

Fevereiro 2026

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O Brincar como Promotor do Bem-Estar Emocional das Crianças

RELATÓRIO DE ESTÁGIO APRESENTADO À
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI
PARA A OBTENÇÃO DE
GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

DE

MARTA MOREIRA FERREIRA

ORIENTAÇÃO

Doutora Maria Paula Pequito de Almeida Sampaio Soares Lopes



PAULA
FRASSINETTI



Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Educação Pré-Escolar

O brincar como promotor do Bem-Estar Emocional das Crianças

Marta Moreira Ferreira

Porto

2026

Agradecimentos

A conclusão deste relatório representa o culminar de um percurso de cinco anos exigente, desafiante e profundamente transformador, marcado por crescimento académico e pessoal. Foram anos de aprendizagens constantes, superação e muitas conquistas. Este trabalho é também reflexo do apoio, da presença e do amor de todas as pessoas que caminharam comigo ao longo deste caminho.

Aos meus pais e ao meu irmão, o mais profundo agradecimento, por serem o meu porto seguro, o meu alicerce e a minha força em todos os momentos. Obrigada por acreditarem em mim incondicionalmente, por me ensinarem a persistir mesmo quando o caminho parecia mais difícil e por celebrarem cada conquista como se fosse vossa. Tudo o que sou hoje tem muito de vocês.

Ao meu namorado, que caminha comigo há 9 anos, deixo um agradecimento que dificilmente caberá em palavras. Crescemos juntos, aprendemos juntos e atravessámos cada fase da vida lado a lado. Obrigada por seres o meu companheiro de sempre, por acreditares em mim mesmo quando eu duvidava, por me apoiares nos momentos de maior cansaço e por celebrares cada pequena conquista como se fosse tua. Esta etapa termina, mas sei que continuaremos a construir muitas outras, sempre de mãos dadas.

À minha família, tanto do lado da minha mãe como do lado do meu pai, agradeço o carinho, a preocupação e a presença constante ao longo destes anos. Saber que tenho uma rede de apoio sólida dá-me segurança para continuar a crescer e a sonhar.

Às minhas amigas da faculdade, Inês Castro, Inês Monteiro, Patrícia e Sofia, agradeço os cinco anos mais intensos e especiais deste percurso. Foram companheiras de trabalho, de risos, e de celebrações depois das conquistas. Sem vocês, esta caminhada não teria sido a mesma.

À Andreia e à Bea, duas das minhas melhores amigas, agradeço a amizade genuína, o apoio incondicional e a capacidade de estarem sempre presentes, mesmo quando a vida nos exige ritmos diferentes. São casa, para sempre.

À Joana, que apareceu na minha vida há 9 anos, agradeço por nunca me ter largado a mão. Crescemos juntas, enfrentámos fases diferentes e, ainda assim, a nossa amizade manteve-se firme, como um porto seguro ao qual posso sempre regressar.

À Bea, que entrou mais recentemente na minha vida, mas que rapidamente se tornou alguém essencial, agradeço por teres chegado e ficado. Há pessoas que surgem no momento certo, e tu foste uma delas.

À Nené e à Titi, que ocupam um lugar muito especial no meu coração, agradeço a amizade verdadeira, as mudanças e as diferentes fases da vida. Crescemos juntas, partilhámos momentos marcantes e construímos uma ligação que vai muito além das circunstâncias. Obrigada por serem presença constante, apoio silencioso e alegria certa nos momentos certos.

À Rita e à Gabi, que são família, agradeço por fazerem parte da minha história desde sempre. Crescemos lado a lado, partilhando memórias que moldaram quem sou hoje e sei que a nossa ligação ultrapassa o tempo, a distância e as rotinas, é uma ligação de casa, de pertença e de amor.

À educadora da minha vida, aquela que foi minha educadora quando era criança, agradeço por ter despertado em mim o gosto por esta profissão. A marca que deixou em mim foi tão profunda que acabou por orientar o meu caminho. Se hoje escolhi ser educadora, muito devo ao exemplo que me foi dado.

Às crianças que passaram por mim ao longo dos estágios, agradeço por cada aprendizagem, cada sorriso, cada desafio e cada momento de descoberta. Ensinarão-me muito mais do que alguma vez imaginei aprender. Foram elas que deram verdadeiro sentido a este percurso.

Às educadoras cooperantes, Daniela, Vera e Sílvia, agradeço a partilha, a disponibilidade e tudo o que me ensinaram em contexto real. A experiência ao vosso lado contribuiu significativamente para a construção da minha identidade profissional.

À professora Paula Pequito, agradeço o acompanhamento e a orientação prestados ao longo da elaboração do portefólio, bem como os contributos que foram importantes para a concretização deste trabalho.

Por fim, a todos os que, de forma mais próxima ou mais discreta, estiveram ao meu lado ao longo deste percurso, o meu sincero obrigado. Cada palavra de incentivo, cada gesto de apoio e cada demonstração de carinho tiveram um papel fundamental nesta conquista.

“Aqueles que passam por nós não vão sós, não nos deixam sós.
Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”

Antoine de Saint-Exupéry

Resumo

O presente relatório de estágio, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, incide sobre a temática “O brincar como promotor do bem-estar emocional das crianças”, partindo do pressuposto de que o brincar constitui uma dimensão central da infância e um eixo estruturante da prática pedagógica. Reconhece-se que, na idade pré-escolar, o brincar assume um papel determinante no desenvolvimento emocional, social e relacional, contribuindo para a construção da identidade, da autonomia e da capacidade de estabelecer vínculos significativos.

A investigação teve como principal objetivo compreender de que forma o brincar contribui para a promoção do bem-estar emocional em contexto educativo. Para o efeito, recorreu-se a uma metodologia de natureza mista, com predominância qualitativa, integrando entrevistas a educadoras de infância, aplicação de questionários a encarregados de educação e observação direta de crianças em momentos de brincadeira livre e orientada. A triangulação destes instrumentos permitiu obter uma visão abrangente e fundamentada do fenómeno em análise.

Os resultados evidenciam que o brincar, tanto em contextos livres como orientados, favorece manifestações claras de bem-estar emocional, como entusiasmo, envolvimento, sentimento de pertença, segurança e felicidade. Destaca-se particularmente o brincar livre e o jogo simbólico como espaços privilegiados de expressão emocional, autorregulação e fortalecimento de vínculos afetivos. Conclui-se que o brincar deve ser valorizado como um direito da criança e como uma estratégia pedagógica essencial, sendo fundamental a criação de ambientes emocionalmente seguros e intencionalmente organizados que promovam experiências lúdicas significativas e contribuam para o desenvolvimento integral da criança.

Palavras-Chave: Brincar, Bem-estar emocional, Educação Pré-Escolar, Autorregulação

Abstract

This Research Report, developed within the scope of the master's degree in Pre-School Education, focuses on the theme "Play as a Promoter of Children's Emotional Well-Being," based on the assumption that play constitutes a central dimension of childhood and a structuring axis of pedagogical practice. It is recognized that, in the preschool years, play plays a decisive role in emotional, social, and relational development, contributing to the construction of identity, autonomy, and the ability to establish meaningful bonds.

The main objective of this study was to understand how play contributes to the promotion of emotional well-being in an educational context. To this end, a mixed-method approach was adopted, with a predominance of qualitative methodology, including interviews with early childhood educators, questionnaires administered to parents, and direct observation of children during moments of free and guided play. The triangulation of these instruments made it possible to obtain a comprehensive and well-founded understanding of the phenomenon under analysis.

The findings show that play, both in free and guided contexts, fosters clear manifestations of emotional well-being, such as enthusiasm, engagement, a sense of belonging, security, and happiness. Emphasis is placed on free play and symbolic play as privileged contexts for emotional expression, self-regulation, and the strengthening of affective bonds. It is concluded that play should be valued as a child's right and as an essential pedagogical strategy, highlighting the importance of creating emotionally safe and intentionally organized environments that promote meaningful play experiences and contribute to the child's holistic development.

Keywords: Play, Emotional well-being, Pre-School Education, Self-regulation

Índice

Introdução	12
Parte I- Enquadramento Teórico	14
Capítulo I- O brincar na educação de infância	14
1.Enquadramento conceptual do brincar.....	14
1.1. Conceito do Brincar.....	14
1.2. O brincar como direito da criança.....	15
1.3. O papel do educador na valorização do brincar.....	17
1.4. O brincar nas OCEPE	18
Capítulo II- O bem-estar emocional na infância.....	20
1. Enquadramento conceptual do bem-estar emocional.....	20
1.1. Conceito do Bem-Estar Emocional.....	20
1.2. Desenvolvimento emocional na idade pré-escolar.....	21
2. Promoção do bem-estar emocional em contexto educativo.....	23
2.1. Fatores promotores e inibidores do bem-estar emocional.....	23
2.2. O papel da instituição e do educador na promoção do bem-estar emocional.....	24
3. O brincar como promotor do bem-estar emocional das crianças	25
3.1. Relação entre brincar, emoções e autorregulação	25
3.2. O brincar simbólico e a expressão emocional	27
3.3. O brincar livre e o brincar orientado	29
3.4. Ambientes, materiais e clima emocional no brincar.....	31
Parte II- Estudo Empírico.....	34
Capítulo III- Apresentação do projeto de investigação.....	34
1.Pertinência da temática em estudo.....	34
2.Pergunta de Partida.....	34
3.Objetivos da Investigação.....	35
4.Metodologia de Investigação	35

5.Ética da Investigação	36
6.Técnica e instrumentos de recolha de dados.....	36
6.1. Entrevistas	36
6.2. Inquéritos por questionário.....	38
6.3. Observação	39
7.Contexto da Investigação	39
7.1. Caracterização da Instituição X	40
7.2. Caracterização da Instituição Y	41
7.3. Participantes da Investigação.....	43
Capítulo IV- Resultados da Análise de Dados	44
1. Análise Qualitativa da Entrevista da Educadora X.....	44
2.Análise Qualitativa da Entrevista da Educadora Y.....	46
3.Análise Quantitativa do Inquérito por Questionários	49
3.1. Caracterização da Amostra.....	49
3.2. O Brincar e o Bem-Estar Emocional.....	50
4.Análise Qualitativa da Observação Direta.....	53
5.Discussão de Resultados	59
6. Limitações.....	61
Reflexão Final.....	63
Referências Bibliográficas	65
Apêndices.....	67
Apêndice 1: Guião de Entrevista- O Brincar como Promotor do Bem-Estar Emocional das Crianças.....	68
Apêndice 2: Inquérito a Encarregados de Educação- O Brincar como Promotor do Bem-Estar Emocional das Crianças.....	70
Apêndice 3- Imagens de Atividades Livres	73
Apêndice 4- Imagens de Atividades Orientadas.....	74

Índice de Gráficos

Gráfico 1- Caracterização da Amostra- Idade.....	49
Gráfico 2- Caracterização da Amostra- Género.....	50
Gráfico 3- Brincadeiras e impacto no bem-estar da criança.....	50
Gráfico 4- Benefícios associados ao brincar.....	51
Gráfico 5- O Brincar como meio de desenvolvimento emocional.....	51
Gráfico 6- Importância de mais momentos de brincadeira.....	52

Índice de Imagens

Imagem 1- Histórias Partilhadas: A Construção do Imaginário na Brincadeira Livre”....	53
Imagem 2- Cooperação e Criatividade na Brincadeira Livre.....	55
Imagem 3- Relaxar para Sentir.....	56
Imagem 4- Descobertas e Sabores na Cozinha Pedagógica.....	58

Lista de siglas

A.T.L. – Atividades de Tempos Livres

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ONU – Organização das Nações Unidas



Declaração de Transparência sobre o uso de Recursos de Inteligência Artificial Generativa

No âmbito do compromisso da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF) com a integridade científica, a responsabilidade académica e a inovação tecnológica consciente, declaro que, no desenvolvimento do presente trabalho académico, foram utilizadas ferramentas de Inteligência Artificial generativa como apoio aos processos de investigação, organização e/ou redação.

Todas as decisões conceptuais, metodológicas e analíticas foram tomadas pelo(s) autor(es), garantindo a conformidade com os princípios institucionais da ESEPF.

Ferramentas utilizadas e respetiva finalidade:

(Descreva abaixo as ferramentas de IA utilizadas e a sua função no trabalho)

[Exemplo de descrição das utilizações Ex.: Foi utilizado o ChatGPT, DALL-E ou Gemini] para explorar ideias iniciais e propor uma estrutura preliminar do trabalho; foi aplicado para melhorar clareza, coesão e precisão terminológica. Word AI foi utilizado para normalização e verificação das referências bibliográficas. (...)]

Foi utilizado o ChatGPT como ferramentas de apoio à revisão linguística deste trabalho, nomeadamente na correção de erros ortográficos e gramaticais, na reformulação de frases potencialmente mal estruturadas e na melhoria da clareza, coerência, coesão e precisão do texto.

Declaro ainda que em nenhum momento foram utilizadas ferramentas de IA generativa para produzir conteúdos científicos ou substituir o pensamento crítico e a fundamentação bibliográfica. Todo o conteúdo eventualmente gerado com apoio de IA foi sujeito a revisão, validação e adaptação crítica pelos autores. Todas as fontes citadas foram consultadas e analisadas diretamente.

Título do trabalho: _____

Data: __13__ / __02__ / 2026__

Nome completo do(a) autor(a): _Marta Moreira Ferreira

Assinatura: Marta Ferreira

Introdução

O presente relatório de estágio foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar, e incide sobre o tema “O brincar como promotor do bem-estar emocional das crianças”. Este trabalho surge da necessidade de refletir sobre práticas educativas que valorizem o desenvolvimento emocional das crianças em idade pré-escolar, reconhecendo o brincar como uma dimensão central da infância e como um elemento estruturante da ação pedagógica.

Num contexto educativo cada vez mais marcado pela valorização de aprendizagens formais e resultados académicos, torna-se fundamental reafirmar a importância do brincar enquanto experiência essencial para o desenvolvimento global da criança. O brincar constitui um espaço privilegiado de expressão, interação e construção de significados, permitindo à criança explorar o mundo, estabelecer relações e vivenciar emoções de forma segura e significativa. Neste sentido, o bem-estar emocional assume-se como um fator determinante para a participação ativa da criança nas experiências educativas, influenciando a sua capacidade de autorregulação, relação com os outros e envolvimento nas aprendizagens.

A educação pré-escolar, enquanto contexto educativo de referência na primeira infância, desempenha um papel fundamental na promoção do bem-estar emocional das crianças. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) reconhecem o brincar como eixo estruturante da aprendizagem e da ação educativa, sublinhando a importância de ambientes emocionalmente seguros, onde as crianças se sintam acolhidas, valorizadas e respeitadas nas suas necessidades e interesses. Assim, compreender de que forma o brincar contribui para o bem-estar emocional das crianças torna-se essencial para a construção de práticas pedagógicas mais conscientes, humanizadas e centradas na criança.

Este relatório encontra-se organizado em duas partes principais. A Parte I- Enquadramento Teórico apresenta a fundamentação conceptual do estudo, abordando o brincar na educação de infância, o bem-estar emocional na infância e a relação entre o brincar e a promoção do bem-estar emocional das crianças. A Parte II- Estudo Empírico contempla a apresentação do projeto de investigação, descrevendo as opções

metodológicas, os instrumentos de recolha de dados, o contexto da investigação e os procedimentos éticos adotados, bem como a análise e discussão dos dados recolhidos.

Com este trabalho, pretende-se contribuir para uma reflexão fundamentada sobre o papel do brincar na promoção do bem-estar emocional das crianças em idade pré-escolar, reforçando a importância de práticas educativas que reconheçam a criança como sujeito ativo, competente e emocionalmente capaz.

Parte I- Enquadramento Teórico

Capítulo I- O brincar na educação de infância

1. Enquadramento conceptual do brincar

1.1. Conceito do Brincar

O brincar é reconhecido por diversos autores como uma atividade essencial para o desenvolvimento integral da criança, influenciando múltiplas dimensões do seu crescimento. Mais do que uma simples forma de entretenimento, o brincar proporciona oportunidades valiosas para a aprendizagem, socialização e expressão criativa, revelando-se um elemento central na construção de significados, na formação da identidade e na vivência de experiências emocionalmente significativas. Neste sentido, o brincar assume um papel estruturante na vida da criança, constituindo-se como uma ferramenta privilegiada para a compreensão do mundo, para a resolução de conflitos internos e externos e para o desenvolvimento da autonomia.

Neste contexto, autores como Vygotsky (1984), Winnicott (1975) e as OCEPE destacam diferentes perspetivas sobre a relevância e os benefícios do brincar na infância, sublinhando o seu papel indispensável no desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Estas abordagens teóricas convergem na valorização do brincar como uma prática com efeitos profundos e duradouros no percurso da criança, com implicações educativas, relacionais e afetivas.

De acordo com Vygotsky (1984), o brincar é uma atividade fundamental que contribui positivamente para o desenvolvimento infantil, abrangendo as áreas linguística, social, cognitiva, motora, física, sensorial e afetiva. O autor argumenta que, ao brincar, a criança é capaz de interiorizar regras sociais, desenvolver a linguagem de forma contextualizada e estimular a sua imaginação. Este processo cria o que o autor denominou de zona de desenvolvimento proximal, um espaço em que a criança é capaz de realizar tarefas com o apoio de outros, ultrapassando as suas capacidades atuais. É nesta zona que o pensamento abstrato se desenvolve, e a capacidade de resolver problemas é ativada e fortalecida. Assim, o brincar não se limita, apenas, ao entretenimento, mas constitui uma experiência rica em aprendizagem e crescimento pessoal, permitindo à criança avançar nos seus processos de maturação intelectual e emocional.

Por sua vez, a visão de Winnicott (1975) reforça a importância da dimensão emocional ao ato de brincar. O autor enfatiza que “é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar a sua personalidade integral. E é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o seu eu (self)” (p. 80). Esta perspectiva atribui ao brincar um papel fundamental na emergência do self e no desenvolvimento da autenticidade pessoal. Para Winnicott, o brincar constitui um espaço transicional entre a realidade interna da criança e o mundo externo, onde sentimentos, fantasias e experiências podem ser integrados de forma segura. É neste espaço livre e imaginativo que se promove o amadurecimento emocional e se fortalece a saúde mental, criando as bases para uma relação equilibrada com o outro e consigo mesmo.

Complementarmente, as OCEPE definem o brincar como uma “atividade espontânea da criança que corresponde a um interesse intrínseco e caracteriza-se pelo prazer, liberdade da ação, imaginação e exploração” (p.11). Esta definição reforça a natureza voluntária e autêntica do brincar, salientando o seu valor como meio de expressão e autorregulação. Ao brincar, a criança exerce a sua curiosidade natural, explora o ambiente, testa hipóteses e atribui significados ao que a rodeia, desenvolvendo competências fundamentais de forma autónoma e prazerosa. O carácter lúdico e exploratório do brincar torna esta atividade um espaço privilegiado para a construção do conhecimento, para o fortalecimento da autoestima e para o exercício da liberdade.

Concluindo, o brincar contribui para o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas, permitindo que a criança construa conhecimentos significativos através da experiência lúdica e da interação com o mundo à sua volta. Simultaneamente, o brincar promove a expressão de emoções, favorece a criatividade e reforça os laços afetivos, assumindo-se como um instrumento educativo e terapêutico de enorme potencial. Neste sentido, reconhecer o valor do brincar e integrá-lo intencionalmente na prática pedagógica é essencial para garantir o bem-estar emocional das crianças e o seu desenvolvimento integral num ambiente que respeita os seus ritmos, necessidades e potencialidades.

1.2.O brincar como direito da criança

O brincar é reconhecido internacionalmente como um direito fundamental da criança, consagrado na Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), que estabelece, no seu artigo 31.º, o direito da criança ao descanso, ao lazer, à participação em atividades recreativas e ao jogo. Este reconhecimento jurídico reforça a ideia de que

o brincar não deve ser encarado como um tempo acessório ou secundário no cotidiano infantil, mas como uma dimensão essencial da vida da criança, intrinsecamente ligada ao seu desenvolvimento global e ao seu bem-estar.

Assumir o brincar como um direito implica reconhecê-lo como uma necessidade básica da infância, ao mesmo nível que outras dimensões fundamentais do desenvolvimento. Brincar é uma forma própria da criança se expressar, comunicar, explorar o mundo e construir significados, sendo através desta atividade que a criança afirma a sua identidade, desenvolve a autonomia e estabelece relações significativas com os outros. Neste sentido, o direito ao brincar está intimamente ligado ao direito à participação, à expressão e ao desenvolvimento pleno da criança enquanto sujeito ativo e competente.

No contexto da educação de infância, valorizar o brincar enquanto direito implica garantir às crianças tempo, espaço e materiais adequados para brincar de forma livre, significativa e contínua. Significa, igualmente, respeitar os ritmos, interesses e necessidades individuais, reconhecendo as crianças como protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem. As OCEPE reforçam esta perspetiva ao defenderem que a criança aprende e se desenvolve através do brincar, sendo responsabilidade do educador criar condições que possibilitem experiências lúdicas ricas, diversificadas e emocionalmente seguras.

Quando o brincar é restringido, excessivamente controlado ou subordinado a objetivos exclusivamente académicos, corre-se o risco de comprometer não apenas o prazer associado à brincadeira, mas também o desenvolvimento emocional, social e relacional da criança. A desvalorização do brincar pode limitar oportunidades de expressão emocional, de resolução de conflitos e de construção de vínculos afetivos, afetando negativamente o bem-estar da criança. Assim, garantir o direito ao brincar implica também questionar práticas educativas que reduzam o tempo de brincadeira ou que instrumentalizem o brincar apenas como meio para alcançar aprendizagens formais.

Deste modo, assegurar o direito ao brincar é assegurar o direito ao bem-estar emocional, à expressão de sentimentos, à interação social e à construção de relações seguras e significativas. Reconhecer o brincar como um direito fundamental da criança é, portanto, reconhecer a infância como um tempo próprio, com valor em si mesmo, e

assumir uma prática educativa que respeita, protege e promove o desenvolvimento integral das crianças.

1.3.O papel do educador na valorização do brincar

O educador de infância desempenha um papel fundamental na valorização e promoção do brincar no contexto educativo, assumindo-se como mediador das experiências lúdicas e garante das condições necessárias para que estas ocorram de forma significativa. Mais do que dirigir ou controlar constantemente as brincadeiras, compete ao educador criar um ambiente educativo que favoreça o brincar livre, seguro e intencionalmente enriquecedor, respeitando os interesses, necessidades e ritmos das crianças.

Diversos autores sublinham que o papel do educador não é o de protagonizar o brincar, mas o de o facilitar. Maior, Pereira & Mendanha (2025) defendem que o educador deve assegurar tempo, espaço e materiais adequados, criando contextos que convidem à exploração, à imaginação e à interação. Neste sentido, o brincar é entendido como uma atividade central da infância, que exige do adulto uma postura atenta, reflexiva e respeitadora da iniciativa da criança.

A observação assume, assim, um lugar central na ação pedagógica do educador. Ao observar atentamente as brincadeiras das crianças, o educador consegue compreender melhor os seus interesses, necessidades, modos de relação e estados emocionais, utilizando essa informação para ajustar a sua intervenção pedagógica. Esta observação não se limita à recolha de comportamentos, mas constitui uma ferramenta essencial para a tomada de decisões pedagógicas fundamentadas, permitindo ao educador apoiar o desenvolvimento da criança de forma individualizada e sensível.

As OCEPE reforçam esta perspetiva ao defenderem que o educador deve assumir uma intencionalidade pedagógica que valorize o brincar como meio privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento. Essa intencionalidade não se traduz num controlo excessivo da ação da criança, mas numa intervenção consciente e ajustada, que equilibre momentos de brincar livre com propostas orientadas, sem comprometer a autonomia, a criatividade e a espontaneidade que caracterizam a verdadeira experiência lúdica.

Neste enquadramento, o educador é também responsável por criar um clima emocionalmente seguro, baseado na escuta, no respeito e na valorização das emoções das crianças. Ao reconhecer o brincar como uma linguagem própria da infância, o educador

promove a expressão emocional, o fortalecimento dos vínculos afetivos e o desenvolvimento do bem-estar emocional. Assim, a intencionalidade pedagógica manifesta-se na capacidade de escutar, observar e intervir de forma sensível e ética, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança, cognitivo, social, emocional e relacional.

1.4.O brincar nas OCEPE

As OCEPE reconhecem o brincar como eixo central da ação educativa, assumindo-o como uma das principais formas de aprendizagem, expressão e desenvolvimento da criança. Este documento orientador valoriza o brincar enquanto experiência fundamental da infância, através da qual a criança constrói conhecimentos, desenvolve competências e estabelece relações significativas com os outros e com o meio que a envolve.

De acordo com as OCEPE, é através do brincar que a criança explora o mundo, experimenta papéis sociais, expressa emoções e constrói significados, sendo este um processo essencial para o seu desenvolvimento global. O brincar surge, assim, como uma forma privilegiada de aprendizagem, que integra dimensões cognitivas, sociais, emocionais e culturais, respeitando a criança como sujeito ativo do seu processo de desenvolvimento.

As OCEPE sublinham ainda a importância de proporcionar contextos educativos ricos em experiências lúdicas, onde o brincar seja valorizado e integrado de forma intencional no quotidiano pedagógico. Tal implica a organização cuidada dos espaços, a disponibilização de materiais diversificados e a garantia de tempo suficiente para que as crianças possam brincar de forma livre, contínua e significativa. Estes contextos favorecem não só a aprendizagem, mas também a segurança emocional, a autonomia e o bem-estar das crianças.

O papel do educador de infância é igualmente enfatizado neste documento, sendo-lhe atribuída a responsabilidade de assumir uma postura reflexiva e intencional, que valorize o brincar sem o instrumentalizar excessivamente. O educador é chamado a observar, escutar e interpretar as brincadeiras das crianças, utilizando essa informação para apoiar o seu desenvolvimento e ajustar as práticas pedagógicas às suas necessidades, interesses e emoções.

Neste enquadramento, o brincar é entendido não apenas como um recurso pedagógico, mas como uma necessidade essencial da infância, diretamente relacionada com o bem-estar emocional e com o desenvolvimento saudável das crianças em idade pré-escolar. Ao reconhecer o brincar como eixo estruturante da ação educativa, as OCEPE reforçam a importância de práticas pedagógicas que respeitem a criança, promovam a expressão emocional e contribuam para a construção de ambientes educativos seguros, acolhedores e emocionalmente significativos.

Capítulo II- O bem-estar emocional na infância

1. Enquadramento conceptual do bem-estar emocional

1.1. Conceito do Bem-Estar Emocional

O bem-estar emocional das crianças constitui um domínio central do seu desenvolvimento global, refletindo-se na forma como experienciam, expressam e regulam as emoções, bem como na qualidade das suas interações sociais e no modo como se relacionam com o ambiente que as rodeia. Este conceito compreende a capacidade da criança para reconhecer e nomear os seus sentimentos, compreender as emoções dos outros, autorregular-se emocionalmente e adaptar-se às exigências emocionais dos diferentes contextos em que se insere.

Contrariamente a uma visão simplista que associa o bem-estar emocional à ausência de sofrimento ou de emoções negativas, diversos autores defendem que este implica a presença de emoções positivas, sentimentos de segurança afetiva, autoestima e uma perceção de pertença e valorização. O bem-estar emocional envolve, assim, a capacidade de lidar com desafios, frustrações e dificuldades, mantendo um equilíbrio emocional relativamente estável ao longo do tempo.

Durante a infância, o desenvolvimento emocional é profundamente influenciado pelas relações estabelecidas com as figuras significativas, pelas experiências precoces e pela qualidade dos vínculos afetivos construídos. É no seio destas interações que a criança aprende a confiar, a sentir-se aceite e a desenvolver uma base segura a partir da qual pode explorar o mundo e construir a sua identidade emocional. Neste sentido, fatores como a qualidade da parentalidade, a presença de figuras de apoio consistentes e o acesso a ambientes emocionalmente seguros assumem um papel determinante na promoção do bem-estar emocional.

Sampaio (2011) reforça esta perspetiva ao afirmar que “o bem-estar emocional não reside na euforia permanente, mas na capacidade de recuperar o equilíbrio depois da tempestade”, salientando a importância da resiliência enquanto competência emocional a desenvolver desde as idades mais precoces. O bem-estar emocional está, assim, associado à capacidade de adaptação e de recuperação face às adversidades, mais do que à ausência de experiências emocionalmente desafiantes.

A escola, enquanto segundo grande contexto de socialização da criança, desempenha igualmente um papel crucial na promoção do bem-estar emocional. Um ambiente educativo afetivamente positivo, onde as emoções são reconhecidas e validadas, a empatia é incentivada e o erro é encarado como parte integrante do processo de aprendizagem, contribui para o desenvolvimento de competências sócio emocionais e para a prevenção de comportamentos de risco. Crianças emocionalmente equilibradas tendem a demonstrar maior facilidade em lidar com frustrações, estabelecer relações saudáveis e envolver-se ativamente nas experiências de aprendizagem, reforçando o seu bem-estar global.

O bem-estar emocional na infância está ainda relacionado com a presença de fatores protetores e fatores de risco. Entre os fatores protetores destacam-se a estabilidade familiar, a comunicação afetiva, o apoio social e o acesso a atividades lúdicas e expressivas. Por outro lado, situações de negligência, violência, instabilidade socioeconómica ou isolamento emocional podem comprometer o equilíbrio emocional da criança e influenciar negativamente o seu percurso de desenvolvimento. Assim, a promoção do bem-estar emocional deve ser entendida como uma responsabilidade partilhada entre a família, a escola e a sociedade.

Em síntese, o bem-estar emocional na infância não constitui apenas uma condição para o desenvolvimento saudável, mas também um direito fundamental e um alicerce para a construção de adultos emocionalmente conscientes, resilientes e empáticos. Investir na promoção do bem-estar emocional desde cedo é investir numa educação mais humana, preventiva e promotora da saúde mental ao longo da vida.

1.2. Desenvolvimento emocional na idade pré-escolar

Durante a idade pré-escolar, a criança encontra-se numa fase particularmente sensível e decisiva para o desenvolvimento emocional. É neste período que adquire competências fundamentais relacionadas com o reconhecimento, a expressão e a gestão das emoções, bem como com a compreensão dos sentimentos dos outros. Estas aprendizagens emocionais constituem a base para a construção da identidade, das relações sociais e do equilíbrio emocional ao longo da vida.

O desenvolvimento emocional na infância ocorre de forma progressiva e está profundamente relacionado com as interações estabelecidas com adultos significativos e com os pares. Através das relações afetivas consistentes e seguras, a criança aprende a

interpretar sinais emocionais, a regular os seus comportamentos e a desenvolver empatia. Vygotsky sublinha a importância da interação social no desenvolvimento da criança, defendendo que é nas relações com os outros que se constroem aprendizagens e competências, incluindo as de natureza emocional.

Nesta fase, a criança começa a desenvolver a capacidade de autorregulação emocional, embora ainda necessite fortemente da mediação do adulto. A autorregulação não surge de forma espontânea, sendo construída gradualmente através de experiências repetidas, apoio emocional e modelagem por parte das figuras de referência. Assim, a presença de adultos sensíveis, disponíveis e responsivos é essencial para ajudar a criança a compreender e a gerir as suas emoções de forma progressivamente autónoma.

Os contextos educativos assumem, por isso, um papel central no desenvolvimento emocional das crianças em idade pré-escolar. Ambientes educativos emocionalmente seguros, onde as emoções são reconhecidas, validadas e respeitadas, favorecem o desenvolvimento da empatia, da autoestima e da capacidade de estabelecer relações positivas. Quando a criança se sente segura e aceite, demonstra maior disponibilidade para explorar, brincar, comunicar e envolver-se nas experiências de aprendizagem.

As OCEPE reforçam a importância de promover o desenvolvimento emocional desde cedo, sublinhando que a educação pré-escolar deve proporcionar experiências que favoreçam o bem-estar emocional, a expressão de sentimentos e a construção de relações significativas. Neste sentido, o brincar, a interação com os pares e a relação afetiva com o educador constituem contextos privilegiados para a aprendizagem emocional.

Deste modo, o desenvolvimento emocional na idade pré-escolar não pode ser dissociado das experiências quotidianas vividas pela criança, sendo influenciado pela qualidade das relações, dos ambientes e das práticas educativas. Promover o desenvolvimento emocional nesta fase é contribuir para a formação de crianças mais seguras, empáticas e capazes de lidar com os desafios emocionais ao longo do seu percurso de vida.

2. Promoção do bem-estar emocional em contexto educativo

2.1. Fatores promotores e inibidores do bem-estar emocional

O bem-estar emocional das crianças é influenciado por um conjunto de fatores interligados, que podem atuar como promotores ou inibidores do seu equilíbrio emocional. Entre os fatores promotores destacam-se a qualidade das relações afetivas estabelecidas com adultos significativos, a estabilidade dos contextos familiares e educativos, o apoio social e a existência de ambientes emocionalmente seguros, nos quais a criança se sinta acolhida, valorizada e respeitada.

As relações afetivas consistentes e seguras assumem um papel central na promoção do bem-estar emocional, uma vez que permitem à criança desenvolver sentimentos de confiança, pertença e segurança. A presença de adultos sensíveis, disponíveis e responsivos contribui para a validação das emoções da criança e para o desenvolvimento de competências emocionais como a empatia, a autorregulação e a autoestima. Neste sentido, tanto a família como a escola desempenham um papel determinante na criação de contextos que favoreçam o equilíbrio emocional.

O brincar surge como um importante fator promotor do bem-estar emocional, constituindo-se como um espaço privilegiado de expressão e elaboração emocional. Através do brincar, a criança tem a oportunidade de expressar sentimentos, aliviar tensões, resolver conflitos e experimentar diferentes formas de lidar com situações emocionalmente desafiantes. O brincar permite ainda a construção de estratégias ajustadas à idade da criança, favorecendo a adaptação emocional e a resiliência. Assim, o acesso regular a experiências lúdicas significativas contribui para a promoção da saúde emocional e para o desenvolvimento integral da criança.

Evidências empíricas reforçam esta perspetiva. Um estudo realizado em instituições de Educação de Infância na Noruega demonstrou uma correlação positiva significativa entre brincar, bem-estar e envolvimento das crianças (Storli & Sandseter, 2019). Os resultados indicaram que quanto maior o tempo despendido em atividades lúdicas, maiores eram os níveis de bem-estar e envolvimento observados. Por outro lado, situações de não-brincar apresentaram correlações negativas com o bem-estar e o envolvimento, evidenciando que a ausência de brincar pode estar associada a menor satisfação e menor qualidade da experiência educativa. Estes dados reforçam a

importância de garantir tempo e condições adequadas para o brincar livre enquanto fator promotor da saúde emocional e da qualidade do ambiente educativo.

Para além do brincar, a organização do ambiente educativo e o clima emocional existente no contexto escolar assumem também uma influência significativa. Ambientes estruturados, previsíveis e afetivamente positivos favorecem o sentimento de segurança emocional, permitindo à criança explorar, interagir e aprender de forma confiante. A valorização das emoções, a escuta ativa e o respeito pelos ritmos individuais são práticas que contribuem para a construção de um ambiente promotor do bem-estar emocional.

Por outro lado, existem fatores que podem comprometer ou inibir o bem-estar emocional das crianças. Contextos marcados por negligência, instabilidade familiar, conflitos frequentes, ausência de apoio emocional ou limitação das oportunidades de brincar podem afetar negativamente o equilíbrio emocional da criança. A exposição a ambientes emocionalmente inseguros ou excessivamente exigentes pode dificultar a expressão emocional, aumentar níveis de ansiedade e comprometer o desenvolvimento de competências socioemocionais.

Deste modo, a promoção do bem-estar emocional em contexto educativo exige uma atenção contínua aos fatores que influenciam o desenvolvimento emocional das crianças. Reconhecer o brincar como fator protetor, valorizar as relações afetivas e criar ambientes educativos emocionalmente seguros são aspetos fundamentais para prevenir situações de risco e promover o desenvolvimento saudável das crianças em idade pré-escolar.

2.2.O papel da instituição e do educador na promoção do bem-estar emocional

A escola, enquanto espaço privilegiado de socialização e aprendizagem, assume um papel fundamental na promoção do bem-estar emocional das crianças, especialmente durante a educação pré-escolar. Para além da família, é na escola que a criança estabelece relações significativas com adultos e pares, vivenciando experiências que influenciam profundamente o seu desenvolvimento emocional, social e relacional.

O educador de infância, enquanto figura de referência, desempenha um papel central na criação de um clima emocional positivo, no qual a criança se sente segura, valorizada, escutada e respeitada. A qualidade da relação estabelecida entre educador e criança constitui um fator determinante para o bem-estar emocional, uma vez que relações afetivas consistentes e baseadas na confiança favorecem a expressão emocional, a

autoestima e a autorregulação. Um educador sensível às necessidades emocionais das crianças contribui para a construção de um ambiente educativo acolhedor, onde as emoções são reconhecidas e legitimadas.

Promover o bem-estar emocional em contexto educativo implica reconhecer a importância das emoções no processo de aprendizagem e integrar práticas pedagógicas que favoreçam a expressão emocional, a empatia e a construção de relações significativas. A validação das emoções, a escuta ativa e o apoio emocional permitem à criança desenvolver competências socioemocionais essenciais, como a capacidade de lidar com frustrações, resolver conflitos e relacionar-se de forma positiva com os outros.

Neste contexto, o brincar assume-se como uma estratégia pedagógica fundamental na promoção do bem-estar emocional. Através do brincar, a criança encontra um espaço privilegiado para expressar sentimentos, experimentar papéis sociais, estabelecer relações e elaborar experiências emocionais de forma segura e significativa. O brincar contribui para a criação de ambientes emocionalmente equilibrados, promovendo a cooperação, a empatia e o sentimento de pertença ao grupo.

As OCEPE reforçam a responsabilidade da escola e do educador na promoção do bem-estar emocional, defendendo práticas educativas que valorizem a criança como sujeito ativo, competente e emocionalmente capaz. Neste sentido, cabe ao educador organizar o ambiente, o tempo e as experiências educativas de forma a garantir oportunidades de brincar, interação e expressão emocional, respeitando os ritmos e as necessidades individuais de cada criança.

Assim, a escola e o educador assumem um papel essencial na promoção do bem-estar emocional, não apenas como contextos de aprendizagem formal, mas como espaços de cuidado, relação e desenvolvimento humano. Investir em práticas educativas emocionalmente conscientes é contribuir para a formação de crianças mais seguras, resilientes e capazes de enfrentar os desafios emocionais ao longo do seu percurso de vida.

3. O brincar como promotor do bem-estar emocional das crianças

3.1. Relação entre brincar, emoções e autorregulação

O brincar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da autorregulação emocional da criança em idade pré-escolar, constituindo-se como um

espaço privilegiado para a aprendizagem progressiva da gestão das emoções. A autorregulação emocional refere-se à capacidade da criança reconhecer, compreender e ajustar as suas respostas emocionais em função das situações vividas, competência essencial para o bem-estar emocional e para a adaptação aos diferentes contextos sociais.

Durante as experiências de brincar, a criança é frequentemente confrontada com regras, limites, conflitos e negociações, sendo desafiada a controlar impulsos, a lidar com frustrações e a encontrar estratégias para resolver problemas. Estas vivências favorecem o desenvolvimento do autocontrolo emocional, uma vez que permitem à criança experimentar emoções intensas num contexto seguro e significativo. Segundo Vygotsky (1984), o brincar possibilita à criança agir para além do seu comportamento habitual, promovendo a interiorização de normas sociais e emocionais que sustentam a regulação do comportamento e das emoções. A interação com os pares e com o adulto assume um papel determinante neste processo, pois é através da mediação do outro que a criança aprende a nomear emoções, a compreender consequências e a ajustar as suas respostas emocionais. Progressivamente, esta regulação externa transforma-se numa autorregulação interna, refletindo um maior equilíbrio emocional e autonomia. Neste sentido, o brincar constitui-se como um contexto privilegiado para a construção destas competências, contribuindo para a estabilidade emocional da criança. Winnicott (1975) reforça que o brincar ocorre num espaço potencial onde a criança se sente emocionalmente segura para experimentar emoções, erros e frustrações. Esta segurança emocional é essencial para que a criança possa desenvolver mecanismos de autorregulação sem receio de julgamento ou punição. Assim, o brincar não só promove a expressão emocional, como também favorece o desenvolvimento de competências reguladoras fundamentais para o bem-estar emocional.

Estudos mais recentes evidenciaram ainda que as crianças passaram cerca de dois terços do tempo de brincadeira livre envolvidas em diferentes tipos de brincar, o que confirma a centralidade do brincar na experiência quotidiana em contexto educativo (Storli & Sandseter, 2019). Foram identificadas diferentes tipologias de brincar, funcional, construtivo, simbólico e misto, todas associadas, em maior ou menor grau, a níveis positivos de envolvimento. Destaca-se que o brincar esteve consistentemente relacionado com níveis mais elevados de bem-estar, reforçando a sua importância como indicador de saúde psicossocial e aprendizagem significativa.

Uma revisão sistemática recente que analisou intervenções de brincar não estruturado em crianças dos 3 aos 7 anos demonstrou que a disponibilização de oportunidades regulares de brincar livre está associada a melhorias ao nível do bem-estar físico e, em alguns casos, psicossocial (Lee et al., 2021). A maioria dos estudos incluídos evidenciou aumentos significativos na atividade física moderada a vigorosa, bem como redução de comportamentos sedentários, especialmente quando foram introduzidos materiais soltos ou recicláveis nos espaços exteriores. Estes resultados reforçam a ideia de que o brincar não estruturado constitui um contexto privilegiado para promover saúde global e bem-estar na infância.

As OCEPE destacam que a participação ativa da criança em experiências significativas promove a autonomia, a confiança e a capacidade de lidar com emoções, reconhecendo o brincar como um meio privilegiado para a aprendizagem emocional. Desta forma, o brincar contribui de forma consistente para o desenvolvimento da autorregulação emocional, sendo um elemento central na promoção do bem-estar emocional na infância.

3.2.O brincar simbólico e a expressão emocional

O brincar simbólico, também designado como jogo de faz-de-conta, assume uma função distinta no desenvolvimento emocional da criança, estando especialmente relacionado com a expressão e elaboração das emoções. Através deste tipo de brincar, a criança representa situações do quotidiano, atribui papéis e constrói narrativas simbólicas que lhe permitem exteriorizar sentimentos, pensamentos e experiências pessoais.

Segundo Piaget (1973), o jogo simbólico permite à criança assimilar a realidade às suas estruturas mentais, reinterpretando acontecimentos vividos de acordo com as suas necessidades emocionais. Ao representar simbolicamente situações reais, a criança tem a oportunidade de expressar emoções associadas a vivências significativas, elaborando conflitos internos e organizando o seu mundo emocional. Neste sentido, o brincar simbólico funciona como um meio de comunicação emocional, particularmente relevante quando a criança ainda não dispõe de recursos verbais suficientes para expressar os seus sentimentos. Vygotsky (1984) acrescenta que o brincar simbólico promove o desenvolvimento emocional e social ao permitir à criança assumir diferentes papéis e perspetivas. Este processo favorece a compreensão das emoções próprias e dos outros, contribuindo para o desenvolvimento da empatia e da consciência emocional. Ao brincar

ao “faz-de-conta”, a criança experimenta emoções diversas, aprende a reconhecer estados emocionais e a atribuir significados às experiências vividas. Para Winnicott (1975), o brincar simbólico ocorre num espaço potencial seguro, onde a criança pode expressar fantasias, desejos e receios sem receio de julgamento. Este espaço favorece a integração entre a realidade interna e externa, permitindo à criança elaborar emocionalmente as suas experiências e fortalecer a sua identidade emocional. Assim, o brincar simbólico assume-se como um espaço terapêutico natural, fundamental para a saúde emocional.

Os estudos recentes continuam a reforçar a ideia de que o brincar simbólico revela associação positiva com o envolvimento das crianças, evidenciando o seu potencial para promover experiências intensas de concentração, imaginação e interação social (Storli & Sandseter, 2019). Os resultados destes autores reforçam a ideia de que o jogo de faz-de-conta contribui para experiências de aprendizagem profunda e emocionalmente significativas, promovendo envolvimento ativo e autorregulação.

Esta perspetiva é reforçada por Whitebread e colaboradores (2009), cujos estudos evidenciam que o brincar e, em particular, o jogo de faz-de-conta ou simbólico, seja com objetos ou com outras crianças, desempenha um papel especialmente relevante no desenvolvimento das crianças enquanto alunos competentes e autorregulados. As evidências apresentadas sustentam que as atividades lúdicas iniciadas pelas próprias crianças, realizadas em pequenos grupos e sem supervisão direta do adulto, promovem uma maior incidência de comportamentos autorregulatórios. Os estudos experimentais indicam ainda que a experiência da condição de “brincar” é particularmente eficaz na preparação das crianças para tarefas que exigem esforço, resolução de problemas ou criatividade, competências que implicam elevados níveis de desenvolvimento metacognitivo e autorregulatório. O desenvolvimento da metacognição e da autorregulação revela-se, assim, crucial para aprendizagens intencionais e para a construção de competências académicas e criativas. Compreender a relação entre o jogo simbólico e a autorregulação constitui também um contributo relevante para orientar a prática educativa, clarificando o papel do adulto na promoção de contextos que apoiem e valorizem o brincar em ambientes educativos.

As OCEPE reconhecem o brincar simbólico como uma forma privilegiada de expressão, comunicação e aprendizagem, sublinhando a sua importância no desenvolvimento emocional da criança. Ao valorizar este tipo de brincadeira no contexto educativo, o educador promove um ambiente emocionalmente seguro, onde a criança se

sente livre para expressar emoções, construir significados e desenvolver o seu bem-estar emocional.

3.3.O brincar livre e o brincar orientado

No contexto da educação pré-escolar, o brincar pode assumir diferentes formas, destacando-se o brincar livre e o brincar orientado. Ambos desempenham um papel relevante no desenvolvimento global da criança, apresentando potencialidades distintas no que respeita à promoção do bem-estar emocional, desde que respeitem os interesses, necessidades e ritmos individuais das crianças.

O brincar livre caracteriza-se pela iniciativa da criança, pela liberdade de escolha e pela ausência de uma direção rígida por parte do adulto. Neste tipo de brincar, a criança decide o que brincar, com quem brincar e de que forma brincar, exercendo a sua autonomia e criatividade. Esta liberdade favorece sentimentos de competência, segurança e confiança, elementos essenciais para o bem-estar emocional. Segundo as OCEPE, o brincar livre permite à criança explorar o ambiente de forma autónoma, desenvolver a imaginação e construir aprendizagens significativas a partir dos seus interesses, promovendo simultaneamente a autorregulação emocional. De acordo com os resultados do estudo Storli & Sandseter (2019) estes demonstraram que, durante o tempo destinado ao brincar livre, as crianças apresentaram níveis elevados de envolvimento e bem-estar, o que reforça a relevância da autonomia e da livre escolha nas experiências lúdicas. A correlação negativa entre não-brincar e bem-estar evidencia que a restrição das oportunidades de brincar pode comprometer a qualidade da experiência emocional da criança. Assim, assegurar momentos consistentes de brincar livre constitui uma condição essencial para promover ambientes educativos positivos.

A evidência sintetizada do estudo de Lee e colaboradores (2021) indica que o aumento das oportunidades de brincar não estruturado durante o dia escolar resultou em maiores níveis de atividade física moderada a vigorosa em quatro dos estudos analisados, sobretudo quando as intervenções decorreram por períodos mais prolongados (entre três e oito meses. Por contraste, intervenções de curta duração (por exemplo, dois dias) não produziram efeitos significativos, sugerindo que os benefícios do brincar livre exigem consistência temporal. A revisão conclui que a disponibilização regular de momentos de brincar livre constitui uma estratégia eficaz para promover saúde física e, potencialmente, bem-estar emocional em contexto educativo.

Assim, as OCEPE valorizam o brincar livre enquanto espaço privilegiado de expressão, exploração e participação ativa da criança. Ao envolver-se em brincadeiras espontâneas, a criança tem a oportunidade de expressar emoções, negociar regras com os pares, resolver conflitos e lidar com frustrações, desenvolvendo competências emocionais e sociais fundamentais. O brincar livre contribui, assim, para a construção da autoestima, da autonomia e do equilíbrio emocional.

O estudo de Brussoni e colaboradores (2012) apresenta evidências de diferentes áreas disciplinares que demonstram que o brincar livre promove competências como a autorregulação emocional, a tomada de decisão, a resolução de problemas, o autocontrole e a construção da autoestima. Destaca-se ainda que a exposição gradual a desafios físicos, como alturas, velocidade ou exploração de ambientes naturais, permite à criança testar os seus limites, desenvolver percepção de risco e adquirir estratégias de gestão emocional perante situações de excitação e medo. Esta experiência contribui para a redução do medo excessivo e pode funcionar como fator protetor face ao desenvolvimento de perturbações de ansiedade. Os autores salientam também que a diminuição das oportunidades de brincar ao ar livre tem sido acompanhada por um aumento de comportamentos sedentários, isolamento social e indicadores de sofrimento psicológico em crianças e adolescentes. Estudos citados no artigo apontam para uma associação entre a privação de experiências de brincar livre e o aumento de níveis de ansiedade e depressão ao longo das últimas décadas. Neste sentido, limitar excessivamente o risco pode traduzir-se numa privação de experiências fundamentais para o desenvolvimento da resiliência emocional. Brussoni e colaboradores (2012) propõem, assim, uma mudança de paradigma: em vez de manter as crianças “tão seguras quanto possível”, os contextos educativos e sociais devem procurar mantê-las “tão seguras quanto necessário”, eliminando perigos reais e ocultos, mas preservando oportunidades de desafio, exploração e autonomia. Esta abordagem permite conciliar a promoção da segurança com a valorização do brincar como direito fundamental da criança e como elemento estruturante do seu bem-estar emocional.

Por sua vez, o brincar orientado envolve uma maior intencionalidade pedagógica por parte do educador, que propõe atividades lúdicas com objetivos específicos, mantendo, no entanto, a dimensão lúdica e o envolvimento ativo da criança. Quando adequadamente planeado, o brincar orientado pode favorecer o desenvolvimento emocional, promovendo a cooperação, o respeito por regras, a partilha e a resolução de

problemas em grupo. Vygotsky (1984) destaca a importância da mediação do adulto nas aprendizagens da criança, sublinhando que a intervenção orientadora pode potenciar o desenvolvimento emocional e social, desde que respeite a zona de desenvolvimento proximal. Contudo, uma excessiva orientação ou controlo por parte do adulto pode comprometer a espontaneidade, o prazer e a liberdade associados ao brincar, afetando negativamente o bem-estar emocional da criança. As OCEPE alertam para a necessidade de garantir um equilíbrio entre momentos de brincar livre e brincar orientado, reconhecendo que ambos são importantes, mas que o brincar livre deve ocupar um lugar central no quotidiano educativo da criança. Neste sentido, o papel do educador de infância é fundamental na criação de oportunidades equilibradas de brincar, assegurando tempo, espaço e materiais adequados, bem como uma intervenção sensível e ajustada. O educador deve observar, escutar e intervir de forma intencional, promovendo um clima emocionalmente seguro e respeitador, onde a criança se sinta livre para brincar, expressar emoções e desenvolver-se de forma harmoniosa.

Assim, tanto o brincar livre como o brincar orientado podem constituir-se como promotores do bem-estar emocional das crianças, desde que integrados de forma equilibrada e consciente na prática pedagógica, respeitando a criança como sujeito ativo, competente e emocionalmente capaz.

3.4. Ambientes, materiais e clima emocional no brincar

A promoção do bem-estar emocional das crianças através do brincar não depende exclusivamente da atividade em si, mas também das condições em que esta ocorre. A organização dos ambientes, a seleção dos materiais e o clima emocional criado pelo adulto desempenham um papel determinante na qualidade das experiências lúdicas e no equilíbrio emocional das crianças em idade pré-escolar. Os ambientes educativos devem ser pensados de forma intencional, acolhedora e segura, permitindo à criança sentir-se confortável para explorar, experimentar e brincar livremente. Segundo OCEPE, a organização do espaço deve favorecer a autonomia da criança, possibilitando o acesso livre aos materiais e promovendo sentimentos de segurança, pertença e confiança. Um ambiente previsível e organizado contribui para a estabilidade emocional, permitindo à criança antecipar rotinas e sentir-se emocionalmente protegida.

Os materiais disponibilizados para o brincar assumem igualmente um papel relevante na promoção do bem-estar emocional. Materiais diversificados, estruturados e

não estruturados, oferecem diferentes possibilidades de exploração e expressão, estimulando a criatividade e a imaginação. Os materiais não estruturados, em particular, permitem à criança atribuir significados próprios às brincadeiras, favorecendo a expressão emocional e a autonomia. De acordo com OCEPE, a diversidade de materiais potência experiências lúdicas ricas e significativas, contribuindo para o envolvimento emocional da criança no brincar. Esta perspectiva é corroborada por Brussoni e colaboradores (2017), cujo estudo demonstrou que a introdução de materiais naturais e a reorganização intencional dos espaços exteriores aumentaram significativamente o brincar com elementos naturais e promoveram melhorias ao nível do comportamento social e do bem-estar psicológico das crianças. Os resultados evidenciaram uma diminuição do afeto depressivo e dos comportamentos antissociais, bem como um aumento de comportamentos pró-sociais e maior envolvimento autónomo nas atividades. Os educadores relataram ainda melhorias na autorregulação, na criatividade, na resolução de problemas e na autoconfiança das crianças, assim como uma redução de situações de stress e conflito.

Numa revisão sistemática recente, destaca que intervenções que introduziram “*loose parts*” (materiais soltos, móveis e sem finalidade pré-definida) nos recreios escolares produziram aumentos significativos nos níveis de atividade física e no envolvimento das crianças (Lee et al., 2021). Estudos incluídos demonstraram que a disponibilização destes materiais favoreceu a motivação intrínseca para brincar, a criatividade e a participação ativa. Os autores sublinham ainda que a organização do espaço e a disponibilização de materiais adequados são fatores determinantes para potenciar os benefícios do brincar não estruturado, reforçando a importância de ambientes educativos intencionalmente preparados.

Numa análise comparativa entre ambientes interiores e exteriores realizada pelo estudo de Storli & Sandseter (2019) revelou diferenças significativas nos tipos de brincar observados. O brincar funcional foi significativamente mais frequente no exterior, enquanto o brincar construtivo e, sobretudo, o simbólico ocorreram mais frequentemente em espaços interiores. Apesar dessas diferenças, a quantidade total de brincar foi semelhante nos dois contextos, demonstrando que ambos oferecem oportunidades relevantes para o envolvimento e o bem-estar infantil. Os autores destacam que as características físicas do ambiente, bem como as dimensões sociais e culturais que regulam a ação das crianças, influenciam as oportunidades de brincar, reforçando a

importância de ambientes educativos intencionalmente organizados para promover diferentes formas de experiência lúdica.

Para além dos aspetos físicos, o clima emocional estabelecido pelo adulto é fundamental para a promoção do bem-estar emocional. O educador de infância, enquanto figura de referência, desempenha um papel central na criação de um ambiente afetivo positivo, baseado na escuta, na empatia e no respeito pelas emoções da criança. Um adulto atento e sensível, que reconhece o brincar como uma linguagem emocional da infância, contribui para a construção de vínculos afetivos seguros e para o desenvolvimento da confiança emocional. Winnicott (1975) destaca a importância de um ambiente suficientemente bom, onde a criança se sinta segura para brincar, explorar e expressar emoções sem receio de julgamento. Neste contexto, o educador deve assumir uma postura de observador atento e mediador, intervindo de forma ajustada e respeitadora, sem inibir a espontaneidade da criança. A presença de um adulto emocionalmente disponível favorece a criação de um espaço potencial onde a criança pode desenvolver-se de forma equilibrada.

Assim, a articulação entre ambientes organizados, materiais adequados e um clima emocional positivo constitui um fator essencial para a promoção do bem-estar emocional das crianças através do brincar. Quando estas dimensões são consideradas de forma integrada na ação educativa, o brincar transforma-se num poderoso instrumento de desenvolvimento emocional, contribuindo para a construção de crianças mais seguras, confiantes e emocionalmente equilibradas.

Parte II- Estudo Empírico

Capítulo III- Apresentação do projeto de investigação

1. Pertinência da temática em estudo

A escolha da temática “O brincar como promotor do bem-estar emocional das crianças” surge da necessidade de aprofundar a compreensão sobre práticas educativas que valorizem o desenvolvimento emocional na educação pré-escolar. Num contexto educativo cada vez mais marcado pela pressão para resultados e aprendizagens formais, torna-se fundamental reafirmar o brincar como uma dimensão central da infância e como um meio privilegiado para a promoção do bem-estar emocional das crianças.

O bem-estar emocional assume um papel determinante no desenvolvimento global da criança, influenciando a forma como esta se relaciona consigo própria, com os outros e com o contexto educativo. Crianças emocionalmente equilibradas demonstram maior capacidade de autorregulação, empatia, envolvimento nas aprendizagens e adaptação às rotinas do quotidiano. Neste sentido, o brincar surge como uma experiência essencial, permitindo à criança expressar emoções, lidar com frustrações, construir vínculos afetivos e desenvolver competências emocionais de forma natural e significativa.

Apesar do brincar ser reconhecido nas OCEPE como eixo estruturante da ação educativa, observa-se que nem sempre é valorizado de forma intencional no quotidiano pedagógico. Assim, esta investigação pretende contribuir para uma reflexão fundamentada sobre o papel do brincar na promoção do bem-estar emocional das crianças, dando visibilidade a práticas pedagógicas que reconhecem a criança como sujeito ativo, competente e emocionalmente capaz.

2. Pergunta de Partida

Tendo em conta o enquadramento teórico desenvolvido e os objetivos definidos para a investigação, este estudo é orientado pela seguinte pergunta de partida:

De que forma o brincar contribui para a promoção do bem-estar emocional das crianças em idade pré-escolar?

Esta questão orienta todo o processo investigativo, desde a definição das opções metodológicas até à recolha e análise dos dados, permitindo compreender as relações entre o brincar, as emoções e as práticas pedagógicas no contexto da educação pré-escolar.

3. Objetivos da Investigação

A investigação assume como objetivo geral analisar de que forma o brincar pode ser uma via promotora de bem-estar emocional no contexto da educação pré-escolar. Deste objetivo central, decorrem as seguintes metas específicas:

1. Explorar o contributo do brincar para o bem-estar emocional das crianças, através da observação das suas interações e atitudes durante atividades lúdicas;
2. Identificar práticas pedagógicas que favoreçam a expressão emocional por meio do brincar;
3. Compreender as perceções dos educadores sobre o impacto do brincar na estabilidade emocional das crianças;
4. Observar manifestações de bem-estar emocional em contextos de brincadeira livre e/ou orientada;
5. Recolher o ponto de vista dos encarregados de educação sobre a relevância do brincar na construção de vivências emocionais saudáveis.

Esta investigação não se limita à análise descritiva de comportamentos, mas pretende gerar conhecimento significativo sobre a importância de práticas pedagógicas mais sensíveis às necessidades emocionais das crianças. O brincar, entendido como espaço de liberdade, criatividade e relação, constitui-se assim como um meio privilegiado para promover o bem-estar e a saúde emocional no contexto educativo, contribuindo para ambientes mais afetivos, respeitadores e centrados na criança.

4. Metodologia de Investigação

A presente investigação adota uma abordagem metodológica de natureza mista, com predominância qualitativa, uma vez que o fenómeno em estudo, o bem-estar emocional das crianças no contexto do brincar, envolve dimensões subjetivas, relacionais e contextuais que exigem uma análise aprofundada e interpretativa.

A componente qualitativa assume um papel central, permitindo compreender as vivências das crianças durante os momentos de brincadeira, bem como as perceções das educadoras relativamente ao impacto do brincar no bem-estar emocional. Esta abordagem possibilita captar significados, comportamentos e interações que não seriam plenamente compreendidos através de dados exclusivamente quantitativos.

Complementarmente, recorre-se a uma abordagem quantitativa através da aplicação de inquéritos por questionário aos encarregados de educação, permitindo recolher dados que possibilitam identificar tendências e padrões nas perceções sobre a importância do brincar no desenvolvimento emocional das crianças. A articulação destas duas abordagens contribui para uma compreensão mais abrangente do fenómeno em estudo, reforçando a consistência e a validade dos dados recolhidos.

5. Ética da Investigação

O desenvolvimento da presente investigação respeita os princípios éticos fundamentais inerentes à investigação em educação, assegurando o respeito, a dignidade e a proteção dos participantes envolvidos. A participação das educadoras e dos encarregados de educação é de carácter voluntário, tendo sido garantido o consentimento informado e esclarecido.

Foi assegurada a confidencialidade e o anonimato dos dados recolhidos, sendo estes utilizados exclusivamente para fins académicos no âmbito do presente relatório de estágio. Os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo, os procedimentos de recolha de dados e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

No que respeita às crianças, foram respeitados os princípios de proteção e bem-estar, sendo a observação realizada em contextos naturais do quotidiano educativo, sem interferir nas suas rotinas ou experiências de brincar. Todo o processo investigativo foi conduzido com responsabilidade ética, profissionalismo e respeito pelos intervenientes.

6. Técnica e instrumentos de recolha de dados

A recolha de dados recorre a diferentes técnicas e instrumentos, de forma a permitir uma compreensão abrangente do fenómeno em estudo e a triangulação da informação obtida.

6.1. Entrevistas

As entrevistas foram realizadas às educadoras de infância, recorrendo a um guião de entrevista semiestruturado. Este instrumento permitiu recolher perceções, práticas e reflexões das educadoras relativamente ao papel do brincar na promoção do bem-estar emocional das crianças. A natureza semiestruturada do guião possibilitou uma maior

flexibilidade na condução da entrevista, permitindo aprofundar respostas, solicitar exemplos concretos e explorar dimensões relevantes que foram emergindo ao longo da conversa, sem perder o foco nos objetivos da investigação.

Cada entrevista teve uma duração aproximada de 30 a 45 minutos e, posteriormente, foi integralmente transcrita para um documento em formato Word, garantindo maior rigor na análise dos dados e permitindo uma leitura aprofundada e sistemática das respostas.

O guião encontrava-se organizado em cinco secções distintas, estruturadas de forma lógica e progressiva (Apêndice 1):

Secção A – Caracterização Profissional, destinada a contextualizar o percurso e a experiência das participantes. Teve como objetivo conhecer o percurso académico e profissional das educadoras, bem como a sua experiência em contexto de educação pré-escolar, de forma a contextualizar as suas perspetivas e práticas pedagógicas.

Secção B – Práticas Pedagógicas do Brincar, centrada na integração do brincar no quotidiano da sala e nas estratégias utilizadas. Teve como objetivo Compreender de que forma o brincar é integrado no quotidiano da sala, identificando as estratégias, tipos de brincadeira, organização do espaço e intencionalidade pedagógica associada às práticas desenvolvidas.

Secção C – Expressão Emocional e Bem-Estar, focada na relação entre o brincar e o desenvolvimento emocional das crianças. Teve como objetivo analisar a perceção das educadoras sobre a relação entre o brincar e o desenvolvimento emocional das crianças, explorando manifestações de bem-estar, autorregulação e qualidade das interações.

Secção D – Desafios e Limitações, onde se procurou compreender constrangimentos e dificuldades sentidas na prática. Teve como objetivo identificar os principais constrangimentos e dificuldades sentidas na promoção do brincar como meio de expressão emocional, considerando fatores institucionais, curriculares e contextuais.

Secção E – Reflexão e Impacto, orientada para a análise das mudanças observadas nas crianças e para sugestões dirigidas a outros profissionais. Teve como objetivo refletir sobre as mudanças observadas nas crianças ao longo do tempo no que respeita ao brincar e à expressão emocional, bem como recolher sugestões e recomendações para a melhoria das práticas educativas.

Esta organização permitiu não só uma recolha estruturada de informação, como também uma compreensão mais ampla e aprofundada das conceções e práticas das

educadoras relativamente ao brincar enquanto promotor do bem-estar emocional em contexto de educação pré-escolar.

6.2. Inquéritos por questionário

Os inquéritos por questionário foram aplicados aos encarregados de educação (Apêndice 2), com o propósito de recolher dados quantitativos acerca das suas perceções, opiniões e experiências relativamente ao papel do brincar na promoção do bem-estar emocional das crianças. Trata-se de um instrumento de natureza quantitativa, composto maioritariamente por questões fechadas e de resposta múltipla, o que permitiu uma recolha sistemática e padronizada da informação. Este formato possibilitou a análise estatística dos dados, facilitando a identificação de tendências, padrões e frequências nas respostas obtidas.

O inquérito foi estruturado de forma clara e organizada, dividido em quatro partes, garantindo uma progressão lógica das questões, desde a caracterização geral até às sugestões finais:

Parte I – Caracterização Geral

Objetivo: Recolher dados sociodemográficos básicos (idade, contexto educativo frequentado e género da criança), de modo a contextualizar as respostas e possibilitar uma leitura mais fundamentada dos resultados.

Parte II – O Brincar e o Bem-Estar Emocional

Objetivo: Compreender a perceção dos encarregados de educação relativamente à influência do brincar no bem-estar emocional das crianças, identificando momentos, tipos de brincadeira e efeitos observados no comportamento infantil.

Parte III – Opiniões e Perceções

Objetivo: Identificar os benefícios associados ao brincar na perspetiva das famílias, bem como avaliar o grau de valorização do brincar no contexto educativo e eventuais preocupações existentes.

Parte IV – Participação e Sugestões

Objetivo: Recolher opiniões sobre a importância do reforço de momentos de brincadeira e obter sugestões concretas que possam contribuir para a promoção do bem-estar emocional das crianças em contexto educativo.

A participação foi voluntária e confidencial, sendo os dados recolhidos exclusivamente para fins académicos, no âmbito da investigação de mestrado. A aplicação

deste instrumento permitiu complementar os dados qualitativos obtidos através das entrevistas, proporcionando uma visão mais abrangente sobre a temática em estudo e reforçando a triangulação dos dados.

Desta forma, o questionário constituiu um instrumento fundamental para compreender a perspectiva das famílias, enriquecendo a investigação com dados objetivos e complementares à análise qualitativa realizada.

6.3.Observação

A observação direta das crianças foi realizada em contexto educativo natural, em duas instituições distintas de educação pré-escolar: uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e uma instituição particular. Cada estágio teve a duração de três meses, o que permitiu um acompanhamento contínuo e consistente das dinâmicas do grupo, favorecendo uma análise mais aprofundada e contextualizada.

A observação decorreu sobretudo durante momentos de brincadeira livre e orientada, possibilitando o registo de comportamentos, interações, expressões emocionais e manifestações de bem-estar. Esta técnica revelou-se fundamental para compreender de forma autêntica as dinâmicas associadas ao brincar, respeitando o ambiente natural da criança e evitando interferências artificiais no seu comportamento.

Para além da observação, foram igualmente planificadas e dinamizadas por mim diversas atividades pedagógicas, de acordo com as (OCEPE), integrando áreas como a música, a educação física, as artes visuais e outras experiências de expressão e comunicação. Estas atividades permitiram não só promover momentos intencionais de aprendizagem através do brincar, como também observar de forma mais direta a relação entre propostas orientadas e o desenvolvimento do bem-estar emocional das crianças.

Assim, a conjugação entre observação sistemática e intervenção pedagógica intencional possibilitou uma recolha de dados mais rica, articulando prática, reflexão e fundamentação curricular.

7. Contexto da Investigação

A investigação foi desenvolvida em dois contextos educativos distintos, permitindo uma análise mais alargada e diversificada das práticas pedagógicas e das vivências das crianças.

7.1.Caracterização da Instituição X

A Instituição em questão não dispõe de fins lucrativos e foi fundada em 1985 e surgiu para responder às necessidades sociais da comunidade local, com especial enfoque no apoio à infância e às famílias. No seu início, funcionava com um pequeno protocolo de A.T.L. para 23 crianças, como referido no Projeto Educativo de 2021, página 6: "A instituição abriu inicialmente com um protocolo para A.T.L. com 23 crianças, alargando a sua atividade ao longo dos anos." e, desde então, expandiu significativamente, prestando atualmente apoio a cerca de 214 utentes nas valências de Creche, Pré-Escolar e A.T.L., distribuídas por quatro edifícios no interior da urbanização. A Creche conta com duas salas (Creche A e B), o Pré-Escolar dispõe de cinco salas mistas para crianças dos 3 aos 5 anos, e o A.T.L. funciona num edifício autónomo, abrangendo extensões de horário e períodos de interrupção letiva, garantindo um ambiente seguro e acolhedor para as crianças e para as famílias.

Ao longo dos anos, a instituição destacou-se pelo compromisso com a qualidade, investindo na formação contínua da sua equipa pedagógica e estabelecendo parcerias estratégicas, como a colaboração com a ELI de Gondomar para o apoio a crianças com necessidades educativas especiais. Inserida numa zona densamente povoada e socialmente diversa, composta por idosos e trabalhadores do comércio e serviços, a instituição desempenha um papel crucial na promoção da coesão social, pois para além das valências infantis, utiliza as infraestruturas da instituição como, o auditório, os campos desportivos e os parques. A sua trajetória é marcada pela dedicação, superação de desafios e um compromisso contínuo com a melhoria, desde os primeiros passos com um pequeno protocolo de A.T.L. até à abrangência atual, a instituição demonstrou uma capacidade de adaptação às mudanças, mantendo sempre o foco na qualidade.

O grupo em que estive inserida, apesar de ser misto, com idades distintas, permitiu que as crianças mais velhas assumissem, muitas vezes, um papel de referência para as mais novas, incentivando a cooperação e a aprendizagem por observação. Este ambiente acolhedor e inclusivo é também reflexo do trabalho consistente da Educadora e da Auxiliar, que promove, sempre, um clima de respeito e segurança emocional, essencial para o desenvolvimento saudável de cada criança.

Desta forma, a Educadora procura proporcionar a cada criança a oportunidade de se desenvolver de forma personalizada e adequada às suas necessidades, garantindo que

se sintam incluídas e valorizadas, fazendo com que as crianças ganhem confiança e segurança.

7.2.Caracterização da Instituição Y

Esta instituição é de ensino particular, situa-se no distrito do Porto, integrando-se num contexto urbano e socioeconómico diversificado, caracterizado por dinâmicas de modernização, multiculturalidade e exigência educativa. Segundo o seu Projeto Educativo, esta instituição tem como missão “formar pessoas íntegras, socialmente responsáveis, com espírito crítico e com o sentido do outro, capazes de liderar processos de transformação que contribuam para um mundo mais sustentável e mais justo”. Esta afirmação sintetiza a essência de uma escola que se quer transformadora, comprometida com a formação integral dos alunos e atenta aos desafios contemporâneos.

O contexto social onde se insere é determinante para compreender o seu projeto educativo. Tal como defende Ariana Cosme (2009), “importa compreender a necessidade estratégica quer de se definir a Escola como um espaço de socialização cultural (...)” (*Cadernos de Pedagogia Social*, p. 64). Nesta perspetiva, a escola deve assumir-se como um lugar de construção cultural e humana, capaz de responder às especificidades do meio e de promover aprendizagens contextualizadas e significativas. Esta instituição reflete essa visão ao reconhecer, no seu Projeto Educativo, a importância de preparar os alunos para um mundo em constante mudança, sublinhando que procura “estar na vanguarda da inovação, da criatividade e da compreensão e apropriação da mudança, quer nas ferramentas e modelos pedagógicos adotados, quer nos horizontes que abrimos para os nossos alunos”. Esta visão traduz uma consciência profunda do papel que a instituição assume na formação de cidadãos ativos e críticos, preparados para participar na sociedade de forma responsável e solidária. Para além disso, no que diz respeito a “quem somos”, importa analisar os recursos materiais, humanos e o ideário que orienta a ação educativa. Dispõe de dois polos com excelentes condições físicas: o Polo 1, destinado à creche, pré-escolar e 1.º ciclo, e o Polo 2, que acolhe o 2.º e o 3.º ciclo e o ensino secundário. Estes espaços incluem laboratórios, biblioteca, pavilhão gimnodesportivo, piscina, estúdios de música e dança, horta pedagógica e zonas verdes amplas, criando um ambiente de aprendizagem estimulante e inclusivo. Os recursos humanos são igualmente valorizados, com o Projeto Educativo a destacar “a grande qualidade do corpo docente” e a aposta

num trabalho colaborativo entre professores, técnicos especializados e famílias. Esta articulação reflete uma visão holística da educação, na qual cada elemento da comunidade educativa contribui para o desenvolvimento global dos alunos.

No que diz respeito ao Regulamento Interno, este reforça esta dimensão formativa, estabelecendo princípios de convivência, respeito e responsabilidade. Define que os alunos devem manter “relações respeitadas e cordiais”, respeitando as normas de funcionamento da instituição. Esta orientação demonstra que a mesma não valoriza apenas os resultados académicos, mas também a formação ética e cívica, assumindo o compromisso de educar para a autonomia, a solidariedade e a responsabilidade pessoal. O ideário institucional, assenta em valores como a exigência, o rigor, a modernidade, a inovação e a excelência, os quais se encontram expressos na sua página “Quem Somos”, onde se definem como: “Projeto educativo de referência; Grande qualidade do corpo docente; Rigor, Exigência; Modernidade, Inovação; Excelência”. Estes valores constituem a base da cultura organizacional da instituição e orientam toda a ação educativa. Na perspetiva de Jorge Adelino Costa (2008), o projeto educativo é um processo de construção identitária que envolve toda a comunidade escolar e que traduz a sua visão de mundo. Assim, pode ser entendido como um espaço de construção cultural e social, onde se promovem aprendizagens significativas e se valoriza o desenvolvimento integral dos alunos em múltiplas dimensões: cognitiva, afetiva, social e ética.

Em suma, este estabelecimento de ensino caracteriza-se como uma instituição educativa de excelência, comprometida com a inovação pedagógica, a formação integral e a responsabilidade social. Inserido num contexto urbano exigente, procura responder aos desafios atuais com uma visão humanista e transformadora. A análise dos seus documentos estruturantes revela uma escola que se reconhece no seu tempo, mas que olha para o futuro com ambição, assumindo o compromisso de educar cidadãos conscientes, críticos e solidários. Tal como sublinham Cosme & Trindade (2009) e Costa (2008) um projeto educativo ganha sentido quando une o ideário, o contexto e a ação e é precisamente essa coerência que a instituição demonstra no seu percurso e na sua prática educativa.

7.3.Participantes da Investigação

Os participantes da presente investigação integram diferentes elementos da comunidade educativa, cada um, assumindo um papel específico no processo de recolha e análise de dados. Participaram no estudo educadores de infância dos contextos em análise, cuja colaboração se concretizou através da realização de entrevistas, permitindo recolher as suas perceções e práticas relativamente ao papel do brincar na promoção do bem-estar emocional das crianças.

A estagiária, enquanto investigadora e participante no contexto educativo, assumiu um papel ativo na observação direta das dinâmicas de sala e na recolha de dados em contexto natural, contribuindo para a análise das manifestações de bem-estar emocional durante os momentos de brincadeira.

Foram igualmente envolvidos encarregados de educação, que participaram através do preenchimento de inquéritos por questionário, possibilitando a recolha de informações relativas às suas perceções sobre a importância do brincar no desenvolvimento emocional das crianças.

Por fim, as crianças constituem o foco central da investigação, sendo observadas em contexto educativo durante momentos de brincadeira livre e orientada. A análise das suas interações, comportamentos e expressões emocionais permitiu aprofundar a compreensão do contributo do brincar para o bem-estar emocional na idade pré-escolar.

Capítulo IV- Resultados da Análise de Dados

1. Análise Qualitativa da Entrevista da Educadora X

A análise da entrevista realizada à educadora revela uma concepção do brincar profundamente integrada na identidade pedagógica da prática educativa, não sendo entendido como um momento acessório da rotina, mas como elemento estruturante da metodologia. A participante demonstra uma visão consistente com os princípios da pedagogia da infância, ao afirmar que “na minha sala, o brincar não é o que acontece “depois do trabalho”; o brincar faz parte da metodologia, através da brincadeira, nós aprendemos”. Esta perspetiva traduz uma valorização do brincar como eixo central da ação educativa, articulando intencionalidade pedagógica e respeito pela natureza espontânea da experiência lúdica.

Emergem, desde logo, duas grandes categorias interpretativas: brincar como metodologia estruturante e brincar como promotora de autorregulação emocional. No que respeita à primeira dimensão, verifica-se que a educadora organiza o quotidiano pedagógico em torno de dois eixos complementares: brincadeira livre e brincadeira orientada. Esta articulação revela uma prática equilibrada, onde a autonomia da criança é respeitada, mas enquadrada por uma mediação adulta intencional. A própria educadora, na secção B relativa às práticas Pedagógicas o Brincar explicita que “integramos o brincar em dois eixos fundamentais: a brincadeira livre e a brincadeira orientada”. “Nos momentos de Brincadeira Livre (são períodos em que a criança escolhe o cenário, os parceiros e os objetos e conseguir criar livremente as suas brincadeiras) ...”, clarificando que, na brincadeira livre, a educadora assume um papel “apenas de observação ou participação espontânea, registando interações e interesses”. Já na brincadeira orientada, são apresentadas propostas planificadas “com objetivos específicos — por exemplo, através de jogos de regras ou desafios”, sendo que “o foco não é o resultado, mas a importância do processo”.

A referência à metodologia “Planear–Fazer–Rever” evidencia uma prática reflexiva que favorece o desenvolvimento da consciência sobre a própria ação, promovendo competências como autonomia, pensamento crítico e autorregulação. Como refere, “este ciclo é fundamental para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico”, sendo o momento de “Rever” aquele que “permite à criança ganhar consciência daquilo que aprendeu enquanto brincava”. A educadora assume, assim, o seu papel não

como diretora da brincadeira, mas como mediadora e observadora atenta, recolhendo informação sobre interesses e necessidades do grupo para sustentar decisões pedagógicas futuras.

A análise permite ainda identificar a valorização de materiais pouco estruturados e de contextos diversificados, incluindo espaços exteriores e naturais. A expressão que a educadora utilizou na entrevista que realizei “menos é mais” traduz uma conceção de material pedagógico que privilegia a criatividade, a imaginação e a flexibilidade simbólica. Ao afirmar que “quanto menos estruturado é o brinquedo, maior é a criatividade da criança”, a educadora evidencia uma intencionalidade clara na seleção dos recursos, valorizando materiais naturais e recicláveis que permitem múltiplas possibilidades de representação simbólica.

Relativamente à promoção do bem-estar emocional, na secção C da entrevista a educadora descreve indicadores claros de envolvimento emocional positivo durante os momentos de brincadeira. O bem-estar “observa-se e sente-se”, manifestando-se através do “entusiasmo e do foco absoluto com que mergulham na ação”, bem como na “liberdade e confiança com que expressam as suas ideias”. Estes elementos configuram manifestações concretas de segurança, pertença e alegria, evidenciando que a experiência lúdica constitui um contexto privilegiado para a vivência de emoções positivas e para o fortalecimento dos vínculos afetivos.

A entrevista revela também uma compreensão consistente da relação entre brincar e autorregulação emocional. A educadora afirma que “o brincar é o principal motor da autorregulação emocional”, destacando o “faz-de-conta” como espaço onde as crianças aprendem a negociar e a ceder, bem como os jogos de regras que “treinam a paciência e a resiliência ao lidarem com o erro e a frustração num ambiente seguro”. Esta perspetiva reforça a ideia de que a autorregulação se constrói na experiência vivida, em situações socialmente significativas, e não apenas através de instrução direta.

No plano relacional, destaca-se a importância do vínculo construído através do brincar. A educadora refere que, quando os adultos “nos baixamos ao nível deles para entrar no seu imaginário, deixamos de ser vistos como autoridade e passamos a ser mediadores e parceiros de descoberta”. Esta proximidade favorece a construção de um clima afetivo seguro, onde a criança se sente validada e apoiada, condição essencial para o desenvolvimento do bem-estar emocional.

Na secção D, referente ao tema dos desafios e das limitações, foram igualmente identificados desafios, nomeadamente a gestão do tempo e a resistência de alguns adultos. A educadora reconhece que “o principal desafio é, sem dúvida, a gestão do tempo”, pois o brincar e a expressão emocional “exigem “tempo” que choca com a pressa da nossa sociedade”. Acrescenta ainda que existe, por vezes, “a resistência de alguns adultos (...) que ainda olham para o brincar como uma perda de tempo”. Esta tensão entre exigências formais e necessidades emocionais da criança reforça a importância de uma postura pedagógica fundamentada, capaz de sustentar o brincar enquanto dimensão central do desenvolvimento.

Por fim, na secção E, relativa à reflexão e ao impacto, a educadora evidencia uma mudança geracional significativa, referindo que as crianças chegam atualmente à escola “com uma vivência digital muito forte e, por vezes, com menos tempo de brincadeira não estruturada”, o que implica uma maior necessidade de mediação inicial. Ainda assim, sublinha que, quando lhes é concedido “o espaço, os materiais certos e esse apoio inicial, a evolução na forma como expressam as emoções e criam laços é extraordinária”. Quando foram solicitadas sugestões para outros profissionais, de forma a melhorar e promoverem o bem-estar emocional através do brincar, a educadora sugere o investimento em materiais e espaço na natureza e, ainda refere: “A minha principal sugestão, baseada na minha experiência, é que percamos o medo de não estar no controlo. Para promover o bem-estar emocional, o educador tem de saber “estar presente”, ser assertivo. Estas características protegem as crianças. Precisamos também de confiar na competência da criança e dar-lhe tempo (tempo real, sem pressa) para que ela possa explorar e sentir.”

Em síntese, a entrevista analisada confirma o brincar como fator promotor de bem-estar emocional, autorregulação e construção de vínculos afetivos, sendo reconhecido pela participante como elemento estruturante da prática pedagógica e condição essencial para o desenvolvimento integral da criança.

2. Análise Qualitativa da Entrevista da Educadora Y

A análise da entrevista realizada à educadora evidencia uma conceção do brincar como eixo estruturante da prática pedagógica e como condição essencial para o desenvolvimento global e emocional da criança. Desde o início do discurso, a participante sintetiza a sua visão na afirmação “É a brincar que a criança descobre, cresce e aprende!”,

frase que funciona como princípio orientador da sua ação educativa e que revela uma identidade profissional profundamente alinhada com os fundamentos da pedagogia da infância.

O brincar surge, ao longo da entrevista, não como um momento acessório da rotina, mas como base das aprendizagens significativas. A educadora afirma claramente que a brincadeira integrada no espaço sala constitui “a base para aprendizagens significativas e para o desenvolvimento global da criança”. O seu discurso demonstra uma compreensão do brincar enquanto contexto privilegiado de construção de conhecimento, no qual a criança desenvolve competências cognitivas, sociais e emocionais de forma integrada. A valorização da “observação” e da “escuta” enquanto instrumentos pedagógicos reforça uma prática centrada na criança, em que o adulto assume um papel de mediador atento, ajustando a intervenção às necessidades, interesses e ritmos individuais. A educadora a sua resposta a esta questão, referindo que “Brincar e aprender caminham juntos”.

Na secção B, que se refere às Práticas Pedagógicas do Brincar é também referida uma visão equilibrada das diferentes tipologias de brincadeira. A participante defende que “todos os tipos de brincadeira devem ser valorizados, o importante é haver um equilíbrio”, destacando a presença significativa da brincadeira livre e dos jogos simbólicos, sem desvalorizar as atividades orientadas. A brincadeira livre é associada à autonomia, à espontaneidade e à expressão natural da criança, enquanto a brincadeira orientada é reconhecida como promotora de competências como a atenção, o autocontrolo e o cumprimento de regras. Esta dualidade evidencia uma prática pedagógica consciente da complementaridade entre liberdade e estrutura.

No que respeita ao planeamento, a educadora refere que “tudo surge a partir das brincadeiras espontâneas”, o que demonstra uma prática reflexiva e emergente, sustentada na observação do grupo. A planificação articula interesses das crianças com orientações curriculares, revelando intencionalidade pedagógica sem comprometer o respeito pelo ritmo individual. A organização do espaço e dos materiais reforça esta intencionalidade: os recursos encontram-se ao nível da criança, organizados por áreas que promovem mobilidade, autonomia e interação social. Esta disposição espacial traduz uma preocupação em criar um ambiente facilitador da exploração livre e significativa.

Relativamente ao bem-estar emocional da secção C, a educadora identifica indicadores claros de equilíbrio afetivo durante os momentos de brincadeira, referindo que quando a criança “está feliz, partilha, aceita o outro, consegue gerir conflitos, vivenciar diferentes papéis, exteriorizar sentimentos” está emocionalmente bem. O brincar é, assim, interpretado como espaço de expressão emocional e de construção de competências socioemocionais. A participante afirma ainda que “brincar é a palavra-chave para a criança conseguir uma boa autorregulação”, sublinhando que, durante a brincadeira, a criança lida com frustração, experimenta limites, gere conflitos e cumpre regras. Esta perspetiva evidencia uma compreensão do desenvolvimento emocional como processo experiencial, construído em contextos significativos e seguros.

No plano relacional, destaca-se a importância do brincar na construção do vínculo afetivo entre educadora e criança. A entrevistada refere que, ao brincar com a criança e “descer ao nível da criança”, o adulto transmite confiança e segurança, deixando de ser apenas figura de autoridade para se tornar elemento participante no grupo de brincadeira. Esta proximidade relacional é apresentada como fundamental para o desenvolvimento saudável e para a consolidação de sentimentos de pertença.

A análise permite ainda identificar, na secção D desafios na promoção do brincar, particularmente relacionados com as expectativas parentais. A educadora relata situações em que alguns pais questionam a centralidade do brincar, associando-o a ausência de aprendizagens formais. Este aspeto evidencia uma tensão entre uma visão académica precoce e uma abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento integral. O desafio profissional assume, assim, uma dimensão de sensibilização e esclarecimento, reafirmando que o brincar é, efetivamente, o contexto privilegiado de aprendizagem.

Por fim, a entrevistada observa mudanças nas dinâmicas de brincadeira ao longo do tempo, nomeadamente a redução de experiências ao ar livre e o aumento da presença da tecnologia. Ainda assim, reforça a ideia de que a essência da criança permanece inalterada na sua necessidade de brincar, sendo responsabilidade do educador criar condições que favoreçam experiências ricas, diversificadas e emocionalmente seguras. A educadora termina a entrevista, como começou, isto é, referindo que “É a brincar que a criança descobre, cresce e aprende!”.

Em síntese, a análise qualitativa da entrevista evidencia uma prática pedagógica coerente, reflexiva e centrada na criança, onde o brincar é reconhecido como promotor de

bem-estar emocional, autorregulação, aprendizagem significativa e construção de vínculos afetivos. O discurso da educadora revela consistência entre crenças e práticas, demonstrando que o brincar é assumido não apenas como estratégia metodológica, mas como fundamento ético e pedagógico da educação de infância.

3. Análise Quantitativa do Inquérito por Questionários

3.1. Caracterização da Amostra

Foram recolhidas, no total, 32 respostas aos inquéritos, os quais foram respondidos por encarregados de educação das instituições onde foram realizados os estágios, bem como por outros encarregados de educação externos a esses contextos educativos. Esta diversidade de participantes permitiu alargar a perspetiva da investigação, reunindo contributos provenientes de diferentes realidades. Nesta amostra, é possível compreender não só o perfil dos educandos, mas também a perceção dos encarregados de educação relativamente à importância do brincar na promoção do bem-estar emocional das crianças.

No que se refere à idade das crianças, a maioria situa-se entre os 3 e os 4 anos (37,5%), seguindo-se as crianças com idades entre 1 e 2 anos (31,3%). As crianças entre os 5 e os 6 anos representam 18,8% da amostra, enquanto 12,5% correspondem a idades superiores a 6 anos (ver gráfico 1). Relativamente aos níveis de escolaridade, 46,9% das crianças frequentam a Creche e 34,4% o Jardim de Infância. Os restantes 18,7% encontram-se distribuídos por outros contextos, como 1.º ciclo, 2.º e 3.º ciclo e outros. Quanto ao género, verifica-se uma ligeira predominância do género feminino (56,3%), face ao masculino (43,8%), não se registando respostas na opção “Prefiro não indicar” (ver gráfico 2).

Gráfico 1- Caracterização da Amostra- Idade (N=32)

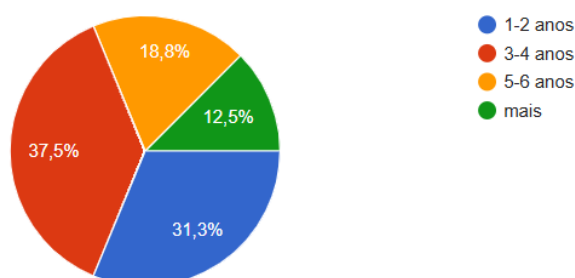
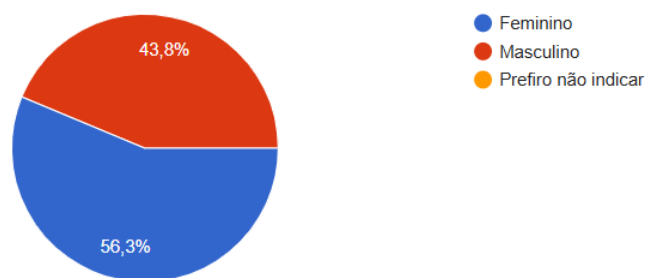


Gráfico 2- Caracterização da Amostra- Género (N=32)



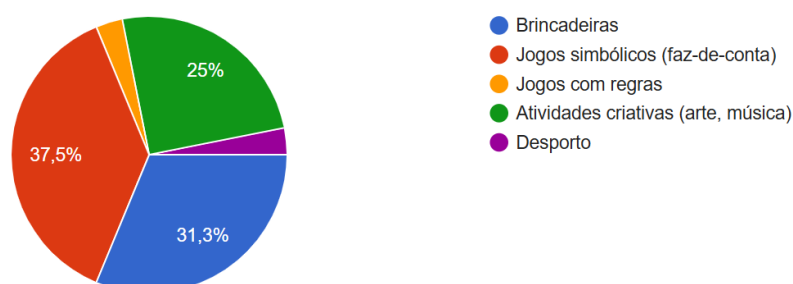
3.2.O Brincar e o Bem-Estar Emocional

No que diz respeito ao brincar e ao bem-estar emocional, a totalidade dos inquiridos (100%) considera que o brincar contribui para o bem-estar emocional da criança, demonstrando unanimidade quanto à sua importância. Quando questionados sobre os momentos em que observam mais sinais de bem-estar emocional, 71,9% referem as brincadeiras livres, 18,8% as atividades dirigidas por adultos e 9,4% os jogos estruturados, evidenciando a valorização do brincar espontâneo.

Após brincar, 65,6% dos encarregados de educação afirmam que a criança se mostra mais feliz e 28,1% referem que fica mais disponível para interagir. Uma pequena percentagem (6,3%) indica que a criança fica mais calma, o que reforça o impacto positivo do brincar no estado emocional das crianças.

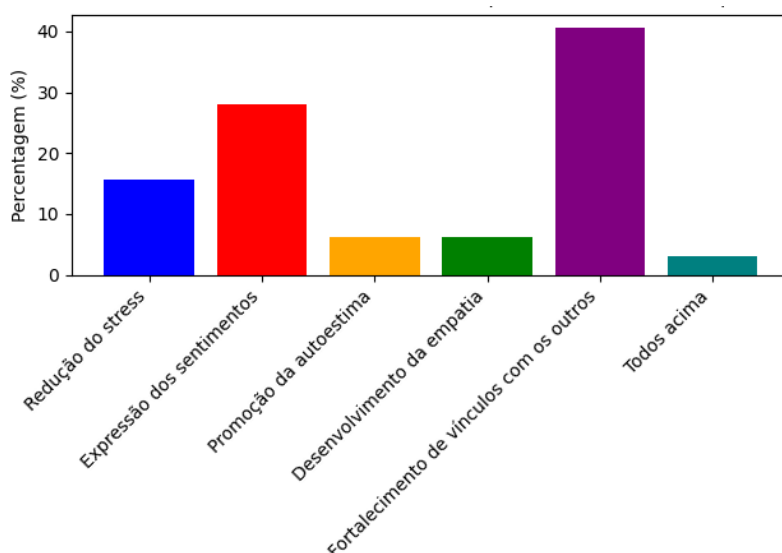
Relativamente ao tipo de brincadeira com maior impacto positivo no bem-estar, destacam-se os jogos simbólicos (faz-de-conta), com 37,5%, seguidos das brincadeiras livres (31,3%) e das atividades criativas, como arte e música (25%). Os jogos com regras e o desporto apresentam valores bastante reduzidos (ver gráfico 3).

Gráfico 3- Brincadeiras e impacto no bem-estar da criança (N=32)



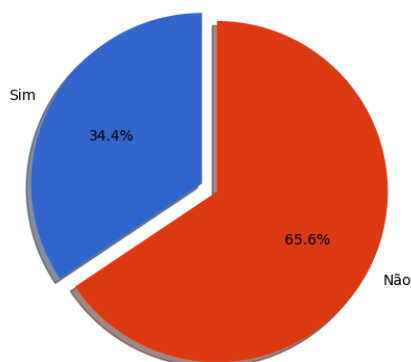
Quanto aos benefícios associados ao brincar, os encarregados de educação salientam sobretudo o fortalecimento de vínculos com os outros (40,6%) e a expressão dos sentimentos (28,1%). São ainda referidos a redução do stress (15,6%) e, com menor expressão, a promoção da autoestima (6,3%), o desenvolvimento da empatia (6,3%) e a opção “todos os acima” (3,1%) (ver no gráfico 4).

Gráfico 4- Benefícios associados ao brincar



Relativamente à valorização do brincar no contexto escolar, 65,6% consideram que a escola valoriza suficientemente o brincar como meio de desenvolvimento emocional, enquanto 34,4% entendem que essa valorização não é suficiente (ver no gráfico 5).

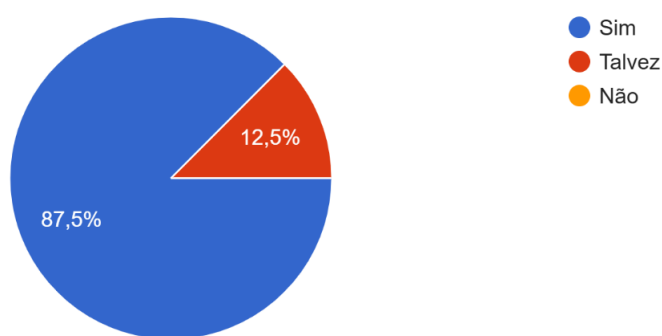
Gráfico 5- O Brincar como meio de desenvolvimento emocional



Quando questionados sobre a importância de existir momentos dedicados à brincadeira no contexto educativo, 87,5% dos inquiridos consideraram importante que haja mais momentos dedicados à brincadeira, sendo que 12,5% respondem “talvez” (ver no gráfico 6).

No que concerne a eventuais preocupações relativamente ao tempo ou ao tipo de brincadeiras proporcionadas na Creche/Jardim de Infância, 65,6% afirmam não ter preocupações, enquanto 34,4% referem ter alguma.

Gráfico 6- Importância de mais momentos de brincadeira



Por fim, nas sugestões apresentadas, destaca-se a promoção de brincadeiras livres com orientação emocional, a dinamização de jogos de papéis (teatro), a criação de ambientes que favoreçam o respeito e a interação entre pares, bem como a valorização de atividades ao ar livre, contacto com a natureza e exploração de “ferramentas naturais”. De forma geral, os resultados evidenciam uma forte perceção da importância do brincar no desenvolvimento e bem-estar emocional da criança, reforçando a necessidade de lhe atribuir um papel central no contexto educativo.

4. Análise Qualitativa da Observação Direta

No seguimento dos estágios que realizei em contexto de Educação Pré-Escolar, apresento de seguida uma descrição fundamentada, complementado com imagens das mesmas, das situações observadas através da observação direta das atividades desenvolvidas com o grupo de crianças. Esta análise incide sobre momentos de brincadeira livre e de atividades orientadas, procurando evidenciar de que forma ambas as dinâmicas se articulam no quotidiano pedagógico e contribuem para o desenvolvimento global e para o bem-estar emocional das crianças.

Através da observação atenta das interações, das iniciativas das crianças e da intervenção do adulto, torna-se possível compreender a importância de um ambiente educativo equilibrado, intencional e afetivamente seguro, onde o brincar assume um papel central no processo de aprendizagem e construção de significados.

Primeiramente, nos momentos de brincadeira livre, observa-se a espontaneidade e a iniciativa das crianças, como nas situações em que manipulam bonecos ou constroem puzzles e legos. Nestes contextos, a criança assume um papel ativo, explorando materiais, criando narrativas e estabelecendo interações significativas com os pares, podendo identificar este momento através da figura 1.

Figura 1- Histórias Partilhadas: A Construção do Imaginário na Brincadeira Livre”



A figura 1 duas crianças em contexto de educação pré-escolar, sentadas no chão, numa área organizada da sala com mobiliário acessível e caixas de arrumação ao seu alcance. Ambas seguram pequenos bonecos, utilizando-os como elementos centrais da sua interação.

Uma das crianças encontra-se ajoelhada, segurando dois bonecos e elevando-os ligeiramente, como se estivesse a representar uma ação ou diálogo entre as personagens. A outra criança está sentada de frente para o colega, segurando também um boneco, observando atentamente a ação. A proximidade física e o contacto visual sugerem envolvimento mútuo e atenção partilhada.

O ambiente é estruturado de forma a promover autonomia, com materiais organizados e acessíveis, favorecendo a escolha livre dos brinquedos.

Esta situação enquadra-se numa brincadeira simbólica ou de faz-de-conta, na qual as crianças atribuem significados e narrativas às figuras que manipulam. A utilização de pequenos bonecos sugere a construção de histórias, diálogos ou encenações, promovendo o desenvolvimento da imaginação e da criatividade.

Do ponto de vista social, observa-se uma interação entre pares, evidenciando competências como a partilha do espaço, a comunicação, a negociação implícita de papéis e a cooperação. A criança que eleva os bonecos assume momentaneamente um papel mais ativo na condução da narrativa, enquanto a outra demonstra escuta e envolvimento, o que revela dinâmicas naturais de alternância de papéis.

Em termos emocionais, esta brincadeira favorece a expressão de sentimentos através das personagens, permitindo que as crianças projetem experiências, medos ou vivências do quotidiano de forma simbólica. O facto de estarem concentradas e envolvidas indica sinais de bem-estar, segurança e interesse pela atividade.

Cognitivamente, esta interação contribui para o desenvolvimento da linguagem, da capacidade de representação simbólica e do pensamento narrativo. A manipulação dos objetos também promove a coordenação da motricidade fina.

Globalmente, trata-se de um momento de brincadeira livre significativo, no qual se evidenciam aprendizagens integradas, sociais, emocionais, cognitivas e motoras, reforçando o papel do brincar como elemento central no desenvolvimento harmonioso da criança em contexto pré-escolar.

Ao brincar simbolicamente com figuras ou ao cooperar na construção com legos (ver figura 2), a criança desenvolve competências sociais, como a partilha, a negociação e a resolução de conflitos, enquanto fortalece a sua autonomia e autoconfiança. A liberdade de escolha e de ação permite que expressem emoções, experimentem papéis e construam significados, fatores essenciais para a segurança afetiva e para o equilíbrio emocional.

Figura 2- Cooperação e Criatividade na Brincadeira Livre



A figura 2 apresenta três crianças em contexto de educação pré-escolar, envolvidas numa atividade de construção no chão da sala. O espaço encontra-se organizado, com estantes acessíveis e materiais devidamente arrumados, promovendo autonomia na escolha dos recursos.

As crianças utilizam peças de construção de grandes dimensões, combinando diferentes cores e formatos. Duas delas encontram-se inclinadas sobre a construção, manipulando as peças com atenção e precisão, enquanto a terceira observa e participa na organização dos elementos. É visível uma base azul já estruturada, sobre a qual estão a acrescentar novas peças, sugerindo a construção progressiva de uma estrutura comum. A postura corporal das crianças revela concentração e envolvimento ativo na tarefa, demonstrando interesse e foco na atividade desenvolvida.

Esta situação enquadra-se numa brincadeira de construção, caracterizada pela manipulação, combinação e organização de materiais com o objetivo de criar uma

estrutura. Trata-se de uma atividade que mobiliza diversas competências cognitivas, nomeadamente o raciocínio espacial, a resolução de problemas, o planeamento e a noção de equilíbrio e estabilidade.

Em termos emocionais, o envolvimento demonstrado sugere sentimentos de interesse, motivação e satisfação. A concretização progressiva da estrutura pode reforçar a autoestima e o sentimento de competência, especialmente quando as ideias são aceites e integradas no projeto comum. Já do ponto de vista social, observa-se uma interação cooperativa entre as crianças, a construção foi um projeto partilhado, exigindo negociação, partilha de ideias e coordenação de ações. Este tipo de dinâmica promove competências como o trabalho em equipa, a comunicação e a capacidade de escuta do outro. Ao nível motor, a manipulação das peças contribui para o desenvolvimento da motricidade fina e da coordenação óculo-manual.

Globalmente, esta brincadeira livre revela-se rica em aprendizagens integradas, evidenciando como a exploração espontânea de materiais estruturados pode favorecer o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças em contexto pré-escolar.

As atividades orientadas, como por exemplo as propostas de expressão motora, os circuitos organizados com arcos e cones, ou a atividade culinária acompanhada pelo adulto, também, desenvolvem o bem-estar emocional nas crianças. Nestes contextos, a presença intencional do educador cria um ambiente estruturado e seguro, no qual as crianças são desafiadas a experimentar novas competências.

Nas atividades motoras, por exemplo, o movimento em grupo promove a consciência corporal, o respeito por regras e a cooperação, contribuindo para a autorregulação emocional (ver figura 3).

Figura 3- Relaxar para Sentir



A figura retrata um grupo de crianças em contexto pré-escolar, deitadas no chão de um polivalente. As crianças encontram-se distribuídas pelo espaço, de costas apoiadas no chão, com os braços e as pernas ligeiramente afastados do corpo, numa posição de relaxamento orientado. O ambiente estava organizado e preparado para a atividade, e a disposição das crianças indica que estão a seguir instruções previamente dadas pela estagiária, tratando-se, assim, de uma atividade estruturada e intencionalmente planificada.

Esta atividade enquadra-se numa proposta orientada no âmbito da educação física, estando associada a um momento de relaxamento e consciência corporal.

Do ponto de vista emocional, este tipo de atividade contribui significativamente para o desenvolvimento da autorregulação, permitindo às crianças reconhecer estados de agitação e aprender estratégias para alcançar um estado de tranquilidade. Estes momentos são fundamentais para a promoção do bem-estar emocional, pois ensinam a criança a escutar o seu corpo e a identificar sensações internas. Ao nível físico, promove a perceção do próprio corpo, a noção de esquema corporal e o controlo da respiração. A postura adotada favorece o relaxamento muscular e a autorregulação fisiológica. Socialmente, apesar de ser uma atividade individual na execução, ocorre em grupo, reforçando a ideia de partilha de um momento de relaxamento e respeito pelo espaço do outro. A capacidade de permanecer deitada, seguir orientações e manter o silêncio ou tranquilidade revela também competências de autocontrolo e atenção.

Globalmente, trata-se de uma atividade orientada com forte intencionalidade pedagógica, que articula o desenvolvimento motor, a consciência corporal e a promoção do equilíbrio emocional, contribuindo para uma educação integral da criança em contexto pré-escolar.

Outra das atividades orientadas, desenvolvidas no estágio foi a execução de uma receita de um sumo. Nesta atividade, a participação ativa, o trabalho em equipa e a mediação do adulto reforçam o sentimento de pertença e valorização individual, favorecendo experiências positivas de sucesso e reconhecimento (figura 4).

Figura 4- Descobertas e Sabores na Cozinha Pedagógica



Na figura 4 está presente um grupo de crianças, envolvidas numa atividade orientada de culinária. As crianças encontram-se à volta de uma mesa, utilizando aventais e chapéus de cozinheiro, o que reforça o objetivo simbólico e motivador da proposta.

Sobre a mesa estão dispostos diversos ingredientes e utensílios, nomeadamente liquidificadores, jarros com sumo preparado, embalagens de sumo, bananas e recipientes para mistura. A estagiária acompanhou de perto a atividade, orientando as crianças na utilização dos equipamentos e, apoiando na realização das tarefas. O ambiente da sala estava decorado com trabalhos das crianças expostos nas paredes, evidenciando um espaço educativo organizado e estimulante. A disposição dos materiais e a participação ativa das crianças indicam que se trata de uma atividade previamente planificada, com objetivos pedagógicos definidos.

Esta atividade insere-se numa proposta interdisciplinar que articula diferentes áreas das OCEPE, nomeadamente a área do Conhecimento do Mundo, a Expressão e Comunicação e a Formação Pessoal e Social.

Em termos emocionais, a atividade revelou-se altamente motivadora, proporcionando sentimentos de entusiasmo, curiosidade e satisfação. O envolvimento ativo no processo de confeção favoreceu o sentimento de competência e autonomia, reforçando a autoestima. Do ponto de vista cognitivo, as crianças exploraram conceitos relacionados com a alimentação, a transformação dos alimentos, as quantidades e as sequências de ações (colocar, misturar, triturar) e, desenvolvem também competências de atenção, memória e compreensão de instruções.

Ao nível motor, a atividade promoveu a motricidade fina, através da manipulação de utensílios, da colocação de ingredientes e da utilização do liquidificador com supervisão.

Socialmente, trata-se de uma experiência de cooperação, em que as crianças compartilharam tarefas, aguardaram a sua vez e colaboraram para alcançar um objetivo comum, a preparação de um alimento. Esta dinâmica fortaleceu competências como o respeito pelo outro, a responsabilidade e o trabalho em equipa.

No geral, esta atividade orientada constituiu uma experiência rica e significativa, promovendo aprendizagens integradas através da experimentação prática, do envolvimento sensorial e da participação ativa das crianças no processo educativo.

Importa salientar que não se trata de momentos isolados, mas de experiências complementares. A alternância entre brincadeira livre e atividades orientadas permite responder às necessidades individuais de cada criança, respeitando os seus ritmos e interesses, enquanto proporciona desafios adequados ao seu desenvolvimento. O adulto assume, assim, um papel de observador atento e mediador sensível, garantindo que o ambiente educativo seja emocionalmente seguro, estimulante e acolhedor. Em conjunto, as situações retratadas demonstraram que tanto a liberdade de brincar quanto a intencionalidade pedagógica contribuíram para a construção de um clima de bem-estar, onde a criança se sente escutada, competente e integrada no grupo. Foi nesta articulação equilibrada que se promoveu um desenvolvimento harmonioso, sustentado por relações positivas e experiências significativas.

5. Discussão de Resultados

A discussão dos resultados obtidos permite estabelecer uma relação clara e consistente com o enquadramento teórico apresentado na Parte I do presente relatório, reforçando a ideia de que o brincar constitui um elemento estruturante da promoção do bem-estar emocional em contexto de Educação Pré-Escolar.

Em primeiro lugar, os dados qualitativos recolhidos através das entrevistas às educadoras evidenciam uma conceção do brincar alinhada com as perspetivas teóricas de Vygotsky (1984) e Winnicott (1975), que defendem o brincar como espaço privilegiado de desenvolvimento cognitivo, social e emocional. A valorização do brincar como

metodologia estruturante, e não como momento secundário da rotina, confirma o que é defendido no enquadramento conceptual: o brincar não é um intervalo entre aprendizagens, mas a própria forma como a criança aprende e se desenvolve. A articulação entre brincar livre e brincar orientado, referida pelas educadoras, reflete igualmente o equilíbrio defendido pelas OCEPE, que sublinham a importância de conjugar autonomia e intencionalidade pedagógica.

No que respeita à autorregulação emocional, os resultados empíricos confirmam as contribuições teóricas apresentadas no capítulo relativo à relação entre brincar, emoções e autorregulação. As situações observadas, nomeadamente nos jogos simbólicos, nas construções e nas atividades cooperativas, evidenciam momentos de negociação, gestão de conflitos e aceitação de regras, aspetos que, segundo Vygotsky, promovem a interiorização de normas sociais e emocionais. Tal como referido no enquadramento teórico, a autorregulação desenvolve-se progressivamente através da experiência vivida, sendo o brincar um contexto privilegiado para essa aprendizagem.

A análise quantitativa dos questionários aplicados aos encarregados de educação reforça esta relação teórica. A unanimidade quanto à importância do brincar para o bem-estar emocional (100% das respostas) valida empiricamente a ideia, defendida ao longo do enquadramento conceptual, de que o brincar constitui um fator protetor do equilíbrio emocional. O facto da maioria dos inquiridos identificar as brincadeiras livres como os momentos onde mais observam sinais de bem-estar emocional confirma a relevância atribuída, teoricamente, ao brincar espontâneo enquanto espaço de autonomia, expressão emocional e construção de vínculos.

Destaca-se ainda que os jogos simbólicos foram apontados como as brincadeiras com maior impacto positivo no bem-estar. Este resultado encontra forte correspondência com a fundamentação teórica relativa ao brincar simbólico, nomeadamente com Piaget (1973) e Winnicott (1975), que defendem o faz-de-conta como meio privilegiado de elaboração emocional. Através da representação simbólica, a criança organiza experiências internas, expressa sentimentos e constrói significados, o que contribui para a sua segurança emocional e fortalecimento do self.

A observação direta realizada em contexto educativo confirma igualmente os pressupostos teóricos relacionados com a importância dos ambientes, dos materiais e do clima emocional. As situações registadas evidenciam que a organização do espaço, a

diversidade de materiais e a postura sensível do adulto são determinantes para a qualidade das experiências lúdicas. Esta constatação está em consonância com a perspectiva de Winnicott sobre a necessidade de um “ambiente suficientemente bom” e com as OCEPE, que defendem a criação de contextos emocionalmente seguros como condição para o desenvolvimento integral.

Importa ainda salientar que os resultados revelam uma tensão contemporânea já antecipada no enquadramento teórico: a pressão para aprendizagens formais pode, por vezes, reduzir o tempo dedicado ao brincar. Contudo, tanto as educadoras como os encarregados de educação reconhecem a necessidade de reforçar momentos de brincadeira no quotidiano escolar, o que demonstra uma crescente consciência sobre a centralidade do bem-estar emocional no processo educativo.

Em síntese, os resultados obtidos corroboram amplamente o enquadramento teórico desenvolvido, confirmando que o brincar, livre e orientado, simbólico e cooperativo, constitui um meio privilegiado para a promoção do bem-estar emocional das crianças em idade pré-escolar. A articulação entre teoria e prática evidencia que práticas pedagógicas que valorizam o brincar contribuem para o desenvolvimento da autorregulação, da autoestima, da empatia e do sentimento de pertença, reforçando a necessidade de integrar o brincar de forma intencional, equilibrada e fundamentada no quotidiano educativo.

6. Limitações

Com base na análise global do relatório, é possível identificar algumas **limitações do estudo**, que importa reconhecer de forma crítica e reflexiva:

1. Subjetividade inerente à observação e às perceções

A componente qualitativa, embora rica em significado, baseia-se na interpretação da investigadora e nas perceções das educadoras e dos encarregados de educação. Estas podem estar influenciadas por crenças pessoais, expectativas ou desejabilidade social, o que pode introduzir algum viés nos resultados.

2. Ausência de instrumentos padronizados de avaliação emocional

A análise do bem-estar emocional foi sustentada sobretudo por observação direta e percepções dos adultos, não tendo sido utilizados instrumentos e questionários validados para medir o bem-estar emocional das crianças, o que poderia reforçar a robustez metodológica do estudo.

3. Possível influência do contexto institucional

As características organizacionais, pedagógicas e socioeconômicas dos contextos analisados podem ter influenciado os resultados, sobretudo em instituições que já valorizam o brincar.

O reconhecimento destas limitações não diminui a relevância do estudo, mas reforça a sua natureza exploratória e contextualizada, abrindo caminho para futuras investigações.

Reflexão Final

Ao concluir este percurso, sinto que esta investigação foi muito mais do que um requisito acadêmico, foi um processo de crescimento pessoal e profissional que reforçou, de forma profunda, a minha identidade enquanto futura educadora.

Ao longo dos estágios, tornou-se cada vez mais evidente para mim a importância do brincar na vida das crianças, não apenas como um momento de lazer, mas como um espaço privilegiado de aprendizagem, expressão e construção de sentido. Observei crianças que, através do jogo simbólico, recriavam situações do quotidiano e organizavam as suas emoções, crianças que, em jogos de construção, revelavam persistência, criatividade e capacidade de resolução de problemas, e outras que, nas brincadeiras em grupo, desenvolviam competências sociais fundamentais, como a negociação, a partilha e a empatia. O brincar mostrou-se, perante os meus olhos, como uma linguagem própria da infância, uma linguagem através da qual as crianças pensam, sentem e aprendem e, para além disso percebi que, quando o adulto respeita e valoriza esse tempo, está verdadeiramente a respeitar a essência da criança.

Este trabalho também me permitiu refletir sobre o próprio processo de investigação. Embora tenham sido realizadas apenas duas entrevistas, a experiência revelou-se extremamente enriquecedora. Foi interessante perceber a perspetiva das educadoras entrevistadas, compreender como integram o brincar nas suas práticas e reconhecer pontos de convergência e divergência relativamente às minhas observações. Aprendi que escutar o outro, questionar práticas e refletir sobre elas é fundamental para crescer profissionalmente. Esta aprendizagem acompanhar-me-á no futuro, incentivando-me a manter uma postura crítica, reflexiva e aberta ao diálogo na minha prática educativa. Contudo, aquilo que mais gostei de explorar foi a análise qualitativa do trabalho. A observação direta nos contextos de estágio permitiu-me olhar para cada criança de forma atenta e individualizada, valorizando pequenos gestos, interações e descobertas que, muitas vezes, passam despercebidos. A aplicação de atividades planeadas por mim, como propostas de jogo simbólico orientado, momentos de exploração livre de materiais não estruturados e dinâmicas cooperativas em pequeno grupo, deu-me a oportunidade de observar, de forma concreta, como o brincar potencia aprendizagens significativas. Foi especialmente marcante perceber como, através de uma simples proposta lúdica, emergiam diálogos ricos, hipóteses criativas e relações mais fortalecidas entre as crianças.

Sinto que este estudo reforçou em mim a convicção de que o brincar não deve ser visto como um intervalo entre aprendizagens, mas como o próprio caminho da aprendizagem na infância. Levo comigo a certeza de que quero ser uma educadora que protege, valoriza e promove o brincar, criando ambientes onde as crianças possam ser livres, curiosas e felizes. Mais do que respostas fechadas, esta investigação deixou-me perguntas, inquietações e uma vontade contínua de aprender, e talvez seja precisamente isso que define o verdadeiro sentido de educar.

Referências Bibliográficas

- Brussoni, M., Ishikawa, T., Brunelle, S., & Herrington, S. (2017). Landscapes for play: Effects of an intervention to promote nature-based risky play in early childhood centres. *Journal of Environmental Psychology*, 54, 139-150.
- Brussoni, M., Olsen, L. L., Pike, I., & Sleet, D. A. (2012). Risky play and children's safety: Balancing priorities for optimal child development. *International journal of environmental research and public health*, 9(9), 3134-3148.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2009). As responsabilidades sociais da escola e dos profissionais da educação que aí intervêm: Contributo para um debate. *Cadernos de Pedagogia Social*, (3), 55–69.
- Costa, J. A. (2008). *O projeto educativo de escola: Da construção à avaliação*. Porto Editora.
- Maior, S. D. S., Pereira, M. T. J. S., & Mendanha, E. (2025). O brincar como atividade promotora de qualidade na Educação de Infância. *Zero-a-seis*, 27, 15.
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/ocepe>
- Organização das Nações Unidas. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. <https://www.unicef.pt/convencao-direitos-crianca/>
- Piaget, J. (1973). *A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Dom Quixote.
- Pinto, J. (2024). Onde brincam as crianças? Espaços (d)e participação das crianças ao ar livre. *Aprender*, (48), 84–100.
- Sampaio, D. (2011). *Tudo o que não te disseram sobre os adolescentes*. Caminho.
- Sampaio, M. (2011). *Psicologia da saúde e bem-estar: Perspetivas contemporâneas*. Climepsi Editores.
- Santos, C. (2019). *O brincar e o bem-estar emocional na educação pré-escolar* (Dissertação de mestrado). Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/31282/1/Catarina%20Santos.pdf>
- Sarmiento, M. J., Souto-Maior, A., & Mendanha, I. (2016). *Brincar e aprender na infância*. Porto Editora.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar: Aprender e brincar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

- Storli, R., & Hansen Sandseter, E. B. (2019). Children's play, well-being and involvement: how children play indoors and outdoors in Norwegian early childhood education and care institutions. *International Journal of Play*, 8(1), 65–78. <https://doi.org/10.1080/21594937.2019.1580338>
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Martins Fontes.
- Whitebread, D., Coltman, P., Jameson, H., & Lander, R. (2009). Play, cognition and self-regulation: What exactly are children learning when they learn through play?. *Educational and Child Psychology*, 26(2), 40.
- Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade*. Imago.

Apêndices

Apêndice 1: Guião de Entrevista- O Brincar como Promotor do Bem-Estar Emocional das Crianças

Destinatário: Educadora de Infância

Objetivo: Explorar as perceções, práticas e impactos do brincar na promoção do bem-estar emocional das crianças em idade pré-escolar

Tipo de Entrevista: Semiestruturada

Duração Estimada: 30–45 minutos

Introdução e Consentimento

O meu nome é Marta Ferreira, sou estudante do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Antes de iniciar, queria agradecer por aceitar participar nesta entrevista. Esta entrevista integra o meu trabalho de investigação sobre o papel do brincar na promoção do bem-estar emocional das crianças em contexto educativo. A sua participação é voluntária e os dados recolhidos serão tratados de forma confidencial e utilizados apenas para fins académicos. Posso começar?

Secção A – Caracterização Profissional

1. Pode partilhar um pouco do seu percurso profissional enquanto educadora (idade, ano de experiência)

Secção B – Práticas Pedagógicas do Brincar

1. Como está o brincar integrado no quotidiano pedagógico da sua sala?
2. Que tipos de brincadeira (livre, orientada, simbólica, entre pares...) são mais valorizados na sua prática?
3. Como é feito o planeamento das atividades lúdicas? Há espaço para o brincar espontâneo?
4. Que materiais e espaços utiliza para promover momentos de brincadeira significativa?

Secção C – Expressão Emocional e Bem-Estar

1. Que manifestações de bem-estar emocional observa nas crianças durante os momentos de brincadeira?
2. Considera que o brincar contribui para o desenvolvimento da autorregulação emocional? Pode dar exemplos?
3. De que forma o brincar influencia as relações afetivas entre as crianças e os adultos?
4. Nota diferenças no comportamento emocional das crianças quando brincam livremente, em comparação a brincadeiras orientadas?

Secção D – Desafios e Limitações

1. Quais são os principais desafios que encontra na promoção do brincar como meio da expressão emocional? (ex. tempo, espaço, currículo, resistência dos adultos)

Secção E – Reflexão e Impacto

1. Que mudanças ou evoluções tem observado nas crianças ao longo do tempo relacionadas com a sua forma de brincar e de expressar emoções?
2. Que sugestões daria a outros profissionais para melhor promoverem o bem-estar emocional através do brincar?

Observações Finais

Agradeço muito a sua disponibilidade e partilha. As suas respostas são valiosas para esta investigação e contribuem para refletirmos sobre práticas educativas mais humanizadas e respeitadoras das necessidades emocionais das crianças.

Apêndice 2: Inquérito a Encarregados de Educação- O Brincar como Promotor do Bem-Estar Emocional das Crianças

Tema: O brincar como promotor do bem-estar emocional das crianças

Objetivo: Recolher opiniões, perceções e experiências dos Encarregados de Educação relativamente à influência das brincadeiras no bem-estar emocional das crianças em contexto educativo.

Introdução e Consentimento

O meu nome é Marta Ferreira e sou estudante do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Este questionário é dirigido aos Encarregados de Educação e tem como objetivo recolher informações sobre como percecionam a relação entre o brincar e o bem-estar emocional das crianças. A participação é voluntária, confidencial e os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente para fins académicos no âmbito da minha investigação de mestrado.

Parte I – Caracterização Geral

1. Idade do(a) seu(sua) educando(a):

☐ 1-2 anos ☐ 3-4 anos ☐ 5-6 anos ☐ mais

2. Frequenta:

☐ Creche ☐ Jardim de Infância ☐ Outro (qual): _____

3. Género do(a) seu(sua) educando(a):

☐ Feminino ☐ Masculino ☐ Prefiro não indicar

Parte II – O Brincar e o Bem-Estar Emocional

1. Considera que o brincar contribui para o bem-estar emocional do seu educando?

☐ Sim ☐ Não

2. Em que momentos observa mais sinais de bem-estar emocional no seu educando?
- ☐ Durante brincadeiras livres
 - ☐ Em jogos estruturados
 - ☐ Em atividades dirigidas por adultos
 - ☐ Outro: _____
3. Após brincar, o(a) seu(sua) educando(a) costuma:
- ☐ Ficar mais calmo(a)
 - ☐ Mostrar-se mais feliz
 - ☐ Estar mais disponível para interagir
 - ☐ Não notei diferença
4. Que tipo de brincadeira parece ter mais impacto positivo no bem-estar do seu educando?
- ☐ Brincadeiras ao ar livre
 - ☐ Jogos simbólicos (faz-de-conta)
 - ☐ Jogos com regras
 - ☐ Atividades criativas (arte, música)
 - ☐ Outro: _____

Parte III – Opiniões e Percepções

1. Que benefícios associa ao brincar, no que diz respeito ao bem-estar emocional da criança? (pode assinalar mais do que uma opção)
- ☐ Redução do stress
 - ☐ Expressão dos sentimentos
 - ☐ Promoção da autoestima
 - ☐ Desenvolvimento da empatia
 - ☐ Fortalecimento de vínculos com os outros
 - ☐ Outro: _____

2. Considera que a escola valoriza suficientemente o brincar como meio de desenvolvimento emocional?
- ☐ Sim ☐ Não
3. Tem alguma preocupação relativamente ao tempo ou ao tipo de brincadeiras proporcionadas na Creche/Jardim de Infância?
- ☐ Sim (qual?): _____
- ☐ Não

Parte IV – Participação e Sugestões

1. Considera importante que haja mais momentos dedicados à brincadeira no contexto educativo?
- ☐ Sim ☐ Talvez ☐ Não
2. Tem alguma sugestão sobre como a Creche/Jardim de Infância pode promover o bem-estar emocional através do brincar?

Observações Finais

Agradeço a sua disponibilidade e partilha. As suas respostas contribuirão significativamente para uma educação mais consciente e promotora do bem-estar emocional das crianças

Apêndice 3- Figuras de Atividades Livres



Apêndice 4- Figuras de Atividades Orientadas

