

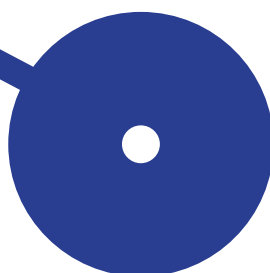
M

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR  
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO

# O Drama como estratégia de Desenvolvimento e de Aprendizagem na Educação de Infância

Jéssica Regina Moreira da Costa

07/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Jéssica Regina Moreira da Costa

**O Drama como estratégia de Desenvolvimento e de Aprendizagem  
na Educação de Infância**

Relatório de Estágio

**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

Orientação: Doutora Poliksena Inanova Hardalova

Coorientação: Mestre Susana Celeste Seabra Monteiro Esteves

Porto, julho de 2025

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Jéssica Regina Moreira da Costa

**O Drama como estratégia de Desenvolvimento e de Aprendizagem  
na Educação de Infância**

Relatório de Estágio

**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

Orientação: Doutora Poliksena Inanova Hardalova

Coorientação: Mestre Susana Celeste Seabra Monteiro Esteves

Porto, julho de 2025

## AGRADECIMENTOS

Este relatório não é apenas o fim de um percurso acadêmico, mas sim a realização de um sonho que me acompanha desde a infância. Tornar-me educadora de infância sempre foi um objetivo de vida, e hoje, ao chegar a este momento tão especial, não posso deixar de expressar a minha mais profunda gratidão a todas as pessoas que, de uma forma ou de outra, tornaram esta jornada possível, transformando desafios em aprendizagens e obstáculos em oportunidades.

Em primeiro lugar, um agradecimento do fundo do coração aos meus pais, os meus maiores pilares, que com esforço, dedicação e um amor incondicional, me proporcionaram todas as oportunidades para crescer e evoluir. Foram vocês que me ensinaram que, com trabalho e determinação, qualquer sonho pode ser alcançado. Obrigada por cada palavra de incentivo, por cada gesto de apoio, por cada sacrifício feito em prol do meu futuro. Aos meus avós, que sempre acreditaram em mim e que, desde o primeiro momento, me incentivaram a seguir este curso. Foram eles que me transmitiram valores inestimáveis e me deram força para nunca desistir. Obrigada por cada conselho, por cada palavra de sabedoria e por me motivarem a perseguir este sonho com todo o meu coração. Este caminho para além de mim também foi vosso e nada do que sou hoje seria possível sem vocês.

Ao meu namorado, melhor amigo, porto seguro e minha maior fonte de alegria e de apoio. Obrigada por todos os momentos felizes, por todas as palavras de conforto e por me lembrares, sempre, da razão pela qual comecei esta caminhada. Obrigada por nunca me deixares desistir, por toda a ajuda prestada neste percurso, por me incentivares a ser melhor a cada dia, por cada abraço apertado que me deu forças para continuar e por todo o amor e cumplicidade que me dás incondicionalmente. Nos dias bons, tu celebraste comigo, nos dias difíceis, foste a minha luz. És, sem dúvida, uma parte essencial desta conquista e sei que sem ti tudo teria sido muito mais difícil. Ter-te ao meu lado tornou esta jornada ainda mais especial, amo-te para sempre! Agradecer também à família do meu namorado que sempre me acolheu com imenso carinho, me apoiou desde o início e que esteve presente ao longo

deste percurso. Saber que também podia contar com eles tornou toda esta jornada ainda mais significativa.

À minha grande amiga e companheira de todas as horas, a Ana. Foste mais do que uma colega, foste um verdadeiro apoio em todos os momentos, uma amiga leal que esteve sempre ao meu lado, nos desafios e nas conquistas. Obrigada por cada incentivo, por cada ajuda, por cada riso espontâneo que tornaram todos os meus dias mais leves e até por cada desabafo partilhado contigo. Ter realizado esta caminhada juntamente contigo só demonstra que foi mais do que um percurso académico, foi uma experiência repleta de cumplicidade, de amizade e de partilha, obrigada Aninha!

Não posso deixar de expressar a minha gratidão às educadoras com quem tive o privilégio de estagiar. Foram verdadeiras inspirações para mim e ajudaram-me a crescer não só enquanto futura profissional, mas principalmente, enquanto pessoa. Com vocês, aprendi o verdadeiro significado da vocação e da dedicação a esta profissão tão bonita e importante. Cada ensinamento, cada partilha e cada experiência vivida ao vosso lado será para sempre lembrada com carinho e admiração de minha parte. Agradecer também às auxiliares de ação educativa, que me acolheram de braços abertos e que, com paciência e dedicação, me ensinaram tanto sobre o dia a dia no contexto educativo. A vossa entrega e o vosso carinho pelas crianças são admiráveis, foi um privilégio poder aprender tanto, também, convosco.

Às crianças que tive o prazer de conhecer, cuidar, ensinar e brincar. A todas vocês que me fizeram perceber, dia após dia, que escolhi a profissão certa. Em cada sorriso lançado, em cada abraço apertado, em cada olhar curioso, encontrei a maior recompensa de todas: a certeza de que quero dedicar a minha vida a esta missão tão especial. Sei que muitas delas irão crescer e, com o tempo, talvez se esqueçam de mim, mas eu nunca me esquecerei de nenhuma. Cada uma deixou uma marca no meu coração e levarei cada recordação comigo para sempre.

A todos os professores da Escola Superior de Educação do Porto, que ao longo destes dois anos contribuíram para o meu crescimento académico e profissional. Obrigada por todo o conhecimento transmitido, por cada ensinamento valioso, pelo apoio, pela paciência e pela

dedicação dada a cada aluno. Obrigada por serem muito mais do que professores, por serem guias, exemplos e amigos ao longo deste percurso.

Por fim agradeço a todos aqueles que, de alguma forma, cruzaram o meu caminho e deixaram a sua marca, um enorme obrigada porque cada experiência, cada desafio e cada momento partilhado convosco foram essenciais para que eu chegasse até aqui. Hoje, ao olhar para trás, sinto-me imensamente grata e orgulhosa por tudo o que vivi e aprendi. Este é apenas o começo de uma nova jornada, mas levo comigo cada lição, cada amizade construída e cada momento especial que tornaram esta minha caminhada inesquecível.

Obrigada a todos, do fundo do meu coração, espero orgulhar-me e orgulhar-vos no futuro desta bonita e especial profissão! ♥

## RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório relata o processo de formação da Prática Educativa Supervisionada da mestranda, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e visa refletir sobre o percurso da mesma, destacando o seu desenvolvimento pessoal e a aprendizagem profissional durante os estágios nas valências de Educação em Creche e na Educação Pré-Escolar. Desta forma, este documento pretende abordar as competências e as aprendizagens adquiridas durante os estágios profissionalizantes, com enfoque no drama, recorrendo à técnica da improvisação.

As práticas desenvolvidas decorreram dentro de um ciclo dinâmico, sustentado pela metodologia de Investigação-Ação, que envolveu os processos de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão, o que proporcionou uma abordagem inovadora, reflexiva e significativa para todos os envolvidos.

A mestranda aprofundou seus saberes pedagógicos, fundamentando a prática nas pedagogias participativas, que colocam a criança como agente ativo no seu desenvolvimento e aprendizagem. O objetivo da mestranda foi criar um ambiente propício a aprendizagens significativas e integradoras, tendo sempre em conta e atenção os interesses e necessidades das crianças.

Em suma, a colaboração com a colega de estágio, as educadoras cooperantes, bem como as supervisoras institucionais foram fundamentais para o desenvolvimento e amadurecimento profissional da mestranda, preparando-a para a profissão de Educadora de Infância.

**Palavras-chave:** Aprendizagem; Desenvolvimento; Drama; Educação de Infância; Reflexão.

## **ABSTRACT**

The present report outlines the process of the master's student's Supervised Educational Practice, developed within the scope of the Master's in Pre-School Education. It aims to reflect on her journey, highlighting her personal and professional development during placements in both Nursery Education and Pre-School Education. In this way, the document seeks to address the skills and knowledge acquired during professional placements, with a particular focus on drama, using improvisation techniques.

The practices developed took place within a dynamic cycle, supported by the Action Research methodology, which involved processes of observation, planning, action, evaluation, and reflection. This approach provided an innovative, reflective, and meaningful experience for all involved.

The master's student deepened her pedagogical knowledge, grounding her practice in participatory pedagogies, which position the child as an active agent in their development and learning. Her objective was to create an environment conducive to meaningful and integrative learning, always taking into account the interests and needs of the children.

In summary, collaboration with her placement colleague, the cooperating educators, and the institutional supervisors was fundamental to her professional development and growth, preparing her for the role of Early Years Educator.

**Keywords:** Learning; Development; Drama; Early Childhood Education; Reflection.

## **LISTA DE SIGLAS**

DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

EC – Educação em Creche

EI – Educação de Infância

EPE – Educação Pré-Escolar

ESE – Escola Superior de Educação

IA – Investigação-Ação

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

MEM – Movimento de Escola Moderna

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

OPC – Orientações Pedagógicas para Creche

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES – Prática Educativa Supervisionada

PNA – Plano Nacional das Artes

RE – Relatório de Estágio

UC – Unidade Curricular

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1: Organização do ambiente para o Jogo Heurístico.

Figura 2: J. a brincar com a farinha e formas de alumínio.

Figura 3: Exploração dos materiais do Jogo Heurístico e momento da arrumação.

Figura 4: Resultado da atividade dos autorretratos.

Figura 5: Exploração livre do Globo.

Figura 6: Construção de um elemento de decoração com os vários tons de pele da Sala B.

Figura 7: Leitura expressiva e as flores da sala B.

Figura 8: Exploração livre do objeto físico da história "O Dinossauro".

## **ÍNDICE DE APÊNDICES**

### **A– Planificações Semanais – Educação em Creche**

A.1 – Planificação semanal Creche 8 a 12 de abril

A.2 – Planificação semanal Creche 15 a 19 de abril

A.3 – Planificação semanal Creche 22 a 26 de abril

A.4 – Planificação semanal Creche 29 de abril a 3 de maio

A.5 – Planificação semanal Creche 6 a 10 de maio

A.6 – Planificação semanal Creche 13 a 17 de maio

A.7 – Planificação semanal Creche 20 a 24 de maio

A.8 – Planificação semanal Creche 27 a 31 de maio

### **B – Planificações Semanais – Educação Pré-Escolar**

B.1 – Planificação semanal Educação Pré-Escolar 28 outubro a 1 de novembro

B.2 – Planificação semanal Educação Pré-Escolar 4 a 8 de novembro

B.3 – Planificação semanal Educação Pré-Escolar 11 a 15 de novembro

B.4 – Planificação semanal Educação Pré-Escolar 18 a 22 de novembro

B.5 – Planificação semanal Educação Pré-Escolar 25 a 29 de novembro

B.6 – Planificação semanal Educação Pré-Escolar 2 a 6 de dezembro

B.7 – Planificação semanal Educação Pré-Escolar 9 a 13 de dezembro

B.8 – Planificação semanal Educação Pré-Escolar 16 a 20 de dezembro

B.9 – Planificação semanal Educação Pré-Escolar 6 a 10 de janeiro

B.10 – Planificação semanal Educação Pré-Escolar 13 a 17 de janeiro

## **C – Grelhas de avaliação**

C.1 – Grelha de avaliação da PES em Educação em Creche

C.2 – Grelha de avaliação da PES em Educação Pré-Escolar

## **D – Questionário enviado às famílias na PES na Educação Pré-Escolar**

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. ENQUADRAMENTO LEGAL E TEÓRICO .....	4
1.1. PRINCÍPIOS LEGAIS E O PAPEL DO EDUCADOR .....	4
1.2. A IMAGEM DE CRIANÇA E A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR .....	14
1.3. O BRINCAR HEURÍSTICO E O JOGO HEURÍSTICO .....	18
1.4. O JOGO SIMBÓLICO E O JOGO DRAMÁTICO/TEATRO.....	21
2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	42
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO EM CRECHE.....	42
2.1.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO .....	42
2.1.2. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO E DO AMBIENTE EDUCATIVO .....	43
2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	45
2.2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO .....	45
2.2.2. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO E DO AMBIENTE EDUCATIVO .....	48
2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	55
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS .....	61
3.1 AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE CRECHE .....	61
3.1.1 O JOGO HEURÍSTICO .....	69
3.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....	77
3.2.1. TRABALHO DE PROJETO .....	80
4. REFLEXÃO FINAL .....	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	98
5. APÊNDICES.....	104

# INTRODUÇÃO

No contexto da Unidade Curricular (UC) de Prática Educativa Supervisionada (PES) em Educação em Creche (EC) e em Educação Pré-Escolar (EPE), pertencente ao Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação (ESE) do Instituto Politécnico do Porto (IPP), foi proposto à mestranda a elaboração de um Relatório de Estágio (RE). Este relatório tem como principal objetivo descrever e refletir sobre o percurso formativo vivenciado ao longo dos estágios da mestranda, destacando as aprendizagens construídas, os desafios enfrentados e as estratégias adotadas para o seu desenvolvimento profissional.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, o processo de aprendizagem do futuro profissional da educação deve ser alicerçado ao conhecimento científico previamente adquirido, aliado ao saber prático construído na interação com os contextos educativos e ao desenvolvimento de uma postura investigativa e reflexiva sobre a própria prática. Assim, a UC de PES visa dotar a mestranda das competências necessárias para o exercício da docência na Educação de Infância (EI), tanto na EC como na EPE, promovendo uma prática pedagógica sustentada na investigação e na reflexão crítica.

A PES teve uma duração total de 360 horas, distribuídas por duas valências educativas, a Creche e a EPE. O estágio na valência de Creche teve uma carga horária de 140 horas, distribuídas por 28 dias, sendo realizada a PES semanalmente de segunda a quarta-feira. Já o estágio na valência de EPE, decorreu ao longo de 220 horas, divididas por 44 dias, acontecendo de segunda e quinta-feira. Os estágios decorreram em dois contextos educativos distintos, ambos localizados na cidade da Maia, na área Metropolitana do Porto, sendo inseridos em Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS). O primeiro estágio, correspondente à valência de Creche, decorreu com grupo de crianças com dois anos de idade, enquanto o segundo estágio, na valência de EPE, foi realizado com um grupo de crianças de quatro anos. A vivência nestes dois contextos proporcionou à mestranda a oportunidade de trabalhar com grupos etários distintos, compreendendo as especificidades do desenvolvimento das crianças em diferentes fases e aprofundando a sua capacidade de adaptação às necessidades e aos interesses das mesmas. Para além disso, a diversidade dos contextos educativos permitiu-lhe,

ainda, experienciar distintas realidades sociais e institucionais, compreendendo melhor as variáveis que influenciam o ambiente escolar, tais como as políticas educativas, a organização e gestão do espaço e dos materiais, a dinâmica dos grupos, a distribuição do tempo e as interações entre todos os agentes envolvidos no processo educativo.

A abordagem pedagógica adotada ao longo dos estágios foi baseada numa perspectiva participativa, na qual a criança é vista como sujeito ativo na construção do seu conhecimento. Deste modo, a mestranda procurou incentivar a participação das crianças nas dinâmicas do grupo, fomentando um ambiente de aprendizagem colaborativo, no qual o trabalho em equipa, a comunicação e a motivação fossem pilares essenciais. Tal conceção encontra sustentação teórica nos contributos de Formosinho e Oliveira-Formosinho (2018), que destacam a importância de considerar a voz da criança na investigação educacional, pois segundo os autores, esta “ganha relevo numa pesquisa que se suporta numa visão do conhecimento que incorpora a escuta da voz do protagonista último da aprendizagem” (p. 81), sendo que, “as pedagogias participativas envolvem uma rutura com a pedagogia tradicional transmissiva para desta forma promover uma visão diferente do processo de aprendizagem, e das imagens e papéis da criança e profissionais da educação” (p. 84). Neste sentido, o papel do educador transcende a simples transmissão de conhecimentos, tornando-se um facilitador da aprendizagem, responsável por planear, observar, organizar e avaliar estratégias pedagógicas que promovam aprendizagens significativas e ajustadas às necessidades do grupo e de cada criança individualmente (Decreto-Lei nº 241/2001).

O presente RE encontra-se estruturado em três capítulos que se complementam para contextualizar e refletir sobre o percurso formativo da mestranda ao longo de ambas as PES. O primeiro capítulo apresenta o enquadramento teórico e legal que fundamentou a prática pedagógica, destacando os principais referenciais teóricos e normativos que sustentaram as decisões e as estratégias adotadas. O segundo capítulo incide sobre a caracterização geral das instituições e dos grupos de crianças, incluindo, também, uma descrição detalhada da metodologia de Investigação-Ação (IA), que assumiu um papel central na condução da prática educativa. No terceiro capítulo, são descritas e analisadas as práticas pedagógicas implementadas ao longo dos estágios, com especial destaque para as atividades

desenvolvidas e para as aprendizagens delas resultantes, tanto para as crianças como para a mestranda. Esta análise crítica visa evidenciar os progressos alcançados, bem como os desafios encontrados e as estratégias utilizadas para superá-los pela mestranda. Por fim, o RE culmina com uma reflexão final, na qual a mestranda sintetiza todo o processo de formação vivenciado, destacando o impacto da experiência na sua construção profissional e pessoal. Esta reflexão permite não só consolidar os conhecimentos adquiridos, como também projetar futuras aprendizagens e aperfeiçoamentos necessários para o exercício da profissão de EI. O relatório inclui ainda a listagem das referências bibliográficas utilizadas ao longo do relatório, bem como os apêndices, que apresentam registros complementares que sustentam a prática descrita.

# 1. ENQUADRAMENTO LEGAL E TEÓRICO

Neste capítulo, aborda-se o enquadramento legal e teórico que fundamentam a PES da mestranda, focando-se na EC e na EPE. Para tal, serão explorados documentos normativos tais como os Decretos-Lei n.º 5/97; Decreto-Lei n.º 54/2018; Decreto-Lei n.º 241/2001 e a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 que regulam a educação, salientam a importância da inclusão, bem como o trabalho do drama, sendo esta uma ferramenta de arte valorizada na EI. A análise também incluirá obras literárias relevantes que forneçam uma visão aprofundada sobre a mobilização e inclusão das artes no processo educativo e na primeira infância.

## 1.1. PRINCÍPIOS LEGAIS E O PAPEL DO EDUCADOR

A educação de infância, particularmente na sua etapa inicial, constitui um período basilar e irrepetível no desenvolvimento da criança, sendo amplamente reconhecida pela literatura especializada como uma fase de construção ativa de saberes, significados e competências fundamentais. É neste intervalo temporal que a criança começa a apropriar-se de instrumentos cognitivos, motores, emocionais e sociais que servirão de base ao seu percurso ao longo da vida. As interações estabelecidas com os adultos e com o meio envolvente assumem, nesta fase, um papel determinante, uma vez que promovem a emergência de capacidades como a autorregulação, a curiosidade epistemológica, sendo esta entendida como a curiosidade que impulsiona a busca ativa pelo conhecimento, a linguagem, a afetividade e o sentido de pertença.

De acordo com Rabello & Passos (2018), Vygotsky introduziu uma nova perspetiva sobre o desenvolvimento infantil, propondo uma abordagem que valoriza profundamente os aspetos sociais e culturais no processo de aprendizagem. Em colaboração com investigadores como Luria, Leontiev e Sakharov, entre outros, apresentou conceitos inovadores, alguns dos quais já haviam sido explorados por Jean Piaget, sendo este um dos primeiros a reconhecer a criança como um sujeito com características e processos próprios, e não como uma versão em miniatura do adulto. Contudo, embora Piaget tenha contribuído significativamente para a

valorização da criança enquanto ser em desenvolvimento ativo, Vygotsky propôs uma compreensão distinta ao considerar que o desenvolvimento psicológico, sobretudo ao nível mental, está profundamente condicionado pela aprendizagem.

Desde os primeiros anos de vida, a criança encontra-se imersa num processo ativo de construção de significados, sendo, por isso, essencial reconhecer a importância da EI. No contexto de EC, a perspectiva sociocultural assume uma particular relevância, uma vez que esta deve ser entendida como um espaço educativo intencional, onde se promovem experiências significativas de interação afetiva, comunicativa e, também, de desenvolvimento global. Este ambiente, cuidadosamente mediado pelo adulto, permite à criança construir bases como o pensamento, a linguagem, a atenção e a autorregulação, tal afirmação defende Vygotsky quando destaca que o educador é responsável por criar um meio seguro, estimulante e ajustado às necessidades do grupo, proporcionando experiências de exploração, de expressão e de relação (Rabello & Passos, 2018).

Também no contexto da EPE, esta visão assume uma particular relevância, pois Vygotsky defende que a criança não se desenvolve apenas com o tempo ou de forma espontânea, é necessário que ela esteja inserida em ambientes ricos em estímulos, práticas sociais significativas e interações mediadas por adultos ou por pares mais experientes. A criança, por si só, não dispõe dos instrumentos necessários para alcançar níveis mais complexos de pensamento e ação, pois o seu desenvolvimento dependerá diretamente das aprendizagens proporcionadas pelas experiências vividas no seu meio social e educativo.

A teoria de Vygotsky, assume uma particular relevância ao enfatizar a importância das interações sociais e culturais na construção do conhecimento. Deste modo, o educador é compreendido como um agente facilitador de aprendizagens significativas, capaz de apoiar a criança na sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), potenciando o seu crescimento cognitivo e socio emocional. Segundo Rabello & Passos (2018), a criança “é reconhecida como ser pensante, capaz de vincular sua ação à representação de mundo que constitui sua cultura, sendo a escola um espaço e um tempo onde este processo é vivenciado” (p. 5), sendo esta capaz de interpretar o mundo através das representações culturais que lhe são transmitidas.

A EC e a EPE, enquanto primeira etapa do sistema educativo formal, assumem-se assim como um espaço essencial para a construção dessas aprendizagens, proporcionando oportunidades de interação, descoberta e partilha. O educador de infância tem, neste contexto e tal como nos diz Rabello & Passos (2018), um papel fundamental como mediador do processo de ensino-aprendizagem, sendo este mediador quem acaba por “favorecer esta aprendizagem, servindo de mediador entre a criança e o mundo” (p. 6).

Segundo Bravalheri & Garanhan (2025), a abordagem educativa de Reggio Emilia idealizada por Loris Malaguzzi, destaca-se pelo reconhecimento da criança como um sujeito ativo, competente, criativo e portador das cem linguagens, que como Malaguzzi diz “a criança possui cem linguagens que os adultos nem sempre estão dispostos a exaltá-las e roubam noventa e nove” (p. 246), querendo com isso dizer que a criança possui cem linguagens e que os adultos nem sempre estão dispostos a exaltá-las e roubam noventa e nove ou seja, de múltiplas formas de expressão, interpretação e comunicação. Esta perspetiva valoriza a escuta ativa do adulto, o trabalho colaborativo e a construção partilhada do conhecimento, reconhecendo a criança como protagonista do seu processo de aprendizagem e coautora do ambiente educativo. A valorização da expressividade, da autonomia e da exploração sensorial reforça a importância de práticas pedagógicas centradas na criança e nos seus contextos de vida, favorecendo um desenvolvimento verdadeiramente integral.

Outro contributo fundamental de Malaguzzi refere-se à organização do espaço educativo como elemento pedagógico. Segundo Bravalheri & Garanhan (2025), Malaguzzi refere o espaço como um ator de formação que entra em relação com as atividades das crianças e participa dos processos educativos, pois “o espaço atua como um terceiro educador” (p. 246), complementando que o espaço é um lugar onde os adultos e as crianças conseguem deixar traços de memória, valorizando a subjetividade e as relações interpessoais. Malaguzzi considera que o espaço não deve ser visto apenas como pano de fundo para a atividade educativa, mas como um elemento ativo que influencia, profundamente, as experiências de aprendizagem das crianças, contribuindo de forma decisiva para a construção do conhecimento e para o seu desenvolvimento integral.

Numa abordagem educativa centrada na arte, é fundamental que o adulto crie um ambiente que estimule a exploração livre e espontânea da criança, sem impor repetições rígidas que possam restringir a sua habilidade de enfrentar novas experiências e de se adaptar a elas de maneira independente (Lowenfeld, 1954).

A forma como as coisas estão dispostas dentro de um espaço, tem muito mais a ver com a cultura do adulto do que com a cultura infantil. No entanto, Malaguzzi acreditava que os ambientes interiores e exteriores deveriam ser valorizados como espaços de aprendizagem. Tal como nos diz Malaguzzi (2019), citado em Bravalheri & Garanhan (2025), as *affordances*, isto é, as possibilidades de ação “acreditava na interação da criança com o ambiente também no que tange sua construção social” (p. 249), pois na sua perspectiva, a forma como desenvolvemos a nossa identidade está intrinsecamente ligada às relações que estabelecemos com as pessoas e com os objetos que nos rodeiam. A criança, nesse sentido, reconhece elementos de si própria tanto nos outros como no meio em que está inserida, incluindo os objetos, sendo esses materiais, com os quais a criança estabelece contacto, podem inclusive ser trazidos de casa ou recolhidos em passeios com as famílias ou através de visitas exteriores às instituições, promovendo uma conexão significativa entre o ambiente escolar e o mundo exterior.

Segundo Silva et al. (2016), percebe-se como o papel do educador é determinante, sendo da sua inteira responsabilidade promover o desenvolvimento pessoal e social de cada criança, fomentar a interculturalidade e o respeito pela diversidade, garantir a igualdade de oportunidades e estimular a expressão e a comunicação. O educador deve criar um ambiente que suscite a curiosidade, o pensamento crítico, o Bem-Estar emocional e físico das crianças, assim como identificar, precocemente, possíveis dificuldades e encaminhá-las para o acompanhamento adequado.

O desenvolvimento das competências fundamentais inicia-se na infância, período determinante na formação integral do indivíduo, nomeadamente ao nível cognitivo, emocional e social. É nesta fase precoce que a imaginação, a criatividade e a expressividade emergem de forma mais natural, sendo, por isso, essencial que o contexto educativo promova

experiências significativas que estimulem estas dimensões. Neste enquadramento, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) identifica duas áreas de competências intrinsecamente relacionadas com a educação pela arte. A primeira refere-se ao domínio do Pensamento Crítico e Criativo, o qual valoriza a capacidade dos alunos para conceber ideias e soluções originais, mobilizando a imaginação, o espírito de inovação e a capacidade de questionar e reformular a realidade. Assim, a promoção destas competências desde os primeiros anos de escolaridade revela-se essencial para a construção de uma educação orientada para a autonomia, a reflexão e a formação de cidadãos ativos e conscientes. Estas competências assumem um carácter transversal, sendo consideradas fundamentais em todas as áreas do saber e do processo de aprendizagem, já a segunda corresponde à área de Sensibilidade Estética e Artística, que sublinha a relevância de proporcionar às crianças experiências de exploração e interpretação, promovendo aprendizagens que favoreçam a valorização da diversidade cultural. Esta área visa o desenvolvimento da expressão pessoal e social, reconhecendo, igualmente, a importância do contacto com diferentes processos técnicos e performativos inerentes à prática artística e à criação estética (Martins et al., 2017).

Também o Plano Nacional das Artes (PNA), elaborado por Vale et al. (2019), estabelece de forma clara a ligação entre as áreas do Pensamento Crítico e Criativo e da Sensibilidade Estética e Artística com a prática e apreciação das artes. Este documento reconhece que a vivência artística regular, através da criação, da apreciação e da reflexão, constitui um meio privilegiado para o desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais e sociais, demonstrando assim, como a proximidade com diferentes expressões artísticas favorece o pensamento divergente, a imaginação, a empatia e a consciência cultural. O PNA reforça ainda, a importância da integração das artes nos contextos educativos como elemento essencial para uma formação integral e humanista dos alunos, com o intuito de apoiar a ação dos profissionais da educação, definindo como um dos seus objetivos fundamentais, a promoção do acesso das crianças e dos jovens às artes, envolvendo a comunidade educativa, de modo a incentivar a participação ativa, o envolvimento com práticas culturais e o desenvolvimento da capacidade criativa, contribuindo, desta forma, para a formação de cidadãos culturalmente conscientes e artisticamente envolvidos.

Assim, a EI não pode ser entendida apenas como uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas sim como um tempo com valor educativo intrínseco, que exige intencionalidade pedagógica e qualidade nas interações, tanto entre adultos, como entre pares. Esta valorização encontra fundamentação no enquadramento legal português, que reconhece o papel formativo desta etapa no percurso da criança, pois de acordo com o Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, no Artigo 2.º, a EPE assume um caráter complementar à ação educativa da família, devendo estabelecer com esta uma estreita cooperação, promovendo a formação e o desenvolvimento harmonioso da criança, com vista à sua plena inserção na sociedade “como ser autónomo, livre e solidário” (p. 670). Esta definição reforça o papel da educação na promoção do bem-estar e do desenvolvimento holístico da criança, sublinhando a necessidade de uma abordagem educativa centrada na criança, promotora de equidade, cidadania e inclusão.

O Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho de 1997, salienta que “a educação pré-escolar constitui a primeira etapa da educação básica, destinando-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico” (p. 2828), tendo objetivos orientadores que estimulam as capacidades individuais de cada criança, promovendo o desenvolvimento harmonioso das suas potencialidades e garantindo a sua segurança e estabilidade emocional. Para além disso, pretende-se incentivar a compreensão e a observação do meio social, com vista a uma integração e participação mais eficazes da criança na comunidade. A EPE tem ainda como finalidade cultivar o sentido de responsabilidade, contribuir para a formação moral e inculcar hábitos de higiene e autocuidado desde a infância.

O documento das Orientações Pedagógicas para Creche (OPC) oficializadas no ano de 2024, representam um referencial necessário para a organização e a execução das práticas pedagógicas nas creches, com abordagem especial nas crianças até aos três anos de idade, referindo a importância de criar ambientes que promovam o desenvolvimento integral das crianças, respeitando as suas necessidades emocionais e sociais. Este documento, ao destacar a relevância dos primeiros anos de vida das crianças, sublinha que:

*Sabendo sobre o modo como as experiências dos primeiros anos podem influenciar as possibilidades de uma vida plena ao longo das diversas idades e contextos sociais e culturais, a ação educativa dos/as educadores/as de infância deve contemplar esta visão de futuro que, enquanto sociedade, procuramos construir. (Marques et al., 2024, p.25).*

No âmbito das OPC, a área de Comunicação, Linguagens e Práticas Culturais ocupa um papel central, visto que salienta que as crianças devem ter a oportunidade de explorar diferentes formas de expressão, incluindo a linguagem verbal, gestual e artística, assim como as atividades pedagógicas devem ser organizadas de forma a incentivar a comunicação, a interação social e a expressão de sentimentos e de emoções. As OPC sublinham a importância do desenvolvimento emocional e das competências sociais das crianças e a utilizar as artes, incluindo o jogo simbólico, para o desenvolvimento das competências sociais e emocionais das crianças, promovendo a construção de uma linguagem rica e diversificada salientando que:

*Desde o nascimento, o brincar constitui uma experiência geradora de alegria, satisfação e de múltiplas aprendizagens, envolvendo aspetos relevantes do ponto de vista da vivência emocional, social, cognitiva e física de bebés e crianças. Por isso, desde o brincar em que o bebé se envolve com o seu corpo, com adultos/as de referência ou objetos, até ao envolvimento imaginativo no jogo simbólico de crianças um pouco mais velhas, o brincar e o jogo constituem, por excelência, processos que respondem ao imperativo de uma abordagem holística e integrada na creche. (Marques et al., 2024, pp. 22-23).*

As OPC revelam ainda a importância da colaboração com as famílias e das comunidades locais, confirmando que o sucesso educacional na primeira infância depende desta articulação. Sabe-se que a colaboração com as famílias e a comunidade é fundamental, pois promove uma rede de apoio que favorece o crescimento harmonioso da criança e complementa a ação educativa, mantendo-se em total cooperação, sendo que o educador ocupa o lugar de mediador, constituindo uma ligação entre o espaço educativo, a família e a comunidade, para justificar tal afirmação, Marques et al. (2024) diz que,

*A comunicação diária com as famílias permite ainda desenvolver processos de continuidade entre contextos de vida das crianças e de parceria com as famílias e a comunidade em que se inserem, promovendo ambientes em que os bebés, crianças e famílias se possam reconhecer. (Marques et al., 2024, p.29).*

O documento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) redigido por Silva et al. (2016) dirige-se para crianças dos três anos até à sua entrada no primeiro ciclo do ensino básico, ou seja, até aos seis anos de idade. Este documento sublinha a importância de

um currículo que promove o envolvimento da criança, não só no aspeto cognitivo, como também emocional e social. Segundo Silva et al. (2016), a organização dos objetivos gerais dispõe-se através “da intencionalidade educativa, nomeadamente observar; planear; agir; avaliar e comunicar e articular; através da organização do ambiente educativo e das áreas de conteúdo” (p.7).

Silva et. al (2016) explica que o teatro surge na área de expressão e comunicação, particularmente no domínio do jogo dramático/teatro, sendo uma das mais poderosas ferramentas pedagógicas, pois não só permite que as crianças explorem diferentes papéis e perspetivas, como também as prepara para a viver em sociedade. O jogo simbólico “é uma atividade espontânea da criança, que se inicia muito cedo, e em que, através do seu corpo, esta recria experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utiliza livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados” (p. 52). No que respeita ao jogo dramático ou jogo faz-de-conta, este assemelhasse ao 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” (p. 52). Este jogo pode ser feito individualmente, ou de forma coletiva, envolvendo outras crianças no processo. A utilização do teatro e de outras formas de expressão artística nas atividades pedagógicas são bastante valorizadas, pois facilitam o desenvolvimento de competências sociais, emocionais e linguísticas, incentivando ao mesmo tempo a criatividade e a resolução de problemas.

*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).*

Para além do ambiente normativo da criança, também na creche e na EPE, a criança tem oportunidade de crescer e aprender, sendo de extrema importância salientar que a educação inclusiva é outro pilar central do sistema educativo português. O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, estabelece os princípios da educação inclusiva em Portugal e é um pilar fundamental no contexto da EI aplicando-se a todos os níveis de ensino. Este Decreto-Lei

reforça a capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo que têm todas as crianças e alunos, estabelecendo a educabilidade universal como um princípio central.

No contexto de EC e na EPE, o Decreto-Lei n.º 54/2018 reforça a importância de uma abordagem pedagógica que valorize a diversidade e que responda às necessidades de todas as crianças, garantindo a inclusão de todas as crianças, independentemente das suas dificuldades, deficiências ou diferenças socioculturais. Através dos princípios da educação inclusiva na EC e na EPE, o Decreto-Lei n.º 54/2018, no Artigo 3.º, assegura que um dos princípios orientadores da educação inclusiva é a “educabilidade universal, a assunção de que todas as crianças e alunos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo” (p. 2920).

O Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, é uma referência para a mestranda, pois representa uma regulamentação fundamental no contexto da educação e das artes em Portugal, com um enfoque particular nas práticas artísticas e terapêuticas. Este decreto destaca o papel central das artes no desenvolvimento humano e social, reconhecendo-as como ferramentas essenciais para a formação integral dos indivíduos e para o fortalecimento da coesão social. O Capítulo III do Decreto-Lei n.º 241/2001 diz-nos que,

*No âmbito da expressão e da comunicação, o educador de infância: d) Promove, de forma integrada, diferentes tipos de expressão (plástica, musical, dramática e motora) inserindo-os nas várias experiências de aprendizagem curricular; g) Organiza actividades e projectos que, nos domínios do jogo simbólico e do jogo dramático, permitam a expressão e o desenvolvimento motor, de forma a desenvolver a capacidade narrativa e a comunicação verbal e não verbal; h) Promove o recurso a diversas formas de expressão dramática, explorando as possibilidades técnicas de cada uma destas; i) Organiza jogos, com regras progressivamente mais complexas, proporcionando o controlo motor na actividade lúdica, bem como a socialização pelo cumprimento das regras (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001, 5573)*

O Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro, apresenta no Artigo 2.º diversos objetivos da educação pela arte, sendo estes:

*b) promover o conhecimento das diversas linguagens artísticas e proporcionar um conjunto variado de experiências nestas áreas, de modo a estender o âmbito da formação global; d) fomentar práticas artísticas individuais e de grupo, visando a compreensão das suas linguagens e estímulo à criatividade, bem como o apoio à ocupação criativa de tempos livre com actividades de natureza artística (Decreto-Lei n.º 344/90, 1990, p. 4522).*

Ou seja, o contexto da educação pela arte é essencial para reconhecer que a experiência artística pode assumir “três formas distintas, através da execução (aplicando técnicas), através da criação (fazendo algo novo) e através da apreciação (contactando obras de outros)” (Godinho & Brito, 2010, p.10). Segundo Godinho & Brito (2010), geralmente é percebida a diferença entre estas vertentes na experiência, uma vez que os criadores executem as suas obras, acabando depois por apreciar as mesmas.

A Lei de Bases do Sistema Educativo estabelece os princípios e fundamentos legais que regem todo o sistema educativo nacional. A Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, representa ainda uma base legal para o funcionamento das diferentes etapas da educação, incluindo a educação de infância, a educação básica, o ensino secundário e o ensino superior, proporcionando uma estrutura que orienta a organização, a gestão e a qualidade das práticas educativas no país, tendo como objetivo principal fortalecer “capacidades de expressão e comunicação, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica” (p. 3069).

Esta Lei tem um impacto significativo na educação de infância, pois a EPE é considerada a primeira etapa da educação básica, salientando ainda que a EI deve ser promovida com base na igualdade de oportunidades, garantindo assim que todas as crianças, independentemente da sua origem social ou económica, tenham as mesmas condições de desenvolvimento e de aprendizagem, tal como descrito nos objetivos da EPE dessa mesma Lei,

*a) Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades; b) Contribuir para a estabilidade e segurança afectivas da criança; c) Favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança; d) Desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade; e) Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade; f) Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica (Lei n.º 46/86, 1896, p. 3069).*

A Lei n.º 46/86 também consagra a importância do papel do educador de infância, responsabilizando-o por proporcionar experiências educativas significativas, respeitando as necessidades individuais de cada criança e estimulando o seu desenvolvimento num ambiente seguro e acolhedor. Outro princípio fundamental da lei é a igualdade de oportunidades para todas as crianças, o que se reflete diretamente no direito que cada criança tem a acesso a uma educação de qualidade, independentemente das suas condições familiares, sociais ou

económicas. Neste sentido, a EI deve ser vista como uma fase determinante no processo de socialização e formação da identidade da criança, sendo responsabilidade do sistema educativo garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, que promova a sua inclusão e equidade. Segundo a Lei n.º 46/86, no artigo 3.º, “o sistema educativo organiza-se de forma a: d) Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas” (p. 3068).

Os documentos disponibilizados, bem como os diversos decretos-lei e a lei de bases que regulam o setor da educação, garantem que as práticas pedagógicas respeitam as necessidades das crianças e promovem um desenvolvimento saudável e equilibrado. A articulação entre educação emocional, artística e inclusiva, especialmente por meio do jogo dramático, tem um papel decisivo na formação das crianças, proporcionando um ambiente dinâmico e participativo, que não só promove competências cognitivas, como ajuda a desenvolverem habilidades sociais e emocionais. As políticas educacionais, garantem a igualdade de oportunidades e a acessibilidade, reforçando a missão de formar cidadãos críticos, criativos e preparados para os desafios da sociedade contemporânea.

## **1.2. A IMAGEM DE CRIANÇA E A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR**

A ideia de criança depende do ponto de vista de cada indivíduo. Esta conceção pode variar consoante as culturas, os grupos sociais e as condições socioeconómicas a que se pertence. De acordo com a Convenção para os Direitos da Criança (UNICEF, 2019), “a criança tem direito a um nível de vida adequado ao seu desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral e social” (p. 23), assim como “tem direito à educação” (p. 23), procurando desta forma assegurar uma igualdade de oportunidades para todas.

Ao longo do percurso de aprendizagens da mestranda, esta constatou que as crianças são o centro da ação pedagógica pelo que elas próprias tomam as decisões relativamente à forma de como, o que desejam e se querem aprender. Segundo Formosinho (2013), a criança

assume-se como construtora do seu próprio conhecimento, tendo esta a “voz no processo ensino e aprendizagem” (p. 19), ou seja, sendo de extrema importância reconhecer a capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Jean Piaget foi um dos pioneiros das teorias construtivistas do desenvolvimento cognitivo recolhendo diversas informações sobre como as crianças, de idades distintas, resolveriam problemas de raciocínio, de como comunicavam o que sentiam, como faziam julgamentos e como funcionavam outras atividades mentais. Tal como nos informa Spodek & Saracho (1998), a teoria piagetiana sugere um papel ativo na EI, uma vez que estes salientam que “os educadores devem evitar dizer às crianças o que elas devem saber, mas sim oferecer oportunidades “de pensar, relacionadas à manipulação de materiais concretos e à geração de habilidades conceituais” (p. 75).

Outro teórico da psicologia construtivista de renome foi Lev Semenovitch Vygotsky visto que foi este quem distinguiu dois tipos de desenvolvimento, o desenvolvimento natural e o desenvolvimento cultural. Segundo Spodek & Saracho (1998), o desenvolvimento natural provém do resultado da maturação do indivíduo, enquanto o desenvolvimento cultural se relaciona com a linguagem e a capacidade de raciocínio. Desta forma, a teoria de Vygotsky defende que se uma criança estiver rodeada por um “ambiente linguístico de discurso direto e meios de comunicação de massa dominados por uma linguagem simplista (...), [o] seu pensamento será simplista ou primitivo” (p. 76), contudo, se esta contactar com ambientes de diferentes contextos, o seu “pensamento será diverso e intrincado” (p. 76).

Jerome Bruner estudou a relação entre o pensamento e linguagem, tendo identificado três sistemas de representação sendo estes: o modo ativo, o modo icónico e o modo simbólico. Tal como descrito em Spodek & Saracho (1998), o modo ativo em que as pessoas representam a informação através de atos e manipulações; o modo icónico onde se utiliza a organização e as imagens preceptivas para representar as informações e, por fim, o modo simbólico, onde as pessoas utilizam a linguagem ou símbolos para representar a informação.

A teoria de Bruner sugere que o desenvolvimento cognitivo de uma criança ocorra numa sequência de três etapas distintas, ou seja, inicialmente as crianças exploram o mundo através

do modo ativo, onde o pensamento se manifesta diretamente com as suas ações físicas, sendo a única maneira de compreender que algo possa ser manipulável ou que possa interagir fisicamente com ele. De seguida a criança transita para o modo icônico sendo nesta fase, que a compreensão não se limita apenas à ação. Esta começa a ser mediada por imagens e representações sensoriais, podendo envolver a formação de imagens mentais, a recordação de sons ou até mesmo sensações táteis que ajudam a criança a processar a informação, resumindo, a criança acaba por utilizar representações visuais, auditivas ou táteis para pensar e aprender. Por fim, a criança atinge o modo simbólico, sendo esta etapa a mais avançada e caracterizada pela utilização da linguagem. As crianças não apenas aprendem a linguagem, mas também a empregam como uma ferramenta poderosa para o pensamento e a ação. A linguagem torna-se num sistema flexível, permitindo a representação de ideias complexas e a manipulação de conceitos abstratos, abrindo novas possibilidades para a cognição.

Donald Winnicott foi um dos mais influentes psicanalistas do século XX e dedicou grande parte do seu trabalho à compreensão do desenvolvimento emocional da criança através do brincar. Para Winnicott (1975), citado em Loures (2017), brincar é essencial para a formação do ser, para a criatividade e para a ligação com o mundo externo, apresentando conceitos-chave fundamentais para a compreensão da brincadeira na infância.

O primeiro conceito, este denomina-o como a brincadeira como fenómeno transicional, acontecendo num espaço transicional considerado num território psicológico entre o mundo interior da criança e a realidade objetiva da mesma. É neste espaço que a criança utiliza objetos transicionais como, mantas ou bonecos, para negociar a sua separação emocional da mãe, proporcionando segurança para explorar a criatividade e o mundo externo.

Winnicott explica o segundo conceito chamando-o de “espaço potencial”, um espaço de interação criado entre a criança e o cuidador, onde o ambiente acolhedor permite o florescimento da brincadeira, da criatividade e do desenvolvimento emocional. Este espaço é imprescindível para o surgimento do terceiro conceito, a brincadeira como fundamento do eu, ou seja, onde o “*verdadeiro self*” pode surgir e que se manifesta quando a criança tem liberdade para expressar a sua identidade e emoções autênticas, contrapondo-se ao “*falso*”

*self*”, que emerge da necessidade de adaptação às expectativas externas. Por fim, o último conceito conhece-se pela importância do ambiente de acolhimento, caracterizado pela segurança física e emocional, sendo este espaço decisivo para que a criança se sinta livre e segura para brincar, correr riscos e assim desenvolver o seu eu autêntico.

Para além destes, Rinaldi (2013), salienta que a imagem de criança deve ser reconhecida como a de uma criança competente, ativa e crítica, capaz de produzir mudanças e movimentos dinâmicos nos sistemas em que está envolvida, sendo “ela uma produtora de cultura, valores e direitos, competente na vida e na aprendizagem” (p. 125).

Conforme descrito por Silva et al. (2016) no documento das OCEPE, as aprendizagens da criança acontecem de forma natural e espontânea nos diversos contextos sociais em que vivem, contudo, no ambiente da educação infantil “existe uma intencionalidade educativa, que se concretiza através da disponibilização de um ambiente culturalmente rico e estimulante, bem como do desenvolvimento de um processo pedagógico coerente e consistente” (pp. 8–9), proporcionando diferentes experiências e aprendizagens.

Durante o processo de desenvolvimento, a presença de relações estáveis onde a criança se sente acolhida e respeitada contribui, significativamente, para o fortalecimento do seu bem-estar emocional, assim como, para a emergência de uma predisposição positiva para o estabelecimento de interações sociais. No entanto, importa destacar que o contexto da EI não constitui o único meio com influência na vida das crianças, sendo o ambiente familiar igualmente determinante no seu percurso de crescimento.

Tal como indicado por Silva et al., (2016), “a criança desempenha um papel dinâmico” (p. 9), uma vez que, desde o momento do nascimento, esta manifesta um elevado potencial de energia e curiosidade, o que a impele a explorar, a compreender e a atribuir um sentido ao mundo que a envolve. Deste modo, ao reconhecer-se a capacidade da criança para construir ativamente o seu próprio desenvolvimento e processo de aprendizagem, estamos a reconhecer “a capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem” (p. 9), encarando-a assim como um “sujeito e agente do processo educativo” (p. 9).

O documento de D'Orey (2018) conhecido por Princípios e Fundamentos de um Quadro de Qualidade baseiam-se numa concepção de criança como sendo “única, e um aprendente competente e ativo cujo potencial deve ser apoiado e estimulado” (p. 8), onde cada criança é reconhecida como sendo “um indivíduo curioso, competente e inteligente. A criança é uma cocriadora de conhecimentos, que necessita e deseja interagir com outras crianças e adultos” (p. 8).

### **1.3. O BRINCAR HEURÍSTICO E O JOGO HEURÍSTICO**

A prática pedagógica, independentemente da sua natureza, está inevitavelmente influenciada por uma determinada concepção ou imagem de criança, sendo, justamente, a partir dessa representação que se estabelecem relações com as crianças e que se compreende a forma como estas constroem as suas aprendizagens. Neste sentido Fochi et al. (2023) sustentam que a criança deve ser entendida como um, “sujeito ativo e competente para construir, em parceria com os adultos, os seus percursos de aprendizagem” (p. 92). A aprendizagem através da exploração e experimentação é um princípio fundamental na construção de propostas pedagógicas voltadas para a primeira infância. Por essa razão, a experiência da criança assume-se como o eixo estruturante do seu percurso de aprendizagem, orientando a organização do contexto educativo para sustentar uma didática em que o brincar se configura como motor das suas descobertas.

De acordo com Goldschmied & Jackson (2006), o Jogo Heurístico visa qualificar as oportunidades educativas no contexto de EC, promovendo assim, a autoatividade e a concentração das crianças pequenas. Para além disso, proporciona-lhes a possibilidade de descobrir e formular hipóteses com base nas suas experiências. Essa ideia é reforçada por Fochi et al. (2023), quando afirmam que se trata de "um jogo de descoberta, de grande importância para o desenvolvimento das crianças pequenas, pela oportunidade de potencializar a ação autônoma e sua liberdade de investigar" (p. 94), destacando assim o valor pedagógico do brincar livre como meio de promover a autonomia e a iniciativa na aprendizagem.

Esta abordagem vai muito além de um conceito amplamente difundido no campo educacional, revelando concretamente a sua importância nas práticas do cotidiano no contexto da EC. Como referem Fochi et al. (2023), as sessões de Jogo Heurístico são momentos privilegiados para observar a intensa participação das crianças, quer na interação com os materiais quer nas relações estabelecidas entre pares, por meio de ações como "observar, selecionar, explorar, manipular, agitar, empilhar, inserir, remover, encaixar, contrastar, refutar, comparar, experimentar e estabelecer relações complexas" (p. 93). Estas interações refletem a riqueza da aprendizagem que emerge do contacto direto e livre com o meio envolvente, evidenciando uma crescente mobilidade e curiosidade constante das crianças face às múltiplas questões que o ambiente lhes suscita, como: "O que posso fazer com isto?", "Para que serve?", "Cabe aqui?", "Posso transportar isto?", "E agora?". Esta forma de compreender a criança adquire um significado especial quando se considera o segundo ano de vida, período em que há um impulso natural para se envolver em atividades exploratórias mediadas pelo corpo (Fochi et al., 2023).

A organização de uma sessão do Jogo Heurístico exige um planeamento intencional e cuidadoso por parte do educador. Ainda que o momento da sessão seja exclusivamente destinado à ação autónoma das crianças, a sua preparação prévia é da responsabilidade do adulto. Esta preparação implica a consideração de diversos aspetos fundamentais, tais como a seleção qualitativa e quantitativa dos materiais, a estética do espaço, a disposição dos materiais e, sobretudo, a escolha do local onde se irá realizar o Jogo. Adicionalmente, é da responsabilidade do educador antecipar as múltiplas possibilidades de combinação entre os materiais, criando condições para que as crianças desenvolvam investigações próprias e originais. O educador deve apresentar, previamente, ao grupo de crianças algumas orientações simples, evitando assim, a necessidade de intervir durante o decorrer da atividade, o que poderia comprometer a autonomia e a fluidez da ação das crianças (Fonchi et al., 2023).

Ao acolhermos crianças do contexto de EC, é fundamental compreender que a sua experiência educativa é de carácter contínuo e participativo, o que exige ao adulto uma reorganização intencional do ambiente, de forma a contemplar as suas especificidades. O ambiente deve ser

calmo, acolhedor e seguro, favorecendo a concentração, a liberdade de exploração e a interação com os materiais e os pares, sendo recomendado, sempre que possível, que estas sessões aconteçam em locais calmos e espaçosos da instituição, como a biblioteca ou o refeitório, garantindo a continuidade da experiência exploratória.

Os materiais assumem, também, um papel central na dinamização das sessões do Jogo Heurístico. Para além da seleção criteriosa de cada objeto, é fundamental considerar a organização estética do conjunto, de modo a tornar o ambiente apelativo e instigante para as crianças. A disposição dos materiais no espaço é feita de forma intencional, com o objetivo de suscitar o interesse e provocar a ação exploratória por parte das crianças. Estes materiais devem ser acessíveis, de modo a ampliar as possibilidades de experimentação e de combinação. Durante as sessões, é possível observar o desenvolvimento das crianças através das suas próprias ações lúdicas. Fochi et al. (2023) afirmam que, “o Jogo torna-se um espaço e tempo para que a criança experimente as suas hipóteses e realize as suas descobertas, sem a intervenção do educador” (p. 106), uma vez que o educador assume uma postura observadora e atenta durante toda a ação, realizando registos escritos e fotográficos com o intuito de tornar visíveis os processos heurísticos vivenciados pelas crianças, promovendo a documentação pedagógica como ferramenta reflexiva sobre a aprendizagem.

O momento de encerramento do Jogo Heurístico constitui, também, uma etapa relevante da atividade, exigindo, por parte do adulto, atenção e sensibilidade. A finalização não deve ocorrer de forma repentina ou descontextualizada, deve ser cuidadosamente organizada, iniciando-se com uma comunicação clara por parte do educador ao grupo que o tempo destinado à brincadeira está prestes a terminar e após esta sinalização, deve ser concedido um período para que as crianças concluam as suas explorações de forma gradual e autónoma. Seguidamente, o educador deve convidar as crianças a participar na arrumação dos materiais, promovendo assim a responsabilidade partilhada e a valorização dos momentos coletivos de cuidado com o espaço (Fochi et al., 2023).

Em suma, Fochi et al. (2023) sublinham a importância de compreender que “as crianças aprendem a partir da ação e interação com diferentes materiais e pessoas” (p. 105) e

acrescentam ainda que, através da escuta sensível por parte do adulto, torna-se possível reconhecer que a criança “faz perguntas, observa e imita os seus amigos, formula hipóteses e explora intensa e profundamente os materiais” (p. 105). Estas observações contribuem para a construção de uma nova e fundamental conceção sobre a docência da creche.

#### **1.4. O JOGO SIMBÓLICO E O JOGO DRAMÁTICO/TEATRO**

A expressão dramática e o brincar são reconhecidos como instrumentos centrais para o desenvolvimento emocional, cognitivo e social da criança. O teatro na EI tem sido objeto de estudo e prática por diversos teóricos, que destacam a sua relevância no desenvolvimento global das crianças. Enquanto ferramenta pedagógica, o drama oferece múltiplas oportunidades para a exploração da imaginação, a expressão emocional e o desenvolvimento das competências comunicativas, cognitivas e sociais. Ao longo das últimas décadas, investigadores e pedagogos têm vindo a aprofundado o papel do teatro no contexto educativo, identificando os seus benefícios para a aprendizagem e a formação da identidade infantil. Entre os principais autores que contribuíram para este campo, destacam-se Donald Winnecot, Dorothy Heathcote, Ingrid Koudela, Isabel Alves Costa, Maria Alice Guimarães, Jacob Levy Moreno e José Francisco Beja, cujas abordagens proporcionam diferentes perspetivas sobre a utilização do drama como estratégia pedagógica e instrumento de desenvolvimento pessoal e social.

O foco de estudo da mestranda durante a PES na EC não esteve diretamente ligado a esta arte que é o drama e o teatro, contudo, esta acabou por ser trabalhada pela mesma nas suas práticas através de diferentes estratégias pedagógicas, ou seja, através de atividades como o jogo faz-de-conta ou jogo simbólico, o jogo dramático e as leituras expressivas, sendo todos estes, elementos fundamentais para a construção da identidade pessoal, social e cultural, bem como para a comunicação, linguagens e práticas culturais da relação com o mundo.

José Gil (1991) quando fala de teatro e de educação, defende que a escola é uma “espécie de grande brinquedo educativo” (p. 25), onde a única obrigação da criança é ser ela própria. Com o objetivo de investigar e definir as particularidades do processo de aprendizagem na

Expressão Dramática, José Francisco Beja (1991) optou por examinar as interligações existentes entre o Drama e o jogo simbólico do Faz-de-Conta.

José Francisco Beja destaca a importância da expressão dramática como instrumento privilegiado na educação. Para este autor, a dramatização não deve ser vista apenas como uma disciplina artística ou como um momento extracurricular, mas sim como uma linguagem pedagógica que favorece a aprendizagem ativa, experiencial e significativa, proporcionando às crianças, através da dramatização, o desenvolvimento da empatia, da comunicação verbal e não verbal, da autoestima e da capacidade de resolução de problemas. sendo este um caminho eficaz para a construção do conhecimento e da identidade pessoal e social.

Segundo Beja (1991), o jogo faz-de-conta foi designado por Piaget como jogo simbólico na formação do símbolo da criança, na qual este afirma e defende que “a mais primitiva forma de simbolismo lúdico assinala a passagem e a continuidade entre o exercício sensório-motor e o simbolismo” (p. 49), sendo assim designado como esquema simbólico ou por reprodução de um esquema sensório-motor fora do contexto, uma vez que a criança ao executar uma ação sensoriomotora, como por exemplo, uma criança ao simular que está a comer um doce ou que ingerir uma bebida, esta está a envolver-se numa atividade mental em que o significado é construído por meio de ações simbólicas, as quais representam ou evocam experiências sensoriomotoras que não estão fisicamente presentes.

O jogo do faz-de-conta, enquanto extensão do jogo simbólico, constitui-se como uma forma primária de dramatização e é amplamente praticado no contexto de creche e de pré-escolar, pois é este tipo de jogo que permite à criança representar papéis sociais, experimentar diferentes emoções e recriar o mundo à sua maneira, consolidando aprendizagens essenciais para o seu desenvolvimento. Sousa (2023) refere que Peter Slade defende que o drama do jogo infantil tinha um valor terapêutico, devendo por isso “ser encarado do ponto de vista educacional, psicológico e sociológico, sendo de importância secundária os antecedentes relacionados com o teatro” (p. 17). Para além disso, Slade considera o drama infantil como algo espontâneo da criança e do drama educacional como estratégia desenvolvida pelo educador.

*«- Drama é “ser” e “fazer”. É parte das nossas vidas, actua de uma maneira ou de outra de tempos em tempos. Em crianças pequenas, é o jogo da imaginação. Em idades a seguir, o jogo dramático capacita a criança a reproduzir a situação doméstica da sua família. Só noutra estádio é que a criança será capaz de tomar outra identidade e fazendo-o, o de ajudar-se a si própria a ultrapassar uma das maiores dificuldades da vida – compreender outras pessoas.» (Sousa, 2.º Volume, 2023, p.18).*

Gavin Bolton, citado em Beja (1991), estabelece um paralelismo entre o Drama e o Teatro, defendendo que é através da interação entre estes dois domínios que se constrói o significado de uma determinada ação. Contudo, ao recorrer às contribuições do psicólogo soviético Vygotsky, Bolton aprofunda a sua reflexão sobre o jogo de Faz-de-Conta, entendendo-o como uma atividade produtora de significados, tanto no plano objetivo como subjetivo.

O aspeto que Bolton considera particularmente significativo nas teorias de Vygotsky é a análise dos mecanismos pelos quais a criança evolui de um pensamento centrado exclusivamente naquilo que está presente no seu campo sensorial imediato, para uma forma de pensamento que transcende o aqui e o agora, permitindo-lhe representar e conceber realidades ausentes (Beja, 1991), ou seja, Vygotsky defende que a criança, inicialmente, não é capaz de conceber mentalmente a imagem de um cavalo na ausência do próprio animal, contudo, quando se encontra perante um objeto como uma vassoura e realiza uma ação simbólica associada como montá-la, esta torna-se então capaz de representar mentalmente o cavalo ausente através dessa substituição simbólica. Beja (1991), refere ainda que Vygotsky “considera que esta relação traduz de uma forma clara, a que existe entre objecto e significado que é a base da linguagem verbal” (p. 51).

Beja (1991), considera, portanto, necessário que exista uma intervenção pedagógica, mas com preocupações distintas, ou seja, que a criança tenha a capacidade de potenciar os diversos níveis existentes do jogo dramático, “explorando e desenvolvendo as relações entre TEMA e ENREDO” (p. 54), para conseguir assim identificar situações de aprendizagens significativas. Com esta informação concorda ainda Bolton, citado por Beja (1991), quando afirma que

*O Drama é acção, é fazer, foi-nos dito e retido durante anos e anos, por todos os especialistas em Drama e pelos mais diversos teóricos da educação. Parece-me a mim, que a relevância e o poder deste MÉDIUM depende da noção mais correta que o Drama parece fazer. Ele é o pensamento em acção. O seu propósito é a criação de sentidos e o seu médium é a interação entre dois contextos concretos – O ficcional e o real (Bolton, cit in. Beja, 1991, p.54).*

Com isto entende-se que a expressão dramática constitui um meio privilegiado para desenvolver o Pensamento-em-Ação, permitindo a exploração de múltiplos níveis de significância, tanto individuais como coletivos. Esta prática não se limita à aquisição de conhecimentos objetivos, mas estende-se a dimensões mais profundas da experiência humana, possibilitando mudanças ao nível das atitudes, comportamentos e formas de percepções da realidade (Beja, 1991) sendo essencial que o sujeito esteja disponível para questionar os seus conceitos e preconceitos, assumindo assim uma postura ativa e reflexiva diante do mundo e dos outros.

O objetivo central da expressão dramática reside na promoção de uma mudança na compreensão de si mesmo e do meio envolvente através de uma atividade, simultaneamente, lúdica e artística. Este processo valoriza sobretudo as vivências reais e sentidas, assumindo-as como fundamentais para a construção de aprendizagens significativas e transformadoras. É, portanto, necessário distinguir a espontaneidade do jogo infantil da intencionalidade artística presente na expressão dramática. Enquanto o primeiro se caracteriza por uma ação livre e instintiva, o segundo pressupõe o uso consciente de uma linguagem estética, com objetivos comunicativos e expressivos mais definidos (Beja, 1991).

Segundo Bolton, quando citado por Beja (1991), este aponta “quatro aspectos fundamentais que permitem caracterizar uma actividade enquanto prática dramática” (p. 55) sendo estes, a partilha, a congruência, a ascendência do coletivo e, por fim, as vivências sentidas. A partilha refere-se à capacidade de um grupo identificar e desenvolver focos comuns que sustentem a criação de um universo imaginário coletivo. A congruência diz respeito à coerência entre os sentimentos dos participantes e os significados objetivos da situação dramática. A ascendência do coletivo destaca a importância da dinâmica de grupo sobre as experiências individuais, promovendo a construção de um jogo comum. Por fim, as vivências sentidas remetem para as experiências coletivas que são significativas enquanto processos de aprendizagem e descoberta (Beja, 1991).

Para que estas vivências possam ser compreendidas como experiências estéticas e não confundidas com meras dinâmicas de grupo, é fundamental a apropriação progressiva da

forma artística do drama. Essa apropriação implica a consciência e a integração de três elementos essenciais: o processo de focagem, a função simbólica e a tensão. O processo de focagem permite a concretização de temas abstratos num determinado contexto espaço-temporal, sendo essencial para a construção dramática. A função simbólica manifesta-se na utilização de ações e objetos que, ao transcendem o seu uso funcional, adquirem significados profundos e universais, tornando-se assim símbolos. Já a tensão, representa o motor da ação dramática, surgindo do contraste entre o espaço real e o espaço imaginado, entre o que é mostrado e o que é apenas sugerido. Beja (1991), afirma que “estes três elementos podem ser considerados como o núcleo fundamental da linguagem dramática” (p. 56). O grau de consciência que um grupo desenvolve sobre eles é o que permite a passagem de uma experiência vivencial para uma prática artística assumida. Esta transição deve ser sempre um processo consciente e intencional, pois só assim é possível compreender plenamente os conceitos inerentes à linguagem dramática.

Beja (1991) conclui que “só tendo em atenção estes dois aspectos fundamentais – A procura de situações vivenciais significativas e a descoberta da forma artística do Drama” (p. 56), é permitido que esta prática se afirme como um instrumento pedagógico e artístico com elevado potencial formativo, pois como refere Susanne Langer em Beja (1991), “«A Arte é a criação de formas capazes de simbolizarem os sentimentos humanos»” (p. 57).

O jogo simbólico é uma das manifestações mais evidentes da capacidade imaginativa e criativa da criança nos primeiros anos de vida. Esta forma de brincar permite que a criança atribua novos significados aos objetos e ações, simulando situações do quotidiano ou criando realidades a partir de sua experiência e imaginação.

*Os psicanalistas designam este tipo de jogo infantil por jogo de fantasia e jogo faz de conta (L. Peller, 1958), Erickson (1950) inclui-o na Fase II - «Microsfera» da sua conceção de evolução do jogo na criança. Chateau (1956) designa-o por jogo figurativo e J. Piaget (1964) chama-lhe jogo simbólico, chamando a atenção das suas qualidades para o desenvolvimento da imaginação. (Sousa, 2.º Volume, 2023, p. 15).*

Segundo Pierre Leenhardt (1997), o jogo dramático diferencia-se profundamente do teatro. Este, por norma, assenta num texto pré-estabelecido, ou seja, de uma representação em potência, que estrutura uma ação dramática progressiva, construída a partir de situações

experienciadas por personagens, já o teatro constitui uma forma de arte onde os aspectos visuais assumem um papel tão relevante quanto a linguagem verbal. O trabalho do ator, que busca a palavra adequada por meio da ação dramatizada, surge subsequentemente ao do autor, mesmo em contextos de criação coletiva, nos quais os processos iniciais e a improvisação se aproximam das técnicas próprias do jogo dramático.

Por contraste, o jogo dramático não se ancora em textos prévios que o limitem ou comprometam, do mesmo modo que, não se regem pela lógica da representação. Esta atividade, quando dirigida à criança e vivida por ela, esgota-se no seu próprio desenrolar, sem a pretensão de alcançar uma performance pública. É, por vezes, incorretamente assumido que o envolvimento das crianças se mantém em função da expectativa de uma apresentação diante de um público, como forma de recompensa pelo esforço. No entanto, tal suposição ignora que, durante a infância propriamente dita, a criança não manifesta preocupação com a inclusão de um eventual espectador no seu processo expressivo. A tendência para o exibicionismo é frequentemente induzida por interferência adulta, sendo muitas vezes a consequência mais visível de um jogo dramático orientado para fins performativos (Leenhardt, 1997). Entre a expressão espontânea, acontecendo individualmente ou em pequenos grupos, e o jogo dramático mediado por um educador com objetivos pedagógicos bem definidos, ocorre necessariamente a introdução de um elemento externo que confere valor à atividade e permite a sua continuidade. Contudo, espera-se que tal “juízo de valor provenha das próprias crianças, e das crianças entre elas” (p. 25).

Neste sentido, o jogo dramático adquire a sua legitimidade enquanto técnica educativa, devendo permanecer centrado exclusivamente na criança, distante da avaliação por parte de um público externo. É importante frisar que o jogo dramático não se confunde com teatro, embora também não esgote, por si só, todas as possibilidades expressivas da criança no domínio dramático, pois tal como Leenhardt (1997) nos diz, o jogo dramático “é uma técnica que pretende responder a necessidades definidas. Apoiando-se na improvisação de situações sobre temas propostos à criança ou escolhidos de entre os que ela imaginou” (p. 26).

No entanto, o que caracteriza verdadeiramente o jogo dramático é a presença de um tema estruturante, isto é, de um estímulo ou provocação simbólica que orienta a prática. A regra principal consiste na expressão desse tema. A sua origem, seja ela proposta pela criança ou pelo adulto, não se reveste de importância fundamental, o que realmente interessa é a forma como tal conteúdo é explorado no decorrer da atividade (Leenhardt, 1997). A imaginação é aqui mobilizada de modo a contribuir para a reconstrução sensível de comportamentos vividos. Esta abordagem favorece o esforço imaginativo da criança, uma vez que se apoia em conteúdos previamente assimilados, promovendo uma maior concentração e controlo sobre os seus recursos expressivos.

A apropriação dos meios de expressão oral e corporal constituem o principal benefício da prática do jogo dramático, sendo estes frequentemente negligenciados, mas de extrema relevância na vida adulta. O educador que adota esta metodologia não deve restringir-se à simples revelação da sensibilidade ou personalidade da criança sob sua responsabilidade. É imperativo que esta aprenda, antes de mais, a observar e a representar comportamentos elementares do quotidiano como por exemplo alguém com frio, alguém a assoar o nariz, alguém a alimentar-se, entre outros exemplos. Ao observar atentamente as ações dos outros e ao procurar reproduzi-las de forma compreensível, a criança desenvolve simultaneamente o controlo sobre as suas próprias atitudes e a consciência das múltiplas possibilidades expressivas do seu corpo (Leenhardt, 1997).

Por conseguinte, mesmo não tendo como objetivo final a construção de um espetáculo teatral ou uma dramatização sistematizada, o jogo dramático recorre de forma contínua a elementos teatrais, sendo através desse contacto, que a criança se introduz no universo das convenções simbólicas e expressivas do teatro, capacitando-a para identificar e interpretar, de forma crítica, as linguagens visuais e emocionais presentes em espetáculos teatrais convencionais, contribuindo assim, para a formação de um público jovem consciente e sensível, algo ainda raro no panorama contemporâneo.

Importa, por fim, considerar como nos diz Leenhardt (1997), que “a capacidade de atenção da criança varia com a idade, mas não se mantém por muito tempo” (p. 108), o que exige a

integração de pausas estruturadas ao longo da narrativa dramática. Tais momentos de descanso são essenciais para a manutenção do interesse e da concentração da criança. Leenhardt (1997) conclui dizendo que “o teatro para crianças continua a ser um campo de investigação com múltiplas vias” (p. 109), uma afirmação com a qual a mestrandia concorda plenamente, visto que o drama já começa a constar como área de aprendizagem no plano escolar demonstrando não apenas a sua legitimidade pedagógica, como também o seu potencial como espaço fértil para investigação e desenvolvimento de práticas inovadoras no contexto.

Ingrid Dormien Koudela é também, uma referência incontornável no campo da pedagogia do teatro na América Latina, pois tem vindo a propor uma abordagem educativa profundamente transformadora, baseada na experiência estética, na criação coletiva e no jogo dramático como instrumento central da aprendizagem.

A proposta pedagógica de Koudela (2002) inscreve-se numa perspetiva de teatro e educação, reconhecendo o teatro como prática educativa e artística que ultrapassa a mera encenação, ressaltando que “Essa proposta vem promovendo o potencial do Teatro como exercício de cidadania e o crescimento da competência cultural dos alunos” (p. 234). O teatro é, para a autora, um espaço de vivência, reflexão e transformação da realidade social, com potencial para desenvolver nos alunos competências éticas, estéticas, cognitivas e afetivas. No contexto dos *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*, Koudela (2002) destaca a importância de trabalhar o teatro a partir de três eixos fundamentais sendo estes, produzir, apreciar e contextualizar, explicando que “a apreciação e o estudo da Arte devem contribuir tanto para o processo de criação dos alunos, como para a experiência estética e conhecimento da arte como cultura” (p. 233), promovendo assim uma abordagem integrada e culturalmente situada do ensino da arte.

Um dos pilares da sua proposta é o *jogo teatral*, “permitindo liberdade e diversidade de construções” (p. 234). Este jogo não é um mero divertimento, mas sim um caminho para a criança compreender o mundo, desenvolver-se emocional e socialmente e experimentar de forma simbólica, papéis, emoções e situações. Através dos jogos, as crianças estabelecem

relações com os colegas, negociam regras e exploram a linguagem dramática em articulação com o texto poético e a improvisação, quando “A expressividade dramática evidencia a tendência do ser humano para a representação, experimentando papéis e vivendo situações” (p. 235).

A capacidade de representar de forma dramática manifesta-se tanto nas brincadeiras espontâneas das crianças, como através dos jogos faz-de-conta, como nas encenações teatrais realizadas por atores profissionais. Esta aptidão surge de uma maneira natural e desenvolve-se progressivamente, acompanhando o percurso de crescimento desde a infância até à maturidade artística na vida adulta (Koudela, 2002).

Nos seus estágios iniciais, Koudela (2002) caracteriza o jogo simbólico valorizando a improvisação livre, guiada pela imaginação criativa unicamente da criança. Em contraste, o espetáculo teatral, embora igualmente dependente de elementos como a espontaneidade, a improvisação e a intuição, assenta num processo de criação intencional, que requer planeamento, ensaios e o domínio da linguagem específica do teatro.

Entre esses dois polos, o jogo faz-de-conta e o espetáculo estruturado, existe um amplo leque de possibilidades educativas, podendo estas serem exploradas através de práticas pedagógicas que promovem simultaneamente o fazer teatral, a sua leitura e apreciação crítica.

A representação dramática é uma faculdade inata no ser humano e uma forma espontânea de expressão da inteligência, contudo, pode ser fortalecida ou negligenciada. As suas promoções no contexto escolar, nomeadamente através dos jogos teatrais ou de improvisações, permitem que as crianças se apropriem da linguagem da representação, enquanto aprendem a interpretar e refletir sobre o que veem em cena.

Para além disso, Koudela (2002) defende a necessidade de proporcionar acesso efetivo à arte teatral, tanto na sala de aula como fora dela. Os projetos que coordenou, promoveram a ida das crianças ao teatro e a utilização de materiais de apoio educativo que incluíam propostas de leitura, análise dramatúrgica, atividades de criação e reflexão crítica sobre os espetáculos

assistidos. Esta prática visa desenvolver nos alunos a competência cultural e a capacidade de desfrutar esteticamente das obras de arte, valorizando a presença física e sensorial do teatro como sendo uma experiência única. Outro aspecto relevante na sua proposta é a valorização dos saberes culturais já presentes nas crianças, adquiridos em contextos familiares, comunitários e religiosos, que devem ser integrados no trabalho pedagógico com arte. A autora sublinha a importância de criar um ambiente em que a criança se sinta reconhecida, respeitada e desafiada a transformar o seu mundo com base na sua própria experiência sensível e simbólica. Posto isto, a proposta pedagógica de Koudela oferece um contributo inestimável para a educação pela arte contemporânea, ao articular o teatro com o desenvolvimento humano, a cidadania e a justiça social. A sua abordagem reforça a ideia de que o teatro na escola deve ser um espaço de escuta, criação e emancipação — uma linguagem que alfabetiza para a sensibilidade, a crítica e a ação coletiva transformadora.

O jogo dramático ou simbólico ao envolver a expressão verbal, corporal e gestual, oferece uma plataforma única para que as crianças se envolvam com o mundo à sua volta de uma maneira criativa, permitindo-lhes também compreender e refletir sobre diferentes realidades e contextos sociais. A regulamentação fornecida pelo Decreto-Lei n.º 241/2001 também oferece um suporte para que os educadores, podendo estes integrar as artes no currículo de forma ampla, permitindo que o teatro, deixe de ser visto apenas como uma atividade lúdica ou extracurricular, mas como sendo uma componente pedagógica fundamental, que é capaz de contribuir, significativamente, para a formação das crianças.

Os jogos referidos anteriormente representam um contexto de aprendizagem privilegiado, uma vez que possibilitam à criança agir num nível superior ao seu desenvolvimento real, antecipando competências e interiorizando regras sociais de forma lúdica e espontânea. Tal como mencionado em Sousa (2023), os autores Vygotsky (1970) e Bolton (1983), consideram o jogo na sua forma dramática “como algo que desenvolve de um modo muito especial as capacidades de pensamento abstrato, por levar a criança a conceber imaginariamente ações e objetos que não estão imediatamente presentes na sua perceção do real” (p. 16).

Na EC e na EPE, este tipo de jogo faz-de-conta é natural da criança principalmente no seu momento de brincadeira livre na área da casinha. Sousa (2023), concorda com McCaslin (1974) e Wood (1981) quando estes afirmam que “uma grande parte da atividade natural da criança é o jogo «dramático», contendo componentes de fantasia e de acting-out” (p. 16). Complementa esta afirmação L. Valente (1991) que refere que o “jogo, drama e desenvolvimento psicológico estão, na criança, inextricavelmente ligados” (p. 16).

Para além do jogo simbólico, as leituras expressivas representam outra via de introdução ao universo do drama e do teatro na EC. A leitura de histórias quando acompanhada por variações do tom de voz, expressões verbais e gestos teatrais, proporciona uma experiência sensorial e emocional rica para as crianças, despertando nelas o interesse pela narrativa, pela oralidade e pela comunicação não-verbal.

Como referem as OPC, na área de Comunicação, Linguagens e Práticas Culturais, a leitura e a exploração de narrativas promovem a aquisição da linguagem, o desenvolvimento da imaginação e a construção do pensamento simbólico, que são aspetos essenciais para o percurso educativo da criança. A literatura infantil, quando é explorada com intencionalidade pedagógica, torna-se um veículo poderoso para a expressão dramática, pois permite que as crianças se identifiquem com alguns personagens, que sejam livres para explorem emoções e que desenvolvam a empatia. A importância das expressões artísticas na EI também se reflete nas OCEPE, que sublinham o valor do jogo dramático no desenvolvimento global das crianças. Estas diretrizes incentivam a incorporação de atividades dramáticas na prática pedagógica, promovendo a criatividade, a expressão pessoal e a compreensão do mundo social e cultural.

*«- O drama infantil pode ser considerado como uma forma de arte no seu verdadeiro sentido; não é uma actividade que tenha sido inventada por alguém, mas um real comportamento dos seres humanos, aparecendo espontaneamente, sob a forma de jogo, na criança.» (Sousa, 2.º Volume, 2023, p.17).*

O educador desempenha um papel fundamental enquanto facilitador das aprendizagens, sendo o responsável por organizar intencionalmente o ambiente educativo de forma a potenciar experiências ricas e significativas para as crianças. No contexto do jogo do faz-de-conta, a vertente artística assume um papel essencial, permitindo que as crianças explorem a sua criatividade, a imaginação e as emoções através de diferentes formas de linguagem

simbólica. Inspirado por abordagens como a de Reggio Emilia, onde o espaço é considerado o “terceiro educador” (Malaguzzi, 1998), o educador deve criar um ambiente estimulante, acessível e flexível, que convide à experimentação e à participação ativa. Assim, a organização do espaço deve favorecer a interação e a autonomia das crianças, disponibilizando áreas específicas como cantinhos para a dramatização, a leitura e, até, ateliês artísticos, onde possa incentivar a construção de narrativas e a expressão individual e coletiva.

Para enriquecer o jogo simbólico, o educador pode ainda introduzir materiais variados e diversificados, como tecidos, caixas, roupas, fantoches, espelhos, elementos naturais e materiais recicláveis, permitindo que as crianças criem os seus próprios cenários e personagens. A oferta de materiais artísticos, como tintas, papéis, entre outros, contribui para que as crianças materializem as suas histórias em diferentes suportes, promovendo uma abordagem interdisciplinar onde a expressão plástica e a dramatização se cruzam naturalmente. Além de que o educador deve, ainda, assumir uma postura de mediador, incentivando a participação ativa das crianças e promovendo um ambiente colaborativo.

A gestão do grupo deve ser feita de forma democrática, respeitando o ritmo e as necessidades individuais, incentivando o respeito mútuo e a cooperação, tal como preconizado por Dewey (1938), que defende a aprendizagem como um processo social baseado na interação e na experiência partilhada.

A interação do educador com as crianças deve ser pautada pela escuta ativa e pela coaprendizagem, adotando uma postura investigativa que fomente o pensamento crítico e a resolução criativa de desafios. Em vez de fornecer respostas diretas, o educador deve recorrer a perguntas abertas e provocadoras, encorajando as crianças a expandirem as suas narrativas e a explorarem novas perspetivas, acordando com os princípios da Pedagogia em Participação (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2017). O educador deve, ainda, garantir o Bem-estar emocional e físico das crianças, promovendo um ambiente seguro e acolhedor onde cada criança se sinta valorizada, reconhecendo a diversidade como uma riqueza para o grupo. Neste sentido, percebe-se como o papel do educador é fulcral, sendo da sua inteira responsabilidade fomentar a interculturalidade e o respeito pela diversidade, garantir a

igualdade de oportunidades e estimular a expressão e a comunicação. A sua ação, tal como descrito pelas OCEPE deve permitir que cada criança desenvolva a sua curiosidade e autonomia, enquanto identifica precocemente eventuais dificuldades e encaminha as crianças para o acompanhamento adequado (Silva et al., 2016).

O envolvimento das famílias e da comunidade constitui outro elemento essencial no processo educativo. O educador deve incentivar a participação das famílias na vida da instituição, promovendo a partilha de objetos, de histórias e de memórias que possam enriquecer o jogo simbólico e fortalecer a ligação entre a instituição e a casa.

Deste modo, o educador, ao assumir o seu papel de facilitador e mediador da aprendizagem, organiza o espaço educativo de forma intencional, introduz materiais e propostas que potenciem a expressão simbólica e artística, gere o grupo de crianças de forma democrática e promove um estilo de interação baseado na participação e na escuta ativa. Ao mesmo tempo, estabelece pontes entre a escola, a família e a comunidade, garantindo um ambiente educativo rico, inclusivo e significativo para o desenvolvimento global da criança. A qualidade das interações entre a criança e o adulto é um dos pilares fundamentais para a eficácia das experiências de aprendizagem.

*A Escala de Envolvimento da Criança é um instrumento de observação que se destina a medir o nível de envolvimento da criança em acção. É particularmente interessante porque se centra na criança e mede os processos de aprendizagem e não só os resultados da aprendizagem.*

*A Escala de Empenhamento do Adulto baseia-se na noção de que o estilo de interações entre o educador e a criança é um factor crítico na eficácia da experiência de aprendizagem. Foca, em particular, a sensibilidade dos adultos para com as crianças, o estilo de estimulação utilizado e o grau de autonomia que proporcionam às crianças (Bertram & Pascal, 2009, p.57).*

A Escala de Envolvimento da Criança e a Escala de Empenhamento do Adulto são instrumentos cruciais para compreender e melhorar essas interações, promovendo assim um ambiente educativo mais rico e significativo.

O envolvimento da criança é um dos indicadores mais fiáveis da qualidade da sua aprendizagem. Quando uma criança está profundamente envolvida numa atividade, esta demonstra concentração, persistência e entusiasmo, que são elementos que favorecem a

construção de conhecimento de forma duradoura. A Escala de Envolvimento da Criança avalia este nível de envolvimento através de diversos indicadores, sendo o primeiro a concentração, que remete à atenção sustentada na atividade sem distrações externas; o segundo é a energia, que transmite a dedicação ativa na tarefa e onde se evidencia o esforço investido; como terceiro indicador temos a complexidade e a criatividade, que se refere à forma como a criança usa as suas capacidades cognitivas para explorar e resolver problemas; o quarto indicador denomina-se por expressão facial e postura, que são indicadores não verbais que demonstram a intensidade do envolvimento; o quinto indicador conhece-se por persistência, que é o tempo que a criança mantém o foco na atividade sem abandonar ou desistir facilmente; já no sexto indicador encontramos a precisão, que é quando se percebe que as crianças estão envolvidas e atentas aos pormenores; o sétimo indicador conhece-se por tempo de reação que é quando as crianças estão concentradas e reagem de forma imediata a alguma provocação causada pelo educador; o oitavo indicador é a linguagem pois é notório perceber o quanto a criança está envolvida no que está a acontecer através daquilo que ela verbaliza e comenta; por fim, no nono indicador encontramos a satisfação, perceptível quando a criança demonstra uma grande satisfação e à vontade pelo que está a acontecer. A importância da utilização desta escala permite ao educador analisar e interpretar a experiência educativa proporcionada, através de indicadores claros com o objetivo de refletir sobre a ação e para a ação no sentido de melhorar a qualidades das práticas, tal como refere Bertram & Pascal (2009) no Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DPQ) na Avaliação,

*Os educadores de infância devem ser capazes de fazer apreciações fundamentadas e críticas sobre a qualidade da educação e da aprendizagem que proporcionam às crianças. Deve salientar-se a importância de realizar observações objectivas para que se constituam num meio eficaz para desenvolver a qualidade da prática (Bertram & Pascal, 2009, p. 132).*

O empenhamento do adulto definido no DQP, varia em três níveis, o baixo, o moderado e o elevado. Um baixo empenhamento caracteriza-se por uma atitude passiva do educador, que supervisiona sem interações significativas. O empenhamento moderado ocorre quando o adulto participa ocasionalmente, mas sem garantir um desafio constante à criança. Já um empenhamento elevado reflete um educador atento e envolvido, que ajusta a sua intervenção às necessidades do grupo e de cada criança individualmente, promovendo interações ricas, incentivando a autonomia e desafiando o pensamento crítico, o que acaba por impactar

diretamente no envolvimento da criança. A forma como o adulto interage, estimula e dá autonomia influencia a capacidade da criança de se envolver nas atividades.

Ferre Larvers (1994) foca-se em três dimensões essenciais, sendo a primeira dimensão a sensibilidade, que refere a capacidade do adulto de responder às necessidades emocionais da criança, transmitindo respeito, atenção, segurança e afeto; a segunda dimensão conhece-se por estimulação, que é o modo como o adulto promove o desenvolvimento cognitivo da criança, oferecendo desafios adequados e incentivando a exploração; e, por último, a autonomia, referente à liberdade concedida à criança para tomar decisões, expressar ideias e resolver problemas por si mesma. Cada uma destas categorias é avaliada numa escala de cinco pontos, indo desde a ausência total de empenhamento até ao empenhamento total, onde o adulto demonstra um envolvimento ativo e positivo na aprendizagem da criança.

O reconhecimento da importância destas escalas permite não apenas avaliar o nível de envolvimento e empenhamento, mas também implementar estratégias para melhorá-los. Um adulto que interage de forma sensível, estimula de maneira adequada e dá autonomia à criança contribui para um desenvolvimento mais equilibrado e para aprendizagens mais significativas. São essas mesmas aprendizagens que, quer na EC bem como na EPE, proporcionam experiências fundamentais para a construção da linguagem, da expressão emocional e da interação social, preparando-as para etapas futuras de seu percurso educativo.

A EPE tem como principais objetivos apoiar o desenvolvimento pessoal e social da criança, incentivar a que esta participe enquanto cidadã e que também promova a inclusão em diferentes grupos da sociedade. Deste modo, salienta-se que o papel do educador seja crucial neste processo e que se encarregue de promover o desenvolvimento afetivo, emocional e social tanto da criança como do grupo no geral. O perfil profissional do educador de infância é um dos pilares orientadores da prática pedagógica, destacando o ideal socioconstrutivista como base.

*A formação de educadoras de infância (e de outros profissionais de ensino e ajuda das crianças pequenas) é um dos objetivos fulcrais do projeto que, numa perspectiva de educação durante todo o ciclo da vida, procura proporcionar uma prática pedagógica final*

Neste sentido, a formação das educadoras deve preparar profissionais que saibam escutar ativamente as crianças, observar atentamente as suas explorações e intervenções, assim como, planejar ambientes educativos ricos e desafiantes. A citação anterior reforça a relevância de uma formação que promova uma prática pedagógica fundamentada na investigação e na reflexão crítica, permitindo que as futuras educadoras desenvolvam competências profissionais sólidas para responder às necessidades das crianças, garantindo um ambiente educativo estimulante, inclusivo e centrado no seu desenvolvimento global. Para além disso, o modelo ecológico da supervisão pedagógica subjacente à formação das educadoras reconhece que a aprendizagem ocorre num sistema interligado de relações, onde a criança interage com diferentes contextos – família, escola, comunidade. Assim, na PES, a educadora estagiária tem a oportunidade de experienciar esta abordagem na prática, aprendendo a articular o conhecimento teórico com a realidade educativa, através da observação, reflexão e ação.

O socioconstrutivismo posiciona a criança como centro do processo de aprendizagem, reconhecendo-a como construtora do seu próprio conhecimento. Para isso, o educador deve ser um mediador, ou seja, criar condições para que as crianças explorem, aprendam e que denominem um significado ao currículo. A partir dos interesses e das necessidades das crianças, estamos a promover a autoestima, a autonomia e a facilitar uma aprendizagem significativa em ambientes democráticos e participativos. A interação entre adulto-criança é vista como crucial, com espaços e tempos organizados para fomentar esta dinâmica, sendo que os princípios orientadores desta prática incluem a construção da identidade pessoal e social; a participação cívica responsável e crítica; o respeito pela diversidade cultural e individual; a promoção de aprendizagens éticas e significativas e, por fim, o envolvimento ativo dos pais e da comunidade.

Outro autor conhecido nesta arte e na área é Jacob Levy Moreno, psiquiatra e criador do psicodrama. Trouxe para o campo educativo um novo olhar sobre como o uso do teatro, é focado na expressão emocional e na resolução de problemas entre as crianças. Barbarini

(2009) refere que Moreno desenvolve o psicodrama para atender “não apenas o sujeito, mas o grupo em que este está inserido. Para ele, a espontaneidade e a criatividade são recursos inatos ao homem, que predispõem seu desenvolvimento” (p. 3) explicando que este dá a oportunidade de recriar e explorar a realidade, seja para resolver conflitos internos ou para melhorar as relações interpessoais.

O psicodrama utiliza a dramatização e a encenação como formas de análise e de reinterpretação da realidade, ajudando os indivíduos a compreender melhor as suas emoções e a desenvolver empatia pelo outro. No contexto da educação de infância, estas técnicas assumem um papel fundamental no desenvolvimento das competências socioemocionais das crianças, uma vez que ao utilizarmos estratégias como a inversão de papéis, o *role-playing* e a dramatização livre, as crianças podem representar diferentes personagens, colocando-se no lugar do outro e explorando diversas perspectivas.

Datner (1995) citada em Barbarini (2009), salienta que o *role-playing* se foca em situações da vida real e possibilita a experimentação de papéis sociais baseados em contextos legítimos, já o jogo dramático envolve a interpretação de personagens imaginários num ambiente lúdico que se distancia do universo do *role-playing*. Nesse contexto, o jogo dramático favorece a expressão espontânea, uma vez que os conflitos, os desafios, as interações e as formas de comunicação acontecem dentro de um espaço lúdico e seguro.

A autora argumenta ainda que, o jogo dramático expõe referências culturais enraizadas, estereótipos e padrões fixos que limitam tanto a espontaneidade quanto a criatividade. No entanto, esse mesmo jogo tem o potencial de revelar essas estruturas e, quando o faz, contribui para a sua transformação. Ao tomar consciência e reinterpretar de maneira inovadora os elementos que emergem da atividade, os participantes são assim impulsionados a explorar novas possibilidades, muitas vezes ainda não pensadas ou planejadas, ou seja, o jogo dramático distingue-se por ser uma atividade realizada de forma voluntária, com regras claras e fixas, desenvolvida dentro de um período determinado de tempo, resgatando a lógica do brincar e tendo como principal objetivo, a compreensão e a resolução de problemas,

podendo assim, ser compreendido como um recurso direcionado, com finalidades bem definidas.

Peter Slade destacou a importância do jogo dramático espontâneo como uma forma natural de expressão das crianças, sublinhando que, através da dramatização, elas experimentam o mundo de maneira ativa e significativa.

*É uma criação, uma capacidade. Faz florescer a paciência, a compreensão, a felicidade, a liberdade, a observação e a humildade. Nasce a partir do jogo e é alimentado, guiado e proporcionado por um pai sensato ou por um hábil professor. Pode tomar a forma de jogos dramatização, drama na classe, exercícios de actuação, livre expressão, improvisação, método activo e drama criativo... Muitas pessoas perguntam quais são os objetivos do drama infantil. Provavelmente a mais curta resposta é: uma equilibrada felicidade individual. Mas isto é apenas uma resposta parcial, acima de tudo é um excelente meio educacional, de promoção da saúde, do desenvolvimento total da personalidade (Sousa, 2.º Volume, 2023, p. 27).*

Peter Slade (1954) refere ainda características educacionais do drama infantil como uma oportunidade natural para a prática da verbalização, como um instrumento de expressão; é uma ocasião que requer a cooperação e o trabalho em equipa; a necessidade de adaptação às características do drama como uma experiência que proporciona vivências emocionais e como o drama lida com situações imediatas da vida quotidiana.

Dorothy Heathcote, renomada educadora e pesquisadora britânica, desenvolveu abordagens inovadoras para o uso das práticas dramáticas no contexto escolar, como no *Drama for Learning*, ela define o conceito de *Teacher in Role* (Professor em Papel), no qual o professor/educador assume papéis específicos dentro do jogo dramático, atuando como participante ativo. Essa prática favorece ambientes narrativos ricos e mediadores do conhecimento, promovendo o engajamento ativo e reflexivo dos estudantes, destacando que o objetivo do drama educacional não reside apenas na criação de personagens isolados, mas sim na exploração de atitudes, comportamentos e processos de tomada de decisão emergentes durante a dramatização.

Adicionalmente, o conceito de *espectador de si próprio*, definido por Heloíse Baurich Vidor (2018), refere-se à capacidade dos participantes de observarem-se criticamente durante a experiência dramática, favorecendo a consciência metacognitiva sobre suas ações e escolhas. Vidor (2018) afirma que o papel "o papel de espectador no drama é desempenhado pelo

próprio participante, que assume a dupla realidade de observador e atuante” (p. 61), ou seja, o participante adquire uma postura simultânea de agente e de observador da cena e da própria ação.

Dessa forma, o drama educacional, conforme concebido por Heathcote, e aprofundado por Vidor (2018), constitui uma metodologia integradora, capaz de articular a vivência, a análise crítica e a ação. A sua utilização possibilita um processo de aprendizagem que é ao mesmo tempo experiencial, crítico e transformador, promovendo o desenvolvimento integral dos sujeitos e articulando educação e emancipação (Vidor, 2018).

O uso do drama na EI alicerça-se em abordagens construtivistas e socioconstrutivistas, que realçam a importância da experiência ativa e da interação social no processo de aprendizagem. Lev Vygotsky, um dos principais teóricos do desenvolvimento infantil, sublinhou a relevância do jogo simbólico na construção do conhecimento, argumentando que, através da dramatização, as crianças desenvolvem competências linguísticas, cognitivas e sociais de forma integrada. Sousa (2023), concorda com Vigotsky (1970) e Bolton (1983) quando estes referem que o drama é completamente diferente do drama teatral, “considerando-o como um jogo, mas um jogo que leva ao pensamento abstrato, em que a criança concebe imaginativamente ações e objetos que não estão imediatamente presentes na percepção do real da criança” (p. 37).

Alguns autores fazem a distinção entre jogo realístico e jogo imaginativo. O jogo realístico foca-se na simulação de situações do cotidiano, incentivando os participantes a reproduzir comportamentos e cenários familiares, promovendo a compreensão de normas sociais e de habilidades práticas. Já o jogo imaginativo permite uma maior liberdade criativa, onde os participantes exploram cenários e personagens fictícios, estimulando a criatividade, a reflexão e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e emocionais. Contudo, “o jogo é tão fluído, contendo experiências do cotidiano associadas ao imaginativo, que pode ser posto em causa onde se separam um do outro” (p. 37). Ambos os tipos de jogo são essenciais para o desenvolvimento das crianças na EI, pois oferecem diferentes formas de aprendizagem e de expressão.

*É importante, obviamente, que se compreenda a diferença entre estes dois tipos de jogo infantil (...) A criança desenvolve-se para a realidade através da imaginação, ganhando deste modo, na ficção, experiências para a sua vida real. Não é mera brincadeira ou distração, mas um processo fundamental de desenvolvimento (Sousa, 2.º volume, 2023, pp. 37-38).*

Num primeiro período da infância as crianças imitam as pessoas por quem têm laços afetivos como a mãe, o pai e outros parentes chegados, a esse tipo de imitação chama-se imitação afetiva. Conforme as crianças vão crescendo, vão entendendo que “estas pessoas não são detentoras da perfeição e dos poderes que ela julgava terem” (p. 39), existe uma quebra desse prestígio e as crianças passam então a imitar coisas e animais, ao que se chama, imitação compensatória. Posteriormente aparece a imitação fantástica que é quando as crianças imitam ser fadas, super-heróis, entre outros.

*- Jogos dramáticos são improvisações sobre temas dados ou encontrados, improvisações onde se exercitam a imaginação e a criação da criança» (M. Bourgues, 1964). «- Na sua essência, a improvisação é um simples jogo sem script. Como não depende de um script, um jogo de improvisação não depende de nenhuma forma de habilidade de relembrar algo escrito ou combinado anteriormente, sendo uma actividade em que todas as crianças de qualquer idade e de qualquer grau de habilidade podem dominar perfeitamente (Sousa, 2.º Volume, 2023, p. 65)*

No jogo, as crianças agem desde o início até à conclusão da brincadeira em constante improvisação, espontaneidade e liberdade, não existe nenhuma preparação prévia do que está a realizar naquele momento, nem qualquer texto escrito que tenha para fazer o seu diálogo, “tudo depende do que for surgindo no momento, como resultado da criação de cada uma” (p. 65).

A implementação do drama nos contextos de EC e na EPE oferece benefícios únicos e complementares, promovendo assim o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças de maneira integrada. No contexto de creche, as crianças estão numa fase inicial do desenvolvimento da linguagem e a dramatização assume um papel fundamental na estimulação da comunicação verbal e não verbal, promovendo o enriquecimento do vocabulário, a estruturação do discurso e a expressão emocional. Para além disso, as atividades lúdicas através de jogos dramáticos e de pequenas encenações ajudam-nas a desenvolver competências sociais e emocionais, facilitando a interação com os pares e com os adultos.

No contexto da EPE, a dramatização permite abordar conceitos mais complexos de forma acessível e envolvente, contribuindo assim, para o pensamento crítico, a resolução de problemas e o trabalho em equipa. Através de atividades teatrais e dramáticas, as crianças aprendem a cooperar, a negociar e a construir narrativas coletivas, desenvolvendo competências essenciais para a sua futura integração no ensino básico e na sociedade.

Ao proporcionar um ambiente de aprendizagem dinâmico e participativo, o drama assume um papel central na educação de infância, contribuindo para a formação de crianças expressivas, confiantes e capazes de interagir de forma significativa com o mundo que as rodeia.

*Esta é apenas uma um meio para que ela se expresse e desenvolva as suas capacidades criativas. Existindo um clima de liberdade, de confiança, de alegria e de respeito mútuo, cada criança poderá revelar todas as suas capacidades de a criação e expressar todas as suas emoções, através da improvisação (Sousa, 2.º Volume, 2023, p. 65).*

De acordo com Sousa (2023), é no seio de um ambiente pedagógico acolhedor que a improvisação adquire um papel central, configurando-se como um instrumento privilegiado de expressão emocional e de construção ativa do conhecimento. Nesta perspetiva, o drama e o jogo dramático no contexto de EI ultrapassa a simples representação cénica, assumindo-se como uma prática educativa formadora, através da qual a criança se constitui como sujeito criador da sua identidade e da realidade que a envolve.

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

Este capítulo apresenta a caracterização dos contextos educativos onde a mestranda desenvolveu as suas práticas educativas supervisionadas e onde analisará as suas dimensões pedagógicas, organizacionais e sociais, o perfil da comunidade escolar, bem como as dinâmicas de ensino.

Relativamente à metodologia, no contexto de EC, a mestranda destaca a utilização do método de IA como abordagem central de modo a identificar problemas, implementar estratégias pedagógicas e refletir sobre a sua eficácia. Já no contexto de EPE, para além do método de IA, este recorreu também a uma abordagem qualitativa, que permitiu uma análise mais aprofundada das interações e das práticas educativas. Para além disso, serão também abordadas as questões éticas que orientam a prática, garantindo a confidencialidade, o respeito pela dignidade dos envolvidos e a adoção de uma postura crítica e reflexiva ao longo de todo o relatório.

A problemática identificada pela mestranda, no contexto de EPE, foi a falta de foco e concentração do grupo em determinados momentos do dia, o que comprometia o engajamento das crianças nas atividades pedagógicas propostas. A partir dessa observação, a mestranda propôs investigar de que forma é que as técnicas de drama poderiam ser aplicadas para resolver essa situação, tendo em vista o potencial dessas abordagens para capturar a atenção das crianças, fomentar as suas interações e estimular a sua participação.

### **2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO EM CRECHE**

#### **2.1.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

A mestranda realizou o seu primeiro estágio na PES em EC numa creche situada na Maia, sendo esta uma IPSS e uma instituição de referência na área da EI. Desde a sua inauguração em 1993, esta instituição destaca-se pela qualidade do seu trabalho, tanto em termos pedagógicos como no impacto positivo na comunidade. Com um ambiente acolhedor e uma equipa jovem, dinâmica e altamente qualificada, a instituição é reconhecida pelos projetos inovadores que desenvolve, contribuindo significativamente para o crescimento integral das crianças. Entre os projetos mais notáveis estão o “Passos d’Arte”, que promove o contacto com expressões artísticas e culturais; o “Zé Verdinho”, que incentiva a educação ambiental; e a Biblioteca Escolar “Árvore do Saber”, que fomenta o gosto pela leitura e pela exploração literária.

O edifício que abriga a creche apresenta espaços amplos, bem iluminados e equipados com uma infraestrutura apropriada, um ginásio multifuncional, uma biblioteca acolhedora e hortas pedagógicas, que ampliam as possibilidades de aprendizagem das crianças.

## 2.1.2. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO E DO AMBIENTE EDUCATIVO

No âmbito pedagógico, a instituição adota o modelo *HighScope*, que enfatiza a aprendizagem ativa e a interação constante entre crianças e adultos. Gomes (2014), defende que “o ser humano se desenvolve mediante estádios sequenciais do pensamento e dependendo este desenvolvimento das interações que o sujeito estabelece com o meio ambiente” (p. 62). Este modelo organiza o ambiente de aprendizagem de forma a promover a autonomia e a colaboração, respeitando os tempos e interesses individuais das crianças. O espaço é cuidadosamente preparado para encorajar a exploração, a experimentação e a resolução de problemas, alinhando-se com os princípios fundamentais deste modelo educacional.

A Sala Laranja, destinada a crianças dos 24 aos 36 meses de idade, reflete fielmente os preceitos do modelo *HighScope*, sendo organizada em áreas específicas que promovem diferentes tipos de aprendizagem. A área de construção oferece recursos como legos e tapetes de esponja, estimulando a criatividade, a coordenação motora e o raciocínio lógico. A

área da casinha é equipada com elementos de faz de conta, como uma mesa com toalha, um móvel de madeira e de arrumos de louça, bonecas e utensílios de cozinha, permitindo que as crianças desenvolvam competências sociais e emocionais através de brincadeiras simbólicas. A área dos carrinhos possui vários tipos de veículos, existindo também um móvel de ferramentas, incentivando a exploração e a criatividade das crianças. O espaço de jogos disponibiliza puzzles e jogos pedagógicos que estimulam o desenvolvimento cognitivo e o raciocínio lógico, enquanto a biblioteca da sala é um cantinho acolhedor com livros adequados à faixa etária, promovendo o gosto pela leitura e a imaginação.

No centro da sala, existe um espaço amplo utilizado para o acolhimento, para as sessões de atividades extracurriculares e para os momentos de interação em grande grupo. As instalações incluem ainda uma casa de banho adaptada às necessidades das crianças, promovendo a sua autonomia nas rotinas de higiene. A acessibilidade dos materiais e a organização dos espaços são pensadas para facilitar a participação ativa das crianças nas atividades diárias.

As rotinas da Sala Laranja são cuidadosamente planeadas para oferecer um equilíbrio entre regularidade e flexibilidade, garantindo que as necessidades individuais sejam atendidas. A programação inclui momentos de higiene e de refeições, atividades planeadas em grupo e brincadeiras livres nas áreas da sala, para além de períodos de descanso. É ainda oferecido às crianças momentos de aproveitamento livre no espaço exterior quando o tempo assim o permite, pois, esta sala contém uma grande janela que dá acesso direto para o parque infantil exterior e de jardim. Estas rotinas são desenhadas para promover um ambiente seguro e estável, no qual as crianças se sentem confiantes para explorar e aprender.

*É um ambiente caracterizado, por um lado, pela consistência que encoraja o desenvolvimento de um sentido de segurança e mestria pela criança e, por outro lado, pela flexibilidade, que permite acomodar as mudanças ao nível das suas necessidades e interesses (Cit in. Araújo, 2018, p. 83).*

O grupo da Sala Laranja é composto por 17 crianças no total, sendo nove rapazes e oito raparigas, cada uma com as suas especificidades e características únicas. De uma forma geral, as crianças apresentam-se ativas, curiosas e dinâmicas, demonstrando grande interesse pelo mundo, existe inclusive crianças que se destacavam pela sua energia, entusiasmo e a

facilidade de comunicação, enquanto outras por serem mais reservadas, demoraram um pouco mais a demonstrar as suas capacidades e personalidades. Este equilíbrio entre diferentes temperamentos cria um ambiente rico e desafiador, no qual é possível trabalhar com a diversidade e promover o desenvolvimento individual e coletivo.

A colaboração com as famílias desempenha um papel essencial no êxito do trabalho desenvolvido pela instituição. A interação entre a creche e os encarregados de educação é constantemente incentivada, garantindo que as experiências vividas pelas crianças na creche sejam complementares ao seu ambiente familiar. Oliveira-Formosinho & Araújo (2018) salientam que trabalhar “em colaboração no sentido de observar e apoiar diária e individualmente as crianças e, em simultâneo, estabelecer relações privilegiadas com os pais” (p. 85), favorece a troca de experiências e procura consistência nas práticas educativas nos dois contextos, na creche e em casa. Este esforço conjunto proporciona uma transição harmoniosa entre os dois contextos e promove um sentimento de continuidade e segurança para as crianças, elemento crucial para o seu desenvolvimento integral.

## **2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

### **2.2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

O segundo estágio da mestranda decorreu num contexto de EPE numa instituição situada na Maia, sendo esta, também, uma instituição de referência na área da EI. Este é espaço multifuncional que celebra já mais de 25 anos de atividade, oferecendo serviços integrados para diferentes faixas etárias, incluindo a EC, EPE, centro de juventude e centro de dia. Esta instituição é uma IPSS integrada num espaço municipal e destaca-se pelo seu enfoque no desenvolvimento integral das crianças, através de uma abordagem pedagógica participativa e socio construtivista.

Esta instituição possui três salas destinadas à EC que acolhem bebés desde os primeiros meses até aos 36 meses de idade e três salas de EPE para crianças até aos seis anos de idade. O

Complexo municipal onde a instituição se encontra integrada inclui outras infraestruturas como espaços verdes, um parque infantil, um parque de merendas, uma sala de exposições e zonas de lazer, criando, deste modo, um ambiente enriquecedor para o crescimento e aprendizagem das crianças.

As PES situam-se num paradigma socioconstrutivista em relação às teorias do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças, uma vez que adotam estratégias como a interação com os outros, onde o conhecimento é construído, colaborativamente, num determinado contexto social. Tal como já referido, o educador é visto como um facilitador ativo da aprendizagem, atuando na ZDP da criança, conforme a teoria de Vygotsky, e reconhecendo a cultura e os contextos de vida da criança. Por outro lado, a metodologia adotada pela instituição baseia-se numa perspetiva construtivista, promovendo a exploração, a experimentação e a interação ativa das crianças com o seu meio envolvente. As atividades são concebidas para desenvolver competências sociais, emocionais e cognitivas, valorizando tanto a individualidade quanto o trabalho em grupo.

*Permite-se à criança experienciar o Mundo de diversos ângulos, fazer dessa experiência uma aprendizagem ativa (ela escolhe, ela usa, ela manipula) e, permite-se ao educador uma consonância entre as mensagens verbais e as não verbais, uma coerência entre o currículo explícito e implícito, uma facilitação das suas propostas (Cit in. Oliveira-Formosinho, 2013, p. 85).*

Uma característica marcante da instituição é a interação intergeracional promovida pelo Complexo da Casa do Alto, onde crianças, os jovens e os idosos convivem e participam em atividades conjuntas. Esta interação é considerada essencial para a troca de experiências e a transmissão de valores e tradições, beneficiando todas as gerações envolvidas.

Ao longo do ano letivo são também realizadas diversas atividades culturais, educativas e de lazer, como exposições, concertos e eventos comunitários. Recentemente, foi inaugurada uma exposição fotográfica comemorativa dos 25 anos do complexo, reforçando o seu papel como centro de dinamização cultural da região e, atualmente, está exposta a exposição “E se fosse Natal todos os dias?” realizada pelas crianças que frequentam a instituição, existe uma casa conhecida por “Casa do Parque”, sendo esta um edifício cujo funcionamento se assemelha ao das Lojas da Juventude, assumindo uma maior proximidade com os utentes. Essa instituição reserva uma forte ligação com a comunidade local, colaborando

frequentemente com a Junta de Freguesia de Pedrouços em várias iniciativas. Esta proximidade fortalece o sentimento de pertença e cria uma rede de apoio que beneficia tanto as famílias das crianças como os idosos e os jovens.

O projeto da Creche e Pré-Escolar do local onde ocorreu a PES em EPE é um exemplo de como a EI pode ser integrada numa visão comunitária e intergeracional, tendo uma abordagem centrada na criança e uma forte ligação à comunidade, esta instituição continua a ser uma referência no concelho da Maia, promovendo o desenvolvimento integral das crianças e o bem-estar de todas as gerações que partilham este espaço.

No total, a instituição acolhe 101 crianças sendo estas divididas pelas seis salas existentes nesta instituição. Encontramos no berçário nove crianças, na sala de um ano contasse com 13 crianças, a sala de dois anos conta com 17 crianças. Relativamente às salas de pré-escolar, na sala A existem 20 crianças, existindo nesta sala uma criança com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), na sala B existem 20 crianças no seu total, contendo uma criança com NAS e, por fim na sala C existem 22 crianças, tendo nesta sala também uma criança com NAS.

No que respeita a equipa pedagógica da instituição, encontramos três docentes da instituição nas salas de EPE e duas na Creche. Relativamente à função de ajudantes de Ação Educativa, encontram-se ao serviço nove, sendo estas divididas pelas salas existentes, e para além dessas, a instituição conta ainda com duas trabalhadoras auxiliares. Finalmente na cozinha, existem duas pessoas do género feminino responsáveis, o que resulta numa equipa formada exclusivamente por mulheres.

A abordagem pedagógica da instituição baseia-se nos princípios da pedagogia socioconstrutivista, que entende a aprendizagem como um processo dinâmico e colaborativo, no qual as crianças desempenham um papel ativo. Além disso, a instituição promove um método participativo, garantindo que cada criança tenha a oportunidade de explorar, questionar e construir conhecimento, respeitando o seu ritmo e as suas preferências individuais.

## 2.2.2. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO E DO AMBIENTE EDUCATIVO

Tal como no contexto de estágio do semestre passado, esta instituição também se inspira na pedagogia *HighScope*, que valoriza a aprendizagem através da experiência, incentivando as crianças a descobrir o mundo à sua volta e a refletir sobre as suas vivências. Para além desta metodologia, a instituição adota algumas estratégias do modelo *Movimento de Escola Moderna (MEM)*, nomeadamente alguns instrumentos de pilotagem que se fundamenta em princípios pedagógicos como a democracia, a realização de conselhos de cooperação e a partilha de saberes, colocando as crianças como “autoras” do seu próprio processo de conhecimento. Ambos os modelos curriculares promovem uma aprendizagem ativa, enriquecida por estratégias pedagógicas que desenvolvem a autonomia, a capacidade de resolução de problemas, a cooperação e o senso de responsabilidade.

A EPE é reconhecida como o ponto de partida desempenhando um papel fundamental no percurso de aprendizagem, sendo durante esta fase do desenvolvimento, essencial criar condições para que as crianças aprendam a aprender de forma lúdica, preparando-se para as etapas seguintes. Este processo implica estimular o desenvolvimento global da criança, respeitando as suas características individuais e promovendo aprendizagens significativas, integradas e diferenciadas.

O grupo observado é composto por 20 crianças no total, correspondendo 12 crianças ao género feminino e as restantes sendo do género masculino, todas elas com idades comprometidas entre os três e os quatro anos de idade e apresentando um elevado grau de autonomia nas rotinas diárias, refeições e higiene pessoal, à exceção de uma criança que ainda utiliza fralda e que está, neste momento, a iniciar o desfralde. Este é um grupo motivado e entusiasta, com interações positivas entre pares e entre adulto-criança.

Esta investigação desenvolveu uma metodologia qualitativa com o objetivo de compreender, de forma aprofundada, o processo de aprendizagem e o desenvolvimento das crianças deste contexto em específico. Para isso, foram realizadas perguntas sobre o quotidiano das crianças,

complementadas com um questionário direcionado às famílias e, também, através da análise dos portfólios, oferecendo uma perspectiva global e detalhada sobre o percurso educativo das crianças, de modo a proporcionar uma visão holística e detalhada do percurso educativo das mesmas.

No que respeita à observação participante, este é o principal método para recolha de dados, pois permite que a investigadora se integre no contexto da sala e observe diretamente as crianças em diferentes momentos, assistindo às suas interações entre pares e em grupo e através das experiências educativas. Esta observação é crucial pois permite que a educadora estagiária registe de imediato, o comportamento e as respostas de cada criança em tempo real, possibilitando uma análise mais completa e contextualizada do seu desenvolvimento e aprendizagem. A observação participante, como sendo um dos métodos centrais na metodologia qualitativa, permite uma reflexão aprofundada do ambiente educativo, o qual, por sua vez, exerce uma influência significativa na aprendizagem da criança, impactando diretamente no seu desenvolvimento.

Além da observação, também foi realizada uma análise dos portfólios das crianças, sendo este um método complementar que se revelou essencial na recolha de dados. O portfólio, enquanto ferramenta pedagógica, documenta a evolução de cada criança ao longo do tempo, reunindo exemplos de trabalhos, reflexões, registos, registos fotográficos de momentos importantes vívidos pela criança e outras evidências importantes que ilustram momentos relacionados com o seu desenvolvimento. Através desta análise, foi possível identificar padrões de desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, permitindo uma avaliação individualizada, contínua e adaptada às necessidades e características de cada uma especificamente.

Um dos instrumentos fundamentais utilizados para a recolha de dados foram os questionários dirigidos às famílias das crianças da sala realizados pela mestranda e a sua colega de estágio, pois através deste recurso foi possível obter informações sobre as crianças no contexto familiar e foram fornecidas informações importantes sobre as suas interações, as suas dinâmicas em casa e no seu quotidiano. Para além disso, os questionários ajudaram a

mestranda a estabelecer uma ligação entre as experiências das crianças vividas no contexto educativo e em casa, permitindo uma compreensão mais ampla e integrada do desenvolvimento das crianças.

A análise dos dados recolhidos é realizada de forma indutiva, o que significa que as conclusões surgem diretamente a partir das informações observadas, sem que existam ideias ou pressupostos prévios. Este tipo de análise é contínuo e flexível, permitindo que a investigação seja ajustada à medida que surgem novas descobertas ao longo do estudo. Com recurso à observação participante, à análise dos portfólios e ao questionário às famílias, procura-se construir uma visão detalhada e completa do desenvolvimento das crianças, valorizando as suas experiências individuais e as influências do ambiente educativo.

A mestranda conclui que a adoção de uma metodologia qualitativa permitiu uma compreensão aprofundada das dinâmicas de aprendizagem neste contexto, uma vez que esta abordagem considera as vivências pessoais das crianças e as contribuições fundamentais dos educadores e das famílias. A combinação dos métodos utilizados como a observação participante, a análise de portfólios e o questionário realizado possibilitam uma avaliação contínua, personalizada e adaptada às necessidades de cada criança individualmente, sendo essencial para promover o seu desenvolvimento integral.

Em termos de desenvolvimento motor, não se verificam dificuldades ao nível da motricidade global, visto que existe uma grande capacidade de movimento e uma boa coordenação óculo-manual. No entanto, existem aspetos a melhorar no que respeita a motricidade fina, especialmente no movimento de pinça.

Este grupo explora as diferentes áreas da sala, demonstrando vontade de se ajudarem nas rotinas diárias, contudo revelam preferência por atividades como o jogo simbólico, uma vez que algumas crianças aproveitam estes momentos livres para recriar situações da vida real.

Posteriormente será desenvolvida, teoricamente, a caracterização psicológica do grupo e, para isso, foi necessário consultar diversos autores, sendo essencial conhecer e confrontar diferentes perspetivas e extrair delas os aspetos mais relevantes. A mestranda reconhece que

este grupo de crianças tem muito interesse em animais, principalmente os dinossauros, adora os momentos de brincadeira livre e de novas experiências. Foi notório que o grupo em geral não tinha muito gosto pela área da biblioteca nem existiam muitos momentos de leitura embora fosse algo que o grupo gostava de ter, então a mestranda e a sua colega de estágio optaram por fazer novas abordagens à leitura, como por exemplo, leituras expressivas, sendo reconhecida a entrega e o interesse do grupo nestes momentos.

Esta caracterização relaciona-se, diretamente, com as etapas do desenvolvimento infantil que ocorrem de forma contínua e interligada, sendo importante reconhecer que cada criança pode exibir características de diferentes estádios em simultâneo, evidenciando que o desenvolvimento não segue um padrão uniforme, mas antes reflete as singularidades de cada indivíduo. É, também, de extrema importância conhecermos as características presentes em cada faixa etária, principalmente no que respeita às crianças para que se possa refletir sobre o desenvolvimento cognitivo de cada uma em particular.

De acordo com Jean Piaget, o desenvolvimento da criança ocorre em quatro estágios distintos, sendo que cada um destes estágios é marcado pela aquisição de novas competências e está condicionado ao sucesso na conclusão da fase anterior para que a transição para a próxima fase possa ocorrer. Relembrando que este é um grupo de crianças com quatro anos e é possível afirmar que estas se encontram no estágio pré-operacional, visto que o pensamento destas é ainda predominantemente egocêntrico, o que significa que interpretam o mundo com base nas suas experiências pessoais. Segundo Piaget (1999) “toda a casualidade, desenvolvida na primeira infância, participa das mesmas características de: indiferenciação entre o psíquico e o físico e egocentrismo intelectual.” (p. 5). Relativamente ao desenvolvimento linguístico, nesta faixa etária é notória uma aquisição progressiva de vocabulário e uma maior complexidade nas construções frásicas. Contudo, persistem alguns desafios, como a troca de consoantes e erros nos tempos verbais, como por exemplo referir o amanhã como ontem.

A teoria de Erikson e os estágios do desenvolvimento psicossocial, especialmente o III estágio "Iniciativa versus Culpa" acontece normalmente entre os três e os seis anos de idade e

destacam a importância de proporcionar um ambiente onde as crianças possam explorar de forma autônoma, promovendo a confiança e a autonomia sem cultivar sentimentos de vergonha ou culpa. Neste grupo, observa-se uma forte tendência para imitar os adultos, evidenciando a importância do exemplo dado pelos educadores, a equipa pedagógica da sala ou das famílias. O tempo de brincadeira livre e atividades lúdicas é, portanto, crucial para o sucesso das aprendizagens.

No âmbito do desenvolvimento moral estudado e aprofundado por Kohlberg, as crianças encontram-se no nível I da Moralidade Pré-Convencional ou Pré-Moral, onde predominam preocupações com a obediência e a satisfação das suas necessidades imediatas, frequentemente esperando recompensas pelas suas ações (Ferreira, 2018).

Relativamente ao nível motor, as crianças apresentam uma coordenação mais precisa, demonstrando competências como correr, saltar, subir e descer escadas, manipular objetos e realizar atividades que exigem precisão, como folhear livros ou construir com blocos ou legos.

Com base nas necessidades do grupo, foram delineadas estratégias para promover aprendizagens significativas, incluindo jogos lúdicos que incentivem o desenvolvimento da linguagem oral, a socialização e expansão lexical, como também atividades que fomentem a reflexão, a cooperação e o respeito mútuo. O interesse pelo mundo natural é especialmente valorizado, sendo integrado nas planificações como forma de manter a curiosidade das crianças e estimular aprendizagens contínuas.

Na metodologia *HighScope*, a criança é protagonista do processo de aprendizagem, que segue o ciclo Planear-Fazer-Rever. Este modelo fomenta a iniciativa da criança e a reflexão sobre as suas ações, permitindo-lhes construir conhecimento a partir das suas próprias experiências. A aprendizagem pela ação, estruturada em experiências-chave, permite-lhes também, atribuir significados à realidade de forma envolvente e profunda.

A interação entre adulto-criança é central neste processo, pois é o educador quem partilha o controlo, reconhece os talentos individuais e estabelece relações de confiança. Esta abordagem encoraja a expressão livre, a tomada de decisão e a resolução de problemas,

utilizando-os como oportunidades de aprendizagem. Deste modo, a prática pedagógica valoriza as iniciativas da criança, promove experiências ajustadas às suas necessidades e fomenta, ainda, um ambiente de apoio e diálogo.

A organização do espaço da sala é uma componente central na prática educativa, pois influencia diretamente o bem-estar, a autonomia e as aprendizagens das crianças. Este processo exige uma reflexão cuidada sobre a disposição dos elementos no espaço e os objetivos pedagógicos que se pretendem alcançar. Um ambiente bem planeado promove o equilíbrio entre as necessidades individuais das crianças, os momentos de socialização e as oportunidades de aprendizagem ativa.

A sala em questão, conhecida na instituição por Sala B, apresenta uma organização polivalente que possibilita a criação de diferentes áreas sem delimitações excessivamente rígidas, o que favorece a flexibilidade e a versatilidade na realização de atividades. São sete as áreas principais da sala: acolhimento, casinha, garagem, construções, jogos, artes visuais e biblioteca. Cada uma destas áreas desempenha um papel específico no desenvolvimento infantil, permitindo que as crianças explorem diferentes dimensões, como a criatividade, a motricidade, a socialização e a linguagem. Para além disso, a sala contém uma ampla janela envidraçada que dá acesso direto a um recreio exterior, ampliando as possibilidades de exploração e aprendizagem em contacto com o ambiente natural. Este espaço ao ar livre contribui para o desenvolvimento motor e o bem-estar emocional, proporcionando momentos de brincadeira livre e estruturada. Ainda dentro da sala, existe um WC que facilita os cuidados de higiene e promove a autonomia das crianças, incentivando hábitos de independência desde cedo.

A iluminação natural, proporcionada por essa mesma janela, é outro ponto forte da sala, criando um ambiente luminoso e acolhedor. Esta luz natural não só beneficia a visibilidade e o conforto, como também tem um impacto positivo no humor e na disposição das crianças e da equipa educativa. O mobiliário da sala foi selecionado para ser seguro e adequado à faixa etária, cumprindo normas ergonómicas que favorecem o conforto e a acessibilidade. Este

mobiliário também desempenha um papel prático, ajudando a delimitar as diferentes áreas de trabalho e brincadeira e mantendo o ambiente organizado e seguro.

Os materiais disponíveis na sala foram escolhidos com base em critérios que asseguram a sua qualidade educativa, sendo diversificados, apelativos e adequados às diferentes etapas de desenvolvimento das crianças, incentivando a exploração, a criatividade e o pensamento crítico. Estes materiais incluem jogos simbólicos, livros, recursos para artes plásticas, jogos de construção e outros materiais que estimulam a imaginação e o desenvolvimento de competências. Os trabalhos realizados pelas crianças como desenhos, colagens, entre outros, são organizados e expostos no espaço, o que também desempenha um papel importante pois valoriza todas essas realizações. Para além de valorizar as produções das crianças, esta exposição ajuda-as a compreender o seu progresso e a desenvolverem o sentido estético.

As áreas que ocupam maior espaço na sala são a casinha, a biblioteca e as artes visuais. Cada uma destas áreas tem uma função distinta e complementar. A área da casinha estimula o jogo simbólico, essencial para o desenvolvimento social e emocional, pois permite que as crianças recriem e compreendam situações do quotidiano. A biblioteca é um espaço que incentiva a leitura, a exploração da linguagem e a concentração e, por fim, a área das artes visuais promove a criatividade, a expressão pessoal e a coordenação motora através do contacto com diferentes materiais e técnicas artísticas.

No que diz respeito à rotina educativa, esta deve ser planeada intencionalmente pelo educador e ser do conhecimento das crianças, pois o tempo é partilhado por todos os que integram o ambiente educativo.

O dia na instituição inicia-se às 7h30 e termina às 19h00, embora a rotina central decorra entre as 9h00 e as 16h00. A rotina diária da Sala B, dá início às 9h00, onde as crianças arrumam os seus pertences e começam o acolhimento na manta da sala. Este momento inclui a canção dos bons dias, o preenchimento do quadro das presenças e do tempo, a apresentação da atividade do dia e a organização do grupo. De seguida, as crianças escolhem as áreas para brincar e, quando possível, vão ao recreio no espaço exterior.

Por volta das 11h45, após um momento de higiene, as crianças dirigem-se ao refeitório para almoçar, numa refeição com a duração aproximada de 45 minutos. Após o almoço, regressam à sala para mais um momento de higiene. Durante a tarde continuam as atividades pedagógicas e a exploração livre das áreas da sala.

Antes do lanche, por volta das 15h30, ocorre mais um momento de higiene. O lanche é servido por volta das 16h00, sendo o fim do dia para algumas crianças. As que permanecem na instituição após esse horário ficam ao cuidado das auxiliares de ação educativa.

Em síntese, a observação e análise do grupo de crianças permitiram à mestrandia compreender as necessidades, interesses e características individuais e coletivas, oferecendo uma base sólida para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais eficazes e ajustadas à realidade do grupo. A importância da organização do espaço, das rotinas e da interação entre pares e entre adulto-criança não pode ser subestimada, pois contribuem significativamente para a criação de um ambiente de aprendizagem estimulante e seguro. Para além de que, a compreensão das etapas do desenvolvimento infantil, tanto cognitivas como sociais e emocionais, são fundamentais para que o educador possa proporcionar experiências de aprendizagem que favoreçam o crescimento integral das crianças. O papel do educador de infância, como mediador do processo de aprendizagem, é crucial para garantir que as crianças se sintam apoiadas, desafiadas e motivadas a explorar, aprender e desenvolver o seu potencial de forma plena e autónoma.

### **2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO**

As PES realizadas nas valências de EC e em EPE foram sustentadas pela metodologia de IA, a qual orientou o desenvolvimento das estratégias e a tomada de decisões da mestrandia ao longo das intervenções.

A metodologia da IA estabelece uma relação intrinsecamente associada ao contexto educativo, sendo frequentemente reconhecida como a abordagem metodológica por excelência do professor enquanto investigador. Esta ligação baseia-se na articulação contínua

entre a prática e a reflexão, as quais assumem uma interdependência significativa no âmbito da educação (Coutinho et al., 2009). Para além disso, esta metodologia também se caracteriza pelo seu dinamismo, interatividade e carácter reflexivo, focando-se, assim, na investigação de uma problemática concreta num determinado contexto social, onde a construção do conhecimento ocorre através da ação refletida e da prática consciente e participada ), com foco em melhorar a realidade educativa de forma contínua e intencional, valorizando assim a “prática, tornando-a talvez, o seu elemento chave” (p. 358), sendo justamente através da intervenção e da reflexão que a IA transforma o contexto e gera conhecimentos significativos a partir dessa transformação.

Esta abordagem permite que a prática educativa seja construída de modo crítico, tornando o educador não apenas um transmissor de saber, como também, um investigador da sua própria prática, sendo este também reconhecido como um agente privilegiado na planificação, implementação, observação, análise e avaliação das situações educativas.

O desenvolvimento profissional do educador sustenta-se, deste modo, numa tríade de dimensões interdependentes que moldam o processo reflexivo: investigação, formação e ação (Coutinho et al., 2009). Esta conceção concretiza-se nos chamados ciclos de ação reflexiva, os quais se estruturam em três fases fundamentais: planificação, implementação da ação e avaliação, inspiradas em parte pelas contribuições de Moreno no domínio da dinâmica de grupos, do sociodrama e do psicodrama (Coutinho et al., 2009). Inicia-se cada ciclo através de uma ideia geral ou de um problema relevante, a partir do qual se elabora um plano de ação, seguido de uma análise crítica do seu potencial e das suas limitações, posteriormente dá-se a fase da execução do plano e, por fim, a avaliação dos primeiros resultados obtidos. Com base nestes dados, o plano é revisto e reformulado, desencadeando uma nova etapa do ciclo investigativo (Coutinho et al., 2009).

A metodologia de IA é concebida como um processo cíclico, reflexivo e evolutivo, composto por quatro momentos centrais: planificação, ação, observação e reflexão, sendo estes, tal como citado em Traqueia et al., s.d., “procedimentos constantes, realizados de forma circular, o que permite dar início a um novo ciclo que, por sua vez, desencadeia novas espirais de

experiências de ação reflexiva” (p. 38). Cada um destes momentos implica, simultaneamente, uma perspectiva retrospectiva e prospetiva, permitindo a criação de uma espiral autorreflexiva de produção de conhecimento e transformação da prática. Assim, o processo da IA pode ser sintetizado nas seguintes etapas: a elaboração de um plano de ação sustentado por uma análise crítica da situação a melhorar; o estabelecimento de consensos que viabilizem a sua execução; a observação dos efeitos da ação no contexto específico em que ocorre; e, por fim, a reflexão sobre os resultados obtidos, que servirá de ponto de partida para uma nova planificação e reinício do ciclo investigativo (Coutinho et al., 2009).

As ações e estratégias levadas a cabo pela mestranda nas PES foram orientadas com o propósito de transformar o contexto, numa lógica de melhoria sustentada, refletida e centrada nas necessidades e interesses das crianças. A metodologia de IA adotada pela mestranda baseou-se num processo colaborativo e participativo, onde o conhecimento especializado se cruzou com o saber prático dos intervenientes no contexto, valorizando ambos como membros preciosos da investigação. Esta articulação permitiu à mestranda integrar os saberes das educadoras cooperantes, das supervisoras institucionais e da sua colega de estágio, com os saberes locais e individuais de cada criança. A prática educativa tornou-se, assim, um espaço de coautoria e cocriação, onde os diferentes agentes educativos contribuíram para a construção conjunta do processo educativo.

Durante as PES, a mestranda utilizou diversas técnicas e instrumentos que sustentaram o processo investigativo e reflexivo. A observação direta foi essencial no decorrer das primeiras semanas, permitindo assim uma melhor compreensão inicial do contexto e do grupo. Progressivamente, evoluiu para uma observação participante, caracterizada por uma presença ativa, sensível e intencional no grupo. A mestranda salienta que essa transição foi crucial para o ajustamento da prática e na criação de estratégias pedagógicas significativas.

O registo em diários de bordo, como aconteceu na PES em EC, constituiu uma prática contínua e estruturante, possibilitando a análise dos acontecimentos diários, das interações e das reações das crianças às propostas pedagógicas. Já na PES de EPE a mestranda optou por utilizar o registo de notas de campo, onde registava também os acontecimentos diários, as

ideias e sugestões das crianças, bem como as suas questões para serem estão respondidas num seguinte momento. Estas reflexões diárias foram fundamentais para sustentar a planificação semanal, elaborada em díade com a colega de estágio e as educadoras cooperantes, numa lógica de corresponsabilidade e de partilha crítica das decisões.

Na valência da Creche, a elaboração do portfólio de aprendizagem teve um papel central, uma vez que este documento reuniu múltiplos registos, sendo estes visuais, sonoros e escritos, reflexões e fundamentações teóricas, permitindo à mestranda integrar saberes e experiências e reconfigurar a prática com base nos dados recolhidos. A análise documental dos projetos educativos das instituições e dos projetos curriculares dos grupos foi outra ferramenta relevante, uma vez que esta permitiu que a mestranda compreendesse a identidade pedagógica dos contextos e alinhasse as propostas com os objetivos institucionais e curriculares. Para além disso, a mestranda deu especial atenção à observação do Bem-Estar e do envolvimento das crianças. Esta atenção foi pautada por uma preocupação em garantir que as práticas e os ambientes criados fossem emocionalmente seguros, afetivos e respeitadores da individualidade de cada criança. As alterações introduzidas no espaço, na organização do tempo ou na dinâmica de grupo foram fundamentadas na observação atenta dos sinais de conforto e desconforto das crianças, tendo como prioridade o seu bem-estar integral. Complementarmente na PES em EPE, foi aplicado um questionário às famílias, como meio de recolha de dados. Esta opção metodológica revelou-se útil para obter informações relevantes sobre o contexto familiar e as perceções das famílias, permitindo uma análise mais ágil e objetiva dos dados, dado que o questionário assenta num conjunto estruturado de perguntas escritas. No entanto, reconhece-se que esta técnica apresenta limitações no que diz respeito à exploração aprofundada de certos temas, devido à ausência de interação direta entre o investigador e os participantes (Traqueia et al., s.d.).

Os momentos de diálogo e reflexão com o par pedagógico, as educadoras cooperantes e as supervisoras foram de extrema importância para a consolidação de uma prática crítica e reflexiva, pois estes encontros constituíram oportunidades de problematização conjunta das experiências vividas, de modo a encontrar estratégias mais ajustadas ao grupo, sempre respeitando o ritmo, os interesses e as necessidades das crianças.

Durante todo o processo, foram respeitados os princípios éticos da investigação, onde a mestranda demonstrou grande sensibilidade ao analisar situações e participantes concretos, respeitando sempre a confidencialidade, a dignidade e a autonomia das crianças e dos adultos envolvidos. As crianças foram tratadas como participantes ativos no processo investigativo, tendo o seu consentimento sido considerado essencial, dinâmico e revogável. Esta ética de escuta e respeito traspassou todas as decisões da mestranda, desde o planeamento das atividades até à recolha de dados audiovisuais.

A utilização de fotografias, vídeos e gravações de áudio foram realizados com a devida autorização, sempre com uma intencionalidade pedagógica clara. A imagem da criança foi respeitada enquanto expressão da sua identidade, nunca sendo utilizada de forma expositiva ou descontextualizada. A mestranda demonstrou, assim, um compromisso ético e pedagógico com os direitos da criança, articulando as suas ações com os princípios da Convenção sobre os Direitos da Criança.

A prática da mestranda foi sustentada por um saber profissional em construção, apoiado na reflexão, na partilha e na integração de referenciais legais e curriculares. Foram tidas em conta as orientações políticas relevantes, como o Decreto-Lei n.º 241/2001, bem como os documentos curriculares, valorizando sempre a inclusão, a autonomia, a diversidade cultural e a participação ativa das crianças. Para além disso, a mestranda procurou promover a integração da comunidade educativa, reconhecendo o papel das famílias como parceiros no processo educativo. Foram valorizadas as culturas, os saberes e as especificidades de cada família, numa lógica de abertura, escuta e colaboração. Esta dimensão comunitária da prática pedagógica contribuiu para a construção de um ambiente educativo mais justo, inclusivo e democrático.

Em suma e tal como sublinham Traqueia et al. (s.d.), “não podemos negar que a I-A pode despertar, aumentar a consciência crítica naqueles que a utilizam, pois todo aquele que reflete sobre a sua prática há de traçar algum caminho para a melhorar” (p. 49). Neste sentido, a aproximação à metodologia de IA constituiu, para a mestranda, uma oportunidade formativa de grande relevância, permitindo-lhe construir uma prática pedagógica intencional,

fundamentada e reflexiva. Esta abordagem possibilitou responder, de forma ética e contextualizada, aos desafios emergentes dos contextos educativos, promovendo uma ação centrada na criança, nos seus direitos, interesses e potencialidades, bem como na valorização da sua individualidade e participação ativa no processo de aprendizagem.

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

Este capítulo não se limita apenas à fundamentação teórica que sustenta a prática, mas também à implementação concreta dessa teoria por meio da execução de atividades, uma vez que a obtenção de resultados significativos advém da articulação entre a ação e a reflexão no processo educativo.

Deste modo, este capítulo assume uma natureza descritiva, crítica e reflexiva, centrando-se na análise do ato pedagógico através da descrição e da interpretação das ações desenvolvidas pela mestranda, tanto de forma individual como em colaboração com as equipas pedagógicas, no contexto da PES em creche e na EPE. Sendo este um processo de formação contínua, este capítulo tem como propósito a exposição do percurso evolutivo da mestranda, destacando as aprendizagens adquiridas, tanto a nível profissional como pessoal, ao longo das diversas experiências vivenciadas.

Ao longo da PES na EC e na EPE, os processos formativos desempenharam um papel determinante na evolução da aprendizagem profissional da mestranda. O trabalho em equipa, a elaboração das planificações semanais realizadas entre a educadora cooperante, a mestranda e a colega de estágio e, ainda, os momentos de reflexão após a ação foram fundamentais para aprofundar o pensamento crítico sobre as práticas realizadas pela mestranda.

Para além disso, será neste capítulo que a mestranda abordará as aprendizagens significativas das crianças, o seu bem-estar nos diferentes contextos e refletirá sobre as suas práticas, bem como sobre o impacto que estas tiveram nas crianças com quem interagiu ao longo deste tempo.

#### **3.1 AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE CRECHE**

As atividades pedagógicas realizadas em contexto tiveram como principal objetivo apoiar o desenvolvimento integral das crianças de dois anos de idade, sendo esta uma fase fundamental na formação das competências cognitivas, motoras, emocionais e sociais, sendo justamente nesta fase do desenvolvimento que as crianças começam a interagir mais intensamente com o ambiente ao seu redor e a estabelecer conexões significativas com os outros, o que torna ainda mais relevante o papel do educador como mediador de aprendizagens e como facilitador de experiências que estimulem a curiosidade natural e a criatividade das crianças.

O apoio do educador é fundamental para ajudar as crianças a internalizar conceitos e comportamentos, promovendo um desenvolvimento equilibrado tanto no plano cognitivo quanto emocional. No contexto de EC, as interações entre pares e com os educadores são fundamentais nesta fase do desenvolvimento, uma vez que fornecem à criança ferramentas para construir relações sociais e adaptar-se ao mundo. As atividades artísticas propostas durante o estágio, baseadas no jogo dramático, nas leituras expressivas e no brincar, não apenas estimularam a interação entre as crianças, mas também promoveram a construção de vínculos afetivos e a partilha de experiências, fatores essenciais para o seu desenvolvimento emocional e social, para os quais o drama contribui de forma significativa, ao permitir que a criança explore emoções, papéis sociais e diferentes perspectivas num ambiente simbólico e seguro.

O presente grupo de crianças demonstrava um interesse avassalador pela música, sendo este tema o foco de interesse da mestrandia na PES em creche e por isso, maior parte das atividades que desenvolveu tiveram a música como suporte. Uma das primeiras atividades da mestrandia em colaboração com a sua colega de estágio, foi uma plantação que realizaram no espaço exterior da instituição com o grupo de crianças, para dar introdução à estação do ano, a primavera, onde plantaram com o grupo, auxiliando-os sempre que necessário, num copo de plástico com terra uma flor conhecida como “amores-perfeitos”. Após a plantação, a mestrandia partilhou com o grupo de crianças uma canção sobre o crescimento da flor procurando, ensinar conceitos importantes de uma forma lúdica e envolvente.

Esta canção ajudou as crianças a compreenderem a relação entre o cuidado das plantas, abordando conceitos como a empatia e a comunicação, uma vez que foi dito ao grupo pela mestranda que embora não sejam uma figura humana, as plantas, bem como as flores, também são seres vivos e que gostam de receber cuidados, sendo que para crescerem fortes e bonitas é necessário que a figura humana precise de lhes dar amor e atenção. Para além da letra da canção “Semente, sementinha”, a mestranda utilizou alguns gestos para a música de modo que estes quando a reproduzissem incentivassem o crescimento da flor, nos momentos em que a fossem regar, por exemplo. É pertinente destacar que esta atividade potenciou o uso da imaginação das crianças, uma vez que estas se imaginaram como sementes a crescer, vivendo corporal e emocionalmente o processo de transformação da planta. Ao envolverem-se simbolicamente neste papel, foi possível promover uma experiência sensível, afetiva e significativa, que articulou a expressão corporal, a consciência ecológica e, também, o desenvolvimento da empatia através do jogo faz-de-conta.

A música ao envolver movimentos e gestos acaba por ser uma excelente ferramenta para o desenvolvimento da motricidade e da progressão da criança, enquanto favorece a memorização e a expansão do vocabulário. O aspeto sonoro e corporal da canção estimula não só a participação ativa das crianças, com também promove uma aprendizagem integral e significativa para a mesma.

Segundo Bertram & Pascal (2009), sabe-se que as crianças estão a aprender de forma significativa quando estas estão envolvidas em atividades que combinam a ação prática com a reflexão. Neste contexto, a atividade de plantação proporcionou uma aprendizagem prática e experiencial, onde a criança pôde vivenciar o processo de crescimento das plantas, associando-o aos cuidados necessários para garantir o seu desenvolvimento. Ao participar ativamente na plantação e no cuidado regular necessário para o crescimento da flor, a criança está a internalizar conceitos ecológicos, como o ciclo de vida das plantas e a responsabilidade no cuidado com os seres vivos, como enfatizado por Dewey (1938), que defende a importância do envolvimento direto da criança em situações do quotidiano para seu aprendizado.

Para além disso, ao explorar a canção mimada “Semente, sementinha”, as crianças estão a desenvolver tanto a linguagem verbal e gestual, a coordenação motora, como também um ato dramático, através da improvisação, onde as crianças passam a representar aquela semente. A utilização de gestos durante a música é uma estratégia pedagógica que reforça a aprendizagem sensorial e o envolvimento corporal, sendo estes elementos essenciais para o desenvolvimento holístico da criança, conforme salientado por Piaget (1962) em Sousa (2023), que destaca a importância das atividades práticas e lúdicas para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças.

A leitura foi bastante valorizada por este grupo de crianças, portanto a mestranda e a sua colega de estágio, recorreram à leitura de várias obras, optando a mestranda por realizar leituras de um modo mais expressivo, performativo ou cantado, para ir ao encontro ao seu foco de interesse. É importante ainda salientar que a leitura de histórias em voz alta para um grupo e principalmente em idades tão prematuras é uma prática essencial, visto que, favorece a aquisição do vocabulário, a compreensão auditiva, o desenvolvimento da capacidade de concentração e a imaginação.

Um tipo de leitura abordado na PES na EC foi a leitura expressiva, na qual se pode recorrer de recursos como fantoches, marionetas ou acessórios próprios para a contagem dessa mesma narrativa, pois como nos diz Sousa (2023), “O boneco é o principal e o mais fiel amigo da criança” (p. 88) sendo este um recurso já reconhecido pelas crianças como afetivo e familiar. Para além de dinamizar a história, este tipo de leitura favorece a interpretação simbólica das emoções e das ações das personagens, permitindo à criança comunicar-se com o mundo de forma mais sensível e imaginativa, enquanto amplia a sua compreensão emocional. Esta atividade foi realizada em coautoria pela mestranda e pela sua colega de estágio, tendo ambas assumido o papel de personagens reais da história *O Coelho Branco*, de Xosé Ballesteros. A narração foi conduzida de forma interativa e expressiva, recorrendo à utilização de um fantoche de mão representando o coelho branco, fiel à ilustração presente no livro. Esta encenação favoreceu não apenas o envolvimento afetivo das crianças com a história, mas também o desenvolvimento da sua capacidade de interpretar mensagens verbais e não verbais, reforçando a dimensão comunicativa e relacional da leitura no contexto educativo.

Trata-se, assim, de uma das atividades que mais se destacou positivamente neste contexto pela sua riqueza emocional, expressiva e simbólica.

Durante esta atividade e sabendo o que é proposto por Bertram & Pascal (2009) no Manual DQP, percebe-se que a criança está a aprender não apenas aspetos linguísticos, como o vocabulário e a estrutura narrativa, mas também competências emocionais, uma vez que esta é convidada a explorar sentimentos e a identificar-se com as personagens da história. Neste processo de aprendizagem, destaca-se o papel do adulto, ou seja, da mestranda, cujo empenhamento se revela determinante, pois ao fazer uso de uma leitura expressiva e interativa, com recurso ao fantoche, facilita-se o envolvimento afetivo e cognitivo das crianças, permitindo-lhes compreender de forma mais profunda os conceitos e as emoções abordados. Esta prática, alicerçada em meios dramáticos, promove uma aprendizagem ativa, num ambiente que estimula tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o emocional da criança. Neste sentido, é relevante considerar a perspetiva de Koudela (2002), que se inscreve na linha do teatro e da educação, reconhecendo o teatro como uma prática educativa e artística que vai além da simples encenação, atuando como um instrumento formativo, crítico e expressivo, sendo através da dramatização e do envolvimento simbólico que as crianças não apenas reproduzem ações, mas constroem significados, desenvolvem a imaginação e integram valores e emoções, num processo que une o corpo, a linguagem e a subjetividade.

Outra atividade que se destacou neste contexto foi a improvisação de uma cena única referente ao livro *O Nabo Gigante* de Aleksei Tolstói, tendo sido contada esta história ao grupo de crianças e tendo como recurso alusivo um nabo real para exploração livre do grupo ao vegetal. No final da narrativa este livro conta com uma possível ação que conforme o desenrolar do texto, se vai repetindo e no final se forma uma lengalenga onde todos os animais da história participam e por ficar no ouvido devido à sua repetição, existem crianças que conseguem prever o que se sucede, repetindo a trama. A mestranda e a sua colega de estágio optaram por testar uma representação, improvisando a ação, onde cada criança do grupo representava elementos da história e o seu objetivo era fazer um comboio onde todos puxavam o nabo até este sair da terra. A proposta foi conduzida num registo de improviso, onde a educadora estagiária e a sua colega de estágio utilizaram a técnica de teacher in role,

representando também personagens da história. Ao longo da atividade, foi possível observar que algumas crianças demonstraram dificuldade em compreender o desenvolvimento da ação, tendo iniciado comportamentos distintos dos esperados. Esta situação levou à reflexão sobre a importância de antecipar e estruturar melhor as instruções, bem como de realizar previamente a leitura completa da obra e explicitar, de forma clara e acessível, o que se iria passar na dramatização. Para além disso, a mestranda considera que este momento se revelou profundamente formativo para o seu futuro enquanto futura profissional, não só pelo seu grau de previsibilidade ou fluidez, como também pela riqueza da experiência enquanto espaço de análise da prática, considerando ainda que foi possível compreender que, na pedagogia do drama, o envolvimento das crianças exige mediação sensível, uma comunicação clara e um enquadramento narrativo que favoreça a sua participação ativa. Assim, esta atividade permitiu à mestranda consolidar aprendizagens importantes para o futuro exercício profissional, nomeadamente a necessidade de adaptar a linguagem, de clarificar os objetivos da ação dramática e de preparar o grupo para o que irá acontecer. Mesmo perante os desafios surgidos, a experiência foi significativa, não apenas pela participação das crianças, mas também pela reflexão crítica que suscitou, contribuindo para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais consciente, intencional e ajustada às necessidades do grupo.

A introdução ao jogo simbólico constituiu uma das metas centrais desta atividade, dada a sua relevância para o desenvolvimento cognitivo da criança, uma vez que lhe possibilita interpretar e representar o mundo de forma simbólica (Sousa, 2023). Contudo, durante a encenação inicial, foram identificadas diversas dificuldades que comprometeram a compreensão plena da proposta por parte das crianças. A mestranda destaca que as crianças não compreenderam a necessidade de se segurarem no colega à sua frente e realizarem o movimento coordenado de vai e vem, simulando assim, o ato de puxar o nabo da terra, o que resultou numa execução fragmentada da ação simbólica pretendida. Esta limitação evidenciou-se como um obstáculo à representação coerente dos personagens da narrativa como o gato, o porco, a vaca entre outros personagens e à vivência da sequência da mesma. Apesar dessas dificuldades, o envolvimento das crianças permaneceu evidente, manifestando-se na tentativa de imitar comportamentos e interagir de forma lúdica com o ambiente e com os papéis que lhes foram designados. Frente a estes desafios a mestranda

entendeu que nas leituras posteriores, deve proceder à adaptação da encenação, com ajustes específicos para clarificar as instruções e facilitar a coordenação e compreensão entre as crianças, corrigindo assim os aspetos que se revelaram insuficientes ou confusos inicialmente. Para além disso, a exploração sensorial do nabo real proporcionou um estímulo significativo à curiosidade e ao questionamento das crianças, contribuindo para a ampliação do seu entendimento sobre o meio que as rodeia. A mestranda, juntamente com sua colega de estágio, empenhou-se em criar um ambiente propício à exploração e participação ativa, enfatizando a importância do acompanhamento reflexivo e da modificação contínua das estratégias pedagógicas para promover a aprendizagem efetiva.

Posteriormente a mestranda realizou uma leitura cantada do livro *A Lagarta Muito Comilona* de Eric Carle, onde utilizou o livro somente como recurso e para as crianças acompanharem a sua narrativa e optou por realizar a contagem desta história, cantando-a, por ser a junção dos maiores interesses daquele grupo de crianças, leituras e música.

Para a contagem desta narrativa cantada foi utilizado como recurso, para além do livro, uma lagarta já construída pela mestranda através de papel EVA e todos os alimentos que a mesma ia comendo ao longo dos dias. Esta estratégia revelou-se promotora e pedagógica, ao integrar a narração com a manipulação de objetos, numa abordagem que, como assinala Sousa (2023), “(...) interessa sobretudo que criem algo novo, inédito” (p. 100), podendo assim captar de forma mais envolvente a atenção das crianças.

Ao manipular os elementos da história, as crianças não só compreendiam a sequência dos acontecimentos como uma maçã, duas peras, três ameixas, entre outros, como também desenvolviam competências de coordenação motora fina, ao posicionar corretamente os objetos nos dias correspondentes da semana. Por exemplo, ao identificarem que, na segunda-feira, a lagarta comeu uma maçã, colavam-na a peça de fruta no dia correspondente na parte da lagarta que continha essa informação, com o apoio da mestranda. Este processo, repetido com cada novo alimento e dia, fomentou a compreensão de conceitos matemáticos como a sequência temporal e a contagem, enquanto reforçava a noção de causalidade. O envolvimento das crianças foi evidente, revelando interesse e curiosidade na manipulação dos

materiais. A escolha e diversificação dos recursos utilizados revelaram-se igualmente determinantes para o sucesso da atividade. A utilização de materiais concretos, como os alimentos em papel EVA, tendo este sido um material exploratório novo para aquele grupo, contribuiu significativamente para o envolvimento ativo das crianças, tornando a aprendizagem mais tangível, acessível e significativa.

A mestranda não apenas conduziu a leitura da história, como também promoveu a participação ativa, contextualizando os alimentos e as ações da lagarta. A manipulação dos materiais possibilitou uma vivência mais lúdica e imersiva da narrativa, adequada à fase em que a aprendizagem é fortemente sensorial. Neste contexto, importa destacar que, ao realizarem ações simbólicas como fingir que comem um doce ou bebem um líquido, as crianças envolvem-se numa atividade mental complexa, em que constroem significado a partir de experiências sensoriais anteriormente vividas, mesmo na ausência de estímulos físicos (Beja, 1991). Este processo de simbolização permite-lhes articular o real com o imaginado, favorecendo o desenvolvimento de competências cognitivas superiores.

Esta abordagem encontra-se alinhada com os princípios orientadores do sistema educativo português, consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), que estrutura as diferentes etapas da educação, com o objetivo de garantir práticas pedagógicas de qualidade. Entre os objetivos fundamentais definidos, salienta-se a valorização da expressão e comunicação, da imaginação criativa e do estímulo à atividade lúdica, elementos claramente presentes na PES desenvolvida.

Por fim, a mestranda refere que os efeitos da ação pedagógica se refletem no bem-estar e nas aprendizagens das crianças, sendo visível a sua crescente autonomia, a capacidade de comunicação e o envolvimento nas atividades propostas, quer por parte da própria mestranda, quer da sua colega de estágio, quer ainda da equipa pedagógica da sala. As estratégias implementadas na PES que incluem o drama, o jogo dramático e as leituras expressivas, mostram-se especialmente eficazes ao promover um ambiente seguro, acolhedor e favorável ao processo de aprendizagem, onde as crianças se sentem motivadas e confiantes para expressar de forma espontânea as suas ideias, as suas emoções e as suas experiências.

Neste sentido, importa salientar que, segundo Winnicott (1975), citado em Loures (2017), o ato de brincar é fundamental para a construção da identidade da criança, sendo através da brincadeira que esta desenvolve a criatividade, estabelece uma ligação significativa com o mundo que a rodeia e constrói significados que sustentam o seu processo de crescimento e aprendizagem.

### 3.1.1 O JOGO HEURÍSTICO

O brincar heurístico, desenvolvido pela educadora britânica Elinor Goldschmied, é uma abordagem pedagógica que se destaca pela sua capacidade de proporcionar às crianças experiências de aprendizagens sensoriais e cognitivas, através da exploração e manipulação de objetos e materiais de forma livre e criativa. Esta prática pedagógica tem como objetivo principal o desenvolvimento da capacidade de exploração, investigação e resolução de problemas por parte das crianças.

O conceito de jogo heurístico foi inicialmente introduzido por Elinor Goldschmied, que enfatiza a importância do uso de materiais simples, naturais e variados para estimular a curiosidade e o pensamento independente das crianças, sendo que Goldschmied & Jackson (2007) salientam que se trata de uma abordagem flexível, sem uma forma única ou rígida de a implementar.

A realização do jogo heurístico realizado com o grupo de crianças de dois anos de idade foi outro exemplo de prática pedagógica relevante para desenvolvimento das crianças. No entanto, para que tal acontecesse teve de existir uma preparação prévia da mestrande e da sua colega de estágio, uma vez que esta atividade se realizou em conjunto. Uma das preocupações existentes por parte da mestrande e da sua colega foi a organização e a gestão do espaço, bem como, que materiais colocariam para exploração na atividade. Existiu também um cuidado por parte da mestrande para se informar e ficar consciente do papel que o educador de infância deve adotar ao longo desta experiência. No decorrer de diversas e variadas conversas entre a mestrande e a sua colega de estágio, foram surgindo algumas inseguranças de ambas as partes que ficaram reduzidas conforme o decorrer da ação. É

importante clarificar que estas emoções e este sentimento de desconfiança e de colocar à prova a mestranda, foram uma mais-valia para que a mesma se questionasse e demonstrasse uma conduta mais íntegra com as crianças que tinha à sua responsabilidade. Algumas das questões que surgiram por parte da mestranda e da sua colega de estágio foram “onde vamos realizar a atividade?”, “que materiais podemos colocar à disposição das crianças?”, “será que esses materiais lhes vão chamar a atenção?”, “será que vamos conseguir ser mais observadoras e não influenciar a criança?” e aquela que mais nos preocupava, “as crianças irão gostar?”. Estas foram algumas das questões que, conforme a atividade ia decorrendo foi notório o envolvimento da criança, potenciando aquele momento num momento estimulante e prazeroso para as crianças.

Para a dinamização da atividade foi necessária uma organização do ambiente educativo. Deste modo, a mestranda e a sua colega de estágio optaram por escolher o espaço exterior da instituição, sendo um local de fácil acesso e de maior espaço. No entanto, devido a condições climáticas da semana em que se sucedeu esta atividade, a mestranda e a sua colega de estágio tiveram de arranjar uma segunda opção, optando por usufruir e utilizar o vasto e amplo espaço do ginásio da instituição, pois tal como nos diz Araújo (2018) e concordando com a sua ideia, “é importante que o espaço em que decorre o jogo seja amplo, claramente delimitado, tranquilo e confortável” (p. 154).

Relativamente à escolha, organização e disposição dos materiais, a mestranda e a sua colega de estágio optaram por criar uma significativa diversidade de materiais, optando por escolher caixas de ovos, colheres, rolos de papel higiénico e de cozinha, formas de metal, algumas caixas de cartão, tachos de cozinha, copos de plástico, embalagens de iogurte, pacotes de leite, rolas, tiras de cartão, recipientes de plástico, garrafas de plástico, espátulas de cozinha, colheres de pau e farinha. Estes materiais foram então distribuídos pelo ginásio, formando três secções principais, uma apresentava utensílios de cozinha, outra secção continha embalagens e a terceira secção continha cartão. Ainda no centro do ginásio havia um único prato com farinha (Figura 1).



*Figura 1: Organização do ambiente para o Jogo Heurístico.*

A organização desta atividade foi cuidadosamente pensada e planeada em colaboração com a educadora cooperante da sala e as auxiliares de ação educativa, envolvendo diversos momentos de diálogo e de reflexão baseados nas observações realizadas ao longo do processo. A decisão de implementar a atividade em grande grupo resultou de uma escolha partilhada entre a mestranda, a sua colega de estágio, a educadora cooperante e as auxiliares de ação educativa, considerando as vantagens pedagógicas desta abordagem.

Ao realizar a atividade com todo o grupo simultaneamente, foi possível observar de forma mais abrangente a dinâmica coletiva, nomeadamente a forma como as crianças geriam eventuais conflitos e interagem durante a exploração livre. Esta opção permitiu ainda analisar as estratégias individuais e coletivas utilizadas para resolver desafios emergentes, promovendo o desenvolvimento da autonomia e da socialização.

Apesar da escolha pelo grande grupo, reconhece-se que a realização desta atividade em pequenos grupos poderia igualmente trazer benefícios significativos, como uma maior personalização da interação criança-criança, um acompanhamento mais próximo do desenvolvimento de cada criança e uma observação mais detalhada das suas respostas individuais. Desse modo, a mestranda acredita que ambas as modalidades apresentam

vantagens distintas, sendo a escolha do grande grupo justificada pela intenção de analisar as dinâmicas sociais e o comportamento das crianças em contexto de interação mais alargada.

A atividade aconteceu após o momento de acolhimento, uma vez que este seria o momento mais oportuno para fornecer o tempo necessário, sem interrupções, concordando com o que nos diz Araújo (2018), “que seja disponibilizado tempo suficiente para que a criança, ao seu ritmo, exerça a sua ação sobre os objetos” (p. 154), para que todas as crianças conseguissem explorar livremente e de um modo concentrado a atividade. Durante toda a ação, no espaço estava a mestranda, a sua colega de estágio, a educadora cooperante e uma auxiliar de ação educativa. Uma das grandes aprendizagens da mestranda com a realização desta atividade foi a facilidade com que as crianças iniciaram a ação quando já estavam no local. Primeiramente houve uma grande concentração das crianças na secção das embalagens onde sopravam para dentro da garrafa, batiam com as embalagens no chão, apertavam, entre outras ações. No entanto, houve uma criança (C.) que saiu da secção das embalagens e foi para a secção dos materiais da cozinha onde começou a brincar com uma colher, um copo e um tacho, chamando assim a atenção de outras crianças que logo se juntaram na brincadeira com ela. Somente uma criança (T.) reparou inicialmente na farinha no centro da sala e foi a única que desde o início da atividade lá estava a brincar, criando um pequeno conflito quando mais crianças se quiseram juntar. No entanto, esse conflito ficou resolvido quando este se dirigiu à educadora cooperante e esta lhe disse que era para brincar e que tinha de partilhar os materiais com todos. O interesse demonstrado pelo grupo em todas as secções, mas em especial pela secção onde estavam pressupostos os utensílios de cozinha e a utilização variada com que as crianças fizeram uso à farinha revela a importância de oferecer materiais que despertem a curiosidade e incentivem a exploração sensorial. A criança (J.) com a ajuda de um prato que tinha à disposição no espaço, dirigia-se até ao local onde estava o prato com a farinha, colocava farinha no seu prato e, em seguida, vertia-a nas formas de alumínio repetidas vezes. Esta forma de exploração espontânea despertou a atenção de outras crianças, tendo uma delas (I.) questionado o que J. estava a fazer, ao que prontamente respondeu: “Estou a fazer bolinhos como a mamã” (Figura 2). Este episódio constitui um claro exemplo de jogo simbólico, onde a criança, ao ter a oportunidade de brincar livremente, entra de forma natural num jogo dramático, reproduzindo uma ação do seu quotidiano, ação essa

que foi observada no seu contexto familiar. Neste processo a criança mobiliza inúmeros recursos internos, interpreta a realidade, relaciona-se com os outros e descobre em si a capacidade de ser outra pessoa, assumir outro papel que não o seu, atribuindo novos significados às suas experiências. Tal comportamento evidencia a importância do brincar enquanto ponte entre o mundo interno da criança e a sua realidade externa, conforme referido por Winnicott (1975), citado em Loures (2017), que considera a brincadeira como um espaço psicológico intermédio entre o mundo interno da criança e a realidade objetiva que a rodeia. Este episódio permitiu à mestranda reconhecer a relevância de proporcionar momentos de liberdade à criança, respeitando o seu ritmo e a sua forma de expressão, pois é nesse espaço de liberdade que a criança constrói o seu ser. O brincar é, por excelência, a linguagem natural da infância, sendo o jogo simbólico uma das vias mais significativas para o desenvolvimento da identidade, da criatividade e da compreensão do mundo.



*Figura 2: J. a brincar com a farinha e formas de alumínio.*

Conforme o que foi observado pela mestranda, a atividade promoveu momentos de aprendizagem ativa através do brincar e da exploração livre dos diferentes objetos fornecidos, possibilitando assim, diversas competências desenvolvidas por parte das crianças como ao verificar-se o sentido de si próprio, visto que as crianças demonstravam iniciativa e autonomia na exploração dos materiais dispostos, na resolução de problemas, na interação constante de

umas com as outras, através da representação criativa ou de alguma situação do cotidiano e tendo muito respeito pelas brincadeiras que iam acontecendo. As aprendizagens e competências desenvolvidas pelas crianças foram uma preocupação central para a mestrande e a sua colega de estágio, que estiveram sempre atentas ao envolvimento e ao bem-estar das crianças no decorrer da atividade. No que diz respeito ao bem-estar emocional, destaca-se que a maioria das crianças declarou uma atitude aberta e receptiva à exploração do ambiente e à interação entre pares. Além disso, foi notória a capacidade de adaptação, visto que apesar de se tratar de uma atividade nova para o grupo, a grande maioria conseguiu integrar-se com facilidade e desfrutar, assim, do momento de forma prazerosa. Também se evidenciava um elevado nível de autoconfiança e de autoestima, uma vez que as crianças se expressaram livremente, experimentavam novas brincadeiras e, mesmo quando encontravam dificuldades, persistiam na tentativa, demonstrando acreditar nas suas capacidades.

Com base na Escala de Envolvimento proposta por Laevers (2014), é possível afirmar que a maioria das crianças observadas durante esta atividade atingiu maioritariamente o nível 4 e, em vários momentos, o nível 5 de envolvimento, visto que as crianças demonstraram sinais claros de concentração e de iniciativa, mantiveram-se absorvidas pelas ações realizadas e reagiram com motivação e prazer ao explorar os materiais dispostos. A persistência em determinadas ações, como verter farinha repetidamente ou combinar utensílios de forma criativa, revela um estado de envolvimento profundo, em que qualquer distração externa era prontamente ignorada, o que reforça a ideia de uma aprendizagem significativa e ativa em curso. Mesmo as crianças que inicialmente se mostraram mais hesitantes evoluíram rapidamente para níveis superiores de envolvimento, o que demonstra que a organização do espaço, a liberdade de exploração e a diversidade dos materiais funcionaram como fortes catalisadores do interesse e da concentração. Através das expressões faciais e da linguagem corporal das crianças foi perceptível uma energia mental intensa e visível na força que se aplicava sobre determinados objetos ou no olhar atento e focado em determinados elementos dispostos no local para manusear. A mestrande destaca ainda que as crianças desenvolveram uma grande capacidade de imitação e de criatividade ao interagir com os materiais disponíveis, atribuindo-lhes significados próprios e ultrapassando desafios que iam surgindo no decorrer da ação. Tal como aconteceu com a criança J., que demonstrou interesse

e participou progressivamente em diversas atividades culturais e respetivas linguagens simbólicas, ao explorar objetos e realizar pequenas construções às quais atribuiu significado, inserindo-as em pequenas narrativas, como "estar a fazer bolos com a mamã". Este tipo de ação revela a capacidade da criança de explorar papéis de vida e de representar outras realidades a partir da sua experiência pessoal, integrando elementos do quotidiano no jogo dramático. Através deste tipo de brincadeira simbólica, a criança não apenas imita, como transforma e recria aquilo que vivencia, projetando-se em diferentes personagens, situações e contextos, o que contribui significativamente para o desenvolvimento da sua identidade, da expressão emocional e da compreensão do mundo que a rodeia.

A mestranda ficou particularmente impressionada com a rapidez e naturalidade com que as crianças se envolveram na atividade. Assim que foram introduzidas no espaço, dirigiram-se prontamente a uma das secções disponíveis e iniciaram a exploração dos materiais com elevado interesse, sem necessidade de orientações ou intervenções prévias por parte dos adultos. Este envolvimento espontâneo e sustentado ao longo de toda a ação evidenciou uma motivação genuína pela brincadeira, sem qualquer sinal de desinteresse ou desejo de interromper a exploração. Esta experiência surpreendeu a mestranda, que reconheceu a importância de criar ambientes ricos e acessíveis, permitindo às crianças atuar de forma autónoma e construtiva na sua aprendizagem. Tal aprendizagem reforça o compromisso da mestranda em promover, ao longo do seu percurso profissional, momentos pedagógicos que favoreçam este tipo de experiências, valorizando o seu papel essencial no desenvolvimento integral da criança. Para além disso, a mestranda concorda com o que o Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho, informa, que as práticas educativas devem estimular as capacidades individuais de cada criança, promovendo o desenvolvimento harmonioso das suas potencialidades e assegurando um ambiente seguro e emocionalmente estável.

Por fim, a mestranda destaca a satisfação evidenciada pelas crianças ao compartilharem as suas descobertas e conquistas, tanto com os colegas como com os adultos presentes no local, reforçando o carácter motivador e enriquecedor da experiência. Os pressupostos teóricos referem que a duração da atividade deve ser perto de uma hora, na qual esta atividade aconteceu durante 45 minutos de brincadeira livre, sendo que os restantes 15 minutos

serviram para a recolha dos materiais, onde prontamente o grupo pediu para ajudar a recolher e recolheu os materiais (Figura 3), concordando com o que diz Araújo (2018), “O envolvimento das crianças no momento da recolha e arrumação dos objetos também é passível de eliciar aprendizagens” (p. 155), colocando-os em sacas recicláveis e por secções conforme o apoio verbal da mestrande e da sua colega de estágio.

Em suma, a mestrande teve a oportunidade de perceber, de forma direta, que o jogo heurístico visa enriquecer e não substituir, a intervenção do adulto no processo educativo, contribuindo para que as crianças se sintam seguras e profundamente envolvidas na sua aprendizagem. Como afirma Araújo (2018), “ao adulto cabe, neste jogo, o papel de organizador e de facilitador, mas não o de indicador” (p. 154). Neste espaço de brincadeira livre, a mestrande observou que as crianças exploraram diversos papéis, dando vida à sua criatividade e construindo gradualmente a sua identidade. A autonomia conferida permitiu que as crianças atuassem de forma ativa e espontânea, desenvolvendo competências cognitivas, sociais e emocionais essenciais. Desta experiência, a mestrande retira a importância de proporcionar ambientes que promovam a liberdade de expressão e a construção do ser, reconhecendo o brincar como um espaço fundamental para o desenvolvimento integral da criança.



Figura 3: Exploração dos materiais do Jogo Heurístico e momento da arrumação.

## **3.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

O estágio desenvolvido na EPE teve como principal objetivo apoiar o desenvolvimento integral das crianças de quatro anos de idade, constituindo assim uma experiência marcante na consolidação das competências profissionais da mestranda, concordando com o que nos diz Oliveira-Formosinho (2013), proporcionando oportunidades significativas de aprendizagem através da implementação de práticas pedagógicas intencionais e reflexivas que “contribuem para a reconstrução do significado da educação de infância” (p. 63)

Durante este percurso, foi essencial a elaboração das planificações semanais e a análise crítica das atividades realizadas, tendo como base os referenciais teóricos e legais que sustentam a educação de infância. Foi essencial e fundamental, o trabalho colaborativo entre a mestranda, a educadora cooperante da sala e a sua colega de estágio. Para além disso, as supervisões e as reflexões após a ação foram fundamentais para aprofundar e reconhecer o desenvolvimento da mestranda enquanto educadora-estagiária e compreender o impacto da ação pedagógica no bem-estar e na aprendizagem das crianças.

Durante a PES na EPE da mestranda, esta apercebeu-se de que o grupo de crianças tinha dificuldades em estar concentrado e focado em determinadas atividades de grupo por um determinado período. Esta falta de interesse do grupo acontecia em momentos específicos do dia, como por exemplo durante o momento de acolhimento, durante a tarde na transição após a hora do almoço e, principalmente, em leituras realizadas em grande grupo. Desse modo, a mestranda procurou solucionar esta dificuldade de encontro com os interesses do grupo e não forçando qualquer tipo de situação ou aprendizagem, respeitando assim o ritmo de cada criança e também os seus limites, priorizando a adaptação às necessidades do grupo, considerando os seus interesses, e apostou numa individualização do ensino que favorecesse um ambiente mais respeitador e inclusivo. Essa abordagem foi sustentada por uma observação e uma reflexão pedagógica, permitindo identificar padrões específicos nos momentos de menor concentração e procurar estratégias para melhorar a participação das crianças.

Para conseguir perceber os interesses do grupo de crianças, a mestranda foi observando em que área estes se sentiam mais confortáveis e o que havia de gostos em comum naquele grupo. A área da biblioteca, embora muito pouco procurada pelo grupo quando a mestranda iniciou a sua PES era uma área que se existisse uma figura adulta junto era muito procurada. Foi através desse interesse pela área que continha livros e alguns bonecos que a mestranda se apercebeu que o grupo gostava de leituras, precisavam era de ser interativas para conseguir assim captar a sua atenção.

Descobrimo esse gosto geral no grupo, a mestranda que tinha como seu tema de interesse o drama, passou a realizar na área da biblioteca, em pequenos grupos, enquanto as crianças brincavam nas áreas, momentos de leitura expressiva, recorrendo à utilização de fantoches e de bonecos que os mesmos tinham à sua disposição na sala. De acordo com Bertram & Pascal (2009), o brincar estruturado e as interações promovem a construção do conhecimento, o desenvolvimento da linguagem e a regulação emocional das crianças. O fato da aprendizagem ter integrado a leitura expressiva recorrendo à utilização de fantoches e bonecos durante os momentos de brincadeira, reflete um ambiente pedagógico responsivo e participativo, onde o adulto assume um papel de mediador e facilitador. O uso do drama e da expressão corporal, é uma forma poderosa de promover o envolvimento das crianças, incentivando a criatividade, a comunicação e a construção de significados. Assim, ao apostar numa interação inteligente e intencional, a mestranda cria oportunidades para um diálogo rico, respeitando o princípio de que a aprendizagem acontece através da exploração e da participação ativa da criança no seu ambiente. A leitura expressiva desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, contribuindo para o enriquecimento do vocabulário, para o estímulo da imaginação e para o fortalecimento da compreensão auditiva e narrativa.

É ainda nesta fase do desenvolvimento da criança que se observa uma crescente capacidade de atenção e interesse por histórias mais estruturadas, tornando a leitura expressiva um recurso fundamental para captar o seu envolvimento e potenciar aprendizagens significativas. Para além disso, a qualidade da relação entre adulto e criança revela-se essencial para que este recurso seja eficaz, pois o vínculo de confiança e proximidade criado favorece a participação ativa da criança, promovendo um ambiente emocionalmente seguro que

estimula a curiosidade, a escuta ativa e a compreensão. Deste modo, investir na construção de uma relação afetiva sólida entre educador e criança é determinante para ampliar o impacto pedagógico da leitura expressiva e apoiar o desenvolvimento global da criança e o seu crescimento.

Uma das histórias que a mestranda realizou em grande grupo como leitura expressiva foi a história *Sabes Maria, o Pai Natal não existe* de Rita Taborda Duarte. A mestranda observou que a leitura foi bem acolhida pelas crianças que demonstraram um envolvimento atento e participativo ao longo da narração, visto que sempre que a mestranda interrompia a história com perguntas que promoviam a reflexão como por exemplo: “Será que o irmão da Maria tem razão?”; “Não existe mesmo um Pai Natal?” ou “E agora, o que será que vai acontecer?”, as crianças respondiam com entusiasmo e interesse o que achavam que se sucederia, revelando curiosidade face ao desenrolar da narrativa. Em nenhum momento se evidenciaram sinais de desmotivação ou desejo de abandonar o espaço da leitura.

Esta experiência interativa sublinha não só a importância da relação próxima entre o adulto e a criança, como também reforça o papel do educador enquanto facilitador do pensamento e da imaginação. De acordo com o documento PASEO, a criatividade e o pensamento crítico são competências fundamentais que se começam a desenvolver desde a infância, sendo essenciais para a construção de aprendizagens significativas e para a formação de cidadãos ativos, curiosos e participativos (Martins et al., 2017). Assim, o momento da leitura assumiu-se como uma oportunidade educativa valiosa, pelo ver da mestranda, promovendo não apenas o gosto pelos livros, como também a capacidade de questionar, imaginar e pensar de forma autónoma.

O interesse crescente das crianças pela área da biblioteca evidenciou a importância da presença ativa de um adulto, uma vez que as crianças frequentemente recorriam à mestranda ou à sua colega de estágio, e solicitavam a leitura das histórias disponíveis na área da biblioteca. Verificou-se uma preferência clara por narrativas dinamizadas com recursos lúdicos, como fantoches ou bonecos, que tornavam o momento mais atrativo e envolvente. Este comportamento revela não apenas a participação ativa das crianças, mas também o papel

central do educador enquanto agente de uma educação relacional, capaz de estabelecer vínculos afetivos e promover aprendizagens significativas através da interação. Neste contexto, o educador deixa de ser apenas transmissor de conteúdos para assumir-se como facilitador de experiências partilhadas, que valorizam o diálogo, a escuta e a co-construção do seu conhecimento. A articulação entre educação emocional, artística e inclusiva, nomeadamente através do jogo dramático, do improvisado e da mediação expressiva das histórias, desempenha um papel decisivo no processo de desenvolvimento integral das crianças, pois contribui para um ambiente dinâmico e participativo que estimula não só competências cognitivas, como também capacidades sociais e emocionais essenciais à sua formação enquanto sujeitos ativos, criativos e empáticos.

### 3.2.1. TRABALHO DE PROJETO

A ação desenvolvida em contexto de EPE baseou-se essencialmente na Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), visto que esta é uma abordagem mais complexa e estruturada, tendo sido pensada para crianças que correspondam a esta faixa etária. Para além disso, esta metodologia alia-se a um processo de investigação com base numa problemática identificada.

A MTP neste contexto surgiu através de uma criança (C.) do grupo quando ao realizar a fila para se dirigirem ao refeitório para almoçarem, esta abordou a mestranda com a seguinte dúvida “Porque temos cores de pele diferentes?”. A mestranda achou que seria uma boa indagação e disse que depois iriam pesquisar sobre isso, a verdade é que essa dúvida não ficou respondida de imediato pois existiu um interesse geral do grupo sobre esse mesmo assunto e, logo no início do estágio, a mestranda e a sua colega de estágio já haviam reparado que o grupo não era muito empático com as crianças que tinham uma pele mais escura do grupo, que haviam ingressado naquele ano naquele grupo, então achou que podia existir a possibilidade de um trabalho de projeto, concordando com o que nos diz Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), “Atividades e projetos implicam o envolvimento das crianças e a mesma dinâmica motivacional, sendo que os projetos implicam (...) um envolvimento mais persistente e duradouro baseado na pesquisa apoiada de um grupo de crianças para resolver um problema” (p. 33), uma vez que já havia sido descoberta uma necessidade para o grupo por

parte da mestrande e da sua colega de estágio sendo a aceitação de todas as crianças por todos os elementos do grupo, e ainda tinham a questão para o arranque do projeto que surgiu diretamente de uma criança, mas que logo surgiu o interesse no restante grupo.

Inicialmente a mestrande e a sua colega de estágio, de forma a trabalhar ativamente com as famílias das crianças, elaboraram um questionário breve. Esse questionário incluía questões diretas para as famílias, bem como perguntas a serem respondidas em conjunto com as crianças. Esse questionário foi bem recebido por parte das famílias, revelando-se assim um instrumento importante de observação direta. As informações fornecidas pelas famílias através desse questionário ajudaram a mestrande, a sua colega de estágio e a educadora cooperante a compreender os interesses das crianças, a sua nacionalidade, se existem elementos culturais próprios das terras onde vivem, entre outros aspetos importantes para uma melhor compreensão do contexto de cada criança.

Após todos os questionários serem entregues à equipa pedagógica da sala e devidamente preenchidos, durante uma manhã, após o momento do acolhimento, o Trabalho de Projeto “Porque temos cores de pele diferentes” iniciou. Desta forma, em grande grupo, juntamente com a equipa pedagógica, foi elaborado um mapa conceptual do que as crianças gostariam de descobrir, ao que foi respondido por diversas crianças interesses gerais por comidas, músicas e houve uma criança (B.) que afirmou “nós moramos todos no planeta terra” ao que a mestrande questionou o que era e se esse planeta teria alguma cor, existindo respostas como “é um quadrado” (G.), “é redondo como uma bola” (B.), “é vermelho” (D.O), “é azul” (D.S), “é verde”(B.T.). Não descartando nenhuma das opiniões a mestrande e a sua colega iam apontando no mapa conceptual tudo que era dito na reunião de grande grupo. De modo a querer obter as informações, a mestrande e a sua colega de estágio colocaram ao grupo a seguinte questão “Como vamos descobrir estas coisas? O que podemos utilizar para nos ajudar?”, ao que o grupo imediatamente respondeu com “pesquisar” (F.), “procurar” (D.O), “ver na televisão” (D.), depois de elaborado o mapa conceptual, a mestrande e a sua colega de estágio, juntamente com a equipa pedagógica da sala, reuniram e após uma avaliação, foi perceptível o interesse pelas músicas dos países da sala, pois duas crianças (M.L. e M.L.) pois frequentam o rancho, sendo esta uma música e dança típica de Portugal. Para além das

músicas o interesse pelas comidas também foi notório visto que uma criança (B.) de nacionalidade brasileira afirmou que encontrava em Portugal inúmeras comidas tradicionais do seu país como o brigadeiro, o pão de queijo, a paçoca, entre outras.

A MTP favoreceu que as crianças explorassem estas temáticas de forma significativa, investigando, discutindo e construindo conhecimento de forma colaborativa. Durante o trabalho de projeto, foram desenvolvidas diversas atividades que trabalhassem e abordassem a questão das cores de pele, ao que a mestrande, a sua colega de estágio e a educadora cooperante da sala propuseram ao grupo criarem o seu autorretrato, sendo que as crianças gostaram tanto da ideia que acabaram por sugerir utilizar nessa mesma atividade diversos materiais como cartão, lã, bolas de algodão, missangas, marcadores, entre outros (Figura 4).



Figura 4: Resultado da atividade dos autorretratos.

Para promover a compreensão do conceito de planeta Terra de forma significativa, a mestrande e a sua colega de estágio prepararam uma surpresa para o grupo de crianças. Após a hora de almoço, a mestrande e a sua colega de estágio colocaram um globo terrestre sobre a manta de acolhimento da sala, disponibilizando-o para exploração livre (Figura 5). Neste contexto, o globo funcionou como um objeto indutor, tal como referido por Spodek & Saracho (1998), um suporte que, ao ser manipulado, permite que as crianças representem e interiorizem conhecimentos de modo ativo, recorrendo a atos concretos. O que surpreendeu particularmente a mestrande foi a rapidez com que uma criança (D.) reconheceu o objeto,

afirmando com segurança: “isso chama-se Planeta Terra”. Durante a exploração, as crianças interagiram entre si e com o globo, tentando localizar os países representados na sala (Portugal, Nigéria, Nepal e Brasil), demonstrando curiosidade e sentido de pertença. Entre os comentários ouvidos destacaram-se expressões como “está aqui o nosso país” (F.), “onde está o meu país?” (A.) e “aqui moram os pinguins” (P.), revelando o impacto da experiência enquanto oportunidade de aprendizagem lúdica, relacional e significativa.



*Figura 5: Exploração livre do Globo.*

Após este dia de exploração do globo, as crianças sugeriram realizar um globo onde só consta os quatro países existentes na sala para poderem colocar na exposição de Natal dos trabalhos que haviam realizado até então. A mestrande e a sua colega de estágio, dividiram o grupo em pequenos grupos de quatro elementos e passaram então à construção do globo, em que as crianças trabalhavam entre pares, enquanto um par ia cortando os papéis do globo, o outro par ia colando com cola branca os mesmos, num balão que daria forma ao globo. Depois de

colado e de diversas camadas de tiras de papel e cola branca, as crianças decoraram o globo, também em pequenos grupos de quatro elementos, onde coloriram o globo com as cores que viram naquela tarde no globo terrestre, com verde e azul. Posteriormente, após o globo improvisado estar devidamente seco e já com forma, as crianças da sala que não tinham estado presentes na pintura, colaram as bandeiras dos países da sala no mesmo, finalizando assim o globo terrestre da sala B.

A primeira atividade de leitura realizada com o grupo realizou-se somente pela sua colega de estágio, sendo o livro *A Nossa Pele Arco-Íris*, de Manuela Molina Cruz. Nesse dia a mestranda estava doente e sem voz, o que pouco podia fazer para ajudar vocalmente, contudo assumiu o papel de espectador e, talvez por isso, a mestranda tenha percebido que, devido à extensão da narrativa e a complexidade de algumas passagens, estas dificultaram a manutenção da atenção do grupo, percebendo assim que o interesse inicial se foi diluindo à medida que a leitura avançava. Contudo, vale salientar que esta leitura despertou no grupo de crianças uma reflexão sobre a diversidade das cores existentes da pele, bem como a importância de valorizar as diferenças.

Ao comparar esta experiência com outras leituras expressivas que a mestranda realizou nas PES, a mestranda compreendeu a importância de selecionar livros mais breves, com uma linguagem clara e próxima da realidade das crianças, bem como com uma estrutura narrativa que sustente o interesse ao longo da atividade. Leituras mais curtas e visualmente apelativas mostraram-se mais eficazes na promoção de momentos participativos e significativos com as crianças. A mestranda reconhece ainda que a utilização de elementos adicionais como objetos físicos, fantoches, bonecos ou materiais visuais, poderiam ter tornado a leitura mais cativante, estabelecendo pontes entre o conteúdo do livro e a experiência concreta das crianças. Esta reflexão permitiu à mestranda entender que a leitura não se limita à palavra escrita, mas pode e deve ser enriquecida com estratégias que estimulem a participação ativa e o imaginário da criança.

A partir dessa leitura, surgiu a ideia de criar um quadro que representasse a diversidade das cores de pele na Sala B. Para tal, foi preparado um pedaço de papel de cenário, no qual as

crianças carimbavam as suas mãos, utilizando tintas de diferentes tons de pele, escolhendo aquela que mais se assemelhasse ao seu tom. Este gesto simbólico foi uma forma de as crianças se expressarem e reconhecerem a sua própria identidade e, também, a dos outros. Em unânime decisão, o grupo deu o título de “A nossa Pele Arco-Íris” ao quadro, nome inspirado diretamente no título do livro, reforçando a ideia de que todas as cores são igualmente importantes.

Contudo, as crianças queriam que este quadro fosse parte de uma exposição a ser realizada no Natal da Instituição, o que levou a uma nova sugestão criativa por parte das crianças para a mestrandia, a sua colega de estágio e a equipa pedagógica da sala: em vez de manter as mãos estampadas no papel, o grupo de crianças propôs recortá-las e pendurá-las num ramo. O que inicialmente era um quadro transformou-se assim num elemento de decoração, com as mãos suspensas representando a união e a diversidade do grupo. A ideia ganhou ainda mais significado quando as crianças sugeriram adicionar uma frase alusiva ao outono, estação em que se encontravam naquele momento, conferindo ao projeto um toque sazonal e poético (Figura 6).



Figura 6: Construção de um elemento de decoração com os vários tons de pele da Sala B.

Dessa forma, a atividade não só reforçou a mensagem do livro, como também envolveu as crianças de maneira ativa e criativa, permitindo-lhes expressar as suas ideias e sentimentos através da arte, enquanto aprendiam sobre a importância da diversidade e do respeito mútuo.

Outra atividade particularmente significativa realizada no Trabalho de Projeto da mestranda, realizada com a sua colega de estágio, foi a repetição da leitura do livro *A Nossa Pele Arco-Íris*, de Manuela Molina Cruz. A decisão de repetir esta leitura surgiu da reflexão da primeira experiência e da convicção de que uma abordagem mais expressiva e participativa poderia potenciar o envolvimento das crianças e clarificar conceitos importantes. A mestranda considerou essencial proporcionar uma nova oportunidade de contacto com a história, uma vez que o grupo havia demonstrado interesse pelo tema, mas dificuldades em manter a atenção ao longo da leitura inicial.

Desta vez, a narrativa foi apresentada de forma mais dinâmica e interativa, com maior entoação, gestos e diálogo com as crianças, promovendo uma escuta mais atenta e uma participação mais ativa. Foi precisamente neste momento de releitura que surgiu a resposta à questão principal do projeto, quando a mestranda e a sua colega explicaram ao grupo de crianças os conceitos de *melanina* e *pigmento* de forma acessível e esclarecedora. A leitura tornou-se, assim, uma ponte entre a experiência estética e o conhecimento, funcionando como um catalisador para aprendizagens significativas.

Durante a narrativa, ao surgirem referências à natureza, como as flores, as crianças começaram, espontaneamente, a comentar as cores que viam: “esta flor é branca” (M.), “esta flor é vermelha” (D.S.), “são todas flores” (C). No final, refletiram sobre a diversidade, compreendendo que, apesar das diferenças de aparência, as flores continuam a ser flores, uma comparação que rapidamente foi associada ao ser humano, com comentários como: “as flores são como nós” (D.), “também têm cores diferentes” (F.), “umas são pequenas e outras grandes” (A.). Esta experiência reforçou, para a mestranda, a importância de visitar certas leituras, adaptando a sua abordagem às necessidades e interesses do grupo. Através desta repetição, conseguiu atingir o objetivo de promover a valorização da diversidade e da

identidade, consolidando aprendizagens e fortalecendo a ligação afetiva das crianças com a leitura.

Após a leitura do livro, as crianças propuseram à mestranda e à sua colega de estágio realizar as suas próprias flores, criando assim um jardim para a sala. Devido à estação do ano em que nos encontrávamos, inverno, a mestranda, a sua colega de estágio, assim como a equipa pedagógica da sala, acharam que seria valioso e interessante fazer com que o grupo realizasse a sua própria flor, oferecendo assim um kit por cada criança que continha materiais como tecidos, pompons coloridos, rodas de madeira, paus de gelado, entre outros materiais. Este trabalho aconteceu em pares, para que as crianças tivessem o seu tempo para a realização da atividade e que não se sentissem pressionadas. Para além dos materiais que existiam no kit, houve crianças que pediram ainda se podiam utilizar as suas canetas (marcadores) na flor, ao que prontamente a mestranda disse que sim e entregou os mesmos para que estas fizessem a sua arte (Figura 7).



*Figura 7: Leitura expressiva e as flores da sala B.*

A leitura expressiva, como já referido anteriormente e salientado por Sousa (2023) é um local onde “(...) a criança desenvolve-se para a realidade através da imaginação, ganhando deste modo, na ficção, experiências para a sua vida real. Não é mera brincadeira ou distração, mas um processo fundamental de desenvolvimento” (p. 38). A mestranda destaca a leitura expressiva do livro *O Dinossauro*, de Manuela Bacelar, como um momento particularmente significativo no contexto educativo. A escolha desta obra revelou-se pertinente, não apenas por se articular com o Trabalho de Projeto em desenvolvimento, mas também por conter elementos visuais apelativos, como a figura do dinossauro, que despertaram um interesse imediato nas crianças. A leitura expressiva iniciou-se no interior da sala, contudo, à medida que a narrativa se desenrolava, foi igualmente mobilizado o espaço exterior adjacente à sala, o que potenciou uma maior liberdade de movimento por parte das crianças. Ao longo da atividade, várias passagens do enredo foram encenadas e improvisadas pelas crianças, com a participação ativa da mestranda, da sua colega de estágio e da educadora cooperante. Durante a atividade, várias passagens da história foram encenadas e improvisadas de forma espontânea pelas crianças, com a participação ativa da mestranda, da sua colega de estágio e da educadora cooperante. Um desses momentos encenados, a mestranda gosta de reconhecer como um momento marcante enquanto educadora estagiária, esse momento foi quando as crianças assumiram o papel do fotógrafo da história, onde puderam manusear livremente a máquina, assumir esse personagem e tirar fotos a si ou aos colegas (Figura 8). Devido ao elevado número do grupo de crianças, para que não houvesse intrigas ou um tempo longo de espera, as crianças tinham à sua disposição duas máquinas fotográficas, sendo uma mais antiga que a outra, para conseguirem identificar diferenças entre os aparelhos e comparar os pesos. Através deste gesto, foi possível observar como a apropriação de objetos reais contribuiu para a construção de significados e para o alargamento da experiência ficcional, favorecendo o jogo simbólico e a expressão criativa. Esta atividade evidencia o papel do educador enquanto facilitador entre a criança, a arte e a literatura, promovendo um ambiente relacional e esteticamente significativo, onde o belo se manifesta através da imaginação, da ação e da interação com os outros. Neste contexto, a leitura ultrapassa a sua função tradicional, transformando-se numa vivência integradora, que articula a linguagem artística, a emoção e a aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento global da criança. Este momento evidencia o papel do adulto como sendo um facilitador sensível entre a criança

e as diferentes expressões do belo, ao possibilitar o contacto direto com a arte e a literatura de forma viva e partilhada, promovendo o encontro da criança com o imaginário, com a linguagem artística e com a emoção.



*Figura 8: Exploração livre do objeto físico da história "O Dinossauro".*

De modo a existir um método visual sobre o Trabalho de Projeto realizado na sala, as crianças sugeriram a ideia de criar um livro que refletisse toda a exploração realizada ao longo do mesmo, incluindo trabalhos realizados com as famílias para documentar nesse mesmo livro. Nesse mesmo livro constam registos fotográficos de todas as atividades desenvolvidas pela mestrande e a sua colega de estágio com as crianças sobre o Trabalho de Projeto, desde da elaboração da teia de ideias, à construção do quadro "A nossa Pele Arco-Íris", jogos realizados no espaço exterior sobre a generosidade, a exploração do globo terrestre, a construção do globo com os países existentes na Sala B, o conhecimento das bandeiras dos países da sala, momentos das leituras expressivas, atividades manuais relacionadas com os livros lidos sobre o projeto, exploração e escuta das músicas típicas dos países da sala e todos os trabalhos

relacionados com o Trabalho de Projeto realizados pelas crianças e as suas famílias. No final, todo o conteúdo foi compilado num livro ao qual as crianças sugeriram imensos nomes, contudo, depois de uma votação, houve um título que se destacou, ficando o livro do projeto denominado como “O Planeta Terra”, tal como já referido pela mestrande, a elaboração deste material foi realizado pelas próprias crianças, sendo partilhado com as famílias no final, permitindo-lhes ver todo percurso educativo.

Para além da construção do livro, foi sugerido pelas crianças a gravação de um vídeo final onde estas explicavam todas as etapas, atividades e descobertas que fizeram no decorrer do Trabalho de Projeto para, no final, também ser enviado às famílias. Tendo o vídeo sido o uma das partes desafiantes deste projeto, a mestrande e a sua colega de estágio dividiram o grande grupo em três pequenos grupos, através de um sorteio na sala. No primeiro vídeo, o primeiro pequeno grupo de crianças explicaram quais os países existentes na sala, falaram da exploração do globo terrestre e explicaram a elaboração e construção do Planeta Terra que construíram de raiz da Sala B. Já no segundo vídeo, outro grupo de crianças fala das atividades que fizeram com as tintas quando pintaram as mãos com a cor que mais se assemelhava à sua cor de pele, bem como a construção que fizeram das suas flores. A terceira parte do vídeo foi realizada pelas crianças restantes da sala onde houve uma degustação de sabores das comidas típicas de cada país. O último vídeo, realizado em grande grupo, culminou com uma grande reflexão, onde as crianças responderam à pergunta central do Trabalho de Projeto: Por que temos cores de pele diferentes? A resposta, dada de forma simples e objetiva pelas crianças, foi resumidamente, “Porque a melanina, que é o que dá cor à nossa pele, vem dos genes da nossa família.”

No final, todo o conteúdo foi compilado num vídeo único e partilhado com as famílias a partir da instituição, permitindo-lhes ver o percurso educativo e criativo das suas crianças. A ideia das crianças de partilhas com as famílias o vídeo realizado foi uma forma única de mostrar o todo o processo realizado na elaboração do Trabalho de Projeto, destacando a liderança das crianças em toda a sua execução.

Estas experiências como a construção de raiz do autorretrato, da exploração do globo terrestre, da elaboração de um globo para a sala, de conseguirem assemelhar as flores a seres humanos, da construção de um livro com as atividades desenvolvidas e de um vídeo final, não só enriqueceram os conhecimentos das crianças sobre diversidade cultural, mas também fomentaram a empatia, o respeito pelas diferenças e a valorização da identidade de cada um. A reflexão sobre estas atividades permitiu à mestrandas constatar que o envolvimento ativo das crianças na aprendizagem promove um maior sentido de pertença e significado, contribuindo para o seu desenvolvimento global.

Os processos formativos que sustentaram este desenvolvimento enquanto educadora estagiária foram essenciais para o sucesso da mestrandas. O trabalho em diáde da mestrandas com a sua colega de estágio e a equipa pedagógica da sala permitiu ainda uma partilha contínua de ideias e estratégias, enriquecendo a sua PES na EPE. A elaboração de planificações semanais da mestrandas, com a sua colega de estágio e a educadora cooperante possibilitou um planeamento estruturado e flexível, ajustado às necessidades e, principalmente aos interesses do grupo. Os momentos de supervisão e de reflexão após toda a ação foram determinantes para o aprimoramento da prática pedagógica, visto que proporcionaram um espaço de análise crítica e de reorientação das estratégias implementadas.

A ação pedagógica desenvolvida teve ainda um impacto significativo no bem-estar e nas aprendizagens das crianças, uma vez que através da leitura expressiva de histórias, a mestrandas conseguiu observar uma maior expressão verbal, ampliação do vocabulário e um crescente interesse pela literatura no grupo. A MTP e o Trabalho de Projeto, por sua vez, permitiu que as crianças desenvolvessem competências de investigação, comunicação e cooperação, tornando-se mais autónomas e reflexivas. Para além disso, o contacto com diferentes culturas e realidades contribuiu, ainda, para a construção de uma visão mais inclusiva e consciente do mundo, reforçando os valores como o respeito e a solidariedade.

Esta experiência na PES em EPE reforçou a necessidade de promover práticas inclusivas e contextualizadas, respeitando os interesses e ritmos individuais de cada criança. Este estágio não só fortaleceu as competências pedagógicas da mestrandas, como também lhe

proporcionou um crescimento pessoal, consolidando a sua capacidade de adaptação, a escuta ativa e a sensibilidade para com as necessidades das crianças e das suas famílias. A mestranda reconhece ainda que, o Trabalho de Projeto foi uma experiência-chave que permitiu compreender melhor os processos de aprendizagem das crianças e o papel do educador na criação de ambientes enriquecedores e desafiantes. Através dos processos formativos e da supervisão, a mestranda foi capaz de aprofundar a sua prática, adaptando por vezes, e de consolidar conhecimentos teóricos, reafirmando a sua identidade profissional e a sua missão enquanto educadora estagiária e como futura educadora de infância.

## 4. REFLEXÃO FINAL

Ao concluir este relatório, que representa o culminar do percurso formativo da mestranda no Mestrado em Educação Pré-Escolar, torna-se essencial realizar uma reflexão crítica, global e sintética sobre o desenvolvimento das competências profissionais e pessoais adquiridas. A metarreflexão permite analisar as aprendizagens, as contribuições, as potencialidades, bem como os desafios e as limitações vivenciados ao longo das PES, articulando com a formação teórica que sustentou este desenvolvimento na prática. A execução deste relatório foi, em si, um processo de aprendizagem, onde a mestranda refletiu sobre as experiências vividas e, numa releitura posterior do mesmo, percebeu que, caso tivesse a oportunidade de recomeçar o mesmo, talvez escolhesse um título diferente, sendo este, mais alinhado com a essência do percurso realizado, *"A importância das Expressões Dramáticas na Educação de Infância"*.

Durante este percurso, a mestranda recorreu a diferentes métodos de recolha de dados, incluindo observações diretas e indiretas, conversas informais, o diário de bordo e registos fotográficos e videográficos. Estes instrumentos revelaram-se fundamentais para a compreensão dos interesses e das necessidades dos grupos de crianças, permitindo uma intervenção pedagógica mais intencional e ajustada.

Na PES em creche, o contacto com um grupo de crianças mais novas revelou-se uma experiência enriquecedora, mas desafiadora, sobretudo no que se refere à conceção e implementação de planificações pedagógicas integradas que despertassem o interesse de todas as crianças. Embora o grupo fosse homogéneo em termos etários, verificaram-se diferenças significativas nas necessidades individuais de cada criança, exigindo da mestranda um planeamento flexível e diferenciado. Oliveira-Formosinho (2007) salienta a importância de respeitar a singularidade de cada criança, promovendo uma pedagogia da infância que valorize o seu desenvolvimento global. O apoio do par pedagógico da mestranda, da equipa educativa e dos seminários com a Professora Sara Araújo foram determinantes para superar estas dificuldades e para a progressiva evolução da mestranda.

Relativamente à PES em EPE, a introdução da MTP representou um desafio inicial, pois a mestranda não tinha experiência prévia na sua implementação. No entanto, ao longo do estágio, desenvolveu, em colaboração com a sua colega e o grupo de crianças, um projeto que se revelou fundamental para a sua formação, promovendo a escuta ativa e o envolvimento das crianças enquanto sujeitos participativos e competentes. Tal como nos diz Silva et al. (2016), no documento das OCEPE, esta experiência reforçou a importância de respeitar as vozes das crianças, estimulando a sua participação ativa no processo educativo.

A mestranda reconheceu o valor das leituras expressivas enquanto prática educativa transformadora. Esta abordagem mostrou-se essencial para captar a atenção das crianças, estimular a sua imaginação e facilitar a expressão das suas emoções e dos seus pensamentos. Através dessas experiências, a mestranda percebeu que a leitura expressiva funciona como uma prática artística e relacional que promove o desenvolvimento integral da criança, enquanto favorece o pensamento crítico, a criatividade e a comunicação. Vygotsky, citado em Rabello & Passos (2018), defende que o desenvolvimento infantil não acontece apenas de forma espontânea ou com o tempo, mas sim a partir de ambientes ricos em estímulos e interações significativas, mediadas por adultos ou por pares mais experientes. Nas leituras expressivas realizadas nas PES, a mestranda observou que as crianças interpretavam o mundo a partir das representações culturais que lhes eram apresentadas nas histórias. Através das atividades promovidas, construiu-se um espaço seguro de livre expressão, respeitando o Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho, que enfatiza a importância de estimular as capacidades individuais e promover a estabilidade emocional da criança.

A dramatização de histórias e a leitura expressiva assumiram um papel central no trabalho da mestranda, permitindo às crianças vivenciar narrativas de forma mais envolvente e participativa. Embora entre os três e os seis anos de idade as crianças revelem ainda dificuldades em manter a coerência narrativa e a articulação entre linguagem verbal e ação, a orientação pedagógica adequada permite ultrapassar estas limitações. Através da encenação de histórias conhecidas, como por exemplo *O Dinossauro* de Manuela Bacelar, observou-se um aumento significativo do envolvimento, da expressão corporal e da cooperação entre pares, contribuindo para o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e da empatia.

A mestranda acha, portanto, pertinente destacar o papel do jogo simbólico ou do jogo "faz-de-conta" nestas idades, enquanto manifestação espontânea da criança, uma vez que permite à criança expressar-se, expor a sua personalidade, as suas emoções e as suas experiências. Através da assunção de papéis como o de mãe, professora ou médico, a criança mobiliza as suas vivências concretas, reorganizando-as em combinações criativas, o que favorece a construção de referências sociais e a generalização conceptual. Além disso, a crescente complexidade, coerência e duração das brincadeiras são indicadores da transição de uma lógica egocêntrica para formas mais descentralizadas de pensamento, aproximando-se de estruturas cognitivas mais complexas (Guimarães & Costa, s.d.).

O jogo simbólico contribui ainda para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação, permitindo à criança experimentar novos vocábulos, narrar acontecimentos e interagir com os pares num ambiente lúdico e seguro. A função simbólica que emerge nestas brincadeiras constitui, segundo vários autores, um prelúdio para o pensamento abstrato e para a construção ficcional (Guimarães & Costa, s.d.). Neste sentido, a vivência lúdica não deve ser entendida como uma fuga à realidade, mas sim como um espaço privilegiado de aprendizagem e de crescimento, onde a criança compreende com o mundo que a rodeia, ensaia papéis sociais e desenvolve competências essenciais ao longo do seu percurso educativo.

A abordagem de Reggio Emilia, idealizada por Malaguzzi e referida por Bravalheri & Garanhan (2025), também esteve presente neste processo, ao reconhecer a criança como um sujeito ativo, criativo e detentor das cem linguagens, das múltiplas formas de expressão e comunicação que nem sempre são valorizadas pelos adultos. A mestranda procurou não só respeitar as vontades das crianças, como também exaltar essas linguagens, criando ambientes que estimulassem a exploração livre e a autonomia. O espaço educativo foi pensado como "terceiro educador", um local onde os adultos e crianças deixam memórias e vivências, favorecendo a subjetividade e a construção de relações significativas.

A educação centrada na arte mostrou ser essencial para proporcionar novas experiências e aprendizagens através da espontaneidade, da leitura expressiva, da dramatização e do jogo

simbólico ou dramático. Estas práticas revelaram-se eficazes na promoção do pensamento crítico, da curiosidade, do bem-estar emocional e físico das crianças, corroborando o estabelecido no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, que reconhece o papel fundamental das artes no desenvolvimento humano e social.

No decorrer das PES, a mestranda sentiu necessidade de responder à dificuldade de atenção manifestada por algumas crianças, promovendo momentos de leitura expressiva que, ao incorporar elementos dramáticos como a imitação, a utilização de objetos com significados atribuídos pelas próprias crianças e a criação de momentos de expectativa e de curiosidade ao longo da narrativa, possibilitaram uma maior concentração e envolvimento. Com o tempo e a repetição destas práticas, as crianças demonstraram um crescente interesse e iniciativa em participar, revelando competências cognitivas e socioemocionais em desenvolvimento.

Estas experiências também evidenciaram que o drama e a leitura expressiva favorecem a espontaneidade, a resolução de conflitos e a comunicação dentro de um ambiente lúdico e seguro. Como referem Beja (1991) e outros autores, práticas artísticas têm o poder de provocar mudanças nas percepções da realidade e no comportamento humano, atuando sobre as dimensões mais profundas da experiência. A integração entre educação emocional, artística e inclusiva, promovida através do jogo dramático, teve um papel decisivo na formação das crianças, proporcionando um ambiente dinâmico que valoriza as suas múltiplas linguagens, promove a escuta ativa e favorece a sua integração na comunidade educativa.

O desenvolvimento de competências ao longo das PES foi favorecido por diversas estratégias formativas, destacando-se o trabalho colaborativo entre a mestranda, o seu par pedagógico, as equipas educativas e as famílias. A integração e a interação com a comunidade educativa foram cruciais para fortalecer os laços entre todos os intervenientes e para compreender o valor da colaboração entre os diferentes agentes educativos do contexto escolar. Este envolvimento foi igualmente sustentado por uma supervisão pedagógica rigorosa, concretizada através de momentos de diálogo com os supervisores institucionais e os educadores cooperantes, bem como pelas reuniões de avaliação da PES em creche e em EPE,

que proporcionaram oportunidades valiosas de reflexão partilhada e de melhoria contínua das práticas pedagógicas.

As narrativas reflexivas individuais revelaram-se ferramentas essenciais para o desenvolvimento profissional da mestranda, permitindo-lhe analisar criticamente as suas práticas, identificar desafios e procurar estratégias para os superar. A metodologia de IA, defendida por Alarcão (2001), também se mostrou determinante na ampliação das suas competências, ao fomentar um ciclo contínuo de observação, reflexão e intervenção pedagógica.

A construção do portfólio de aprendizagem profissional, do diário de bordo e do recurso a notas de campo foram igualmente determinantes para a formação da mestranda, pois proporcionaram momentos de análise sobre as suas práticas e os impactos das suas ações. A documentação pedagógica realizada na creche e na EPE permitiram à mestranda, interpretar as aprendizagens das crianças e avaliar a qualidade das experiências proporcionadas, nomeadamente em termos de bem-estar e de envolvimento.

Por fim, mas não menos importante, a mestranda reconhece a importância das UC do mestrado, sendo que estas permitiram a construção de conhecimentos teóricos fundamentais e a construção de competências práticas essenciais para a atuação profissional. A articulação entre teoria e prática foi determinante para o desenvolvimento de uma postura pedagógica mais consciente e reflexiva da mestranda.

Em suma, a mestranda avalia de forma muito positiva todo o seu percurso, considerando que o contacto com a realidade educativa e as experiências práticas tiveram um impacto significativo na sua formação. As aprendizagens adquiridas proporcionaram-lhe ferramentas valiosas para a sua futura profissional. A mestranda reconhece que este percurso foi profundamente transformador, permitindo-lhe crescer enquanto pessoa e futura profissional. Embora consciente dos desafios que a prática educativa implica, sente-se agora mais confiante, motivada e comprometida em contribuir, com sensibilidade e responsabilidade, para um contexto educativo mais consciente, inclusivo e centrado na criança.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Artes Médicas.

Barbarini, L. R. (Novembro de 2009). *O Psicodrama Socioeducacional: Possibilidades à aplicação da teoria Moreniana no contexto organizacional*. Obtido de Repositório CEUB:  
<https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/123456789/2587/2/20312133.pdf>

Beja, J. F. (1991). O processo de ensino / Aprendizagem na Expressão Dramática. Em G. Barbelo, *Percursos - Cadernos de Arte e Educação Nº2 - OUT91* (pp. 49 - 57).

Bertram, T., & Pascal, C. (2009 ). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Obtido de Ministério da Educação:  
[file:///C:/Users/jessi/Downloads/manual\\_desenvolvendo\\_qualidade%20em%20parcerias.pdf](file:///C:/Users/jessi/Downloads/manual_desenvolvendo_qualidade%20em%20parcerias.pdf)

Bravalheri, R. d., & Garanhani, M. C. (02 de 2025). *O ESPAÇO COMO AMBIENTE NA PERSPECTIVA DE MALAGUZZI E AS AFFORDANCES*. Obtido de Univali - Universidade do Vale do Itajaí: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/20380/12059>

Brochado, S. (2022). *PLANEAR-FAZER-REVER: INFLUÊNCIA DO PROCESSO NO QUOTIDIANO DAS CRIANÇAS NO JARDIM DE INFÂNCIA*. Obtido de Politécnico de Lisboa:  
<file:///C:/Users/jessi/OneDrive/Ambiente%20de%20Trabalho/Planear-Fazer-Rever%20-%20High%20scope.pdf>

Ciência, M. d. (2014). *Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio*. Obtido de Diário da República:  
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>

CORREIA, J. C. (2014). *OS ELEMENTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO DRAMÁTICA EM PORTUGAL ANALISADOS ATRAVÉS DO PARADIGMA BRECHTIANO*. Obtido de Repositório Aberto da Universidade do Porto:

file:///C:/Users/jessi/Downloads/Dorothy%20Heathcote%20-%20Drama%20Educativa.pdf

Costa, J. d. (2023). *A Relação do Adulto com a Criança em Contexto*. Obtido de RCAAP- Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal: [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/45823/1/JOANA\\_SILVA\\_COSTA.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/45823/1/JOANA_SILVA_COSTA.pdf)

Dall'Orto, F. C. (2008). *O TEATRO DO OPRIMIDO NA FORMAÇÃO DA CIDADANIA*. Obtido de Fênix - Revista de História e Estudos Culturais: <file:///C:/Users/jessi/Downloads/Augusto%20Boal%20-%20Teatro%20do%20Oprimido.pdf>

D'Orey, P. (Abril de 2018). *Princípios fundamentais de um Quadro de Qualidade*. Obtido de Direção-Geral da Educação : [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/principios\\_e\\_fundamentos\\_de\\_um\\_quadro\\_qualidade\\_para\\_a\\_ei\\_2018.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/principios_e_fundamentos_de_um_quadro_qualidade_para_a_ei_2018.pdf)

Educação, M. d. (1997). *Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho*. Obtido de Diário da República : <https://files.diariodarepublica.pt/1s/1997/06/133a00/28282834.pdf>

Educação, M. d. (2001). *Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto*. Obtido de Diário da República : <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>

Esteves, S. (2024). *Projeto Pedagógico da Instituição 2024/2025*. Creche e Pré-Escolar de Pedrouços.

Ferreira, C. (2018). *A Teoria do Desenvolvimento Moral de Lawrence Kohlberg*. Obtido de Sociedade dos Psicólogos : <https://spsicologos.com/2018/09/11/a-teoria-do-desenvolvimento-moral-de-lawrence-kohlberg/>

Fochi, P. (2023). *O Brincar Heurístico na Creche*. Lisboa: APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância .

- Formosinho, J., Oliveira-Formosinho, J., Araújo, S. B., Lino, D., Folque, M. A., Bettencourt, M., . . . Sousa, J. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto: Porto Editora.
- Gil, J. (1991). Teatro / Educação / Desenvolvimento. Em G. Barbedo, *Percursos - Cadernos e Arte e Educação - Nº2 OUT91* (pp. 21 - 31).
- Godinho, J. C., & Brito, M. J. (Agosto de 2010). *As Artes no Jardim-de-infância - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Obtido de Ministério da Educação Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/artes\\_jardim\\_infancia.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/artes_jardim_infancia.pdf)
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2007). *Educação de 0 a 3 Anos - O Atendimento em Creche*. Artmed Editora.
- Guimarães, M. A., & Costa, I. A. (s.d.). *Eu Era a Mãe*. Ministério da Educação e Cultura.
- João Formosinho, J. O.-F. (2018). *A VOZ DAS CRIANÇAS NA AÇÃO PEDAGÓGICA E NA INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL*. Obtido de ResearchGate : [https://www.researchgate.net/publication/328430206\\_A\\_VOZ\\_DAS\\_CRIANCAS\\_NA\\_ACAO\\_PEDAGOGICA\\_E\\_NA\\_INVESTIGACAO\\_EDUCACIONAL](https://www.researchgate.net/publication/328430206_A_VOZ_DAS_CRIANCAS_NA_ACAO_PEDAGOGICA_E_NA_INVESTIGACAO_EDUCACIONAL)
- Koudela, I. D. (2002). *A nova proposta de ensino do teatro*. Obtido de Revistas USP: <https://revistas.usp.br/salapreta/article/download/57096/60084/72368>
- Laevers, F. (2014). *Fundamentos da educação experiencial: bem-estar e envolvimento na educação infantil*. Obtido de ResearchGate: [https://www.researchgate.net/publication/279162804\\_Fundamentos\\_da\\_educacao\\_experiencial\\_bem-estar\\_e\\_envolvimento\\_na\\_educacao\\_infantil](https://www.researchgate.net/publication/279162804_Fundamentos_da_educacao_experiencial_bem-estar_e_envolvimento_na_educacao_infantil)
- Leenhardt, P. (1997). *A criança e a expressão dramática*. Editorial estampa.

- Loures, M. (Julho de 2017). *Psicologia de Winnicott*. Obtido de Slideshare: <https://pt.slideshare.net/slideshow/psicologia-de-winnicott/77887327>
- Lowenfeld, V. (1954). *A Criança e a Sua Arte*. Mestre Jou.
- Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A., & Araújo, S. B. (2024). *Orientações Pedagógicas para Creche*. Obtido de Direção-Geral da Educação: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/opc\\_marco2024.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/opc_marco2024.pdf)
- Marques, V. G. (2013). *Importância da Expressão Dramática com um grupo de crianças de três anos*. Obtido de Repositório ESEPF: [file:///C:/Users/jessi/Downloads/TM-ESEPF-\\_2013\\_TM-ESEPF-PE25.pdf](file:///C:/Users/jessi/Downloads/TM-ESEPF-_2013_TM-ESEPF-PE25.pdf)
- Ministros, P. d. (2018). *Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho*. Obtido de Diário da República: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Pinazza, M. A., & Morchida, T. (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro*. Artmed Editora.
- Rabello, E., & Passos, J. S. (07 de 2018). *Vygotsky e o desenvolvimento humano*. Obtido de josesilveira.com: <https://josesilveira.com/wp-content/uploads/2018/07/Artigo-Vygotsky-e-o-desenvolvimento-humano.pdf>
- Ramos, J. A. (2013). *A CONTRIBUIÇÃO E A IMPORTÂNCIA DO TEATRO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA*. Obtido de Repositório Científico IPVC: [http://repositorio.ipvc.pt/bitstream/20.500.11960/1537/1/Jorge\\_Ramos.pdf](http://repositorio.ipvc.pt/bitstream/20.500.11960/1537/1/Jorge_Ramos.pdf)
- República, A. d. (1986). *Lei n.º 46/86, de 14 de outubro*. Obtido de Diário da República: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>

República, A. d. (1997). *Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro*. Obtido de Diário da República:  
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1997-561219>

Rinaldi, C. (2013). *Diálogos em Reggio Emilia: Escutar, Investigar e Aprender*. Paz e Terra.

Santos, J. V. (2023). *Estágios de Desenvolvimento Psicossocial de Erickson*. Obtido de PsyMeet:  
<https://www.psymeetsocial.com/blog/artigos/estagios-de-desenvolvimento-psicossocial-de-erikson>

Schirmann, J. K., Miranda, N. G., Gomes, V. F., & Zarth, E. L. (s.d.). *FASES DE DESENVOLVIMENTO HUMANO SEGUNDO JEAN PIAGET*. Obtido de Editora Realize:  
[https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO\\_EV127\\_MD1\\_SA9\\_ID4743\\_27092019225225.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA9_ID4743_27092019225225.pdf)

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Obtido de Direção-Geral da Educação (DGE):  
[https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)

Silva, J. (2022). *Diversão com elementos da natureza tem nome: brincar heurístico*. Obtido de Portal Lunetas: <https://lunetas.com.br/brincar-heuristico-entenda-o-significado/>

Sousa, A. B. (2023). *Educação pela Arte e Artes na Educação - 2.º Volume*. Lisboa: Edições Piaget.

Spodek, B., & Saracho, O. N. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Artes Médicas.

UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Obtido de UNICEF Portugal:  
[https://www.unicef.pt/media/2766/unicef\\_convenc-a-o-dos-direitos-da-crianca.pdf](https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o-dos-direitos-da-crianca.pdf)

Vale, P. P., Brighenti, S. B., & Pólvora, N. (2019). *Plano Nacional das Artes*. Obtido de Direção-Geral da Educação:

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/PNA/Documentos/estrategia\\_d  
o\\_plano\\_nacional\\_das\\_artes\\_2019-2024.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/PNA/Documentos/estrategia_do_plano_nacional_das_artes_2019-2024.pdf)

Vidor, H. B. (Dezembro de 2018). *O papel do espectador no processo de drama educação e sua relação com a aparência da teatralidade*. Obtido de ResearchGate: [https://www.researchgate.net/publication/329494669\\_O\\_papel\\_do\\_espectador\\_no  
\\_processo\\_de\\_drama\\_educacao\\_e\\_sua\\_relacao\\_com\\_o\\_fenomeno\\_da\\_teatralidade](https://www.researchgate.net/publication/329494669_O_papel_do_espectador_no_processo_de_drama_educacao_e_sua_relacao_com_o_fenomeno_da_teatralidade)

Winnicott, D. W. (1975). *O Brincar e a Realidade*. Imago.

ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR  
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO

**O Drama como estratégia de Desenvolvimento e  
de Aprendizagem na Educação de Infância**  
Jéssica Regina Moreira da Costa

