadro muito grande”. Adicionalmente, o número (2) e a ocupação (3) destes quadros foram descritos como menos apreciados, já que os participantes manifestaram desagrado pelos “Muitos quadros” e pelas “(...) várias coisas e não dá para escrever nada”. Por referência à investigação de Barrett e colaboradores (2015), nos espaços de sala de aula deve permanecer livre 20-50% do espaço de parede, o que conduz a um nível de estimulação adequado. A par deste pressuposto e tendo em conta os comentários depreciativos das crianças, importa mediar o preenchimento deste espaço livre, com a contenção do número e da ocupação dos quadros, para benefício dos alunos e das suas aprendizagens. Na relação com o comportamento, surgiu um novo aspeto a considerar, a posição dos quadros, interligada com comportamentos adequados (1) - “(...) porque assim todos eles podem ficar a ver os quadros” (visão desimpedida para o quadro desencadeia comportamentos

adequados) - e desadequados (1) – “Mas alguns ficam atrás e assim como é que eles vão conseguir ver direito o quadro e iam portar-se pior porque não iam ver direito”.

Material pedagógico. Os participantes apreciaram a presença de material pedagógico (4) - “(...) esta tem vários livros que eu acho que se pode ler”. A presença de materiais é associada a comportamentos adequados (1) – “É por causa que tem livros e eles conseguem estudar bem sossegados” - e desadequados (2) – “Tem aqui uma mochila no quadro, o que perturba um pouco”.

2. Recreio

Neste espaço, em termos de características apontadas pelos participantes, verificaram-se 128 unidades de análise, no caso 96 afetas a aspetos mais apreciados e as restantes a aspetos menos apreciados (32). Na interligação entre comportamentos e a ecologia dos espaços registaram-se 83 unidades de análise, subdivididas em características associadas a comportamentos adequados (38) e desadequados (45).

Tabela 4

Categorias do espaço de recreio mediante características apreciadas e deprecadas e comportamentos apropriados e inapropriados

Categoria	Descrição	Características físicas		Comportamentos	
		Apreciadas	Depreciadas	Apropriados	Inapropriados
Configuração do espaço	Inclui referências acerca da dimensão, do material, da proximidade ao exterior, da presença de natureza e da sua lotação.	19	14	15	26
Estruturas e atividades	Inclui referências relacionadas com a presença de parque infantil, de bancos e de opções de atividades desportivas e tradicionais, integrando ainda aspetos como a diversidade, o número e a dimensão dessas estruturas e atividades.	69	15	20	19
Cor	Inclui referências face à cor presente no espaço e nos equipamentos.	7	2	2	0
Total		96	32	38	45

Configuração do espaço. Os participantes apreciaram a dimensão (8), o material (6), a presença de natureza (3) e a proximidade ao exterior (2). Exemplificando, referiram positivamente aspetos como “(...) espaço muito grande para nós brincarmos”, “(...) o chão eu acho que é macio”, “Eu gosto deste é porque aqui podem correr na relva e não se aleijam”, “(...) porque é ao ar livre”, “(...) dá para ficar à beira da natureza”, “(...) dá acesso à estrada pois eu gosto de ver isso”. De acordo com White e Stoecklin (1997), a preferência das crianças face a ambientes de brincadeira ao ar livre recai sobre a predominância de natureza sob a forma de plantas, terra, entre outros, tendência reiterada pelos comentários dos participantes. Pelo contrário, identificaram como aspetos menos apreciados, a dimensão (5), o material (7), a presença de natureza (1) e a lotação (1). A título de exemplo, teceram comentários depreciativos como “(...) é muito pequeno”, “É feito de pedra (...) e porque não dá para correr muito bem porque podemos tropeçar”, “E aqui só temos este mini espaço (...) imaginem que fossem quarenta pessoas na turma”. Especificamente, face ao tipo de material utilizado no espaço de recreio, os participantes reconheceram positivamente o uso de materiais para reduzir o impacto da superfície e, depreciativamente, a predominância de um piso de pedra. De acordo com Little e Eager (2010), importa que, num espaço de recreio, as crianças tenham a perceção de risco, embora o perigo seja controlado, nomeadamente, pela escolha do piso ou de equipamentos desafiantes, aspeto aludido pelos participantes deste estudo. Em termos de comportamento, a dimensão (9) e o material (6) foram associados a comportamentos adequados - “Eu acho que se vão portar melhor neste porque aqui é muito grande”, “(...) portam-se melhor porque têm de ter mais cuidado porque senão podem acertar num vidro”, “E aqui podem brincar e não se aleijam” (material seguro permite brincar/interagir sem restrições, originando comportamentos adequados). Os comportamentos desadequados foram interligados com a dimensão (11), o material (6), a presença de natureza (2), a proximidade ao exterior (3) e a lotação (4). Exemplificando, “Tem pouco espaço, ninguém gosta de ter pouco espaço”, “Podem ir umas contra as outras” (ausência de espaço pode limitar as movimentações e gerar comportamentos inapropriados), “(...) eles podiam se chatear, aleijarem-se e um menino empurrar e ele aleijar-se” (material inseguro pode gerar ferimentos na sequência de desentendimentos, o que serve de justificação a comportamentos desadequados), “Nessa parte aqui uma pessoa pode subir na árvore depois ela pode tipo pular ou ela pode magoar” (a presença de natureza pode conduzir a comportamentos desadequados como subir às árvores), “(...) como havia muita gente só podíamos andar para aí um ou dois minutos nas diversões” (tempo de espera na sequência da presença de muitas crianças foi concebido como fator potenciador de atos inadequados).

Estruturas e atividades. Os participantes apreciaram a presença de parque infantil (19), a existência de bancos (5), as opções de atividades tradicionais (8) e desportivas (17) e a diversidade (7), o número (11) e a dimensão (2) destas estruturas e atividades. A título de exemplo, “(...) eu adoro baloiços, eu adoro escorregas”, “(...) gosto desta porque tem várias diversões”, “(...) posso sentar aqui, deitar ao sol” (bancos apreciados para descansar), “(...) dá para fazer vários jogos tipo *macaca*, desenhar no chão” (apreciação da possibilidade de realizar atividades tradicionais), “(...) podemos jogar a jogos como futebol, vólei e isso com este campo e ainda se quisermos podemos ir brincar para o parque ou podemos ir para dentro”. A depreciação dos participantes centrou-se em aspetos como a existência de bancos (3), as opções de atividades tradicionais (2) e a diversidade (1), o número (7) e a dimensão (2) de estruturas e atividades. Exemplificando, “(...) o banco, podemos cair”, “não tem nada para nós brincarmos”, “(...) eu acho é que tem muitos brinquedos e é muito confuso”, “(...) eu acho que é muito pouco e eu acho que são muitas crianças e não vai dar bom” (depreciação do número reduzido de equipamentos face aos inúmeros utilizadores). Nesta faixa etária, o tempo de recreio é ocupado, essencialmente, com momentos de conversa e de jogos com bola, de perseguição, de imaginação, entre outros (Baines et al., 2020). Assim, torna-se evidente o facto de, neste estudo, as crianças relevarem e comentarem, apreciativa ou depreciativamente, as estruturas e atividades presentes no recreio. Além disso, a diversidade destas estruturas e atividades é descrita como apreciada, pelo que, à luz da perspetiva de Little e colaboradores (2012), as crianças beneficiam das diversas oportunidades de exploração disponíveis, ao enfrentar riscos e desafios no ambiente exterior e, assim, realizar novas aprendizagens. Em acréscimo, Tanner (2008) evidencia que, num espaço exterior, os sujeitos procuram sentar-se ou manter-se de pé em locais sem exposição solar, o que coaduna com a apreciação da existência de bancos - exemplificando, “(...) porque tem uma sombra de uma árvore, para sentares”. Os participantes associaram o comportamento adequado à presença de parque infantil (8), às opções de atividades tradicionais (2) e desportivas (3) e à diversidade (3) e ao número (4) de estruturas e atividades. A título de exemplo, “(...) este tem muitos brinquedos e não iam ficar a gritar muito (...) porque este tem muita coisa”, “(...) podem correr à vontade”, “(...) tem vários espaços e podem brincar um em cada espaço”. O comportamento menos adequado foi associado à presença de parque infantil (2), às opções de atividades desportivas (5) e à diversidade (2), ao número (9) e à dimensão (1) de estruturas e atividades. Assim, referiram “(...) podiam querer ir no escorrega e depois empurrar os amigos para, só para sair”, “(...) aqui tem diversões em que eles se podem chatear”, “(...) há discussões por causa das equipas”, “Aqui tem um espaço para brincar,

mas não tem espaço para correr... Então as pessoas iam ficar centradas nisto e ia demorar muito para ir num”, “(...) tem poucos brinquedos e podem queixar que *ai tem poucos brinquedos, eu quero aquilo* e podem berrar”, “(...) podem ser muitas crianças e aqui podem ser poucos brinquedos até e depois eles podem discutir”. O número de equipamentos é considerado pelos participantes como um aspeto promotor de comportamentos apropriados e inapropriados, sendo que, de acordo com Matos e Ribeiro (2015) e Smith (1975, citado por Weinstein, 1979), se trata da variável mais influente na interação entre pares e na manifestação de atos agressivos - antevendo que a diminuição de equipamentos por criança implica uma maior competição. Complementarmente, o estudo de Marques e colaboradores (2001) corrobora esta ideia ao concluir que espaços de recreio vazios suscitam mais episódios de agressividade, ao passo que a riqueza de materiais nestes ambientes potencia relacionamentos mais positivos, ocupação adequada do tempo livre e menos episódios de violência (com ou sem supervisão). Além disto, à semelhança do exposto por Todd e colaboradores (2002), o elevado número de alunos e de espaço para monitorizar são aspetos mencionados pelas crianças, enquanto justificações de um comportamento mais e menos adequado.

Cor. Os participantes consideraram a presença de cor no espaço como uma característica apreciada (7) – “Porque tem amarelo”, “Porque tem muitas cores”, “É muito colorido o chão”- e depreciada (2) - “(...) não tem muita cor e porque está cinzento”. Assim, destaca-se a preferência das crianças por espaços com cores variadas, tal como exposta por Burke e Grosvenor (2003, citado por Woolner et al., 2007). Além disto, a apreciação de cores como o amarelo e a aversão ao cinzento, coaduna com as conclusões de Pile (1997, citado por Woolner et al., 2007) que evidencia a propensão dos mais novos a cores fortes. A dimensão da cor do espaço foi associada a comportamentos adequados (2) - “Porque este aqui tem várias cores (...)” (razão apontada para o comportamento apropriado perante um questionamento explícito).

3. Espaço de refeições

Em termos de características do espaço de refeições, os contributos dos participantes constituíram 137 unidades de análise, circunscritas a aspetos mais (102) e menos (35)

apreciados. A sua conjugação com a exposição de comportamentos adequados (33) e inadequados (25) reuniu um conjunto de 58 unidades de análise.

Tabela 5

Categorias do espaço de refeições mediante características apreciadas e depreciadas e comportamentos apropriados e inapropriados

Categoria	Descrição	Características físicas		Comportamentos	
		Apreciadas	Depreciadas	Apropriados	Inapropriados
Configuração do espaço	Inclui referências acerca da dimensão, da disposição, do número de lugares ou alunos.	29	5	5	4
Janelas	Inclui referências acerca da presença ou ausência de janelas.	17	7	3	1
Mobiliário	Inclui referências face à dimensão, ao número, ao formato e à distância entre a mobília.	11	14	7	11
Equipamento	Inclui referências acerca da existência de televisão, cabides ou até extintores.	20	3	13	6
Cor e decoração	Inclui referências face à cor presente no espaço e no mobiliário e aos elementos decorativos.	25	6	5	2
Total		102	35	33	25

Configuração do espaço. Os participantes apreciaram a dimensão (15), a disposição (8) e o número de lugares e alunos (6) através de considerações como “Esta tem um espaço muito grande”, “(...) dá para sentar alguém à beira (...) dá para ficar juntos”, “(...) dava para fazer grupinhos”, “(...) dá para muita gente sentar”. Num estudo realizado por Mason (2020), no espaço de refeições, as crianças procuram sentar-se junto dos seus amigos e, desta forma, aproveitar o tempo de almoço para socializar. Tal coaduna com as justificações tecidas pelos participantes, que evidenciaram apreciar tanto uma disposição das mesas em fila como em grupos, pela possibilidade de socialização. A título de exemplo, “(...) dá para conversar enquanto estamos a comer”, “(...) esta porque podemos comer junto, falar juntos enquanto comemos”. Os aspetos mencionados como menos apreciados relacionaram-se com a dimensão (3), a disposição (1) e o número de lugares e alunos (1). Exemplificando, “(...) a que eu gosto menos é esta porque temos menos espaço”, “(...) eles só estão virados para uma coisa [fundo da cantina]”, “(...) tem poucos lugares”. Na relação com o comportamento, a dimensão (2), a disposição (2) e o número de lugares e alunos (1) foram associados a comportamentos adequados - “É porque elas [mesas] são pequenininhas e são mesas...

mesas calmas”, “Iam se portar melhor por estar ao lado da amiga”. Os comportamentos inapropriados foram interligados à dimensão (2), à disposição (1) e ao número de lugares e alunos (1) - “(...) [cantina] muito pequena” (dimensão reduzida enquanto gerador de comportamentos inadequados), “(...) também tem cadeiras aqui [frente a frente] então porque vai que eles podem conversar”, “(...) são seis pessoas e vai que são seis pessoas que se gostam muito e depois ficam a falar e se atrasam” (ato de conversar à mesa, potenciado pela disposição, foi descrito como inapropriado).

Janelas. A presença/ausência de janelas foi apreciada (17) - “(...) com janelas por causa da claridade e por causa do frio e do calor”, “(...) umas janelas grandes (...) têm uma vista linda” - e depreciada (7) - “(...) tem as janelas todas abertas e vai estar muita corrente de ar”, “Porque tem umas janelas pequenas”. Apenas um participante interligou a presença de janelas a comportamentos desadequados e três a comportamentos adequados (“Porque têm janelas e podem ver o arco-íris”, “(...) porque as janelas estão intactas”, indícios de um comportamento ajustado).

Mobiliário. Os participantes apreciaram a dimensão (2), o número (3), o formato (5) e a distância (1) da mobília. Exemplificando, referiram gostar de “(...) mesas muito grandes”, “(...) várias mesas”, “(...) mesas redondas”, “(...) podem falar aqui e depois a pessoa que está aqui também pode falar com a que está aqui” (proximidade das mesas permite estabelecer diálogo, o que foi apreciado). As características menos apreciadas associaram-se à dimensão (2), ao número (1), ao formato (10) e à distância (1) do mobiliário. A título de exemplo, referiram “(...) os tabuleiros podem ser grandes e nós não conseguimos ter muito espaço” (depreciação pelo difícil manuseamento e pelo espaço reduzido para os tabuleiros), “(...) [encosto das cadeiras] é redondo e vai picar ou magoar”, “(...) com as mesas um pouco juntas eles podem começar a colocar a cadeira para trás e podem [esbarrar nos colegas]” (proximidade das mesas pode gerar dificuldades na movimentação, o que foi depreciado). Quanto ao comportamento, a dimensão (1), o número (4) e a distância (2) associaram-se a comportamentos apropriados, pelo que “Porque o canto dele é muito grande e eles não vão [chatear-se]”, “(...) muitas mesas”, “(...) várias cadeiras de sobra”, “As mesas estão mais separadas”, “(...) as cadeiras estão um bocadinho afastadas” (variáveis apontadas como geradoras de atos ajustados). No caso de comportamentos inapropriados, referiram-se ao número (1), ao formato (3) e à distância (7) do mobiliário. A título de exemplo, “(...) por causa que se eles estiverem a correr e sem querer escorregar nisto aqui podem bater contra

a mesa e se magoarem”, “Aqui estão muito juntos”, “Quando é muito aproximadas e há uma aqui, depois outra aqui, e esta mesa podia se chatear com esta”, “Porque eles podiam arrastar as cadeiras e virar-se para os amigos e depois podiam cair” (a proximidade e o formato da mobília enquanto potenciadores de comportamentos desadequados). No que toca às justificações destes comportamentos, as crianças apontam especificidades associadas ao mobiliário, ainda que, de acordo com Todd e colaboradores (2002), resultem de uma grande dimensão do espaço e de uma elevada quantidade de alunos. A par do exposto, Nelson e Colvin (1996) apontam como estratégia de gestão do comportamento, a diminuição da densidade de alunos com, por exemplo, o aumento da distância entre mobiliário, no caso, entre as filas ou os grupos de mesas. Concomitantemente, os participantes apontam a proximidade do mobiliário como uma causa para o comportamento desadequado neste espaço.

Equipamento. Os participantes apreciaram a existência de televisão (15), cabides (3) e extintores (2). Exemplificando, referiram “(...) podem ver e comer. Comer com televisão, eu gosto!”, “Aqui dá para guardar as mochilas e os casacos”, “Eu gosto porque é protegida, porque tem extintores”. A presença de televisão (1), de cabides (1) e de extintores (1) também reuniu considerações depreciativas, pelo que, “(...) podiam se distrair quando estavam a comer”, “(...) eu não gosto muito porque tem aqui extintores e isso é mau sinal”. Na relação com o comportamento, a presença de extintores (1) e de televisão (12) foi associada a comportamentos adequados, segundo expressões como “(...) eles podem comer a ver televisão e eles não vão estar a gritar muito porque eles vão estar a ver televisão enquanto comem”. No caso de comportamentos indesejáveis, associou-se a presença de televisão (3) e de extintores (3). A título de exemplo, “(...) também podia ser má por causa que estavam o tempo todo a ver e não comiam”, “Eles podiam se distrair com a televisão”, “(...) as crianças que estão ao lado aqui podem mexer e vai que aquilo [extintor] cai”. A presença de televisão no espaço de refeições é considerada um fator de distração (Rêgo et al., 2019), ainda que, maioritariamente, apreciada pelos indivíduos (Paulino, 2022), o que se reproduz nas considerações dos participantes deste estudo. Acrescentaram, ainda, o facto deste equipamento inibir discussões e gritos no momento de refeição.

Cor e decoração. Os participantes reconheceram a cor presente no espaço (13), a cor da mobília (8) e os elementos decorativos (4) como aspetos apreciados. Assim, destacaram “Porque aqui tem azul e amarelo, eu gosto!”, “(...) porque adoro cadeiras coloridas”, “(...)

depois tem estes quadrados e é muito fixe”. A este respeito, Visser (2001) refere que espaços mal decorados podem suscitar uma vivência menos respeitosa por parte dos alunos. Pelo contrário, uma boa decoração, além de mais aprazível, inibe determinados atos perturbadores (Visser, 2001), o que coaduna com a apreciação dos participantes. Como características menos apreciadas, os participantes referiram aspetos ligados à cor presente no espaço (3) e na mobília (3) através de expressões como “(...) esta é um bocado escura, paredes escuras”, “(...) estas cadeiras não estão organizadas por cores”, “Esta tem as [cadeiras] pretas e não gosto de preto”. Neste seguimento, Pile (1997, citado por Woolner et al., 2007) sugere a utilização de cores fortes e quentes face a um público alvo mais novo, o que suporta a preferência dos participantes por cores como o amarelo e o azul e a sua aversão a cores menos vibrantes como o preto. Face ao comportamento, a cor presente no espaço (3) e na mobília (1) e os elementos decorativos (1) associaram-se a comportamentos apropriados. A título de exemplo, referiram “(...) é porque tem várias cores e as pessoas podem se organizar” (cor possibilita a organização no espaço e favorece um comportamento adequado). No caso de comportamentos inapropriados referiram aspetos ligados à cor da mobília (1) e aos elementos decorativos (1) - “(...) umas cadeiras aqui coloridas e vai que é a cor que gostam mais e ficam a conversar”, “distraem-se com coisas [aponta para parede]”.

4. Reflexões finais

Globalmente, é possível constatar que as crianças têm consciência das características ambientais de destaque num ambiente de ensino (Maxwell, 2000) e são capazes de refletir acerca destas e da sua influência no comportamento. O presente estudo corrobora esta ideia, tendo em conta as diversas considerações espontâneas dos participantes sobre diferentes aspetos físicos dos espaços escolares e respetivos comportamentos. Regista-se alguma variabilidade nas preferências espaciais das crianças, tendência descrita por Fitt (1974), ao enunciar particularidades individuais no uso do espaço, nomeadamente na quantidade e na forma de utilização. Importa, ainda, mencionar que os comentários tecidos pelas crianças, ao nível das características e dos comportamentos, nem sempre foram restritos a um único espaço ou fotografia, sendo que, muitas vezes, eram realizadas comparações entre os diferentes ambientes apresentados. Por exemplo, foram descritas características ausentes por referência a outras imagens ou até elencados aspetos presentes em dois ou mais espaços em simultâneo.

A cor constitui o único aspeto físico transversalmente mencionado acerca dos diferentes espaços escolares, seja pela sua apreciação ou depreciação, seja pela sua influência no comportamento. Neste ponto, os participantes evidenciaram a preferência por cores fortes e variadas, embora alguns tenham demonstrado o seu desagrado por tons demasiado fortes (e.g., amarelo) ou neutros (e.g., espaços acinzentados). Adicionalmente, apesar de ter sido necessário um questionamento explícito, a presença de janelas reuniu a apreciação de grande parte dos participantes, tanto na sala de aula como na cantina. Desta forma, evidenciaram a sua preferência por espaços interiores com janelas, considerando potencialidades como a vista para o exterior ou a ventilação do espaço, sendo também apresentadas desvantagens como o encandeamento, o sobreaquecimento ou o facto de ser um elemento distrator.

Excetuando estas categorias, as características e comportamentos reportados são indiscutivelmente distintos, o que vai ao encontro do referido por Wheatley e colaboradores (2009) acerca das especificidades dos diferentes ambientes educativos. Em termos de aspetos físicos preferenciais e comportamentos, no espaço de sala de aula, os participantes denotaram, de forma mais expressiva, a disposição do mobiliário e as exposições. Neste sentido, referiram a preferência pelos diversos tipos de disposição, consoante a tarefa a desempenhar e a possibilidade de socialização/discussão, associando-os a comportamentos adequados e inadequados (e.g., foco na tarefa ou propensão a conversas paralelas). Além disso, apreciaram e depreciaram a existência de exposições, por constituir um elemento de suporte na realização de atividades e, simultaneamente, um fator distrator, interligando este aspeto tanto a atos apropriados (e.g., autonomia na execução de tarefas) como inapropriados (e.g., falta de atenção). No caso do recreio, verificou-se, de forma mais notória, a apreciação e depreciação de características físicas como a dimensão, o material, a presença de estruturas e atividades desportivas e tradicionais e de parque infantil e a sua diversidade e número. Especificamente, os participantes apreciaram recreios com muito espaço, com pisos de borracha ou relva e com equipamentos variados associados a atividades como futebol, parque infantil ou a *macaca*, em detrimento de espaços exteriores exíguos, com piso de pedra e com poucas estruturas e atividades. Os comportamentos vigentes neste espaço foram relacionados, essencialmente, com a dimensão, o material, o parque infantil e ainda o número de estruturas e atividades. Ou seja, a ocorrência de atos satisfatórios foi associada a recreios com muito espaço, com materiais de impacto reduzido, com parque infantil e um número suficiente de equipamentos, sendo que, paralelamente, a existência de pouco espaço, de pisos de pedra e de parque infantil com equipamentos reduzidos foi encarada como fator potenciador de comportamentos inapropriados. Relativamente ao espaço de refeições, as

categorias mais apreciadas e depreciadas foram a dimensão do espaço, a disposição e o formato do mobiliário e a presença de televisão, sendo que, os participantes relevaram a presença de televisão e a distância entre o mobiliário como tendo mais influência no comportamento. Isto é, cantinas com grandes dimensões, com disposições em fila ou grupo e com televisão reuniram a apreciação dos participantes e, contrariamente, cantinas mais pequenas, sem televisão e com um formato de mobiliário potencialmente inseguro suscitaram comentários depreciativos. Ao nível comportamental, a presença de televisão foi descrita como uma forma de entretenimento e como um fator distrator, potenciando atos mais e menos satisfatórios. No caso da distância entre o mobiliário, os participantes argumentaram que, quanto mais próxima a mobília, maior a manifestação de comportamentos desadequados.

Finalmente, importa evidenciar a discrepância no tipo de comportamentos associados aos diferentes espaços, pelo que, no contexto de sala de aula, os participantes enunciaram a distração, a conversa e as deslocações indevidas como comportamentos desadequados. Cotton (1990) descreve-os como comportamentos de menor intensidade que são mais frequentes e interferem, essencialmente, com o tempo útil de instrução e atividades. A agressão e luta constituem os comportamentos mais frequentes, ainda que com pouca expressão (Baines et al., 2020), a ocorrer no recreio (Todd et al., 2002), aludidos pelos participantes deste estudo. No espaço de refeições, verifica-se uma congruência nos comportamentos desajustados veiculados pelos participantes e pela literatura, sendo referenciadas com mais regularidade movimentações indevidas, conversas e discussões (MacPherson et al., 1974).

Conclusão

Em jeito de conclusão, os espaços do recinto escolar assumem indiscutivelmente um papel central no processo educativo e desenvolvimento dos alunos (Botsoglou et al., 2019). De acordo com as considerações dos participantes, as suas especificidades físicas propiciam a manifestação de comportamentos apropriados ou inapropriados e são encaradas de forma mais ou menos apreciada, como referenciado por Diamantes (2002), Maxwell (2000) e Wheatley e colaboradores (2009). A cor destacou-se nos vários espaços escolares e a presença de janelas revelou-se um elemento bastante apreciado em ambientes interiores. Excetuando estas categorias, referir que, além das atividades distintas que aí são desenvolvidas (Wheatley et al., 2009), os contextos - sala de aula, recreio e espaço de refeições - são diferenciados em termos de características físicas preferenciais e da sua influência no comportamento. Assim, deve priorizar-se a criação de espaços educativos de suporte, atendendo às suas especificidades físicas, mas também, às expectativas, às perspetivas e às necessidades das crianças e de outros agentes educativos significativos, o que acarreta potenciais repercussões no comportamento (Botsoglou et al., 2019).

Limitações e Implicações

A seleção dos participantes e das fotografias constituem duas das limitações desta investigação, considerando a sua potencial influência nos resultados obtidos. Exemplificando, embora a literatura sugira a indiferença dos sujeitos face à presença de janelas no contexto de sala de aula (SER Project, 1965), as imagens selecionadas não as representavam explicitamente, o que pode ter limitado os comentários acerca deste aspeto. Além disto, os participantes, a frequentar um estabelecimento de ensino privado, beneficiam de espaços escolares apropriados (isto é, que cumprem os requisitos mínimos de iluminação, dimensão, acústica, entre outros), o que pode ter condicionado a discussão acerca de determinadas especificidades que consideram adquiridas. Adicionalmente, o facto de não ter existido um cálculo do acordo intercotadores, na elaboração e aplicação do sistema de categorias às entrevistas transcritas, constitui uma outra limitação desta investigação. No entanto, importa denotar que se procedeu à sua revisão e aos devidos esclarecimentos entre a autora do estudo e duas investigadoras experientes no domínio.

Em termos de implicações para a prática, esta investigação enfatiza a capacidade das crianças para comunicar as suas perceções e reflexões, nomeadamente acerca de aspetos físicos dos ambientes que frequentam e respetivos comportamentos (Baird, 2013; Chawla, 2001; Ferreira, 2019; Maxwell, 2000), o que impõem a necessidade de assumirem um papel ativo na investigação, na concetualização e na implementação de mudanças. Ademais, evidencia-se a importância de criar espaços educativos adequados aos estudantes, esteticamente aprazíveis e com um bom funcionamento em termos de estruturas, sendo que, as modificações a implementar devem ser específicas a cada contexto do recinto escolar (Costa et al., 2015). Neste seguimento, Costa e colaboradores (2015) referem que o ambiente físico da escola influencia as ações dos alunos, o que eleva a necessidade de atender a aspetos físicos no sentido de minimizar ou reforçar determinados atos. Assim, nomeadamente no contexto de sala de aula, a contenção de comportamentos inapropriados deve partir da previsão de eventos e contextos problemáticos, seguida da manipulação de variáveis físicas adjacentes, com o intuito de favorecer o ensino, atendendo às expectativas e necessidades dos alunos (Landrum et al., 2011). Os docentes devem reconhecer a influência dos espaços no processo educativo e, assim, incitar o ajuste de aspetos físicos às atividades a implementar, com recurso, por exemplo, a alterações na disposição do mobiliário (Kern & Clemens, 2007; Wheldall & Lam, 1987). Desta forma, importa instaurar uma configuração

do espaço congruente com o plano de atividades (Weinstein, 1979), devendo ser exploradas as várias configurações possíveis, em favor de uma melhor execução das tarefas, o que deve ser conteúdo alvo na formação da docência.

A investigação futura pode centrar-se no aprofundamento/exploração de outros aspetos inerentes ao fenómeno da indisciplina e ao próprio clima e ambiente escolar, nomeadamente preditores, momentos/contextos/eventos críticos e intervenientes, de forma a incitar a mudança com uma atuação sustentada, responsável, intencional e efetiva sobre o comportamento, atendendo aos diferentes agentes e ambientes educativos (Santos & Albuquerque, 2017). Além disso, considerando que a suscetibilidade a fatores ambientais diminui consoante a idade, a proeminência de determinadas variáveis pode desvanecer com o desenvolvimento (Weinstein, 1979). Assim, futuramente, propõe-se um estudo focado na exploração da perspectiva de alunos mais velhos, nomeadamente adolescentes, em matéria de características físicas preferenciais e a sua influência no comportamento. No seguimento deste estudo, poderia ser pertinente a exploração da perspectiva de um grupo de sujeitos mais alargado, no caso, obter considerações acerca de especificidades físicas e a sua influência no comportamento de uma amostra mais numerosa e, potencialmente, de um estabelecimento de ensino público, no sentido de identificar eventuais particularidades. Para finalizar, tendo em conta a disparidade de perspetivas de professores e alunos (Cothran et al., 2003), a recolha das considerações dos docentes relativamente aos espaços da escola e ao comportamento manifesto pode acarretar novas visões e variáveis a considerar.

Referências bibliográficas

- Baines, E., Blatchford, P., & Golding, K., (2020). Recess, breaktimes, and supervision. In S. Hupp, J. Jewel, & P. K. Smith (Eds.), *The Encyclopedia of Child and Adolescent Development* (Vol.6, pp.1-9). John Wiley & Sons, Inc. <http://doi.org/10.1002/9781119171492.wecad268>
- Baird, K. (2013). Exploring a methodology with young children: Reflections on using the mosaic and ecocultural approaches. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38(1), 35–40. <https://doi.org/10.1177/183693911303800107>
- Barrett, P. S., Zhang, Y., Davies, F., & Barrett, L. C. (2015). *Clever classrooms: Summary report of the HEAD project*. University of Salford. <https://salford-repository.worktribe.com/output/1414916/clever-classrooms-summary-report-of-the-head-project>
- Botsoglou, K., Beazidou, E., Kougioumtzidou, E., & Vlachou, M. (2019). Listening to children: using the ECERS-R and mosaic approach to improve learning environments: a case study. *Early Child Development and Care*, 189(4), 635-649. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1337006>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Castro, L. (1987). A escola, contexto de desenvolvimento pessoal. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 3, 13-26.
- Chawla, L. (2001). Significant life experiences revisited once again: Response to vol. 5(4) 'Five critical commentaries on significant life experience research in environmental

education'. *Environmental Education Research*, 7(4), 451–461.
<http://doi.org/10.1080/13504620120081313>

Collins, B. L. (1975). Windows and people: A literature survey: Psychological reaction to environments with and without windows. *National Bureau of Standards Building Science Series*, (70), 5-18. <https://doi.org/10.6028/nbs.bss.70>

Costa, A. R., Silva, S. M., & Fernandes, F. B. (2015). O envolvimento de jovens no ambiente construído da escola: Do espaço físico ao espaço educativo. *Educação, Sociedade & Culturas*, (44), 67-85. <https://doi.org/10.34626/esc.vi44.258>

Cothran, D. J., Kulinna, P. H., & Garrahy, D. A. (2003). "This is kind of giving a secret away...": Students' perspectives on effective class management. *Teaching and Teacher Education*, 19(4), 435-444. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(03\)00027-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00027-1)

Cotton, K. (1990). School wide and classroom discipline. *School improvement research series*, 5, 1-26.

Diamantes, T. (2002). Improving instruction in multicultural classes by using classroom-learning environments. *Journal of Instructional Psychology*, 29(4), 277-282.
<https://www.proquest.com/openview/a9a51ea508e0fd5668339b9e0e72ebdf/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2029838>

Dockett, S., & Perry, B. (2005). Researching with children: insights from the starting school research project. *Early Child Development and Care*, 175(6), 507–521.
<https://doi.org/10.1080/03004430500131312>

Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103-112. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_5

- Ferreira, A. S. P. (2019). *Participação em contexto pré-escolar: A perspectiva das crianças* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/123829>
- Fitt, S. (1974). The individual and his environment. *American Journal of Education*, 82(4), 617–620. <https://doi.org/10.1086/443156>
- Fullerton, E. K., & Guardino, C. (2010). Teacher and students' perceptions of a modified inclusion classroom environment. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(5), 1-16. <https://corescholar.libraries.wright.edu/ejie/vol2/iss5/6>
- Guardino, C., & Antia, S. D. (2012). Modifying the classroom environment to increase engagement and decrease disruption with students who are deaf or hard of hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(4), 518-533. <https://doi.org/10.1093/deafed/ens026>
- Guardino, C. A., & Fullerton, E. (2010). Changing behaviors by changing the classroom environment. *TEACHING Exceptional Children*, 42(6), 8–13. <https://doi.org/10.1177/004005991004200601>
- Kern, L., & Clemens, N. H. (2007). Antecedent strategies to promote appropriate classroom behavior. *Psychology in the Schools*, 44(1), 65–75. <https://doi.org/10.1002/pits.20206>
- Kuppens, S., Grietens, H., Onghena, P., Michiels, D., & Subramanian, S. V. (2008). Individual and classroom variables associated with relational aggression in elementary-school aged children: A multilevel analysis. *Journal of School Psychology*, 46(6), 639–660. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2008.06.005>

- Landrum, T. J., Scott, T. M., & Lingo, A. S. (2011). Classroom misbehavior is predictable and preventable. *Phi Delta Kappan*, 93(2), 30–34. <https://doi.org/10.1177/003172171109300207>
- Little, H., & Eager, D. (2010). Risk, challenge and safety: implications for play quality and playground design. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 497-513. <http://doi.org/10.1080/1350293X.2010.525949>
- Little, H., Sandseter, E. B. H., & Wyver, S. (2012). Early childhood teacher's beliefs about children's risky play in australia and norway. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(4), 300–316. <http://doi.org/10.2304/ciec.2012.13.4.300>
- MacPherson, E. M., Candee, B. L., & Hohman, R. J. (1974). A comparison of three methods of eliminating disruptive lunchroom behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 7(2), 287-297. <https://doi.org/10.1901/jaba.1974.7-287>
- Marques, A. R., Neto, C., & Pereira, B. O. (2001). Changes in school playground to reduce aggressive behaviour. In M. Martinez (Ed.), *Prevention and control of aggression and the Impact on its Victims* (pp. 137-145). Springer Science & Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4757-6238-9_16
- Mason, A. E. (2020). Children's perspectives on lunchtime practices: Connecting with others. *Journal of Occupational Science*, 28(3), 319-331. <https://doi.org/10.1080/14427591.2020.1771407>
- Matos, B. F., & Ribeiro, C. (2015). Prevenir a indisciplina e melhorar o comportamento de alunos em centros escolares. *Gestão e Desenvolvimento*, (23), 169-191. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2015.277>

- Maxwell, L. E. (2000). A safe and welcoming school: what students, teachers, and parents think. *Journal of Architectural and Planning Research*, 17(4), 271-282. <https://www.jstor.org/stable/43030548>
- Nelson, J. R., & Colvin, G. (1996). Designing supportive school environments. *Special services in school*, 11(1-2), 169-186. https://doi.org/10.1300/J008v11n01_05
- Paulino, D. F. M. (2022). *Caracterização do ambiente de refeição em contexto escolar: um estudo de caso* [Dissertação de mestrado, Escola Nacional de Saúde Pública da Universidade Nova de Lisboa]. Repositório Universidade Nova. <http://hdl.handle.net/10362/154119>
- Rêgo, C., Lopes, C., Durão, C., Pinto, E., Mansilha, H., Pereira da Silva, L., Nazareth, M., Graça, P., Ferreira, R., Lima, R. M., & Vale, S. (outubro, 2019). *Alimentação saudável dos 0 aos 6 anos – Linhas de orientação para profissionais e educadores*. Direção-Geral da Saúde. Ministério da Saúde. <https://www.dge.mec.pt/noticias/manual-alimentacao-saudavel-dos-0-aos-6-anos-linhas-de-orientacao-para-profissionais-e>
- Samuels, D. D., Swerdlik, M., & Margolis, H. (2001). The development and analysis of an elementary comprehensive lunchroom management program. *Education*, 101(2), 123-126.
- Santos, F. V., & Albuquerque, C. (2017). Gestão da indisciplina na dinâmica e organização escolar: estudo de alguns dos seus determinantes. *Gestão e Desenvolvimento*, (25), 243-264. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2017.394>
- School Environments Research Project (1965). *The effect of windowless classrooms on elementary school children: An environmental case study*. Architectural Research Laboratory, Department of Architecture, University of Michigan. <https://eric.ed.gov/?id=ED014847>

- Tanner, C. K. (2008). Effects of school design on student outcomes. *Journal of Educational Administration*, 47(3), 381-399. <https://doi.org/10.1108/09578230910955809>
- Todd, A., Haugen, L., Anderson, K., & Spriggs, M. (2002). Teaching recess: Low-cost efforts producing effective results. *Journal of positive Behavior Interventions*, 4(1), 46-52. <https://doi.org/10.1177/109830070200400108>
- Türnüklü, A., & Galton, M. (2001). Students' misbehaviours in turkish and english primary classrooms. *Educational Studies*, 27(3), 291-305. <https://doi.org/10.1080/03055690120076574>
- Visser, J. (2001). Aspects of physical provision for pupils with emotional and behavioural difficulties. *Support for Learning*, 16(2), 64-68. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.00190>
- Weinstein, C. S. (1979). The physical environment of the school: A review of the research. *Review of Educational Research*, 49(4), 577-610. <https://doi.org/10.3102/00346543049004577>
- Wheatley, R. K., West, R. P., Charlton, C. T., Sanders, R. B., Smith, T. G., & Taylor, M. J. (2009). Improving behavior through differential reinforcement: A praise note system for elementary school students. *Education and Treatment of Children*, 32(4), 551-571. <http://doi.org/10.1353/etc.0.0071>
- Wheldall, K., & Lam, Y. Y. (1987). Rows versus tables. II. The effects of two classroom seating arrangements on classroom disruption rate, on-task behaviour and teacher behaviour in three special school classes. *Educational Psychology*, 7(4), 303-312. <http://doi.org/10.1080/0144341870070405>

White, R., & Stoecklin, V. L. (1997). Creating outdoor play & learning environments. *Educational Resources Information Center*, 1-10.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED434484.pdf>

Woolner, P., Hall, E., Higgins, S., McCaughey, C., & Wall, K. (2007). A sound foundation? What we know about the impact of environments on learning and the implications for building schools for the future. *Oxford Review of Education*, 33(1), 47-70.
<https://doi.org/10.1080/03054980601094693>

Zifferblatt, S. M. (1972). Architecture and human behavior: Toward increased understanding of a functional relationship. *Educational Technology*, 12(8), 54-57.
<https://www.learntechlib.org/p/162724/>

Anexos

1. Anexo 1: Fotografias - sala de aula





2. Anexo 2: Fotografias - espaço de refeições





3. Anexo 3: Fotografias - recreio





4. Anexo 4: Assentimento

Declaração de Assentimento

Eu, _____, sei que os meus pais me autorizam a participar nesta entrevista realizada pela psicóloga estagiária Inês Ribeiro, para que possa concluir a sua formação. Sei que a entrevista será confidencial, o que quer dizer que aquilo que eu disser não será dito aos meus pais, nem a ninguém que me conheça. A entrevista irá ser gravada em áudio para facilitar o registo da informação e no final do ano, o ficheiro do áudio será destruído, para que mais ninguém vá ouvir a nossa conversa.

Eu compreendi o que me foi dito e aceito participar na entrevista a realizar pela psicóloga estagiária _____.

Porto, _____ de 2023

Assinatura: _____

5. Anexo 5: Consentimento informado

Consentimento Informado

Exmo(a). Sr(a). Encarregado(a) de Educação,

No âmbito da realização de uma dissertação de mestrado em Psicologia – área de Educação e Desenvolvimento Humano - na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, com a orientação da Professora Doutora Teresa Leal, venho solicitar a participação do(a) seu/sua educando(a) numa entrevista em pequeno grupo (3 elementos).

Trata-se de um trabalho de investigação qualitativa, cujo enfoque reside na recolha da perspetiva das crianças acerca das características físicas dos espaços no recinto escolar, tais como, a sala de aula, o recreio, a cantina, entre outros, e o seu impacto ao nível do comportamento e atitudes dos alunos.

A entrevista será gravada em áudio para facilitar o processo de registo da informação e será eliminada após a conclusão do trabalho e da sua avaliação.

Consentimento Informado

Compreendi a explicação que me foi facultada acerca do estudo que se tenciona realizar, nomeadamente os seus objetivos e método e autorizo a participação e o tratamento de dados do meu/minha educando(a).

Porto, _____ de 2023

Nome do educando(a): _____

Assinatura do encarregado(a) de educação: _____