Universidade do Minho
Instituto de Educação

Andreia Patrícia Fernandes Silva

DA NATUREZA ÀS EMOÇÕES: DESENVOLVIMENTO MOTOR EM CRECHE E EXPRESSÃO E REGULAÇÃO EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

julho de 2026

DA NATUREZA ÀS EMOÇÕES: DESENVOLVIMENTO MOTOR EM CRECHE E EXPRESSÃO E REGULAÇÃO EMOCIONALNA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
Andreia Patrícia Fernandes Silva
UMinho | 2026

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Andreia Patrícia Fernandes Silva

DA NATUREZA ÀS EMOÇÕES: DESENVOLVIMENTO MOTOR EM CRECHE E EXPRESSÃO E REGULAÇÃO EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Maria Cristina Cristo Parente

julho de 2026

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.
Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.
Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual
CC BY-NC-SA

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

DECLARAÇÃO DE USO DE FERRAMENTAS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA)

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri a qualquer forma de utilização indevida de ferramentas de Inteligência Artificial (IA), nem à falsificação ou omissão de informações, fontes, dados, resultados ou processos em nenhuma das etapas conducentes à sua elaboração.

Declaro ainda que qualquer utilização de ferramentas de IA foi feita de forma transparente e responsável, encontrando-se devidamente assinalada/descrita no trabalho, e que procedi à verificação crítica da exatidão do conteúdo produzido com o seu apoio, assumindo integralmente a responsabilidade pelo que submeto.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho, bem como as normas aplicáveis de integridade académica e de proteção de dados.

DA NATUREZA ÀS EMOÇÕES: DESENVOLVIMENTO MOTOR EM CRECHE E EXPRESSÃO E REGULAÇÃO EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO PRÉ -ESCOLAR

RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Universidade do Minho e descreve o percurso desenvolvido em dois contextos educativos distintos: creche e educação pré-escolar. Assente numa aproximação à metodologia de investigação-ação, o trabalho integrou processos contínuos de observação, planificação, intervenção, reflexão e avaliação, procurando fundamentar a prática pedagógica numa perspetiva crítica e reflexiva.

No contexto de creche, foi desenvolvido um projeto de intervenção centrado na promoção do desenvolvimento motor global através da exploração do espaço exterior e do contacto com a natureza, proporcionando às crianças experiências diversificadas de movimento, exploração sensorial e autonomia. No contexto de educação pré-escolar, o projeto incidiu na expressão e regulação emocional, promovendo oportunidades para que as crianças identificassem, expressassem e refletissem sobre as suas emoções, recorrendo a diferentes linguagens e estratégias de autorregulação.

A análise das intervenções permitiu reconhecer a importância da observação sistemática na identificação dos interesses e necessidades das crianças, bem como da construção de propostas pedagógicas intencionais, significativas e ajustadas ao grupo. As evidências recolhidas sugerem que os projetos favoreceram a participação ativa das crianças, a exploração, a expressão emocional e a construção de relações de cooperação, respeito e bem-estar. Paralelamente, o estágio constituiu uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional, reforçando a importância de uma prática educativa reflexiva, flexível e centrada na criança.

Palavras-chave: Creche; Desenvolvimento Motor; Expressão e Regulação Emocional; Investigação-Ação; Pré-escolar.

FROM NATURE TO EMOTIONS: MOTOR DEVELOPMENT IN NURSERY EDUCATION AND EMOTIONAL EXPRESSION AND REGULATION IN PRESCHOOL EDUCATION

ABSTRACT

This report was developed within the scope of the Supervised Teaching Practice course unit of the Master's Degree in Pre-School Education at the University of Minho. It describes the pedagogical journey undertaken in two educational settings: nursery education and pre-school education. Grounded in an action research approach, the internship involved continuous processes of observation, planning, intervention, reflection and evaluation, aiming to support educational practice through a reflective and evidence-based perspective.

In the nursery setting, an intervention project was developed focusing on the promotion of children's gross motor development through outdoor exploration and contact with nature, providing meaningful opportunities for movement, sensory exploration and autonomy. In the pre-school setting, the intervention focused on emotional expression and regulation, promoting experiences that enabled children to identify, express and reflect on their emotions through different forms of expression and emotional regulation strategies.

The analysis of the intervention highlighted the importance of systematic observation in identifying children's interests and needs, as well as the value of planning intentional and meaningful educational experiences adapted to the characteristics of the group. The evidence gathered suggests that both projects encouraged children's active participation, exploration, emotional expression and the development of relationships based on cooperation, respect and well-being. Furthermore, the internship represented an important opportunity for personal and professional growth, reinforcing the importance of reflective, flexible and child-centered educational practice.

Keywords: Action Research; Emotional Expression and Regulation; Gross Motor Development; Nursery Education; Pre-School Education.

ÍNDICE

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS ii

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE iii

DECLARAÇÃO DE USO DE FERRAMENTAS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA) iii

RESUMO iv

ABSTRACT v

ÍNDICE DE FIGURAS viii

Introdução 1

1 - Caraterização do contexto de intervenção pedagógica - Creche 3

1.1 A instituição 3

1.2 O grupo 3

1.3 O espaço educativo e a organização da rotina 4

2 - Caraterização do contexto de intervenção pedagógica – Pré-escolar 8

2.1 A Instituição 8

2.2 O grupo 8

2.3 O espaço educativo e a organização da rotina 9

3 - Enquadramento metodológico 11

3.1 Metodologia investigação- ação 11

3.2 Problemática e objetivos de intervenção pedagógica 12

3.2.1 Em contexto de creche 12

3.2.2 Em contexto de educação pré-escolar 13

3.3 Estratégias de recolha e análise de dados 14

4 - Fundamentação teórica e conceptual 17

4.1 A criança como sujeito ativo e competente 17

4.2 O brincar, o corpo e o movimento nas experiências de aprendizagem 19

4.3 Emoções e bem-estar em contexto educativo 21

4.4 A aprendizagem integrada na infância 24

5 - Intervenção pedagógica 27

5.1 Desenvolvimento das intervenções em contexto de creche 28

5.2 Avaliação da intervenção em contexto de creche 49

5.3 Desenvolvimento das intervenções em contexto de educação pré-escolar 55

5.4 Avaliação das intervenções em contexto de educação pré-escolar 82
6 - Conclusão, Limitações e Recomendações 87
7 - Referências bibliográficas 90

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Exterior 29
Figura 2 - Tapete sensorial 30
Figura 3- Explração livre 32
Figura 4- percurso 34
Figura 5- Incentivar 34
Figura 6- Cooperação 35
Figura 7- Circuito Toca a Rolar 36
Figura 8- História cantada 37
Figura 9- Movimento livre com bolas de sabão 38
Figura 10 - Nuvens de sabão 40
Figura 11- Percurso Querido Zoo 43
Figura 12- Exploração livre dos movimentos 45
Figura 13- Exploração do meio natural 47
Figura 14- Construção do mural coletivo 48
Figura 15- Deslocações espontaneas 50
Figura 16- Exploração da plantação 51
Figura 17- Exploração das caixas de cartão 52
Figura 18- Expressões 53
Figura 19- Apresentação das emoções 57
Figura 20- Jogo da memória das emoções 58
Figura 21 - Suporte visual (quadro) 63
Figura 22- Material disponibilizado 66
Figura 23- Apresentação do dado 69
Figura 24- Jogar 'Eu sou o peão das emoções' 71
Figura 25- exploração dos cantinhos 73
Figura 26- Demonstração voluntária 78
Figura 27- Representação gráfica das estratégias 81

Introdução

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e tem como principal finalidade apresentar, analisar e refletir criticamente sobre o percurso desenvolvido durante os estágios realizados em contexto de creche e de educação pré-escolar. Para além de documentar as experiências vividas ao longo da prática pedagógica, este trabalho procura evidenciar a articulação entre os referenciais teóricos, a intervenção educativa e a investigação desenvolvida nos contextos de estágio.

A intervenção pedagógica com dimensão investigativa foi construída a partir da observação sistemática dos grupos de crianças, das suas necessidades, interesses e potencialidades. Em contexto de creche, o projeto centrou-se na promoção de experiências de movimento, exploração do espaço exterior e contacto com a natureza, reconhecendo a importância destas vivências para o desenvolvimento motor e para a construção da autonomia da criança. Em contexto de educação pré-escolar, o projeto incidiu sobre a expressão e a regulação emocional, valorizando a criação de oportunidades para que as crianças pudessem identificar, compreender e expressar as suas emoções, bem como desenvolver estratégias que favorecessem o seu bem-estar e participação no quotidiano da sala.

A escolha destas temáticas decorreu da relevância que assumem na educação de infância e da necessidade de proporcionar às crianças experiências significativas que promovam o seu desenvolvimento global. O contacto com a natureza e as oportunidades de exploração proporcionadas pelos espaços exteriores constituem contextos privilegiados para a ação, a descoberta e o desenvolvimento de competências motoras. Por sua vez, a expressão e a regulação emocional assumem um papel fundamental na construção da identidade, nas relações interpessoais e na participação ativa da criança nos diferentes contextos educativos.

A par intervenção pedagógica, foi desenvolvido um processo de investigação sobre a prática, orientado pela intenção de compreender melhor os fenómenos observados em cada contexto. Tratou se de projetos de intervenção pedagógica com dimensão investigativa, nos quais a ação e a análise se articularam de forma contínua e intencional. Em creche, procurou-se investigar a importância do contacto com a natureza para o desenvolvimento motor das crianças e compreender de que forma as oportunidades proporcionadas no exterior desafiam e potenciam o desenvolvimento motor global. Em educação pré-escolar, a investigação incidiu sobre a importância da expressão e da regulação das

emoções nas atividades do quotidiano, procurando compreender de que forma as estratégias implementadas influenciam o bem-estar, a participação e a autonomia emocional das crianças.

A dimensão investigativa deste trabalho desenvolveu-se segundo o ciclo de investigação-ação, assente na observação, planificação, ação, reflexão e reformulação da prática. Este processo foi sustentado pela recolha de informação através de notas de campo, registos fotográficos, reflexões e documentação pedagógica produzida ao longo da intervenção. A análise destas evidências permitiu compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, bem como refletir sobre a adequação das opções pedagógicas assumidas. Neste sentido, a investigação constituiu uma ferramenta essencial para sustentar uma prática reflexiva, crítica e intencional, contribuindo para a construção de conhecimento sobre a ação educativa.

Importa, contudo, reconhecer algumas limitações associadas ao desenvolvimento dos projetos. O tempo disponível para a intervenção condicionou a possibilidade de acompanhar de forma mais prolongada determinados processos de desenvolvimento e de avaliar os seus efeitos a longo prazo. Acresce ainda que a natureza dinâmica dos contextos educativos exigiu uma constante adaptação das propostas planeadas às necessidades emergentes das crianças e dos grupos, influenciando o desenvolvimento de algumas atividades. Por outro lado, a recolha de dados esteve circunscrita ao período de estágio e aos instrumentos de observação utilizados, o que naturalmente condiciona o alcance das conclusões apresentadas.

Apesar destas limitações, o desenvolvimento dos projetos de intervenção pedagógica constituiu uma oportunidade privilegiada de aprendizagem, crescimento pessoal e desenvolvimento profissional. Através da intervenção, da observação, da investigação e da reflexão contínua, foi possível consolidar conhecimentos, desenvolver competências pedagógicas e reforçar a convicção de que a educação de infância deve assentar na escuta, na participação e na valorização das potencialidades de cada criança, reconhecendo-a como sujeito ativo na construção das suas próprias aprendizagens.

O presente relatório encontra-se organizado de forma a apresentar, de forma clara e sequencial, o percurso desenvolvido ao longo da Prática de Ensino Supervisionada. Inicialmente, é caracterizado o contexto de intervenção e apresentado o plano geral que orientou a ação educativa. Seguidamente, procede-se à descrição, fundamentação e avaliação das intervenções realizadas, analisando o processo desenvolvido e os resultados obtidos à luz dos objetivos definidos e da literatura de referência. Por fim, são apresentadas as conclusões, limitações e recomendações decorrentes do projeto, bem como as referências bibliográficas e os anexos que complementam e documentam o trabalho realizado.

1 - Caraterização do contexto de intervenção pedagógica - Creche

1.1 A instituição

A instituição onde realizei o meu estágio em contexto de creche está localizada na cidade de Braga. A Instituição oferece diversas valências, incluindo berçário, creche, pré-escolar e CATL, crianças de 4 meses a 12 anos, perfazendo um total de 340 crianças. A Creche: acolhe crianças com idades compreendidas entre os 4 meses e os 2 anos; o contexto Pré-escolar: recebe crianças com idades entre os 3 e os 5 anos; o CATL: acolhe crianças a partir dos 6 anos de idade.

A instituição é composta por dois edifícios: o principal, integra as valências de Creche e Pré-escolar e alberga igualmente os serviços administrativos, bem como espaços destinados ao trabalho e descanso dos colaboradores. Na área da Creche e do Pré-escolar existem as salas de atividades de cada grupo, os espaços de atividades lúdicas e os dormitórios destinados às crianças entre os 4 meses e os 3 anos. O CATL funciona num edifício adjacente, dispondo de salas de atividades e de apoio ao estudo, sala de informática, sala de música, sala de jogos, sala de inglês, biblioteca e uma sala polivalente

E um edifício adjacente, onde está localizado o berçário. A área externa inclui jardins, os parques das três respostas sociais, um campo de jogos, uma horta e uma mata.

O horário de funcionamento da instituição é das 7h30 às 19h30, de segunda a sexta-feira.

1.2 O grupo

O grupo de creche no qual estive inserida era composto por 12 crianças, sendo 10 do sexo masculino e 2 do sexo feminino. As idades variavam, à data, entre 17 meses e os 30 meses. Este grupo de crianças revelava uma grande heterogeneidade relativamente à sua idade, pelo que eram observáveis diferenças ao nível da linguagem, autonomia e habilidades motoras. No que dizia respeito à linguagem, observei que as crianças conseguiam comunicar-se de diversas maneiras, cada uma com as suas particularidades, "Cada bebé ou criança pequena tem uma forma única de agir ou de interagir de acordo com o seu próprio ritmo." (Post & Hohmann, 2011, p. 71). Utilizavam gestos, sons, ações e algumas palavras para expressar as suas emoções, vontades e necessidades, revelando formas muito próprias de se fazerem entender. Durante o meu tempo de estágio, tive a oportunidade de observar como as crianças manifestavam, desde muito cedo, uma grande sensibilidade à linguagem, à música e

à narrativa. Um momento particularmente significativo foi a escuta das histórias cantadas pela educadora, que despertavam nas crianças um entusiasmo contagiante. Ao pedirem repetidamente essas histórias e ao cantarem em conjunto com a educadora, as crianças revelavam não apenas prazer e envolvimento, mas também uma participação ativa na experiência. A repetição destas propostas parece favorecer a confiança, a antecipação e a vontade de participar, corroborando a perspetiva de Post e Hohmann (2011, p. 71), segundo a qual "os educadores também compreendem que os bebés e as crianças mais pequenas, apreciando a repetição, frequentemente passam muito tempo a repetirem uma ação agradável (...)". Simultaneamente, estas experiências evidenciaram o papel ativo das crianças na construção das suas aprendizagens, uma vez que observavam, comunicavam, cantavam, imitavam gestos e interagiam com os materiais e com os adultos. Neste sentido, Post e Hohmann (2011, p. 11) referem que "como aprendizes ativos, os bebés e as crianças observam, alcançam e agarram pessoas e materiais que especialmente atraem a sua atenção". Estas experiências reforçam ainda a importância de proporcionar contextos que valorizem diferentes formas de expressão e comunicação, permitindo que as "cem linguagens da criança" (Malaguzzi, 1999) possam emergir e que cada criança encontre formas significativas de se expressar, de se relacionar com os outros e de construir conhecimento.

1.3 O espaço educativo e a organização da rotina

Na sala do grupo, a equipa educativa era constituída pela educadora de infância e pela auxiliar de sala. No momento do almoço (11h–12h), contavam ainda com o apoio de outra auxiliar educativa, que colaborava com a educadora e com a auxiliar na distribuição das refeições. Durante o período de descanso (12h30–15h), uma outra auxiliar substituía a educadora da sala, assegurando o acompanhamento do grupo nesse momento.

Segundo a abordagem High/Scope para bebés e crianças mais novas, o espaço físico deve ser seguro, flexível e pensado para a criança de forma que possam ser "livres de se movimentar, explorar materiais, exercitar a criatividade e resolver problemas dentro dos seus limites". O ambiente físico deve assim responder às necessidades das crianças e, para isso, deve ser pensado e centrado nelas de modo a promover o seu desenvolvimento em termos físicos, cognitivos, comunicação, e interações sociais. Na sala de atividades, o ambiente estava equipado de modo a proporcionar conforto e bem-estar às crianças. Este era um espaço construído tendo em atenção as características do grupo e, portanto, era onde se desenrolava grande parte das atividades, quer planeadas, quer de jogo

espontâneo. A sala tinha sido organizada de forma atenta, de modo a promover o desenvolvimento da autonomia das crianças e a garantir que se sentiam seguras durante as suas explorações. Importa referir que esta organização era flexível, podendo sofrer alterações, devidamente refletidas e ponderadas, sempre que a equipa educativa sentia necessidade de desafiar, motivar e envolver o grupo, ou de responder aos seus interesses e necessidades, fomentando a curiosidade e a descoberta perante situações novas e promovendo novas oportunidades de aprendizagem e o desenvolvimento harmonioso das crianças. Tratava-se de um espaço amplo, que permitia a observação constante de todo o grupo, uma vez que não existiam obstáculos que impedissem a visibilidade. Apresentava também luminosidade natural, proporcionada pela existência de grandes janelas, e continha material diversificado, com potencialidades educativas, bem como material familiar trazido pelas crianças.

O espaço exterior da instituição revela-se amplo, diversificado e rico em potencialidades educativas, sendo constituído por jardins, parques destinados às três respostas sociais, um campo de jogos, uma horta pedagógica e uma área de mata. Estes espaços proporcionam às crianças múltiplas oportunidades de exploração, descoberta e contacto direto com a natureza, favorecendo experiências significativas de aprendizagem e desenvolvimento.

Ao redor da instituição existem diversos jardins acessíveis às crianças, os quais possibilitam momentos de exploração livre e de interação com o meio envolvente. Nestes espaços encontra-se também um galinheiro, permitindo às crianças observar e interagir com algumas galinhas, promovendo o contacto com os animais e estimulando a curiosidade e o respeito pela natureza. Existe ainda um campo de jogos, utilizado sobretudo pelas crianças do CATL, destinado à realização de brincadeiras e atividades ao ar livre, incentivando a interação social e o desenvolvimento motor.

Na zona posterior dos jardins localiza-se um amplo campo vedado, onde as crianças têm a oportunidade de observar e interagir com algumas ovelhas. Esta proximidade com os animais constitui uma mais-valia pedagógica, proporcionando experiências sensoriais e momentos de aprendizagem contextualizada.

Os parques da creche e do pré-escolar encontram-se equipados com diversos recursos adequados às características e necessidades das diferentes faixas etárias, nomeadamente escorregas, casinhas de brincar e caixas de areia. Estes materiais potenciam o desenvolvimento da motricidade global, da imaginação e do jogo simbólico, fundamentais no processo de aprendizagem das crianças.

A área da mata é frequentada maioritariamente pelas crianças mais velhas, uma vez que exige maiores níveis de autonomia. Neste espaço existem cozinhas de lama e diversos utensílios naturais e estruturados que as crianças podem explorar livremente. Este contexto favorece experiências de

aprendizagem ativa, estimulando a criatividade, a autonomia, a cooperação e a relação com o meio natural.A riqueza do espaço exterior permite-nos criar, de forma natural, uma forte interação com a natureza e é um local proporcionador tanto de atividades planeadas como de atividades espontâneas pelas características que este espaço adquire, permitindo que o educador observe e interaja com as crianças em diferentes situações. O espaço exterior era rico em oportunidades, sempre que fosse possível, as atividades orientadas ou livres seriam realizadas no exterior, de forma a proporcionar diferentes experiências.

A Rotina da sala

A rotina em contexto de creche, particularmente para crianças entre 1 e 2 anos, assume um papel central no seu desenvolvimento global. Nesta fase tão sensível e formativa, as crianças estão a construir a sua identidade, a ganhar autonomia e a começar a compreender o mundo que as rodeia. Nesse sentido, uma rotina consistente e bem estruturada funciona como uma base segura que lhes proporciona estabilidade emocional, previsibilidade e segurança, elementos essenciais para que possam explorar o ambiente e aprender de forma confiante

A previsibilidade dos acontecimentos ao longo do dia ajuda a reduzir a ansiedade e o medo do desconhecido. Saber que após a brincadeira vem o lanche, ou que depois do almoço é hora de dormir, oferece-lhes uma noção de sequência e controlo sobre o seu dia. Isso traduz-se num sentimento de conforto e confiança que contribui para o seu bem-estar emocional. Para além disso, a rotina promove o desenvolvimento da autonomia. Apesar de ainda necessitarem de apoio do adulto em muitas tarefas, as crianças nesta faixa etária começam a manifestar vontade própria e desejo de fazer as coisas por si mesmas. A repetição diária de determinadas ações, como lavar as mãos, guardar os brinquedos ou sentar-se para comer, permite-lhes praticar, adquirir novas competências e ganhar confiança nas suas capacidades. A rotina oferece, assim, oportunidades constantes para desenvolverem pequenas conquistas, valorizando o seu papel ativo no dia a dia. “Os horários e as rotinas são suficientemente repetitivos para permitirem que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento, embora permitam que as crianças passem suavemente, ao seu ritmo, de uma experiência interessante para outra.” (Post & Hohmann, 2011, p. 15)

Também a linguagem e a cognição beneficiam significativamente de uma rotina estruturada. A repetição de situações e de palavras associadas a cada momento do dia ajuda na aquisição de vocabulário e na compreensão de noções temporais básicas, como “agora”, “depois” ou “espera”. Além disso, a introdução de pequenas atividades dentro da rotina tais como cantar canções enquanto

se arrumam brinquedos ou ouvir uma história antes da sesta, estimula a atenção, a memória e a curiosidade, promovendo aprendizagens significativas.

Em ambiente de grupo, a rotina contribui ainda para a organização coletiva e para o desenvolvimento das primeiras regras de convivência. Através da repetição de momentos partilhados, as crianças aprendem a esperar pela sua vez, a respeitar os tempos dos outros e a colaborar. Isto favorece a construção de vínculos e competências sociais importantes nesta fase.

Por fim, é importante refletir sobre o impacto da rotina na relação entre a criança e o adulto. A previsibilidade das interações e a resposta sensível e consistente do adulto às necessidades da criança reforçam a confiança e criam uma ligação segura. Este vínculo emocional, fortalecido nos momentos rotineiros como o acolhimento, a alimentação ou a troca de fralda, transmite à criança uma sensação de cuidado, proteção e valorização. "Em conjunto, as pessoas que tomam conta das crianças concebem horários e rotinas centradas nas necessidades e interesses das crianças, proporcionando-lhes um sentimento de controlo e de pertença." (Post & Hohmann, 2011, p. 15)

Ao vivenciar o dia a dia na creche e ao observar de perto o impacto positivo da rotina nas crianças, percebi a sua verdadeira importância. Pude constatar como cada momento rotineiro, desde o acolhimento até ao momento do repouso, contribui significativamente para o bem-estar, a segurança emocional e o desenvolvimento das crianças. Esta experiência fez-me reconhecer que a rotina é, na verdade, uma base estruturante indispensável, que sustenta todas as outras aprendizagens e vivências no contexto da creche.

9:00	•Acolhimento
9:30	•Lanche da manhã (fruta)
10:00	•Tempo de Atividade orientada
10:30	•Tempo de Atividade livre
11:00	•Almoço
12:00	•Higiene
12:30	•Descanso
15:30	•Higiene
16:00	•Lanche
16:30	•Tempo de Atividade livre

2 - Caraterização do contexto de intervenção pedagógica – Pré-escolar

2.1 A Instituição

A instituição onde realizei o meu estágio em contexto de pré-escolar está localizada na cidade de Famalicão. Esta Instituição oferece diversas valências: creche, pré- escolar e primeiro ciclo, integrando crianças dos nove meses aos dez anos de idade. A instituição é composta por várias salas, devidamente equipadas com materiais didáticos adequados à idade das crianças. As salas são temáticas e personalizadas, permitindo um ambiente estimulante, organizado e flexível. Cada sala possui mobiliário ergonómico, zonas diferenciadas para as diversas atividades (jogo simbólico, leitura, expressão plástica, construção, etc.) e acesso direto a zonas de apoio (casas de banho, arrumos).
O horário de funcionamento da instituição é das 7h30 às 19h00, de segunda a sexta-feira.

2.2 O grupo

O grupo da sala de pré-escolar onde estive inserida era composto por 17 crianças, 10 meninos e 7 meninas, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. Encontrei nesta sala de pré-escolar uma heterogeneidade que se revelava nas diferentes idades, ritmos de aprendizagem, interesses, experiências e necessidades individuais das crianças, tornando o grupo rico e diverso. Para as crianças, a heterogeneidade podia ser fonte de aprendizagem social, permitindo-lhes observar, imitar, ajudar e acolher as diferenças dos outros, promovendo competências de comunicação, empatia e colaboração. Contudo, também podia gerar dificuldades, como conflitos, frustrações ou desafios na gestão de comportamentos, exigindo mediação sensível e intencional. Assim, a diversidade de características numa sala de pré-escolar constituía simultaneamente uma riqueza e um desafio, que requeria da educadora uma postura flexível, reflexiva e atenta, garantindo que cada criança encontrava no grupo um espaço seguro e estimulante para crescer e aprender.

Foi possível constatar que as crianças demonstravam um envolvimento significativo nestes momentos, sendo, contudo, mais evidente a participação das crianças mais velhas, o que poderia estar relacionado com um maior desenvolvimento da linguagem oral, da capacidade de argumentação e da segurança na interação com o adulto e com o grupo. Ao ser encorajada a expressar-se e ao sentir que a sua voz era escutada e considerada, a criança desenvolvia a autoestima, a autoconfiança e o sentido de pertença ao grupo. Simultaneamente, estes momentos favoreciam o desenvolvimento da linguagem

oral, da capacidade de escuta ativa, da organização do pensamento e da aprendizagem de normas de convivência, como o respeito pelo outro e pela sua opinião.

2.3 O espaço educativo e a organização da rotina

Na sala, a equipa educativa era composta pela educadora de infância e pela auxiliar. Os modelos pedagógicos que orientavam as práticas educativas eram baseados no currículo High Scope e na Metodologia de Trabalho de Projeto.

A nível do espaço físico, a sala estava dividida por áreas: sensorial, biblioteca, maquilhagem, loja das panquecas e jogos. As crianças faziam o descanso na sala, em catres. Como estavam em idade pré-escolar, algumas crianças, principalmente as mais velhas, não adormeciam plenamente, ficando apenas em repouso do corpo.

O ambiente educativo da sala onde decorreu o estágio caracterizava-se por ser dinâmico e flexível, sendo frequentemente reorganizado de acordo com os interesses e preferências manifestados pelas crianças. A educadora demonstrava uma postura atenta às curiosidades do grupo, procurando adaptar os diferentes espaços da sala de forma a promover experiências de aprendizagem significativas e contextualizadas. Esta reorganização do ambiente educativo permitia que as áreas da sala acompanhassem os temas e explorações que iam emergindo no quotidiano do grupo. "como está organizado o espaço pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar a autonomia e relações interpessoais positivas" (Portugal, 2011, p. 57)

A Rotina da sala

A rotina assume um papel fundamental na educação pré-escolar, constituindo um elemento estruturante do quotidiano das crianças entre os 3 e os 6 anos. Ao proporcionar uma sequência previsível de momentos ao longo do dia, contribui para que as crianças se sintam seguras e confiantes, favorecendo o seu bem-estar emocional e a adaptação ao contexto educativo. A previsibilidade das rotinas permite-lhes antecipar o que vai acontecer, compreender a organização do dia e participar de forma cada vez mais autónoma nas diferentes atividades, tal como nos diz as OCEPE "A sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações." (Silva et al, 2016, p.27)

Para além de organizar o tempo, a rotina representa um importante contexto de aprendizagem, na medida em que integra oportunidades para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais, emocionais e motoras. É através dos momentos de acolhimento, das brincadeiras, das atividades orientadas, das refeições, da higiene e das transições que as crianças consolidam hábitos, desenvolvem a autonomia, aprendem a respeitar regras e a gerir as relações com os outros. Assim, a rotina não deve ser entendida como uma sequência rígida de acontecimentos, mas como uma estrutura flexível, capaz de responder aos interesses, necessidades e ritmos de aprendizagem de cada criança, "Nem todos os dias são iguais, as propostas do/a educador/a ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual." (Silva et al, 2016, p. 27)

Neste sentido, cabe ao educador planificar e organizar uma rotina equilibrada e intencional, que articule momentos de iniciativa da criança com propostas orientadas, promovendo um ambiente educativo seguro, estimulante e propício ao desenvolvimento integral.

HORAS	ATIVIDADES
8h- 9h30	Receção e acolhimento das crianças
9h30- 11h	Acolhimento/ Atividade(s) pedagógica(s)
11h- 12h	Momento de brincadeira livre (espaço interior ou exterior)
12h00-12h30	Almoço/ Higiene
12h30-15h	Descanso/Higiene
15h30-16h	Lanche
16h-17h	Atividades de componente socioeducativa (espaço interior ou exterior) / Entrega das crianças
17h-19h	Entrega das crianças
Observação: Os horários da rotina podem sofrer alterações mediante as necessidades e interesses das crianças.	

3 - Enquadramento metodológico

3.1 Metodologia investigação- ação

A metodologia adotada ao longo do presente projeto de intervenção pedagógica assentou numa aproximação à Investigação-Ação, uma abordagem que articula investigação e prática educativa num processo contínuo de observação, reflexão e intervenção. Esta metodologia combina teoria e prática, pressupondo um olhar atento e crítico sobre o contexto educativo, com o objetivo de identificar situações suscetíveis de melhoria e promover mudanças significativas na prática pedagógica (Máximo-Esteves, 2008).

Neste sentido, a Investigação-Ação apresenta-se como uma metodologia centrada na melhoria da prática educativa e social, permitindo ao educador refletir criticamente sobre a sua ação e introduzir alterações fundamentadas nas necessidades observadas no contexto. Tal como refere Máximo-Esteves (2008), a investigação-ação constitui um processo cíclico que articula ação, observação, reflexão e reformulação da prática, tendo como principal finalidade compreender e melhorar a intervenção educativa.

De acordo com Coutinho et al. (2009), prática e reflexão assumem uma relação de interdependência no contexto educacional, uma vez que a prática educativa suscita constantemente novos desafios, problemas e oportunidades de reflexão. Assim, a Investigação-Ação permite ao educador assumir uma postura reflexiva face à sua intervenção, analisando criticamente as situações vivenciadas e reajustando estratégias de acordo com as necessidades e interesses do grupo.

Importa ainda referir que esta metodologia se caracteriza pelo seu caráter dinâmico, interativo e flexível, estando aberta aos reajustes que emergem da análise contínua das circunstâncias e dos fenómenos observados (Máximo-Esteves, 2008). Deste modo, o educador-investigador assume um papel ativo no processo, participando diretamente na recolha e análise de dados, com vista à transformação da realidade educativa e à melhoria das práticas pedagógicas (Traqueia, Pacheco & Taveira, 2021).

Neste enquadramento, a Investigação-Ação constitui uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento profissional do educador, na medida em que promove uma prática consciente, reflexiva e intencional. Para além de contribuir para a resolução de problemas identificados no contexto educativo, esta metodologia favorece a planificação e implementação de estratégias mais adequadas às características, ritmos e necessidades das crianças, respeitando a diversidade presente no grupo.

Assim, tal como refere Caetano (2004), a Investigação-Ação pode ser entendida como "um dispositivo de vaivém entre a investigação e a ação" (p. 99), permitindo uma constante articulação entre reflexão e intervenção pedagógica.

3.2 Problemática e objetivos de intervenção pedagógica

3.2.1 Em contexto de creche

A escolha do tema do desenvolvimento motor surgiu a partir da observação realizada no contexto de creche, durante a qual foi possível identificar características e necessidades específicas do grupo ao nível da motricidade global. Ao longo das interações e atividades quotidianas, verificou-se que algumas crianças demonstravam necessidade de maior estimulação motora, nomeadamente ao nível do equilíbrio, da coordenação, da locomoção e da exploração do espaço. Estas observações permitiram reconhecer o desenvolvimento motor como uma dimensão que importa continuar a favorecer no âmbito do projeto de intervenção pedagógica.

Neste sentido, considerou-se pertinente desenvolver propostas pedagógicas que promovessem oportunidades de movimento, exploração corporal e experimentação motora, adequadas às características e necessidades das crianças. A definição deste foco de intervenção foi igualmente sustentada pelo diálogo estabelecido com a educadora cooperante, que reconheceu a importância de potenciar experiências motoras diversificadas no contexto educativo, reforçando a pertinência de uma intervenção orientada para esta área do desenvolvimento.

O desenvolvimento motor global constitui um processo fundamental no crescimento e aprendizagem da criança durante a primeira infância, englobando competências relacionadas com movimentos amplos do corpo, como gatinhar, caminhar, correr, saltar ou manter o equilíbrio. Estas competências assumem um papel essencial não apenas ao nível físico, mas também no desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança, uma vez que o movimento permite explorar o meio, interagir com os outros e construir progressivamente autonomia.

Deste modo, a observação das necessidades do grupo e a relevância do desenvolvimento motor no processo de crescimento infantil sustentaram a escolha deste tema para o projeto de intervenção, orientando a implementação de estratégias pedagógicas que favorecessem experiências de aprendizagem ativas, significativas e adequadas ao contexto de creche.

Como Objetivos de intervenção destaco:

• Promover práticas pedagógicas que estimulem e favoreçam o desenvolvimento motor global nas crianças;

• Estabelecer estratégias para integrar o desenvolvimento motor global nas atividades diárias da creche;

• Incentivar o aproveitamento do espaço exterior e os recursos naturais;

• Proporcionar amplas oportunidades para a liberdade de movimento e autonomia.

• Potencializar o contato com a natureza, pois o caminhar sobre terrenos irregulares, tentar subir em objetos naturais, brincar com pedras e galhos desenvolve o aprimoramento da coordenação, controlo do corpo e o encontro da estabilidade.

Para objetivos de investigação:

• Investigar a importância do contacto da natureza para o desenvolvimento motor;

• Apreender o que as oportunidades no exterior desafiam no desenvolvimento motor global

3.2.2 Em contexto de educação pré-escolar

O tema do desenvolvimento emocional como projeto de intervenção em pré-escolar surgiu a partir da observação das dinâmicas e interações do grupo, tendo-se identificado a relevância das emoções no modo como as crianças participavam nas atividades, se relacionavam com os pares e lidavam com diferentes situações do quotidiano educativo. O desenvolvimento emocional assume um papel fundamental no crescimento infantil, uma vez que influencia a forma como a criança compreende o meio envolvente, constrói relações e desenvolve a perceção de si própria e dos outros.

Neste sentido, as emoções desempenham uma função central nos processos de aprendizagem e de adaptação social. Tal como refere Daniel Goleman, "as emoções, portanto, são importantes para a racionalidade. Na dança entre sentimento e pensamento, a faculdade emocional guia nossas decisões a cada momento, trabalhando de mãos dadas com a mente racional e capacitando – ou incapacitando – o próprio pensamento" (Goleman, 1995, p. 58). Assim, procurar compreender as manifestações emocionais das crianças revelou-se essencial para interpretar comportamentos, necessidades e formas de participação no contexto educativo.

Ao longo do período de observação, verificou-se que o grupo apresentava uma grande diversidade de comportamentos emocionais durante as atividades e interações quotidianas. Enquanto algumas crianças demonstravam segurança, autonomia e confiança perante desafios, outras revelavam maior dificuldade em lidar com situações de frustração, erro, espera ou resolução de conflitos. Estas

diferenças evidenciaram a importância de promover estratégias pedagógicas que favorecessem o desenvolvimento de competências emocionais, nomeadamente ao nível da autorregulação, da expressão emocional e da relação com os outros.

Tal como refere Correia (2022), o desenvolvimento emocional ocorre de forma progressiva durante a infância, acompanhando o desenvolvimento cognitivo, social e linguístico da criança e permitindo-lhe compreender, expressar e regular as suas emoções de forma cada vez mais autónoma.

Neste sentido, torna-se pertinente compreender de que forma o contexto educativo pode contribuir para apoiar e promover o desenvolvimento emocional das crianças, valorizando experiências e interações que favoreçam o bem-estar, a segurança emocional e a construção de relações positivas no grupo.

No desenvolvimento do projeto de intervenção foram definidos os seguintes objetivos:

- Proporcionar experiências diversificadas que permitam às crianças identificar e nomear as emoções básicas (alegria, tristeza, medo, zanga e surpresa);
- Estimular a expressão emocional através de diferentes linguagens (corporal, plástica, verbal e dramática);
- Promover oportunidades de interação que favoreçam a escuta ativa, o respeito pelas emoções dos outros e o desenvolvimento de atitudes empáticas nas relações de grupo;
- Desenvolver estratégias de regulação emocional em momentos de frustração ou conflito;
- Reforçar o clima de grupo baseado na confiança, cooperação e respeito mútuo.

Para objetivos de investigação:

- Investigar a importância da expressão e regulação das emoções nas atividades do quotidiano em contexto pré-escolar.
- Compreender como as estratégias de expressão e regulação emocional implementadas no quotidiano da sala influenciam o bem-estar, a participação e a autonomia emocional das crianças em idade pré-escolar

3.3 Estratégias de recolha e análise de dados

A recolha de dados constitui uma componente fundamental no desenvolvimento de projetos assentes na metodologia de Investigação-Ação, na medida em que possibilita reunir informações relevantes acerca das práticas educativas e das experiências vivenciadas no contexto. Esta metodologia valoriza um processo contínuo de observação, reflexão e reformulação da ação pedagógica, permitindo

ao educador analisar criticamente a sua intervenção e introduzir alterações ajustadas às necessidades identificadas.

Neste enquadramento, a análise dos dados recolhidos ao longo do estágio assumiu uma natureza predominantemente qualitativa, procurando compreender e interpretar os acontecimentos observados no contexto educativo. Mais do que recolher informação, pretendeu-se refletir sobre as práticas desenvolvidas, os comportamentos das crianças e as estratégias implementadas, numa perspetiva de melhoria contínua da intervenção pedagógica.

Para apoiar este processo, foram utilizados diferentes instrumentos de recolha de informação, nomeadamente notas de campo, registos de observação e registos fotográficos. A utilização articulada destes instrumentos permitiu documentar experiências, interações e situações significativas do quotidiano educativo, contribuindo para uma análise mais aprofundada das práticas e das aprendizagens realizadas pelas crianças.

As notas de campo assumiram um papel importante enquanto registos descritivos da observação direta realizada no contexto. Elaboradas durante ou após as situações observadas, permitiram registar comportamentos, interações, reações das crianças e estratégias pedagógicas desenvolvidas ao longo das atividades. Segundo Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo correspondem ao "(...) relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha" (p. 150). Neste sentido, estes registos possibilitaram captar acontecimentos relevantes do quotidiano da sala, favorecendo a compreensão das dinâmicas do grupo e dos interesses manifestados pelas crianças.

Por outro lado, os registos de observação constituíram um importante instrumento de recolha de dados, permitindo documentar, de forma sistemática, comportamentos, interações, diálogos e formas de participação das crianças ao longo das diferentes atividades. Estes registos possibilitaram identificar interesses, progressos, dificuldades e estratégias utilizadas pelas crianças, fornecendo evidências que sustentaram a análise e a reflexão sobre a intervenção pedagógica. Desta forma, os registos de observação contribuíram para uma compreensão mais aprofundada do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, bem como para a fundamentação das decisões pedagógicas tomadas ao longo do estágio.

Complementarmente, os registos fotográficos constituíram um importante recurso de documentação pedagógica, permitindo preservar visualmente momentos significativos das experiências vivenciadas pelas crianças. Para além de documentarem atividades e interações, as fotografias possibilitaram revisitar situações observadas e apoiar a análise das aprendizagens realizadas. Segundo

Silva et al. (2016), a observação exige formas de registo que permitam contextualizar as informações recolhidas e situá-las no tempo, sendo os registos visuais um importante complemento da observação direta.

A articulação entre estes diferentes instrumentos revelou-se essencial para a construção de uma compreensão mais ampla e aprofundada do contexto educativo. A conjugação de dados descritivos, reflexivos e visuais permitiu analisar de forma mais consistente as práticas pedagógicas desenvolvidas, bem como acompanhar os processos de aprendizagem e participação das crianças. Assim, estes instrumentos assumiram um papel fundamental não apenas na documentação do percurso realizado, mas também na promoção de uma prática educativa mais reflexiva, intencional e sustentada.

4 - Fundamentação teórica e conceptual

4.1 A criança como sujeito ativo e competente

O desenvolvimento infantil constitui um processo dinâmico, complexo e integrado, no qual diferentes dimensões da experiência da criança se encontram profundamente interligadas e se influenciam mutuamente. Nesta perspetiva, a criança deve ser compreendida como um sujeito ativo, competente e participante no seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento, construindo conhecimentos através das interações que estabelece com os outros, com o ambiente e com as experiências vividas no quotidiano, como nos indica as Orientações Pedagógicas para a creche "Afirmar a criança como sujeito e agente do processo educativo é reconhecer o seu potencial e a sua competência participativa, desde o nascimento." (Marques et al, p. 21)

A pedagogia da infância defende uma visão holística da criança, reconhecendo que o corpo, as emoções, as relações, o brincar e a aprendizagem não podem ser entendidos de forma fragmentada. O desenvolvimento acontece de forma global, sendo construído através da ação, da exploração, da comunicação e da participação ativa da criança nos diferentes contextos em que se insere. "A salvaguarda dos direitos das crianças em creche implica o respeito inegociável por uma imagem de criança com direito a ser escutada e a influenciar o mundo que a rodeia." (Marques et al. p.21)

Neste sentido, abordagens pedagógicas como Reggio Emilia valorizam a imagem da criança competente, curiosa e capaz de comunicar através de múltiplas formas de expressão. Segundo Loris Malaguzzi (Edwards et al, 2016), a criança possui "cem linguagens", utilizando o corpo, o gesto, o movimento, o brincar e as interações como formas de compreender e representar o mundo. Assim, o corpo assume um papel central nas experiências de aprendizagem, constituindo simultaneamente um meio de ação, comunicação e expressão emocional.

Nesta linha de pensamento, o movimento não deve ser entendido apenas enquanto aquisição de competências motoras, mas como parte integrante da experiência global da criança. É uma faceta importante de todos os aspectos do seu desenvolvimento, seja no domínio motor, cognitivo ou afectivo do comportamento humano" (Spodek, 2002, p. 49). Esta perspetiva evidencia o carácter integrador do movimento, reconhecendo-o como elemento estruturante das experiências de aprendizagem, da relação com o meio e da construção progressiva da autonomia.

Através do corpo e do movimento, a criança explora o ambiente, interage com objetos e pessoas, experimenta desafios e constrói conhecimentos sobre o mundo que a rodeia. As experiências

corporais e sensoriomotoras assumem, assim, um papel fundamental na infância, permitindo à criança agir, descobrir, comunicar e atribuir significado às suas vivências.

Paralelamente, as experiências de movimento encontram-se profundamente relacionadas com a dimensão emocional, uma vez que permitem à criança expressar sentimentos, desenvolver uma imagem positiva de si própria, fortalecer a autonomia e estabelecer relações significativas com os outros. Neste sentido, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar salientam que a Educação Física proporciona oportunidades para a criança conhecer e utilizar melhor o seu corpo, promovendo uma imagem favorável de si mesma, a cooperação, a aceitação dos desafios e o desenvolvimento das relações sociais. Destacam ainda que a expressão através do movimento, nomeadamente da dança, favorece o desenvolvimento pessoal e emocional e possibilita a expressão de sentimentos e emoções (Silva et al., 2016). A possibilidade de explorar o meio, superar desafios e participar ativamente nas brincadeiras contribui para o fortalecimento da autoconfiança, da autonomia e do sentimento de competência da criança. De igual modo, a vivência de situações desafiantes em contextos seguros favorece o desenvolvimento da consciência das próprias capacidades, bem como da autorregulação emocional e comportamental (Marques et al., 2024).

Neste sentido, Neto (2020) defende que o brincar e a atividade física promovem ganhos significativos ao nível da capacidade adaptativa, da regulação emocional, da autoconfiança e das competências motoras, cognitivas e sociais. O autor refere ainda um estudo realizado pela Escola Superior de Educação de Coimbra (2019), no qual a promoção do desenvolvimento afetivo e emocional surgiu como o principal benefício atribuído ao brincar pelos participantes, reforçando a importância destas experiências para o desenvolvimento integral da criança.

Neste contexto, o brincar assume um papel fundamental na pedagogia da infância, constituindo uma experiência privilegiada de aprendizagem integrada. Através do brincar, a criança movimenta-se, comunica, expressa emoções, experimenta papéis sociais, constrói relações e desenvolve conhecimentos sobre si própria e sobre o mundo. As experiências lúdicas permitem, assim, articular corpo, emoção, relação e aprendizagem de forma indissociável.

Deste modo, o desenvolvimento infantil deve ser compreendido numa perspetiva integrada, na qual corpo, emoções, relações e experiências se articulam continuamente. A criança desenvolve-se através da participação ativa em contextos significativos, sendo o movimento, o brincar e as interações elementos fundamentais na construção da sua identidade, autonomia e bem-estar.

4.2 O brincar, o corpo e o movimento nas experiências de aprendizagem

O corpo e o movimento ocupam um lugar central na infância, constituindo importantes meios de exploração, comunicação, relação e aprendizagem. Desde os primeiros anos de vida, a criança conhece o mundo através da ação, descobrindo progressivamente as potencialidades do seu corpo e construindo conhecimentos a partir das experiências que vivencia no ambiente que a rodeia. Nesta perspetiva, o movimento não deve ser entendido apenas como uma competência física ou motora, mas como uma dimensão fundamental da experiência infantil, através da qual a criança explora, comunica, interage e aprende.

Embora o desenvolvimento motor esteja associado à aquisição progressiva de diferentes formas de movimento e coordenação, este não pode ser compreendido apenas numa perspetiva biológica ou maturacional. Arnold Gesell (Papalia et al,2009) defende que o desenvolvimento segue determinadas tendências maturacionais, mas reconhece igualmente a influência das experiências e do contexto no processo de crescimento da criança. Assim, o movimento resulta da interação entre as potencialidades individuais e as oportunidades de ação proporcionadas pelo ambiente em que a criança se desenvolve.

Nesta linha de pensamento, Neto (2001) considera o desenvolvimento motor como um processo contínuo que acompanha o indivíduo ao longo da vida, assumindo particular relevância na infância, período em que a criança constrói progressivamente a sua autonomia através da exploração ativa do meio. Ao movimentar-se, correr, saltar, trepar, equilibrar-se ou manipular objetos, a criança amplia o conhecimento de si própria e do mundo, desenvolvendo capacidades que lhe permitem agir de forma cada vez mais autónoma e confiante.

A pedagogia da infância reconhece que as aprendizagens das crianças emergem da ação e da participação ativa nas experiências quotidianas. Neste sentido, o corpo constitui um instrumento privilegiado de descoberta e interação, permitindo à criança experimentar, investigar e atribuir significado às suas vivências. Através do movimento, a criança estabelece relações com os objetos, com os espaços e com as pessoas, construindo conhecimentos que resultam da experiência direta com o meio envolvente.

As Orientações Pedagógicas para a Creche reforçam esta perspetiva ao referirem que "a utilização do corpo e a atividade física regular também são centrais na salvaguarda da saúde e bem-estar" (Marques et al., 2024, p. 57). Para além dos benefícios associados à saúde física, as experiências corporais favorecem a participação ativa da criança, a construção da autonomia e o

desenvolvimento de uma imagem positiva de si própria. À medida que explora o ambiente e supera desafios adequados às suas capacidades, a criança fortalece o sentimento de competência e confiança nas suas possibilidades de ação.

O movimento desempenha igualmente um papel fundamental na construção das aprendizagens. Como refere Spodek (2002, p. 49), "o movimento é ele próprio o centro da vida activa das crianças. É uma faceta importante de todos os aspectos do seu desenvolvimento, seja no domínio motor, cognitivo ou afectivo do comportamento humano". Esta perspetiva evidencia o carácter integrador do movimento, reconhecendo-o como uma dimensão que atravessa as diferentes experiências da criança e contribui para o seu desenvolvimento global.

Neste contexto, o brincar assume uma relevância particular. As brincadeiras de movimento, os jogos motores, os percursos, as explorações ao ar livre e as atividades corporais espontâneas constituem oportunidades privilegiadas para que a criança experimente diferentes formas de ação e interação. Através destas experiências, desenvolve não apenas capacidades relacionadas com o controlo e coordenação do corpo, mas também competências associadas à autonomia, à cooperação, à comunicação e à resolução de problemas.

As abordagens pedagógicas contemporâneas valorizam, por isso, a criação de ambientes ricos em possibilidades de exploração corporal e motora. Na perspetiva de Reggio Emilia, (Edwards et al, 2016) o corpo é entendido como uma das múltiplas linguagens da criança, através da qual esta comunica, interpreta e transforma o mundo. O ambiente educativo deve, por isso, proporcionar oportunidades diversificadas de movimento, investigação e descoberta, reconhecendo a criança como protagonista das suas aprendizagens.

Deste modo, o corpo e o movimento constituem elementos fundamentais das experiências educativas na infância. Mais do que favorecer a aquisição de competências motoras, as oportunidades de ação e exploração permitem à criança conhecer-se a si própria, relacionar-se com os outros, expressar emoções, construir aprendizagens significativas e participar ativamente no seu processo de desenvolvimento. Assim, a valorização das experiências corporais e motoras em contexto educativo assume-se como uma condição essencial para promover o bem-estar, a autonomia e o desenvolvimento global da criança.

4.3 Emoções e bem-estar em contexto educativo

As emoções desempenham um papel fundamental na forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo que a rodeia, "A segurança e confiança emocional e afetiva de que a criança necessita para explorar e experienciar dependem de relações de respeito, afeto e apoio às suas iniciativas." (Marques et al, p. 24) Na pedagogia da infância, o desenvolvimento emocional não é entendido como um processo isolado, mas como uma dimensão que se constrói através das relações, das experiências vividas e da participação da criança nos diferentes contextos em que se insere, "Tal como andar, falar e aprender a usar a sanita, a regulação das respostas emocionais é uma aquisição do desenvolvimento que não está presente á nascença, isto é, tem de ser aprendida. A regulação inicial deve ser fornecida pelo meio." (Webster- Stratton, 2018, p.263). As emoções influenciam a forma como a criança explora o ambiente, comunica, aprende e estabelece vínculos, assumindo um papel central no seu bem-estar e desenvolvimento global.

Para compreender a importância das emoções na infância, torna-se necessário refletir sobre o próprio conceito de emoção e sobre os processos associados à sua regulação. O funcionamento humano assenta numa interação permanente entre emoção, pensamento e comportamento, três dimensões que se influenciam mutuamente e que orientam a forma como cada indivíduo interpreta e responde às situações do quotidiano (Correia, 2022). Neste sentido, a emoção pode ser entendida como uma reação momentânea desencadeada perante estímulos internos ou externos que desafiam, mobilizam ou despertam o indivíduo (Céspedes, 2014). Quando articulada com os processos cognitivos, a emoção influencia as ações e os comportamentos adotados perante as diferentes circunstâncias da vida (Sanches, 2023).

A relação entre emoção, pensamento e comportamento não ocorre sempre da mesma forma. Em determinadas situações, sobretudo perante acontecimentos inesperados, a emoção surge de forma imediata e intensa, antecedendo a reflexão consciente. Noutras circunstâncias, particularmente quando a criança enfrenta desafios que exigem maior elaboração cognitiva, o pensamento pode anteceder a resposta emocional, desencadeando sentimentos como a dúvida, a frustração ou a insegurança (Correia, 2022; Sanches, 2023). Como referem Rocha et al. (2018), a emoção permite aceder ao mundo interno do indivíduo, atribuir significado às experiências vividas e mobilizar recursos para a ação.

Neste contexto, a regulação emocional assume uma importância particular. Segundo Kopp (1989), a regulação emocional corresponde ao conjunto de processos que permitem gerir emoções

intensas, sejam elas positivas ou negativas, de forma adaptativa. Este processo envolve a capacidade de reconhecer, compreender e ajustar as respostas emocionais, recorrendo tanto a recursos internos como ao apoio disponibilizado pelas figuras de referência. Nas primeiras idades, a regulação emocional desenvolve-se sobretudo através das relações estabelecidas com os adultos, que ajudam a criança a interpretar emoções, a encontrar estratégias de resposta e a recuperar o equilíbrio emocional perante situações de maior exigência.

Tal como referem Rocha et al. (2017, p. 12), "a regulação das emoções envolve a gestão bem-sucedida da ativação emocional para o funcionamento cognitivo e social eficaz". Desta forma, a capacidade de regular emoções influencia não apenas o bem-estar individual da criança, mas também a sua participação nas experiências de aprendizagem, a qualidade das interações sociais e a forma como enfrenta desafios e contrariedades.

A teoria da vinculação, desenvolvida por John Bowlby, reforça a importância das relações afetivas na construção da segurança emocional. Segundo este autor, a existência de vínculos seguros com figuras de referência proporciona à criança uma base de confiança a partir da qual pode explorar o meio, estabelecer relações e desenvolver progressivamente a sua autonomia. Quando a criança se sente protegida, compreendida e valorizada, demonstra maior disponibilidade para participar nas experiências do quotidiano e para enfrentar situações novas ou desafiantes. De acordo com a teoria da vinculação, as relações seguras estabelecidas com os adultos constituem a base para o desenvolvimento da regulação emocional, permitindo à criança lidar progressivamente com situações de stress, frustração ou incerteza. Assim, a qualidade dos vínculos afetivos influencia diretamente o bem-estar emocional e a participação da criança nas experiências de aprendizagem.

No contexto da educação de infância, o bem-estar emocional constitui uma condição essencial para a aprendizagem e para a participação ativa da criança. Crianças que se sentem emocionalmente seguras tendem a explorar o ambiente com maior confiança, a envolver-se nas propostas educativas e a estabelecer relações mais positivas com adultos e pares. Neste sentido, a criação de contextos educativos acolhedores, previsíveis e afetivamente seguros assume uma importância fundamental. De acordo com Ferre Laevers (2014), o bem-estar e o envolvimento são indicadores centrais da qualidade educativa, uma vez que permitem compreender de que forma as crianças experienciam o contexto educativo. O bem-estar refere-se ao grau em que a criança se sente segura, aceite e emocionalmente confortável "Observar o bem-estar das crianças tem um propósito. O bem-estar indica que uma criança está bem emocionalmente." (Laevers, 2014, p.157), enquanto o envolvimento se manifesta através de elevados níveis de concentração, motivação e interesse nas atividades "O envolvimento acompanha

uma forte motivação, fascinação e implicação total: não há distância entre a pessoa e a atividade; não há preocupação com os possíveis benefícios da atividade." (Laevers, 2014, p.159). Assim, a promoção de ambientes que favoreçam o bem-estar e o envolvimento das crianças constitui uma condição indispensável para o desenvolvimento integral e para a construção de aprendizagens significativas, "É disso que trata a educação experiencial: mobilizar e estimular a energia das pessoas e induzi-las a uma espiral positiva que dá origem à aprendizagem significativa." (Laevers, 2014, p. 181)

As Orientações Pedagógicas para a Creche salientam igualmente a relevância das relações de qualidade e da atenção às necessidades emocionais das crianças, reconhecendo que o desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem em estreita ligação com o bem-estar. O papel do educador passa, assim, pela construção de relações baseadas na confiança, na escuta, no respeito e na valorização da individualidade de cada criança, criando condições para que esta se sinta segura para participar, comunicar e aprender (Marques et al, 2024)

As interações com os pares constituem igualmente um contexto privilegiado para o desenvolvimento emocional. "

> A natureza próxima e significativa das relações construídas com os bebés e as crianças implica exigências emocionais que necessitam de ser reconhecidas e valorizadas. A consciência e a complexidade desta dimensão emocional, que envolve profissionais, crianças e famílias, torna importante o seu acolhimento e reflexão nas dinâmicas das equipas, em salvaguarda pelo bem-estar de toda a comunidade educativa. (Marques et al, p.24).

Através do brincar, da partilha de experiências e da resolução de conflitos do quotidiano, as crianças aprendem progressivamente a reconhecer emoções, a compreender diferentes perspetivas e a desenvolver competências de empatia, cooperação e autorregulação.

O brincar assume, neste contexto, uma importância particular, constituindo uma forma privilegiada de expressão emocional. Nas brincadeiras, as crianças recriam situações do quotidiano, experimentam papéis sociais, expressam sentimentos e atribuem significado às experiências vividas. Desta forma, o brincar contribui para a compreensão de si próprias e dos outros, promovendo simultaneamente o desenvolvimento emocional, social e relacional.

Deste modo, as emoções, as relações e o bem-estar constituem dimensões indissociáveis da experiência infantil,

> Crianças que têm possibilidade de explorar e lidar com emoções (e.g., alegria, medo, raiva, tristeza) através de atividades especificas que permitem reconhecer certas emoções, por exemplo, através de sinais físicos, expressões faciais ou comportamentos, nomear, diferenciar e aceitar diferentes emoções, sentir-se-ão melhor consigo próprias e reagirão de formas mais genuínas ás situações(...)" (Portugal, Laevers, 2010, p.122).

Compreender a emoção e a sua regulação implica reconhecer que sentir, pensar e agir são processos profundamente interligados, que se desenvolvem nas relações e nas experiências quotidianas. Neste sentido, a educação de infância desempenha um papel fundamental ao proporcionar contextos seguros, afetivamente positivos e ricos em oportunidades de interação, contribuindo para que cada criança construa uma relação equilibrada consigo própria, com os outros e com o mundo que a rodeia "Escutar disponível e escutar sem julgar, sem dirigir, mas permitindo á criança expressar o seu vivido, ajudando-a a identificar, aceitar e compreender o que vive, ajuda-a a ser ela própria." (Portugal, Laevers, 2010, p.123)

4.4 A aprendizagem integrada na infância

A compreensão do desenvolvimento infantil numa perspetiva holística implica reconhecer que as diferentes dimensões da experiência da criança se encontram profundamente interligadas. O corpo, as emoções, as relações e as aprendizagens não se desenvolvem de forma isolada, mas constroem-se através de um processo contínuo de interação entre a criança e o meio que a rodeia. Neste sentido, a pedagogia da infância defende uma visão integrada da criança, valorizando experiências que permitam agir, sentir, comunicar, explorar e aprender de forma significativa.

A relação entre o corpo, o movimento e as emoções caracteriza-se por uma forte interdependência, sendo difícil compreender cada uma destas dimensões de forma isolada. As experiências corporais proporcionam vivências emocionalmente significativas e, simultaneamente, os estados emocionais influenciam a forma como a criança participa, explora o ambiente e se envolve nas experiências de aprendizagem. Através do movimento, a criança não apenas descobre as potencialidades do seu corpo, mas também vivencia sentimentos de prazer, curiosidade, conquista, frustração, superação e satisfação, que contribuem para a construção da sua identidade e da imagem que desenvolve de si própria.

O corpo constitui um dos primeiros meios através dos quais a criança estabelece contacto com o mundo. É através da ação, da exploração e da experimentação que descobre as suas capacidades, conhece os limites do seu corpo e constrói relações com os objetos, os espaços e as pessoas. Cada experiência de movimento transporta uma dimensão emocional, uma vez que implica enfrentar desafios, tomar iniciativas, lidar com sucessos e dificuldades e atribuir significado às situações vividas, "O brincar e ser ativo na infância, em diversos contextos de vida, é essencial para o desenvolvimento da capacidade adaptativa, criativa e de resiliência." (Neto, 2020, p.43).

Nesta perspetiva, o movimento assume um papel que ultrapassa a dimensão física, constituindo uma experiência que integra aspetos emocionais, sociais e cognitivos, "As crianças seguem uma progressão desenvolvimental na aquisição das suas competências motoras que não é muito diferente das progressões desenvolvimentais encontradas no seu desenvolvimento cognitivo e afectivo" (Spodeck, 2002, p.49) Quando a criança participa em atividades de exploração motora, experimenta novas formas de ação ou enfrenta desafios adequados às suas capacidades, desenvolve progressivamente autonomia, confiança e sentimento de competência. A superação de obstáculos e a concretização de objetivos favorecem a construção de uma perceção positiva de si própria, reforçando a autoestima e a predisposição para enfrentar novos desafios, "Uma ampla variedade de experiências motoras fornece ás crianças grande riqueza de informação em que podem basear a percepção que têm de si próprias e do mundo que as rodeia." (Spodeck, 2002, p.52)

Por sua vez, o bem-estar emocional influencia diretamente a forma como a criança se envolve nas experiências corporais e nas oportunidades de aprendizagem. Crianças que se sentem emocionalmente seguras tendem a demonstrar maior curiosidade, iniciativa e disponibilidade para explorar o ambiente, experimentar novas possibilidades de ação e interagir com os outros. Pelo contrário, sentimentos de insegurança, ansiedade ou receio podem limitar a exploração ativa do meio e reduzir o envolvimento em experiências potencialmente enriquecedoras.

A relação entre corpo, emoção e aprendizagem torna-se particularmente evidente nas situações de brincadeira. "Brincar é uma escola de aprendizagens irrepetíveis de situações inabituais, que se vão complexificando de acordo com o desenvolvimento das estruturas internas do corpo (motoras, sensoriais, percetivas, cognitivas, emocionais e sociais) e a tomada de consciência da complexidade ambiental." (Neto, 2020, p. 16) Assim sendo, o brincar constitui um contexto privilegiado de aprendizagem integrada, no qual a criança mobiliza simultaneamente capacidades corporais, emocionais, sociais e cognitivas.

"De acordo com os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, o brincar tem um valor insubstituível. Desde o nascimento, o brincar constitui uma experiência geradora de alegria, satisfação e de múltiplas aprendizagens, envolvendo aspetos relevantes do ponto de vista da vivência emocional, social, cognitiva e física de bebés e crianças. Por isso, desde o brincar em que o bebé se envolve com o seu corpo, com adultos/as de referência ou objetos, até ao envolvimento imaginativo no jogo simbólico de crianças um pouco mais velhas, o brincar e o jogo constituem, por excelência, processos que respondem ao imperativo de uma abordagem holística e integrada na creche." (Marques et al, p.28)

Ao correr, saltar, construir, imaginar, negociar ou cooperar com os pares, vivencia emoções diversas e aprende progressivamente a reconhecê-las, expressá-las e regulá-las em contextos reais de interação, "Quando a criança brinca de forma livre, o corpo em movimento ou em escuta ganha significado acrescido em todas as dimensões do desenvolvimento humano." (Neto, 2020, p.15)

As atividades corporais e as brincadeiras partilhadas proporcionam igualmente oportunidades para desenvolver competências relacionais, resolver conflitos, respeitar regras, cooperar e compreender diferentes perspetivas. Estas experiências favorecem a construção da empatia, da autorregulação emocional e do sentimento de pertença ao grupo, reforçando a ideia de que a aprendizagem se constrói através da participação ativa da criança em contextos sociais significativos, como nos diz as Orientações Pedagógicas para a Creche "Os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância preconizam uma abordagem holística em que a criança é compreendida como ser integral, valorizando-se de forma equilibrada dimensões físicas, emocionais, sociais e cognitivas da sua aprendizagem e desenvolvimento, e a interatividade entre elas." (Marques et al, p.27)

Deste modo, a articulação entre corpo, emoção e aprendizagem revela-se fundamental para compreender a experiência infantil numa perspetiva pedagógica. As experiências corporais e emocionais influenciam-se mutuamente, contribuindo para a forma como a criança participa, explora, aprende e constrói uma imagem de si própria. Nesta perspetiva, corpo, emoção, relação e aprendizagem constituem dimensões inseparáveis da experiência infantil, reforçando a necessidade de contextos educativos que valorizem o bem-estar, a participação, o brincar e a ação da criança como elementos centrais do seu desenvolvimento e aprendizagem.

5 - Intervenção pedagógica

Ao longo dos estágios realizados em contexto de creche e de educação pré-escolar, as atividades desenvolvidas no âmbito dos projetos permitiram-me aprofundar a compreensão sobre o papel do educador na promoção de experiências significativas para as crianças. Cada proposta foi planeada com intencionalidade pedagógica, tendo por base os interesses, necessidades e características do grupo, procurando respeitar os ritmos individuais e valorizar a participação ativa de cada criança no processo educativo.

As atividades implementadas procuraram criar oportunidades de descoberta, exploração, expressão e aprendizagem, favorecendo o envolvimento das crianças em contextos ricos em interação, criatividade e bem-estar. Em contexto de creche, as atividades privilegiaram a exploração sensorial, o movimento, a manipulação de materiais e a descoberta do meio envolvente, proporcionando experiências que contribuíram para a autonomia, a curiosidade e a participação das crianças. Já em contexto de educação pré-escolar, as propostas centraram-se, de forma mais evidente, na expressão emocional, na comunicação de sentimentos e na participação em experiências artísticas e criativas, através do desenho, da dramatização, das histórias e de outras formas de expressão.

Ao longo de ambos os contextos, tornou-se evidente que a aprendizagem ocorre de forma integrada, mobilizando simultaneamente diferentes dimensões da experiência infantil. As atividades desenvolvidas permitiram articular o corpo, as emoções, as relações e as aprendizagens, proporcionando situações em que as crianças exploravam o ambiente, comunicavam ideias e sentimentos, interagiam com os pares e construíam novos conhecimentos de forma significativa. Esta perspetiva reforçou a compreensão de que o desenvolvimento da criança não pode ser entendido de forma fragmentada, mas como um processo global que se constrói através da ação, da participação e das relações estabelecidas no quotidiano.

A implementação das atividades permitiu igualmente reconhecer a importância da flexibilidade pedagógica e da capacidade de adaptação do educador. Em diversos momentos, foi necessário reformular estratégias, ajustar materiais ou reorganizar propostas em função das reações, interesses e níveis de envolvimento das crianças. Esta escuta atenta revelou-se fundamental para garantir que as experiências respondiam efetivamente às necessidades do grupo e mantinham significado para as crianças. A observação contínua assumiu, assim, um papel central na tomada de decisões pedagógicas, permitindo adequar a intervenção às características e interesses emergentes.

Outro aspeto particularmente relevante foi a constatação de que o envolvimento emocional constitui uma condição essencial para a aprendizagem. As crianças demonstraram maior interesse, iniciativa e participação quando as atividades despertavam a sua curiosidade, lhes permitiam expressar ideias e emoções ou estabeleciam ligações com as suas experiências quotidianas. Neste sentido, a criação de ambientes seguros, acolhedores e emocionalmente positivos revelou-se determinante para promover a confiança, a autonomia e o bem-estar.

No contexto do projeto desenvolvido em educação pré-escolar, a expressão emocional assumiu especial relevância. As atividades proporcionaram oportunidades para que as crianças identificassem, expressassem e partilhassem sentimentos, favorecendo o desenvolvimento da comunicação emocional e das relações interpessoais. Tal como referem Martins e Scoralick-Lempke (2020), o papel do educador passa por "apresentar maneiras de lidar com as emoções: incentivar as crianças a falarem o que sentem; o que provoca tal emoção; e como se sentem diante de um acontecimento" (p. 9). Neste sentido, procurou-se criar espaços de diálogo, escuta e reflexão, nos quais as emoções fossem reconhecidas, valorizadas e integradas nas experiências educativas.

Por fim, os estágios constituíram uma oportunidade privilegiada de crescimento profissional e pessoal, permitindo-me refletir criticamente sobre a minha prática pedagógica e consolidar competências fundamentais para o exercício da profissão. A observação, a escuta, a intencionalidade pedagógica e a valorização da participação das crianças revelaram-se aspetos centrais da intervenção educativa. Através da construção partilhada de experiências significativas, compreendi a importância de promover contextos que articulem criatividade, expressão, movimento, relação e bem-estar, reconhecendo a criança como protagonista do seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento.

5.1 Desenvolvimento das intervenções em contexto de creche

As intervenções desenvolvidas no contexto de creche foram planeadas a partir da observação sistemática das crianças, procurando responder aos seus interesses, necessidades e características desenvolvimentais. Tendo por base o projeto de intervenção centrado na promoção do desenvolvimento motor global através da exploração do espaço exterior e do contacto com a natureza, as diferentes propostas procuraram proporcionar experiências diversificadas, desafiantes e significativas, que favorecessem o movimento livre, a exploração sensorial e a autonomia das crianças. As atividades

apresentadas de seguida evidenciam o percurso pedagógico desenvolvido, bem como as reflexões emergentes da prática e da análise das experiências vividas pelo grupo.

Atividade nº 1 – Tapete sensorial

A realização da atividade do tapete sensorial surgiu da intenção de proporcionar às crianças uma experiência rica em estímulos táteis e motores, ajustada às suas necessidades de exploração e descoberta próprias da faixa etária entre 1 e 2 anos. Nesta fase do desenvolvimento, o corpo é o principal meio de relação com o mundo e, por isso, é essencial oferecer propostas que favoreçam o movimento livre, a perceção sensorial e a construção da noção de espaço, "Na verdade, as crianças aprendem a conhecer o mundo através de um corpo ativo e perante problemas por resolver." (Neto, 2020, p. 126). Como estagiária, após observar diversas saídas ao exterior com o grupo, reparei que algumas crianças demonstravam desconforto ou dificuldade em descalçar-se para caminhar sobre superfícies naturais como a relva ou a areia.





Figura 1 Exterior

Esta resistência parecia estar relacionada com a falta de familiaridade com certas sensações táteis nos pés, o que me levou a refletir sobre a importância de promover mais experiências sensoriais que envolvessem o contacto direto com diferentes texturas.

Foi a partir desta observação que decidi construir o tapete sensorial, com o objetivo de criar um ambiente seguro, controlado e convidativo para que as crianças pudessem explorar, ao seu ritmo, uma variedade de sensações táteis. Através desta proposta, pretendia-se não só enriquecer a sua experiência sensorial e motora, mas também contribuir para que ganhassem maior confiança e

conforto ao interagir com diferentes superfícies, o que, indiretamente, poderia facilitar e tornar mais positivas as experiências ao ar livre.

Assim, o tapete sensorial surgiu como uma resposta pedagógica às necessidades identificadas na prática, evidenciando a importância da observação atenta e da adaptação das propostas educativas às vivências reais do grupo. Esta proposta reforçou também a minha consciência sobre o papel do educador (e do estagiário) na criação de ambientes que apoiem o desenvolvimento integral da criança, respeitando os seus tempos, sensibilidades e curiosidades.

Este tapete era composto por diferentes materiais, incluindo materiais suaves, como pompons e esponjas; materiais naturais, como galhos e pedras; materiais surpresa, como plástica bolha; materiais mais duros, como corda; e ainda dois tipos de tecido: veludo e pele sintética.



Figura 2 - Tapete sensorial

Por sugestão da educadora, a exploração do tapete foi realizada individualmente, permitindo um acompanhamento mais próximo de cada criança durante a experiência. A primeira etapa consistiu na retirada do calçado, criando condições para que as crianças pudessem sentir os materiais diretamente. Como refere Hanscom (2018), "andar descalço oferece um feedback sensorial enorme

aos arcos dos pés, dando-lhe uma boa noção de onde os seus pés estão em relação ao resto do corpo" (p. 99). Após a explicação da proposta, as crianças foram incentivadas a explorar livremente o tapete

Todas iniciaram a experiência explorando os materiais com as mãos, procurando identificar as diferentes texturas. Contudo, verificaram-se reações distintas perante a exploração sensorial. Algumas crianças demonstraram curiosidade imediata, enquanto outras revelaram alguma hesitação perante determinadas superfícies. Esta reação foi particularmente evidente no caso do Enzo que, apesar dos incentivos para iniciar a exploração, repetia insistentemente "A meia... a meia..." (notas de campo, 23 de abril de 2025), demonstrando alguma insegurança em retirar o calçado antes de contactar com os materiais. Apenas após um período de encorajamento aceitou iniciar a exploração do tapete. Também as reações às diferentes texturas variaram entre as crianças. Enquanto explorava as pedras e os galhos, o Rodrigo C. verbalizou repetidamente "Ai... ai ai", levando inicialmente a interpretar que poderia estar a sentir desconforto. No entanto, quando questionado se os materiais lhe estavam a magoar os pés, abanou a cabeça em sinal negativo, mantendo um sorriso, sugerindo que a sua reação expressava surpresa perante a sensação proporcionada pelas diferentes texturas e não dor (notas de campo, 23 de abril de 2025).

De forma geral, as crianças expressaram, através das suas expressões faciais e reações corporais, preferência pelas texturas mais suaves, demonstrando maior relutância ou hesitação perante materiais mais ásperos ou rígidos, como os galhos e as pedras. À medida que se foram familiarizando com a atividade, algumas repetiram voluntariamente a exploração de determinados materiais e começaram inclusivamente a saltar sobre o tapete, evidenciando um crescente envolvimento e confiança na experiência.\A última criança que realizou a atividade foi o R. C., esta criança demonstra em todas as atividades que fica bastante envolvido. Aqui, adotei uma posição de encorajamento para exploração de como quisesse.



Figura 3- Explração livre

Uma situação particular ocorreu com o R. S., que não realizou a atividade. Apesar das tentativas da educadora e das minhas, o R. manifestou grande desconforto ao retirar o calçado, recusando também tirar as meias. Mesmo tentando motivá-lo a explorar os materiais com as mãos, manteve-se muito focado na dificuldade que sentia por estar sem o calçado, não conseguindo usufruir da experiência. Perante esta resistência, considerámos que, para o bem-estar da criança, seria mais adequado não insistir, optando por interromper a atividade e refletir sobre abordagens alternativas a experimentar noutra ocasião. Aqui, foi importante o papel do adulto como nos diz as Orientações pedagógicas para a creche "respeita o ritmo de cada criança e do grupo;" (2024, p. 68) "compreende e respeita os sentimentos, as emoções e as ideias de cada criança e do grupo".

No final desta atividade, depois de termos conversado sobre a reação do R. S. a educadora achou por bem, falar com a mãe do R. para tentar perceber se esta reação acontecia também em casa. Como vemos, a educadora "Mantém uma comunicação aberta com as famílias, promovendo trocas de informações regulares acerca do estado de saúde ou necessidades da criança (...) "(Marques et al, 2024, p. 61). A mãe realmente admitiu que a criança sempre andou de meias em casa por receio, por parte da família, da temperatura do chão. Ao saber disto criei um folheto informativo que mostrei à educadora para distribuir pelos pais, para despertar neles o interesse por este projeto.

Esta atividade revelou-se uma oportunidade significativa para promover o bem-estar, a autonomia e a confiança das crianças, através da exploração sensorial e motora, de acordo com os seus ritmos e preferências. Permitindo explorar diferentes texturas com o corpo, contribuiu para o

desenvolvimento da motricidade global e da perceção sensorial, enquanto incentivava a curiosidade, a iniciativa e a expressão individual. A experiência possibilitou também um olhar atento às necessidades específicas de cada criança, reforçando a importância da adaptação pedagógica e da escuta ativa, fundamentais para a construção de contextos educativos inclusivos e respeitadores.

Atividade nº 2 – Pequenos exploradores

A proposta da atividade de um circuito com arcos e bolas surgiu a partir da observação atenta das brincadeiras livres das crianças. Durante estes momentos, verificava-se que um dos primeiros materiais procurados era o cesto das bolas de plástico. Contudo, após as retirarem do cesto, a maioria limitava-se a transportá-las ou a espalhá-las pelo espaço, sem desenvolver uma brincadeira mais estruturada ou intencional. Esta repetição do gesto de retirar as bolas do cesto despertou a minha curiosidade e levou-me a questionar de que forma poderia transformar esse interesse espontâneo numa oportunidade de exploração mais rica, desafiante e com maior potencial educativo.

A criação do circuito constituiu, assim, uma forma de atribuir um novo significado à utilização das bolas, integrando-as numa sequência de movimentos que incluía também a passagem por arcos colocados entre cadeiras. A proposta incentivava as crianças a movimentarem-se de forma mais orientada, estimulando diferentes padrões motores, como rastejar, agachar e caminhar, enquanto mantinham o interesse pelas bolas, agora com uma função específica no contexto da atividade. Procurou-se, deste modo, conjugar um interesse espontaneamente manifestado pelo grupo com uma organização intencional do espaço, favorecendo o desenvolvimento da motricidade global, da coordenação, do equilíbrio e da noção de percurso e de sequência.

Paralelamente, a introdução dos arcos criou pequenos desafios motores, incentivando as crianças a experimentar diferentes formas de deslocação num ambiente lúdico e seguro. Esta atividade justificou-se, assim, por ter partido de um interesse genuíno das crianças, transformando uma ação inicialmente repetitiva e pouco significativa numa experiência de exploração mais rica e intencional, com evidente valor pedagógico.



Figura 4- percurso

Esta atividade foi realizada a pares, com a intenção de promover não só o desenvolvimento motor, mas também a interação social entre as crianças. Desde o início, observei que algumas delas demonstraram dificuldade em adotar a posição de quatro apoios, o que é natural nesta fase do desenvolvimento, uma vez que cada criança apresenta ritmos e níveis de domínio corporal distintos. Contudo, ao longo da atividade, foi possível verificar uma maior predisposição para experimentar este movimento. O encorajamento do adulto e a observação dos pares parecem ter contribuído para esta mudança, uma vez que várias crianças, inicialmente hesitantes, acabaram por tentar adaptar-se ao desafio, revelando esforço, curiosidade e persistência. Estas observações evidenciam a importância de proporcionar contextos desafiantes, mas simultaneamente seguros e ajustados às capacidades das crianças, favorecendo a progressiva aquisição de competências motoras.



Figura 5- Incentivar

Ao lançar as bolas em direção aos arcos, surgiu espontaneamente um momento de partilha muito significativo. Como as bolas estavam disponíveis em número limitado, as crianças foram naturalmente levadas a partilhar entre si. Algumas chegaram mesmo a oferecer bolas umas às outras, num gesto de generosidade e cooperação que não foi induzido pelo adulto.



Figura 6- Cooperação

Este comportamento sugere uma mudança ao nível das competências sociais e emocionais, uma vez que as crianças demonstraram capacidade para reconhecer a presença e as necessidades do outro, agindo de forma cooperativa. A organização da atividade a pares e a gestão partilhada dos materiais parecem ter favorecido o surgimento destes comportamentos de interação positiva, comunicação e colaboração.

Por fim, o circuito construído com garrafas recicláveis revelou-se um verdadeiro sucesso. As crianças ficaram encantadas com o percurso que a bola fazia ao passar por entre os obstáculos, acompanhando-a com entusiasmo e alegria. Repetiram a experiência várias vezes, rindo e demonstrando um elevado nível de envolvimento. A repetição espontânea da ação constitui uma evidência do interesse e significado que a proposta assumiu para o grupo.



Figura 7- Circuito Toca a Rolar

Este elevado envolvimento poderá estar relacionado não só com o caráter lúdico e desafiante do circuito, mas também com o facto de a atividade ter partido de um interesse previamente identificado nas brincadeiras livres das crianças. Assim, as observações realizadas sustentam a importância de partir dos interesses genuínos do grupo para a construção de propostas pedagógicas significativas, capazes de promover aprendizagens integradas e contextualizadas.

Enquanto estagiária, a realização desta atividade foi para mim uma experiência muito significativa e enriquecedora. Partiu de uma observação simples, mas que me despertou a vontade de intervir de forma mais intencional. Senti que podia criar um momento que não só valorizasse esse interesse, mas que também promovesse aprendizagens a vários níveis: motor, social e emocional.
Durante a atividade, senti-me atenta e envolvida, procurando acompanhar cada par com disponibilidade e sensibilidade. Foi particularmente marcante observar como algumas crianças, mesmo com dificuldades em colocar-se na posição de quatro apoios, tentaram adaptar-se e não desistiram. Esta situação levou-me a refletir sobre a importância de respeitar o ritmo individual de cada criança e de valorizar o processo e o esforço despendido, mais do que o resultado final. Também me emocionou observar gestos espontâneos de partilha, como quando algumas crianças ofereciam bolas aos colegas, pois percebi que, mesmo sem intervenção direta do adulto, são capazes de demonstrar empatia e estabelecer relações positivas com os pares.

Atividade nº 3 – Bolinha de sabão

A proposta da atividade das bolinhas de sabão surgiu da vontade de proporcionar às crianças um momento sensorial, lúdico e expressivo que integrasse diferentes formas de explorar o mundo: a escuta, o movimento, a observação e a expressão plástica. Enquanto estagiária, senti a necessidade de criar uma atividade que fosse leve, prazerosa e ao mesmo tempo rica em experiências que estimulassem o desenvolvimento global das crianças, sempre respeitando os seus ritmos e interesses naturais.

A atividade foi dividida em três momentos: a leitura da história "Bolinha de sabão" de Rute Cancela; o movimento livre com as bolinhas de sabão e, por fim, a pintura com sopro. A leitura inicial teve como objetivo introduzir as crianças no tema de forma tranquila e envolvente, promovendo o desenvolvimento da linguagem, da atenção e da imaginação. Ao escutarem a história, as crianças começaram a criar imagens mentais e a antecipar o que viria a seguir, o que tornou a transição para os momentos seguintes mais natural e significativa.



Figura 8- História cantada

O segundo momento, dedicado ao movimento livre com as bolhas de sabão, foi, sem dúvida, o mais mágico e espontâneo da atividade. As bolhas despertaram encantamento, surpresa e muita alegria. As crianças correram atrás delas, tentaram apanhá-las ou simplesmente observá-las a flutuar pelo espaço. As reações observadas, nomeadamente os sorrisos, os gritos de alegria e os movimentos espontâneos, evidenciaram um elevado nível de envolvimento e bem-estar.



Figura 9- Movimento livre com bolas de sabão

O facto de as crianças terem corrido, saltado, dançado, batido palmas e procurado ativamente interagir com as bolhas sugere uma crescente confiança na exploração do espaço e uma participação corporal livre e autónoma. Esta resposta poderá estar relacionada com o caráter lúdico e imprevisível das bolhas de sabão, bem como com a possibilidade de cada criança participar de acordo com os seus interesses e iniciativas, sem constrangimentos ou orientações rígidas por parte do adulto.

O entusiasmo vivido durante a atividade refletiu-se igualmente nas verbalizações espontâneas das crianças. Como evidenciam as notas de campo de 7 de maio de 2025, surgiram expressões como "Andeia, olha... tantas...", "Tá molhado, Andeia" e "Mais... mais", revelando não só a surpresa perante o aparecimento das bolhas, mas também o desejo de prolongar a experiência. Estas verbalizações

demonstram a mobilização da linguagem para comunicar descobertas, expressar sensações e manifestar interesse pela atividade, sugerindo que a experiência favoreceu a comunicação e a atribuição de significado às vivências realizadas.

As notas de campo do mesmo dia registam ainda que, quando as bolhas surgiram, as reações foram imediatas, observando-se expressões de surpresa, alegria, riso e movimento espontâneo, acompanhadas por frequentes gritos de entusiasmo por parte da maioria das crianças. Estas manifestações evidenciam o elevado envolvimento das crianças na atividade e o impacto positivo que a proposta teve ao nível da participação e do bem-estar.

A atividade culminou com a proposta "Nuvens de Sabão", uma experiência de pintura não convencional que desafiou as crianças a utilizar um soprador de bolinhas de sabão com corante alimentar. Em vez de pincéis, as crianças sopravam as bolhas diretamente para uma folha branca, observando com entusiasmo os efeitos que se formavam à medida que as bolhas rebentavam e deixavam marcas coloridas no papel. Esta proposta não tinha como finalidade representar as bolhas de sabão de forma literal, mas proporcionar um momento de experimentação plástica, no qual a criatividade, a curiosidade e a surpresa estiveram permanentemente presentes. Para além do resultado visual, a atividade permitiu explorar a relação entre o sopro, o movimento e a transformação da cor no papel, constituindo também um momento de desaceleração e contemplação, em que cada criança pôde criar ao seu próprio ritmo e dar expressão pessoal à experiência sensorial vivida.



Figura 10 - Nuvens de sabão

A realização da atividade "Nuvens de Sabão" exigiu uma abordagem individualizada, permitindo dar atenção plena a cada criança, respeitando o seu tempo, o seu ritmo de envolvimento e a forma como interagia com os materiais. Esta decisão revelou-se particularmente pertinente no caso do R. S. e da C., duas crianças que, ao longo do estágio, demonstraram alguma aversão ao contacto com materiais desconhecidos ou que provocassem sujidade. Com ambos, optei por uma aproximação mais delicada, oferecendo encorajamento, mas sem forçar a participação.

Como evidenciam as notas de campo de 6 de junho de 2025, a C. começou por observar atentamente o material antes de se aproximar da mesa. Após a modelação realizada pela estagiária,

pegou no soprador, levou-o à boca e explorou a atividade de forma progressivamente mais confiante. Ao longo da experiência, soprou várias vezes para a folha, observou as marcas deixadas pelas bolhas coloridas e, apesar de tocar na tinta e de acabar por sujar as mãos e a boca, manteve-se envolvida, sorrindo e apontando para o papel sempre que surgiam novas marcas. Comparativamente às observações realizadas anteriormente, esta atitude sugere uma maior disponibilidade para explorar materiais desconhecidos e tolerar sensações que anteriormente evitava.

O mesmo padrão de aproximação gradual foi observado no R. S., que inicialmente permaneceu a observar a demonstração realizada pela estagiária antes de decidir participar. Após um incentivo, pegou no soprador, explorou sucessivamente as três cores disponibilizadas e alternou entre observar o material e soprar para a folha. Embora tenha interrompido a atividade após experimentar cada uma das cores, a sua participação evidenciou abertura para explorar uma proposta que, em momentos anteriores, poderia ter recusado.

Estas observações sugerem que a criação de um ambiente tranquilo, seguro e respeitador do ritmo individual de cada criança favoreceu uma maior disponibilidade para experimentar materiais e sensações novas, sem que a participação fosse imposta pelo adulto. Também o Rodrigo S. revelou progressos significativos. Num ambiente calmo e individual, apenas com a minha presença na sala, foi possível criar uma atmosfera acolhedora que favoreceu a sua participação. Inicialmente, observei alguma hesitação, expressa através do olhar dirigido ao adulto, como se procurasse validação antes de agir. Contudo, após a modelação da ação e o incentivo oferecido, acabou por pegar no soprador, levá-lo à boca e explorar as três cores disponibilizadas. Embora a sua participação tenha sido breve, o facto de ter aceitado experimentar um material novo e interagir com ele constitui uma evidência de uma maior abertura à exploração e de um aumento da confiança no contexto educativo. Considerando o seu perfil habitualmente mais reservado e a relutância anteriormente observada perante materiais desconhecidos, este comportamento representa um progresso significativo.

No entanto, esta opção por uma condução individual trouxe também desafios ao nível da gestão do tempo. Ao envolver-me com cada criança de forma dedicada, a atividade prolongou-se por vários dias, tendo sido possível realizar apenas com duas a três crianças por dia. Assim, o processo estendeu-se ao longo de mais de uma semana até estar concluído com todo o grupo. Esta experiência fez-me refletir sobre a necessidade de planear com flexibilidade e de encontrar equilíbrios entre a atenção individual e a dinâmica do grupo. Desenvolver esta competência, gerir o tempo sem comprometer a qualidade da interação é, sem dúvida, uma das aprendizagens mais marcantes deste momento do estágio.

Esta atividade revelou-se, assim, uma proposta particularmente rica do ponto de vista pedagógico, uma vez que permitiu observar não apenas o entusiasmo e o envolvimento das crianças, mas também pequenas mudanças nas suas atitudes perante o novo, a exploração sensorial e a participação autónoma. As evidências recolhidas reforçam a importância de respeitar os ritmos individuais, criar ambientes emocionalmente seguros e valorizar os pequenos progressos, reconhecendo que são estes que sustentam o desenvolvimento e a construção gradual da confiança das crianças.

Atividade nº 4 – Querido Zoo

A atividade "Querido Zoo" foi pensada como uma proposta integrada que unisse o gosto pela leitura com o movimento livre, num ambiente exterior estimulante. A escolha da história, Querido Zoo, de Rod Campbell, partiu do interesse observado pelas crianças por livros com animais e por narrativas repetitivas e interativas, características presentes nesta obra. A leitura foi realizada em grande grupo, promovendo a escuta ativa, a antecipação dos acontecimentos e a participação verbal e gestual das crianças.

O entusiasmo demonstrado na identificação dos animais e na imitação dos seus sons e movimentos sugere que a história foi significativa para o grupo, uma vez que as crianças não se limitaram a ouvir a narrativa, mas envolveram-se ativamente nela. Como evidenciam as notas de campo de 30 de maio de 2025, quando foram realizados os gestos do elefante, o Rodrigo C. e a Camila imitaram-nos espontaneamente. O Rodrigo C. destacou-se ainda pela sua participação verbal, identificando corretamente a girafa quando questionado sobre o animal que surgia na história e imitando, juntamente com a Camila, os gestos e o som do macaco. Estas observações evidenciam não só o envolvimento das crianças na leitura, mas também a compreensão do conteúdo da narrativa e a sua disponibilidade para participar ativamente.

A partir da narrativa, foi proposto um circuito ao ar livre que recriava simbolicamente o percurso dos animais referidos no livro. Cada estação representava um animal e desafiava as crianças a realizar diferentes ações motoras, como saltar como um sapo, caminhar com passos largos como uma girafa e atravessar um túnel, simulando a deslocação de um dos animais da história. Esta proposta permitiu promover, de forma lúdica, diferentes padrões motores, como o salto, a marcha e o rastejamento.

Contudo, durante a concretização da atividade, apercebi-me de que esta ligação simbólica entre a história e o movimento não foi facilmente percecionada pelas crianças. Esta situação levou-me a compreender que, nesta faixa etária, a atribuição de significado depende fortemente de elementos

concretos, visuais e experienciais. O facto de as crianças não estabelecerem espontaneamente a relação entre os animais da narrativa e os desafios motores constitui uma evidência de que a intencionalidade pedagógica desta transição não foi suficientemente explícita. Esta constatação representou uma aprendizagem importante para mim enquanto estagiária, reforçando a necessidade de planear propostas mais coerentes e de tornar as conexões pedagógicas mais visíveis e significativas para as crianças.



Figura 11- Percurso Querido Zoo

Esta atividade justificou-se também pela intenção de valorizar o espaço exterior como cenário educativo, onde as crianças podem movimentar-se com mais liberdade, explorar o corpo e reforçar competências como o equilíbrio, a coordenação e a orientação espacial.

Durante a realização do circuito, poucas crianças demonstraram interesse em entrar no túnel, apesar de, segundo a educadora cooperante, este ser um material habitualmente apreciado pelo grupo.

Esta situação constituiu um momento de reflexão sobre a minha própria intervenção, levando-me a questionar se a proposta se encontrava efetivamente ajustada ao grupo e se a forma como o desafio foi apresentado favoreceu a curiosidade e o envolvimento das crianças. Este episódio evidenciou que o interesse das crianças não depende apenas dos materiais disponibilizados, mas também da intencionalidade pedagógica, da organização da atividade, do contexto em que ocorre e das estratégias utilizadas pelo educador para mobilizar a sua participação. Deste modo, compreendi que a avaliação das intervenções deve passar, em primeiro lugar, pela análise crítica da sua adequação ao grupo e pela disponibilidade para reformular as propostas sempre que estas não suscitem o envolvimento esperado.

Atividade nº 5 – Dançar com o vento

A atividade "Dançar com o vento" surgiu da observação atenta das preferências espontâneas das crianças durante os momentos de brincadeira livre no exterior. Notei que os lenços coloridos despertavam grande curiosidade e envolvimento: as crianças gostavam de os agarrar, agitar e mover-se com eles, criando movimentos fluidos e expressivos. A partir desta evidência, pensei numa proposta que potenciasse esta expressão corporal livre e criativa, associando-a à exploração sensorial do ambiente natural. Assim, foi preparado um espaço exterior com fitas e balões pendurados nas árvores, criando um cenário visual e tátil em constante movimento, ativado pelo vento. Esta escolha não foi aleatória, pois pretendia-se que as crianças sentissem o ambiente como um parceiro da brincadeira, explorando o movimento, a leveza e a imprevisibilidade dos elementos. Ao som de músicas variadas, os lenços tornaram-se uma extensão do corpo das crianças, permitindo-lhes dançar, rodopiar, correr ou simplesmente observar o efeito do vento nos materiais. A diversidade de movimentos observados ao longo da atividade sugere que as crianças se sentiram confiantes para explorar o espaço exterior de forma autónoma, expressando-se corporalmente de acordo com os seus interesses e iniciativas. O facto de cada criança ter interagido de forma distinta com os materiais evidencia também o potencial da proposta para promover a expressão individual e respeitar os diferentes ritmos e formas de participação.



Figura 12- Exploração livre dos movimentos

Esta atividade representou uma oportunidade pedagógica profundamente alinhada com os objetivos de promover o desenvolvimento motor e o contacto direto com a natureza. A presença dos balões e das fitas penduradas nas árvores, em constante agitação provocada pelo vento, constituiu um importante estímulo visual e cinestésico, incentivando as crianças a movimentarem-se de formas variadas para interagir com os elementos do espaço. As ações observadas, como correr atrás das fitas, tentar alcançar os balões suspensos, rodopiar com os lenços ou acompanhar visualmente o movimento dos materiais, evidenciam um elevado envolvimento na atividade e demonstram como o ambiente natural pode potenciar aprendizagens significativas. Estas respostas das crianças parecem estar relacionadas não só com o caráter lúdico da proposta, mas também com o facto de a atividade ter sido construída a partir de um interesse previamente identificado durante os momentos de brincadeira livre.

As notas de campo de 12 de junho de 2025 evidenciam igualmente diferentes formas de envolvimento na atividade. A Camila, que inicialmente permaneceu junto da estagiária a observar os lenços e as fitas à distância, aproximou-se gradualmente dos materiais depois de observar os colegas.

Pegou num lenço e começou a movimentá-lo no ar, sorrindo e rodopiando repetidamente, comportamento que foi mantendo ao longo da atividade. Esta evolução sugere que a observação inicial lhe permitiu ganhar confiança para participar, respeitando o seu ritmo de aproximação à proposta.

Além disso, a utilização dos lenços coloridos potenciou ainda mais a liberdade de movimentos, permitindo gestos amplos, como rodopios, saltos e movimentos de braços, que contribuíram para o desenvolvimento da motricidade global. A observação de movimentos espontâneos e diversificados constitui uma evidência de que as crianças se apropriaram dos materiais de forma criativa, transformando-os em recursos de expressão e exploração. Neste sentido, as notas de campo mostram que o Rodrigo C. correu repetidamente atrás das fitas movidas pelo vento, procurando alcançá-las e verbalizando, com entusiasmo, "Apanhei!" sempre que conseguia tocar numa delas. Posteriormente, pegou num lenço e percorreu o espaço exterior a correr, agitando-o acima da cabeça e observando atentamente o seu movimento. Estas ações evidenciam uma exploração ativa dos materiais e a capacidade de lhes atribuir novas formas de utilização, para além da intenção inicialmente prevista.
Esta constatação reforça a importância de proporcionar contextos educativos pouco estruturados, nos quais as crianças possam experimentar, criar e atribuir significados próprios às suas ações.

Atividade nº 6 – Tons da natureza

A atividade "Tons da Natureza" nasceu da intenção de promover um contacto mais direto, sensível e atento com o meio natural, proporcionando às crianças uma experiência de exploração ao ar livre com um propósito partilhado: a criação de um mural coletivo a partir de elementos naturais. Esta proposta teve como ponto de partida a valorização da natureza como espaço educativo e como fonte inesgotável de estímulos sensoriais, cognitivos e emocionais. Ao convidar as crianças a recolherem livremente materiais como folhas, galhos, flores ou pedras, procurei incentivar não só a observação e a curiosidade, mas também o respeito pela natureza e o sentimento de pertença ao ambiente que as rodeia.

Durante a realização da atividade, as crianças mostraram-se muito envolvidas, circulando livremente pelo espaço, escolhendo os elementos com cuidado e partilhando entre si as suas descobertas. O interesse demonstrado durante a recolha sugere que a proposta foi significativa para o grupo, uma vez que as crianças participaram ativamente na exploração do meio natural, assumindo um papel ativo no processo de aprendizagem. A possibilidade de escolher livremente os materiais a recolher parece ter contribuído para um maior envolvimento, autonomia e curiosidade durante a atividade.



Figura 13- Exploração do meio natural

Foi particularmente significativo observar a participação do R. M., habitualmente mais reservado e com menor envolvimento nas propostas de grupo. Nesta atividade, verificou-se uma maior disponibilidade para explorar o espaço e interagir com os elementos naturais, revelando um interesse genuíno pela proposta. Embora tenha procurado permanecer próximo de mim durante grande parte da atividade, esta proximidade parece ter funcionado como uma fonte de segurança emocional, permitindo-lhe participar com maior confiança. Como evidenciam as notas de campo de 12 de junho de 2025, o R. M. acompanhou a estagiária durante a exploração do jardim, recolhendo espontaneamente vários galhos para colocar no cesto. Sempre que lhe era indicada a presença de uma flor ou de outro elemento natural, aproximava-se, recolhia-o e juntava-o aos restantes materiais, observando atentamente os diferentes elementos e deslocando-se por diversas zonas do espaço exterior. Manteve-se envolvido na atividade até ao seu término, evidenciando uma participação mais ativa do que a habitualmente observada. Comparativamente a outras situações vivenciadas ao longo do estágio, nas quais assumia frequentemente uma postura mais observadora e menos participativa, esta atividade revelou um maior envolvimento e iniciativa.

Considero que o contacto direto com a natureza, aliado ao caráter livre e exploratório da proposta e à relação de confiança estabelecida com o adulto, poderá ter contribuído para despertar no R. M. uma motivação genuína para participar, permitindo-lhe envolver-se na atividade com maior confiança. Esta experiência reforçou a importância de criar contextos educativos flexíveis, capazes de responder às necessidades emocionais e aos ritmos individuais de cada criança.

Para além do desenvolvimento da motricidade fina, através da manipulação e recolha de pequenos objetos, esta atividade promoveu igualmente competências ao nível da atenção, da autonomia e da expressão pessoal. O envolvimento observado ao longo da exploração constitui uma evidência de que as experiências realizadas em contacto direto com a natureza podem favorecer aprendizagens significativas, mobilizando simultaneamente o corpo, os sentidos e as emoções.

Na segunda parte da atividade, que consistiu na construção do mural coletivo, foi interessante observar o modo como as crianças interagiram com os materiais e com o próprio processo criativo. Muitas mostraram-se mais interessadas na ação de colar e descolar do que no resultado final. Embora este comportamento tenha exigido alguma orientação por parte do adulto, revelou-se coerente com as características desenvolvimentais desta faixa etária, na qual o prazer se centra frequentemente na experimentação e nos efeitos imediatos das ações. O facto de as crianças repetirem sucessivamente os gestos de colar e retirar os elementos evidencia que o processo de exploração assumiu maior significado do que o produto final. Esta observação levou-me a compreender que, em atividades artísticas com crianças pequenas, o processo deve ser valorizado tanto quanto, ou até mais do que, o resultado final, reconhecendo a experimentação como uma dimensão essencial da aprendizagem e do desenvolvimento.



Figura 14- Construção do mural coletivo

5.2 Avaliação da intervenção em contexto de creche

A avaliação global do projeto pedagógico foi realizada com base na análise sistemática das notas de campo, dos registos fotográficos, da documentação pedagógica e das reflexões produzidas ao longo da intervenção. A recolha contínua destes dados permitiu acompanhar o percurso de desenvolvimento das crianças, identificar tendências de evolução e refletir sobre a adequação das estratégias implementadas.

De forma geral, os dados recolhidos permitem considerar que os objetivos inicialmente definidos foram, em grande medida, alcançados. A observação sistemática realizada ao longo do projeto evidenciou uma evolução progressiva das crianças ao nível do desenvolvimento motor, da autonomia, da confiança na exploração do espaço exterior e da relação estabelecida com a natureza.

Relativamente ao desenvolvimento motor, verificou-se um aumento progressivo da confiança das crianças na utilização do corpo para explorar o ambiente. Comparativamente às observações realizadas no início do projeto, nas quais algumas crianças demonstravam maior prudência perante determinados desafios motores e procuravam frequentemente o apoio do adulto ou observavam os colegas antes de agir, no final da intervenção observou-se uma maior iniciativa na superação de obstáculos e na experimentação de diferentes formas de deslocação. Esta evolução encontra-se em consonância com Neto (2001), que refere que a diversidade de desafios presentes nos espaços exteriores promove o desenvolvimento da autonomia e da confiança, permitindo que a criança enfrente progressivamente situações motoras mais complexas através da exploração ativa do meio. Esta tendência tornou-se particularmente evidente na utilização das escadas. No início do estágio, a maioria das crianças necessitava de apoio físico do adulto para subir e descer os degraus, recorrendo frequentemente ao corrimão ou descendo um degrau de cada vez com ambos os pés. No final da intervenção, observou-se uma evolução significativa, uma vez que praticamente todas realizavam o percurso de forma mais fluida e segura, alternando os pés com maior frequência e necessitando apenas da presença e do incentivo verbal do adulto. Para além disso, algumas crianças passaram a incentivar os colegas e a aguardar autonomamente a sua vez, evidenciando não apenas progressos ao nível das competências motoras, mas também da autonomia e da participação no grupo.

Também ao nível da exploração sensorial e corporal se observaram mudanças significativas. Algumas crianças que inicialmente demonstravam desconforto perante determinadas superfícies naturais ou materiais desconhecidos passaram, progressivamente, a explorá-los com maior confiança e disponibilidade. A evolução da C. constitui um exemplo ilustrativo deste processo. Numa fase inicial,

demonstrava resistência em caminhar descalça sobre a relva, limitando-se a observar os colegas e aproximando apenas a ponta do pé antes de recuar. Posteriormente, começou por explorar as diferentes texturas com as mãos e, de forma gradual, passou a percorrer autonomamente o tapete sensorial, permanecendo mais tempo em contacto com os materiais, sorrindo durante a exploração e repetindo espontaneamente alguns percursos. Esta evolução sugere um aumento da confiança na exploração sensorial e uma maior disponibilidade para experimentar materiais e sensações anteriormente evitados.

A valorização do espaço exterior constituiu igualmente uma dimensão central do projeto. Ao longo da intervenção foi possível observar uma apropriação progressivamente mais autónoma dos diferentes espaços exteriores. Enquanto, nos primeiros momentos, algumas crianças tendiam a permanecer em zonas familiares ou próximas do adulto, posteriormente passaram a explorar diferentes áreas do recreio e do jardim, procurando novos percursos, superfícies e desafios. Durante as atividades realizadas no exterior, tornou-se frequente observar crianças que se deslocavam espontaneamente para zonas anteriormente pouco exploradas ou que procuravam ultrapassar pequenos obstáculos naturais sem solicitar ajuda ao adulto.



Figura 15- Deslocações espontaneas

No que se refere ao contacto com a natureza, os dados sugerem aumento da curiosidade, da observação e da exploração espontânea do meio envolvente. Ao longo do projeto, as crianças demonstraram interesse crescente pelos elementos naturais, interrompendo frequentemente os percursos para observar folhas, flores, pedras ou pequenos seres vivos. Destaca-se, por exemplo, o

envolvimento do R. M. nas atividades de recolha de elementos naturais, nas quais recolhia espontaneamente galhos, flores e outros materiais, colaborando ativamente durante toda a exploração. Também nas atividades desenvolvidas na horta, várias crianças demonstraram elevado envolvimento, explorando a terra com as mãos, manipulando plantas e participando ativamente nas diferentes etapas da plantação.



Figura 16- Exploração da plantação

A promoção da liberdade de movimento e da autonomia constituiu outro dos aspetos centrais da intervenção. A disponibilização de materiais pouco estruturados e a criação de contextos de exploração livre permitiram às crianças atribuir novos significados aos materiais, experimentar diferentes possibilidades de ação, resolver pequenos problemas e tomar decisões sobre a forma como pretendiam agir. A exploração das caixas de cartão constituiu um exemplo particularmente significativo, uma vez que as crianças utilizaram estes materiais de formas diversificadas e não previstas inicialmente, transformando-os em suportes para subir, esconder-se, observar o espaço ou alcançar objetos, evidenciando iniciativa, criatividade e capacidade de resolução de problemas, "Corpos que se mexem ativamente a brincar com autonomia e em liberdade (ou seja, com intencionalidade e sem constrangimentos) obtêm e conquistam as condições fundamentais, no decurso do tempo, para criar cérebros ativos." (Neto, 2020, p.41-42)



Figura 17- Exploração das caixas de cartão

Os registos recolhidos evidenciaram igualmente elevados níveis de bem-estar e envolvimento ao longo das diferentes experiências. As expressões de alegria, os sorrisos, a repetição voluntária das ações, a persistência perante desafios e a participação ativa observadas em diversas situações sugerem que as propostas implementadas foram significativas para as crianças e favoreceram a construção de aprendizagens em contextos emocionalmente seguros. De acordo com Laevers (2014), elevados níveis de bem-estar e envolvimento constituem importantes indicadores da qualidade do contexto educativo e da significatividade das aprendizagens realizadas.



Figura 18- Expressões

Do ponto de vista profissional, este projeto constituiu uma oportunidade privilegiada de aprendizagem. Reforçou a importância da observação enquanto instrumento fundamental para a planificação pedagógica, bem como a necessidade de respeitar os ritmos individuais das crianças e de assumir uma postura flexível, reflexiva e centrada nos seus interesses. Permitiu ainda aprofundar a compreensão sobre o potencial educativo do espaço exterior enquanto contexto privilegiado para promover aprendizagens integradas, significativas e promotoras do desenvolvimento integral da criança.

Ao longo da intervenção, compreendi de forma mais profunda que o espaço exterior, quando intencionalmente organizado, se transforma num verdadeiro laboratório de experiências motoras, emocionais e expressivas. A observação do envolvimento das crianças, da diversidade de movimentos realizados e do interesse demonstrado na exploração dos diferentes materiais reforçou em mim a importância de escutar atentamente os seus interesses e de planear propostas que partam das suas iniciativas espontâneas. Esta experiência permitiu-me reconhecer que atividades simples, mas construídas a partir das vivências reais do grupo, podem gerar aprendizagens significativas e promover o desenvolvimento global da criança. Reforçou ainda a minha convicção de que a escuta ativa, a observação contínua e a capacidade de ajustar a intervenção pedagógica às necessidades emergentes das crianças constituem dimensões essenciais de uma prática educativa de qualidade.

Relativamente ao primeiro objetivo de investigação, investigar a importância do contacto com a natureza para o desenvolvimento motor, os resultados obtidos reforçam a importância de integrar, de forma intencional, experiências em contexto exterior na prática educativa em creche. As oportunidades

de exploração proporcionadas pelo contacto com a natureza revelaram-se consistentes com a perspetiva defendida pelas Orientações Pedagógicas para a Creche, que valorizam o espaço exterior como um ambiente educativo rico em possibilidades de aprendizagem (Marques et al., 2024), e com Neto (2020), que destaca o papel dos ambientes naturais na promoção do desenvolvimento motor, da autonomia e da confiança das crianças. As experiências desenvolvidas no exterior colocaram as crianças perante desafios motores variados, impossíveis de reproduzir integralmente em espaços interiores. A necessidade de caminhar sobre superfícies irregulares, ultrapassar pequenos obstáculos naturais, subir pequenas elevações ou adaptar os movimentos às características do terreno exigiu constantes ajustamentos posturais e motores. Paralelamente, verificou-se uma maior disponibilidade para explorar diferentes estímulos sensoriais. Algumas crianças que inicialmente demonstravam resistência perante determinadas texturas naturais passaram progressivamente a interagir com esses materiais de forma mais confiante, permanecendo mais tempo envolvidas nas experiências propostas. Estas evidências corroboram a perspetiva das Orientações Pedagógicas para a Creche, que valorizam o espaço exterior como um contexto de exploração, descoberta e aprendizagem através do movimento e do contacto com elementos naturais (Marques et al., 2024). Neste sentido, Neto (2001) refere que a diversidade de desafios oferecidos pelos ambientes exteriores promove a adaptação motora, a autonomia e a confiança das crianças, potenciando um desenvolvimento mais rico e integrado.

No que respeita ao segundo objetivo de investigação: apreender o que as oportunidades no exterior desafiam no desenvolvimento motor global, os resultados obtidos permitiram identificar que os contextos exteriores desafiam as crianças a mobilizar um conjunto diversificado de competências motoras, cognitivas e emocionais. As observações realizadas evidenciaram que o espaço exterior promove situações que exigem tomada de decisão, resolução de problemas, adaptação motora, persistência e autorregulação.

Ao longo da intervenção, verificou-se que as crianças procuravam espontaneamente novos percursos, exploravam diferentes possibilidades de ação e recorriam frequentemente à experimentação para superar desafios motores. É plausível admitir que a exploração de materiais pouco estruturados, a utilização livre do espaço e o contacto com elementos naturais favoreceram a iniciativa, a criatividade e a autonomia, permitindo que cada criança encontrasse desafios ajustados às suas capacidades e interesses.

Deste modo, os dados recolhidos sustentam a ideia de que o contacto regular com a natureza e as oportunidades proporcionadas pelo espaço exterior constituem contextos privilegiados para o desenvolvimento motor global, promovendo não apenas competências motoras, mas também o bem-

estar, a autonomia, a confiança e o envolvimento ativo das crianças nas experiências educativas. Esta perspetiva é corroborada pelas Orientações Pedagógicas para a Creche, que valorizam o espaço exterior como um ambiente educativo rico em oportunidades de exploração, movimento e descoberta (Marques et al., 2024), e por Neto (2020), que destaca o brincar livre em contextos exteriores como essencial para o desenvolvimento motor, a autonomia e a confiança das crianças.

5.3 Desenvolvimento das intervenções em contexto de educação pré-escolar

As intervenções desenvolvidas no contexto de educação pré-escolar foram planeadas a partir das necessidades, interesses e características do grupo, identificados através da observação sistemática realizada ao longo do estágio. Integradas no projeto de intervenção centrado na expressão e regulação emocional, as diferentes propostas procuraram criar oportunidades para que as crianças identificassem, expressassem e refletissem sobre as suas emoções, recorrendo a múltiplas linguagens e experiências significativas. Neste sentido, as atividades apresentadas de seguida evidenciam o percurso pedagógico desenvolvido, bem como as reflexões emergentes da prática e da análise das experiências vividas pelas crianças.

Atividade nº1 : Á descoberta das emoções e o jogo da memória das emoções

A atividade "À Descoberta das Emoções" e o "Jogo da Memória das Emoções" revelou-se uma proposta pedagógica particularmente pertinente no contexto da educação pré-escolar, uma vez que promoveu o desenvolvimento de competências emocionais, sociais, comunicativas e cognitivas. Tal como previsto na planificação, esta atividade teve como principal objetivo favorecer o reconhecimento, a nomeação e a expressão das emoções, bem como incentivar a partilha de experiências pessoais, contribuindo para o desenvolvimento da consciência emocional e das relações interpessoais.

A exploração das emoções desde a infância assume um papel fundamental no desenvolvimento global da criança. Ao observar e interpretar expressões emocionais representadas nos cartões, as crianças foram convidadas a refletir sobre diferentes estados emocionais e a relacioná-los com situações do seu quotidiano. Este processo permitiu desenvolver uma maior consciência sobre aquilo que sentem e sobre a forma como os outros se podem sentir em diferentes circunstâncias. Neste sentido, Goleman (1995) refere que a infância constitui um período determinante para o desenvolvimento das competências emocionais, uma vez que é nesta fase que começam a ser

construídas as bases da forma como os indivíduos irão compreender, expressar e regular as suas emoções ao longo da vida.

Para além disso, este tipo de atividade contribui significativamente para o desenvolvimento da linguagem oral e do vocabulário emocional. Ao serem incentivadas a nomear emoções e a partilhar episódios pessoais associados às mesmas, as crianças ampliam o seu repertório linguístico e desenvolvem competências comunicativas importantes. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, a linguagem oral constitui um instrumento essencial para que a criança organize o pensamento, comunique experiências e participe ativamente nas interações com os outros, sendo fundamental que o educador promova contextos ricos de diálogo e partilha.

Como evidenciam as notas de campo de 7 de janeiro de 2026, a maioria das crianças conseguiu identificar diferentes emoções e relacioná-las com situações concretas do seu quotidiano. Quando questionadas sobre momentos em que sentiam determinadas emoções, surgiram respostas como "Quando dou um abraço à mãe" (calma), "Quando os pais não me deixam ver televisão" (raiva), "Quando faço xixi na cama e o pai se zanga comigo" (medo) ou "Quando os amigos não querem brincar comigo" (tristeza).

Estas verbalizações evidenciam não apenas a capacidade de reconhecer e nomear diferentes emoções, mas também de refletir sobre acontecimentos que lhes atribuem significado. Ao recorrerem espontaneamente a experiências pessoais para explicar os seus sentimentos, as crianças demonstraram ser capazes de estabelecer relações entre as emoções e as situações vividas no seu quotidiano, sugerindo um processo gradual de construção da consciência emocional e da capacidade de comunicar os próprios sentimentos.





Figura 19- Apresentação das emoções

Perante a facilidade demonstrada pelas crianças em relacionar emoções com situações vividas no contexto familiar, considerou-se pertinente alargar a proposta ao contexto do Jardim de Infância, procurando compreender de que forma experienciavam e interpretavam as emoções no espaço educativo e nas relações estabelecidas com os pares.

Como evidenciam as notas de campo de 7 de janeiro de 2026, as crianças identificaram diferentes emoções associadas a vivências do quotidiano escolar. Surgiram respostas como "Zangado... quando os amigos não querem brincar comigo", "Calma... quando oiço uma história" e "Alegria... quando brincamos com os amigos", revelando a capacidade de relacionar diferentes estados emocionais com situações concretas vividas no Jardim de Infância. O diálogo permitiu ainda aprofundar algumas das respostas apresentadas. Quando questionado sobre o medo, o R. M. referiu espontaneamente que "aqui na escola não tenho medo de nada". A partir desta afirmação, foi promovida uma reflexão conjunta sobre situações anteriormente mencionadas pelo grupo, como o escurecimento da sala durante o período de descanso ou a presença de insetos no exterior. As respostas das crianças demonstraram que eram capazes de reconsiderar as suas ideias e distinguir diferentes contextos, concluindo, por exemplo, que a sala não ficava totalmente escura ou que os insetos não lhes provocavam receio.

As verbalizações produzidas neste momento evidenciaram que as crianças foram capazes de refletir sobre as emoções experienciadas no contexto educativo, identificando situações relacionadas

com as interações entre pares, as rotinas diárias e os diferentes espaços da sala. O diálogo estabelecido permitiu ainda clarificar ideias e desconstruir alguns receios, favorecendo uma reflexão mais aprofundada sobre os sentimentos e as circunstâncias que lhes estão associadas.Após este momento de partilha, avançou-se para o Jogo da memória das Emoções.

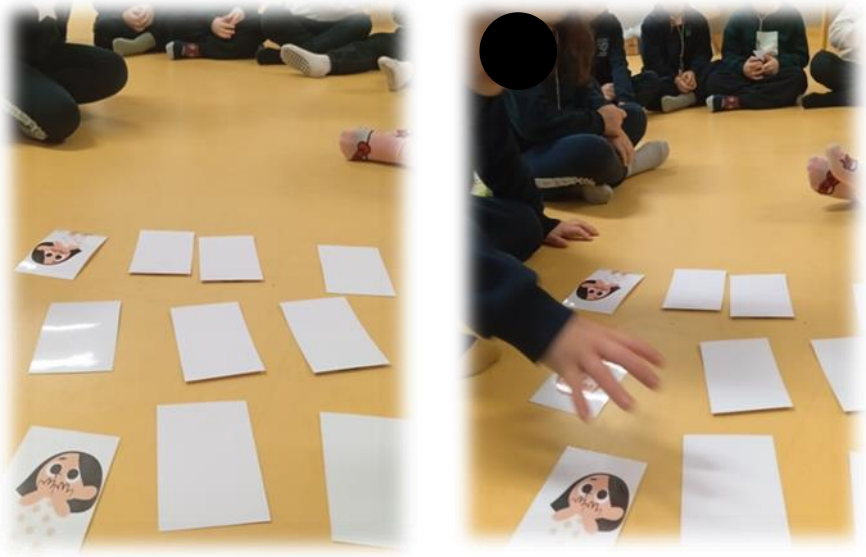


Figura 20- Jogo da memória das emoções

Durante a realização da atividade, observou-se que as crianças respeitavam, de um modo geral, a sua vez de jogar, demonstrando competências ao nível da convivência em grupo e da compreensão das regras. Contudo, quando alguns colegas não conseguiam encontrar o par correto, surgiam ocasionalmente risos ou comentários depreciativos. Esta situação evidenciou que, embora o grupo demonstre competências sociais adequadas, persistem algumas dificuldades relacionadas com a empatia e a aceitação do erro.

Perante estas situações, a intervenção do adulto revelou-se fundamental para promover a reflexão sobre os sentimentos dos outros, reforçando a importância do respeito, da cooperação e da valorização do erro enquanto oportunidade de aprendizagem. A repetição do jogo e os momentos de diálogo permitiram que as crianças refletissem sobre os seus comportamentos e compreendessem melhor o impacto das suas ações nos colegas.

Num momento posterior, foi solicitado a cada criança que expressasse corporalmente uma emoção e a associasse a uma experiência pessoal. Esta proposta permitiu aprofundar o trabalho realizado anteriormente, verificando-se que as crianças demonstravam progressivamente maior facilidade em identificar emoções, expressá-las através da linguagem verbal e corporal e relacioná-las

com situações concretas. Estas evidências sugerem uma evolução ao nível do vocabulário emocional, da consciência de si e da capacidade de compreender os estados emocionais dos outros, competências fundamentais para o desenvolvimento socioemocional.

De forma global, a atividade permitiu verificar que a exploração intencional das emoções, através do diálogo, da partilha de experiências pessoais e do jogo, favoreceu o desenvolvimento da consciência emocional das crianças. As evidências recolhidas demonstram que a maioria do grupo foi capaz de identificar, nomear e contextualizar diferentes emoções, recorrendo progressivamente a um vocabulário emocional diversificado e revelando capacidade para refletir sobre os seus próprios sentimentos e os dos outros.

Enquanto estagiária, a implementação desta atividade constituiu um importante momento de aprendizagem e reflexão sobre a prática pedagógica. A observação das reações das crianças, das suas dificuldades e das estratégias utilizadas para identificar e expressar emoções permitiu compreender a importância de adaptar constantemente a intervenção educativa às necessidades do grupo. Tornou-se evidente que o papel do adulto não se limita à condução da atividade, mas envolve também a criação de um ambiente seguro e acolhedor, onde cada criança se sinta confortável para expressar aquilo que sente.

Para além disso, esta experiência permitiu reconhecer a relevância da postura reflexiva do educador, uma vez que a análise das situações vivenciadas durante a atividade possibilita identificar aspetos a melhorar e ajustar futuras intervenções pedagógicas. A necessidade de intervir em momentos de interação entre as crianças evidenciou a importância do adulto enquanto mediador das relações sociais e promotor de valores como o respeito e a empatia.

De forma global, a realização desta atividade reforçou a consciência de que o educador deve assumir uma atitude investigativa e reflexiva sobre a sua prática, procurando compreender como as experiências propostas contribuem para o desenvolvimento integral das crianças. Assim, a reflexão sobre a ação pedagógica constitui um elemento essencial para a construção de uma prática educativa cada vez mais intencional, significativa e ajustada às características e necessidades do grupo.

2026

Atividade nº2:

A atividade que integrou a caixa de objetos/imagens surpresa e a exploração do livro O Monstro das Cores, de Anna Llenas, revelou-se uma proposta pedagógica particularmente significativa no contexto da educação pré-escolar, uma vez que proporcionou às crianças oportunidades de

desenvolvimento ao nível emocional, social, comunicativo e cognitivo. Tal como previsto na planificação, a atividade procurou criar um espaço seguro de escuta e expressão emocional, permitindo às crianças reconhecer, nomear e refletir sobre diferentes emoções a partir de uma narrativa significativa e da exploração de objetos e imagens do quotidiano.

A exploração das emoções através de objetos concretos e imagens permitiu às crianças estabelecer relações entre os sentimentos abordados e as suas próprias experiências. Ao longo da atividade, observou-se que a maioria das crianças identificava facilmente diferentes emoções e conseguia justificar as suas escolhas, relacionando-as com situações vividas no contexto familiar e escolar. Estas evidências sugerem o desenvolvimento da consciência emocional, uma vez que as crianças revelaram capacidade para reconhecer os seus sentimentos e atribuir significado às suas experiências. Neste sentido, Goleman (1995) refere que a capacidade de reconhecer e nomear emoções constitui uma competência essencial para o desenvolvimento da inteligência emocional.

Em alguns momentos, surgiram interpretações diferentes das inicialmente previstas pela estagiária, nomeadamente em imagens que tinham sido previamente associadas à emoção da calma, mas que as crianças relacionaram com a alegria. Como evidenciam as notas de campo de 14 de janeiro de 2026, tanto uma imagem previamente interpretada pela estagiária como representativa da calma como um peluche inicialmente associado à mesma emoção foram identificados pelas crianças como estando relacionados com a alegria.

Estas diferentes interpretações evidenciam que as emoções são vividas e compreendidas de forma subjetiva, estando frequentemente relacionadas com as experiências individuais de cada criança. Esta situação constituiu um importante momento de aprendizagem para o grupo, uma vez que permitiu compreender que uma mesma situação ou imagem pode suscitar emoções distintas em diferentes pessoas. A valorização destas interpretações contribuiu para promover um ambiente educativo inclusivo e respeitador das diferentes perspetivas.

Relativamente aos objetos chupeta e monstro em feltro preto, as crianças a quem estes calharam revelaram inicialmente dificuldade em associá-los a uma emoção específica. Contudo, como evidenciam as notas de campo de 14 de janeiro de 2026, através da intervenção dos pares foi possível construir coletivamente novos significados. Quando o R. M. referiu que nunca tinha utilizado uma chupeta e, por isso, não a associava a qualquer emoção, a Clara partilhou espontaneamente que a utilizava para dormir porque "acalma-me para dormir melhor". Perante esta partilha, o R. M. aceitou associar o objeto à emoção identificada pela colega. De forma semelhante, quando o O. afirmou que não tinha medo de monstros, a Clara referiu sentir medo desse objeto, levando-o a concordar que este

poderia ser colocado no frasco correspondente ao medo. Estas interações evidenciam que as crianças foram capazes de reconhecer que um mesmo objeto pode suscitar emoções diferentes, consoante as experiências e vivências de cada pessoa.

Os episódios anteriormente descritos evidenciam não apenas a capacidade das crianças para expressarem os seus próprios sentimentos, mas também uma crescente capacidade de escutar, compreender e considerar as emoções dos outros. O facto de as crianças aceitarem as emoções atribuídas pelos colegas aos diferentes objetos sugere o desenvolvimento de competências relacionadas com a empatia e a tomada de perspetiva, aspetos fundamentais para a construção de relações interpessoais positivas.

Esta interpretação é reforçada pelas notas de campo de 14 de janeiro de 2026, nas quais se registou que, durante a exploração da caixa surpresa, as crianças aguardavam atentamente a vez dos colegas, escutavam as suas justificações e participavam espontaneamente na discussão, verbalizando expressões como "Eu também sinto isso", "Eu tenho medo disso" ou "Eu não sinto igual". Apesar das diferentes opiniões manifestadas, o diálogo decorreu num clima de respeito, sem que surgissem atitudes de rejeição perante as perspetivas dos colegas.

A utilização da narrativa O Monstro das Cores contribuiu igualmente para tornar a atividade mais significativa e acessível às crianças. A identificação com a personagem e com as diferentes emoções presentes na história favoreceu a construção de significados, permitindo às crianças relacionar os acontecimentos narrados com as suas próprias vivências. Simultaneamente, a dinâmica da caixa surpresa despertou curiosidade, motivação e participação ativa, aspetos evidenciados pelo entusiasmo demonstrado ao longo da atividade e pela elevada participação do grupo nos momentos de diálogo.

Considerando o conjunto das evidências recolhidas, foi possível observar um enriquecimento do vocabulário emocional e uma maior capacidade para identificar, expressar e reconhecer diferentes emoções, tal como se refletiu nas interações e verbalizações das crianças durante a intervenção. Através do diálogo, da escuta e da partilha de experiências pessoais, observaram-se momentos em que as crianças reconheceram os sentimentos dos colegas, manifestando atitudes de escuta, respeito e compreensão perante as diferentes experiências partilhadas.

Em síntese, esta atividade revelou-se uma experiência educativa rica e significativa, possibilitando às crianças explorar e compreender as emoções através de diferentes linguagens — narrativa, simbólica e experiencial —, promovendo simultaneamente o desenvolvimento da comunicação, da empatia, da participação e da construção de relações positivas no grupo.Do ponto de

vista da prática pedagógica, esta experiência evidenciou a importância do papel da estagiária enquanto mediadora das aprendizagens. Ao longo da atividade, tornou-se fundamental adotar uma postura de escuta ativa, valorizando as intervenções das crianças e incentivando a participação de todas, respeitando os diferentes ritmos e formas de expressão. A necessidade de acolher interpretações inesperadas constituiu igualmente um importante momento de reflexão, reforçando a importância de flexibilizar a intervenção pedagógica e reconhecer as crianças como participantes ativas na construção do conhecimento.

Enquanto estagiária, esta atividade permitiu compreender que as propostas educativas centradas nas emoções exigem sensibilidade, atenção e disponibilidade para escutar as crianças, criando um ambiente de confiança que favoreça a expressão livre dos sentimentos. A observação das interações e das diferentes interpretações realizadas pelo grupo reforçou a importância de assumir uma postura reflexiva sobre a prática, procurando ajustar continuamente as estratégias pedagógicas às necessidades e interesses das crianças.

Atividade nº 3 – *Desenho a emoção*

A atividade "Desenho a Emoção" teve como principal objetivo promover o reconhecimento e a expressão das emoções através da expressão artística, permitindo às crianças representar graficamente diferentes estados emocionais. Embora a proposta inicial previsse uma exploração mais livre de materiais para a construção de rostos tridimensionais, após reflexão conjunta com a educadora cooperante considerou-se pertinente iniciar o trabalho com uma atividade mais orientada pelo adulto. Esta decisão teve como finalidade proporcionar às crianças uma base comum de referência relativamente às expressões faciais associadas às diferentes emoções, facilitando posteriormente a realização de propostas mais abertas e exploratórias.A atividade iniciou-se em grande grupo, através de um momento de diálogo sobre o trabalho desenvolvido nas semanas anteriores em torno das emoções. Este momento revelou-se importante para ativar conhecimentos prévios e permitir às crianças recordar emoções anteriormente exploradas, estabelecendo relações com situações do seu quotidiano. Através de questões orientadoras relacionadas com as expressões faciais, procurou-se promover a observação, a reflexão e a consciencialização emocional.

Como evidenciam as notas de campo de 21 de janeiro de 2026, quando questionadas sobre a forma como o rosto se modifica perante diferentes emoções, as crianças identificaram espontaneamente algumas das suas características. Perante a pergunta sobre a tristeza, o S. P. respondeu que os olhos ficam "fechados... até com lágrimas", enquanto a J. reproduziu a expressão

facial correspondente quando questionada sobre a posição da boca. Durante a exploração da emoção da raiva, a maioria das crianças participou reproduzindo as diferentes expressões faciais, evidenciando envolvimento na atividade. Nos momentos em que se observou menor participação, como aconteceu com a L., foi realizado um convite individual para integrar novamente a dinâmica do grupo.

As respostas e expressões realizadas pelas crianças evidenciaram que a maioria do grupo era capaz de identificar diferentes emoções e associá-las a características específicas das expressões faciais. O facto de reproduzirem espontaneamente expressões de tristeza, raiva ou alegria sugere uma compreensão crescente das manifestações externas das emoções. Estas evidências indicam que as experiências anteriormente desenvolvidas no âmbito do projeto contribuíram para a construção de conhecimentos relacionados com o reconhecimento emocional.Posteriormente, as crianças foram organizadas em pequenos grupos e convidadas a desenhar um rosto representando uma emoção à sua escolha. Durante esta fase, o quadro foi utilizado como suporte visual, desenhando gradualmente os diferentes elementos do rosto e colocando questões orientadoras que procuravam envolver ativamente as crianças no processo.



Figura 21 - Suporte visual (quadro)

De modo geral, a maioria das crianças demonstrou compreender as indicações dadas, conseguindo representar graficamente diferentes emoções, sobretudo através da expressão da boca e dos olhos. Observou-se que várias crianças recorreram espontaneamente aos conhecimentos mobilizados no momento inicial de diálogo, representando sorrisos para expressar alegria ou bocas voltadas para baixo para representar tristeza. Estas evidências permitem considerar que as crianças

mobilizaram conhecimentos construídos nas atividades anteriores, aplicando-os numa nova situação através do desenho como forma de expressão das suas emoções.

Como evidenciam as notas de campo de 21 de janeiro de 2026, durante a realização da atividade surgiram diferentes solicitações por parte das crianças. Enquanto algumas manifestavam vontade de iniciar rapidamente a tarefa, perguntando "Já está, e agora?" ou procurando esclarecer aspetos relacionados com os materiais a utilizar, outras revelavam necessidade de maior apoio, verbalizando, por exemplo, "Eu não consigo, podes ajudar-me?" ou procurando a validação do adulto através de questões como "Pode ser assim?".

Estas solicitações evidenciaram ritmos de trabalho distintos e diferentes necessidades de apoio. Algumas crianças procuravam constantemente validação do adulto, enquanto outras realizavam a tarefa de forma mais autónoma. Esta situação permitiu reconhecer a importância de adequar a organização do grupo às características das crianças, uma vez que a realização simultânea da atividade com todo o grupo dificultou a possibilidade de prestar apoio individualizado e originou alguns momentos de dispersão. Esta experiência constituiu uma importante aprendizagem profissional, levando-me a refletir sobre a necessidade de organizar futuras propostas orientadas em grupos mais reduzidos, permitindo uma maior qualidade da interação pedagógica..

Durante a atividade foi igualmente possível observar diferentes formas de participação. Um dos exemplos mais significativos foi o caso do S.D., que optou por não realizar o desenho e a colagem de acordo com as orientações propostas, preferindo desenhar livremente. Perante esta situação, procurei explicar novamente o objetivo da atividade e incentivá-lo a participar, esclarecendo o que era esperado e prestando apoio sempre que necessário. No entanto, a criança manteve a sua opção, demonstrando maior interesse pela exploração espontânea do desenho. Segundo a educadora cooperante, este comportamento era habitual neste tipo de propostas. Esta situação levou-me a refletir sobre a importância de analisar a adequação da atividade às características e interesses de cada criança, bem como sobre a necessidade de recorrer a diferentes estratégias de mediação que favoreçam o seu envolvimento, como a simplificação da tarefa, a realização de questões orientadoras ou o acompanhamento mais próximo durante a execução. Compreendi, assim, que a intencionalidade pedagógica deve coexistir com a flexibilidade do educador, procurando promover a participação das crianças sem desvalorizar as suas formas individuais de expressão.

Relativamente às emoções representadas, verificou-se que a maioria das crianças escolheu desenhar a alegria, enquanto outras optaram por representar emoções como a tristeza ou a calma. Esta diversidade de escolhas evidencia diferentes perceções e experiências emocionais, reforçando a

importância de criar contextos educativos que permitam às crianças expressar livremente os seus sentimentos e experiências pessoais.

Após a conclusão do desenho orientado, foi dado espaço para que as crianças colorissem e acrescentassem elementos pessoais às suas produções. Este momento foi acolhido com entusiasmo e demonstrou a importância de equilibrar propostas estruturadas com momentos de maior liberdade criativa, permitindo às crianças apropriarem-se da atividade e expressarem a sua individualidade.

De forma global, a atividade revelou-se significativa para o desenvolvimento da consciência emocional, da expressão plástica e da comunicação das crianças. As evidências recolhidas sugerem que a maioria do grupo foi capaz de reconhecer emoções, identificar características associadas às expressões faciais e representá-las graficamente, mobilizando conhecimentos construídos ao longo das atividades anteriores do projeto.

Enquanto estagiária, esta experiência permitiu compreender a importância de planear propostas ajustadas às características e necessidades do grupo, bem como a necessidade de flexibilizar continuamente a intervenção pedagógica. Reforçou ainda a importância de uma prática reflexiva, capaz de analisar criticamente as estratégias utilizadas e de reorganizar a ação educativa de forma a promover aprendizagens cada vez mais significativas e ajustadas às crianças.

Importa ainda valorizar o apoio constante da educadora cooperante ao longo da atividade. A sua presença e colaboração foram fundamentais para a organização do grupo e para o acompanhamento das crianças, contribuindo para a criação de um ambiente educativo seguro e estruturado. Para além disso, os desenhos realizados constituirão um importante ponto de partida para a atividade seguinte, na qual as crianças irão explorar a representação das emoções através da construção de rostos tridimensionais com diferentes materiais.

Atividade nº 4 – Desenho da emoção

Na sequência da atividade anterior, centrada na representação orientada das expressões faciais associadas às emoções, foi desenvolvida uma nova proposta artística que procurou aprofundar este trabalho, proporcionando às crianças um momento de exploração mais livre e criativa. Nesta atividade, foram disponibilizados diversos materiais e cada criança foi convidada a representar uma emoção à sua escolha, recorrendo às suas próprias ideias e formas de expressão. Esta abordagem procurou valorizar a criança como sujeito ativo e competente no processo de aprendizagem, em consonância com a perspetiva socioconstrutivista defendida por Vygotsky, bem como com os princípios

da abordagem Reggio Emilia, que reconhece as múltiplas linguagens da criança como formas legítimas de expressão, comunicação e construção de significado.

Ao contrário da atividade anterior, que assumiu um caráter mais orientado, esta proposta procurou dar maior espaço à autonomia, à criatividade e à expressão individual. As crianças puderam escolher livremente os materiais, as cores e os elementos a integrar nas suas produções, explorando diferentes possibilidades de representação das emoções.



Figura 22- Material disponibilizado

Esta liberdade permitiu observar não apenas a forma como cada criança compreendia as emoções trabalhadas, mas também a capacidade de lhes atribuir significados pessoais. Como evidenciam as notas de campo de 29 de janeiro de 2026, algumas crianças justificaram espontaneamente as opções realizadas durante a construção dos seus trabalhos. A C. O., por exemplo,

explicou que escolheu os corações porque "quando estou feliz tenho amor no coração". O R. representou uma lágrima e referiu que "quando estamos tristes choramos", acrescentando que estava a desenhar metade do rosto com uma expressão de tristeza. Também a M. justificou a escolha da cor azul, afirmando que a considerava "uma cor mais calma".

Estas verbalizações evidenciam que as crianças atribuíam significado às suas produções, estabelecendo relações entre elementos gráficos, emoções e experiências pessoais. Comparativamente às atividades iniciais do projeto, observou-se uma maior facilidade em identificar, nomear e justificar emoções, recorrendo a um vocabulário emocional mais diversificado. O facto de associarem espontaneamente determinados elementos, cores ou símbolos a emoções específicas sugere uma evolução ao nível da consciência emocional e da capacidade de comunicar sentimentos através de diferentes linguagens. Esta evolução foi igualmente evidenciada durante a realização dos desenhos, quando algumas crianças representaram graficamente diferentes emoções através de elementos como lágrimas, bocas voltadas para cima ou para baixo e expressões faciais distintas, explicando que esses elementos correspondiam à tristeza, à alegria ou a outras emoções. Estas representações revelaram que as crianças começavam a utilizar a expressão plástica como meio de comunicar e atribuir significado às suas vivências emocionais.

Várias crianças relacionaram ainda as suas produções com experiências vividas no quotidiano, evidenciando a capacidade de expressar emoções através do desenho e da partilha oral. As notas de campo de 29 de janeiro de 2026 mostram que, durante os momentos de partilha, algumas crianças explicaram espontaneamente o significado dos seus desenhos. A L. referiu que desenhou um sorriso porque "fico feliz quando brinco com os meus amigos", enquanto o S. explicou que representou uma cara triste porque "a minha mãe vai trabalhar e eu tenho saudades dela". A A., por sua vez, justificou a escolha da cor utilizada, afirmando que gostava dela porque, quando estava calma, gostava de permanecer sossegada no seu quarto.

Estas verbalizações sugerem que as crianças não só reconheciam diferentes emoções, como também eram capazes de as contextualizar e relacionar com acontecimentos significativos do seu quotidiano. Para além do desenvolvimento emocional, esta atividade promoveu competências associadas à expressão artística e à comunicação, permitindo às crianças explorar diferentes materiais e linguagens visuais para expressar sentimentos, ideias e experiências. A liberdade de escolha dos materiais e a possibilidade de personalizar as produções favoreceram a criatividade e a apropriação individual da proposta.

Comparativamente à atividade anterior, observou-se ainda um maior envolvimento e concentração por parte das crianças, o que poderá estar relacionado com a organização do trabalho em pequenos grupos. Esta opção pedagógica permitiu um acompanhamento mais individualizado, favorecendo a escuta ativa, o diálogo e o apoio ajustado às necessidades de cada criança. O ambiente mais tranquilo contribuiu para que as crianças desenvolvessem as suas produções ao seu próprio ritmo, evidenciando elevados níveis de envolvimento e persistência ao longo da atividade.

Do ponto de vista pedagógico, esta experiência reforçou a importância de equilibrar propostas mais estruturadas com momentos de exploração livre. Se, por um lado, as atividades orientadas apoiam a construção inicial de conhecimentos, por outro, as propostas abertas permitem às crianças expressar as suas ideias, emoções e interpretações de forma mais autónoma, favorecendo a criatividade, a tomada de decisões e a construção de significados pessoais.

Enquanto estagiária, esta atividade permitiu-me compreender que a expressão artística pode constituir uma importante via de acesso ao mundo emocional das crianças. A observação das escolhas realizadas, das verbalizações produzidas e das interações estabelecidas ao longo da atividade reforçou a importância de criar contextos educativos que valorizem simultaneamente a mediação pedagógica do adulto e a participação ativa das crianças. Esta experiência contribuiu ainda para consolidar a importância de uma prática pedagógica flexível e reflexiva, capaz de ajustar estratégias às necessidades, interesses e formas individuais de expressão de cada criança.

De forma global, as evid˜encias sugerem que a atividade se revelou significativa para o desenvolvimento da consciência emocional, da criatividade e da expressão artística das crianças, evidenciando a importância de proporcionar contextos educativos que procurem promover simultaneamente a autonomia, a participação e a construção ativa das aprendizagens.

Atividade nº 5 – Eu sou o peão das emoções

A atividade "Eu sou o peão das emoções" revelou-se um contexto pedagógico particularmente significativo para promover a reflexão, a expressão e a compreensão das emoções através de uma abordagem lúdica, participativa e corporalmente ativa. De acordo com a planificação, esta proposta teve como principal objetivo incentivar o reconhecimento e a nomeação de diferentes emoções, bem como a sua associação a situações do quotidiano, promovendo simultaneamente competências sociais, comunicativas e motoras.

Desde o momento inicial foi possível observar o interesse e a curiosidade do grupo perante a apresentação do jogo. Ao questionar as crianças sobre o que era um jogo de tabuleiro, algumas

demonstraram possuir conhecimentos prévios, referindo jogos conhecidos, como as damas. Contudo, a possibilidade de serem elas próprias os peões do jogo despertou particular entusiasmo e motivação, favorecendo elevados níveis de envolvimento ao longo de toda a atividade.

Durante a exploração do dado, todas as crianças participaram na contagem das pintas, colaborando ativamente na definição da ordem de jogo.



Figura 23- Apresentação do dado

Este momento permitiu trabalhar regras simples, a aceitação da vez e a participação em contexto de grande grupo. Apesar do movimento corporal característico da faixa etária, as crianças mantiveram-se atentas ao desenrolar do jogo, antecipando situações e demonstrando envolvimento emocional através de comentários espontâneos como "Ai, não quero calhar naquela casa" ou "Deixa-me pensar".

As diferentes casas do tabuleiro possibilitaram aceder às vivências emocionais das crianças, permitindo compreender a forma como interpretavam e experienciavam determinadas emoções. Relativamente à emoção da tristeza, verificou-se que algumas crianças foram capazes de identificar situações concretas do seu quotidiano que desencadeavam este sentimento. Como evidenciam as notas de campo de 4 de fevereiro de 2026, o S. P. referiu sentir-se triste quando o pai o levou à escola, explicando que preferia que tivesse sido a mãe. Também o S. S. associou a tristeza ao facto de não poder ver desenhos animados, relacionando espontaneamente esta emoção com uma experiência vivida no contexto familiar.

As verbalizações produzidas evidenciam que as crianças demonstravam já uma maior capacidade para identificar emoções e associá-las a experiências concretas das suas vidas.

Comparativamente às primeiras atividades desenvolvidas no âmbito do projeto, observou-se que as crianças contextualizavam com maior facilidade os seus sentimentos, recorrendo espontaneamente a acontecimentos vividos nos contextos familiar e escolar. Estas evidências sugerem um desenvolvimento progressivo da consciência emocional, uma vez que as crianças passaram a reconhecer não apenas a emoção sentida, mas também os acontecimentos que a desencadeiam.

Nas situações relacionadas com o medo surgiram igualmente relatos significativos. As notas de campo do mesmo dia mostram que, quando convidadas a identificar situações que lhes provocavam medo, as crianças recorreram novamente a experiências pessoais. O S. S., por exemplo, associou espontaneamente esse momento ao facto de o pai se zangar com ele, referindo sentir-se triste nessa situação. Esta resposta sugere que, nesta fase do desenvolvimento, a distinção entre diferentes emoções ainda se encontrava em construção, sendo frequente que uma mesma experiência seja associada a diferentes estados emocionais. Por sua vez, o A. explicou que tinha medo de ficar no quarto com as luzes apagadas e recordou um episódio em que ficou preso no sótão, referindo que teve medo e que não gostou dessa experiência.

Estas partilhas evidenciam que o contexto criado ao longo do projeto favoreceu a construção de um ambiente emocionalmente seguro, no qual as crianças se sentiram confortáveis para partilhar sentimentos, medos e experiências pessoais perante o grupo. O facto de várias crianças verbalizarem acontecimentos emocionalmente significativos sugere a existência de relações de confiança estabelecidas no contexto educativo, condição essencial para o desenvolvimento socioemocional.

Por outro lado, quando questionadas sobre aquilo que as fazia felizes, várias crianças referiram espontaneamente "vir para a escola" ou "brincar com os amigos", revelando sentimentos positivos relativamente ao contexto educativo e às relações estabelecidas com os pares. Estas verbalizações constituem indicadores de bem-estar e de pertença ao grupo.

Relativamente às estratégias para acalmar, destacou-se a resposta do Fr., que referiu "tomo um chá e vou para o sofá relaxar", evidenciando a apropriação de estratégias observadas no contexto familiar. O facto de outras crianças terem posteriormente referido estratégias semelhantes sugere não apenas influência dos pares, mas também uma crescente reflexão sobre formas de lidar com emoções mais intensas.

Os momentos de interação afetiva, como abraçar um colega ou expressar verbalmente "gosto de ti", revelaram diferentes níveis de conforto na manifestação dos afetos.



Figura 24- Jogar 'Eu sou o peão das emoções'

Enquanto os comportamentos não verbais surgiram de forma natural e espontânea, algumas crianças demonstraram maior dificuldade na expressão verbal dos sentimentos, sugerindo que esta competência se encontra ainda em desenvolvimento.

Na representação corporal da emoção da raiva, a maioria das crianças conseguiu utilizar expressões faciais, gestos e posturas adequadas à emoção solicitada. Algumas recorreram ainda à vocalização de sons, evidenciando uma compreensão integrada entre emoção, expressão corporal e linguagem não verbal.

De forma global, a atividade permitiu observar progressos significativos ao nível da identificação, nomeação e contextualização das emoções. As evidências recolhidas ao longo desta e das atividades anteriores sugerem que as crianças passaram a recorrer de forma cada vez mais espontânea ao vocabulário emocional, não apenas durante as propostas intencionalmente planificadas, mas também em diferentes momentos do quotidiano da sala. Tornou-se frequente observar crianças a verbalizarem espontaneamente sentimentos como tristeza, medo, alegria ou zanga, bem como a partilharem acontecimentos associados a essas emoções.

Neste sentido, as evidências observadas permitiram considerar que o grupo se encontrava num momento favorável para avançar para uma nova etapa do trabalho emocional: a aprendizagem de estratégias de autorregulação emocional.

Assim, a partir das necessidades identificadas e dos progressos observados, tornou-se pertinente planificar uma intervenção centrada na construção da "Caixa das Soluções", procurando apoiar as crianças na descoberta e apropriação de estratégias que pudessem utilizar no quotidiano para lidar com emoções mais intensas. Esta proposta procurou não apenas reforçar o reconhecimento das emoções, mas também promover o desenvolvimento da autorregulação emocional e do bem-estar das crianças.

Enquanto estagiária, esta atividade permitiu compreender a importância do jogo enquanto recurso pedagógico promotor do desenvolvimento socioemocional. Reforçou ainda a necessidade de criar contextos educativos emocionalmente seguros, onde as crianças se sintam escutadas, valorizadas e encorajadas a expressar os seus sentimentos, contribuindo para a construção de relações positivas e para o desenvolvimento integral da criança.

Atividade nº 6 – Superpoderes parte 1

A atividade "Caixa dos Superpoderes – Estratégias para lidar com emoções fortes" integrou o percurso pedagógico desenvolvido na sala em torno da educação emocional. De acordo com a planificação, esta proposta teve como principal objetivo proporcionar às crianças a vivência corporal de estratégias de regulação emocional, permitindo-lhes experimentar formas de lidar com emoções intensas, como a raiva, a tristeza e o medo, através da ação, do movimento e da exploração sensorial.
A sessão iniciou-se em grande grupo com a retomada das atividades anteriormente realizadas sobre as emoções. Verificou-se que a maioria das crianças conseguiu recordar e nomear emoções previamente exploradas, como tristeza, alegria, medo, raiva e calma. Esta capacidade de evocação sugere a consolidação progressiva das aprendizagens desenvolvidas ao longo do projeto, evidenciando que as crianças já recorriam com maior facilidade ao vocabulário emocional construído nas sessões anteriores.

Posteriormente, foi apresentada a proposta de exploração de três "cantinhos", cada um associado a uma emoção mais intensa – medo, tristeza e raiva –, com o objetivo de experimentar estratégias que pudessem ajudar o corpo a regressar a um estado de maior calma.

As respostas das crianças revelaram criatividade e uma crescente capacidade para atribuir funções reguladoras aos diferentes objetos. No cantinho do medo, por exemplo, uma criança sugeriu

que as mantas poderiam servir para fazer “um esconderijo”; no cantinho da tristeza, os peluches foram associados à possibilidade de “abraçar”; e, no cantinho da raiva, algumas crianças referiram apertar ou empurrar almofadas. Estas verbalizações sugerem que as crianças reconheceram que determinadas ações ou objetos podem contribuir para lidar com emoções difíceis.

Durante a exploração dos diferentes espaços observaram-se níveis distintos de envolvimento. No cantinho do medo destacou-se a construção espontânea de um abrigo debaixo da mesa, utilizando mantas e almofadas. Esta iniciativa, desenvolvida colaborativamente pelas crianças, evidenciou não apenas imaginação e cooperação, mas também uma compreensão concreta da necessidade de proteção e segurança quando experienciam situações de medo. A técnica da tartaruga foi apresentada como uma estratégia para incentivar as crianças a abrandar, observar atentamente a situação e refletir antes de agir. Através desta metáfora, foram encorajadas a caminhar devagar, olhar em redor e tomar decisões de forma mais ponderada. A introdução desta técnica, associada ao abrandamento do ritmo e à observação atenta, reforçou a importância do autocontrolo e da autorregulação perante diferentes situações. No cantinho da tristeza, o envolvimento inicial revelou-se mais gradual. Algumas crianças observaram os materiais antes de iniciar a exploração, aproximando-se progressivamente das mantas e dos peluches. À medida que a atividade decorria, verificou-se um maior envolvimento, traduzido em comportamentos como envolver-se nas mantas, abraçar os peluches ou permanecer alguns momentos em silêncio.



Figura 25- exploração dos cantinhos

As evidências observadas parecem sugerir que, para algumas crianças, a exploração da tristeza poderá beneficiar de mais tempo e de um contexto emocionalmente seguro, que favoreça a expressão e a partilha desta emoção.

O cantinho da raiva foi o mais procurado pelo grupo. A possibilidade de rasgar papel revelou-se particularmente apelativa pela sua dimensão sensorial e motora, originando elevados níveis de entusiasmo e participação. Contudo, a intenção inicial de simbolicamente "guardar" a emoção numa caixa perdeu-se à medida que a excitação coletiva aumentava. Esta situação levou-me a reconhecer que a sequência simbólica inicialmente prevista exigia competências de abstração e autorreflexão emocional ainda em desenvolvimento nesta faixa etária. Contudo, esta experiência permitiu-me também refletir sobre as minhas próprias expectativas relativamente à forma como as crianças iriam explorar a atividade. Apesar de ter antecipado um determinado modo de representação, a proposta assentava na exploração livre, pelo que as diferentes formas de participação e expressão observadas constituíram respostas igualmente válidas. Assim, compreendi a importância de valorizar as múltiplas interpretações das crianças, respeitando os seus ritmos, interesses e formas singulares de atribuir significado à experiência. Em contextos de elevada ativação motora, as crianças apropriaram-se sobretudo da dimensão sensório-motora da atividade, privilegiando o prazer imediato da ação. Também a utilização das almofadas evoluiu rapidamente para tentativas de luta simbólica, exigindo intervenção adulta para recentrar a proposta. Este momento constituiu uma importante aprendizagem profissional, levando-me a refletir de forma mais crítica sobre as minhas expectativas relativamente à exploração da atividade. Embora tivesse antecipado determinadas formas de interação com os cantinhos, a proposta convidava as crianças à exploração livre, pelo que as diferentes escolhas, percursos e formas de participação observadas revelaram modos igualmente legítimos de atribuir significado aos materiais e às experiências vividas. Esta experiência reforçou a importância de acolher essas iniciativas, assumindo o papel do adulto como observador e facilitador, apoiando a exploração quando necessário, sem condicionar as possibilidades de ação e expressão das crianças.

Quando observei sinais de dispersão e aumento da excitação coletiva, optei por interromper a exploração dos cantinhos e envolver as crianças na arrumação do espaço. Posteriormente, promovi uma breve conversa sobre a experiência vivida, proporcionando um momento de partilha e reflexão acerca das estratégias exploradas e das emoções sentidas durante a atividade.. No momento final em roda, promoveu-se uma breve síntese da experiência, durante a qual as crianças partilharam aquilo de que mais tinham gostado, referindo sobretudo rasgar papel, construir o abrigo ou abraçar os peluches.

Embora nem todas verbalizassem explicitamente a função reguladora das estratégias experimentadas, foi possível observar o início de uma associação entre determinadas ações corporais e a sensação de bem-estar ou tranquilidade. Ao longo da atividade, foi retomada a estratégia de respiração "cheirar a flor e soprar a vela". No momento de encerramento, apresentei às crianças uma bola anti-stress, explicando que poderia ser utilizada como um recurso para ajudar a acalmar o corpo e a gerir emoções mais intensas em situações futuras. Desta forma, procurou-se ampliar o conjunto de estratégias de autorregulação disponíveis para o grupo, reconhecendo que a sua aprendizagem exige prática continuada e contextualizada.

Após este momento, observou-se uma mudança gradual no estado emocional do grupo. A respiração guiada e o regresso à rotina contribuíram para uma diminuição da excitação inicialmente observada, evidenciando a importância de planear momentos de encerramento emocional após experiências intensas.

De forma global, esta atividade permitiu verificar progressos ao nível da consciência emocional e do conhecimento de estratégias de regulação. As evidências recolhidas sugerem que as crianças começaram a reconhecer que diferentes emoções podem ser acompanhadas por diferentes formas de ação, iniciando a construção de um repertório pessoal de estratégias para lidar com emoções intensas. Embora este processo se encontre ainda numa fase inicial, as verbalizações, os comportamentos observados e a participação ativa do grupo indicam que as crianças começaram a atribuir significado às estratégias exploradas.

Enquanto estagiária, esta experiência contribuiu significativamente para aprofundar a minha compreensão sobre o papel do educador na mediação das emoções das crianças. Percebi que trabalhar a autorregulação emocional exige não apenas propostas intencionalmente planeadas, mas também uma capacidade constante de observar, interpretar e ajustar a intervenção pedagógica às dinâmicas emergentes do grupo. Este processo reforçou em mim a importância de uma postura reflexiva e sensível, reconhecendo que a construção de competências emocionais é um percurso gradual, que exige tempo, consistência e presença pedagógica consciente.

De forma global, considero que esta primeira etapa da “Caixa dos Superpoderes” representou um passo relevante na construção de estratégias de autorregulação emocional, reforçando a importância de uma prática educativa intencional, reflexiva e centrada no desenvolvimento integral da criança.

Atividade nº 7 – Superpoderes parte 2

A atividade desenvolvida constituiu a continuação do trabalho anteriormente realizado no âmbito da "Caixa dos Superpoderes", dando sequência à proposta na qual as crianças tiveram oportunidade de explorar, de forma corporal e sensorial, diferentes estratégias de regulação emocional associadas a emoções intensas como a raiva, o medo e a tristeza. Nesta segunda etapa, o principal objetivo consistiu em consolidar as estratégias experienciadas, reforçando a sua compreensão e valorizando o papel ativo das crianças na identificação de recursos que podem utilizar para lidar com emoções fortes.

A atividade iniciou-se com um breve momento de diálogo em grande grupo, no qual foram retomadas as experiências vividas na sessão anterior. As crianças recordaram algumas das propostas exploradas nos diferentes cantinhos, como apertar almofadas, rasgar papel, construir abrigos ou recorrer à respiração para recuperar a calma. Como evidenciam as notas de campo de 18 de fevereiro de 2026, várias crianças conseguiram identificar as estratégias utilizadas e associá-las às emoções trabalhadas. O A., por exemplo, recordou que tinha apertado almofadas no cantinho da raiva, explicando que essa estratégia o ajudava a ficar mais calmo. O F. referiu que rasgar papel permitia "controlar a raiva", enquanto o S. E. explicou que construir um abrigo no cantinho do medo o fazia sentir "mais calmo". Surgiram ainda verbalizações como "o nosso corpo controla a raiva" ou "ficar escondido", revelando diferentes formas de compreender as estratégias exploradas.

Este momento de evocação revelou que as crianças conseguiam recordar estratégias anteriormente experienciadas e associá-las aos efeitos produzidos no seu corpo e nas suas emoções. Esta interpretação foi reforçada pelas verbalizações registadas durante o diálogo, quando algumas crianças referiram espontaneamente que, "quando estou zangado posso rasgar papel", que "respirar fundo faz ficar mais calmo" ou que, quando sentiam medo, podiam construir uma cabana e permanecer escondidas. Estas verbalizações sugerem que as crianças começaram a reconhecer a relação entre determinadas ações e a regulação das emoções, atribuindo significado às estratégias experienciadas ao longo do projeto.

Comparativamente às primeiras atividades desenvolvidas, observou-se uma maior capacidade para identificar estratégias concretas de regulação emocional e verbalizar a sua utilidade. Expressões como "ficamos com mais calma", "ajuda a controlar a raiva" ou "mais calmo" sugerem que as crianças começam a reconhecer a relação entre determinadas ações e a regulação das emoções, evidenciando um processo gradual de construção da autorregulação emocional.

Posteriormente, cada criança foi convidada a demonstrar uma ou duas estratégias que considerava ajudar o corpo a acalmar quando surgem emoções mais intensas. A participação foi voluntária e revelou-se bastante significativa, uma vez que várias crianças se disponibilizaram espontaneamente para demonstrar algumas das técnicas exploradas nos cantinhos da atividade anterior. Em diversos momentos, as mesmas crianças manifestaram vontade de repetir a demonstração, evidenciando elevados níveis de envolvimento, entusiasmo e apropriação das estratégias trabalhadas.

Durante estas demonstrações, foram realizados registos fotográficos e recolhidas verbalizações das crianças acerca daquilo que estavam a fazer e da forma como essa estratégia poderia ajudar o corpo a sentir-se mais calmo ou seguro. Estes registos permitiram documentar o processo vivido pelo grupo, tornando visíveis as aprendizagens construídas e valorizando as experiências das crianças.

Ao longo da atividade foi possível observar que algumas crianças demonstravam com facilidade estratégias corporais associadas à regulação emocional, como apertar uma almofada, encolher o corpo de forma semelhante à "tartaruga" ou respirar lentamente. Como evidenciam as notas de campo de 18 de fevereiro de 2026, quando convidada a demonstrar uma estratégia que utilizaria quando estivesse zangada, a C. abraçou uma almofada durante alguns segundos e explicou que "quando abraço fico mais calma". Também o R. recorreu espontaneamente à técnica da tartaruga, encolhendo o corpo e afirmando que "assim ninguém me incomoda". Estas demonstrações evidenciam que as crianças não se limitaram a reproduzir mecanicamente as estratégias anteriormente exploradas, sendo já capazes de lhes atribuir um significado pessoal e relacioná-las com a forma como poderiam gerir as suas emoções.

Outras optaram por estratégias relacionadas com o conforto físico, como envolver-se numa manta ou abraçar um peluche.



Figura 26- Demonstração voluntária

Estas escolhas evidenciam que as crianças começam a reconhecer que diferentes estratégias podem ser mobilizadas para lidar com emoções intensas, embora este processo se encontre ainda em desenvolvimento.

A possibilidade de as crianças se voluntariarem para demonstrar as estratégias contribuiu igualmente para o desenvolvimento da autoestima e do sentimento de competência, uma vez que lhes foi dada a oportunidade de assumir um papel ativo na partilha de conhecimentos com o grupo. Simultaneamente, esta dinâmica favoreceu o respeito pelas estratégias utilizadas pelos colegas, reforçando a compreensão de que diferentes pessoas podem necessitar de diferentes formas de recuperar a calma.

Do ponto de vista da linguagem, a atividade contribuiu igualmente para o desenvolvimento do vocabulário emocional, na medida em que as crianças foram incentivadas a explicar aquilo que estavam a fazer e a associar essas ações a determinados estados emocionais. Este processo revelou-se importante para apoiar a passagem da experiência corporal para uma compreensão mais

consciente das estratégias de autorregulação.Enquanto estagiária, esta atividade permitiu-me compreender a importância da documentação pedagógica enquanto instrumento de continuidade do processo educativo. A utilização da fotografia revelou-se particularmente relevante, uma vez que permitiu documentar e tornar visíveis as estratégias de autorregulação exploradas pelas crianças, possibilitando a sua posterior revisitação em grande grupo. Ao observarem as fotografias, as crianças puderam recordar as estratégias experienciadas, identificar-se nas imagens e verbalizar novamente aquilo que estavam a fazer e a sentir naquele momento. Este processo favoreceu a consolidação das aprendizagens, uma vez que permitiu revisitar experiências anteriormente vividas e refletir sobre a sua utilidade em situações emocionalmente desafiantes. Simultaneamente, o facto de as suas ações serem fotografadas reforçou o sentimento de participação e pertença ao processo educativo, uma vez que as crianças reconheceram que os seus contributos eram valorizados e considerados importantes para a construção coletiva de conhecimento. Durante a visualização das fotografias, algumas crianças comentaram espontaneamente: "Olha, eu estou ali a fazer a tartaruga" ou "Eu estava a abraçar o peluche para acalmar", evidenciando a capacidade de recordar e atribuir significado às estratégias anteriormente exploradas.

De forma global, considero que esta atividade permitiu consolidar o trabalho iniciado na sessão anterior, reforçando a consciência das crianças relativamente às estratégias que podem utilizar para lidar com emoções intensas. As evidências recolhidas sugerem que as crianças começaram a reconhecer progressivamente estas estratégias como recursos pessoais mobilizáveis no quotidiano, constituindo um passo importante no desenvolvimento da autorregulação emocional, da autoestima e do bem-estar.

Atividade nº 8 – Superpoderes parte 3

A atividade desenvolvida constituiu a terceira etapa do percurso pedagógico relacionado com a "Caixa dos Superpoderes do Coração", dando continuidade ao trabalho anteriormente realizado em torno da identificação das emoções e da experimentação de estratégias de autorregulação. De acordo com a planificação, esta proposta teve como principal objetivo apoiar as crianças na atribuição de significado às estratégias vivenciadas nas sessões anteriores, promovendo a sua organização e sistematização num recurso que pudesse ser mobilizado em momentos de maior intensidade emocional.

A atividade iniciou-se com um momento de recapitulação das experiências anteriormente realizadas. As crianças foram convidadas a observar as fotografias registadas nas sessões anteriores,

nas quais demonstravam diferentes estratégias de regulação emocional, como apertar almofadas, rasgar papel, abraçar peluches ou construir abrigos. A observação das fotografias revelou-se particularmente significativa, uma vez que permitiu às crianças revisitar experiências anteriormente vividas e recordar as estratégias exploradas. Como evidenciam as notas de campo de 25 de fevereiro de 2026, as crianças identificaram facilmente as ações representadas nas fotografias e explicaram a razão da sua escolha. O F., por exemplo, selecionou a fotografia em que rasgava papel, referindo que, quando estava zangado, gostava de o fazer porque depois ficava mais calmo. A M. escolheu a fotografia em que surgia a respirar fundo, explicando que recorria a essa estratégia quando se sentia muito zangada. Por sua vez, o A. selecionou a fotografia do abrigo, justificando que, quando tinha medo, podia esconder-se lá e sentir-se seguro.

As verbalizações das crianças evidenciam que estas conseguiam não apenas recordar as estratégias anteriormente experimentadas, mas também atribuir-lhes significado, relacionando-as com estados emocionais específicos. Comparativamente às primeiras atividades do projeto, observou-se uma maior capacidade para identificar estratégias concretas de autorregulação e reconhecer a sua utilidade em situações emocionalmente desafiantes. Estas evidências sugerem um processo gradual de apropriação das estratégias exploradas, constituindo um indicador da mobilização de competências relacionadas com a consciência emocional e a autorregulação.

Inicialmente, a intenção pedagógica consistia na construção de um recurso coletivo – a Caixa dos Superpoderes do Coração – e na criação de um pequeno cantinho na sala onde as crianças pudessem revisitar essas estratégias sempre que sentissem necessidade. Contudo, em diálogo com a educadora cooperante, considerou-se que poderia ser mais significativo, do ponto de vista da assimilação das estratégias, que cada criança realizasse um trabalho mais individualizado. Assim, foi proposto que cada criança escolhesse a fotografia com a qual mais se identificava e elaborasse um desenho representando essa estratégia.

Esta adaptação revelou-se pedagogicamente pertinente, uma vez que permitiu a cada criança revisitar as experiências anteriormente vividas e escolher, de forma autónoma, a estratégia com a qual mais se identificava. Ao selecionar uma fotografia, representá-la graficamente e, quando convidada pelo adulto, falar sobre ela, cada criança teve oportunidade de pensar sobre a sua experiência, atribuir-lhe significado e expressá-la através de diferentes linguagens.



Figura 27- Representação gráfica das estratégias

A possibilidade de escolher, representar e comunicar a estratégia que fez mais sentido para cada criança constituiu uma experiência significativa, respeitando a sua singularidade e reconhecendo-a como participante ativa na construção das suas próprias interpretações e conhecimentos. Durante a atividade, observou-se que as crianças selecionavam estratégias distintas, evidenciando diferentes necessidades e preferências individuais. Como evidenciam as notas de campo de 25 de fevereiro de 2026, a C. optou por representar um peluche, explicando que gostava de o abraçar quando se sentia triste. O R. escolheu desenhar uma almofada, justificando que a apertava quando estava zangado, enquanto a L. representou a estratégia da tartaruga, referindo que esta a ajudava a acalmar.

Estas escolhas sugerem que as crianças começaram a reconhecer que diferentes estratégias podem ser úteis para diferentes pessoas e emoções, evidenciando um processo inicial de construção de recursos pessoais de autorregulação.

Para além da consolidação das aprendizagens emocionais, a atividade permitiu igualmente desenvolver competências relacionadas com a expressão plástica, a motricidade fina, a tomada de decisão e a autonomia, uma vez que as crianças participaram ativamente na elaboração dos seus registos visuais e decidiram autonomamente a estratégia que pretendiam representar.Importa referir que a intenção inicial de criar um cantinho das emoções na sala não pôde ser concretizada naquele momento. Devido a imprevistos relacionados com problemas estruturais na sala, o grupo teve de ser temporariamente transferido para outro espaço, impossibilitando a organização física desse cantinho. Ainda assim, procurou-se garantir a continuidade da proposta, guardando os desenhos realizados pelas

crianças numa caixa, com a intenção de os revisitar posteriormente ou de os expor no placar da sala assim que as condições do espaço o permitam.

Apesar desta adaptação, considero que a atividade manteve a sua intencionalidade pedagógica, uma vez que permitiu consolidar o trabalho desenvolvido nas sessões anteriores e reforçar a compreensão das crianças relativamente às estratégias que podem utilizar para lidar com emoções intensas. O facto de cada criança ter escolhido e representado a estratégia com a qual mais se identificava contribuiu ainda para reforçar o sentimento de competência e a consciência de que existem diferentes formas de regular as emoções.

Enquanto estagiária, esta experiência reforçou a importância de manter uma postura pedagógica flexível e reflexiva, capaz de ajustar as propostas às circunstâncias do contexto educativo. A adaptação da atividade, realizada em articulação com a educadora cooperante, evidenciou que o trabalho colaborativo e a capacidade de reajustar as intenções pedagógicas podem contribuir para tornar as aprendizagens mais significativas para as crianças.

De forma global, esta atividade permitiu às crianças revisitar experiências anteriormente vividas no âmbito da educação emocional, refletir sobre elas e representá-las a partir das suas próprias escolhas e interpretações. Ao valorizar as decisões individuais e a participação ativa das crianças, promoveu-se um contexto educativo que reconhece a criança como sujeito competente, capaz de atribuir significado às suas experiências e de construir, progressivamente, formas pessoais de compreender e lidar com as suas emoções. Mais do que procurar a aquisição de estratégias específicas, esta proposta procurou criar oportunidades para que cada criança pudesse pensar, expressar e comunicar aquilo que fez sentido para si ao longo do percurso vivido.

5.4 Avaliação das intervenções em contexto de educação pré-escolar

A avaliação do projeto pedagógico foi realizada a partir da análise das observações efetuadas ao longo da intervenção, das notas de campo, dos registos fotográficos e das reflexões produzidas durante o processo. A recolha sistemática destas evidências permitiu acompanhar a evolução do grupo relativamente à identificação, expressão e compreensão das emoções, bem como compreender de que forma as experiências propostas contribuíram para a construção de relações mais positivas entre as crianças.

No início da intervenção, observava-se que muitas crianças identificavam algumas emoções básicas, sobretudo a alegria e a tristeza, recorrendo frequentemente a expressões genéricas ou a

manifestações corporais para comunicar aquilo que sentiam. Ao longo do projeto, os dados sugerem uma evolução progressiva na capacidade de identificar, nomear e contextualizar diferentes emoções, recorrendo cada vez mais a vocabulário emocional nas interações quotidianas. Como refere Gonçalves (2021, p. 65), "É fundamental que a criança aprenda a classificar as suas emoções; se está triste, zangada, tensa, preocupada, magoada...".

As observações realizadas evidenciaram que, progressivamente, as crianças começaram a relacionar as emoções exploradas nas atividades com situações concretas das suas vidas, estabelecendo ligações entre os conteúdos abordados e as suas experiências pessoais. As notas de campo mostram que, perante a observação de imagens representativas de diferentes emoções, as crianças identificavam não apenas o estado emocional representado, mas também lhe atribuíam significado a partir das suas vivências. Num desses momentos, a M. associou a expressão de tristeza de uma criança ao facto de "a mãe ter ido embora", levando outros colegas a partilharem espontaneamente situações em que se sentiram felizes, zangados ou com medo.

Ao longo da intervenção, tornou-se frequente a partilha espontânea de situações do quotidiano associadas a sentimentos de alegria, tristeza, medo ou zanga, não apenas durante as atividades intencionalmente planificadas, mas também em diferentes momentos da rotina da sala. Estas evidências sugerem um processo gradual de atribuição de significado às emoções, refletido na capacidade das crianças para as identificar e relacionar com experiências do seu quotidiano, corroborando a perspetiva de Goleman (1995), segundo a qual a consciência emocional se desenvolve através da capacidade de reconhecer, compreender e refletir sobre as próprias emoções e as dos outros.

As diferentes propostas de expressão plástica, dramatização, movimento e exploração sensorial permitiram ainda às crianças recorrer a múltiplas linguagens para expressar sentimentos e experiências emocionais. As produções gráficas, os gestos, as expressões corporais e as verbalizações observadas ao longo do projeto evidenciam que cada criança encontrou formas próprias de representar e comunicar aquilo que sentia. Esta interpretação encontra-se em consonância com a perspetiva de Malaguzzi (1999), que reconhece as "cem linguagens da criança" como diferentes formas de expressão e construção de significado, e com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016), que valorizam a utilização de múltiplas linguagens como meios de expressão, comunicação e aprendizagem. As notas de campo ilustram esta evolução, mostrando que as crianças atribuíam significado às opções realizadas nas suas produções plásticas. Numa das atividades, o R. explicou que utilizou várias cores escuras para representar a zanga porque, quando se sentia zangado,

sentia “tudo muito forte”. Durante a partilha, outras crianças comentaram igualmente os seus desenhos, explicando as emoções que tinham procurado representar.

As evidências recolhidas sugerem igualmente que o projeto contribuiu para promover atitudes de escuta, respeito e compreensão relativamente às emoções dos outros. Os momentos de partilha em grande grupo constituíram espaços privilegiados para a escuta das experiências dos colegas e para a valorização de diferentes formas de sentir. Como refere Gonçalves (2021, p. 63), “Nem sempre é fácil compreender os sentimentos das crianças, pois expressam-nas muitas vezes de forma indireta, mas se o adulto escutar com o coração aberto poderá descodificar mensagens que as crianças, inconscientemente, escondem nas suas interações, brincadeiras e comportamentos diários.”

As notas de campo evidenciam igualmente que, durante os momentos de diálogo em grande grupo, as crianças escutavam atentamente as experiências partilhadas pelos colegas e respondiam frequentemente relatando vivências semelhantes. Num desses momentos, após o S. P. partilhar que se sentia triste quando o irmão mais velho não queria brincar consigo, outras crianças responderam contando experiências semelhantes, demonstrando interesse e identificação com a situação relatada.

Ao longo da intervenção, os dados sugerem uma maior disponibilidade das crianças para escutar os pares, comentar as suas vivências e estabelecer relações entre as experiências partilhadas e as suas próprias experiências. Comentários como “isso também me aconteceu” ou “eu também fico triste quando...” tornaram-se mais frequentes, sugerindo a emergência de atitudes de empatia, identificação e reconhecimento das emoções dos outros. Esta interpretação encontra-se em consonância com Goleman (1995), que considera a empatia uma competência fundamental da inteligência emocional, desenvolvida através da capacidade de reconhecer, compreender e responder às emoções dos outros. Relativamente às estratégias de regulação emocional, as experiências proporcionadas através dos diferentes cantinhos permitiram às crianças explorar corporalmente diversas formas de lidar com emoções intensas. Embora a utilização autónoma destas estratégias ainda se encontre numa fase inicial, algumas crianças começaram a referir espontaneamente determinadas ações como formas de recuperar a calma ou sentir-se mais seguras. Esta interpretação encontra-se em consonância com Correia (2022), que defende que a autorregulação emocional é uma competência que se constrói progressivamente através da experiência, da experimentação de estratégias e do apoio do adulto, bem como com Goleman (1995), que considera a capacidade de regular as próprias emoções um dos pilares da inteligência emocional.

As evidências recolhidas ao longo da intervenção mostram que algumas crianças começaram a mobilizar espontaneamente as estratégias exploradas durante o projeto em situações do quotidiano.

Num momento de conflito durante a brincadeira livre, por exemplo, o R., após ser convidado a refletir sobre o que poderia fazer para recuperar a calma, recorreu espontaneamente à estratégia de respirar fundo antes de voltar a integrar a brincadeira. Este episódio sugere uma transferência das aprendizagens realizadas nas atividades para contextos naturais da rotina, evidenciando um processo inicial de apropriação das estratégias de autorregulação.

Esta evolução foi igualmente observada quando as crianças identificaram, de forma autónoma, as estratégias que consideravam mais úteis para lidar com diferentes emoções. Algumas justificaram as suas escolhas afirmando que gostavam de abraçar um peluche quando se sentiam tristes ou que podiam "respirar fundo para me acalmar" quando estavam zangadas. Estas verbalizações evidenciam que as crianças não apenas participaram nas atividades, mas começaram também a atribuir significado às estratégias exploradas, reconhecendo-as como recursos que poderiam mobilizar em situações emocionalmente desafiantes.

Estas situações sugerem que as crianças começaram a reconhecer que diferentes ações podem ajudá-las a lidar com emoções mais intensas, atribuindo significado às estratégias experienciadas ao longo do projeto. Esta interpretação encontra-se em consonância com Correia (2022), que defende que a aprendizagem da autorregulação emocional resulta de um processo gradual de experimentação, reflexão e apropriação de estratégias que permitam à criança gerir as suas emoções de forma progressivamente mais autónoma.

De forma global, os dados recolhidos indicam que o projeto contribuiu para a criação de um ambiente emocionalmente seguro, caracterizado pela participação voluntária das crianças, pela partilha espontânea de experiências pessoais e pela crescente confiança demonstrada nas interações em grande grupo. Ao longo da intervenção, observou-se uma participação progressivamente mais ativa nas discussões e atividades propostas, bem como uma maior disponibilidade para expressar sentimentos, escutar os outros e respeitar diferentes formas de sentir.

Enquanto estagiária, este projeto permitiu-me aprofundar a compreensão sobre a importância de criar contextos educativos emocionalmente seguros, onde as crianças se sintam escutadas, valorizadas e encorajadas a expressar aquilo que sentem. Reforçou igualmente a importância da observação sistemática, da escuta ativa e da flexibilidade pedagógica na construção de propostas significativas, ajustadas aos interesses, necessidades e formas singulares de participação de cada criança.

Globalmente, a análise das evidências recolhidas sugere que a criação de espaços intencionais de diálogo, partilha e exploração emocional favoreceu a expressão de sentimentos, a compreensão das

emoções e a construção de relações mais empáticas, cooperativas e respeitadoras entre as crianças, reforçando a importância da educação emocional enquanto dimensão central da educação pré-escolar.

A análise das experiências desenvolvidas ao longo do projeto permitiu reconhecer a relevância do trabalho intencional em torno das emoções no contexto pré-escolar. Os dados recolhidos evidenciam que a criação de oportunidades sistemáticas para falar, representar e refletir sobre as emoções favoreceu a expressão dos sentimentos e a atribuição de significado às experiências emocionais vividas pelas crianças. As diferentes propostas implementadas proporcionaram múltiplas possibilidades de expressão, permitindo às crianças recorrer à linguagem verbal, corporal, plástica e dramática para comunicar aquilo que sentiam. Simultaneamente, os momentos de partilha em grande grupo revelaram-se particularmente significativos, uma vez que possibilitaram a escuta das experiências dos pares e o reconhecimento de diferentes formas de sentir e vivenciar as emoções.

Por outro lado, a integração de estratégias de expressão e regulação emocional no quotidiano da sala permitiu compreender a sua influência no bem-estar, na participação e na autonomia emocional das crianças. Ao longo do projeto, observou-se uma crescente disponibilidade para participar nas atividades, expressar sentimentos e partilhar experiências pessoais, evidenciando elevados níveis de envolvimento nas propostas relacionadas com as emoções. Verificou-se ainda que algumas crianças começaram a identificar e verbalizar estratégias que poderiam utilizar perante emoções intensas, estabelecendo relações entre determinadas ações: como respirar fundo, abraçar um peluche ou construir um abrigo, e a possibilidade de recuperar a calma e o bem-estar. Embora este processo ainda se encontre em construção e continue a necessitar da mediação do adulto, os dados sugerem o início da construção de recursos pessoais que poderão apoiar as crianças na compreensão e gestão das suas emoções no contexto educativo.

6 - Conclusão, Limitações e Recomendações

A realização dos estágios em contexto de creche e educação pré-escolar constituiu uma etapa fundamental do meu percurso de formação, permitindo-me consolidar conhecimentos teóricos, desenvolver competências profissionais e aprofundar a compreensão sobre a complexidade da ação educativa na infância. A experiência vivida ao longo destes contextos possibilitou-me um contacto próximo com as crianças, as equipas educativas e as famílias, contribuindo para a construção da minha identidade profissional enquanto educadora de infância.

A pertinência deste relatório reside, assim, na oportunidade de aprofundar a compreensão sobre o papel do educador na criação de contextos promotores de aprendizagem, bem-estar, participação e desenvolvimento. Simultaneamente, permitiu desenvolver competências de observação, investigação e reflexão, fundamentais para o exercício de uma prática pedagógica consciente e fundamentada.

Os projetos desenvolvidos, centrados no desenvolvimento motor em creche e no desenvolvimento emocional em pré-escolar, revelaram-se particularmente significativos, não apenas pelos resultados observados nas crianças, mas também pelas aprendizagens que proporcionaram à minha prática pedagógica. Em ambos os contextos, tornou-se evidente que as crianças aprendem de forma integrada, através da ação, da interação e das experiências significativas que vivenciam no quotidiano. Esta constatação reforçou a importância de olhar a criança como um sujeito competente, ativo e participante no seu próprio processo de aprendizagem.

No contexto de creche, as experiências relacionadas com o movimento, a exploração do espaço exterior, o contacto com a natureza e a promoção da autonomia permitiram observar progressos ao nível da confiança, da iniciativa e das competências motoras das crianças. Paralelamente, possibilitaram-me compreender a importância de criar ambientes ricos em oportunidades de exploração, respeitando os ritmos individuais e valorizando as aprendizagens que emergem das experiências do dia a dia.

No contexto de educação pré-escolar, o projeto centrado no desenvolvimento emocional evidenciou a relevância de criar espaços seguros de diálogo, partilha e expressão de sentimentos. As atividades desenvolvidas contribuíram para que as crianças ampliassem o seu vocabulário emocional, identificassem diferentes emoções e explorassem estratégias de regulação emocional. Para além disso, favoreceram o fortalecimento das relações entre pares e a construção de um clima de grupo baseado na confiança, no respeito e na empatia. Enquanto profissional em formação, esta experiência permitiu-

me reconhecer a importância de escutar verdadeiramente as crianças e de valorizar as suas emoções como parte integrante do processo educativo.

Ao longo do estágio, uma das aprendizagens mais significativas prendeu-se com a importância da observação contínua enquanto instrumento fundamental da prática pedagógica. Observar, escutar, documentar e refletir permitiu-me conhecer melhor cada criança, compreender os seus interesses e necessidades e adequar as propostas educativas de forma mais intencional e significativa. "Observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem." (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, Anexo n.º 1, II, 3, alínea a)) Simultaneamente, compreendi que a flexibilidade constitui uma competência essencial para o educador, uma vez que as planificações necessitam frequentemente de ser ajustadas em função das respostas, interesses e iniciativas das crianças.

Apesar da riqueza das experiências vividas, importa reconhecer algumas limitações encontradas ao longo do processo. O tempo disponível para a implementação dos projetos constituiu uma das principais condicionantes, uma vez que não permitiu acompanhar de forma mais prolongada a evolução de algumas competências trabalhadas. Por outro lado, a natureza dinâmica dos contextos educativos implicou a necessidade constante de adaptação das propostas planeadas, nem sempre sendo possível aprofundar determinados aspetos da forma inicialmente prevista. Acresce ainda que alguns processos de desenvolvimento, particularmente ao nível emocional, exigem uma continuidade temporal que ultrapassa o período de estágio.

Face às aprendizagens realizadas, considera-se pertinente recomendar a continuidade da valorização de práticas pedagógicas que promovam a participação ativa das crianças, o contacto com o exterior, a exploração livre e a expressão das emoções no quotidiano educativo. Importa igualmente reforçar a criação de ambientes emocionalmente seguros, onde as crianças se sintam escutadas, respeitadas e encorajadas a expressar pensamentos, sentimentos e ideias, tal como o perfil do educador "Relaciona-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afectiva e a promover a sua autonomia." (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, Anexo n.º 1, II, 4, alínea a) Do mesmo modo, recomenda-se a continuidade da observação e documentação pedagógica como instrumentos essenciais para sustentar uma prática reflexiva, intencional e centrada na criança.

Em síntese, este percurso permitiu-me crescer enquanto profissional e enquanto pessoa. Mais do que adquirir conhecimentos ou desenvolver competências técnicas, aprendi a observar com maior sensibilidade, a escutar com maior atenção e a reconhecer o valor das pequenas conquistas que

marcam o quotidiano das crianças. Levo comigo a certeza de que educar implica construir relações, criar oportunidades e acreditar nas potencialidades de cada criança. As experiências vividas ao longo destes estágios reforçaram a minha convicção de que a educação de infância desempenha um papel fundamental na construção de percursos de desenvolvimento felizes, significativos e respeitadores da singularidade de cada criança.

7 - Referências bibliográficas

Aires, L. (2015*). Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.

Brisola, A. (2025). *O uso da escuta atenta na educação infantil e seus impactos*. International Integralize Scientific, 5(51).

Caetano, A. P. (2004). Mudança dos professores pela investigação-acção. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(1), 97–118

Cèspedes, A. (2014). *Educar as emoções: Um guia para pais e educadores*. Editorial Presença

Cordona, M. J. (1992). A organização do espaço e do tempo nas salas de jardim-de-infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 4, 8–15.

Cordovil, R., & Barreiros, J. (2023). *Desenvolvimento Motor na Infância (2ªed.)*. FMH – Faculdade de Motricidade Humana.

Correia, T. (2022). *Laboratório de Emoções*. Oficina do Livro.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Revista Psicologia, Educação e Cultura, 13(2), 355–379.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Orgs.). (2016). As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância (Vol. 1). Porto Alegre: Penso

Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Editora Objetiva.

Gonçalves, D. (2021). *Educar Emocionalmente Conscientes.* Mosaico de palavras.

Hanscom, A. (2018). *Descalços e Felizes*. Livros Horizonte.

Kopp, C. B. (1989). *Regulation of Distress and Negative Emotions: A Developmental View*. Developmental Psychology, 25(3), 343–354.

Laevers, F. (2014). Fundamentos da Educação Experiencial: Bem-estar e Envolvimento na Educação Infantil. *Estudos Em Avaliação Educacional*, 25(58), 152-185

Lobo, J. G., Santana, C. S., Ribeiro, P. P. F., Souza, J. M. S. S., Gabriel, R. L., Santos, R. G., & Mamedes, R. F. (2020). A educação emocional como ponte de harmonização na prática escolar na educação infantil. *Research, Society and Development*, 9(12), e48791212075

Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M., & Araújo, S. (2024). Orientações Pedagógicas para a Creche. Ministério da Educação.

Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação.

Martins, I., & Cruz, M. (2014). *Brincar na rua e brincar na escola: infância, lazer e educação*. Impulso, 17–30.

Martins, Q., & Scoralick Lempke, N. (2020). *O desenvolvimento da inteligência emocional na primeira infância: contribuições para educadores*. SYNTHESIS: Revista Digital FAPAM, 10(1), 1–12.

Moraes, E. (2021). Fotografar e Documentar na Educação Infantil: Um jogo de luzes e sombras. Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto Editora.

Neto, C. (2001). *Motricidade e Jogo na Infância*. Sprint.

Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças: A Urgência de Brincar e Ser Ativo.* Contraponto.

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2009). Desenvolvimento humano (10.ª ed.). McGraw-Hil

Portelada, A. (2011). *As emoções a nível escolar*. INFAD Revista de Psicologia, 1(1), 69–77.

Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche: Das Relações, Atividades e Organização dos Espaços ao Currículo em Creche*. CNIS

Portugal, G. (2011). *No âmago da educação em creche: O primado das relações e a importância dos espaços. Conselho Nacional de Educação.*

Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar Sistema de Acompanhamento das Crianças.* Porto editora.

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens* (4.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Rocha, A. M., Candeias, A. A., & Silva, A. L. (2017). *Regulação das Emoções na Infância: Delimitação e Definição*. Psychologica, 61(1), 7–28.

Sá-Chaves, I. (2000). *Portfólios Reflexivos: Estratégia de Formação e de Supervisão*. Universidade de Aveiro.

Sanches, L. (2023*). Como Educar Crianças Desafiantes*. Manuscrito Editora.

Spodek, B. (Org.). (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Traqueia, A., Pacheco, E., & Taveira, E. (2021). Reflexão crítica sobre métodos e técnicas de recolha de dados: Investigação-ação. In A. Moreira, P. Sá, & A. P. Costa (Orgs.), *Reflexões em torno de metodologias de investigação: Métodos* (Vol. 1, pp. 31–50). UA Editora

Vasconcelos, T. (2011). *A Educação dos 0 aos 3 Anos.* Conselho Nacional de Educação.

Webster- Stratton, C. (2018). *Como Promover as Competências Sociais e Emocionais das Crianças.* Psiquilibrio Edições.