



**Jéssica Catarina
da Silva Martins
Teixeira**

**Interação Adulto-Criança: a influência da
disposição das mesas na sala de aula**



**Jéssica Catarina
da Silva Martins
Teixeira**

Interação Adulto-Criança: a influência da disposição na sala de aula

Relatório de Estágio apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1ºCiclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Doutora Aida Maria de Figueiredo Ferreira, Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho a todos os que têm o privilégio de contactar diariamente com os seres únicos que são as crianças.

o júri

presidente

Prof. Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal
Professora Associada, Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Vera Maria Silvério do Vale
Professora Adjunta, Escola Superior de Educação de Coimbra

Prof. Doutora Aida Maria de Figueiredo Ferreira
Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro

agradecimentos

Aos meus pais, que me apoiaram incondicionalmente no prosseguimento deste sonho. Obrigada por estarem sempre presentes nos momentos mais importantes ao longo deste percurso académico.

À minha família, em especial, à minha irmã Rute que me ajudou a superar todos os momentos difíceis, todas as adversidades deste trajeto. Nunca puseste em causa as minhas decisões e sempre acreditaste no meu sucesso.

Ao meu afilhado Rodrigo, fonte da minha motivação. Sei que serei um orgulho para ti, como tu és todos os dias para mim. Tal como a madrinha, nunca desistas dos teus sonhos.

À minha grande e especial amiga Evangelina. Juntas percorremos este caminho, com altos e baixos mas sempre o seguimos juntas, pois “Juntas somos mais fortes”. Partilhámos momentos complicados, onde tudo parecia que ia desabar, mas, também, dividimos momentos de grande alegria e esses vou levar comigo para o resto da vida.

Ao meu especial amigo Tiago por me ter acompanhado desde sempre. O caminho afigurava-se longo mas tu sempre estiveste do meu lado e não me deixaste desistir. Vou guardar no meu coração tudo o que fizeste por mim.

À Professora Doutora Aida Figueiredo, pela sua paciência e dedicação. Obrigada pelas reuniões, discussões, pela partilha do seu saber científico.

Às crianças que participaram neste estudo, sem elas não teria sido possível. Obrigada pelo que me ensinaram e pelos momentos que juntos partilhámos.

Ao professor Carlos Cruz pela sua disponibilidade em nos receber e por ter acreditado em mim enquanto professora. Obrigada por ter partilhado o seu saber e pelos momentos divertidos que me proporcionou.

A todas as pessoas que não referi mas que me apoiaram na realização deste trabalho.

palavras-chave

Qualidade, Interação adulto-criança, disposição das mesas na sala de aula.

resumo

O presente relatório, realizado no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, visa compreender a influência da disposição das mesas na sala de aula na interação professor-aluno. Assim, foi realizado um estudo de caso, tendo como participantes quatro alunos de uma turma do 2º ano, do 1º Ciclo do Ensino Básico. Teve como principal técnica de recolha de dados a observação direta não participante.

Relativamente aos dados foi efetuada uma análise de conteúdo, tendo por base a Escala de Empenhamento do Adulto do Manual do Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP). Nesta escala constam três categorias referentes ao estilo de interação adulto-criança: Sensibilidade, Estimulação e Autonomia.

Os resultados demonstraram que a disposição das mesas na sala de aula influenciam a interação do professor com os alunos. Em todas as disposições a categoria Sensibilidade obteve os valores mais elevados, seguindo-se a categoria Estimulação e, com valores mais baixos, a categoria Autonomia. No que respeita às disposições, foi a disposição em “U” que registou os valores mais elevados em todas as categorias e os mais baixos encontraram-se na disposição em “Filas e Colunas”. Em termos de interações, mais uma vez, foi na disposição em “U” onde estas ocorreram em maior número, seguindo-se a disposição “ Filas e Colunas”.

keywords

Quality, adult - child interaction , arrangement of tables in the classroom.

abstract

This report, carried out within the framework of the Supervised Pedagogical Practice course of the Master's Degree in Pre-primary and Primary Education, aims to understand the influence of the arrangement of the tables in the classroom in the teacher-student interaction. Thus, a case study was carried out, having as participants four students of a class of the 2nd year of the 1st Cycle of Basic Education. The main technique of data collection was direct non-participant observation.

Regarding the data, a content analysis was performed, based on the Adult Engagement Scale of the Developing Quality in Partnerships (DQP) Project Manual. In this scale there are three categories referring to the style of adult-child interaction: Sensitivity, Stimulation and Autonomy.

The results showed that the arrangement of the tables in the classroom influenced the interaction of the teacher with the students. In all provisions, the Sensitivity category obtained the highest values, followed by the Stimulation category and, with lower values, the Autonomy category. Concerning the provisions, it was the "U" layout that registered the highest values in all categories and the lowest ones were found in the layout in "Rows and Columns". In terms of interactions, once again, it was in the "U" layout where these occurred in greater numbers, following the "Rows and Columns" layout.

Índice

Lista de Figuras e Tabelas	iii
Introdução	1
Enquadramento Teórico	5
1-Educação em Portugal	6
2-Qualidade e Interação	8
2.1- Conceito de Qualidade e Qualidade em Educação	8
2.2 – Conceito de Interação	9
2.3 – Qualidade e Interação Adulto-Criança	10
2.4 – Interação e Organização da Sala de Aula	11
Estudo Empírico	17
1-Caracterização da Realidade Pedagógica	18
1.1- Caracterização do Jardim	18
1.2- Caracterização do Grupo	19
1.3- Caracterização da Escola	19
1.4- Caracterização da Turma	21
2- Apresentação do Estudo	22
2.1- Estudo de Caso	23
2.2- Objetivo do Estudo	24
2.3-Seleção e Caracterização dos Participantes	24
2.4-Procedimentos Metodológicos	25
2.5-Categorias de Análise	26
3- Apresentação e Análise de Resultados	30
4- Discussão dos Resultados	39
Conclusão	43
Referências Bibliográficas	47
Anexos	53

Lista de Figuras

Figura 1 – Disposição em “Filas e Colunas”

Figura 2 – Disposição em “Filas Horizontais”

Figura 3 – Disposição em “Círculo”

Figura 4 – Disposição em “Grupo”

Figura 5 – Disposição em “U”

Figura 6 – Frequência da Categoria Sensibilidade por disposição das mesas

Figura 7 - Frequência da Categoria Estimulação por disposição das mesas

Figura 8 - Frequência da Categoria Autonomia por disposição das mesas

Lista de Tabelas

Tabela 1 – *Caracterização dos participantes*

Tabela 2 – *Dias de observação por disposição das mesas e frequência de interações*

Tabela 3 – *Frequência dos indicadores da Categoria Sensibilidade por disposição das mesas e dias de observação*

Tabela 4 - *Frequência dos indicadores da Categoria Estimulação por disposição das mesas e dias de observação*

Tabela 5 - *Frequência dos indicadores da Categoria Autonomia por disposição das mesas e dias de observação*

Tabela 6 – *Sistematização dos dados*

Introdução

Ao longo dos últimos anos têm sido encetadas diversas alterações no que concerne à educação e ao ensino em Portugal. Este facto acontece devido à importância dos primeiros anos de escolaridade nas crianças e das repercussões no seu futuro. Jorge (2012) refere que estas alterações se devem à procura, cada vez maior, de um ensino de qualidade correspondendo aos interesses das crianças e fazendo com que as suas aprendizagens sejam relevantes. Para que este ensino seja revestido da qualidade que tanto se deseja, vários autores (Vasconcelos, 2005; Dahlberg, Moss & Pence, 2005; Katz, 1998) têm dado os seus contributos, definindo critérios para avaliar a qualidade dos contextos educativos. Esses critérios são designados de “estruturais”, de “processo” (Vasconcelos, 2005; Katz, 1998) e de “resultados” (Dahlberg, Mosse Pence, 2005; Katz, 1998). Dentro do critério de “processo” encontra-se a interação professor-criança considerada como um fator essencial na qualidade do contexto, uma vez que, para vários autores, a interação professor-aluno é o cerne do processo educativo. (Silva & Navarro, 2012; Siqueira, 2003). A interação é entendida como uma influência recíproca de um indivíduo que provoca uma reação num outro. No meio escolar, segundo Vygotsky, as interações sociais ganham relevância, uma vez que é através delas que o desenvolvimento da criança acontece. A criança na socialização com outras crianças depara-se com situações que estimulam o seu pensamento e a resolução de problemas.

No que concerne à interação professor-aluno é importante que esta seja de elevada qualidade de modo a que os alunos tenham boas experiências, se sintam bem no ambiente escolar e que a aprendizagem aconteça de forma plena. Tendo em conta os estudos de Carl Rogers, deverá ser uma interação baseada em atitudes facilitadoras, como a sinceridade, a autenticidade, a aceitação, a valorização, a confiança e a compreensão empática. (Pascal & Bertram, 2009). Mais tarde Laevers, baseado no trabalho de Rogers, desenvolveu a Escala de Empenhamento do Adulto para avaliação da qualidade da interação adulto-criança, na qual identificou 3 categorias de ação: Sensibilidade, Estimulação e Autonomia.

Para além do professor ser responsável pelo tipo de interação que pretende desenvolver com os seus alunos é sua responsabilidade a organização da sala, pois, tendo em conta diversos autores (Zabalza, 2001; Forneiro, 2008), esta espelha diferentes aspetos, como o modelo educativo que utiliza, o tipo de atividades desenvolvidas e a interação entre os alunos e os professores. De acordo com Arends (1999), uma sala de aula pode assumir diversas disposições destacando três como as mais utilizadas: “Filas e Colunas” e a sua

variante “Filas Horizontais”, em “Círculo” e em “Grupos”. Teixeira e Reis (2012) acrescentam a disposição em “U”. Todas estas disposições apresentam vantagens e desvantagens, sendo importante compreender qual ou quais se adequam à metodologia de trabalho do professor e à especificidade da turma.

Relativamente ao estudo realizado, este tem como foco a interação adulto-criança, mais especificamente a interação professor-aluno sendo o principal objetivo compreender se a disposição das mesas – “Filas e Colunas”, “Filas Horizontais” e em “U”- tem, ou não, influencia nessa interação. Para esse efeito, utilizou-se a grelha de Laevers, que avalia a qualidade das interações professor-aluno, em contexto de sala de aula, e que engloba três categorias de ação – Sensibilidade, Estimulação e Autonomia.

O presente relatório encontra-se dividido em duas partes. A primeira apresenta a fundamentação teórica, que serve de apoio ao estudo realizado, onde se pode encontrar uma breve revisão da literatura sobre as temáticas: Educação em Portugal, onde se foca algumas alterações que têm sido feitas tanto na educação pré-escolar como no ensino do 1º Ciclo em prol da qualidade dos contextos e da educação/ensino; o conceito de qualidade e de interação; qualidade em educação; interação professor-aluno; e, por fim, as vantagens e as desvantagens de algumas disposições das mesas na sala de aula e a importância do papel do professor na criação do melhor ambiente promotor de aprendizagem, designadamente a interação do professor com os seus alunos.

A segunda parte do estudo diz respeito ao estudo empírico onde é feita uma apresentação do estudo bem como dos seus objetivos, dos procedimentos metodológicos, especificando a técnica de recolha de dados e os instrumentos utilizados, assim como a apresentação, análise e discussão dos resultados. Termina com uma breve conclusão, as referências bibliográficas e os anexos.

Enquadramento Teórico

1 - A Educação em Portugal

Os primeiros anos de escolaridade são considerados como um período essencial na vida da criança, assim, importa criar todas as condições para estabelecer uma educação e um ensino, onde o desenvolvimento da criança se possa proporcionar de forma plena.

Com esse propósito, têm-se vindo a registar, ao longo dos últimos anos, algumas mudanças na educação e no ensino, encetadas pelos sucessivos governos (Morgado, 2001; Davok, 2007).

A educação pré-escolar tem sofrido mudanças profundas em Portugal, quer no âmbito da formação dos educadores, quer no âmbito da sua posição na organização do currículo. O ano de 1997 foi um momento chave na educação pré-escolar portuguesa. Neste ano, a rede nacional de estabelecimentos de educação pré-escolar, foi expandida. Desta forma, pretendia-se assegurar a igualdade no acesso à educação por parte de todas as crianças (Decreto-Lei nº 147/97). Neste ano, foram dadas, ainda, indicações oficiais sobre as características físicas dos jardins-de-infância, como: qualidade estética, recursos múltiplos e materiais naturais. Para além disso, o Ministério da Educação publicou as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), sendo estas consideradas como “ponto de apoio” para a prática pedagógica dos educadores (ME, 1997). Tendo em conta os objetivos subjacentes à educação pré-escolar, as OCEPE “constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (ME, 1997, p. 13).

Outras medidas foram sendo implementadas a fim de melhorar a educação pré-escolar, das quais se destacam: em 2001, passou a ser exigido o grau universitário a todos os educadores de infância, à semelhança do que acontecia já com os professores de todos os outros graus de ensino; foi publicado o Perfil Geral (Decreto-Lei nº 240/2001) e os Perfis Específicos para os educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico (Decreto-Lei nº 241/2001), estabelecendo as competências que todos estes profissionais deveriam possuir. Ao nível do Ensino Básico, em especial o 1º ciclo, tem sido, também ele, alvo de reformas por parte dos sucessivos governos.

Tais alterações devem-se ao reconhecimento de que os saberes e as competências adquiridas, durante este período, são determinantes para as posteriores aprendizagens escolares (Despacho nº 12591/2006). Entre as mudanças verificadas nos últimos anos, importa destacar:

1) em 2001, foi lançada uma reforma ao nível curricular. O novo currículo veio introduzir alterações, quer ao nível dos programas, definindo de forma mais clara as competências que os alunos deveriam adquirir ao longo dos três ciclos e procurando uma melhor articulação entre esses ciclos, quer em termos da organização das escolas e do papel do professor, a quem passou a ser atribuída maior autonomia, fornecida por uma gestão flexível do currículo;

2) em 2005 foi aprovado o programa de generalização do ensino de inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico abrangendo, somente, os 3º e 4º anos de escolaridade dos estabelecimentos públicos, sendo a sua frequência gratuita. Para além disso o decreto definia os requisitos de habilitação dos professores de inglês, bem como a constituição das turmas (Despacho nº 241, 2005). Em 2006 foi aprovado o regulamento de acesso ao financiamento do programa de generalização do ensino do inglês nos 3º e 4º anos e de outras atividades de enriquecimento curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico (Despacho nº 12591/2006). Em 2008, foi aprovada a obrigatoriedade de oferta de ensino de inglês a todos os anos do 1º Ciclo (Despacho nº14460, 2008). O ano de 2007 marca a entrada em vigor do Plano Tecnológico da Educação (Diário da República, 2007)

Todas estas reformas, tanto ao nível da Educação Pré-escolar como ao nível do Ensino Básico, têm em comum um objetivo principal - a melhoria da qualidade da educação. Segundo Jorge (2012), “Estas alterações surgiram devido à necessidade, e também às exigências, de um ensino de qualidade capaz de responder aos interesses das próprias crianças, proporcionando-lhes aprendizagens significativas para a toda a vida” (p. 12).

Visto que o conceito de qualidade tem sido constantemente associado à educação e ao ensino, constitui, portanto, um tema transversal a todo este documento. Assim, é de extrema importância para o presente estudo, defini-lo.

2 - Qualidade e Interação

2.1- Conceito de Qualidade e Qualidade em Educação

A qualidade é considerada como “uma agregação que confere valor superior a um bem, a um serviço ou a um sujeito.” (Cury, 2010, p. 15). É um atributo através do qual o bem, sujeito ou serviço se distingue dos outros semelhantes. No campo da “Qualidade educacional”, esta tem sido utilizada para mencionar a “ eficiência, a eficácia, a efetividade e a relevância do setor educacional, e, na maioria das vezes, dos sistemas educacionais e de suas instituições.” (Davok, 2007, p. 506). Pascal e Bertram, afirmam que o fenómeno da qualidade não é fácil de abordar por se tratar de um “conceito subjetivo, dinâmico, que varia no tempo e no espaço, um valor a atingir, sem parâmetros muito claros e definidos, o que torna qualquer medida precisa e definitiva da qualidade problemática e, provavelmente, inapropriada” (as cited in Portugal, 1997, p. 48).

A educação é, sem dúvida, um dos principais veículos para o desenvolvimento de competências cognitivas, comportamentais e sociais por parte das crianças. No entanto, se essa educação não se revestir de qualidade, dificilmente será conseguido esse desenvolvimento. A educação nos primeiros anos tem um efeito marcante para toda a vida das crianças e, as más experiências representam uma oportunidade falhada em “providenciar as bases para todos os aspetos de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem para o resto da vida.” (Katz, 2006, p. 17). Assim, vários autores têm dado contributos significativos no estudo da qualidade, definindo critérios de avaliação para avaliar a qualidade dos diversos contextos de educação, dada a importância que tem vindo a ser reconhecida a uma educação de qualidade. Segundo vários autores esta avaliação da qualidade perpetua-se em critérios estruturais, de processo e de resultado. Os critérios “estruturais” referem-se a aspetos físicos, dimensões organizacionais, formação do pessoal, rácio adulto-criança e conteúdos do currículo. A dimensão “processo” está relacionada com a qualidade e características das relações/interações adulto-criança e criança-criança e com as atividades das crianças (Vasconcelos, 2005; Dahlberg, Moss & Pence, 2005; Katz, 1998). Por fim, os critérios de “resultado” dizem respeito ao desenvolvimento infantil, ao rendimento escolar, social e económico e à satisfação dos consumidores do serviço (Dahlberg, Moss & Pence, 2005; Katz, 1998).

Com o intuito de se assegurar essa educação de qualidade, deve ser tido em conta um fator muito importante, a interação adulto-criança, um dos critérios de qualidade em contextos educativos definidos pelos diversos autores. Deste modo, é importante esclarecer o conceito de interação.

2.2-Conceito de Interação

A interação representa uma influência recíproca que resulta de uma ação de um indivíduo ou corpo que provoca uma reação noutro ou noutros indivíduos e corpos. Libório e Neves (2010) afirmam que “uma interação, ocorreria quando um sujeito A emite um comportamento para B, com intencionalidade, o que provocaria uma reação ou resposta de A.” (p. 170) A interação é um conceito bastante amplo, aplicado a várias áreas do conhecimento, sendo que a sua definição se altera de contexto para contexto. Num sentido mais comumente utilizado, a interação consiste no contato entre pessoas que se relacionam ou convivem. Estamos assim perante uma interação social.

Segundo Pinto (1995), “a escola na sociedade atual é um tempo, um espaço, um sistema de interações sociais” (p. 34), que, de acordo com Amado (2000), são “ações conjuntas que se elaboram no tempo mediante a reunião dos atos dos diferentes atores” (p. 29).

Para Vygotsky, o desenvolvimento da criança é o “resultado das interações sociais entre a criança em crescimento e outros membros da sua comunidade” (Smith, Cowie & Blades, 2001, p. 486). Deste modo, a criança aprende/desenvolve-se com a ajuda dos outros, com pessoas mais conhecedoras do que elas, que lhes fornecem os estímulos necessários para que esse desenvolvimento aconteça. A perspectiva de Vygotsky dá importância às interações sociais porque estas proporcionam situações problemáticas que estimulam o pensamento da criança e a resolução de problemas promovendo o seu desenvolvimento cognitivo (Matta, 2001 as cited in Baptista, 2011).

Vários investigadores (Birch & Ladd, 1997; Ribeiro, 2010) - referem a interação como central na aprendizagem e desenvolvimento das crianças, devendo revestir-se, portanto, de elevada qualidade.

2.3-Qualidade e Interação Adulto-Criança

Os critérios utilizados para avaliar a qualidade dos contextos educativos – estruturais, de processo e de resultado – têm cada vez mais importância mas, a qualidade das interações professor-aluno tem ganho especial atenção, uma vez que a qualidade do ensino depende das interações que se estabelecem nestes contextos (Birch & Ladd, 1997).

O professor, tendo em conta uma perspetiva clássica, era conhecido como transmissor de conhecimentos e informações (Zabala, 1998), hoje em dia, e segundo perspetivas socio-construtivistas, o professor é visto e reconhecido como um verdadeiro parceiro do aluno na construção do conhecimento (Ribeiro, 2010).

Aliado ao aspeto cognitivo, o aspeto afetivo assume especial relevância na adaptação da criança à sala de aula e na adoção de atitudes positivas face à escola, dimensões essenciais ao sucesso a curto, médio e longo prazo. Para que tal aconteça é imperioso que o adulto perspetive a criança, não como um reservatório de conhecimentos, mas um ser que “é capaz de pensar, refletir, discutir, ter opiniões, participar, decidir o que quer e o que não quer. O aluno é gente, é ser humano, assim como o professor.” (Silva & Navarro, 2012, p. 2). De acordo com Postic (1995), “o desejo de progredir nasce no aluno quando ele sente que o professor se interessa por ele, como pessoa, e que acredita nas suas possibilidades de sucesso.” (p. 21).

Um outro autor, que se dedicou a investigar e a dar contributos para a qualidade, nomeadamente a qualidade das interações adulto-criança, foi Carl Rogers, que afirmava que se deveria criar uma relação baseada nas chamadas “atitudes facilitadoras” de sinceridade, autenticidade, aceitação, valorização, confiança e compreensão empática, de modo a fazer com que a criança sinta que confiam nela e que a compreendem (Bertram & Pascal, 2009). Desta forma, a mudança e o desenvolvimento pessoal ocorrerão (Portugal & Santos, 2002). Estas atitudes foram resumidas a um só conceito: empenhamento. Segundo Calheiros e Seixas (2010), o empenhamento diz respeito à competência do adulto para motivar, alargar, promover e implicar a criança no processo de aprendizagem. Deste modo, as ações do adulto podem apresentar ou não características de empenhamento.

Laevers, baseando-se no trabalho de Rogers, desenvolveu uma grelha de observação, na qual identificou três categorias de ação - sensibilidade, estimulação e autonomia, apresentando vários tipos de comportamento, em cada uma delas:

1. Sensibilidade: a atenção e cuidado que o adulto demonstra ter para com os sentimentos e bem-estar emocional da criança. Inclui também sinceridade, empatia, capacidade de resposta e afetividade.

2. Estimulação: o modo como o adulto concretiza a sua intervenção no processo de aprendizagem e o conteúdo dessa intervenção.

3. Autonomia: o grau de liberdade que o adulto concede à criança para experimentar, emitir juízos, escolher atividades e expressar ideias e opiniões. Engloba também o modo como o adulto lida com os conflitos, as regras e os problemas de comportamento. (Bertram & Pascal, 2009, p. 136)

Um adulto que centre a interação com os alunos nestas “atitudes facilitadoras” irá permitir que haja “mais comunicação por parte dos alunos, mais resolução de problemas, mais perguntas, maior envolvimento na aprendizagem, mais contacto visual, níveis cognitivos mais elevados e maior criatividade” (Bertram & Pascal, 2009, p. 136).

2.4 – Interação e Organização da Sala de Aula

Enquanto promotor da qualidade no ensino, o professor tem uma enorme responsabilidade ao decidir que tipo de interação deseja estabelecer com os seus alunos. Para além disso, cabe também ao professor a organização da sala de aula, a qual irá evidenciar as funções que este atribui à mesma, pois quando se entra numa sala, é possível perceber qual o modelo educativo utilizado, que tipo de atividades se desenrolam, como interagem e se relacionam os alunos e os professores, auxiliares e agentes da comunidade escolar (Zabalza, 2001; Forneiro, 2008).

Cabe, assim, ao professor criar o melhor ambiente de aprendizagem possível, tomando decisões relativas à colocação dos alunos, à disposição dos materiais e das mesas, tornando o espaço da sala de aula “mais acolhedor, mais humano, mais bonito; um espaço que permita a interação e em que seja agradável trabalhar.” (Teixeira & Reis, 2012, p. 163). Arends (1999) refere que a maneira como o espaço é organizado, tem efeitos cognitivos e emocionais nos alunos. O professor não pode controlar a quantidade de espaço disponível, mas tem liberdade para o gerir da melhor forma possível, adequando-se à sua ação pedagógica e ao seu estilo de ensino. Tavares (as cited in Teixeira & Reis, 2012)

afirma ser importante “refletir sobre a organização do espaço na sala como meio de facilitar a interação” (p. 166).

Assim, a forma da sala pode assumir várias formações, sendo cada uma delas usada para diferentes funções. Arends (1999) destaca três formações que considera mais utilizadas, sendo elas: “Filas e Colunas”, “Círculo” e “Grupos”. A formação em “Filas e Colunas” (fig. 1), segundo o autor, é mais adequada a situações em que o professor quer a atenção focalizada na sua direção. Uma variante desta disposição é em “Filas Horizontais” (fig.2), na qual os alunos se sentam muito perto uns dos outros num reduzido número de filas. Esta disposição das mesas é útil para as demonstrações, uma vez que os alunos se sentam muito perto do professor.

No entanto, na opinião do autor, nenhuma destas disposições é favorável à discussão nem à atividade em pequenos grupos. A disposição em “Círculo” (fig. 3) é útil para a discussão e para o trabalho individual no lugar não sendo a mais apropriada para apresentações, visto que alguns alunos ficarão atrás do professor. Teixeira e Reis (2012), acrescentam que esta disposição melhora a interação entre os alunos, permitindo-lhes conversarem uns com os outros. Para além disso, diminui a distância emocional e física entre eles. Não obstante, impede o professor de se movimentar livremente em direção aos seus alunos e/ou ao quadro. A formação em “Grupos” (fig. 4) é vantajosa para a discussão em grupos, para a aprendizagem cooperativa ou outras tarefas em pequenos grupos.

As referidas autoras acrescentam mais uma disposição, designada de disposição em “U” (fig. 5), considerando que esta disposição oferece um lugar de destaque ao professor, conferindo-lhe liberdade de movimento, tendo assim, acesso rápido ao quadro e permitindo a sua entrada dentro do “U”, sempre que a situação justifique um contato proximal com o aluno. Contudo, esta disposição estabelece uma certa distância emocional e física entre crianças.

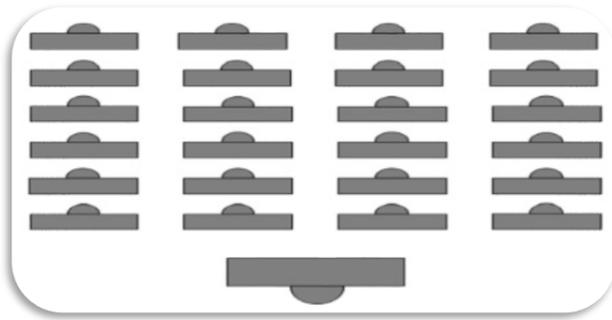


Figura 1 – Disposição em “Filas e Colunas”

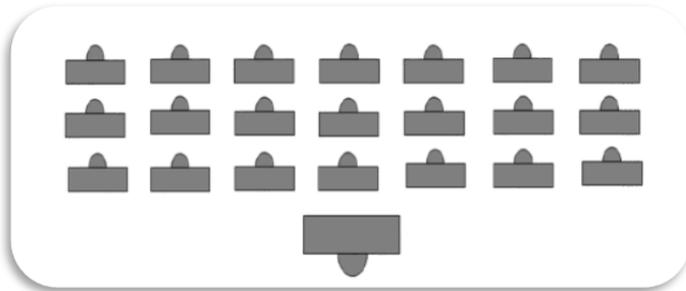


Figura 2- Disposição em “Filas Horizontais”

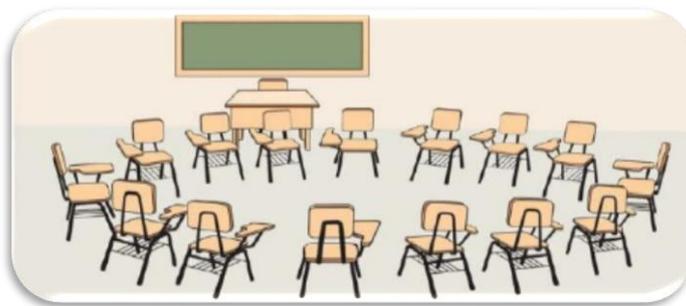


Figura 3-Disposição em “Círculo”

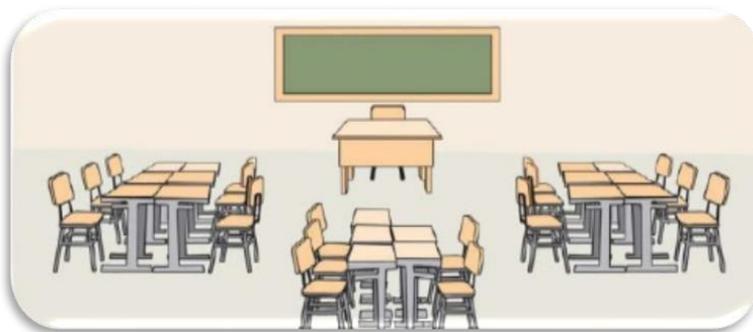


Figura 4 – Disposição em “Grupos”



Figura 5-Disposição em “U”

Como acima apresentado, as opções dos professores são variadas. Assim, é importante que estes sejam flexíveis e experimentem diferentes disposições das mesas, de modo a que encontrem e percebam qual a disposição que melhor se adequa à turma, à sala e ao modelo de ensino (Zabalza, 2001; Arends, 1999; Teixeira & Reis, 2012).

Esta afirmação é corroborada, tendo por base um caderno publicado pelo Ministério da Educação do Brasil, intitulado “A sala de aula como espaço de vivência e aprendizagem” em que se refere que não existe uma forma única e correta de organizar o espaço da sala de aula (Cadernos EJA, 2006). Assim, importa que os adultos avaliem o ambiente de sala de aula, verificando se o mesmo se adequa à turma em questão, se é adequada à sala e se vai ao encontro daqueles que são os seus objetivos pedagógicos.

Forneiro (2008) acrescenta, que o processo de avaliação do ambiente de aprendizagem envolve quatro fases:

- 1) a primeira, consiste em identificar as dimensões que têm influência direta num determinado ambiente, conhecendo a dimensão que se pretende avaliar, a fim de se poder passar à próxima fase;
- 2) a segunda fase, compreende a observação das dimensões/variáveis. Assim, serão obtidos os dados relativos à influência que o ambiente provoca no comportamento e na aprendizagem das crianças. Nesta fase, a fim de observar um determinado ambiente e o que nele se passa, podem ser utilizados diferentes instrumentos como grelhas de registo, filmagem e registo fotográfico;
- 3) numa terceira fase, é necessário analisar os aspetos observados e refletir acerca das implicações pedagógicas, ou seja, saber de que forma é que certos aspetos afetam as dinâmicas de trabalho e de aprendizagem das crianças. É necessário, também, verificar, se realmente, o ambiente está a corresponder às intenções educativas;
- 4) por último, na quarta fase, este deve intervir, melhorando o ambiente de aprendizagem. A partir dos dados obtidos com a observação, deve-se refletir, considerando o que pode ser feito para melhorar esse ambiente.

Ao longo deste documento pudemos constatar que as interações, e a sua qualidade, assumem um enorme relevo no que ao futuro das crianças diz respeito. É através destas

que se gera conhecimento e aprendizagens, sendo que, no contexto escolar, o professor é responsável pela interação que cria com as crianças e pelo ambiente que lhes proporciona.

Como referido, a organização da sala de aula, nomeadamente a disposição das mesas, espelha a intencionalidade do professor em relação a diversos aspetos, será que também não influencia a interação que este tem com a turma, alterando o seu estilo de interação?

Estudo Empírico

1- Caracterização da Realidade Pedagógica

A Unidade Curricular Prática Pedagógica Supervisionada incluía dois semestres nos quais foram feitos dois estágios, em dois contextos distintos. O primeiro estágio foi realizado num Jardim de Infância, sendo o segundo concretizado numa Escola Básica do 1ºCiclo. Ambos os contextos pertenciam ao distrito de Aveiro.

1.1- Caracterização do Jardim de Infância

O Jardim-de-Infância está localizado em Cacia, distrito de Aveiro. Este é constituído por:

- Duas salas amplas interligadas por uma cozinha e um hall de entrada. As salas são amplas, com bastante iluminação natural e permite a sua divisão em áreas de atividade, simultaneamente oferecendo a possibilidade da realização de atividades motoras.
- Uma arrecadação e duas casas de banho: uma para as crianças e outra para os adultos.
- Um espaço exterior, bastante amplo e coberto de areão, comum à Escola do 1ºCEB e é caracterizado por ser pouco arborizado, não existindo qualquer tipo de equipamento para utilização das crianças.

O jardim inicia as suas funções às 9h da manhã e terminava às 12h para o almoço. À tarde iniciava às 13H30min e concluía às 15H30min.

A componente social de apoio à família funciona na cozinha que liga as salas de atividade e contempla o seguinte horário de funcionamento:

- Manhã: 8H15min/9H
- Tarde: 15H30min/18H30min

O serviço de almoços é realizado numa sala da EB1, sendo fornecido por uma firma contratada pela Câmara Municipal de Aveiro, no período decorrente ente as 12H e as 13H30min.

Cada uma das salas tem uma Educadora, uma Assistente Operacional e uma Animadora Sociocultural. A sala está organizada nas seguintes áreas: área do faz-de-conta, “o espaço da conversa”, área da escrita, área de jogos de mesa, área das construções, área da biblioteca, área da expressão plástica e pintura, quadros de ardósia e porcelana, lavatórios, espaço da descoberta (ciências), espaço do computador. O Espaço da Conversa é o ponto de encontro em cada dia, onde se resolvem problemas, contam-se novidades, ouvem-se histórias, músicas ou cantam-se canções, etc. É também aqui que se faz o planeamento das atividades do dia. Efetuam-se, ainda, o preenchimento dos Quadros de Presenças, de Tempo e de Tarefas. Salienta-se o facto da organização da sala não ter um carácter fixo, pelo contrário, pode variar ao longo do ano, de acordo com as necessidades e os interesses do grupo. A existência das áreas na sala surge como um fator de promoção da autonomia da criança, visto que, por um lado, os materiais estão acessíveis a cada uma delas e, por outro lado, são sempre arrumados no mesmo local.

1.2- Caracterização do Grupo

A sala é constituída por um grupo heterógeno de 20 crianças (12 raparigas e 8 rapazes), entre os 3 e os 6 anos. Assim, fazem parte do grupo quatro crianças de 3 anos de idade (três raparigas e um rapaz), sete crianças de 4 anos (seis raparigas e um rapaz), seis crianças de 5 anos (uma rapariga e cinco rapazes) e, para terminar, três crianças de 6 anos (2 raparigas e 1 rapaz). Não existe nenhuma criança com necessidades educativas especiais.

1.3- Caracterização da Escola

A Escola Básica pertence ao Agrupamento de Escolas de Aveiro e localiza-se na cidade de Aveiro. Conta, atualmente, com 208 alunos, distribuídos por duas turmas do 1º ano, duas do 2º ano, duas do 3ºano e duas do 4º ano de escolaridade. Estes alunos residem, na maioria, na cidade de Aveiro, freguesia da Glória, ou nas freguesias próxima desta.

A maioria dos encarregados de educação detém um curso superior e trabalham na área dos serviços, possuindo elevadas potencialidades económicas.

A escola é constituída por dois blocos (A e B). No bloco A encontram-se quatro salas de aula, o ginásio e o laboratório. No bloco B encontram-se mais quatro salas de aula, a biblioteca e outras salas com diversos fins. Para além disso, existe ainda um refeitório. No espaço exterior, todo ele vedado, existem algumas árvores, bancos, um pequeno campo de futebol com duas balizas, e três telheiros.

As aulas iniciam-se às 9:00h da manhã e terminam às 16:00h. Os períodos da manhã são das 9 às 10:30h, havendo um intervalo de meia hora das 10:30 às 11:00h. Das 11 às 12:30 decorre o segundo período da manhã. A hora de almoço é das 12:30 h às 14:00h. O período da tarde é das 14:00 às 16:00h.

Os alunos podem usufruir de Atividades Extra Curriculares de desporto, inglês e ciências. Além disso, têm apoio ao estudo que se realiza à 2^a, 3^a, 5^a e 6^a feira e é da responsabilidade dos professores da escola.

A escola rege-se pelos documentos oficiais como o Regulamento Interno, o Regimento Interno e o Projeto Educativo. Este último é um documento pedagógico que expressa a vontade coletiva da escola e da comunidade educativa (Costa, 1994), e onde se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas se propõe cumprir a sua função educativa (Decreto -Lei n.º 75/2008). Ao folhear o Projeto Educativo do Agrupamento de Escola de Aveiro, é possível verificar que a sua Missão e Visão são centradas no sucesso dos alunos, assim como os seus princípios que se sustentam num desenvolvimento harmonioso da personalidade de cada um, a igualdade de oportunidades, a formação de cidadãos livres e responsáveis em todas as dimensões e o respeito pelas leis e valores nacionais.

Por fim, os objetivos definidos neste documento, para todas as escolas do agrupamento são:

- ✓ Promover a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem;
- ✓ Potenciar o rigor e o profissionalismo dos desempenhos;
- ✓ Alcançar o reconhecimento da comunidade e ser um parceiro estratégico;
- ✓ Trabalhar as várias dimensões da cidadania;
- ✓ Melhorar o aspeto e a funcionalidade das infraestruturas.

A nível particular, a Escola define no seu Regimento Interno, como principal objetivo proporcionar um ambiente educativo de qualidade, onde as crianças possam adquirir uma boa formação de base com a aquisição de saberes fundamentais.

1.4- Caracterização da Turma

A turma é heterogénea, constituída por 26 crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos, das quais 15 são do sexo masculino e 11 são do sexo feminino. Foi possível observar que a maioria das crianças é bastante participativa e gostam de realizar as atividades propostas, demonstrando altos níveis de bem-estar e implicação.

2. Apresentação do Estudo

Numa fase inicial, mais propriamente no primeiro estágio da Prática Pedagógica Supervisionada, foi proposta a realização de uma observação sistemática e focada em uma dimensão específica, selecionada de acordo com as características desse contexto. Tendo em conta este critério e o conhecimento desenvolvido ao longo do meu percurso académico, emergiu o foco da observação - : a Interação Adulto-Criança.

A partir desta experiência, bem como dos da revisão da literatura efetuada, é possível constatar que, a Interação Adulto-Criança assume um papel preponderante no percurso escolar da criança, contribuindo de forma significativa para o sucesso ou insucesso escolar da criança/aluno. A reiterar a importância dessa interação, e na tentativa de incrementar a qualidade dos contextos educativos, são as sucessivas mudanças que se têm verificado nos últimos anos, nos diversos graus de ensino.

Inserido na temática Interação Adulto-Criança, a interação entre o professor e a criança figurou-se como um elemento pertinente a estudar no 2º contexto, no qual se desenvolveu a Prática Pedagógica A2, onde verifiquei que esta interação, em particular, era crucial para a criação de um ambiente favorável ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Analisando a literatura existente sobre esta temática, o adulto afigura-se como o agente responsável por criar as melhores condições e o melhor ambiente em sala de aula, fazendo com que os seus alunos desenvolvam aprendizagens e que, o mesmo, seja favorável ao relacionamento com o outro. Neste 2º contexto surgiu a segunda parte do estudo relacionada com a organização das salas, nomeadamente, com a disposição das mesas. Sabendo que este assunto é uma constante preocupação dos professores, isto levou a que me questionasse se, efetivamente, a disposição das mesas na sala de aula tem influência na relação que o professor estabelece com a criança, se o estilo do adulto é alterado conforme a disposição das mesas na sala de aula

Deste modo elaborou-se um estudo de caso, com o intuito de recolher dados que permitissem responder às questões colocadas anteriormente.

2.1- Estudo de Caso

A investigação qualitativa é a designação dada para estudar os fenómenos que envolvem os seres humanos, designadamente as suas relações sociais (Godoy, 1995). Os investigadores qualitativos recolhem os dados não com o objetivo de confirmar ou refutar hipóteses construídas anteriormente, mas de modo a construir conhecimento, tentando compreender o “comportamento e experiência humanos” (Bogdan & Biklen, 1994 p.70). Tendo como princípio questões amplas, o estudo qualitativo pode seguir diferentes caminhos como é exemplo o estudo de caso.

O estudo de caso é utilizado no âmbito das ciências humanas e sociais como meio de análise da realidade tendo como objeto uma unidade que se analisa exaustivamente. Esta unidade poderá ser um ambiente, um simples sujeito, um grupo, um acontecimento, uma organização, uma comunidade, o processo de interação, uma atitude, entre outros (Godoy, 1995; Craveiro, 2007; Souza, Costa, & Souza, 2014). É uma abordagem metodológica que permite analisar “...diversos aspetos de um fenómeno, de um problema, de uma situação real: o caso.” (Craveiro, 2007, p.206).

Tendo em conta o autor Yin (2010), o estudo de caso assume-se como a estratégia privilegiada quando se colocam questões do género “Como” e “Por que”, quando o investigador tem pouco ou nenhum controle sobre os acontecimentos e o foco são eventos atuais inseridos em contexto da vida real. Este método permite “o estudo, compreensão e melhoria da realidade social e profissional” (Castro, 2012, p. 24). O objetivo do estudo de caso, não é a generalização mas sim a particularização (Craveiro, 2007). O investigador tenta compreender os sujeitos e os fenómenos na sua unicidade, no seu contexto real, são casos únicos, e por isso, irrepetíveis sendo imperioso o planeamento prévio do estudo (Craveiro, 2007; Souza, Costa, & Souza, 2014).

Os estudos de caso, tendo em conta Craveiro (2007) e Willis (2008), podem ser de diferentes tipos e receber várias classificações. Poderão ser exploratórios, descritivos, explicativos e avaliativos. O estudo exploratório é realizado quando “se conhece muito pouco da realidade em estudo e os dados se dirigem ao esclarecimento e delimitação dos problemas ou fenómenos da realidade”, um estudo de caso descritivo acontece “quando há uma descrição densa e detalhada de um fenómeno no seu contexto natural”, por fim, um estudo de caso assume-se como explicativo

quando os dados tratam de determinar relações de causa e efeito em situações reais, ou seja de que forma os factos acontecem em função uns dos outros; um estudo de caso é avaliativo quando produz descrição densa, esclarece significados e produz juízos. (Craveiro, 2007, p.208)

O presente estudo assumiu a classificação de exploratório, uma vez que, a realidade estudada era muito pouco conhecida e interessava desenvolver mais conhecimento acerca do fenómeno.

2.2- Objetivo do Estudo

O presente estudo tem como objetivo geral “compreender de que forma a disposição das mesas na sala de aula tem influência na interação adulto-criança”.

De forma mais específica, pretende-se: compreender o estilo de interação do professor, identificando atitudes de sensibilidade, autonomia e estimulação nas diferentes disposições; identificar potenciais alterações no estilo de interação do adulto, consoante a disposição das mesas.

2.3- Seleção e Caracterização dos Participantes

Este estudo cingiu-se a uma turma do 2º ano, constituída por 26 crianças com idades compreendidas entre os sete e os oito anos, das quais quinze são do sexo masculino e onze são do sexo feminino. No estudo participaram 4 alunos, três do sexo masculino e um do sexo feminino. A seleção destas quatro crianças foi feita de forma aleatória.

Tabela 1 – Caracterização dos participantes

Escola Básica de Aveiro		
	Nome	Idade
2º Ano	D.R	8 Anos
	Í.G	7 Anos
	M.A	7 Anos
	S.A	7 Anos

2.4- Procedimentos Metodológicos

Em termos de procedimentos, antes do estágio ser iniciado, todos os encarregados de educação e alunos da turma foram informados da presença, na sala de aula, de duas professoras estagiárias durante os meses de outubro, novembro e dezembro. Para além disso, foi pedido que os seus educandos participassem no estudo, que acabaria por culminar no presente relatório de estágio. Sempre que foi necessária a colaboração das crianças, foi-lhes explicado o que pretendíamos e se desejavam participar.

Dado que a recolha de dados seria efetuada recorrendo à técnica de observação foi realizado um treino de observação. Este treino aconteceu durante o 1º Estágio Curricular, realizado no contexto da Prática Pedagógica Supervisionada A1, mais em concreto em um jardim-de-infância pertencente a um Agrupamento do concelho de Aveiro, como foi referido anteriormente. Assim, numa fase inicial, foi-nos concedido algum tempo para observarmos e conhecermos o contexto, as crianças, a professora e as auxiliares, bem como a dinâmica do dia-a-dia. Nesta fase, optou-se por este treino, uma vez que era intuito familiarizar em relação a esta técnica de recolha de dados e assim, futuramente, aplicá-la de forma correta.

A observação representa uma técnica de recolha de dados, que pode dar os seus contributos para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo um meio para a mudança na escola, na sala e nos professores (Reis, 2011). Através da observação, os professores conhecem os seus alunos, as suas necessidades e os seus interesses, correspondendo-lhes e fazendo com que o seu desenvolvimento se processe num meio adequado, tendo em conta as características dos mesmos. Esta ideia é reforçada pelo facto de as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) darem especial atenção ao ciclo: Observação/Registo – Planeamento – Avaliação – Reflexão. Apesar de este ser um documento publicado para o ensino pré-escolar, este ciclo, deveria ser transversal aos outros anos de escolaridade. A observação e registo permitem que o professor recolha informações sobre os mais diversos aspetos relacionados com a sua prática educativa, como sendo a gestão das rotinas, a organização do espaço e materiais, bem como a qualidade das relações estabelecidas.

As observações para a recolha de dados decorreram no mês de novembro, mais concretamente nos dias: 2, 4, 16, 17, 18 e 30. Cada uma das observações teve a duração de

1h30, sendo que eram realizadas da parte da manhã, mais precisamente, no primeiro tempo da manhã, com exceção para a primeira observação que ocorreu no segundo tempo, uma vez que as crianças no primeiro tempo realizaram a ficha de avaliação de português. No contexto das observações, e tomando em consideração a forma como foram realizadas salienta-se o facto de estas se terem procedido de forma não participante, isto é, durante a aula o investigador não interferia, apenas observava o que se passava. De acordo com Godoy (1995) “Quando o pesquisador atua apenas como o espectador atento, temos o que se convencionou chamar de observação não-participante.” (p. 27). Este facto constituiu uma adversidade durante as observações, pois apesar de ter sido explicado às crianças o que estava a ser feito, estas procuravam interagir. Nestas situações tentava que as mesmas compreendessem mas estas não aceitavam, pois nos dias que não eram feitas observações interagia com os alunos sem restrições.

Ainda no contexto dos procedimentos metodológicos é de salientar o facto de, durante o tempo de observação, ser efetuado um registo de todas as interações que ocorriam entre a professora estagiária (colega de díade) e os alunos participantes no estudo.

As disposições selecionadas para serem alvo de observação para este estudo foram: a disposição em “Filas Horizontais”, a disposição em “Filas e Colunas” e a disposição em “U”. Estas foram as disposições escolhidas, tendo em conta as condições da sala em que a aula era lecionada. Assim, procedeu-se à observação das aulas com estas três disposições, sendo que cada uma delas foi observada duas vezes.

2.5- Categorias de Análise

Com o intuito de agilizar o processo de análise e compreensão dos dados recolhidos com as observações, achou-se conveniente a elaboração de tabelas, baseadas no manual DQP, mais propriamente na Escala de Empenhamento do Adulto.

Esta escala baseia-se no pressuposto de que, a qualidade das interações entre o educador e a criança são um fator essencial na eficácia das experiências de aprendizagem e que, as ações do adulto, podem ser categorizadas como apresentando ou não características de empenhamento (Bertram & Pascal, 2009).

Laevers desenvolveu uma escala de observação, na qual identificou três categorias de ação do adulto: sensibilidade, estimulação e autonomia. Para cada uma destas três categorias definiu indicadores que refletem vários comportamentos. A observação, aliada a este registo das categorias de ação do adulto, permitem identificar o estilo de interação do adulto.

O estilo de interação do adulto pode ser classificado como um estilo de total empenhamento, que corresponde aos indicadores positivos (ponto 5) e estilo de total falta de empenhamento, indicadores negativos (ponto 1).

Nesta investigação, com o intuito de analisar os dados, apenas foram utilizados os indicadores positivos, visto que o tempo destinado à recolha de dados era diminuto, e o restringido número de observações não me permitiria ter dados suficientes para categorizar as interações pelos diferentes pontos.

Sensibilidade

- 1. Tem um tom de voz encorajador-** a professora dirige-se às crianças de forma apelativa, ao utilizar um tom de voz cativante que permite conquistar a atenção da criança;
- 2. Faz gestos encorajadores e estabelece contato visual com a criança-** a professora, de forma oportuna, procura incentivar as crianças através de gestos;
- 3. É carinhoso e afetuoso-** a professora trata a criança de forma meiga e com cuidado, tanto verbalmente como fisicamente, construindo uma relação de confiança;
- 4. Respeita e valoriza a criança-** é transmitido à criança o sentimento de que é estimada e aceite, independentemente das características que traçam a sua personalidade, fazendo-a sentir-se única;

5. **Encoraja e elogia-** as crianças são gabadas e estimuladas pela professora, que lhes confere apoio, a fim de se sentirem seguras e confiantes no desempenho das suas tarefas e atividades;
6. **Demonstra empatia com as necessidades e preocupações da criança-** A professora, sentindo a necessidade da criança em se exprimir acerca de algum assunto pessoal, de uma preocupação ou até mesmo uma dúvida, demonstra disponibilidade para ouvi-la;
7. **Ouve a criança e responde-lhe-** sempre que as crianças solicitam a atenção da professora, esta procura ouvi-las e responder-lhes;
8. **Fomenta a confiança da criança-** o adulto faz com que a criança se sinta segura, atendendo às suas incertezas e inseguranças.

Estimulação

9. **Tem energia e vida:** a professora procura manter-se alegre, bem-disposta, divertida e enérgica, de forma a criar um bom ambiente na sala de aula, fazendo com que a criança preste atenção e tenha interesse pela aula;
10. **É adequada:** com o intuito de a criança compreender e fazer-se compreender, a professora recorre a vocabulário, estratégias e recursos que sejam apropriados à idade das crianças;
11. **Corresponde às capacidades e interesses da criança-** sempre que possível, a professora procura desenvolver atividades que vão ao encontro aos gostos e desejos das crianças, suscitando um maior interesse e motivação na realização das mesmas;
12. **Motiva a criança:** de forma oportuna, a professora procura incentivar a criança, ao fornecer-lhe estímulos para o desenrolar das suas tarefas;

13. **É diversificada e clara** – a professora procura captar o interesse e atenção das crianças, através da dinamização de atividades diversificadas;
14. **Estimula o diálogo, a atividade ou o pensamento**- sempre que possível, a professora procura formas de a criança raciocinar e alcançar a resposta correta;
15. **Partilha e valoriza as atividades da criança**- a professora procura reconhecer o esforço e empenho das crianças, fazendo com que as mesmas se sintam, reconhecidas e vejam, assim, o seu esforço recompensado;
16. **Não-verbal:** a educadora expressa-se não só através da verbalização, mas também através de expressões corporais que estimulam as crianças.

Autonomia

17. **Permite que a criança escolha e apoia-a** – o adulto apoia as escolhas das crianças, tomando em consideração aquilo que são os interesses destas;
18. **Dá oportunidades à criança para fazer experiências** – o adulto proporciona novas experiências às crianças, para que as mesmas tenham maiores oportunidades de adquirirem conhecimentos e aprendizagens;
19. **Encoraja as crianças a dar as suas ideias e a assumir responsabilidades** – a professora tem em consideração as opiniões e ideias das crianças;
20. **Respeita as opiniões da criança sobre a qualidade dos trabalhos que realizou** – independentemente da qualidade dos trabalhos realizados a professora procura valorizar a criança e o seu esforço;
21. **Encoraja a criança a resolver os conflitos, a elaborar e a aplicar regras** – a professora procura que a criança desenvolva mecanismos que lhe permitam resolver de forma autónoma problemas que lhe possam surgir.

3. Apresentação e Análise dos Resultados

Como referido anteriormente, foram feitas 6 observações das interações estabelecidas entre a professora estagiária e as crianças em três disposições das mesas. Foi considerado como interação sempre que a professora estabelecia contacto com as crianças ou vice-versa tanto física como verbalmente.

Na tabela 2 são apresentados os dias de observação, as aulas observadas, o tempo de observação, a disposição e o número de interações resultantes de cada disposição observada.

Tabela 2 – Dias de observação por disposição das mesas e frequência de interações

Dia de observação	Aula observada	Tempo de observação	Disposição observada	Interações (n)	Total (n)
2/11/2015	Matemática – 2º tempo *	1h30	“Filas Horizontais”	14	14
4/11/2015	** _____	** _____	“Filas Horizontais”	0	
16/11/2015	Português – 1º tempo	1h30	“Filas e Colunas”	7	
17/11/2015	Português – 1º tempo	1h30	“Filas e Colunas”	16	23
18/11/2015	Português – 1º tempo	1h30	“U”	26	
30/11/2015	Português – 1º tempo	1h30	“U”	29	55
Total (n)				92	

* 1º Tempo realizou-se a ficha de avaliação de português

** Ficha de avaliação de matemática

Depois de observar a tabela 2, podemos verificar que na disposição em “Filas Horizontais” obteve-se um total de 14 interações, na disposição em “Filas e Colunas” obteve-se 23 interações e, por fim, na disposição em “U”, 55 interações. No total das 6 observações ocorreram 92 interações.

É de salientar que no dia 4 de novembro de 2015 não houve qualquer registo de interações, sendo que neste dia foi realizada a ficha de avaliação de matemática.

Nas figuras 6, 7 e 8 e nas tabelas 3, 4 e 5 podemos obter informações relativas às categorias “Sensibilidade”, “Estimulação” e “Autonomia” e respectivos indicadores. De salientar que o registo de um indicador reflete a frequência da sua ocorrência e o número de interações em que o mesmo esteve presente (e.g. O indicador 5 “encoraja e elogia” da categoria “Sensibilidade” ocorreu 7 vezes e em 7 interações das 92 observadas). O total da frequência dos indicadores que integram uma dada categoria não poderá ser considerado como o total do número de interações, uma vez que, numa interação podem estar presentes mais que um indicador, mas um determinado indicador só pode ocorrer uma vez em cada interação.

No que concerne à Categoria Sensibilidade, apresentam-se os resultados da frequência da Categoria Sensibilidade por disposição das mesas (figura 6).

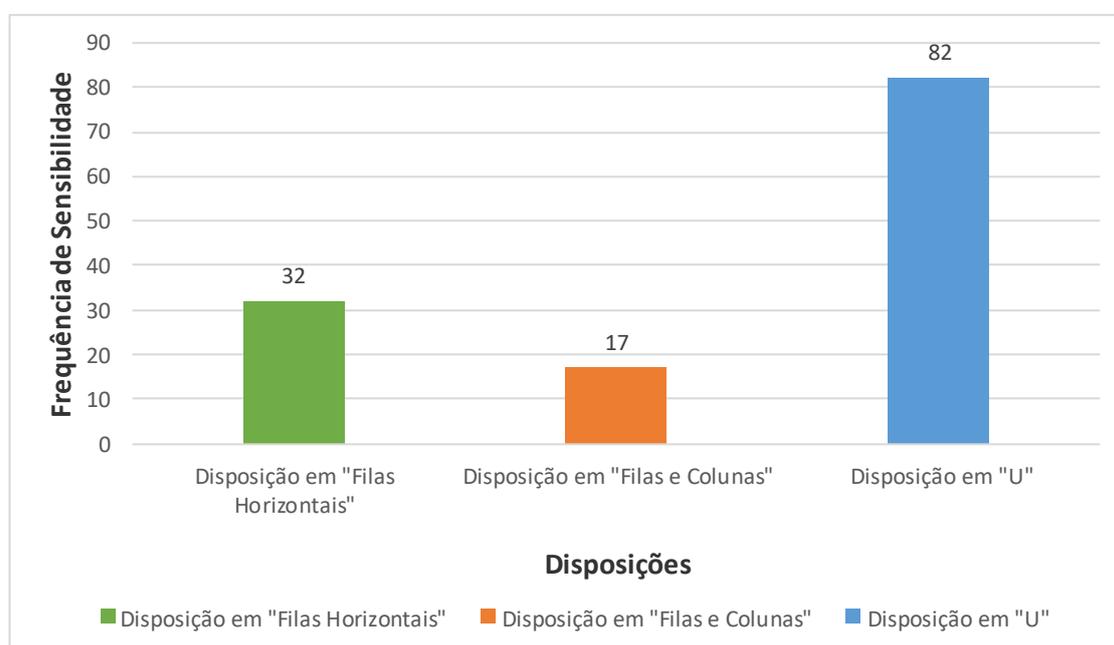


Figura 6 – Frequência da Categoria Sensibilidade por disposição das mesas

- De acordo com os dados aqui apresentados, verifica-se que a frequência da categoria Sensibilidade foi mais elevada na disposição em “U”, com um $n=82$, seguindo-se a disposição em “Filas Horizontais” ($n=32$) e, por fim, com o valor mais baixo, a disposição em “Filas e Colunas” ($n=17$).

Na tabela 3 encontram-se os resultados relativos à frequência dos indicadores da Categoria Sensibilidade.

Tabela 3 – Frequência dos indicadores da Categoria Sensibilidade por disposição das mesas e dias de observação

Categoria Sensibilidade				
Disposição das mesas				
Indicadores Categoria Sensibilidade	“Filas Horizontais”	“Filas e Colunas”	“U”	Total
	(n)	(n)	(n)	(n)
1.Tem um tom de voz encorajador	10	2	19	31
2.Faz gestos encorajadores e estabelece contacto visual com a criança	1	2	8	11
3.É carinhoso e afetuoso	1	0	3	4
4.Respeita e valoriza a criança	1	0	1	2
5.Encoraja e elogia	7	0	11	18
6.Demonstra empatia com as necessidades e preocupações da criança	3	4	18	25
7.Ouve a criança e responde-lhe	2	9	18	29
8.Fomenta a confiança da criança	7	0	4	11
Total (n)	32	17	82	131

O total de 131 corresponde somente ao total da frequência que todos os indicadores se registaram ao longo das 6 observações realizadas.

- Analisando a frequência dos indicadores relativos à categoria “Sensibilidade”, podemos verificar, através da tabela 3, que o indicador 1 “Tem um tom de voz encorajador”, obteve o valor mais elevado, ocorrendo 31 vezes num total de 131, ou seja, foi possível observar este indicador em 31 interações das 92 contabilizadas

neste estudo. A disposição que registou o valor mais elevado deste indicador foi a disposição em “U”, registrando-se 19 vezes em 131. Ainda em relação a este indicador, As “Filas Horizontais”, foi a segunda disposição com o valor mais elevado, com uma frequência de 10/131. A disposição que obteve menor valor neste indicador foi a disposição em “Filas e Colunas”, em que este só ocorreu 2 vezes em 131.

Os outros dois indicadores que obtiveram valores mais elevados foram o 6 “Demonstra empatia com as necessidades e preocupações da criança” ($n=25$) e o 7 “Ouve a criança e responde-lhe” ($n=29$). Os valores mais elevados destes indicadores registaram-se, uma vez mais, na disposição em “U”, acontecendo 18 vezes num total de 131, seguindo-se a disposição em “Filas e Colunas” com uma frequência de 4 e 9 respetivamente. Os valores mais baixos, constatam-se na disposição em “Filas Horizontais” verificando-se- 3 e 2 vezes.

Em contrapartida, os indicadores de “Sensibilidade” que apresentaram menores valores foram o 3 “É carinhoso e afetuoso” e o 4 “Respeita e valoriza a criança”, acontecendo 4/131 e 2/131, respetivamente, o que em termos de interações corresponde a 4 e 2 interações num total de 92. A disposição que obteve o valor mais baixo nestes dois indicadores foi a disposição em “Filas e Colunas”, sendo que em momento algum isso ocorreu. Por sua vez, na disposição em “Filas Horizontais” aconteceu 1 vez em cada indicador, e na disposição em “U”, o terceiro indicador aconteceu 3 vezes e o quarto, 1 vez.

De seguida, apresenta-se na figura 7 os resultados obtidos relativamente à frequência da Categoria Estimulação por disposição das mesas.

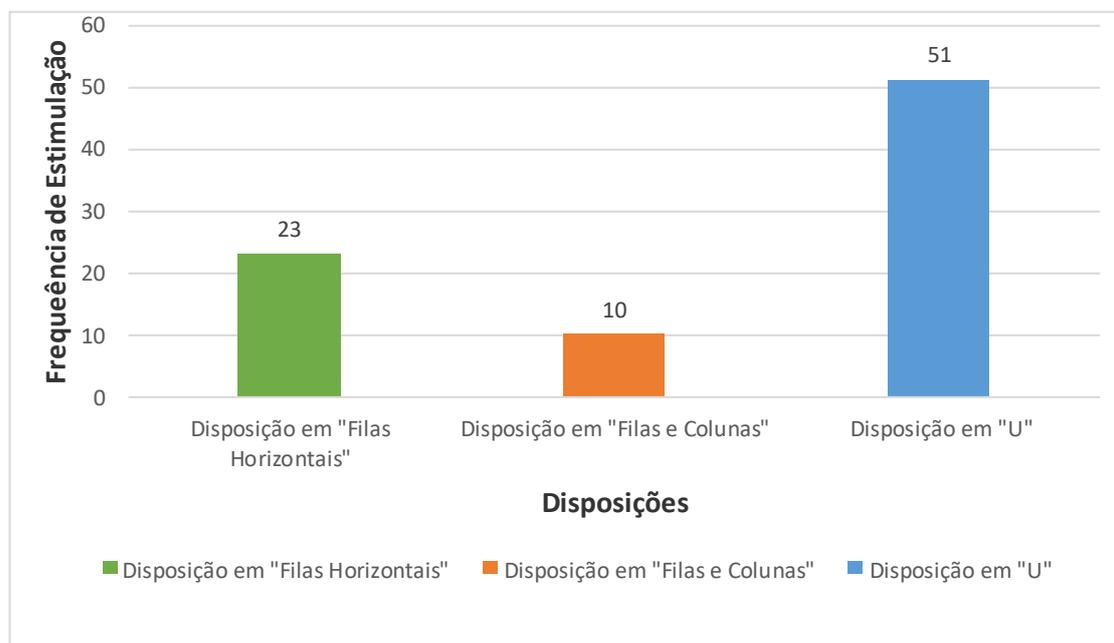


Figura 7 – Frequência da Categoria Estimulação por disposição das mesas

- De acordo com a figura 7, podemos verificar que foi, novamente, a disposição em “U” que obteve o maior valor de “Estimulação” com um $n=51$. O segundo valor mais elevado verifica-se, de novo, na disposição em “Filas Horizontais” ($n=23$). Por último, e com o valor mais reduzido, figura a disposição em “Filas e Colunas” ($n=10$).

Seguidamente expõe-se na tabela 4 os resultados relativos à frequência dos indicadores da Categoria Estimulação.

Tabela 4 – Frequência dos indicadores da Categoria Estimulação por disposição das mesas e dias de observação

Indicadores Categoria Estimulação	Categoria Estimulação Disposição das mesas			Total (n)
	“Filas Horizontais” (n)	“Filas e Colunas” (n)	“U” (n)	
9.Tem energia e vida	8	2	16	26
10.É adequada	1	0	9	10
11.Corresponde às capacidades e interesses da criança	0	2	0	2
12.Motiva a criança	10	2	10	22
13.É diversificada e clara	1	2	2	5
14.Estimula o diálogo, a atividade ou o pensamento	3	0	8	11
15.Partilha e valoriza as atividades da criança	0	0	1	1
16.Não-verbal	0	2	5	7
Total (n)	23	10	51	84

➤ Analisando, mais concretamente, a frequência dos indicadores relativos à categoria “Estimulação”, verificamos que o indicador que obteve valores mais elevados foi o 9 “Tem energia e vida”, ocorrendo 26 vezes num total de 84. Este indicador esteve presente em 26 das 92 interações. Na disposição em “U”, este indicador ocorreu 16 vezes em 84. Na disposição em “Filas Horizontais”, o mesmo teve um valor de 8 vezes num total de 84, e na disposição em “Filas e Colunas”, 2 vezes em 84, ou seja, foi a disposição com o valor mais baixo.

O segundo indicador a registar o valor mais elevado foi o 12 “Motiva a criança” com $n=22$. Este aconteceu em 22 interações, num conjunto de 92. O mesmo indicador ocorreu 10 vezes em 84 na disposição em “U” e em “Filas Horizontais”. O menor valor, $n=2$, registou-se na disposição em “Filas e Colunas”. O indicador que apresentou o valor mais reduzido no conjunto de todas as disposições foi o 15 “Partilha e valoriza as atividades das crianças”, visto que apenas ocorreu uma vez

na disposição em “U” e nenhuma vez nas restantes disposições. O indicador 11 “Corresponde às capacidades e interesses da criança” também apresenta um valor baixo acontecendo, apenas, 2 vezes em 84.

Por fim, na figura 8 constata-se a frequência da Categoria Autonomia por disposição das mesas.

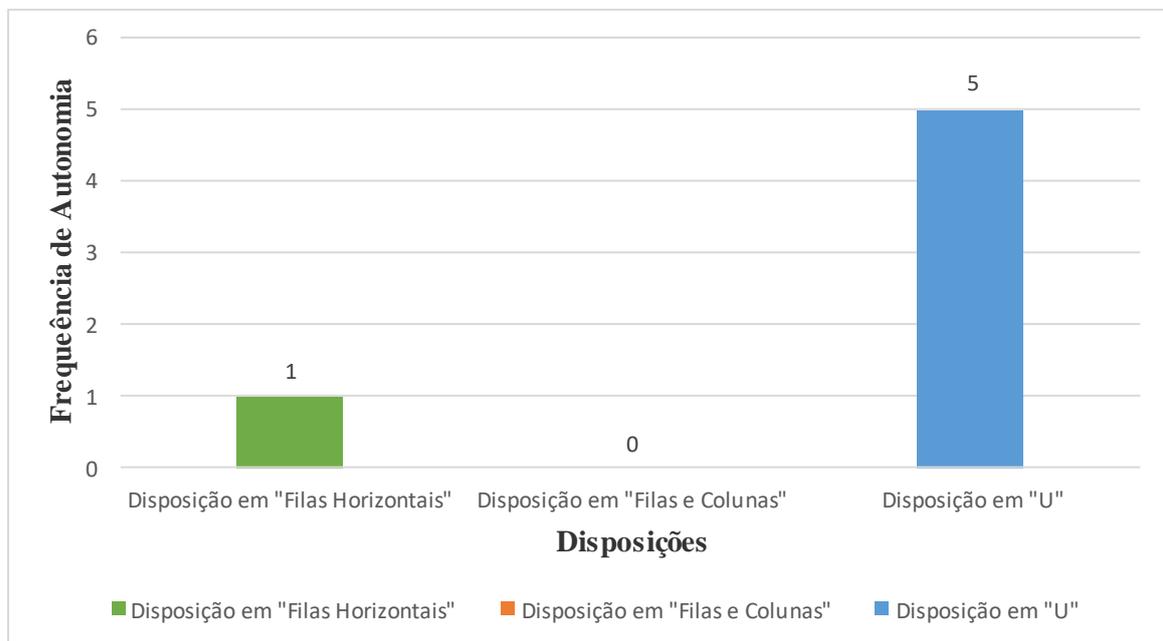


Figura 8 – Frequência da Categoria Autonomia por disposição das mesas

- Analisando a categoria “Autonomia”, e tomando em consideração a figura 8, podemos constatar que foi na disposição em “U” que se registou o valor mais elevado desta categoria com um $n=5$, seguindo-se a disposição em “Filas Horizontais”, $n=1$ e na disposição em “Filas e Colunas”, não se registou qualquer ocorrência de “Autonomia”.

Por último, apresenta-se na tabela 5 a frequência dos indicadores da Categoria Autonomia.

Tabela 5 – Frequência dos indicadores da Categoria Autonomia por disposição das mesas e dias de observação

Indicadores Categoria Autonomia	Categoria Autonomia			Total
	Disposição das mesas			
Adulto:	“Filas Horizontais”	“Filas e Colunas”	“U”	
	(n)	(n)	(n)	(n)
17. Permite que a criança escolha e apoia a sua escolha	0	0	1	1
18. Dá oportunidades à criança para fazer experiências	0	0	0	0
19. Encoraja a criança a dar as suas ideias e a assumir responsabilidades	0	0	1	1
20. Respeita as opiniões da criança sobre a qualidade dos trabalhos que realizou	0	0	3	3
21. Encoraja a criança a resolver os conflitos, a elaborar e aplicar as regras	1	0	0	1
Total (n)	1	0	5	6

- Observando os indicadores relacionados com a categoria “Autonomia”, constata-se que foi o indicador 20 “Respeita as opiniões da criança sobre a qualidade dos trabalhos que realizou” que obteve o maior valor ($n=3$). Tendo em conta o número de interações, este indicador refletiu-se em 3 interações, num total de 92. O maior valor aconteceu na disposição em “U”, $n=3$, enquanto que nas restantes disposições nunca aconteceu.

Os indicadores 17 “Permite que a criança escolha e apoia a sua escolha” e 19 “Encoraja a criança a dar as suas ideias e a assumir responsabilidades” aconteceram, na mesma disposição, 1 vez em 6, ou seja, numa interação em 92. O

indicador 21 “Encoraja a criança a resolver os conflitos, a elaborar e aplicar as regras” ocorreu 1 vez em 6, estando presente numa interação num conjunto de 92. Este valor registou-se na disposição em “Filas Horizontais” e na disposição em “U”. Na disposição em “Filas e Colunas” não se concretizou nenhum indicador relativo a esta categoria.

O indicador 18 “Dá oportunidades à criança para fazer experiências” foi o que obteve o menor valor uma vez que não se registou em nenhuma das disposições.

4. Discussão dos Resultados

Tabela 6- Sistematização dos resultados

	Sensibilidade	Estimulação	Autonomia
Disposição em “Filas Horizontais”	32	22	1
Disposição em “Filas e Colunas”	17	6	0
Disposição em “U”	82	49	5
Total	131	77	6

Sensibilidade

“o entendimento da dimensão afetiva e da sensível pode promover a melhoria da qualidade da educação e da realização profissional dos docentes.” (Magalhães, 2010, p.54)

Tendo em conta os resultados apresentados no ponto anterior - apresentação e análise dos resultados – verifica-se que, a categoria “Sensibilidade” foi a que apresentou o valor mais elevado ($n=131$), em comparação com as categorias “Estimulação” ($n=77$) e “Autonomia” ($n=6$).

Os valores mais elevados aconteceram na disposição em “U”, sendo que a sensibilidade foi evidente através de três dos indicadores (1,6,7) dessa mesma categoria. A professora estagiária, na maioria das vezes, conseguia captar a atenção das crianças pela forma como se dirigia às mesmas. O tom de voz era encorajador quando elogiava as crianças e quando lhes dava os bons dias, fazendo com que a criança se sentisse confortável. Esta, também tinha atenção às preocupações e necessidades da criança, fossem elas de segurança e/ou atenção. Tal situação era visível, quando algum aluno queria dialogar sobre algum assunto que poderia estar ou não relacionado com a aula. A criança, desta forma, sentia abertura para que esses momentos acontecessem, uma vez que a professora apresentava-se sempre disponível para escutá-la. A própria professora

apercebia-se, muitas vezes, dos momentos em que os alunos necessitavam de algo ou tinham alguma preocupação. Este indicador vem de encontro ao indicador 7, visto que sempre que a criança precisava de atenção, a mesma dava-lhe.

No que respeita aos indicadores relativos à necessidade de afeto e respeito (3,4), estes foram os que obtiveram os menores valores. Este é um fator menos positivo no estilo de interação do adulto, uma vez que, a criança precisa de sentir que o adulto lhe dá carinho, a valoriza e a aceita, independentemente das suas características. A afetividade entre o adulto e a criança influencia todo o decorrer do ato pedagógico, visto que vai ser criada uma relação mais aberta, promovendo uma maior participação da criança.

Estimulação

“Intervenções estimuladoras são intervenções abertas que desencadeiam uma série de ações nas crianças e que contribuem para determinar níveis de envolvimento mais ou menos elevados.”. (Laevers, 2004, p.64)

Esta categoria representa a segunda categoria com os valores mais elevados. A disposição que registou o maior valor foi, novamente, a disposição em “U”. A “Estimulação” manifestou-se, sobretudo, através de dois indicadores (9,12), pois foram os que se registaram o maior número de vezes durante as observações. A professora apresentava-se, maioritariamente, bem-disposta, alegre e enérgica, conseguindo transmitir esse estado de espírito aos seus alunos, fazendo com que estes tivessem confortáveis naquele ambiente. Tal atitude por parte da professora era visível ao longo do dia, especialmente, quando se dirigia às crianças pela manhã, e também quando apreciava os trabalhos dos mesmos, entre outras situações. Quando motivava as crianças, procurava fazê-lo com esta mesma atitude enérgica. A professora motivava regularmente os seus alunos, fornecendo-lhes estímulos para o desenrolar das tarefas, através da utilização de diversas estratégias. Quando as crianças faziam algo bem, a professora procurava elogiar bastante o trabalho das mesmas e, quando não acreditavam que eram capazes, esta fazia-os acreditar que iriam conseguir, dando-lhes força.

Os indicadores que nesta categoria obtiveram os menores valores foram o 11 e o 15. O primeiro indicador é bastante importante para que a criança se envolva e esteja

motivada para a realização das atividades. Com isto, não quer dizer que o indicador não ocorreu durante as aulas mas, nos momentos de observação, não se verificou de forma relevante. O segundo indicador registou, também, um baixo valor, acontecendo uma vez durante o tempo de observação. A professora elogiava bastante os alunos individualmente mas não em grande grupo, o que poderia reforçar a autoestima da criança transmitindo-lhe confiança.

Autonomia

“Engloba um conjunto de regras, limites e acordos que garantam um desenrolar fácil das atividades na sala e um máximo de liberdade para cada criança...Neste processo, limites ou regras estruturantes, conhecidos e explícitos, são necessários.” (Portugal, 2010, p.16)

A categoria “Autonomia” foi a que se verificou menos vezes durante todas as observações. O indicador com o valor mais elevado foi o 20. Nas três vezes que aconteceram, a professora perguntou às crianças as suas respostas, respeitou-as e valorizando o seu esforço. A criança é livre para expor as suas ideias, as suas formas de pensar e o adulto deve encarar a criança como um ser competente e capaz. O indicador 18 não se apresentou em qualquer das observações. O adulto é responsável por proporcionar novas experiências às crianças, de modo a que esta adquira novos conhecimentos e, para que conheça o mundo que a rodeia.

Conclusão

Ao longo deste estudo foi possível responder aos objetivos enunciados anteriormente. Com os dados obtidos constata-se que o estilo de interação entre professor-aluno não foi igual em todas as disposições havendo variações no que corresponde às categorias Sensibilidade, Estimulação e Autonomia. Em todas as disposições predominou a categoria Sensibilidade, seguindo-se a categoria Estimulação e com os valores mais baixos a categoria Autonomia.

Comparando as categorias nas diferentes disposições, verificamos que foi a disposição em “U” que obteve os valores mais elevados em todas elas, para além disso foi a disposição que registou maior ocorrência de interações em comparação com as outras duas disposições observadas. A razão deste facto acontecer pode estar ligada a vários fatores sendo um deles as atividades que estavam a ser desenvolvidas nos diferentes dias de observação. Não só a disposição como as atividades desenvolvidas e a forma como são dinamizadas contribuem para que haja maior ou menor comunicação e interação entre professor-aluno e criança-criança (Zabala, 1998). Ao analisar as atividades, os dias de observação e as disposições percebemos que as atividades realizadas no dia da observação da disposição em “U” eram atividades realizadas individualmente ou a pares o que permitia que a professora circulasse pela sala e se dirigisse às crianças ou se aproximasse delas sempre que elas a solicitassem. A forma da própria disposição permite que a professora a qualquer momento e rapidamente possa entrar no “U” e assim estabelecer contato com as crianças. A professora tem uma visão mais alargada da turma. Munsberg e Felicetti (*n.d.*) afirmam que

A disposição em “U” tem possibilidade tanto de atividades em grupos como atividades individualizadas. Ao mesmo tempo essa organização facilita a circulação do professor e o contato direto com cada estudante sempre que necessário, além de proporcionar melhor gestão da classe em termos de acompanhamento do processo ensino-aprendizagem e de organização disciplinar. (p.4)

No entanto, nas outras disposições as atividades eram em grande grupo o que fazia com que a atenção estivesse centrada na professora e esta acabava por não se dirigir individualmente a cada criança mas maioritariamente ao grupo todo de crianças. A

professora assumia-se como “protagonista da educação” (Munsberg & Felicetti, *n.d.*, p.4.). Como mencionado no enquadramento teórico deste estudo, a sala de aula tradicional coloca a professora no centro das atenções, mantendo a ordem e disciplina, sendo o ensino centrado nos conteúdos. Esta disposição é adotada quando os objetivos do docente sejam a transmissão, exposição de conteúdos e o controle da turma (Munsberg & Felicetti, *n.d.*; Teixeira & Reis, 2012; Arends, 1999).

Tendo em conta que a disposição influencia a interação professor-aluno, que o meio físico tem efeito no interesse e na motivação dos alunos e que contribui para as aprendizagens é de extrema importância que o professor organize o espaço consoante os objetivos que pretende atingir proporcionando um ambiente favorável ao desenvolvimento das aprendizagens (Teixeira & Reis, 2012; Zabala, 1998; Arends, 1999).

Ao longo deste trabalho foi inevitável refletir acerca de assuntos como a importância das interações e a qualidade das mesmas e o papel do professor enquanto promotor do melhor ambiente de sala de aula.

Ao professor cabe refletir acerca do ambiente que proporciona aos seus alunos e se o mesmo está a corresponder aos seus objetivos pedagógicos e se as crianças apresentam níveis elevados de bem-estar.

É crucial o professor colocar em prática as quatro fases identificadas por Forneiro (2008), que consistem em identificar a dimensão que pretende analisar – ambiente de sala de aula -, observar e registar, analisar os dados obtidos e intervir de modo a melhorar os aspetos que não estão de acordo com o que pretende para o ambiente. O profissional de educação ao refletir a sua prática propicia o seu crescimento pessoal e profissional contribuindo para adquirir novas formas de atuar, de resolver problemas e para possuir maior consciência do que faz. Júnior (2010) afirma que “um olhar crítico e reflexivo para a realidade educacional torna-se essencial para desvelarmos situações e caminhos que possam ser contornados com maior segurança, efetividade e sem constrangimentos, objetivando um crescimento pessoal e profissional” (p.581).

Na realização deste estudo foram encontradas algumas limitações como o reduzido número de participantes e de observações. Uma vez que o tempo dedicado ao estudo era bastante escasso, não foi possível realizar mais observações e a participação de mais alunos no estudo, o que me forneceria mais dados para análise e a obtenção de mais resultados.

Para além disso, o pouco tempo dedicado ao estudo não permitiu que fosse dado, às crianças, algum tempo destinado à adaptação das mesmas a cada uma das disposições. Outra das limitações foi o facto de não existirem estudos semelhantes o que não permitiu a comparação dos resultados obtidos.

Como sugestão para estudos posteriores proponho que este seja feito com base em observações de diferentes salas com diferentes disposições, onde as crianças já estejam habituadas a trabalhar nessas mesmas disposições para a obtenção de dados mais fidedignos. Sugiro, também, a análise dos indicadores negativos da Escala de Empenhamento do Adulto para um melhor aprofundamento do etilo de interação do professor.

Ao dar como concluído este trabalho, não podemos deixar de referir que ele foi importante no meu percurso pessoal e profissional, uma vez que explorei e desenvolvi este estudo para de alguma forma, contribuir para a melhoria do meu desempenho e competências profissionais.

As dificuldades sentidas ao longo deste percurso, foram superadas com a motivação e interesse que esta investigação foi suscitando. Em conjunto, na estruturação desta dissertação, optámos por decisões e fomos progredindo entre aquilo que é desejado e o que nos era permitido.

Referências Bibliográficas

- ✓ Arends, R. (1999). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- ✓ Amado, J. (2000). *Interacção Pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Asa.
- ✓ Baptista, R. (2011). *Interacção entre adulto-criança na creche e no jardim-de-infância*. (Tese de Mestrado). Retrieved 20 outubro, 2015 from [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4313/1/Relat%C3%B3rio%20do%20Projecto%20de%20Investiga%C3%A7%C3%A3o%20Vers%C3%A3o%20Final%20\(Rute%20Baptista\).pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4313/1/Relat%C3%B3rio%20do%20Projecto%20de%20Investiga%C3%A7%C3%A3o%20Vers%C3%A3o%20Final%20(Rute%20Baptista).pdf)
- ✓ Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP- Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Retrieved 14 outubro, from http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf
- ✓ Birch, S. & Ladd, G. (1997, março). The Teacher-Child Relationship and Children's Early School Adjustment. *Journal of school psychology*. Retrieved 12 janeiro, 2016 from <https://www.gse.harvard.edu/sites/default/files/uk/Teacher-Child-Relationship.pdf>
- ✓ Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- ✓ Calheiros, M. & Seixas, S. (2010). Supervisão das interações educador-criança: que relevância na prática pedagógica?. *Interações*. Retrieved 22 setembro, 2015 from <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/420/374>
- ✓ Castro, A. (2012). *À procura de pedagogia participativa: um estudo de caso avaliativo* (Dissertação de mestrado). Retrieved 23 outubro, 2016 from <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/24522/1/Ana%20Sofia%20de%20Freitas%20Teixeira%20Castro.pdf>
- ✓ Costa, E. e Barreto, V. (2006). A sala de aula como espaço de vivência e aprendizagem. Retrieved 16 outubro, 2015 from http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno2.pdf
- ✓ Craveiro, M. (2007). *Formação em contexto: Um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância* (Tese de doutoramento). Retrieved 23 setembro, 2016 from <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7085/6/Parte%20I%20-%20Enquadramento%20Te%C3%B3rico.pdf>

- ✓ Cury, C. (2010, jan/dez). Qualidade em educação. *Nuances: Estudos em educação*, 17 (18). Retrieved 10 outubro, 2016 from <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/721/735>
- ✓ Dahlberg, G; Moss, P & Pence, A. (2005). *Mas allá de la calidad en educación infantil*, Barcelona, Espanha: Graó.
- ✓ Davok, D. (2007, setembro). Qualidade em Educação. *Avaliação*, v. 12, n. 3, p. 505-513. Retrieved 11 janeiro, 2016 from Scielo <http://www.scielo.br/pdf/aval/v12n3/a07v12n3.pdf>
- ✓ Folque, M. (2012, janeiro/abril). Desenvolver a Qualidade em Parcerias (DQP)- um referencial com potencialidades múltiplas. *Cadernos de Educação de Infância*, 95.
- ✓ Forneiro, M. (2008, maio/agosto). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: Dimensiones y variables a considerar. *Revista iberoamericana de educación*. Retrieved 14 janeiro, 2016 from <http://rieoei.org/rie47a03.htm>
- ✓ Godoy, A. (1995, maio/junho). Pesquisa Qualitativa: Tipos fundamentais. *Revista de administração de empresas*. Retrieved 21 setembro, 2016 from <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>
- ✓ Gonçalves, M. (2009). Qualidade dos serviços em jardins de infância do distrito de Aveiro (Dissertação de Mestrado). Retrieved 22 setembro, 2015 from <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1751/1/2010000598.pdf>
- ✓ Hamre, B. & Pianta, B. (2001, março/abril). Early Teacher-Child relationships and the trajectory of childrens school Outcomes Through Eighth Grade. *Child development*, 72 (2), 625-638. Retrieved 12 janeiro, 2016 from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-8624.00301/abstract>
- ✓ Jorge, A. (2012). *Interação adulto-criança: uma perspectiva de qualidade na aprendizagem* (Dissertação de Mestrado). Retrieved 6 maio, 2015 from <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/9948/3/7048.pdf>
- ✓ Júnior, V. (2010). Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34(4), 580-586. Retrieved 17 setembro, 2016 from <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v34n4/v34n4a14.pdf>

- ✓ Katz, L. (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ✓ Katz, L. (2006, novembro). Perspectivas actuais sobre a aprendizagem na infância. *Saber (e) Educar*, 7-21.
- ✓ Laevers, F. (2004, jan/abr). Educação Experiencial: tornando a educação infantil mais efetiva através do bem-estar e do envolvimento. *Contrapontos*, 4 (1).
- ✓ La Paro, K., Pianta, R. & Stuhlman, M. (2004, maio). The Classroom Assessment Scoring System: Findings from the Prekindergarten Year. *The University of Chicago Press Journals*, 409-426. Retrieved 12 janeiro, 2016 from <http://www.jstor.org/stable/3202821>
- ✓ Libório, A. & Neves, M. (2010, Jan/abr). Interações sociais e clima para a criatividade em sala de aula. *Aletheia*, n.31, p.168-183. Retrieved 15 setembro, 2016 from http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942010000100014
- ✓ Magalhães, S. (2010, jan/jun). A emoção e a sensibilidade como constituidores do espaço do emocionar. *Educação e Fronteiras*, 3 (5).
- ✓ Melhuish, E. (2013, Janeiro/abril). Efeitos de longo prazo da educação infantil: Evidências e política. *Cadernos de pesquisa*, 43 (148). Retrieved 11 janeiro, 2016 from <http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/07.pdf>
- ✓ Ministério da Educação (1997). Orientações curriculares para a educação pré-escolar. Lisboa: Ministério da Educação.
- ✓ Morgado, J. (2014, Julho). Avaliação e Qualidade do Desenvolvimento Profissional Docente: Que relação?. *Avaliação*, 19 (2). Retrieved 5 maio, 2016 from <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/34608>
- ✓ Munsberg, J. e Felicetti, V. (n.d). A sala de aula como espaço de formação mútua dos sujeitos. Retrieved 22 julho, 2016 from <http://www.saosebastiao.sp.gov.br/ef/pages/linguagem/relacoes/leituras/a1.pdf>
- ✓ Novo, R & Mesquita-Pires, C. (2009). A interação do adulto (s) com a (s) criança (s): 5º estudo de caso. Retrieved 10 maio, 2015 from <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/5421/1/Interac%C3%A7%C3%A3o%20Adulto%20Crian%C3%A7a.pdf>

- ✓ Silva, I.; Marques, L.; Mata, L. e Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação/Direção- Geral da Educação (DGE).
- ✓ Stake, R. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ✓ Pianta, R. (2003, October). Standardized Classroom Observations from Pre-K to Third Grade: A Mechanism for Improving Quality Classroom Experiences During the P-3 years. *Foundation for child developmente*. Retrieved 12 janeiro, 2016 from <http://fcd-us.org/sites/default/files/StandardizedClassroomObservations.pdf>
- ✓ Pinto, C. (1995). *Sociologia da escola*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- ✓ Portugal, G. (1997). Da perspectiva ecológica em psicologia à educação experiencial. Actas do 1º congresso luso-espanhol de psicologia da educação. APPORT, Coimbra.
- ✓ Portugal, G. e Santos, P. (2002). Avaliação processual da qualidade em educação: um contributo experiencial para uma escola inclusiva. In *Avaliação de organizações educativas: actas do II simpósio sobre organização e gestão escolar* (pp.201-220).
- ✓ Portugal, G. (2010). Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças. Porto: Porto Editora.
- ✓ Postic, M. (1995). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. Porto: Porto Editora.
- ✓ Reis, P. (2011, junho). Observação de aulas e avaliação do desempenho docente. *Cadernos do Conselho Científico para Avaliação de Professores*. Retrieved 20 abril, 2015 from http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf
- ✓ Ribeiro, M. (2010, junh/set). A afetividade na relação educativa. *Estudos de psicologia*, 27(3). Retrieved 10 junho, 2015 from <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n3/12.pdf>
- ✓ Silva, O. & Navarro, E. (2012). A relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem. *Revista eletrónica Interdisciplinar*, 3(8). Retrieved 27 fevereiro from <http://www.univar.edu.br/revista/index.php/interdisciplinar/article/view/82>

- ✓ Smith, P.; Cowie, H. e Blades, M. (2001). *Compreender o desenvolvimento da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- ✓ Souza, D.; Costa, A. & Souza, F. (2014). Desafio e inovação do estudo de caso com apoio das tecnologias. In A. Costa; Coutinho. C; Souza. D; Souza. E; Zarco. J; Gómez. M; Roldão. M & Fonseca. R (1ªEds). *Investigação qualitativa: Inovação, Dilemas e Desafios* (pp. 144-152). Bustelo: Ludomedia.
- ✓ Teixeira, M., & Reis, M. (2012, Mai/ago). A organização do Espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. *Meta: Avaliação*, 4 (11). Retrieved 20 setembro, 2015 from <file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/138-734-7-PB.pdf>
- ✓ Vasconcelos, T. (2005). *Das casas de asilo o projeto de cidadania: políticas de expansão da educação de infância em Portugal*. Porto: Asa.
- ✓ Willis, J. (2008). *Qualitative Reserch Methods in Education and Educational Technology*. Charlotte:IAP - Information Age Publishing.
- ✓ Yin , R. (2010). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- ✓ Zabala, A. (1998). *A Prática Educativa: Como ensinar*. Porto Alegre: ARTEMED.
- ✓ Zabalza, A. (2001). *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto: Asa.

Legislação:

- ✓ Decreto-Lei n. 147, de 11 de junho de 1997. Diário da República n. 133, I Série A.
- ✓ Decreto-Lei n. 240, de 30 de agosto de 2001. Diário da República n. 201, I Série A.
- ✓ Decreto-Lei n. 241, de 30 de agosto de 2001. Diário da República n. 201, I Série A.
- ✓ Despacho nº 14753/2005, de 5 de Julho. Diário da República 2ª série, nº127 (16-7-2005). 9785.
- ✓ Despacho nº12591/2006, de 16 de Junho. Diário da República 2ª série, nº115 (16-6-2006). 8783.
- ✓ Despacho nº 14460/2008, de 26 de Maio. Diário da República 2ª série, nº100 (26-5-2008). 23195.

Anexos

Anexo 1 – Folha de Registo

Folha de Registo

**Data: (...)- Dia da semana: (...)- Disciplina: (...) – Hora do dia: (...)- Disposição: (...)
– Participantes: (...)- Duração: (...)**

Anexo 2 - Tabela de Contagem

Tabela de Contagem

Data:

Aula:

Disposição:

Alunos observados:

	Contagem
Sensibilidade	
Adulto:	
1. Tem um tom de voz encorajador	
2. Faz gestos encorajadores e estabelece contacto visual com a criança	
3. É carinhoso e afetuoso	
4. Respeita e valoriza a criança	
5. Encoraja e elogia	
6. Demonstra empatia com as necessidades e preocupações da cr.	
7. Ouve a criança e responde-lhe	
8. Fomenta a confiança da criança	

	Contagem
Estimulação	
Intervenção:	
9. Tem energia e vida	
10. É adequada	
11. Corresponde às capacidades e interesses da criança	
12. Motiva a criança	
13. É diversificada e clara	
14. Estimula o diálogo, a atividade ou o pensamento	
15. Partilha e valoriza as atividades da criança	
16. Não-verbal	

	Contagem
Autonomia	
Adulto:	
17. Permite que a cr. escolha e apoia a sua escolha	
18. Dá oportunidades à cr. Para fazer experiências	
19. Encoraja a criança a dar as suas ideias e a assumir responsabilidades	
20. Respeita as opiniões da cr. sobre a qualidade dos trabalhos que realizou	
21. Encoraja a cr. a resolver os conflitos, a elaborar e aplicar regras	