

**MESTRADO**  
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

# **Perspetivas das crianças de 5 anos sobre os espaços em contexto pré-escolar**

Ana Filipa Silva Moreira

**M**

2024



**Universidade do Porto**  
**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação**

**PERSPETIVAS DAS CRIANÇAS DE 5 ANOS SOBRE OS ESPAÇOS EM  
CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR**

**Ana Filipa Silva Moreira**

Outubro, 2024

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*** e coorientada pela Professora Doutora ***Isabel Macedo Pinto*** (FPCEUP).

## AVISOS LEGAIS

O conteúdo desta dissertação reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações do/da autor/a 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, o/a autor/a 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. O/A autor/a declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

## Agradecimentos

À minha orientadora, Professora Doutora Teresa Leal, pela sua disponibilidade, sabedoria e orientação cuidadosa. Agradeço pela confiança que depositou em mim na realização deste trabalho. À minha coorientadora, Professora Doutora Isabel Macedo Pinto, pela partilha generosa de conhecimento e pelas valiosas contribuições que enriqueceram esta investigação.

Ao contexto de recolha de dados, em particular à Direção, às educadoras e à equipa do Serviço de Psicologia, pela abertura e colaboração. Às crianças, por me mostrarem o vosso pequeno (grande) mundo. Obrigada por me lembrarem a importância de um olhar curioso e imaginativo.

À minha família, por acreditarem em mim, pelos encorajamentos e motivação. Em particular, à minha mãe, por estar sempre do meu lado mesmo que, por vezes, fosse eu a não estar tão presente. O vosso amor e suporte foram essenciais para a conclusão deste trabalho.

Ao meu avô, que mesmo distante, sei que está muito orgulhoso do meu percurso. A sua memória e o seu exemplo de vida continuam a guiar-me.

Aos amigos que souberam ser amigos e que entenderam as minhas ausências. Obrigada por estarem sempre por perto, respeitarem os meus momentos de silêncio e celebrarem comigo as pequenas vitórias. Em especial, à minha amiga Dévora, por nunca me largar a mão e acompanhar cada passo da minha caminhada, por ouvir cada partilha e vibrar comigo em todas elas.

À minha família da FPCEUP, Joana, Andreia, Diana, Kika e Susana, por serem força, inspiração, e por darem significado ao conceito de amizade e solidariedade. Em especial, à Joana, por ter sido a minha luz nas fases mais escuras.

A ti, que chegaste nesta etapa final, mas tornas-te cada passo mais leve e especial. Obrigada por me fazeres sentir segura e apoiada.

Às minhas colegas de trabalho, pela compreensão, motivação e apoio constantes.

## Resumo

A organização dos espaços educativos tem um impacto direto nas aprendizagens e no bem-estar das crianças, influenciando as suas interações, autonomia e experiências (Perry et al., 2023). A presente investigação consiste num estudo de caso que explora as perspetivas de crianças de 5 anos sobre os espaços do contexto pré-escolar e como estes contribuem para as suas brincadeiras, aprendizagens e bem-estar. Deste modo, foram realizados dois estudos complementares.

O primeiro estudo procurou compreender, a partir do ponto de vista das educadoras, a organização, a dinâmica e o impacto dos espaços no desenvolvimento das crianças, bem como as pedagogias que sustentam essa organização. Através de entrevistas semiestruturadas a três educadoras, foi possível aferir que os espaços foram projetados para estimular o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças, oferecendo uma variedade de atividades formais e lúdicas.

O segundo estudo focou-se na perspetiva das crianças e teve como principal objetivo investigar os espaços – Sala de Atividades, ArtLab, GreenLab, MoveLab e SoundLab – que as crianças mais e menos apreciam. As entrevistas realizadas ( $n = 21$ ), com suporte das fotografias dos espaços, demonstraram que as crianças lhes atribuem diferentes significados, associando-os a momentos de brincadeira, aprendizagens e bem-estar. Enquanto a sala de atividades emergiu como o principal espaço de aprendizagem formal, espaços como o ArtLab e o GreenLab foram valorizados pelas suas oportunidades de brincadeira criativa e exploração sensorial, promovendo a autonomia e o bem-estar emocional.

Os resultados sublinham a importância de considerar as vozes das crianças na organização dos ambientes educativos, promovendo a criação de espaços diversificados e adaptados que favoreçam o seu desenvolvimento integral.

*Palavras-Chave:* Pré-escolar, Perspetivas das crianças, Espaços físicos, Aprendizagem, Brincadeira, Bem-estar.

## Abstract

The organization of educational spaces has a direct impact on children's learning and well-being, influencing their interactions, autonomy, and experiences (Perry et al., 2023). This research consists of a case study that explores the perspectives of 5-year-old children regarding the spaces in the preschool context and how these contribute to their play time, learning, and well-being. Thus, two complementary studies were conducted.

The first study aimed to understand, from the educators' point of view, the organization, dynamics, and impact of spaces on children's development, as well as the pedagogies that underpin this organization. Through semi-structured interviews with three educators, it was possible to ascertain that the spaces were designed to stimulate the cognitive and socio-emotional development of children, offering a variety of formal and playful activities.

The second study focused on the children's perspective and had the primary objective of investigating the spaces—Activity Room, ArtLab, GreenLab, MoveLab, and SoundLab—that children appreciate the most and the least. The interviews conducted (n = 21), supported by photographs of the spaces, demonstrated that children attribute different meanings to them, associating them with moments of play time, learning, and well-being. While the Activity Room emerged as the main space for formal learning, ArtLab and GreenLab were valued for their opportunities for creative play and sensory exploration, promoting autonomy and emotional well-being.

The results underscore the importance of considering children's voices in organizing educational environments, promoting the creation of diverse and adapted spaces that favor their integral development.

*Keywords:* Preschool, Children's perspectives, Physical spaces, Learning, Play time, Well-being.

## Résumé

L'organisation des espaces éducatifs a un impact direct sur l'apprentissage et le bien-être des enfants, influençant leurs interactions, leur autonomie et leurs expériences (Perry et al., 2023). La présente recherche consiste en une étude de cas qui explore les perspectives d'enfants de 5 ans sur les espaces du contexte préscolaire et comment ceux-ci contribuent à leurs jeux, apprentissages et bien-être. Ainsi, deux études complémentaires ont été réalisées.

La première étude visait à comprendre, du point de vue des éducatrices, l'organisation, la dynamique et l'impact des espaces sur le développement des enfants, ainsi que les pédagogies qui soutiennent cette organisation. À travers des entretiens semi-structurés avec trois éducatrices, il a été possible de constater que les espaces étaient conçus pour stimuler le développement cognitif et socio-émotionnel des enfants, offrant une variété d'activités formelles et ludiques.

La deuxième étude s'est concentrée sur la perspective des enfants et avait pour principal objectif d'enquêter sur les espaces — Salle d'Activités, ArtLab, GreenLab, MoveLab et SoundLab — que les enfants apprécient le plus et le moins. Les entretiens réalisés (n = 21), soutenus par des photographies des espaces, ont démontré que les enfants leur attribuent des significations différentes, les associant à des moments de jeu, d'apprentissage et de bien-être. Alors que la Salle d'Activités a émergé comme l'espace principal d'apprentissage formel, des espaces comme l'ArtLab et le GreenLab ont été valorisés pour leurs opportunités de jeu créatif et d'exploration sensorielle, favorisant l'autonomie et le bien-être émotionnel.

Les résultats soulignent l'importance de considérer les voix des enfants dans l'organisation des environnements éducatifs, favorisant la création d'espaces diversifiés et adaptés qui soutiennent leur développement intégral.

*Mots-clés:* Préscolaire, Perspectives des enfants, Espaces physiques, Apprentissage, Jeu, Bien-être.

## Índice

1. Introdução.....	1
2. Enquadramento Metodológico .....	5
3. Estudo 1: Educadoras .....	7
3.1. Objetivos do estudo .....	7
3.2. Participantes e contexto.....	7
3.3. Entrevistas .....	7
3.4. Procedimento de recolha de dados .....	7
3.5. Procedimento de análise de dados.....	8
3.6. Resultados .....	8
4. Estudo 2: Crianças.....	13
4.1. Objetivos do estudo .....	13
4.2. Participantes e contexto.....	13
4.3. Materiais.....	13
4.4. Entrevistas .....	14
4.5. Procedimento de recolha de dados .....	14
4.6. Procedimento de análise de dados.....	15
4.7. Resultados .....	15
5. Discussão.....	22
6. Conclusão .....	28
7. Limitações e implicações .....	29
8. Referências bibliográficas .....	31
9. Apêndices .....	36
9.1. Apêndice 1: Guião de entrevista às educadoras .....	36
9.2. Apêndice 2: Consentimento informado das educadoras .....	38
9.3. Apêndice 3: Fotografia Sala de Atividades.....	39
9.4. Apêndice 4: Fotografia ArtLab .....	40
9.5. Apêndice 5: Fotografia GreenLab.....	41

9.6.	Apêndice 6: Fotografia MoveLab .....	42
9.7.	Apêndice 7: Fotografia SoundLab .....	43
9.8.	Apêndice 8: Guião de entrevista às crianças .....	44
9.9.	Apêndice 9: Consentimentos informados dos Encarregados de Educação .....	45
9.10.	Apêndice 10: Declaração de Assentimento Crianças .....	46

## 1. Introdução

A organização dos espaços em contextos pré-escolares tem sido amplamente debatida na literatura como um fator crucial no desenvolvimento das crianças, não apenas a nível cognitivo, mas também social e emocional. Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender. Neste sentido, a reflexão sobre o espaço, materiais e sua organização é condição indispensável para evitar espaços que não são desafiadores para esta população (Ministério da Educação, 1997a). Um vasto corpo de estudos indica que os ambientes físicos podem influenciar diretamente as interações, as aprendizagens e o bem-estar das crianças, proporcionando oportunidades de exploração, autonomia e criatividade (Dudek, 2000). No contexto pré-escolar, os espaços não devem ser vistos apenas como locais onde se realizam atividades, mas como parte integrante do currículo e do processo educativo (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008). Para que a educação pré-escolar encontre as respostas mais adequadas à população que a frequenta, a organização do ambiente educativo deverá ter em conta diferentes níveis de interação e pautar-se por uma abordagem sistémica e ecológica (Ministério da Educação, 1997b). Deste modo, modelos do desenvolvimento e da socialização conceptualizam o desenvolvimento da criança como resultado da interação entre esta e as condições ambientais (Tietze & Rossbach, 1984, citado por Bairrão, 1990).

De acordo com o Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1999), o desenvolvimento humano é moldado por processos dinâmicos e recíprocos entre a pessoa e os múltiplos contextos em que ela está inserida. O contexto é visto como algo em constante mudança, que não só influencia a criança, mas também é influenciado por ela, criando uma relação interdependente e contínua de trocas e adaptações. Ao enfatizar os processos proximais, Bronfenbrenner e Morris (2006) defendem que são precisamente estas trocas ativas, dinâmicas, recíprocas e prolongadas no tempo, que a criança estabelece com as pessoas, objetos e símbolos que agem no seu contexto imediato, o principal motor de desenvolvimento. Neste sentido, o conceito de *affordances*<sup>1</sup>, proposto por Gibson (1979), complementa essa visão ao considerar a perceção que o indivíduo tem das características do ambiente, sendo que esta perceção não é passiva, mas ativa, e está orientada para a ação. Especificamente, as *affordances* referem-se às oportunidades de ação que o ambiente oferece

---

<sup>1</sup> Optamos por utilizar o termo em inglês, uma vez que não encontramos uma tradução precisa que transmita integralmente o seu significado no contexto académico e científico.

ao indivíduo, e ao que é percebido ou reconhecido pelo mesmo como realizável em relação às suas necessidades, interesses, motivações ou capacidades (Kyttä, 2002). De acordo com Kyttä (2004), a percepção das *affordances* evolui à medida que as crianças adquirem novas competências motoras e cognitivas, permitindo-lhes explorar de forma mais rica e diversificada as oportunidades que o ambiente oferece. À medida que as crianças interagem com o ambiente, novas *affordances* podem ser descobertas, e estas, por sua vez, geram novas ações, criando um ciclo contínuo de exploração e aprendizagem. Esta abordagem oferece, assim, uma perspectiva funcional e transacional do desenvolvimento, em que a criança é vista como um agente ativo na descoberta e compreensão das propriedades do seu meio (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Os espaços pedagógicos podem ser estruturados de forma a favorecer diferentes formas de brincadeira, interação e aprendizagem, alinhando-se com as necessidades e interesses das crianças. De acordo com as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)*, o espaço deve ser organizado de modo a permitir a exploração, a experimentação e a expressão criativa, respeitando os ritmos e as preferências individuais das crianças (Lopes da Silva et al., 2016). O conceito de espaço educativo vai além do seu uso funcional, pois também influencia as emoções e a autorregulação das crianças, contribuindo para um maior envolvimento e motivação no processo de aprendizagem (Malone, 2008). Por exemplo, espaços ao ar livre, como jardins e áreas de exploração da natureza e de movimento, têm sido destacados pela sua capacidade de promover sensações de bem-estar e liberdade, enquanto estimulam a curiosidade natural das crianças (Maynard & Waters, 2007). Os espaços exteriores são considerados espaços cheios de potencialidades, sendo que constituem também um contexto importante para a interação e as relações entre pares (Ladd & Coleman, 2010), enriquecendo e diversificando as oportunidades de aprendizagem. O espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (e.g., pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água) que, por sua vez, podem ser trazidos para a sala e ser objeto de outras explorações e utilizações. É ainda um espaço em que as crianças têm oportunidade de desenvolver atividades físicas (e.g., correr, saltar, trepar, jogar à bola, fazer diferentes tipos de jogos de regras), num ambiente de ar livre (Lopes da Silva et al., 2016).

A organização do espaço escolar deve alinhar-se às diferentes abordagens curriculares que orientam a prática pedagógica nas instituições de ensino. Modelos como a abordagem Montessori (Aljabreen, 2020), desenvolvida em Roma no início dos anos 1900 pela médica Maria Montessori, enfatizam a autonomia e a escolha da criança, promovendo ambientes que possibilitam a exploração independente. O papel do educador na abordagem Montessori é o de

orientador, facilitando a aprendizagem sem intervenção direta, promovendo a autonomia e a autodisciplina nas crianças. Como refere Edwards (2002), o educador deve “ajudar e encorajar as crianças, permitindo-lhes desenvolver confiança e disciplina interior, intervindo cada vez menos à medida que a criança cresce e se torna mais independente” (pp. 7–8). Já a Pedagogia Waldorf, fundada em 1919, na Alemanha, pelo filósofo Rudolf Steiner, valoriza a conexão com a natureza e a criatividade, incentivando espaços ao ar livre e atividades artísticas (Aljabreen, 2020; Lopes da Silva et al., 2016). Com um “currículo integrado prático, artístico e ao ar livre” (Deluca & Hughes, 2014, p. 443), as crianças na abordagem Waldorf têm a oportunidade de experimentar um desenvolvimento harmonioso, tanto físico quanto espiritual. Adicionalmente, a abordagem Reggio Emilia, fundada por Loris Malaguzzi após a Segunda Guerra Mundial, em Itália, destaca a importância do espaço como um "terceiro educador" (Aljabreen, 2020). Nesse modelo, o espaço é projetado para ser acolhedor, esteticamente agradável e repleto de recursos que provocam a curiosidade e a investigação das crianças. O espaço deve ser flexível e adaptável às necessidades das crianças e educadores, permitindo que os próprios protagonistas – as crianças – moldem o ambiente à medida que constroem o seu conhecimento (Araújo, 2017; Oliveira-Formosinho, 1996). A estética dos ambientes Reggio Emilia é fundamental, com cores neutras, mobiliário artesanal e elementos naturais, concebidos para criar um ambiente harmonioso que promova o bem-estar e a criatividade. As crianças são incentivadas a usar "palavras, movimento, desenho, pintura, construção, escultura, jogo de sombras, colagem, jogo dramático, música", entre outras formas de expressão, para partilhar os seus pensamentos e emoções (Edwards, 2002, p. 6). No coração da pedagogia Reggio Emilia está a crença numa criança competente, crítica e ativa, capaz de moldar o seu próprio processo de aprendizagem.

Nota-se, assim, uma crescente valorização da importância de ambientes que possibilitem a autonomia das crianças, permitindo-lhes decidir onde, com quem e como desejam brincar e aprender. A organização do espaço escolar deve, então, favorecer escolhas e promover a capacidade de auto-organização das crianças, fatores essenciais para o desenvolvimento da independência e da confiança em si mesmas (Dudek, 2000; White, 2015).

Dado que a criança está numa fase de conhecer, experimentar, descobrir o mundo e a si mesma, é importante assegurar também a riqueza e diversidade de estímulos ao nível do espaço. Como tal, este deve abrir horizontes e não limitar a curiosidade da criança. Deve proporcionar o contacto com diversos materiais - móveis, fixos, duros, moles -, assegurar uma riqueza arquitetónica através de superfícies de diversas texturas, lugares para subir e descer, diferentes planos, entre outros, e ainda utilizar o estético como um estímulo para o desenvolvimento cognitivo e artístico da criança. Muito relacionado com o critério anterior está o facto de o

espaço dar azo à iniciativa da criança. Deve não só estimular a sua curiosidade e apelar à ação e experiência como também transmitir-lhes a segurança e confiança para as mesmas. Esta iniciativa, em crianças do pré-escolar, passa pela experiência através dos sentidos e do movimento, devendo o espaço possuir materiais manipuláveis e com diversas opções de utilização, como areia, água, barro, entre outros.

De um modo geral, a organização do espaço físico e dos materiais “deverá refletir a crença na competência participativa da criança e criar múltiplas oportunidades para o seu bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 93).

Finalmente, a escuta ativa das crianças e o reconhecimento das suas percepções sobre os espaços que habitam são fundamentais para a construção de ambientes mais inclusivos e ajustados às suas necessidades. Katz (1998) destaca que todas as perspetivas — incluindo as das crianças, famílias e investigadores — contribuem para uma melhor compreensão da qualidade no contexto pré-escolar. No entanto, a investigação tem tradicionalmente dado maior enfoque à perspetiva do investigador, seguida da perspetiva dos familiares e educadoras, enquanto a visão das crianças tem sido menos explorada (Ceglowski & Bacigalupa, 2002). Esta lacuna limita a compreensão mais aprofundada da qualidade nos contextos pré-escolares. Torna-se, portanto, essencial ouvir as crianças, entendendo a escuta ativa não como um processo passivo, mas como uma interação entre o adulto e a criança, visando compreender o significado que a criança atribui ao que a rodeia (Clark, 2005). A subvalorização da perspetiva infantil pode estar associada à dificuldade em saber como ouvir as crianças de forma eficaz, o que tem levado à escassez de investigação focada nessa perspetiva (Clark, 2005). Por conseguinte, metodologias que valorizem a voz das crianças, como as entrevistas, são indispensáveis para obter insights valiosos sobre como os espaços são vividos e sentidos por elas e ajustar de forma mais consciente o desenho dos ambientes educativos (Cameron & Pomeroy, 2019).

A presente investigação propõe-se explorar as perspetivas das crianças de 5 anos relativamente aos diferentes espaços do contexto pré-escolar e como esses contribuem para as suas brincadeiras, aprendizagens e bem-estar. Ao centrar-se na perspetiva das crianças, esta investigação visa preencher a lacuna identificada anteriormente. Por meio de entrevistas individuais, será possível recolher dados diretamente da experiência das crianças, proporcionando uma compreensão mais profunda da relação entre as características dos espaços físicos e o desenvolvimento e bem-estar geral das mesmas.

## 2. Enquadramento Metodológico

O presente estudo consiste num estudo de caso, desenvolvido num estabelecimento escolar privado localizado no distrito do Porto, que abrange os vários ciclos de ensino, desde a creche até ao ensino secundário. A escolha deste contexto deveu-se, por um lado, ao facto de este ter sido o local de estágio, o que facilitou o acesso e a colaboração por parte da instituição, e, por outro lado, ao nosso interesse em explorar as características pedagógicas e organizacionais específicas que marcam o contexto pré-escolar deste estabelecimento educativo.

De acordo com a informação da própria instituição, o espaço é organizado por diferentes áreas de interesse, respeitando as diversas necessidades das crianças. Para além da Sala de Atividades, as crianças têm à sua disposição diferentes espaços - ArtLab, GreenLab, SoundLab e MoveLab - que espelham e preconizam as seguintes abordagens curriculares e pedagógicas: Montessori, Reggio Emilia e Pedagogia Waldorf. O ArtLab é um laboratório onde as crianças têm a oportunidade de se envolver em atividades artísticas e científicas, utilizando materiais naturais e explorando diferentes técnicas de pintura, construção e experimentação, promovendo a expressão criativa e o pensamento crítico através da curiosidade e exploração. O GreenLab promove o contacto com a natureza e atividades ao ar livre, incentivando o desenvolvimento sensorial, motor e criativo das crianças. Com uma ampla área de exploração, permite que as crianças corram livremente e interajam com elementos naturais e estruturas como escorregas, baloiços e uma cozinha de lama. O MoveLab é um espaço dedicado à prática de educação física e jogos de movimento onde as crianças têm oportunidade de movimento e exploração livre do seu corpo em interação com os seus pares. Trata-se de um amplo espaço enriquecido com diversos materiais de motricidade como bolas, arcos, túneis, banco sueco, espaldares, colchões e pinos. Por fim, o SoundLab, é um espaço que oferece experiências sonoras e musicais diversificadas onde ritmos e melodias se associam à dança e ao teatro com recurso a instrumentos, técnicas de expressão dramática e corporal.<sup>2</sup>

A especificidade deste contexto, nomeadamente a existência de uma multiplicidade de espaços específicos usados no dia a dia pelas crianças, mereceu a nossa atenção, e pareceu-nos um contexto de investigação adequado na ótica dos pressupostos teóricos apresentados. Neste seguimento, e a fim de termos uma compreensão mais profunda, pareceu-nos importante obter

---

<sup>2</sup> A informação foi extraída de um documento oficial da instituição, o qual não será referenciado nesta dissertação por motivos de confidencialidade.

informações diretamente das educadoras. Com essa informação, foi possível delinear o segundo estudo.

Numa fase inicial, foi necessário refletir sobre a adequação e pertinência das técnicas de recolha e de análise de dados aos objetivos anteriormente traçados (Batista et al., 2021). As entrevistas são particularmente úteis na investigação qualitativa pois permitem “aceder à forma como os participantes observam determinado tipo de fenómeno, o que sentem e pensam sobre ele” (Hastie & Hay, 2012, p. 19).

Segundo Estrela (1994), as entrevistas consistem “na recolha de dados de opinião que permitem não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspetos, os intervenientes do processo” (p. 342). Posto isto, a entrevista permite alargar a perceção da perspetiva do entrevistado, permitindo analisar o seu quadro conceptual e as motivações que justificam a sua resposta. O tipo de entrevista mais utilizada na investigação qualitativa é a semiestruturada (Flick, 2005) que, apesar de ter um guião prévio que estrutura os conteúdos a ser abordados, admite flexibilidade suficiente para explorar o mundo do entrevistado através de uma relação de conversação. Uma entrevista deste tipo não só permite reorientar o guião da entrevista em função das verbalizações e reações dos entrevistados (Bodgan & Biklen, 1994), como possibilita uma abordagem crescente focada na promoção do conforto na relação. Em particular, quando aplicada a crianças, possibilita que as mesmas expressem as suas perspetivas de forma variada, inclusive por meio de ações, pausas, silêncios, linguagem corporal, olhares e movimento, fornecendo ao adulto formas de observar e ouvir (Wall et al., 2019, citado por Perry et al., 2023). Na entrevista com crianças, o papel do entrevistador é ainda mais crucial: é importante solicitar esclarecimentos quando as respostas não são claras, ouvir mais do que falar, ser tolerante com os silêncios e prestar atenção à comunicação não verbal (Hastie & Hay, 2012).

Neste sentido, num primeiro momento, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas a três educadoras do colégio que, posteriormente, orientaram o desenvolvimento do guião de entrevista das crianças. Esta técnica permitiu captar tanto as perspetivas pedagógicas das profissionais como as vivências e preferências das crianças nos diferentes espaços educativos.

De seguida, será apresentada uma descrição detalhada do processo metodológico utilizado em cada um dos estudos e respetivos resultados.

### **3. Estudo 1: Educadoras**

#### **3.1. Objetivos do estudo**

O primeiro estudo visa compreender, a partir do ponto de vista das educadoras, a organização, a dinâmica e o impacto dos espaços no desenvolvimento das crianças, bem como as pedagogias que sustentam essa organização.

#### **3.2. Participantes e contexto**

Neste estudo, participaram três educadoras do contexto pré-escolar: uma educadora da sala dos 4 anos, uma educadora da sala dos 2 anos, que também exerce funções como coordenadora do contexto pré-escolar e, por fim, a coordenadora, que é igualmente educadora da sala dos 5 anos. Com idades compreendidas entre os 40 e os 43 anos, todas as educadoras possuem uma sólida experiência profissional. A primeira contando com 15 anos de serviço e as restantes com 19. É importante referir que todos esses anos de experiência foram dedicados exclusivamente à mesma instituição.

#### **3.3. Entrevistas**

A entrevista realizada às educadoras visava perceber os propósitos e intenções que se pretende alcançar com a abordagem educacional adotada pela instituição de ensino em questão, conhecer a organização dos diferentes espaços do contexto pré-escolar e as pedagogias subjacentes, compreender a funcionalidade e dinâmica dos espaços na rotina das crianças e das educadoras, identificar os espaços que despertam um maior interesse e envolvimento por parte das crianças e, por fim, perceber o impacto da sua organização no desenvolvimento e bem-estar das mesmas. O guião de entrevista utilizado nestas entrevistas está apresentado no Apêndice 1.

#### **3.4. Procedimento de recolha de dados**

Num primeiro momento, foi efetuado um pedido formal ao Conselho Pedagógico da instituição para realização do estudo junto de algumas das suas educadoras e crianças. Neste sentido, após a obtenção dos consentimentos informados das educadoras (ver Apêndice 2), procedeu-se à realização de três entrevistas nos dias 2 e 4 de abril.

### 3.5. Procedimento de análise de dados

Após transcrição *verbatim* das entrevistas realizadas no primeiro estudo, os dados foram analisados com recurso a uma análise de conteúdo temática (Braun & Clarke, 2006). Foram estabelecidas cinco categorias principais e respetivas subcategorias – *Objetivos dos espaços*, que inclui as subcategorias *Modelos Curriculares e Materiais*; *Organização dos espaços*; *Funcionalidade dos espaços*, subdividida em *Dinâmica*, *Atividades e Processo de adaptação*; *Interesses e Impacto*.

### 3.6. Resultados

Descrevem-se, de seguida, as categorias que surgiram da análise das entrevistas realizadas às educadoras.

#### Quadro 1

*Categorias e subcategorias após análise da entrevista às educadoras*

Categoria	Subcategoria	Descrição
Objetivos dos espaços		Propósitos e intenções que se pretende alcançar com a abordagem educacional adotada.
Organização dos espaços	Modelos curriculares	Abordagens curriculares e pedagógicas que estão na base da organização dos diferentes espaços.
	Materiais	Variedade de materiais à disposição nos diferentes espaços.
Funcionalidade dos espaços	Dinâmica	Planeamento de horário e rotinas criadas nos diferentes espaços.
	Atividades	Experiências lúdicas e educativas realizadas pelas crianças nos diferentes espaços.
	Processo de adaptação	Experiências de adaptação às práticas e rotinas dos diferentes espaços.
Interesses		Espaços que despertam um maior interesse e envolvimento por parte das crianças.
Impacto		Benefícios e progressos observados no desenvolvimento das crianças na interação com os diferentes espaços.

No que se refere ao primeiro objetivo destas entrevistas - perceber os propósitos e intenções que se pretende alcançar com a abordagem educacional adotada pelo colégio - as educadoras referem que os principais *Objetivos dos espaços* são diversificar as aprendizagens das crianças, oferecendo-lhes oportunidades de exploração e descoberta fora da Sala de

Atividades. Estes espaços proporcionam novas dinâmicas e experiências sensoriais, permitindo às crianças o contacto com diversos materiais e promovendo a adaptabilidade a diferentes contextos – “(...) possibilita que as crianças saiam do meio em que geralmente estão inseridas e que sejam um bocadinho mais flexíveis a aceitar novos materiais, novos espaços, e que se saibam ajustar a estes.”.

Em relação ao segundo objetivo – conhecer a organização dos diferentes espaços do contexto pré-escolar e as pedagogias subjacentes – surgiu a categoria *Organização dos espaços* e, conseqüentemente, duas subcategorias – *Modelos Curriculares e Materiais*.

*Modelos Curriculares.* As educadoras confirmam que a organização dos diferentes espaços se baseia em diversas abordagens curriculares e pedagógicas, refletindo uma filosofia eclética. Entre os modelos curriculares adotados estão Reggio Emilia, Montessori, o Movimento da Escola Moderna, sendo integradas ainda práticas da Florest School e da Pedagogia Waldorf – “(...) o GreenLab, mais característico da Florest School e da Pedagogia Waldorf.”. Reggio Emilia é valorizada pela sua abordagem aberta e pela exploração das “100 linguagens da criança,” enquanto Montessori é apreciada pela estrutura e autonomia que oferece às crianças, apesar da sua rigidez - “E teres uma escola, um pré-escolar, só Maria Montessori, eu acho que é impossível (...) Porque aquilo é tudo muito estruturado.”. Segundo as educadoras, o colégio não segue uma única metodologia, mas sim uma fusão de várias, estando os espaços ajustados às potencialidades de cada metodologia - “A nível de filosofia educacional, nós não seguimos uma única metodologia, acreditamos que todas elas têm inúmeras vantagens.”. As educadoras destacam como as diferentes abordagens curriculares são integradas e aplicadas nos espaços, adaptando-se às necessidades de aprendizagem das crianças. A pedagogia Reggio Emilia (Aljabreen, 2020), por exemplo, valoriza a liberdade e a criatividade, permitindo que as crianças explorem um tema de formas variadas - (...) duas crianças podem fazer, no mesmo espaço, a exploração do mesmo tema de forma diferente. Umas estarem a fazer na pintura, no desenho, na exploração da pintura de vidro, e outras podem estar a fazer um jogo de raciocínio lógico ou matemático (...) nós podemos trabalhar tudo de forma diferente e com materiais diferentes.”, “A nível de Reggio Emilia, temos aqui as transparências, a caixa de luzes (...) também tem várias técnicas pictóricas para eles fazerem de diferentes maneiras, não só pintar a folha, mas no cavalete, no vidro, pintar em simetria...”. A abordagem Montessori (Aljabreen, 2020), com foco na autonomia, oferece materiais estruturados com objetivos claros, promovendo a autoavaliação das crianças – “Ou seja, são materiais rígidos e jogos em que o objetivo é aquele. Portanto, é aí que está a autonomia da criança, é atingir o objetivo da forma que consegue.”, “Montessori, tens muito ali os jogos porque Montessori pressupõe a

autocorreção, ou seja, a criança consegue explorar o jogo sem a supervisão do adulto porque o próprio recurso lhe dá o feedback.”. O Movimento da Escola Moderna e a Pedagogia Waldorf, por sua vez, destacam-se pela flexibilidade e pelo uso de elementos naturais, oferecendo atividades artísticas e construtivas que permitem às crianças reconstruir a sua aprendizagem de forma mais pessoal e significativa – “Eles podem aprender a escrever as letras com um papel e um lápis, mas é diferente e trabalham também a motricidade fina.”.

*Materiais.* As educadoras destacam a ampla variedade de materiais disponíveis nos diferentes espaços, que inclui areia colorida, formas geométricas, números, transparências e materiais de desperdício, como palhinhas e rodela de madeira, reutilizados em projetos criativos e jogos – “(...) Caixa de areia, a caixa de luz, os diferentes materiais que estas caixas, por exemplo, têm.”. Além disso, recursos científicos como microscópios, lupas, corantes e bicarbonato de sódio são empregados em experiências e explorações sensoriais, assim como materiais complementares, como acetatos e espuma de barbear, que permitem ampliar as possibilidades de exploração e criatividade. Estão igualmente disponíveis objetos naturais, como “pedrinhas, feijões, pauzinhos, conchas (...) além das panelinhas e das cozinhas de lama.”.

Relativamente ao terceiro objetivo - compreender a funcionalidade e dinâmica dos espaços na rotina das crianças e das educadoras – emergiu a categoria principal *Funcionalidade dos espaços* bem como três subcategorias – *Dinâmica, Atividades e Processo de adaptação*.

*Dinâmica.* As educadoras explicam que o planeamento da utilização dos diferentes espaços segue uma tabela online, onde cada educadora pode reservar semanalmente o espaço ou as áreas do mesmo que deseja utilizar. Normalmente, estes espaços são utilizados por pequenos grupos ou metade da turma o que, segundo as educadoras, potencia uma maior exploração e envolvimento das crianças – “Nós optamos quase todos por ir em pequeno grupo.”. Esta organização permite também o uso simultâneo dos diferentes espaços por várias turmas, facilitando interações entre crianças de diferentes idades - “Houve uma vez, por exemplo, que eu me lembro que estávamos três turmas. Estávamos oito de cada sala.”. Embora exista um planeamento semanal estruturado, há espaço para momentos de brincadeira espontânea. Além disso, as crianças já estão habituadas à rotina de saírem da Sala de Atividades e usufruírem dos outros espaços, participando ativamente neste processo ao sugerirem atividades, especialmente nos grupos dos quatro e dos cinco anos – “Muitas das ideias da planificação são criadas por eles.”.

*Atividades.* As participantes referem que as atividades realizadas pelas crianças nos diferentes espaços são muito diversas. Nestes laboratórios, elas exploram a linguagem, a matemática, as ciências e o jogo simbólico, criam construções elaboradas com cortiça, paus e

pedrinhas, desenvolvem experiências científicas, praticam jogos, fazem e pintam desenhos, brincam com a terra e com a areia, fazem lama, preparam “alimentos” com elementos naturais, criam figuras ou formas como letras e números usando paus de carpinteiro – “ (...) trouxe areia colorida, pus num tabuleiro e estivemos a misturar as cores, e eles viam que a junção das cores originava outra cor.”, “(...) às vezes com uma rodela de cortiça, eles montam ali uma estrutura super elaborada de alguma coisa que nós propomos.”, “(...) fazem construções para pendurar na árvore, eles levam os tapetes e sentam-se lá e estão lá a explorar os jogos, fazem contagens, fazem adições...”, “Ligar a mangueira, fazer lama com terra, fazer sopas e andarem lá todos sujos.”. Para além disso, ouvem histórias, aprendem músicas, danças e praticam ginástica.

*Processo de adaptação.* As educadoras reconhecem que a adaptação às práticas e rotinas dos diferentes espaços, embora inicialmente desafiante, tornou-se agora algo natural e indispensável no dia a dia das mesmas e das crianças - “No início foi um bocadinho stressante porque ninguém estava habituado, então sentimos mesmo a necessidade de ir utilizar esses espaços. Mas agora acho que as coisas são feitas de uma forma mais equilibrada e isso também se reflete depois nas crianças.”. Embora possa ser uma rotina exigente, as educadoras destacam a importância da flexibilidade e criatividade das mesmas, sublinhando que a preparação pedagógica é um aspeto crucial para o bom funcionamento destes espaços - “Acho que o contexto ajuda, mas acho que o contexto não faz a pedagogia. Se o adulto não preparar, é igual ter lá o espaço ou não.”.

O quarto objetivo – identificar os espaços que despertam um maior interesse e envolvimento por parte das crianças – resultou na categoria *Interesses*. As educadoras concordam unanimemente que o ArtLab e o GreenLab são os espaços que mais atraem e envolvem as crianças e as próprias - “Eles gostam muito de ir para o GreenLab, principalmente os mais pequenos, mas, por outro lado, também gostam do ArtLab.”, “O ArtLab (...) Eu gosto muito e acho que este é um espaço muito rico.”, “E é engraçado que no momento da assembleia semanal, as atividades que se calhar surgem mais em primeiro lugar são as realizadas nestes espaços.”. Ambos os espaços são apreciados pela oferta diversificada de materiais, pela oportunidade de exploração e pela participação em diferentes atividades sensoriais, sendo que o GreenLab se destaca adicionalmente pelo contacto com o exterior e com elementos naturais – “Acho que o ArtLab e o GreenLab são aqueles que lhes dão coisas mais diferentes.”. As educadoras acreditam que o interesse por estes espaços também se deve ao tempo que lhes é concedido para usufruírem dos mesmos e ao facto de as atividades serem realizadas, maioritariamente, em pequenos grupos - “Mas eu acho que o que eles gostam, especialmente,

é ter tempo para explorar, de haver material para todas as crianças, porque é diferente irmos fazer uma atividade com 25 ou com 10 de cada vez.”.

Por fim, o último objetivo das entrevistas - perceber o impacto da organização dos espaços no desenvolvimento e bem-estar das crianças – deu origem à categoria principal *Impacto*. As participantes destacam vários impactos positivos dos diferentes espaços no desenvolvimento das crianças. O ArtLab e o GreenLab são particularmente valorizados por proporcionarem uma rica variedade de experiências e estímulos – “Tudo são janelas de oportunidades. Ou seja, quanto mais tu deres a explorar, quanto mais vivências tu proporcionares, quanto mais atividades eles possam desenvolver com diferentes materiais, em diferentes contextos, com diferentes interações, tudo vai contribuir para o desenvolvimento deles (...) Este sentido de polivalência.”. De um modo geral, os diferentes laboratórios permitem às crianças explorar com maior autonomia, o que contribui significativamente para o desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico – “No fundo, são crianças criativas, autónomas, responsáveis (...) até a nível, por exemplo, da arrumação.”. A autonomia é fomentada pela liberdade para experimentar e criar, assumindo o adulto o papel de orientador - “Nestes espaços nós conseguimos ter um papel mais orientador e observador e acho que potencia muito a autonomia deles na aprendizagem.”. Isto facilita a descoberta e o desenvolvimento de novas competências, como a motricidade fina e a capacidade de resolução de problemas – “E é muito engraçado ver o crescimento deles na manipulação mediante o que vão fazer.”, “No último grupo que eu tive, eu tinha meninos com muitas dificuldades a nível de motricidade fina. Não sabiam pegar num lápis, então eu comecei por aí. Antes de saberem pegar num lápis, vamos lá para fora. Fomos com a areia, fomos desenhar com o dedo, foram mexer em terra...”. A utilização destes espaços por pequenos grupos proporciona, também, mais tempo e atenção individualizada, o que enriquece a experiência de aprendizagem - “Nós optamos quase todos por ir em pequeno grupo. Permite dar mais atenção, permite que a exploração seja diferente, que eles tenham mais tempo.”. Crianças com necessidades especiais, como dificuldades de atenção ou Perturbação do Espectro do Autismo, beneficiam particularmente da dinâmica e estrutura destes espaços - “Ele tem mesmo muita energia e dificuldade em se controlar e o que eu noto é que no GreenLab, quando ele está a mexer na terra, por exemplo, ele fica muito mais calmo.”, “É ele ter a possibilidade também de estar menos gente no próprio espaço e ter um bocadinho mais a atenção do adulto.”. Além disso, estes laboratórios permitem uma maior interação e partilha entre as crianças, o que é crucial para o desenvolvimento socioemocional das mesmas - “Permite também muita interação e partilha das descobertas entre eles.”.

## 4. Estudo 2: Crianças

### 4.1. Objetivos do estudo

O segundo estudo focou-se na perspectiva das crianças e teve como principais objetivos investigar de entre os espaços existentes neste contexto – Sala de Atividades, ArtLab, GreenLab, MoveLab e SoundLab – aqueles que as crianças mais e menos apreciam, e explorar o contributo desses espaços para as suas brincadeiras, aprendizagens e bem-estar.

### 4.2. Participantes e contexto

Neste estudo participaram 21 crianças (62% do sexo feminino) a frequentar o ensino pré-escolar da instituição privada, com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos. No caso, foi selecionada uma amostra por conveniência.

#### Tabela 1

*Distribuição dos participantes por sexo e idade*

Sexo	Idade		Total
	5 anos	6 anos	
Feminino	10	3	13
Masculino	6	2	8
Total	16	5	21

### 4.3. Materiais

Os materiais indispensáveis à recolha de dados foram previamente preparados. Com o intuito de apoiar o guião da entrevista às crianças, procedeu-se à realização e seleção de fotografias dos espaços do contexto pré-escolar. A seleção centrou-se em cinco espaços do contexto educativo: Sala de Atividades (Apêndice 3), ArtLab (Apêndice 4), GreenLab (Apêndice 5), MoveLab (Apêndice 6) e SoundLab (Apêndice 7) - escolhidos pela diversidade de atividades e características físicas, bem como pela importância que assumem na rotina diária das crianças. Esta seleção originou um conjunto de cinco fotografias, cada uma representando um dos espaços, e sem presença humana, no sentido de destacar apenas os aspetos estruturais e físicos.

#### **4.4. Entrevistas**

A entrevista realizada às crianças visava explorar as perspetivas das mesmas sobre as suas preferências relativamente aos espaços do contexto pré-escolar — Sala de Atividades e Laboratórios (ArtLab, GreenLab, MoveLab, SoundLab) — e sobre a contribuição desses mesmos espaços para as suas brincadeiras, aprendizagens e bem-estar.

A dinâmica destas entrevistas envolveu, assim, a apresentação de cinco fotografias dos espaços do pré-escolar, seguida de uma conversa com as crianças sobre as suas preferências, considerando as características físicas desses ambientes, as atividades lúdicas e de aprendizagem realizadas nos mesmos, e as emoções que experienciam ao frequentá-los. Sendo uma entrevista individual semiestruturada, e para facilitar a fluidez do diálogo, foram incluídas questões mais concretas sobre as preferências de cada criança, assim como perguntas mais gerais sobre cada espaço, considerando as respostas e as perceções dos participantes. Além disso, as perguntas foram apresentadas de forma clara, sequencial e lógica, permitindo que cada criança compreendesse adequadamente cada questão. O guião de entrevista utilizado nestas entrevistas está apresentado no Apêndice 8.

#### **4.5. Procedimento de recolha de dados**

Após a obtenção dos consentimentos informados dos encarregados de educação e dos assentimentos dos participantes (ver Apêndices 9 e 10), as crianças de uma sala dos 5 anos foram convidadas a participar numa entrevista individual relativa aos espaços do contexto pré-escolar, pretendendo-se compreender quais as suas preferências relativamente aos mesmos, com o apoio das fotografias seleccionadas. Todas as entrevistas foram realizadas entre os dias 2 e 14 de maio, numa sala separada e silenciosa da instituição, e tiveram, em média, uma duração de 10 minutos.

Com o objetivo de avaliar a adequação do guião e dos materiais elaborados, o instrumento foi previamente testado através de uma entrevista em pequeno grupo com 3 crianças. Este procedimento permitiu a seleção definitiva das fotografias a incluir, bem como reajustar ligeiramente algumas questões do guião de entrevista. No decorrer da entrevista-piloto, surgiram variáveis distratoras, como momentos de brincadeira e a influência interpares, o que nos levou a optar pelo método de entrevista individual, visando obter informações mais subjetivas e refletidas.

#### 4.6. Procedimento de análise de dados

Após transcrição *verbatim* das entrevistas realizadas, os dados foram analisados com recurso a uma análise de conteúdo temática (Braun & Clarke, 2006). O sistema de categorias obtido permitiu uma análise abrangente e detalhada das perspetivas das crianças, facilitando a compreensão de como cada espaço contribui para as suas aprendizagens, interações e bem-estar obtendo-se, inicialmente, um total de três categorias principais – *Brincadeira, Aprendizagem e Bem-estar*. No decorrer da análise das entrevistas, emergiram duas outras categorias - *Interações e Características físicas dos espaços* - resultando num processo de categorização dedutivo e indutivo (Braun & Clarke, 2006). Posteriormente, a informação obtida mediante esta análise qualitativa foi sintetizada numa análise de cariz quantitativo.

Relativamente à entrevista-piloto, decidiu-se incluir no estudo dada a relevância das contribuições de cada uma das crianças e à ausência de alterações significativas do guião e das fotografias usadas.

#### 4.7. Resultados

Descrevem-se, de seguida, as categorias que surgiram da análise das entrevistas realizadas às crianças.

#### Quadro 2

##### *Processo de Categorização do Estudo 2 – Crianças*

Categoria	Descrição
Brincadeira	Atividades lúdicas realizadas pelas crianças nos espaços.
Aprendizagem	Atividades educativas e de aprendizagem realizadas pelas crianças nos espaços.
Bem-estar	Sentimentos e estados emocionais experienciados pelas crianças nos espaços.
Espaço preferido	Nomeação do espaço preferido pelas crianças.
Interações	Oportunidades de interação entre as crianças proporcionadas pelas atividades realizadas nos espaços.
Características físicas dos espaços	Características físicas gerais afetas aos diferentes espaços, nomeadamente a dimensão dos mesmos e a variedade de equipamentos e materiais à disposição.

Os quadros 3 a 7 apresentam os resultados da análise das entrevistas realizadas às crianças. Cada quadro corresponde a um espaço e os resultados estão estruturados com base

nas categorias dedutivas e indutivas que emergiram ao longo do processo de análise. Os quadros destacam as potencialidades de cada um dos espaços, segundo as perspectivas das crianças, e ilustram os motivos das suas preferências quando questionadas diretamente sobre os espaços onde mais gostam de brincar, onde acreditam aprender mais e onde se sentem mais bem-dispostas. As justificações fornecidas pelas crianças quando questionadas sobre o seu espaço preferido foram também categorizadas e inseridas no quadro correspondente ao espaço mencionado. Por exemplo, duas crianças mencionaram que o GreenLab era o seu espaço preferido porque uma das crianças podia “escavar um buraco secreto” e a outra sentia-se “muito mais feliz com os seus amigos”. Essas respostas foram categorizadas nas dimensões “Brincadeira” e “Bem-estar”, respetivamente, no quadro 4, correspondente ao espaço GreenLab.

### Quadro 3

#### *Processo de categorização: ArtLab*

Categoria	Exemplos
Brincadeira	“Podemos desenhar, podemos jogar, podemos fazer construções e podemos brincar com a areia.”; “Gosto de brincar com a areia.”; “Também fazemos casas para nós e também podemos tipo fazer panquecas!”; “Gosto de brincar na caixa de areia.”.
Aprendizagem	“Porque faço muitas ciências (...) ciências de comida, ciências de chocolate ...”; “Porque nós podemos desenhar, podemos fazer construção ali (refere-se à mesa de carpinteiro).”; “Porque dá para fazer muitas pinturas e desenhos.”; “Gosto muito de fazermos algumas formas na caixa das luzes.”; “Aprendi a mudar as cores para depois dar outras cores.”; “Porque podemos fazer experiências (...) o vulcão!”; “Na última experiência que nós fizemos, nós tínhamos um autocarro, o balão empurrava o autocarro para ele ir.”; “Eu também ainda me lembro de uma experiência que é assim: nós temos plasticina e nós estamos a inventar ingredientes.”.
Bem-estar	(“...”) e os outros fazem silêncio aqui (...) eu fico concentrada e fico mais calma.”; “Nos jogos eu fico feliz (...) nos desenhos eu também fico feliz porque eu penso nas coisas e desenho (...) fico calma.”; “Fico feliz a brincar com a areia.”.
Interações	“(...) porque os meus amigos andam às voltas a jogar.”.
Características físicas dos espaços	“Porque tem muitas coisas para brincar (...) temos areia, brilhantes, palhas, conchas, caracóis.”; “Porque dá para brincar com a areia.”; “(...) por causa que tem bolas, tem cores de bolas, também tem carrinhos.”; “Porque tem aqueles marcadores e também tem areia, ali ao fundo e jogos (...) e também aquilo tem luz (refere-se à mesa de luzes) (...) Porque tem almofadas, e depois nós, às vezes, nos deitamos lá. E também, às vezes, a nossa auxiliar mete umas músicas para nós dançarmos. E depois, às vezes, põem ali um

filme para nós vermos.”; “A mantinha, os búzios ...”; “Aqui nós fazemos as panquecas com isto (refere-se às bases de mesa para pousar panelas) (...) usamos estes pauzinhos de canela (...) também temos isto (refere-se aos novelos de palha) (...) ah e estas conchas!”; “Tem muitas coisas que eu gosto de brincar (...) desenhar e construir aquilo (na mesa de carpintaria) (...) a mesa das luzes (...) ali tem aquelas almofadas (...) muitas coisas de brincar (...) pedras e conchas.”.

## Quadro 4

### *Processo de categorização: GreenLab*

Categoria	Exemplos
Brincadeira	<p>“Porque dá para eu andar no baloiço e no escorrega (...) e dá para brincar às corridas.”; “Tem lá pás, então, eu posso escavar lá (...) costume ir ao parque e brincar no escorrega.”; “Faço bolos de fingir com terra (na casinha).”; “Brincamos lá dentro às casas (na casinha).”; “É porque eu escavei um buraco secreto e agora ninguém pode saber. Olha, tá aqui o buraco secreto atrás da árvore.”; “Nós estávamos a fazer surpresas com a terra e eram umas pedras as surpresas.”; “Há flores (...) eu gosto de colher algumas (...) adoro deitar-me e apreciar as nuvens e ver que formas é que elas têm (...) e depois algumas vezes brinco com a terra e vou buscar as panelas (...) cozinho tipo panquecas, bolos (...) às vezes fazemos castelos de areia (...) e também eu gosto muito de usar terra mole, folhas e também gosto de usar a terra dura para ser pepitas (...) as pedras também podem ser pepitas (...) também podemos cuidar das plantas (...) podemos estar na casinha.”; “Porque podemos fazer comidas com a terra, a brincar (...) queques, bolos (...) e também usamos as pás para fazer os queques (...) às vezes até podemos mexer com a mão (na terra).”; “Posso brincar na terra (...) escavar para sujar as mãos”; “Brinco às escondidas, faço comida, limpo a casinha, gosto de plantar.”; “Escondidinhas, apanhadinhas, o jogo da corrente que é tipo 3 ou 2 começam agarrados, não podem largar a mão e têm de apanhar sem largarem a mão (...) também polícia e ladrão.”.</p>
Aprendizagem	
Bem-estar	<p>“Tem terra e tem muitas mais coisas (...) isso faz-me sentir feliz (...) porque eu sinto-me muito mais feliz com os meus amigos. Eu se não tivesse este parque, não me sentia feliz.”; “Olha, mas este foi mesmo feito para mim (...) se eu fosse mesmo pequena, eu ia viver aqui! (...) o peso da raiva começa a ser levezinho e a raiva já não é raiva, começa a ser calma.”; “Porque eu gosto muito de escavar, de escavar este buraco atrás da árvore para tentar ir buscar as pedras grandes (...) fico feliz”; “Lá fora? Hmmm, feliz, calma...!”; “Sinto-me bem (ao ar livre)!”; “Porque nós sentimo-nos livres, podemos correr!”; “Olha, porque nós temos mais liberdade.”; (...) sinto-me tranquila e bem.”.</p>
Interações	<p>“Também dá para fazer com a terra um castelo. No Dia do Pai também (...) o papá conseguiu e eu também tinha que tentar.”; “Gosto de brincar aqui com os meus amigos.”.</p>

Características físicas dos espaços	E tem imenso espaço!"; "Se eu tivesse só um parque muito pequenino, só com uma coisa, era muito mais chato!"; "(...) tenho mais espaço para brincar e também é mais difícil para jogar às escondidinhas."; "Sinto-me bem porque tenho muito espaço."; "Sinto-me bem-disposta lá fora porque tem ar livre."; "Porque aqui nós temos liberdade porque é cá fora."; "Porque sentimos a brisa do vento."; "Tem terra e tem muitas mais coisas (...) tem lá pás, então, eu posso escavar lá. Eu um dia eu encontrei lá um tomate (...) sim, tem muitas mais coisas, tem terra, tem flores(...)"; "Aqui parece uma mesa de comer (refere-se à palete de madeira)"; "Com esta casa, com as painéis, tem ali o caixote."; "Porque tem uma casinha e neste sítio também há um parque."; "Porque tem uma casa e uma árvore gigante!"; "Temos painéis, colheres (...) tem escorregas, baloiços."; "Tem muitas coisas para brincar (...) as coisas que são da cozinha (...) tem paus, esta mesa e aquilo são flores."; "E porque tem um parque em cima e um parque em baixo.".
-------------------------------------	--

## Quadro 5

### *Processo de categorização: MoveLab*

Categoria	Exemplos
Brincadeira	"Eu gosto mais de brincar aqui às apanhadinhas e corridas!"; "Porque assim eu posso jogar futebol (...) também gosto para fazer ginástica e para ir para o trampolim!"; "(...) porque eu faço muitos jogos!"; "Porque eu posso correr."; "Porque eu posso brincar, podemos correr, podemos ver ao espelho."; "Tem lá jogos divertidos e eu gosto de participar (...) eu faço jogos, por exemplo, o jogo da corrente."; "Eu faço jogos lá (...) a batata quente."; "Porque gosto de correr no ginásio (...) faço ginástica e levo para lá os meus brinquedos."; "Brincamos com os brinquedos de casa."; "Dá para correr, fazer jogos, fazer ginástica (...)".
Aprendizagem	"Porque eu aprendo mais jogos (...) o jogo das tartarugas, o futebol (...)"; "Aprendo jogos novos, o "Macaquinho chinês" e o "Rei manda", o relaxamento (...)".
Bem-estar	"Sinto-me feliz!"; "Sinto que estou a jogar jogos e que tou feliz, quero ganhar."; "Sinto-me bem no ginásio porque tem mais sombra e também pelas colunas de música.".
Interações	"Porque dá para ter muitos amigos.".
Características físicas dos espaços	"(...) porque é um sítio muito grande!"; "Ele é muito grande!"; "Sinto-me melhor no ginásio porque tem mais espaço."; "É onde mais gosto de brincar com os meus colegas porque é muito grande."; "(...) também gosto para fazer ginástica e para ir para o trampolim!"; "(...) porque tem mais sombra e também pelas colunas de música.".

## Quadro 6

### *Processo de categorização: SoundLab*

Categoria	Exemplos
Brincadeira	“E também podemos brincar (...) também podemos fazer coisas de atirar os lenços ao ar.”
Aprendizagem	“Porque canto muito, aprendo a cantar.”; “Porque eu posso aprender músicas novas (...) músicas do 25 de abril.”; “Eu posso cantar e rodopiar (...) e tocar instrumentos (...) eu aprendo música.”; “(...) dá para fazer muitas músicas como dos pauliteiros, dos caretos (...) aprendemos a tocar notas com a boca!”; “Aprendo músicas novas (...) a música do Dia do Pai e da Mãe.”; “Nós aprendemos a música do Carlos Paião (...).”; “(...) nós, às vezes, fazemos músicas com os instrumentos.”; “Aprendo a fazer música, a tocar tambor.”; “(...) também aprendemos nomes de instrumentos e aprendemos também a tocar instrumentos.”; “Aprender a tocar a guitarra portuguesa.”
Bem-estar	“Sinto-me feliz!”
Interações	“Gosto porque o papá (...) ele canta muito e nós um dia já cantamos aqui na escola.”
Características físicas dos espaços	“Tem clavas, maracas, tambor (...) também tem xilofones.”

## Quadro 7

### *Processo de categorização: Sala de Atividades*

Categoria	Exemplos
Brincadeira	“Eu também gosto de ir para os jogos porque assim eu posso jogar Uno.”; “Porque tem muitos brinquedos.”; “Brinco com os fantoches e brinco às professoras.”; “Brinco aos pais e às mães e às filhas e aos bebês (...) também brinco aos animais (na área da casinha).”; “Brinco com as pessoas, com as bonecas da casinha (...) e brinco com a cozinha.”
Aprendizagem	(...) aqui na sala faço trabalhos e depois aprendo coisas (...) lembro-me que começamos sempre por cima quando fazemos os números.”; “Gosto de aprender a escrever”; “Ensinam-me a fazer jogos novos (...) nós temos de descobrir se a conta está certa ou errada (...) nós vamos trabalhar com a teacher (...) e estamos a fazer puzzles.”; “Nós às vezes aprendemos as letras, outras vezes os números (...) também um dia nós fizemos um círculo ou um (...) (faz um triângulo com as mãos), com as comidas que são saudáveis, com as comidas que não são.”; “Eu aprendo como fazer o presente do Dia da Mãe, como se pinta (...) e também aprendemos a recortar (...) também já fizeram uma guitarra de Coimbra (...) nós também aprendemos a ler (...) e aqui é onde aprendemos a jogar jogos (área dos computadores).”; “Nós aprendemos a fazer as contas, a saber pintar direito, a desenhar também, a fazer experiências (...) aprendo sobre o lixo, a fazer

	contas.”; “Aprendemos sobre os sítios onde fomos, Porto e Coimbra (...) os trabalhos que a teacher traz de reciclar e também o alfabeto.”; “A pintar as letras com o lado direito e o esquerdo.”; “Aprendo a fazer contas, coisas no computador, a fazer jogos.”; “Aprendo porque tem as professoras para nos ensinar (...) aprendo a fazer puzzles.”; “Aprendo a ler e a desenhar e a fazer comidas.”; “Nós estávamos a aprender Coimbra quando nós ainda não fomos a Coimbra e estamos a falar do passado, do tempo de Salazar, do 25 de abril.”; “Porque na sala aprendemos muitas coisas, quase todas as coisas, coisas de Braga, do Porto (...) de Bragança também.”.
Bem-estar	“E eu sinto-me bem com os amigos.”; “Jogar Uno nos jogos deixa-me bem-disposto!”; “Na sala há mais barulho.”
Interações	“Porque tem muitos amigos para brincar.”; “Porque tem muitos amigos e eu consigo brincar com os meus amigos brincadeiras que eu gosto.”; “Brinco com as pessoas porque tem muitas coisas para brincar e para divertir com os amigos.”; “Na sala há mais barulho.”.
Características físicas dos espaços	“Porque tem muitos brinquedos (...) eu gosto de brincar nas áreas que tem”; “Os computadores, os jogos (...) os desenhos, gosto. Os computadores, a casinha, os desenhos também e também as construções.” “Sinto-me bem na sala porque tenho muitas coisas para brincar.”; “Gosto mais de brincar na sala porque tem muitas áreas. “; “É porque temos ventoinhas.”; “Aqui podíamos tar nós os três e eu podia tar no computador, outro podia tar aqui nos jogos e outro podia tar nos desenhos.”.

A tabela 2 indica a frequência com que as crianças nomearam cada um dos espaços na ótica da brincadeira, aprendizagem, bem-estar e espaço preferido. De salientar que algumas crianças mencionaram mais do que um espaço em algumas categorias. Por exemplo, uma das crianças nomeou tanto o GreenLab quanto o MoveLab como espaços onde mais gosta de brincar, devido às diferentes atividades que pode realizar em cada um. No GreenLab “nós temos liberdade porque é cá fora” e no MoveLab “podemos fazer flexões, ginástica”.

## Tabela 2

### *Frequência de cada categoria de análise por espaço nas entrevistas das crianças*

	ArtLab	GreenLab	MoveLab	SoundLab	Sala de Atividades
Brincadeira	3	11	7	-	6
Aprendizagem	4	-	2	9	13
Bem-estar	3	8	3	2	5
Espaço preferido	4	5	5	5	2

De forma geral, o GreenLab destaca-se como o espaço mais frequentemente mencionado pelas crianças, especialmente nas dimensões de brincadeira e bem-estar, mas nunca foi referido como um espaço de aprendizagem. Em contraste, a Sala de Atividades foi consistentemente nomeada como o local onde as crianças consideram que aprendem mais, sobressaindo claramente nesta dimensão. Em relação ao ArtLab, este espaço é visto pelas crianças como um espaço de brincadeira, aprendizagem e bem-estar, de uma forma equilibrada. O MoveLab foi predominantemente mencionado como um espaço de brincadeira, enquanto o SoundLab nunca foi referido para esse propósito. Por fim, observa-se uma equidade entre os espaços preferidos, já que o GreenLab, MoveLab e SoundLab receberam o mesmo número de menções como espaço favorito (5 menções cada), o que revela uma distribuição equilibrada das preferências das crianças.

## 5. Discussão

A literatura sublinha que a criação de ambientes intencionais, que envolvem ativamente as crianças, é essencial para promover o bem-estar e o desenvolvimento infantil (Edwards et al., 2012). A intencionalidade pedagógica revelada nas entrevistas com as educadoras demonstra uma abordagem consciente e deliberada na forma como os diferentes espaços foram concebidos e são utilizados. Cada espaço, ao ser associado a determinadas experiências e aprendizagens, reflete uma visão educativa que reconhece a importância de ambientes diversificados e flexíveis para o desenvolvimento global das crianças.

Espaços como o ArtLab, o GreenLab, o MoveLab e o SoundLab não são apenas locais de atividades específicas, mas contextos pensados para fomentar aprendizagens diversificadas e significativas. Esses espaços desempenham um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Este conceito alinha-se com a abordagem de Reggio Emilia, onde o ambiente é considerado o "terceiro educador", promovendo interações e experiências que estimulam a criatividade e a exploração (Edwards et al., 2012).

Neste sentido, as educadoras refletem uma visão pedagógica integradora, combinando diferentes abordagens curriculares de forma a potenciar os pontos fortes de cada uma – “Potenciar o melhor de cada metodologia, dando também um bocadinho de autonomia à criança para desenvolver aquilo em que se sente mais à vontade ou aquilo que mais necessita.”. As educadoras reconhecem que os diferentes espaços oferecem diferentes oportunidades de aprendizagem, alinhando-se com a noção de que um currículo flexível e adaptado às necessidades das crianças é fundamental para um desenvolvimento equilibrado (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008).

A análise das entrevistas com as crianças mostra que as mesmas têm uma percepção bem definida das potencialidades de cada um dos espaços. Quando descrevem o ArtLab, o GreenLab, o MoveLab e o SoundLab, as crianças fazem-no de uma forma muito pessoal, destacando as características físicas específicas e a funcionalidade de cada espaço, e associando-os a sentimentos, atividades preferidas e momentos de interação com os colegas.

A variedade de materiais disponíveis, referida pelas crianças, revela como os diferentes espaços configuram *affordances* que convidam à ação e proporcionam múltiplas possibilidades de uso, permitindo que as crianças façam escolhas e encontrem significado no que fazem (Gibson, 1979). Ao perceberem as *affordances* como oportunidades para agir, as crianças não destacam apenas os aspetos materiais e físicos dos espaços, mas também as experiências emocionais e sociais que os mesmos proporcionam.

Por exemplo, em relação ao ArtLab, as crianças mencionam com entusiasmo as possibilidades de brincar com areia, desenhar e realizar experiências científicas – “Podemos desenhar, podemos jogar, podemos fazer construções e podemos brincar com a areia.”, “Eu também ainda me lembro de uma experiência que é assim: nós temos plasticina e nós estamos a inventar ingredientes.”, ”Porque tem muitas coisas para brincar (...) temos areia, brilhantes, palhas, conchas, caracóis ...”, “(...) tem muitas mais coisas, tem terra, tem flores ...”.

Da mesma forma, o GreenLab é interpretado pelas crianças como um espaço de liberdade e exploração, onde podem brincar com a terra, construir e explorar de forma autónoma. Neste espaço, as *affordances* naturais (terra, lama, árvores) são associadas a brincadeiras sensoriais e exploratórias – “Tem lá pás, então, eu posso escavar lá (...) Costumo ir ao parque e brincar no escorrega.”, “Faço bolos de fingir com terra.” -, enquanto no MoveLab, as *affordances* físicas, como os equipamentos de movimento, são vistas como oportunidades para a atividade física e a interação social – “Também gosto para fazer ginástica e para ir para o trampolim”, “É onde mais gosto de brincar com os meus colegas porque é muito grande.”. Neste sentido, as crianças não são apenas consumidoras passivas de conhecimento, mas participantes ativas que interpretam, interagem e transformam os materiais de acordo com as suas necessidades e interesses.

Ao analisarmos a interseção entre as intenções pedagógicas das educadoras e os gostos expressos pelas crianças, verifica-se um alinhamento entre estas duas perspetivas que pode enriquecer a experiência de aprendizagem. Ainda que as intenções pedagógicas visem proporcionar oportunidades de aprendizagem em cada espaço, as crianças podem valorizar aspetos diferentes ou inesperados dos diferentes espaços. Isso levanta a questão de até que ponto as *affordances* percebidas pelas crianças são igualmente reconhecidas e potenciadas pelos adultos. Neste sentido, é crucial que as práticas educativas não respondam apenas às necessidades pedagógicas, mas também considerem as vozes das crianças. A escuta ativa permite que as educadoras entendam como as crianças percebem as *affordances* e, por consequência, como essas perceções podem moldar as suas experiências de aprendizagem.

Eccles e Roeser (2011) destacam a importância de considerar a “Whole Person” nas práticas educativas, reforçando a necessidade de uma educação que não apenas transfira conhecimento, mas que também atenda às dimensões emocionais e sociais das crianças. As preferências e interesses expressos pelas crianças, quando respeitados, podem levar a um ambiente de aprendizagem mais significativo e envolvente, onde as *affordances* são plenamente exploradas.

Os resultados também evidenciam a distinção que as crianças fazem entre os conceitos "aprender" e "brincar". De acordo com Wood (2014), o brincar pode assumir várias formas e significados, dependendo do contexto e da intenção, e as crianças são capazes de fazer distinções claras entre brincadeiras livres e atividades estruturadas com objetivos pedagógicos, como as que ocorrem em ambientes mais formais de aprendizagem. Enquanto as educadoras tendem a adotar uma visão mais integrada, onde "brincar" e "aprender" são vistos como processos interligados e complementares, as crianças fazem uma distinção clara entre ambos. As últimas reconhecem o brincar como uma atividade que oferece liberdade, autonomia e oportunidade para a exploração, enquanto o "aprender" é mais frequentemente associado a atividades com regras ou expectativas estabelecidas, normalmente dirigidas por adultos. No contexto das entrevistas realizadas às crianças, essa distinção reflete-se na forma como as crianças descrevem o brincar em espaços como o GreenLab, onde têm liberdade para explorar e fazer atividades mais lúdicas e espontâneas – “Posso brincar na terra, escavar, para sujar as mãos”, “Brinco às escondidas, faço comida, limpo a casinha, gosto de plantar.”, “Jogamos às escondidinhas e apanhadinhas.”, em contraste com outros espaços, onde percebem que estão a aprender, como na Sala de Atividades ou no SoundLab, onde o foco pode estar em atividades mais organizadas, como a escrita ou a exploração musical – “Nós às vezes aprendemos as letras, outras vezes os números.”, “Aprendemos músicas novas e também aprendemos nomes de instrumentos (...) aprendemos também a tocar instrumentos.”.

As preferências das crianças, conforme descrito na Tabela 2, mostram que a Sala de Atividades foi amplamente reconhecida como o principal espaço para a aprendizagem, seguida do SoundLab, enquanto o GreenLab não foi mencionado como tal. Estes resultados sugerem que as crianças preferem espaços mais dinâmicos e criativos para momentos de maior autonomia e expressão pessoal. Por sua vez, a distribuição equilibrada das preferências das crianças relativamente ao seu espaço preferido, sugere que cada um dos espaços oferece algo único e significativo para as crianças. Estes resultados refletem como os diferentes espaços abordam diferentes dimensões do desenvolvimento infantil, proporcionando experiências variadas que se ajustam às múltiplas necessidades e preferências das crianças.

Neste sentido, a preocupação das educadoras em proporcionar experiências diversificadas fora da Sala de Atividades surge como um elemento central no processo educativo. As mesmas reconhecem que os espaços alternativos e mais específicos oferecem oportunidades de aprendizagem que a sala tradicional não consegue proporcionar - “Nós acreditamos que a Sala de Atividades não é tudo. Ou seja, há muito mais fora de uma Sala de Atividades. E é, no fundo, enriquecer estes espaços com atividades que não sejam possíveis, ou

que até podem ser possíveis, mas de forma diferente, de desenvolver nas Salas de Atividades. Acabam por ser um complemento para a aprendizagem.”. A Sala de Atividades, ainda que central, apresenta limitações inerentes ao seu formato mais convencional, enquanto os outros espaços abrem caminho para abordagens mais sensoriais, criativas e interativas. A inclusão de diferentes espaços de aprendizagem, como o MoveLab, que promove a atividade física, ou o SoundLab, que incentiva a exploração sonora e musical, reflete a importância de um currículo que vai ao encontro das múltiplas formas de expressão e aprendizagem das crianças, tal como defendido por Howard Gardner (1993) na sua teoria das inteligências múltiplas (Julita, 2022). Adicionalmente, esta abordagem está alinhada com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA; Gravel, 2018), ao oferecer múltiplas formas de envolvimento, representação e expressão, garantindo que cada criança possa explorar e manifestar-se de acordo com as suas necessidades e preferências individuais. Assim, os ambientes são adaptados de modo a reduzir barreiras e promover a inclusão, proporcionando a todas as crianças a oportunidade de alcançar sucesso na aprendizagem, independentemente das suas capacidades ou estilos de aprendizagem (Rose & Meyer, 2002).

Em termos de utilização dos espaços, há uma clara predileção por espaços que permitem maior liberdade de criação e interação, como o ArtLab e o GreenLab, destacando-os pela variedade de materiais disponíveis e pelo seu potencial em promover aprendizagens significativas. No ArtLab, a possibilidade de exploração criativa e a manipulação de materiais variados não só alimentam a expressão individual, mas também incentivam a interação social – “Nos desenhos eu também fico feliz porque eu penso nas coisas e desenho”, “Tem muitas coisas que eu gosto de brincar (...) a mesa das luzes (...) ali tem aquelas almofadas (...) pedras e conchas.”. Da mesma forma, no GreenLab, a interação com a natureza e a liberdade de brincar ao ar livre são vistas como oportunidades valiosas que promovem a descoberta e a exploração sensorial – “Porque dá para brincar na terra e sujar-me todo.”. Isto sugere a necessidade de uma constante reavaliação dos espaços, para garantir que continuem a servir os interesses e necessidades emergentes. A adaptação do currículo às preferências e interesses das crianças não só promove um maior envolvimento, como também contribui significativamente para o seu desenvolvimento emocional e social. Este enfoque nas necessidades individuais reflete a importância de práticas pedagógicas que respeitam a singularidade de cada criança e promovem o seu bem-estar (Edwards et al., 2012; White, 2015). Ao moldarem a rotina em torno dos interesses das crianças, as educadoras não só poderão aumentar a participação ativa, mas também garantir que o ambiente de aprendizagem valoriza e integra as vozes das crianças,

reforçando a ideia de que a escuta ativa e a personalização do ensino são essenciais para um desenvolvimento holístico (Edwards et al., 2012; White, 2015).

Os espaços também surgem como promotores de bem-estar, especialmente espaços como o GreenLab, que oferece uma interação direta com a natureza e um contexto sensorial rico. Estudos realizados por Malone (2008) e White (2015) destacam que o contacto com a natureza exerce um impacto positivo significativo no bem-estar emocional das crianças. Esse envolvimento não só promove uma sensação de tranquilidade, mas também aprimora a capacidade de concentração e favorece a interação social. As crianças confirmam esta ideia ao expressarem como se sentem felizes e relaxadas ao brincar na natureza – “Porque nós sentimos livres, podemos correr!”, “Tem terra e tem muitas mais coisas. Então, isso faz-me sentir feliz.”, “O peso da raiva começa a ser levezinho e a raiva já não é raiva, começa a ser calma.”.

Além disso, a interação social é amplamente facilitada por estes espaços que promovem a colaboração e o trabalho em pequenos grupos. Vygotsky (1978) sublinha a importância do contexto social e cultural no desenvolvimento infantil, argumentando que a aprendizagem acontece em grande parte através da interação com os outros e com o ambiente. A sua teoria sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é particularmente relevante na medida em que se refere à distância entre o que uma criança pode realizar sozinha e o que pode realizar com a ajuda de um adulto ou de pares mais experientes. No contexto dos espaços educativos analisados nas entrevistas, as crianças estão imersas em espaços que proporcionam interações e experiências que apoiam a exploração e o desenvolvimento dentro da sua ZDP. Tanto as crianças como as educadoras reconhecem a importância destes espaços para fortalecer as relações entre pares. As crianças mencionam frequentemente atividades colaborativas nestes contextos, confirmando o papel que os mesmos desempenham no desenvolvimento de competências sociais essenciais, como a cooperação e a resolução conjunta de problemas – “Porque dá para ter muitos amigos.”, “Gosto de brincar com os meus amigos.”. Por sua vez, a riqueza de interações em pequenos grupos e entre crianças de diferentes idades é frequentemente destacada pelas educadoras, na medida em que esta prática não só desenvolve competências sociais mais complexas, como também proporciona um ambiente colaborativo onde crianças mais novas podem aprender com as mais velhas, e as mais velhas podem desenvolver capacidades de liderança e responsabilidade (Vygotsky, 1978) – “Mas o que acontece imensas vezes é a simultaneidade de grupos. É importante que eles também estabeleçam interação com crianças de outras turmas.”, “Permite também muita interação e partilha das descobertas entre eles.”. Esta dinâmica está alinhada com a visão de Wertsch

(1991), que enfatiza a mediação cultural e a importância das interações sociais na construção do conhecimento.

Assim sendo, a possibilidade de as crianças escolherem os espaços que melhor correspondem aos seus interesses e necessidades, bem como de interagir com colegas de diferentes idades, oferece-lhes uma ampla gama de experiências de aprendizagem. Este enfoque no desenvolvimento integral e diversificado é sustentado por autores como Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), que defendem que a participação ativa das crianças em ambientes ricos e estimulantes promove o seu crescimento e desenvolvimento em todas as dimensões.

## 6. Conclusão

Em suma, este estudo evidencia a relevância de considerar as perspectivas das crianças em relação aos espaços do contexto pré-escolar, demonstrando como essas percepções podem contribuir para a organização dos ambientes educativos. As *affordances* (Gibson, 1979) disponíveis desempenham um papel crucial, atendendo a uma ampla gama de preferências e proporcionando oportunidades ricas de exploração, interação e crescimento. Assim, a escuta ativa das vozes das crianças deve ser uma prioridade na prática educativa. Ao considerar as suas experiências e necessidades, os educadores podem desenvolver contextos mais inclusivos e estimulantes que promovam um desenvolvimento integral e harmonioso, reconhecendo-as como protagonistas na construção do seu próprio conhecimento (Clark & Moss, 2011; Fleer, 2018). Esta abordagem não enriquece apenas o processo de aprendizagem, mas também assegura que os espaços educativos sejam adaptados às necessidades socioemocionais das crianças, contribuindo para o seu bem-estar global (Kirk & Macintyre, 2020).

## 7. Limitações e implicações

Embora este estudo tenha fornecido insights valiosos sobre as perspectivas das crianças em relação aos espaços do pré-escolar, algumas limitações devem ser reconhecidas. Em primeiro lugar, a seleção do contexto específico da instituição pode restringir a generalização dos resultados, uma vez que as experiências e percepções das crianças podem variar significativamente entre diferentes ambientes educativos. A singularidade dos espaços físicos, das metodologias pedagógicas e das interações sociais nesta instituição pode não refletir as realidades de outras escolas ou estabelecimentos de ensino. Adicionalmente, a amostra de 21 crianças, embora representativa dentro do contexto estudado, pode não captar a diversidade completa das vozes das crianças presentes noutras configurações educativas. A escolha de um método qualitativo baseado em entrevistas também pode estar sujeita a vieses, uma vez que as respostas podem ser influenciadas pela interpretação e percepção dos entrevistadores, assim como pelo ambiente em que as entrevistas foram realizadas. É importante notar que crianças desta faixa etária podem ter dificuldade em articular as suas experiências de forma clara e coerente, o que pode limitar a riqueza e a profundidade das informações coletadas. Outra limitação reside na análise de conteúdo temática utilizada. Apesar de ser uma abordagem amplamente reconhecida, ela pode estar sujeita a interpretações subjetivas, dependendo da categorização e das nuances que cada investigador atribui às respostas. A falta de um acordo intercotadores formal na análise das entrevistas pode impactar a fiabilidade dos resultados (Hsieh & Shannon, 2005). Por último, é importante considerar que as percepções e preferências das crianças estão em constante evolução, podendo ser afetadas por fatores temporais, como a sazonalidade das atividades ao ar livre ou mudanças na dinâmica da sala de atividades.

Em termos de implicações para a prática, a evidência recolhida sublinha a importância de os educadores ouvirem ativamente as vozes das crianças, incorporando as suas preferências e percepções na organização dos espaços de aprendizagem e reconhecendo que o seu envolvimento nas decisões sobre o ambiente educativo pode promover um maior sentimento de pertença e motivação para aprender (Fleer, 2018). Além disso, é fundamental que os educadores considerem a diversidade de contextos e a heterogeneidade das crianças ao projetar experiências de aprendizagem. A criação de ambientes flexíveis e adaptáveis, que respondam às suas necessidades emocionais, sociais e cognitivas, pode facilitar a exploração e a interação significativa (Lopes da Silva et al., 2016). Por exemplo, ao permitir que as crianças tenham um papel ativo na escolha de materiais e na disposição dos espaços, os educadores podem fomentar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e inclusivo. Por último, a formação contínua dos

educadores sobre práticas de escuta ativa e inclusão é essencial. Investir em formação que aborde metodologias centradas na criança, bem como a importância das *affordances* dos espaços educativos, pode contribuir para a criação de práticas pedagógicas mais informadas e eficazes. Em suma, as implicações para a prática sugerem que, ao integrar as vozes das crianças e as especificidades dos contextos educativos, os educadores podem enriquecer as experiências de aprendizagem e promover o desenvolvimento integral das crianças.

Para futuras investigações no âmbito do estudo realizado, sugere-se a exploração de vários aspetos que podem expandir e aprofundar os resultados obtidos. Primeiramente, a investigação poderia ser replicada em diferentes contextos educativos, como escolas públicas ou instituições com filosofias distintas. Essa abordagem ajudaria a verificar se as perspetivas das crianças sobre os espaços educativos são consistentes em diferentes ambientes e como esses contextos influenciam o seu desenvolvimento e bem-estar. Além disso, a inclusão da perspetiva de outros atores educativos, como professores, educadores e famílias, poderia oferecer uma visão mais ampla das dinâmicas entre os espaços e as aprendizagens. Uma análise longitudinal também seria relevante, permitindo acompanhar as mesmas crianças ao longo do tempo e observar como a sua perceção dos espaços muda, assim como os seus interesses e preferências se mantêm ou se modificam. Adicionalmente, comparar a perceção de crianças de diferentes idades em relação aos espaços educativos poderia trazer à luz como as suas necessidades e preferências mudam ao longo do tempo. Outro aspeto a considerar seria o envolvimento das crianças no planeamento e design dos espaços educativos, pois isso poderia revelar como a personalização dos ambientes afeta a sua relação com os mesmos e as suas experiências de aprendizagem. Por último, investigar o impacto dos espaços exteriores seria igualmente pertinente. Dado o papel positivo que ambientes como o GreenLab parecem ter nas perceções das crianças, seria interessante focar investigações exclusivamente no estudo de ambientes ao ar livre, aprofundando o seu impacto na criatividade, desenvolvimento motor e bem-estar emocional, em comparação com os espaços interiores.

## 8. Referências bibliográficas

- Aljabreen, H. (2020). Montessori, Waldorf, and Reggio Emilia: A comparative analysis of alternative models of early childhood education. *International Journal of Early Childhood*, 52(3), 337-353. <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00277-1>
- Araújo, S. B. (2017). Perspetivas pedagógicas para a educação em creche: Princípios convergentes e implicações para a prática. *Cadernos de Educação de Infância*, 112, 104–112.
- Bairrão, J. (1990). Psicologia do desenvolvimento e psicologia da educação: O caso da educação e cuidados pré-escolares. *Inovação*, 5(1), 39–55.
- Batista, B., Rodrigues, D., Moreira, E., & Silva, F. (2021). Técnicas de recolha de dados em investigação: Inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista? In A. P. Costa, A. Moreira, & P. Sá (Eds.), *Reflexões em torno de metodologias de investigação: Recolha de dados* (Vol. 2, pp. 13–35). Universidade de Aveiro.
- Bodgan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In S. L. Friedman & T. D. Wachs (Eds.), *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts* (pp. 3-28). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10317-001>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6<sup>a</sup> ed., pp. 793-828).

- Cameron, C. A., & Pomeroy, E. (2019). Children's voices: Children's perspectives in exploring the quality of early childhood environments. *Early Childhood Education Journal*, 47(1), 53-63. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0900-9>
- Ceglowski, D., & Bacigalupa, C. (2002). Four perspectives on child care quality. *Early Childhood Education Journal*, 30(2), 87-92. <https://doi.org/10.1023/A:1021282907050>
- Clark, A. (2005). Listening to and involving young children: A review of research and practice. *Early Child Development and Care*, 175(6), 489-505. <https://doi.org/10.1080/03004430500131288>
- Clark, A., & Moss, P. (2011). *Listening to young children: The mosaic approach* (2nd ed.). National Children's Bureau.
- DeLuca, C., & Hughes, S. (2014). Avaliação no ensino primário inicial: Um estudo empírico de cinco contextos escolares. *Revista de Pesquisa em Educação Infantil*, 28(4), 441–460. <https://doi.org/10.1080/02568543.2014.944722>
- Dudek, M. (2000). *Kindergarten architecture: Space for the imagination* (2nd ed.). Spon Press. López-Silva, P., Zambra-Silva, F., & Chávez Abello, J. (2022).
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>
- Edwards, C. P. (2002). Três abordagens da Europa: Waldorf, Montessori e Reggio Emilia. *Cedo: Pesquisa e Prática na Infância*, 4(1), 1–14.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.). (2012). *As cem línguas das crianças: O Reggio Emilia em transformação* (Vol. 3). Santa Bárbara, CA: ABC-CLIO.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes* (4ª ed.). Porto Editora.
- Fleer, M. (2018). *Child development in educational settings*. Cambridge University Press.

- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Educação de Crianças em Idade Pré-Escolar: As Novas Diretrizes para o Currículo*. *Educação e Formação*, 19(1), 47-63.
- Gravel, J. W. (2018). Going deep: Leveraging Universal Design for Learning to engage all learners in rich disciplinary thinking in ELA. *Teachers College Record*, 120(3), 1–40. <https://doi.org/10.1177/016146811812000302>
- Gibson, J. J. (1979). The theory of affordances. In J. Gieseking, W. Mangold, C. Katz, S. Low, & S. Saegert (Eds.), *The people, place and space reader*. Routledge.
- Hastie, P., & Hay, P. (2012). Qualitative approaches. In K. Armour & D. Macdonald (Eds.), *Research methods in physical education and youth sport* (pp. 79-84). London: Routledge.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Julita, J. M. A. (2022). Gardner’s theory of multiple intelligences: The basis for creating a new learning approach appropriate for teaching home economics at Hondagua National High School. *Psychology & Education: A Multidisciplinary Journal*, 19(2), 120–131.
- Kallio, J. M. (2018). Participatory design of classrooms: Infrastructuring education reform in K-12 personalized learning programs. *Journal of Learning Spaces*, 7(2), 35–49.
- Katz, L. G. (1992). Perspectives on the quality of early childhood programs. *Phi Delta Kappan*, 74(3), 200-205.
- Katz, L. G. (1998). Multiple perspectives on the quality of early childhood programs. *European Early Childhood Education Research Journal*, 6(2), 5-11. <https://doi.org/10.1080/13502939885208251>

- Kirk, S., & Macintyre, T. (2020). The role of learning environments in children's well-being: A systematic review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(7), 724-733. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13114>
- Kyttä, M. (2002). Affordances of children's environments in the context of cities, small towns, suburbs and rural villages in Finland and Belarus. *Journal of Environmental Psychology*, 22(1-2), 109-123. <https://doi.org/10.1006/jevp.2001.0249>
- Kyttä, M. (2004). The extent of children's independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments. *Journal of Environmental Psychology*, 24(2), 179-198. [https://doi.org/10.1016/S0272-4944\(03\)00073-2](https://doi.org/10.1016/S0272-4944(03)00073-2)
- Larrea, I., Muela, A., Miranda, N., & Barandiaran, A. (2019). Children's social play and affordance availability in preschool outdoor environments. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(2), 185-194. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1579546>
- López-Silva, P., Zambra-Silva, F., & Chávez Abello, J. (2022). Affordances como mutualismo organismo-entorno: Reconsiderando la propuesta ecológica original de Gibson. *Crítica*, 54(160), 31-55. <https://doi.org/10.22201/iifs.18704905e.2022.1309>
- Lopes da Silva, I. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Malone, K. (2008). *Every experience matters: An evidence-based research report on the role of learning outside the classroom for children's whole development from birth to eighteen years*. Report commissioned by Farming and Countryside Education for the UK Department for Children, Schools and Families, Wollongong.
- Maynard, T., & Waters, J. (2007). Learning in the outdoor environment: A missed opportunity? *Early Years: Journal of International Research and Development*, 27(3), 255-265. <https://doi.org/10.1080/09575140701594400>

- Ministério da Educação. (1997a). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica/Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (1997b). *Pre-school education legislation: Curriculum guidelines for pre-school education ruling No. 5220/97*. Lisboa: Departamento da Educação Básica/Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (1996). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em creche: Participação e diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Perry, N., Adi-Japha, E., & Spektor-Levy, O. (2023). What a cool classroom! Voices of 5-year-olds on the design of physical learning environments. *Early Childhood Research Quarterly*, 63, 370-385. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.10.002>
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- White, J. (2015). *Playing and learning outdoors: Making provision for high-quality experiences in the outdoor environment with children 3-7* (2nd ed.). Routledge.
- Wood, E. (2014). Free choice and free play in early childhood education: Troubling the discourse. *International Journal of Early Years Education*, 22(1), 4-18. <https://doi.org/10.1080/09669760.2013.830562>

## 9. Apêndices

### 9.1. Apêndice 1: Guião de entrevista às educadoras

Introdução do guião:

Bom dia/Boa tarde! Antes de mais, gostaria de lhe agradecer a sua disponibilidade para colaborar neste estudo. Sou estudante do Mestrado em Psicologia da Educação e Desenvolvimento Humano da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, estando neste momento a realizar o meu estágio curricular nesta instituição. Esta entrevista está a ser realizada no âmbito da minha dissertação de mestrado que tem como principal objetivo explorar as perspetivas das crianças de 5 anos acerca da organização dos espaços do pré-escolar do colégio e da sua contribuição para as aprendizagens, interações e bem-estar. Neste sentido, o principal intuito desta entrevista é tomar conhecimento relativamente à organização dos diferentes espaços do pré-escolar da instituição, nomeadamente, sobre as pedagogias que estão na base desta organização, os tipos de atividades/dinâmicas que acontecem nesses espaços e a relação desta diversidade no desenvolvimento das crianças. A sua participação é voluntária, pelo que, se a qualquer momento sentir necessidade de a interromper ou, eventualmente, não responder a alguma questão, poderá fazê-lo. Todas as informações recolhidas serão apenas utilizadas para fins académicos, estando garantido o seu anonimato. Por fim, gostaria ainda de solicitar a sua permissão para proceder à gravação da entrevista de modo a facilitar o processo de transcrição e análise. Tem alguma dúvida ou questão?

Objetivos específicos	Questões
Perceber os propósitos e intenções que se pretende alcançar com a abordagem educacional adotada pela instituição de ensino em questão.	1. Quais são os principais objetivos que se pretende alcançar com esta abordagem educacional?
Tomar conhecimento relativamente à organização dos diferentes espaços do contexto pré-escolar e as pedagogias subjacentes.	2. Estes espaços espelham e preconizam diferentes metodologias (Reggio Emilia, Pedagogia Waldorf, Abordagem Emmi Pikler, Método Montessori e Movimento da Escola Moderna), quer falar um pouco sobre isto? Como é que estas metodologias se complementam e se enriquecem mutuamente no ambiente de aprendizagem? De que forma são aplicadas?
Compreender a funcionalidade e dinâmica dos espaços na rotina das crianças e das educadoras.	3. A partir de que idade é que as crianças usufruem destes laboratórios? 4. Como funciona a dinâmica diária destes espaços? 2.1. Existe um planeamento dos horários para cada grupo? 2.2. Há um planeamento das atividades que serão realizadas em cada laboratório? Se sim, quem efetua este planeamento?

	<p>2.3. As crianças vão sempre acompanhadas pela educadora?</p> <p>2.4. Existem laboratórios onde as atividades sejam dinamizadas por outro profissional?</p> <p>5. Quais são os tipos de materiais e recursos disponíveis para as crianças explorarem nesses espaços?</p> <p>6. Quais são as áreas disponíveis nestas salas? Como funciona a construção destas áreas? As crianças são envolvidas neste processo?</p> <p>7. Tendo em conta que esta abordagem pode diferir um pouco daquilo que é o trabalho rotineiro de uma educadora, como é que lidam com esta organização e diversidade no vosso dia-a-dia?</p> <p>1.1. Durante o seu percurso académico, abordou este tipo de espaços e dinâmicas? Se não, como foi a adaptação a este contexto?</p> <p>1.2. Durante o seu percurso profissional, já trabalhou noutros contextos de pré-escola? (Se sim, como compara essa experiência com sua a experiência atual nesta instituição?)</p>
Identificar os espaços que despertam um maior interesse e envolvimento por parte das crianças.	<p>8. O que acha que as crianças pensam sobre este tipo de organização? O que acha que mais lhes agrada?</p> <p>9. Na sua opinião, qual ou quais os laboratórios que despertam um maior interesse e envolvimento por parte das crianças? Porquê?</p> <p>10. No seu entender, quais são as áreas onde as crianças gostam mais de brincar?</p>
Perceber o impacto da organização dos espaços no desenvolvimento e bem-estar das crianças.	<p>11. Considera que o facto destes grupos serem homogéneos, ou seja, uma sala para cada idade, é uma mais-valia? Em que medida?</p> <p>12. Participam nestes laboratórios crianças com algum tipo de dificuldade (e.g., física, mental)? Qual considera ser o impacto destes espaços no desenvolvimento destas crianças?</p> <p>13. Do ponto de vista das educadoras, quais são as mais-valias desta organização? (Quais são os benefícios observados nas crianças na interação com estes diferentes espaços?)</p> <p>14. Como avalia a longo prazo o progresso e o desenvolvimento das crianças que fazem parte deste contexto?</p>

## 9.2. Apêndice 2: Consentimento informado das educadoras

### Declaração de Consentimento Informado

No âmbito da Dissertação de Mestrado em Psicologia de Ana Filipa Moreira, na área de Educação e Desenvolvimento Humano da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, sob orientação da Professora Doutora Teresa Leal e coorientação da Professora Doutora Isabel Macedo Pinto, está a ser desenvolvido um estudo que tem como principal objetivo explorar as perspetivas das crianças de 5 anos acerca da organização dos espaços do pré-escolar e da sua contribuição para as aprendizagens, interações e bem-estar.

Para a construção do guião de entrevista e contextualização das informações obtidas junto das crianças, venho solicitar a sua participação numa entrevista individual. A sua participação é voluntária. Se a qualquer momento sentir necessidade de a interromper ou, eventualmente, não responder a alguma questão, poderá fazê-lo. Todas as informações recolhidas serão apenas usadas para fins académicos, estando garantido o seu anonimato e confidencialidade. A entrevista será gravada em áudio de modo a facilitar a sua análise.

Eu, \_\_\_\_\_,

declaro que:

- Aceito participar, de livre vontade, na presente entrevista.
- Aceito a gravação áudio da mesma.

Porto, \_\_\_\_\_ de 2024

---

Ana Filipa Moreira  
(Mestranda)

---

Assinatura

### 9.3. Apêndice 3: Fotografia Sala de Atividades



#### 9.4. Apêndice 4: Fotografia ArtLab



9.5. Apêndice 5: Fotografia GreenLab



## 9.6. Apêndice 6: Fotografia MoveLab



## 9.7. Apêndice 7: Fotografia SoundLab



## 9.8. Apêndice 8: Guião de entrevista às crianças

Introdução do guião	Olá! Hoje vais estar aqui comigo para falarmos um bocadinho sobre os espaços que tens aqui na tua escola, pode ser? (Entregar assentimento)
Objetivos específicos	Questões
Explorar as perspetivas das mesmas sobre as suas preferências relativamente aos espaços do contexto pré-escolar — Sala de Atividades e Laboratórios (ArtLab, GreenLab, MoveLab, SoundLab).	1. Antes de falarmos destes espaços, gostava que me contasses como costuma ser o teu dia aqui na escola. 1.1. Chegas à escola e depois?
Explorar as perspetivas das crianças sobre a contribuição dos vários espaços escolares para as suas brincadeiras, aprendizagens e bem-estar.	2. Agora temos 5 fotografias de alguns dos espaços da tua escola (a Sala, o ArtLab, o GreenLab, o MoveLab e o SoundLab). 2.1. Conheces estes espaços? 2.2. Onde é que tu gostas mais de brincar com os teus colegas? Porquê? E quais são as vossas brincadeiras nestes espaços? 2.3. Onde é que achas que aprendes mais coisas? Porquê? Que coisas aprendes? 2.4. Onde é que gostas mais de estar? Onde é que te sentes melhor? Porquê?
	3. Então, agora, escolhe a fotografia do teu espaço preferido. 3.1. Porque é que escolheste esse como o teu espaço preferido?

## 9.9. Apêndice 9: Consentimentos informados dos Encarregados de Educação

### Declaração de Consentimento Informado

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

No âmbito da Dissertação de Mestrado em Psicologia de Ana Filipa Moreira, na área de Educação e Desenvolvimento Humano da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, sob orientação da Professora Doutora Teresa Leal e coorientação da Professora Doutora Isabel Macedo Pinto, está a ser desenvolvido um estudo que tem como principal objetivo explorar as perspetivas das crianças de 5 anos acerca da organização dos espaços do pré-escolar e da sua contribuição para as aprendizagens, interações e bem-estar.

#### **Procedimento:**

O seu/sua educando(a) irá participar numa entrevista individual, tendo como base fotografias dos espaços do pré-escolar. 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.

#### **Natureza voluntária do estudo e confidencialidade:**

O presente trabalho rege-se pelos princípios éticos e deontológicos inerentes a uma investigação científica e à prática psicológica, não se antecipando riscos ou danos potenciais para os participantes. A participação do seu/sua educando(a) é voluntária, estando igualmente sujeita a consentimento informado. Todos os dados obtidos serão apenas utilizados para fins de investigação, garantindo-se o seu anonimato e confidencialidade.

#### **Declaração de consentimento:**

Tendo lido as informações acima descritas, declaro que compreendi a explicação que me foi facultada acerca do estudo que se tenciona realizar, nomeadamente os seus objetivos e método, e que autorizo a participação e o tratamento de dados do meu/minha educando(a).

Nome completo do Educando(a): \_\_\_\_\_

Assinatura do Encarregado de Educação: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Assinatura da Mestranda: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

***Obrigada!***

## 9.10. Apêndice 10: Declaração de Assentimento Crianças

### Declaração de Assentimento

O meu nome é \_\_\_\_\_

e sei que a Ana Filipa Moreira, para o Projeto de Dissertação da sua Faculdade, precisa de realizar uma entrevista sobre a minha perspetiva acerca da organização dos espaços da minha pré-escola. Os meus pais deixam-me participar e eu:

QUERO PARTICIPAR NA ATIVIDADE

NÃO QUERO PARTICIPAR

*(CRUZ A COLOCAR PELA CRIANÇA, na presença da entrevistadora)*

Porto, \_\_\_\_\_ de 2024

Ass. da Entrevistadora: \_\_\_\_\_

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

