

Prática de Ensino Supervisionada- a expressão dramática como recurso pedagógico

Beatriz Isabela da Silva Barbosa

*Relatório Final de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de
Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do
1.º Ciclo do Ensino Básico*

Orientada por
Ilda Freire Ribeiro
Carla Micaela Barbosa

Bragança
outubro, 2025

Agradecimentos

Ao concluir esta etapa tão significativa da minha formação, não posso deixar de expressar a minha sincera gratidão a todos aqueles que, de diferentes formas, estiveram ao meu lado ao longo deste percurso. Agradeço, em primeiro lugar, às minhas orientadoras, professora Ilda Freire Ribeiro e à professora Micaela Barbosa, pelo acompanhamento atento, pelas orientações valiosas e por todo o apoio prestado ao longo da Prática de Ensino Supervisionada. O seu profissionalismo e dedicação foram fundamentais para o meu crescimento pessoal e académico.

Um agradecimento muito especial à professora Fernanda Vicente, com quem aprendi imenso e cuja inspiração e sabedoria continuam a guiar-me. A sua paixão pelo ensino e dedicação ao desenvolvimento dos seus alunos foram fundamentais para me incentivar a persistir, nunca me deixando desistir, mostrando que ensinar é, acima de tudo, um ato de compromisso e entrega.

Um agradecimento muito especial aos meus pais, os meus maiores pilares. Obrigada por todo o amor, dedicação e sacrifícios ao longo da minha vida. Foram vocês que me ensinaram o verdadeiro significado das palavras esforço, resiliência e perseverança. Obrigada por me apoiarem em cada decisão, por me darem força nos momentos difíceis e por estarem sempre presentes, mesmo quando não era preciso dizer nada. Sem o vosso apoio, este sonho não passaria disso mesmo -um sonho. Obrigada por me ajudarem a torná-lo realidade.

Ao meu irmão, mesmo estando longe, obrigada por nunca deixares de estar presente. A tua força, os teus conselhos à distância e a forma como acreditas em mim foram sempre um apoio silencioso, mas essencial. Saber que estás desse lado faz toda a diferença, e agradeço-te ainda por tantas vezes, seres o meu tradutor, com a paciência e a dedicação que só um irmão consegue ter.

Ao meu namorado, por todo o carinho, paciência e incentivo diário. Obrigada por estares sempre presente, por me dares força, por me ouvires e por me ajudares a continuar, mesmo quando queria desistir e chorava, foi no teu colo que encontrei conforto e coragem para seguir em frente.

Às minhas amigas especiais, por estarem ao meu lado nesta caminhada, pelas partilhas, pelas conversas que aliviaram o peso dos dias mais difíceis e por contribuírem com alegria e companheirismo ao longo desta árdua etapa.

À Escola Superior de Educação de Bragança, a “minha” instituição de ensino, agradeço por proporcionar um ambiente académico de excelência, onde cresci como estudante e como pessoa.

Por fim, agradeço a todos os que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a concretização deste trabalho. A todos, o meu mais sincero obrigada. Este relatório é também vosso.

Resumo

Este relatório foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O presente documento apresenta uma descrição reflexiva e fundamentada da prática educativa realizada nos contextos de creche, educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico, tendo como foco principal a expressão dramática enquanto recurso pedagógico. A escolha da expressão dramática como objeto de investigação e de intervenção pedagógica surgiu do reconhecimento do seu potencial para articular diferentes áreas do saber de forma lúdica, criativa e significativa. Através da dramatização, do faz-de-conta, da construção de personagens e situações do quotidiano ou de histórias literárias, as crianças são desafiadas a pensar, comunicar, criar e resolver problemas, ativando diferentes competências cognitivas, sociais e emocionais. Neste sentido a expressão dramática revela-se um recurso pedagógico de elevada relevância, na medida em que potencia o desenvolvimento holístico da criança. Partindo do princípio de que a expressão dramática não se esgota na área da educação artística, mas antes se articula naturalmente com diversas áreas de conteúdo, definiram-se os seguintes objetivos: i) implementar a expressão dramática como recurso pedagógico, articulando-a com diferentes áreas do saber; ii) proporcionar experiências de expressão dramática/teatro/jogo dramático, potenciando a imaginação e a cooperação; iii) compreender as perceções das crianças acerca das aprendizagens e vivências proporcionadas pela expressão dramática/teatro/jogo dramático. A investigação assume uma abordagem qualitativa, com recurso a técnicas de observação participante, notas de campo, registos audiovisuais, registos fotográficos recolhidos ao longo das experiências de aprendizagem em diferentes contextos e no inquérito por questionário, direcionado a crianças do 1.º ciclo do ensino básico. As atividades desenvolvidas foram organizadas com base em histórias, situações-problema e jogos dramáticos que permitiram às crianças explorar conteúdos de várias áreas de conteúdo. Os dados recolhidos evidenciam que a expressão dramática, quando integrada de forma intencional e reflexiva na planificação curricular, potencia o desenvolvimento da criatividade, da linguagem, da empatia e da cooperação, contribuindo simultaneamente para uma aprendizagem mais holística e motivadora, destacando-se a importância de práticas que promovam a articulação entre as áreas do saber e o envolvimento ativo das crianças no processo de aprendizagem.

Palavras-chaves: Expressão dramática, jogos dramáticos, teatro, creche, pré-escolar 1.º ciclo do ensino básico, prática de ensino supervisionada.

Abstract

This report was developed within the scope of the curricular unit of Supervised Teaching Practice, integrated in the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education. This document presents a reflective and reasoned description of the educational practice carried out in the contexts of nursery, pre-school education and 1st Cycle of Basic Education (CEB), with the main focus on dramatic expression as a pedagogical resource. The choice of dramatic expression as an object of investigation and pedagogical intervention arose from the recognition of its potential to articulate different areas of knowledge in a playful, creative and meaningful way. Through dramatization, make-believe, the construction of everyday characters and situations or literary stories, children are challenged to think, communicate, create and solve problems, activating different cognitive, social and emotional skills. In this sense, dramatic expression proves to be a highly relevant pedagogical resource, as it enhances the holistic development of the child. Based on the principle that dramatic expression is not limited to the area of artistic education, but rather is naturally articulated with various content areas, the following objectives were defined: i) to implement drama education as a pedagogical resource, articulating it with different areas of knowledge; ii) to provide experiences of dramatic expression, enhancing imagination and cooperation; iii) to understand children's perceptions about the learning and experiences provided by dramatic expression. The research takes a qualitative approach, using participant observation techniques, field notes, audiovisual records, photographic records collected throughout the learning experiences in different contexts and in the questionnaire survey, aimed at children from the 1st CEB. The activities developed were organized based on stories, problem situations and dramatic games that allowed the children to explore content from various content areas. The data collected show that dramatic expression, when intentionally and reflexively integrated into curriculum planning, enhances the development of creativity, language, empathy and cooperation, while contributing to a more holistic and motivating learning, highlighting the importance of practices that promote the articulation between the areas of knowledge and the active involvement of children in the learning process.

Keywords: Drama, artistic play, theatre, nursery, preschool, basic education, supervised teaching practice.

Siglas e acrónimos

EA- Experiência de Aprendizagem

EE- Educadora Estagiária

EPE- Educação Pré-escolar

ESE- Escola Superior de Educação

IPSS- Instituição Particular de Solidariedade Social

ME- Ministério de Educação

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PE- Professora Estagiária

PES- Prática de Ensino Supervisionada

RGPD- Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados

1.º CEB- 1.º Ciclo do Ensino Básico

Índice

Agradecimentos	ii
Resumo	iv
Abstract.....	vi
Siglas e acrónimos.....	viii
Introdução.....	1
I Enquadramento Teórico	5
1. A educação artística na infância	5
1.1. A criança e a expressão dramática/teatro/jogo dramático	8
1.2. O jogo simbólico e o jogo dramático	12
1.3 O lugar da expressão dramática/teatro e jogo simbólico nos documentos educativos oficiais	14
1.4 O papel do educador/professor na exploração da expressão dramática	16
1.5. A expressão dramática em contexto	18
II Enquadramento Empírico	20
1. Caracterização dos contextos de intervenção pedagógica.....	20
1.1. O contexto de creche	20
1.2. O contexto de educação pré-escolar	22
1.3. O contexto de 1.º ciclo do ensino básico	24
2. Opções Metodológicas	25
2.1. A dimensão ética na ação investigativa.....	25
2.2. Objetivos.....	26
2.4. Natureza da ação investigativa	27
2.5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	28
2.5.1. Observação	29
2.5.2. Notas de Campo	30
2.5.3. Registos fotográficos	31
2.5.4. Inquérito por questionário	32
2.6. Análise de Dados	32
3. Descrição, Análise e Interpretação das Experiências de Aprendizagem.....	34
3.1 Experiência de aprendizagem desenvolvida no âmbito da creche	34
3.2 Experiências de Aprendizagem em Educação Pré-Escolar	42
3.2.1. A viagem da mala mágica... a Cabo Verde	43
3.2.2. A viagem da mala mágica... à China	47
3.3 . Experiências de ensino aprendizagem desenvolvidas no âmbito do 1.º Ciclo do ensino básico	53
3.3.1 Vamos ao teatro!.....	55

3.3.2 “Haja imaginação!” - Teatro de sombras e dramatizações	64
4. Percepção das crianças sobre a importância da expressão dramática	75
Considerações finais.....	86
Referências bibliográficas	88

Índice de figuras

Figuras 1- <i>Domínios da Expressão dramática/Teatro</i>	14
Figuras 2, 3 e 4- <i>Atividade das explorações das sombras de várias maneiras</i>	36
Figuras 5 e 6- <i>Atividade das máscaras dos caretos</i>	37
Figuras 7, 8 e 9- <i>Teatro de sombras</i>	38
Figura 10 e 11- <i>Exploração dos objetos e das personagens</i>	39
Figuras 12- <i>Exploração do livro</i>	40
Figuras 13, 14 e 15- <i>Exploração e descoberta de materiais</i>	40
Figuras 16 e 17- <i>Máscara em construção</i>	41
Figuras 18 e 19- <i>Exploração do livro e das marionetas</i>	42
Figuras 20, 21 e 22- <i>Construções das casas de Cabo Verde</i>	44
Figura 23 e 24- <i>Criação de uma história através do desenho e escrita</i>	45
Figura 25 e 26- <i>Festival das Lanternas</i>	49
Figura 27 e 28- <i>Exploração das formas geométricas</i>	50
Figura 29 e 30- <i>Crescimento de uma planta através das sombras</i>	52
Figura 31- <i>Folheto com informações sobre o teatro</i>	55
Figura 32, 33, 34, 35 e 36- <i>Visita pelo teatro</i>	56
Figura 37 e 38 - <i>Construção do tapete de teatro</i>	60
Figura 39 e 40 - <i>Reprodução de imagens através de peças do tangram</i>	60
Figura 41 e 42 e 43 - <i>Crianças imitam sons e comportamentos dos animais</i>	62
Figura 44 e 45- <i>Prova de alimentos</i>	62
Figura 46 e 47- <i>Exploração dos alimentos através do tato</i>	63
Figura 48, 49 e 50 - <i>Personalização das máscaras</i>	64
Figura 51 e 52- <i>Representação da história construída pelas crianças</i>	65
Figura 53, 54 e 55- <i>Instrumentos para medir o tempo</i>	67
Figura 56 e 57- <i>Exploração do relógio pelas crianças</i>	68
Figura 58 e 59 - <i>Representação dos ponteiros do relógio</i>	68
Figura 60 e 61 e 62- <i>Jogo dramático sobre o autocarro</i>	69
Figura 63 e 64- <i>Diferentes meios de transporte e classificação</i>	70
Figura 65, 66 e 67- <i>Representação dos meios de transporte</i>	71
Figura 68, 69, 70 e 71- <i>Representação do transporte mais adequado</i>	71
Figura 72, 73 e 74- <i>Construção de fantoches</i>	73
Figura 75, 76 e 77- <i>Dramatização com fantoches</i>	74
Figura 78 - <i>Gráfico I- Gostaste das atividades de Expressão Dramática que fizemos na sala</i>	75
Figura 79- <i>Gráfico II- O que mais gostaste de fazer nas dramatizações?</i>	77
Figura 80- <i>Gráfico III- O que menos gostaste de fazer nas dramatizações?</i>	78
Figura 81- <i>Gráfico IV- Em que disciplinas fizeste atividades de Expressão Dramática</i>	79
Figura 82- <i>Gráfico V- Achas que estas atividades te ajudaram a aprender melhor?</i>	81
Figura 83- <i>Gráfico VI- O que mais te chamou a atenção no teatro?</i>	83
Figura 84- <i>Gráfico VII- Gostavas de fazer mais atividades como estas de dramatização?</i>	84

Índice de tabelas

Tabela 1- <i>Questão Porquê?</i>	76
Tabela 2- <i>Qual foi a dramatização que achaste mais interessante?</i>	80

Tabela 3- Explica Porquê?	81
Tabela 4- Porquê?.....	82

Introdução

O presente relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no ano letivo de 2024/2025. Enquanto documento caracterizador e qualificador do trabalho realizado em contexto educativo, centra-se, igualmente, na relevância e nas potencialidades da expressão dramática como área promotora de aprendizagens significativas e de articulação interdisciplinar, capaz de integrar múltiplas formas de expressão e diferentes áreas do saber.

A escolha da expressão dramática como tema de investigação pedagógica fundamenta-se no seu papel enquanto meio privilegiado de promoção da criatividade, da imaginação, da comunicação e do desenvolvimento da criança, articulando competências cognitivas, socioemocionais, motoras e artísticas. Através do teatro, do jogo dramático e de outras formas expressivas, torna-se possível integrar diferentes áreas de conteúdo e fomentar experiências educativas mais ricas, diversificadas e contextualizadas, o que favorece a participação ativa das crianças e a construção partilhada do conhecimento. Partiu-se do princípio que, e segundo Antunes (2017),

o carácter globalizante das atividades de educação dramática, pelo domínio expressivo do corpo e da voz, na exploração do espaço e dos objetos, proporciona o contacto com novas experiências ao nível físico, psicológico, cognitivo, emocional e social, contribuindo para a construção do conhecimento (p. 426).

Desta forma, definiram-se três objetivos principais: i) implementar a expressão dramática como recurso pedagógico, articulando-a com diferentes áreas do saber; ii) proporcionar experiências de expressão dramática/teatro/jogo dramático, potenciando a imaginação e a cooperação; iii) compreender as perceções das crianças acerca das aprendizagens e vivências proporcionadas pela expressão dramática/teatro/jogo dramático

Ao integrar diferentes áreas curriculares através do teatro, do jogo dramático e de outras formas expressivas, é possível fomentar experiências educativas mais ricas, diversificadas e contextualizadas, favorecendo a participação ativa das crianças e a construção partilhada do conhecimento. Esta perspetiva é corroborada pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016) e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017), que defendem a relevância de atividades interdisciplinares apoiadas na expressão dramática, por potenciarem aprendizagens mais significativas, duradouras e contextualizadas. Estudos recentes (Figueiredo, 2022) reforçam

esta ideia, evidenciando que a expressão dramática favorece o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e da linguagem das crianças.

A investigação realizada ao longo da prática educativa seguiu uma abordagem qualitativa, com o propósito de recolher dados que possibilitassem compreender e interpretar as dimensões em análise. Neste âmbito, as opções metodológicas cumpriram os pressupostos para assegurar a dimensão ética na ação investigativa, garantindo o respeito pelos participantes e a integridade do processo; o enquadramento da ação investigativa inclui a justificação do tema integrador, a definição de objetivos e a caracterização dos participantes; a natureza da ação investigativa, especifica os pressupostos teóricos e metodológicos que sustentaram o estudo; os procedimentos utilizados, detalham os instrumentos aplicados, como a observação direta, as notas de campo, as capturas fotográficas e a recolha das produções das crianças; as técnicas de recolha e análise de dados, assegurando a credibilidade e validade das informações obtidas.

Deste modo, pretendeu-se garantir uma investigação rigorosa, sustentada em pressupostos éticos e metodológicos sólidos, capaz de gerar conhecimento relevante sobre o contributo da expressão dramática para a aprendizagem e o desenvolvimento global das crianças.

O presente relatório está estruturado em quatro partes. A primeira apresenta a fundamentação teórica, na qual são definidos conceitos como a educação artística na infância, a criança e a expressão dramática/teatro/jogo dramático, o jogo simbólico e o jogo dramático, o lugar da expressão dramática/teatro e jogo simbólico nos documentos educativos oficiais, o papel do educador/professor na exploração da expressão dramática e a expressão dramática em contexto. A segunda descreve o enquadramento empírico, subdividido na caracterização dos três contextos educativos e no enquadramento metodológico da investigação. Na terceira parte são apresentadas e analisadas as experiências de aprendizagem realizadas nos contextos de Creche, Educação Pré-Escolar (EPE) e 1.º CEB, evidenciando as estratégias implementadas para promover a expressão dramática em articulação com diferentes áreas curriculares. Na quarta e última parte, procede-se à análise das respostas das crianças às questões, acerca das atividades de expressão dramática desenvolvidas, sempre com a clara noção de que brincar com a expressão dramática constitui uma componente essencial do desenvolvimento infantil. O jogo dramático é um “assunto sério”, na medida em que potencia aprendizagens significativas, promove a criatividade e contribui para o desenvolvimento holístico da criança, como sublinha Figueiredo (2024). Por fim, apresentam-se as considerações finais,

onde se reflete sobre a práxis, os resultados obtidos e o alcance dos objetivos delineados, seguidas das referências bibliográficas que sustentam a análise e a discussão crítica desenvolvidas ao longo do trabalho.

I Enquadramento Teórico

O presente enquadramento teórico organiza-se em torno da educação artística na infância, explorando a expressão dramática e o jogo simbólico, bem como o seu papel no desenvolvimento da criança e na prática pedagógica. São igualmente analisados os documentos educativos oficiais e a função do educador na dinamização destas experiências, concluindo com uma reflexão sobre a expressão dramática em contexto.

1. A educação artística na infância

A educação artística constitui um pilar fundamental no desenvolvimento da criança, ao proporcionar múltiplas oportunidades de expressão emocional, social e cognitiva. Por meio das diferentes linguagens artísticas, a criança desenvolve a sensibilidade estética, o pensamento criativo e a capacidade de comunicação. De acordo com Barbosa (2008), a arte na infância não deve ser entendida apenas como um produto final, mas como um processo de descoberta e construção de sentido. Neste sentido “a educação na arte e pela arte estimula o desenvolvimento cognitivo e pode tornar aquilo que os educandos aprendem e a forma como aprendem, mais relevante face às necessidades das sociedades modernas em que vivem.” (Roteiro Ed. Artística, 2006, p. 6).

Desde os primeiros anos de escolaridade, torna-se evidente que as experiências artísticas contribuem não só para o enriquecimento cultural, mas também para o fortalecimento de capacidades como a criatividade, a sensibilidade, a expressão pessoal e a relação com os outros. Desde a creche ao 1.º CEB, a arte deve estar presente de forma integrada e contínua como uma linguagem complementar que apoia e reforça outras aprendizagens. Enquanto componente essencial da formação holística da criança a arte tem vindo a assumir crescente relevância no quadro educativo contemporâneo. Nestes contextos educativos, esta dimensão educativa assume um papel preponderante na promoção do desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural das crianças (EA, 2017). A arte, nas suas múltiplas expressões, constitui um meio privilegiado de construção do conhecimento, permitindo às crianças explorar e compreender o mundo que as rodeia através de experiências sensoriais, simbólicas e expressivas (Eisner, 2002). Ora,

a iniciação dos educandos nos processos artísticos, desde que se incorporem na educação elementos da sua própria cultura, permite cultivar em cada indivíduo o sentido de criatividade e iniciativa, uma imaginação fértil, inteligência emocional e uma “bússola” moral, capacidade de reflexão crítica, sentido de autonomia e liberdade de pensamento e acção (Roteiro Ed. Artística, 2006, p.6)

Ao envolverem-se em atividades artísticas as crianças têm oportunidade de experimentar, imaginar, comunicar e interpretar o mundo à sua volta, recorrendo a diferentes formas de expressão, seja pela imagem, pelo som, pelo movimento ou pelo corpo. Estas experiências não só promovem o gosto pela descoberta e pela criação, como também fortalecem a autoconfiança e o espírito crítico.

A expressão dramática/teatro/jogo dramático, em particular, oferece um espaço privilegiado para o jogo simbólico e a comunicação interpessoal, permitindo que as crianças explorem emoções, papéis sociais e situações diversas de forma lúdica e reflexiva. Neste sentido, consideramos que a educação artística deve estar no centro das práticas pedagógicas, proporcionando ambientes ricos, desafiantes e inclusivos, onde cada criança possa crescer, aprender e expressar-se plenamente através da arte.

As sociedades contemporâneas, marcadas pela rápida transformação tecnológica e social, exigem um número crescente de indivíduos criativos, flexíveis, adaptáveis e inovadores. Nesse sentido, torna-se imperativo que os sistemas educativos se ajustem a estas novas exigências. Conforme referido no Roteiro de Educação Artística (2006) “a educação artística permite dotar os educandos destas capacidades, habilitando-os a exprimir-se, avaliar criticamente o mundo que os rodeia e participar activamente nos vários aspectos da existência humana.” (p.7)

A educação artística desempenha um papel central no desenvolvimento das crianças, ao promover competências de perceção, imaginação, expressão e comunicação e simultaneamente favorece a compreensão e a valorização das manifestações artísticas e culturais. Este princípio, já estava presente no Currículo Nacional do Ensino Básico, em 2001 (Ministério da Educação, 2001) e foi sendo reforçado ao longo dos anos, mostrando a sua centralidade. Mais atualmente, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Martins et al., 2017), encontra expressão plena na implementação do Plano Nacional das Artes (PNA). Neste contexto, a expressão dramática assume particular relevância ao articular a dimensão artística com a dimensão lúdica e comunicativa, constituindo-se como uma área promotora de aprendizagens significativas e contextualizada (Pereira, 2011).

Ao contrário de uma visão tradicional que privilegia apenas determinadas capacidades, como o raciocínio lógico ou a linguagem verbal, a educação artística reconhece a existência de múltiplas formas de inteligência e de expressão, oferecendo a cada criança a possibilidade de descobrir os seus próprios talentos e modos de comunicar com o mundo. Segundo as OCEPE (Silva et al., 2016)

O papel da educação artística no desenvolvimento da criatividade, sentido estético e apreciação de diferentes manifestações artísticas e culturais implica uma íntima ligação com as áreas de Formação Pessoal e Social e do Conhecimento Mundo, contribuindo, nomeadamente: para a construção da identidade pessoal, social e cultural; para o conhecimento do património cultural e para a sensibilização à sua preservação; para o reconhecimento e respeito pela diversidade cultural. (p.48).

Neste contexto, a expressão dramática/teatro/jogo dramático revela-se uma ferramenta pedagógica de grande valor, pois articula o corpo, a voz, a emoção e a imaginação numa experiência de aprendizagem significativa. Através do jogo dramático, da improvisação e da representação, as crianças envolvem-se ativamente no processo educativo, explorando diferentes papéis, realidades e perspetivas. Esta abordagem favorece o desenvolvimento de competências interpessoais, como a empatia e a cooperação, enquanto estimula o conhecimento de si próprio, a autonomia e a autorregulação emocional.

A teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1993) reforça a importância da educação artística, destacando que a inteligência não se restringe à dimensão lógico-matemática ou linguística, mas inclui igualmente dimensões como a corporal-cinestésica, a interpessoal e a intrapessoal. A expressão dramática, pela sua natureza interdisciplinar e interativa, mobiliza estas diferentes inteligências, oferecendo um espaço privilegiado para o desenvolvimento holístico da criança (Gardner, 1993). Neste sentido, a expressão dramática contribui não apenas para o desenvolvimento artístico e estético, mas também para competências comunicativas, sociais e emocionais, assegurando um processo educativo inclusivo e adaptado à diversidade das crianças.

Por outro lado, a prática artística e em particular a expressão dramática/teatro/jogo dramático, promove o pensamento criativo e a capacidade de resolução de problemas de forma original. As crianças são desafiadas a imaginar, a representar simbolicamente e a encontrar novas formas de expressão, o que contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e da sensibilidade estética. Além disso, ao trabalharem em grupo, aprendem a ouvir o outro, a aceitar diferentes ideias e a construir em conjunto, competências estas essenciais para a vida em sociedade.

A inclusão da expressão dramática/teatro/jogo dramático e de outras formas de arte no currículo escolar não deve ser vista como um complemento, mas como um elemento fundamental para garantir uma educação mais rica, inclusiva e centrada na criança. Ao proporcionar experiências artísticas diversificadas, a escola contribui para a formação de indivíduos mais conscientes, criativos e capazes de interagir de forma construtiva com o

mundo que os rodeia. Segundo Eisner (2002), as artes permitem modos alternativos de pensamento e de representação da realidade, facultando às crianças a oportunidade de desenvolver competências como a sensibilidade estética, a criatividade e o pensamento crítico. Estas competências são fundamentais para a formação de cidadãos capazes de compreender, interpretar e transformar o seu meio social e cultural. Tendo como objetivo primordial o desenvolvimento da pessoa, promovendo situações em que sentimentos, ideias e valores se expressam através da ação dramática e do jogo.

Segundo Melo (2005) ao criar contextos artísticos num espaço e tempo definidos, não se exploram apenas competências tradicionalmente associadas ao teatro, mas também dimensões da expressão musical e da dança criativa, numa perspetiva mais ampla de educação artística.

1.1. A criança e a expressão dramática/teatro/jogo dramático

A expressão dramática é uma linguagem naturalmente presente na infância. Permite à criança comunicar, criar e dar sentido ao mundo que a rodeia. Através do jogo simbólico, do movimento, da voz e da imaginação, as crianças exploram emoções, papéis e situações do quotidiano, recorrendo ao corpo e à fantasia como formas privilegiadas de expressão. Esta prática, profundamente ligada ao brincar, é essencial para o seu desenvolvimento pessoal, social e emocional.

Em contexto educativo, a expressão dramática/teatro/jogo dramático deve ser compreendida como um espaço de liberdade criativa, onde não há lugar para o erro, mas sim para a experimentação e descoberta. Ao contrário de uma peça de teatro formal, que exige um guião e um público, esta forma de expressão valoriza o processo e não o produto final, o importante é o envolvimento da criança, o que sente, o que constrói e o que partilha com os outros. Onuki (2013) salienta precisamente que a dramatização em contexto educativo deve ser entendida como uma forma de expressão e não como ensaio teatral, favorecendo a brincadeira e a representação espontânea.

Para além disso, favorece a cooperação, a escuta e a empatia. Ao entrar em diferentes papéis e ao representar diversas situações, a criança começa a perceber melhor o ponto de vista do outro, desenvolvendo a capacidade de se colocar no seu lugar. Esta vivência contribui para a construção de relações mais positivas e para a regulação emocional. Fleming (2001) defende que esta linguagem artística estimula a empatia, a escuta ativa e a imaginação, promovendo a participação ativa da criança na construção do conhecimento. Também outro aspeto fundamental é o facto de a expressão dramática/teatro/jogo dramático respeitar o modo

natural da criança aprender: através do corpo, da ação e do jogo. Quando dramatiza, a criança não apenas repete, mas interpreta, reinventa e ressignifica o que conhece. Este processo lúdico é simultaneamente uma forma de aprender e de se desenvolver. Slade (1995) sublinha que o jogo dramático é uma atividade natural da infância e que não deve ser confundido com teatro tradicional. Para ele, a improvisação e a liberdade criativa são essenciais no trabalho dramático com crianças.

No decorrer de atividades de expressão dramática/teatro/jogo simbólico as crianças envolvidas no processo criativo “deverão desenvolver capacidades de reflexão, de análise, de crítica, de negociação e articulação de tomada de decisões, o que, por si só, já se traduz numa capacidade reflexiva acerca do processo vivido, traduzido de modo performativo.” (Pires, 2017, p.426).

Ora, desta forma contribui-se forma decisiva para o desenvolvimento de competências comunicativas, cognitivas e sociais. Trabalhar permite o corpo e a linguagem em conjunto, permite que a criança pense com emoção, comunique com o corpo e reflita com imaginação. Pereira (2011) confirma que a expressão dramática favorece o desenvolvimento global, integrando dimensões linguísticas, cognitivas, emocionais e sociais na aprendizagem da criança. Deste modo, a expressão dramática/teatro/jogo dramático é muito mais do que uma atividade artística: é uma linguagem essencial para o desenvolvimento equilibrado da criança. Ao ser valorizada na escola, está-se a reconhecer a criança como sujeito criativo, sensível e capaz de construir conhecimento através da ação, da emoção e da imaginação. Segundo Sousa (2003), a expressão dramática

parte de um texto que traduz uma ação dramática a ser representada por atores. Para a criança, este texto é já de si uma barreira... (que a leva) a reduzir-se à palavra, ignorando a representação, ser ator é uma profissão. Como ser pintor, arquiteto ou músico. Requer um curso específico, uma opção vocacional e de vida, que o jovem fará a partir dos 17 anos (pp. 21-22)

Segundo Lenhardt (1973) a expressão dramática “não se baseia num texto prévio que embaraça e paralisa a criança; do mesmo modo que lhe é estranha, em princípio, a ideia de representação (como citado por Sousa, 2003, p. 21). Estas características já eram desacetadas ainda hoje a investigação as reconhece como relevantes. De seguida, partilhamos um conjunto dessas características:

- 1) A expressão dramática é uma técnica não diretiva;
- 2) A expressão dramática é uma técnica “centrada no paciente”;

- 3) A expressão dramática processa-se através da ficção, do imaginário, não através da atual representação da realidade;
- 4) As raízes da expressão dramática estão no jogo de faz-de-conta da criança e não no teatro;
- 5) A expressão dramática pode ser efetuada individualmente pelas crianças (os “cantinhos” e “casinha de bonecas” dos jardins infantis) ou em sessões de grupo;
- 6) A expressão dramática é uma atividade educativa e não um espetáculo ou ensaios para tal;
- 7) A expressão dramática é uma parte natural do funcionamento psicológico;
- 8) A metodologia de expressão dramática é ditada pela situação desenvolvimental da personalidade das crianças e não por quaisquer pressupostos teóricos ou programáticos;
- 9) Expressão, imaginação e criação (não explicação, não exemplificação), são os elementos fundamentais da expressão dramática;
- 10) Os papéis do professor de expressão dramática e do professor de ensino de teatro, são fundamentalmente distintos um do outro;
- 11) A expressão dramática é preventiva (pré-terapêutica) de problemas psicológicos;
- 12) As bases da expressão dramática são multidisciplinarmente elétricas;
- 13) O professor de expressão dramática deve ter uma formação e um treino especializados;
- 14) A relação afetiva é essencial na expressão dramática;
- 15) Todos podem beneficiar com a expressão dramática, independentemente da idade, do escalão social ou do nível académico (Sousa, 2003, pp. 37-38).

Sousa (2003) propõe igualmente uma “divisão em fases que acompanham a evolução da criança no domínio da expressão dramática” (pp. 42-43). O autor destaca as especificidades de cada etapa do desenvolvimento infantil, sublinhando a forma como estas se articulam com as manifestações dramáticas próprias da criança. A seguir, serão apresentadas as principais características do nascimento e evolução da expressão dramática, conforme a perspectiva de Sousa (2003), centrando a análise nas faixas etárias que correspondem ao presente objeto de estudo.

Dos 2 aos 3 anos, esta fase inicial, emerge o jogo simbólico, que representa a primeira forma estruturada de expressão dramática. A criança revela uma crescente capacidade de exteriorizar emoções de modo espontâneo e inteligível, traduzindo a alegria através de movimentos corporais expressivos, como dançar, saltar ou bater palmas. O afeto manifesta-se em gestos ternos, como abraçar ou beijar objetos, num processo de transferência simbólica

de sentimentos. A brincadeira assume uma dimensão rudimentar de mímica, refletindo a imitação de histórias e emoções observadas no meio familiar. Embora ainda não articule plenamente o diálogo com a ação, a criança associa os gestos a sons e vocalizações, como a imitação de animais (por exemplo), revelando uma primeira tentativa de coordenação entre expressão corporal e vocal.

Dos 4 aos 5 anos o comportamento imitativo torna-se predominante, orientado para a observação e reprodução das ações do adulto. A criança demonstra prazer em reproduzir manipulações complexas, integrando atividades como o teatro de sombras ou o manuseamento de fantoches, que favorecem a criação de personagens e a dramatização de pequenas narrativas. O uso de roupas e acessórios constitui um marco importante, pois evidencia a construção de identidade dramática e o domínio de diferentes papéis sociais. A capacidade de introduzir sons e ruídos de fundo na encenação revela um avanço na elaboração simbólica. É igualmente neste período que a criança descobre o poder expressivo e comunicativo do humor, recorrendo frequentemente a comportamentos cômicos para captar a atenção e provocar o riso dos pares (Sousa, 2003).

Dos 5 aos 6 anos a criança adquire uma noção mais apurada de tempo, sequência e causalidade, o que lhe permite realizar imitações mais rigorosas do real. As dramatizações passam a refletir rotinas quotidianas com crescente precisão, como varrer, arrumar ou falar ao telefone e os jogos dramáticos assumem uma estrutura narrativa mais coerente e organizada. A ação simbólica começa, assim, a aproximar-se de uma forma teatral elementar, com início, desenvolvimento e conclusão, evidenciando o progresso na capacidade de planificação da ação e de representação intencional (Sousa, 2003).

Dos 6 aos 7 anos é a fase do jogo imaginativo, em que a criança liberta plenamente a sua criatividade e amplia o repertório simbólico. Através do faz de conta, representa tanto situações da vida real, (brincar aos médicos, aos professores, por exemplo) como contextos de fantasia, incorporando personagens como fadas, magos ou animais. A utilização de vestuário de adultos e de adereços improvisados intensifica-se, demonstrando uma consciência mais clara da função transformadora do jogo. Nesta etapa, a criança reconhece o potencial da dramatização como espaço de experimentação identitária, onde pode “ser” múltiplos personagens, exercitando a imaginação e o pensamento simbólico (Sousa, 2003).

Dos 7 aos 8 anos, a imitação adquire um caráter mais refletido e racional, subordinando-se à lógica e à intenção dramática. O jogo dramático torna-se mais elaborado, recorrendo a acessórios e cenários criados pelas próprias crianças, que passam a representar situações familiares e escolares, com particular destaque para o papel do professor.

O faz de conta expande-se para temas de ficção e aventura, como cavaleiros ou soldados, e a construção dos elementos do jogo (armas, castelos, fortalezas) reflete uma crescente autonomia criativa e capacidade de cooperação (Sousa, 2003).

Dos 8 aos 9 anos, considerada a última fase, a criança atinge um nível de maturidade expressiva que lhe permite dramatizar narrativas completas, como fábulas e contos. O jogo assume uma natureza cooperativa e planejada, em que o grupo discute, organiza e interpreta conjuntamente a história antes da representação. O foco desloca-se dos objetos e adereços para a criação coletiva e para a improvisação, evidenciando uma progressiva interiorização das regras do jogo teatral. As crianças começam a avaliar criticamente as suas próprias dramatizações, demonstrando consciência estética e capacidade de autoaperfeiçoamento, o que revela uma transição gradual do jogo simbólico para a expressão artística intencional (Sousa, 2003).

1.2. O jogo simbólico e o jogo dramático

O jogo simbólico é uma etapa essencial do desenvolvimento da criança e surge de forma espontânea nos primeiros anos de vida. Por volta dos dois anos, a criança começa a utilizar objetos com funções imaginadas, por exemplo, faz de conta que uma colher é um telefone ou que um boneco está a dormir. Neste tipo de brincadeira, ela começa a representar situações do quotidiano ou do seu mundo interior, atribuindo significados novos e simbólicos a gestos, ações ou objetos.

No jogo dramático, a criança não brinca apenas sozinha ou em paralelo, mas em conjunto com os outros, sendo necessário negociar papéis, coordenar ideias e escutar o grupo. Isso exige e desenvolve competências importantes como a empatia, a escuta ativa e a capacidade de colaboração. As relações entre as diferentes formas de expressão dramática podem ser compreendidas como um processo evolutivo que se desenvolve em distintos níveis: desde o jogo simbólico, passando pelo jogo dramático, até culminar na forma mais estruturada do teatro propriamente dito. De acordo com Silva et al. (2016), o jogo dramático distingue-se pela iniciativa espontânea da criança, aproximando-se do teatro enquanto ação intencional, uma vez que ambos partilham características comuns: a exploração de situações reais ou imaginárias, a vivência do “real” no contexto da representação, bem como a assunção de papéis, a construção de personagens e a elaboração de enredos fictícios. Esta correspondência entre formas expressivas evidencia uma progressão natural e contínua entre o jogo dramático e o teatro, refletindo o desenvolvimento gradual da capacidade simbólica, narrativa e estética da criança.

O jogo dramático ou brincar ao “faz de conta” é uma forma de jogo simbólico em que a criança assume um papel de outras pessoas, animais ou máquinas ou o vive através de um objeto (boneco, marioneta) para representar situações “reais” ou imaginárias, e exprimir as suas ideias e sentimentos. Este jogo pode ser individual, mas também envolver outras crianças, em situações sociais de representação de diferentes papéis e de desenvolvimento conjunto de uma ação, criando um “enredo” ou narrativa, que vai sendo livremente interpretado e construído pelos intervenientes. Esta forma de jogo é frequente nas crianças em idade do jardim-de-infância e desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não-verbal, na expressão de emoções (medo, surpresa, alegria, tristeza) e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança (Silva et al., 2016, p.52).

Empregamos o termo “jogo”, porque implica por um lado, que esta atividade é uma atividade normal da criança e por outro lado, que inclui regras e convenções. Se empregamos o termo “dramático” em vez de “teatral”, que dá uma ideia de cena e de representação pública, é porque “dramático” se afasta desta noção e a união dos dois termos indica que a criança se exprime pela ação, para o seu prazer e para o seu desenvolvimento. Jogos dramáticos serão, portanto, jogos que proporcionam à criança o meio de exteriorizar, pelo movimento e pela voz, os seus sentimentos profundos e as suas observações pessoais. Têm por objeto aumentar e guiar os seus desejos e as suas possibilidades de expressão. A expressão dramática espontânea, gratuita, funcional, o jogo dramático é um dos melhores instrumentos de formação e de educação da infância.

No ambiente escolar o jogo simbólico e o jogo dramático não representam apenas uma mudança de forma ou de estrutura. Ela traduz uma enorme riqueza educativa, pois abre caminho para o trabalho interdisciplinar e para aprendizagens mais significativas. A dramatização pode ser integrada em diversas áreas do currículo, desde a linguagem oral e escrita até ao conhecimento do meio, tornando-se uma ferramenta pedagógica valiosa para desenvolver competências de forma ativa, lúdica e participativa. Pereira (2015) sublinha que a expressão dramática, quando articulada com os conteúdos escolares, permite às crianças aprender de forma mais profunda, envolvendo simultaneamente o corpo, a emoção e a razão.

Assim, apoiar e valorizar esta transição natural do jogo simbólico para o jogo dramático é garantir que a criança continue a aprender de forma autêntica, criativa e envolvida com o mundo e com os outros.

1.3 O lugar da expressão dramática/teatro e jogo simbólico nos documentos educativos oficiais

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), (Martins et al., 2017) define a necessidade de desenvolver nos alunos um conjunto de valores e competências que lhes permita responder aos desafios do século XXI. Este documento constitui um referencial orientador da organização do sistema educativo, promovendo a articulação entre as várias dimensões do desenvolvimento curricular. As escolas são concebidas como espaços inclusivos e diversificados, onde cada criança pode construir o seu percurso de aprendizagem. Os saberes assentam numa visão partilhada, orientada por princípios e valores resultantes de um consenso social alargado.

De acordo com o PASEO (Martins, et al., 2017), na competência “sensibilidade e estética” os alunos devem ser capazes de:

reconhecer as especificidades e intencionalidades das diferentes manifestações culturais; ii) experimentar processos próprios das diversas formas de arte; iii) apreciar criticamente as realidades artísticas em múltiplos suportes tecnológicos, contactando com diferentes universos culturais; iv) valorizar o papel das várias formas de expressão artística e do património material e imaterial na vida e na cultura das comunidades (p.28)

Todas estas competências devem ser trabalhadas de forma contínua ao longo da escolaridade obrigatória, uma vez que a educação constitui o principal motor do desenvolvimento humano e social.

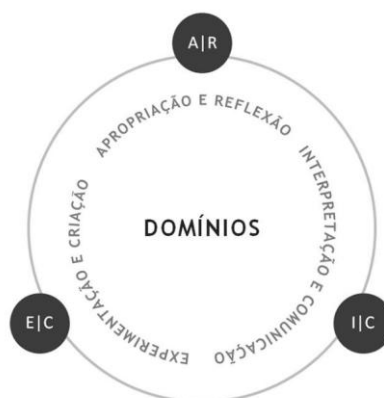
Integrada na área da Expressão e Comunicação, no domínio da Educação Artística, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) destacam, no subdomínio do jogo dramático/teatro, a relevância das formas de expressão e comunicação que se desenvolvem através do jogo simbólico e do jogo dramático (Silva, et al, 2016). O educador é incentivado a partir das experiências quotidianas das crianças ou de situações imaginárias, estabelecendo uma ponte entre o jogo espontâneo e as formas intencionais de representação. A implementação de atividades neste domínio deve recorrer a materiais e suportes diversificados como por exemplo, fantoches, teatro de sombras, teatro de papel ou teatro de objetos e que potenciem a expressão dramática e a criatividade infantil. As OCEPE (Silva et al., 2016), sublinham que, ao contactar com diferentes práticas teatrais, estilos e origens culturais, a criança desenvolve a consciência de que o teatro é uma arte integradora de múltiplas linguagens e recursos técnicos:

práticas teatrais de diferentes estilos, gêneros e origens culturais (...) em contextos diversificados (...) e com recurso a vários suportes (...) possibilita às crianças tomarem consciência que o teatro é uma arte integrante de outras linguagens artísticas e de diferentes meios técnicos (p. 53).

No currículo do 1.º CEB, a área de educação artística engloba a expressão Dramática/Teatro, que se encontra dividida em 3 domínios (figura 1).

Figura 1

Domínios da Expressão dramática/teatro



Fonte: Aprendizagens Essenciais de Expressão Dramática/Teatro, 2018, p. 3)

Segundo as Aprendizagens Essenciais (AE, 2018) estes domínios têm por principal finalidade proporcionar o desenvolvimento desta área artística a todos os alunos. Pressupõe uma prática sistemática e contínua, numa perspetiva de complexificação e gradual progressão de etapas, de modo a promover um desenvolvimento consciente e sustentado das capacidades e conhecimentos, individuais e coletivos (p.1)

Estes três domínios configuram um percurso de desenvolvimento progressivo das competências expressivas, cognitivas e estéticas das crianças. No domínio da Apropriação e Reflexão, “pretende-se, de uma forma sistemática, organizada e globalizante, desenvolver as capacidades de apreensão, descodificação e de interpretação dos códigos de leitura no contacto com diferentes universos dramáticos” (AE, 2018, p.2), promovendo uma relação ativa com o texto, a ação e o contexto da representação. Este processo visa consolidar a compreensão crítica e sensível da linguagem dramática, estimulando a leitura interpretativa e a consciência dos seus múltiplos significados.

O domínio da Interpretação e Comunicação centra-se na capacidade de transformar a experiência pessoal em expressão estética e artística, “incentivando, a partir da experiência pessoal de cada um, a apreciação estética e artística, através dos processos de observação, descrição, discriminação, análise, síntese e juízo crítico” (AE, 2018, p.2). Tal dimensão implica um olhar analítico e sensível sobre a linguagem e a construção dramáticas, valorizando a comunicação expressiva, o pensamento crítico e a partilha de sentidos no contexto performativo.

Já o domínio da Experimentação e Criação articula a vivência pessoal, a reflexão e o conhecimento teórico, ao conjugar “a experiência pessoal, a reflexão [e] os conhecimentos adquiridos (conceitos), através de exercícios e de técnicas específicas” (AE, 2018, p.2), possibilitando a exploração criativa de conceitos e temáticas. Este domínio sustenta-se na procura de “um sistema próprio de trabalho”, onde a expressão individual e coletiva emerge de um processo de pesquisa, invenção e elaboração estética.

A articulação dos três domínios evidencia a intencionalidade pedagógica que ultrapassa o mero desempenho expressivo, configurando-se como um espaço de construção de sentidos, de pensamento crítico e de consciência estética. Este enquadramento sublinha que o trabalho em expressão dramática não se limita à representação, mas constitui um processo formativo que mobiliza a observação, a análise, a experimentação e a criação, promovendo aprendizagens com sentido.

A expressão dramática afirma-se, desta forma como uma dimensão essencial da formação holística, potenciando o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e da capacidade de compreender e interpretar o mundo através da arte. Neste sentido, o papel do educador/professor torna-se pedra angular e dele dependerá a forma de operacionalizar a expressão dramática em contexto, tal como veremos em seguida.

1.4 O papel do educador/professor na exploração da expressão dramática

A expressão dramática/teatro/jogo dramático em contexto educativo é uma ferramenta poderosa, mas a sua eficácia depende, em grande parte, do papel do educador/professor. Longe de ser apenas um organizador de atividades, assume a função de mediador do processo criativo. Cabe-lhe criar condições seguras, estimulantes e flexíveis que incentivem a participação das crianças, respeitando os seus ritmos, interesses e formas de expressão. Neste sentido, o educador/professor deve estar atento ao grupo, observando com sensibilidade e escutando verdadeiramente o que as crianças comunicam através do corpo, da voz e da ação dramática.

Formosinho (2002) sublinha precisamente esta ideia ao defender que o educador/professor deve observar, escutar e interpretar os interesses das crianças, intervindo de forma atenta e intencional para favorecer o seu desenvolvimento. O papel do educador/professor é crucial. Não se trata de dirigir o jogo, mas de criar condições favoráveis para que a criança se expresse de forma livre e criativa, utilizando o corpo, a voz, o espaço e os objetos ao seu redor. Slade (1995) defende que o educador deve ser um facilitador da expressão dramática, encorajando a improvisação, a criação espontânea e a partilha de ideias num ambiente seguro e acolhedor. Mais do que propor atividades com início, meio e fim pré-definidos, o educador tem como missão provocar situações que despertem a curiosidade, estimulem o imaginário e favoreçam o envolvimento. A sua ação deve ser orientadora, mas não impositiva, permitindo que a criatividade surja de forma autêntica. Baillet (1995) defende que o papel do professor é provocar e estimular, sem limitar ou conduzir de forma rígida o processo criativo.

Num ambiente verdadeiramente expressivo, o erro não é penalizado, mas encarado como parte natural do percurso de aprendizagem. Assim, deve valorizar o processo as descobertas, as tentativas, os diálogos e não apenas o produto, seja ele uma apresentação, uma história construída ou uma encenação simbólica. Neelands (2009) reforça a ideia de que o papel do professor é apoiar a expressão espontânea e, simultaneamente, orientar para objetivos pedagógicos claros, sem comprometer a liberdade criativa do grupo.

Longe de assumir uma postura diretiva, o educador/professor deverá atuar como mediador sensível, promovendo condições que favorecem a iniciativa, a criatividade e a expressão individual e coletiva. Segundo as OCEPE (Silva et al., 2016), o apoio do educador/professor no jogo dramático da iniciativa da criança permite “ampliar as suas propostas”, criando oportunidades para novas situações de comunicação e para uma maior complexidade na caracterização dos papéis e das ações desenvolvidas. Esta mediação implica uma escuta atenta e um diálogo constante com as crianças, no sentido de compreender os seus interesses e ajudá-las a transformar as suas ideias em experiências significativas. Ao propor a reflexão sobre “qual o material necessário, como o adaptar e transformar e o que acrescentar” (Silva et al., 2016, p. 57), o educador/professor deve estimular a tomada de decisão e o pensamento criativo, valorizando o envolvimento ativo das crianças na construção do jogo.

Para além disso, a intervenção educativa na expressão dramática deve contemplar uma dimensão crítica, promovendo a consciência ética e social. Ao observar a reprodução de estereótipos culturais, de género ou étnicos, por exemplo, o educador/professor tem a responsabilidade de problematizar essas representações, criando momentos de debate e

reflexão que contribuam para a construção de atitudes de respeito e de igualdade. O educador/professor deverá assumir um papel de facilitador e orientador da expressão dramática, garantindo que esta se desenvolve como um espaço de experimentação, de comunicação e de formação integral, onde a criança é simultaneamente criadora, intérprete e aprendiz.

Uma estratégia relevante é o uso do “professor em papel” (teacher-in-role), uma técnica em que o educador/professor entra na dramatização como personagem, contribuindo para a continuidade da ação, desafiando o grupo ou acrescentando tensão dramática. Heathcote e Bolton (1995) consideram que, ao assumir papéis dentro do jogo dramático, o educador estimula a criatividade e o pensamento crítico, ajudando as crianças a resolver conflitos e dilemas simbólicos através da ação.

Temos noção que apesar do seu reconhecido valor, a expressão dramática/teatro/jogo dramático nem sempre é plenamente integrada na prática pedagógica. Muitos docentes reconhecem o seu potencial, mas sentem-se inseguros para a desenvolver por falta de formação específica ou por limitações de tempo impostas pelo currículo, por exemplo. Pereira (2011) aponta que muitos educadores valorizam a dramatização, mas enfrentam dificuldades práticas na sua implementação, especialmente por ausência de preparação na formação inicial. Também Pacheco (2007) reforça esta ideia, ao identificar a carência de formação consistente em expressão dramática como um dos principais obstáculos à sua aplicação no quotidiano escolar.

O papel do educador inclui também a avaliação do trabalho desenvolvido. Neste domínio, é fundamental adotar uma perspetiva formativa, centrada no processo. O objetivo não é avaliar se a dramatização ficou “bem feita”, mas sim observar o envolvimento das crianças, a cooperação entre pares, a capacidade de imaginar soluções e de comunicar emoções.

1.5. A expressão dramática em contexto

A expressão dramática, pela sua natureza transversal, permite uma articulação rica com diferentes áreas do currículo. Segundo Beane (1997), a interdisciplinaridade torna a aprendizagem mais autêntica, pois permite que os alunos compreendam os conteúdos a partir de múltiplas perspetivas, relacionando-os com o seu quotidiano. Neste sentido, a dramatização pode ser utilizada para desenvolver competências linguísticas (ao inventar e representar histórias), matemáticas (na organização espacial e temporal), científicas (ao simular fenómenos naturais ou profissões) e sociais (através da resolução de conflitos e da

cooperação). Alarcão (2001) sublinha que uma prática pedagógica interdisciplinar deve respeitar a complexidade da aprendizagem e promover a integração do saber.

A expressão dramática torna-se, assim, uma ferramenta educativa poderosa, permitindo vivenciar os conteúdos de forma ativa, significativa e experiencial, contribuindo para a construção de aprendizagens duradouras. A expressão dramática apresenta um elevado potencial de articulação interdisciplinar, uma vez que mobiliza competências de várias áreas do saber e permite trabalhar conteúdos curriculares de forma integrada (Baldwin, 2012). O seu carácter transversal possibilita a exploração simultânea de objetivos cognitivos, afetivos e sociais, tornando-a um instrumento pedagógico versátil e motivador.

Pereira (2015) destaca que a expressão dramática, quando integrada de forma sistemática no currículo, pode promover aprendizagens significativas, na medida em que permite que os alunos vivenciem conceitos e conteúdos de forma concreta, experiencial e contextualizada. Esta abordagem vai ao encontro das Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação, 2018), que correspondem ao currículo em vigor e enfatizam a importância de práticas pedagógicas integradoras, centradas no aluno e promotoras do desenvolvimento global.

II Enquadramento Empírico

Nesta segunda parte procede-se à apresentação dos contextos educativos, caracterizando os espaços, as rotinas e o grupo de crianças, de modo a enquadrar a intervenção desenvolvida. Descreve-se ainda a metodologia adotada, explicitando as técnicas e os procedimentos de recolha de dados que sustentam a análise realizada.

1. Caracterização dos contextos de intervenção pedagógica

1.1. O contexto de creche

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) foi desenvolvida numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) situada na cidade de Bragança. Esta instituição distingue-se pela sua intervenção multidimensional, abrangendo áreas como creche, pré-escolar e terceira idade, desempenhando um papel relevante no apoio à comunidade local. A creche acolhe crianças com idades compreendidas entre os três meses e os dois anos, organizando-se em sete salas por faixas etárias: duas salas de berçário, duas para crianças com um ano, duas para crianças com dois anos e uma sala mista de um, dois e três anos. O edifício, com estrutura vertical, distribui-se por três pisos, sendo a creche situada no último andar. Apesar de beneficiar de maior tranquilidade, esta localização pode representar limitações ao nível da acessibilidade e da segurança, aspetos que, segundo Oliveira-Formosinho (2016), devem ser cuidadosamente ponderados na organização do ambiente educativo.

O espaço exterior apresenta-se com um parque infantil dotado de estruturas adequadas às diferentes faixas etárias, devidamente delimitado. Ao longo da PES fomos enriquecendo este espaço com elementos naturais, como areia, troncos, pedras ou plantas, potenciadores da motricidade fina, da criatividade, da autonomia e do contacto com a natureza. Ferreira (2021) salienta a importância do contacto com ambientes naturais na primeira infância, considerando-os fundamentais para o desenvolvimento global e para a formação de uma consciência ecológica.

O grupo de crianças é composto por dezasseis crianças, com vinte e os trinta e dois meses de idade, oito do sexo feminino e oito do sexo masculino. Quinze das crianças já frequentavam a instituição no ano letivo anterior, sendo apenas uma nova no grupo. Trata-se de um grupo globalmente ativo, curioso e motivado para participar nas propostas educativas. No domínio do desenvolvimento motor, a maioria das crianças já adquiriu a marcha, embora com diferentes níveis de estabilidade. Uma criança ainda não caminha, o que requer uma planificação diferenciada das atividades, tendo em conta os seus ritmos e necessidades. Segundo Silva e Oliveira (2020), o desenvolvimento motor nos primeiros anos de vida ocorre

a ritmos diferenciados, exigindo que a planificação educativa respeite as especificidades individuais de cada criança. Ao nível do desenvolvimento linguístico, o grupo apresenta uma heterogeneidade, algumas crianças já utilizam frases simples, enquanto outras comunicam essencialmente por gestos e sons. Ainda assim, todas compreendem instruções básicas e identificam o próprio nome. Oliveira (2024) referem que a linguagem é um domínio fortemente influenciado pelas experiências e pela qualidade das interações, sendo essencial promover contextos ricos em linguagem desde a creche.

As interações sociais manifestam comportamentos típicos da faixa etária, como dificuldades na partilha e na gestão da frustração, exigindo uma mediação constante por parte do adulto. Ainda assim, o grupo demonstra afeto, cooperação e entusiasmo na exploração das diferentes áreas de brincadeira. As áreas de faz-de-conta e as atividades musicais são especialmente valorizadas pelas crianças.

A sala de atividades encontra-se organizada em diferentes áreas temáticas: área da “casa” ou do jogo simbólico, (cozinha e quarto), área dos jogos, construções, biblioteca e garagem. A organização do espaço, embora funcional também com boa iluminação natural. Segundo Oliveira-Formosinho (2016), a qualidade dos materiais e a sua acessibilidade são aspetos determinantes para uma pedagogia centrada na criança e promotora de aprendizagens significativas. Neste contexto, observou-se que a área da casa era especialmente procurada pelas crianças, encontrando-se bem equipada e proporcionando diversas oportunidades de jogo simbólico. A biblioteca contava com um número considerável de livros e a garagem estava equipada com diferentes veículos e era apreciada por algumas crianças do grupo, ainda que utilizada de forma pontual.

Os momentos ao ar livre são altamente valorizados pelas crianças, o que sublinha a importância do contacto com a natureza no processo de desenvolvimento global. Durante o outono, atividades simples como a exploração de folhas e ouriços no contexto da celebração de São Martinho, permitiram observar alguma resistência por parte das crianças ao toque e à manipulação de elementos naturais. Segundo Carvalho, Torres e Gomes (2020), a educação ambiental deve ser iniciada logo na primeira infância, uma vez que o contacto precoce com a natureza promove o desenvolvimento global, a sensibilidade ecológica e a construção de uma relação afetiva com o meio ambiente. A entrada da creche e os espaços comuns estavam decorados em consonância com o projeto educativo, contribuindo para um ambiente acolhedor.

A rotina diária encontrava-se cuidadosamente estruturada, integrando momentos de acolhimento, atividades orientadas, exploração livre, refeições, higiene, descanso e despedida.

As propostas pedagógicas decorriam preferencialmente no período da manhã, sendo seguidas de momentos de transição planeados de forma intencional, promovendo a autonomia e o bem-estar (Post & Hohmann, 2017).

O almoço decorre no refeitório da instituição, com acompanhamento próximo das crianças. Relativamente à autonomia, observa-se que várias crianças já utilizam a colher de forma independente e demonstram interesse por tarefas do quotidiano, como vestir-se ou calçar-se. Apenas três crianças não utilizam fralda durante o dia. Estas conquistas revelam a importância de contextos que favoreçam a participação ativa da criança na construção das suas competências, como propõem Silva e Oliveira (2020).

Após o almoço, as crianças dirigiam-se para o polivalente, onde dormiam juntamente com crianças de outras salas. A tarde é marcada pelo lanche, higiene e novas oportunidades de brincadeira livre nas áreas da sala, até ao momento da saída, permitindo à criança retomar iniciativas pessoais e consolidar aprendizagens num ambiente familiar e seguro. Estes momentos de exploração autónoma em contextos conhecidos favorecem o desenvolvimento da iniciativa, da confiança e da construção de saberes significativos, respeitando o ritmo de cada criança.

1.2. O contexto de educação pré-escolar

O estágio em EPE decorreu numa IPSS, a mesma onde anteriormente foi realizada a PES em contexto de creche. Durante esta etapa formativa, acompanhámos o quotidiano pedagógico do jardim de infância localizado no primeiro andar do edifício. A organização das salas tinha uma distribuição por faixas etárias: uma destinada às crianças de 3 anos, outra às de 4 anos e uma última para o grupo dos 5 anos. Não existiam salas mistas e a nossa intervenção decorreu na sala dos 4 anos. Esta estrutura, de base horizontal, permitia uma planificação pedagógica mais ajustada ao nível do desenvolvimento das crianças, tal como defendido por Oliveira-Formosinho (2016) que destaca a importância de contextos educativos organizados de forma a respeitar o ritmo, os interesses e as necessidades específicas de cada grupo etário.

O espaço educativo dispunha de áreas comuns, como um refeitório partilhado pelos três grupos, uma cozinha funcional, uma receção para atendimento e uma sala de apoio destinada a reuniões e outras necessidades pedagógicas. A sala onde decorreu o estágio apresentava uma configuração retangular. Tal como sugerem Malaguzzi et al. (2022) e Vasconcelos (2021), o ambiente educativo deve ser entendido como o “terceiro educador”,

implicando que a organização espacial tenha intencionalidade pedagógica e promova a autonomia, a relação e a aprendizagem.

A sala dos 4 anos era utilizada por vinte e seis crianças, acompanhadas por uma educadora e uma auxiliar de ação educativa. O trabalho colaborativo entre ambas contribuía para a criação de um ambiente seguro, afetivo e promotor de aprendizagens significativas. A maioria das crianças já frequentava a instituição, o que facilitou a adaptação à rotina e aos espaços. O grupo revelava um desenvolvimento heterogéneo, com progressos evidentes ao nível da autonomia, das competências sociais, motoras e da linguagem. As crianças demonstravam interesse pelo jogo dramático e simbólico, pelas histórias e pelas dinâmicas de grupo, revelando também curiosidade crescente pelas letras, números e pelo pensamento lógico.

Relativamente à autonomia, as crianças realizavam com segurança tarefas como a higiene pessoal, o uso do WC e o reconhecimento dos seus pertences. Na hora das refeições, as crianças mostravam-se recetivas a uma alimentação diversificada, apresentando comportamentos corretos à mesa. A autonomia era igualmente evidente no momento da sesta, em que as crianças sabiam identificar e organizar os seus materiais de descanso, colaborando ativamente nas rotinas e reforçando a sua autoestima e responsabilidade. A proximidade do parque exterior facilitava o acesso ao ar livre

No que se refere à presença de materiais, nomeadamente livros e imagens, existia uma vasta seleção de livros acessível durante grande parte do dia, organizados numa área específica destinada à biblioteca. Enquanto estagiária, juntamente com as crianças, criámos uma casa de leitura, um espaço acolhedor, pensado para proporcionar um momento de silêncio e relaxamento a quem quisesse usufruir dele. Este espaço, com capacidade para três crianças, permitia-lhes explorar os livros de forma mais tranquila e confortável, favorecendo a concentração e o prazer pela leitura.

Quanto ao desenvolvimento da motricidade fina estavam disponíveis materiais variados, como puzzles, blocos de encaixe, tesouras e quadros de pinos. As atividades artísticas contavam com recursos básicos, como tintas e folhas de papel, mas a área destinada à expressão plástica

A forma como ocorre a receção das crianças no início do dia assume um papel central na qualidade das experiências vividas no contexto educativo. Durante o acolhimento que ocorria em salas comuns das crianças de 3 e 4 anos, a televisão era frequentemente utilizada como principal recurso de ocupação, exibindo desenhos animados de forma contínua.

1.3. O contexto de 1.º ciclo do ensino básico

A PES foi desenvolvida numa sala de 2.º ano de escolaridade, numa escola da rede pública situada na cidade de Bragança. Esta escola caracteriza-se por ser moderna, bem equipada e adaptada às exigências educativas contemporâneas, como defendem Oliveira-Formosinho e Araújo (2019), ao valorizarem espaços educativos capazes de responder à complexidade do ato de educar. Inserida num meio urbano, esta escola revela um ambiente acolhedor, inclusivo e multicultural. A diversidade sociocultural dos alunos proporciona uma riqueza de experiências e uma prática pedagógica diferenciada, tal como preconizado por Ainscow (2020), ao sublinhar a importância de práticas que promovam a inclusão e o respeito pela diversidade.

Os espaços da escola como o recreio, a biblioteca e a cantina, são desenhados de forma a apoiar o bem-estar e a aprendizagem. Os corredores apresentavam exposições de trabalhos das crianças, o que evidencia uma valorização da sua produção e do percurso das aprendizagens.

A sala de aula onde decorreu a PES possuía uma planta quadrangular, oferecendo uma disposição versátil. Inicialmente, as mesas estavam organizadas em seis grupos de quatro alunos, frente a frente, de forma a favorecer a interação e o trabalho colaborativo. Contudo, a constituição aleatória dos grupos originava distrações e dificuldade na manutenção do foco, o que nos levou, após reflexão conjunta com a professora cooperante, a adotar uma nova disposição em “U”. Esta alteração permitiu uma supervisão mais eficaz e uma maior organização do espaço, tal como defendem Barrett et al. (2015), que demonstram como a organização física da sala influencia o comportamento e o desempenho dos alunos. A nova disposição também implicou uma reorganização dos grupos, permitindo equilibrar algumas dinâmicas relacionais e facilitar a gestão da turma.

A sala estava equipada com recursos fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem: um quadro branco, um quadro interativo e um computador. Havia um armário exclusivo para fantoches reforçava o recurso à dramatização e ao jogo simbólico como estratégias educativas. As paredes da sala assumiam uma função pedagógica, com exposições de trabalhos organizadas por zonas: de um lado, os trabalhos produzidos em conjunto com os alunos.

A turma era composta por vinte e quatro alunos, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos, dos quais treze eram do sexo masculino e onze do sexo feminino. Tratava-se de um grupo heterogéneo, com diferentes níveis de autonomia, interesses e ritmos de aprendizagem. No geral, os alunos demonstravam entusiasmo pelas atividades, sendo

curiosos, participativos e com uma atitude cooperante. O comportamento da turma era, na maioria das vezes, adequado, embora com episódios pontuais de distração, comuns à faixa etária. Observava-se um ambiente de entreajuda entre os pares, evidenciando competências sociais e uma cultura de respeito mútuo.

O horário foi ajustado ao longo da PES, de forma a responder às necessidades do grupo e a uma melhor gestão do tempo. A professora deixou-nos à vontade para definirmos os nossos próprios horários, o que nos permitiu uma maior flexibilidade na organização das atividades. Para além das componentes do currículo de Matemática, Português, Estudo do Meio, Educação Artística e Educação Física, as crianças tinham ainda, semanalmente, aulas de Informática e Programação, Corpo e Movimento e Educação Moral e Religiosa Católica (esta última de carácter facultativo).

2. Opções Metodológicas

A investigação realizada ao longo da prática educativa seguiu de uma abordagem qualitativa, com o objetivo de obter dados que permitissem compreender e interpretar as dimensões em análise. A recolha de dados foi efetuada durante o período de desenvolvimento da PES, tanto em creche quanto em contexto de JI e 1.º CEB. Para uma melhor compreensão desse processo, foram definidos os objetivos e as questões que orientaram o estudo. Neste âmbito, as opções metodológicas integram diversos aspetos fundamentais, incluindo: a dimensão ética na ação investigativa, garantindo o respeito pelos participantes e pela integridade do processo; o enquadramento da ação investigativa que envolve a justificação do tema integrador, a definição dos objetivos e a caracterização dos participantes; a natureza da ação investigativa, especificando os pressupostos teóricos e metodológicos que sustentaram o estudo; os procedimentos utilizados, detalhando os instrumentos e técnicas de recolha e análise de dados aplicados para assegurar a credibilidade e validade das informações obtidas.

2.1. A dimensão ética na ação investigativa

Ao longo da prática educativa foi adotada uma investigação de uma abordagem qualitativa, com o propósito de recolher dados que permitissem compreender e interpretar as dimensões em estudo. Nesta perspetiva, a ética na investigação é considerada um pilar fundamental que assegura a integridade e a confiabilidade do trabalho científico, além de proteger os direitos e o bem-estar dos participantes (Fialho, Nascimento & Neves, 2024). Neste sentido existem princípios gerais que orientam as boas práticas de investigação. Nomeadamente, o respeito pela dignidade humana com intuito de salvaguardar os direitos

fundamentais de todos os participantes, respeitando diferenças culturais, sociais e individuais, garantindo assim que nenhum participante seja exposto a situações de vulnerabilidade ou exploração.

Deste modo, para assegurar que os participantes são devidamente informados sobre os objetivos, métodos, benefícios e potenciais riscos da investigação torna-se essencial aplicar o consentimento informado antes da recolha dos dados. Este consentimento deve ser livre, esclarecido e documentado, permitindo que os participantes possam desistir a qualquer momento sem penalizações (ISCTE, 2016). No contexto educativo, é fundamental que os dados das crianças sejam tratados em conformidade com *regulamento geral sobre a proteção de dados* (2018) para tal, é necessário optar por boas práticas tais como obter consentimento dos encarregados de educação para a recolha e utilização de dados, garantir que apenas os dados estritamente necessários sejam recolhidos.

Relativamente aos princípios da confidencialidade e privacidade, é fundamental proteger as informações pessoais dos participantes, garantindo que os dados recolhidos sejam utilizados exclusivamente para os fins definidos na investigação. Neste sentido, os investigadores devem também atuar com transparência e responsabilidade, agindo com honestidade e integridade em todas as fases do processo, desde a conceção até à divulgação dos resultados, e gerindo adequadamente possíveis conflitos de interesse. Por fim, todas as investigações devem ser submetidas a uma revisão por comités de ética independentes, que verificam a conformidade com os princípios éticos e legais.

É de salientar que durante o estágio foi assegurada a autorização prévia dos pais ou encarregados de educação para que as atividades pudessem decorrer de forma ética e em conformidade com os direitos das crianças. Essa autorização incluiu a permissão para acompanhar as crianças no dia a dia das suas rotinas, promovendo aprendizagens seguras e adequadas ao seu desenvolvimento. No que diz respeito ao registo de imagens, ficou estabelecido que fotografias poderiam ser tiradas, mas exclusivamente para fins educativos e de documentação do relatório final. Estas imagens foram obtidas em conformidade com as condições de anonimato, sendo proibida a sua partilha em redes sociais ou outros meios não autorizados. Para salvaguardar a identidade das crianças, foram utilizados nomes fictícios durante a redação do relatório, garantindo assim a total proteção à sua privacidade.

2.2. Objetivos

Por meio da dramatização, do jogo simbólico, da criação de personagens e da representação de situações do quotidiano ou de narrativas literárias, as crianças são estimuladas a refletir, comunicar, imaginar e encontrar soluções, desenvolvendo

simultaneamente competências de natureza cognitiva, social e emocional. Considerando que a expressão dramática transcende o campo restrito da educação artística, foram estabelecidos três objetivos centrais: i) implementar a educação dramática como recurso pedagógico, articulando-a com diferentes áreas do saber; ii) proporcionar experiências de expressão dramática/teatro/jogo dramático, potenciando a imaginação e a cooperação; iii) compreender as percepções das crianças acerca das aprendizagens e vivências proporcionadas pela expressão dramática.

2.3 Natureza da ação investigativa

A investigação qualitativa é uma abordagem que se alinha com o paradigma interpretativo considerando o seu compromisso com a compreensão profunda e contextualizada dos fenómenos. Diferentemente da investigação quantitativa, que procura medir e generalizar dados, a investigação qualitativa centra-se nos significados, nas relações e nos processos subjacentes aos fenómenos estudados. Salienta-se que a utilização da estratégia qualitativa conforme Gonçalves, Gonçalves & Marques (2021), visa produzir estudos de natureza descritiva, exploratória e interpretativa, garantindo maior adequação e aplicabilidade ao tipo de problemas específicos a investigar. Além disso, valoriza a subjetividade ao explorar experiências e significados, ampliando o entendimento de fenómenos que não podem ser plenamente explicados por dados numéricos. Também privilegia a análise dos fenómenos no seu ambiente natural, permitindo uma compreensão mais ampla e fiel à realidade estudada.

Num estudo qualitativo, é extremamente importante apresentar as questões de investigação. Nas palavras de Creswell (2010) com as declarações do objetivo geral, o pesquisador estreita o foco para as questões de pesquisa a serem respondidas ou para as questões baseadas em hipóteses a serem testadas. A ação investigativa, no campo académico e científico, procura compreender os fenómenos sociais e educativos de forma profunda e significativa. Para tal, frequentemente se apoia em paradigmas interpretativos, que priorizam a compreensão subjetiva e contextualizada das experiências humanas. Esse paradigma reconhece que a realidade é construtivista, ou seja, é formada a partir das interações, percepções e significados atribuídos pelas pessoas ao longo do tempo. O paradigma interpretativo tem como foco a interpretação dos significados atribuídos pelos indivíduos às suas experiências e às situações em que estão inseridos.

Facilita uma análise indutiva dos dados e uma compreensão do significado que os participantes atribuem às suas experiências (Bogdan & Biklen, 1994), penetrando «no mundo

peçoal dos sujeitos» (Coutinho, 2013, pp. 16-17), sendo que “se a ação humana é intencional (...) há que interpretar e compreender os seus significados num dado contexto social” (Coutinho, 2013, p. 17).

A investigação-ação é uma modalidade específica de pesquisa qualitativa que combina a indagação teórica com a intervenção prática. O seu objetivo é promover mudanças enquanto se investiga, contribuindo não apenas para a compreensão do fenómeno, mas também para a sua transformação. Esta abordagem caracteriza-se por um ciclo reflexivo, que segue etapas de planeamento, ação, observação e reflexão, repetindo-se até que o problema seja compreendido e resolvido de forma satisfatória. Além disso, conta com a participação ativa de investigadores e participantes, que colaboram no processo, criando um ambiente de aprendizagem e crescimento conjunto. Assim sendo, é relevante mencionar que esta abordagem se insere num paradigma sócio crítico. Ramires (2017) tem abordado a investigação-ação como uma ferramenta essencial para a mudança educacional. O autor defende que a investigação-ação é um processo democrático, que permite a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e pode promover a construção de novas práticas mais inclusivas e participativas.

Nos contextos educativos a ação investigativa pode desempenhar um papel essencial na melhoria das práticas pedagógicas e na promoção do desenvolvimento da criança. Observações sistemáticas das interações das crianças com seus pares, com os educadores e com o ambiente permitem identificar estratégias que favorecem a aprendizagem e o bem-estar das crianças. Por exemplo, através da análise qualitativa, podemos compreender como os jogos simbólicos, as atividades ao ar livre e as dinâmicas de grupo contribuem para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças. Além disso, a investigação-ação em creche, EPE e 1.º CEB possibilitou trabalhar em colaboração com os educadores na criação de projetos pedagógicos adaptados às necessidades das crianças.

2.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

No âmbito de uma investigação é essencial planear cuidadosamente os métodos de recolha e análise de dados a serem aplicados ao longo do processo. Na nossa pesquisa, o objetivo principal foi aprofundar o conhecimento sobre o tema em estudo e contribuir para enriquecer as experiências situações recorrendo à dramatização e ao jogo simbólico. Para tal, recorreremos a uma diversidade de técnicas e instrumentos, entre os quais se destacam a observação participante, as notas de campo, os registos multimédia (fotografias e vídeos), a pesquisa documental, o inquérito por questionário.

A investigação apresentada é de carácter descritivo, com o objetivo de observar, registar e analisar fenómenos de forma detalhada, sem interferir diretamente no seu curso. Este tipo de análise permite compreender as características, comportamentos ou dinâmicas de um determinado objeto de estudo, tal como se apresentam no contexto em que ocorrem. A metodologia adotada baseou-se na recolha e organização de dados, seguida de uma análise que procurou retratar fielmente a realidade observada, sem manipular variáveis ou modificar as condições do ambiente estudado.

2.4.1. Observação

A observação é uma das técnicas mais importantes na recolha de dados em contextos educativos. Permite ao investigador ou educador observar as interações das crianças, os comportamentos espontâneos e as dinâmicas de grupo no seu ambiente natural, seja em atividades livres ou estruturadas. Em creche, por exemplo, a observação pode focar-se em como os bebés e crianças pequenas exploram materiais ou interagem com adultos e pares. No JI e no 1.º CEB, pode ser utilizada para analisar a participação das crianças em atividades pedagógicas e criativas. Esta técnica é particularmente valiosa para identificar padrões de desenvolvimento e áreas que necessitam de intervenção. Segundo Lima e Madureira (2023), a observação direta constitui um recurso fundamental em contextos educacionais. Ao analisarem práticas pedagógicas por exemplo em matemática no pré-escolar, as autoras demonstram como a observação permite compreender a criatividade das crianças, as suas interações e as necessidades individuais que emergem no processo de aprendizagem, reforçando o papel desta técnica na construção de práticas pedagógicas mais ajustadas e responsivas.

Durante o estágio, analisámos os conteúdos recolhidos através da observação direta, estabelecendo previamente os focos de atenção, como as interações entre crianças e adultos, a forma como utilizavam os materiais e o nível de participação nas atividades. Registei e organizei as informações observadas, recorrendo também a suportes audiovisuais quando disponíveis, o que permitiu captar pormenores que poderiam passar despercebidos num registo apenas escrito. A partir desses dados, identificámos comportamentos, expressões e padrões de atuação, agrupando-os em áreas como socialização, exploração, expressão e comunicação, ou participação. Interpretámos os resultados relacionando-os com teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, procurando compreender as necessidades, diferenças e potencialidades de cada grupo e articulando-as com os objetivos delineados para o estágio. Este processo possibilitou refletir criticamente sobre as práticas observadas e propor

estratégias de intervenção ajustadas, com vista a potenciar o envolvimento e a autonomia das crianças, bem como o seu desenvolvimento global.

2.4.2. Notas de Campo

Os instrumentos de recolha de dados são essenciais para investigar e compreender os processos educativos, o comportamento das crianças e o impacto das práticas pedagógicas nos três contextos educativos. Cada instrumento escolhido deve ser adequado à faixa etária das crianças e ao ambiente escolar, garantindo uma abordagem ética e respeitosa. Entre os instrumentos mais úteis destacam-se as notas de campo, a fotografia, a grelha de observação.

As notas de campo complementam a observação direta, permitindo registar detalhes que não podem ser captados por outros meios, como reflexões do investigador e aspetos contextuais. Em contextos como creche e JI, as notas de campo podem incluir descrições de momentos significativos, reações emocionais das crianças e a forma como exploram o espaço. No 1.º CEB, podem documentar como os alunos respondem a estratégias de ensino ou participam em atividades colaborativas. As notas de campo ajudam a contextualizar as observações e a enriquecer a análise dos dados recolhidos. Segundo Bogdan e Biklen (2013), as notas de campo integram os seguintes itens: “retratos dos sujeitos; reconstruções do diálogo; descrição do espaço físico; relatos dos acontecimentos particulares; descrição de atividades e o comportamento do observador” (pp. 163-164).

No estágio, analisámos as notas de campo, organizando e sistematizando os registos efetuados em cada contexto educativo creche, EPE e 1.º CEB. Iniciamos por rever as descrições, reconstruções de diálogo, retratos dos sujeitos, caracterização dos espaços físicos e relatos de acontecimentos. Na creche, como estivemos com crianças de 2 anos, o facto de quase todas já falarem facilitou bastante a compreensão das suas interações, interesses e necessidades, permitindo registar com maior detalhe as suas expressões verbais e comportamentos. Identificámos episódios significativos, reações emocionais, formas de interação e estratégias utilizadas, procurando padrões e recorrências. Interpretamos as informações considerando o contexto e os objetivos pedagógicos, estabelecendo relações entre as práticas observadas e o impacto que estas tiveram no envolvimento e na aprendizagem das crianças. Por fim, utilizámos a análise para fundamentar reflexões críticas e propor ajustamentos que contribuíssem para promover experiências educativas mais significativas e adequadas às necessidades de cada grupo.

2.4.3. Registos fotográficos

A evolução tecnológica tem impacto positivo no campo da educação, com a crescente integração de recursos audiovisuais em pesquisas educacionais. Esses recursos, como fotografias, vídeos e gravações de áudio, complementam e enriquecem os métodos tradicionais de recolha de dados, como as anotações escritas em diários de campo. Ao contrário das anotações que dependem da interpretação e registo textual do investigador no momento da observação, os meios audiovisuais oferecem um registo mais direto e fidedigno da realidade observada, permitindo a captura e preservação de informação. De acordo com Gil (2008), a utilização de meios audiovisuais nas investigações educativas enriquece o processo de recolha de dados, permitindo uma análise mais profunda e contextualizada das informações de forma mais completa e objetiva.

Os registos fotográficos são um instrumento eficaz para documentar momentos importantes no contexto educativo, como atividades artísticas, jogos ou projetos colaborativos. A sua utilização deve sempre respeitar questões éticas, incluindo a obtenção de consentimento informado dos pais ou responsáveis. Traqueia, Pacheco & Taveira (2021) consideram-nos como parte integrante da observação e sendo “um conjunto de técnicas muito utilizadas pela I-A, nomeadamente a fotografia, o vídeo e áudio, que se podem converter em dados fiáveis no desenvolvimento do projeto de investigação. (p. 45).

Em creche, as fotografias podem registar a exploração sensorial das crianças ou os seus primeiros desenhos. No JI, é possível captar processos criativos em trabalhos manuais ou encenações teatrais. No 1.º CEB, a fotografia pode ser usada para documentar projetos ou exposições organizadas pelos alunos. Durante o estágio, utilizamos os registos fotográficos como instrumento de recolha de dados para documentar e analisar momentos relevantes nas diferentes valências. Procedemos à organização das imagens captadas, descrevendo cada situação, identificando as crianças envolvidas, a atividade realizada e o contexto em que ocorreu. Através da análise das imagens, conseguimos evidenciar processos de aprendizagem, dinâmicas de grupo, comportamentos e formas de participação, bem como padrões de exploração de materiais e do espaço. Estas informações foram posteriormente agrupadas em categorias temáticas e interpretadas à luz de referenciais teóricos adequados a cada faixa etária. A análise dos registos fotográficos permitiu-nos compreender melhor o impacto das práticas pedagógicas no envolvimento e desenvolvimento das crianças, servindo também de base para reflexões críticas e propostas de melhoria das intervenções educativas.

2.4.4. Inquérito por questionário

O inquérito por questionário constitui uma técnica de investigação particularmente relevante em contextos educativos, pois permite recolher informação de forma estruturada e direta junto dos participantes. No 1.º CEB, a utilização de questionários exige um cuidado acrescido, tendo em conta a idade das crianças e o seu nível de desenvolvimento cognitivo e linguístico. Por esse motivo, o instrumento aplicado nesta investigação foi concebido com uma linguagem simples e clara, adequada à compreensão das crianças, e combinou dois tipos de questões: perguntas abertas, que ofereceram às crianças a possibilidade de expressar as suas opiniões livremente, e questões de escolha múltipla, que facilitaram a resposta através da seleção entre diferentes alternativas previamente definidas.

As perguntas abertas mostraram-se importantes porque permitiram aceder às ideias próprias das crianças, sem condicionamentos, revelando a sua forma de pensar e interpretar o tema em estudo. Este tipo de questão está em consonância com a perspetiva defendida por Bardin (2011), segundo a qual a análise do discurso espontâneo é fundamental para captar significados implícitos e aspetos qualitativos do pensamento infantil. Já as questões de escolha múltipla foram incluídas para garantir maior objetividade e comparabilidade dos dados, favorecendo o tratamento estatístico e a identificação de padrões de resposta entre os participantes, conforme salientam Hill e Hill (2009) na sua abordagem à investigação por questionário

A aplicação decorreu em contexto de sala de aula, num ambiente natural e familiar para as crianças, o que contribuiu para a sua participação ativa e espontânea. Cada questão foi lida em voz alta pelo investigador estagiário, garantindo que todos compreendiam o que lhes era solicitado, e foi criado um ambiente de confiança e respeito para que as crianças se sentissem à vontade nas suas respostas.

2.5 Análise de Dados

Após a recolha dos dados, torna-se imprescindível organizar e analisar a informação recolhida, de modo a promover uma compreensão aprofundada e estruturada, que possa posteriormente ser apresentada a outros. Como referido por Bogdan e Biklen (1994), a análise de dados é um processo de

procura e de organização sistemática de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (p. 205).

A análise tem como objetivo central facilitar a interpretação das informações recolhidas, garantindo que as conclusões obtidas sejam fundamentadas e apresentem uma visão abrangente e rigorosa sobre os fenómenos investigados.

III Descrição, Análise e Interpretação das Experiências de Aprendizagem

1. Experiência de aprendizagem desenvolvida no âmbito da creche

A creche representa um espaço essencial para o desenvolvimento global das crianças nos primeiros anos de vida, sendo um ambiente onde se constroem as bases para a aprendizagem futura. Durante a PES, foi possível observar, cooperar e intervir em contextos que promovem aprendizagens significativas, respeitando o ritmo individual de cada criança e favorecendo a sua exploração ativa do meio. Oliveira-Formosinho (2007) corrobora a ideia que a creche deve ser vista como um contexto de socialização e aprendizagem ativa, onde se constroem as bases para futuros desenvolvimentos cognitivos, emocionais e sociais.

A fase de observação constitui o primeiro contacto com o contexto educativo e desempenha um papel crucial na compreensão da dinâmica do grupo, das rotinas, das interações entre crianças e adultos, e das estratégias pedagógicas utilizadas. Vygotsky (1978) já na década de oitenta do século XX, destacava a importância da observação na compreensão da aprendizagem das crianças, sublinhando que o desenvolvimento ocorre através da interação social. Na creche, a observação permite compreender o desenvolvimento das crianças, nomeadamente a forma como interagem, expressam emoções e exploram o ambiente. É uma fase em que se analisam os ritmos individuais, as preferências e os desafios que cada criança enfrenta no seu processo de crescimento. Segundo Malaguzzi et al. (2022) a observação atenta permite ao educador compreender profundamente cada criança, reconhecer suas potencialidades, interesses e formas de expressão, documentar o processo de aprendizagem e, a partir disso, construir propostas pedagógicas significativas que respeitam a individualidade e favorecem o desenvolvimento integral.

A fase de cooperação surge como um passo intermédio entre a observação e a intervenção, marcando a transição para uma participação mais ativa no contexto educativo. Neste momento, o papel do estagiário passa de um observador passivo para um colaborador no processo educativo, trabalhando lado a lado com o educador.

Na creche, a cooperação manifesta-se através do envolvimento em momentos de rotina, apoio nas atividades lúdicas e interações diretas com as crianças. Este contacto mais próximo permite fortalecer laços afetivos, entender melhor as necessidades individuais de cada criança e começar a testar estratégias pedagógicas de forma partilhada. Oliveira-Formosinho (2002) reforça que a ideia de que a prática educativa na infância deve ser construída em colaboração, permitindo que os estagiários experimentem diferentes

abordagens pedagógicas e aprendam num ambiente de partilha. Sobre a cooperação como forma de entender as necessidades individuais das crianças, Whitebread et al. (2017) argumentam que a observação e a participação ativa do adulto nas rotinas das crianças ajudam a compreender melhor as características individuais e a adaptar as práticas pedagógicas. Neste sentido podemos sublinhar que a cooperação entre educadores e crianças permite um ensino mais responsivo e ajustado às necessidades de cada uma. Siraj, Kingston & Neilsen-Hewett (2019) explicam que o envolvimento dos educadores nas atividades diárias das crianças possibilita uma aprendizagem mais eficaz, pois permite testar e ajustar estratégias conforme o contexto.

A experiência de aprendizagem (EA) que detalhamos a seguir ocorreu durante a primeira semana de intervenção e teve como ponto de partida o interesse das crianças pelas máscaras dos Caretos, despertado por uma atividade realizada anteriormente por um colega. Durante essa experiência foram notórios o entusiasmo e a curiosidade demonstrados pelo grupo, que se envolveu ativamente na exploração das máscaras, apreciando as suas cores e os seus detalhes característicos. Percebendo o impacto positivo desta atividade e o interesse genuíno das crianças, decidimos aproveitar essa motivação para desenvolver o tema em estudo, centrado na expressão dramática. Para enriquecer mais a experiência e estimular a imaginação, introduzimos diferentes tipos de luzes durante a observação. Ao criar um ambiente dinâmico e envolvente, convidamos as crianças a explorarem as luzes através da dança e do movimento, o que gerou grande fascínio e participação ativa.

Para criar um ambiente de surpresa e expectativa, organizamos as crianças em fila antes de entrarem na sala, preparando-as para a experiência que estavam prestes a vivenciar. Antes de abrir a porta fizemos perguntas para despertar a sua curiosidade e envolvê-las no contexto da atividade. Questionamos, por exemplo, se sabiam o que iria acontecer, o que achavam que estava à nossa espera dentro da sala e como se sentiam em relação à surpresa que lhes tinha preparado. Deixamos que as crianças entrassem na sala e acompanhamos com atenção as suas reações ao ambiente. O espaço encontrava escuro, com dois focos de luz a iluminar e no chão tinha diversas máscaras e objetos dispersos. O ambiente envolvente despertou o seguinte diálogo:

Joana: *Ohhh! Máscara!* (pega numa máscara e põe no rosto).

Joana: Olha a tua mão e braço.

EE: Sim, é a minha mão e braço.

Maria: Quem é? (ri e aponta).

Carlos: Sou monstro (faz uma careta).

Rui: Olha, chapéu (diz, apontando).

Carlos: Pato!

Rui: Pato tem chapéu! (ri)

Nota de Campo - outubro de 2024

Ao analisar a nota de campo, observamos claramente o entusiasmo das crianças ao interagirem com as máscaras e ao explorar os diferentes itens, muitas vezes, imitando animais ou personagens que associavam às máscaras. Embora não tenha havido uma identificação precisa de todos os objetos, o mais relevante foi o incentivo que demos para que as crianças expressassem o que viam e se atrevessem a nomear os itens, mesmo que de forma imprecisa. Cada tentativa de nomear o que viam foi um passo importante para o desenvolvimento da sua linguagem e expressão, e mesmo nos erros, percebemos um esforço contínuo para compreender e se comunicar.

A intenção de relacionar as sombras com as máscaras e objetos foi criar uma experiência sensorial que permitisse às crianças explorar as formas e movimentos das sombras geradas pela luz. O objetivo era perceber como as crianças reagiriam ao verem os objetos e as máscaras sob a luz das luzes da discoteca. Para isso, após acendermos as luzes, questionámos: “E agora?”. Nesse momento, em um ápice de entusiasmo, uma criança pegou numa máscara e começou a dançar. A partir daí, as outras crianças começaram a mover-se também, explorando os objetos e criando as suas próprias interações com as sombras. A atividade revelou-se dinâmica, com as crianças envolvidas na descoberta dos efeitos das sombras e na livre expressão dos seus movimentos como se pode ver nas (figuras 2, 3 e 4).

Figuras 2, 3 e 4

Atividade das explorações das sombras de várias maneiras



A atividade seguinte desenvolveu-se também através das máscaras dos Caretos que despertaram grande curiosidade nas crianças, e rapidamente começaram a interagir com elas, como atestam as (figuras 5 e 6.)

Figuras 5 e 6

Atividade das máscaras dos caretos



Observámos que, espontaneamente, as crianças se dirigiam frequentemente à área dos jogos, onde as máscaras estavam acessíveis, e incorporavam diferentes personagens. Durante estas interações, assumiam vozes e expressões características, dizendo frases como:

João: Olha, sou um monstro! (enquanto se escondia atrás de um móvel e depois saltava para assustar os colegas)

Gil: Eu sou um Careto! (fazendo gestos exagerados com as mãos)

Luís: Eu corro muito rápido! (enquanto imitava os movimentos tradicionais dos Caretos)

Gil: Agora tu, põe! (passando a máscara para outro colega)

Maria José: Aaaah, medo! (fugir de um colega mascarado)

EE: Olha onde está o João?

João: Estou aqui (tira a máscara)

Nota de Campo - Outubro de 2024

Num outro momento, preparámos a sala com o material necessário como a estrutura do teatro, personagens e cenário. Organizámos o ambiente de forma a criar um espaço propício para a realização do teatro de sombras. Garantimos que os elementos essenciais, como os focos de luz e os objetos para projeção estivessem posicionados estrategicamente, de modo a maximizar a experiência sensorial e visual das crianças. Levámos as crianças até, à sala, estando a estrutura toda tapada com um lençol preto, o que suscitou curiosidade:

João: Uma casa? (apontando para o lençol preto)

Catarina: É um túnel?

Lara: Tem bonecos? (tentando espreitar por baixo do lençol)

EE: Vamos ver o que estará debaixo do pano? Temos de contar até três e dizer

Abracadabra! (As crianças contam entusiasmadas: Um, dois, três... Abracadabra!) Vamos espreitar devagarinho..." (levanto um pouco o lençol para criar suspense).

Todos: Uauuuu! (olhos arregalados)

Clara: Olha luz! (apontando para os focos de luz)

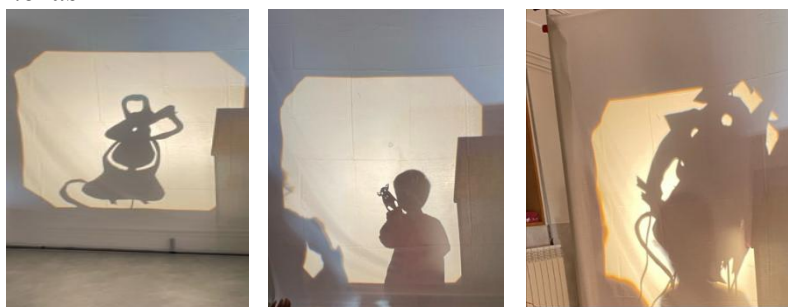
Maria João: Sombra! (observando a projeção de uma forma no fundo)

Já com as crianças muito motivadas e entusiasmadas, fizemos a dramatização da obra *O Nabo Gigante*, de Aleksei Tolstoi. Durante a apresentação observámos as reações das crianças, que se mostraram atentas e envolvidas na história. A interação com as sombras despertou a imaginação e estimulou a capacidade de interpretação. Ao finalizar a dramatização do teatro de sombras, proporcionámos um momento de exploração livre para as crianças. A atividade foi realizada com um grupo de seis crianças, de modo a poder acompanhá-las mais de perto e oferecer um suporte individualizado. As crianças tiveram a oportunidade de interagir com os materiais utilizados na dramatização, incluindo as personagens e os elementos que faziam parte da história.

Este momento de exploração permitiu que as crianças experimentassem e recriassem a representação do teatro de sombras ao seu próprio ritmo (figuras 7, 8 e 9).

Figuras 7, 8 e 9

Teatro de sombras



Elas puderam explorar as personagens, as sombras e os objetos, envolvendo-se num jogo simbólico que se revelou rico e significativo. Segundo Sousa (2017), o jogo simbólico constitui o primeiro nível de desenvolvimento da expressão dramática, caracterizando-se pela imitação de ações do quotidiano e pela atribuição de novos significados a objetos e gestos, sendo particularmente visível em crianças dos dois aos quatro anos. Cada criança foi incentivada a expressar a sua criatividade, seja criando novas versões da história, seja modificando personagens ou cenários de acordo com o que imaginavam. Esta capacidade de transformar e reinventar a ação dramática reflete o que Vygotsky (1991) designa como função simbólica e desenvolvimento da imaginação, processos que emergem no jogo e contribuem para o progresso cognitivo e linguístico.

Neste contexto, foi possível observar um nível de desenvolvimento da expressão dramática ajustado à faixa etária, no que diz respeito à capacidade de representar papéis simples, reproduzir ações do quotidiano e manifestar emoções através do corpo e da voz. A

interação com os materiais não só desenvolveu a sua capacidade de expressão, mas também estimulou o pensamento simbólico, à medida que as crianças começaram a entender a relação entre os objetos reais e as representações no teatro de sombras.

Como a história do *Nabo Gigante* de Aleksei Tolstoi, envolvia legumes, decidimos trazer alguns para a sala, de modo a tornar a experiência mais concreta e próxima da realidade para as crianças (figuras 10 e 11).

Figuras 10 e 11

Exploração dos objetos e das personagens



Os legumes estavam no chão, para que as crianças pudessem tocá-los, observá-los e explorar as suas texturas e podemos observar as reações das crianças registadas na nota de campo seguinte:

EE: Olhem, os legumes, tal como na história! Quem é que quer ver os legumes do Nabo Gigante? O que é isso? (apontando para o nabo)

Rui: É um nabo.

EE: Este é um nabo, igual ao do conto, é muito grande, mas este é pequenino!

Maria: Eu vi o nabo na sombra! (entusiasmada, apontando para a projeção no lençol)

Clara: Eu gosto de ervilha! (pegando na ervilha e imitando os movimentos de cortar)

EE: A ervilha é muito boa para a sopa, vamos pôr na panela!

Rui: Eu também quero! (tentando pôr o nabo na panela imaginária)

João: Eu sou o cozinheiro! (colocar os legumes na panela e mexer com uma colher).

Clara: Eu sou a senhora (segurando o nabo e fingindo conversar com ele)

EE: Muito bem, senhora! Agora todos vamos mexer a sopa juntos, para ficar bem!

João: Sopa! Yum, yum! (fazendo gestos como se estivesse a comer a sopa)

EE: Está uma sopa maravilhosa, todos ajudaram muito! Que saborosa vai ficar.

Nota de campo - outubro de 2024

Durante o momento de exploração livre, reparámos que uma criança se afastou um pouco e começou a explorar o livro que usámos para a dramatização. Com muito entusiasmo,

ela folheava as páginas, parando em certos pontos e repetindo, com as suas palavras, partes da história que tinham sido contadas (figura 12).

Figura 12
Exploração do livro



Este episódio evidencia a relevância do livro como mediador de aprendizagens e como catalisador de processos de evocação e reconstrução da memória narrativa, mesmo em idades tão precoces como a da creche. A iniciativa individual da criança demonstra não apenas o impacto da experiência partilhada no seu imaginário, mas também a emergência de competências simbólicas e linguísticas, confirmando a importância de proporcionar oportunidades diversificadas de contacto com a literatura na infância.

No dia seguinte, sugerimos a criação de uma área na sala dedicada aos disfarces. Pedimos a ajuda das crianças para criarem os materiais necessários para a área de disfarces.

Figuras 13, 14 e 15
Exploração e descoberta de materiais



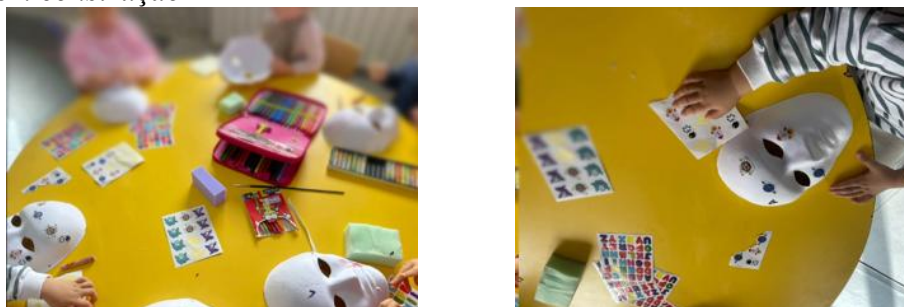
Um grupo de crianças foi designado para decorar o fantocheiro. Para isso, levámos uma caixa de madeira que serviria como base. As crianças tiveram a oportunidade de pintar, desenhar e decorar livremente, utilizando diferentes materiais como tintas, lápis de cera, carimbos, entre outros. O objetivo foi dar às crianças um leque de opções para que pudessem expressar as suas emoções e ideias de forma criativa e individualizada (figuras 13, 14 e 15).

Outro grupo de crianças foi responsável pela criação e decoração de algumas máscaras. Utilizaram esponjas, purpurinas, autocolantes, entre outros materiais e as crianças puderam

explorar a textura e as cores enquanto decoravam as máscaras. O objetivo era que cada criança criasse uma máscara única que pudesse depois ser utilizada nas futuras atividades. As crianças foram incentivadas a pintar e aplicar os materiais de acordo com os seus gostos, promovendo uma experiência artística pessoal e espontânea (figuras 16 e 17).

Figuras 16 e 17

Máscara em construção



Durante todo o processo artístico, uma música de fundo foi tocada, criando um ambiente inspirador e envolvente. A música ajudou a estabelecer um clima relaxante e animado, permitindo que as crianças se conectassem com os ritmos e melodias, expressando as suas emoções e ideias de forma livre.

Em seguida, lemos uma história sobre animais selvagens, *O Cuquedo*, de Clara Cunha. Para tornar a narrativa ainda mais cativante e interativa, recorremos à dramatização através de marionetas, incorporando sons, gestos e expressões faciais para ilustrar os acontecimentos da história. Depois da leitura, as crianças foram convidadas a explorar a história de forma ativa, em pequenos grupos de quatro. Cada grupo teve a oportunidade de interagir com os elementos da maquete, imitar os personagens e recriar partes da história com gestos e sons.

Essa abordagem permitiu que cada criança se envolvesse na narrativa ao seu próprio ritmo, estimulando a criatividade e a expressão dramática. O objetivo foi captar a atenção das crianças e envolvê-las na história de uma forma dinâmica, permitindo-lhes sentir-se parte da narrativa. Como já referimos anteriormente, Sousa (2003) afirma que as “crianças dos 2 aos 3 anos iniciam o jogo simbólico e os jogos de imitação. Nessa fase, começam a representar de forma rudimentar as histórias que lhes são contadas, expressando e imitando os sentimentos” (pp. 43-44) transmitidos pelos contos ou pelas personagens. Demonstram gosto em imitar corporalmente aquilo que veem e ouvem. Embora ainda não consigam articular o diálogo com a ação, acompanham os gestos com sons e apreciam brincar através da dramatização.

As crianças foram incentivadas a participar ativamente da dramatização, realizando gestos e movimentos que representassem os diferentes personagens da história. Ao longo da

leitura, algumas crianças imitaram os sons dos animais e realizaram os gestos característicos, criando uma interação lúdica com a narrativa (figuras 18 e 19).

Figuras 18 e 19

Exploração do livro e das marionetas



Esse momento ajudou as crianças a expressar-se e a conectar-se com o conteúdo da história, promovendo o desenvolvimento da linguagem e da expressão corporal.

2. Experiências de aprendizagem em educação pré-escolar

A EPE é a etapa que antecede a escolaridade obrigatória, destinada a crianças geralmente entre os 3 e os 6 anos de idade. Deve promover o desenvolvimento holístico da criança, promovendo aprendizagens cognitivas, sociais, emocionais e físicas, num ambiente estimulante e seguro, respeitando o seu ritmo de aprendizagem e incentivando a curiosidade, a criatividade e a socialização. A EPE deve ser de qualidade, com práticas pedagógicas que valorizem a criança como protagonista da sua aprendizagem. Para isso, é fundamental disponibilizar todos os recursos necessários para responder às suas necessidades individuais.

Durante a PES em EPE, a observação possibilitou identificar como as crianças constroem conhecimento através das brincadeiras e da exploração, percebendo quais as áreas do currículo mais estimuladas no dia a dia. O olhar atento do educador permite estruturar a ação pedagógica, garantindo que a infância é respeitada como uma etapa de experimentação, descoberta e prazer em aprender, preparando toda a intervenção indo ao encontro dos interesses das crianças. Neste contexto tivemos total liberdade para escolher os temas das atividades, tendo como base o projeto pedagógico da instituição, *A viagem da mala mágica*, pois a educadora partilhou connosco que o trabalharia sempre com as crianças, dando-lhe continuidade à quinta-feira e à sexta-feira. Assim, nas práticas, procurámos continuar o projeto, garantindo que a criança era o centro da aprendizagem, permitindo-lhe usufruir da melhor forma das experiências que estávamos a proporcionar. A maioria dos materiais desenvolvidos foi pensada e executada de modo a permanecer nas respetivas áreas, permitindo às crianças explorá-los quando desejassem e considerassem oportuno. Afinal, para que as

aprendizagens sejam significativas, não precisam de ocorrer no tempo que o adulto determina, mas sim quando a criança se sente capaz e interessada.

O projeto educativo *A viagem da mala mágica* tinha como objetivo valorizar a diversidade dos povos e compreender a importância da preservação das espécies, para a qualidade da vida do mundo. Com o projeto pretendia-se estimular a curiosidade para conhecer outras culturas. Deste modo, as crianças foram à descoberta do clima, da culinária, do vestuário, dos hábitos tradições, das bandeiras, dos meios de transporte, das lendas e das danças em diversos países. Planeámos EA que fossem ao encontro do projeto e que passamos a descrever e analisar em seguida.

2.1. A viagem da mala mágica... a Cabo Verde

Na semana anterior, as crianças começaram a semana com uma conversa descontraída sobre os seus interesses e gostos. Cada uma teve a oportunidade de partilhar o que gostaria de fazer nas atividades da semana seguinte para planificarmos. Durante esta conversa, foi incentivado o diálogo entre as crianças, de modo a promover a expressão individual e a escuta ativa. As sugestões foram anotadas e discutidas, considerando as ideias de cada criança, para que todos se sentissem ouvidos e respeitados. A partir das contribuições feitas, o grupo selecionou algumas atividades para explorar durante os dias seguintes, com base nas preferências manifestadas.

A intencionalidade desta atividade foi fortalecer a comunicação entre as crianças, estimular a reflexão sobre os seus próprios interesses e criar uma ligação entre as suas ideias e as atividades que seriam propostas. Privilegiou-se a pedagogia participativa cuja importância é realçada por Oliveira-Formosinho (2007) considerando que as sugestões das crianças são valorizadas e se promove um ambiente de respeito e colaboração.

Entre as várias sugestões, surgiu uma ideia que encantou o grupo: realizar uma “viagem imaginária” a Cabo Verde. As crianças estavam muito entusiasmadas com a ideia de explorar a cultura Cabo-verdiana, as suas tradições, as músicas e as danças. Durante o diálogo, uma das crianças partilhou com o grupo que passou o Natal em Cabo Verde. Além disso, contou que a sua mãe fez um trabalho sobre a visita, por conseguinte, a Isabel apresentou esse trabalho ao grupo, partilhando algumas fotos e curiosidades sobre a viagem. Esse momento despertou ainda mais o interesse das crianças, que começaram a fazer perguntas e a imaginar como seria visitar Cabo Verde. O momento culminou com uma ronda de perguntas e foi decidido convidar um estudante cabo-verdiano do IPB para visitar a sala e responder às perguntas das crianças. O nosso convidado chegou à sala, apresentou-se e começaram logo as questões:

Abílio: Tu vives em Cabo Verde?

Convidado: Eu nasci lá tive muitos anos, agora vim para Portugal, estou aqui há 2 anos

Adélia: Como é a tua casa lá?

Convidado: Os meus pais eram pobres vivi em casa de palha e as vossas casas como são?

Todos: De cimento.

Octávio: Que comidas boas há lá?

Convidado: Em Cabo Verde, há comidas deliciosas, como o *catchupa* (um prato tradicional feito com milho, feijão e carne), a *grogue* (uma bebida típica feita de cana-de-açúcar) e os peixes frescos, que são muito apreciados. Também há doces como a *torta* de caco.

Isabel: Sabes palavras diferentes das nossas? Como se diz ‘olá’?

Convidado: Sim. Em Cabo Verde, as pessoas falam crioulo, que é uma língua muito rica. Para dizer “olá” em crioulo, podemos dizer “Bô dia” (bom dia). Cada ilha tem uma variação do crioulo, então pode ser diferente, dependendo de onde estamos em Cabo Verde. Também podemos dizer “Tud dret?” que significa “Como estás?” ou “Tudo bem?”

Rodrigo: Sabes cantar alguma música de Cabo Verde?

Convidado: Sim, uma música muito conhecida que se chama “*Sodade*”, que fala sobre a saudade e a distância. Também há várias músicas tradicionais chamadas *morna* e *coladeira* que são muito populares. Eu vou cantar e tocar para vocês.

Nota de campo - janeiro de 2025

Esta experiência foi uma oportunidade única para as crianças aprenderem sobre uma cultura diferente da sua, envolvendo-se ativamente na descoberta e estabelecendo conexões entre as suas próprias experiências e as novas aprendizagens.

No final, houve muita curiosidade sobre as casas e sobre o modo como as casas eram construídas e que materiais eram utilizados e resolvemos tentar construir réplicas de casas de Cabo Verde. As crianças em três grupos de 4 elementos começaram a fase de construção das casas utilizando materiais diversos como materiais reutilizáveis, papelão e esferovite (figuras 20, 21 e 22).

Figuras 20, 21 e 22

Construções das casas de Cabo Verde



Durante o processo, surgiram algumas questões:

EE: Quantas portas e janelas tem a tua casa?

Cláudio: A minha tem duas portas e uma janela!

EE: E as portas, são grandes ou pequenas?

Cláudio: A porta da frente é grande.

EE: Que formas consegues encontrar na tua casa?

Cândida: Eu vejo muitos quadrados! A janela é quadrada, o telhado é um triângulo e a porta é retangular!

EE: Muito interessante! E o que mais podes ver na tua casa? Mais alguma forma?

Criança: Ah, sim! A caixa em baixo é retangular!

Olívia: As janelas são quadradas.

EE: Podem desenhar uma casa só com triângulos e quadrados?

Martim: Eu consigo! Vou fazer o telhado com triângulos e as paredes com quadrados!

Nota de campo - janeiro de 2025

Este diálogo evidencia como, através da exploração das características da casa, as crianças desenvolvem a capacidade de identificar e relacionar diferentes formas geométricas com elementos do seu quotidiano, promovendo a construção de conhecimentos matemáticos de forma significativa e contextualizada.

Após a construção das casas, as crianças foram desafiadas a explorar as suas próprias histórias e a imaginação, pensando sobre quem poderia morar nelas e o que poderia acontecer dentro de cada casa. O objetivo era estimular a criatividade e o pensamento crítico das crianças, permitindo-lhes inventar histórias com base nas suas construções. Para isso, as crianças foram organizadas em dois grupos com quatro elementos e cada grupo tinha uma tarefa importante a realizar no desenvolvimento da história. Usámos um método de aprendizagem cooperativa, no qual cada criança desempenha um papel específico (figuras 23 e 24).

Figuras 23 e 24

Criação de uma história através do desenho e da escrita



Para organizar este processo disponibilizou-se uma caixa com papéis que continham diferentes funções, com a respetiva imagem. Os papéis foram distribuídos aleatoriamente entre as crianças e cada uma ficou encarregada de uma tarefa específica. A estagiária ficaria responsável por escrever, na frente da criança, o que ela dissesse, para que elas pudessem observar o processo de escrita e aprender. No final, todas as contribuições foram reunidas para criar uma história coletiva com base nos desenhos e nas narrativas individuais de cada uma.

De seguida, convidámos as crianças para a criação de uma dramatização, na qual tiveram oportunidade de dar vida às histórias e cenários que conceberam anteriormente. Um grupo, previamente organizado, foi responsável por planear a sua apresentação, definindo os papéis das personagens, as ações a serem representadas e o título da sua dramatização. Nós fomos a narradora. Foi uma criança quem apresentou a introdução que marcou o início da dramatização: “Bom dia, boa tarde a todos. Hoje vamos apresentar uma dramatização muito especial 'A Família de Cabo Verde'! Vamos viajar para um lugar cheio de cores, sons e histórias maravilhosas.”

Este processo permitiu que as crianças explorassem a sua criatividade, fortalecessem o trabalho em equipa e desenvolvessem a expressão verbal de forma significativa. Armesto Arias et al. (2025) demonstram que uma intervenção dramática estruturada em contexto pré-escolar impulsiona o desenvolvimento emocional e colaborativo em ambientes seguros de dramatização, promovendo a imaginação e a comunicação entre pares. Ao envolverem-se ativamente na construção do teatro, as crianças puderam experimentar a narrativa de maneira dinâmica e envolvente. Esta participação ativa contribuiu para o fortalecimento da autonomia, o desenvolvimento da criatividade e a construção de aprendizagens mais significativas. Manoharan e Backer (2023) evidenciam que o envolvimento das crianças em atividades teatrais favorece a reflexão, o pensamento criativo e a colaboração, permitindo que estas se tornem agentes do seu próprio processo de aprendizagem.

Neste contexto, a expressão dramática revelou-se uma ferramenta rica no desenvolvimento de múltiplas competências: cognitivas, como o planeamento e a sequência lógica da narrativa; linguísticas, através da expressão oral e do uso da linguagem em contexto simbólico; emocionais, com a possibilidade de expressar sentimentos e construir empatia; sociais, ao colaborarem e escutarem as ideias dos colegas; e motoras, através da expressão corporal e do uso criativo do espaço e dos adereços. Tal como defende Sousa (2017), a expressão dramática, ao integrar corpo, emoção, imaginação e linguagem, constitui um meio privilegiado para o desenvolvimento global da criança.

Após a dramatização, as crianças apresentaram uma ideia, a de construir uma casa. Quando esta ideia surgiu, o entusiasmo foi imediato.

A conversa fluiu de forma espontânea e criativa, com cada criança contribuindo com sugestões:

Joel: Podemos fazer uma casa de Cabo Verde na área da biblioteca, para ler livros lá dentro.

EE: Claro que sim.

Sofia: Eu vou pôr uma janela na casa, para ver os livros da biblioteca. Assim posso ver todos os livros enquanto estou dentro da casa.

Liliana: A casa vai ser um cantinho de descanso. Vou fazer a porta bem grande, para todos entrarem e saírem quando quiserem.

Martim: E se pusermos umas almofadas dentro da casa para ficar mais confortável?

Lara: Sim. Vai ser a nossa casa de Cabo Verde para ler e descansar. Vai ser a melhor.

Nota de campo - janeiro de 2025

A conversa seguiu com muita energia e entusiasmo, com as crianças a decidir como gostariam que a casa fosse construída e decorada. As sugestões eram variadas, desde colocar almofadas e tapetes até incluir detalhes como janelas e portas amplas. A ideia de ter um espaço para relaxamento e leitura foi bem aceite, criando uma ligação natural entre a cultura de Cabo Verde e as necessidades de um ambiente acolhedor e estimulante para o momento de leitura.

2.2. A viagem da mala mágica... à China

A seguinte EA teve lugar durante a última semana de intervenção e surgiu a partir do interesse demonstrado pelas crianças quando uma das crianças trouxe para a sala um “gato da sorte” e ao referir que este objeto era originário da China, manifestaram curiosidade e expressaram vontade de aprender mais sobre o país.

Ao chegarem à sala as crianças foram imediatamente envolvidas pela atmosfera do novo destino. A música típica chinesa tocava suavemente ao fundo, criando um ambiente tranquilo e imersivo. As lanternas vermelhas, os leques coloridos e os bambus decoravam o espaço, juntamente com imagens de paisagens chinesas e pandas. A estrutura do teatro de sombras era visível, despertando a curiosidade das crianças para a atividade que viria a seguir.

As crianças, encantadas dirigiram-se para a mesa onde puderam carimbar o passaporte rumo à China, num gesto simbólico que as levaria na viagem imaginária que estavam prestes a iniciar.

A proposta de aprendizagem começou com exploração da capa do livro *O Lobo que Queria Dar a Volta ao Mundo* de Orianne Lallemand, deixando que as crianças fossem

falando sobre as imagens que viam e sobre o próprio título. Após esse momento, as personagens do livro foram apresentadas às crianças.

Com o auxílio do teatro de sombras, as crianças foram convidadas a dramatizar uma história, dando vida às personagens da forma como imaginavam, tendo-se formado para o efeito três grupos de cinco elementos. Este processo envolveu e desenvolveu várias competências dramáticas e expressivas, como a expressão corporal, através do uso do corpo para criar formas, personagens e movimentos; a criação de personagens, ao atribuírem identidade, voz e gestos às silhuetas; e a improvisação e criatividade, manifestadas na capacidade de inventar e adaptar situações à medida que a história se desenrolava. Para além destas competências, o teatro de sombras, através do jogo dramático, contribuiu para a exploração da expressão através do corpo e do movimento, utilizando a linguagem verbal como forma de comunicação, ao dar voz às personagens, narrar acontecimentos e articular ideias com os colegas, durante a criação da história. Segundo Sousa (2003), as crianças entre os 4 e os 5 anos “gostam de imitar os adultos, aprecia manipulações, gostando de realizar teatro de sombras e de fantoches” (pp. 45-46), tem um pouco de senso de drama e faz agir os seus bonecos em cenas da vida real ou imaginária, é a fase da imitação do real, em que vive no mundo da sua imaginação e consegue dramatizar relativamente bem situações imaginárias.

Antes da dramatização, as crianças foram incentivadas a refletir sobre o enredo com base no título e nas ilustrações, partilhando as suas perceções e expectativas sobre a narrativa. Um dos grupos criou a história, outro grupo colocou as personagens, outro montou o cenário, e outro ficou responsável por virar as páginas do livro. Um verdadeiro trabalho em equipa.

Após a dramatização, contámos a história original, proporcionando uma reflexão sobre o conteúdo e fomentando a exploração de novos lugares e culturas. E chamámos a atenção para a decoração que havia na sala, dizendo logo uma criança que desta vez íamos à China.

As lanternas de bambu foram um dos objetos que mais chamou a atenção e resolvemos falar um pouco mais sobre elas. Visualizámos um vídeo sobre o Festival das Lanternas e depois, como a curiosidade era muita, as crianças pediram para construirmos lanternas. Vimos que o bambu era um dos materiais, assim como papel colorido e cola.

Em parceria com os idosos do Centro de Dia as crianças puseram mãos à obra e construíram as suas próprias lanternas. Para esta atividade, organizamos cinco grupos, cada um composto por quatro crianças e cada criança ia ficar com um idoso, utilizando materiais como papel celofane, cartolina, papel crepe, sacos plásticos e outros elementos típicos. Durante o processo de criação, houve uma discussão sobre as cores e símbolos da cultura

chinesa. A música tradicional chinesa suave que tocava ao fundo criava um ambiente sereno e imersivo, favorecendo a concentração e a colaboração entre as crianças e os idosos.

As crianças tiveram a oportunidade de vivenciar a cultura chinesa através do “Desfile das Lanternas” (figuras 25 e 26).

Figuras 25 e 26

Festival das lanternas



As crianças que não participaram na construção das lanternas desfilaram primeiro. Durante a preparação, uma criança manifestou interesse em explicar a atividade e convidar o grupo dos três anos para assistir ao desfile na parte da tarde. Assim, as crianças do grupo dos três anos assistiram ao desfile, permitindo que o trabalho realizado fosse compartilhado com outros colegas e professores.

Quando o desfile, começou houve um apresentador que fez a contextualização do evento:

Duarte: Olá, amigos! Hoje temos uma coisa muito gira para mostrar! Fizemos lanternas muito bonitas, com cores e brilhos! Sabem para quê? Para o Desfile das Lanternas! Agora, vamos acender as nossas lanternas e fazer um desfile muito especial! Preparados? Vamos lá!

Nota de campo - fevereiro de 2025

O desfile ocorreu em um espaço escuro, ao som de uma música tradicional chinesa suave ao fundo, criando um ambiente imersivo e tranquilo, que transportou as crianças para o espírito do Festival das Lanternas. Durante o desfile, as crianças tiveram a oportunidade de caminhar em fila, com as lanternas nas mãos, fazendo movimentos suaves que simulam o brilho e o encantamento das lanternas, como em num verdadeiro festival.

As crianças tiveram oportunidade de observar, identificar, contar e comparar formas geométricas em diferentes contextos, desenvolvendo o seu raciocínio lógico e as suas habilidades matemáticas de maneira interativa. A atividade teve início com a observação das lanternas construídas no dia anterior. As crianças foram convidadas a identificar as formas geométricas presentes nas suas criações, como círculos, quadrados e triângulos, estimulando

a percepção visual e o reconhecimento das formas no mundo ao seu redor. Após essa identificação, as crianças participaram num exercício de contagem e organização, na qual contaram quantas lanternas possuía cada tipo de forma e agruparam-nas de acordo com essas características. Por exemplo, contaram quantas lanternas eram circulares, quadradas ou triangulares, reforçando conceitos matemáticos como classificação, agrupamento e quantificação, posteriormente surgiu o seguinte diálogo:

Octávio: A minha tem um círculo grande no meio! Parece a lua!

Sofia: A minha tem cinco triângulos! Parece uma casa com telhado!

Adão: Olha! Aqui tem um quadrado! Igual à minha janela!

Bárbara: Tenho duas lanternas com um círculo! Vou juntar com as outras!

Ângela: As lanternas com círculos são mais? Ou as com quadrados?

EE: Juntem agora.

Duarte: Só existe três com um círculo.

Isabel: Existe 5 com triângulos.

Adão: Só existe a minha com o quadrado.

EE: Agora podemos responder a Bárbara.

Duarte: São mais as dos círculos porque tem três e o quadrado só existe uma.

Nota de campo - fevereiro de 2025

Para ampliar a experiência, foram apresentadas imagens de construções icônicas da arquitetura tradicional chinesa, como a grande muralha da china, o tulou, templos budistas e o templo do céu. A partir da observação dessas imagens, as crianças foram incentivadas a identificar as formas geométricas planas presentes nas construções, em grande grupo (figuras 27 e 28).

Figura 27 e 28

Exploração das formas geométricas



Esse momento permitiu que elas estabelecessem conexões entre os conceitos matemáticos e o mundo real e compreendessem como essas formas foram utilizadas no *design*.

A atividade ajudou as crianças a desenvolver uma percepção mais clara sobre a presença das formas geométricas na arquitetura de maneira acessível e significativa.

Durante esta fase as crianças discutiram as suas ideias, testando hipóteses e partilhando as suas descobertas. O objetivo era que elas refletissem sobre o que observaram anteriormente e utilizassem os seus conhecimentos para resolver questões matemáticas relacionadas com a experiência vivida. Alguns exemplos de desafios que propusemos:

EE: Se tivermos 3 lanternas quadradas e 2 lanternas triangulares, quantas lanternas teremos no total? (posicionei os dedos).

Octávio: 5.

EE: Que formas diferentes podemos encontrar na Grande Muralha da China?

Duarte: Só uma que é o círculo.

Nota de campo - fevereiro de 2025

Num outro momento, a EA teve como objetivo explorar o crescimento das plantas de maneira lúdica e envolvente, utilizando o teatro de sombras e a expressão dramática para ajudar as crianças a compreenderem o ciclo de vida das plantas. O bambu, uma planta tradicional chinesa, foi aquela que levámos para exploração:

EE: O bambu é leve ou pesado?

Clara: Acho que é leve, porque os pandas seguram-na muito fácil.

Joel: Depende! Se for pequeno, é leve. Se for grande, é pesado.

Olivia: É pesado por causa das folhas.

EE: Ele é liso ou áspero?

Duarte: Liso! Igual ao pau da vassoura.

Abílio: Tem partes lisas, mas acho que nas pontas é áspero.

Abel: Se esfregar a mão, pode ser um bocadinho áspero.

Nota de campo - fevereiro de 2025

Estas questões incentivaram as crianças a descreverem as suas percepções táteis e visuais, estimulando a curiosidade e o vocabulário. Aproveitamos esse momento para explicar que o bambu é um alimento muito apreciado pelos pandas. Para enriquecer a aprendizagem, as crianças assistiram a um vídeo curto, mostrando como os pandas se alimentam do bambu, tornando o conceito mais concreto e visualmente envolvente.

Dando continuidade à exploração do crescimento das plantas, a atividade assumiu uma abordagem expressiva e interativa, combinando dramatização com o teatro de sombras. Antes de começar a dramatização, lemos um livro sobre o crescimento das plantas, para que as crianças pudessem familiarizar-se com o processo e preparar-se para a atividade. O livro mostrava, de maneira simples e envolvente, como uma planta nasce e cresce. Após a leitura,

as crianças ficaram mais conscientes de como uma planta se desenvolve e o que é necessário para o seu crescimento. Isso ajudou a preparar o terreno para a dramatização. Desde o início da semana, as crianças demonstraram um grande entusiasmo pelo teatro de sombras, pedindo para repetir a experiência. Considerando esse interesse genuíno, decidimos integrar o teatro de sombras na atividade, permitindo que as crianças explorassem a dramatização de uma forma visualmente envolvente e mágica. As crianças foram organizadas em duplas, uma desempenhou o papel de agricultor e a outra representou uma planta de bambu em crescimento. Antes de começar a atividade, reforçamos as fases do desenvolvimento de uma planta:

EE: O que é preciso para uma planta crescer?

Adão: Água. Se não tiver água, ela fica triste e seca.

Cândida: E sol. O sol dá comida para as plantas.

Lara: E terra fofinha! Senão, a raiz não cabe lá dentro.

Rodrigo: O vento ajuda ela a respirar!

Joel: A minha avó fala com as plantas e elas crescem. Acho que gostam de carinho!

EE: E como nasce uma planta?

Matias: A sementinha dorme na terra e depois acorda.

2Valentim: Quando chove, ela bebe a água e começa a crescer.

Olivia: Primeiro cresce uma coisinha pequenina, depois fica grande.

Cláudio: A raiz fica lá em baixo segurando ela, e a folha sobe para o céu.

EE: O bambu cresce da mesma forma que todas as plantas?

Duarte: O bambu cresce rápido, parece que tem pressa.

Liliana: Os pandas comem bambu, por isso ele cresce para eles.

Nota de campo - fevereiro de 2025

A dramatização aconteceu atrás do fantocheiro, com um projetor, criando as sombras das suas encenações (figuras 29 e 30)

Figura 29 e 30

Crescimento de uma planta através de sombras



As crianças iam dizendo o seu texto, à medida que iam dramatizando:

Cláudia (como agricultor): Eu vou regar o bambu para ele crescer! (fazendo o gesto de regar com a mão)

Isabel (como bambu): Oh, estou a crescer! Estou a esticar! (movendo-se para cima lentamente, com os braços esticados).

Cláudia (como agricultor): Preciso de mais luz para o bambu ficar forte! (fazendo gestos como se estivesse expondo a planta ao sol).

Isabel (como bambu): Olha, estou a crescer em reto.

Cláudia (como agricultor): O meu bambu está a crescer alto e forte.

Cláudia (como agricultor): És tão lindo e forte.

Nota de campo - fevereiro de 2025

Este momento permitiu que as crianças compreendessem a importância dos cuidados para o crescimento saudável das plantas, além de estimular a imaginação e a empatia. Após essa dramatização inicial, os papéis inverteram-se, para que todas as crianças pudessem experimentar tanto o papel de agricultor quanto o de planta. Isso proporcionou diferentes perspectivas sobre o ciclo de vida das plantas e reforçou a aprendizagem de maneira dinâmica e significativa.

Por fim, após um momento de brincadeira livre, percebemos que algumas crianças estavam envolvidas na biblioteca. Observámos que as crianças se dirigiram ao armário dos livros e começaram a posicionar-se por trás dele, utilizando as personagens da dramatização anterior para criar as suas próprias histórias. Esta observação deu-nos uma ideia para expandir a proposta de faz de conta: criar uma área de disfarces. Decidimos, então, trazer um armário de madeira, semelhante ao que já estava disponível na sala, mas com uma janela no meio e gavetas atrás, permitindo que as crianças aí colocassem as personagens que iam concebendo. Esse armário foi colocado ao lado do fantocheiro, criando um espaço mais dinâmico para o jogo simbólico. Além disso, já existia o armário de roupas que a educadora já tinha preparado, com roupas e acessórios para que as crianças pudessem disfarçar-se e dar vida às suas histórias de forma mais imersiva. Esse ambiente incentivou ainda mais a criatividade e a expressão das crianças, permitindo que elas se envolvessem num jogo de faz de conta mais elaborado e interativo.

3. Experiências de ensino aprendizagem desenvolvidas no âmbito do 1.º ciclo do ensino básico

No âmbito da intervenção desenvolvida com uma turma do 2.º ano do 1.º CEB, foram planeadas e implementadas diversas experiências de ensino-aprendizagem (EEA) entradas na

valorização da expressão dramática como estratégia pedagógica. Em articulação com a professora titular de turma, as atividades desenvolvidas procuraram integrar esta forma de expressão artística no quotidiano da sala de aula, reconhecendo o seu potencial para promover aprendizagens significativas, desenvolver a criatividade e fomentar a participação ativa dos alunos.

Tal como temos vindo a sublinhar expressão dramática tem-se afirmado como recurso pedagógico de grande relevância no processo de ensino-aprendizagem, promovendo o desenvolvimento das crianças em diversas áreas. De acordo com as AE do 1.ºCEB (ME, 2018), a expressão dramática/teatro contribui para o desenvolvimento da comunicação verbal e não verbal, da criatividade, da autonomia e das competências sociais e emocionais. Este documento referencial estaca ainda a importância da participação ativa em contextos expressivos e simbólicos como meio de construção de conhecimento e de identidade.

Ao assumirem diferentes papéis, criarem personagens ou participarem na dramatização de histórias, as crianças desenvolvem competências fundamentais como a escuta ativa, a articulação verbal, a consciência corporal, a cooperação e a autoconfiança.

Tal como sublinha Antunes (2017)

Ao envolvem-se no jogo e, em conjunto, reproduzem ações que lhes são familiares, convertendo-as, simultaneamente, na trama do seu próprio jogo. ‘Representam’, assim, o seu próprio ponto de vista do mundo e assumem, espontaneamente, e sem terem consciência disso, convenções dramáticas, distribuindo papéis, criando espaços dramáticos e improvisando (p. 427).

Segundo Gomes (2020), a expressão dramática promove a capacidade de compreender e expressar emoções, favorecendo a empatia e a compreensão do outro. Estes investigadores referem que o “faz-de-conta” e o jogo simbólico ajudam a criança a interpretar o mundo que a rodeia, colocando-se no lugar do outro e experimentando diferentes perspetivas.

As atividades propostas foram planificadas tendo por base os interesses do grupo e os conteúdos das AE do 2.º ano nas áreas de Português, Estudo do Meio, Matemática e Educação Artística (Dança, Dramatização/teatro e Música) e Educação Física. A planificação semanal permitiu-nos organizar os momentos de expressão dramática/teatro de forma intencional e estruturada, com objetivos específicos adaptados a cada sessão. Esta organização facilitou a avaliação contínua e permitiu ajustar as propostas às necessidades do grupo.

Sempre que possível, procuramos estabelecer pontes entre diferentes áreas curriculares, reforçando o carácter interdisciplinar da expressão dramática. No processo de planificação, a professora titular de turma atribuía-nos diretamente os conteúdos de

Matemática a lecionar, enquanto nas áreas de Português e Estudo do Meio tínhamos liberdade para selecionar os temas, permitindo-nos explorar abordagens mais criativas e adaptadas às nossas competências e interesses.

3.1 Vamos ao teatro!

Na quinta intervenção realizada na área de Português, foi explorado o conteúdo “texto dramático”, integrando-o numa abordagem pedagógica que privilegia a experiência, a observação e a fruição artística. A sequência didática teve início com uma visita ao Teatro Municipal de Bragança, momento que se revelou fundamental para despertar o interesse e a curiosidade dos alunos em torno da linguagem teatral. Esta saída pedagógica permitiu um contacto direto com o espaço cénico, promovendo a compreensão das diferentes dimensões que integram o universo do teatro, desde a encenação e os adereços, até à representação e à comunicação expressiva. A partir desta experiência significativa, procurou-se estabelecer pontes entre a vivência teatral e a compreensão do texto dramático, favorecendo uma aprendizagem contextualizada e significativa.

Assim, a observação e o diálogo sobre o espetáculo serviram de ponto de partida para a análise das características estruturais e linguísticas do texto dramático, nomeadamente a distinção entre personagens, diálogos e indicações cénicas. Esta abordagem, sustentada na articulação entre prática e teoria, contribuiu para o desenvolvimento da competência interpretativa e expressiva dos alunos, bem como para a valorização do teatro enquanto forma de comunicação e manifestação cultural.

Iniciou-se a semana por entregar a cada criança um folheto com imagens e informações básicas (figura 31).

Figura 31

Folheto com informações sobre o teatro

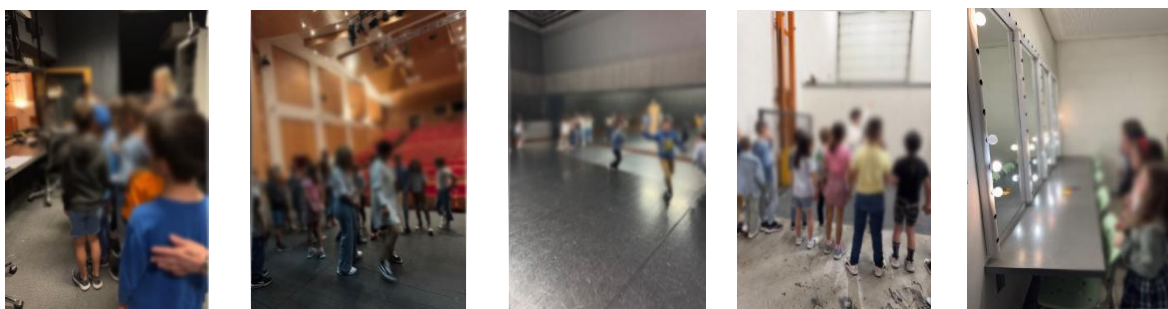


À chegada ao teatro, as crianças foram recebidas por uma professora de teatro que de forma acolhedora, propôs de imediato um jogo dramático não verbal. Em roda, cada criança apontava para outra, indicando com um gesto que queria trocar de lugar, ao que o colega respondia com a expressão: “*Eu vou*”. Numa segunda fase, a atividade foi realizada sem palavras, apenas com o olhar e a linguagem corporal, desenvolvendo a atenção, a escuta e a expressividade não verbal.

Este tipo de exploração permitiu à criança descobrir formas alternativas de comunicação e expressão, estimulando a consciência do corpo como instrumento expressivo e relacional. Segundo Azevedo (2023), a comunicação não verbal é essencial no desenvolvimento da expressividade e da empatia, permitindo que a criança compreenda e transmita emoções mesmo na ausência de linguagem verbal. Seguiu-se uma visita guiada por todos os espaços do teatro: a entrada principal, a bilheteira, os corredores, as salas de ensaio, os camarins, a grande sala da plateia, o palco, os bastidores e a régie (figuras 31, 32, 33, 34 e 35).

Figuras 32, 33, 34, 35 e 36

Visita pelo teatro



Durante a visita, foi promovida uma reflexão sobre o que significa representar num palco real. As crianças foram incentivadas a imaginar-se naquele espaço, vestidas a rigor e com o público à sua frente, valorizando o papel do ator, do encenador, dos técnicos e de todos os que tornam o teatro possível. Durante a visita, as crianças colocaram perguntas espontâneas:

Joaquim: Este palco é mesmo grande! Dá para fazer a peça toda aqui?

Beatriz: E os atores vestem-se nestas salas?

PT: Sim, estes camarins são como o coração do teatro é onde tudo começa.

Beatriz: Também ensaiam aqui antes de subir ao palco?

PT: Muitas vezes sim. Temos salas de ensaio onde os atores experimentam os movimentos, as falas, os adereços tudo antes do grande dia.

Luciana:(aponta para os espelhos com luzes) Parecem espelhos de estrelas de cinema!

PT:(sorri) É verdade! Estes espelhos ajudam os atores a preparar a maquiagem e o cabelo. Precisam de muita luz para ver todos os detalhes.

Duarte: E aquelas cordas no teto? Para que servem?

PT: Muito bem observado! Essas cordas fazem parte do sistema de varas. Servem para subir e descer cortinas, luzes ou até cenários. É como magia nos bastidores!

Olivia: Se eu fosse atriz, queria esconder-me atrás da cortina e depois aparecer de surpresa!

PT: Essa é uma entrada à grande! E sabem uma coisa? Cada peça tem o seu próprio jeito de entrar e sair de cena. Tudo tem de ser muito bem ensaiado.

Nota de campo - maio de 2025

Estas frases, aparentemente simples, revelam um olhar atento ao espaço cénico e um interesse genuíno pelo que acontece antes, durante e depois de uma peça. As crianças compreenderam que as falas não surgem do nada: são ensaiadas, intencionais e cheias de expressividade. Com o apoio da professora de teatro, perceberam também que a comunicação teatral não se faz apenas com palavras, mas também com gestos, expressões e silêncios como no jogo dramático sem fala. Segundo Gomes (2020), a expressão dramática constitui uma linguagem artística que permite à criança comunicar de forma global, através do corpo, da voz, do espaço e do tempo. O teatro, nesse sentido, oferece oportunidades únicas para que a criança compreenda que a comunicação inclui tanto o dito como o não dito, e que o silêncio, o gesto e a postura corporal são também veículos de sentido. No final da visita, a professora de teatro lançou um desafio especial: decorar uma máscara teatral, que seria posteriormente exposta na sala de aula, como forma de homenagem a um ator ou atriz que as crianças conheçam ou apreciam.

Na aula seguinte, visualizaram um excerto teatral *O Príncipe Nabo*, de Ilse Losa, disponível na plataforma *YouTube*. As crianças assistiram de forma atenta, sendo orientados a observar os seguintes aspetos: personagens, cenários, falas, movimentos, expressões faciais e gestos. Durante o visionamento, reforçamos a atenção às características da representação teatral e à forma como o texto é transmitido tanto pela fala como pela ação. Após a visualização, realizou-se uma breve análise coletiva, em que as crianças identificaram os elementos essenciais do texto dramático: personagens principais, ações realizadas pelas personagens, falas e didascálias (ações ou emoções não ditas, mas representadas) e desta situação decorreu o seguinte diálogo:

PE: Quem me sabe dizer quem são as personagens principais?

Martim: A princesa e o Príncipe Nabo!

PE: Muito bem! E o que é que elas dizem ou fazem?

Joaquim: A princesa é muito convencida e o Príncipe Nabo finge ser outra pessoa.

PE: Excelente! E como é que percebemos que a princesa está zangada, mesmo sem ela dizer nada?

Sérgio: Porque ela cruza os braços e vira a cara!

PE: Isso chama-se representação. No teatro, nem tudo precisa de ser dito — também se mostra com gestos, expressões e movimentos.

Nota de campo - maio de 2025

Com este diálogo as crianças reconheceram que nem todas as informações do texto são expressas oralmente. Algumas são percebidas através da representação (gestos, expressões, movimentos) e indicadas no guião teatral. Posteriormente, cada criança recebeu uma cópia em papel de um pequeno excerto do guião teatral correspondente ao vídeo visionado. Com apoio, exploraram o texto, distinguindo as falas das personagens das didascálias. Foi proposto um exercício com vista a sublinhar as falas com uma cor amarela e as didascálias com outra cor verde, de forma a facilitar a distinção visual entre os dois elementos principais da estrutura do texto dramático. A turma foi organizada em pequenos grupos, sendo atribuído a cada grupo um excerto com número de personagens correspondente ao número de alunos. As crianças, em grupo, praticaram a leitura das falas das suas personagens, respeitando a pontuação, a entoação e a alternância entre falas, o que promoveu a leitura expressiva, a cooperação e a escuta ativa. Neste processo, foram também trabalhados a expressividade vocal e corporal, a postura, o tom de voz e a articulação das palavras. Estas competências são valorizadas por Almeida e Pinto (2020), que defendem que a leitura dramatizada, aliada ao jogo simbólico, estimula a fluência leitora, a oralidade expressiva e a consciência do corpo como veículo de comunicação.

No final, cada grupo apresentou o seu excerto à turma, realizando uma leitura dramatizada com o apoio de adereços simples, como coroas, capas, leques que facilitaram a entrada no papel das personagens. Segundo Oliveira e Carvalho (2019), o uso de adereços e figurinos, ainda que simples, permite à criança entrar mais profundamente no universo do “faz-de-conta”, favorecendo a concentração e a construção simbólica da personagem. A leitura dramatizada permite assim desenvolver a expressividade estética, a interpretação textual e o trabalho colaborativo. Durante as apresentações, os colegas foram incentivados a assistir com atenção e a comentar aspetos como a entoação, a interpretação emocional, o uso do corpo e da voz e o cumprimento das indicações cénicas, promovendo a autoavaliação, o

feedback entre pares e a consciência crítica. Segundo Sousa (2003), as crianças entre os 7 e os 9 anos demonstram um interesse particular em aperfeiçoar as suas improvisações, avaliando criticamente as suas performances e repetindo-as para melhorar a qualidade da expressão dramática.

Após a visita ao Teatro Municipal de Bragança, onde as crianças exploraram o espaço físico do palco, dos bastidores e dos camarins, surgiu naturalmente uma oportunidade de integrar o que viram com conteúdos matemáticos. Durante a visita, muitas observações feitas pelas crianças chamaram a atenção para a dimensão dos espaços:

Francisco: Este palco é mesmo grande!

Angelina: Dá para fazer uma peça toda aqui?

Raquel: E o tapete vermelho é mesmo giro, quanto mede?

Nota de campo - maio de 2025

Essas perguntas espontâneas permitiram aproveitar o interesse do grupo para retomar o conceito de perímetro, já trabalhado anteriormente, e introduzir a noção de área, de forma prática e significativa. No regresso à sala, iniciou-se uma conversa orientada para relembrar a noção de perímetro:

PE: Quem se lembra do que é o perímetro de uma figura?

Sérgio: O perímetro é a medida do contorno de uma figura geométrica.

PE: E como podemos calcular o perímetro de um quadrado?

Iracema: Somamos os lados todos.

Nota de campo - maio de 2025

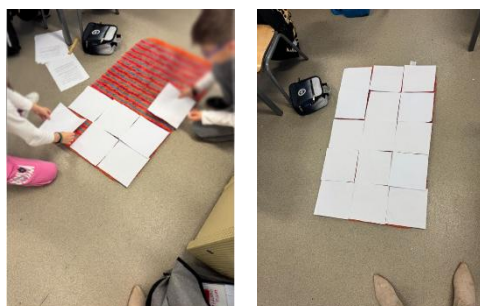
Depois de alguns exercícios práticos, foi feita a seguinte proposta: “Imaginemos que queremos medir o tapete que vimos no palco do teatro, mas não podemos usar uma régua. Que ideias têm para descobrir o espaço que ele ocupa?”. A partir das respostas das crianças, introduzimos a ideia de área explicando que, se o perímetro mede o contorno, a área mede o espaço interior de uma figura. Para tornar este conceito mais visual e concreto, cada criança recebeu uma folha quadriculada com diferentes figuras geométricas desenhadas (quadrados, retângulos e figuras compostas). Foram desafiadas a contar os quadradinhos dentro de cada figura e registar a área em unidades quadradas.

Seguiu-se um momento em que as crianças foram convidadas a criar o próprio tapete de teatro, desenhado numa folha quadriculada, com uma área definida previamente - 15 unidades quadradas. O tapete foi colorido e decorado de forma livre, estimulando a

imaginação, o cálculo matemático e a estética teatral como se pode constatar na (figuras 37 e 38). Veiga (2022) assegura que as atividades que envolvem a criação artística com critérios espaciais (como a definição de área) ajudam a criança a compreender noções matemáticas no concreto, enquanto desenvolvem o seu pensamento visual e criativo.

Figuras 37 e 38

Construção do tapete de teatro



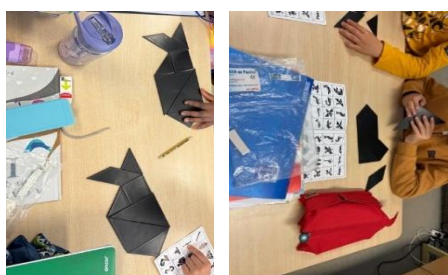
De seguida, iniciamos uma apresentação do Tangram. Em conjunto, as crianças observaram cuidadosamente o conjunto das sete peças que compõem o Tangram, nomeando as diferentes formas geométricas presentes, como triângulos, quadrados e paralelogramos. Conversaram sobre as suas características, destacando o número de lados e os diferentes tamanhos das peças. Num primeiro momento, foi lançado o desafio de reconstruir o quadrado original do Tangram, utilizando todas as peças sem as sobrepor. Para facilitar esta tarefa, foi projetada no quadro interativo a forma de construção do quadrado, servindo como referência visual, e logo de seguida, as crianças conseguiram facilmente reconstruí-lo.

Sucessivamente, cada grupo recebeu cartões com imagens variadas, incluindo figuras de animais, objetos e pessoas. Seguidamente, foi-lhes proposto reproduzir essas figuras, usando todas as sete peças do Tangram, respeitando a condição de não as sobrepor (figuras 39 e 40).

Figuras 39 e 40

Reprodução de imagens através de peças do tangram

Durante esta fase, as figuras pudessem ter todas tinham algo em



explicou-se que, embora formas muito diferentes, comum: a área. Foi

esclarecido que, uma vez que cada figura foi construída com as sete peças do Tangram, sem que estas se sobrepussem, as áreas das diversas figuras eram necessariamente iguais.

Por fim, as crianças foram desafiadas a criar uma figura original com as sete peças do Tangram, usando a sua imaginação para construir formas que evocassem personagens, objetos ou animais. Após essa criação, deram um nome à figura e realizaram o respetivo registo no caderno, com um desenho e uma breve descrição, em que explicaram o seu processo criativo. Esta atividade não só promoveu competências matemáticas e espaciais, mas também criou a oportunidade de construção de formas que evocam diferentes imagens.

No dia seguinte, deu-se início a uma nova atividade, centrada a exploração dos sentidos. O primeiro sentido a ser trabalhado foi a visão. As crianças foram desafiadas a observar imagens de diferentes animais projetadas em PowerPoint e, através de gestos e expressões corporais, representaram os meios de deslocação desses animais, como nadar, voar ou correr. Além disso, imitaram o tipo de revestimento do corpo, como penas, escamas ou pelos, enquanto os colegas tentavam adivinhar o nome do animal e sugeriu o seguinte diálogo:

Angelina: Olha, este animal tem penas, será que voa?

José: Acho que sim! Eu vou mostrar como ele voa! (bate os braços no ar)

Angelina: Eu acho que é um pássaro! Será que é um flamingo?

Raquel: E este? Parece que nada! Olha, eu faço assim! (faz movimentos de nadar).

José: Será um pato? Eu acho que sim!

Diogo: Eu vou tentar representar um animal com escamas. Consegues adivinhar? (faz movimentos com o corpo, imitando um peixe)

Carlota: Um peixe! Eu reconheço!

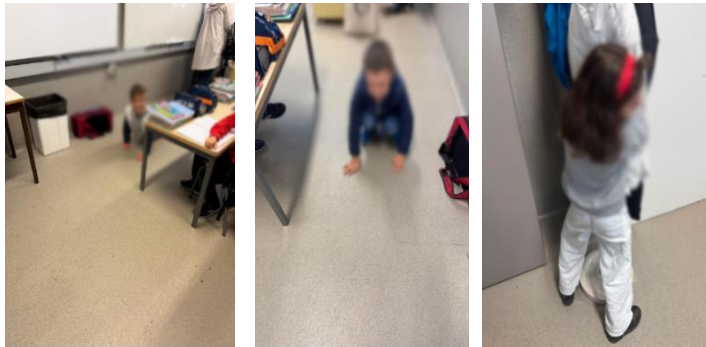
Nota de campo - maio de 2025

O diálogo entre as crianças revela um momento significativo de aprendizagem através da expressão corporal, da imaginação e da linguagem oral. Ao tentarem representar animais por meio de movimentos e sons, as crianças exploram o mundo que as rodeia de forma ativa e criativa, dando significado às suas experiências. Esta forma de brincar é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e emocional, pois promove a construção do conhecimento a partir da interação com o corpo e o outro. Quando uma criança imita um animal exercita a sua capacidade de observação e a aplicar esse conhecimento na representação simbólica. Isso está alinhado com a teoria de Piaget (1970), segundo a qual a aprendizagem na infância ocorre quando a criança manipula e experimenta ativamente o seu ambiente.

O segundo sentido explorado foi a audição. As crianças tentaram imitar os sons e comportamentos dos animais, e os restantes colegas tentaram adivinhar qual era o animal, com base no som e na interpretação corporal, como se pode observar nas (figuras 41, 42 e 43). A exploração do sentido da audição, através da imitação dos sons e comportamentos dos animais, insere-se plenamente no campo da expressão dramática, pois envolve a criação simbólica e a comunicação multimodal que são centrais para a aprendizagem na infância. De acordo com Heathcote e Herbert (2018), a expressão dramática nas primeiras idades potencia o desenvolvimento da linguagem, da empatia e das competências sociais, usando o corpo e a voz como ferramentas para representar o mundo.

Figuras 41, 42 e 43

Crianças imitam sons e comportamentos dos animais



Na fase seguinte, trabalhou-se o paladar. As crianças foram organizadas em grupos de quatro e, por turnos, cada grupo foi convidado a criar “pratos invisíveis”, utilizando diferentes condimentos. Através da dramatização, representaram a experiência de provar alimentos, expressando de forma criativa e exagerada as sensações provocadas por sabores como o doce, amargo, salgado e picante, como se verifica nas (figuras 44 e 45.)

Figuras 44 e 45

Prova de alimentos



As restantes crianças, também em pequenos grupos, observaram as representações e tentaram adivinhar o sabor com base nas expressões faciais e nos gestos dos colegas. Segundo Heathcote e Herbert (2018), a dramatização permite às crianças explorarem emoções e

experiências sensoriais de forma exagerada e lúdica, facilitando a compreensão e o desenvolvimento da linguagem não verbal.

De seguida, o sentido a ser explorado foi o olfato. Novamente em grupos de quatro, as crianças participaram numa atividade sensorial em que tiveram de identificar alimentos apenas pelo cheiro. Para isso, foram colocados diferentes alimentos em pequenos recipientes. Para tornar a atividade mais divertida e expressiva, após cada tentativa, dramatizaram as suas reações, demonstrando prazer ao reconhecer o cheiro de uma fruta doce ou fazendo uma expressão divertida ao sentir um odor forte ou desconhecido.

A dramatização das reações sensoriais, durante a experimentação de alimentos tornou-se uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento emocional e expressivo das crianças. Tal como sublinha Caixinha (2024), as expressões artísticas incluindo a dramatização têm um papel fundamental na promoção da autorregulação da aprendizagem, sobretudo quando são integradas intencionalmente no quotidiano pedagógico. Assim, atividades como esta não só potenciam a exploração dos sentidos, mas também oferecem oportunidades significativas e integradas de desenvolvimento pessoal, social e cognitivo.

O tato foi trabalhado de forma dramática através de uma caixa sensorial (figuras 46 e 47). Cada criança foi convidada a colocar as mãos numa caixa cheia de objetos diversos e a adivinhar o que estava a tocar. Com os olhos fechados, tocaram em objetos com texturas variadas, como bolas de diferentes materiais, tecidos e formas geométricas, e tentaram representá-los com gestos do corpo. Segundo Smith, Thomas e Green (2020), o envolvimento sensorial em atividades dramáticas fortalece a relação entre corpo e mente, sendo fundamental para a construção de significados. Os objetos tocados tornam-se estímulos que despertam imagens mentais e histórias, promovendo a expressão simbólica através do movimento.

Figuras 46 e 47

Exploração de alimentos através do tato



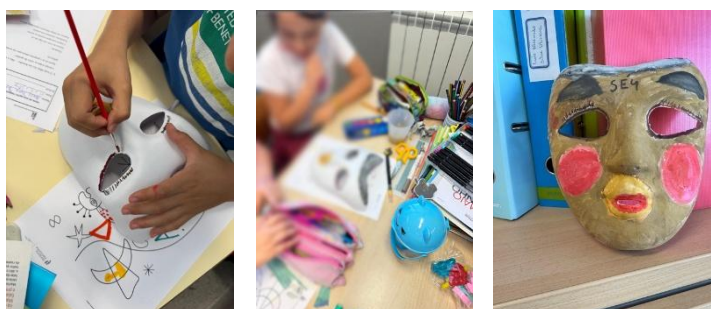
Em seguida demos início a uma atividade de artes visuais inspirada num desafio trazido pelo teatro. Propusemos que cada criança decorasse a sua máscara utilizando materiais variados, como lápis de cor, tecidos, lantejoulas, papel colorido, entre outros elementos

disponíveis. Explicamos que a decoração das máscaras teria como objetivo homenagear um ator e em conjunto, fizemos uma votação para escolher o ator a homenagear, tendo sido eleito João Baião.

As crianças mostraram-se entusiasmadas e motivadas para personalizar a máscara, explorando as cores, como se constata na (figuras 48, 49 e 50). Durante o processo, incentivámos a partilha de ideias entre os colegas, promovendo a colaboração e o diálogo sobre as escolhas feitas para decorar a máscara.

Figuras 48, 49, 50

Personalização das máscaras



Observamos que a maioria das crianças optou por utilizar sobretudo lápis de cor, marcadores e tintas, materiais que, de acordo com o que temos vindo a observar nas atividades manuais anteriores, são claramente os seus preferidos e com os quais se sentem mais à vontade para se expressar. E ao longo da atividade, observamos ainda como as crianças desenvolveram a sua autonomia e as suas capacidades no âmbito da expressão artística, experimentando diferentes materiais e técnicas, e dando asas à imaginação para transformar as máscaras em peças únicas. Sousa (2021) destaca que a educação artística nesta faixa etária deve permitir à criança explorar livremente os materiais, experimentar técnicas variadas e comunicar sentimentos e ideias, sendo essencial criar contextos que respeitem os seus ritmos e formas de expressão.

3.2 “Haja imaginação!” - Teatro de sombras e dramatizações

Na última semana de intervenção, dando continuidade aos conteúdos previamente trabalhados, nomeadamente a identificação de nomes, adjetivos e verbos. Iniciou-se a atividade com a apresentação de um teatro de sombras. Para tal, começou-se por mostrar às crianças a capa do livro *Uma nova corrida Marada*, da autoria de Pedro Figueiredo e Ana Paula Figueiredo. O título foi lido em voz alta, gerando desde logo reações curiosas e espontâneas por parte do grupo. Em seguida, foram apresentadas as personagens da história e

lançado o desafio: criar, em pequenos grupos, uma narrativa original para ser representada em teatro de sombras, baseando-se apenas no título e nas imagens das personagens. A proposta foi acolhida com entusiasmo, e rapidamente, as crianças começaram a sugerir ações e possíveis enredos para a dramatização. A imitação, nas idades destas crianças, torna-se mais refletida e subordinada à própria inteligência da criança. Aperfeiçoa-se o jogo dramático, os jogos de imaginação e o faz de conta, evoluindo para a representação de obras (Sousa, 2003). As crianças deixam de depender de elementos exteriores como estímulo e passam a trocar ideias em grupo sobre o que deve ser feito. Ora, foi exatamente que aconteceu nesta atividade, em que os membros do grupo partilham sugestões, escolhem um tema central e constroem uma história em torno desse tema, que posteriormente colocam em ação (figuras 50 e 51).

Figuras 51 e 52

Representação da história construída pelas crianças



No final da atividade lemos em voz alta a história original e apercebemo-nos de que a versão criada pelas crianças era completamente diferente. No entanto, isso não foi visto como um problema. Pelo contrário, as crianças partilharam que a atividade foi muito mais divertida assim, pois puderam ser as atrizes, os atores e também os autores das suas próprias histórias. Com o texto em mãos, realizou-se uma breve revisão sobre as classes de palavras (nomes, verbos e adjetivos). As crianças identificaram palavras no texto que se enquadravam nas classes gramaticais. Logo em seguida, distribuíram-se cartões coloridos (um para cada classe gramatical). As crianças, individualmente, retiraram um cartão de cada cor e criaram um texto, com as palavras sorteadas.

Depois do intervalo, entrámos na sala de forma expressiva e teatral:

PE: Meninos, já viram as horas? Estamos atrasados! Ai meu Deus! Alguém me pode dizer as horas?

(as crianças riram-se e apontaram para o relógio da parede)

PE: Oh! Só reparei agora o tempo está “parado” (disse apontando para relógio, que não tinha pilha)

Iracema: Se calhar ficou sem pilha.

Francisco: Se o tempo parou, então nunca mais chega a hora do almoço.

Afonso: Ou então vamos ficar sempre no mesmo dia.

PE: Isso era bom ou mau?

Duarte: Era bom! Assim não fazia os trabalhos de casa.

Olivia: Era mau! Nunca mais era o meu aniversário...

PE: Então como é que podemos saber as horas? Que instrumentos usamos para medir o tempo? (As crianças começaram a partilhar ideias espontaneamente)

Beatriz: Um relógio digital.

Alice: A minha avó tem um cuco que faz ‘cucuuu’!

Angelina: Na televisão dá a hora.

Mário: No telemóvel também.

Lourenço: Há um que tem areia, é assim (faz gesto de virar a ampulheta com as mãos).

PE: Vamos então conhecer melhor os instrumentos que usamos para saber as horas?

Nota de campo - junho 2025

Este diálogo inicial sobre o tempo permitiu introduzir de forma natural e envolvente o conceito de medição do tempo. A abordagem teatral levou as crianças a refletirem sobre o funcionamento dos relógios e sobre o que aconteceria “se o tempo parasse”. A partir das suas intervenções espontâneas, surgiram ideias relacionadas com o quotidiano, como o almoço ou o aniversário, revelando a forma como as crianças compreendem o tempo através das suas rotinas e experiências pessoais.

A atividade teve início com a visualização do vídeo disponível na RTP, *estudo em casa*. Antes de iniciar o vídeo, foi feita uma breve introdução sobre a importância de se saber ler as horas e as crianças foram incentivadas a prestar atenção aos ponteiros e às explicações sobre o funcionamento do relógio analógico. Durante a visualização, o vídeo foi pausado em momentos estratégicos, permitindo que as crianças interviessem oralmente, esclarecessem dúvidas e partilhassem o que já sabiam. Por exemplo, após o vídeo explicar o ponteiro das horas, perguntou-se ao grupo:

PE: Qual destes ponteiros é o das horas?

Joaquim: É o pequeno! O outro é o dos minutos!

PE: Muito bem, Joaquim! E o que acontece quando o ponteiro grande dá a volta toda? (o Joaquim não pode responder)

Bruna: Passa uma hora!

Nota de campo - junho de 2025

De seguida, apresentaram-se diferentes instrumentos utilizados para medir o tempo, (figuras 53, 54 e 55). Foram mostrados um relógio analógico de parede, com ponteiros móveis, um relógio digital de mesa, uma ampulheta, utilizada para contagem regressiva, um relógio de sol e um cronómetro.

Figuras 53, 54 e 55

Instrumentos para medir o tempo



À medida que cada instrumento era apresentado, promovia-se uma conversa, incentivando as crianças a partilhar o que sabiam e onde já tinham visto esses instrumentos no quotidiano. Ao mostrar o relógio analógico com ponteiros móveis, explicou-se a função de cada ponteiro: o pequeno para as horas, o grande para os minutos. As crianças acompanharam a movimentação dos ponteiros com grande interesse. Foram então mostradas horas certas, como 3h, 7h e 10h, dizendo-as em voz alta. Logo após, perguntou-se:

PE: A que horas vamos almoçar?

Grupo (em coro): Ao meio dia.

PE: Como é que se marca essa hora no relógio?

(O Abel voluntariou-se e foi até ao relógio analógico, posicionando corretamente os ponteiros (figura 56) enquanto os colegas faziam o mesmo no sue lugar (figura 57).

Nota de campo - junho de 2025

Figuras 56 e 57

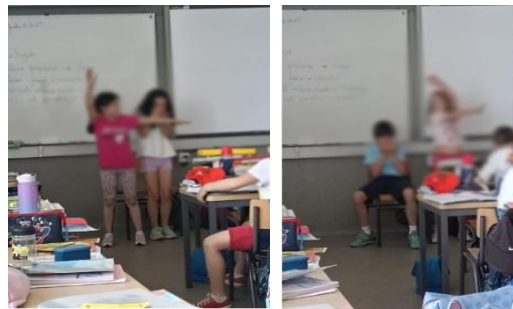
Exploração do relógio pelas crianças



Foi introduzida a explicação de que uma hora tem 60 minutos e que, dividida em quatro partes iguais, cada uma tem 15 minutos o que corresponde a um quarto de hora. Usamos o relógio com ponteiros móveis para demonstrar essas divisões. Dando continuidade à exploração do conceito de tempo e à aprendizagem da leitura das horas, propusemos às crianças um jogo dramático em pares, com o objetivo de consolidar os conhecimentos adquiridos de forma significativa e corporal. Cada par de crianças assumiu dois papéis distintos: uma criança representava um relógio humano, utilizando os próprios braços como ponteiros, um braço simbolizando as horas e o outro os minutos, enquanto a outra criança dramatizava uma ação diária associada à hora indicada, como por exemplo, tomar o pequeno-almoço às 8h00, brincar às 10h30, almoçar às 12h30, fazer os trabalhos de casa às 17h00 ou ir dormir às 21h00 (figuras 58 e 59).

Figuras 58 e 59

Representação dos ponteiros do relógio



Na aula seguinte, apresentamos um calendário de 2025 de grandes dimensões e para captar a atenção das crianças, realizamos uma breve dramatização, simulando a confusão em relação ao dia em que nos encontrávamos. Este momento introdutório teve como objetivo despertar a curiosidade das crianças para a temática da organização do tempo.

Em seguida foram apresentados os meses do ano e os dias da semana, demonstrando como o calendário se estrutura em semanas e meses. Explicamos que cada quadrado representa um dia e que a sequência desses dias constitui as semanas. Identificamos o mês atual e o dia correspondente, convidando as crianças a localizarem essa informação no calendário coletivo. Durante a exploração, abordamos ainda o número de dias de cada mês,

explicando que alguns meses têm 31 dias, outros 30, e que fevereiro tem 28 ou 29 dias, dependendo de ser ou não ano bissexto. Referimos também que todas as semanas são compostas por sete dias, sempre na mesma ordem, o que facilita a organização temporal. Posteriormente, foi entregue a cada criança uma folha com o calendário do mês em curso. As crianças foram convidadas a preencher os dias da semana, numerar os dias do mês, assinalar o dia em que se encontravam e destacar datas significativas, como aniversários, festas ou feriados, caso existissem.

Numa segunda parte da aula, foi apresentado no quadro interativo um exemplo simples de um horário da turma, com o objetivo de desenvolver competências de leitura e interpretação de informação temporal. Distribuímos também, um horário dos autocarros e em conjunto tentámos perceber as linhas e as paragens, fazendo uma leitura do horário. As crianças realizaram diversas tarefas práticas, como identificar a hora de chegada do autocarro a uma determinada paragem, calcular os intervalos entre passagens e determinar tempos de espera. Para consolidar as aprendizagens de forma lúdica, realizou-se um jogo dramático em que as crianças simularam ser passageiros, condutores e agentes de informação de um autocarro, numa pequena “cidade” organizada na sala de aula. O espaço foi estruturado com cadeiras que representavam diferentes paragens. Cada criança recebeu um papel com indicações específicas sobre o seu papel no jogo. O condutor utilizava um relógio de papel e anunciava as horas de partida em cada paragem. Os passageiros deslocavam-se entre as paragens com base nos horários apresentados, enquanto o agente de informação colaborava na organização do percurso e na orientação dos colegas (figuras 60, 61 e 62).

Segundo Bodrova e Leong (2021), o jogo dramático estruturado no 1.º Ciclo é um recurso fundamental para o desenvolvimento da autorregulação e da compreensão de regras, uma vez que as crianças necessitam de adaptar o seu discurso e comportamento às exigências do papel que assumem.

Figuras 60, 61 e 62

Jogo dramático sobre o autocarro

Esta ex
organização do



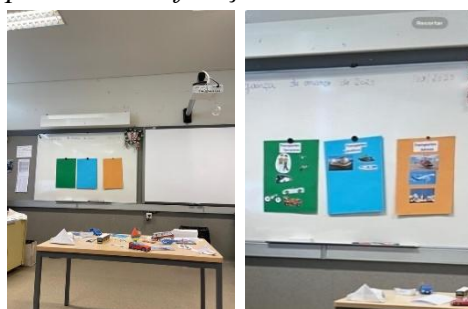
relacionados com a
lário e dos horários no

quotidiano, bem como o desenvolvimento de competências de leitura, interpretação e dramatização. Como estamos a falar de autocarros e de ir a pé, aproveitámos para introduzir o tema dos transportes. Começámos por espalhar sobre uma mesa diversas figuras de transportes, permitindo que as crianças as explorassem livremente e desafiámo-las a classificar os transportes de acordo com o meio onde se movimentam. Para isso, colocámos três cartolinas com as palavras “Transportes Terrestres”, “Transportes Aéreos” e “Transportes Aquáticos”, como se pode verificar nas (figuras 63 e 64).

Uma a uma, as crianças escolheram um transporte e tentaram colocá-lo na categoria correspondente, justificando a escolha com base em perguntas orientadoras como: “Este transporte anda no ar, na terra ou na água?”; “Quantas rodas tem?”; “Precisará de asas ou de uma pista?”; “Onde poderemos encontrá-lo?” Depois de todos os transportes terem sido classificados corretamente, reforçámos a distinção entre os três tipos, consolidando a aprendizagem.

Figuras 63 e 64

Diferentes meios de transporte e classificação



De seguida dividiu-se a turma em três grupos, em que cada grupo representaria um tipo de transporte: terrestres (carro, autocarro, bicicleta, trotinete, comboio); aéreos (avião, helicóptero, balão de ar quente) e aquáticos (barco, navio, submarino). Para ajudar na caracterização, cada grupo recebeu acessórios relacionados com o seu meio de transporte, como volantes de papel para carros, asas de cartolina para aviões e chapéus de marinheiro para barcos. Cada grupo preparou uma pequena apresentação, respondendo a questões como: Como se moverá o transporte? Andará sobre rodas, voará pelo céu ou navegará no mar? Onde poderá ser encontrado? Que sons fará?

Após a reflexão os grupos ensaiaram os movimentos e sons para a apresentação. Chegado o momento mais esperado, um a um, os grupos representaram para os colegas os transportes, dramatizando os seus movimentos e sons (figuras 65, 66 e 67).

Figuras 65, 66 e 67

Representação dos meios de transporte



Para tornar a experiência mais interativa, propusemos que escolhessem o transporte mais adequado para diferentes destinos (figuras 68, 69, 70 e 71) : i) para chegar a uma ilha, poderiam optar por barco ou avião, ii) para visitar uma cidade próxima, escolher entre carro, autocarro ou bicicleta, iii) e se o destino fosse a Lua?

Figuras 68, 69, 70 e 71

Representação do transporte mais adequado



As crianças participaram com entusiasmo, discutindo entre si as possibilidades e justificando as suas escolhas. Algumas associaram o barco ao mar e o avião ao voo sobre as nuvens, enquanto outras imaginaram viagens espaciais, sugerindo foguetões e fatos de astronauta. A atividade gerou um diálogo rico e espontâneo, revelando a capacidade das crianças para relacionar o imaginário com experiências do quotidiano.

Com o objetivo de relembrar o texto dramático foi organizada uma atividade que aliou a criatividade, a leitura de imagens, a expressão oral e a escrita colaborativa. A proposta partiu do livro *Tu Vais Ser Aquilo que Quiseres Ser*, de Sandra Alonso e Robert García, explorado sem leitura do texto verbal, de modo a estimular a interpretação visual e a construção livre de enredos. A aula iniciou-se com a apresentação da capa e das ilustrações do livro. As crianças observavam atentamente cada imagem projetada. Incentivamos o grupo a imaginar a história apenas com base nas imagens. As crianças estavam entusiasmadas, interrompiam-se com ideias espontâneas e riam-se. Ficaram muito motivadas, e com vontade de fazer adereços e texto, tal como podemos ler na seguinte nota de campo:

Beatriz: Podemos fazer os nossos fantoches para representar?

Angelina: E tem de ter falas, como nas peças de teatro, certo?

Beatriz: E tem de ter didascálias?

Ana: As didascálias mostram o que as personagens fazem, sentem ou como se mexem. Por exemplo: entra a personagem apressada, olha para os lados e senta-se.

Nota de campo - junho de 2025

A turma foi dividida em três grupos, a cada um dos quais foi entregue uma “caixa misteriosa”. No interior das caixas encontravam-se imagens e palavras-chave destinadas a estimular a imaginação e a orientar a criação da narrativa. Cada criança recebeu, igualmente, um guião de apoio à escrita do texto dramático, que guiava os grupos no seu preenchimento. Os guiões correspondiam às partes estruturantes do texto dramático: introdução, desenvolvimento e conclusão. Posteriormente, cada grupo leu em voz alta a sua parte da história, seguindo a ordem previamente estabelecida, e, em conjunto, construímos um texto dramático completo, com início, meio e fim, fruto da colaboração e da articulação das ideias de todos. No final passámos o texto para o computador.

No início da atividade, notou-se alguma dificuldade, sobretudo por parte dos grupos responsáveis pela introdução da história. Algumas crianças não sabiam como começar o texto e mostravam-se inseguras quanto à forma como deveriam dar início ao texto dramático. Perante essa dificuldade, interveio-se com sugestões concretas sobre como iniciar a ação e organizar as primeiras falas. A partir desse apoio inicial, os grupos conseguiram dar continuidade ao trabalho de forma autónoma e criativa.

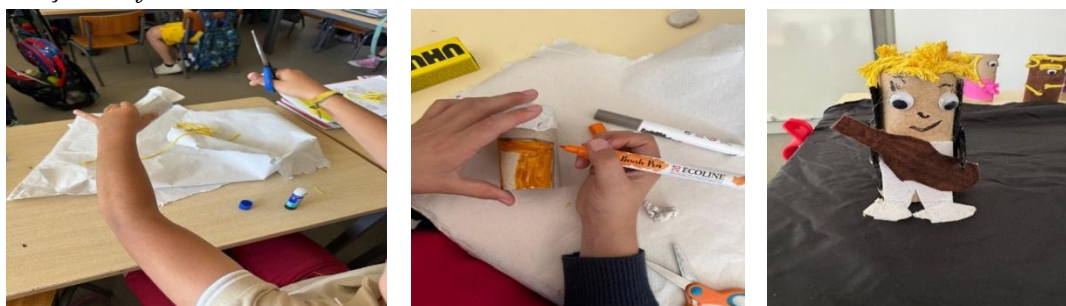
Lemos a história original em voz alta e percebemos que havia alguns elementos em comum. As crianças adoraram observar as diferenças entre a história original e a versão criada por elas. A atividade desenvolvida enquadra-se nas metodologias ativas de expressão dramática, que, segundo Heathcote e Bolton (2021), potenciam a imaginação e a capacidade de construir narrativas, ao colocar as crianças no centro do processo criativo.

De seguida, convidamos as crianças a criar personagens para a história coletiva que tinham feito antes. Incentivámos as crianças a partilhar ideias sobre nomes, características físicas e comportamentos das personagens. Este momento visou estimular a criatividade, a expressão oral e o pensamento colaborativo. De acordo com Winston e Tandy (2009), a construção coletiva de personagens permite às crianças explorar a empatia e compreender a complexidade das ações humanas, enquanto desenvolvem linguagem descritiva e capacidade de argumentação para defender as suas ideias no grupo.

Após a definição das personagens, apresentámos os materiais disponíveis para a construção dos fantoches: sacos de papel, rolos de papel higiénico, cartolina, tecidos, botões, olhos móveis, canetas de feltro, cola e tesouras. Os materiais foram explorados pelas crianças, que os selecionaram de acordo com as ideias concebidas para as suas personagens.

Figuras 72, 73 e 74

Construção de fantoches



As crianças envolveram-se ativamente no processo de construção dos fantoches, demonstrando iniciativa, criatividade e capacidade de resolução de problemas. Foram promovidos momentos de cooperação entre pares, em que as crianças partilharam materiais e trocaram sugestões sobre como representar certos elementos (por exemplo, cabelos, olhos, roupa, etc.) (figuras 72, 73 e 74).

No dia seguinte, a aula iniciou-se com a proposta de que cada grupo realizasse a dramatização da história elaborada anteriormente, na disciplina de Português. Cada narrativa deveria integrar todas as personagens representadas pelos fantoches construídos nas sessões anteriores, estabelecendo, assim, uma articulação entre os conteúdos trabalhados e a expressão dramática/teatro. Os grupos foram orientados a utilizar os fantoches como protagonistas das suas histórias, garantindo que cada personagem assumisse um papel ativo e significativo no desenvolvimento da ação dramática. (figuras 75, 76 e 77).

Figuras 75, 76 e 77

Dramatização com fantoches



A atividade permitiu consolidar competências ao nível da expressão oral, da criatividade, da organização do discurso, bem como da articulação de aprendizagens interdisciplinares, ao integrar a criação textual, a criação dos fantoches e a dramatização. Segundo Heathcote e Bolton (2021), a expressão dramática é uma via privilegiada para integrar diferentes áreas de aprendizagem, articulando conteúdos curriculares com o desenvolvimento pessoal e social. Para além disso, esta atividade favoreceu o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade partilhada e da expressão de emoções por meio da linguagem dramática.

A atividade desenvolvida encontra ainda suporte nas ideias de Roldão (2016), que defende que o trabalho interdisciplinar, quando mediado de forma intencional, favorece a construção de aprendizagens significativas e articuladas, permitindo que os alunos relacionem diferentes áreas do conhecimento. Ao integrar a criação textual, o conhecimento sobre profissões e a dramatização, concretiza-se o que Coutinho e Silva (2010) apontam como uma abordagem pedagógica que valoriza o “aprender fazendo” e que mobiliza competências múltiplas de forma integrada.

4. Percepção das crianças sobre a importância da expressão dramática

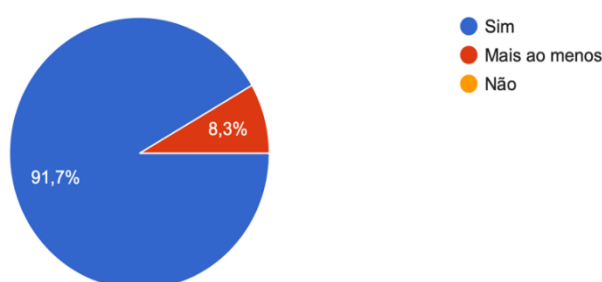
No âmbito da PES, foi elaborado e aplicado um inquérito por questionário semiestruturado ao um grupo de crianças do 1.º CEB. O universo do estudo correspondeu a uma turma do 2.º ano de escolaridade, composta por vinte e quatro crianças, todas elas participantes e respondentes ao questionário. O principal objetivo deste instrumento foi recolher dados acerca das percepções das crianças relativamente às atividades de expressão dramática/teatro, procurando compreender as suas opiniões, interesses e preferências. Através das respostas, tornou-se possível perceber a forma como as atividades foram recebidas, o que lhes despertou maior atenção, quais os aspetos mais significativos e de que modo a dramatização/teatro pode constituir um recurso pedagógico motivador e enriquecedor.

Para o tratamento dos dados, as respostas ao questionário foram analisadas várias vezes, procedendo-se à sinalização de excertos relevantes e a uma comparação entre o que os alunos escreveram e a estrutura do questionário previamente construído. Este procedimento serviu-nos para delimitar categorias e exemplos de análise capazes de sustentar uma análise de conteúdo criteriosa e cuidada.

Com o objetivo de conhecer a opinião das crianças acerca das experiências realizadas, foi-lhes colocada a questão: “*Gostaste das atividades de expressão dramática que fizemos na sala de aula?*”. As 24 respostas encontram-se representadas na figura 78, permitindo perceber o grau de satisfação das crianças relativamente a estas práticas.

Figura 78

Gráfico I-Gostaste das atividades de expressão dramática que fizemos na sala de aula?



A grande maioria dos alunos teve uma percepção muito positiva em relação às atividades de expressão dramática realizadas na sala de aula. Do total das respostas, 91,7% (22 alunos) escolheram a opção “Sim”, demonstrando um grau de satisfação muito elevado. Além disso, 8,3% (2 alunos) selecionaram “Mais ao menos”, o que significa que, embora possam ter sentido alguma hesitação, ainda assim não rejeitaram as atividades. É

particularmente relevante o facto de nenhum aluno ter escolhido a opção "Não", o que indica que estas atividades foram, geralmente, bem recebidas por todos. Estes resultados vão encontro da nossa própria percepção e pensamos que revela que as atividades foram consideradas motivadoras, divertidas e úteis para a aprendizagem. Mesmo as crianças que não ficaram totalmente convictos reconheceram algum valor nas propostas lúdico-pedagógicas, o que evidencia que não houve qualquer rejeição.

Após terem respondido se gostaram ou não das atividades, foi-lhes colocada a questão “Porquê?”, no sentido de justificarem e fundamentarem a sua resposta anterior. As explicações dadas pelas crianças revelaram diferentes dimensões da experiência vivida, que se organizaram em cinco categorias principais. Cada categoria reflete um conjunto de ideias recorrentes nos discursos dos alunos, ilustradas pelas suas respostas.

Tabela 1- Questão Porquê?

Tópicos de evidência	Descrição	Evidências
1. Diversão e prazer	As atividades foram vistas como divertidas, engraçadas.	- “Sim porquê foi muito divertido” - “Porque foi divertido usar disfarces.” - “Sim porque foi divertido fazer as atividades” - “Porque foram engraçadas”
2. Aprendizagem	As crianças reconheceram que aprenderam coisas novas e importantes durante as atividades.	- “As atividades eram muito divertidas e aprendíamos muito” - “Sim porque aprendi muito com elas” - “Sim, porquê aprendemos coisas e gostamos de jogar com os nossos amigos” e “aprendi muitas coisas novas”
3. Expressão criativa e dramatização	Valorização da oportunidade de inventar, representar e dramatizar.	- “Porque pude inventar muitas histórias.” - “Porque gostei muito de inventar falas e fazer de conta.” - “Gostei porque não foi só escrever, foi mexer, representar e dramatizar” - “Porque foi divertido dramatizar e brincar com os colegas.”
4. Interação social e cooperação	O convívio e a partilha com os colegas foram aspetos destacados.	- “Porque vamos para a frente dos meus colegas e podemos fazer teatro” - “Sim, porquê aprendemos coisas e gostamos de jogar com os nossos amigos” - “Porque foi divertido dramatizar e brincar com os colegas.”
5. Desenvolvimento pessoal (emoções e confiança)	Algumas crianças falaram sobre nervosismo, mas também sobre superação e ganho de confiança.	- “Porque às vezes fiquei nervoso a falar à frente da turma.” - “Sim porque deixei de ter vergonha, ganhei mais confiança” e “Porque às vezes fiquei nervoso a falar à frente da turma.”

A análise das respostas das crianças permite identificar várias dimensões valorizadas nas atividades desenvolvidas. A categoria “Diversão e prazer” foi a mais mencionada (25%), revelando que as crianças reconheceram sobretudo o carácter lúdico, divertido e esteticamente agradável das experiências propostas. Este dado demonstra a importância de associar a

aprendizagem a momentos de prazer, humor e envolvimento emocional. Logo de seguida surge a “Aprendizagem” (20,8%), o que mostra que, para além do divertimento, as crianças sentiram que estavam a aprender conteúdos novos e relevantes. A combinação destas duas dimensões - prazer e aprendizagem - é particularmente significativa, pois indica que os alunos percebem a educação como uma experiência simultaneamente formativa e motivadora.

As categorias “Expressão criativa e dramatização” (16,7%) e “Interação social e cooperação” (16,7%) também tiveram destaque. Isto evidencia que as crianças valorizam o espaço para inventar, dramatizar e representar, assim como o convívio e a partilha com os colegas. O trabalho em grupo, a criação conjunta e o contacto social revelam-se, portanto, componentes essenciais para a motivação e para a construção de aprendizagens significativas. A dimensões de “Desenvolvimento pessoal (emoções e confiança)” destaca-se a superação de dificuldades emocionais, como o nervosismo ou a timidez, que se transformam em ganhos de autoconfiança.

Com o objetivo de compreender a perceção das crianças relativamente às atividades desenvolvidas, foi-lhes colocada a questão: “O que mais gostaste de fazer nas dramatizações?”. As respostas obtidas permitiram identificar diferentes interesses e preferências, evidenciando os aspetos mais valorizados pelas crianças no âmbito das práticas dramáticas. Os resultados encontram-se sintetizados na figura 79.

Figura 79

Gráfico II- O que mais gostaste de fazer nas dramatizações?



Os resultados evidenciam que a grande maioria das crianças prefere atividades em que pode participar ativamente e assumir diversos papéis. Quase metade da turma, 45,8% dos alunos (11 alunos), referiu que o que mais gostaram foi dramatizar personagens. Este dado indica que interpretar personagens constitui a atividade mais motivadora e envolvente para a maioria dos alunos, permitindo-lhes explorar a expressão corporal, a criatividade e a imaginação, sentindo-se protagonistas da aprendizagem. Em segundo lugar, surgem duas opções com a mesma percentagem: inventar histórias e usar objetos ou roupas para dramatizar, ambas escolhidas por 16,7% dos alunos. Isto revela que também valorizam muito a dimensão

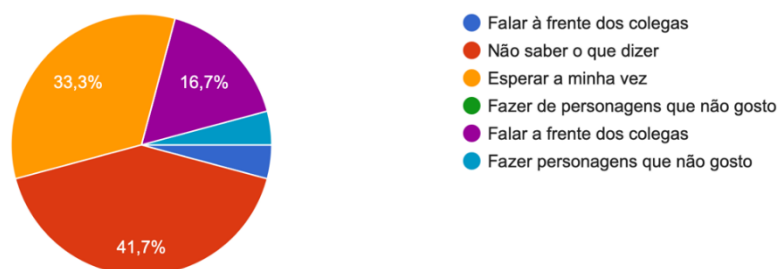
criativa e lúdica das dramatizações, tanto no momento de construir uma narrativa como no recurso a adereços ou figurinos, o que torna a experiência mais rica e estimulante.

A opção “Fazer de conta com os colegas” foi selecionada por 12,5% dos respondentes, o que mostra que uma parte da turma valoriza particularmente a interação social, a cooperação e o trabalho colaborativo no âmbito do faz-de-conta. Por último, apenas 8,3% dos alunos afirmaram preferir ver os colegas a dramatizar, o que indica que a grande maioria prefere envolver-se diretamente nas dramatizações, em vez de assistir como espectador. Isto sugere que estas atividades são percebidas, sobretudo, como oportunidades de participação ativa e não apenas de observação.

De forma a identificar fragilidades durante as dramatizações, foi-lhes colocada a questão: “*O que menos gostaste de fazer nas dramatizações?*”. As respostas obtidas permitem compreender os aspetos que geraram maior desconforto ou insegurança e estão representadas na figura 80.

Figura 80

Gráfico III- *O que menos gostaste de fazer nas dramatizações?*



A resposta mais escolhida foi “Não saber o que dizer”, apontada por 41,7% dos alunos. Isto mostra que a dificuldade de improvisar falas ou de se lembrar do que têm de dizer é o aspeto que mais gera desconforto. Pode estar relacionada com a insegurança, o medo do erro ou a falta de preparação verbal no momento. Em segundo lugar, surge “Esperar a minha vez”, com 33,3% dos alunos. Este dado indica que muitos alunos têm pouca paciência durante as dramatizações ou sentem frustração por terem de aguardar até poderem participar. Isto pode estar relacionado com o desejo de participar mais ativamente ou com dificuldades de autocontrolo enquanto assistem aos desempenhos dos colegas.

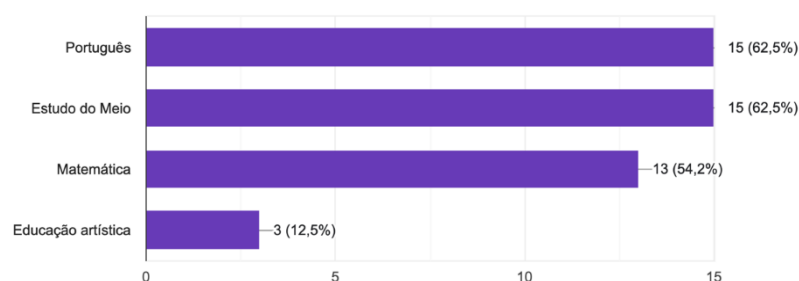
A terceira resposta mais frequente foi “Falar à frente dos colegas”, referida por 16,7% dos alunos. Esta percentagem mostra que ainda existe algum nervosismo e timidez em falar em público, embora numa escala menor do que o número de alunos que têm dificuldades com o conteúdo do que dizer. Ou seja, para alguns, o problema não é representar, mas sim expor-se oralmente. A opção “Fazer personagens que não gosto” surgiu em apenas 4,2%, o que

indica que, para a grande maioria, o tipo de personagem não foi um grande problema. O gráfico apresenta uma repetição da mesma categoria (“Fazer de personagens que não gosto”), mas a percentagem total atribuída é muito baixa, pelo que esse fator é marginal.

Com o intuito de perceber de que forma a expressão dramática foi integrada nas diferentes áreas curriculares, foi colocada às crianças a questão: “*Em que disciplinas fizeste atividades de expressão dramática?*”. As respostas encontram-se representadas na figura 81, permitindo identificar as disciplinas onde esta prática teve maior incidência.

Figura 81

Gráfico IV- *Em que disciplinas fizeste atividades de expressão dramática?*



As disciplinas de Português e Estudo do Meio foram as mais referidas, ambas com 62,5% dos alunos. Isto mostra que estas áreas foram aquelas em que os alunos mais identificaram a utilização da dramatização como parte das aulas. Em Português, é fácil compreender esta percentagem devido ao trabalho com textos dramáticos, histórias e leitura expressiva. No caso de Estudo do Meio, as dramatizações relacionadas com transportes, animais e jogos dos sentidos são exemplos que justificam este resultado. A disciplina de Matemática aparece logo de seguida, com 54,2% dos alunos (13 respostas), o que indica que mais de metade da turma conseguiu reconhecer atividades dramáticas nesta área, como as dramatizações sobre as horas, rotinas diárias ou simulações de horários com autocarros. Este dado confirma que os alunos valorizam e se recordam de atividades mais práticas mesmo, em disciplinas tradicionalmente mais abstratas. A Educação Artística surge apenas com 12,5%.

Com o objetivo de identificar as atividades que despertaram maior interesse nas crianças, foi-lhes colocada a questão: “*Qual foi a dramatização que achaste mais interessante?*”. As respostas foram posteriormente agrupadas em categorias temáticas, de acordo com as áreas curriculares e os tipos de dramatização realizados. Na tabela 2, apresentam-se as categorias e alguns exemplos de falas das crianças, que ilustram as suas preferências e experiências mais significativas.

Tabela 2- Qual foi a dramatização que achaste mais interessante?

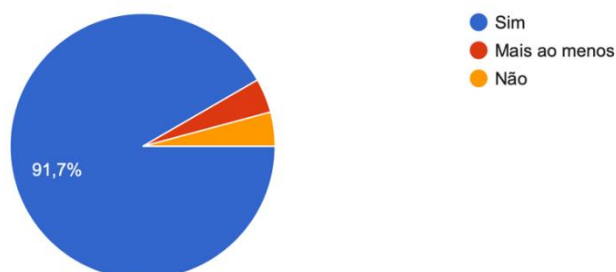
Áreas/Conteúdos abordados	Evidências
Matemática Rotinas / Horas	“Uma das mais interessantes foi a das horas que dramatizámos as nossas rotinas.” “Eu gostei em Matemática quando aprendemos as horas e dramatizamos a rotina do nosso dia a dia.”
Matemática Transportes / Horários	“A de matemática quando demos a parte do horário em que nós simulámos ser passageiros, condutores e agentes de informação de um autocarro.” “Foi dramatizar os diferentes tipos de transportes.”
Matemática Área / Tapete / Jogos	“A atividade mais interessante foi dos jogos dos sentidos.” “A de matemática quando trabalhámos a área e imaginámos criar o tapete para o teatro.”
Português Teatro de Sombras	“Foi a atividade que fizemos o teatro de sombras para descobrirmos a história.” “A mais interessante foi em Português que fizemos o teatro de sombras.”
Português Fantoches	“Dramatização dos fantoches criados por nós.” “A que eu gostei mais foi a que fizemos fantoches.”
Português Texto Dramático	“Quando escrevemos o texto dramático.” “Foi a de Português que criamos a história em forma de texto dramático e a seguir dramatizamos com fantoches.”

A análise das respostas mostra que as dramatizações mais valorizadas pelos alunos foram “Matemática – Rotinas / Horas” e “Português – Fantoches”, cada uma referida por 20,8% dos participantes. Este resultado evidencia a importância atribuída tanto ao carácter prático das rotinas do dia a dia como ao envolvimento criativo proporcionado pelos fantoches. As dramatizações ligadas a transportes, área/tapete/jogos e teatro de sombras tiveram também bastante expressão (16,7% cada), revelando interesse equilibrado entre as diferentes propostas. Por fim, embora menos mencionada (8,3%), a dramatização do texto dramático surge ainda assim como uma experiência significativa para alguns alunos.

Com o objetivo de compreender a forma como as crianças percebem a dramatização no contexto de aprendizagem, foi-lhes colocada a questão: “*Achas que dramatizar é uma maneira divertida de aprender?*”. As respostas encontram-se representadas na figura 82, revelando a opinião dos alunos relativamente à dimensão lúdica associada à dramatização.

Figura 82

Gráfico V - Achas que estas atividades te ajudaram a aprender melhor?



Da análise dos resultados depreende-se que a maioria dos alunos 91,7% considera que as atividades de expressão dramática os ajudaram, de facto, a aprender melhor. Este dado é bastante significativo, pois revela que os alunos reconhecem uma relação direta entre a dramatização e a melhoria da sua compreensão dos conteúdos lecionados. Apenas um aluno (4,2%) respondeu “Mais ou menos”, indicando que, apesar de não ter sentido um grande impacto, também não rejeita totalmente a utilidade da atividade. Outro aluno, também correspondente a 4,2%, afirmou que as atividades não o ajudaram a aprender melhor. Ainda assim, é importante notar que não existe uma rejeição generalizada, e estes casos isolados podem ser explicados por características individuais, como timidez, desconforto em dramatizar ou um estilo de aprendizagem menos compatível com atividades expressivas.

Após a questão sobre se as dramatizações ajudaram a aprender melhor, foi solicitado às crianças que justificassem a sua resposta, através da pergunta: “*Explica porquê*”. As justificações foram agrupadas em diferentes categorias, que permitem identificar as principais razões apontadas pelos alunos para a valorização (ou não) destas atividades. Na tabela 3 apresentam-se as categorias e respetiva descrição.

Tabela 3- Explica Porquê?

Tópicos em análise	Evidências
1. Aprendizagem e compreensão dos conteúdos	As crianças destacam que aprenderam melhor, de forma mais prática e significativa.
2. Aprendizagem divertida e motivadora	A associação entre diversão e aprendizagem é valorizada.
3. Atenção, interesse e motivação	Os alunos relatam maior atenção, interesse e empenho nas aulas.

4. Desenvolvimento pessoal (expressão, criatividade, confiança)	Ganhos em termos de criatividade, expressão e falar em público.
5. Dificuldades e limitações	Alguns alunos referiram distração ou vergonha.

A análise da tabela mostra que a maioria dos alunos (33,3%) destacou a aprendizagem e compreensão da matéria, sublinhando que aprenderam de forma mais prática e significativa. Em segundo plano, sobressaem as categorias “Aprendizagem divertida e motivadora” e “Desenvolvimento pessoal” (20,8% cada), evidenciando a importância atribuída tanto ao prazer e motivação nas atividades como ao desenvolvimento da criatividade, expressão e confiança. A dimensão “Atenção, interesse e motivação” também foi valorizada (16,7%), revelando maior empenho nas aulas. Por fim, embora menos frequente, a categoria “Dificuldades e limitações” (8,4%) mostra que alguns alunos sentiram distração ou vergonha, aspetos que, apesar de minoritários, devem ser considerados no processo de ensino-aprendizagem.

Com o intuito de conhecer a opinião das crianças relativamente à visita realizada ao teatro, foi-lhes colocada a questão: “*Gostaste de ir conhecer o teatro?*”. A quase totalidade dos alunos (95,8%) afirmou ter gostado de ir conhecer o teatro. Este facto revela que a visita foi amplamente apreciada pela turma. Os alunos mostraram grande entusiasmo por terem tido oportunidade de ver o palco, os bastidores, as luzes e outras áreas do teatro, algo que muitos nunca tinham visitado. Esta experiência fora da sala de aula permitiu-lhes ter um contacto direto com o espaço teatral e compreender melhor como funciona um teatro por dentro, tornando a aprendizagem mais significativa e motivadora. Apenas um aluno (4,2%) respondeu “Não”, o que indica que praticamente todos consideraram a saída enriquecedora e interessante. De modo geral, esta atividade foi claramente muito bem recebida e contribuiu para aumentar o interesse dos alunos pelas artes e pelo mundo do teatro.

Após a questão sobre se as crianças gostaram de conhecer o teatro, foi solicitado que explicassem o motivo da sua resposta. As justificações foram organizadas em categorias que refletem as principais razões apresentadas, desde as descobertas e curiosidades sobre o espaço, até à perceção da experiência como divertida, diferente e enriquecedora. Na tabela 4, apresentam-se as categorias acompanhadas de exemplos de falas das crianças.

Tabela 4- Porquê?

Tópicos de análise	Respostas
Descobertas	“Nunca soube que havia 3 pisos debaixo do palco e as cadeiras em forma de um instrumento.”
Curiosidades sobre o teatro	“Porque os espelhos eram grandes, tinham muitas luzes e não

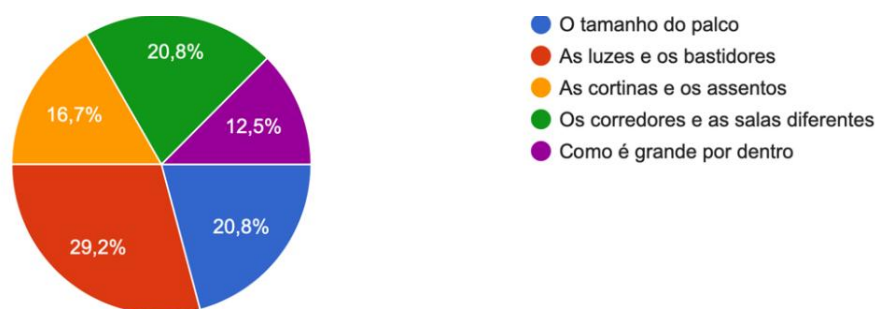
	“tinha a noção que o palco fosse tão grande.” “Porque algumas coisas como os bastidores eu nunca tinha visto e entrado.”
Experiência divertida e prazerosa	“Sim foi muito divertido e a Leonor explicava muito bem as curiosidades do teatro.” “A visita foi muito divertida e eu gostei de ver aquilo tudo.” “Porque parecia um lugar mágico.”
Aprendizagem/Novidade	“Aprendemos muita coisa sobre o teatro.” “Sim aprendi novidades sobre o teatro.” “Porque era a minha primeira vez.”
Lugar impressionante / diferente da escola	“Porque parecia muito grande e diferente da escola.” “Porque parecia um sítio especial para mim.”
Não gostou / expectativa não correspondida	“Pensava que ia ver um espetáculo.”

A análise das respostas evidencia que a maioria dos alunos valorizou sobretudo as descobertas e curiosidades sobre o teatro (29,2%), destacando elementos inesperados como os bastidores, os espelhos ou a dimensão do palco. Segue-se a valorização da experiência divertida e prazerosa (25,0%), o que mostra que a visita foi percebida como um momento agradável e envolvente. A dimensão da aprendizagem e novidade (20,8%) confirma que os alunos reconheceram a aquisição de novos conhecimentos, enquanto o facto de o teatro ser um lugar impressionante e diferente da escola (16,7%) reforça o carácter especial da experiência. Apenas uma minoria (8,3%) referiu não ter gostado pelo facto de as suas expectativas não terem sido correspondidas. No geral, os resultados revelam que a visita foi positiva, significativa e promotora de curiosidade e prazer pela descoberta.

Com o intuito de perceber quais os aspetos do teatro que despertaram maior interesse e curiosidade, foi colocada às crianças a questão: “*O que mais te chamou a atenção no teatro?*”. As respostas encontram-se representadas na figura 83, permitindo identificar os elementos do espaço teatral que mais impactaram a perceção dos alunos.

Figura 83

Gráfico VI - O que mais te chamou a atenção no teatro?

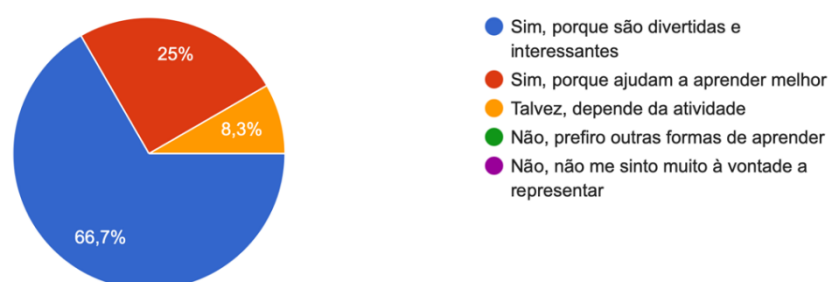


A opção mais referida foi “As luzes e os bastidores” (29,2%), o que revela o interesse das crianças pelos elementos técnicos e pelo “lado escondido” do teatro, normalmente invisível ao público. Em segundo lugar, com 20,8% das respostas, surgem duas opções em igualdade: “O tamanho do palco” e “Os corredores e as salas diferentes”, evidenciando o impacto da dimensão física do espaço e da descoberta de áreas menos comuns na experiência escolar. A opção “As cortinas e os assentos” foi mencionada por 16,7% das crianças, mostrando que também os elementos visuais e estruturais do auditório despertaram curiosidade. Finalmente, 12,5% destacaram “Como é grande por dentro”, o que reforça a percepção do teatro como um espaço impressionante e distinto do quotidiano das crianças.

Com o intuito de compreender a receptividade das crianças em relação à continuidade deste tipo de práticas, foi-lhes colocada a questão: “*Gostavas de fazer mais atividades como estas de dramatização?*”. As respostas encontram-se representadas na figura 84 e permitem perceber até que ponto os alunos valorizam estas experiências no seu percurso de aprendizagem.

Figura 84

Gráfico VII- Gostavas de fazer mais atividades como estas de dramatização?



A grande maioria (66,7%) respondeu afirmativamente, justificando que as atividades são divertidas e interessantes, o que evidencia uma percepção positiva e motivadora da Um grupo significativo (25%) também manifestou vontade de realizar mais dramatizações, mas sobretudo pelo facto de estas ajudarem a aprender melhor, sublinhando o valor pedagógico associado a esta metodologia. Apenas 8,3% dos alunos optaram por uma posição mais reservada (“Talvez, depende da atividade”), o que indica que, embora reconheçam algum interesse, preferem seleccionar os momentos em que se sentem mais confortáveis.

Não houve respostas nas opções negativas o que demonstra que, no geral, as dramatizações foram bem aceites e não geraram rejeição entre os participantes.

Síntese

Os resultados evidenciam uma adesão expressiva e consistente às atividades de expressão dramática, confirmando o seu valor enquanto recurso pedagógico promotor de envolvimento, motivação e aprendizagens de natureza significativa.

As elevadas percentagens de respostas positivas demonstram que a participação ativa nas dramatizações favorece a compreensão e a consolidação dos conteúdos, ao permitir que os alunos construam sentido através da ação, da criatividade e da interação. As principais dificuldades identificadas, relacionadas com a insegurança verbal e a gestão do tempo de espera, sugerem a necessidade de reforçar o planeamento dos guiões e a distribuição equilibrada das intervenções, de modo a sustentar a dinâmica participativa e colaborativa.

Verifica-se ainda que a expressão dramática foi valorizada como metodologia transversal, com impacto mais evidente nas disciplinas de Português e Estudo do Meio, mas com potencial de integração em outras áreas do currículo.

A preferência por atividades envolvendo fantoches, situações do quotidiano e criação de histórias confirma a relevância de experiências que articulam o jogo simbólico com o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. A visita ao teatro destacou-se igualmente como uma experiência cultural de forte dimensão estética e afetiva, potenciando a curiosidade e o contacto com práticas artísticas autênticas.

Perante estes dados podemos sublinhar que a expressão dramática, enquanto recurso pedagógico, constitui uma estratégia eficaz e significativa, capaz de articular conhecimento, criatividade e participação, contribuindo para o desenvolvimento holístico dos alunos.

Considerações finais

O percurso desenvolvido ao longo da Prática de Ensino Supervisionada configurou-se como um processo de investigação e de reflexão contínua sobre a ação educativa, permitindo compreender, de forma aprofundada, o potencial da expressão dramática/teatro/jogo dramático enquanto recurso pedagógico articulado com a interdisciplinaridade.

O ato de planificar assumiu-se, neste contexto, como um exercício de investigação pedagógica, no qual cada proposta foi concebida com intencionalidade formativa, integrando objetivos de aprendizagem, estratégias expressivas e momentos de avaliação reflexiva. A estruturação das atividades permitiu desenvolver um percurso coerente, no qual a dramatização, o jogo simbólico e a criação coletiva foram utilizados como mediadores da construção do conhecimento, possibilitando a articulação entre diferentes domínios curriculares e potenciando aprendizagens contextualizadas. Nesta perspetiva procurou-se contribuir para “desenvolver o seu desenvolvimento bio-psico-sócio-motor [da criança], pondo em jogo a sua expressividade, a sua criatividade e a sua consciência de valores ético-morais e estéticos, ao mesmo tempo que a ajuda na sua relação social (Sousa, 2003, p. 33).

O primeiro objetivo delineado “Implementar a expressão dramática como recurso pedagógico articulado com diversas áreas do saber”, materializou-se na criação de experiências interdisciplinares que envolveram conteúdos de Português, Matemática, Estudo do Meio e a Educação Artística. As observações e os registos realizados demonstraram que esta abordagem foi um recurso único e responsável por promover aprendizagens mais articuladas, possibilitando que as crianças transferissem conhecimentos entre diferentes áreas e os aplicassem em contextos práticos. A elevada adesão e o entusiasmo manifestados pelas crianças evidenciaram que a dramatização, enquanto metodologia ativa, e recurso pedagógico, favoreceu a participação, o envolvimento emocional e a compreensão profunda dos conteúdos.

O segundo objetivo “Proporcionar experiências de expressão dramática/teatro/jogo dramático, potenciando a imaginação e a cooperação”, concretizou-se através da dinamização de atividades que privilegiaram a imaginação, a improvisação e a construção coletiva de cenas. As evidências recolhidas apontaram para ganhos significativos ao nível da autonomia, da expressão verbal e da cooperação, embora tenham sido identificadas algumas dificuldades associadas à insegurança verbal e à gestão do tempo de participação. Estes aspetos revelaram a importância do planeamento de guiões e da criação de dispositivos pedagógicos que

asseguem a inclusão e o equilíbrio entre os tempos de ação e de observação, permitindo a todos os participantes uma participação efetiva.

O terceiro objetivo “Compreender as percepções das crianças acerca das aprendizagens e vivências proporcionadas pela expressão dramática/teatro/jogo dramático”, demonstrou o potencial formativo desta abordagem enquanto processo de exploração ativa do conhecimento. As dramatizações possibilitaram a apropriação de conteúdos de forma experiencial e criativa, estimulando o pensamento simbólico, a empatia e a capacidade de resolução de problemas. Os dados revelaram que a participação nas dramatizações favoreceu a compreensão e a consolidação de conteúdos, permitindo que as crianças construíssem sentido através da ação, da criatividade e da interação. A preferência por atividades com fantoches, situações do cotidiano e criação de histórias revelou a importância de experiências que articulam jogo simbólico com o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, enquanto as percepções sobre a sua própria participação destacaram o impacto positivo da expressão dramática na confiança, motivação e envolvimento em sala de aula. A visita ao teatro municipal revelou-se uma experiência particularmente significativa, ao proporcionar contacto direto com o espaço cénico e os bastidores da criação artística, ampliando a compreensão dos alunos sobre a dimensão cultural e técnica da expressão dramática.

A análise global do percurso de investigação permitiu constatar que os objetivos definidos foram plenamente atingidos, confirmando a relevância da expressão dramática enquanto via pedagógica de integração curricular e de desenvolvimento holístico. Através desta abordagem, foi possível conciliar aprendizagem, criatividade e participação ativa, consolidando uma prática educativa orientada para o envolvimento e para a construção partilhada de conhecimento.

Neste sentido, a PES constituiu, simultaneamente, um espaço de desenvolvimento pessoal e profissional. Destacamos que esta experiência permitiu desenvolver um olhar mais atento, reflexivo e crítico sobre a nossa própria prática. A análise constante das ações do educador/professor e dos resultados obtidos possibilitou crescer enquanto profissional, tornando-nos mais consciente da responsabilidade que temos no processo educativo e no impacto que teremos na vida das crianças. Conclui-se, portanto, que este percurso foi não apenas um exercício académico, mas sobretudo um processo transformador, que nos prepara para assumir com dedicação, sensibilidade e competência a profissão de educadora/professora.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Artes Medicas.
- Antunes, C. (2017). *A educação dramática na formação inicial de professores e educadores*. In *Rev. Eletrônica Pesquiseduca*, v. 09, n. 18. <https://repositorium.uminho.pt/server/api/core/bitstreams/ada33105-079f-4144-a825-41a8c87f932c/content>.
- Ainscow, M. (2020). *Promovendo a inclusão e a equidade na educação: lições de experiências internacionais*. *Revista Nórdica de Estudos em Política Educacional*. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>.
- Almeida, C., & Pinto, M. (2020). *Leitura em voz alta e expressão dramática na educação básica*. *Revista Saber Educar*. <https://revista.esepf.pt/issue/archive>
- Arias, M., Pineira, M., Pasain-Lavin, T., & Rodriguez, C. (2024). *A drama-based intervention to improve emotion intelligence in early childhood education*. *European journal of psychology of education*. https://www.researchgate.net/publication/386163296_A_dramabased_intervention_to_improve_emotional_intelligence_in_early_childhood_education.
- Azevedo, P. G. de, & André, B. P. (Orgs.). (2023). *Corpo e movimento: Corporeidade e desenvolvimento infantil*. AYA Editora.
- Baillet, G. (1995). *A expressão dramática: Educação pela arte e criatividade*. ASA.
- Baldwin, P. (2012). *With drama in mind: Real learning in imagined worlds*. Continuum.
- Barbosa, A. (2008). *A imagem no ensino da arte: anos 60 e novos tempos*. Editora Perspetiva.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 77.
- Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y., & Barrett, L. (2015). *O Impacto do Design da Sala de Aula na Aprendizagem dos Alunos: Resultados Finais de uma Análise Holística e Multinível*. *Building and Environment*. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2015.02.013>.
- Beane, J. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. Teachers College Press.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Bodrova, E., & Leong, D. (2021). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. Pearso.

- Caixinha, R. (2024). *As expressões artísticas na promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças*. Repositório IPSantarém. <https://repositorio.ipsantarem.pt/entities/publication/9e6a990e-6aaa-49eb-88a8-56d6d17059cb>.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Almedina.
- Coutinho, C., & Silva, B. (2010). *Metodologias de integração curricular: aprendizagem ativa e interdisciplinaridade*. Porto Editora.
- Creswell, J. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Artmed.
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Fialho, L., Nascimento, K., & Neves, V. (2024). *Integridade e ética na pesquisa educacional: Uma revisão integrativa*. Roteiro, v. 49.
- Figueiredo, A. (2024). *A literatura infantil e a expressão dramática: Um estudo com crianças*. Universidade de Évora. <https://rdpc.uevora.pt/rdpc/handle/10174/36947>.
- Ferreira, M. (2021). *Educar em contacto com a natureza: O contributo das pedagogias participativas na infância*. Cadernos de Educação de Infância. <https://apei.pt/product-category/linha-editorial/cadernos-de-educacao-de-infancia>.
- Fleming, M. (2001). *Teaching drama in primary and secondary schools: An integrated approach*. David Fulton Publishers.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books.
- Gil, A. (2008). *Métodos e Técnicas de pesquisa social*. Editora atlas.
- Gomes, E. T. L. (2020). *Produto educacional* [PDF]. Universidade Federal do Acre.
- Gonçalves, C., Gonçalves, H., & Marques, J. (2021). *Manual de investigação qualitativa*. Pactor.
- Heathcote, D., & Bolton, G. (1995). *Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*. Heinemann.
- Heathcote, D., & Herbert, S. (2018). *Drama and young learners: Exploring the connections*. Routledge.
- Heathcote, D., & Bolton, G. (2021). *Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*. Routledge.
- Hill, M., & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário* (2.^a ed.). Edições Sílabo

- ICSTE-IUL. (2016). *Ética na Investigação: Melhores práticas, melhor. Ciência*. ISCTE-IUL. [https://www.google.com/search?client=safari&rls=en&q=ICSTE-IUL.\(2016\).+Ética+na+Investigação%3A+Melhores+práticas%2C+melhor.+Ciência.+ISCTE-IUL.&ie=UTF-8&oe=UTF-8](https://www.google.com/search?client=safari&rls=en&q=ICSTE-IUL.(2016).+Ética+na+Investigação%3A+Melhores+práticas%2C+melhor.+Ciência.+ISCTE-IUL.&ie=UTF-8&oe=UTF-8).
- Leenhardt, P. (1974). *A criança e a expressão dramática*. Editorial Estampa.
- Lima, L., & Madureira, C. (2023). *Olhares sobre a educação de infância a partir da observação de práticas pedagógicas em matemática*. Revista da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. *Saber & Educar*. <https://doi.org/10.25767/se.v32i1.32691>.
- Malaguzzi, L., Filippini, T., Rinaldi, C., Vecchi, V. & Spaggiari, S. (2022). *As cem linguagens da criança: A exposição*. APEI- Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Manoharan, P., & Backer, M. (2023). *Empowering the Arts: Exploring the Role of Theatrical Activities in Peace Building for High-Risk Children*. Jurnal Gendang Alam.
- Martins, et al. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf.
- Melo, M. (2005). *Expressão dramática: À procura de percursos*. Porto Editora.
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais – 1.º Ciclo Educação Artística- Expressão Dramática/Teatro | 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_teatro.pdf.
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais – 2.º ano Matemática | 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_2.o_ano.pdf.
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais – 2.º ano Português | 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_2a_ff.pdf.

- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais – 2.º ano Estudo do Meio | 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/2_estudo_do_meio.pdf.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências essenciais*.
- Ministério da Educação. (2017). *Educação Artística – Documento orientador*. Direção-Geral da Educação.
- Neelands, J. (2009). *Structuring drama work*. Cambridge University Press.
- Oliveira, A., & Carvalho, P. (2019). *Brincar ao faz-de-conta: contributos para a construção da personagem na infância*. Cadernos de Educação Artística.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores I*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2016). *A pedagogia-em-participação: Contextos para crescer e aprender em diálogo*. Porto Editora. <https://www.centro-olivais.com/wp-content/uploads/2019/03/Brochura-Pedagogia-em-Participação.pdf>
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2019). *A escola vista pelas crianças: A construção de contextos participados*. Porto Editora.
- Onuki, G. (2013). *Metodologia do ensino da dança*. InterSaberes.
- Oliveira, C., & Araújo, S. (2024). *Do lápis ao papel: estimular as competências de escrita na pré-escola* [Relatório]. IniciativaEducação.https://www.iniciativaeducacao.org/uploads/subcanais2/aaz_textosprograma_55_v4.pdf
- Pacheco, N., Caldas, J., & Terraséca, M. (Orgs.). (2007). *Teatro e educação: Transgressões disciplinares*. CIIIE; Edições Afrontamento.
- Pereira, B. (2011). *A expressão dramática/teatro no 1.º ciclo do ensino básico: Concepções e práticas de professores*. Escola Superior de Educação de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/entities/publication/805e26e4-c3dd-4d37-9597-3018483d56c5>.
- Pereira, M. (2015). *A expressão e educação dramática: Uma área transversal no pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*. <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstreams/c0fea261-ab6a-405e-ae60->

- 09a8c2a1866b/download&ved=2ahUKEwjuo_TT_ICRAxW7gP0HHcSzGaQQFnoE
CB8QAQ&usg=AOvVaw2praKKBp_LCwsKOofKelj-
- Piaget, J. (1970). *Psicologia e pedagogia*. Martins Editora.
- Pires, C. (2017). *Expressão dramática e teatro: Contextos, fundamentos e práticas*. In A. Formosinho & J. Machado (Orgs.), *Educação de infância: Fundamentos e práticas*. Porto Editora.
- Plano Nacional das Artes. (2024). *Um manifesto, uma estratégia 2024–2029*. Ministério da Educação e Ministério da Cultura. <https://www.dge.mec.pt/plano-nacional-das-artes>.
- Post, J., & Hohmann, M. (2017). *Rotinas consistentes em contextos educativos para a primeira infância*. HighScope Portugal.
- Ramires, J. (2017). *A Investigação-Ação na Educação: Um Caminho de Transformação*.
- Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD). (2018). IGFEJ. <https://igfej.justica.gov.pt/Sobre-o-IGFEJ/Regulamento-Geral-de-Protecao-de-Dados-RGPD>.
- Roldão, M. (2016). *Currículo e desenvolvimento curricular: fundamentos, conceções e práticas*. Porto Editora.
- Silva, I. (coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, I., & Oliveira, G. (2020). *A promoção da autonomia em contexto de creche: Um olhar sobre práticas pedagógicas*. *Revista Saber & Educar*.
- Siraj, I., Kingston, D., & Neilsen-Hewett, c. (2019). *The Role of Professional Development in Improving Quality and Supporting Child Outcomes in Early Education and Care*. Vol.13, No.2. *Asian-Pacific Journal of Research*. https://www.researchgate.net/publication/341002426_The_Role_of_Professional_Development_in_Improving_Quality_and_Supporting_Child_Outcomes_in_Early_Education_and_Care.
- Slade, P. (1995). *Child play: Its importance for human development* (Rev. ed.). Jessica Kingsley Publishers London and Philadelphia.
- Smith, R., Thomas, L., & Green, P. (2020). *Multisensory learning and symbolic expression in early childhood drama*. *Early Childhood Education Journal*.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação - drama e dança (Vol. 2)*. Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2021). *Expressão plástica e desenvolvimento infantil: práticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Edições Asa.

- Sousa, A. (2017). *Educação pela Arte e Artes na Educação – Volume II: Drama e Dança*. Edições Piaget.
- Traqueia, A., Pacheco, E., & Taveira, E. (2021). *Reflexão crítica sobre métodos e técnicas de recolha de dados: Investigação-ação*. UA Editora.
- UNESCO. (2006). *Roteiro da Educação Artística: Construir capacidades criativas para o século XXI*. Comissão Nacional da UNESCO
<https://pt.scribd.com/doc/67325971/Roteiro>.
- Veiga, I. (2022). *Matemática visível: relações entre arte e espaço*. Edições Colibri.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1991). *A Formação Social da Mente*. Livraria Martins Fontes Editora.
- Whitebread, D., Neale, D., Jensen, H. & Liu, C. (2017). *O papel da brincadeira no desenvolvimento infantil*. University college.
- Winston, J., & Tandy, M. (2009). *Beginning Drama 4-11*. Third Edition.

