

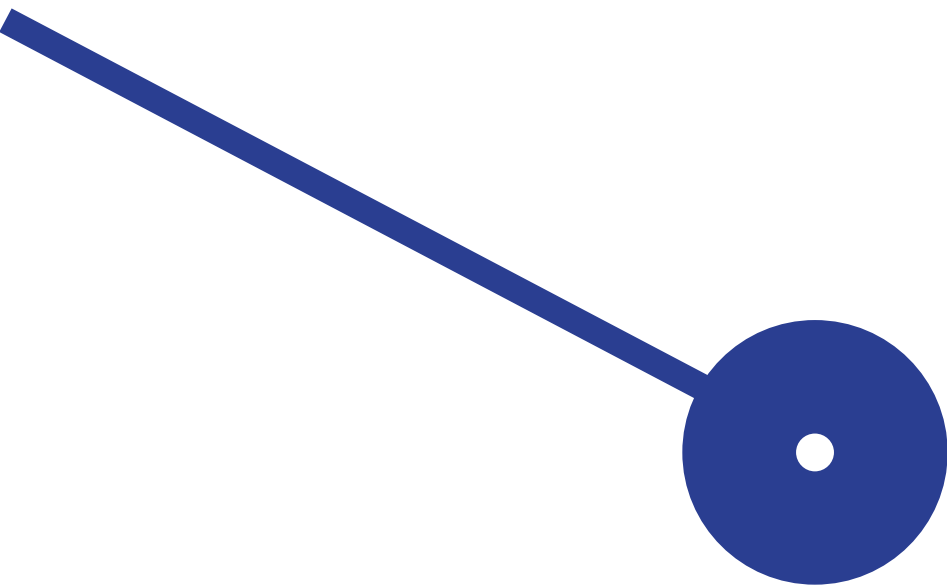
M

MESTRADO
Educação Pré-Escolar

O corpo e o movimento na Educação de Infância

Sara Sofia de Sousa Pereira

05/2026



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Sara Sofia de Sousa Pereira

O corpo e o movimento na Educação de Infância

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientação: Mestre Margarida Maria Aguiar Barbieri Figueiredo

Porto, maio de 2026

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Sara Sofia de Sousa Pereira

O corpo e o movimento na Educação de Infância

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientação: Mestre Margarida Maria Aguiar Barbieri Figueiredo

Porto, maio de 2026

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar a minha gratidão e profunda alegria, a todas as pessoas, em especial à minha família, que de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização deste trabalho e para a conclusão desta fase muito importante no meu percurso acadêmico e na minha vida.

À minha mãe, agradeço por todo o amor, dedicação e força que me foi sempre transmitindo. Também pela paciência, pelos momentos em que me sentia frustrada e cansada, pelas longas conversas sobre os acontecimentos vividos e agradeço também por toda a ajuda, principalmente nas vezes que precisei para a realização de materiais pedagógicos. O teu apoio inabalável e os teus ensinamentos foram importantes e tornaram-se essenciais para que eu pudesse chegar até aqui.

Ao meu pai, agradeço o teu apoio emocional, pois esse foi especial nos momentos mais difíceis em que pensei desistir e achei que não era capaz. Obrigada por acreditares sempre em mim e por me transmitires pensamentos positivos e confiança de que tudo ia correr bem.

Aos meus irmãos, pela amizade, companheirismo, paciência e por estarem sempre presentes quando precisei. A ti irmão, por me ajudares a teres ideias “fora da caixa” e pelos momentos de descontração e brincadeira que permitiram tornar esta jornada mais leve. A ti irmã, agradeço o teu contributo, com as palavras certas nos momentos mais indicados, que contribuíram que conseguisse ultrapassar as dificuldades e que nunca me sentisse desamparada.

Aos meus queridos avós, um agradecimento especial por me apoiarem desde sempre em tudo, por serem presentes na minha vida. A vossa experiência, sabedoria e os valiosos conselhos que me transmitiram, ajudaram-me a refletir e a seguir o melhor caminho. Sem dúvida que, sem vocês, nada do que conquistei era possível.

Agradeço ao meu namorado, pelo apoio incondicional, pela paciência e pela ajuda nos trabalhos e na realização de materiais pedagógicos para o estágio. A tua presença nos momentos de choro, riso, desabafo e as palavras de motivação e apoio foram essenciais. Obrigada por acreditares em mim.

Às minhas amigas da faculdade, expresso também o meu sincero agradecimento pelo companheirismo e apoio ao longo do percurso académico. Em particular, dirijo um agradecimento especial à Carolina, obrigada a ti por teres estado sempre ao meu lado, pelo apoio constante, pelos conselhos, pela tua paciência diária, especialmente na realização dos trabalhos académicos e por toda a ajuda. A tua presença tornou-se especial e significativa neste percurso, conferindo-lhe um significado ainda mais profundo. Por isto tudo, deixo o meu sincero obrigada, por teres tornado esta fase de vida tão memorável.

Para a minha amiga e colega de estágio, Cristiana, que me apoiou em todos os momentos em que precisei e que tornou o percurso académico tão especial e tão memorável. Agradeço a entreeajuda, a boa disposição, a paciência e o companheirismo que tornaram a experiência mais leve e produtiva.

Dedico, com carinho, um agradecimento à minha Orientadora de estágio, Margarida Barbieri, pela sua disponibilidade, atenção e acompanhamento ao longo deste percurso de prática profissional. A sua orientação e partilha de conhecimento foram essenciais para o meu crescimento pessoal e académico.

Por fim, também gostaria de devotar um agradecimento especial à Docente e responsável pela Unidade Curricular Prática Educativa Supervisionada na Educação Pré-Escolar, Sara Bastos, pelo apoio, orientação e por ter partilhado conhecimentos que se tornaram fulcrais no desenvolvimento deste trabalho e também para o meu crescimento pessoal e enquanto futura profissional na área da Educação.

A todos, reforço o meu agradecimento, por terem feito parte deste percurso e contribuírem para alcançar este grande objetivo.

RESUMO ANALÍTICO

O presente Relatório de Estágio foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada, do Mestrado em Educação Pré-Escolar, tendo como objetivo principal analisar o papel do corpo e do movimento e a sua importância na promoção da autorregulação na Educação de Infância. O estudo partiu da análise de estudos e referentes teóricos que destacam aspetos sobre a autorregulação, o brincar e a expressão corporal, tendo em conta uma perspetiva que reconhece a criança com um papel central na aprendizagem.

A investigação teve em conta a análise de dois contextos onde a estagiária exerceu a sua prática supervisionada, tanto em creche bem como em Educação Pré-Escolar, utilizando a metodologia Investigação-Ação. A mestranda realizou a observação sistemática e participante, registos de incidentes críticos, bem como recurso a fotografia e o audiovisual, facilitadores de uma reflexão mais consciente da documentação pedagógica, permitindo uma avaliação e reflexão mais fidedigna e justa.

A partir da análise dos resultados das atividades que envolveram a expressão corporal, emocional e social, constata-se a importância da inclusão do corpo e do movimento nas práticas pedagógicas, desenvolvendo nas crianças competências essenciais ao bem-estar e à vida em comunidade. Assume-se assim, como estratégia pedagógica para a promoção de aprendizagens significativas e como apoio para o desenvolvimento integral da criança.

Palavras-chave: Educação de Infância; corpo e movimento; autorregulação da aprendizagem; desenvolvimento infantil; ambiente educativo.

ABSTRACT

This Internship Report was developed within the scope of the Supervised Educational Practice Unit of the Master's Degree in Early Childhood Education, with the main objective of analyzing the role of the body and movement and its importance in promoting self-regulation in Early Childhood Education. The study was based on the analysis of studies and theoretical references that highlight aspects of self-regulation, play, and body expression, taking into account a perspective that recognizes the child as having a central role in learning.

The research considered the analysis of two contexts where I carried out my supervised practice, both in a daycare center and in Early Childhood Education, using the Action Research methodology. I conducted systematic and participant observation, recorded critical incidents, and used photography and audiovisual resources, which facilitated more consistent pedagogical documentation, allowing for a more reliable and fair evaluation and reflection.

Based on the analysis of the results of activities involving bodily, emotional, and social expression, the importance of including the body and movement in pedagogical practices is evident, developing in children essential skills for well-being and life in the community. It is thus adopted as a pedagogical strategy for promoting meaningful learning and as support for the child's integral development.

Keywords: Early Childhood Education; body and movement; self-regulation of learning; child development; educational environment.

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1 – Momentos da Reunião de conselho.....</i>	<i>22</i>
<i>Figura 2- Exploração da canção.....</i>	<i>29</i>
<i>Figura 3 - Observação das emoções no espelho.....</i>	<i>30</i>
<i>Figura 4 – A Yoga dos animais.....</i>	<i>31</i>
<i>Figura 5 – Acolhimento em conselho.....</i>	<i>32</i>
<i>Figura 6- Fases do desenvolvimento do projeto.....</i>	<i>35</i>
<i>Figura 7 – Processo de desenvolvimento do projeto.....</i>	<i>35</i>
<i>Figura 8 – Atividades do projeto Teatro de Sombras.....</i>	<i>38</i>

ÍNDICE DE SIGLAS

ARA- Autorregulação da Aprendizagem

AFCMD - Análise Funcional do Corpo no Movimento Dançado

APEI - Associação de Profissionais da Educação de Infância

IA - Investigação-Ação

MEM- Movimento da Escola Moderna

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PEI - Projeto Educativo da Instituição

PPG - Projeto Pedagógico de Grupo

PCG- Projeto Curricular de Grupo

RTP – Relatório Técnico-Pedagógico

UNICEF - *United Nations Children's Fund*

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

OPC - Orientações Pedagógicas para a Creche

EXE- Educação Experiencial

LIS - *Leuven Involvement Scale*

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	4
1.1. A IMPORTÂNCIA DO CORPO E DO MOVIMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA.....	4
1.2. A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM	13
1.3. A IMPORTÂNCIA DA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	15
1.4. O PAPEL DO EDUCADOR NA MEDIAÇÃO DO CORPO E DO MOVIMENTO.....	22
1.5. ANÁLISE DO ENVOLVIMENTO E BEM-ESTAR DA CRIANÇA.....	28
1.5.1. A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA COMO RESULTADO DO ENVOLVIMENTO E BEM-ESTAR	33
2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	37
2.1. PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA EM CRECHE	37
2.2. PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	41
2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	47
2.4. TÉCNICA DE RECOLHA DE DADOS.....	52
2.5. CUIDADOS ÉTICOS	54
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS.....	57
3.1. DESCRIÇÃO DAS AÇÕES EDUCATIVAS.....	57
3.1.1. AÇÕES EDUCATIVAS EM CRECHE	57
3.1.2. AÇÕES EDUCATIVAS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	62
3.2. RESULTADOS OBTIDOS	72
REFLEXÃO FINAL.....	76
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	79

INTRODUÇÃO

A Educação de Infância constitui um contexto privilegiado para a promoção de aprendizagens integradas e significativas, onde se promove o bem-estar e se desenvolvem competências como a autonomia da criança. Tal como é defendido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), a criança deve assumir um papel central nas práticas pedagógicas, onde a participação ativa, a exploração do meio e o brincar sejam valorizados. Desta forma, o corpo e o movimento assumem um papel fundamental, pois é através dos mesmos que a criança conhece o mundo e cria relações com os pares (Lopes da Silva et al., 2016).

Nos primeiros anos de vida, a criança desenvolve competências a partir da ação corporal, da exploração sensório-motor e do brincar. A relação entre o movimento, a emoção e a cognição caracteriza-se como psicomotricidade, onde competências, como a lateralidade, orientação espacial, controlo motor são desenvolvidas (Wallon, 1975, citado em Gava & Jardim, 2015). A atividade física e o movimento, segundo estudos realizados, promovem a atenção, a capacidade de concentração e o aperfeiçoamento das Funções Executivas (Neto & Lopes, 2023).

Desta forma, abordagens contemporâneas que destacam as ações corporais para a aprendizagem, como a proposta de Godard (2006), onde existe uma análise funcional do movimento dançado, permitem evidenciar a importância da relação entre o movimento com a perceção e autorregulação. O corpo assume o papel de mediador das experiências emocionais e sociais e como destaca Muniz (2018), a interação do indivíduo com o espaço e os outros, contribui para a construção de processos autorreguladores e para a adaptação do meio.

Diversos autores e vários estudos demonstram que integrar intencionalmente, nas ações pedagógicas, o movimento promove o desenvolvimento de competências cognitivas essenciais, como a atenção, a flexibilidade cognitiva, a memória de trabalho, o controlo inibitório, dimensões que integram as Funções Executivas (Neto & Lopes, 2023; Diamond, 2007).

O desenvolvimento da autorregulação, na primeira infância, encontra-se relacionado com as interações sociais e com as experiências vividas no contexto educativo. Um estudo realizado na Alemanha, França e Islândia com crianças entre os 5 e 6 anos, permitiu compreender que a autorregulação quando é promovida desde cedo nas crianças, possibilita que as mesmas obtenham um maior sucesso académico, por apresentarem níveis elevados de envolvimento e persistências na execução de tarefas (Gestsdottir et al., 2014, citado em Lee, 2025).

Estas necessidades, nomeadamente a dificuldade na gestão do tempo de espera, o controlo emocional, a dificuldade de conclusão de tarefas, associados à necessidade de se movimentarem pelo espaço e de o utilizarem para desenvolver aprendizagens, foram observadas nos dois contextos de estágio, que irão ser descritos ao longo deste Relatório. Neste sentido, surgiu na mestranda o interesse pela exploração desta temática e, por isso, emergiu a necessidade de compreender de que forma o corpo e o movimento são importantes e como promovem a autorregulação, o bem-estar e envolvimento da criança (Lee, 2025; Laevers, 2014; Neto & Lopes, 2023).

No âmbito da Unidade Curricular, Prática Educativa Supervisionada em Educação Pré-Escolar, o presente Relatório de Estágio tem como objetivo principal analisar o papel do corpo e do movimento na Educação de Infância e os seus benefícios para a criança, principalmente na promoção da autorregulação. A investigação foi sustentada a partir da metodologia Investigação-Ação (IA), que permitiu observar, planificar, intervir, refletir e reorientar as práticas pedagógicas, tornando-as intencionais, fundamentadas e adaptadas às necessidades e interesses reais das crianças.

Estruturalmente, este relatório organiza-se em três capítulos. No primeiro capítulo será apresentado o enquadramento teórico e legal, referindo conceitos de autorregulação da aprendizagem e sobre o papel do corpo e do movimento da Educação de Infância. No segundo capítulo, será feita a descrição dos contextos de estágio e a metodologia de investigação adotada. Por fim, no terceiro capítulo, serão descritas as atividades e os

resultados obtidos, fundamentados teoricamente, refletindo sobre os contributos das ações tendo em conta a problemática em questão.

A integração do corpo e do movimento nas práticas pedagógicas torna-se ainda mais evidente quando são desenvolvidas competências que se tornam essenciais para o futuro da criança e para o seu sucesso educativo. Entre estas competências, destaca-se a atenção, o controlo inibitório, o lidar com a frustração, a plasticidade cerebral e as dimensões das Funções Executivas ligadas à autorregulação da aprendizagem. Desta forma, a expressão corporal deixa de ser apenas uma necessidade biológica e passa para se tornar um recurso pedagógico com intencionalidade, sustentando aprendizagens contextualizadas (Diamond, 2007; Neto & Lopes, 2023).

A promoção do bem-estar e do envolvimento da criança relaciona-se com a criação de ambientes educativos de qualidade, que respeitem as características individuais e promovam a livre exploração e expressão corporal. De acordo com Laevers (2014), os níveis mais altos são aqueles que apresentam indicadores relativos à espontaneidade, ao conforto, à emoção, em que o corpo assume o papel de mediador, potencializando experiências mais ricas e duradouras. As ações pedagógicas que permitem que a criança apresente estes indicadores, são atividades que estão a reforçar e a desenvolver competências necessárias para o futuro sucesso académico.

Assim, a mestranda, com o presente estudo, pretende reforçar a importância de uma reflexão sobre a ação educativa, reforçando a necessidade de valorizar o corpo e o movimento como uma linguagem, que possibilita o desenvolvimento de competências essenciais ao desenvolvimento integral da criança.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

O presente capítulo aborda pressupostos sobre a Educação de Infância e a sua importância na promoção da autorregulação da aprendizagem. O corpo e o movimento constituem direitos que estão consagrados nas orientações educativas em vigor e, por isso, devem ser vistos como dimensões estruturantes para o desenvolvimento integral da criança. De acordo com o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio (consolidado), que estabelece o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos básico e secundário, é reforçada a importância de uma formação docente que coloque a criança no centro das práticas educativas, valorizando a articulação dos diferentes saberes do processo educativo para favorecer um desenvolvimento global e integral.

1.1. A IMPORTÂNCIA DO CORPO E DO MOVIMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A Educação de Infância é regulada a partir de documentos teóricos e legais, como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e em creche, as Orientações Pedagógicas para Creche (OPC), implementando objetivos, princípios orientadores da ação educativa em Portugal. Em ambos os documentos, o corpo e o movimento são destacados com elevada importância educativa.

Nas OPC, o corpo assume um papel fulcral, pois as crianças em creche descobrem o mundo através do mesmo. Assumindo-se como o primeiro meio de relação, através do contacto físico, da deslocação, manipulação de objetos, exploração do movimento o corpo é o primeiro mediador da criança com o meio ambiente (Marques et al., 2014).

O movimento é valorizado por promover o desenvolvimento psicomotor, afetivo e cognitivo da criança, como o desenvolvimento da postura, da locomoção, da motricidade fina e grossa, da coordenação. Para além disso, as OPC destacam a expressão corporal

como fonte forte de ligação ao bem-estar e segurança emocional da criança, pois a criança estabelece ligação afetiva com o adulto e com os pares através do colo, do toque e da rotina (sono, alimentação e higiene) (Marques et al., 2014).

Nas OCEPE, este tópico destaca-se principalmente na Área de Expressão e Comunicação inserido no Domínio da Educação Física, sendo ressaltada a importância de a criança conhecer o seu corpo, compreender as suas capacidades motoras (coordenação, equilíbrio, controlo postural) e reconhecer o mesmo na relação com o espaço e com os outros (Lopes da Silva et al., 2016).

O movimento deve ser tido em conta como uma forma de explorar o espaço, resolver problemas, enfrentar desafios, cooperar com os pares e construir a autonomia. Nas OCEPE, evidencia-se que a criança pensa, aprende e comunica através do corpo, utilizando-o como linguagem através da dança, da expressão dramática e emocional e dos jogos simbólicos (Lopes da Silva et al., 2016).

A criança deve estar no centro do ensino-aprendizagem, sendo valorizada a ludicidade, a exploração, a participação ativa e democrática. Deste modo, a mestrandia reflete que a ação do corpo constitui um princípio orientador legal e pedagógico através do qual a criança conhece o mundo que a rodeia e a si própria, tendo um papel fulcral no processo de construção de aprendizagens, no desenvolvimento da autorregulação e na promoção do bem-estar, desde a primeira infância.

O corpo é o proporcionador da aprendizagem na Educação de Infância, pois é por meio dele que a criança conhece o mundo que a rodeia, contribuindo para sua identidade e compreensão da sua noção corporal (Lopes da Silva et al. 2016; Marques et al. 2024). Desde o nascimento que a criança inicia a sua atividade lúdica através do movimento e da exploração do seu próprio corpo. Várias ações como chuchar nos dedos, observar atentamente e tocar nas partes do corpo, assumem os momentos de descoberta das crianças, desenvolvendo o sentimento de identidade, pertença e controle sobre o seu próprio corpo (Bondioli & Mantovani, 1998, citado em Marques, 2015).

A consciência corporal e conhecimento do seu próprio corpo é desenvolvido através das interações que a mesma tem com o meio onde esta envolvida, sendo reconstruídos com o tempo e à medida que a criança cresce, atribuindo novos significados às suas experiências (Vayer & Rocin, 2000, citado em Marques, 2015).

A expressão corporal, através de temas reais ou fictícios promove o desenvolvimento da criatividade e da aprendizagem cooperada, quando as crianças trabalham em grupos, possibilitando partilhar e negociar ideias. Nestes momentos promovem-se competências ao nível social, do respeito pelo outro, do espaço pessoal do tempo individual e a criança ainda desenvolve consciência de si como aprendiz e de presença no grupo (Lopes da Silva et al., 2016).

As posições estáticas ou em movimentos contribuem para consciência e representação do próprio corpo e quando este não é devidamente desenvolvido, fatores como coordenação, harmonia nos movimentos, orientação espacial e temporal são comprometidos. Atividades lúdicas e expressivas, como dança, mímica, teatro, beneficiam o desenvolvimento do controlo dos movimentos e deste modo, para uma prévia representação mental do movimento. Verifica-se que, o adulto deve promover práticas pedagógicas que sejam lúdicas, motivadoras e que desenvolvam a expressão, situações de brincadeira livre e interação entre pares (Almeida et al., 2023).

Tal como defendem as OCEPE no tópico sobre o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança, o desenvolvimento motor, cognitivo, emocional, social e linguístico da criança é destacado por ser um processo que decorre da interação entre as experiências proporcionadas pelo meio tanto físico, como social e a maturação biológica. As interações e relações que as crianças realizam com os adultos ou com pares e as que lhe são proporcionadas pelo meio social e físico vão contribuir para o seu desenvolvimento.

Posto isto, é constatado que a aprendizagem tanto influencia como é influenciada pelo processo de desenvolvimento psicológico e físico das crianças, principalmente na fase em

que a criança se encontra, sendo uma fase onde essa evolução é muito rápida. A aprendizagem não se pode desassociar do desenvolvimento, pois esta ligação entre a maturação biológica e das experiências e aprendizagens vividas, permite que a criança seja um ser único, com as suas próprias características, capacidades e interesses, com um processo de desenvolvimento particular tendo em conta as próprias formas de aprender (Lopes da Silva et al., 2016).

Atividades que incluem a escuta e atenção, o trabalho a pares ou em grupo, são atividades que promovem a concentração e autorregulação das crianças. Defendem vários autores que promover a autorregulação desde cedo é fundamental para a promoção da autonomia das crianças e os educadores bem como os professores têm um papel fulcral neste processo (Veiga Simão, Ferreira & Duarte, 2012; Zimmerman, 2013).

Brosn (2000 citado em Veiga Simão, Ferreira & Duarte, 2012), constata que existem quatro dimensões essenciais ao desenvolvimento da autorregulação, sendo elas a motivação, o controlo emocional e comportamental, as atitudes pró-sociais e o controlo cognitivo e, deste modo, é essencial desenvolver desde cedo atividades desenvolvam estas competências.

Deste modo, os movimentos corporais não podem ser reduzidos a um mero instrumento secundário, mas sim, como promotores e facilitadores da construção de conhecimento. A criança através do corpo consegue explorar o mundo, contribuindo para a formação integral da mesma (Merleau-Ponty, 1994, citado em Leandro e Lerro, 2025).

A exploração do lúdico, por meio da dança, do brincar, do movimento corporal, quando este é adequadamente explorado, torna-se uma ferramenta essencial para a criança para a exploração de experiências, consciência corporal, das suas capacidades, para a promoção da autonomia, do equilíbrio emocional (Wallon, 1975; Limongelli, 2004, citado em Leandro e Lerro, 2025).

Thon (2012) defende que é muito importante ter uma consciência corporal para a autorregulação e conseqüentemente, para a promoção da saúde integral e da suspensão de traumas físicos, bem como emocionais. Baseada na Psicologia Corporal de Wilhelm Reich, a autorregulação entende-se como sendo uma capacidade natural do organismo equilibrar os seus estados emocionais, fisiológicos e energéticos, permitindo assim, que se viva de uma forma mais prazerosa através do bem-estar.

Tendo em conta a problemática de intervenção, Laban (1978) e Nanni (2002) citado em Theon (2012), destaca a relevância da implementação de estratégias relacionadas com a consciência corporal, que incluam, por exemplo, a percepção das partes do corpo, dos fluxos energéticos, dinâmica do movimento com relação do espaço, pois estas promovem o reconhecimento das tensões, da libertação das energias e assim, o fortalecimento da autorregulação. Deste forma, a utilização do corpo e do movimento contribui para o autoconhecimento, para a gestão e flexibilidade emocional e para a construção de uma vida mais saudável e equilibrada.

O brincar é entendido pela Neurociência e Psicopedagogia como uma linguagem natural da criança e está associado à formação de fortes conexões neurais, que favorecem a memória, a capacidade de resolver problemas e facilitar a concentração. O movimento auxilia a coordenação motora, tanto a fina como a grossa, promovendo competências essenciais para o futuro da criança, como o escrever, desenhar, o equilíbrio e a força. Estas competências podem ser desenvolvidas de uma forma lúdica e dinâmica, por exemplo, executando jogos, danças, circuitos, atividades simbólicas, revelando-se como sendo ferramentas pedagógicas essenciais para estimular a autonomia, criatividade, autorregulação, raciocínio lógico (Vayer & Rocin, 2000, citado em Marques, 2015).

Antes das crianças começarem a falar, elas comunicam pela expressão corporal, exploram pelos gestos, o mundo. Desta forma, as práticas pedagógicas devem valorizar a integração do corpo e da mente. A linguagem corporal é tão importante quanto à linguagem verbal, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança, favorecendo as competências cognitivas, motoras, sociais e emocionais. A psicomotricidade é uma ciência que articula

o movimento com a emoção e cognição e desenvolve as questões de lateralidade, orientação espacial, temporal, competências indispensáveis para o desenvolvimento das crianças (Wallon, 1975, citado em Gava & Jardim, 2015).

Por isso, nas práticas pedagógicas o brincar deve ser considerado uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento psicomotor e social das crianças. Tal como defende Bueno (1984, citado em Gava & Jardim, 2015), a brincadeira proporciona a exploração, a experimentação, permitindo desenvolver várias competências em diferentes níveis de agir e pensar, assim sendo, a ludicidade deve ser tida em conta no ambiente escolar, respeitando as características individuais das crianças, as suas necessidades e interesses.

Neto e Lopes (2023) referem que, de acordo com estudos empíricos, ao longo de aproximadamente vinte anos, existiu uma redução média de oito horas semanais no tempo de brincadeiras das crianças. Este decréscimo aconteceu devido à diminuição ou eliminação dos intervalos nas instituições educativas e porque as brincadeiras ao ar livre reduziram drasticamente. Neste contexto, os autores salientam ainda que a “principal brincadeira entre pais e filhos é ver televisão” (p.69).

Neste enquadramento, diferentes escolas, ao nível internacional, têm vindo a procurar reformular os seus modelos pedagógicos e assim, orientar as abordagens para serem mais dinâmicas e centradas o processo de ensino-aprendizagem. O objetivo principal destas mudanças foca-se na promoção de um papel mais ativo das crianças no contexto da sala de atividades. Evidência científica defende que a alternância entre os momentos de atividade física e os períodos de permanência sentada beneficia a concentração e o desempenho académico (Active Living Research). Para além disto, este tipo de abordagem favorece o desenvolvimento integral de várias competências, possibilitando a existência de aprendizagens mais eficazes. Assim, a transformação das práticas educativas implica a valorização do corpo e do movimento, integrando-os em dinâmicas educativas ou em momentos de transição, como a meditação, jogos simbólicos e de mobilização corporal (Neto & Lopes, 2023).

Este processo, também pressupõe uma reorganização das rotinas e da organização do espaço educativo. Como alternativa, Neto e Lopes (2023) destacam a reorganização da disposição da sala de atividade de forma a favorecer a implementação das diferentes estratégias de aprendizagem, tendo em conta as necessidades e interesses do grupo. Esta reorganização contribui para a realização de atividades com maior prazer e envolvimento, desenvolvendo níveis mais elevados de motivação intrínseca. Assim, evidencia-se a necessidade em adotar uma pedagogia mais ativa, onde a criança assuma um papel central e que seja orientada para aprendizagens significativas.

O desenvolvimento motor permite o desenvolvimento da independência da mobilidade, que promove o sentimento de confiança, autoestima e resiliência, essências no crescimento da criança. Segundo estudos que envolveram 16 países no “ranking” de independência da mobilidade das crianças, Portugal ocupou o 14.º lugar e este resultado revela que ainda existe um trabalho árduo e longo a ser realizado pelas famílias e Educadores e Professores (Neto & Lopes, 2023).

Posto isto, é necessário e importante que desde cedo se promovam hábitos de vida saudável, rotinas para que as crianças consigam praticar exercício e deslocações autónomas, como por exemplo, realizar deslocações a pé do trajeto de casa à escola, ou em atividades de exploração do exterior planeadas pela escola; permitir a exploração livre de objetos e da sua deslocação para diferentes partes da casa ou da sala, sem o olhar vigiado de um adulto; evitar que os adultos intervenham nas interações das crianças com outras ou entre elas e o objeto; entre outras ações e ou atividades. Desta forma, as crianças desenvolvem competências essenciais à vida presente e futura, como memória, perceção, autonomia, responsabilidade (Neto & Lopes, 2023).

A Educação de Infância destaca-se como fundamental para o bem-estar, desenvolvimento e aprendizagens das crianças, principalmente até aos três anos. Oliveira-Formosinho et al. (2018) sustentam esta ideia nas investigações educacionais e nas ciências do cérebro, que reforçam a importância dos cuidados sensíveis e de programas educativos com qualidade implementados desde os primeiros anos de vida da criança.

A educação é um direito fundamental, enfatizando-se a necessidade de assegurar os serviços acessíveis e de qualidade, destacando as crianças em situações mais vulneráveis. Apesar de existirem resultados positivos sobre o progresso da qualidade de profissionais, (Oliveira-Formosinho et al.2018) reconhecem que ainda existem desafios relacionados com a articulação de áreas, com a adequação dos espaços e materiais, com o envolvimento das famílias e comunidade, promovendo uma maior qualidade dos profissionais e da educação.

A Pedagogia em Participação destaca o corpo da criança e defende que este deve assumir um papel central no desenvolvimento da mesma, sendo entendido como meio de relação com o mundo. Ressalva que as crianças precisam de explorar, de agir, de experienciar para aprenderem e desenvolverem competências (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

A aprendizagem é experiencial e envolve o corpo de forma ativa para a promoção das dimensões cognitivas, emocionais e sociais. Desta forma, este modelo pedagógico defende que a criança deve ser um sujeito ativo de aprendizagem, ou seja, que aprende através da ação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

A brincadeira livre também é valorizada neste contexto, pois a criança através do brincar explora o mundo, expressa as suas emoções e constrói relações sociais. Desta forma, são desenvolvidas capacidades como a tomada de decisão, a participação ativa, a autonomia e autorregulação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Deste modo, pode-se constatar que o corpo e a ludicidade são dimensões que se tornam fulcrais para o desenvolvimento integral da criança, pelo facto de permitirem uma aprendizagem ativa, contextualizada e participativa, respeitando a criança como sendo protagonista do seu próprio processo educativo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

No Movimento da Escola Moderna (MEM), valoriza-se a dimensão socioconstrutivistas, mas também se torna evidente a importância do corpo e do movimento como mediadores

do processo de aprendizagem da criança. Este modelo defende que através da ação, exploração, manipulação de materiais, das interações com o espaço e com os pares e da participação ativa na rotina diária, a criança adquire aprendizagens que são essenciais para o seu desenvolvimento integral. O corpo torna-se a primeira fonte de interação com o mundo e o movimento como forma de pensar, experimentar, construir e comunicar (Folque, 1999).

Folque (1999) destaca uma condição fundamental no MEM, sendo ela o tempo para a criança brincar, explorar e descobrir, sendo valorizadas as experiências corporais intencionais ou espontâneas no processo educativo. Assim sendo, a criança tem a possibilidade de desenvolver competência como a autonomia, a cooperação, a resolução de problema, a comunicação e autorregulação.

Para além destes aspetos, o corpo assume um papel importante, principalmente nas rotinas cooperativas da sala, como no momento da escolha das áreas de trabalho, na realização de tarefas e no desenvolvimento de projetos. A criança movimenta-se pelo espaço, manipula materiais, coopera com os pares e desta forma está a mobilizar, em simultâneo, capacidades motoras e cognitivas, relacionando o saber-fazer com o saber-pensar (Folque, 1999).

O movimento é trabalhado como base para a construção de competências mais complexas (literacia, democracia, metacognição), antecipando a linguagem escrita, através da expressão corporal e motora, como o jogo simbólico, as dramatizações, a realização de desenhos (Folque, 1999).

Folque (1999) defende que a criança constrói competências a todos os níveis através de uma ação situada em contextos sociais significativos, permitindo um desenvolvimento integral.

Centrado no modelo desenvolvido por Hubert Godard, Muniz (2018) defende que o movimento, a neurofisiologia, e a fenomenologia são contributos essenciais para a

autorregulação. Hubert Godard, investigador, dançarino e professor francês, que trabalhava na área do conhecimento da dança, criador da formação oficial dos professores de dança, em França, em parceria com Odile Rouquet, caracterizada como Análise Funcional do Corpo no Movimento Dançado (AFCMD).

O trabalho de Godard foca-se em como o movimento, a atitude, a presença e a empatia se afetam a relação do ser humano com o espaço. Com base na teoria de Godard, Muniz (2018) defende que quando existem padrões disfuncionais de postura ou de coordenação e percepção, a causa foca-se nos processos de separação entre o corpo e a mente, baseados em experiências traumáticas. Nesse sentido, existe uma fragmentação na função dos diferentes sentidos, comprometendo a autorregulação. Em caso de bem-estar nessa funcionalidade, os sentidos trabalham de uma forma sistemática e o ser humano tem a possibilidade de responder e de se adaptar ao ambiente inserido.

Esta abordagem somática defendida por Godard representa uma perspetiva inovadora que integra o corpo e o movimento, abordando uma noção fenomenológica do desenvolvimento. Porém, é necessário que haja uma mediação da sua implementação em contexto de Educação de Infância, para que não se execute uma prática meramente expressiva, sem uma clara intencionalidade pedagógica (Muniz, 2018).

Assim, pode-se constatar que a documentação pedagógica possibilita a clarificação das intenções pedagógicas e mais do que um conjunto de técnicas, constitui uma atitude ética e política face à Educação Infantil, colaborando para a construção de contextos onde a democracia prevalece, as crianças participam ativamente e colaboram umas com as outras (Carvalho, 2025).

1.2. A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A autorregulação, na primeira infância, tal como defendem vários autores, consiste na capacidade de as crianças conseguirem controlar a sua atenção, emoções, comportamentos intencionais, em diferentes contextos e situações, em diversos períodos.

Como se trata de um processo que inclui diversas dimensões a nível cognitivo, emocional, social e comportamental, é essencial para o desenvolvimento saudável e integral das crianças, incluindo a adaptação e a sociabilidade da mesma (Karoly, 1993; McClelland e Cameron, 2012, citado em Lee, 2025).

Numa outra respetiva, a autorregulação associa-se ao controlo dos movimentos, atenção e das emoções, caracterizando-se como “effortful control” e estabelece ligação com as Funções Executivas, como a memória, a adaptabilidade cognitiva, o controlo inibitório, envolvendo o planear, monitorizar e execução de ações (Zhou et al., 2012, citado em Lee, 2025).

Assim, pode-se constatar que não existe uma única definição sobre este conceito, mas que é reconhecido como um elemento essencial e necessário ao desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças (Blair & Diamond, 2008; McClelland & Cameron, 2012, citados em Lee, 2025).

De uma forma mais específica, dentro do conceito geral, mas relacionado com a sua aplicação em contexto educativo, a autorregulação da aprendizagem (ARA) caracteriza-se por ser um processo ativo, dinâmico e cíclico, onde a pessoa mobiliza diversos processos ao nível cognitivo, metacognitivo, comportamental, afetivo, motivacional, tendo em conta os objetivos e estratégias definidas e implementadas e posterior reflexão do desempenho e avaliação. A ARA desempenha um papel fundamental no domínio da psicologia da educação, determinante no sucesso académico e nas aprendizagens ao longo da vida (Piscalho, 2020).

A autorregulação assume-se como sendo um conceito inovador, caracterizado como “guarda-chuva”, pois baseia-se em conceitos importantes como a autoeficácia, a motivação, a estratégia de aprendizagem, numa teoria holística. Pode-se constatar que este processo é aberto, progressivo e desenvolvimental pelo facto de permitir a transição de uma aprendizagem mais dependente, focada num apoio social, para uma aprendizagem mais autónoma. Assim, o indivíduo torna-se independente e seguro das

suas ações. (Agina et al., 2013; Zimmerman, 2011; Zimmerman, 1989, 2000, citados em Piscalho, 2020).

Defende Zimmerman (2013, citado em Piscalho, 2020), que a aprendizagem autorregulada é composta por três fases cíclicas e interdependentes, sendo a primeira a fase da previsão de planejamento, que envolve a definição de objetivos e antecipação de estratégias; a fase seguinte, é a de execução e de controle intencional, onde existe uma exigência no controle da atenção, das distrações e do esforço, adjunto a monitorização das ações e possíveis progressos.

Por fim, a fase três é a fase da autorreflexão e autorreação, onde a pessoa que está a aprender tem a oportunidade de refletir sobre as suas ações e ouvir os resultados obtidos e assim, decidir se mantém, ajusta ou descarta as estratégias utilizadas, tendo em conta o nível de sucesso alcançado (Zimmerman, 2013, citado em Piscalho, 2020).

1.3. A IMPORTÂNCIA DA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

A autorregulação encontra-se diretamente relacionada com o desenvolvimento integral da criança, tendo em conta questões de maturação neuropsicológica e de oportunidades de aprendizagem oferecidas pelo contexto. Piscalho (2021, citado em Silva, 2025), destacam como as capacidades de autorregulação não se encontram totalmente definidas e interiorizadas, o processo de modificação para a construção de crenças positivas torna-se mais fácil. Verifica-se que este processo torna a Educação de Infância um período ainda mais sensível sob a intenção educativa.

Nos primeiros anos de vida, a autorregulação baseia-se em comportamentos simples, como o saber esperar pela vez de falar, gestão de tempo, da atenção, da persistência em tarefas, na capacidade em lidar com a frustração, evoluindo posteriormente para processos mais complexos e elaborados. A promoção precoce da ARA permite que a

criança se adapte se uma forma mais fácil no contexto escolar e promove o sucesso nas aprendizagens. As crianças que desenvolvem comportamento autorregulados desde cedo apresentam melhores resultados ao nível académico e também a nível social (Blair, 2002; Ponitz & McClelland, 2009, citado em Piscalho, 2020).

Este processo vai além das competências cognitivas caracterizadas como tradicionais e, por isso, torna-se um dos principais fatores de sucesso escolar e académico no futuro. Defende-se que as crianças que apresentam uma maior capacidade de autorregulação, têm uma capacidade maior de envolvimento escolar, nas práticas pedagógicas, pelo facto de escutarem melhor, estarem com maior atenção e desenvolverem maior adaptação sobre diferentes contextos e uma postura positiva sobre as aprendizagens (McClelland et al., 2007, citado em Lee, 2025).

Assim sendo, as crianças que desenvolvem uma dificuldade sobre os processos de autorregulação, desempenham uma resistência maior sobre os trabalhos propostos e uma menor persistência, o que conseqüentemente, se transporta para o insucesso escolar e posterior desistência. Posto isto, é necessário desenvolver-se um trabalho sobre a autorregulação desde cedo, sobre diferentes contextos educativos e culturais (McClelland, 2007, citado em Lee, 2025).

Piscalho (2021, citado em Silva, 2025) defende que a aprendizagem autorregulada define quatro dimensões fundamentais, sendo elas o controlo cognitivo, que se baseia na organização do pensamento e na utilização de estratégias menos complexas; a motivação para a autorregulação, que envolve a motivação e a participação persistente nas tarefas; o controlo emocional e comportamental, que possibilita que a criança consiga aceitar novas tarefas com confiança e segurança, gerindo a atenção e resistindo à distração e por fim as atitudes prossociais, que se relacionam com a compreensão dos estados emocionais dos outros, bem como a sua cooperação.

Este processo desenvolve-se de uma forma progressiva adaptando-se à maturação neurobiológica e às interações da criança desde o nascimento. Logo que a criança

completa um ano de vida, a mesma já desenvolve atitudes autorreguladoras, como por exemplo, focar a atenção, reconhecer rotinas, demonstrar controlo sobre alguns comportamentos (Whitebread & Basilio, 2012, citado em Lee, 2025).

Ocorre um aumento sobre o controlo da atenção e dos comportamentos, entre os 12 e os 36 meses, onde a criança já começa a ter estratégias para alcançar determinados objetivos e resistir melhor às distrações do meio. Depois dos 3 aos 6 anos, a criança já consegue manter o foco em tarefas com diversas etapas e níveis de complexidade, selecionando as atividades que possui maior interesse (Whitebread & Basilio, 2012, citado em Lee, 2025).

O desenvolvimento não é contínuo e uniforme, pois somos todos diferentes, com características individuais e com contextos diversos, mas estudos longitudinais defendem que existe um maior crescimento e uma maior evolução nas competências de autorregulação no período dos 3 aos 4 anos de idade (Willoughby et al., 2021, citado em Lee, 2025).

Os conceitos de autocontrolo e autorregulação, apesar de estarem conceptualmente relacionados, diferenciam-se. Enquanto autocontrolo se caracteriza pela capacidade de ajustar impulsos e comportamentos a normas externas, a autorregulação associa-se a uma forma mais madura de controlo, onde estão envolvidos aspetos sobre a reflexão, a adaptação e a organização da ação, tendo em conta os objetivos estipulados (Moreira & Simão, 2019).

O desenvolvimento do autocontrolo na Educação de Infância, constitui um papel preditor para a vida adulta, nomeadamente nas questões de saúde, de estabilidade financeira e comportamentos antissociais. De acordo com um estudo longitudinal, realizado desde o nascimento até aos 32 anos de 1 037 indivíduos, Moffitt et al. (2011) destacam que os baixos indicadores de saúde física, económicos e os indicadores elevados de dependência de substâncias, com maior probabilidade de condenação criminal, refletem-se pela ausência ou reduzidos níveis de autocontrolo na infância.

Esta investigação torna clara a relevância do desenvolvimento de competências de autocontrolo, pois existe uma variação contínua que destaca que quanto menor foi o nível de autocontrolo, os resultados serão mais negativos no futuro. Moffitt et al. (2011) salienta que estes efeitos assumem um papel central e autónomo no desenvolvimento individual, mesmo após o controlo das variáveis do quociente de inteligência (QI) e da origem socioeconómica familiar.

Na variável da saúde, destacaram-se os comportamentos de dependência de substâncias, problemas metabólicos e inflamação e no domínio económico, demonstraram-se rendimentos mais baixos, maior dificuldade na gestão financeira e maior probabilidade de parentalidade em agregados monoparentais. No campo da segurança pública, também se registaram mais condenações criminais entre os indivíduos que desenvolveram um nível baixo de autorregulação na infância (Moffitt et al., 2011).

O estudo também demonstra fatores que fazem parte deste baixo valor de autocontrolo, relacionados com erros cometidos na adolescência, como o abandono escolar, a gravidez não planeada e iniciação tabágica. Estas ações atuam como mecanismos que contribuem para trajetórias vulneráveis. Mesmo que estes fatores sejam controlados, o desenvolvimento de competências autorreguladoras influencia significativamente os resultados da vida adulta (Moffitt et al., 2011).

Assim, os autores ressaltam a importância do autocontrolo e da sua incidência como prioridade nas políticas educativas e públicas. Esta dimensão é um recurso psicológico essencial, que apresenta um impacto transversal no bem-estar do indivíduo e nas questões de saúde, criminalidade e na dependência económica (Moffitt et al., 2011).

A aprendizagem autorregulada surge como sendo um processo desenvolvimental essencial, que se vai construindo ao longo do tempo, a partir das interações das crianças e dos contextos educativos. Este processo começa a desenvolver-se desde cedo, quando a criança começa a desenvolver capacidades de controlo emocional, cognitivo e

comportamental, mesmo que não sejam desempenhadas de uma forma totalmente consciente (Piscalho, 2021, citado em Silva, 2025).

As Funções Executivas são importantes para o processo de autorregulação nas crianças e são compostas por três capacidades básicas que dependem do córtex pré-frontal. Essas três capacidades baseiam-se no autocontrole, que se caracteriza pela competência em resistir a uma forte vontade em fazer algo (primeiro impulso) e optar por fazer algo de forma mais correta e consciente, por exemplo, quando uma criança tira um brinquedo da outra ou bate em alguém porque fez algo que a criança não gostou (Diamond, 2007).

A outra capacidade remete para a memória de trabalho, que consiste na capacidade em manter na memória informações de trabalho. Esta competência assume um papel fundamental para que as aprendizagens que são desenvolvidas ao longo do tempo façam sentido, através da relação de ideias. Possibilita também que se consiga associar aspetos que aparentam ser desassociáveis, remetendo assim, para a criatividade, pois esta baseia-se nessa capacidade em recombinar elementos de novas formas (Diamond, 2007).

Por fim, a flexibilidade cognitiva, que consiste na capacidade de a atenção ser alterada com facilidade e rapidez, dependendo das novas exigências. Esta capacidade revela-se importante para a resolução de problemas de modo criativo (Diamond, 2007).

Por conseguinte, pode-se destacar que as Funções Executivas são essenciais para o desenvolvimento das crianças e para o seu sucesso escolar. Estudos comprovam que algumas crianças com faixa etária de 5 anos revelam um atraso no desenvolvimento das suas FEs em comparação com as crianças de 5 anos de duas gerações atrás (Diamond, 2007).

Esta capacidade pode ser desenvolvida através da participação das crianças em situações e brincadeiras de interação social, como por exemplo, no faz-de-conta, onde as crianças ajustam de forma flexível as mudanças que vão acontecendo (flexibilidade cognitiva), assumem uma personagem, tentando nunca saírem da representação da mesma (controle

inibitório) e estão concentradas no papel delas mesmas, bem como no das outras (memória de trabalho). Atividades de leitura também permitem que a criança preste atenção total durante um determinado período e que desenvolva a memória de trabalho para conseguir compreender o que aconteceu até um determinado momento da história (Diamond, 2007).

A ARA assume-se como sendo uma competência fundamental ao longo da vida, que pode ser aprendida, treinada e desenvolvida, tendo início na Educação de Infância, nos primeiros anos de vida das crianças. O Educador desempenha um papel importante na criação de ambientes educativos favoráveis a aprendizagem e promoção de indivíduos autónomos, críticos e reflexivos, capazes de regular as suas ações e aprendizagens e de enfrentar desafios educativos e sociais adjuntos ao século em XXI (Moreira & Simão, 2019).

Para se criarem ambiente educativos de qualidade, tal como é defendido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, a organização do grupo, do espaço e do tempo contribuem para a organização do ambiente educativo na sala de atividades e são o suporte do desenvolvimento curricular. Na organização do grupo, o Educador deve promover o trabalho cooperativo, onde estabelece uma relação de parceria entre um grupo de crianças, onde as mesmas podem partilhar as diferentes ideias, tendo em conta um objetivo em comum, compreendendo a perspetiva do outro (Lopes da Silva et al., 2016).

A regulação da vida em comum também é um aspeto importante no processo de autorregulação e que está presente nas OCEPE, em que a criança toma consciência de regras coletivas que são indispensáveis à vida social e a organização de tarefas permite que cada criança assuma um papel, possibilitando que constituam experiências de vida democrática (Lopes da Silva et al., 2016).

Relativamente à organização do tempo, este tem um carácter flexível, mas existem momentos que se repetem ao longo dos dias. Existe uma rotina que se baseia em

acontecimentos que são sucessivos a cada dia, tanto na arte da manhã, como na parte da tarde, com um determinado ritmo. Esta planificação deve ser conhecida pelas crianças e planeada tendo em conta os seus interesses e necessidades o que possibilita que nem todos os dias sejam iguais e através das propostas das crianças, o Educador pode adaptar o dia (Lopes da Silva et al., 2016).

A organização do espaço, deve possibilitar a realização de escolhas, a utilização de materiais de diferentes formas, desenvolvendo a independência e a autonomia da criança e do grupo, pois compreendem a organização dos materiais e do espaço. A reflexão sobre o mesmo deve ser constante, tendo em conta aspetos que incidem sobre a funcionalidade e adequação, permitindo que a sua organização vá sendo alterada de acordo com as necessidades e evolução do grupo (Lopes da Silva et al., 2016).

Na Educação de Infância devem ser fornecidas, às crianças, oportunidades para as mesmas decidirem, tendo em conta os graus de liberdade na autorregulação. Esses devem, ao longo do tempo, ser cada vez mais elevados, invés de lhe serem incutidas tarefas, pelos Educadores, que por vezes são pouco flexíveis. Estes graus de liberdade na autorregulação proporcionam aprendizagens integradas tendo em conta os seguintes aspetos: O quê?, onde a criança opta por uma das várias áreas e tarefas; Porquê?, onde existe uma explicação por parte da criança sobre querer desenvolver determinada tarefa; Como?, neste momento é decidida a forma como se vai realizar a tarefa e como vai ser avaliada; Onde?, a criança escolhe se será realizada dentro da sala de atividades ou noutra espaço fora da mesma; Quando?, nesta fase devem-se criar espaços de tempo variáveis, tendo em conta a tarefa em questão e por fim, Com quem?, a criança escolhe se vai realizar uma tarefa de carácter formal ou informal e se de forma individual ou colaborativa (Veiga Simão, 2012, citado em Moreira & Simão, 2019).

Neste processo, os Educadores devem assumir um papel de recurso, auxiliando as crianças sempre que necessário, com atenção sobre a sua liberdade, para não interferirem em demasia, sendo possível criar um ambiente socialmente inclusivo. Os processos autorregulatórios estão relacionados uns com os outros e com as questões de autonomia,

trabalho em equipa, resolução de problemas, criando-se assim, oportunidades de autorregulação das aprendizagens (Moreira & Simão, 2019). Tal como defende Piscalho (2021, citado em Silva, 2025) que a criança já nasce com o desejo natural de aprender e explorar, mas também é necessário que se criem oportunidades educativas que possibilitem desenvolver competência de autorregulação de forma consciente.

Verifica-se a importância de oferecer contextos educativos com intencionalidade pedagógica para ser desenvolvida a aprendizagem autorregulada, valorizando as práticas que permitem à criança compreender e dar sentido ao que faz e ao que aprende (Perrenoud, 2001, citado em Piscalho, 2020). O adulto deve mediar toda a ação educativa tendo em conta estes aspetos mencionados anteriormente, favorecendo a continuidade educativa.

1.4. O PAPEL DO EDUCADOR NA MEDIAÇÃO DO CORPO E DO MOVIMENTO

O educador de infância e o professor assumem um papel central na construção do percurso educativo com qualidade. Desta forma, o profissional deve assumir uma postura de mediador e promotor de possibilidades em que a criança desenvolva o conhecimento por ela própria, em vez de se limitar a transmitir informação (Oliveira-Formosinho et al., 2018; Silva, 2025).

Neste sentido, a elaboração do currículo deve-se assumir como um processo contínuo e que atende à inclusão, a partir do diálogo. Cardona et al. (2021), referem que a gestão de um currículo deve resultar da negociação entre o adulto e a criança, reconhecendo-a a assim como agente competente e ativo nas ações educativas. A participação da criança, na Convenção sobre os Direitos da Criança, é vista como um direito e fulcral para o desenvolvimento de competências como a autonomia e a consciência de si como aprendiz.

O educador de infância não se deve limitar a responder, de forma passiva, às necessidades das crianças, mas assumir o papel de gestor de currículo com intencionalidade educativa. Cardona et al. (2021), defendem que o educador é o agente mais experiente da educação e por isso, deve utilizar os diversos recursos, como a documentação pedagógica, os registos diários, a observação participante, para desafiar a ZDP, sustentada por Vygotsky.

Assim, o currículo apresenta-se como um processo colaborativo, em que o educador dialoga com as crianças e planeia com base na observação. Esta elaboração deve assumir um carácter flexível, atendendo as necessidades e interesses do grupo, promotor de competência transversais (Cardona et al., 2021).

Através da observação atenta e contínua, o educador consegue mediar e facilitar a brincadeira na criança, deixando-a assumir um papel ativo. Desta forma, conseguem-se identificar os interesses e as necessidades de uma forma mais precisa e assim, planejar práticas educativas adequadas à realidade do grupo Câmara (2024).

Câmara (2024) afirma que as crianças não nascem a saber brincar e por isso, o profissional da educação deve ser parceiro da brincadeira, permitindo estimular a imaginação, criatividade, introduzir diferentes papéis e interações, atendendo sempre que a sua ação não se sobreponha à da criança. Nestes momentos, existe uma exigência e sensibilidade para se apoiar e interferir de forma cautelosa, para promover a autonomia da criança.

O espaço e a sua organização são essenciais para a promoção de uma brincadeira com qualidade, em que haja espaço amplo para o movimento livre e os materiais devem estar organizados de forma a desafiar a imaginação da criança, assegurando um ambiente seguro (Câmara, 2024).

Analisando a perspetiva de Câmara (2024), a mestrandia defende que o brincar deve ser entendido como uma forte fonte de transmissão de conhecimentos, pelo facto de se utilizarem situações naturais e reais.

O papel mediador deve privilegiar a partilha de ideias entre o grupo, bem como a autonomia do pensamento e, por isso, o educador deve promover a comunicação colaborativa entre pares para o desenvolvimento de competências sociais e metacognitivas, reforçando a ideia de que a ensinar também se aprende (Cunha, 2023).

O conceito de “andaime” surgiu tendo em conta a relação de um experiente e um iniciante, porém, ao longo do tempo, este conceito abrangeu as dinâmicas coletivas, onde existe um apoio mútuo entre as crianças para a resolução de problemas, com orientação de um adulto. O diálogo e a colaboração permitem que se construa “andaimos consecutivos”, em que as crianças partilham ideias e interagem com as Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP), umas das outras. Neste processo, o educador deve encorajar a participação ativa, avançando de níveis mais fáceis para níveis mais avançados, possibilitando o alcance de certas aprendizagens coletivas. Questionar assume-se como ferramenta essencial no processo de construção do pensamento da criança, desenvolvendo questões lógicas subjacentes ao raciocínio (Cunha, 2023).

O educador desempenha três funções que são essenciais no processo de mediação, sendo uma delas a utilização da estratégia pergunta-resposta de forma a guiar a compreensão e não somente transmiti-la. A segunda prende-se em ensinar ferramentas contextualizadas para a resolução de problemas e por fim, a terceira destaca que a aprendizagem deve ser vista como um processo social, onde as crianças assumem um papel ativo, com base na relação de experiências passadas com as atuais (Cunha, 2023).

De acordo com a Teoria de Experiência de Aprendizagem Mediada, Cunha (2023) destaca que o adulto deve ter em conta uma mediação mínima e necessária para apoiar a criança, tornando-a consciente dos seus atos, promovendo comportamentos autorreguladores.

Através da construção de um ambiente educativo acolhedor e que desenvolva, de forma positiva, as aprendizagens das crianças, o adulto deixa de ser mero transmissor de conhecimentos e passa para ser criador de condições para a criança desenvolver o seu próprio conhecimento. Assim, competências como a autonomia e a ARA são aprimoradas,

em que a educação se foca no “aprender a aprender” (Oliveira-Formosinho et al., 2018 e Piscalho, 2021, citados em Silva 2025).

A escuta ativa e a observação atenta são essenciais para que o educador consiga compreender as necessidades e interesses do grupo, podendo realizar uma reorganização espaço-temporal, para garantir que o envolvimento e bem-estar, como uma postura reflexiva e crítica nas crianças (Cardona, 1999 e Oliveira, 2022, citados em Silva, 2025).

Conferir uma voz ativa à criança permite criar ambientes democráticos e promover o sentido de identidade e presença, onde haja a liberdade para a expressão e para a colaboração com os pares (Silva, 2025). Assim, a mestrandia constata que, a partir da análise desta perspectiva, deve-se valorizar a voz da criança e atender às suas características individuais para promover competências autorreguladoras, essenciais para o futuro.

Piscalho (2020) defende que a ARA é composta por comportamentos, pensamentos e ações controladas e planeadas para agir sobre determinado objetivo. As crianças, em idade pré-escolar, possuem capacidades metacognitivas que possibilitam o planeamento, a ação e a avaliação do seu próprio pensamento. mesmo assim, a autora defende que estas competências não se desenvolvem de forma espontânea, mas exigem um trabalho intencional por parte do adulto.

A organização do ambiente educativo deve ser tida em conta para que o educador possa ser mediador das aprendizagens. Esta organização deve permitir que a criança consiga realizar escolhas e refletir sobre elas, enfrentando desafios dentro da ZDP. Assim, a ARA define-se como peça essencial para uma transição de qualidade do jardim de infância, para o 1^a ciclo em Educação Básica, pelo facto de a criança já ter capacidade para adaptar-se a novas situações, a controlar as suas emoções e a ser resiliente perante desafios (Piscalho, 2020).

A intervenção do educador deve assentar em quatro dimensões fundamentais para a criança, sendo elas a motivação para a autorregulação; o domínio cognitivo; o controlo emocional e comportamental e as atitudes prossociais. No entanto, para os educadores conseguirem promover competências autorreguladoras nas crianças, devem ser aprendentes autorregulados, que assumam a capacidade para observar, refletir e avaliar criticamente as suas ações, melhorando assim, a qualidade das intervenções e das ações pedagógicas (Piscalho, 2020).

Barbosa (2022) também afirma que o educador deve ser facilitador do desenvolvimento de competência autorreguladoras, em que a criança alcance estratégias para gerir comportamentos e as emoções. Para a promoção desta competência ser eficaz, o adulto deve ser um modelo para as crianças, assumindo uma voz moderada e um comportamento controlado.

A autonomia e a autorregulação desenvolvem-se em paralelo, pois a autonomia deve ser desenvolvida desde cedo, para que a criança se torne um indivíduo mais seguro e confiante, adequando as suas ações aos determinados contextos (autorregulação) (Barbosa, 2022). Com base na perspetiva da autora, o domínio do corpo, a consciência corporal são dimensões essenciais para o desenvolvimento dessas competências, possibilitando que a criança seja mais independente na realização de tarefas.

As crianças mais novas têm uma natural imaturidade cerebral devido à sua idade, no entanto, o educador deve desenvolver competências para promover a plasticidade cerebral e aspetos como a criação de ambientes seguros, a postura mediadora por parte do educador, o desenvolvimento de ações pedagógicas com intencionalidade, onde a criança assuma um papel central, são aspetos que aprimoram essa competência (Barbosa, 2022).

A expressão motora e corporal é uma dimensão importante para o desenvolvimento integral da criança e o educador deve conhecer as diferentes etapas de progressão

domínio corporal da criança. Somente assim é que o educador consegue promover a progressão das diferentes etapas de cada uma das crianças (Almeida et al., 2023).

VAYER (1980, citado em Almeida et al., 2023) defende que para cada fase de vida, o adulto deve promover a expressão corporal de uma determinada forma, sendo que entre os 2 e 3 anos, deve-se aproveitar espontaneidade da criança e facilitar a exploração e experimentação do meio. Na segunda fase, entre os 3 e os 4 anos, as atividades já devem assumir um carácter intencional, com foco no domínio das suas ações e, na terceira fase, na idade dos 4 e 5 anos, o educador devem promover oportunidades que aprimorem competências como a autonomia, a reflexão e o autocontrolo.

A exploração do meio e a experimentação do/e com o corpo devem ser oportunidades que devem ser criadas, várias vezes, pelo adulto e de variadas formas ao longo do dia a dia da criança, para que haja um contacto direto com o meio envolvente, criando uma familiaridade que, conseqüentemente, melhora o sentimento de conforto, bem-estar e envolvimento da criança. Essas possibilidades de ação devem ir ao encontro das necessidades e interesses do grupo (Almeida et al., 2023).

A promoção de diferentes atividades corporais, relacionadas com a vida diária, com atividades de expressão e atividades lúdicas, permite que a criança desenvolva gradualmente um domínio do seu corpo (Almeida et al., 2023).

De acordo com os modelos pedagógicos, o educador não deve ser um mero transmissor, mas sim, criador de ambientes participativos, seguros e ricos de aprendizagens significativas, que encorajem a exploração e experimentação da criança. No MEM, o professor assume um papel ativo e essencial para o desenvolvimento de cidadãos ativos e morais, em que prevaleça a democracia. O adulto assume a responsabilidade de promover a liberdade de expressão, a participação ativa e a cidadania democrática de forma a desenvolver atitudes críticas, a responsabilidade e autonomia nas crianças (Folque, 1999).

Na Pedagogia em Participação, o educador deve organizar o ambiente educativo, conforme a sua escuta ativa, a sua observação atenta e a documentação das ações das crianças, para assim, compreender de melhor forma, as necessidades e interesses das mesmas e possibilitar aprendizagens significativas (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

As planificações, as ações pedagógicas e as reflexões são realizadas com a para as crianças, de forma a favorecer a autonomia, a responsabilidade, a colaboração e a aprendizagem experimental. Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013) destacam que a aprendizagem é desenvolvida em comunidade através do diálogo e da partilha e construção conjunta de significados. Assim, pode-se constatar que este modelo se baseia no bem-estar, envolvimento e na construção de conhecimentos, através de um ambiente educativo ético e relacional, em que a criança se assume como um agente competente, com direito à participação no processo educativo.

1.5. ANÁLISE DO ENVOLVIMENTO E BEM-ESTAR DA CRIANÇA

Laevers (2014) defende pressupostos metodológicos e conceptuais da Educação Experiencial (EXE), tendo em conta a criança no centro do processo educativo. Esta proposta foi desenvolvida na Universidade de Leuven, na Bélgica, e tem como objetivo principal fornecer alternativas às abordagens, que por vezes se tronam excessivamente orientadas e formais, sendo que a qualidade educativa emerge sobre as experiências vividas pelas crianças no contexto educativo.

O autor destaca que a qualidade educativa não pode ser avaliada apenas pelo contexto físico, mas também pelos recursos utilizados e pelos resultados finais, atendendo às vivências da criança. Neste sentido e de acordo com EXE, existem dois indicadores processuais essenciais na avaliação da qualidade das práticas pedagógicas, sendo eles o bem-estar e o envolvimento da criança. O bem-estar refere-se ao equilíbrio emocional e à segurança e confiança afetiva. O envolvimento caracteriza-se pela atenção, motivação,

interesse e intensidade mental que a criança apresenta na realização das tarefas. Desta forma e com a análise destes dois elementos é que se consegue perceber se o ambiente educativo tem qualidade e se está a promover aprendizagens significativas (Laevers, 2014).

Para avaliar e operacionalizar estes dois estados emocionais na prática, Laevers (2014) desenvolveu escalas de observação, escalas essas que se organizam em cinco níveis que permitem destacar a intensidade do envolvimento e bem-estar da criança, tal como *Leuven Involvement Scale (LIS)*. Assim sendo, existe a possibilidade de haver uma avaliação e reflexão sistemática e formativa, promovendo o ajuste das planificações às necessidades e interesses do grupo.

O bem-estar é um estado emocional que depende do contexto, das interações, da resposta a um conjunto de necessidades, necessidades essas básicas como: segurança e clareza; reconhecimento ou afirmação pessoal; valores morais e necessidades físicas, por exemplo, alimentação, higiene, entre outros. Existem vários indicadores do bem-estar na criança, sendo alguns deles a alegria, relaxamento, vitalidade, abertura para novos desafios, autoconfiança, sintonia consigo mesma (Laevers, 2014).

Ao longo da execução das atividades planificadas, a mestranda teve em conta esses indicadores anteriormente enumerados para conseguir refletir e avaliar o sucesso da atividade tendo em conta o envolvimento e o bem-estar das crianças. Relativamente ao bem-estar, existem 5 níveis, desde o muito baixo até ao muito elevado, sendo que o muito baixo refere-se quando a criança chora, demonstra desconforto ou até comportamentos agressivos na realização da atividade, em seguida temos o nível dois, que se destina a comportamentos de desconforto, mas não tão graves como o nível anterior; nível três, o moderado, quando se observa uma postura neutra na criança, com ausência ou pouca expressão facial e corporal; nível quatro, elevado, observa-se uma criança com satisfação, atenta e com prazer no desenvolvimento da atividade, mas não é constante, apresentando algumas distrações e por fim, o nível cinco, o muito elevado, em que existem sinais claros de conforto e de vivacidade, onde a criança brinca utilizando sons, o humor, por vezes pode cantar (Laevers, 2014).

O envolvimento é reconhecido pela persistência e concentração, em que os indicadores incidem sobre a motivação, atração, entrega à exploração e descoberta e também existem níveis para classificar o comportamento das crianças tendo em conta este aspeto. Laevers (2014), associa este estado emocional ao conceito de *flow*, onde existe um nível elevado de ativação cognitiva e de atuação na ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal).

O autor destaca também cinco níveis desde o muito baixo até ao nível muito elevado, sendo que o nível muito baixo está presente quando a criança apresenta um olhar vago e ausente sobre a realização da atividade, onde as ações não são intencionais e não são produtivas, havendo uma ausência de querer explorar. O nível seguinte, o nível dois, é caracterizado como baixo, em que existem bastantes distrações durante o processo de execução da tarefa devido à ausência de interesse (Laevers, 2014).

Seguidamente, existe o nível três, o moderado, onde a criança não desafia a imaginação e realiza mínimo, não estando envolvida na atividade; nível quatro, o elevado e neste já começam a aparecer sinais de interesse na criança, onde a mesma se apresenta a maior parte do tempo envolvida e destaca-se um grau elevado de entusiasmo e por fim o nível cinco, o muito elevado, definido pela presença de motivação, bastante imaginação, exploração e a criança encontra-se muito envolvida e atenta, sem distrações na realização da atividade (Laevers, 2014).

O processo de observação e de documentação pedagógica desempenham um papel fundamental para destes níveis, pelo facto de servirem como suporte para a sua reflexão e avaliação. Através dos registos escritos, fotográficos, audiovisuais foi possível interpretar e analisar as aprendizagens desenvolvidas, bem como refletir e compreender o impacto das atividades propostas. Assim sendo, este processo possibilitou uma reflexão sustentada e fundamentada sobre a qualidades das planificações e das interações pedagógicas, avaliando a sua pertinência, adequação às necessidades e interesses do grupo, bem como a sua intencionalidade (Laevers, 2014).

Estudos realizados em Milton Keynes destacam evidências empíricas sobre a utilização dos níveis de bem-estar e envolvimento e 1400 crianças que estiveram envolvidas, verificou-se que práticas pedagógicas formativas dirigidas aos educadores permitiram

um aumento significativo dos níveis. Desta forma, o autor destaca a importância da intencionalidade educativa que reflete a qualidade do ambiente educativo, seguro e desafiador para promover aprendizagens significativas e contextualizada (Laevers, 2014).

Ao nível da prática pedagógica, este autor destaca um conjunto de estratégias de intervenção, caracterizadas como os “dez pontos de ação” e estas estratégias devem servir como orientadores dos profissionais da educação, para a melhoria do ambiente educativo. Nestas estratégias esta incluída a organização das áreas de trabalho, a diversidade de materiais, o apoio às iniciativas espontâneas, a promoção da autonomia e responsabilidade e a observação das características individuais das crianças. Estes aspetos possibilitam a melhoria do ambiente educativo e das aprendizagens desenvolvidas (Laevers, 2014).

Destacam-se seis princípios fundamentais, sendo o primeiro o respeito pela criança, assumindo-a como um agente ativo e competente de direitos e deveres. Este princípio requer que haja uma mudança sobre a imagem da criança e que esta seja vista como parceira da aprendizagem. Por isso, o adulto deve apresentar uma escuta ativa, uma preocupação sobre a organização do ambiente educativo e deve apoiar as suas decisões e iniciativas (Laevers, 2014).

Outro princípio fundamental debruça-se sobre uma abordagem de estrutura aberta, onde o autor defende que deve haver uma ligação entre a iniciativa espontânea da criança e a intencionalidade educativa, para assim, eliminar os ambientes educativos rígidos e demasiado estruturados, que prejudicam o envolvimento e bem-estar da criança. Uma abordagem equilibrada abrange ações educativas flexíveis, tendo em conta os interesses das crianças, por isso, o educador deve desenvolver um currículo de forma emergente e coconstruída (Laevers, 2014).

O terceiro princípio defendido por Laevers (2014) destaca o ambiente rico e estimulante, em que a criança possa explorar, experimentar, criar, utilizando materiais variados, acessíveis e desafiadores, disponibilizados pelo educador. A riqueza insere duas

dimensões, sendo elas a diversidade, das experiências desenvolvidas e a profundidade, tendo em conta os materiais escolhidos e as competências a serem aprimoradas.

Nos estágios existiam, nas áreas de trabalho, diferentes materiais de carácter estruturado e não estruturado, o que permitia caracterizar o contexto como sendo rico e promotor de aprendizagens ativas.

A quarta dimensão refere-se ao processo de representação, onde Laevers (2014) destaca a importância de a criança explorar de forma simbólica, gráfica, verbal, corporal ou artística a experiência vivida. Este processo possibilita que a criança consolide as aprendizagens, organize o pensamento, que o educador consiga compreender o significado que a criança deu a determinada tarefa e favorece a cognição.

A mestrandia, nas suas ações pedagógicas, priorizada a inclusão desses momentos, onde as crianças, após a realização de uma atividade ou experiência, tinham a oportunidade de expressar o que sentiram, no contexto de creche e no de Pré-Escolar, as crianças podiam desenhar, pintar, usar a plasticina e registar no caderno diário o que fizeram e o que sentiram

A comunicação, interação e diálogo assumem o quinto princípio e neste, o autor Laevers (2014) destaca que sendo bases da aprendizagem. Estes aspetos permitem que na sala de atividades exista o diálogo de ideias, a resolução de conflitos, a partilha de significados, que se desenvolvam competências linguísticas e orais a partir da colaboração. Este princípio destaca, de forma clara, a perspectiva socioconstrutivista, em que a aprendizagem surge através da interação com o outro e o adulto assume o papel de criador de diálogos autênticos e de promotor da cooperação entre pares.

Por fim, o sexto princípio destaca a observação sistemática, onde o autor assume como sendo um pilar para a criação de contextos educativos com qualidade. Ao observar, o educador consegue compreender de melhor forma os interesses, os níveis de bem-estar, as dificuldades, as potencialidades e os progressos realizados e, realizar planificações mais sólidas, capazes de responderem as necessidades reais do grupo (Laevers, 2014).

Os elementos defendidos por Laevers (2014) destacam a importância que assumem para a elaboração de contextos educativos com qualidade. A autonomia, a intencionalidade, a interação, a organização do espaço e materiais promovem a construção de um ecossistema de carácter relacional e pedagógico, tendo em conta o bem-estar e envolvimento da criança.

Os pressupostos teóricos anteriormente mencionados, sustentaram as planificações das ações educativas da mestranda (Capítulo 3), desenvolvidas tendo em conta o contexto de creche e também de Pré-Escolar, evidenciando a organização de propostas relacionadas com o corpo e com o movimento como promotores do bem-estar e de competências autorreguladoras. (Anexo H e I).

1.5.1. A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA COMO RESULTADO DO ENVOLVIMENTO E BEM-ESTAR

Na Educação Experimental (EXE), o autor Laevers (2014) destaca que os resultados das ações educativas não devem ser analisados como aquisição de aprendizagens isoladas ou como uma reprodução mecânica de conhecimentos, mas sim como uma construção de aprendizagens significativas, profundas e flexíveis aos diversos contextos da vida quotidiana da criança.

Esta abordagem, pelo facto de valorizar os progressos internos ao nível cognitivo, emocional e social da criança, não se relaciona com as abordagens tradicionais que se centram em obter resultados rápidos. Desta forma, o real resultado reflete-se no desenvolvimento de competências duradouras e que possibilitam que a criança compreenda, interprete, reflita e que aja sobre os diferentes contextos, de forma autónoma e competente (Laevers, 2014).

Laevers (2014), defende que quando se observam mudanças qualitativas nos processos cognitivos das crianças após a realização de ações educativas, significa que existiu uma

aprendizagem significativa. Posto isto, aprender não consiste só e apenas em consolidar conhecimentos, mas também na reorganização de conhecimento prévios, em resolver problemas de forma crescente de dificuldade, em aplicar as aprendizagens em diferentes contextos e estabelecer relação entre as diferentes áreas do saber. Assim, a criança desenvolve um conhecimento mais profundo do mundo físico, social e simbólico em que está inserida.

Outro aspeto importante referido pelo autor é que não existe aprendizagem significativa sem a presença de elevados níveis de envolvimento, em que são observados na criança comportamentos como a concentração, motivação intrínseca, a curiosidade, a persistência, o prazer por descobrir e por explorar e uma atividade mental complexa (Laevers, 2014).

A criança quando se encontra verdadeiramente envolvida, ela explora as suas competências no limite, mobilizando as capacidades cognitivas superiores e desta forma, estão a ser desenvolvidas aprendizagens contextualizadas e duradouras. A qualidade do processo mental que a criança viveu, deve incluir todo o processo de experiência vivido e o resultado final (Laevers, 2014).

Neste sentido, Laevers (2014) propõe uma visão holística sobre os resultados educativos, em que as aprendizagens se desenvolvam de forma integrada. A aprendizagem significativa insere diversas dimensões, como as cognitivas, emocionais, sociais, éticas, criativas, organizacionais, linguísticas e motoras e essas áreas devem ser desenvolvidas de forma articulada. Por exemplo, em atividades onde as crianças trabalhem por grupos de trabalho, estão a ser desenvolvidas capacidades como a cooperação, a gestão emocional, o autocontrolo, a negociação, a coordenação motora fina e o raciocínio lógico.

O autor também destaca a importância de a criança ter a capacidade de mobilizar conhecimentos perante os contextos em que se insere e assim, consegue utilizar diferentes estratégias, estabelecer relação entre conhecimento, revelar autonomia na tomada de decisões e utilizar conhecimentos aprendidos para resolver problemas atuais.

Desta forma, existe uma aprendizagem significativa porque as aprendizagens foram interiorizadas e contextualizadas (Laevers, 2014).

A avaliação assume um papel importante na EXE, pelo facto de ter em conta a evolução progressiva das competências e potencialidades desenvolvidas nas crianças, a partir da observação do processo e do resultado final. Destaca Laevers (2014), que esta dimensão deve ter em conta os indicadores como a autonomia, criatividade, persistência, qualidade da comunicação, as competências sociais, o desenvolvimento motor e a capacidade para resolver problemas.

Na perspetiva experiencial, a avaliação deve assumir um carácter formativo, contextualizado e contínuo, para que seja possível compreender a evolução real das competências da criança (Laevers, 2014).

O educador deve valorizar a aprendizagem significativa e para isso, torna-se necessária a organização do ambiente educativo em que a criança possa explorar, participar, experienciar, manipular objetos, refletir e aplicar. Assim, o educador assume um papel de criador e desafiador, capaz de promover o bem-estar e indicadores elevados de envolvimento, através da promoção de ações pedagógicas contextualizadas e abertas (Laevers, 2014).

Em suma, Laevers (2014) apresenta uma conceção para a aprendizagem significativa de acordo com a EXE, destacando-a como promotora da transformação holística e profunda da criança. Revela-se a importância de implementar ações pedagógicas que desenvolvam aprendizagens duradouras, integradas e transferíveis, que permitam alcançar níveis de envolvimento e bem-estar elevados.

Face ao que foi referido anteriormente, a mestranda destaca que houve uma preocupação em que as práticas pedagógicas, por ela planificadas, promovessem aprendizagens significativas. Em todas as experiências educativas descritas, a mestranda procurou criar ambientes educativos ricos na exploração, na participação ativa, no desenvolvimento de

várias competências e que fossem observados indicadores elevados de envolvimento e bem-estar. Desta forma, procurou-se construir conhecimentos integrados e contextualizados, tendo em conta os interesses e necessidades que cada grupo de estágio apresentava.

2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo serão caracterizados os contextos de estágio, bem como a metodologia de investigação que orientou a intervenção pedagógica da mestranda. Para além dos contextos, será realizada uma caracterização mais específica do ambiente educativo, organização da sala, do tempo e a gestão do grupo. Destaca-se também a importância da metodologia adotada, explicando as técnicas de recolha de dados e os cuidados éticos que acompanharam o percurso da estagiária.

2.1. PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA EM CRECHE

A instituição onde a mestrada estagiou, tendo em conta o estágio na Unidade Curricular Prática Educativa Supervisionada em Creche, ocorreu numa Instituição Privada de Solidariedade Social, situada no concelho do Porto. O edifício tinha dois andares: o rés-chão, onde se localizavam as salas de atividades das diferentes faixas etárias; dois refeitórios; uma casa de banho mista, que as crianças do pré-escolar podiam utilizar; a casa de banho do berçário, que apresentava sanitas e dois móveis para a troca de fraldas; a casa de banho e cacifos da equipa da instituição (educadoras, ajudante da ação educativa, funcionários da limpeza e da copa); a lavandaria e um corredor que tinha duas salas, destinadas ao descanso ou à realização de trabalhos. No 1º piso encontravam-se os gabinetes das educadoras; o refeitório e uma sala que dispunha de vários materiais como, mesas, sofás, cadeiras, onde eram realizadas formações e palestras.

O espaço exterior era composto por dois recreios, um espaço era de relva e o outro possuía um escorrega, e por vezes, eram colocados à disposição materiais para as crianças explorarem e brincarem. Nesse espaço também existia o centro de dia da mesma instituição, destinado a idosos ou adultos com dependência.

Relativamente à organização do grupo, este era composto por 10 crianças de ambos os sexos, sendo 5 do sexo feminino e 5 do sexo masculino. No início do ano letivo as crianças apresentavam idades entre os onze e os vinte e quatro meses, e apenas duas delas é que frequentavam a instituição pela primeira vez. Quatro das 10 crianças tinham irmãos que também estavam a frequentar a instituição. Naquele ano a sala de atividades onde a mestranda estava a estagiar era caracterizada como a sala amarela. Tendo em conta as potencialidades, necessidades e interesses das crianças, a mestranda pode concluir que, através da observação direta e participante bem como da análise do Projeto Pedagógico de Grupo (PPG) as crianças mostravam uma enorme iniciativa nas dinâmicas presentes na rotina e eram muito comunicativas, tanto a nível verbal como não verbal. Todas as crianças já tinham adquirido a marcha e muitas das vezes deslocavam-se para ir interagir com os pares bem como com os adultos. Relativamente à motricidade fina, as mesmas apresentavam competência a nível óculo-manual, alcançando os objetos, manipulando-os.

A equipa educativa era constituída por uma educadora responsável, por uma ajudante da ação educativa que para além de ajudar a educadora nas dinâmicas e rotina, assegurava os momentos em que a mesma não se encontrava presente. Quanto à dimensão da sala de atividades, podemos referir que esta não era muito grande; disponibilizava três móveis, um armário para guardar os pertences de cada uma das crianças e os outros dois para guardar o material da educadora e da sala de atividades. Tinha ainda uma mesa baixa, na área das artes visuais, onde as crianças podiam desenhar e pintar. De todas as áreas presentes na sala de atividades, não existia nenhuma que se encontrasse fechada, o que facilitava a supervisão da educadora e da respetiva equipa educativa, podendo supervisionar facilmente as crianças de qualquer sítio da sala. Também era possível garantir a segurança das crianças, pelo facto de os diferentes materiais respeitarem os critérios de segurança.

A sala de atividades estava organizada de acordo com o modelo pedagógico em implementação pela instituição (Pedagogia em Participação). A sala dispunha de um quadro de presenças, onde as crianças colocavam a sua fotografia para marcar a sua

presença do dia; um quadro da família, que tinha fotografias de cada uma das crianças com a sua família; o quadro dos aniversários assinalando a data de aniversário de cada uma das crianças e o quadro da informação, onde estavam afixados os documentos importantes para a equipa educativa. Esta disposição dos diferentes quadros/mapas permitia criar um sentimento de segurança, conforto, bem-estar nas crianças. As crianças tinham a possibilidade de expor as suas produções, relacionados com as diferentes áreas da sala de atividades, bem como com o projeto de sala (Marques et al., 2024).

Assim, a sala de atividades dispunha das seguintes áreas: área da biblioteca, composta por uma estante pequena com diferentes livros que tinham muitas imagens, um sofá, almofadas e uma tenda (só às vezes é que era colocada); a área do faz-de-conta, onde estavam disponibilizados diversos fantoches de mão; a área das artes visuais que, como referido anteriormente, tinha uma mesa baixa, com cadeiras, onde as crianças podiam pintar e desenhar com lápis de cera ou cor e a área das construções, que disponibilizava diferentes blocos de plástico, madeira para montagens e construções.

A Pedagogia em Participação encontra-se inserida num conjunto de pedagogias participativas que assumem como objetivo principal a criação de ambientes educativos democráticos, no qual a criança assume o papel central e ativo na construção de aprendizagens, colaborando com os agentes da ação. A aprendizagem surge a partir das interações, dos interesses, da cultura e da relação que a criança estabelece com o meio e com a família (Oliveira-Formosinho et al., 2018).

Nesta abordagem, a democracia assume-se como princípio fundamental para a finalidade educativa, promovendo a inclusão, a igualdade, o respeito pela diversidade (Dewey, 1939; Oliveira-Formosinho et al., 2018).

Tal como é defendido no modelo Pedagogia em Participação, a organização dos materiais é fundamental para promover a brincadeira e o jogo. Inspira-se na seleção de livros de texto como materiais pedagógicos e potenciadores da reflexão heurística através da colocação de perguntas. Valorizam a diversidade e pluralidade de materiais que desenvolvem várias competências como a linguagem, inteligências e experiências sensoriais. Os materiais devem estar organizados de forma a criar experiências ricas, com

potencial experimental, desenvolvendo eixos pedagógicos como a identidade, comunicação, participação e pertença (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

A organização do tempo apresentava um carácter flexível, no entanto, era estruturada para promover a criação de uma rotina e um sentimento de segurança e confiança nas crianças. A parte da manhã, iniciava-se com o acolhimento, onde era cantada a música dos “Bons Dias” e distribuía-se o pão. Seguia-se o tempo das brincadeiras, jogos e atividades, onde as crianças podiam brincar livremente nas áreas disponíveis; seguia-se o recreio, no qual as crianças usufruíam do exterior para brincar e por fim havia o momento intercultural, com o desenvolvimento de uma atividade em grande grupo e depois e o momento de trabalho em pequenos grupos.

Após a manhã, havia o tempo de alimentação, destinado ao almoço; o tempo de higiene, em que eram assegurados os cuidados individuais das crianças. Em seguida, o tempo de descanso, destinado à sesta, seguido do tempo de alimentação (lanche), após o qual regressavam à sala para mais um momento das brincadeiras, jogos e atividades, terminando o dia com o tempo de partida.

Ao longo do período de observação, as crianças demonstraram maior interesse pela música, com diferentes ritmos; pelos animais e as suas características (sons, padrões, tamanhos, habitat...); leitura de histórias; estímulos sensoriais coloridos e pela exploração de diferentes cores, estando relacionado com o Projeto Pedagógico de Grupo (PPG) que era “As Cores do Mundo”, com o objetivo principal centrado na exploração de todos os sentidos que permitam potencializar o desenvolvimento global e integral de cada uma das crianças. As crianças, nos momentos de brincadeira livre, demonstravam interesse pela representação corporal dos fantoches em forma de animais que haviam na área do faz-de-conta; apresentavam uma enorme motivação na exploração do meio exterior, na descoberta de novas flores, folhas, novos animais que iam aparecendo na terra.

Relativamente às necessidades, era necessário desenvolver a marcha, a capacidade em sentar e levantar, a fala, a coordenação motora grossa e fina e também a correspondência termo-a-termo. Como referido anteriormente, algumas crianças ainda apresentavam

dificuldades na autonomia de algumas tarefas diárias, como vestir, despir e na realização da higiene pessoal. Nos momentos de dinamização das atividades, algumas crianças apresentavam bastante timidez em expressar sentimentos ou a sua opinião, o que prejudicava a sua participação ativa e envolvimento na tarefa. No tempo de brincadeira livre existiam bastantes conflitos entre pares, conflitos esses que se baseavam sempre no contacto físico.

Desta forma, tornou-se importante o desenvolvimento de atividades que desenvolvessem a autonomia, responsabilidade e a participação de uma forma em que as crianças demonstrassem conforto e bem-estar. A partir da exploração do corpo e do movimento e da utilização de estratégias para as crianças participarem e autorregulem-se. As atividades planificadas foram ao encontro da temática do PPG e da sala de atividades.

2.2. PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A Prática Educativa Supervisionada em Educação Pré-Escolar foi realizada numa instituição que integra as vertentes de Ensino Básico e Jardim de Infância (JI), localizada na zona do Porto e que estava inserida num Agrupamento de Escolas. A escola era constituída por cinco blocos, sendo que quatro deles eram destinadas ao Ensino Básico com 12 salas de aulas, um ginásio, uma sala que funcionava como Centro de Apoio à Aprendizagem, casas de banho e um refeitório e uma sala de Professores. O quinto bloco dispunha de uma biblioteca que apoiava a Escola Básica e o JI e estava bem equipado, quer ao nível informático, quer a nível documental.

Nesse bloco estavam disponíveis quatro salas de atividades destinadas ao JI, uma sala de apoio, arrumos, casas de banho, uma para as crianças e outra para os adultos e uma sala de acolhimento, onde funcionavam as atividades de animação e apoio à família. A escola possuía aquecimento e janelas largas, o que possibilita a entrada de luz natural e

ventilação. O recreio apresentava largas dimensões, algumas árvores, balizas de futebol, dois cestos de basquete e alguns jogos no chão, como a macaca e o caracol.

O estágio foi realizado com um grupo de 21 crianças, sendo que 12 eram do sexo feminino e 9 do sexo masculino. Era um grupo homogêneo no que diz respeito às faixas etárias, situando-se entre os 5 e 6 anos. De acordo com a observação participante realizada e a análise do Projeto Curricular de Grupo (PCG), no grupo, existiam duas crianças que apresentavam um diagnóstico de Perturbação do Espectro de Autismo, tendo um Relatório Técnico-Pedagógico (RTP) elaborado. A equipa educativa era constituída por uma educadora, um assistente operacional e uma assistente técnica.

A metodologia adotada neste contexto era o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), uma perspetiva socio-construtivista, onde a aprendizagem é focada nas interações socioculturais. Este modelo é um modelo sociocêntrico e coloca o grupo com um papel central nas aprendizagens. Defende Folque (1999), o modelo pressupõe processos educativos que reproduzam, de forma autêntica, o modo como as aprendizagens são desenvolvidas nas diferentes áreas do saber. Desta forma, deve-se privilegiar a experimentação, exploração, criação, reflexão, partilha, para a construção de aprendizagens significativas.

O currículo deste modelo baseia-se nas experiências, nos interesses e nas necessidades reais das crianças, tendo em conta a comunidade envolvida. As ações pedagógicas têm uma intencionalidade e devem promover a motivação e o envolvimento das crianças. Desta forma, a escola passa de ser um contexto isolado, para um meio que envolve todos os agentes da ação, permitindo a participação ativa das crianças na resolução de problemas. As crianças desenvolvem competências sociais e cívicas que se tornam significativas para o presente e futuro delas (Folque, 1999).

O MEM defende que os processos educativos devem reproduzir os modos como o conhecimento é construído nas diferentes áreas do saber, de uma forma autêntica. Desta forma, o experimentar, o explorar, a colaboração, a reflexão são aspetos privilegiados, promotores da aprendizagem contextualizada e significativa (Folque, 1999).

Na educação Pré-Escolar, este modelo privilegia pelo menos, três condições, sendo uma delas a composição de grupos heterogêneos, em que as crianças mais experientes apoiam as mais novas, relacionando com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) defendido por Vygotsky. Depois, a promoção de um clima de livre expressão, em que as crianças possam partilhar ideias, expressar sentimentos e opiniões, desenvolvendo conhecimentos e, por fim, a terceira condição é a valorização do brincar, incluindo no quotidiano das crianças como atividade central, pois integra importantes dimensões a nível social, cognitivo e emocional (Folque, 1999).

Tendo em conta a organização da sala de atividades, esta é entendida como sendo um aspeto pedagógico fulcral. A tomada de decisão é partilhada entre o educador e a criança, promovendo a democracia. A rotina permite criar sentimento de segurança e confiança nas crianças, facilitando o seu envolvimento nas atividades (Folque, 1999).

O cenário pedagógico deve assumir uma intencionalidade educativa, funcionando de forma apelativa, funcional e flexível, atendendo às necessidades e interesses das crianças e desenvolvendo competências como a autonomia, a cooperação, a participação e a democracia. Deste modo, os materiais disponibilizados, a organização do espaço e dos instrumentos de pilotagem devem beneficiar a qualidade das aprendizagens e não apresentarem somente um carácter organizativo (Cruz et al., 2015).

Este cenário educativo estrutura-se em diferentes áreas de trabalho, áreas essas que estavam presentes na sala de atividades onde a mestranda estagiou, nomeadamente o faz de conta, onde os materiais estavam organizados de forma que as crianças (re)criassem situações do quotidiano e existiam diferentes tipos de vestuário, utensílios domésticos, como telemóveis, carteiras, sacos, um colchão com uma almofada e cobertor e também um armário com cruzetas para pendurar as roupas. Este espaço permitia que as crianças imaginassem e criassem diferentes cenários e que desta forma, desenvolvessem competências autorreguladoras, envolvendo a partilha e o diálogo entre pares (Cruz et al., 2015).

O ateliê das artes plásticas, que integrava materiais de pintura, desenho, modelagem e tapeçaria. Nesta área, as crianças utilizavam folhas que já não iam ser utilizadas,

caracterizadas como folhas de rascunho, demonstrando uma preocupação com a educação ambiental, apelando à sustentabilidade e reaproveitamento (Cruz et al., 2015).

O laboratório de matemática e de ciências, disponibilizando, respetivamente, materiais estruturados, como por exemplo, blocos lógicos, geoplano, mapas, lupas, fita métrica, e materiais não estruturados, como tampas, caricas, paus de gelado e materiais de apoio, como cadernos individuais, lápis, canetas, tabelas de registo, entre outros. Nesta área, as crianças podiam desenvolver competência como a seriação, o reconhecimento de padrões, a orientação espacial e a contagem. O laboratório das ciências era um espaço que dispunha de materiais de observação e experimentação, como lupas, globos, fita métrica, mapas e diversos objetos recicláveis. Este espaço possibilitava que as crianças questionassem, formulassem hipóteses e que as testassem

Também estava disponível a área da biblioteca, que continha vários tipos de livros, como poesia, lengalengas, jornais e revistas; o escritório, que disponibilizava diversos cartões com diferentes categorias (animais, transportes, etc). As crianças podiam explorar, de forma autónoma, os variados livros e assim, ampliar o vocabulário e desenvolver a linguagem oral (Cruz et al., 2015).

Por fim, existia a área polivalente, que é um espaço fulcral no MEM, pois é neste espaço que o grande grupo se reúne, nomeadamente no acolhimento, nas comunicações, no balanço diário e nas reuniões de conselho e também serve de suporte para as atividades individuais ou em pequenos grupos (Cruz et al., 2015).

Nas paredes junto à área polivalente estavam disponíveis, vários instrumentos de pilotagem e regulação da vida do grupo, como o mapa de atividades, o mapa de presenças, o mapa de tarefas e o diário de grupo. Estes instrumentos permitiam que as crianças planeassem as suas tarefas e que refletissem sobre as atividades na e após a ação. Para além destes aspetos, desenvolvem-se capacidades como a consciência de tempo, autorregulação, participação ativa na tomada de decisões e a promoção de uma vivência em comunidade (Folque, 1999).

Cada um destes instrumentos constitui uma enorme importância para as dimensões de identidade e autoestima, autonomia, independência, cooperação, solidariedade e vivência democrática (Cruz et al., 2015).

Esta organização possibilitava que as crianças circulassem livremente e que realizassem escolhas conscientes. Proporcionar ambientes ricos, em que exista a oportunidade da criança explorar, experimentar e se expressar, permite que se desenvolvam aprendizagens e competências como a autorregulação, a responsabilidade e a autonomia (Cruz et al., 2015).

A organização do tempo estava estipulada de acordo com a agenda semanal, agenda essa que estava exposta numa das paredes da sala para que as crianças pudessem ter acesso a ela sempre que fosse necessário, servindo também como orientação e antevisão do que ia acontecer durante a semana. A sua elaboração teve a participação da educadora, assim como das crianças.

A manhã iniciava-se com o acolhimento em conselho, que incluía a marcação das presenças, o registo da meteorologia e a partilha de ideias através da realização do “Quero mostrar, contar e escrever”, assim como a planificação do dia. Neste momento da manhã, as crianças inscrevem-se no mapa das atividades antevendo a área que vão escolher para o momento de trabalho individual ou em pequenos grupos. Este planeamento pode ser anotado em diferentes instrumentos de organização do grupo, como no mapa de atividades ou no diário de grupo e o Educador pode ir tirando notas. Em situações mais específicas, existe uma grelha, caracterizada como Plano de Trabalho de Projeto que insere os aspetos como “O que pensamos saber”; “O que queremos saber”; “Onde/Como vamos saber”; “Produtos Culturais”; “O que aprendemos” e o “Calendário” para anotar o dia em que o projeto iniciou e no dia em que foi comunicado ao grupo. A divisão de tarefas ocorre de forma flexível e democrática, onde mediante o diálogo e negociação entre as crianças, elas decidem o que é que cada uma vai realizar. Desta forma, desenvolve-se a responsabilidade individual, bem como o compromisso de trabalho coletivo (Rodrigues, 1999).

Seguia-se a pausa para o lanche e as atividades no exterior. Neste momento as crianças podiam brincar com os triciclos disponíveis, mas a partilha era essencial porque não havia uma quantidade suficiente para todas as crianças. No tempo de chuva, as crianças calçavam as galochas para puderam passar sobre as poças de água. Regressando à sala de atividades, as crianças distribuíam-se pelas áreas e desenvolviam as atividades e projetos a que se seguia o momento das comunicações. Neste momento, as crianças reuniam-se para partilharem trabalhos que realizaram e preparavam-se para a hora do almoço.

A parte da tarde iniciava-se com a audição do Orelhudo e a leitura de uma história ou lengalenga. Seguia-se a atividade cultural coletiva, uma atividade planificada e relacionada com a área a ser desenvolvida naquele dia, tal como está presente na agenda semanal da figura 1. No final do dia, era feito o balanço em conselho, onde as crianças se reuniam para escrever no diário de grupo o que tinham realizado naquele dia. À sexta-feira era realizada a reunião em conselho, destinada ao diálogo com as crianças sobre o que foi realizado naquela semana, através da leitura da coluna “fizemos”, assim como a planificação da semana seguinte, registado na coluna “queremos”.

Figura 1

Momentos da Reunião de conselho



Ao nível dos interesses observados, as crianças evidenciavam o gosto pela expressão corporal, pelas artes visuais (construções com materiais de fim aberto, pintura, etc) de

dança e música. Demonstrava-se um maior interesse pela área do faz de conta, pois as crianças gostavam de deslocar-se pelo espaço e representar situações do quotidiano, como a brincadeira dos “pais e das mães”, onde algumas crianças assumiam o papel de pai, outras de mãe e outras de filhos.

Relativamente às necessidades, este grupo apresentava dificuldade na autorregulação, nomeadamente em respeitar as ideias dos outros, em esperar pela vez, em completar as tarefas iniciadas, na participação de trabalhos em grande ou pequenos grupos, que envolvessem diálogo e negociação. Principalmente na hora do acolhimento e da reunião de conselho realizada na primeira parte da manhã, as crianças que se inscreviam apresentavam, à vez, algo do seu interesse, ao grupo e nesse momento havia uma enorme dificuldade em esperar pela sua vez de falar, em escutar ativamente o que estavam a apresentar para depois, colocarem questões ou falarem curiosidades sobre o assunto em questão. Por isso, muitas das vezes esse momento durava mais tempo do que o suposto, por causa das constantes paragens que iam sendo realizadas.

2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A metodologia de investigação-ação (IA), é a que mais se relaciona com o meio educativo e é vista como a metodologia do professor como um investigador. A metodologia valoriza a prática, sendo esta um ponto de referência. Tal como defende Coutinho et al., (2009), quando pensamos na prática educativa, devemos sempre pensar na reflexão, porque permite perceber esta relação entre investigação-ação e a prática educativa.

A presente investigação é reconhecida na área das Ciências da Educação por apresentar natureza reflexiva, participativa e transformadora. Defende Coutinho et al., (2009) que a IA se define por uma relação entre a dinâmica e a teoria, sustentada pelas ações como observação, planificação, ação, e reflexão, que atuam de forma cíclica.

Este tipo de metodologia tem sido preferencial nos contextos educativos, pelo facto de estar intrinsecamente ligada à interação humana e à necessidade de mudança. Aspectos

como investigar e agir são impossíveis de desassociar do ambiente que queira estar constantemente em mudança assim, evidencia-se a pertinência da Investigação-ação quando necessário intervir para melhorar as práticas educativas (UNESCO, 2008 citado em Coutinho et al., 2009).

Este tipo de metodologia está associado historicamente à noção de “professor como investigador” fundamentada numa relação entre a prática e a reflexão. Schön (1983) citado em Coutinho et al. (2009), destaca vários tipos de reflexão, sendo eles: na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação, sendo todos essenciais para que se desenvolva uma prática consciente com o objetivo de reformular estratégias pedagógicas para formular novas teorias. Autores como Habermas e Stenhouse (1983), citado em Coutinho et al. (2009), destacam que a investigação deve conter um carácter de mudança, de participação e reflexão crítica, pois possibilita a aproximação dos investigadores e profissionais da educação dos processos transformadores da realidade.

Na educação, a prática e a reflexão complementam-se, pois quando estamos a realizar uma ação, surgem inúmeras questões, problemas e incertezas, que nos permitem refletir. Ao realizarmos esta reflexão, reconhecemos e detetamos certos problemas, caracterizado por pensamento reflexivo (Coutinho et al., 2009).

Segundo Schön (citado em Coutinho et al., 2009), o professor é o centro do tema prática e reflexão, pois é aquele que planifica, age, observa e avalia as suas próprias práticas, podendo, mais tarde, refletir sobre estas e através disso criar estratégias de ação.

No caso de Donald Schön, a reflexão era vista como reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. A reflexão na ação, faz parte de um processo de observação e acontece durante a prática educativa. No que diz respeito a reflexão sobre a ação, ocorre depois da prática e serve para rever o que aconteceu. Já a reflexão sobre a reflexão na ação, serve para perceber o que o professor/investigador deve melhorar, mudar nas suas práticas, que estratégias pode adotar para resolver situações que surgiram no decorrer das mesmas (Coutinho et al.,2009).

A Investigação-Ação (IA), apresenta diversas definições, devido à sua ambiguidade que se aplica em diferentes contextos, tornando-se quase impossível de chegar a uma definição concreta (Coutinho et al., 2009).

Segundo alguns autores, como Elliot, Kemmis, Lomax, a IA é constituída por uma espiral, denominada de carácter cíclico, devido a existência da relação teoria-prática. Portanto, a IA ao apoiar-se em fundamentos teóricos e ideias, também apoia nas ações (Coutinho et al., 2009).

A IA é constituída por um conjunto de fases, nomeadamente planificação, ação, observação e reflexão, que se desenrolam de forma contínua e originam um ciclo. Quando este ciclo termina e cria-se um ciclo novo, com novas ações, novas reflexões e novas aprendizagens. Assim acontece uma espiral de forma contínua, como referido anteriormente (Coutinho et al., 2009).

Esta metodologia de investigação não se baseia apenas num ciclo, mas em vários, tendo em conta que a metodologia de investigação-ação pretende, acima de tudo, realizar mudanças nas práticas e alcançar melhores resultados. A sequência de ciclos ocorre várias vezes no decorrer do processo, visto que, o professor tem de analisar os resultados obtidos, perceber o que pode mudar, refletir sobre as interações ocorridas durante o processo e ter sempre em conta possíveis desvios que possam acontecer durante o processo e são fundamentais para realizar ajuste na investigação (Coutinho et al., 2009).

Tal como defende Diamond (2007), estudos comprovam que as crianças que participam em orquestra ou que trabalhem com música, desenvolvem um melhor desempenho escolar, bem como aquelas que praticam, pelo menos, duas vezes por semana a criatividade do corpo e o movimento desenvolvem competências sociais mais elevadas, bem como atenção e memória (Lobo & Winsler, 2006, citado em Diamond, 2007).

As crianças conseguem relacionar as situações vividas no seu quotidiano e promover a autorregulação emocional das mesmas, tanto na abordagem das diferentes emoções, como no trabalho em grupo e na espera pela sua vez de falar e representar (Lopes da Silva et al., 2016; Marques et al., 2024).

A escolha deste tipo de metodologia revelou-se pertinente, pelo facto de permitir articular, a observação, a reflexão e a intenção das ações educativas de uma forma sistemática. Nem contexto onde a criança assume o papel central, esta abordagem possibilita que as planificações diárias sejam ajustadas às necessidades, interesses, ritmos e características individuais das crianças, desenvolvendo assim, uma ação flexível e intencional. Tal como defende Oliveira- Formosinho e Formosinho (2013), as pedagogias participativas exigem que os agentes da educação sejam reflexivos e capazes de reconstruir de forma contínua, a ação pedagógica, atendendo à criança e à leitura crítica sobre o contexto.

Esta escolha também trouxe vantagens evidentes para a qualidade das ações educativas pelo facto de defender ciclos sucessivos de planificação, ação, observação e assim, permitir a tomada de escolhas fundamentadas a partir das evidências do quotidiano (Cardona et al., 2021). A observação sistemática dos indicadores dos níveis de envolvimento e bem-estar, tal como defende Laevers (2014), apresenta-se como base para adequar as práticas pedagógicas, através da reorganização do espaço, dos tempos, do grupo em função da criança. Assim, a mestranda constata que este tipo de metodologia possibilitou que a mesma exercesse uma prática educativa intencional, com maior qualidade, tendo por base a resposta rápida aos desafios detetados nos contextos educativos.

Ao logo do percurso da mestranda, os processos de planear e avaliar foram relevantes para a execução de uma prática educativa com qualidade e para o alcance do sucesso nas práticas educativas. Destaca-se o Projeto Curricular de Grupo (PCG), que serviu como instrumento orientador das ações educativas, pelo facto de inserir uma caracterização inicial das crianças e a avaliação diagnóstica do grupo, bem como de cada uma das crianças (Cardona et al., 2021).

As planificações realizaram-se por meio de planos e projetos flexíveis, ajustados às necessidades e interesses do grupo e à sua evolução ao longo do tempo. Destaca-se a importância das intenções pedagógicas, da organização do ambiente educativo, do trabalho colaborativo e do envolvimento das famílias, por isso, a mestranda atribuiu um

papel importante a esses critérios nas ações pedagógicas por ela desenvolvidas (Cardona et al., 2021).

Os registos sistemáticos e a observação assumem um papel essencial, pois sustentam a documentação pedagógica e fornecem informações para a compreensão dos processos de aprendizagem. Desta forma, a avaliação torna-se um processo reflexivo sobre a planificação, permitindo adequar as intervenções pedagógicas às necessidades reais das crianças, promovendo aprendizagens significativas (Cardona et al., 2021).

Ao longo da realização das atividades, a mestranda, sempre que possível, foi realizando registos escritos, fotografias e vídeos para assim, sustentarem a documentação pedagógica e a avaliação reflexiva das aprendizagens desenvolvidas. A documentação pedagógica assume um papel importante na Educação de Infância pelo facto de ser fulcral nas pedagogias participativas, caracterizando-se como um instrumento democrático de monitorização, reflexão, avaliação e de visibilidade, pelo facto de registar evidencias das aprendizagens e do desenvolvimento do trabalho em questão. Para além destes aspetos, também é importante porque reserva memórias da comunidade educativa (Carvalho, 2025).

Tal como defende Carvalho (2025), a documentação pedagógica apresenta vários objetivos como: promover a reflexão de toda a comunidade educativa; valorizar a expressão da criança; envolver as famílias e dar visibilidade às aprendizagens e conquistas das crianças, promovendo assim, a construção da cultura infantil. Para isto, é necessário o registo constante utilizando a fotografia, o vídeo, relatos escritos, portefólios e murais. Trata-se de um ato ético onde deve haver uma observação constante, um carácter subjetivo e uma partilha com toda a equipa de forma a garantir uma reflexão justa para todas as crianças.

O envolvimento de toda a comunidade escolar e famílias permite que a criança desenvolva o sentimento de presença, atribuindo um significado maior às aprendizagens desenvolvidas. Por isso, a articulação entre o meio familiar e o contexto educativo torna-se fulcral para a promoção de um ambiente educativo mais seguro e colaborativo (Carvalho, 2025).

2.4. TÉCNICA DE RECOLHA DE DADOS

Existem diversas definições sobre técnica de observação, defendidas por diversos autores. De acordo com Beuren (citado em Santos, 2021), esta é uma técnica que tem por base ver, ouvir e compreender os factos ou fenómenos que pretendemos investigar. Ao realizar a observação, permite ao investigador comprovar dados de estudo sobre os indivíduos que agem inconscientemente. Assim sendo, podemos constatar que esta técnica de recolha de dados é indispensável, pois permite ao investigador ter o contacto direto com o objeto de estudo.

Fachin (citado em Santos, 2021), constata que o método de observação permite captar os dados essenciais com precisão sobre o contexto de campo e, por isso, assume-a como sendo um processo fundamental.

Existem diversas técnicas de observação, segundo teóricos da área da metodologia da pesquisa, sendo elas observação simples (assistemática), a sistemática e a participante. As observações realizadas por mim foram: a técnica de observação simples, segundo Gil (citado em Santos, 2021), que envolve estudos exploratórios onde os objetivos não são claramente específicos e que são realizados em espaços públicos com pessoas da vida social e a observação participante de forma aberta, onde o investigador tem oportunidade para observar, entrevistar e participar no ambiente de trabalho.

No entanto, a mestranda também utilizou observação experiencial que se baseia numa observação sem planificação ou intenção prévia sobre o observado, ou seja, um olhar e registo sobre acontecimentos precisos e sobre a situação vivida e é esse tipo de observação que coloquei em prática durante o percurso de estágio da mestranda (Santos, 2021).

Para além da mesma e servindo como suporte, fui realizando descrições diárias que se baseiam em curtos registos escritos sobre mudanças que houve, contributos das crianças, imprevistos e o registo de incidentes críticos, que se baseiam em relatos curtos e sucintos que descrevem de uma forma narrativa um incidente ou um comportamento importante observado. Esta técnica tem vantagens pelo facto de ser indutiva, flexível e centrada na

perspectiva do participante, tal como defende Flanagan (1954), defendido por Moreira e Troccoli (2014). Segundo este autor, existem cinco etapas essenciais para a aplicação da TIC (Técnica do Incidente Crítico) sendo elas: definição do objetivo da pesquisa; o planejar dos procedimentos que se vai recolher; a anotação dos incidentes críticos; análise das evidências e a interpretação dos resultados. Este processo exige precisão na memória dos factos, pelo facto de ser fundamental as descrições serem completas e detalhadas.

As notas de campo também foram utilizadas, com componente descritiva, onde são registados alguns relatos dos sujeitos, a descrição do espaço físico daquele momento, bem como das atividades e posteriormente, é escrita de uma forma sucinta componente reflexiva, onde existe uma reflexão sobre o que o sujeito está a aprender naquele momento, sobre o método, emoções presenciadas, entre outros aspetos (Bodgan & Biklrm, 1991).

Para sustentar os registos e toda a observação, que para além de sistemática, também é uma observação participante, onde a mestrandia participou e interagiu diariamente com o grupo, promovendo uma compreensão mais clara e profunda do comportamento e dinâmicas de grupo, fui tirando fotografias e gravando vídeos sempre que era possível para garantir a veracidade das situações (Correia, 2009).

Alves (2016) destaca a fotografia e o audiovisual com duas áreas distintas, mas que se complementam. A fotografia é destaca como um meio de comunicação visual imóvel e pela sua subjetividade da reflexão sobre o olhar de quem observa. Relativamente ao audiovisual este é um meio necessário e dominante na sociedade contemporânea e destaca-se pelo seu movimento, som e capacidade de comunicar. Apesar de diferentes, são meios essenciais de comunicação e formas de representação da realidade (Alves, 2016). Esta autora defende que o facto de o vídeo inserir som e movimento permitem criar amplificar a visão sobre o observado e a captar melhor a atenção de públicos mais alargados.

Por fim e para a melhoria das intervenções, todas as semanas foram disponibilizados vários momentos de diálogo com a Educadora cooperante e com a díade de estágio para

refletirem sobre a nossa prática, averiguando sempre os interesses e necessidades das crianças.

2.5. CUIDADOS ÉTICOS

Tendo por base a Carta de Princípios da Associação de Profissionais da Educação de Infância (APEI), um referencial ético e deontológico que orienta a prática profissional, define como objetivo principal a promoção de uma ética reflexiva e responsável. A Carta também se articula com a Declaração Universal dos Direitos Humanos da criança, bem como da ética de responsabilidade, da comunicação e do encontro um do outro.

Princípios como a competência, integridade, respeito e responsabilidade são princípios que sustentam a tomada de decisão situada eticamente no exercício profissional e esses princípios também orientam a tomada de decisões enquadradas no domínio da sua intervenção com as crianças, tendo em conta a promoção da sua inclusão, proteção e individualidade; com a equipa educativa, dando importância ao trabalho colaborativo, à cooperação, solidariedade profissional e denuncia das práticas inadequadas; com as famílias, no que diz respeito à promoção de relações de parceria, comunicações fidedignas e claras e confidencialidade; com a sociedade, onde deve ser valorizada uma cidadania ativa, comprometida e informada e por fim, com a comunidade, tendo em conta o respeito pela diversidade cultural, bem como pela cooperação interinstitucional (APEI, 2011).

Este documento afirma-se então, como sendo um instrumento essencial para a reflexão crítica das práticas educativas e também para a promoção de um contexto de educação de infância com qualidade (APEI, 2011).

Autores como Dias (2014) defendem que a ética e a organização são complementares e inseparáveis pelo facto de as organizações serem constituídas por pessoas e as suas práticas refletirem sobre valores, princípios morais e éticos. Esta autora pressupõe cinco eixos fundamentais, primeiramente um eixo onde são analisados os fundamentos da ética, de acordo com o sentido de agir, dignidade humana e responsabilidade moral e da

sua relação com a organização. A organização é destaca como sendo um sistema social complexo, onde os comportamentos éticos ou antiéticos têm um impacto direto e fulcral nas relações interpessoais e nas funções exercidas na instituição. Num segundo eixo, Dias (2014) desataca os valores como justiça, verdade, respeito, honestidade e responsabilidade, valores ético-morais existentes nas organizações, como sendo necessários para a promoção da cooperação, confiança e o bem-estar. Deste modo a ética não pode ser vista como uma dimensão individual, mas sim coletiva pelo facto de exigir compromisso, coerência e o papel exemplar, principalmente por parte da liderança.

O terceiro eixo tem em conta a relação da ética com os direitos humanos, onde o respeito pela dignidade humana deve ser um princípio orientador das práticas organizacionais. A autora defende a importância da existência de uma ética aplicada e efetiva pelo facto de ainda haver violação dos direitos fundamentais no contexto organizacional.

No quarto eixo é analisado o discurso ético nas organizações, enfatizando a ética como um fator relacional e promotor da confiança, cooperação e da competição saudável das organizações. Por fim, o quinto eixo evidencia a relevância dos códigos de ética como instrumentos reguladores da conduta da organização. Assim sendo, os códigos de ética devem ser claros, diretos, contextualizados e assumidos por todos, principalmente pelos dirigentes tendo em conta que o discurso e a prática assumem um facto importante da sua eficácia (Dias, 2014).

Conclui-se então que a ética organizacional deve ser compreendida como sendo uma prática integrada no dia a dia das organizações, orientadora da dignidade humana, da responsabilidade social e da excelência profissional e institucional, promotora do desenvolvimento humano e organizacional (Dias, 2014).

Numa investigação, um investigador tem direitos, deveres e virtudes éticas, nomeadamente, a confiabilidade, honestidade, empatia, flexibilidade e reflexividade ética. Existe ainda recomendações internacionais, que realçam a importância da liberdade intelectual, isto é, os investigadores protegerem a sua independência e expressar-se abertamente, devem participar em programas e projetos de investigação que possibilitem

o desenvolvimento das sociedades e ao mesmo tempo gerir os recursos de forma sustentada. O investigador tem ainda ser capazes de abandonar projetos, caso os direitos e a dignidade humana estejam a ser desrespeitados ou em causa, bem como, denunciar a situação (Caetano, 2016).

No decorrer da investigação, as duas mestrandas tiveram sempre em conta os cuidados éticos, nomeadamente, respeitar os direitos das crianças apresentados pela UNICEF (*United Nations Children's Fund*), no documento: Convenção sobre os Direitos da Criança (2019), tal como, a Carta da APEI (2011). No início do estágio, cada criança levou para casa um documento, onde era pedida a autorização aos encarregados de educação para a captação de imagens e vídeos.

Nas imagens que foram capturando e nas que utilizamos para a investigação, as caras das crianças foram ocultadas, para proteger a sua privacidade. Nos relatos que foram realizando nas notas de campo, não foram utilizados os nomes das crianças, optando por utilizar apenas a inicial.

Ao longo da investigação, a mestranda, teve sempre em conta os princípios éticos e deontológicos da prática docente.

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

O capítulo três aborda a problemática sustentada teoricamente e as intervenções desenvolvidas a longo da prática educativa supervisionada. Partindo da questão orientadora – a influência das práticas corporais e atividades de movimento na gestão emocional e comportamental em contexto educativo – promove-se uma análise profunda de referenciais teóricos que articulam a consciência corporal e o movimento com o desenvolvimento infantil e a autorregulação da aprendizagem.

Assim sendo, pretende-se destacar a importância do corpo e do movimento para a construção de saberes e aprendizagens significativas na Educação de Infância evidenciando práticas pedagógicas adotadas e sustentadas cientificamente.

3.1. DESCRIÇÃO DAS AÇÕES EDUCATIVAS

3.1.1. AÇÕES EDUCATIVAS EM CRECHE

A partir da observação do grupo de crianças, identificaram-se dificuldades ao nível do controlo de impulsos; da gestão de conflitos; da espera pela sua vez de falar; da regulação emocional em situação de frustração e da manutenção da atenção, principalmente em atividade em grande grupo. Posto isto, formulou-se a seguinte questão de investigação: De que forma a implementação de práticas corporais e atividades com movimento podem contribuir para a autorregulação comportamental e emocional em contexto de Educação de Infância?

Para que a análise de dados obtivesse maior rigor, foram definidos indicadores comportamentais a serem observados e avaliados, sendo eles a capacidade das crianças de esperarem pela sua vez de falar sem interrupções; a capacidade de verbalizar as

emoções sentidas; cumprirem as regras da sala de atividades; capacidade de manutenção da atenção e da participação ativa durante atividades em grande grupo ou pequenos grupos.

As intervenções desenvolveram-se através de ciclos sucessivos onde primeiramente, existia uma observação diagnóstica, onde havia o registo sistemático dos acontecimentos e comportamentos através das notas de campo, incidentes críticos e praticando uma observação participante (Apêndice A). Em seguida, realizavam-se as planificações centradas maioritariamente no corpo e no movimento, tais como: teatro de sombras; jogo do controlo inibitório; atividades de expressão corporal utilizando a música; dinâmicas de cooperação e dramatização. Logo depois, a monitorização e ajustamento das estratégias sempre que era necessário, para reforçar a clareza das regras da sala de atividades; o tempo de preparação emocional e os momentos de reflexão após a execução da tarefa e depois havia a consolidação, onde observava se havia melhoria nos comportamentos.

A organização do espaço, do tempo e do grupo tornaram-se aspetos essenciais, dando destaque a atividades com espaços amplos, onde as crianças se pudessem expressar corporalmente e emocionalmente, atividades em pequenos grupos, onde o diálogo, cooperação, trabalho em equipa se tornassem aspetos centrais para a realização das tarefas, a organização do tempo, por parte da Mestranda, para que as crianças se sentissem confortáveis, tranquilas e participassem e se envolvessem ativamente.

A primeira atividade consistia na canção de uma música que, numa fase inicial, era cantada acompanhada de gestos e posteriormente, utilizando os lençõs coloridos. Através do tubo realizado pela mestranda, as crianças, à vez, retiravam um lenço de dentro do mesmo e verbalizando a respetiva cor. Em seguida, repetiam a canção, com o auxílio dos gestos, que permitia que as crianças memorizassem mais rapidamente a canção. Tal como está presente nas Áreas de experiência e aprendizagem nas OPC, a criança comunica e expressa-se utilizando o corpo, o movimento e outras formas de representação e utiliza o seu corpo, sentidos e movimento para construir conhecimento e compreensão acerca de si, dos outros e do mundo (Marques et al., 2024).

A utilização do tubo permitiu despertar a atenção e o interesse nas crianças, pelo facto de não saberem o que estava lá dentro nem a cor do lenço que lhes ia sair. A escolha da música também foi acertada, pois as crianças demonstraram alegria e bem-estar na primeira vez que a mesma tocou. Esse motivo também possibilitou que as crianças rapidamente memorizassem partes da letra da música e os seus gestos.

As crianças riam-se, movimentavam-se de acordo com a melodia da música, não se distraíam com situações paralelas e no final, quiseram repetir mais vezes a atividade. Por isso, tendo em conta os níveis de envolvimento e bem-estar, observando e avaliando o comportamento das crianças, a mestranda constata que pelo menos sete encontravam-se atentas, com desejo de explorar, envolvidas e entusiasmadas (Laevers, 2014).

Figura 2

Exploração da canção



A segunda atividade era sobre as emoções, que tinha como objetivo as crianças expressarem com a cara, as diferentes emoções representadas nos cartões executados pela estagiária. Desta forma, disponibilizaram-se os cartões e um espelho grande para que as crianças, à vez, se pudessem observar a executar a emoção escolhida. As crianças estavam a expressar emoções e sentimentos (alegria ou tristeza, conforto ou desconforto), de forma verbal e não-verbal, em relação a si e aos outros, tal como esta

presente nas OPC, inserido nas Áreas de experiência e aprendizagem (Marques et al., 2024).

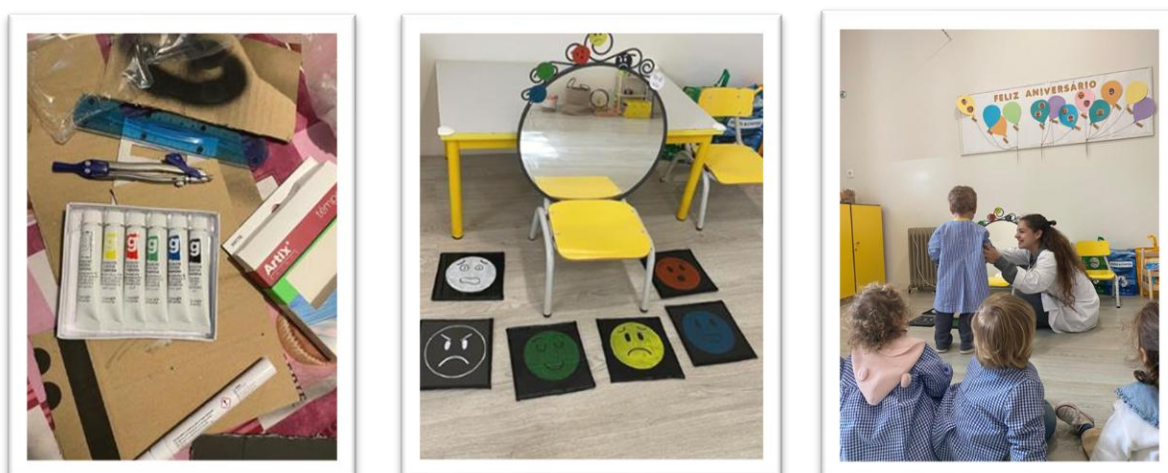
Esta atividade foi planeada para que as crianças desenvolvessem uma maior noção das suas emoções e assim, possibilitar uma maior controlo das mesmas, reduzindo os conflitos. As crianças, com esta atividade, também desenvolvem a expressão facial, o reconhecimento da sua identidade e do seu corpo.

Um aspeto interessante que ocorreu no desenvolvimento desta ação pedagógica foi que as crianças escolheram a emoção que lhe era mais familiar e que elas mais utilizavam no seu dia a dia. Percebe-se assim, que as crianças reconhecem as emoções e que conseguem distinguir aquelas que mais sentem.

Tendo em conta os níveis de envolvimento e bem-estar da criança, a mestranda destaca que as crianças apresentavam vontade em explorar, em participar, brincavam com sons e emitiam gargalhadas. Mantiveram-se envolvidas durante toda a duração da atividade. (Laevers, 2014).

Figura 3

Observação das emoções no espelho



No contexto de creche, um dos interesses do grupo de crianças incidia sobre os animais e os seus sons e, por isso, a terceira atividade foi realizada tendo em conta essa temática. Através de um diálogo, a mestranda junto com as crianças falava sobre diferentes animais, os seus sons, animais esses que eram do conhecimento das crianças. Depois, com uma música de fundo relaxante, realizaram posições de Yoga sobre os animais que foram referidos na conversa inicial. Para cada animais foi utilizada uma posição com o corpo, posições essas que permitissem que as crianças desenvolvessem coordenação, resistência, equilíbrio, flexibilidade e à medida que a mestranda ia executando, o grupo de crianças imitava. A mestranda definiu previamente, uma posição para cada animal, mas durante a realização da atividade, as crianças apresentavam um nível elevado de motivação e entusiasmo que a sua execução se adaptou às sugestões que eram dadas pelas crianças. De acordo com as OPC, a criança com esta atividade consegue identificar partes do seu corpo e do corpo dos outros (Marques et al., 2024).

De importante referir que a mestranda tentava mediar a posição que as crianças gostavam de realizar para representar determinado animal, mas caso alguma criança demonstrasse desconforto na sua execução, tinha a liberdade para realizar a posição que lhe fosse mais confortável.

Durante a dinamização desta atividade, as crianças conseguiram ficar atentas ao que os colegas estavam a fazer, esperaram pacientemente pela sua vez de falar e compreenderam, de forma clara, o intuito da tarefa. Segundo os níveis de envolvimento e bem-estar, as crianças participaram ativamente na dinâmica e constata-se que estavam envolvidas, com atenção e com vontade de explorar, apresentando sinais claros de satisfação (Laevers, 2014).

Figura 4

A Yoga dos animais



Passando a citar Almeida et al. (2023), o “corpo e a exploração do corpo no espaço, permite à criança apropriar-se dos seus limites corporais e das suas características dimensionais.” (pag. 103) e, desta forma, todas as atividades mencionadas anteriormente, permitem de alguma forma que a criança tem consciência do seu corpo e, conseqüentemente, do seu “eu” corporal e motor. O desenvolvimento da consciência corporal é fulcral e está conectada com outras áreas do saber, pois permite que as crianças compreendam, por exemplo, as noções espaciais. Essas noções tornam-se importantes para a aquisição de aprendizagens como a direção gráfica da escrita e da leitura ou noção do dentro/fora, baixo/cima (VAYER, 1980, citado em Almeida et al., 2023).

3.1.2. AÇÕES EDUCATIVAS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Ao longo do percurso de estágio, foram realizadas pela mestrandia, bem como pela sua diáde, planificações semanais que incluíssem as diferentes áreas do saber como,

matemática, ciências, música, dança, expressão corporal, artes visuais, de forma que obtivessem estratégias autorreguladoras. Foram desenvolvidos vários projetos e tal como defende MEM, a metodologia por trabalho de projeto caracteriza-se por ser uma metodologia que requer uma organização cooperativa do trabalho, onde as crianças assumem um papel ativo na definição de tarefas e no desenvolvimento de aprendizagens. O Educador deve ser o mediador pedagógico, facilitando o processo educativo (Rodrigues, 1999).

O planeamento de projetos inicia, por norma, nos momentos em grande grupo, por exemplo, nas comunicações, nos momentos em Conselho de Cooperação Educativa (acolhimento em conselho, “mostrar contar e escrever”, comunicações, reunião de conselho), nas conversas da manhã, onde as crianças partilham ideias, interesses, situações vividas e a partir desses momentos, surgem curiosidades por parte das crianças. Posteriormente define-se o projeto, que é escrito no diário e na lista de projetos e quais as crianças que o vão desenvolver. Neste processo o educador também já vai dialogando com as crianças e percebendo o que as mesmas já sabem aquele assunto (Rodrigues, 1999).

Figura 5

Acolhimento em conselho



Os aspetos que envolvem o desenvolvimento do projeto, como a organização do espaço, bem como a rotina, apresentam um carácter flexível, tendo em conta os interesses e necessidades do grupo (Rodrigues, 1999). Não existe um espaço destinado à realização do projeto, este tanto pode ser desenvolvido dentro da sala de atividades como num espaço exterior, por exemplo, no local de estágio onde a mestranda esteve presente, os projetos eram desenvolvidos na sala das ciências que se encontrava localizada no corredor das salas de atividades.

No decorrer da realização do projeto, as crianças podiam optar por escolher diversas formas de recolha de informação, desde entrevista a visitas de estudo, a pesquisa na *internet*, na exploração de livros e enciclopédias, consulta com familiares ou comunidade escolar. O adulto deve auxiliar as crianças neste processo de pesquisa, principalmente se elas não souberem ler nem escrever. A escrita é efetuada pelo adulto sobre aquilo que é dito pelas crianças, ou pelas mesmas com ajuda. Este processo assume um papel fundamental e central, pois assume-se como instrumento de comunicação, registo e construção de conhecimento, articulado com os princípios pedagógicos de MEM (Rodrigues, 1999).

Tal como referido anteriormente, o papel de Educador deve ser de apoio indireto, auxílio e orientação, possibilitando que as crianças pensem e criem diálogo e partilha umas com as outras de ideias para chegar a conclusões e respostas sobre a reflexão. Este acompanhamento contribui para o desenvolvimento de várias competências como a autonomia, responsabilidade, capacidade investigativa e social das crianças (Rodrigues, 1999).

O adulto deve mediar este processo de forma a que apoie a criança no processo de antecipar e representar mentalmente as ações e possíveis resultados. O questionamento surge como peça fundamental, pois permite que contribua para a construção de conhecimentos sobre o reconhecimento da criança como agente ativo (Guedes, 2011).

Para que exista uma evolução cognitiva, o adulto deve assumir uma dualidade sobre a sua atitude, onde seja provocador, criando desafios cognitivos nas crianças a partir da formulação de hipóteses e experimentar soluções. Por outro lado, deve ser mediador,

atuando sobre cenários que parecem ser confusos para ajudar na sua clarificação, garantindo que haja um desenvolvimento intelectual adequado à ZDP das crianças (Guedes, 2011).

O carácter colaborativo permite que as crianças mais novas também participem pois, embora tenham menor capacidade de antecipação e reflexão sobre a fase de planeamento e execução, acabam por conseguir integrar-se progressivamente nas atividades, colaborando, aprendendo e imitando os mais velhos. O ambiente educativo torna-se mais saudável, promotor de aprendizagens significativas quando se encontra presente a entreajuda e a colaboração entre todos os participantes da ação educativa (Rodrigues, 1999).

Rodrigues (1999) defende que as famílias e a comunidade encontram-se muitas das vezes envolvidas neste processo, através do fornecimento de informação ou de materiais, colaborando em experiências praticas e assim subsiste uma relação de parceria entre a escola e o meio familiar das crianças. Valoriza-se e reforça-se os vínculos entre escola e família e os saberes comunitários, ampliando as oportunidades de aprendizagem significativa

Relativamente à avaliação, esta é executada de forma continua e participada, pelo facto de ocorrer nos diferentes momentos da rotina escolar, como nas Reuniões de Conselho e comunicações. O educador junto com as crianças, reflete sobre o processo de desenvolvimento do projeto e sobre o seu resultado, registando essas informações nos instrumentos de organização colaborativa. O registo fotográfico serve como suporte aos registos escritos (Rodrigues, 1999).

Assim sendo, pode-se constatar que MEM trabalha sobre a metodologia de trabalho de projeto, caracterizado por integrar os interesses das crianças, valorizar a participação colaborativas das mesmas, bem como a participação ativa da família e da comunidade. Esta prática pedagógica, tal como defende Rodrigues (1999), possibilita o desenvolvimento de aprendizagens significativas tal como a participação democrática, a autonomia, responsabilidade promovendo a construção do próprio sucesso educativo.

Posto isto, a mestranda desenvolveu dois projetos distintos com diferentes crianças. O primeiro projeto foi intitulado “Porque abanam e caem os dentes na nossa idade?”, desenvolvido com duas crianças e seguiu uma abordagem estruturada a partir do preenchimento do Plano de Trabalho de Projeto. Na fase I, definição do problema, realizou-se um diálogo com as crianças na sala das ciências e foram partilhadas as ideias prévias, referindo que os dentes caem “porque comemos doces” (V e F). Depois definiram o que pretendiam saber, onde a estagiária apresentou um papel de mediador, registrando as ideias no plano. Decidiram que a pesquisa iria ocorrer em livros e na *internet*, apresentando o resultado final em formato de livro. Na segunda fase, planificação e desenvolvimento, as crianças junto com a mestranda iniciaram a pesquisa e utilizaram o computador disponível na sala, bem como os livros, sendo as próprias crianças a escreverem no computador com o apoio na transcrição. Na fase III, execução, as crianças procederam à construção do produto final com a utilização de diferentes materiais de desenho, num trabalho cooperativo onde cada criança assumiu um papel ativo. Por fim, na fase IV, divulgação e avaliação, apresentaram o projeto ao restante grupo no momento das comunicações, partilhando as aprendizagens.

Figura 6

Fases do desenvolvimento do projeto



O segundo projeto foi intitulado “Há castelos na Bélgica? Existem princesas nos castelos da Bélgica?” e foi desenvolvido com um grupo de quatro crianças, também com base no Plano de Trabalho de Projeto. Na fase I, as crianças manifestaram as suas ideias iniciais

sobre a questão formulada, ao que disseram “1 ou 6 princesas” (L; LI; V e G). Em seguida, definiram os recursos, sendo eles *internet* e livros e como apresentar o trabalho final, onde após um longo diálogo, chegaram a um acordo sobre o cartaz. Seguindo-se a fase II, com o apoio do adulto na leitura, as crianças viram os livros e pesquisaram no computador questões por elas formuladas. Na fase III, com diferentes materiais, organizaram um cartaz com fotografias e registos escritos por eles, exercendo um trabalho em equipa, cada criança com uma voz ativa. Por fim, na fase IV, o grupo apresentou o projeto às restantes crianças, partilhando os seus conhecimentos e aprendizagens desenvolvidas ao longo do processo.

Figura 7

Processo de desenvolvimento do projeto



O projeto sobre o Teatro de Sombras, partiu de uma atividade panificada pela mestranda e pela sua colega de estágio, onde as crianças demonstraram interesse pela mesma. Desenvolveu-se de uma forma menos estruturado, ou seja, teve em conta as fases do Plano de Trabalho de Projeto, mas foi realizado através do desenvolvimento de diversas atividades, incluindo o grupo todo de crianças, as suas necessidades e interesses.

A primeira atividade, e que deu origem ao projeto, designou-se como Teatro de Sombras e teve como objetivo principal, compreender os conceitos prévios que as crianças obtinham sobre este tipo de teatro, o que já sabiam sobre o mesmo, como se fazia entre outros aspetos. Num diálogo com as crianças, exploraram-se os conceitos de luz, tamanho, profundidade, sombras, aspetos importantes para a realização de um Teatro de Sombras.

Em seguida, foi realizada uma pequena peça de teatro, criada e dinamizada pela mestrandia, para que as crianças conseguissem perceber de melhor forma a fase seguinte da atividade.

Num momento posterior, todas as crianças obtiveram a possibilidade de executar personagens para a construção da sua narrativa e os adultos presentes na sala auxiliaram as crianças para que estas compreendessem aspetos importantes na sua execução como: só se ia ver o contorno das suas personagens; teriam de ter tamanho suficiente para as sombras serem observadas de uma forma mais clara; que o que era desenhado não se ia ver; entre outras questões que iam surgindo.

Por fim, cada uma das crianças apresentou a sua pequena peça de teatro, conseguindo explorar as características desse tipo de teatro, por exemplo, o tamanho da sua personagem de acordo com a posição da luz. Importa referir que a caixa que servia como “placo” para a apresentação das peças de teatro foi realizada pela mestrandia e pela sua dade, de acordo com todas as normas de estética e segurança. De acordo com os níveis de envolvimento e bem-estar da criança, a estagiária destaca que nesta atividade a maior parte das crianças, no momento da realização das suas personagens, estavam envolvidas na sua execução, mostravam-se curiosas na explorar dos materiais que estavam disponíveis. No entanto, no momento da apresentação individual das narrativas evidenciou-se uma grande dificuldade de espera presente em algumas crianças (Leavers, 2014). Por isso, a partir da reflexão da mestrandia, as atividades seguintes teriam que promover o desenvolvimento de competências autorreguladoras, mas através utilizando uma estratégia diferente.

A segunda atividade foi caracterizada como “História das Sombras”, incidiu sobre as personagens realizadas na atividade anterior sobre o Teatro de Sombras e, através da formação de grupo previamente elaborada, as crianças teriam de relembrar as suas narrativas individuais e formar uma história em comum, onde todas as personagens tivessem presentes. Desta forma, é promovido o trabalho em grupo, a cooperação e entreaajuda, facilitadores do processo de autorregulação.

Conforme as crianças iam terminando as suas histórias, os adultos presentes na sala de atividades iam anotando as suas narrativas num papel e as crianças desenhavam, para depois servir de auxílio no momento de apresentação, contribuindo também como documentação pedagógica. Por fim, cada grupo apresentou, utilizando a maquete do Teatro de Sombras, a sua narrativa.

Nesta atividade, de acordo com os níveis de bem-estar e envolvimento defendidos por Laevers (2014), as crianças colaboraram umas com as outras, deram ideias, estavam envolvidas e demonstram satisfação na realização e calma, pois o tempo de espera de cada apresentação foi mais curto por ser uma apresentação em grupos.

Na semana seguinte, realizou-se a atividade “Criadores de Sombras”, onde iria ser explorada a noção de tamanho das sombras através da luz. Assim sendo, aproveitando o sol, as crianças exploravam as diferentes formas, em cartão. Em seguida, já no interior da sala, cada uma das crianças, desenhou uma forma numa cartolina preta e depois de recortá-la, colocaram-na num rolo de papel com o auxílio dos adultos, para que depois pudessem explorar as suas sombras, nas paredes da sala de atividades, utilizando lanternas. Nesta atividade, tendo em conta os níveis de envolvimento e bem-estar, a mestrandia considera que as crianças se mostraram interessados e curiosos na exploração das cartolinas no exterior, mas impacientes e inquietos na exploração das personagens nos rolos de papel sobre a luz (Laevers, 2014).

Tendo em conta a atividade seguinte que foi intitulada como “As emoções através das sombras”, as crianças, através do livro sobre as emoções de Montessori, exploraram o movimento e o corpo das crianças e as diversas formas de representar cada emoção sentida. Posto isto, foi utilizada uma estrutura de pano branco e um candeeiro com luz, que seria o sítio para as crianças explorarem as diferentes emoções. Primeiro as crianças exploraram livremente a utilização do pano, como: a forma como o corpo aparecia na estrutura de pano; como é que se tinham de posicionar para que se percebessem os gestos e o que estava a acontecer, depois foram formados grupos de trabalho de forma aleatória, cada grupo tinha um papel com a emoção escrita e desenhada, emoção essa que estava presente no livro lido, anteriormente.

Cada grupo deveria planejar como executar a emoção, somente através de gestos. Terminado o tempo estipulado, um grupo, à vez, foi para trás da estrutura de pano e apresentou a sua representação corporal e as restantes crianças teriam de adivinhar a emoção representada. Por fim, cada criança realizou um desenho sobre a emoção, ou as emoções, sentida(s) naquele momento, servindo como documentação pedagógica. Assim, o corpo foi explorado de forma dinâmico e serviu como promotor da autorregulação e de aprendizagens significativas. Esta foi uma atividade que despertou um enorme interesse nas crianças, estando com um nível de envolvimento elevado e apresentavam sinais claros de conforto (Leavers, 2014).

Para terminar o projeto, na última semana de estágio, a mestrande e a sua díade, desenvolveram um diálogo com as crianças sobre o Teatro de Sombras, onde as crianças expressavam o que tinham aprendido ao longo deste projeto e essas ideias iam sendo anotadas numa cartolina. Assim, promove-se a reflexão sobre os conhecimentos desenvolvidos, a capacidade de síntese e de memória, bem como a linguagem oral. Este momento de reflexão permitiu que a mestrande compreendesse se foram alcançados os objetivos das atividades através da reflexão e avaliação dos processos de desenvolvimento do projeto. (Apêndice B)

Figura 8

Atividades do projeto Teatro de Sombras





De uma outra forma, ao longo do percurso da estagiária também foram desenvolvidas atividades relacionadas com o corpo e movimento, mesmo não estando inseridas num projeto. Destaca-se uma das atividades que consistia na leitura de um livro, “A árvore que não sabia sentir” de Pedro Sena-Lino e ao longo da sua leitura, as crianças realizavam gestos relacionados com o que tinha sido referido e em certas partes, levantavam-se e moviam-se livremente. Desta forma, promoveu-se, através da literatura, a abordagem à linguagem de uma forma lúdica e as crianças conseguiram estar atentas à história e compreendê-la melhor. Para documentação pedagógica, foram imprimidas as falas e as personagens, sendo posteriormente afixadas numa parede da sala de atividades (Apêndice C).

Segundo níveis de envolvimento e bem-estar defendidos por Leavers (2014), a mestrandia destaca que as crianças demonstrarem prazer na execução dos movimentos, atenção ao longo da maior parte da leitura da história e curiosidade, por exemplo, em saber o que iria acontecer em seguida.

Outra atividade inseriu um aspeto presente no quotidiano das crianças, o semáforo luminoso, onde com cartão e tintas, a mestrandia realizou um semáforo que incluía três cores, sendo elas o vermelho, o amarelo e o verde. Cada uma das cores representava um estado emocional, sendo que o vermelho era quando a criança se estava a sentir muito nervosa, muito agitada, sem conseguir controlar os seus gestos e comportamento; o amarelo, quando se sentiam nervosos, impacientes, mas com capacidade de controlar algumas ações e por fim o verde, que representava quando as crianças estavam calmas, pacientes e capazes de esperar pela sua vez de participar.

Após esta explicação, foi realizado um jogo simbólico, em que as crianças teriam de representar através de gestos o comportamento relacionado com a cor apontada pela mestranda. Este material pedagógico ficou disponível na sala de atividades e teria como objetivo principal que as crianças conseguissem detetar como se estavam a sentir em determinados momentos do dia, autorregulando-se.

Por fim, foram distribuídas pelas mesas diversas imagens que representavam diferentes emoções e cada uma das crianças teria de pintar o círculo de uma cor, e depois colar na respetiva coluna duas fotografias que representassem o respetivo estado emocional. (Apêndice D).

Através dos níveis de envolvimento e bem-estar da criança de Leavers (2014), foi notório o envolvimento constante das crianças, a atenção e entusiasmo em representar parte das emoções e sentimentos sentidos no seu dia a dia.

Em todas as atividades a organização da sala de atividades foi um aspeto importante, pois tal como defendem as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016) a organização do espaço é reflexo da intencionalidade do adulto e da dinâmica do grupo, promovendo a autonomia e independência das crianças através da compreensão de como o espaço está organizado e como pode ser utilizado (Apêndice E).

3.2. RESULTADOS OBTIDOS

A análise dos resultados teve como base as dimensões previamente definidas da autorregulação: o controlo inibitório; a regulação emocional; a flexibilidade cognitiva; a atenção sustentada e as competências pós-sociais. Tendo em conta a observação e registos iniciais e finais, a mestranda pode constatar que esta comparação permitiu identificar alterações comportamentais significativas, onde as crianças começaram a exercer comportamentos mais conscientes, onde a impulsividade se via a ser controlada (Diamond, 2007).

Numa fase inicial, as crianças interrompiam constantemente, obtinham dificuldade em aguardar pela sua vez; levantavam-se vezes sem conta durante as atividades e, por isso, era necessária a constante paragem na realização de tarefas, o que prejudicava o ambiente educativo. Após uma implementação sistemática e intencional de atividades como jogos inibitórios (como o jogo do semáforo com sinal verde, vermelho e amarelo); a utilização do corpo para a leitura de um livro; a exploração da expressão dramática para o desenvolvimento do controlo das emoções, possibilitou alcançar resultados bastante positivos a longo prazo: as crianças reduziram o número de interrupções; a capacidade de espera pela sua vez de fala aumentou; existiu uma maior consciência das regras estabelecidas e houve uma maior mediação ao reflexo comportamental (Diamond, 2007).

Estes pressupostos colaboram com a perspetivas defendida por Piscalho (2020) que defende que a autorregulação é desenvolvida através de oportunidades intencionais e progressivas sobre a tomada de consciência da ação, promovendo a melhor qualidade do ambiente educativo.

Sobre a regulação emocional, numa situação inicial as crianças apresentavam limitações verbais na expressão de emoções, sendo frequente a demonstração de frustração quando erravam, uma resolução de conflitos sem autonomia e muitas manifestações emocionais eram manifestadas através do choro e isolamento, sem comunicação e expressão verbal. Ao longo do tempo, com a promoção de práticas intencionais (Teatro de Sombras) a capacidade de expressão emocional aumentou; verificou-se um maior recurso a linguagem emocional; uma redução do tempo de frustração, em algumas crianças.

Nesta dimensão a dramatização tornou-se relevante e eficaz por possibilitar que existisse uma externalização simbólica das emoções, facilitando a reflexão individual, mas também coletiva. Em vários momentos, foi possível observar que existiram verbalizações espontâneas que evidenciaram uma consciência emocional maior, como por exemplo, na identificação da tristeza, da raiva, da felicidade. Esta evolução confirma a perspetiva de Wallon (1975, citado em Gava & Jardim, 2015), pois defende que a articulação da emoção, com o movimento promove, na criança, a construção da identidade e a consciência de si.

A atenção sustentada, numa fase inicial, mostrava-se limitada, pois durante as tarefas as crianças realizavam conversas paralelas constantes, apresentavam uma enorme dificuldade em manter o foco durante toda a atividade de 5 a 10 minutos e uma necessidade constante de apoio e reforço do adulto. Com a implementação de atividades corporais, como circuitos motores, yoga, dramatizações, as crianças desenvolveram um domínio maior sobre o seu corpo, realizavam as tarefas de forma mais autónoma e existiu um maior envolvimento nas atividades, o que permitia que elas compreendessem melhor o que estava a ser dito e feito, desenvolvendo aprendizagens significativas. Este processo encontra-se relacionado com a perspetiva de Diamond (2007) que relaciona as Funções Executivas com o desenvolvimento de práticas educativas lúdicas.

Sobre as competências pós-sociais, eram observados conflitos de liderança; existia dificuldade em negociar papeis, por exemplo, nas brincadeiras livres no faz de conta ou na execução de uma experiência e havia resistência na aceitação de opiniões diferentes. Com a planificação e realização de atividades colaborativas, onde os grupos tinham objetivos em comum, as crianças começaram a aceitar melhor as opiniões e ideias novas; houve diminuição de conflitos e o desenvolvimento de atitudes empáticas.

A participação, a intervenção e a autonomia foram aspetos que foram sendo melhorados em cada uma das crianças, pelo facto de as atividades desenvolvidas terem em conta as necessidades e interesses das mesmas. Além disso, foram atividades onde as aprendizagens eram significativas e por isso, as crianças conseguiam ao longo do dia a dia, colocando-as em prática.

O facto de também serem realizados materiais pedagógicos que puderam ficar disponibilizados na sala de atividades, facilitou a reflexão constante das crianças ao longo dos dias. Assim, a autorregulação e a aprendizagem com o corpo e movimento passaram a fazer parte da rotina de cada uma das crianças.

Quando as crianças utilizavam o semáforo luminoso sem que lhes fosse solicitado; colocavam o dedo no ar para falar; colaboravam com os colegas em trabalhos de grupo;

incluíam brincadeiras com o corpo e movimento e no final das atividades, pediam para que a mesma fosse repetida no dia seguinte, são comportamentos que demonstram que as crianças gostaram do trabalho realizado. Desta forma, tornou-se possível desenvolver aprendizagens significativas e contextualizadas e o facto de as crianças começaram a utilizar o corpo para aprender e as estratégias autorreguladoras, no seu dia a dia, permitiu desenvolver lazer e bem-estar.

Os resultados demonstram que as práticas corporais apresentam um papel importante na promoção de competência autorreguladoras, principalmente ao nível do controlo inibitório e regulação emocional. De acordo com os níveis de envolvimento e bem-estar de Laevers (2014), as atividades que integraram o movimento intencional, a dramatização, a expressão emocional, apresentaram indicadores elevados sobre a atenção, persistência, entusiasmo, curiosidade.

Para além da evolução observada nas competências individuais, verificaram-se também melhorias nas interações sociais, nos processos de colaboração, na resolução de conflitos. Assim, a inclusão de práticas pedagógicas intencionais, utilizando o corpo e o movimento funcionaram como mediadores entre a reflexão consciente e a expressão emocional, promovendo a integração progressiva de mecanismos de controlo, essenciais para o presente da criança como para o seu futuro (Gava & Jardim, 2015).

No entanto, é importante referir que as interações e evoluções não ocorreram de forma homogénea em todas as crianças e que a consolidação das aprendizagens desenvolvidas exige uma continuidade temporal.

REFLEXÃO FINAL

A elaboração do presente relatório teve como objetivo principal analisar a forma como as práticas pedagógicas sobre o corpo e o movimento são importantes para a Educação de Infância, reconhecendo estas dimensões como sendo estruturantes para o desenvolvimento integral da criança. Partindo da problemática identificada no contexto educativo de Educação Pré-Escolar - limitações ao nível do controlo inibitório, em esperar pela sua vez, em gerir as emoções e estar atento durante as tarefas, colaborando e participando ativamente – a mestrandia delineou uma intervenção sustentada na Investigação-ação, assente na relação entre as ações pedagógicas com intencionalidade e a fundamentação teórica.

A análise e reflexão sobre a importância da expressão corporal tornou-se necessária para compreender que, na Educação de Infância, a ação e a cognição não devem ser trabalhados de forma isolada, mas sim como meio privilegiado da exploração, comunicação, expressão e construção de aprendizagens contextualizadas. Tal como defendem as OCEPE e OPC, é através do movimento, da expressão dramática, do jogo simbólico, da exploração do espaço, da manipulação de objetos e da relação com os pares que a criança experimenta possibilidades e atribui significados à sua vivência. O corpo, a emoção, o pensamento e a aprendizagem surgem com uma forte ligação.

A implementação de dinâmicas corporais, dramatizações, jogos com regras e momentos de exploração livre, possibilitaram o desenvolvimento da consciência corporal, do domínio do movimento, da orientação no espaço, da participação ativa, contribuindo para a promoção de um contexto mais rico e ajustado às necessidades do grupo. ao mesmo tempo, foi observada uma melhoria no bem-estar do grupo e no seu envolvimento, traduzida nos indicadores elevados sobre a persistência, entusiasmo e curiosidade, em consonância com os pressupostos de Laevers (2014).

A metodologia de Investigação-Ação destacou-se como um elemento importante neste processo, pois defende uma observação sistemática, uma reflexão contínua sobre a prática e a reformulação das ações pedagógicas com intencionalidade educativa (Coutinho et al., 2009).

Importa reconhecer, que as evoluções não ocorreram da mesma forma em todas as crianças e deve-se ter em conta que não se pode desassociar do processo maturacional próprio da faixa etária. Existe uma limitação à generalização dos resultados, pois a intervenção ocorreu num contexto específico num período delimitado.

No entanto, os resultados reforçam a necessidade de incluir práticas pedagógicas que envolvem o corpo e o movimento como competências estruturantes do currículo e a autorregulação revela-se um investimento educativo primordial, não só para um futuro sucesso escolar, mas também para o desenvolvimento integral da criança enquanto cidadão ativo, participante e reflexivo (Marques, 2015).

Este percurso reforçou a ideia de que o corpo e o movimento, quando integrados de uma forma consciente, estruturada e intencional no contexto educativo, assumem-se como mediadores privilegiados da autorregulação, educando crianças mais conscientes e autónomas (Piscalho, 2021, citado em Silva, 2025).

Revela-se importante destacar que os resultados obtidos e observados ao longo da prática supervisionada reforçam a intencionalidade e a pertinência das ações educativas implementadas, reforçando a importância da exploração do corpo e do movimento e da utilização da ludicidade na rotina das crianças. As atividades planificadas pela mestrandia mostram que foram realçados momentos para a criança agir, explorar, expressar-se emocionalmente e corporalmente, tanto de forma individual como em conjunto com os pares e após a sua implementação, reflexão e avaliação, percebeu-se que as crianças apresentaram indicadores elevados de bem-estar e envolvimento (Laevers, 2014). Desta forma, a criança está a ser valorizada como agente ativo no processo educativo, com respeito pelos seus direitos e deveres (Piscalho, 2020).

Este percurso investigativo e reflexivo possibilitou que a mestranda consolidasse os conceitos estudados ao longo do seu percurso acadêmico, destacando o papel importante que o educador de infância assume, capaz de transformar o corpo numa oportunidade educativa de qualidade. A qualidade das aprendizagens depende da organização do educador do ambiente educativo, em que deve ser valorizada a democracia, experimentação, exploração e liberdade de expressão (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

O educador deve ser mediador e provocador intencional das aprendizagens, assumindo a responsabilidade de observar, escutar, analisar e reorganizar o ambiente educativo conforme as reais necessidades, interesses e progressos no desenvolvimento das crianças. Os contextos educativos que promovam o sentimento de segurança, bem-estar, que criem desafios cognitivos e motores, são contextos que promovem competências emocionais, sociais e cognitivas essenciais à expressão corporal e a autorregulação da aprendizagem. Desta forma, torna-se importante reorganizar o espaço e tempo, em benefício das interações educativas, para uma mediação emocional e para suportar a resolução de conflitos, promovendo a participação ativa da criança (Cardona et al., 2021, Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013) e Piscalho, 2020).

De forma geral, a mestranda considera que a sua prática supervisionada tenha decorrido de forma positiva, constituindo uma experiência enriquecedora para o seu percurso académico e profissional. Ao longo do estágio, a Educadora cooperante assumiu um papel fundamental, pois foi fornecendo *feedbacks* construtivos, relativos a aspetos positivos no desempenho da mestranda, bem como aspetos a melhorar. Sobre essas orientações a mestranda foi sempre refletindo, para assim, ir melhorando cada vez mais a sua prática pedagógica. Paralelamente, considera que estabeleceu uma relação próxima e significativa com as crianças, baseada na confiança, respeito e na partilha de momentos de aprendizagens. Essa ligação marcou, sem dúvida, o seu percurso como estagiária, reforçando a sua motivação e o compromisso com a Educação de Infância (Apêndice F).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, A. S. C. (2016). *Fotografia audiovisual: Do fixo ao móvel* (Relatório de estágio, Mestrado em Ciências da Comunicação – Audiovisual e Multimédia). Universidade do Minho.
- Almeida, G., Parraça, J., & Morais, A. (2023). A expressão motora e corporal a serviço da educação e aprendizagem na criança. *Ensino & Pesquisa*, 21(1), 99–108.
- APEI. (2011). *Carta De Princípios Dos Associados Da Apei Para A Tomada De Decisão Eticamente Situada*.
- Barbosa, M. N. (2022). *O papel do Educador na promoção da autonomia e da autorregulação, em contexto de creche* [Trabalho de projeto de mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Politécnico de Coimbra.
- Caetano, A. P. (2016). *Ética na investigação-ação – alguns apontamentos de reflexão*. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa.
- Câmara, M. M. C. (2024). *Vamos brincar?: O papel do educador na promoção da aprendizagem através da brincadeira* [Relatório de Prática Profissional Supervisionada, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório do Politécnico de Lisboa.
- Cardona, M. J. (Coord.), Silva, I. L., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Carvalho, A. I. A. (2025). *Documentação pedagógica: Contributos para o envolvimento da comunidade educativa* [Relatório de projeto de investigação, Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação].
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Instituto de Educação. Universidade do Minho, Portugal.
- Correia, M. C. B. (2009). *A observação participante enquanto técnica de*

- Cruz, A., Ventura, C., Rocha, M., Peres, N., & Sousa, T. (2015). Assim aprendemos juntos. *Escola Moderna n.º 3*, 35–162.
- Cunha, M. M. F. (2023). *O professor como mediador na construção das aprendizagens* [Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, Ispa - Instituto Universitário]. Repositório do Ispa.
- Diamond, A. (2007). *Controle cognitivo e autorregulação em crianças pequenas: Maneiras de melhorá-los e por que* [Apresentação em conferência]. University of British Columbia.
- Dias, M. O. (2014). Ética, organização e valores ético-morais em contexto organizacional. *Gestão e Desenvolvimento*, (22), 89–113.
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, (5), 5–12.
- Gava, N. C., & Jardim, M. B. Corpo e movimento – o descobrimento do corpo na educação infantil. (s.d.). Educação pública – Desde 2001 a serviço da Educação. [Revista Educação Pública - Corpo e movimento – o descobrimento do corpo na educação infantil](#)
- Godard, Hubert. Phenomenological Space. Entrevistadora: Caryn MacHose. Contact Quarterly, Northampton, v. 31, p. 32-38, Summer/fall, 2006.
- Guedes, M. (2011). Trabalho em projetos no pré-escolar. *Escola Moderna*, 5ª série (40), 5-12.
- Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 12(2), 455–479. Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Laevers, F. (2014). Fundamentos da educação experiencial: Bem-estar e envolvimento na educação infantil. *Estudos em Avaliação Educacional*, 25(58), 152–185.
- Leandro, C. N., & Lerro, L. D. (2025). Movimentos corporais e práticas lúdicas no

- contexto escolar: experiências pedagógicas legítimas para aprendizagem infantil. *Revista DELOS*, 18(70), 1–16. <https://doi.org/10.55905/rdelosv18.n70-133>
- Lee, T. (2025). *Autorregulação na infância: Um olhar longitudinal sobre as diferenças entre meninos e meninas* (Dissertação de mestrado). Universidade do Porto.
- Marques, V. S. O. (2015). *À descoberta do corpo humano: relato de uma experiência em creche e jardim de infância* [Master's thesis]. RepositóriUM – Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/43584>
- Marques, A., Azevedo, A., Marques, L. A., & Araújo, S.B. (2024). *Orientações Pedagógicas para Creche*. Direção-Geral de Educação.
- Miranda, R. J. P. (s.d.). Capítulo 3: Metodologia.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., Houts, R., Poulton, R., Roberts, B. W., Ross, S., Sears, M. R., Thomson, W. M., & Caspi, A. (2011). *A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety*. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 2693–2698. <https://doi.org/10.1073/pnas.1010076108>
- Moreira, M. B., & Troccoli, I. R. (2014). Técnica do incidente crítico enquanto técnica de pesquisa: Um exemplo aplicado. *Revista Gestão Organizacional*, 6(3), 129–141. <https://doi.org/10.22277/rgo.v6i3.1504>
- Moreira, J. S., & Veiga Simão, A. M. (2019). *Oportunidades de autorregulação em contexto pré-escolar: Perceções e práticas de educadores de infância*. *Educação e Pesquisa*, 45, e189254. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945189254>
- Muniz, M. (2018). Sistema háptico, autorregulação e movimento. *Repertório*, 21(31), 87–104.
- Neto, C., & Lopes, F. (2023). *Brincar em todo o lado* (2.^a ed.). Câmara Municipal de Cascais & Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-participação: A perspetiva educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos curriculares*

para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação (4.^a ed.). Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., Araújo, S. B., Folque, M. A., Bettencourt, M., Santos, M. L., Macedo, I., & Sousa, J. (2018). *Modelos pedagógicos para a educação em creche*. Porto Editor Piscalho, I., Simão, A. M. V., Ferreira, D., Felizardo, D., & Conde, M.

(2018). Promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças: A aplicabilidade de um instrumento de apoio à prática pedagógica na formação inicial de educadores/as e professores/as. *Revista da UIIPS*, 6(1), 47–65.

Piscalho, I. A. D. T. e. (2020). *Observar, refletir e narrar: Ciclos estratégicos de ação autorregulada como processo formativo e de promoção da aprendizagem das crianças* (Tese de doutoramento em Psicologia da Educação). Universidade de Lisboa & Universidade de Coimbra.

Rios, S. O., Costa, J. M. A., & Mendes, V. L. P. S. (2016). A fotografia como técnica e objeto de estudo na pesquisa qualitativa. *Discursos Fotográficos*, 12(20), 98–120. <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2016v12n20p98>

Rodrigues, A. P. (1999). *Planeamento de projectos: O trabalho por projecto*. Escola Moderna, (6), 5–14.

Santos, L. C. dos. (n.d.). A observação: Uma técnica ou instrumento de coleta de dados numa investigação científica. [PDF]. https://www.lcsantos.pro.br/wp-content/uploads/2021/03/34_A_OBSERVACAO.pdf

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Educação.

Silva, I. M. B. da. (2025). *Organização do ambiente educativo na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico: A gestão do(s) espaço(s) como promotora da autorregulação da aprendizagem das crianças* (Relatório de estágio, Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico).

Thon, B. M. (2012). Consciência corporal e autorregulação: Um caminho para libertação. Centro Reichiano. <http://www.centroreichiano.com.br/artigos.htm>

Vasconcelos, T. (2009). *Trabalho por projectos na educação de infância*. Fundação

Calouste Gulbenkian.

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O corpo e o movimento na Educação de
Infância
Sara Sofia de Sousa Pereira

