



**Politécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

PV – ESEV 2025

A importância do Corpo e do Movimento para a aprendizagem das crianças

A importância do Corpo e do Movimento para a aprendizagem das crianças

Inês Rodrigues Magalhães

Inês Rodrigues Magalhães

Viseu, 2025



**Politécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

A importância do Corpo e do Movimento para a aprendizagem das crianças em Educação Pré-Escolar

Inês Rodrigues Magalhães

Relatório Final de Estágio

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

Trabalho efetuado sob a orientação de
Professor Doutor Paulo Eira

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Inês Carolina Rodrigues Martins Magalhães, n.º 13386 do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, declara sob compromisso de honra, que o Projeto Final é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 21/11/2025

A aluna, Inês Carolina Rodrigues Martins Magalhães

“Há, pois, na infância, uma fase em que o movimento representa tudo: o bebê joga ou brinca com os seus membros, pelo prazer de jogar; move-se pelo prazer do exercício, e a partir destes primeiros impulsos, ele vai desenvolvendo a sua vida mental com base nos seus ensaios. Não há, para a infância, lições mais proveitosas que as da sua própria experiência. E pela vida fora, nos primeiros contactos com o exterior, nas primeiras manifestações da vida de relação com o Jardim de Infância (...) o movimento, a ação são sempre a base de toda a atividade mental. O movimento é a própria vida”.

(João dos Santos, 2024, p. 9)

Agradecimentos

Chegada ao final de uma das maiores caminhadas da minha vida, feita com gosto e resiliência, é com profunda gratidão que deixo algumas palavras a quem me acompanhou, orientou e inspirou.

Em primeiro lugar, quero agradecer ao meu orientador, Professor Doutor Paulo Eira, pelo rigor, pela disponibilidade e pelas orientações sempre esclarecedoras e enriquecedoras. A sua exigência, aliada à confiança que depositou em mim, foi sempre fundamental para o desenvolvimento deste trabalho.

A minha colega de estágio Inês, merece igualmente um agradecimento muito especial. Partilhámos desafios, conquistas e muitos momentos de entreatajuda. Obrigada por estares sempre presente com atitude reflexiva, boa disposição, espírito de equipa

Às professoras/educadoras cooperantes que me acolheram nos contextos de estágio, deixo o meu sincero reconhecimento. A vossa generosidade, profissionalismo e abertura em partilhar experiências enriqueceram significativamente a minha formação.

Um agradecimento sentido aos pais, encarregados de educação e às educadoras de infância que gentilmente aceitaram participar nas entrevistas. A vossa disponibilidade e partilha de saberes tornaram possível a construção do estudo realizado e contribuíram para uma reflexão mais significativa e realista do fenómeno estudado.

Aos meus pais e ao meu irmão agradeço do fundo do coração todo o apoio incondicional, o carinho e a força nos momentos mais exigentes.

Ao Marcelo, o meu companheiro, agradeço, por ser o meu pilar e o meu porto seguro, de todos os momentos.

Por fim, aos meus amigos e amigas, que souberam ouvir, estimular e até distrair nos momentos certos, deixo o meu abraço mais apertado. Obrigada por nunca deixarem que me esquecesse de sorrir, mesmo quando o caminho se tornava mais difícil.

A todos e a cada um, o meu mais sincero obrigado.

Resumo

Este relatório final de estágio traduz o percurso formativo desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ao longo desta experiência, as aprendizagens foram gradualmente construídas e consolidadas através da vivência em contextos reais, tanto na Educação Pré-Escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). O estudo desenvolvido, com recurso a entrevistas semiestruturadas, permitiu aprofundar o conhecimento sobre a valorização do corpo e do movimento na aprendizagem das crianças, na perspetiva de educadoras de infância e de pais/encarregados de educação. O estudo, de natureza qualitativa, exploratória e descritiva, recorreu a entrevistas semiestruturadas para analisar as perceções de educadoras de infância e de pais/encarregados de educação sobre a valorização do corpo e do movimento na aprendizagem das crianças. Os dados foram analisados através da técnica de análise de conteúdo, assegurando-se o cumprimento dos princípios éticos, nomeadamente o consentimento informado, a confidencialidade e o anonimato dos participantes. Apesar da reduzida dimensão da amostra, privilegiou-se a profundidade da análise e a compreensão das perceções dos participantes.

Os resultados obtidos revelam um reconhecimento partilhado da importância do corpo como elemento estruturante do desenvolvimento infantil na Educação Pré-Escolar, evidenciando a sua influência na promoção da autonomia, do bem-estar e das aprendizagens significativas. As educadoras de infância demonstraram uma consciência pedagógica sólida, reconhecendo o valor das práticas motoras e da planificação intencional como estratégias fundamentais para responder às necessidades individuais das crianças. Todavia, destacaram limitações logísticas como a escassez de tempo e de espaço, que dificultam a implementação sistemática de atividades motoras diversificadas. Os pais/encarregados de educação valorizaram os efeitos positivos da atividade física no quotidiano das crianças, identificaram ganhos ao nível da criatividade, da confiança e da estabilidade emocional dos filhos. As suas opiniões mostraram-se coerentes com as práticas defendidas pelas educadoras, convergindo na necessidade de reforçar os recursos e a frequência destas atividades nos contextos de jardim de infância.

Os momentos de aprendizagem dos estágios proporcionaram uma análise crítica e reflexiva da prática pedagógica, ajustar estratégias educativas às características e necessidades específicas de cada grupo e assumiram-se como verdadeiros contributos para o meu crescimento pessoal e profissional.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Corpo; Movimento; Aprendizagem; Prática Pedagógica; Autonomia; Desenvolvimento Infantil.

Abstract

This final internship report reflects the training path developed within the scope of the Supervised Teaching Practice (STP), integrated into the Master's Degree in Pre-School Education and Primary Education. Throughout this experience, learning was gradually constructed and consolidated through engagement in real contexts, both in Pre-School Education and in Primary Education. The study, based on semi-structured interviews, allowed for a deeper understanding of the value attributed to the body and movement in children's learning, from the perspective of early childhood educators and parents/guardians. Adopting a qualitative, exploratory, and descriptive approach, the study used semi-structured interviews to analyse participants' perceptions regarding the importance of the body and movement in children's learning. The data were analysed using content analysis techniques, ensuring compliance with ethical principles, namely informed consent, confidentiality, and participants' anonymity. Despite the small sample size, the study prioritised depth of analysis and a detailed understanding of participants' perceptions.

Early childhood educators demonstrated a solid pedagogical awareness, acknowledging the importance of motor activities and intentional planning as key strategies to address the individual needs of children. However, they also highlighted logistical constraints, such as limited time and space, which hinder the systematic implementation of diverse motor activities. Parents/legal guardians valued the positive effects of physical activity on children's daily lives, identifying improvements in creativity, confidence, and emotional stability. Their views were consistent with those of the educators, also emphasizing the need to reinforce the resources and frequency of such activities in kindergarten settings.

The learning experiences during the internships allowed for a critical and reflective analysis of pedagogical practice, the adjustment of educational strategies to the specific characteristics and needs of each group, and proved to be a valuable contribution to my personal and professional development.

Keywords: Pre-school Education; Primary Education; Body; Movement; Learning; Pedagogical Practice; Autonomy; Child Development.

Lista de siglas e acrónimos

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

CPE – Contexto de Prática Educativa

DGEstE – Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares

EEE – Educação Emocional e Ética

EPE – Educação Pré-Escolar

JI – Jardim de Infância

ME – Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OE – Orientações Curriculares

PA – Projeto de Agrupamento

PC – Projeto Curricular

PE – Projeto Educativo

PPP – Projeto Pedagógico de Turma

Índice

Declaração de integridade científica.....	i
Agradecimentos.....	iii
Resumo	iv
Abstract.....	v
Lista de siglas e acrónimos	vi
Índice de tabelas.....	viii
Índice de figuras	ix
Introdução Geral	1
Parte I- Reflexão crítica sobre as práticas em contexto de estágio.....	4
Nota introdutória	5
1. A PES no 1.º Ciclo do Ensino Básico	6
1.1. Caracterização do grupo e do contexto.....	6
1.2. Apreciação crítica das competências construídas.....	8
2. A PES na Educação Pré-Escolar.....	17
2.1. Caracterização do grupo e do contexto.....	17
2.2. Apreciação crítica das competências construídas.....	17
3. Síntese Global	37
Parte II – A importância do corpo e do movimento para a aprendizagem das crianças.....	39
Introdução.....	40
Capítulo 1 – A importância do corpo em movimento para a aprendizagem das crianças	42
1.1. Desenvolvimento motor e aprendizagem	42
1.2. O corpo e o movimento na aprendizagem da criança.....	45
Capítulo 2 - Educação Física na Educação Pré-Escolar, um espaço para o desenvolvimento integral.....	53
2.1. A Educação Física na Educação Pré-Escolar: enquadramento, práticas e contributos para o desenvolvimento infantil.....	53
Capítulo 3 - Aprender com o corpo: a centralidade do movimento na educação pré-escolar.....	55
3.1. A importância do jogo e a ludicidade	55
3.2. O papel do/a Educador/a de Infância na organização do espaço exterior para o brincar.....	56
Capítulo 4 – Metodologia de Investigação.....	60
4.1. Orientação do Estudo	60
4.2. Participantes no estudo	61
4.3. Métodos e instrumentos de recolha de dados.....	62
4.4. Metodologia de Análise e Tratamento de Dados	64
Capítulo 5 – Apresentação e Discussão dos Resultados.....	65
5.1. Discussão dos resultados.....	68
Conclusões	71

Referências bibliográficas.....	73
---------------------------------	----

Índice de tabelas

Tabela 1. Caracterização sociodemográfica e profissional das educadoras de infância....	
.....	60
Tabela 2. N.º de crianças no grupo e principais interesses das mesmas.....	62
Tabela 3. Categorias e subcategorias das práticas corporais	63
Tabela 4. Categorias e subcategorias dos benefícios cognitivos, emocionais e sociais	
.....	63
Tabela 5. Categorias e subcategorias da inclusão e acessibilidade.....	64
Tabela 6. Perspetivas dos pais/encarregados de educação sobre a importância do corpo e do movimento na aprendizagem infantil	65

Índice de figuras

Figura 1. Modelo da Pirâmide do Desenvolvimento Motor.....	42
Figura 2. Modelo de situação pedagógica.....	56

Introdução Geral

Este relatório final de estágio espelha o percurso de formação desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ao longo deste percurso, as aprendizagens foram sendo progressivamente adquiridas e consolidadas através das vivências em contexto educativo quer na Educação Pré-Escolar, quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), facultando momentos de análise e reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Estas reflexões permitiram ajustar as estratégias educativas às características e necessidades específicas de cada grupo de crianças, um imensurável contributo para o meu desenvolvimento profissional.

A componente da PES configura-se como uma experiência formativa simultaneamente exigente e estruturante, conduzida em contextos reais, seja em sala de aula ou no jardim de infância, sob a supervisão direta de um/a professor/a cooperante. Esta componente prática oferece aos futuros profissionais da educação a oportunidade de desenvolver uma compreensão alargada dos processos de aprendizagem infantil e, igualmente, a aquisição de competências pedagógicas ajustadas à complexa realidade educativa (Leite et al., 2023).

Na literatura especializada, a PES é amplamente reconhecida como um pilar essencial na formação de educadores e professores, ao facilitar a socialização profissional, a reflexão sobre a prática, e a integração entre teoria e prática docente (Gomes et al., 2014; Leite et al., 2023).

Atendendo à centralidade da PES no desenvolvimento profissional docente, o presente relatório propõe-se a refletir criticamente sobre as práticas desenvolvidas e os saberes construídos ao longo deste percurso de formação.

O documento encontra-se estruturado em duas partes complementares. A primeira parte destina-se a apresentar e enquadrar as práticas educativas realizadas, mediante a caracterização dos contextos de estágio e a descrição das competências profissionais e conhecimentos adquiridos nos domínios da Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1.º CEB. A segunda parte centra-se no processo de investigação desenvolvido ao longo da PES, tendo como objetivo explorar a importância do corpo e do movimento para a aprendizagem das crianças em contexto de EPE. Esta temática revela-se especificamente pertinente numa perspetiva de desenvolvimento integral da criança, onde o corpo é reconhecido como mediador privilegiado da relação com o mundo e do processo de construção do conhecimento (Wallon, 1942; Vygotsky, 1991; Santos, 2020).

Vários autores sublinham que o movimento não é só uma manifestação motora, mas uma linguagem expressiva e uma via fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional (Pellegrini & Smith, 1998; Le Boulch, 2001; Barbosa, 2006; Fonseca, 2008). Assim, pretende-se analisar as perspetivas de educadoras sobre trabalhar as emoções na EPE, conhecer a forma como é vivenciada a importância do corpo e do movimento para a aprendizagem das crianças e analisar a relevância que as educadoras atribuem ao corpo e ao movimento para a aprendizagem das crianças.

É um verdadeiro prazer observar as crianças enquanto se envolvem ativamente nas atividades, ora sentadas, ora de pé, mas sempre em movimento. Ao observá-las ocupadas nas suas tarefas, torna-se evidente o quão o movimento é parte integrante do seu processo de aprendizagem, exploração e descoberta. Um dos pilares da abordagem na EPE reside precisamente no respeito pela necessidade de movimento das crianças e na liberdade concedida para o exercerem (Castro, 2019). O desenvolvimento do controlo motor, do equilíbrio, da coordenação global e da coordenação óculo-manual são fundamentais para promover um crescimento e desenvolvimento saudáveis (Ribeiro & Silva, 2021). À medida que as crianças ganham maior controlo sobre os seus movimentos, tornam-se mais capazes de conferir intencionalidade e propósito às suas experiências, com a exploração do mundo físico e do abstrato. Cria-se, assim, um ciclo virtuoso onde a dualidade mente e corpo se desenvolvem em conjunto, ou seja, quanto mais as crianças conseguem explorar com o corpo, mais conhecem e quanto mais conhecem, mais são capazes de explorar. Este princípio aplica-se quer à experiência concreta quer ao desenvolvimento do pensamento abstrato, já que todo o pensamento tem origem nas vivências adquiridas no mundo real, sendo posteriormente dilatado pela imaginação ao longo do tempo (Ribeiro & Silva, 2021). Por conseguinte, é através do corpo que a criança sente, experimenta, explora o meio, desenvolve-se e constrói conhecimento. Cada domínio da psicomotricidade pode ser potenciado, incluindo a perceção, a coordenação motora, bem como a organização espacial e temporal. O desenvolvimento ocorre a partir de estímulos sensoriais e motores, promove a evolução contínua do esquema corporal global e contribui significativamente para o processo de aprendizagem (Gusi, 2019). O corpo constitui-se como o espaço onde as experiências são sentidas e registadas, funcionando como meio expressivo da interioridade da criança. Através do movimento, da postura, do contacto com os outros e com os objetos, manifestam-se aspetos da sua história, das suas necessidades e da sua identidade. Ao envolver-se em ações simbólicas e expressivas, o corpo revela sentimentos, perceções e sensações de forma progressiva e natural (Gusi, 2019). Como afirma Gusi (2019), “o

corpo é onde tudo é sentido, registrado”, sendo através dele que se manifesta a fala interior, por meio de movimentos, posturas e ações simbólicas que expressam sentimentos, percepções e a própria identidade.

Parte I- Reflexão crítica sobre as práticas em contexto de estágio

Nota introdutória

A prática pedagógica revelou-se um alicerce fundamental na construção da minha identidade profissional como futura docente. Esta experiência proporcionou um contacto direto com contextos educativos autênticos, inicialmente no 1.º CEB e, mais tarde, na EPE. No primeiro contexto, tive a oportunidade de interagir com turmas de diferentes anos de escolaridade, o que me permitiu compreender a diversidade de ritmos de aprendizagem, bem como a variedade de conteúdos curriculares e metodologias utilizadas. Já no estágio em EPE, acompanhei o mesmo grupo de crianças ao longo de todo o ano letivo, vivenciando a continuidade educativa num ambiente marcadamente heterogéneo, refletindo a singularidade de cada criança.

Esta vivência aprofundou a minha compreensão das rotinas e dinâmicas quotidianas de cada nível de ensino, permitindo-me analisar aspetos como a abordagem curricular, a organização dos espaços e tempos, a gestão das rotinas e os princípios que sustentam a intervenção educativa. A fase inicial de observação assumiu um papel estruturante, possibilitando o conhecimento aprofundado do grupo de crianças e a planificação de intervenções pedagógicas ajustadas às suas necessidades e interesses específicos.

A observação, o registo, a documentação, a planificação e a avaliação constituíram etapas interligadas e cíclicas ao longo do ano, conforme salientado por Cardona (2021, s.p.), que destaca que “observar, registar, documentar, planear e avaliar constituem etapas interligadas que se desenvolvem em ciclos sucessivos e interativos, integrados num ciclo anual.”

A leitura crítica e a análise dos documentos orientadores de cada nível de ensino revelaram-se essenciais para a fundamentação teórica das práticas pedagógicas adotadas. Estes documentos constituíram uma base sólida para a tomada de decisões informadas, em conformidade com as orientações curriculares e os princípios educativos.

A autorreflexão foi uma constante no meu percurso formativo, sendo entendida como uma competência essencial para o sucesso da aprendizagem e para a construção de uma prática docente crítica e consciente. Este exercício contínuo permitiu-me aprofundar o conhecimento sobre o universo infantil, melhorar as minhas estratégias cognitivas e metacognitivas, bem como desenvolver competências de autorregulação. Assim, a autorreflexão emergiu como uma dimensão transversal e indispensável no meu desenvolvimento profissional, pois sustentou a análise crítica das minhas escolhas pedagógicas e incentivou a construção de saberes contextualizados.

Neste processo, reconheço a importância dos Padrões de Desempenho Docente (Despacho n.º 16034/2010), que orientaram a minha reflexão profissional e reforçaram o compromisso com o bem-estar emocional e o elevado envolvimento das crianças.

Importa, ainda, destacar a dimensão colaborativa deste percurso, sobretudo o trabalho em equipa desenvolvido com a minha colega de estágio. A partilha de experiências, as reflexões conjuntas e o apoio mútuo foram elementos fundamentais para a construção partilhada de conhecimento, para o enriquecimento do ambiente educativo e para o reforço da minha confiança enquanto futura profissional. Este apoio revelou-se essencial quer nos momentos de incerteza quer na celebração das pequenas conquistas diárias.

Seguidamente, procedo à descrição das práticas desenvolvidas em contexto de estágio, quer no 1.º CEB, quer na EPE, iniciando-se com a caracterização dos contextos educativos, passando pela apreciação crítica das competências desenvolvidas e culminando numa síntese reflexiva do percurso realizado.

1. A PES no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Desta forma, primeiramente abordarei a dimensão da vertente profissional, social e ética, onde refiro as propostas que desenvolvi em prol da aceitação da diferença, a multiculturalidade, cada vez mais visível nas escolas, seguindo da análise da dimensão desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, onde senti que devia, de um modo mais individualizado, abordar a construção de materiais. Neste sentido, analisei o trabalho desenvolvido na PES I e PES II, segundo a dimensão participação na escola e relação com a comunidade educativa e por fim, na dimensão desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. Os trabalhos que escolhi e analisei foram selecionados pela importância que tiveram na construção do conhecimento, relativamente ao 1.º CEB, bem como para o meu desenvolvimento e crescimento enquanto futura professora.

1.1. Caracterização do grupo e do contexto

A prática supervisionada I foi realizada no contexto da unidade curricular PES I, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, no Agrupamento de Escolas Viseu, onde esta acolhe dois ciclos de ensino, nomeadamente Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O total de alunos era de vinte, sendo treze do sexo feminino e sete do sexo masculino. Do total de alunos, quatro estavam abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, no que diz respeito às medidas de suporte e apoio à aprendizagem, nomeadamente as medidas seletivas. Relativamente a esses quatro alunos, destacava-se a implementação de medidas como apoio psicológico, uma vez que todos recebiam acompanhamento dos Serviços de Psicologia e Orientação. Adicionalmente, eram aplicadas medidas de antecipação e reforço das aprendizagens, juntamente com adaptações no processo de avaliação. Existiam ainda mais dois alunos que beneficiavam de apoio educativo em diversas áreas disciplinares, tais como Português, Matemática e Estudo do Meio.

Considerarei assim, após observação, crucial que o professor desenvolva, nas suas práticas, uma abordagem diferenciada com qualquer grupo de alunos, tendo em conta as dificuldades que enfrentam, visando superá-las e alcançar o sucesso educativo. Para uma intervenção mais enriquecedora e significativa, é vital que o professor tenha um conhecimento detalhado da sua turma, abordando as vertentes escolar, pessoal e social. Durante uma conversa com a orientadora cooperante, a mesma partilhou comigo que o Plano Curricular de Turma do 4.º ano é um instrumento de administração, organização e gestão curricular que reúne informações essenciais sobre os alunos da turma.

Dentro dos fatores facilitadores da aprendizagem identificados na turma, destaco a importância de um ambiente propício para a aprendizagem, abrangendo o comportamento dos alunos e a organização do ambiente educativo, incluindo a sala de aula e os materiais. Além disso, a integração dos alunos na turma e a colaboração da equipa pedagógica e dos técnicos são igualmente apontados como elementos favoráveis ao processo de aprendizagem.

No contexto da unidade curricular PES II, a prática supervisionada foi realizada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, no Agrupamento de Escolas. A turma era constituída por vinte e um alunos, onze do sexo masculino e dez do sexo feminino. Destes vinte e um alunos, quatro eram naturais do Brasil e um aluno, natural da Ucrânia, tendo chegado a Portugal no início da guerra. Esta ampla diversidade cultural fomenta a interação com realidades distintas.

No entanto, observei que, no contexto dos alunos brasileiros, a interação com colegas pode apresentar obstáculos na expressão oral e na assimilação da língua por parte de alunos que falam o Português Europeu, devido aos processos de socialização compartilhados entre eles. Além disso, notei também uma dificuldade na aquisição da língua (Português de Portugal), por parte de alunos estrangeiros, uma vez que é desafiador assimilar uma nova fonologia após estar habituado a outra.

A turma tem três alunos ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, no que diz respeito às medidas de suporte e apoio à aprendizagem, nomeadamente as medidas seletivas, sendo dois alunos com problemática de Perturbações do Espectro de Autismo e uma aluna acompanhada pelo tribunal, que foi retirada à mãe e está ao cargo da avó. Estes alunos estavam a ser acompanhados pelos serviços de Psicologia. Há ainda um aluno diagnosticado com Perturbação do Espectro do Autismo que usufrui de Medidas Universais e é um aluno com problemas de relacionamento, sendo muito teimoso e desafiador perante o adulto.

1.2. Apreciação crítica das competências construídas

Segundo o Despacho n.º 16034/2010, de 15 de Outubro de 2010 (padrões de desempenho docente), na dimensão da vertente profissional, social e ética, onde destaco, primeiramente o domínio do compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional, saliento os indicadores do reconhecimento de que o saber próprio da profissão se sustenta em investigação atualizada, reflexão crítica sobre as suas práticas profissionais, atitude informada e participativa face às políticas educativas, responsabilização pelo seu desenvolvimento profissional e ainda, o reconhecimento da responsabilidade profissional na promoção e sucesso das aprendizagens, em que, como professora, reflito que é fundamental reconhecer que o conhecimento e as práticas pedagógicas devem estar apoiadas em pesquisas e estudos recentes.

Segundo Nóvoa (1992, citado por Fonseca, 2021, p. 5), há a distinção de três orientações específicas na educação nas últimas três décadas do século XX: a década de 70 ficou marcada pela formação inicial dos professores, a década de 80 pela profissionalização (em serviço) dos professores e na década de 90 atribuiu-se à formação contínua de professores um papel crucial na valorização da profissão docente, no desenvolvimento organizacional das escolas e na melhoria das aprendizagens dos alunos, o que me faz perceber que, de facto, ao longo dos anos, a formação contínua na profissão de professor, foi ganhando ênfase, não só pelo valor de ser professor e nas implicações que a formação contínua pode ter no seu desempenho, mas também na forma como pode influenciar a aprendizagem dos alunos.

A educação é uma área dinâmica, com constantes avanços e novas descobertas sobre métodos de ensino, psicologia do desenvolvimento e técnicas pedagógicas, então manter-me atualizada com as investigações atuais permite-me aplicar as melhores práticas na sala de aula, beneficiando a aprendizagem dos alunos e garantindo uma educação de qualidade, onde destaco a última ação de formação que

frequentei “2.o Congresso de Investigação em Educação Artística”, que me interessou, pelo facto das Expressões serem uma área que motiva e cativa os alunos para a aprendizagem, não só a educação artística ao nível das artes visuais, mas também a expressão dramática/teatro, a expressão musical e a dança. Responsabilizar-me pelo meu desenvolvimento profissional é um aspeto vital, procurar continuamente oportunidades de formação, participar em cursos, workshops e outras atividades de desenvolvimento profissional e manter um compromisso com a aprendizagem ao longo da vida, são ações essenciais para aprimorar as minhas competências e conhecimentos.

Refletir criticamente sobre as minhas práticas profissionais é essencial para o meu crescimento como professora e educadora. Isto envolve avaliar constantemente as minhas estratégias de ensino, abordagens pedagógicas e interação com os alunos. A autorreflexão permite-me identificar áreas que necessitam de melhorias, adaptar métodos para responder melhor às necessidades dos alunos e celebrar os sucessos. Esta prática contínua de reflexão crítica garante um ensino mais eficaz e ajustado às realidades da sala de aula, onde destaco os relatórios reflexivos que fui realizando ao longo das minhas práticas e que me ajudaram a adotar uma atitude mais informada, participativa e consciente (Anexo 2). Este compromisso reflete-se na qualidade do ensino que posso oferecer e no sucesso dos meus alunos. É ainda importante, reconhecer a responsabilidade profissional na promoção e sucesso das aprendizagens. Como futura professora, tenho o dever de criar um ambiente de aprendizagem que seja inclusivo, motivador e que respeite as necessidades individuais dos alunos. O meu papel é essencial para garantir que cada criança tenha a oportunidade de alcançar o seu potencial máximo, promovendo assim o sucesso educativo de todos os alunos.

No que toca à dimensão da vertente profissional, social e ética o domínio do compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos, onde associo os indicadores de reconhecimento do dever de promoção do desenvolvimento integral de cada aluno, em que associo ao indicador da responsabilidade na promoção de ambiente de trabalho seguros, exigentes e estimulantes, destaco que reconhecer o dever de promoção do desenvolvimento integral de cada aluno é uma responsabilidade fundamental do professor. Este reconhecimento implica criar e manter um ambiente de trabalho que seja seguro, exigente e estimulante. Um ambiente seguro proporciona às crianças a confiança necessária para explorar e aprender sem medo de julgamentos ou riscos desnecessários. Ao mesmo tempo, um ambiente exigente desafia os alunos a

superarem os seus limites e a desenvolverem novas competências, promovendo o crescimento intelectual e pessoal.

A motivação em Educação surge como um desafio com o qual o agente educativo se deve confrontar, pois as suas implicações agem de forma direta na qualidade do envolvimento do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Com motivação, o aluno mostra entusiasmo e disposição para novos desafios, procurando novos conhecimentos e oportunidades (Alcará & Guimarães, 2007, citado por Olival, 2017, p.2).

Além disso, é crucial que o ambiente de aprendizagem seja estimulante, repleto de atividades que incentivem a curiosidade e a motivação dos alunos. Este equilíbrio entre segurança, exigência e estimulação é essencial para o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo não apenas o crescimento académico, mas também o desenvolvimento emocional, social e físico. A responsabilidade de promover um ambiente de trabalho seguro, exigente e estimulante está diretamente ligada ao meu dever de assegurar o desenvolvimento integral de cada aluno e isso requer um compromisso constante com a melhoria das minhas práticas pedagógicas, a atualização contínua dos meus conhecimentos e uma reflexão crítica sobre o impacto das minhas ações no progresso dos alunos. Ao reconhecer e agir sobre esta responsabilidade, contribuo de forma significativa para a formação de indivíduos seguros, competentes e motivados, preparados para enfrentar os desafios futuros.

Destaco, na minha PES I, a oportunidade de, através do conteúdo matemático de geometria e medida, as áreas, de transformar a sala e a própria aula num momento de exploração tecnológica, onde utilizei o Robô DOC, um recurso que além de motivar os alunos para a aprendizagem, estimula-os, exigindo dos mesmos concentração e agilidade no que toca ao uso de tecnologias, aplicando ao mesmo tempo os conhecimentos adquiridos relativamente ao conteúdo que pretendi explorar e aprofundar. Através de uma ficha, que serviria como guião, complementada com a utilização do Robô Doc, houve a exploração da área do quadrado e do retângulo, exploradas de forma didática e ao mesmo tempo, explorando o trabalho colaborativo e cooperativo, visto ser uma tarefa de grupo. Então, no que toca ao indicador reconhecimento da relevância do trabalho colaborativo na sua prática profissional, destaco que, em ambos os PES I e II, o trabalho colaborativo não foi visível, o que me motivou enquanto professora estagiária, à exploração do trabalho colaborativo, em força, uma vez que são inúmeras as vantagens de os alunos trabalharem em equipa. Além da relevância que o trabalho colaborativo apresenta relativamente aos alunos, é também relevante o mesmo estar presente entre docentes e na relação escola/família, o que também não observei nas práticas supervisionadas.

Para Wagner (1997, citado por Ferreira, 2013), colaborar resume-se a realizar uma determinada prática em conjunto com outros intervenientes, mas ela só tem efeito na medida em que se conseguem aprofundar conhecimentos que levam a uma maior compreensão uns dos outros. Pretender um verdadeiro trabalho de colaboração obriga a que se criem condições de relativa igualdade, relações de empatia e de apoio recíproco, desejando alcançar um fim comum, verdadeiramente defendido e interiorizado por todos os intervenientes.

Colaborar vai além de simplesmente realizar uma prática em conjunto com outros intervenientes, é uma dinâmica que só tem verdadeiro efeito quando se conseguem aprofundar conhecimentos e desenvolver uma compreensão mútua. Este tipo de ambiente é crucial para que todos os intervenientes se sintam valorizados e motivados a contribuir de forma significativa para o objetivo comum. Pretender um trabalho de colaboração genuína obriga a que todos os envolvidos estejam alinhados e comprometidos com o fim comum, que deve ser claramente defendido e interiorizado por todos. Isso requer uma comunicação aberta e honesta, onde as opiniões e sugestões de cada um são respeitadas e consideradas. Além disso, saber que se pode contar com os colegas aumenta a confiança e a resiliência, tornando o grupo mais robusto e eficaz. Portanto, a colaboração não é apenas uma questão de trabalhar juntos, mas de construir um ambiente onde todos se sintam parte integrante do processo e onde o conhecimento e a compreensão mútua se desenvolvam continuamente.

Já para Moreira (2005, citado por Ferreira, 2013), só é possível avançar com processos de construção de saberes através da investigação-ação colaborativa, é com ela que se faz investigação com os professores e não sobre os professores, deste modo verificando-se que professor e investigador coexistem numa só pessoa, empenhada num projeto de parceria, que investiga e está centrado na prática profissional e onde os resultados são usados para resolver problemas comuns ao professor e ao investigador. A investigação-ação colaborativa representa uma abordagem poderosa para a construção de saberes na educação, promovendo a participação ativa dos professores, valorizando o seu conhecimento prático, contextualizando as pesquisas e fomentando o desenvolvimento profissional contínuo. Desta forma, o professor e investigador trabalham juntos, em prol de um objetivo comum: a melhoria da prática educativa e a resolução de problemas concretos no ambiente escolar.

Perante os indicadores de responsabilização pelo desenvolvimento dos projetos da escola e da dimensão comunitária na ação educativa, não desenvolvi atividades.

No que toca ao indicador da responsabilidade na valorização dos diferentes saberes e culturas dos alunos e, estando inserida numa turma com diferentes culturas, no PES II, foi um fator que tive em conta e que, através da atividade “mala de viagem” explorei o conteúdo da Culturalidade, onde, através do trabalho em grupo e da pesquisa em tablets e enciclopédias, solicitei aos alunos que realizassem uma mala de viagem de um país de cada continente, como apresento no plano de aula. Foi uma atividade muito interessante, onde os alunos mostraram muito interesse, não só pelos recursos disponibilizados, os tablets e enciclopédias, podendo os mesmos pesquisar através desses recursos, mas também pela descoberta de conteúdos que não tinham conhecimento, aproveitando eu, para inserir a atividade no tema da Culturalidade, inserindo, por exemplo, os alunos de nacionalidade brasileira no grupo responsável pelas pesquisas relacionadas com o Brasil e, após uma aula de pesquisa e trabalho em grupo, que exige mais de mim, enquanto professora estagiária e exige mais dos alunos, visto o trabalho em grupo ser pouco recorrente, o que leva a um ambiente em sala de aula mais barulhento e mexido, solicitei que cada grupo apresentasse o seu resultado final das malas de viagem.

Foi um momento muito rico para todos, de novas descobertas, de respeito e admiração entre alunos, bem como os resultados bastante positivos das malas de viagem, que foram expostas na sala de aula e elogiadas por todos.

Esta atividade, leva-me a iniciar a abordagem à dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, nomeadamente no domínio da preparação e organização das atividades letivas, onde a preparação e adequação dos materiais e atividades para os alunos são de extrema importância no processo educativo. Esta prática assegura que os recursos utilizados são apropriados para o nível de desenvolvimento, interesses e necessidades específicas de cada aluno, promovendo assim um ambiente de aprendizagem mais eficaz e inclusivo. Materiais bem preparados facilitam a compreensão dos conteúdos, tornando-os mais acessíveis e interessantes para os alunos. Além disso, atividades cuidadosamente planeadas e adaptadas incentivam o envolvimento ativo, estimulam a sua curiosidade e motivação e promovem a aquisição de competências essenciais. Ao adequar os materiais e atividades, os professores conseguem atender às diferentes formas de aprendizagem dos alunos, proporcionando-lhes uma experiência educativa mais personalizada e significativa, onde o conhecimento científico, pedagógico e didático é crucial existir, bem como adaptar todas as atividades planificadas às aprendizagens previstas no currículo, algo visível nos planos de aula, ao longo do PES.

No que concerne ao domínio de avaliação das aprendizagens dos alunos, desenvolvi na PES I uma atividade, que serviu, para mim professora estagiária e para

a orientadora cooperante, como atividade de avaliação dos alunos, um Peddy-Papper, recheado de desafios que estavam relacionados com os conteúdos abordados até ao momento, no fundo, um teste de avaliação em formato percurso, com obstáculos pelo meio, que seriam então as perguntas relacionadas com os conteúdos. Como guião para os alunos, foi entregue uma ficha em suporte papel, onde estavam escritas as perguntas que teriam de responder, de modo a avançar no percurso, apenas após a resolução das perguntas. Houve alguns imprevistos, como o facto de alguns alunos não responderem às perguntas por ordem e simplesmente avançarem por verem os colegas a avançar e seguirem-nos sem qualquer orientação do seu grupo, o que levou a que alguns grupos fossem desqualificados por não cumprirem as regras, o que também posso entender como uma falha minha, uma vez que poderia ter realizado percursos diferenciados para cada grupo, evitando assim batotas de prosseguir no percurso sem responder às questões solicitadas em cada posto, bem como o facto de vários grupos se seguirem uns aos outros, sem olhar sequer para os guiões entregues. Embora estes fatores menos positivos mencionados, o balanço da atividade foi bastante positivo, os alunos percorreram a escola, no interior e exterior, explorando o espaço escolar e explorando os conteúdos, brincando a aprender e aprender brincando.

No que toca à avaliação das aprendizagens, Ferreira (2007, citado por João, 2017, p.2) elucida a razão da polissemia do termo; de acordo o referido autor a polissemia da palavra deve-se ao facto de haver vários processos e práticas de avaliação em qualquer nível, classe da vida humana ou social, onde a educação é abarcada. A avaliação em todos os níveis de ensino é uma questão complexa, quem tem gerado várias discussões.

A avaliação dos alunos desempenha um papel crucial no processo educativo, representando um meio indispensável para aferir o grau de compreensão e assimilação dos conteúdos lecionados. Em primeiro lugar, permite aos professores identificar as necessidades individuais de cada aluno, possibilitando a adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas que visam o desenvolvimento pleno das suas capacidades. Além disso, a avaliação constitui um instrumento essencial para monitorizar o progresso dos estudantes ao longo do tempo, proporcionando dados valiosos que orientam as intervenções pedagógicas e ajudam a ajustar os métodos de ensino.

A avaliação contínua e sistemática dos alunos é também fundamental para promover a motivação e o envolvimento no processo de aprendizagem. Quando os estudantes recebem feedback regular sobre o seu desempenho, são encorajados a refletir sobre os seus pontos fortes e áreas a melhorar, fomentando uma postura ativa

e crítica face ao seu próprio processo de aprendizagem. Este feedback é igualmente importante para os encarregados de educação, que assim podem acompanhar mais de perto o percurso escolar dos seus educandos. Outro aspeto relevante da avaliação é a sua função de certificação e classificação, que se traduz na atribuição de notas ou conceitos que refletem o nível de aproveitamento dos alunos. Este processo é determinante para a progressão académica e para o acesso a oportunidades futuras, quer no âmbito educativo, quer no mercado de trabalho. Assim, uma avaliação justa e transparente é vital para garantir a equidade e a credibilidade do sistema educativo.

A avaliação é um elemento que integra e regula as práticas pedagógicas, porém assume também uma função de certificação das aprendizagens efetuadas e das competências desenvolvidas. Exerce ainda, influência nas decisões que têm como finalidade melhorar a qualidade do ensino, bem como na confiança social relativamente ao funcionamento do sistema educativo (Abrantes, 2002, citado por João, 2017, p.3).

Será importante, por vezes, avaliar sem que os próprios alunos deem conta de que o processo de avaliação está a acontecer e, foi isso que foi acontecendo ao longo das PES I e PES II, quando me era solicitado pelas orientadores cooperantes atividades de avaliação, tentava sempre dinamizar atividades práticas e didáticas, onde os alunos estivessem diretamente envolvidos, não só no seu processo ensino/aprendizagem, mas também na própria avaliação dessa aprendizagem, um fator muito importante, do qual os alunos devem fazer parte.

A minha relação pedagógica com os alunos, um dos indicadores desta dimensão, sempre foi uma relação saudável e positiva, sendo que nunca consegui adotar uma postura rígida, se é que posso descrevê-la assim. De facto, por ser uma postura “leve”, que me caracteriza enquanto pessoa, risonha, divertida, extrovertida, sociável, carinhosa, tentei sempre transmitir isso aos alunos, o que por vezes me complicava a performance em sala de aula, pela confiança que tinham comigo, mas, mesmo assim, penso que a minha postura foi sempre adequada, bem como o discurso coerente e coeso, como foi referido pelos meus professores orientadores.

Na dimensão da participação na escola e relação com a comunidade educativa, não realizei atividades que tenham contribuído para a realização dos objetivos e metas do Projeto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de atividades, tal como relativamente ao domínio da participação das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão e a dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e a sua correspondente avaliação. Apenas, desenvolvi um momento relacionado com a agricultura, isto é, a Escola Básica João de Barros tem um espaço onde se situa a

horta, onde cada turma tem o seu espaço definido, bem como um pequeno canteiro e, como me fui apercebendo que era um “projeto” que a diretora queria continuar e até alargar em termos de espaço, decidi então, com os alunos, plantar alfaces e semear cenouras e feijões. Foi muito giro ver os alunos a colocar mãos à obra na terra, a contactar com a natureza e a perceber que há todo um processo para o crescimento e desenvolvimento, neste caso, de legumes/leguminosas, tendo alguns deles dito que nunca o tinham feito, algo que não me surpreendeu, não só pela maioria viver no centro da cidade, mas também pela postura dos alunos, de pouco à vontade com instrumentos auxiliares na agricultura e, por isso, o balanço foi muito positivo e assim, inseri a atividade no Dia da Terra, para que os alunos percebessem como podemos contribuir, com pequenas ações, para o bem estar do Planeta.

Como já referi acima, a formação contínua, inserida na dimensão do desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida, dos professores, é de importância vital para a qualidade do ensino e para o desenvolvimento pessoal e profissional dos próprios docentes.

Num mundo em constante evolução, onde o conhecimento e as tecnologias avançam rapidamente, é imperativo que os professores se mantenham atualizados e preparados para enfrentar novos desafios pedagógicos. A formação contínua permite que os docentes adquiram novas competências, aperfeiçoem as suas práticas educativas e incorporem metodologias inovadoras que podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

Em primeiro lugar, a formação contínua contribui para a atualização científica e pedagógica dos professores, os docentes podem aprofundar os seus conhecimentos nas áreas que lecionam, bem como aprender novas técnicas e abordagens educativas. Este aperfeiçoamento constante é essencial para garantir que os professores possam oferecer aos seus alunos uma educação de qualidade, baseada nos mais recentes desenvolvimentos e melhores práticas do campo educativo.

Além disso, a formação contínua promove a reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Ao participarem em programas de formação, os professores têm a oportunidade de partilhar experiências, discutir desafios e explorar soluções em conjunto com colegas e especialistas, onde esta troca de ideias e experiências é fundamental para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais reflexiva e consciente, que valoriza a aprendizagem colaborativa e o crescimento profissional mútuo.

Outro aspeto crucial da formação contínua é a sua capacidade de aumentar a motivação e o entusiasmo dos professores. O envolvimento em atividades formativas pode renovar o interesse dos docentes pelo ensino, proporcionando-lhes novas

perspetivas e energias. Professores motivados e entusiasmados tendem a criar ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e estimulantes, o que, por sua vez, beneficia significativamente os alunos.

A formação contínua também é essencial para o desenvolvimento de competências transversais, como a gestão de sala de aula, a comunicação eficaz e a resolução de conflitos. Estas competências são fundamentais para o bom desempenho dos professores e para a criação de um ambiente educativo positivo e inclusivo e, ao aprimorar estas capacidades, os docentes estão melhor preparados para responder às necessidades diversificadas dos seus alunos e para promover uma educação mais equitativa e inclusiva.

A aprendizagem é um processo ao longo da vida, o que torna, para mim, a formação contínua de professores um elemento indispensável para a excelência educativa.

2. A PES na Educação Pré-Escolar

2.1. Caracterização do grupo e do contexto

O número total de crianças na sala onde realizei a PES I era de vinte cinco, sendo quinze do sexo masculino e dez do sexo feminino. Do total de crianças, duas estavam ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, tendo sido algo recente e não tendo ainda informações suficientes relativamente a isso. Relativamente a essas duas crianças, destacava-se a implementação de medidas como apoio psicológico, uma vez que recebiam acompanhamento dos Serviços de Psicologia e Orientação e ainda, acompanhamento duas vezes por semana, durante duas horas.

2.2. Apreciação crítica das competências construídas

Segundo o Despacho n.º 16034/2010, de 15 de Outubro de 2010 (padrões de desempenho docente), na dimensão da vertente profissional, social e ética, onde destaco, primeiramente o domínio do compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional, saliento os indicadores do reconhecimento de que o saber próprio da profissão se sustenta em investigação atualizada, reflexão crítica sobre as suas práticas profissionais, atitude informada e participativa face às políticas educativas, responsabilização pelo seu desenvolvimento profissional e ainda, o reconhecimento da responsabilidade profissional na promoção e sucesso das aprendizagens, em que, como educadora de infância reflito que é fundamental reconhecer que o conhecimento e as práticas de ensino supervisionadas devem estar apoiados em pesquisas e estudos recentes. A prática baseada em evidências desempenha um papel essencial na docência, na medida que nos permite tomar decisões informadas e eficazes acerca dos métodos e das estratégias de ensino (Georgiou et al., 2020). Ao integrar as melhores evidências científicas, oriundos de investigações e estudos, os educadores podem adaptar as suas práticas pedagógicas para melhorar a aprendizagem das crianças, garantindo um ensino mais eficaz e personalizado (Georgiou et al., 2020). Também contribui para o desenvolvimento profissional contínuo dos educadores, estimulando-os a refletir e a ajustar as suas estratégias em função das necessidades das crianças e das evidências disponíveis. Deste modo, esta forma de consubstanciar a nossa prática pedagógica melhora não só a qualidade do ensino, como também promove a confiança na prática e um ambiente de aprendizagem mais eficaz e inclusivo.

A educação é um campo em constante evolução, com novos avanços e descobertas sobre metodologias de ensino e estratégias pedagógicas. Por isso, acompanhar as investigações mais recentes permite-me implementar práticas e abordagens mais

eficazes na sala de aula e/ou na sala de atividades, promovendo uma aprendizagem mais enriquecedora para os alunos e/ou crianças e contribuindo para uma educação de qualidade. No panorama da educação, em rápida evolução, a tónica passou a ser colocada em levar as crianças a adquirir capacidades e conhecimentos necessários para prosperar no futuro. A educação de qualidade é a pedra angular para desenvolver as capacidades que acompanhem as novas visões do século XXI (Adeoye et al., 2024). Ultrapassa a mera transmissão de informação e tem como objetivo uma aprendizagem holística de princípios, encorajando as crianças a pensar seriamente e a seguir a sua aprendizagem em contextos realistas. Além disso, fomenta um sentido de cidadania global, promovendo a empatia, a consciência cultural e a tomada de decisões éticas (Adeoye et al., 2024). Para capacitar os alunos com as competências do século XXI e ministrar formação, os educadores devem usar estratégias pedagógicas que possam ser dinâmicas, inclusivas e adaptativas (González-Pérez & Ramírez-Montoya, 2022).

Destaco assim a última ação de formação que frequentei “2.o Congresso de Investigação em Educação Artística”, que me interessou, pelo facto de as Expressões serem uma área que motiva e cativa os alunos e as crianças para a aprendizagem, não só no domínio da educação artística, no subdomínio das artes visuais, mas também no subdomínio do jogo dramático/teatro, o subdomínio da música e da dança. Responsabilizar-me pelo meu desenvolvimento profissional é um aspeto vital, procurar continuamente oportunidades de formação, participar em cursos, workshops e outras atividades de desenvolvimento profissional e manter um compromisso com a aprendizagem ao longo da vida, são ações essenciais para aprimorar as minhas competências e conhecimentos.

Refletir criticamente sobre as minhas práticas profissionais é essencial para o meu crescimento enquanto professora e educadora. Isto envolve avaliar constantemente as minhas estratégias de ensino, abordagens pedagógicas e a própria interação com os alunos e com as crianças. O livro de John Dewey *How We Think* (1910) é reconhecido como a origem da noção de pensamento reflexivo como um elemento-chave na aprendizagem e na formação. Na sua obra posterior, Dewey enfatizou a importância do pensamento reflexivo nos professores, discriminando entre ação rotineira e ação reflexiva (Dewey, 1933, citado por Liu, 2015). Ao analisar a aprendizagem dos professores, não podemos ignorar o trabalho inovador de Donald Schön, *Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action* (1983), no qual o autor enfatiza a capacidade dos professores de refletirem sobre o seu ensino como fundamental para o seu desenvolvimento profissional. Este trabalho teve um impacto significativo em vários programas de formação de professores nos Estados Unidos e em todo o mundo,

que se propuseram a desenvolver professores reflexivos. Por conseguinte, devemos ser formados para uma ação bem pensada, autónoma e responsável, o que exige desenvolvermos esta competência, pois só assim podemos dar conta dos nossos pontos fracos e pontos fortes (Liu, 2015). Ser um prático reflexivo é sinónimo de maturidade.

A prática da autorreflexão constitui uma ferramenta essencial no meu percurso formativo, permitindo-me avaliar criticamente as minhas intervenções, reconhecer os aspetos que carecem de melhoria e ajustar, de forma mais consciente, as metodologias e estratégias às reais necessidades das crianças e dos alunos. Ao longo das minhas experiências educativas, a realização sistemática de registos reflexivos revelou-se determinante para desenvolver uma postura mais analítica e comprometida com a qualidade das aprendizagens.

Refletir sobre a prática possibilita-me, não apenas ajustar o que é necessário, mas também valorizar os progressos e os sucessos vivenciados, contribuindo para um exercício profissional mais intencional e sensível à complexidade dos contextos educativos. Esta atitude reflexiva influencia positivamente a qualidade da ação educativa, pois favorece decisões fundamentadas e centradas nas crianças e nos seus processos de aprendizagem.

Assumo, por isso, como futura educadora e professora, a responsabilidade de promover ambientes educativos que sejam inclusivos, estimulantes e acolhedores, onde cada criança e cada aluno se sintam valorizados e apoiados. Reconheço que o sucesso das aprendizagens passa, em grande parte, pelo meu compromisso ético e profissional em proporcionar experiências educativas significativas, equitativas e ajustadas à diversidade dos perfis que compõem os grupos com os quais trabalho.

No que toca à dimensão da vertente profissional, social e ética o domínio do compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos, onde associo os indicadores de reconhecimento do dever de promoção do desenvolvimento integral de cada aluno, em que associo ao indicador da responsabilidade na promoção de ambiente de trabalho seguros, exigentes e estimulantes, destaco que reconhecer o dever de promoção do desenvolvimento integral de cada criança é uma responsabilidade fundamental do/a educador/a. Dewey, como já referido anteriormente, um filósofo e educador proeminente, influenciou muito as práticas pedagógicas, especialmente em termos de educação holística e de aprendizagem experiencial. Dewey (1938) afirma que a educação não é uma preparação para a vida, mas sim, a própria vida, realçando a importância do desenvolvimento holístico dos alunos, o que inclui não apenas a aprendizagem escolar, mas também a formação cívica e social dentro de um ambiente seguro e

estimulante (Liu, 2015). Este reconhecimento implica criar e manter um ambiente de trabalho que seja seguro, exigente e estimulante. Um ambiente seguro proporciona às crianças a confiança necessária para explorar e aprender sem medo de julgamentos ou riscos desnecessários. Ao mesmo tempo, um ambiente exigente desafia-as a superarem os seus limites e a desenvolverem novas competências, promovendo o crescimento intelectual e pessoal.

Esta é uma oportunidade de promover uma construção articulada do saber, como consta das OCEPE (2016, p. 10):

O desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto. Também a sua aprendizagem se realiza de forma própria, assumindo uma configuração holística, tanto na atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade.

Para que a aprendizagem seja verdadeiramente significativa, é fundamental que o ambiente educativo seja estimulante e repleto de oportunidades que despertem a curiosidade e promovam a motivação das crianças. A combinação entre um espaço seguro, desafiador e enriquecedor é essencial para o seu desenvolvimento global, abrangendo não apenas a vertente cognitiva, mas também os aspetos emocionais, sociais e físicos.

A criação de um ambiente de aprendizagem equilibrado, onde as crianças se sintam seguras para explorar e experimentar, mas também incentivadas a superar desafios, permite-lhes desenvolver competências essenciais para o seu crescimento. Para isso, é necessário proporcionarmos-lhes atividades diversificadas e adequadas às suas necessidades e interesses, garantindo que cada criança tem a oportunidade de aprender ao seu próprio ritmo e de forma ativa. A aprendizagem num ambiente equilibrado e seguro é um aspeto vital da educação de infância, proporcionando às crianças uma forma significativa e segura de aprender e explorar o mundo que as rodeia. Como consta nas OCEPE (2016, p. 17),

A organização do ambiente educativo, enquanto suporte do desenvolvimento curricular, é planeada como um contexto culturalmente rico e estimulante. A apropriação desse ambiente por parte das crianças contribui para o desenvolvimento da sua independência, sendo que as oportunidades de participação nas decisões sobre essa organização favorecem a sua autonomia.

Na qualidade de futura profissional da área da educação, tenho plena consciência de que me cabe a responsabilidade de garantir um ambiente educativo que seja simultaneamente seguro, desafiador e enriquecedor. Este dever exige de mim um

compromisso contínuo com a melhoria das minhas práticas pedagógicas, a atualização constante face às abordagens e metodologias emergentes, bem como uma reflexão crítica e permanente sobre as implicações da minha intervenção no percurso de aprendizagem das crianças.

Compreendo que o desenvolvimento integral de cada criança está profundamente ligado à qualidade do contexto que lhe é oferecido e às estratégias educativas implementadas. Assim, cabe-me criar condições que potenciem as suas capacidades, respeitando os seus ritmos e valorizando os seus interesses, assegurando um processo educativo intencional, consciente e centrado na criança.

Ao assumir esta responsabilidade, contribuo para a formação de crianças mais autónomas, confiantes e motivadas, preparadas para enfrentar os desafios futuros. O meu papel envolve a construção de relações de confiança, a promoção de um espírito crítico e criativo e a criação de um espaço onde cada criança se sinta valorizada e encorajada a crescer, brincando todos os dias a aprender e aprendendo a brincar. A aprendizagem através do brincar é um aspeto vital da educação de infância, proporcionando às crianças uma forma significativa e divertida de aprender e explorar o mundo que as rodeia. Ao contrário dos métodos de ensino tradicionais que se baseiam na memorização mecânica e exercícios repetitivos, as atividades de aprendizagem através do brincar permitem que as crianças se envolvam em experiências práticas que estimulam a sua criatividade, curiosidade e capacidades de resolução de problemas (Hughes, 2007).

Destaco, na minha PES II na EPE, a oportunidade de explorar o indicador responsabilização pelo desenvolvimento dos projetos da escola. O agrupamento de escolas, nomeadamente o meu local de estágio, a Escola Aquilino Ribeiro, desenvolveu este ano um projeto, pertencente ao Eco- Escolas, no qual a nossa sala decidiu participar duas vezes. A primeira participação foi relativa ao nosso Projeto EcoMúsica, que foi concebido como uma iniciativa educativa inovadora que teve como propósito sensibilizar as crianças para questões ambientais, ao mesmo tempo que promoveu a educação artística através da música. Este projeto, alinhado com os princípios do programa Eco-Escolas, centrou-se na interligação entre educação ambiental, reutilização de materiais e prática musical, áreas que se complementaram de forma criativa e educativa.

O objetivo principal foi ensinar às crianças a importância da sustentabilidade, especialmente no que respeita à reutilização e reciclagem de materiais, proporcionando-lhes uma experiência prática de aprendizagem por via da música. A música, sendo uma área naturalmente atrativa para as crianças, foi utilizada como meio de expressão e motivação, associando conceitos ambientais à criação artística.

As famílias tiveram um papel essencial no desenvolvimento do projeto, contribuindo com materiais reutilizáveis como garrafas plásticas, latas, caixas de cartão, rolhas, tampas, carcasas, embalagens, entre outros. Com esses materiais, as crianças criaram os seus próprios instrumentos musicais, participando ativamente na construção de objetos únicos a partir de elementos que, de outro modo, seriam descartados. Esta componente prática não só incentivou a criatividade como reforçou a consciencialização para práticas sustentáveis, como a reciclagem e a reutilização.

Ao longo do processo, as crianças tiveram a oportunidade de compreender, de forma concreta, os conceitos de sustentabilidade e o impacto positivo de pequenas ações no ambiente. A construção dos instrumentos implicou a exploração de sons e ritmos, estimulando o desenvolvimento de competências musicais, cognitivas e sociais, bem como o espírito de cooperação entre pares e adultos.

Este projeto representou um exemplo claro de integração curricular multidisciplinar, conjugando arte, educação ambiental e desenvolvimento pessoal.

A interdisciplinaridade é fundamental para a promoção de uma prática pedagógica mais completa, permitindo a ligação entre as diferentes áreas do saber. A música, por exemplo, pode ser uma poderosa ferramenta educativa, estimulando a criatividade, a expressão e a sensibilidade dos alunos. Quando aliada a temas como a sustentabilidade, contribui para a consciencialização ambiental de forma lúdica e envolvente, ajudando as crianças a compreenderem a importância de cuidar do planeta (OCEPE, 2016).

Na Educação Pré-Escolar, a interdisciplinaridade revela-se fundamental para promover experiências de aprendizagem significativas e integradas. A música, enquanto linguagem artística sensível e expressiva, desempenha um papel crucial ao desenvolver nas crianças a escuta atenta e a ligação emocional com o mundo que as rodeia. Tal como defende Østergaard (2019), essa escuta ativa, seja através de sons da natureza, música ou silêncio, pode reforçar a consciência estética e a conexão com o ambiente, contribuindo, assim, para uma educação orientada para a sustentabilidade. Ao integrar música com temas ambientais, as crianças são incentivadas a cuidar do mundo natural de forma sensível e criativa, promover valores e atitudes sustentáveis desde a infância (Østergaard, 2019).

Através da ligação entre música e sustentabilidade, as crianças não só aprofundaram o seu conhecimento sobre a preservação do meio ambiente, como também desenvolveram competências manuais, sensoriais e criativas, essenciais ao seu crescimento integral. Ora, aqui podemos referir que houve também ligação ao indicador do reconhecimento da relevância do trabalho colaborativo na sua prática profissional, uma vez que nenhum dos projetos ligados ao Eco-Escolas teria sido

possível sem a participação ativa, não só da equipa educativa e da comunidade escolar, como da comunidade, como as famílias, que tiveram um papel crucial nos mesmos. Por ser um Projeto que foi de facto positivo e envolvente relativo a várias vertentes, houve uma partilha nas redes sociais, por parte da Escola, do nosso projeto.

O trabalho colaborativo nas escolas é fundamental para promover uma educação para a sustentabilidade eficaz e integrada, sobretudo no âmbito das Eco-Escolas. A articulação entre docentes, pais/família, a cooperação com toda a comunidade educativa e o envolvimento ativo das crianças criam um ambiente propício à partilha de saberes, experiências e responsabilidades (Barroso, 2021, Silva, 2022). No contexto da Educação Pré-Escolar, esta colaboração reforça a construção de projetos significativos, onde as crianças participam ativamente, aprendem com os outros e desenvolvem uma consciência ecológica desde cedo. Através de ações conjuntas, como as hortas escolares, a reciclagem, a exploração da natureza e os eventos comunitários, os educadores e as famílias tornam-se co-construtores de uma cultura de sustentabilidade que valoriza o cuidado pelo ambiente e o sentido de pertença (Silva, 2022). A educação para o desenvolvimento sustentável deve ser encarada como uma componente transversal, integrada nos conteúdos de diversas disciplinas e presente em todos os níveis de ensino (Silva, 2022).

Ainda nestes indicadores, o reconhecimento da relevância do trabalho colaborativo na sua prática profissional, a responsabilização pelo desenvolvimento dos projetos da escola, o reconhecimento da importância da dimensão comunitária na ação educativa, assim como o reconhecimento da responsabilidade profissional na promoção e sucesso das aprendizagens, reconhecimento do dever de promoção do desenvolvimento integral de cada aluno, responsabilidade na promoção de ambientes de trabalho seguros, exigentes e estimulantes e a responsabilidade na valorização dos diferentes saberes e culturas dos alunos, desenvolvemos o Projeto Minhoqueiro, também ele integrado no conceito Eco-Escolas e publicado nas redes sociais da Escola, um projeto que surgiu dos interesses das crianças, com diversas atividades também elas do interesse do grupo e que se encaixou também na ecologia e na forma como as crianças vêem o mundo e podem protegê-lo, bem como as práticas de proteção do planeta Terra que devemos seguir.

Importa neste âmbito salientar que devemos sempre valorizar os interesses das crianças no processo educativo é primário para promover uma aprendizagem significativa e centrada no seu desenvolvimento global. Quando o ensino parte das curiosidades, experiências e motivações das crianças, fomenta-se a sua autonomia, participação ativa e envolvimento emocional nas atividades. Esta abordagem, defendida por autores como John Dewey (1986), assenta na ideia de que a educação

deve estar ligada à vida real e às experiências concretas do aluno, promovendo assim um conhecimento construído com sentido e propósito (Dewey, 1938). Neste sentido, o papel do educador é o de mediador que observa, escuta e planeia intencionalmente com base nos interesses manifestados pelas crianças, criando as oportunidades de exploração e de descoberta que respeitam o seu ritmo, cultura e identidade.

Desenvolvemos também um novo Projeto de Envolvimento das Famílias, sugerido pela educadora cooperante, em prol, novamente, dos interesses e pedidos das crianças. Uma vez que tínhamos construído anteriormente um fantocheiro, as crianças nomearam diversas vezes que não havia fantoches na sala para que pudessem utilizar com intencionalidade o fantocheiro, então, através desses pedidos, decidimos responder a esses pedidos.

No âmbito do programa Eco-Escolas, desenvolvido no agrupamento onde realizámos a nossa prática educativa, levámos a cabo uma atividade que articulou educação ambiental com jogo dramático. A proposta surgiu do interesse das crianças pelo jogo simbólico e da sua vontade expressa de enriquecer o fantocheiro da sala. Com base nessa necessidade, propusemos a criação de fantoches reutilizando meias pretas e materiais recicláveis, envolvendo também as famílias neste processo.

Cada criança levou para casa uma meia com olhos cosidos e, em conjunto com os seus familiares, deu vida a um fantoche original. Além da construção, foi solicitado que escrevessem uma breve descrição da personagem criada, atribuindo-lhe identidade física, emocional e mental. De regresso à sala, as crianças partilharam os seus fantoches e as respetivas histórias numa apresentação oral, com apoio das educadoras estagiárias quando necessário.

O entusiasmo gerado levou à criação de um e-book digital, idealizado pelas próprias crianças, que reuniu imagens, descrições e registos do processo. Esta partilha, divulgada nas redes sociais da escola, reforçou os laços entre família, escola e comunidade.

Este projeto fomentou a criatividade, a expressão, a consciência ambiental e a valorização da participação familiar. A partir de um simples material reutilizado, gerouse uma experiência educativa rica, afetiva e transformadora, com impacto no desenvolvimento integral das crianças.

A colaboração vai muito além da simples partilha de tarefas entre diferentes intervenientes, trata-se de um processo dinâmico que só gera um verdadeiro impacto quando conduz à partilha e aprofundamento de conhecimentos, bem como ao desenvolvimento de uma compreensão mútua. Para que esta dinâmica seja realmente eficaz, é essencial criar um ambiente onde todos se sintam valorizados e motivados a contribuir ativamente para um objetivo comum. Uma colaboração genuína exige que

todos os envolvidos estejam alinhados e comprometidos com uma visão partilhada, que deve ser claramente comunicada, compreendida e interiorizada por todos. Quando existe essa sintonia, cada elemento sente que o seu papel é relevante e que o seu contributo faz a diferença no resultado final. Além disso, saber que se pode contar com os colegas fortalece a confiança e a resiliência do grupo, tornando-o mais coeso e eficiente na superação de desafios. A colaboração promove um sentido de justiça mais intrinsecamente motivado, ao melhorar as preocupações pró-sociais de cada criança em relação aos seus pares. Assim sendo, as crianças devem ter acesso a atividades colaborativas, para partilhar com os outros (Schäfer et al., 2023). Desta forma, a colaboração não se resume a trabalhar em conjunto, mas implica a construção de um ambiente de partilha contínua, onde cada criança se sinta parte integrante do processo e onde o conhecimento se expande através da interação e do envolvimento ativo de todos (Schäfer et al., 2023).

No âmbito da dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, destaca-se a relevância da preparação e organização das atividades letivas, as quais assumem um papel central no processo educativo. A seleção e adaptação dos materiais e das propostas de trabalho devem ser cuidadosamente pensadas, tendo em conta o estágio de desenvolvimento, os interesses e as necessidades particulares de cada criança, garantindo assim uma abordagem educativa mais eficaz e inclusiva.

Este processo de organização implica um planeamento intencional das experiências de aprendizagem, que engloba a definição de objetivos claros, a seleção de estratégias metodológicas adequadas, a disposição do espaço educativo e a escolha criteriosa dos materiais a utilizar. Ao fazê-lo, procura-se assegurar que cada criança encontra nas atividades propostas oportunidades significativas para se envolver, explorar, crescer e aprender ao seu ritmo, respeitando a sua individualidade.

Já a realização das atividades letivas refere-se à forma como estas são concretizadas na prática, considerando a interação entre o/a educador/a e as crianças, a dinâmica do grupo, a adaptação às diferentes formas de aprendizagem e a capacidade de promover um ambiente estimulante e inclusivo. Como consta nas OCEPE (2016, p. 48), “A organização do espaço e dos materiais da sala, a sua diversidade, qualidade e acessibilidade são também determinantes para as oportunidades de exploração e criação das crianças” em todos os domínios.

Em todas as minhas planificações, esteve sempre presente uma preparação prévia e cuidada dos materiais, bem como uma organização rigorosa das atividades que seriam propostas, nomeadamente nas planificações semanais. Um exemplo particularmente ilustrativo desta prática ocorreu na atividade “Projeto Minhoqueiro –

Fase de Pesquisa” inserida numa abordagem de trabalho por projeto que desenvolvemos em contexto educativo.

O trabalho por projeto assume um papel essencial na Educação Pré- Escolar, pois promove aprendizagens significativas e integradas, partindo dos interesses das crianças e envolvendo-as de forma ativa no seu processo de aprendizagem. Esta abordagem valoriza a construção do conhecimento de forma colaborativa e contextualizada, desenvolvendo competências como a autonomia, o pensamento crítico, a criatividade e a resolução de problemas (Hernández, 1998). No caso específico do “Projeto Minhoqueiro – Fase de Pesquisa”, a preparação cuidadosa dos materiais e a organização rigorosa das atividades permitiram criar um ambiente estruturado e estimulante, favorecendo a participação ativa das crianças e o aprofundamento do tema de forma investigativa. Segundo Hernández (1998), o trabalho por projeto possibilita articular diferentes áreas do saber, traduzindo-se numa oportunidade de aprendizagem transversal, significativa e próxima da realidade vivida pelas crianças.

Esta fase do projeto exigiu não apenas um trabalho prévio minucioso, mas também uma articulação eficaz entre os diversos elementos envolvidos. Desde logo, foi necessário garantir os recursos tecnológicos indispensáveis à atividade, o que implicou que eu e a minha colega de estágio disponibilizássemos os nossos próprios dispositivos pessoais. Para enriquecer e complementar as pesquisas realizadas pelas crianças, procedemos igualmente à requisição de livros e revistas de carácter científico, cuidadosamente seleccionados para se adequarem à faixa etária e aos objetivos definidos.

A preparação não se restringiu à dimensão logística: foi também planeada uma estrutura metodológica que favorecesse a autonomia, a curiosidade e a colaboração entre as crianças. Nesse sentido, organizámos em grande grupo a formulação das questões orientadoras da pesquisa, envolvendo ativamente as crianças na construção do seu próprio percurso investigativo. Esta estratégia permitiu, por um lado, clarificar os objetivos da atividade e, por outro, facilitar a organização do grupo em subgrupos de trabalho mais pequenos.

Tendo em conta a limitação de recursos disponíveis para todos os grupos realizarem a pesquisa simultaneamente, optei por uma divisão funcional do espaço e das tarefas. Assim, dois dos grupos permaneceram no interior da sala de atividades para aceder aos materiais de consulta e aos dispositivos digitais, enquanto os outros dois se deslocaram para o exterior, com o objetivo de observar e explorar minhocas no seu habitat natural, promovendo uma articulação entre investigação documental e experiência empírica.

A composição dos grupos foi igualmente pensada de forma intencional, promovendo a heterogeneidade etária, com a integração de crianças mais novas e mais velhas, o que favoreceu a entreaajuda e a partilha de saberes. Esta dinâmica revelou-se fundamental para o processo de construção dos mini cartazes finais, que sintetizaram os resultados da investigação e permitiram às crianças comunicar as suas descobertas de forma criativa e significativa.

Este exemplo evidencia como a preparação cuidadosa, a adequação dos materiais e a organização estruturada das atividades são elementos essenciais para garantir experiências educativas enriquecedoras, centradas na criança, nos seus interesses e na promoção de aprendizagens significativas. Então, torna-se crucial que indicadores como o conhecimento científico, pedagógico e didático inerente à disciplina/área disciplinar, a planificação do ensino de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo e rentabilização dos meios e recursos disponíveis sejam de facto priorizados e desenvolvidos ao longo das práticas educativas na Educação PréEscolar. No âmbito do Projeto Minhoqueiro e em estreita articulação com o indicador relativo à planificação integrada e coerente dos vários tipos de avaliação, esta iniciativa revelou-se um exemplo claro de como a avaliação pode e deve ser concebida como um processo contínuo e formativo, intrinsecamente ligado ao desenvolvimento das aprendizagens.

A avaliação contínua é uma componente substancial no desenvolvimento do trabalho por projeto, uma vez que permite acompanhar de forma sistemática o progresso das crianças, adequar as estratégias pedagógicas e garantir que as aprendizagens são construídas com significado (Dias & Sousa, 2010). De acordo com os mesmos autores citados, ao ser integrada em todas as fases do projeto, desde a exploração inicial, passando pela investigação, até à apresentação dos resultados, a avaliação transforma-se num instrumento de reflexão e regulação da ação educativa. Esta abordagem avaliativa, centrada nos processos e não somente nos resultados, é um meio por excelência de valorizar as capacidades individuais de cada criança, a sua cooperação, a sua criatividade e o seu envolvimento em todas as fases e atividades inerentes ao projeto. De acordo com Dias e Sousa (2010), a avaliação num trabalho por projeto deve ser contínua, diversificada e coerente com os objetivos definidos, promover a participação ativa das crianças e o desenvolver de uma atitude crítica e reflexiva sobre as suas próprias aprendizagens.

A avaliação não foi tratada como um momento isolado ou meramente conclusivo, mas sim como um instrumento educativo fundamental ao longo de todas as fases do projeto, permitindo acompanhar de forma sistemática os progressos individuais e coletivos do grupo. Desde o início, através da recolha e análise dos conhecimentos

prévios das crianças, foi possível delinear estratégias de intervenção ajustadas às suas curiosidades e necessidades reais. À medida que o projeto evoluía, o acompanhamento próximo das suas descobertas, interesses e dificuldades possibilitou uma avaliação processual, orientadora da ação educativa. Um dos momentos mais significativos deste processo foi a elaboração dos mini cartazes, resultantes da fase de pesquisa. Esta atividade não só consolidou as aprendizagens adquiridas, como permitiu observar e avaliar competências de pesquisa, trabalho em grupo, comunicação e seleção de informação. A organização dos grupos, pensada estrategicamente com base na heterogeneidade etária e nos recursos disponíveis, contribuiu também para promover entreajuda e aprendizagens colaborativas.

Outro ponto alto do projeto, no qual a avaliação se evidenciou de forma autêntica, foi a visita do especialista, considerada uma das fases finais da iniciativa. Nesta etapa, as crianças participaram ativamente na elaboração de um guião de perguntas, demonstrando um elevado grau de envolvimento e apropriação do tema. O encontro com o especialista, longe de assumir uma lógica transmissiva, concretizou-se como um momento de diálogo, partilha e validação de saberes. As crianças mostraram-se confiantes, interessadas e plenamente capazes de interagir com o convidado, expondo com entusiasmo e clareza os conhecimentos construídos ao longo do projeto.

Este momento revelou-se particularmente rico do ponto de vista avaliativo, pois permitiu observar, de forma espontânea e contextualizada, a profundidade e diversidade das aprendizagens realizadas, validando-as num contexto real de comunicação.

No que diz respeito à avaliação, posso ainda nomear que foi realizada uma atividade de robótica educativa que constituiu um momento significativo de aferição das aprendizagens adquiridas pelas crianças ao longo do Projeto Minhoqueiro até ali desenvolvido. Esta atividade teve como principal objetivo articular os conhecimentos previamente desenvolvidos com a utilização do Robô Doc, proporcionando uma experiência lúdico-educativa que fomentou o raciocínio lógico, a resolução de problemas e a aplicação prática dos saberes.

Através dos desafios propostos, orientados por questões relacionadas com as minhocas e o seu modo de vida, as crianças foram convidadas a programar o robô de forma a alcançar determinados objetivos, o que exigiu não só a mobilização dos conhecimentos adquiridos ao longo do projeto, mas também a colaboração entre pares e a comunicação de ideias. Esta dinâmica permitiu-nos, enquanto educadoras, avaliar de forma formativa e contínua o grau de compreensão e interiorização dos conteúdos abordados, bem como identificar possíveis lacunas ou aspetos que necessitariam de ser mais aprofundados ou consolidados.

Além disso, esta estratégia de avaliação revelou-se particularmente eficaz por integrar uma abordagem inovadora e motivadora, capaz de envolver as crianças num contexto de aprendizagem ativo e significativo, onde o erro foi encarado como oportunidade de aprendizagem e a interação com a tecnologia contribuiu para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e digitais.

Assim, o Projeto Minhoqueiro constituiu um exemplo de boa prática no que respeita à integração coerente da avaliação no quotidiano educativo, destacando o seu papel central como instrumento regulador da ação educativa e como meio de valorização das aprendizagens significativas das crianças. Falamos assim dos indicadores do desenvolvimento de atividades de avaliação das aprendizagens para efeitos de diagnóstico, regulação do processo de ensino e avaliação e certificação de resultados, promoção de processos de autorregulação nos alunos que lhes permitem apreciar e melhorar os seus desempenhos, bem como a aplicação. Todas estas atividades onde pudemos ir avaliando o processo de ensino e aprendizagem das crianças, permitiram que reorientássemos as planificações e o desenvolvimento do ensino de acordo com a apreciação realizada relativamente às mesmas.

Outros indicadores, como a conceção e planificação de estratégias adequadas aos diferentes alunos e contextos, a organização e gestão das estratégias de ensino face à diversidade dos alunos e aos meios e recursos disponíveis e a promoção do desenvolvimento cognitivo e da criatividade dos alunos e incorporação dos seus contributos, onde no decorrer da PES II foi possível promover de forma efetiva a conceção e planificação de estratégias adequadas aos diferentes alunos e contextos, através de uma abordagem educativa centrada na criança, que respeitou os ritmos, interesses e necessidades individuais de cada elemento do grupo.

A organização e gestão das estratégias de ensino foram igualmente pensadas tendo em conta a diversidade presente no grupo, bem como os meios e recursos disponíveis. Por exemplo, na divisão de grupos, em geral, em qualquer atividade que exigisse isso, a constituição de pequenos grupos seria de modo heterogéneo, misturando crianças mais velhas com crianças mais novas, favorecendo assim a ajuda mútua, a cooperação e a partilha de saberes, garantindo que todas as crianças pudessem participar de forma ativa e significativa. A adaptação dos espaços (interior e exterior) e dos recursos tecnológicos, como o uso de computadores, livros e revistas, mostra uma gestão flexível e eficaz dos meios existentes, maximizando as oportunidades de aprendizagem. A promoção do desenvolvimento cognitivo e da criatividade foi uma constante, desde a formulação das perguntas de investigação, à construção dos mini cartazes e à criação de fantoches, alguns dos exemplos anteriormente referidos, realizados neste estágio. As crianças foram incentivadas a pensar criticamente, a

explorar soluções, a questionar e a expressar ideias de forma criativa, o que se refletiu na diversidade de produtos finais e nas múltiplas formas de representação do conhecimento. Por fim, a incorporação dos contributos das crianças esteve sempre presente, valorizando as suas vozes e decisões. As sugestões, dúvidas e interesses manifestados espontaneamente foram integrados no planeamento das atividades, reforçando a sua autonomia, motivação e sentido de pertença. Esta postura contribuiu para a construção de um ambiente educativo verdadeiramente participativo, inclusivo e estimulante, potenciando aprendizagens significativas e duradouras, colocando as crianças como o elemento central e principal que guiou as suas próprias aprendizagens.

Assim, a avaliação das crianças desempenha um papel crucial no processo educativo, representando um meio indispensável para aferir as experiências das crianças, os seus conhecimentos, bem como as suas necessidades individuais de cada criança e do grupo. Além disso, a avaliação constitui um instrumento essencial para monitorizar o progresso das crianças ao longo do tempo, proporcionando dados valiosos que orientam as intervenções e ajudam a ajustar os métodos de ensino. Estas premissas estão em conformidade com as OCEPE (2016, p. 15), onde se pode ler que a educação pré-escolar não envolve nem a classificação da aprendizagem da criança, nem o juízo de valor sobre a sua maneira de ser, centrando-se na documentação do processo e na descrição da sua aprendizagem, de modo a valorizar as suas formas de aprender e os seus progressos.

É ainda de ressaltar que

A ação profissional do/a educador/a caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação. Esta reflexão assenta num ciclo interativo – observar, planear, agir, avaliar – apoiado em diferentes formas de registo e de documentação, que permitem ao/à educador/a tomar decisões sobre a prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha (OCEPE, 2016, p. 5).

Durante este semestre, a brincadeira livre assumiu um papel central no quotidiano educativo, deixando de ser vista apenas como um "intervalo" entre momentos mais estruturados para se afirmar como uma atividade com valor educativo próprio, ao mesmo nível das restantes propostas. Foi um período claramente marcado por múltiplas experiências lúdicas, repletas de diversão, alegria e descobertas, em que a brincadeira espontânea, a par das chamadas “provocações”, esteve no centro das aprendizagens e interações.

Neste contexto, a observação das crianças enquanto brincam livremente revelou-se uma ferramenta de avaliação particularmente rica e eficaz. Ao acompanhar as suas ações sem interferir, foi possível recolher dados genuínos sobre o seu desenvolvimento, desde aspetos cognitivos e motores até às competências emocionais e sociais. Nestes momentos, as crianças revelaram-se tal como são: expressaram preferências, colocaram desafios a si próprias e aos outros, manifestaram criatividade, resolveram conflitos, exploraram novas possibilidades e testaram limites com naturalidade.

Ao adotar uma postura atenta e reflexiva durante estas brincadeiras, foi possível não só compreender melhor o modo como cada criança aprende, comunica e se relaciona, como também ajustar estratégias educativas e responder de forma mais intencional às suas necessidades e interesses. Esta abordagem, mais sensível e personalizada, permite detetar precocemente eventuais obstáculos ao desenvolvimento e planear intervenções que respeitam o ritmo e a individualidade de cada criança.

Observar as crianças a brincar é uma prática fundamental na Educação PréEscolar, pois possibilita ao/à educador/a conhecer melhor os interesses, necessidades, ritmos de desenvolvimento e formas de expressão de cada criança. Através da observação atenta e sistemática, o/a educador/a pode identificar as aprendizagens espontâneas, as estratégias de resolução de problemas, as interações sociais e as manifestações de emoções, sendo esta uma forma de aceder a informações valiosas para planear atividades significativas e ajustadas às crianças. Segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2009), a observar a criança a brincar é um processo reflexivo que contribui para uma escuta pedagógica mais sensível e intencional, promovendo uma prática educativa centrada na criança, nas suas escolhas e no seu bem estar.

Assim, este semestre evidenciou como a valorização da brincadeira livre, com espaço para a imaginação e o prazer de brincar, constitui uma via privilegiada de observação e avaliação contínua, promovendo aprendizagens profundas, significativas e integradas com o bem-estar e a felicidade das crianças.

O brincar é de vital importância para o desenvolvimento saudável das crianças. Do ponto de vista do desenvolvimento, oferece amplos benefícios físicos, emocionais, cognitivos e sociais; permite que as crianças desenvolvam habilidades motoras, experimentem o seu repertório (social) comportamental, simulem cenários alternativos e abordem as várias consequências positivas e negativas do seu comportamento num contexto seguro e envolvente (Nijhof et al., 2018). Os mesmos autores argumentam que estimular o brincar melhora a capacidade de adaptação da criança e promove o

funcionamento cognitivo, social, emocional e psicomotor, fortalecendo, assim, a base para a sua vida futura.

Ainda no âmbito desta dimensão, a relação pedagógica que estabeleci com as crianças pautou-se por ser próxima, positiva e afetuosa. Apesar de ter encontrado alguns desafios comportamentais que exigiram de mim uma postura mais firme e contida em determinados momentos, procurei sempre manter um equilíbrio entre autoridade e empatia. As crianças reconheciam-me como uma figura disponível, acolhedora e bem-disposta, e essa relação de proximidade foi fundamental para o clima de confiança que se foi consolidando ao longo do tempo. Acredito que uma educadora de infância deve ser uma presença segura e afetiva, alguém com quem as crianças possam contar, tanto nos momentos de descoberta e brincadeira como nas situações de insegurança ou necessidade emocional. Ao proporcionar um ambiente estável e acolhedor, contribui-se significativamente para o bem-estar, a autoestima e o desenvolvimento global das crianças. Esta relação, baseada na escuta, no respeito e na presença constante, revelou-se essencial para promover um percurso educativo significativo e emocionalmente seguro.

A construção de uma relação próxima e colaborativa entre a escola e a família é essencial na Educação Pré-Escolar, na medida em que contribui para o bem estar, a segurança emocional e o desenvolvimento harmonioso das crianças. Quando os/as educadores/as e as famílias estabelecem uma comunicação aberta, respeitosa e contínua, criam-se pontes que possibilitam uma maior coerência entre os contextos de vida da criança, favorecendo a continuidade das aprendizagens (Correia, 2003). A parceria entre a escola e a família fomenta o envolvimento ativo dos pais na vida escolar, fortalece os laços afetivos e possibilita uma compreensão mais profunda das necessidades individuais de cada criança. Esta relação deve basear-se na confiança mútua, na partilha de saberes e no reconhecimento da família como primeira instituição educadora (Correia, 2003).

No âmbito da dimensão da participação na escola e relação com a comunidade educativa, desenvolvi, em colaboração com a minha colega de estágio, dois projetos significativos: o Projeto de Envolvimento das Famílias e o Projeto Minhoqueiro, um trabalho por projeto. Este último, embora inicialmente concebido como parte de uma unidade curricular, revelou-se um verdadeiro desafio e acabou por ganhar uma dimensão mais ampla, graças ao interesse demonstrado pela Direção, pelas docentes e pelas assistentes da Biblioteca Escolar. Foi-nos sugerido que o integrássemos no programa Eco-Escolas, ao qual o agrupamento pertence, o que valorizou e ampliou o impacto do projeto no contexto educativo.

Com o Projeto Minhoqueiro, conseguimos não só envolver as crianças em aprendizagens significativas e sustentáveis, mas também transformar o espaço escolar: criámos, no recreio, um canto específico dedicado à escavação e à brincadeira com lama, permitindo às crianças explorar livremente a terra e procurar minhocas, dando continuidade às aprendizagens vividas em sala. Esta intervenção no espaço exterior foi-nos muito difícil e desafiante, mas após várias tentativas e com a ajuda da educadora cooperante, tornou-se possível fazê-lo, o que nos deixou realmente muito felizes. A relevância da iniciativa foi ainda reconhecida com a sua divulgação no site da escola, através de uma notícia acompanhada por um texto da educadora cooperante e por registos fotográficos do processo.

Esta experiência contribuiu diretamente para a concretização dos objetivos do Projeto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de Atividades, reforçando a articulação entre a prática educativa, a participação ativa das famílias e o envolvimento com a comunidade escolar mais alargada, indo ao encontro dos indicadores da participação em projetos de trabalho colaborativo na escola, a apresentação de propostas que contribuam para a melhoria do desempenho da escola, o envolvimento em projetos e atividades da escola que visam o desenvolvimento da comunidade, o envolvimento em ações que visam a participação de pais e encarregados de educação e/ou outras entidades da comunidade no desenvolvimento da escola, assim como o envolvimento em projetos ou atividades de âmbito nacional ou internacional que sejam relevantes para a escola e/ou comunidade.

Para além das conquistas já referidas, no decorrer do Projeto Minhoqueiro foi ainda possível concretizar uma significativa transformação no espaço exterior da escola. Através do envolvimento ativo das famílias e da colaboração com toda a comunidade educativa, conseguimos implementar melhorias que enriqueceram as experiências das crianças e promoveram um contacto mais direto com a natureza, num recreio que, inicialmente, se apresentava sem terra, sem elementos naturais e pouco propício à exploração sensorial.

O contacto com materiais naturais, como lama, areia, folhas, troncos ou água, assim como a possibilidade de brincar ao ar livre e interagir com animais, tem um impacto profundamente positivo no desenvolvimento global das crianças. Estas experiências promovem a curiosidade, a criatividade, o equilíbrio emocional e o respeito pela natureza, permitindo que as crianças explorem com todos os sentidos e construam aprendizagens significativas. Brincar com lama, por exemplo, é uma atividade rica em estímulos sensoriais que favorece a motricidade, a imaginação e até a cooperação entre pares, por outras palavras e fazendo referência às OCEPE (2016, p. 27):

O espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água, etc.) que, por sua vez, podem ser trazidos para a sala e ser objeto de outras explorações e utilizações. É ainda um espaço em que as crianças têm oportunidade de desenvolver atividades físicas (correr, saltar, trepar, jogar à bola, fazer diferentes tipos de jogos de regras, etc.), num ambiente de ar livre.

Com o apoio das famílias, foi possível introduzir materiais naturais no espaço exterior, como terra e elementos diversos que favoreceram o brincar exploratório. Paralelamente, levámos para o exterior a “cozinha de lama”, complementando-a com uma caixa de areia construída pelos pais da Sala 1 e abastecida com areia por nós disponibilizada. Esta iniciativa permitiu criar um ambiente mais rico, onde as crianças puderam escavar livremente, misturar terra com água e brincar com lama, atividades fundamentais para o desenvolvimento sensorial, cognitivo e social na infância.

O recreio é um espaço primordial no quotidiano das crianças em contexto de Educação Pré-Escolar, não devendo ser visto apenas como espaço de descanso, mas como um tempo privilegiado de socialização, movimento livre e descoberta. Quando o ambiente exterior é rico em diversos materiais, zonas de exploração, natureza e liberdade de escolha, as crianças tendem a expressar-se com mais entusiasmo, criatividade e alegria. De acordo com as OCEPE (2016), o contacto com ambientes estimulantes ao ar livre está diretamente ligado ao bem estar holístico das crianças, contribuindo para a sua felicidade e desenvolvimento integral. Por conseguinte, o recreio que oferece múltiplas oportunidades para o brincar livre, torna-se num verdadeiro espaço de aprendizagem e de prazer. A reforçar, as OCEPE (2016) destacam que o recreio é parte integrante das cinco horas da componente letiva e deve ser planeado de forma intencional no currículo pré-escolar. Quando os espaços exteriores são diversificados e oferecem múltiplas oportunidades, como zonas para o brincar livre, materiais sensoriais, elementos naturais e cooperação entre pares, promovem-se interações sociais ricas, desenvolvimento físico e bem estar emocional. Estes ambientes favorecem o brincar espontâneo, motor da aprendizagem integral, tal como sublinham as OCEPE (2016, p. 12): “Brincar é um meio privilegiado de aprendizagem que leva ao desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas”. Assim, recreios com múltiplas oportunidades de exploração tornam não só as crianças mais felizes, como constituem espaços de crescimento, autonomia, criatividade e saúde integral.

As alterações introduzidas no recreio foram amplamente reconhecidas e valorizadas, tendo sido destacadas pelas educadoras e equipa educativa como um

exemplo de como a criatividade, o trabalho em equipa e o envolvimento familiar podem contribuir para a requalificação de espaços educativos. Apesar dos desafios que este processo implicou, o resultado final foi extremamente positivo: um espaço exterior transformado, funcional e cheio de significado, que representa uma verdadeira vitória para a Sala 1 e um exemplo inspirador de prática educativa centrada na criança e no seu direito de brincar livremente em contacto com a natureza.

A formação contínua é um pilar essencial para o desenvolvimento profissional dos/as educadores/as de infância e para a qualidade da Educação Pré-Escolar. Num mundo em constante mudança, onde o conhecimento se expande e as abordagens educativas se transformam, é fundamental que os/as educadores/as se mantenham atualizados, adquirindo novas competências e aprofundando saberes que lhes permitam responder eficazmente aos desafios da prática educativa. A educação é talvez uma das atividades sociais mais importantes na vida dos seres humanos, pois através dela o Homem possui uma série de atributos pessoais, académicos e culturais que o diferenciam dos outros indivíduos (Garzón Artacho et al., 2020).

Dessa forma, torna-se fundamental reconhecer a importância da aprendizagem ao longo da vida para o desenvolvimento profissional dos docentes, uma vez que os rápidos avanços e transformações da sociedade contemporânea exigem uma constante adaptação por parte dos profissionais da educação. Neste contexto, é imprescindível que os/as educadores/as mantenham uma atitude de permanente inquietação intelectual e abertura à mudança, pois o saber é, por natureza, um processo contínuo, inacabado e pessoal. Cada profissional é responsável pelo seu próprio percurso formativo, conscientes de que a construção do conhecimento não é transferível, sendo fruto de uma busca constante, individual e reflexiva.

A formação contínua assume um papel determinante no exercício da profissão docente, representando um meio privilegiado de atualização, inovação e aperfeiçoamento. A constante renovação de saberes educativos e científicos permite aos/às educadores/as responder de forma mais eficaz às exigências emergentes dos contextos educativos e às necessidades diversificadas das crianças. Este processo formativo, sustentado ao longo do tempo, não se limita à aquisição de novos conteúdos, mas constitui-se como uma oportunidade de reflexão crítica sobre a prática, promovendo a reconfiguração de estratégias e a adoção de abordagens educativas mais eficazes, inclusivas e participativas. Segundo Nóvoa (1992), os professores não se formam apenas em cursos ou ações pontuais, mas principalmente no diálogo com os colegas, na reflexão partilhada e na construção coletiva de saberes, sendo a formação um processo permanente de desenvolvimento profissional e pessoal.

Ao envolver-se em ações de formação, o/a educador/a amplia a sua visão profissional, desenvolve competências transversais, como a comunicação, a liderança de grupo ou a mediação de conflitos e enriquece a sua prática com experiências partilhadas por outros profissionais. Estes momentos de intercâmbio e construção colaborativa de saberes são fundamentais para consolidar redes de apoio e fomentar a melhoria contínua da qualidade educativa.

A formação contínua contribui ainda para a revitalização do compromisso educativo, funcionando como motor de motivação e de renovação do entusiasmo pelo ato educativo. Ao tomarem contacto com novas perspetivas e metodologias, os/as educadores/as ganham novas ferramentas para criar ambientes mais dinâmicos, seguros e ajustados à diversidade infantil, promovendo aprendizagens significativas e experiências potenciadoras do desenvolvimento integral de cada criança.

Neste sentido, investir na formação contínua não é apenas uma responsabilidade profissional, mas uma exigência ética e educativa. Num mundo em constante transformação, em que os desafios sociais, tecnológicos e educativos se multiplicam, torna-se essencial que os/as docentes mantenham uma atitude de curiosidade, abertura e autoquestionamento permanente. Só assim será possível construir uma educação centrada na equidade, na inovação e no respeito pelo potencial de cada criança.

Como declara Tardif (2012), a aprendizagem dos professores/as e educadores/as não é um processo insular, mas um processo contínuo que compreende a reflexão sobre, na e para a prática, bem como a constante procura de aperfeiçoamento. Por conseguinte, a formação contínua é um instrumento capital para garantir que os professores/as e educadores/as estejam sempre preparados para promover uma educação de qualidade e acompanhar as transformações que ocorrem na sociedade e na educação. A aprendizagem é, assim, um processo ao longo da vida, o que torna, para mim, a formação contínua de professores/as e educadores/as um elemento indispensável para a excelência educativa.

3. Síntese Global

Este relatório crítico sobre as práticas reflete o meu percurso de aprendizagem individual, mas feito sempre em colaboração, resiliência e muita vontade de crescer pessoal e profissionalmente. Assim, constituiu uma oportunidade única para consolidar conhecimentos e desenvolver competências, essenciais para a prática como futura profissional de saúde. Neste processo, a reflexão desempenhou um papel central tendo-me permitido a integração dos saberes e a construção contínua de competências.

Donald Schön (1983) propôs três dimensões da reflexão: *na ação*, *sobre a ação* e *para a ação*. Refletir *na ação* traduz-se na capacidade de ajustar, em tempo real, as intervenções/atividades durante a prática pedagógica, algo indispensável num ambiente dinâmico e alegre como é, particularmente, a EPE. Refletir *sobre a ação* permite, após a experiência, uma análise crítica das decisões tomadas, promover a aprendizagem e a melhoria contínua. Por fim, refletir *para a ação* remete para a prática futura, com base nas vivências anteriores e na evidência científica disponível.

A prática reflexiva é um elemento essencial na formação e no exercício profissional, permite articular o *saber ser*, o *saber estar* e o *saber fazer*. Através da reflexão na ação, o professor/educador consegue ajustar a sua intervenção em tempo real, responder de forma sensível e adequada às necessidades e interesses das crianças/alunos, muitas vezes imprevisíveis. Por conseguinte, a prática reflexiva é um processo contínuo e intencional que sustenta uma pedagogia participativa e de qualidade, promove o desenvolvimento profissional e a construção de uma identidade docente ética, crítica e contextualizada.

Este processo, por um lado, ajuda a prevenir o desgaste emocional do docente e, por outro, contribui para a dinamização da sua prática pedagógica. O professor/educador deve ser contínuo e sistematicamente reflexivo de forma verdadeiramente crítica, para encontrar lentes que lhe mostrem quem é e o que faz, mas nesta procura é indispensável trabalhar com aqueles que já são peritos, que lhe mostrem a sua verdadeira prática, cuja essência é ter a capacidade de sair da sua zona de conforto e procurar pessoas com pressupostos e formas de viver a educação diferentes da sua, pois, só assim, conseguirá um autêntico olhar imparcial e externo ao seu círculo de conhecimentos.

Enfatizo que, ao longo do meu processo formativo, assumi sempre o compromisso com a promoção de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e cívico dos/as alunos/crianças, nunca esquecendo a minha responsabilidade em criar um ambiente inclusivo, motivador e que respeitasse as necessidades individuais de cada

criança/aluno, reconhecendo a importância de avaliar constantemente as minhas práticas pedagógicas, identificar as áreas de melhoria e celebrar os sucessos alcançados.

Por tudo o que descrevi, posso evidenciar o crescimento profissional e pessoal ao longo das práticas, destacando a minha dedicação em proporcionar um ensino de qualidade e contribuir para o sucesso educativo dos alunos e das crianças. Sinto-me preparada para enfrentar os desafios e oportunidades que virão, seja na EPE seja no 1.º CEB.

Parte II – A importância do corpo e do movimento para a aprendizagem das crianças

Introdução

As crianças passam cada vez mais tempo em comportamentos sedentários, como assistir televisão durante cerca de duas horas por dia (no caso de crianças com três anos) e até três horas por dia (em crianças entre os três e os cinco anos). Esta tendência prolonga-se também no contexto escolar, onde aproximadamente 80% do tempo é passado sentado, sendo que apenas cerca de 5% do tempo é dedicado a atividades de intensidade moderada a vigorosa entre as crianças em idade escolar europeias (Petrigna et al., 2022).

Considerando que a EPE é o local onde as crianças passam a maior parte do seu tempo despertas, o ambiente escolar surge como um espaço privilegiado para a promoção da atividade física e do sucesso das suas aprendizagens. A investigação demonstra que intervenções físicas no contexto escolar contribuem não só para melhorias das aprendizagens, como também produzem efeitos positivos dentro e fora da escola (Battaglia et al., 2018).

Em particular, as competências motoras, grossas e finas, contribuem de forma significativa para o desenvolvimento cognitivo da criança, influenciando as suas funções de perceção e de cognição. A atividade física, nomeadamente o treino aeróbico, demonstra efeitos muito positivos nestas áreas e pode tornar-se um hábito duradouro quando iniciado na infância, promovendo, assim, um estilo de vida saudável ao longo da vida.

Durante a etapa da EPE, a criança encontra-se em pleno desenvolvimento psicomotor, sendo essencial que tenha oportunidade de explorar e vivenciar movimentos variados que envolvem o seu esquema corporal. Estas experiências são fundamentais para o progresso da organização espacial e temporal, da lateralidade, do equilíbrio e da coordenação motora. Neste sentido, o brincar que estimula o corpo e o movimento torna-se crucial, pois permite que a criança se aproprie do seu corpo e tome consciência de cada gesto e ação (Castro, 2019).

A utilização de materiais diversificados, como bolas, arcos, cordas, instrumentos musicais ou caixas, bem como a introdução de jogos de movimento e atividades como a dança, são estratégias eficazes para fomentar o desenvolvimento psicomotor. De acordo com o Ministério da Educação (OCEPE, 2016), brincar representa uma forma de expressão, descoberta e aprendizagem.

Neste contexto, Gusi (2019, p. 61) salienta que “quando a criança cria uma estrutura para seu próprio corpo, de forma consciente e inconsciente, desperta para compreender-se melhor no espaço e tempo”, evidenciando a importância de

experiências corporais significativas que permitam a construção do esquema corporal e a percepção do próprio corpo em relação ao mundo que a rodeia.

Apesar dos avanços, continua a ser necessária mais investigação para garantir uma integração eficaz da atividade física nas práticas educativas diárias da criança no contexto da EPE, com a adoção de estratégias ativas que promovam o corpo em movimento. Assim, torna-se fundamental que as/os educadores/as e as políticas educativas caminhem no sentido de uma valorização real do corpo e do movimento enquanto elementos essenciais da aprendizagem e do desenvolvimento infantil.

É neste quadro teórico que se reconhece a importância de proporcionar, desde cedo, oportunidades de movimento intencional e significativo, adaptadas às necessidades e características individuais de cada criança, reforçando o papel central do corpo e do movimento no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Capítulo 1 – A importância do corpo em movimento para a aprendizagem das crianças

1.1. Desenvolvimento motor e aprendizagem

Desde os primeiros momentos de vida intrauterina, o corpo da criança revela-se como o primeiro mediador da aprendizagem. Os movimentos fetais, percebidos pela mãe ainda durante a gestação, indicam que o desenvolvimento está em curso desde muito cedo, num processo contínuo de interação entre biologia e experiência (Lobo & Veja, 2008, Neto & Lopes, 2018; Nogueira & Leal, 2018).

O corpo não é apenas suporte biológico, mas um sistema dinâmico de expressão e construção do conhecimento. Gusi (2019) sublinha que é através da espontaneidade do movimento que a criança revela a sua interioridade, a sua história e a sua identidade. O movimento corporal carrega significados, emoções e percepções, sendo por isso fundamental na estruturação do *eu*.

De acordo com Quitério et al. (2024), o desenvolvimento motor pode ser entendido como um processo contínuo de transformação do movimento ao longo do tempo, sendo condicionado por fatores biológicos e contextuais. Na infância, este processo está intimamente ligado à aquisição de competências motoras e padrões de movimento, refletindo a interação entre maturação, aprendizagem e experiências vividas em ambientes significativos para a criança.

A compreensão do desenvolvimento motor numa perspetiva multidimensional implica o reconhecimento da interligação entre os domínios cognitivo, emocional e social. Esta abordagem permite aos profissionais de educação olhar para as decisões pedagógicas com maior profundidade e fundamentação, considerando a criança como um ser global, em constante interação com o meio (Neto & Lopes, 2018; Quitério et al., 2024).

A literatura sublinha que o desenvolvimento motor é favorecido quando há diversidade de experiências motoras, as quais devem ser adequadas à fase de desenvolvimento da criança. Malina (2004) destaca que o crescimento e a maturação interagem com as oportunidades oferecidas, influenciando significativamente a proficiência motora. Neste sentido, o comportamento motor visível torna-se um indicador observável da evolução interna do desenvolvimento.

Segundo Neto (2020), o movimento é uma “janela” para o desenvolvimento infantil. Cada ação motora realizada reflete o modo como a criança se adapta, aprende e se expressa. O ambiente educativo, portanto, deve proporcionar vivências motoras ricas, diversificadas e desafiantes, tendo em conta que a modelação e o mimetismo

contribuem para a construção da identidade biossocial da criança (Barreiros & Cordovil, 2014).

As fases do desenvolvimento motor são habitualmente organizadas em diferentes estágios: reflexos, movimentos rudimentares, movimentos fundamentais e movimentos especializados (Quitério et al., 2024). Cada uma destas fases corresponde a padrões específicos de comportamento motor e apresenta-se como uma referência orientadora para a planificação pedagógica na EPE. De acordo com Gallahue e Ozmun (2005), referenciados por Quitério et al. (2024, p. 15), a aquisição de competências motoras resulta de uma interação dinâmica entre o indivíduo, o meio envolvente e as tarefas motoras propostas. Esta interação dá origem à organização de padrões de comportamento motor específicos, que se manifestam em diferentes etapas do desenvolvimento motor. Cada fase está associada a uma faixa etária de referência e compreende, progressivamente, os movimentos reflexos, os movimentos rudimentares, os movimentos fundamentais e, por fim, os movimentos especializados (Figura XX).

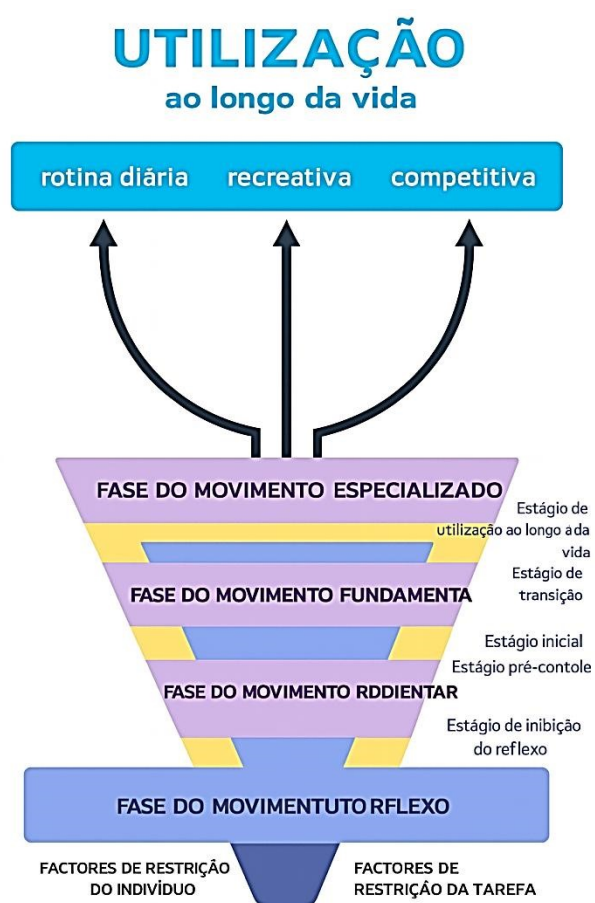


Figura 1. Modelo da Pirâmide do Desenvolvimento Motor (Adaptado de Quitério et al. (2024, p. 15).

As competências motoras são fundamentais para o desenvolvimento holístico da criança. Tudo o que fazem envolve ações motoras, posturais, locomotoras, manuais, ações exploratórias, interações sociais e ações com objetos. Por outras palavras, todo o comportamento é, em essência, comportamento motor, sendo a aquisição de competências motoras sinónima do desenvolvimento comportamental (Neto, 2020).

Embora as normas etárias para as competências motoras básicas sejam úteis como referência para um desenvolvimento “típico”, é importante considerar que as práticas culturais de educação influenciam significativamente a idade de início dessas competências (Vayer & Toulouse, 1985). Independentemente do momento em que surgem, as competências motoras constituem a base do desenvolvimento, ao abrirem novas oportunidades de aprendizagem: o controlo postural permite aceder visual e fisicamente a novas partes do ambiente; a locomoção torna o mundo mais vasto acessível; as competências manuais possibilitam novas formas de interação com os objetos; as competências motoras que envolvem o corpo inteiro favorecem a interação social (Vayer & Toulouse, 1985; Malina, 2004; Neto, 2020).

Assim, as competências motoras podem desencadear um efeito em cascata no desenvolvimento de diversas áreas, ou seja, o comportamento motor, como a perceção e a cognição, a linguagem e a comunicação, a expressão e regulação emocional, o crescimento físico e a saúde. Por fim, a aquisição de competências motoras torna o comportamento progressivamente mais funcional e adaptável. As crianças aprendem a ajustar os seus comportamentos às variações do corpo e do ambiente e a descobrir ou criar novas estratégias para alcançar os seus objetivos (Marinho et al., 2016).

As neurociências e a psicomotricidade mostram que o sentimento e o movimento são dimensões interligadas (Marinho et al., 2016). A criança descobre-se a si e ao mundo através do corpo, transforma cada experiência sensorial e motora em aprendizagens significativas. Como afirmam Lobo e Veja (2008), todo o conhecimento passa pela representação do próprio corpo, o que implica a necessidade de uma educação que valorize as experiências corporais desde a infância.

Autores como Piaget (2004, citado por Nogueira & Leal, 2018) enfatizam que o desenvolvimento cognitivo está intimamente relacionado com a ação da criança sobre o meio. Nos primeiros estágios, especialmente o sensório-motor (0-2 anos), a criança conhece o mundo através dos sentidos e da motricidade. À medida que avança para os estágios pré-operatório e operatório concreto, a experiência física continua a ser fundamental para consolidar conceitos e estruturas mentais.

No contexto da EPE, é essencial reconhecer que o brincar ativo e o movimento são pilares da aprendizagem. Conforme defende Rau (2012), muitas escolas ainda valorizam precocemente a aprendizagem formal em detrimento das necessidades

corporais da criança, ignorando que uma estimulação psicomotora adequada é base essencial para o sucesso acadêmico posterior.

A ausência de vivências motoras prejudica a formação de conceitos, como refere Rau (2012), uma vez que sem o corpo em movimento, o conhecimento torna-se abstrato e desprovido de significado para a criança. Por isso, é fundamental que o espaço educativo proporcione oportunidades para o corpo agir, explorar, cair, levantar, rolar, empurrar, equilibrar-se e interagir com o meio.

Essas experiências contribuem para a construção da consciência corporal, da noção de espaço e tempo, bem como para o desenvolvimento de competências cognitivas e emocionais. Portanto, o/a educador/a de infância deve assumir um papel ativo na valorização do movimento e na criação de contextos que favoreçam o desenvolvimento global da criança, reconhecer o corpo como a primeira linguagem a infância.

1.2. O corpo e o movimento na aprendizagem da criança

A aprendizagem na infância está intimamente ligada ao corpo e ao movimento. O corpo não é apenas um veículo para a ação, mas um elemento estruturante no desenvolvimento global da criança, sendo fundamental para a construção do conhecimento, da identidade e das relações sociais. Assim, o corpo deve ser reconhecido como ponto de partida para qualquer abordagem pedagógica, sobretudo nos primeiros anos de vida (Neto, 2011).

Segundo Neto (2011), referência incontornável nesta área, o movimento não é apenas uma função biológica, mas sim uma linguagem através da qual a criança se expressa, se relaciona e compreende o mundo. O autor defende que o brincar e o movimento espontâneo são essenciais para o desenvolvimento físico, emocional e cognitivo das crianças, sendo urgente resgatar o espaço do corpo na Educação Pré-Escolar contemporânea.

Falar do corpo na Educação Pré-escola, mais concretamente, não é algo simples, justamente por ser um tema ainda pouco discutido nos contextos escolares e na formação académica dos professores. Freire (1989, citado por Rios & Moreira, 2015) destaca que quando uma criança entra na escola, também o seu corpo deveria ser formalmente “matriculado”. Esta observação denuncia uma prática escolar que historicamente privilegia o controlo corporal, mantendo as crianças sentadas por longos períodos e suprimindo a sua necessidade de movimento e de expressão. Observa-se, assim, uma educação que enfatiza um corpo disciplinado, limitado por regras e padrões, ignorando o facto de que o ambiente escolar deve promover a

liberdade de movimentos e incentivar a expressividade corporal. A valorização da expressão livre permite às crianças manifestar sentimentos, emoções e ideias, tornando-as mais críticas, participativas e envolvidas no processo educativo (Rios & Moreira, 2015).

A escola não se deve centrar exclusivamente na dimensão cognitiva, desvalorizando o papel do corpo no processo educativo. Como afirma Freire (1989, citado por Rios & Moreira, 2015, p. 51), “corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. Ambos devem ter assento na escola”. Esta visão desafia o dualismo tradicional entre corpo e mente, ainda presente em muitas práticas escolares, e convida à construção de uma pedagogia que valorize o ser humano na sua totalidade. De acordo com Neto (2011), o corpo é um mediador fundamental na aprendizagem, sendo através dele que a criança explora o mundo, se expressa e interage com os outros. Nesta linha, Vygotsky (1978) também destaca a importância das interações físicas e sociais no desenvolvimento das funções mentais superiores, o que reforça a ideia de que a aprendizagem é um processo simultaneamente motor, social e cognitivo.

A neuroeducação tem vindo a reforçar estas perspetivas, ao demonstrar que o movimento físico está intrinsecamente ligado à atenção, à memória e à autorregulação (Shelley, 2021). Gallahue et al. (2012) acrescentam que a motricidade não é apenas um domínio do desenvolvimento, mas um alicerce para a aprendizagem global, incluindo competências linguísticas, matemáticas e sociais. Assim, torna-se urgente conceber uma educação de “corpo inteiro”, tal como sugerido por Moyses (2012), onde o movimento, o brincar e a expressão corporal sejam reconhecidos como elementos centrais na formação das crianças. A escola deve, por isso, proporcionar oportunidades reais para a mobilização do corpo, combatendo a visão reducionista que associa o saber exclusivamente ao raciocínio abstrato e sedentário.

Neste sentido, o corpo pode ser compreendido em diferentes dimensões interdependentes: o corpo biológico (aprendizagem motora), o corpo social (identidade e emoções), o corpo expressivo (criação e comunicação), e o corpo cognitivo (processos mentais mediados pelo movimento). O Ministério da Educação, nas OCEPE (2016), reforça essa abordagem integrada, reconhecendo a centralidade do corpo no desenvolvimento global da criança.

Neste contexto, o corpo pode ser compreendido em diferentes dimensões interdependentes, como a seguir se apresenta:

Corpo Biológico que se relaciona com a aprendizagem motora e o desenvolvimento físico. Inclui o domínio de habilidades locomotoras e não locomotoras (corrida, salto, equilíbrio, entre outras). É através do corpo que a criança explora o espaço, regula o

seu comportamento e desenvolve a coordenação motora. Esta dimensão é valorizada nas OCEPE, que enfatizam a importância do bem-estar físico e da motricidade para o desenvolvimento integral da criança (Ministério da Educação, 2016);

Corpo Social que está intimamente associado ao desenvolvimento do autoconceito e à estabilidade emocional, aspectos fundamentais do desenvolvimento psicossocial da criança. Através das interações no brincar e nas dinâmicas em grupo, a criança aprende a respeitar regras, a cooperar e a gerir emoções, construindo, assim, a sua identidade social (Vygotsky, 1978; Neto, 2011);

Corpo Expressivo, ou seja, o corpo enquanto meio de expressão de emoções, de afetos e de criatividade. Nesta dimensão, destacam-se atividades como a música, a dança e o teatro, que permitem à criança comunicar-se de forma não verbal, explorar a sua expressividade e desenvolver competências emocionais e relacionais (Fonseca, 2015);

Corpo e Cognição, que remetem para a premissa de que da conjugação entre o corpo e o pensamento é cada vez mais reconhecida pelas neurociências e pela pedagogia. O movimento corporal estimula funções cognitivas como a atenção, a memória e a resolução de problemas, promovendo uma aprendizagem mais ativa e significativa (Neto, 2011). Piaget (1972) já defendia que o conhecimento se constrói a partir da ação sobre o mundo.

As OCEPE (2016) estruturam a Área de Expressão e Comunicação como uma área básica, pois contempla diversas linguagens fundamentais à interação da criança com o mundo. Dentro desta, destaca-se o Domínio da Educação Física, que promove a consciência corporal, lateralidade, ritmo e equilíbrio, criando oportunidades para o desenvolvimento da autonomia e da autoestima da criança. A Educação Artística, por sua vez, integra subdomínios como a música, a dança e o teatro, os quais permitem à criança explorar e expressar-se corporalmente. Além disso, domínios como a Linguagem Oral e Escrita e a Matemática também têm uma base corporal. A linguagem desenvolve-se na interação física com o outro; a Matemática nasce do corpo em movimento, da manipulação de objetos e da experiência no espaço. Assim, o corpo está presente em todas as áreas do saber.

A importância de uma abordagem holística na educação é suportada por teorias contemporâneas e evidência científica. A neurociência demonstra como o movimento físico e o bem-estar emocional estão profundamente interligados com os processos de aprendizagem. A criação de ambientes escolares que promovam o movimento – com espaços adequados, aulas regulares de educação física e atividades expressivas – contribui significativamente para o sucesso educativo.

Para que corpo e mente tenham “assento na escola”, é necessário criar um ambiente que ofereça espaço e tempo para as atividades físicas e expressivas, o que inclui espaços bem equipados, aulas regulares de educação física e a incorporação de práticas motoras no dia a dia escolar (Rios & Moreira, 2015, p.51). Estas práticas beneficiam a díade indissociável: corpo e mente. Além disso, os educadores de infância devem ser capacitados para compreender e aplicar esta abordagem integrada, o que inclui formação contínua sobre a importância do desenvolvimento motor para a aprendizagem e estratégias para integrar o movimento nas atividades pedagógicas. Reitera-se que o movimento e a expressão corporal melhoram a autoestima e reduzem a ansiedade da criança, fortalecem a coordenação, a noção de espaço e de tempo, bem como a consciência corporal. Estas variáveis são determinantes não só para o bem-estar infantil, mas também para o sucesso das suas aprendizagens. Como defende Neto (2011), integrar corpo e mente na educação é, pois, um imperativo para garantir o desenvolvimento integral das crianças e para promover uma escola verdadeiramente inclusiva, ativa e humanizadora.

É destacado nas OCEPE (2016, pp. 43-44) que

O corpo, que a criança vai progressivamente dominando desde o nascimento e de cujas potencialidades vai tomando consciência, constitui um meio privilegiado de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Importa ainda salientar que, em conformidade com as OCEPE (2016), numa lógica de aprendizagem integrada, onde a criança assume um papel ativo no processo de construção do conhecimento, a Educação Física surge como uma abordagem que favorece uma compreensão progressiva do corpo e o desenvolvimento do prazer pelo movimento. Esta área permite à criança relacionar-se consigo própria, com os outros, com os espaços e com os materiais de forma cada vez mais consciente e significativa. No contexto da educação pré-escolar, a Educação Física deve proporcionar vivências variadas e estimulantes que permitam à criança explorar o seu corpo, fortalecer a sua autoestima, envolver-se em dinâmicas de cooperação e competição saudável, respeitar regras, trabalhar em equipa e aprender a lidar com desafios e fracassos de forma construtiva (Ministério da Educação, 2016).

O período da primeira infância, que abrange dos 0 aos 6 anos de idade, é crucial para o desenvolvimento físico, emocional e social da criança (Almeida, 2013, citado por Monteiro, 2015, p.17). Durante essa fase, a aquisição de autonomia, a socialização e a capacidade de observar e explorar o mundo são objetivos educativos fundamentais. Portanto, procura-se desenvolver essas competências nas crianças. As experiências vividas durante os primeiros anos de vida têm um impacto significativo na

vida adulta, onde grande parte do nosso sucesso ou fracasso na idade adulta está relacionada com as vivências da primeira infância. Assim, quanto mais se atender às necessidades básicas das crianças nessa fase, maiores serão as possibilidades de formar adultos seguros e confiantes.

Segundo Shelley (2021), o movimento está ligado ao aumento da memória, percepção, linguagem, atenção, emoção e tomada de decisões nas crianças. Desde bebês, a interação com o mundo através de movimentos, como chutar, agarrar e puxar objetos, é fundamental para o desenvolvimento. O movimento é vital para evitar um estilo de vida sedentário, promovendo a autoestima e autoconfiança, havendo a necessidade de garantir tempo e espaço para o movimento nas rotinas diárias das crianças.

Autores como Moyses (2012), Copple e Bredekamp (2009), Lally (2008) e Pica (2008, 2014), citados por Shelley (2021), afirmam que o movimento é crucial para o desenvolvimento de várias competências cognitivas e motoras, destacam que os bebês aprendem através do movimento, utilizando os seus sentidos e competências físicas para interagir com o mundo ao seu redor, discutem como a autoconfiança nas crianças se desenvolve através de atividades de movimento, dependendo da faixa etária, onde reforçam a ideia de que as crianças necessitam de tempo, espaço e de oportunidades para se movimentarem, combatendo estilos de vida sedentários, provocados pelo uso excessivo de dispositivos eletrônicos que premeiam a atualidade.

Para que todo o trabalho relacionado com o desenvolvimento infantil faça sentido, é fundamental que o educador de infância compreenda bem as características de desenvolvimento da faixa etária com a qual está a trabalhar. Assim, o educador deve assumir um papel ativo no desenvolvimento motor da criança, promovendo atividades que estimulem a linguagem corporal, ou seja, o movimento e a expressão. As crianças têm uma necessidade intrínseca de descobrir, explorar e vivenciar novas experiências. É através do corpo que os seres humanos conseguem expressar essas vivências, revelando sentimentos e emoções e experimentando constantemente novas maneiras de utilizar o corpo (Neto, 2011).

Portanto, com base nas perspectivas mencionadas, é essencial valorizar todos os estímulos possíveis, incluindo os motores, para que as crianças desenvolvam competências desde os primeiros meses de vida, competências essas que são fundamentais para um crescimento saudável. Para que o desenvolvimento infantil seja pleno e integral, é imprescindível que se valorize e estimule todas as áreas de desenvolvimento desde os primeiros meses de vida, trabalhando o corpo e a mente, entidades indissociáveis. Entre esses estímulos, o desenvolvimento motor desempenha um papel crucial, na medida em que é através do corpo que as crianças

exploram o mundo ao seu redor e expressam as suas emoções e sentimentos, bem como se desenvolvem cognitivamente.

Atualmente, o cotidiano das crianças caracteriza-se, cada vez mais, por uma notória carência de atividade física. Esta realidade tem implicações diretas no desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e psicossocial (Zarotis, 2020). Para além de fatores como predisposições genéticas ou má nutrição, a inatividade física é hoje considerada um dos principais elementos causadores de perturbações no desenvolvimento infantil. A ausência de movimento compromete a construção global da criança e tem vindo a ser gradualmente relegada para segundo plano, à medida que as condições de vida se alteram, com uma crescente motorização, escassez de espaços adequados ao brincar e ao movimento, bem como o aumento das atividades de lazer passivas (Zarotis, 2020). O mesmo autor defende que a prática de atividade física favorece a motricidade e estimula o desenvolvimento cognitivo, ao proporcionar diversas experiências que a criança necessita de processar. Além disso, o movimento contribui para o desenvolvimento da personalidade e tem impactos positivos na estrutura cerebral e no processamento de informação (Zarotis, 2020).

Considerando que as crianças possuem uma necessidade natural de se moverem e ainda não são capazes de adiar os seus impulsos, a aprendizagem concentrada pode ser mais eficaz quando integrada com o movimento ou, pelo menos, com pausas para atividade física. Estudos já demonstraram que o exercício físico aumenta a irrigação cerebral, promovendo, assim, níveis mais elevados de atenção (Haga, 2021).

O movimento acompanha o ser humano ao longo de toda a vida, desde os primeiros movimentos intrauterinos, por volta do terceiro mês de gestação, até ao fim da vida (Haga, 2021). A autora salienta que o conceito de movimento é abrangente e não se limita à prática desportiva ou à locomoção. A sua relevância varia consoante as fases da vida, sendo particularmente crucial na infância, altura em que as crianças demonstram uma intensa necessidade de movimento. Neste sentido, brincar e mover-se são elementos centrais do desenvolvimento infantil, permitindo a exploração do corpo e do meio envolvente. As experiências adquiridas através da ação autónoma conduzem ao desenvolvimento progressivo da criança, que é guiada por um impulso interior de superação e aprimoramento das suas capacidades (Haga, 2021). Na mesma perspetiva, Sando (2019) menciona que os ambientes favoráveis ao movimento potenciam este processo, enquanto contextos restritivos podem comprometer ou inibir esse impulso natural, afetando negativamente o desenvolvimento global. A falta de estímulos motores tem repercussões na saúde e no bem-estar da criança, mas também nas áreas motora, cognitiva, psicológica e social, o que se deve ao facto de que o movimento está intrinsecamente ligado a processos

psíquicos. Conceitos como a psicomotricidade e a senso-motricidade ilustram essa interdependência entre a ação, o movimento e a percepção. Por exemplo, o movimento voluntário não pode ocorrer sem a percepção que a sustenta (Sando, 2019). Por isso, desde a Educação Pré-Escolar, o movimento deve ser encarado como um pilar fundamental do desenvolvimento, das aprendizagens das crianças. É nesta etapa que se molda uma atitude básica perante o movimento, que deve ser promovido como algo quotidiano e natural, com impacto prolongado e benéfico para o seu desenvolvimento e bem estar integrais (Sando, 2019).

A infância é uma fase crucial do ciclo de vida, marcada por processos fundamentais de desenvolvimento e pela oportunidade de adquirir diversas competências motoras e características associadas à aptidão física, através de atividades funcionais e do brincar. As competências motoras básicas, como as habilidades locomotoras, manipulativas e de estabilidade, devem ser promovidas desde os primeiros anos de vida, pois são essenciais para o controlo motor e para a capacidade de resposta a uma variedade de estímulos do meio (Gallahue et al., 2012).

As atividades do quotidiano exigem que a criança domine diferentes capacidades motoras. Estas incluem as competências indispensáveis ao funcionamento biológico, como gatinhar, andar e correr, e as habilidades essenciais para a integração social, tais como vestir-se e brincar (Haga et al., 2019). A competência motora pode ser entendida como a capacidade da pessoa para executar diferentes ações motoras, englobando a coordenação de movimentos grossos e finos. Esta competência tem demonstrado uma relação significativa com a probabilidade de envolvimento em atividades físicas e com o desempenho geral em vários componentes da aptidão física (Haga, 2008; Catuzzo et al., 2016).

As crianças que desenvolvem uma multiplicidade de movimentos e um repertório motor diversificado apresentam melhores condições para participar no brincar, em desportos e jogos, o que, por sua vez, potencia os seus níveis de aptidão física e cognitiva. Além disso, as crianças fisicamente ativas tendem a manter uma maior frequência de atividade física ao longo do tempo, reforçando continuamente a sua competência motora (Sigmundsson & Haga, 2016; Haga, 2021).

Tipicamente, as crianças em idade pré-escolar envolvem-se em formas variadas de brincar energético, caracterizadas por comportamentos lúdicos de intensidade moderada a vigorosa, em que a atividade metabólica excede significativamente o estado de repouso (Pellegrini & Smith, 1998). Entre as formas de atividade física mais comuns nesta fase incluem-se os movimentos locomotores amplos, como correr, trepar e perseguir, que se enquadram nas atividades aeróbicas, envolvendo grandes grupos musculares, consoante a sua intensidade. A análise das tendências etárias nestas

formas de brincar energético sugere uma trajetória de desenvolvimento em forma de U invertido, com um pico provável entre os quatro e cinco anos de idade (Dwyer et al., 2009; Pellegrini & Smith, 1998). Brown et al. (2009) identificaram como comportamentos mais comuns nas instituições de Educação pré-Escolar andar, correr, gatinhar, saltar, saltitar e trepar, atividades fundamentais para o desenvolvimento integral da criança, potenciadoras de aprendizagens.

Capítulo 2 - Educação Física na Educação Pré-Escolar, um espaço para o desenvolvimento integral

2.1. A Educação Física na Educação Pré-Escolar: enquadramento, práticas e contributos para o desenvolvimento infantil

De acordo com Quitério et al. (2024), o Ministério da Educação (OCEPE, 2016) passou a integrar a Educação Física como um domínio próprio dentro da área de Expressão e Comunicação, com destaque para a importância das múltiplas linguagens no desenvolvimento infantil. Este domínio é reconhecido como uma via privilegiada para o desenvolvimento das competências motoras das crianças, contribuindo de forma significativa para o bem-estar físico e emocional, a autonomia, a criatividade e a interação social.

É essencial que as crianças tenham acesso frequente a atividades físicas diversificadas, jogos e experiências motoras, que lhes permitam explorar o seu corpo, ampliar a consciência corporal e adquirir conhecimentos sobre as várias dimensões do movimento. Através destas práticas, promove-se ainda a aprendizagem do respeito pelo próprio corpo e pelo dos outros, bem como o desenvolvimento de capacidades cognitivas como a atenção e a concentração, incentivando desde cedo a adoção de estilos de vida saudáveis (OCEPE, 2016).

Tendo em conta a recente inclusão deste domínio nas OCEPE, surgiu a necessidade de apoiar pedagogicamente os profissionais de educação de infância. Foi, por isso, elaborada a publicação *A Educação Física na Educação Pré-Escolar*, fruto de uma colaboração entre a Direção-Geral da Educação (DGE) e a Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) (Quitério et al. 2024).

Na área da Educação Física, a qualidade das tarefas motoras propostas é determinante para o sucesso da aprendizagem, como defendido por Carreiro da Costa (1996). Sendo a ação motora a base da aprendizagem, é fundamental que as atividades promovidas tenham profundidade, intencionalidade e relevância para o desenvolvimento infantil.

O processo de aprendizagem na Educação Física envolve uma interação dinâmica entre o educador, as crianças e as tarefas propostas, formando uma unidade pedagógica. O educador deve considerar múltiplas variáveis, como os objetivos motores da tarefa, os materiais disponíveis, o esforço físico exigido e a capacidade da criança em realizar a atividade com prazer e autonomia. O conhecimento sobre as capacidades, motivações e contexto das crianças permite ao educador planear propostas ajustadas, desafiantes e significativas, com impacto real no desenvolvimento do repertório motor (Quitério et al. 2024).

Neste âmbito, a aprendizagem motora depende essencialmente da interação entre fatores biológicos, ambientais e pedagógicos. Independentemente do contexto familiar e individual de cada criança, todas devem ter oportunidade de construir um repertório motor diversificado e adequado às suas potencialidades. Cabe ao educador gerir eficazmente o ambiente e as experiências que favorecem esse desenvolvimento.

A Educação Física na EPE apresenta características próprias que devem ser valorizadas. Entre elas, destaca-se a importância de explorar espaços exteriores, reconhecer o papel do risco como elemento de aprendizagem, garantir a participação ativa da criança na organização dos contextos educativos e reforçar o valor do brincar como motor de desenvolvimento (Neto, 2020; Quitério et al. 2024).

O recurso ao exterior como espaço educativo apresenta inúmeras possibilidades. Ambientes exteriores, dentro ou fora do jardim de infância, oferecem oportunidades de aprendizagem únicas: atividades individuais ou coletivas, contacto direto com a natureza e a integração de experiências lúdicas em contextos reais. Estes espaços promovem não só o bem-estar, mas também o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional das crianças (Neto, 2020).

O aproveitamento pedagógico do espaço exterior, com intencionalidade, permite que as crianças consolidem aprendizagens formais através da ação livre. Assim, uma estrutura como um muro pode ser ponto de partida para diversas atividades motoras (trepar, equilibrar, saltar), expressivas (dramatizar, representar, comunicar) e criativas (pintar, construir), funcionando como extensão das experiências vividas em sala (Quitério et al. 2024).

Capítulo 3 - Aprender com o corpo: a centralidade do movimento na educação pré-escolar

3.1. A importância do jogo e a ludicidade

O jogo constitui uma das atividades mais significativas e estruturantes no percurso de desenvolvimento da criança. Neto (2011) defende que o jogo é a expressão máxima da liberdade infantil. Nele, a criança escolhe, decide, cria e imagina, em constante interação com os outros e com o meio. Este comportamento lúdico assume um papel insubstituível no desenvolvimento psicomotor, emocional, social e cognitivo da criança. Através do jogo/brincar, a criança aprende a lidar com desafios, a resolver problemas, a gerir frustrações e a desenvolver estratégias de cooperação e de autonomia.

O autor (Neto, 2011) destaca ainda que o jogo corporal ativo, aquele que envolve movimento, risco e exploração física, é particularmente importante na primeira infância, pois favorece a construção da imagem corporal, o desenvolvimento da motricidade global, da coordenação, da força, do equilíbrio e da perceção espacial. Para além destas dimensões, o brincar permite também à criança expressar emoções, experimentar papéis sociais e construir significados sobre o mundo que a rodeia, assumindo-se como um espaço privilegiado de aprendizagem simbólica e relacional.

Estas experiências são fundamentais para o crescimento harmonioso da criança e para a consolidação da sua autoestima e confiança. Além disso, o autor sublinha que a cultura escolar e social tem, por vezes, desvalorizado o jogo livre e espontâneo, substituindo-o por atividades dirigidas, excessivamente estruturadas e orientadas para resultados. Este desvirtuamento da essência do brincar compromete a qualidade da experiência lúdica e pode limitar o desenvolvimento natural das crianças (Neto, 2011).

Neste sentido, torna-se pertinente reconhecer que há ainda um vasto campo a explorar no que respeita ao jogo infantil, ao brincar e à ludicidade, nomeadamente na criação de contextos educativos que integrem de forma intencional, mas não limitadora, estas dimensões no quotidiano das crianças. Assim, importa promover práticas pedagógicas que equilibrem a orientação do adulto com a liberdade de ação da criança, valorizando o brincar como processo e não apenas como meio para atingir resultados.

Neste enquadramento, apela-se a uma revisão das práticas educativas, defendendo a urgência de devolver o jogo/brincar ao seu lugar central na EPE. O autor propõe uma pedagogia do jogo, que reconheça a criança como sujeito ativo do seu desenvolvimento e que valorize contextos educativos ricos em oportunidades lúdicas, motoras e criativas. Assim, o jogo/brincar ativo, na perspetiva de Neto (2011), é um

instrumento fundamental para o desenvolvimento global da criança e deve ser promovido, respeitado e protegido como um direito da infância. Ao brincar, a criança vive, aprende e cresce, sendo nesta vivência plena que se constrói o alicerce do seu futuro.

3.2. O papel do/a Educador/a de Infância na organização do espaço exterior para o brincar

Atendendo à crescente valorização do brincar em ambientes exteriores na Educação Pré-Escolar, torna-se igualmente relevante refletir sobre o papel do/a educador/a na dinamização dessas experiências. A interligação entre estas duas dimensões, o brincar e a intervenção do/a educador/a, reforça a importância da intencionalidade educativa no aproveitamento pedagógico dos espaços exteriores. De acordo com o Ministério da Educação (OCEPE, 2016), a atuação do/a educador/a deve ser orientada por uma intencionalidade clara, alicerçada numa reflexão contínua sobre os seus valores, crenças e finalidades educativas. Esta intencionalidade permite-lhe fundamentar as suas decisões pedagógicas, atribuir sentido às suas ações e estabelecer objetivos claros para a sua prática. A construção do currículo em Educação Pré-Escolar exige, assim, um profundo conhecimento das crianças, das suas famílias e do contexto sociocultural em que estão inseridas.

Este conhecimento pode ser desenvolvido através de diferentes formas de recolha de informação, como observações sistemáticas, registos diários, interação com as famílias e colaboração com outros elementos da comunidade educativa. Segundo o Ministério da Educação (OCEPE, 2016), o ciclo pedagógico de observar, planejar, agir e avaliar é essencial para garantir um ambiente educativo estimulante, promotor de aprendizagens diversificadas e significativo para todas as crianças, contribuindo para a equidade no acesso às oportunidades educativas. A observação constitui, nesse sentido, uma ferramenta essencial na prática do educador. Permite recolher dados sobre o que as crianças fazem, dizem e aprendem, bem como sobre a forma como interagem com os outros e com o espaço. Este processo pode ser realizado por meio de anotações de episódios relevantes, utilização de instrumentos de observação sistemática, sejam eles construídos pelo/a educador/a ou adaptados de modelos existentes e registos em diferentes momentos e contextos (interior, exterior, refeições, etc.).

Além destas estratégias, o Ministério da Educação (2016) recomenda o uso de outros tipos de documentação que ajudem a reconstruir o percurso educativo das crianças. Estes podem incluir quadros de presenças, regras do grupo, produções

individuais e coletivas, registos audiovisuais, bem como documentos elaborados pelo educador para planear, refletir e orientar a sua intervenção. A recolha de informação sobre o contexto familiar também é considerada relevante, podendo ser realizada através de conversas informais ou instrumentos mais estruturados, como entrevistas e questionários (Ministério da Educação, 2016). A documentação pedagógica, enquanto processo de organização, análise e interpretação dos diversos registos, torna-se fundamental para a avaliação e o planeamento das práticas educativas. Em consonância, Ferreira (2004) sublinha que o/a educador/a assume simultaneamente os papéis de observador e participante no brincar no espaço exterior, intervindo de forma sensível e integrada, recolhendo informações essenciais para compreender cada criança nos seus múltiplos domínios de desenvolvimento, sem impor correções, mas como parceiro ativo na dinâmica lúdica.

Brincar em espaços exteriores pode assumir diferentes formas, sendo tanto livre como orientada, desde que responda às necessidades individuais de cada criança e contribua efetivamente para o seu desenvolvimento. Cabe ao/a educador/a diversificar as suas estratégias, escolher propostas que extravasem os limites da sala de atividades e que estimulem a criatividade, a imaginação e o uso dos sentidos, proporcionando experiências lúdicas diversificadas e envolventes (Coelho et al., 2015).

Mesmo quando não intervém diretamente na condução das atividades, o/a educador/a deve manter uma postura de presença atenta e encorajadora, transmitir confiança e segurança às crianças. Pode fazê-lo através de questões colocadas durante o decorrer das brincadeiras, incentivando a expressão de ideias, reforçando positivamente as ações das crianças e motivando-as a persistirem nas suas explorações (Gaspar, 2010).

Assumindo um papel de facilitador, o/a educador/a contribui para que as crianças se envolvam ativamente com o meio exterior desde os primeiros anos de vida. Esta relação precoce com a natureza e com os elementos do mundo envolvente promove o desenvolvimento de competências, atitudes e valores que, no futuro, se refletem numa geração mais consciente, responsável e ligada ao ambiente que a rodeia (Coelho et al., 2015).

Antes de proceder à organização do espaço educativo, é essencial que o/a educador/a conheça bem o grupo de crianças com quem trabalha, bem como as particularidades de cada criança. Este conhecimento permite que a sua atuação seja orientada por uma intenção clara e fundamentada, tornando a sua prática mais eficaz e ajustada às reais necessidades do grupo (Coelho et al., 2015). Conforme sublinha o Ministério da Educação (2016), a intervenção pedagógica deve estar alicerçada numa intencionalidade refletida, que implica a análise das crenças e dos valores que

sustentam a prática do educador. Esta reflexão deve abranger aspetos como a conceção do papel profissional, a imagem que se tem da criança, o reconhecimento das suas competências e a forma como estas são valorizadas no processo de aprendizagem. Uma intervenção com intencionalidade permite ao/a educador/a dar sentido às suas ações, compreender os objetivos do que faz e definir com clareza os resultados que pretende atingir.

Neste sentido, é fundamental que o/a educador/a mantenha uma postura reflexiva e crítica sobre a sua prática, interrogando-se sobre o seu papel, as razões que orientam as suas decisões pedagógicas e os propósitos que procura alcançar. Questões como “Qual é o sentido da minha função enquanto educador?”, “Porque adoto determinadas estratégias?” ou “Que metas educativas pretendo atingir?” devem fazer parte do processo contínuo de desenvolvimento profissional (Ministério da Educação, OCEPE, 2016).

As estratégias pedagógicas na Educação Física devem ser concebidas de forma integrada, promovendo a articulação curricular com as restantes áreas e domínios do desenvolvimento. É essencial que estas intervenções valorizem a interligação entre a expressão motora e outras formas de expressão, como a linguagem oral, o jogo simbólico, a dramatização ou as artes plásticas (Neto, 2020). Assim, contar histórias, incentivar a dramatização, promover a comunicação em grupo, desenvolver jogos motores inspirados em jogos de tabuleiro, explorar materiais diversos ou transpor experiências quotidianas para o contexto da Educação Física são práticas que enriquecem significativamente o processo educativo (Neto, 2020).

Estas decisões pedagógicas ampliam o impacto da intervenção ao tornar a aprendizagem mais significativa e contextualizada. Dentro deste enquadramento, podem ser destacadas três estratégias fundamentais, que refletem diferentes níveis de envolvimento entre a autonomia da criança e a mediação ativa do educador, permitindo uma intervenção diversificada e ajustada às necessidades e interesses dos grupos (Figura 2).



Figura 2 - Modelo de situação pedagógica (adaptado de Neto, 2020)

Deste modo, o movimento livre em contexto exterior reforça a confiança da criança no seu corpo, estimula a criatividade, potencia as interações sociais e promove uma aprendizagem integrada e significativa. A intencionalidade pedagógica na organização do espaço exterior traduz-se num ambiente mais rico, onde a criança explora, recria e amplia as suas experiências educativas (Neto, 2020).

Capítulo 4 – Metodologia de Investigação

Este capítulo tem como finalidade apresentar a metodologia utilizada na investigação desenvolvida. Optou-se por uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, uma vez que se pretende compreender fenómenos em profundidade e a partir das perspetivas dos participantes (Bogdan & Biklen, 1994; Amado, 2017).

Os objetivos do estudo consistem em:

- _ Analisar as perspetivas das educadoras sobre o trabalho das emoções na Educação Pré-Escolar;
- _ Compreender de que forma é vivenciada a importância do corpo e do movimento para a aprendizagem das crianças;
- _ Analisar a relevância que as educadoras atribuem ao corpo e ao movimento no processo de aprendizagem.

Com base nestes objetivos, foram selecionados métodos e técnicas de recolha de dados ajustados ao contexto, privilegiando-se a recolha de informação em contexto natural e a interpretação dos significados atribuídos pelos participantes (Flick, 2005).

Ao longo de todo o processo investigativo, foram assegurados os princípios éticos que regem a investigação em educação, nomeadamente o respeito pelos participantes, a confidencialidade e o consentimento informado (Amado, 2017).

Esta metodologia possibilitou uma análise rigorosa e fundamentada da realidade, permitindo refletir criticamente sobre a importância do corpo e do movimento para a aprendizagem das crianças, na perspetiva de educadores/as de infância.

4.1. Orientação do Estudo

Segundo Creswell e Creswell (2023), uma boa questão de investigação deve ser clara, específica, focada em variáveis passíveis de análise e em conformidade com o objetivo do estudo, possibilitando obter resultados relevantes e consistentes. Deve ainda ser viável, ética e suscetível de ser respondida com base em evidência empírica. Com base nestes princípios, emergiu a questão de investigação:

- *“Qual a importância do corpo e do movimento para a aprendizagem das crianças?”*

Esta questão visa explorar de que forma o desenvolvimento motor, através da educação física e da estimulação adequada ao longo das fases do crescimento, influencia o bem-estar físico e o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. Com base na literatura, assume-se que o corpo é o primeiro meio de

expressão, exploração e construção de conhecimento, sendo o movimento uma linguagem fundamental na infância (Gallahue et al. 2012). Compreender esta relação é essencial para fundamentar práticas pedagógicas que promovam aprendizagens significativas, integradas e orientadas para o desenvolvimento global da criança na EPE.

4.2. Participantes no estudo

As participantes foram três educadoras de infância e sete pais de crianças do EPE, de um Agrupamento de Escolas.

A tabela seguinte apresenta a caracterização sociodemográfica e profissional das entrevistadas. Os dados incluem as habilitações académicas, ano de conclusão da formação inicial, tempo de serviço, tempo de exercício no atual estabelecimento. A análise da caracterização sociodemográfica e profissional das três educadoras entrevistadas (E1, E2 e E3) permite compreender melhor os contextos formativos e profissionais em que desenvolvem a sua prática educativa.

No que respeita às habilitações académicas, verifica-se que as educadoras E1 e E2 possuem o grau de Mestrado em Educação de Infância, o que denota uma formação mais aprofundada e especializada nesta área específica. Por sua vez, a educadora E3 apresenta apenas a Licenciatura, o que poderá refletir uma formação inicial adequada, ainda que possivelmente menos atualizada ou menos especializada comparativamente às colegas com mestrado.

Relativamente ao ano de conclusão da formação inicial, tanto E1 como E2 finalizaram os seus estudos em 1990, tendo assim um percurso profissional com mais de três décadas de experiência. Já a educadora E3 concluiu a sua formação em 2010, o que a posiciona como a profissional mais recente do grupo. Apesar de não ter indicado o tempo de serviço, é plausível assumir que poderá ter aproximadamente 15 anos de experiência, considerando uma trajetória contínua desde a conclusão da formação.

Quanto ao tempo de serviço no estabelecimento atual, E1 e E2 destacam-se pela estabilidade, tendo ambas 12 anos de permanência na mesma instituição, o que pode indicar um envolvimento profundo com a comunidade educativa local. E3, embora com menos tempo de casa (7 anos), demonstra já uma integração significativa no contexto escolar.

Tabela 1.

Caracterização sociodemográfica e profissional das educadoras de infância

Entrevistada	Habilitações Académicas	Ano de Conclusão da Formação	Tempo de Serviço (anos)	Tempo no Estabelecimento
E1	Mestrado em Educação de Infância	1990	36	12 anos
E2	Mestrado em Educação de Infância	1990	33	12 anos
E3	Licenciatura	2010	Não especificado	7 anos

4.3. Métodos e instrumentos de recolha de dados

Como a investigação qualitativa se centra na exploração das perspetivas dos participantes em relação a questões, problemas ou atividades de investigação específicos, as entrevistas semiestruturadas são instrumentos utilizados para a recolha de dados no âmbito da investigação qualitativa, como foi o caso do presente estudo, tendo sido elaborados dois guiões um para as educadoras de infância e outro para pais/encarregados de educação. Importa referir que os guiões foram construídos com base na literatura e para fins do presente estudo. Os guiões de entrevista foram previamente sujeitos a um pré-teste (estudo piloto), visando avaliar a clareza, a pertinência e a adequação das questões ao público-alvo.

A entrevista semiestruturada é uma técnica de recolha de dados muito utilizada na investigação qualitativa em ciências sociais. Em termos muito gerais, é radicalmente diferente de um inquérito por questionário, que tem por objetivo produzir dados normalizados sobre uma vasta população, a fim de procurar regularidades na variação de opiniões ou atitudes entre grupos de pessoas através de um tratamento estatístico (Ruslin, 2020). A prática da entrevista, qualquer que seja a sua forma específica, é utilizada para produzir dados que permitem compreender melhor a singularidade da experiência que as pessoas singulares ou grupos têm das suas relações com os outros, com as instituições, ou mais amplamente, dos fenómenos sociais em estudo (Ruslin, 2020).

O método de entrevista semiestruturada combina algumas perguntas estruturadas com alguma exploração não estruturada. É útil quando se sabe alguma coisa sobre um tópico/tema, mas pretende-se dar aos entrevistados a oportunidade de levantarem novas questões. As entrevistas semiestruturadas são úteis quando se está a trabalhar com uma questão complexa, como é o caso da presente investigação, porque se pode utilizar perguntas espontâneas para explorar, aprofundar a compreensão e clarificar as respostas às perguntas (Pin, 2023).

No que respeita aos procedimentos éticos, foi assegurada a confidencialidade das informações partilhadas pelos participantes, tendo estes sido previamente esclarecidos

quanto aos objetivos e à natureza da investigação. Para o efeito, foi elaborado um Termo de Consentimento Informado, devidamente assinado pelas educadoras de infância e pelos pais/encarregados de educação, no qual se explicitava, entre outros aspetos, o direito de desistência a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

Foi igualmente garantido o anonimato dos participantes, recorrendo-se à utilização de códigos alfanuméricos (por exemplo, E1, E2, P1, P2), em substituição dos nomes próprios, de forma a salvaguardar a sua identidade.

Relativamente ao tratamento dos dados, estes foram armazenados em suporte digital protegido por palavra-passe, sendo o acesso restrito à investigadora, exclusivamente para fins académicos.

As entrevistas realizadas às educadoras de infância e aos pais/encarregados de educação foram conduzidas com o objetivo de compreender as representações e perceções relativamente à importância do corpo e do movimento na aprendizagem infantil.

Aos participantes foi garantida a confidencialidade das informações partilhadas, bem como esclarecidos os objetivos da investigação. As entrevistas foram semiestruturadas, permitindo uma exploração profunda, mas orientada, dos temas. No caso das educadoras, a focalização incidiu sobre as práticas corporais desenvolvidas, a valorização do corpo e do movimento no processo de aprendizagem, os benefícios ao nível cognitivo, emocional e social, e ainda as estratégias de inclusão e acessibilidade. Estas profissionais descreveram as atividades motoras como essenciais para o desenvolvimento global das crianças, realçando a sua transversalidade no currículo, o impacto positivo na autoestima e na regulação emocional, e a relevância do espaço exterior e das dinâmicas de grupo. Por outro lado, os pais/encarregados de educação foram convidados a partilhar a sua perspetiva sobre o impacto da educação física e do brincar livre. A nominalização das suas opiniões revelou uma valorização clara da prática corporal como promotora de autonomia, empatia, coordenação motora e autorregulação emocional. A perceção geral destacou ainda a importância do recreio enquanto espaço educativo e a necessidade de equilíbrio entre atividades dirigidas e momentos de exploração livre. Estas entrevistas constituíram-se, assim, como instrumentos fundamentais para compreender, sob diferentes olhares, o papel do corpo e do movimento na construção de aprendizagens significativas e no desenvolvimento integral das crianças em idade pré-escolar.

4.4. Metodologia de Análise e Tratamento de Dados

Para o tratamento dos dados recolhidos, recorreu-se à técnica de análise de conteúdo, uma abordagem qualitativa que facilita a interpretação aprofundada da informação obtida. Conforme assinalado por Bardin (2016, p. 49), esta metodologia procura “compreender os sujeitos e os contextos envolvidos, destacando os elementos observáveis como ponto de partida para a revelação de significados subjacentes”. A autora enfatiza que esta técnica permite ir além do que é dito de forma explícita, proporcionando uma exploração mais profunda das realidades implícitas presentes nos discursos e atitudes dos participantes.

O processo analítico desenvolveu-se em três fases fundamentais:

_ Fase de organização preliminar (pré-análise): iniciou-se com uma leitura inicial e global dos materiais recolhidos (entrevistas, observações, registos e questionários), seguida da seleção criteriosa dos conteúdos a incluir, com base em indicadores considerados pertinentes para os objetivos da investigação;

_ Fase de exploração dos dados (categorização e codificação): nesta etapa, os dados foram analisados de forma pormenorizada, transformando-se em unidades significativas, posteriormente agrupadas em categorias temáticas. Este procedimento possibilitou detetar padrões, semelhanças e contrastes entre os discursos e as práticas analisadas;

_ Fase de interpretação e síntese dos resultados: os dados foram interpretados de modo crítico, sendo articulados com os pressupostos da investigação e possibilitando a emergência de novos sentidos, coerentes com uma abordagem qualitativa e reflexiva.

Com vista a reforçar a transparência do processo, apresenta-se um exemplo ilustrativo da codificação efetuada:

Excerto da entrevista: *“As crianças aprendem melhor quando estão em movimento, porque ficam mais motivadas e participativas.”*

Este excerto foi inicialmente identificado como uma unidade de registo, sendo posteriormente codificado na subcategoria *“impacto do movimento na motivação”*, integrada na categoria mais abrangente *“contributos do movimento para a aprendizagem”*.

Este procedimento foi aplicado de forma sistemática a todo o *corpus* de análise, permitindo a organização e interpretação dos dados de forma estruturada e coerente.

De seguida, apresentam-se em tabelas os resultados obtidos e a sua análise e discussão à luz do enquadramento teórico.

Capítulo 5 – Apresentação e Discussão dos Resultados

A Tabela 2 apresenta informações relativas ao número de crianças por grupo e aos principais interesses identificados pelas educadoras entrevistadas. Verifica-se que as educadoras E1 e E2 têm sob a sua responsabilidade grupos compostos por 25 crianças, enquanto a educadora E3 acompanha um grupo ligeiramente mais reduzido, composto por 20 crianças.

No que diz respeito aos interesses manifestados pelas crianças, a educadora E1 refere o conhecimento do mundo, o brincar e a exploração como os principais focos de interesse, o que sugere uma orientação lúdica e experiencial na sua prática pedagógica. Já a educadora E2 destaca igualmente o conhecimento do mundo, mas adiciona a aprendizagem de novos conteúdos e o gosto pela matemática, revelando um grupo com um perfil mais voltado para desafios cognitivos. Por sua vez, a educadora E3 salienta interesses relacionados com o universo das histórias, o desenho livre e o futebol. Estes dados apontam para um grupo com apetência pela expressão criativa, narrativa e atividades de carácter físico.

A análise destes elementos permite concluir que há uma diversidade de interesses entre os grupos de crianças, o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas diferenciadas e ajustadas às características e motivações dos grupos em contexto de EPE.

Tabela 2. N.º de crianças no grupo e principais interesses das mesmas

Entrevistadas	Nº Crianças no grupo	Principais interesses do grupo
E1	25	Conhecimento do mundo, brincar, explorar
E2	25	Conhecimento do mundo, aprender coisas novas, matemática
E3	20	Histórias, desenho livre, futebol

Análise das entrevistas das educadoras de infância

Dimensão: Práticas Corporais

Esta dimensão refere-se às concepções das educadoras de infância sobre a relevância do corpo e do movimento no processo de ensino e aprendizagem na EPE. A análise evidencia quatro categorias principais: a importância do corpo e do movimento é percecionada como elemento central do desenvolvimento infantil, destacando-se o corpo como meio primordial de conhecimento e expressão; as práticas motoras valorizadas incluem atividades ao ar livre, a dança e o movimento livre, refletindo a promoção do desenvolvimento motor, da criatividade e da autonomia; a planificação e

as estratégias pedagógicas referenciadas pelas participantes revelam uma preocupação com a individualização e adequação das atividades às necessidades específicas das crianças; as educadoras reconhecem limitações logísticas, designadamente a escassez de espaço e a divisão dos grupos, como obstáculos à realização de práticas corporais mais frequentes e eficazes (Tabela 3).

Tabela 3.
Categorias e subcategorias das Práticas Corporais

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo (Ur)
Importância do corpo e do movimento Práticas motoras	Valorização do corpo	“O corpo está na base de tudo”
	Atividades ao ar livre Expressão corporal/dança	“Atividades ao ar livre, como correr, saltar” “Dançar”
Planificação e estratégias	Adaptação às necessidades	“Adaptar as atividades às necessidades das crianças”
Frequência e desafios	Limitações logísticas	“Falta de espaço e necessidade de dividir o grupo”

Dimensão: Benefícios cognitivos, emocionais e sociais

Nesta dimensão emergiram os efeitos das práticas corporais no desenvolvimento integral da criança. As educadoras identificaram impactos significativos em três níveis: ao nível cognitivo, onde se destacam os contributos para o desenvolvimento da atenção, memória e resolução de problemas, onde o corpo é entendido como instrumento de aprendizagem ativa; ao nível das capacidades emocionais, tendo as mesmas relatado ganhos de autoestima, autoconfiança e autorregulação, fundamentais para o equilíbrio emocional das crianças; a nível social, realçando a promoção de competências relacionais, como a cooperação, o respeito pelo outro e a capacidade de interagir positivamente em grupo (Tabela 4).

Tabela 4.

Categorias, subcategorias e unidades de registo dos benefícios cognitivos, emocionais e sociais

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo (Ur)
Desenvolvimento cognitivo	Atenção, memória e resolução de problemas	“O corpo é o melhor instrumento para explorar a matemática e a linguagem”
Desenvolvimento emocional	Autoestima, autoconfiança e autorregulação	“Aprendem a autorregular-se e a lidar com frustrações”
Socialização	Interação e respeito pelo outro	“Brincar em pares e grupos promove competências sociais”

:

Dimensão: Inclusão e acessibilidade

Esta última dimensão refere-se às práticas inclusivas e acessíveis adotadas pelas educadoras para garantir o envolvimento de todas as crianças em atividades corporais. A análise agrupa-se em três categorias: a inclusão nas atividades com a respetiva adaptação de estratégias para que todas as crianças, independentemente das suas necessidades, possam participar nas experiências motoras; a organização do espaço que requer a adequação dos recursos e materiais, que nem sempre se revelam suficientes ou adequados para o tipo de atividade pretendida; as atividades no recreio que foram percebidas como momentos de jogo livre e de tomada de decisão por parte das crianças, as quais promovem a sua autonomia e a sua criatividade (Tabela 5).

Tabela 5.

Categorias e subcategorias da Inclusão e acessibilidade

Categorias	Subcategorias	Ur
Inclusão nas Atividades	Adaptação à diversidade	“Todas as atividades são inclusivas”.
Organização do Espaço	Espaços e materiais disponíveis	“Os espaços nem sempre estão bem equipados”.
Atividades no Recreio	Jogo livre e atividades espontâneas	“As crianças tomam a decisão do que querem fazer”.

Análise das entrevistas dos pais/encarregados de educação

A análise das entrevistas realizadas aos pais/encarregados de educação revela uma valorização clara da importância do corpo e do movimento no desenvolvimento integral das crianças. Através das suas respostas, emergiram diversas categorias que ilustram as múltiplas dimensões em que estas práticas influenciam o crescimento infantil. Os participantes destacam a Educação Física como essencial para o desenvolvimento da coordenação motora, da autonomia e da confiança. O brincar livre foi associado à expressão emocional, criatividade e resolução de conflitos, apontando para o seu papel no desenvolvimento emocional e motor.

O recreio foi percebido como um espaço privilegiado para a prática espontânea de atividades corporais, favorecendo a interação social e o movimento livre. Também reconheceram os benefícios emocionais, nomeadamente uma maior autorregulação e bem estar após a atividade física. Em termos de competências, os participantes referiram que estas experiências promovem o respeito, a empatia, o autocontrolo e a cooperação, apontando para um impacto positivo na socialização e comportamento das crianças. Apesar disso, alguns relatos indicam uma certa insatisfação com a

frequência e a qualidade das atividades físicas promovidas pela escola, bem como a necessidade de mais espaço e tempo dedicado a estas práticas.

Assim, a perspectiva parental reforça a necessidade de integrar mais sistematicamente as atividades corporais no contexto educativo, reconhecendo o seu papel estruturante no desenvolvimento global da criança.

Tabela 6. *Perspetivas dos pais/encarregados de educação sobre a importância do corpo e do movimento na aprendizagem infantil*

Categorias	Subcategorias	Ur
Importância da Educação Física	Coordenação, autonomia e confiança	“Ajuda na coordenação motora e na autonomia”.
Brincar Livre e Espontâneo	Expressão emocional e criatividade	e “Brincar livremente desenvolve a criatividade e o pensamento crítico”.
Recreio como Espaço Corporal	Movimento livre e interação social	“O recreio é a parte mais espontânea, onde interagem livremente”.
Impacto Emocional das Atividades	Autorregulação e bem-estar	“Mais calmo, mais auto regulado emocionalmente”.
Competências Desenvolvidas	Empatia, cooperação e autocontrolo	e “Aprendem a respeitar, esperar pela sua vez e lidar com frustrações”.
Qualidade da Intervenção Escolar	Satisfação com a prática escolar	“As atividades são bem pensadas, adaptadas à idade das crianças”.
Condições e Infraestruturas	Necessidade de mais espaço e tempo	“Poderia haver mais investimento nessa área, precisam de mais tempo e condições”.

5.1. Discussão dos resultados

A análise comparativa entre os testemunhos das educadoras de infância e dos pais/encarregados de educação revela uma visão complementar sobre a importância das práticas corporais no contexto da EPE. As educadoras de infância demonstraram uma compreensão profunda da relevância do corpo e do movimento, não apenas como dimensão física, mas também como eixo estruturante da aprendizagem e do desenvolvimento global. As suas respostas enfatizam a planificação intencional de práticas motoras, a adaptação às necessidades individuais e a consciência das limitações logísticas, como falta de espaço e/ou tempo, que condicionam a implementação regular destas atividades. Os pais/encarregados de educação reconheceram igualmente a importância destas práticas, destacando-as como promotoras da autonomia, confiança, criatividade e bem-estar emocional.

O brincar livre, o recreio e a espontaneidade surgem como aspetos muito valorizados, associados à socialização e à regulação emocional das crianças. Os pais deram ênfase ao impacto prático das atividades físicas no comportamento das

crianças e na sua vida cotidiana, o que reflete as suas expectativas no que se refere à qualidade e à frequência destas práticas na EPE.

No geral, todos os entrevistados reconheceram os benefícios cognitivos, emocionais e sociais das atividades corporais. Enquanto as educadoras evidenciaram um discurso mais técnico e mais reflexivo sobre as metodologias e as estratégias utilizadas, os pais/encarregados de educação expressaram as suas percepções de forma mais empírica e baseada na observação do comportamento dos filhos.

Relativamente à inclusão, as educadoras relatam estratégias conscientes para assegurar a participação de todas as crianças nas atividades motoras. Os pais, por outro lado, salientam a necessidade de mais investimento em infraestruturas e em tempo dedicado a estas práticas, apontando eventuais fragilidades na sua concretização.

A análise comparativa dos resultados obtidos, resultantes dos testemunhos das educadoras de infância e dos pais/encarregados de educação, revela uma clara convergência quanto à importância do corpo e do movimento no desenvolvimento global da criança. Esta visão encontra suporte na literatura, particularmente em Neto (2011, 2020), Quitério et al. (2024) e nas orientações do Ministério da Educação (OCEPE, 2016), que defendem o corpo como elemento central no processo de aprendizagem e de construção do conhecimento.

As educadoras de infância destacaram a necessidade de planificação intencional das práticas motoras e a importância de adaptar essas atividades às necessidades individuais das crianças, reconhecendo, ao mesmo tempo, limitações logísticas como a falta de espaço e tempo. Estas preocupações corroboram Rau (2012) e Sando (2019), que denunciam a escassez de estímulos motores na EPE e os seus impactos negativos.

Por sua vez, os pais enfatizaram os benefícios práticos das atividades físicas, nomeadamente no bem-estar emocional, na confiança e na autonomia das crianças. Estas percepções estão em conformidade com os estudos de Shelley (2021) e Zarotis (2020), que demonstram a forte ligação entre o movimento, a autoestima e o desenvolvimento emocional das crianças nesta fase da sua vida.

Ambos os grupos reconhecem o papel fundamental do brincar ativo na aprendizagem infantil, conceito defendido por Neto (2011), Gallahue et al. (2012) e pelas OCEPE (2016). O jogo livre e a exploração motora são vistos como pilares para o crescimento harmonioso, a construção da imagem corporal e o desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais e sociais.

A literatura também sustenta a importância de uma abordagem pedagógica integrada, onde o/a educador/a de infância assume um papel de facilitador, o que

requer uma planificação com intencionalidade e valorização do movimento em todos os contextos educativos. A recolha sistemática de dados através da observação e da documentação pedagógica possibilita adequar as práticas às necessidades específicas das crianças (Coelho et al., 2015; Quitério et al., 2024; Ministério da Educação, 2016).

Por fim, enquanto as educadoras de infância entrevistadas enfatizam os aspetos metodológicos e técnicos da prática pedagógica, os pais/encarregados de educação manifestam preocupações relacionadas com os recursos disponíveis e o impacto direto das atividades físicas no quotidiano das crianças. Esta diferença de perspetivas, ainda que natural, reforça a necessidade de diálogo contínuo entre escola e família, como meio para garantir a construção de um ambiente educativo rico, inclusivo e promotor do desenvolvimento integral das crianças.

Conclusões

O estudo realizado permitiu aprofundar o conhecimento sobre a valorização do corpo e do movimento na aprendizagem das crianças, a partir da análise das percepções de educadoras de infância e de pais/encarregados de educação. Os resultados sugerem uma valorização significativa do corpo e do movimento enquanto elementos relevantes para o desenvolvimento integral da criança na Educação Pré-Escolar.

As educadoras de infância evidenciaram uma consciência pedagógica consistente relativamente à importância das práticas motoras na promoção da aprendizagem, da autonomia e do bem-estar infantil, destacando a necessidade de uma planificação intencional e ajustada às necessidades individuais de cada criança, bem como a superação de limitações logísticas, como a escassez de tempo e de espaço. Por sua vez, os pais/encarregados de educação reconheceram os efeitos positivos da atividade física no quotidiano das crianças, sublinhando os seus contributos para o desenvolvimento da confiança, da criatividade e da estabilidade emocional. Apesar de uma perspetiva mais empírica, esta mostrou-se globalmente coerente com as práticas referidas pelas educadoras, evidenciando também a necessidade de reforçar os recursos e a frequência destas atividades no contexto do jardim de infância.

Importa, contudo, explicitar que a amostra considerada, composta por um número reduzido de participantes, constitui uma limitação do estudo, não permitindo a generalização dos resultados. Ainda assim, tratando-se de uma investigação de natureza qualitativa e exploratória, o seu propósito reside na profundidade da análise e na compreensão das percepções dos participantes.

A convergência entre as perspetivas analisadas aponta para um reconhecimento alargado da importância do corpo e do movimento na aprendizagem das crianças. Todavia, persistem desafios que exigem uma resposta articulada, nomeadamente ao nível da formação contínua dos/as educadores/as de infância, da adequação dos espaços educativos e da promoção de uma cultura pedagógica que valorize o corpo como meio de expressão, comunicação e aprendizagem.

Neste sentido, torna-se fundamental consolidar práticas educativas que promovam o movimento de forma sistemática, assegurando o direito da criança a aprender com e através do corpo. A valorização do brincar, da expressão corporal e da exploração motora deve, assim, assumir um lugar central na intervenção pedagógica, criando condições para que todas as crianças se desenvolvam de forma plena, segura e feliz.

Paralelamente, ao realizar uma retrospectiva sobre o percurso desenvolvido, reconheço que o meu processo formativo evoluiu significativamente, deixando de

assumir um caráter inicial e adquirindo progressivamente maior consistência e intencionalidade. Apesar dos progressos alcançados, identifico ainda a necessidade de continuar a aprender, a explorar novas realidades e a enfrentar desafios que contribuam para o meu desenvolvimento profissional.

As experiências vivenciadas ao longo da prática de ensino supervisionada revelaram-se fundamentais, permitindo a articulação entre os conhecimentos teóricos e a sua aplicação em contexto real. Este percurso possibilitou o desenvolvimento de competências pedagógicas, a reflexão crítica sobre a prática e o contacto com profissionais experientes, cujos contributos se revelaram essenciais.

O estágio proporcionou ainda a oportunidade de enfrentar desafios concretos, como a gestão do ambiente educativo, o planeamento de atividades e a adaptação das propostas às necessidades das crianças, contribuindo para o desenvolvimento de um olhar crítico sobre a minha ação pedagógica.

Por fim, importa salientar que as crianças com as quais tive o privilégio de trabalhar desempenharam um papel central neste processo, contribuindo de forma decisiva para a construção da minha identidade profissional enquanto educadora de infância.

Portanto, tudo foi fundamental para a construção de uma prática mais consciente, reflexiva e eficiente, garantindo aprendizagens de qualidade para as crianças. Termino, citando Fernando Pessoa:

Valeu a pena? Tudo vale a pena Se a alma não é pequena. Quem quer passar
além do Bojador Tem que passar além da dor. Deus ao mar o perigo e o abismo
deu, Mas nele é que espelhou o céu.

Referências bibliográficas

- Adeoye, M. A., Prastikawati, E. F., & Abimbowo, Y. O. (2024). Empowering learning: Pedagogical strategies for advancing 21st century skills and quality education. *Journal of Nonformal Education*, 10(2), 10–21. <https://doi.org/10.15294/jone.v10i1.1451>
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3.ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Armstrong, A. (2019). Bias starts as early as preschool, but can be unlearned. *Edutopia*. <https://www.edutopia.org/article/bias-starts-early-preschool-can-be-unlearned>
- Barroso, M. A. A. (2021). *Trabalho colaborativo e desenvolvimento da criatividade – Potencialidades da colaboração no desenvolvimento de capacidades criativas nas crianças* [Relatório de estágio de mestrado, Universidade do Minho]. RepositoriUM. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/78625/1/Maria%20Albina%20Araujo%20Barroso.pdf>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Brown, W. H., Pfeiffer, K. A., McIver, K. L., Dowda, M., Almeida, M. J. C. A., & Pate, R. R. (2009). Assessing preschool children's physical activity: The Observational System for Recording Physical Activity in Children-Preschool Version (OSRACP). *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80(1), 27–36. <https://doi.org/10.1080/02701367.2009.10599530>
- Catuzzo, D. R., Campos, R. M. L., Gabbard, C., da Silva, M. C., Melo, B. M., & Gorla, J. I. (2016). Motor competence and health-related physical fitness in youth: A systematic review. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 19(2), 123–129. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2014.12.004>
- Dambi, J. F. (2014). *Estilos de liderança, motivação e sistemas de recompensas para a melhoria da performance das PME's* [Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional. <http://hdl.handle.net/10284/6976>
- Dewey, J. (1986). Experience and education. *The Educational Forum*, 50(3), 241–252. <https://doi.org/10.1080/00131728609335764>
- Dias, I., & Sousa, S. (2010). *Trabalho de projeto em educação de infância: Da teoria à prática*. Porto Editora.

- Dwyer, G. M., Baur, L. A., & Hardy, L. L. (2009). The impact of child care policies and practices on children's physical activity and dietary intake. *Child: Care, Health and Development*, 35(6), 773–783. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2009.00994.x>
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Monitor.
- Fonseca, V. (2015). *Psicomotricidade e desenvolvimento da criança*. Porto Editora.
- Freire, P. (1989). *Pedagogia do oprimido* (17.^a ed.). Paz e Terra.
- Gallahue, D. L., Ozmun, J. C., & Goodway, J. D. (2012). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults* (7th ed.). McGraw-Hill.
- Garzón Artacho, E., Martínez, T. S., Ortega Martín, J. L., Marín Marín, J. A., & Gómez García, G. (2020). Teacher training in lifelong learning: The importance of digital competence in the encouragement of teaching innovation. *Sustainability*, 12(7), 2852. <https://doi.org/10.3390/su12072852>
- Georgiou, D., Mok, S. Y., Fischer, F., Vermunt, J. D., & Seidel, T. (2020). Evidence-based practice in teacher education: The mediating role of self-efficacy beliefs and practical knowledge. *Frontiers in Education*, 5, 559192. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.559192>
- González-Pérez, L. I., & Ramírez-Montoya, M. S. (2022). Components of Education 4.0 in 21st-century skills frameworks: A systematic review. *Sustainability*, 14(3), 1493. <https://doi.org/10.3390/su14031493>
- Haga, M. (2008). Physical fitness in children with high motor competence is different from that in children with low motor competence. *Physical Therapy*, 88(7), 712–721. <https://doi.org/10.2522/ptj.20070394>
- Haga, M. (2021). Body and movement in early childhood: Spaces for movement-based play. *Journal of Physical Education and Sport*, 21(Suppl. 1), 526–529. <https://doi.org/10.7752/jpes.2021.s1057>
- Haga, M., Haapala, E. A., & Sigmundsson, H. (2019). The relationship between physical fitness and motor competence in children. *Child: Care, Health and Development*, 45(6), 826–833. <https://doi.org/10.1111/cch.12700>
- Hernández, F. (1998). *Transgressão e mudança na educação: Os projetos de trabalho*. Porto Editora.
- Hughes, C. (2007). The role of pretend play in children's cognitive development. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), 384–395. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.04.004>

- Khalfaoui, A., et al. (2021). A systematic review of the literature on aspects affecting positive classroom climate in multicultural early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 49(1), 71–81. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01054-4>
- Leite, C. (2023). Orientações para uma educação transformadora e suas implicações. In *Elo* (pp. 49–56). Centro de Formação Francisco de Holanda.
- Liu, K. (2015). Critical reflection as a framework for transformative learning in teacher education. *Educational Review*, 67(2), 135–157.
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt>
- Monteiro, C. S. N. (2015). *A importância da psicomotricidade na educação pré-escolar* [Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/11067>
- Monteiro, R. F. G. (2011). *As parcerias entre a escola e as entidades da comunidade* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Leiria]. <http://hdl.handle.net/10400.8/884>
- Neto, C. (2011). *O jogo e o desenvolvimento da criança*. Edições Universitárias Lusófonas.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Publicações Dom Quixote.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). *A profissionalidade do educador de infância*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2009). *A qualidade em educação de infância*. Porto Editora.
- Østergaard, E. (2019). Music and sustainability education – A contradiction? *Acta Didactica Norden*, 13(2). <https://doi.org/10.5617/adno.6452>
- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play. *Child Development*, 69(3), 577–598.
- Piaget, J. (1972). *A psicologia da criança* (3.ª ed.). Publicações Dom Quixote.
- Quitério, A., Ferro, N., & Alexandre, R. (2024). *A educação física na educação pré-escolar*. Direção-Geral da Educação.
- Rios, A., & Moreira, L. (2015). *Corpo e movimento na escola*. Edições Loyola.
- Rios, F. T. A., & Moreira, W. W. (2015). A importância do corpo no processo de ensino e aprendizagem. *Evidência*, 11(11), 49–57.

- Sando, O. J. (2019). The outdoor environment and children's health: A multilevel approach. *International Journal of Play*, 8(1), 39–52.
- Santos, C. C. (2020). *Atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus].
- Schäfer, D. B. M., Haun, M., & Tomasello, M. (2023). Children's consideration of collaboration and merit when making sharing decisions in private. *Journal of Experimental Child Psychology*, 228, 105609. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2022.105609>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books.
- Shelley, T. (2021). Importance of movement for young children. *European Journal of Education Studies*, 271–275.
- Sigmundsson, H., & Haga, M. (2016). Motor competence is associated with physical fitness in preschool children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(3), 409–420.
- Silva, J. da C. (2022). *Educação para o desenvolvimento sustentável* [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa.
- Vygotsky, L. S. (1978). *A formação social da mente*. Martins Fontes.
- Wallon, H. (1942). *Do ato ao pensamento*. Moraes Editores.
- Zarotis, G. F. (2020). The importance of movement for the overall development of the child at pre-school age. *Journal of Advances in Sports and Physical Education*, 3(2), 36–44.