

# **Presas por um fio: o lugar das marionetas na ação educativa, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Relatório de Estágio

Carolina da Conceição Pacheco

Mestrado em

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



Ponta Delgada  
2025

# **Presa por um fio: o lugar das marionetas na ação educativa, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Relatório de Estágio

Carolina da Conceição Pacheco

## **Orientador**

Professor Doutor Adolfo Fialho

Relatório de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em  
Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.



*“Educar não é repetir palavras, é criar ideias, é encantar.”*

Augusto Cury

## **Agradecimentos**

Aos meus pais, que sempre estiveram aqui para mim, em todas as situações, e que sempre me apoiaram em todas as minhas decisões, principalmente nesta aventura de ingressar no ensino superior. Muito obrigada por tudo!

À minha irmã, que sempre me ajudou naquilo que precisei, que me ouviu desabafar nos momentos mais tristes e festejou comigo nas diversas conquistas. Não há palavras que representem a imensa gratidão que tenho por te ter na minha vida. Obrigada, *sister!*

Ao Rogério, que me incentivou a concretizar esta etapa e a quem não consigo agradecer o apoio, e tudo o que fez por mim. Obrigada por sempre me incentivares e motivares a continuar e não desistir, apesar todas as adversidades. Crescemos juntos e vamos sempre continuar a fazê-lo, até ao fim!

Obrigada a toda a minha família, pelo apoio constante e pela felicidade no rosto ao verem-me conquistar os meus sonhos!

Às minhas futuras madrinhas, Luana e Carolina, por sempre estarem aqui para mim, por serem compreensivas e me incentivarem, mesmo sem nos vermos por muito tempo. Viram-me crescer, desde o nosso curso profissional até ao momento presente. Adoro-vos!

Às minhas amigas que a Universidade me ofereceu: Bruna, Margarida e Tatiana. Crescemos muito nestes cinco anos e é incrível ver nas mulheres que nos transformamos. Obrigada pelo apoio, amizade, momentos de tristeza e felicidade. Que continuemos sempre juntas, apesar das adversidades da vida!

Ao Professor Adolfo, que me marcou neste percurso e me fez amar as expressões cada vez mais. Por me fazer “pensar fora da caixa” e colocar em prática ideias que considerava absurdas. Agradeço pelo apoio prestado nesta caminhada e por ter aceitado ser meu Orientador deste Relatório de Estágio. A si, o meu muito obrigada!

À Educadora e Professora cooperantes, por terem aceitado a minha presença nas suas salas e confiado os seus pequeninos nas minhas mãos, para cultivar o seu conhecimento. Educadora Cooperante, nunca esquecerei a amizade que construímos!

Um especial agradecimento à Professora Clara Torres, por ter me incentivado em todas as práticas e pela transmissão de diversos conselhos que me ajudaram a nunca desistir e a crescer!

Por fim, mas não menos importante, a todos os amigos que conheci ao longo

destes anos, que me querem ver bem e se preocupam comigo, obrigada!

## Resumo

O presente Relatório de Estágio tem como finalidade apresentar e analisar a ação educativa desenvolvida no contexto das unidades curriculares de Estágio Pedagógico I e Estágio Pedagógico II, integradas no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, oferecido pela Universidade dos Açores.

Estes estágios foram e são fundamentais para se ganhar experiência no mundo da docência e colocar em prática tudo o que foi adquirido ao longo da nossa formação inicial. Para além disso, serviram de estímulo à realização de um estudo desenvolvido paralelamente à nossa ação educativa, numa temática que sempre nos fascinou e que deu mote ao título do nosso trabalho: *Presa por um fio: o lugar das marionetas na ação educativa, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, que não traduz apenas a imagem literal das marionetas, suspensas e movidas por fios, como também a nossa própria condição, no final da nossa formação inicial e de olhos postos no nosso futuro profissional. Tal como a marioneta, que depende da destreza do manipulador para ganhar vida e significado, o estagiário encontra-se num estado de suspensão, num equilíbrio delicado entre a formação e a autonomia, a orientação e a iniciativa.

Analisar e refletir acerca da nossa ação educativa foi também reviver os momentos mágicos da nossa infância, quando apreciávamos os movimentos delicados das marionetas, suspensas pelos fios que lhes davam vida. Da mesma forma, vivemos o nosso estágio como um momento de fragilidade, mas de intensa aprendizagem, onde nos sentimos presas entre a teoria que a orienta e a prática que desafia. Cada fio representa para nós uma linha do nosso desenvolvimento: o conhecimento pedagógico, a capacidade de comunicação, a gestão das emoções e a criatividade para cativar as crianças.

Para complementar a reflexão que produzimos nesta área, desenvolvemos um estudo que convocou os contributos de 45 docentes, 16 Educadores de Infância e 29 Professores do 1.º Ciclo, por forma a compreendermos as suas conceções e opiniões acerca do papel e do lugar da Expressão Dramática, no geral, e dos suportes de expressão, em particular, nas suas rotinas diárias. Na sequência das suas opiniões, bem como das nossas experiências de estágio, realçamos o potencial da Expressão Dramática e dos suportes de expressão na infância, vistos como uma forma de ajudar as crianças a crescer, explorar as suas emoções e aprender de forma envolvente e significativa.

**Palavras-chave:** Expressões Artísticas; Expressão Dramática; Jogo Dramático/Teatro; Suportes de Expressão; Marionetas; Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico.

### *Abstract*

The purpose of this Internship Report is to present and analyze the educational action carried out in the context of the Pedagogical Internship I and Pedagogical Internship II curricular units, integrated into the Master's Degree in Pre-School Education and Primary School Teaching, provided by the University of the Azores.

These internships were and are fundamental for gaining experience in the world of teaching and putting into practice everything that was acquired during our initial training. In addition, they served as a stimulus to carry out a study developed in parallel with our educational work on a subject that has always fascinated us and which gave rise to the title of our work: Trapped by a thread: the place of puppets in educational work, in Pre-School Education and in the 1st Cycle of Basic Education, which not only translates the literal image of puppets, suspended and moved by threads, but also our own condition, at the end of our initial training and with our sights set on our professional future. Just like the puppet, which depends on the skill of the manipulator to come to life and make sense, the trainee is in a state of suspension, in a delicate balance between training and autonomy, guidance and initiative.

Analyzing and reflecting on our educational action was also like reliving the magical moments of our childhood, when we enjoyed the delicate movements of the puppets, suspended by the threads that gave them life. In the same way, we experienced our internship as a moment of fragility, but of intense learning, where we felt caught between the theory that guides it and the practice that challenges it. For us, each thread represents a line in our development: pedagogical knowledge, communication skills, managing emotions and the creativity to captivate children.

To complement the reflection we have produced in this area, we carried out a study that called on the contributions of 45 teachers, 16 Kindergarten Teachers and 29 1st Cycle Teachers, in order to understand their conceptions and opinions about the role and place of Dramatic Expression, in general, and expressive media, in particular, in their daily routines. Following their opinions, as well as our internship experiences, we highlight the potential of Drama and expressive media in childhood, seen as a way to help children grow, explore their emotions and learn in an engaging and meaningful way.

**Keywords:** Artistic Expressions; Dramatic Expression; Dramatic Play/Theatre; Expression Media; Puppets; Pre-school Education; 1st Cycle of Basic Education.

## Índice Geral

<b>Agradecimentos</b> .....	i
<b>Resumo</b> .....	iii
<b>Abstract</b> .....	iv
<b>Índice de Figuras</b> .....	vii
<b>Índice de Tabelas</b> .....	vii
<b>Índice de Gráficos</b> .....	vii
<b>Índice de Siglas e Abreviaturas</b> .....	viii
<b>Introdução</b> .....	1
<b>Capítulo I - A Criança e a Expressão Dramática</b> .....	4
1 – Quando a criança <i>faz de conta</i> : a Expressão Dramática na infância .....	5
1.1 – As Expressões Artísticas na escola dos nossos dias .....	5
1.2 – A Expressão Dramática e as Crianças dos nossos dias .....	8
1.3 – A Criança e os Suportes de Expressão .....	10
1.4 – O papel do docente na Expressão Dramática/Jogo Simbólico/Teatro .....	14
<b>Capítulo II - Opiniões e Concepções de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico</b> .....	17
2 – Apresentação .....	18
2.1 – Metodologia utilizada .....	18
2.2 – Caracterização dos docentes inquiridos .....	18
2.3 – Opiniões e Concepções do Educadores de Infância e dos Professores do 1.º CEB em Relação à Expressão Dramática na Infância .....	20
2.2.1 – A Expressão Dramática na Infância: dos fundamentos às práticas .....	21
2.2.2 – Os Suportes de Expressão na ação educativa dos Educadores e Professores .....	24
2.2.3 – A Expressão Dramática na ação educativa: relatos de práticas .....	27
<b>Capítulo III - Estágio Pedagógico em Educação Pré-Escolar</b> .....	30
3 – Estágio Pedagógico na Educação Pré-Escolar .....	31
3.1 – Caracterização do Meio .....	31
3.2 – Caracterização da Escola .....	31
3.3 – Caracterização da Sala de Atividades .....	33
3.3.1 – Organização do Espaço .....	33
3.3.2 – Organização do Tempo .....	36
3.3.3 – Caracterização do Grupo de Crianças .....	36
3.4 – Ação Pedagógica na Educação Pré-Escolar .....	38
3.5 – O Jogo Dramático/Teatro na Educação Pré-Escolar: notas sobre a experiência de estágio .....	55
3.5.1 – O Fantoche/Marioneta como Recurso Pedagógico .....	57
3.5.1.1 – Categorização de folhas pelo seu tamanho (grande, médio, pequeno) (A8) .....	57
3.5.1.2 – Como se realiza a higiene bucal (A18) .....	60

3.5.1.3 – Visita de estudo ao centro dentário (A20).....	62
3.5.1.4 – Dramatização na área da casinha de diversos tipos de agregados (A40) .....	64
3.5.1.5 – Análise dos padrões de repetição na roupa do Duende (A42) / Bolso misterioso da matemática (intruso) (A43) / Bolso misterioso do conhecimento do mundo (profissão carteiro) (A46).....	65
3.5.2 – O Fanteche/marioneta como suporte de expressão da criança.....	68
3.5.2.1 – Criação do livro e fanteche da visita ao centro dentário .....	68
3.5.2.2 – Dramatização das famílias de cada criança (A45) .....	70
3.5.2.3 – Exploração das secções do fantecheiro (A50) .....	71
3.5.2.4 – Manipulação dos ajudantes da estagiária (A72).....	74
<b>Capítulo IV - Estágio Pedagógico no 1.º Ciclo do Ensino Básico</b> .....	76
4. – Estágio Pedagógico no 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	77
4.1 – Caracterização do Meio.....	77
4.2 – Caracterização da Escola.....	78
4.3 – Caracterização da Sala de Aula .....	79
4.3.1 – Organização do Espaço .....	79
4.3.2 – Organização do Tempo .....	80
4.3.3 – Caracterização da Turma.....	81
4.4 – Ação Educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	82
4.5 – A Expressão Dramática no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico: notas sobre a experiência de estágio .....	100
4.5.1 – Fanteche/marioneta como recurso pedagógico .....	102
4.5.1.1 – Compreensão oral de um conto (A2) .....	102
4.5.1.2 – Meios de transporte aéreos, terrestres e aquáticos (A13).....	103
4.5.1.3 – Apresentação e consolidação da tabuada do 3 (A35).....	104
4.5.1.4 – Explicação do que foi o 25 de abril (A38) .....	106
4.5.1.5 – Exploração dos tipos de animais (aquáticos, aéreos e terrestres) (A45) .....	107
4.5.2 – Fanteche/marioneta como suporte de expressão da criança.....	108
4.5.2.1 – Apresentação dos fanteches em A26 (A30).....	109
4.5.2.2 – Apresentação do que vinham a preparar na A23 (A40).....	111
4.5.2.3 – Preparação do poema e da apresentação do mesmo (A69).....	112
<b>Considerações Finais</b> .....	115
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	118
<b>Anexos</b> .....	123
<b>Anexo I</b> – Inquérito por Questionário Realizado a Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB.....	123
<b>Anexo II</b> – Guião para a Escrita de uma Atividade pormenorizada .....	130

## Índice de Figuras

Figura 1 – Planta da Sala de Atividades .....	34
Figura 2 – Ajudantes .....	56
Figura 3 – Ajudante da semana.....	58
Figura 4 – Concretização da Atividade.....	59
Figura 5 – Finalização da atividade .....	59
Figura 6 – Segundo ajudante .....	61
Figura 7 – Limpeza dos dentes .....	62
Figura 8 – Visita de estudo .....	63
Figura 9 – Dramatização na casinha .....	64
Figura 10 – Exploração do ajudante .....	66
Figura 11 – Exploração do bolso da matemática .....	67
Figura 12 – Exemplos da exploração do bolso do conhecimento do mundo.....	68
Figura 13 – Criação do livro e fantoche.....	69
Figura 14 – Apresentação do livro e fantoche .....	69
Figura 15 – Dia da apresentação das famílias.....	71
Figura 16 – Fantocheiro .....	72
Figura 17 – Secções do Fantocheiro .....	73
Figura 18 – Manipulação dos ajudantes.....	75
Figura 19 – Sala de Aula.....	79
Figura 20 – Ajudantes .....	101
Figura 21 – Compreensão do texto .....	102
Figura 22 – Meios de transporte .....	104
Figura 23 – Tabuada do 3 e triplo .....	105
Figura 24 – 25 de abril.....	107
Figura 25 – Tipos de animais.....	108
Figura 26 – Sólidos e Figuras .....	110
Figura 27 – Apresentação da história.....	112
Figura 28 – Evento da escola .....	113

## Índice de Tabelas

Tabela 1 – Caracterização dos docentes inquiridos .....	19
Tabela 2 – Sequência Didáticas da Educação Pré-escolar.....	39
Tabela 3 – Eixos de Análise da Educação Pré-Escolar .....	57
Tabela 4 – Ação educativa desenvolvida no contexto do Estágio Pedagógico II.....	83
Tabela 5 – Eixos de Análise do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	101

## Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Resultados agrupados dos suportes de expressão mais utilizados .....	25
--	----

## **Índice de Siglas e Abreviaturas**

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

A1, A2, ... – Atividade 1, Atividade 2, ...

ATL – Atividades de Tempos Livres

CPA – Concreto, Pictórico e Abstrato

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

## Introdução

Ao terminarmos o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, promovido pela Universidade dos Açores, concluímos as unidades curriculares de Estágio Pedagógico I e Estágio Pedagógico II. A primeira decorreu no contexto da Educação Pré-escolar e a segunda no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Com estes estágios consolidamos e colocamos em prática conhecimentos obtidos durante a nossa formação anterior, na Licenciatura em Educação Básica, bem como na componente curricular do referido mestrado. Assim, este vasto conhecimento, de natureza teórica e prática, em muito nos ajudou no desenrolar dos estágios e na consequente elaboração do nosso Relatório de Estágio.

Como sabemos, a prática não existe sem a teoria e vice-versa e, tal como defendem Peres e Nunes Júnior (2021), “ninguém se torna um bom profissional apenas executando determinadas atividades ou estudando teorias, pois, a teoria e a prática são indissociáveis” (p. 154). Para além disso, o acesso a um estágio permite que exista uma melhor compreensão e confronto com a realidade do mundo fora da universidade, e que exista uma ponderação sobre essa realidade (Peres & Nunes Júnior, 2021, p. 155).

Deste modo, elegemos uma temática do nosso interesse que procuraremos aprofundar. Neste sentido, é nossa intenção abordar o uso da Expressão Dramática, através de suportes de expressão, como por exemplo as marionetas, em contexto de sala de aula/atividades, como forma de potenciar as aprendizagens das crianças, em todas as áreas que exploram.

Assim, o título do nosso Relatório de Estágio é *“Presa por um fio: o lugar das marionetas na ação educativa, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico”*, porque acreditamos no potencial deste recurso na nossa prática diária e, também, metaforicamente falando, é assim que nos sentimos nesta fase da nossa formação, suspensas *por um fio*, entre a Universidade e a Escola, o estágio e a futura profissão, a aluna e a professora, o sonho e a realidade.

A inspiração para a escolha deste tema passou, primeiramente, pelo fascínio por esta vertente da Expressão Artística e pela suposta falta de exploração da Expressão Dramática nos contextos educativos atuais. Neste sentido, o nosso principal propósito foi tirar o máximo partido do seu potencial pedagógico, compreender como esta é explorada em situações práticas e perceber como pode ajudar no processo de aprendizagem das crianças.

Tendo em conta o que foi dito anteriormente, interessa-nos também partilhar os objetivos relacionados com a nossa prática pedagógica que estiveram subjacentes no nosso percurso académico e que servirão de mote a este trabalho:

- 1) Observar os contextos em que nos movermos, bem como as características das crianças que nos foram confiadas, por forma a adequarmos a nossa ação educativa às suas particularidades e desafios encontrados;
- 2) Planificar, no decorrer dos estágios, atividades adequadas às características e necessidades das crianças, de forma lúdica e integradora;
- 3) Intervir nos diferentes contextos de estágio, convocando estratégias lúdicas e integradoras, adequadas às características das crianças e potenciadoras de aprendizagens com significado e com sentido para elas;
- 4) Avaliar as crianças, no sentido evolutivo da sua aprendizagem, por forma a identificar dificuldades e delinear estratégias adequadas à sua superação;
- 5) Refletir sobre a ação educativa desenvolvida ao longo dos estágios, nos seus múltiplos contextos, numa perspetiva construtiva, por forma a identificar fragilidades e melhorar desempenhos futuros.

Para além dos objetivos diretamente relacionados com as nossas práticas pedagógicas, partilhamos aqueles que definimos com o intuito de explorar o nosso tema do Relatório de Estágio:

- 6) Aprofundar conhecimentos sobre a exploração dos suportes de expressão, com especial destaque para as marionetas, por forma a tirar o máximo partido das suas potencialidades ao longo dos nossos estágios pedagógicos;
- 7) Convocar os suportes de expressão na nossa ação educativa, aproveitando o seu potencial pedagógico, bem como o interesse e a motivação que despertam nas crianças, por forma a fomentar as suas aprendizagens, a sua expressão e comunicação;
- 8) Recolher opiniões e conceções de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre o papel e o lugar da Expressão Dramática, no geral, e dos suportes de expressão, em particular, nas suas práticas e rotinas diárias.

Abordando o Relatório de Estágio em si, este encontra-se dividido em várias partes: a primeira fará um pequeno enquadramento teórico sobre o tema; a segunda partilhará as conceções e opiniões de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico acerca da exploração da Expressão Dramática/Jogo Dramático/Teatro; a terceira dará conta das práticas pedagógicas realizadas na Educação Pré-escolar; a

quarta apresentará as práticas em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico e a quinta as considerações finais de todo o processo. Concluiremos com a referência às obras consultadas para a realização deste Relatório de Estágio e partilha dos respetivos anexos. No primeiro Capítulo faremos uma breve abordagem acerca do lugar da Expressão Dramática na escola dos nossos dias, com realce para o seu potencial de exploração com as crianças. Procuraremos ainda adiantar algumas pistas sobre a forma como os docentes a podem explorar, considerando o que sugerem os documentos normativos, sem deixar de convocar opiniões e conceções de diversos autores sobre o tema.

No segundo Capítulo daremos voz e destaque às conceções e opiniões de Educadores Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico acerca do potencial da Expressão Dramática na ação educativa diária, dando também nota da forma como dizem explorá-la e dos recursos que utilizam nessa exploração.

No terceiro Capítulo serão apresentados os contornos do Estágio Pedagógico I, a começar pela caracterização dos seus contextos (meio envolvente, escola e sala). Daremos a conhecer o grupo de crianças que nos foi confiado, a globalidade das práticas desenvolvidas ao longo do estágio, bem como algumas reflexões sobre as mesmas, procurando não descurar o tema que entendemos aprofundar neste Relatório.

No quarto Capítulo, cuja estrutura é em tudo semelhante à do Capítulo anterior, será descrita e analisada a ação educativa desenvolvida, desta vez, no contexto do Estágio Pedagógico II, desenvolvido numa turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Por fim, interessa-nos esclarecer que durante todo o nosso percurso metodológico foram garantidos os devidos cuidados de natureza ética, no que respeita à garantia de confidencialidade dos dados recolhidos, bem como ao anonimato de todos os sujeitos e instituições que foram envolvidos no nosso estágio e no nosso estudo.

# Capítulo I

## A Criança e a Expressão Dramática



## **1 – Quando a criança *faz de conta*: a Expressão Dramática na infância**

Neste Capítulo, por forma a enquadrarmos teoricamente o nosso trabalho, propomos uma reflexão aprofundada sobre a infância, com especial enfoque na importância da Expressão Dramática e, em particular, dos suportes de expressão, como marionetas e fantoches, máscaras e sombras chinesas, na vida escolar das crianças. Antes de abordarmos diretamente o foco central deste Relatório de Estágio, interessa-nos compreender o papel fundamental que a escola desempenha no desenvolvimento global da criança, bem como a presença e valorização das Expressões Artísticas nos contextos da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Será igualmente explorado o impacto destas expressões na formação pessoal, social e emocional dos mais pequenos, com especial atenção para a Expressão Dramática, enquanto linguagem educativa que articula imaginação, comunicação, corpo e emoção. Por fim, destacaremos o potencial pedagógico dos suportes de expressão mencionados, refletindo sobre como educadores e professores os podem integrar de forma intencional e significativa nas suas práticas, enriquecendo as experiências das crianças e promovendo aprendizagens integradas e com sentido.

### **1.1 – As Expressões Artísticas na escola dos nossos dias**

A expressão, antes de mais, é entendida como uma dimensão natural e individual de cada criança, representando uma forma autêntica de se relacionar com o mundo (Sousa, 2003). Além disso, constitui uma via privilegiada para a exteriorização de tensões acumuladas no quotidiano, funcionando como um mecanismo de libertação emocional (Sousa, 2003). Nesta linha de pensamento, Sousa (2003) sublinha que as expressões, de forma geral, “oferecem algo de mais valioso, que é a sua acção homeostática a influência preventiva em relação a problemas psicológicos” (p. 82), reconhecendo, assim, o seu potencial terapêutico e preventivo.

Neste contexto, a escola assume uma responsabilidade acrescida, não só no domínio da transmissão de conhecimentos intelectuais e morais, mas também na promoção da socialização e da construção do sentimento de pertença a uma comunidade (Silva & Ferreira, 2014). Segundo os mesmos autores, a escola deve ser entendida como um espaço de mediação entre “pessoas de diferentes raças, cor, etnia, religião, cultura” (Silva & Ferreira, 2014, p. 7), sendo, portanto, essencial na valorização da diversidade e no desenvolvimento da empatia e da aceitação do outro.

É também na escola que as crianças devem adquirir ferramentas para a resolução de problemas, sejam eles de natureza prática ou conceptual (Cordeiro, s.d.). Tal cenário é particularmente relevante na atualidade, marcada pela instantaneidade e pela crescente passividade das crianças perante desafios, o que tende a enfraquecer a sua capacidade de refletir criticamente e de lidar com as naturais adversidades do dia a dia. Neste sentido, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* realça a importância de desenvolver competências como a resolução de problemas, o pensamento crítico e criativo, a sensibilidade artística e a capacidade de relacionamento interpessoal, elementos estruturantes para uma formação integral e humanista (Martins et al., 2017).

Deste modo, torna-se evidente que a preparação das novas gerações implica também o desenvolvimento de *soft skills*, entendidas como “habilidades comportamentais” (Lima, 2021, p. 7). Estas traduzem-se na capacidade de articular a teoria e a prática, e incluem ainda, entre outras, competências como a liderança, a gestão do tempo, a empatia, a criatividade, a resiliência, a comunicação e pensamento crítico (Travassos, 2019).

Nesta ordem de ideias, Neto (2020) defende que a escola deve “dar cada vez mais competências pessoais às crianças para estas serem capazes de resolver problemas complexos, terem capacidade crítica e saberem trabalhar em grupo” (p. 128). Neste sentido, atividades que promovam a interação entre pares, como o trabalho em grupo, constituem contextos particularmente propícios ao desenvolvimento destas competências (Lima, 2021).

Este investimento é especialmente relevante quando se considera a influência das tecnologias no quotidiano das crianças. O afastamento dos contextos de interação presencial, promovido pelo uso excessivo dos meios digitais, tem vindo a comprometer as oportunidades de socialização e de brincadeira livre. Neste sentido, Santos e Barros (2017) afirmam que a infância dos nossos dias se define por uma forte presença tecnológica, sendo os dispositivos digitais frequentemente encarados como brinquedos. Tal como alertam as autoras, “o brincar mediado pelas tecnologias independe da presença do Outro e, de certa maneira, apaga o brincar livre, que tem uma dimensão simbólica” (Santos & Barros, 2017, p. 13), comprometendo, assim, importantes momentos de aprendizagem e de desenvolvimento emocional.

Por esta razão, é fundamental resgatar o brincar como um espaço de liberdade, exploração e aprendizagem. Como afirma Neto (2020), o brincar é a capacidade de se adaptar “a situações incertas, é treinar para o inesperado e imprevisível, é a vivência do

instante, através de ações diversas na utilização do corpo em espaços físicos (naturais e construídos) e na relação com os outros” (p. 37).

Relativamente à exploração das Expressões Artísticas no dia a dia das crianças, continua a verificar-se uma tendência de menor valorização destas áreas face às disciplinas tidas como "nucleares" do currículo. A título de exemplo, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, as Expressões Artísticas contam com apenas 3 horas semanais, em contraste com as 7 horas atribuídas ao Português e à Matemática (Decreto Legislativo Regional n.º 16/2019/A). Embora o Estudo do Meio também disponha de 3 horas semanais, a sua distribuição nos horários escolares revela um maior cuidado. As Expressões Artísticas são frequentemente relegadas para o final do dia ou para o fim da semana, momentos em que as crianças já se encontram cansadas, com menor disponibilidade para se envolverem de forma dinâmica, ativa e criativa.

Esta atitude parece refletir a perceção de que estas atividades servem apenas para descontrair e relaxar os mais pequenos, sendo desvalorizadas enquanto momentos educativos e com intencionalidade pedagógica. Tende-se a esquecer que o brincar é, em si, uma forma legítima e poderosa de aprender. Como salienta o relatório da *Eurydice* (2009), "existe uma hierarquia no currículo, que atribui prioridade à leitura, à escrita e à numeracia" (p. 9), sendo que, mesmo dentro das Expressões, a Dramática e a Dança surgem frequentemente em segundo plano face às Artes Visuais e à Música.

Esta hierarquização interna das Expressões Artísticas é também evidenciada por Rodrigues (2014), que denuncia uma tendência para privilegiar certas formas artísticas em detrimento de outras. Tal cenário é ainda mais preocupante quando se observa que estas desigualdades não encontram grande contestação no seio das práticas pedagógicas. Analisando os documentos curriculares em vigor, verifica-se que tanto as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) como as *Aprendizagens Essenciais para o 1.º Ciclo do Ensino Básico* reconhecem a importância das Expressões Artísticas. As OCEPE incluem um domínio específico dedicado às Expressões Artísticas, que contempla subdomínios como o Jogo Dramático/Teatro, apresentando orientações claras para a sua exploração com as crianças (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Por outro lado, as *Aprendizagens Essenciais* abordam a Educação Artística de forma agregada para todo o ciclo, sem descrever aprendizagens específicas por ano de escolaridade, como acontece com as restantes áreas disciplinares (Direção-Geral da Educação, 2018). Já a Organização Curricular e Programas para o 1.º Ciclo oferecia um maior detalhe ao tratar separadamente as áreas de Expressão e Educação Físico-Motora,

Musical, Dramática e Plástica (Ministério da Educação, 2004), apresentando conteúdos específicos para cada nível de ensino.

Outro documento de grande relevância é o *Plano Nacional das Artes*, que assume como missão o desenvolvimento da educação artística e cultural “para todos e com cada um” (Vale, Brighenti & Pólvara, 2019, p. 14). Este plano propõe diretrizes inovadoras, que podem contribuir para contrariar a tendência de desvalorização das artes, promovendo a sua transversalidade no currículo e o seu papel na construção de uma cidadania ativa e crítica. Entre os seus princípios orientadores, destacam-se:

- 1) A articulação entre diferentes linguagens artísticas e a prática educativa, de forma inclusiva e transdisciplinar;
- 2) A promoção de trajetórias escolares de sucesso, aliados ao desenvolvimento pessoal e cívico;
- 3) A utilização da expressão artística como meio de aprendizagem para outras disciplinas (Vale, Brighenti & Pólvara, 2019).

## **1.2 – A Expressão Dramática e as Crianças dos nossos dias**

No contexto atual, marcado pela aceleração do tempo, pela presença constante das tecnologias e por transformações nas rotinas e dinâmicas familiares e sociais, a infância assume contornos distintos dos de há algumas décadas. Neste cenário, a Expressão Dramática emerge como uma ferramenta pedagógica de particular relevância, oferecendo às crianças oportunidades únicas para explorar as suas emoções, resolver conflitos simbólicos, desenvolver a empatia e fortalecer competências socio emocionais.

Através do faz-de-conta, da improvisação, da construção de personagens e da interação com os seus pares, a criança encontra na Expressão Dramática um espaço seguro para experimentar diferentes papéis sociais, exercitar a criatividade e compreender melhor o mundo que a rodeia.

Desta forma, e tal como defende Sousa (2003), a Expressão Dramática contribui significativamente para o desenvolvimento da personalidade, da imaginação, da criatividade e da autoeducação. O autor sublinha que o brincar ao *faz de conta* não deve ser visto como um simples jogo, mas antes como uma componente essencial do desenvolvimento infantil (Sousa, 2003). Através deste tipo de brincadeiras, a criança estimula a sua imaginação e desempenha papéis com base nas vivências e perceções que constrói do meio que a rodeia (Sousa, 2003). Além disso, o *faz de conta* favorece o

desenvolvimento do pensamento abstrato e das competências cognitivas, tal como salientam Vigotsky (1970), Boston (1983) e Piaget (1964), citados por Sousa (2003).

Neste mesmo sentido, Miranda e Morgado (2016) defendem que os jogos dramáticos se distinguem dos restantes por serem “uma forma de desenvolvimento da criatividade, de exploração do mundo envolvente e do relacionamento entre intervenientes nas atividades, gerando ideias individualmente e em grupo” (p. 30).

No que respeita à dimensão emocional, destacamos o estudo conduzido por Figueira e Rodrigues (2018), que evidencia o papel da Expressão Dramática na regulação emocional das crianças. Este estudo é particularmente relevante por recolher as perceções dos próprios alunos, ou seja, daqueles que beneficiam diretamente desta vertente artística. De entre os principais contributos apontados, muitos referiram a “redução da timidez” (Figueira & Rodrigues, 2018, p. 350) como um dos efeitos positivos da sua prática. Assim, a Expressão Dramática possibilita uma libertação do “eu”, promovendo a individualidade, a construção da identidade e a capacidade de socialização (Miranda & Morgado, 2016).

Para além disso, esta forma de expressão proporciona múltiplas experiências, permitindo que as crianças se descubram a si próprias, conheçam os outros e explorem o mundo que as rodeia (Miranda & Morgado, 2016).

As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) dedicam especial atenção ao subdomínio do Jogo Simbólico/Teatro. Neste, o jogo simbólico é descrito como uma manifestação espontânea da criança, através da qual esta utiliza o corpo e diversos objetos para recriar situações do quotidiano e atribuir-lhes novos significados (Silva et al., 2016). Já o brincar ao *faz de conta* é entendido como o assumir de papéis, de pessoas, animais ou objetos, com ou sem recurso a suportes de expressão, podendo ocorrer de forma individual ou em grupo (Silva et al., 2016). Este tipo de jogo é valorizado pelas suas contribuições para o desenvolvimento emocional e social, a descoberta de si e do outro, a ampliação das formas de comunicação verbal e não verbal e a expressão de emoções, como o medo, a surpresa, a alegria ou a tristeza. Além disso, atua como mecanismo de reequilíbrio interior, ajudando a criança a lidar com os seus próprios conflitos (Silva et al., 2016, p. 52).

Já nas *Aprendizagens Essenciais* (2018), embora não exista uma definição explícita de jogo simbólico, é sugerida a valorização das experiências das crianças, criando-se condições para que estas possam emergir e ser exploradas em contexto educativo.

No documento do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017), são apresentadas várias áreas de competência, incluindo a “Sensibilidade estética e artística”, que implica que o aluno deve “experimentar processos próprios das diferentes formas de arte”. A Expressão Dramática inscreve-se aqui como uma dessas formas de experimentação artística. Para além disso, destaca-se também a área da “Consciência e domínio do corpo”, cuja promoção se articula diretamente com a prática da expressão dramática, na medida em que esta contribui para que os alunos “tenham consciência de si próprios a nível emocional, cognitivo, psicossocial, estético e moral por forma a estabelecer consigo próprios e com os outros uma relação harmoniosa e salutar” (Martins et al., 2017, p. 30).

### **1.3 – A Criança e os Suportes de Expressão**

Ao longo da infância, a criança revela uma necessidade constante de comunicar, de se exprimir e de dar sentido ao mundo que a rodeia. É neste processo de descoberta e construção pessoal que os suportes de expressão, como as marionetas e os fantoches, as máscaras e as sombras chinesas, se revelam recursos pedagógicos com um enorme potencial educativo. Estes elementos funcionam como mediadores simbólicos, permitindo que a criança projete emoções, explore papéis sociais e desenvolva competências comunicativas, emocionais e sociais de forma lúdica e significativa.

Mais do que meros objetos de brincadeira, os suportes de expressão são instrumentos que facilitam a relação da criança com o outro e consigo mesma, promovendo a empatia, a imaginação e a criatividade. Através deles, pode ganhar confiança, expressar-se com maior liberdade e até abordar temas ou emoções difíceis de verbalizar diretamente. Estes recursos, quando bem integrados na prática educativa, potenciam não só a Expressão Dramática, mas também o desenvolvimento integral da criança, contribuindo para a sua formação pessoal, social e cultural.

Neste sentido, os suportes de expressão são vistos como objetos que ajudam a concretizar o propósito do jogo dramático (Silva et al., 2016). Segundo as *Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar*, estes objetos facilitam “a expressão e a comunicação, através de “um outro”” (Silva et al., 2016, p. 53). Neste documento, é sugerida a utilização de diferentes tipos de suportes com as crianças, tais como fantoches de dedo, de luva, marionetas, de vara, entre outros. Para além destes, recomenda-se ainda

a exploração de diversas técnicas, como o teatro de sombras, que implica “projetar o corpo, as mãos ou silhuetas”, o teatro de papel, que recorre a “cartões ou rolos com ilustrações como suporte para contar histórias”, ou o teatro de objetos, caracterizado pela “utilização de objetos da vida corrente, com um simbolismo diferente da sua função” (Silva et al., 2016, p. 53).

Feita uma abordagem geral, interessa-nos realçar, com maior nível de pormenor, os *suportes de expressão* inseridos na Expressão Dramática/Jogo Dramático/Teatro, sejam eles fantoches, marionetas, máscaras, sombras chinesas, ente outros.

Em primeiro lugar, começamos por realçar as marionetas, que servem de mote ao nosso trabalho, definidas por Lucas (1968) como uma espécie de bonecos com características humanas, por vezes feitos de madeira, que se movem devido à manipulação pela mão de um homem. Estes recursos começaram por ser utilizados na educação devido à eficácia que desempenhavam a nível educativo e empregues por psiquiatras no combate a doenças (Lucas, 1968).

Assim, Alexis Philpott (citado por Lucas, 1968), mostra como a marioneta “desempenha três grandes funções na educação”, a saber:

- a) educação do público, por ser um recurso que se pode adaptar a várias idades;
- b) educação do indivíduo, por métodos ativos, porque dá a oportunidade às crianças de manipularem e interpretarem;
- c) reeducação, ou seja, no combate a doenças (pelo seu carácter terapêutico) (p. 46).

Assim entendidas, as marionetas podem ser utilizadas para desenvolver uma panóplia de competências, seja o combate ao analfabetismo e dificuldade na linguagem, como o desenvolvimento das capacidades manuais com o uso da imaginação e da criatividade para transformar qualquer material em marioneta (Lucas, 1968). Ademais, podem ajudar na educação física com o explorar da motricidade e das partes do corpo, e na música e dança com o acompanhamento de ritmos e coreografias (Lucas, 1968).

Este suporte de expressão é ainda considerado, pela generalidade dos autores, como um fantoche manipulado por fios.

O fantoche é geralmente definido como um objeto de tecido no qual se introduz a mão, permitindo que os dedos manipulem a cabeça e os braços (Leenhardt, 1997). Por ser, em sua maioria, de tamanho reduzido, é facilmente manuseado pelas crianças (Leenhardt, 1997). A grande variedade de tipos de fantoches (de vara, de luva, de dedo, com fios...) possibilita a sua utilização e exploração em diferentes faixas etárias,

potencializando o seu valor expressivo, especialmente para os mais pequenos. Esse suporte de expressão contribui para o desenvolvimento da imaginação, pois é por meio dele que as crianças se expressam, dialogam e recriam o ambiente que as rodeia, razão pela qual é considerado “um suporte para a expressão pessoal” (Leenhardt, 1997, p. 53). Os suportes mencionados apresentam ainda uma característica fundamental: a sua tridimensionalidade, aliada à capacidade de falar e movimentar-se (Tzuriel & Remer, 2018). Dessa forma, conseguem captar a atenção das crianças pequenas por meio de múltiplos sentidos, visão, audição e tato, facilitando a transmissão de diversos conteúdos e contribuindo para o seu desenvolvimento integral (Tzuriel & Remer, 2018).

Além disso, os fantoches e as marionetas possuem a capacidade de estabelecer vínculos emocionais profundos com as crianças (Baugh, Schlesinger & Richert, 2023). Isso ocorre porque estas tendem a associar as características desses objetos a si próprias, o que as torna mais propensas a se relacionarem com eles de forma natural e espontânea (Baugh, Schlesinger & Richert, 2023). Assim, esses suportes funcionam como excelentes mecanismos para promover o desenvolvimento de competências, criando um ambiente de conforto e à-vontade para a criança.

As máscaras, por sua vez, são definidas como um segundo rosto que se usa sobre a cara (Croce & Guerra, 2002). Estas são perfeitas para representar diversas personagens, principalmente as de carácter mítico (Croce & Guerra, 2002). Este suporte de expressão, ligado à Expressão Dramática e ao teatro, pode ser também um ótimo mecanismo de superação de barreiras, principalmente verbais, provindas das crianças (Gobbi, 2010).

McCaslin (2006, citado por Roy, 2022) defende que as máscaras têm o mesmo objetivo que as marionetas, sendo equiparadas a esses suportes de expressão.

As sombras chinesas, também conhecidas como teatro de sombras, são definidas como “representações com silhuetas de animais, de objetos ou humanas” (Cerezo, 1997, p. 1439). Essas silhuetas podem ser criadas por meio do corpo, das mãos ou de recortes de papel, geralmente montados em estruturas que facilitam a sua manipulação e projeção. Para que essas imagens sejam visíveis, é indispensável o uso de uma fonte luminosa posicionada atrás das silhuetas, que projeta as sombras sobre uma superfície, como uma parede ou um ecrã, criando assim o efeito visual característico dessa técnica teatral (Cerezo, 1997).

O teatro de sombras é uma forma artística que alia simplicidade técnica à grande riqueza expressiva, estimulando a imaginação e a capacidade narrativa das crianças e dos participantes. Por meio do contraste entre luz e sombra, este recurso permite a criação de

mundos simbólicos, onde as formas projetadas ganham vida e significado. Além disso, a manipulação das silhuetas desenvolve habilidades motoras finas e a coordenação, enquanto incentiva a criatividade e a exploração do movimento (Cerezo, 1997).

Também para Lequeux (2000), as sombras chinesas possuem diversas potencialidades pedagógicas que contribuem significativamente para o desenvolvimento das crianças. Em primeiro lugar, estimulam o desenvolvimento intelectual, tanto para quem participa ativamente na criação das sombras como para quem assiste, pois, ambos precisam refletir, interpretar e decifrar as imagens e seus respectivos movimentos.

Segundo o mesmo autor, as sombras chinesas conduzem à descoberta do símbolo por meio da estilização das figuras e do simbolismo dos acessórios, o que exige um trabalho cerebral de compreensão e adaptação ao momento presente. Esse processo promove a capacidade cognitiva de entender formas abstratas e relacioná-las a significados específicos. Outro aspecto importante é o desenvolvimento da imaginação e da linguagem. Durante as representações, muitos defeitos de pronúncia desaparecem, uma vez que a criança precisa de articular corretamente as palavras para se fazer entender, pois as silhuetas, por si só, não conseguem expressar sentimentos e emoções de forma completa. Por este motivo, o teatro de sombras auxilia na melhoria da comunicação verbal e na expressão emocional.

Lequeux (2000) destaca ainda que o uso das sombras chinesas leva ao aperfeiçoamento e domínio dos gestos, tornando-os mais delicados e sincronizados com a palavra, o que favorece a coordenação motora e a expressividade corporal. Por fim, esse tipo de teatro contribui para o desenvolvimento do sentido estético, do espírito crítico e da espontaneidade, além de fomentar o espírito de disciplina, colaboração e trabalho em grupo, habilidades essenciais para o convívio social e para a aprendizagem colaborativa.

Em síntese, os suportes de expressão aqui apresentados são valorizados não apenas pela sua diversidade, mas também pelo seu potencial na promoção da criatividade, da comunicação e da expressão emocional das crianças. Como referem Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), “as marionetas, os fantoches, as máscaras, os adereços, as sombras e os objetos do cotidiano, entre outros, são utilizados como suportes para dramatizações” (p. 54), permitindo que as crianças experimentem múltiplos papéis e situações de forma simbólica. Cada um destes recursos possui características próprias que enriquecem o jogo dramático.

Os fantoches e as marionetas, por exemplo, permitem à criança um distanciamento do “eu”, possibilitando a projeção de emoções e pensamentos através de um outro, o

boneco, o que pode facilitar a expressão de sentimentos difíceis de verbalizar diretamente. As máscaras contribuem para a exploração da identidade e das emoções, desafiando as crianças a experimentar novas expressões corporais e vocais. Já as sombras chinesas, com o seu carácter mágico e simbólico, estimulam a imaginação e a narrativa visual. Por sua vez, o teatro de objetos e o teatro de papel convidam à resignificação de elementos do quotidiano, incentivando a criatividade e o pensamento divergente.

A riqueza destes suportes reside, assim, na sua capacidade de envolver o corpo, a voz, a imaginação e a emoção da criança num mesmo processo expressivo. Tal como se defende nas OCEPE, estas práticas não se limitam à representação teatral, mas constituem uma forma de conhecimento e de relação com o mundo e com os outros (Silva et al., 2016).

#### **1.4 – O papel do docente na Expressão Dramática/Jogo Simbólico/Teatro**

Antes de se refletir sobre o papel do docente no âmbito da Expressão Dramática, do Jogo Simbólico e do Teatro, importa compreender de que forma estas dimensões artísticas e pedagógicas se manifestam nas práticas educativas, nomeadamente na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O relatório de estágio desenvolvido por Rodrigues (2014) evidencia dados relevantes sobre a forma como os Educadores e Professores integram - ou não - a Expressão Dramática nas suas rotinas pedagógicas. Segundo esta autora, “é visível que os Educadores/Professores sentem muita dificuldade ao apropriar-se da parte dramática das expressões artísticas” (Rodrigues, 2014). Além disso, quando questionados sobre os recursos que mais utilizavam na sua prática quotidiana, observa-se uma reduzida utilização de elementos típicos da dramatização como fantoches de fio, mascarilhas ou sombras chinesas. Rodrigues (2014) destaca que “as mascarilhas e as sombras chinesas não eram convocadas pelos Educadores e apenas os [fantoches] de fios eram explorados pelos Professores”. Estes dados sugerem que a vertente dramática das expressões artísticas continua a ser subvalorizada ou até negligenciada nos contextos educativos, o que nos levanta uma questão pertinente: por que motivo esta área é ainda tão pouco explorada?

Uma resposta plausível reside na pouca valorização das Expressões Artísticas no currículo português, o que constitui, de forma recorrente, um entrave à sua integração

efetiva nas práticas pedagógicas, como já se analisou anteriormente neste trabalho. A presença tímida da Expressão Dramática pode ainda ser entendida como reflexo de uma formação inicial e contínua deficitária dos docentes nesta área, o que compromete a sua segurança e competência para dinamizar propostas criativas, corporais e performativas com os seus alunos.

Neste sentido, o estudo realizado por Pacheco (2021), Medeiros (2021) e Costa (2022), que contou com a participação de 250 docentes da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, reforça esta problemática. Embora muitos participantes tenham afirmado integrar as Expressões Artísticas nas suas práticas, os dados revelam que “são as Artes Visuais as mais convocadas, ficando para segundo plano a Música e, em último lugar, o Jogo Dramático/Teatro/Expressão e Educação Dramática”. Esta hierarquização dentro do próprio campo artístico reflete-se diretamente no tipo de experiências proporcionadas às crianças, muitas vezes centradas em atividades plásticas e visuais, em detrimento de linguagens como o corpo, o som, a palavra e a ação dramática.

Medeiros (2021), ao aprofundar a componente do Jogo Dramático e Teatro/Expressão e Educação Dramática nas práticas de Educadores e Professores do 1.º ciclo, conclui que, no contexto da Educação Pré-Escolar, estas práticas são frequentemente associadas à área da Formação Pessoal e Social. Já no 1.º Ciclo do Ensino Básico, a Expressão Dramática tende a ser articulada, sobretudo, com a disciplina de Português, servindo frequentemente como estratégia de apoio à leitura ou à expressão oral. Não sendo esta área expressiva esvaziada de conteúdo, ao ser utilizada sobretudo como meio para reforçar conteúdos disciplinares, corre o risco de ver diminuído o seu valor enquanto linguagem artística autónoma e promotora de desenvolvimento integral.

Face a este panorama, torna-se fundamental compreender como os docentes devem encarar e integrar a Expressão Dramática, o Jogo Simbólico e o Teatro no seu quotidiano profissional. De acordo com Cerezo (1997), o primeiro passo consiste em reconhecer o valor da expressão corporal, entendida não como um conjunto de movimentos estereotipados ou impostos, mas sim como “movimentos espontâneos com base nas experiências e vivências dos mais pequenos”. A espontaneidade, a liberdade e a autenticidade das crianças devem ser, portanto, o ponto de partida para qualquer proposta dramática. No entanto, este autor alerta que “por vezes, as crianças sentem-se observadas perante certos momentos de espontaneidade ou a pedidos feitos pelos educadores/professores”, o que pode inibir a expressão e a participação. Para ultrapassar esta limitação, é necessário que o docente promova um ambiente de segurança afetiva e

liberdade criativa, utilizando estratégias como os jogos de dramatização, que permitam à criança participar de forma ativa e confiante. Nas suas palavras, “nesses jogos, é importante incluir a criança como mediadora do seu conhecimento, como na escolha de personagens, pois esta irá sentir que contribuiu para a sua aprendizagem e a dos colegas, facilitando na concretização do que for pedido”.

As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* seguem esta linha de pensamento, valorizando o papel do Educador como facilitador e potenciador do jogo dramático espontâneo das crianças. De acordo com este documento, “o apoio do/a educador/a ao jogo dramático da iniciativa da criança permite ampliar as suas propostas, de modo a criar novas situações de comunicação, através de uma melhor caracterização dos papéis que está a desempenhar, das ações a desenvolver, permitindo alargar o tempo de envolvimento da criança e a sua expressão verbal” (Silva et al., 2016, p. 52). Estas orientações sublinham ainda a importância do diálogo com o grupo sobre o material necessário, indo ao encontro dos interesses das crianças, o que contribui para uma participação mais rica, colaborativa e significativa. Relativamente à construção simbólica de personagens e enredos, as OCEPE alertam ainda para a necessidade de evitar representações estereotipadas, promovendo a igualdade de oportunidades e o respeito pelas diferenças, sem favorecer ou diminuir nenhuma criança.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, as *Aprendizagens Essenciais* (2018) para a Educação Artística – Expressão Dramática/Teatro atribuem ao docente o papel de incentivador da apreciação estética e artística, partindo da experiência pessoal dos alunos. O professor deve promover “a apreciação estética e artística, através dos processos de observação, descrição, discriminação, análise, síntese e juízo crítico (opiniões com critérios fundamentados), captando a especificidade contida na linguagem e construção dramáticas” (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 2). Para além disso, compete-lhe criar contextos de experimentação e criação, nos quais os alunos possam construir conhecimento com base nas suas vivências, emoções e interesses, através de técnicas variadas que desenvolvam a sua expressividade, imaginação e capacidade de comunicação.

Em suma, o papel do docente na Expressão Dramática é múltiplo e profundamente significativo. Exige sensibilidade artística, consciência pedagógica, capacidade de escuta e abertura à criatividade das crianças. Implica criar condições para que estas se expressem corporal, verbal e emocionalmente, contribuindo para o seu desenvolvimento global e para a construção de uma educação mais humanista, integradora e estética.

# Capítulo II

## Opiniões e Concepções de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico



## **2 – Apresentação**

Tendo por base o Relatório de Estágio em questão, entendemos enriquecedor realizar um estudo com o objetivo de recolher as concepções e opiniões de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre a importância da Expressão Dramática/Jogo Dramático/Teatro no quotidiano das crianças. Neste sentido, dedicamos este Capítulo do nosso trabalho à partilha dos principais resultados alcançados num estudo breve que realizamos paralelamente à ação educativa desenvolvida nos nossos estágios pedagógicos.

### **2.1 – Metodologia utilizada**

No que respeita à metodologia utilizada no nosso estudo, de natureza mista, com características quantitativas e qualitativas, esta teve por base a aplicação de um inquérito por questionário. Este inquérito é constituído por perguntas de resposta curta e de resposta longa (desenvolvimento), por forma a recolhermos dados de natureza pessoal, que nos permitissem caracterizar os docentes inquiridos, bem como sobre as suas concepções e opiniões acerca dos temas em estudo (ver Anexo I).

O instrumento em causa, depois de um conjunto inicial de questões que serviram para conhecermos e caracterizarmos o grupo de docentes inquiridos, apresentava ainda um conjunto de questões que entendemos pertinentes para averiguar as suas opiniões e concepções relativamente às matérias em estudo, que procuraremos abordar de forma mais detalhada ao longo deste Capítulo.

O inquérito em causa foi disponibilizado na plataforma *Google Forms* e disseminado, via email, e através de outras ferramentas eletrónicas, quer nos nossos contextos de estágio, quer em redes mais alargadas, que contaram com o apoio de outros docentes implicados no processo.

É de realçar que ao longo de todo o trabalho realizado tivemos a preocupação de garantir as necessárias questões éticas de salvaguarda dos participantes neste estudo, no que diz respeito à garantia do seu anonimato e confidencialidade das suas respostas.

### **2.2 – Caracterização dos docentes inquiridos**

Com a partilha dos inquéritos por questionário obtivemos 45 respostas, sendo 16 de Educadores de Infância (35,6%) e 25 de Professores do 1.º CEB (55,5%). Responderam ainda ao questionário 2 professores de apoio (4,4%), 1 professor de Centro

de Atividades de Tempos Livres (2,2%) e 1 professor de educação inclusiva (2,2%).

Na Tabela que apresentamos de seguida procuramos reunir um conjunto de informações úteis à caracterização do grupo de docentes inquiridos relacionadas com as suas habilitações académicas, tempo de serviço docente, idade e género, bem como com o estatuto formal da instituição em que exerciam funções e o com o nível de escolaridade que lecionavam (Ver Tabela 1).

**Tabela 1** - Caracterização dos docentes inquiridos

Código	Habilitações Académicas	Tempo de Serviço	Idade	Género	Estatuto da Instituição	Nível que Leciona
Q1	Licenciatura	16-20	41-50	Feminino	Pública	1.º CEB
Q2	Licenciatura	21-25	41-50	Feminino	Pública	1.º CEB
Q3	Licenciatura	11-15	+50	Feminino	Pública	1.º CEB
Q4	Mestrado	16-20	41-50	Feminino	Pública	Pré-Escolar
Q5	Doutoramento	21-25	41-50	Feminino	Pública	Pré-Escolar
Q6	Mestrado	<5	-25	Feminino	Privada	1.º CEB
Q7	Mestrado	<5	-25	Feminino	Pública	1.º CEB
Q8	Mestrado	21-25	41-50	Feminino	Pública	1.º CEB
Q9	Licenciatura	16-20	31-40	Feminino	Privada	Apoio Ed.
Q10	Licenciatura	21-25	+50	Feminino	Pública	1.º CEB
Q11	Licenciatura	21-25	41-50	Feminino	Pública	1.º CEB
Q12	Licenciatura	+30	+50	Feminino	Pública	1.º CEB
Q13	Licenciatura	21-25	41-50	Feminino	Pública	1.º CEB
Q14	Licenciatura	21-25	41-50	Feminino	Privada	1.º CEB
Q15	Mestrado	21-25	41-50	Feminino	Pública	1.º CEB
Q16	Licenciatura	21-25	+50	Feminino	Pública	1.º CEB
Q17	Licenciatura	21-25	41-50	Feminino	Pública	1.º CEB
Q18	Licenciatura	21-25	41-50	Feminino	Pública	1.º CEB
Q19	Mestrado	<5	25-30	Feminino	Privada	Creche
Q20	Mestrado	<5	25-30	Feminino	Pública	Pré-Escolar
Q21	Mestrado	5-10	31-40	Feminino	Pública	Pré-Escolar
Q22	Mestrado	<5	25-30	Feminino	Pública	1.º CEB
Q23	Mestrado	<5	41-50	Feminino	Pública	Pré-Escolar
Q24	Mestrado	5-10	31-40	Feminino	Pública	Apoio Ed.
Q25	Mestrado	<5	25-30	Feminino	Privada	Prof. CATL
Q26	Licenciatura	21-25	41-50	Feminino	Pública	1.º CEB
Q27	Mestrado	+30	+50	Feminino	Pública	Ed. Inclusiva
Q28	Mestrado	5-10	31-40	Feminino	Privada	Pré-Escolar
Q29	Mestrado	21-25	41-50	Feminino	Pública	1.º CEB
Q30	Licenciatura	21-25	41-50	Feminino	Pública	1.º CEB
Q31	Mestrado	+30	+50	Feminino	Pública	Pré-Escolar
Q32	Licenciatura	11-15	31-40	Feminino	Privada	1.º CEB
Q33	Licenciatura	21-25	41-50	Feminino	Privada	1.º CEB
Q34	Mestrado	5-10	31-40	Feminino	Privada	Pré-Escolar
Q35	Mestrado	<5	25-30	Feminino	Privada	Creche
Q36	Mestrado	<5	25-30	Feminino	Privada	Creche

Q37	Mestrado	11-15	31-40	Feminino	Privada	Pré-Escolar
Q38	Mestrado	<5	-25	Feminino	Pública	1.º CEB
Q39	Mestrado	5-10	31-40	Feminino	Pública	Pré-Escolar
Q40	Mestrado	21-25	41-50	Feminino	Pública	1.º CEB
Q41	Bacharelato	11-15	31-40	Feminino	Pública	Pré-Escolar
Q42	Mestrado	<5	41-50	Feminino	Privada	Pré-Escolar
Q43	Licenciatura	16-20	41-50	Feminino	Pública	1.º CEB
Q44	Mestrado	5-10	25-30	Feminino	Pública	1.º CEB
Q45	Mestrado	5-10	25-30	Masculino	Pública	Pré-Escolar

Tal como nos é dado a perceber através da análise da Tabela, 17 dos inquiridos eram detentores de uma Licenciatura, 26 de Mestrado, 1 de Doutoramento, sendo que registamos ainda uma docente que tinha como habilitação um Bacharelato.

No que respeita ao tempo de serviço docente, este variava bastante, sendo mais relevante o intervalo de 21 a 25 anos de serviço (16 inquiridos). Onze inquiridos estavam a menos 5 anos de serviço, sete entre 5 e 10 anos, quatro entre 11 e 15, outros quatro entre 16 e 20 anos e os restantes três com uma experiência de ensino que já ultrapassava os 30 anos de serviço.

Já em relação à idade, a maioria dos docentes situava-se na faixa etária entre os 41 e os 50 anos. Três dos inquiridos tinham 25 anos, oito situavam-se na faixa entre os 25 e os 30 anos e nove na faixa entre 31 e 40 anos. Os restantes seis inquiridos somavam já mais de 50 anos de idade.

No que se refere ao género dos nossos inquiridos, e acompanhando a realidade que encontramos nas nossas escolas, nos níveis educativos em causa, nos quais as mulheres assumem maior preponderância, obtivemos apenas uma resposta de um docente do sexo masculino (2,2%), sendo as restantes 44 de docentes do sexo feminino (97,8%). Por fim, e no que diz respeito ao estatuto formal das escolas onde lecionavam os docentes inquiridos, registamos 32 do ensino público (71,1%) e 13 do ensino privado/particular (28,9%).

### **2.3 – Opiniões e Concepções do Educadores de Infância e dos Professores do 1.º CEB em Relação à Expressão Dramática na Infância**

Como já adiantamos, o principal objetivo deste breve estudo era averiguar quais as perceções de Educadores de Infância e de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre a importância da Expressão Dramática na infância. Para tal, enunciámos um conjunto de perguntas com o objetivo de reunir informações sobre questões relacionadas

com a definição desta área, a percepção sobre o seu potencial educativo, o tempo a ela dedicado e as metodologias utilizadas na sua lecionação. Neste sentido, focamo-nos ainda num contexto específico da sua exploração e quisemos saber as opiniões e percepções dos docentes inquiridos acerca da potencial utilização de suportes de expressão na sua ação educativa diária, contexto que vínhamos explorando de forma recorrente ao longo dos nossos estágios pedagógicos.

### **2.3.1 – A Expressão Dramática na Infância: dos fundamentos às práticas**

Por forma a percebermos as conceções dos docentes inquiridos sobre o papel e o lugar da Expressão Dramática na infância começamos por pedir uma breve definição da mesma. De forma geral, as respostas dos Educadores e Professores revelam uma valorização significativa da Expressão Dramática na infância, sendo reconhecida como uma ferramenta pedagógica fundamental no processo de desenvolvimento global da criança. Os inquiridos identificam esta área curricular como um espaço privilegiado para a libertação de emoções, a expressão corporal e o conhecimento de si e do outro. Enfatizam ainda o seu papel na promoção da autoexpressão, no estímulo à criatividade e no fortalecimento da autoconfiança.

Na sua opinião, a Expressão Dramática permite que a criança explore o seu “eu” interior num ambiente seguro e lúdico, desenvolvendo simultaneamente competências sociais, comunicativas e emocionais. Esta área é, assim, vista como uma ponte entre o mundo interior da criança e a realidade exterior, favorecendo não só o seu crescimento pessoal, mas também o trabalho em grupo, a empatia e o respeito pela diversidade.

Neste sentido, entendemos que as opiniões recolhidas vão, portanto, ao encontro da fundamentação teórica apresentada anteriormente neste Relatório de Estágio, reforçando a pertinência da Expressão Dramática como componente essencial no contexto educativo, tal como nos é dado a perceber através de alguns dos relatos recolhidos, que de seguida transcrevemos:

“É despir a vergonha e vestir a criatividade.” (Q32, Professora, 11-15 anos de serviço)

“É a vertente que permite às crianças desenvolverem o imaginário, o faz-de-conta, o recriar papéis... é expor aquilo que sente para o exterior... é libertar emoções, sentimentos, gostos, desgostos... um misto de sensações” (Q39,

Educadora, 5-10 anos de serviço)

“Através da Expressão Dramática, a criança vai progressivamente descobrindo-se a si e o mundo em redor por meio de jogos simbólicos. Desta forma, vai adquirindo não só ferramentas para compreender conceitos como também consegue tomar decisões que promovem a inteligência emocional.” (Q25, Professora do CATL, <5 anos de serviço)

“É a área que fornece um desenvolvimento integral ao aluno, a partir da qual o aluno aprende a observar o mundo que o rodeia, a se conhecer e conseqüentemente a ser, a partir da experimentação de modos de vida que aprende a imitar pela vida. É ainda a área que não atende apenas a representação, mas também a outras vertentes do corpo, do movimento, da voz, e concorre para aspetos muito importantes a trabalhar no aluno: a participação, o trabalho em grupo, o ver, ouvir e dizer, mas sobretudo a promoção da autoestima e do autoconhecimento.” (Q3, Professora, 11-15 anos de serviço)

De entre as várias respostas, destaca-se a de uma jovem professora, com menos de cinco anos de serviço, que afirma: “É voar sem ser preciso asas.” (Q22). Esta frase, simples, mas carregada de significado, resume de forma muito clara o que a Expressão Dramática representa para muitos dos inquiridos: a possibilidade de sonhar, imaginar e sentir livremente, convidando a criança a explorar o seu mundo interior, ganhar confiança e expressar-se sem receios.

Por forma a aprofundar o nosso conhecimento acerca das opiniões dos docentes sobre a área em questão também perguntámos se consideravam relevante a exploração da Expressão Dramática na Infância, sendo que foram todos unânimes em reconhecer tal relevância. Do conjunto dos 45 inquiridos obtivemos apenas uma resposta no sentido negativo.

Um dos aspetos que importa destacar prende-se com a “dificuldade crescente em captar a atenção das crianças”, consequência direta da intensa estimulação a que estão expostas nos dias de hoje, nomeadamente através das tecnologias. Neste sentido, a Expressão Dramática surge como uma estratégia pedagógica eficaz, como referiu uma das professoras. Nas suas palavras:

“Cada vez mais, torna-se difícil a captação da atenção dos alunos. Assim a utilização da Expressão Dramática pode ser uma forma de a conseguir de

forma engraçada e interativa.” (Q44, Professora, 5-10 anos de serviço).

Esta observação sublinha o potencial desta área para motivar e envolver os alunos, proporcionando-lhes experiências mais significativas e participativas. Para além disso, várias respostas realçaram a ligação da Expressão Dramática com o *jogo simbólico*, o *faz-de-conta* e o *brincar*, elementos essenciais no processo de aprendizagem na infância. Estas dimensões foram já abordadas anteriormente neste relatório e são agora reforçadas por alguns dos relatos dos nossos inquiridos, dos quais destacamos:

“Porque brincar é aprender.” (Q34, Educadora, 5-10 anos de serviço);

“É muito importante as crianças entenderem o mundo do faz de conta.”  
(Q43, Professora, 16-20 anos de serviço).

Estes testemunhos revelam um entendimento claro do valor pedagógico do brincar e da dramatização enquanto meios para explorar o mundo, desenvolver a imaginação, resolver conflitos e construir aprendizagens de forma lúdica e significativa.

No seguimento da análise, procurámos compreender até que ponto os docentes inquiridos integravam a Expressão Dramática - também referida como Jogo Dramático ou Teatro - na sua ação educativa diária. Do conjunto de respostas a esta questão, 43 afirmaram que sim, 1 respondeu negativamente e 1 deixou a resposta em branco.

Relativamente à única resposta negativa, foi solicitado que fosse justificada, tendo-se verificado que a ausência da prática se devia ao facto de essa componente estar a ser desenvolvida por outro docente no mesmo contexto educativo, não fazendo parte, por isso, das áreas lecionadas pela pessoa inquirida no momento.

Entre os que responderam afirmativamente, procurámos perceber com que frequência exploravam esta área. Verificou-se uma distribuição equilibrada entre os que indicaram realizá-la “uma vez por semana” (18 respostas) e “mais do que uma vez por semana” (também com 18 respostas). Além disso, registaram-se ainda 2 respostas que indicam uma frequência de “uma vez por mês” e 3 que assinalam “uma vez por período letivo”. Importa referir que não se registaram respostas na opção “uma vez por ano letivo”, o que reforça a ideia de que esta prática está, em geral, presente de forma regular nas rotinas educativas. Houve ainda 4 respostas em branco nesta questão.

Estes dados demonstram que a Expressão Dramática tem uma presença constante e no quotidiano pedagógico da maioria dos profissionais, refletindo o reconhecimento do seu valor no processo educativo.

No que respeita à integração da Expressão Dramática nas rotinas semanais dos

grupos ou turmas, os dados recolhidos mostram uma grande variedade de práticas. As respostas indicaram tempos que variavam entre 45 minutos, 90 minutos, uma a duas horas semanais ou mesmo três tempos por semana. Esta diversidade revela que a aplicação desta área curricular é bastante flexível, sendo adaptada à realidade e à organização de cada contexto educativo, sem existir um padrão fixo quanto ao tempo ou à frequência com que é implementada. Neste particular, notamos uma frequência bem mais expressiva desta área nas práticas dos Educadores de Infância comparativamente ao que acontece com os seus colegas que lecionam no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Também nos interessava perceber se os docentes desenvolviam esta área individualmente ou em articulação com outros colegas. Constatou-se que, na maioria dos casos (29 respostas), os docentes ainda lecionavam esta área sozinhos. Os restantes 16 inquiridos referiram contar com a colaboração de um colega, sendo que em 2 desses casos o colega em causa não era especialista na área.

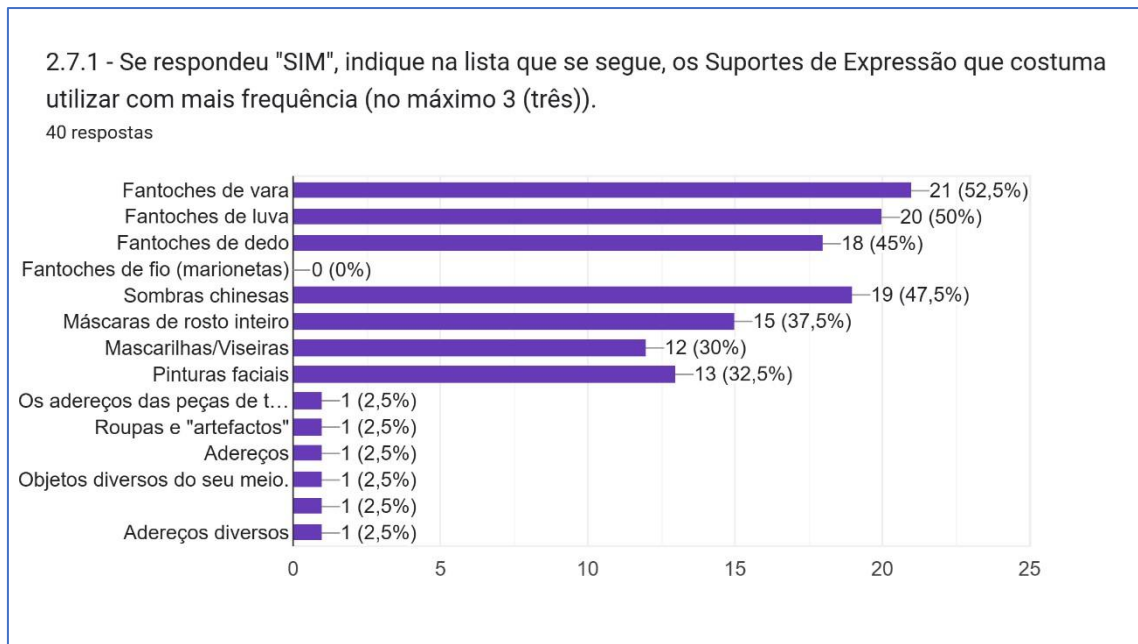
### **2.3.2 – Os Suportes de Expressão na ação educativa dos Educadores e Professores**

Nesta etapa da análise, passamos a focar a nossa atenção na exploração dos Suportes de Expressão na ação educativa dos Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, aspeto que, como veremos nos Capítulos que se seguem, mereceu bastante investimento da nossa parte ao longo dos nossos estágios pedagógicos.

Neste sentido, começamos por perguntar aos docentes se costumavam utilizar Suportes de Expressão (fantoques, marionetas, máscaras, sombras chinesas ou outros...) nas atividades de Expressão Dramática. Dos 45 participantes que responderam ao questionário, 38 indicaram utilizar regularmente suportes de expressão nas suas práticas de Expressão Dramática, enquanto 6 referiram não recorrer a estes materiais. Verificou-se ainda uma resposta em branco. Tais respostas apontam para uma tendência de valorização destes recursos como elementos facilitadores do envolvimento das crianças e da riqueza das suas experiências de aprendizagem.

No seguimento da questão anterior, procurou-se perceber quais os suportes de expressão utilizados com maior frequência, pedindo aos inquiridos que seleccionassem até três opções. Foram obtidas 40 respostas, cujos resultados estão representados no Gráfico que se segue (ver Gráfico 1)

**Gráfico 1** - Resultados agrupados dos suportes de expressão mais utilizados



Tal como nos é dado a perceber através da informação reunida no Gráfico, os fantoches de vara destacaram-se como o suporte mais referido, com 21 respostas (52,5%), logo seguidos pelos fantoches de luva (50%) e pelos fantoches de dedo (45%). As sombras chinesas também surgiram com expressiva relevância (47,5%), evidenciando-se como um recurso apreciado pelos docentes. Outros suportes frequentemente mencionados incluem as máscaras de rosto inteiro (37,5%), as mascarilhas ou viseiras (30%) e as pinturas faciais (32,5%). Por outro lado, recursos como fantoches de fio (marionetas) não foram assinalados por nenhum participante, e opções como adereços, roupas, objetos diversos e elementos cénicos registaram uma presença residual (2,5% cada).

Há um aspeto na análise dos dados que não podemos deixar de realçar: a ausência total de referência à utilização de marionetas (fantoches de fio) por parte dos docentes inquiridos. Este dado revela uma clara tendência de subutilização deste suporte expressivo no contexto educativo atual. Embora o presente relatório se centre precisamente no potencial pedagógico das marionetas, importa reconhecer que essa mesma tendência também se fez sentir, de certa forma, nos estágios pedagógicos realizados, como se verá nos Capítulos seguintes. Apesar do nosso interesse inicial em explorar este recurso de forma mais contínua e significativa, a sua aplicação prática acabou por ser menos frequente do que o inicialmente previsto. Ainda assim, os momentos em que foi possível integrar marionetas nas atividades com as crianças revelaram-se bastante ricos e promissores, reforçando a necessidade de repensar o seu lugar na ação educativa. Esta comparação entre as práticas dos docentes em exercício e

a experiência vivida em contexto de estágio convida-nos a uma reflexão crítica sobre os desafios, limitações e potencialidades deste recurso na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No seguimento da nossa análise, procurou-se perceber se os Suportes de Expressão eram utilizados para além dos momentos especificamente dedicados à Expressão Dramática/ Dramatização/ Teatro. Com esse objetivo, foi incluída uma questão que permitisse averiguar a sua aplicação em outras áreas, domínios ou subdomínios curriculares. Dos 45 participantes, 32 afirmaram recorrer a estes suportes em diferentes contextos curriculares, enquanto 12 indicaram que não o faziam, tendo-se registado uma resposta em branco. Estes dados mostram que, para uma parte significativa dos docentes, estes materiais não são exclusivos desta área expressiva, mas assumem-se como recursos transversais, que podem enriquecer outras dimensões do currículo.

Com o intuito de identificar quais as áreas ou domínios onde esta utilização é mais frequente, foi pedido aos inquiridos que especificassem os contextos em que recorrem a estes suportes. Vinte docentes indicaram que os utilizam em todas as áreas ou domínios curriculares, o que reflete uma visão integradora destes recursos. Outros dez participantes referiram utilizá-los especificamente em Português/Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, evidenciando o potencial destes suportes na promoção da comunicação, da expressão verbal e da construção de narrativas. Verificaram-se ainda quinze respostas em branco, o que pode refletir alguma hesitação ou ausência de práticas nesse contexto. Ainda assim, os dados permitem concluir que os Suportes de Expressão, embora tradicionalmente associados às áreas artísticas, têm vindo a ser explorados como ferramentas pedagógicas com aplicabilidade em diversas áreas do saber, o que abre espaço para uma abordagem mais criativa, transversal e significativa do currículo.

Neste particular, as justificações apresentadas pelos inquiridos reforçam a versatilidade dos Suportes de Expressão e a sua utilidade em diversos momentos pedagógicos. Muitos docentes referiram que estes recursos são utilizados como estratégia para introduzir temas, promover a participação ativa e facilitar a compreensão de conteúdos, sendo valorizados como elementos motivadores e diferenciadores da prática. Uma das respostas que considerámos particularmente significativa foi a de uma Educadora que afirmou:

“Em todas as áreas, como fator surpresa, de forma a captar maior atenção no grupo de crianças (exemplo: início do conto de histórias... para introduzir

um determinado tema).” (Q4, Educadora, 16 - 20 anos de serviço).

Esta perspectiva vai ao encontro de ideias já discutidas neste Relatório de Estágio, nomeadamente a captação da atenção dos mais pequenos num contexto educativo cada vez mais desafiante e competitivo, repleto de outros estímulos externos. Outra opinião relevante foi partilhada por uma Educadora com mais de 30 anos de serviço, que escreveu: “Conforme os gostos e especificidades e necessidades de cada aluno.” (Q27). Esta resposta convida-nos a uma reflexão importante: a utilização dos Suportes de Expressão deve ser ajustada às características, interesses e necessidades de cada criança, respeitando os princípios de uma pedagogia diferenciada e centrada nos alunos.

### **2.3.3 – A Expressão Dramática na ação educativa: relatos de práticas**

Para concluir a nossa recolha, o questionário contemplava uma última questão, que procurava compreender, de forma mais concreta, as opiniões e perceções dos docentes relativamente à exploração da Expressão Dramática nas suas práticas pedagógicas diárias. Solicitou-se a descrição pormenorizada de uma atividade considerada significativa nesse âmbito, fornecendo-se um guião de apoio (ver Anexo II), com o intuito de orientar as respostas e garantir a relevância das informações recolhidas. No total, foram obtidas 26 partilhas, tendo-se registado 19 respostas em branco.

Relativamente aos **temas e conteúdos explorados**, verificou-se que a Expressão Dramática é frequentemente utilizada para abordar as emoções, os contos infantis, os dias comemorativos e o mundo animal, entre outros. As **metodologias adotadas** variaram entre trabalho em grande grupo, pequeno grupo ou a pares. O grande grupo foi o mais mencionado, embora tenham surgido também, pontualmente, momentos de trabalho individual.

No que diz respeito aos **Suportes de Expressão utilizados** nas atividades descritas, os fantoches foram amplamente referidos, destacando-se os de dedo, de vara e, com menor expressão, os de luva. Também surgiram referências às sombras chinesas e às máscaras, assim como à utilização do próprio corpo como principal meio expressivo. Apenas uma das partilhas mencionou diretamente o uso de marionetas (fantoches de fio), cujo relato partilhamos de seguida:

“Exploração de uma história/texto através de trabalho em pequeno grupo.

Utilizou-se marionetas.” (Q40, Professora, 21-25 anos de serviço).

Este dado vem confirmar, mais uma vez, a escassa utilização das marionetas no cotidiano das práticas educativas, tendência já identificada anteriormente neste relatório.

No que respeita à **orientação das atividades**, apenas seis docentes mencionaram dar indicações específicas às crianças, através de um guião ou por instruções orais, o que poderá indicar uma abordagem mais espontânea ou flexível na condução das experiências realizadas nesta área. Um testemunho que nos pareceu particularmente revelador foi o de uma Educadora que afirmou:

“Inicialmente algumas ‘reservas’, depois vão ficando mais seguras e com melhor autonomia e autoestima.” (Q27, Educadora, + 30 anos de serviço).

Esta observação mostra como a prática da Expressão Dramática, quando continuada e adaptada, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da confiança e da autoestima, mesmo junto de crianças que, por vezes, revelam maior resistência ou menor familiaridade com este tipo de expressão.

No que se refere ao **impacto da Expressão Dramática** no desenvolvimento das crianças, foram partilhadas opiniões muito ricas, destacando-se ganhos ao nível da comunicação verbal e não verbal, da empatia, da criatividade, do trabalho em grupo e do autoconhecimento emocional. Exemplo disso são afirmações como:

“Promoveu o desenvolvimento da comunicação verbal e não verbal, a empatia, a criatividade e a capacidade de trabalhar em grupo. Além disso, ajudou a aumentar a autoconfiança das crianças ao se expressarem perante os colegas.” (Q5, Educadora, 21-25 anos de serviço)

“Permitiu o autoconhecimento e o desenvolvimento da consciência das suas próprias emoções.” (Q26, Professora, 21-25 anos de serviço).

Estes testemunhos reforçam a ideia de que a Expressão Dramática tem um papel estruturante no desenvolvimento integral da criança, sendo não apenas uma ferramenta de expressão artística, mas também uma via de crescimento pessoal, social e emocional. Além dos aspetos ligados ao desenvolvimento, algumas respostas revelaram também a dimensão lúdica e colaborativa destas experiências, evidenciando momentos de grande alegria, espontaneidade e partilha entre as crianças. Partilhamos de seguida alguns dos exemplos relatados que nos pareceram interessantes:

“Duas crianças criaram uma dança com os fantoches, combinando movimentos e diálogos de forma sincronizada e criativa, mostrando uma

ótima colaboração e imaginação.” (Q5, Educadora, 21-25 anos de serviço),

“As crianças levaram a cena duas vezes a peça do 25 de Abril. [...] Na segunda vez, improvisaram com segurança, por palavras suas. O público nem notou, o que foi uma diversão pura, pois no fim os elogios foram muitos [...] esse foi o ponto alto: o aluno resolver problemas a partir do que já sabe.” (Q3, Professora, 11-15 anos de serviço).

Em síntese, estas partilhas evidenciam o potencial transformador da Expressão Dramática no contexto educativo, seja pela sua capacidade de envolver emocionalmente as crianças, seja pelas aprendizagens significativas que promove. Apesar de algumas limitações identificadas - como a escassa utilização das marionetas - fica claro que, quando bem orientada, esta área curricular contribui de forma profunda para a construção de um “eu” mais confiante, expressivo, empático e participativo.

Para concluir, entendemos que os resultados obtidos através deste pequeno estudo permitiram não só compreender as opiniões e conceções dos docentes relativamente à Expressão Dramática, como também funcionaram como um importante estímulo para aprofundar esta área ao longo dos estágios pedagógicos realizados. A consciência das potencialidades desta forma de expressão, bem como das limitações da sua exploração no quotidiano educativo, motivou uma aposta intencional na utilização de suportes expressivos, nomeadamente fantoches, marionetas e outros recursos, enquanto ferramentas facilitadoras do envolvimento, da criatividade e da aprendizagem das crianças. Nos dois Capítulos que se seguem partilharemos esta realidade de forma mais detalhada tendo por base nossa ação educativa desenvolvida nos contextos da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

# Capítulo III

## Estágio Pedagógico em Educação Pré-Escolar



### **3. – Estágio Pedagógico na Educação Pré-Escolar**

#### **3.1 – Caracterização do Meio**

A *Escola Mar*, situada na ilha de São Miguel, era composta por oito estabelecimentos de ensino: sete integravam crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico e do Jardim de Infância e um era vocacionado para o ensino do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

O concelho da costa sul onde esta instituição se localizava apresentava uma economia diversificada, integrando os três setores de atividade: o setor primário (agricultura, pesca e pecuária), o setor secundário (atividades industriais) e o setor terciário (comércio e serviços), sendo este último o que apresentava a maior concentração de empregabilidade.

Por se situar numa zona central do concelho, a escola beneficiava da proximidade a diversos estabelecimentos e espaços que podiam contribuir positivamente para o desenvolvimento escolar e pessoal das crianças. Entre estes espaços encontravam-se uma praça, um posto dos correios, um centro de cerâmica, uma farmácia, uma biblioteca municipal, um núcleo museológico, um cinema, consultórios dentários, um estúdio de fotografia e lojas de vestuário, entre outros.

Todos estes recursos locais mostraram-se valiosos como pontos de partida para a construção de aprendizagens significativas. Por exemplo, realizou-se uma visita a um centro dentário, que permitiu às crianças aprofundar os seus conhecimentos sobre higiene oral. Esta experiência deu origem a um projeto, no qual o grupo apresentou a outras crianças da escola o que tinha aprendido. Outro exemplo foi a ida ao posto dos correios para entregar a carta ao Pai Natal, bem como uma visita ao cinema realizada antes das férias de Natal.

O nosso par pedagógico também promoveu uma visita ao estúdio de fotografia, onde o grupo tirou uma fotografia de conjunto como forma de registo e memória desta vivência partilhada.

Deste modo, o meio envolvente do estabelecimento revelou-se extremamente enriquecedor, oferecendo múltiplas oportunidades para a exploração de temas diversos e para o aprofundamento de aprendizagens, sempre com os mais pequenos no centro das experiências educativas.

#### **3.2 – Caracterização da Escola**

A *Escola Mar* era uma unidade orgânica que integrava a Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, distribuída por várias freguesias e composta por um total de oito estabelecimentos de ensino.

De acordo com o *Projeto Curricular da Escola*, promoveu-se um conjunto diversificado de atividades de complemento curricular, entre as quais se destacaram os Clubes Escolares, as

Atividades Desportivas Escolares (ADE) e o projeto *Canta Comigo, Leio Contigo!*. Além dessas, existiam também opções curriculares mais específicas, como o projeto *Programa Educação Empreendedora: O Caminho do Sucesso*, que tinha como objetivo o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas através da metodologia do “Aprender Fazendo”.

A escola onde decorreu o estágio era uma das unidades destinadas ao 1.º Ciclo do Ensino Básico e ao Jardim de Infância, acolhendo um total de 171 alunos - 66 da Educação Pré-Escolar e 105 do 1.º Ciclo.

Relativamente aos recursos humanos, a instituição contava com uma equipa composta por 9 Assistentes Operacionais, 7 Educadoras de Infância, 11 Professoras do 1.º Ciclo, 1 Professora de Inglês para o 1.º Ciclo, 1 Professora de Inglês para a Educação Pré-Escolar, 3 Professores de Música, 3 Professores de Educação Física, 1 Terapeuta da Fala, 1 Psicóloga, 2 Educadoras Especializadas e 1 Professora Especializada.

Ao nível de instalações, a *Escola Mar* dispunha de dois pisos. No rés-do-chão encontravam-se: a reprografia; o refeitório; a sala de professores; um gabinete para receção aos encarregados de educação e pais; oito salas (sendo quatro destinadas à Educação Pré-Escolar); um gabinete de coordenação e dois alpendres fechados.

No primeiro piso, localizavam-se sete salas de aula para o 1.º Ciclo, um ginásio, três gabinetes, a biblioteca e uma sala de informática. As casas de banho estavam organizadas de forma a servir cada conjunto de três salas, incluindo instalações adaptadas para crianças com mobilidade reduzida. A escola estava ainda equipada com elevador e várias arrecadações.

Durante o estágio, foi possível tirar proveito dos espaços e recursos oferecidos por esta instituição para a dinamização de diversas atividades pedagógicas. Uma dessas atividades foi uma “caça aos elementos do outono” no jardim da escola, onde as crianças puderam explorar a natureza e recolher elementos característicos da estação.

Outro momento relevante foi a participação no concurso de vassouras, promovido pela biblioteca escolar durante a celebração do *Halloween*, no qual o grupo teve a oportunidade de ver as criações de outros colegas e partilhar as suas próprias produções.

As idas ao ginásio proporcionaram a realização de diversas aulas de Educação Física, aproveitando os recursos materiais da escola. Destaca-se também a organização de uma aula ao ar livre, dinamizada pelo nosso par pedagógico, que proporcionou uma experiência diferente e estimulante para o grupo.

Além disso, em toda a escola era possível observar a presença de cantos decorados de acordo com as festividades do momento. Um exemplo disso foi a visita guiada aos espaços decorados no contexto do Natal, que incluíam o presépio, a vila natalícia, o altar do Menino Jesus e a árvore de Natal. Essas experiências contribuíram para envolver as crianças no espírito da época e desenvolveram nelas o sentido estético e a valorização das tradições.

### **3.3 – Caracterização da Sala de Atividades**

#### **3.3.1 – Organização do Espaço**

A sala de atividades onde se realizou o estágio, no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico I, não era particularmente ampla, mas apresentava boas condições de iluminação natural, graças aos seus janelões de grandes dimensões. No entanto, verificava-se a ausência de estores, o que dificultava, por vezes, o controlo da intensidade da luz solar.

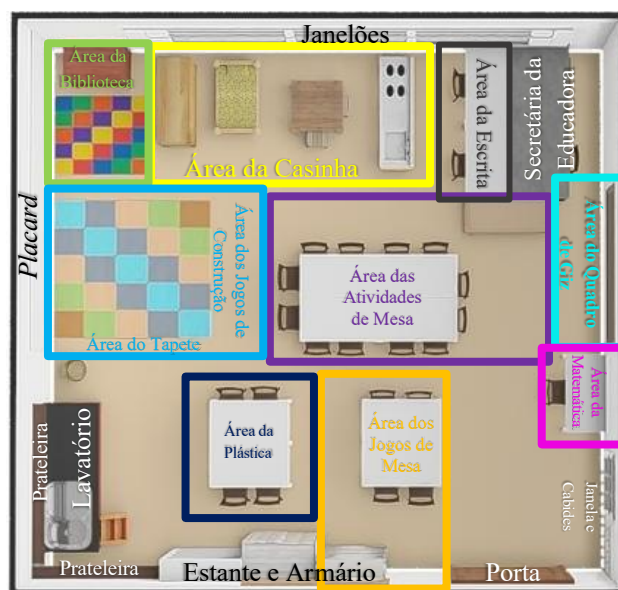
Um dos aspetos positivos da sala era a sua localização e acessibilidade: a porta dava acesso direto a diversos espaços fundamentais para a rotina diária das crianças, nomeadamente o recreio, as casas de banho, a sala comum, as escadas, o elevador e o refeitório. Esta proximidade revelou-se extremamente vantajosa, uma vez que promovia o desenvolvimento da autonomia e da orientação espacial das crianças, além de permitir às educadoras uma gestão mais funcional e integrada dos diferentes ambientes.

Quanto à organização interna, a sala encontrava-se cuidadosamente dividida por áreas distintas, cada qual com uma função pedagógica específica. A sala incluía:

- ✓ a área do tapete/jogos de construção;
- ✓ a biblioteca;
- ✓ a casinha (jogo simbólico);
- ✓ o quadro de giz;
- ✓ os jogos de mesa;
- ✓ a área da expressão plástica;
- ✓ a área da escrita;
- ✓ a área da matemática;
- ✓ e a zona destinada às atividades de mesa.

Esta disposição permitia às crianças circularem livremente entre os diferentes espaços, favorecendo a sua iniciativa, autonomia e o envolvimento nas atividades. A organização da sala refletia uma intencionalidade educativa alinhada com os princípios da pedagogia participativa e centrada na criança.

Para uma melhor compreensão da estrutura física e funcional da sala, apresenta-se a seguir a planta do espaço (ver Figura 1).



**Figura 1** – Planta da Sala de Atividades

A **área do tapete** era o espaço onde ocorriam diariamente o acolhimento das crianças e as atividades em grande grupo. Também nesta área decorriam os jogos de construção, uma vez que o tapete apresentava uma ilustração de uma cidade com estradas e edifícios, o que estimulava o jogo simbólico e criativo. Os materiais associados a esta área encontravam-se organizados na última prateleira da estante dos jogos de mesa.

Relativamente à **área da biblioteca**, esta dispunha de um tapete com letras e uma estante onde, na prateleira inferior, estavam colocados os livros, organizados dentro de uma caixa. Esta disposição contribuía para que as crianças compreendessem a importância de devolver os livros ao local certo após a sua utilização, promovendo o sentido de responsabilidade e organização.

A **área da casinha** localizava-se ao lado da biblioteca e era separada desta por uma cómoda, onde se guardavam roupas, perucas, acessórios como pulseiras e óculos, entre outros. Este espaço incluía também uma cama, bonecos, uma mesa com bancos, um fogão, uma pia e vários utensílios de cozinha (louça, talheres, etc.). Nesta zona, predominava o jogo simbólico, que permitia às crianças representarem situações do seu quotidiano e dar largas à sua imaginação.

O **quadro de giz** era outro recurso muito utilizado pelas crianças, que tinham à sua disposição giz de diferentes cores e apagadores. Aqui, podiam desenhar livremente, estimulando a criatividade, a imaginação e, simultaneamente, a motricidade fina, mesmo sem se aperceberem.

Na **área dos jogos de mesa** encontravam-se duas mesas com quatro cadeiras,

onde as crianças se sentavam para jogar. Os jogos ficavam guardados numa prateleira próxima e eram de carácter educativo, permitindo às crianças escolher entre uma grande diversidade de opções. Alguns jogos trabalhavam a motricidade fina, outros abordavam conteúdos matemáticos, como as formas geométricas, entre outros temas relevantes.

A **área da expressão plástica** era destinada à exploração da plasticina e à realização de atividades manuais. Esta zona favorecia o desenvolvimento da motricidade através da modelagem, incentivando a criatividade e a livre expressão das crianças.

A **área das atividades de mesa** era utilizada para a realização de tarefas propostas que exigiam uma superfície de trabalho maior, mas também servia como espaço livre para desenhar ou utilizar folhas em branco com recurso a *stencils*. Estes permitiam às crianças criar personagens, explorar diferentes formas e desenvolver a imaginação de forma lúdica.

Quanto à **área da escrita**, esta era composta por uma mesa e duas cadeiras, permitindo que duas crianças, em simultâneo, explorassem jogos relacionados com a aprendizagem da escrita e com a consciência fonológica.

A **área da matemática** também dispunha de uma mesa e duas cadeiras, sendo destinada à exploração de jogos que envolviam o raciocínio lógico-matemático e à prática da escrita de números, com acesso a folhas e canetas.

Importa referir que a Educadora Cooperante implementou um sistema de gestão das áreas através da afixação de cartões que indicavam o número máximo de crianças permitido em cada espaço. Esta estratégia tinha como objetivo evitar a sobrelotação de determinadas áreas e fomentar, nas crianças, a noção de quantidade e organização.

A sala incluía ainda um espaço reservado à Educadora, com diversos recursos ao seu dispor, um armário para armazenamento de materiais, uma estante para guardar os trabalhos das crianças, uma zona com lavatório e armários, bem como cabides individuais para organizar os seus pertences.

No que diz respeito ao teatro/jogo dramático, para além de ser frequentemente explorado na área da casinha, foi também montado um fantocheiro na área da biblioteca, acompanhado por marionetas e fantoches. Esta decisão deveu-se ao facto de a sala ser pequena, dificultando a criação de um espaço exclusivo para o jogo dramático. A escolha da biblioteca prendeu-se com o ambiente propício à imaginação e à “leitura” expressiva. O fantocheiro, por ser desmontável, podia ser facilmente montado e guardado conforme a necessidade, facilitando a gestão do espaço.

### **3.3.2 – Organização do Tempo**

As atividades iniciavam-se às 9h00 com o momento de acolhimento, durante o qual se escolhia o “chefe” do dia, através de um quadro específico para esse fim. Esta criança era responsável por fazer a contagem dos colegas presentes e verificar o estado do tempo. De seguida, apontava-se o dia da semana em que se estava, juntamente com o respetivo número, e procedia-se ao registo de presenças.

Neste momento da rotina, as crianças cantavam as habituais canções como: “Plim Plim eu sou pequenino”, “Bom dia” e “Dias da semana”. Às segundas-feiras, acrescentava-se uma atividade especial — o diálogo sobre o que cada criança havia realizado durante o fim de semana. Esta partilha promovia a expressão oral, a aquisição de novo vocabulário, o desenvolvimento da atenção e o respeito pela escuta ativa.

As atividades pedagógicas tinham início por volta das 9h30/9h45 e prolongavam-se até às 10h30, hora em que as crianças se dirigiam ao refeitório para o lanche, seguido do recreio. A maioria das crianças trazia lanche de casa, mas era-lhes sempre oferecido um pacote de leite pelo Governo Regional dos Açores, para acompanhar a refeição.

O recreio decorria até às 11h00, momento em que as crianças iam à casa de banho e regressavam à sala de atividades. À chegada, realizavam a higienização das mãos, bebiam água e retomavam a atividade da manhã ou iniciavam uma nova. Este período estendia-se até cerca das 12h20, altura em que arrumavam os materiais para irem almoçar às 12h30.

A maioria das crianças almoçava na escola, utilizando senhas ou trazendo a sua própria refeição. Após o almoço, dirigiam-se ao recreio, onde permaneciam até às 13h30. Antes de regressarem à sala, as crianças iam à casa de banho, lavavam as mãos, bebiam água e realizavam um breve momento de relaxamento até cerca das 13h45. A partir daí, retomavam alguma atividade iniciada anteriormente ou começavam uma nova, até por volta das 14h40. Nessa altura, arrumavam novamente os materiais e faziam o lanche, sempre acompanhado pelos pacotes de leite oferecidos.

A saída da maioria das crianças era feita pelas 15h00, momento em que seguiam para as Atividades de Tempos Livres (ATL).

### **3.3.3 – Caracterização do Grupo de Crianças**

O grupo com o qual se realizou o Estágio Pedagógico I, em contexto de Educação Pré-Escolar, era composto por dezoito crianças, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos. Destas, dez eram do sexo feminino e oito do sexo masculino. De

forma geral, tratava-se de um grupo heterogêneo, sendo que a maioria das crianças já tinha frequentado um ano de Educação Pré-Escolar. Apenas três crianças se encontravam a frequentá-lo pela primeira vez. Importa referir que a educadora titular não era a mesma do ano anterior.

O grupo era constituído pelas crianças A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q e R. A criança R beneficiava de medidas universais. A criança F tinha Síndrome de Abstinência e apresentava alguns comprometimentos ao nível da psicomotricidade. As crianças A e N revelavam dificuldades ao nível da psicomotricidade e da fala, sendo que a criança N apresentava ainda Perturbação de Hiperatividade. Assim, a criança A frequentava sessões de terapia da fala e de psicologia, e a criança N participava em sessões de psicomotricidade fora do contexto escolar.

De um modo geral, o grupo era bastante comunicativo e curioso, demonstrando entusiasmo, tanto nas atividades propostas como nas atividades por si sugeridas.

Abaixo, apresenta-se uma caracterização mais direcionada para o tema abordado neste relatório de estágio, centrado no Domínio da Educação Artística, especificamente no Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro.

A criança A (5/6 anos) procurava recriar situações de “faz-de-conta”, embora com alguma reserva, demonstrando timidez em momentos de grande grupo. A criança B (4/5 anos) também revelava dificuldades nesse tipo de recriação, já que o “faz-de-conta” não fazia parte habitual das suas brincadeiras, o que se refletia igualmente em contextos de grande grupo.

As crianças C (5/6 anos) e D (4/5 anos) já demonstravam capacidade para encenar situações de “faz-de-conta”, com especial incidência na área da casinha. Contudo, a criança C revelava alguma retração em momentos de grupo alargado.

As crianças E (4/5 anos) e L (4/5 anos) apresentavam também dificuldades na dramatização em grande grupo, mas conseguiam desinibir-se quando estavam na área da casinha.

As crianças F (5/6 anos), I (4/5 anos), M (4/5 anos) e Q (4/5 anos) tinham facilidade em encenar situações de “faz-de-conta”, sobretudo na área da casinha. Apesar disso, a criança M, em contexto de grande grupo, mostrava alguma timidez nas dramatizações ou encenações.

As crianças G (4/5 anos), J (4/5 anos), K (4/5 anos), N (4/5 anos) e O (4/5 anos) passavam grande parte do tempo na área da casinha, sendo, por isso, nessa área que mais frequentemente encenavam momentos de “faz-de-conta”.

A criança H (4/5 anos) procurava recriar situações do cotidiano através do “faz-de-conta”, enquanto a criança P (4/5 anos), apesar de frequentar com regularidade a casinha, demonstrava alguma dificuldade em se envolver nesse tipo de jogo, tanto em pequeno como em grande grupo.

Por fim, a criança R (5/6 anos), beneficiária de medidas universais, não revelava grande interesse pela área da casinha, ao contrário da maioria do grupo. No entanto, mostrava-se interessada em momentos de dramatização mais estruturados, com utilização de expressões, sons e máscaras. Nessas situações, solicitava apoio para compreender como se deveria expressar.

### **3.4 – Ação Pedagógica na Educação Pré-Escolar**

A nossa prática pedagógica no contexto da Educação Pré-Escolar contou com 9 intervenções, nas quais se desenvolveram 72 atividades. Na Tabela que apresentamos de seguida, elencamos todas as atividades realizadas, por ordem cronológica, organizadas em conformidade com o documento normativo das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (ver Tabela 2).

**Tabela 2** – Sequência Didáticas da Educação Pré-escolar

Calendário				Áreas/Domínios/Subdomínios								
				Formação Pessoal e Social	Conhecimento do Mundo	Domínios						Jogo Dramático/Teatro
						Ling. Oral e Abord. à Escrita	Matemática	Educação Física	Subdomínios			
Sequências Didáticas	Atividades e Recursos											
1. <sup>a</sup>	28 de setembro	A1	Educação física									
		A2	<i>Mindfulness</i> (relaxamento)									
		A3	Leitura do conto “O ladrão de folhas”									
		A4	À descoberta de elementos do Outono no recreio									
	29 de setembro	A5	Construção da árvore do outono									
		A6	Imitação de folhas a cair									
		A7	Diálogo sobre as atividades proporcionadas									
2. <sup>a</sup>	02 de outubro	A8	Categorização de folhas pelo seu tamanho (grande, médio, pequeno)									
		A9	Análise da simetria das folhas									
	03 de outubro	A10	Toque no revestimento de alguns animais do Outono									
		A11	Imitação do animal preferido									
		A12	Construção de um fantoche de dedo									
	06 de outubro	A13	Rede semântica sobre o outono									
A14		Quantas sílabas tem cada palavra										
3. <sup>a</sup>	17 de outubro	A15	Cuidados de higiene em casa									
		A16	Como realizar a limpeza das mãos									
		A17	Construção de um cartaz									

			resumo de higiene pessoal											
	18 de outubro	A18	Como se realiza a higiene bucal											
		A19	Elaboração de perguntas para a visita de estudo ao centro dentário											
		A20	Visita de estudo ao centro dentário											
	20 de outubro	A21	Como realizar a higiene na escola											
		A22	Dramatização de como realizar a higiene na escola											
4. <sup>a</sup>	30 de outubro	A23	Truque de magia (experiência com bicarbonato de sódio e vinagre)											
		A24	Música do <i>Halloween</i> e registo fotográfico com a moldura alusiva ao dia											
		A25	Jogos de <i>Halloween</i>											
		A26	Lembrança de <i>Halloween</i> (vassoura)											
		A27	Construção do saco para o <i>pão por Deus</i>											
	02 de novembro	A28	Educação física											
		A29	Explicação do pão por Deus com uma história e continuação da atividade A27											
	03 de novembro	A30	Criação do livro e do fantoche da visita ao centro dentário											
	5. <sup>a</sup>	13 de novembro	A31	Explicação da família dos instrumentos musicais										
			A32	Construção de um instrumento musical (castanhola ou flauta pan)										
14 de novembro		A33	A família e os tipos de famílias											
		A34	Criação da família que mora no agregado											
15 de novembro		A35	Leitura da história “O livro da família”											
		A36	Criação do Gráfico das famílias feitas em A34											
		A37	Criação da árvore genealógica de cada criança											
16 de novembro		A38	Exploração das tarefas domésticas											



	janeiro		surgimento do bolo-rei										
		A63	Construção de um bolo-rei e degustação de um bolo-rei										
9. <sup>a</sup>	08 de janeiro	A64	Visita de estudo a um presépio movimentado										
	09 de janeiro	A65	Introdução ao inverno										
		A66	Criação de um <i>placard</i> de inverno										
		A67	Criação de flocos de neve										
	10 de janeiro	A68	Experiência científica (derreter gelo com sal)										
		A69	Realização do bingo do inverno										
	11 de janeiro	A70	Educação física										
		A71	Partilha de chocolate quente com <i>marshmallows</i>										
08-12 de janeiro	A72	Manipulação dos ajudantes da estagiária											

Como é possível verificar pela análise do Quadro, houve o cuidado de contemplar as diferentes áreas, domínios e subdomínios previstos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Para facilitar a sua leitura, foram utilizadas cores distintas: azul-escuro para sinalizar a área principal de intervenção, azul-claro para indicar as áreas que estiveram associadas de forma complementar e cinzento para destacar as atividades que serão posteriormente aprofundadas, tendo em conta o tema central do presente relatório de estágio.

A **primeira sequência didática** foi realizada em colaboração com a nossa colega de estágio e decorreu nos dias 28 e 29 de setembro de 2023. Teve como tema central o “outono” e foi aquela em que se identificaram mais aspetos a melhorar, por ter sido o primeiro contacto com o grupo de crianças e por implicar um processo de ajustamento às dinâmicas definidas pelo par pedagógico. Todas as atividades foram planeadas em torno desta temática, embora a atividade de “Educação Física” (A1) tenha sido a que apresentou maiores dificuldades. Para além de se tratar de uma área em que não havia ainda grande à-vontade, o grupo de crianças encontrava-se particularmente agitado nesse momento.

Ainda assim, organizou-se um circuito com três estações, no qual as crianças puderam explorar diferentes movimentos corporais, e dinamizou-se o jogo “Limpa a Casa”. Na primeira estação, as crianças rastejavam sobre um tapete até chegarem aos arcos; na segunda, realizavam saltos a pés juntos nos arcos dispostos no chão (caso não conseguissem, podiam alternar os pés); e, na terceira, trepavam o espaldar para alcançar

uma folha, desciam e colocavam-na num recipiente. À medida que cada criança completava a tarefa, uma das estagiárias repunha a folha no local inicial, para que a seguinte pudesse realizar o mesmo percurso.

O jogo “Limpa a Casa” consistiu na divisão do grupo em duas equipas, promovendo o trabalho cooperativo e o desenvolvimento de competências sociais, emocionais e cognitivas. Cada ronda teve a duração de três minutos, com dois minutos de pausa e rotação dos elementos das equipas. No final de cada jogo, fez-se a contagem, em voz alta, dos objetos recolhidos por cada equipa, vencendo aquela que tivesse deixado a sua “casa” mais limpa.

A atividade “*Mindfulness* (relaxamento)” (A2) teve como objetivo recentrar o grupo após a agitação do intervalo e da aula de educação física. Através da leitura de um cartão ao som de música ambiente com folhas ao vento (em consonância com o tema da semana), promoveu-se o relaxamento corporal e a consciência do corpo. A prática de *mindfulness* tem vindo a demonstrar inúmeros benefícios, nomeadamente no que respeita à autorregulação da atenção - reconhecida como essencial para a aprendizagem (González-Cortez e Martín, 2022) - e à redução da ansiedade e de comportamentos disruptivos (Tempos Brilhantes, 2024).

Na continuidade da promoção da consciência corporal, a atividade “Imitação de folhas a cair” (A6) consistiu na dramatização, em grupo, de folhas a cair ao som de ruídos outonais. Cada criança foi convidada a representar, com liberdade criativa, o movimento de uma folha a cair lentamente da árvore até ao chão, incentivando a expressividade e a exploração do movimento.

As atividades “Leitura do conto O ladrão de folhas” (A3), “À descoberta de elementos do outono no recreio” (A4) e “Construção da árvore do outono” (A5) foram as que mais diretamente abordaram o tema. Na primeira, procedeu-se à leitura do conto e à exploração dos seus elementos visuais e temáticos, como os animais, as cores e as alterações meteorológicas. Na segunda, foi organizada uma “caça ao tesouro” no recreio, na qual as crianças, em equipas, procuraram elementos outonais previamente distribuídos, com base numa lista. A atividade incluiu ainda a observação de sombras desses elementos, desafiando as crianças a adivinhar o que seriam (por exemplo, espinhos, folhas ou castanhas). Por fim, na terceira atividade, criou-se uma árvore do outono em 3D, recorrendo aos conhecimentos já adquiridos sobre as suas características (nomeadamente as cores das folhas e a sua queda dos ramos).

A última atividade desta sequência, “Diálogo sobre as atividades proporcionadas”

(A7), teve como objetivo recolher o *feedback* do grupo relativamente às experiências vividas. Para tal, foram apresentados dois cartões com as palavras “SIM” e “NÃO”, e colocada a pergunta: “Gostaram das atividades?”. A maioria das crianças escolheu o cartão “SIM”, embora algumas tenham optado pelo “NÃO”. Um dos comentários mais significativos veio de uma criança mais nova, que afirmou ter ficado cansada com tanta atividade, mas que, ainda assim, se tinha divertido. Este tipo de resposta poderá indicar que o grupo estava pouco habituado a atividades físicas tão dinâmicas, talvez por estarem mais frequentemente envolvidos em atividades de mesa.

A **segunda sequência didática** foi realizada individualmente e decorreu nos dias 02, 03 e 06 de outubro de 2023. Esta sequência manteve como temática central o “outono” e integrou ainda a comemoração do “Dia do Animal”.

As atividades “Categorização de folhas pelo seu tamanho (grande, médio, pequeno)” (A8) e “Análise da simetria das folhas” (A9) exploraram diretamente o tema do outono. A A8 consistiu na observação e organização de folhas reais num cartaz, distribuindo-as pelas categorias “grande”, “média” e “pequena”. Já a A9 centrou-se na identificação da simetria das folhas: as crianças tinham de escolher a metade que completava corretamente a folha, realizar estampagens com tinta e verificar se havia correspondência simétrica entre as metades.

As atividades “Toque no revestimento de alguns animais de outono” (A10), “Imitação do animal preferido” (A11) e “Construção de um fantoche de dedo” (A12) incidiram sobre o “Dia do Animal”. A A10 promoveu a exploração tátil de materiais que simulavam o revestimento de animais característicos do outono (coruja, urso, ouriço-cacheiro, raposa e esquilo). A A11 convidou as crianças a escolherem o seu animal preferido e a imitá-lo para o grupo, respeitando a ordem de apresentação decidida por elas mesmas. Já a A12 envolveu a construção de fantoches de dedo inspirados nos animais da A10, contendo no verso uma mensagem alusiva ao “Dia do Animal”, que cada criança levou para casa. Esta atividade permitiu estimular a imaginação, favorecendo a expressão individual através da criação e decoração livre dos fantoches. Como defende Leenhardt (1997), é através destes objetos simbólicos que as crianças se expressam, dialogam e recriam o seu mundo. Por esse motivo, surgiram fantoches diversos e personalizados, sem uma única forma correta de execução.

Destaca-se a importância da A11, já que a Expressão Dramática contribui para o desenvolvimento da personalidade, da criatividade, da imaginação e da autoeducação (Sousa, 2003). Além disso, ao permitir que as crianças escolhessem a ordem de

apresentação, promoveu-se a tomada de decisão e o respeito mútuo, reforçando a ideia de que “cada criança aprende a defender as suas ideias, a respeitar as dos outros e, simultaneamente, contribui para o desenvolvimento e aprendizagem de todos (crianças e educador/a)” (Silva et al., 2016, p. 9).

No último dia de intervenção desta sequência, as atividades “Rede semântica sobre o outono” (A13) e “Quantas sílabas tem cada palavra” (A14) funcionaram como uma síntese dos conteúdos trabalhados. A A13 consistiu na apresentação de um livro com o separador “outono”, de cujo interior saíam fios de lã conectados a imagens representativas de elementos abordados ao longo da semana (cores, folhas, animais, estado do tempo), formando uma rede semântica visual de consolidação. Já a A14 focou-se na consciência fonológica, através da contagem silábica de palavras extraídas de uma lengalenga sobre um patinho amarelo, estabelecendo assim um elo com o tema dos animais. Para esta tarefa, utilizou-se uma estrutura em madeira onde se colocavam a palavra, a imagem correspondente e as suas sílabas, acompanhadas de uma campainha, que servia para marcar a divisão silábica. Esta atividade promoveu a memorização e a perceção de que palavras diferentes podem ter o mesmo número de sílabas.

Durante toda a sequência, esteve presente o “*Senhor Esquilo*”, um fantoche em feltro que representava o ajudante da semana da estagiária. Esta personagem assumiu um papel ativo na explicação dos conceitos e na apresentação das tarefas, mantendo um diálogo com a estagiária e com o grupo, ajudando a manter o envolvimento e a atenção das crianças.

A **terceira sequência didática** foi, igualmente, realizada de forma individual e decorreu nos dias 17, 18 e 20 de outubro de 2023. O tema trabalhado durante esta semana foi a “Higiene”, explorado em diferentes contextos: em casa, na escola e no cuidado com a higiene oral.

As atividades “Cuidados de higiene em casa” (A15), “Como realizar a limpeza das mãos” (A16) e “Construção de um cartaz resumo de higiene pessoal” (A17) encontram-se interligadas. A A15 teve início com a leitura do livro *Lavar, Escovar e Esfregar!*, que permitiu explorar os cuidados básicos de higiene a ter no ambiente doméstico. Durante essa leitura, foi enfatizado que as mãos, especialmente debaixo das unhas, são locais onde se acumula mais sujidade. Esta informação serviu de base para a A16, em que se realizou o corte das unhas com um corta-unhas como forma de prevenção. Além disso, foi feita uma demonstração com um papel que representava uma mão suja, mergulhado num recipiente com água, para mostrar visualmente como a sujidade

desaparece ao lavar bem as mãos.

Na A17, as crianças participaram na construção de um placard coletivo sobre os objetos utilizados na higiene pessoal (corpo, cabelo, mãos, entre outros). Para isso, foi traçada a silhueta do “chefe” do dia num papel de cenário, e cada criança posicionou imagens de produtos de higiene no local correspondente do corpo — por exemplo, o champô junto à cabeça.

Em outro momento da semana, abordou-se o tema da higiene oral com a atividade “Como realizar a higiene bucal” (A18). Com o auxílio do fantoche *Croqui* (ajudante da semana), da escova de dentes, do fio dentário e da pasta dentífrica, o “chefe” do dia exemplificou a escovagem dos dentes de Croqui para o grupo. Esta atividade foi acompanhada pela canção “Lavar os dentes”, contribuindo para um ambiente lúdico e envolvente.

No seguimento desta temática, realizou-se a atividade “Perguntas para a visita de estudo ao centro dentário” (A19), onde as crianças formularam, em conjunto, algumas questões sobre higiene oral, que foram registadas num pedaço de papel. Estas perguntas foram levadas na atividade seguinte, “Visita de estudo ao centro dentário” (A20), durante a qual o fantoche *Croqui* colocou as dúvidas das crianças à especialista presente. Esta, por sua vez, utilizou moldes e imagens para responder às questões. A anotação prévia das perguntas num suporte visível foi uma estratégia que contribuiu para a familiarização com a leitura e escrita, promovendo o reconhecimento da orientação da escrita (da esquerda para a direita), bem como a identificação de letras e palavras.

Para finalizar a sequência, foram dinamizadas as atividades “Como realizar a higiene na escola” (A21) e “Dramatização de como realizar a higiene na escola” (A22). Na A21, foi elaborado um cartaz com materiais diversos, a ser afixado na sala, com os principais cuidados de higiene a ter no contexto escolar — por exemplo, lavar as mãos após o recreio. Já na A22, o “chefe” do dia dramatizou as ações representadas no cartaz, mostrando, por meio do corpo e da expressão, os comportamentos esperados.

A utilização de materiais variados na construção do cartaz permitiu que todas as crianças participassem ativamente no processo criativo. Como salienta Zabalza (1998, citado por Valadas, 2017), o contacto com uma diversidade de materiais contribui para uma educação de maior qualidade.

A **quarta sequência didática** foi desenvolvida individualmente e estruturou-se em torno de três eixos temáticos principais: *Halloween*, Pão por Deus e a visita de estudo ao centro dentário.

No âmbito do *Halloween*, a primeira atividade, “Truque de magia (experiência com bicarbonato de sódio e vinagre)” (A23), consistiu numa experiência científica lúdica. Foram apresentadas três garrafas com balões, representando fantasmas, que inflavam graças à reação entre o bicarbonato de sódio (colocado no interior do balão) e o vinagre (dentro da garrafa). Para além do aspeto mágico da experiência, os “fantasmas” tinham rostos com formas geométricas recortadas, promovendo o reconhecimento dessas formas. Cada garrafa foi posicionada num local distinto (em cima da mesa, debaixo da mesa, ao lado da cadeira), incentivando a exploração da orientação e localização espacial.

Seguiu-se um momento mais descontraído com a atividade “Música do *Halloween* e registo fotográfico com a moldura alusiva ao dia” (A24), onde foi reproduzida a canção “Panda e Os Caricas - Fantasmas”. As crianças dançaram e, posteriormente, participaram numa sessão fotográfica utilizando uma moldura decorada especialmente para esta data festiva.

A atividade “Jogos de *Halloween*” (A25) introduziu dois jogos temáticos na zona dos jogos de mesa. O primeiro, “Cose a Boca do Frankenstein”, consistia em passar uma agulha de plástico por orifícios na boca da personagem, desenvolvendo a motricidade fina. O segundo jogo, “Onde é o meu lugar?”, desafiava as crianças a associarem abóboras ao respetivo lugar de acordo com o seu tamanho, promovendo competências de categorização e observação.

Na sequência desta temática, realizou-se a atividade “Lembrança de *Halloween* (vassoura)” (A26), que consistiu na criação de uma vassoura simbólica com cartolina, limpadores de canos e missangas. As crianças decoraram o cabo da vassoura com missangas, exercitando a coordenação motora fina e a criatividade.

Também a atividade de “Educação física” (A28) foi inspirada no *Halloween*, com a criação de três estações de jogo. Na estação “Acerta o Chapéu”, as crianças tinham de acertar um arco em chapéus de bruxa. Em “Derruba os Fantasmas”, um empilhamento de fantasmas era alvo de uma pequena abóbora lançada para os derrubar. Por fim, em “Desvia das Aranhas”, o grupo tinha de percorrer uma teia desenhada no chão, equilibrando-se nas linhas e evitando as aranhas. Estas atividades promoveram o equilíbrio, a coordenação e a perceção espacial, mantendo o carácter lúdico.

No contexto da celebração do *Pão por Deus*, realizou-se a atividade “Construção do saco para o Pão por Deus” (A27), onde as crianças decoraram os seus sacos com estampagens de batatas em forma de abóboras, exercitando a criatividade e a motricidade.

Esta atividade foi complementada com a “Explicação do Pão por Deus com uma história e continuação da atividade A27” (A29), através da leitura de uma história que contextualizou a origem desta tradição. Assim, proporcionou-se não só um momento cultural, mas também uma valorização do património imaterial.

Por fim, surgiu a atividade “Criação do livro e do fantoche da visita ao centro dentário” (A30), fruto do entusiasmo demonstrado pelas crianças durante a visita realizada na semana anterior. Recorrendo à metodologia de projeto, organizou-se a criação de um livro e de um fantoche representativo da experiência. Enquanto algumas crianças brincavam, outras envolviam-se nas tarefas criativas, alternando entre si. O livro foi construído em cartolina azul, com lápis de cor, pontas de feltro e desenhos feitos pelas próprias crianças. O fantoche foi montado com recurso a materiais como tachas (para articulação dos membros), pau de gelado (como suporte) e pintura das diferentes partes. Esta abordagem permitiu uma aprendizagem ativa e experiencial, conforme defendido por Dewey (1968), proporcionando às crianças oportunidades de exploração prática, investigação e expressão pessoal.

Durante esta semana, contou-se novamente com o apoio da *Bruxa Xapuxa*, o ajudante simbólico da semana. A escolha deste nome foi intencional, utilizando a rima como estratégia para o desenvolvimento da consciência linguística através do lúdico, conforme defendido por Silva et al. (2016).

A **quinta sequência didática**, de carácter individual, centrou-se no tema “Família”, abordando-o de forma diversificada e integradora.

O trabalho iniciou-se com a atividade “Explicação da família dos instrumentos musicais” (A31), que introduziu a noção de “família” no contexto musical. Foram apresentados cartazes com as diferentes famílias de instrumentos (sopro, percussão e cordas), permitindo às crianças compreender a categorização dos instrumentos. Após essa explicação, foram disponibilizados diversos instrumentos para que as crianças os pudessem explorar e identificar a que família pertenciam, culminando num momento livre de experimentação sonora.

Na sequência, realizou-se a atividade “Construção de um instrumento musical (castanhola e flauta de Pã)” (A32). Cada criança sorteava um cartão com o instrumento que iria construir: flauta de pã (instrumento de sopro) ou castanhola (instrumento de percussão). Para a flauta de pã, as crianças escolhiam as palhinhas desejadas e colavam-nas com fita adesiva crepe, escrevendo o seu nome no instrumento. Já as castanholas eram decoradas com pontas de feltro e lápis de cor, sendo também identificadas com o nome

de cada criança. Estas atividades contribuíram para o desenvolvimento da motricidade fina, da criatividade e da apropriação de conceitos musicais.

A abordagem ao tema da família continuou com a atividade “A família e os tipos de famílias” (A33), em articulação com a leitura da obra “O livro da família” (A35). Ambas visaram apresentar e valorizar a diversidade familiar, incluindo famílias monoparentais, homoparentais, entre outras. A primeira teve um carácter mais expositivo, com o auxílio de cartazes, enquanto a segunda se apoiou na leitura de uma história que promoveu o respeito e a aceitação das diferentes configurações familiares.

As atividades “Criação da família que mora no agregado” (A34), “Criação do gráfico das famílias feitas em A34” (A36) e “Criação da árvore genealógica de cada criança” (A37) estiveram interligadas na exploração da estrutura familiar de cada criança. Na A34, cada criança desenhou a sua casa e os elementos com quem vive, utilizando lápis de cor e pontas de feltro. A A36 consistiu na construção de um gráfico com base no número de pessoas que habitam com cada criança, permitindo comparar e identificar a família mais numerosa e a menos numerosa. Já a A37 focou-se na criação da árvore genealógica, com recurso a cartolinas verde e castanha, colagem de fotografias dos membros da família (pais, irmãos, avós, etc.) e a ligação entre os elementos com marcador verde, reforçando os laços familiares e promovendo a literacia visual.

A representação gráfica do agregado familiar permitiu também observar o nível de desenvolvimento do desenho de cada criança. A este respeito, a UNESCO (2005) refere que, por volta dos quatro anos, as crianças já representam elementos do quotidiano e do seu meio envolvente, embora a cor possa não refletir a realidade. A figura humana pode surgir com proporções exageradas, de acordo com a importância atribuída a determinadas partes.

A atividade “Exploração das tarefas domésticas” (A38) procurou sensibilizar as crianças para a partilha de responsabilidades no seio familiar, independentemente do género. Foram apresentados cartões com imagens de tarefas domésticas, retirados de uma caixa personalizada, explicando que todos os membros da família, homens ou mulheres, devem colaborar nas atividades do lar.

Este conjunto de atividades culminou com a “Criação de máscaras para a dramatização em conjunto” (A39) e a “Dramatização na área da casinha de diversos tipos de agregados” (A40). As crianças escolheram um membro da família que gostariam de representar (ex: mãe, pai, avó, irmão) e decoraram a respetiva máscara com diversos materiais (algodão, feltro, lápis de cor, pastéis, etc.). Posteriormente, em grupos definidos

pela mestranda, dramatizaram situações do cotidiano familiar na área da casinha, promovendo a expressão oral, a empatia, o trabalho colaborativo e a compreensão dos papéis familiares.

A **sexta sequência didática**, de natureza individual, teve como tema central o “Natal”, contando com a participação especial de um fantoche de grandes dimensões denominado “Duende”. Inicialmente, o objetivo era que este fosse uma marioneta (manuseada por fios), mas após alguns testes técnicos, optou-se por utilizá-lo como fantoche de vara, mantendo a sua função comunicativa e lúdica.

A primeira atividade foi a “Decoração do fantocheiro” (A41), que seria posteriormente utilizado em diversas dinâmicas. Para tal, usaram-se tintas dispostas em pratos, nas quais as crianças mergulharam as mãos para fazer estampagens no fantocheiro, deixando assim a sua marca. Enquanto o fantocheiro secava, deu-se continuidade à atividade “Análise dos padrões de repetição na roupa do Duende” (A42). Nesta, as crianças observaram os padrões repetitivos presentes na roupa do ajudante (chapéu, colarinho, punhos e pernas), com o apoio da mestranda. Para facilitar a compreensão dos padrões, as crianças criaram uma espécie de música com ritmo, promovendo a interiorização através de uma abordagem lúdico-musical.

A seguir, desenvolveu-se a atividade “Exploração do bolso misterioso da matemática (intruso)” (A43), na qual foi introduzido o conceito de intruso. Foram apresentadas quatro imagens aparentemente iguais e as crianças tinham de identificar qual era a diferente, justificando a sua escolha. Esta atividade teve diferentes níveis de dificuldade, de forma a estimular todo o grupo.

Ainda no mesmo dia, realizou-se a atividade “Criação da lembrança de Natal (um duende)” (A44), na qual cada criança construiu o seu próprio duende, inspirado no fantoche da semana. Utilizaram-se técnicas de picotagem e colagem, seguindo as formas previamente desenhadas (chapéu, cara, colarinho, braços, pernas/pés). Decoraram o duende com pompons, olhos móveis (*googly eyes*), desenharam a boca e praticaram o uso correto de materiais como cola e agulha de picotar.

No dia seguinte, teve lugar a atividade “Dramatização das famílias de cada criança” (A45). O espaço foi organizado para acolher os pais, sendo colocada uma proteção para que se sentassem no chão, atrás do fantocheiro. Após uma breve apresentação de boas-vindas, cada família teve entre 2 a 3 minutos para dramatizar a sua história de Natal com fantoches de dedo (modelos previamente fornecidos como: duende, Pai Natal, rena, árvore de Natal e boneco de neve).

Em sequência, foi realizada a atividade “Exploração do bolso misterioso do conhecimento do mundo (profissão do carteiro)” (A46). Através do Duende, as crianças aprenderam sobre a profissão do carteiro, o que serviu de base para a “Criação da bolsa do carteiro” (A47), onde iriam guardar as cartas ao Pai Natal. A construção da bolsa envolveu recorte manual de papel crespo em forma de bolas, colagem, pintura com stencil do símbolo dos CTT e pintura da alça da bolsa, promovendo a motricidade fina e a autonomia.

Para preparar a saída aos correios, realizou-se a atividade “Exploração da segurança rodoviária no bolso do conhecimento do mundo” (A48). Com apoio do Duende, foram apresentadas diversas situações (por exemplo, atravessar uma passadeira com ou sem semáforo), explicando as atitudes corretas enquanto peões. A reflexão baseou-se também nas experiências anteriores do grupo, sendo reforçada a importância do exemplo prático dos adultos, já que, como afirma a CGD (2022), as crianças aprendem sobretudo por imitação.

A atividade “Criação da carta ao Pai Natal” (A49) permitiu às crianças elaborar a sua carta individual, utilizando folhas em branco para desenharem o que desejavam pedir, acompanhadas de envelopes personalizados com o nome de cada uma.

Posteriormente, foi promovida a atividade “Exploração das secções do fantocheiro” (A50), com o objetivo de mostrar que aquele recurso não servia apenas para dramatizações, mas possuía várias funcionalidades: uma secção dedicada à matemática (exploração de contagens), outra ao conhecimento do mundo e adivinhas natalícias, e uma terceira para a cópia de palavras relacionadas com o Natal, promovendo o contacto com a língua portuguesa.

Na atividade de Educação Física (A51), o Duende dinamizou o jogo “O Duende Manda”, uma variação do clássico “O Rei Manda”. As instruções eram dadas com a fórmula “O Duende manda...”, e as crianças realizavam os movimentos indicados, como por exemplo: “saltar a pés juntos para fora do arco” ou “sentar dentro do arco”. Para tal, foram colocados arcos no chão, ajudando na organização espacial e promovendo o desenvolvimento motor.

Por fim, a sequência culminou com a “Visita aos correios para entregar as cartas” (A52). Durante o percurso, foram lembradas as regras de segurança rodoviária trabalhadas anteriormente. Ao chegar ao estabelecimento, as crianças retiraram uma senha e aguardaram a sua vez. Quando chamadas, a rececionista explicou os procedimentos para envio das cartas: carimbar as cartas com o equipamento próprio

(carimbo, tinta e almofada) e depositá-las na caixa de correio indicada. Concluída esta etapa, o grupo regressou à escola, encerrando assim, de forma significativa e experiencial, a sequência didática dedicada ao Natal.

A **sétima sequência didática**, realizada a pares, deu continuidade à temática do Natal, com enfoque na exploração artística, expressão emocional e interação entre pares. Para abrir esta sequência, desenvolveu-se a atividade A53 (“Criação de um cenário de Natal”), com o objetivo de reforçar o espírito natalício no grupo. O cenário foi composto por uma árvore de Natal com enfeites e presentes, tendo como elemento motivador a participação da “Rena Helena”, um fantoche de dedo que acompanhou as crianças ao longo da semana.

Para a concretização desta atividade, o grupo foi dividido em dois subgrupos. Um ficou responsável pela árvore de Natal, tendo de pintá-la com tinta e pincel. Após a secagem, as crianças criaram os enfeites a serem colocados na árvore — os quais foram escolhidos aleatoriamente por meio de cartões. O segundo grupo dedicou-se à elaboração dos presentes, escolhendo uma forma geométrica com o auxílio de cartões ilustrativos e decorando os presentes com diferentes técnicas, como recorte e colagem, pintura e estampagem.

Durante a atividade, foi explicado que os presentes geralmente são colocados “em baixo” da árvore de Natal, o que serviu como uma oportunidade para desenvolver a consciência espacial dos elementos. Além disso, a identificação e escolha das formas geométricas permitiu trabalhar competências associadas à geometria, auxiliando as crianças a “diferenciar, nomear e caracterizar” tais formas (Silva et al., 2016, p. 80).

As propostas artísticas envolveram três modalidades distintas: Dobragens de papel colorido (para enfeites variados); recortes e colagens de jornais (para bolas de Natal) e *assemblage* com diversos materiais (para luzes de Natal).

Estas modalidades estimularam a sensibilidade estética e a expressividade da criança (Silva et al., 2016, p. 49), e integraram conceitos matemáticos através da criação de sequências e padrões, sobretudo nas luzes decorativas.

Este cenário serviu também de pano de fundo para as atividades A55 (“Criação de cartas de Natal a um amigo da sala de atividades”) e A56 (“Troca das cartas criadas em A55”). Na primeira, cada criança retirava aleatoriamente o nome de um colega e, com apoio das mestrandas, escrevia adjetivos positivos sobre essa pessoa, em uma folha própria contendo a identificação de quem escreveu e para quem se dirigia a carta. Na segunda, em frente ao cenário construído coletivamente, cada criança apresentava e

entregava a sua carta ao colega destinatário, promovendo momentos de reconhecimento, afeto e valorização mútua.

Em continuidade, realizou-se a atividade A57 (“Criação de um poema em pictograma”). Nesta proposta coletiva, o grupo foi estimulado a criar um poema sobre o Natal, utilizando pictogramas como recurso de representação. A mestranda orientou as crianças na seleção de palavras-chave relacionadas com a época natalícia, dando pistas para fomentar a imaginação e criatividade do grupo. Os passos incluíram: decidir o tema do poema; escolher palavras/frases; e desenhar os elementos que substituiriam palavras no formato pictográfico. A atividade aliou expressão literária com expressão visual, promovendo a construção coletiva de sentido.

As últimas três atividades desta sequência foram projetos de escola, a saber: “Ensaio para a cantata” (A54), a “Concretização da cantata de Natal (A58) e o “Ida ao cinema” (A59).

A **oitava sequência didática**, de carácter individual, teve como temática central os Reis Magos. Esta sequência marcou o encerramento das propostas individuais e teve como objetivo promover o conhecimento das tradições associadas ao Dia de Reis, valorizando o património cultural e religioso.

A primeira atividade, “Conversa sobre as férias de Natal” (A60), teve como propósito estimular a expressão oral, comunicação e partilha de experiências. As crianças foram convidadas a contar o que fizeram nas férias, com ênfase nos aspetos mais significativos para elas, especialmente os presentes recebidos. Esta partilha revelou-se um momento de grande entusiasmo e envolvimento afetivo, fomentando a escuta ativa entre pares e a construção de uma narrativa pessoal.

Seguiu-se a atividade “Exploração dos elementos do presépio e dos Reis Magos” (A61) em que se recorreu a caixas de cartão decoradas com goma EVA, representando os rostos dos três Reis Magos: Baltazar, Belchior e Gaspar. Com o apoio de imagens, foi lembrado com o grupo quais os presentes levados ao Menino Jesus (ouro, incenso e mirra), e as crianças foram desafiadas a associar corretamente cada imagem ao respetivo Rei Mago, colocando-a dentro da sua caixa. Esta atividade, além de reforçar a compreensão histórica e simbólica da tradição, envolveu competências de associação, memória e categorização.

Em continuidade, realizou-se a atividade A62 – “Contextualização do surgimento do bolo-rei”, com a leitura de uma história alusiva à origem desta iguaria tradicional. O grupo ficou a conhecer o significado simbólico do bolo e a sua relação com os Reis

Magos. Posteriormente, concretizou-se a atividade de “Modelagem do bolo-rei com massa de modelar e degustação” (A63). Cada criança teve a oportunidade de criar um bolo-rei simbólico em massa de modelar, que posteriormente levou para casa como recordação.

Além da criação artística, foi também proporcionado um momento de degustação de um bolo-rei verdadeiro durante o lanche. Esta experiência sensorial e cultural revelou-se particularmente relevante, uma vez que muitas crianças nunca tinham provado este doce tradicional. Tal como defendem Silva et al. (2016), é essencial fomentar novas vivências e ampliar o repertório cultural das crianças, proporcionando-lhes contacto com diferentes elementos do meio envolvente e das tradições locais.

Para uma gestão eficaz do grupo e maior concentração durante a realização da atividade, as crianças foram divididas em pequenos grupos (quatro de cada vez). Enquanto um grupo modelava e pintava o seu bolo-rei, os restantes exploravam livremente as áreas da sala de atividades, garantindo a continuidade do envolvimento lúdico.

A **nona sequência didática** foi realizada em pares e teve como tema central o “inverno”. Antes de abordar diretamente o tema, realizou-se uma “Visita de estudo ao presépio movimentado da Ribeira Grande” (A64), estrutura cultural que a educadora cooperante desejava muito que o grupo conhecesse.

Este momento revelou-se de grande importância, pois muitas crianças tinham poucas oportunidades de sair do seu meio habitual. A visita potenciou a experiência de contacto com novos ambientes, promovendo vivências enriquecedoras. Dessa forma, contribuiu para o desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico das crianças, conforme apontado por Silva et al. (2016), uma vez que a aprendizagem foi diretamente associada a este progresso.

Na atividade seguinte (A65), realizou-se a “Introdução ao inverno”, com a participação do *Senhor Inverno*. Recorrendo ao conhecimento prévio do grupo, estimulou-se o diálogo e a compreensão do ambiente e características desta estação. Foram abordados temas como a redução da temperatura, o encurtamento dos dias, as cores típicas (azul, branco e cinza) e a ocorrência de neve em algumas regiões do planeta. Com base nesta introdução, passou-se à A66, a “Criação de um placard de inverno”.

As crianças foram organizadas conforme a ordem do quadro de presenças para desenvolverem diferentes partes do placard: neve (5 crianças), letras (7 crianças) e bonecos de neve (6 crianças). Posteriormente, na A67, realizou-se a “Criação de flocos

de neve”, associada às regiões onde ocorre a queda de neve. Explicou-se ao grupo que poderiam criar flocos na área de artes plásticas, utilizando moldes e farinha sobre uma folha azul que representava o céu. Foi dada especial atenção à responsabilidade e autonomia para a limpeza do espaço após o uso dos materiais.

No dia seguinte, decorreu a “Experiência científica (derreter gelo com sal)” (A68). Utilizou-se gelo com pequenos objetos relacionados ao inverno (luvas, bonecos de neve, flocos, etc.) e sal para desvendar o mistério de como derreter o gelo. As crianças sugeriram diversas formas, como martelo ou fogo, mas foi com o sal que observaram o fenómeno acontecer, estimulando a curiosidade científica.

Seguiu-se a “Realização do bingo do inverno” (A69), onde as crianças jogaram com cartões ilustrados e rolhas, marcando os elementos sorteados.

No último dia, realizou-se a “Educação física” (A70), dividida em três momentos: aquecimento e alongamento (10 minutos), o jogo “Estátuas Congeladas” (20 minutos), em que as crianças paravam ao som da música, e uma sessão de *mindfulness* (15 minutos) com foco no urso polar, animal emblemático do inverno. Estas atividades, aliadas aos jogos, promovem a coordenação motora e a compreensão das regras, aspetos essenciais para o desenvolvimento infantil (Silva et al., 2016).

Para finalizar, houve a “Partilha de chocolate quente com *marshmallows*” (A71), proporcionando um momento acolhedor e saboroso para despedida do grupo. Algumas crianças experimentaram *marshmallows* pela primeira vez, o que tornou a experiência ainda mais especial.

Durante a semana, disponibilizou-se também todos os ajudantes anteriores, assim como o *Senhor Inverno*, para a atividade “Manipulação dos ajudantes da estagiária” (A72), que permitiu observar a interação das crianças com os fantoches e marionetas, valorizando a abordagem individual de cada personagem.

Assim, conclui-se esta breve síntese das atividades realizadas ao longo do Estágio Pedagógico I, sem esquecer todos os momentos de socialização, colaboração e amizade vividos com a educadora cooperante e a comunidade escolar.

### **3.5 – O Jogo Dramático/Teatro na Educação Pré-Escolar: notas sobre a experiência de estágio**

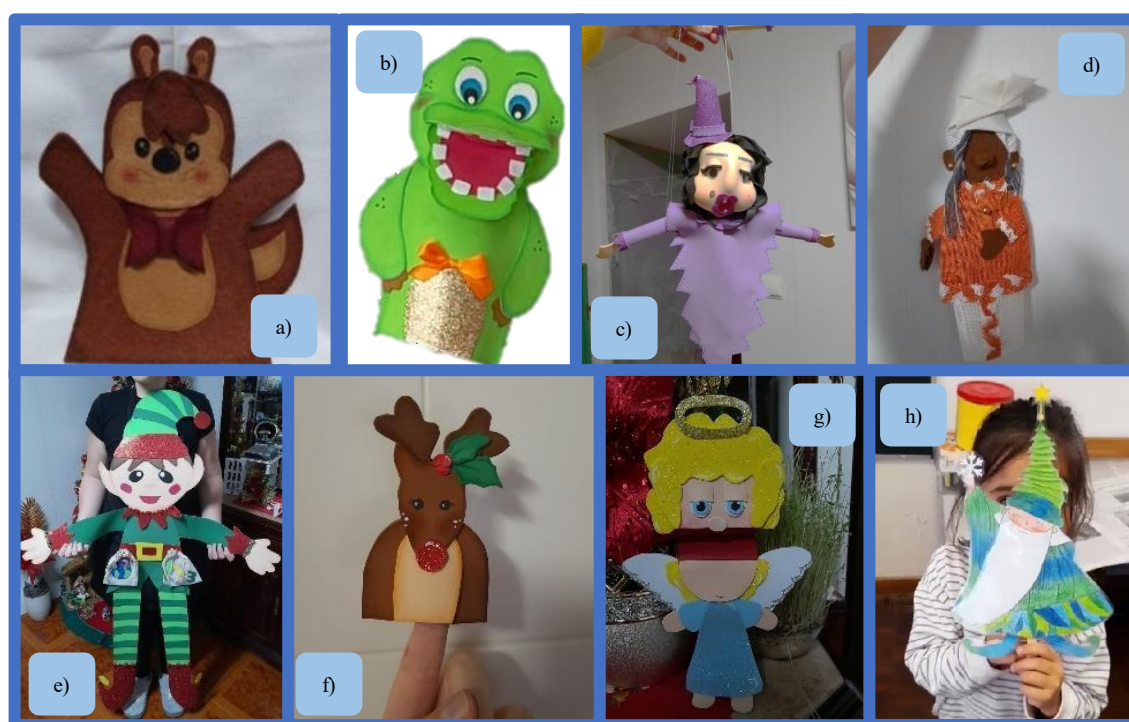
Avançamos agora para o aprofundamento do tema central do nosso relatório de estágio: as atividades em que o Jogo Dramático/Teatro teve maior destaque. De facto, o

elemento dramático esteve presente em todas as atividades que contaram com a participação de um ajudante, desempenhando um papel fundamental na transmissão dos diversos conteúdos. No entanto, algumas atividades destacaram-se como verdadeiros pontos altos deste estágio.

Nesse contexto, os fantoches e marionetas foram entendidos como mediadores entre a estagiária e as crianças, funcionando também como importantes suportes para a expressão infantil. Esta escolha teve como objetivo comprovar como estes recursos favorecem o desenvolvimento integral dos mais pequenos, ao facilitar a transmissão de conteúdos, estimular a imaginação e criatividade durante o diálogo, e permitir que as próprias crianças manipulassem esses elementos de forma ativa.

Além disso, o uso dos fantoches e marionetas revelou-se eficaz para captar a atenção do grupo e promover o respeito, pois as crianças mostravam-se mais concentradas e obedientes quando os ajudantes falavam e solicitavam alguma atividade.

Os ajudantes utilizados encontram-se ilustrados na Figura 2, enquanto as atividades selecionadas estão organizadas numa tabela para facilitar a compreensão do trabalho desenvolvido (ver Figura 2 e Tabela 3).



**Figura 2 - Ajudantes**

(a) *Senhor Esquilo*, (b) *Croqui*, (c) *Bruxa Xapuxa*, (d) *Avó Emília*, (e) *Duende*, (f) *Rena Helena*, (g) *Anjo Gabriel*, (h) *Senhor Inverno*)

**Tabela 3 – Eixos de Análise da Educação Pré-Escolar**

Eixos de análise	Atividades		Intervenções	Recursos	Tipologia
Fantoche/marioneta como recurso pedagógico	A8	Categorização de folhas pelo seu tamanho (grande, médio, pequeno)	2. <sup>a</sup>	<i>Senhor Esquilo</i>	Fantoche de luva
	A18	Como se realiza a higiene bucal	3. <sup>a</sup>	<i>Croqui</i>	Fantoche de luva
	A20	Visita de estudo ao centro dentário	3. <sup>a</sup>	<i>Croqui</i>	Fantoche de luva
	A40	Dramatização na área da casinha de diversos tipos de agregados	5. <sup>a</sup>	<i>Avó Emília</i>	Marioneta
	A42	Análise de padrões de repetição na roupa do Duende	6. <sup>a</sup>	<i>Duende</i>	Fantoche
	A43	Exploração do bolso misterioso da matemática (intruso)	6. <sup>a</sup>	<i>Duende</i>	Fantoche
	A46	Exploração do bolso misterioso do conhecimento do mundo (profissão do carteiro)	6. <sup>a</sup>	<i>Duende</i>	Fantoche
Fantoche/marioneta como suporte de	A30	Criação do livro e fantoche da visita ao centro dentário	4. <sup>a</sup>	<i>Croqui</i>	Fantoche de luva
	A45	Dramatização das famílias de cada criança	6. <sup>a</sup>	<i>Duende</i>	Fantoche
	A50	Exploração das secções do fantocheiro	6. <sup>a</sup>	<i>Duende</i>	Fantoche
	A72	Manipulação dos ajudantes da estagiária	6. <sup>a</sup>	<i>Senhor Inverno</i>	Fantoche de Vara

Apresentados estes dois elementos ilustrativos do trabalho desenvolvido aprofundaremos, de seguida, com mais detalhe, o conjunto das atividades desenvolvidas neste contexto.

### **3.5.1 – O Fantoche/Marioneta como Recurso Pedagógico**

Do conjunto de todas as atividades que desenvolvemos que convocaram fantoches/ marionetas começaremos por debruçar-nos sobre aquelas em que estes suportes de expressão estiveram ao serviço da nossa ação educativa, funcionando como importantes recursos pedagógicos, que ajudaram a criar sentidos e a estimular aprendizagens com significado e sentido para as crianças. É o que nos propomos fazer no ponto que se segue.

#### **3.5.1.1 – Categorização de folhas pelo seu tamanho (grande, médio, pequeno) (A8)**

A A8 foi a primeira atividade onde o fantoche teve um papel fulcral na dinâmica da sala de atividades. Por ser o primeiro, este suscitou nas crianças uma sensação de

espanto e surpresa, tal como se pode perceber no mosaico que se segue (Ver Figura 3).



**Figura 3** – Ajudante da semana  
(a) *Senhor Esquilo*, (b) algumas reações, (c) algumas reações)

Nesta atividade, foi colocado no chão um cartaz dividido em três secções: “grande”, “média” e “pequena”, onde o grupo se posicionou sobre o tapete. O *Senhor Esquilo* surgiu e explicou que tinha um monte de folhas que precisava da ajuda das crianças para organizar segundo o tamanho. Essas folhas tinham sido recolhidas pelas crianças e seus familiares durante uma atividade anterior promovida pela Educadora Cooperante, e decidiu-se aproveitar as restantes para esta nova proposta.

Ao utilizar estes recursos naturais, as crianças perceberam que estavam a participar ativamente na construção do seu próprio conhecimento, pois foram elas próprias que trouxeram as folhas, evidenciando que é possível aprender a partir de diversos elementos do quotidiano.

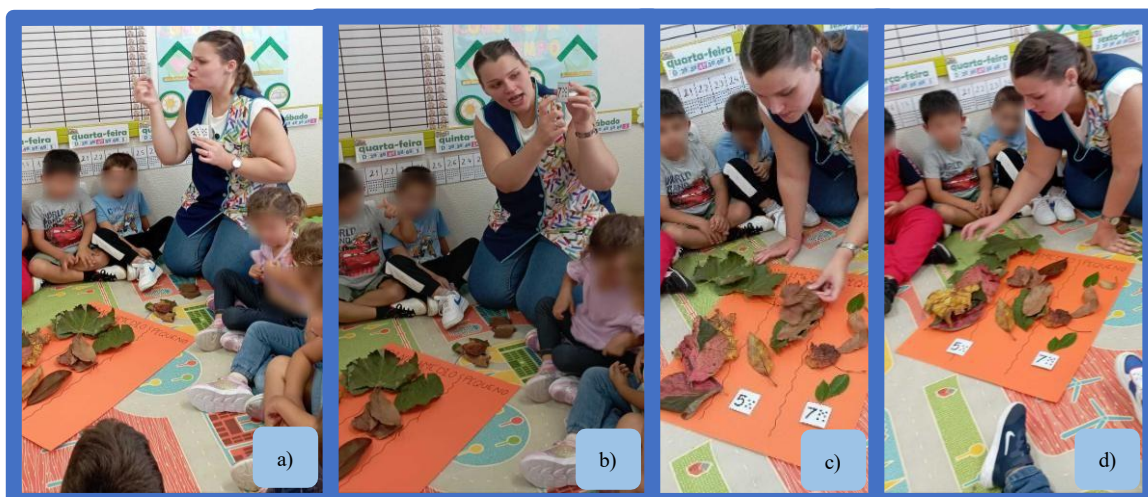
Durante a atividade, o *Senhor Esquilo* manteve um diálogo constante com o grupo e a estagiária. Houve o cuidado de utilizar um tom de voz distinto para diferenciar as falas do ajudante e da estagiária. O ajudante perguntava às crianças qual folha pertencia a cada secção e, com o auxílio da estagiária, ia colocando as folhas lado a lado, questionando o grupo sobre quais deveriam ser colocadas nas áreas “grande”, “média” e “pequena” (ver Figura 4).



**Figura 4 – Concretização da Atividade**

- (a) explicação da atividade; **b)** perguntando à criança qual a folha média ou pequena;  
**c)** colocação no quadro da folha; **d)** senhor esquilo comparando as folhas;  
**e)** *Senhor Esquilo* fazendo perguntas de onde ia cada folha)

Após a separação das folhas conforme o seu tamanho, procedeu-se à contagem do número de folhas em cada grupo, identificando qual tinha a maior e qual a menor quantidade. Para auxiliar na associação dos números, foram utilizados cartões que exibiam o símbolo numérico acompanhado da quantidade correspondente. Antes de posicionar os cartões em cada secção, realizou-se a contagem em conjunto com as crianças (ver Figura 5).



**Figura 5 - Finalização da atividade**

- (a) contagem da secção pequena e procura do número para associar;  
**b)** encontro do número e associação do símbolo aos círculos;  
**c)** contagem das outras duas secções;  
**d)** conclusão de que as secções grandes e médias têm a mesma quantidade de folhas e a pequena tem mais)

Refletindo sobre a nossa prática pedagógica, o objetivo principal - que era a

aquisição das noções de “grande”, “médio” e “pequeno” - foi plenamente alcançado. O grupo conseguiu interpretar e diferenciar esses conceitos com sucesso. Além disso, os cartões numéricos foram um recurso valioso para a aplicação prática do conhecimento dos números. Algumas crianças identificavam rapidamente o número, enquanto outras precisavam contar as pintas ao lado para confirmar se correspondiam ao símbolo apresentado.

Coincidentemente, verificou-se que as secções “grande” e “médio” tinham o mesmo número de folhas (5 folhas cada), enquanto a secção “pequeno” continha 7 folhas. Para futuras intervenções, sugere-se a disponibilização de três conjuntos de cartões numéricos, em vez de apenas um, de modo que, caso haja secções com o mesmo número de folhas, cada grupo possa dispor do seu próprio cartão. Outra alternativa seria selecionar quantidades de folhas distintas para evitar números repetidos.

Outro aspeto a aperfeiçoar seria o tamanho do cartaz utilizado. Empregou-se uma cartolina de tamanho padrão, mas, ao usar um papel cenário recortado, por exemplo, poderia obter-se uma área maior, facilitando a visualização das secções e das folhas pelas crianças.

De forma geral, o *Senhor Esquilo* conseguiu captar a atenção e o interesse do grupo, ao mesmo tempo que contribuiu para a aprendizagem das noções matemáticas. Promoveu-se um momento de contagem (das folhas em cada secção), de resolução de problemas simples por meio da adição (identificar qual secção tinha mais ou menos folhas) e de organização e tratamento de dados (classificar as folhas por tamanho).

Em suma, a atividade foi bem-sucedida, com exceção dos pequenos detalhes mencionados anteriormente, que podem ser facilmente ajustados para melhorar futuras experiências.

### **3.5.1.2 – Como se realiza a higiene bucal (A18)**

Nesta atividade, como o próprio nome indica, deu-se ênfase à higiene oral, com o auxílio do *Croqui* (ver Figura 6). Nos dias anteriores, o *Croqui* apresentava dentes limpos, branquinhos e sem qualquer sujidade, mas, neste dia específico, algo diferente chamou a atenção do grupo (ver Figura 6, b)).

Durante uma conversa com a estagiária, esta comentou que algo não estava correto e que da boca do *Croqui* saía um cheiro estranho (ver Figura 6, c)). Os mais pequenos prontamente entraram na conversa, dizendo que o cheiro estava muito desagradável e que ele tinha algo nos dentes, expressando o seu desconforto com caretas ou tapando o nariz

(ver Figura 6, d)).



**Figura 6** – Segundo ajudante

- (a) *Croqui*, (b) mostrando ao grupo que os dentes do *Croqui* não estavam bons;  
(c) dizendo ao *Croqui* que a boca dele não estava muito limpa;  
(d) *Croqui* mostrando ao grupo e perguntando se os dentes estavam sujos)

Dessa forma, o *Croqui* percebeu que os seus dentes não estavam como habitualmente e pediu ao “chefe” do dia que o ajudasse a limpá-los. Antes disso, questionou o grupo se sabiam o que era necessário para cuidar da higiene oral. A estagiária mostrou uma escova de dentes, fio dentário e pasta dentífrica, e as crianças imediatamente reconheceram cada um dos itens.

O “chefe” então usou primeiro o fio dentário para remover a sujidade (ver Figura 7, a) e b)) e, em seguida, aplicou a pasta na escova para escovar os dentes.

Dando continuidade ao tema, colocou-se a canção “Lavar os dentes” no computador da estagiária (ver Figura 7, c) e d)). A utilização da música ajudou a captar a atenção das crianças e despertou a curiosidade delas em aprender mais sobre o assunto. Além disso, a melodia é reconhecida como um excelente recurso para facilitar a compreensão de mensagens (Silva et al., 2016), como, por exemplo, a importância de usar escova, pasta e um copo com água para a escovação correta dos dentes.



**Figura 7 – Limpeza dos dentes**

(a) ajudante do dia limpando os dentes; **b)** plano aproximado da limpeza dos dentes; **c)** colocação da música “Lavar os dentes”; **d)** visualização da música)

Em termos de resumo, a atividade foi realizada de forma positiva. O facto de o *Croqui* ser maior do que o ajudante anterior facilitou a visualização da sua boca e dos dentes, reforçando a ênfase na higiene oral. Além disso, o ato de abrir e fechar a boca ajudou as crianças a perceberem que o fantoche lhes estava a falar, incentivando-as a responder.

No que diz respeito a melhorias, não houve muito a acrescentar. Como ponto positivo, o ajudante contribuiu para estimular a oralidade do grupo, incentivando as crianças a expressarem o que sabiam sobre higiene bucal (se reconheciam os objetos apresentados e como usá-los), possibilitou o contato com um computador, a familiarização com uma música nova e a tentativa de cantá-la em voz alta.

### 3.5.1.3 – Visita de estudo ao centro dentário (A20)

Na sequência da atividade anterior, realizou-se uma visita a um centro dentário para que as crianças pudessem esclarecer as suas dúvidas sobre o tema (ver Figura 8, a)). Durante a visita, o *Croqui* conversou com a especialista e colocou as questões previamente levantadas pelo grupo na sala de atividades.

A dentista participou ativamente da conversa com o *Croqui* (ver Figura 8, c) e d)), esclarecendo as dúvidas com o apoio de fotografias (ver Figura 8, e)), moldes disponíveis

no consultório (ver Figura 8, f e g)) e dos equipamentos utilizados na prática. No final, ofereceu uma lembrança aos mais pequenos pela visita ao centro dentário: autocolantes personalizados (ver Figura 8, h)).



**Figura 8 – Visita de estudo**

- (a) ida ao centro dentário, **b)** Croqui explicando ao grupo onde estavam;
- c)** Croqui fazendo as perguntas à dentista; **d)** conversa entre o Croqui e dentista;
- e)** dentista mostra fotografias do que acontece com os dentes se não cuidarmos;
- f)** moldes de como escovar os dentes;
- g)** cadeira onde acontece os cuidados com a higiene bucal; **h)** autocolante)

Assim, a realização desta visita de estudo revelou-se um excelente potenciador do conhecimento das crianças, ao envolver a comunidade e a escola. Além disso, esta interação apoia o “processo de descoberta” (Silva et al., 2016, p. 87) do meio que cerca as crianças, contribuindo para a sua aprendizagem. Para além disso, o percurso a pé até ao centro dentário permitiu que as crianças explorassem o ambiente envolvente.

Com esta atividade, proporcionou o surgimento do projeto de concretização de um livro sobre a visita e a criação de um fantoche de vara para a apresentação a um grupo do jardim de Infância (sala JI 1) sobre a experiência tida no centro dentário. Além do mais, o grupo verificou que o *Croqui* também comunicava com outras pessoas e ajudou no esclarecimento das questões que tinham sobre o tema.

### 3.5.1.4 – Dramatização na área da casinha de diversos tipos de agregados (A40)

Nesta atividade, contou-se com a participação da *Avó Emilia* (ver Figura 9, a)), que orientava os grupos, indicando qual deles deveria dirigir-se à área da casinha, enquanto os restantes permaneciam a assistir. No início, alguns grupos mostraram-se um pouco hesitantes quanto à forma de agir nessa situação, mas a *Avó Emilia* ajudava a criar um ambiente acolhedor (ver Figura 9, b)), dialogando com os participantes como se fizesse parte da família. Essa abordagem facilitou a entrada no papel, tornando as crianças mais à vontade e confiantes para participar.



**Figura 9** – Dramatização na casinha

(a) *Avó Emilia*;

- b)** *Avó Emilia* ajudando o grupo a ficarem à vontade e puderem ir “brincar” para a casinha como a personagem que cada um escolheu; **c)** interagindo entre si; **d)** marido a beber sumo que a esposa fez; **e)** mãe a cuidar do seu bebé)

O uso de máscaras para a dramatização de papéis revelou-se uma excelente estratégia para que as crianças superassem momentos de timidez, uma vez que estas funcionam como um “segundo rosto” que se coloca sobre a face, sendo ideais para representar diferentes personagens (Croce & Guerra, 2002). Além disso, este recurso expressivo também se mostrou eficaz para ultrapassar dificuldades verbais (Gobbi, 2010).

À medida que as crianças se sentiam mais confortáveis, passaram a interagir entre si com maior espontaneidade, divertindo-se nos momentos de brincadeira proporcionados pela rotina (ver Figura 9, c)). É importante destacar que os grupos foram organizados pela estagiária, que procurou equilibrar crianças mais extrovertidas com outras mais introvertidas, incentivando a ajuda mútua.

Assim, a atividade contribuiu para a desinibição do grupo, para a assunção de papéis, para a estimulação da imaginação e criatividade, bem como para revelar as percepções e concepções que cada criança tem dos membros da família e das suas funções no agregado familiar. Observou-se que a maioria das meninas rapidamente assumia o cuidado dos bebês (ver Figura 9, e)) e a tarefa de lavar a loiça, enquanto os meninos, em geral, preferiam ficar na cozinha ou comer e beber algo (ver Figura 9, d)). Um momento curioso foi o de uma criança que assumiu o papel de mãe e, perante a resistência do “bebê” em mudar a fralda, elevou a voz e adotou uma atitude mais firme até que a troca fosse aceite (ver Figura 9, f)).

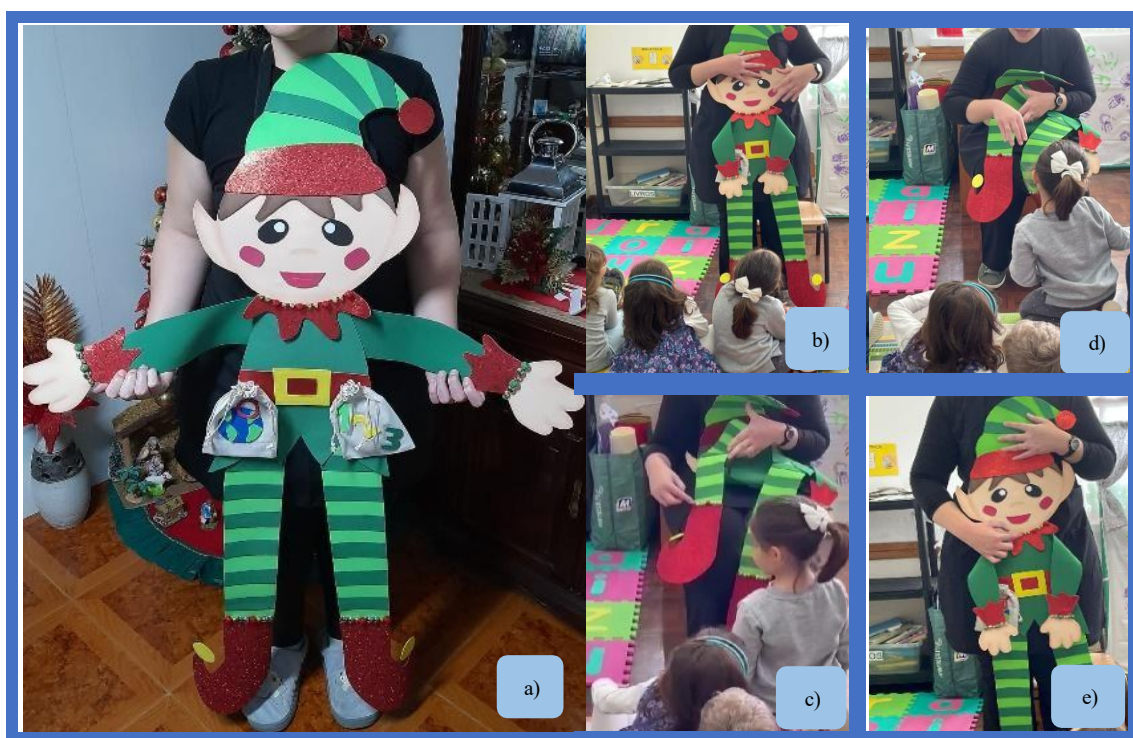
Para futuras atividades, seria interessante que as crianças confeccionassem máscaras com elásticos, pois as máscaras utilizadas, que tinham um pauzinho, dificultavam a manipulação dos utensílios e a realização das tarefas durante a dramatização.

Em suma, foi revelador observar as diferentes visões que cada criança tem sobre os papéis familiares, evidenciando ainda algumas mentalidades tradicionais, nas quais certas tarefas são atribuídas predominantemente às mulheres e outras aos homens.

### **3.5.1.5 – Análise dos padrões de repetição na roupa do *Duende* (A42) / Bolso misterioso da matemática (intruso) (A43) / Bolso misterioso do conhecimento do mundo (profissão carteiro) (A46)**

As atividades A42, A43 e A46 estavam intimamente relacionadas, pois envolveram o mesmo ajudante: o *Duende* (ver Figura 10, a)). A primeira atividade centrou-se na análise de "padrões de repetição" presentes na roupa do *Duende*, nomeadamente no chapéu, colarinho, pulsos, pernas e botas.

Cada parte do vestuário apresentava um padrão distinto. O chapéu e as pernas exibiam um padrão simples do tipo "ABAB"; o colarinho seguia o padrão "AABAAB"; os pulsos apresentavam um padrão "ABCABC"; já nas botas, os padrões eram mais complexos e diferentes entre si — a bota direita mostrava o padrão "ABCCABCC" e a bota esquerda, "AABCAABC".



**Figura 10** – Exploração do ajudante

- (a) *Duende*; b) explicação que o *Duende* tem diversos padrões na sua roupa;  
 c) análise do padrão na bota direita; d) análise do padrão na bota esquerda;  
 e) análise do padrão no colarinho)

As crianças compreenderam bem os padrões e, à medida que iam sendo repetidos, criavam pequenas melodias para os acompanhar. O *Duende* desafiava o grupo, perguntando qual seria a cor seguinte caso o padrão continuasse. Com a ajuda da canção, a identificação tornava-se intuitiva, facilitando a antecipação da sequência.

Embora existissem vários critérios possíveis para a construção dos padrões — como o tamanho dos guizos, por exemplo, optou-se por trabalhar com as cores: vermelho, verde, prata e dourado. No caso de se utilizar o tamanho dos guizos, seria necessário garantir que fossem visivelmente distintos.

A exploração dos padrões na roupa do *Duende* revelou-se uma excelente estratégia para introduzir conceitos de Geometria e Medida, partindo de uma situação do quotidiano, como a observação de uma simples peça de vestuário. Como reforça Silva et al. (2016, p. 75), “reconhecer padrões, compreender a sua repetição numa sequência e ser capaz de a continuar constituem elementos importantes para o desenvolvimento do raciocínio matemático”.

Uma sugestão para enriquecer a atividade seria a criação de um cartaz com a imagem do *Duende* e os respetivos padrões destacados em cada parte da roupa. Este recurso visual poderia ajudar a consolidar as noções matemáticas abordadas e, idealmente, poderia até ser construído pelas próprias crianças, promovendo a sua

participação ativa e colaborativa no processo de aprendizagem.

Em suma, esta atividade centrou-se fortemente na Matemática, abordando noções de ritmo (através da melodia), reconhecimento de cores e padrões.

Na segunda atividade, “O bolso misterioso da matemática (intruso)”, trabalhou-se a atenção, o raciocínio lógico-matemático e a identificação de elementos discrepantes numa sequência. O *Duende* chamava à participação as crianças que se encontravam bem sentadas e em silêncio. A cada uma era entregue um cartão com quatro imagens, das quais três eram semelhantes e uma diferente. O desafio consistia em identificar o intruso e justificar a escolha.



**Figura 11** – Exploração do bolso da matemática  
(a) destaque do bolso; b) intruso 1; c) intruso 2; d) intruso 3; e) intruso 4; f) intruso 5;  
g) intruso 6; h) intruso 7)

Numa das etapas da atividade, a criança que precisava identificar o intruso num cartão com imagens de duendes, com e sem presentes, voltados para diferentes direções (sem utilizar essa terminologia com o grupo), apresentou um critério inesperado e curioso (ver Figura 11, c)). Em vez de se focar na orientação ou na presença do presente, a criança afirmou que o intruso era o duende com o presente virado para o quadro, justificando que ele o tinha recebido por se ter portado bem, ao contrário dos outros, que não o mereciam.

Esta resposta foi considerada particularmente interessante, pois revela que a criança já possui uma noção moral associada ao comportamento e à recompensa, a ideia de que quem se comporta bem “merece” presentes, enquanto os que não se portam bem não os merecem receberem.

Na última atividade, intitulada “Bolso misterioso do conhecimento do mundo (profissão do carteiro)”, foram abordados diversos conceitos com o grupo. Explorou-se a profissão do carteiro através da apresentação de imagens ilustrativas: o carteiro, o local de trabalho, o meio de transporte utilizado (mota) e o símbolo que representa a instituição onde trabalha (CTT) (ver Figura 12).

Todo o momento foi desenvolvido em formato de diálogo, respeitando e integrando experiências prévias das crianças sobre o tema. Esta exploração revelou-se particularmente significativas, pois permitiu às crianças conhecer melhor “algumas profissões que contactaram no dia a dia” (Silva et al., 2016, p.89), especialmente aqueles presentes no contexto da sua comunidade.

### 3.5.2 – O Fantoche/marioneta como suporte de expressão da criança

Apresentadas as atividades em que os fantoches/marionetas foram utilizados na nossa prática como recursos pedagógicos, interessa-nos agora partilhar aquelas em que os mesmos funcionaram como um suporte à expressão da criança, tarefa a que dedicamos o ponto que se segue.

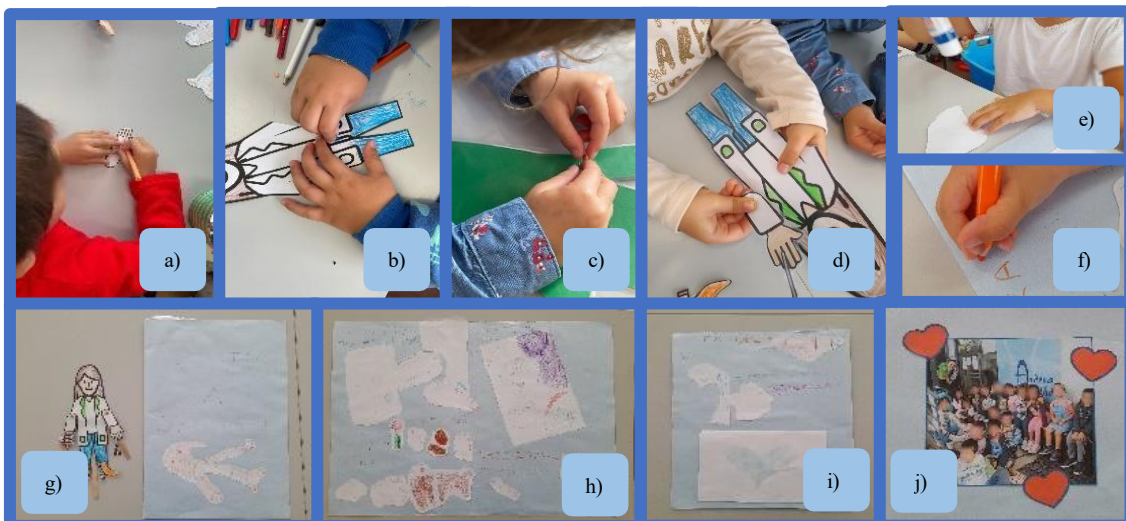


**Figura 12** – Exemplos da exploração do bolso do conhecimento do mundo  
(a) destaque do bolso; b) explicação do símbolo dos correios; c) carteiro com a sua bolsa)

#### 3.5.2.1 – Criação do livro e fantoche da visita ao centro dentário

As crianças construíram um livro utilizando desenhos recortados e colados, que respondiam às questões colocadas à dentista. As respostas foram escritas pelas próprias crianças, com o apoio da estagiária, e os desenhos foram pintados com lápis de cor. Além disso, montaram um fantoche de vara, através da colagem de paus de gelado e da

colocação de tachas nas articulações dos membros (ver Figura 13).



**Figura 13** – Criação do livro e fantoche

- (a) pintura dos elementos do fantoche; **b)** pintura dos elementos do fantoche;  
**c)** colocação das tachas; **d)** colocação das tachas; **e)** colagem dos desenhos;  
**f)** escrita dos elementos; **g)** produto completo; **h)** páginas de dentro; **i)** página de trás;  
**j)** imagem por detrás do coração)

A visita à outra sala do Jardim de Infância foi previamente combinada com a responsável da sala, e o grupo ensaiou antecipadamente o que teria de apresentar, o que contribuiu para que, no dia, tudo decorresse da melhor forma (ver Figura 14).



**Figura 14** – Apresentação do livro e fantoche

- (a) *Croqui* explicando o motivo da vinda do grupo; **b)** apresentação do livro;  
**c)** *Croqui* pedindo ao par para manipular o fantoche; **d)** criança imitando a dentista a andar;  
**e)** finalizando a apresentação com o mostrar da fotografia de grupo)

Nesta ocasião, o fantoche assumiu um novo papel, deixou de ser apenas um recurso pedagógico utilizado pela estagiária para se tornar num verdadeiro instrumento de comunicação das próprias crianças. Os mais pequenos, responsáveis por manipular o

fantoches de vara que representavam a dentista, puderam fazê-lo de forma livre, conforme se sentiam mais à vontade (ver Figura 14, c) e d)). Através dessa manipulação, espelharam a imagem que construíram da profissional, revelando como interpretaram a experiência vivida.

Esta atividade revelou-se, assim, uma excelente forma de perceber qual foi a percepção que as crianças desenvolveram sobre a figura da dentista e até que ponto os conteúdos transmitidos por ela permaneceram presentes no imaginário do grupo.

### **3.5.2.2 – Dramatização das famílias de cada criança (A45)**

Este momento de dramatização em família teve uma grande importância, pois reforçou a ligação entre a escola e a família, uma relação que tem vindo a ser trabalhada ao longo do tempo. Promover uma atividade colaborativa com a participação das famílias permitiu à escola cumprir, de forma mais eficaz, a sua função educativa e social (Costa & Souza, 2019). Esta parceria contribuiu para o desenvolvimento integral das crianças, fazendo com que se sentissem mais estimuladas, protegidas e motivadas (Costa & Souza, 2019).

Como já referido neste relatório, a sala de atividades foi preparada com antecedência para acolher os familiares, com especial atenção à zona destinada à apresentação das histórias. Neste contexto, o fantoche de dedo assumiu um papel central: as crianças criaram as suas próprias histórias em conjunto com os familiares, dando vida às personagens segundo as suas ideias e imaginação. Assim, puderam expressar no papel as suas conceções e partilhá-las com os colegas e com os seus familiares (ver Figura 15).

Para as crianças, aquele fantoche deixará de ser apenas um recurso lúdico; passará a representar um símbolo de partilha, afeto e ligação com a sua própria família, um verdadeiro momento de união que permanecerá na sua memória.



**Figura 15** – Dia da apresentação das famílias  
 (a) receção das famílias; **b)** apresentação da família 1; **c)** apresentação da família 2;  
**d)** apresentação da família 3; **e)** apresentação da família 4; **f)** fotografia de grupo)

Assim, este desafio proposto às famílias revelou-se extremamente enriquecedor para as crianças. Algumas demonstraram uma maior desenvoltura e à vontade ao apresentar, em comparação com outras atividades realizadas anteriormente. Sem dúvida, esta será uma estratégia a considerar e a valorizar ao longo da futura prática profissional, dado o seu impacto positivo no envolvimento das crianças e na consolidação da relação entre escola e família.

### 3.5.2.3 – Exploração das secções do fantocheiro (A50)

Este objeto em destaque nesta atividade assume-se como um instrumento lúdico e pedagógico onde o fantoche ou a marioneta assumem o papel que a criança deseja representar, podendo ser decorado de diversas formas, conforme a sua criatividade. O fantocheiro (ver Figura 16) foi concebido como um espaço simbólico onde os mais pequenos poderem expressar-se livremente, explorar emoções, criar narrativas e, simultaneamente, aprender de forma significativa.



**Figura 16 – Fantocheiro**

(a) visão de frente com a secção do conhecimento do mundo; b) secção da matemática; c) visão do interior; d) secção do português)

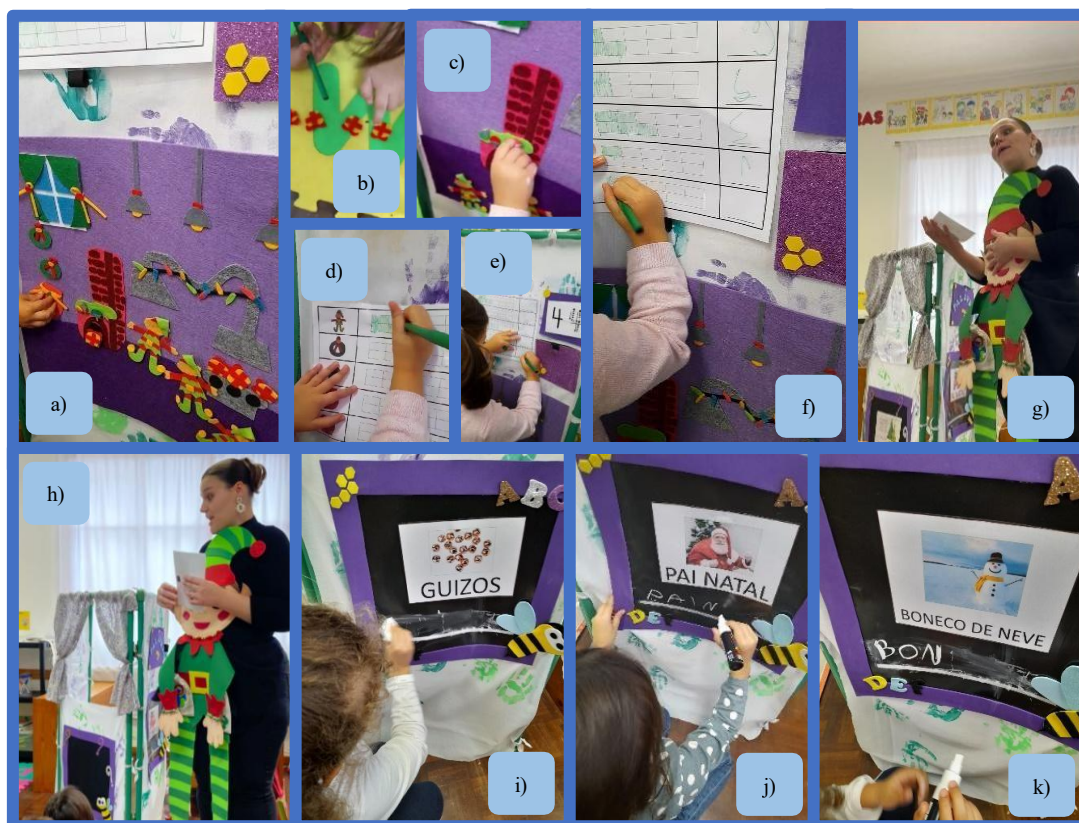
Nesta atividade, o fantocheiro foi decorado e organizado de forma a permitir a exploração integrada das áreas de Matemática, Português e Conhecimento do Mundo.

Na primeira parte, o cenário era alusivo ao Natal, onde as crianças podiam mover diferentes elementos no espaço decorado, agrupando-os ou desagrupando-os, e realizando a contagem dos mesmos. Para apoiar esta tarefa, havia um espaço específico onde assinalavam a quantidade de cada objeto, bem como um local destinado à colocação do número correspondente e à sua representação gráfica (ver Figura 16, b)).

A segunda parte do fantocheiro funcionava como um painel de adivinhas natalícias. Diariamente, uma nova adivinha era apresentada e explorada com o grupo. Em alguns momentos, a responsabilidade de trazer uma adivinha recaía sobre o “chefe” do dia, incentivando a investigação e a partilha com os colegas (ver Figura 16, a)).

Já a terceira parte assumia a função de um cantinho da escrita, com um quadro destinado à cópia de palavras relacionadas com a época festiva. As crianças podiam escrever termos associados ao tema do dia, promovendo o desenvolvimento da linguagem escrita. As palavras escritas eram depois guardadas num bolso situado na parte interior do fantocheiro (ver Figura 16, c) e d)).

Na Figura 17, é possível observar o grupo a interagir ativamente com este recurso, demonstrando interesse e envolvimento na atividade (ver Figura 17).



**Figura 17 – Secções do Fantocheiro**

- (a) exploração do cenário; b) contagem dos presentes; c) contagem das bolas de Natal; d) preenchimento da tabela 1; e) preenchimento da tabela; f) finalização do preenchimento da tabela; g) adivinhas de Natal 1; h) adivinhas de Natal 2; i) exploração das palavras de Natal 1; j) exploração das palavras de Natal 2; k) exploração das palavras de Natal 3)

Desta forma, a área da Matemática foi trabalhada através do desenvolvimento do raciocínio lógico e da resolução de problemas simples, utilizando registos acessíveis, como a pintura da quantidade correspondente e a representação do símbolo numérico (Silva et al., 2016). Aplicou-se a abordagem CPA (Concreto–Pictórico–Abstrato), onde o concreto foi promovido com a manipulação dos elementos, o pictórico através da pintura dos retângulos e o abstrato pela escrita do número correspondente.

Na área do Conhecimento do Mundo, as adivinhas de Natal foram um sucesso junto do grupo. Este momento, para além de divertido e descontraído, permitiu o contacto com aspetos da tradição cultural portuguesa, frequentemente presentes no quotidiano das crianças e nas salas de educação de infância (Silva et al., 2016, p. 64).

A exploração da escrita através da cópia de palavras natalícias revelou-se essencial, uma vez que o grupo demonstrava necessidade de reforçar a motricidade fina e a familiarização com o código escrito. Algumas crianças ainda não conseguiam escrever o próprio nome, pelo que foi importante proporcionar múltiplas oportunidades de

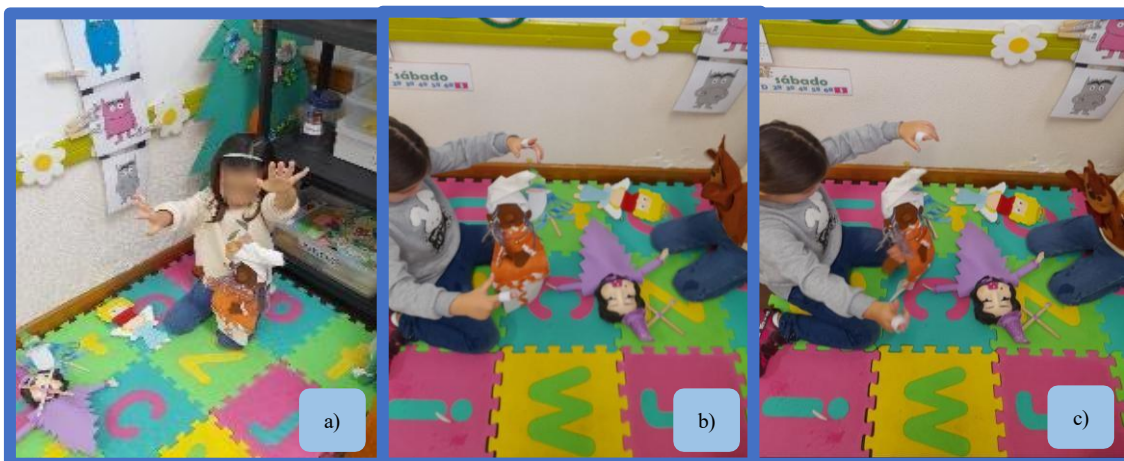
contacto com letras e palavras significativas. Tal como referem Silva et al. (2016, p. 64), as crianças iniciam esse processo identificando palavras que lhes são significativas, como o seu nome. Neste contexto festivo, foram seleccionadas palavras com forte valor simbólico, como Pai Natal, prenda ou estrela, e todos os cartões dispunham de uma imagem correspondente, facilitando a associação entre palavra e objeto.

Este recurso foi explorado na zona da biblioteca. No entanto, devido ao espaço limitado, era necessário montá-lo e desmontá-lo após cada utilização, o que implicava algum apoio por parte da Educadora Cooperante e do par pedagógico. Para futuras práticas profissionais, será fundamental garantir a existência de um espaço fixo para a exploração dramática, com o fantocheiro sempre disponível e acessível, permitindo à criança explorar autonomamente todas as suas secções.

#### **3.5.2.4 – Manipulação dos ajudantes da estagiária (A72)**

Esta última atividade surgiu de forma espontânea, com o objetivo de observar como o grupo se expressaria ao utilizar todos os ajudantes que foram apresentados ao longo das semanas de intervenção. Cada ajudante possuía uma personalidade única e uma voz característica, o que enriquecia a experiência das crianças. Ao todo, estiveram presentes oito ajudantes da estagiária, que acompanharam o grupo durante todo o período: o *Senhor Esquilo*, o *Croqui*, a *Bruxa Xapuxa*, a *Avó Emília*, o *Duende*, a *Rena Helena*, o *Anjo Gabriel* e o *Senhor Inverno* (Ver Figura 2).

Quanto à atividade em si, o mais interessante foi observar as tentativas das crianças em imitar as vozes e as personalidades de cada personagem. Por exemplo, uma das crianças, ao manipular a *Avó Emília*, procurava reproduzir a sua figura de avó, oferecendo conselhos ao *Senhor Esquilo*, que, por sua vez, parecia estar focado apenas em comer, sendo manipulado por outra criança (Ver Figura 18). Essa interação espontânea revelou a criatividade e o envolvimento do grupo com os personagens, fortalecendo a expressão oral e a imaginação.



**Figura 18** – Manipulação dos ajudantes  
(a) *Avó Emília*; b) Conversa da *Avó Emília* com o *Senhor Esquilo 1*;  
c) Conversa da *Avó Emília* com o *Senhor Esquilo 2*)

Importa mencionar que, ao longo da semana, apenas duas crianças podiam ir até à zona da biblioteca, onde se encontrava o fantocheiro, para interagir com os ajudantes, pois, além do espaço ser pequeno, o número máximo permitido era justamente dois.

De facto, os fantoches e marionetas, mostraram-se, neste momento, ferramentas extremamente eficazes para a expressão das crianças mais novas. Para além de ajudarem a revelar a personalidade e o comportamento de cada personagem, as crianças também aprenderam a ter cuidado ao pegar e manusear os fantoches. Alguns deles eram mais delicados, e o grupo rapidamente compreendeu a necessidade de tratá-los com atenção.

Neste sentido, uma melhoria possível para futuras experiências seria dedicar maior atenção à durabilidade desses recursos. Muitas vezes, optou-se por materiais simples e de fácil acesso, porém menos resistentes, devido ao orçamento limitado disponível para esta experiência profissional.

Ignorando essa limitação, foi muito gratificante constatar que esses ajudantes marcaram positivamente a vida das crianças pequenas, ajudando sobretudo a captar a sua atenção e a transmitir diversos temas e atividades enriquecedoras para o seu desenvolvimento integral

# Capítulo IV

## Estágio Pedagógico no 1.º Ciclo do Ensino Básico



## **4. – Estágio Pedagógico no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Após a apresentação e análise do estágio pedagógico realizado no contexto da Educação Pré-Escolar, este Capítulo será dedicado à descrição e análise do estágio pedagógico desenvolvido no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este momento do relatório, à semelhança do já verificado no Capítulo anterior, reveste-se de particular importância, pois permite refletir de forma crítica e fundamentada sobre as práticas educativas vivenciadas, bem como sobre as estratégias adotadas, os desafios enfrentados e as aprendizagens construídas. A apresentação e análise cuidadosa destas práticas constitui uma etapa essencial num trabalho desta natureza, permitindo não só consolidar o percurso formativo da estagiária, como também contribuir para uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas pedagógicas que acompanharam a nossa ação educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

### **4.1 – Caracterização do Meio**

A *Escola Jardim* integrava vários núcleos distribuídos em zonas urbanas e suburbanas, onde as principais atividades económicas predominavam nos setores secundário e terciário. No entanto, existiam também exceções relacionadas com atividades do setor primário, como a cultura do ananás e a agropecuária (PE, 2023-2026).

A localização da *Escola Jardim* era estratégica, pois permitia o fácil acesso a diversos estabelecimentos e espaços que contribuíam, tanto para o desenvolvimento escolar, como para o crescimento pessoal dos alunos. Entre esses espaços destacavam-se um centro comercial, um banco, um estabelecimento de apoio social, um jardim público, uma estação de correios, uma igreja e outra instituição de ensino, entre outros.

Esses estabelecimentos funcionavam como importantes recursos pedagógicos, oferecendo oportunidades de aprendizagem prática e contextualizada. Por exemplo, a visita ao jardim representava uma excelente oportunidade para explorar temas relacionados com as plantas, como a sua estrutura e variedade.

Durante o estágio, realizou-se uma visita ao referido jardim que, em vez de focar apenas no estudo das plantas, teve como objetivo principal promover o contacto direto com a natureza e a utilização do parque infantil ali existente, valorizando o estímulo ao brincar e ao bem-estar dos educandos.

## 4.2 – Caracterização da Escola

A *Escola Jardim* era uma unidade orgânica que integrava a Educação Pré-Escolar, o 1.º Ciclo e o 2.º Ciclo do Ensino Básico. De acordo com o Projeto Educativo da escola (2023-2026), este estabelecimento de ensino promovia diversos projetos educativos e formativos, como o “Pcom – Pensamento Computacional”, o “+ Positivo” e o “Clube dos Direitos”. O projeto “+ Positivo”, por exemplo, destinava-se aos alunos do 4.º ano e tinha como objetivo desenvolver estratégias de gestão emocional, ajudando-os a lidar com o stress e com emoções negativas.

A escola dispunha ainda do “Programa de Apoio Educativo”, que visava implementar um conjunto de estratégias e atividades de natureza pedagógica e didática, orientadas para a recuperação das aprendizagens, o reforço do ensino e a adequação do processo de ensino-aprendizagem às necessidades dos alunos (PE, 2023-2026, p. 37).

No que dizia respeito à sua dimensão e população escolar, a *Escola Jardim* acolhia, no ano letivo em que decorreu o estágio, um total de 919 alunos, dos quais 104 pertenciam à Educação Pré-Escolar, 308 ao 1.º Ciclo do Ensino Básico e 507 ao 2.º Ciclo do Ensino Básico. O número de salas distribuía-se da seguinte forma: 6 salas para a Educação Pré-Escolar, 16 salas para o 1.º Ciclo (4 turmas do 1.º ano, 3 do 2.º ano, 4 do 3.º ano e 5 do 4.º ano) e 26 salas destinadas ao 2.º Ciclo.

Relativamente ao corpo docente e não docente afeto ao 1.º Ciclo, a escola contava com 2 assistentes técnicas, 3 professores de Educação Física, 2 professores de Inglês, 4 professores de Educação Artística e 1 professora de Educação Moral e Religiosa Católica. A nível estrutural, a *Escola Jardim* organizava-se em quatro pisos: no rés-do-chão localizavam-se, entre outros espaços, as salas da Educação Pré-Escolar, a biblioteca, a sala de ginástica, o refeitório e as salas de apoio especializado. No segundo piso encontravam-se as salas do 1.º Ciclo, o setor de informática, as salas de música, a reprografia do 1.º Ciclo e as respetivas casas de banho. O terceiro piso correspondia à entrada principal da escola e incluía a receção, a secretaria, a papelaria, o bar, a sala de professores, casas de banho e a reprografia geral. Por fim, no quarto piso situavam-se as salas do 2.º Ciclo.

Durante o estágio, procurou-se tirar partido dos diferentes recursos e espaços disponibilizados pela escola, desenvolvendo atividades significativas em diversos contextos. Por exemplo, realizaram-se jogos no exterior, como um “tabuleiro humano” para trabalhar conteúdos matemáticos, e dinamizaram-se sessões na biblioteca, onde foi

apresentado um teatro de sombras a partir de uma história, seguido da exploração do conto e preenchimento de uma ficha de leitura nesse mesmo espaço.

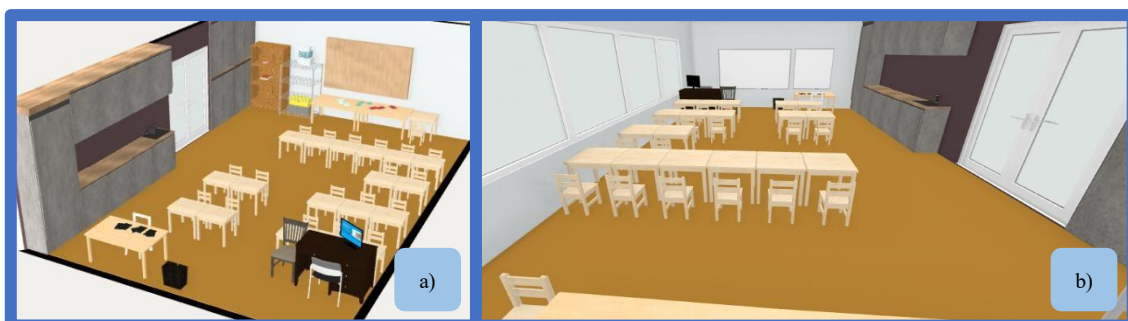
Importa ainda destacar o ambiente escolar acolhedor e dinâmico, particularmente visível na forma como a escola se envolvia nas festividades. A título ilustrativo, o refeitório dispunha de um espaço dedicado à devoção do Espírito Santo, o que evidenciava a valorização da cultura e das tradições locais no quotidiano escolar.

### 4.3 – Caracterização da Sala de Aula

Caraterizada a escola que nos acolheu, interessa-nos também dar nota das caraterísticas da sala de aulas que nos foi confiada. Para tal, apresentaremos de seguida algumas notas sobre a forma como a mesma se organizava em termos de espaço e na gestão do tempo.

#### 4.3.1 – Organização do Espaço

A sala onde decorreu o nosso estágio, no âmbito da disciplina Estágio Pedagógico II, era de pequenas dimensões, mas apresentava ampla luminosidade natural, destacando-se janelas generosas. Apesar disso, os estores disponíveis revelaram-se pouco eficazes na redução total da luz, especialmente nos dias mais ensolarados. Quando se realizaram projeções, a visibilidade do conteúdo projetado foi comprometida devido aos reflexos induzidos pela luz através dos estores, dificultando a atenção dos alunos. Em seguida, apresenta-se a planta da sala de atividades com a finalidade de auxiliar na visualização e compreensão espacial do que se descreveu (ver Figura 19).



**Figura 19** - Sala de Aula  
(a) vista de canto da zona do quadro; b) vista do fundo da sala)

A sala de aula possuía uma porta de ligação direta ao espaço do ATL, o que facilitava a gestão das crianças que permaneciam na escola após o horário letivo. A sua localização, em frente à reprografia, revelou-se também vantajosa, permitindo um acesso rápido a materiais fotocopiados. Esta proximidade era útil tanto para a docente como para os alunos, uma vez que, ocasionalmente, eram os próprios alunos que iam buscar os materiais, o que promovia o sentido de responsabilidade e autonomia.

No final do corredor localizava-se o acesso ao recreio e ao piso inferior, onde se situava o refeitório. Contudo, um dos aspetos menos favoráveis da localização da sala prendia-se com a distância até às casas de banho, obrigando alunos e adultos a percorrer um trajeto relativamente longo sempre que necessário. Embora se incentivasse a ida à casa de banho antes do início das aulas, para evitar interrupções, existiam exceções, nomeadamente um aluno que, devido a uma condição de saúde, necessitava de ir sempre que sentisse necessidade, independentemente do momento da aula em que nos encontrássemos.

No que respeita à organização interna, a sala encontrava-se, na maior parte do tempo, disposta em filas de mesas. Existia uma zona destinada à secretária da professora, um quadro branco com projetor, bem como mesas e armários de arrumação. Na parte traseira da sala, estantes e mesas adicionais permitiam organizar os manuais e cadernos de fichas dos alunos. Essa disposição sofreu algumas alterações ao longo do tempo, tendo sido adotada temporariamente uma configuração em “U”, que viria a ser substituída novamente pela organização em filas.

Importa ainda referir que a professora cooperante implementou um sistema de gestão eficiente dos materiais dos alunos, utilizando as mesas de apoio e as estantes disponíveis para organizar manuais, cadernos e outros recursos pedagógicos, promovendo a funcionalidade e a autonomia na utilização dos materiais.

### **4.3.2 – Organização do Tempo**

A organização do tempo letivo seguia uma rotina relativamente estável ao longo da semana. As aulas tinham início às 8h30, e, consoante a disciplina em questão, a professora cooperante iniciava o dia com a canção do “Bom Dia”, enquanto recolhia os trabalhos de casa dos alunos. Este momento matinal assumia um carácter acolhedor, promovendo um ambiente propício à aprendizagem logo no início do dia.

Por volta das 10h00, os alunos realizavam o lanche dentro da sala de aula, podendo

usufruir do leite escolar fornecido pela instituição. De seguida, dirigiam-se para o intervalo, que decorria até às 10h30.

Após o recreio, retomavam-se as atividades letivas, que se prolongavam até às 12h30. A essa hora, os alunos preparavam-se para se deslocar até ao refeitório, formando uma fila organizada. Cada aluno levava consigo um saco destinado à recolha do pão, caso não desejasse almoçar na escola, podendo assim levá-lo para casa. Importa referir que, devido à escassez de assistentes operacionais, o período da manhã terminava habitualmente às 12h30, em vez das 12h45, conforme previsto no horário oficial. Face a essa limitação, eram os próprios docentes que acompanhavam os alunos até ao refeitório e os auxiliavam durante a refeição.

Por volta das 13h45, os alunos regressavam à sala e reiniciavam-se as atividades da tarde. Regra geral, as aulas terminavam às 14h30, com exceção para a terça-feira, em que se prolongavam até às 15h15. No final do dia, os alunos que frequentavam o ATL saíam pela porta lateral da escola, enquanto os restantes utilizavam a entrada principal.

### **4.3.3 – Caracterização da Turma**

A turma na qual a estagiária realizou o Estágio Pedagógico II, em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, era composta por dezoito alunos, com idades compreendidas entre os sete e os nove anos. Destes, sete eram do sexo feminino e onze do sexo masculino. De um modo geral, tratava-se de um grupo heterogéneo, sendo que a maioria dos alunos já integrava a turma desde anos letivos anteriores. Apenas três alunos eram recém-chegados ao grupo.

A turma era constituída pelos alunos A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q e R. No que respeita às medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão, os alunos A, B, D e O beneficiavam de medidas universais, enquanto os alunos C e Q beneficiavam de medidas universais e seletivas. No primeiro grupo, destacava-se o aluno D, que recorria a medicação para o défice de atenção, e o aluno B, que beneficiava de apoio específico por ter o Português como língua não materna. No segundo grupo, o aluno Q apresentava um défice cognitivo ligeiro, o qual interferia com o seu desempenho em várias áreas, e o aluno C revelava dificuldades ao nível da psicomotricidade e da fala. Todos os alunos que beneficiavam destas medidas eram acompanhados por uma técnica especializada, tanto dentro da escola como em contextos externos, em dias previamente definidos.

De forma global, a turma demonstrava-se bastante comunicativa, curiosa e

participativa, revelando entusiasmo nas atividades propostas. No entanto, observavam-se algumas dificuldades ao nível do trabalho em pares, nomeadamente no que respeita à comunicação, à tomada de decisões em conjunto e ao respeito pelas opiniões dos colegas. Para além disso, alguns alunos apresentavam comportamentos desajustados em momentos que requeriam maior atenção e escuta ativa.

Para uma melhor compreensão das características dos alunos que nos foram confiados, apresenta-se de seguida uma descrição focada na dimensão relevante para o presente relatório de estágio, tal como já se fez relativamente ao contexto da Educação Pré-Escolar.

De modo geral, a turma apresentava um desempenho semelhante no domínio do Jogo Dramático/Teatro. Os alunos eram capazes de utilizar e recriar o espaço e os objetos, representando situações do quotidiano ou imaginárias. Movimentavam-se de forma livre, pessoal e expressiva, demonstrando criatividade e iniciativa. Reconheciam diferentes formas de utilizar a voz e o corpo para caracterizar personagens e criar ambiências, interagindo com empatia, responsabilidade e respeito pelas regras estabelecidas.

Ainda assim, foi possível identificar alguns alunos com dificuldades específicas ao nível da utilização da voz, nomeadamente o aluno C (8/9 anos), o aluno D (7/8 anos) e o aluno J (7/8 anos). Quanto à responsabilidade no cumprimento das tarefas propostas, destacaram-se como mais frágeis os alunos B, H, O e Q, evidenciando a necessidade de um acompanhamento mais próximo neste domínio.

#### **4.4 – Ação Educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

A prática pedagógica desenvolvida em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico decorreu ao longo de 9 sequências de intervenção, totalizando 74 atividades. As atividades realizadas foram planeadas e implementadas em articulação com o documento normativo *Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico*, procurando sempre assegurar a sua relevância pedagógica e adequação às necessidades do grupo.

Com base nesse trabalho, procedeu-se a uma análise reflexiva sobre todas as intervenções desenvolvidas, as quais se encontram sistematizadas na Tabela 4. Esta Tabela apresenta, de forma organizada e por ordem cronológica, todas as atividades realizadas durante o estágio, indicando também a(s) disciplina(s) a que dizem respeito.

**Tabela 4** – Ação educativa desenvolvida no contexto do Estágio Pedagógico II

Calendário			Áreas de Conteúdo								
			Cidadania	Estudo do Meio	Português	Matemática	Expressões				
Sequências Didáticas	Atividades e Recursos	Expressão Físico-Motora					Expressão Artística				
			Expressão Dramática	Expressão Plástica	Expressão Musical						
1. <sup>a</sup>	26 de fevereiro	A1	Leitura em “voz alta” de um texto e respetiva interpretação com a resolução de questões								
		A2	Compreensão oral de um conto								
		A3	Dobragem de uma folha para verificar o surgimento de um quarto e um oitavo								
		A4	Concretização de uma ficha do manual								
		A5	Diálogo sobre as profissões através da visualização de um vídeo (exploração infantil)								
	27 de fevereiro	A6	Explicação de denominadores diferentes								
		A7	Realização do bingo das frações								
		A8	Exploração de profissões e seus instrumentos								
		A9	Dramatização de profissões com os seus instrumentos								
2. <sup>a</sup>	11 de março	A10	Exploração e utilização de sinais de pontuação								
		A11	Realização de uma ficha de revisão								
		A12	Explorando frações com uma pizza								
		A13	Meios de transporte aéreas, terrestres e aquáticos								
	12 de março	A14	Visita de estudo à esquadra da polícia								

	13 de março	A15	Escolha de objetos e criação de uma história											
		A16	Exploração de polígonos e não polígonos											
	14 de março	A17	Criação de uma história com base numa sequência de imagens											
		A18	Exploração de triângulos e quadriláteros											
	15 de março	A19	Manuseio de um geoplano											
		A20	Ficha de resumo dos polígonos											
		A21	Um quadrado transformando-se em vários polígonos											
		A22	Descodificação do significado dos semáforos dos automóveis e dos peões											
3. a	08 de abril	A23	Planear para dramatizar											
		A24	Atividade de consolidação dos sólidos geométricos e das figuras planas											
		A25	Explicação dos meios de comunicação											
	09 de abril	A26	Concretização de fantoches de vara											
		A27	Visita de estudo à RTP Açores											
	10 de abril	A28	Vinda da profissional de Língua Gestual											
		A29	Ida ao Teatro Micaelense ver uma peça alusiva ao 25 de abril											
	12 de abril	A30	Apresentação dos fantoches elaborados em A26											
		A31	Continuação da A23											
		A32	<i>Brainstorming</i> sobre a língua gestual											
A33		Realização de um <i>poster</i> da A27												
4. <sup>a</sup> Sequência	22 de abril	A34	Conclusão da A23											
		A35	Apresentação e consolidação da tabuada do 3											
		A36	Decoração de um globo terrestre e da importância da Terra											
	23 de abril	A37	Resolução de problemas utilizando o Modelo de Barras											

		A38	Explicação do que foi o 25 de abril								
		A39	Coreografia sobre o 25 de abril								
	24 de abril	A40	Apresentação do que vinham a preparar na A23								
		A41	Resolução de problemas utilizando o Modelo de Barras com uma ficha de trabalho								
	26 de abril	A42	Apresentação da coreografia								
5. <sup>a</sup>	07 de maio	A43	Vídeo sobre as relações entre as plantas e os animais								
		A44	<i>PowerPoint</i> sobre os tipos de animais (domésticos, selvagens) e realização da ficha correspondente								
		A45	Exploração dos tipos de animais (aquáticos, aéreos e terrestres)								
	08 de maio	A46	Roleta dos adjetivos sobre animais								
		A47	Mini roleta dos adjetivos								
		A48	Explicação de sequências de repetição								
		A49	Apresentação de sequências de repetição em formato de <i>gallery walk</i>								
	10 de maio	A50	Apresentação de verbos e partilha de frases com diversos verbos								
		A51	Criação de sequências de repetição com máscaras								
		A52	Criação e reprodução de sequências de repetição								
A53		Explicação e toque em revestimentos de animais									
6. <sup>a</sup>	21 de maio	A54	Recapitulação e consolidação do perímetro								
		A55	Apresentação da área e medição da área da mesa dos alunos								
		A56	Análise de figuras geométricas e da sua respetiva área								
		A57	Decoração da colmeia e criação de questões								
	22 de maio	A58	Ficha de resumo de gramática								
A59		Análise e estimativa de áreas									

	24 de maio	A60	Ficha de resumo de gramática										
		A61	Criação de figuras com diversas unidades de medidas										
		A62	Adaptações dos animais ao clima										
7. <sup>a</sup>	28 de maio	A63	Explicação das propriedades dos materiais										
		A64	Experiência sobre a dissolução de materiais em água										
	29 de maio	A65	Criação de bandas desenhadas										
		A66	Surgimento das 24h e do relógio solar										
8. <sup>a</sup>	03 de junho	A67	Momentos de jogos matemáticos										
		A68	Tarde de jogos tradicionais										
	04 de junho	A69	Preparação para o poema e da apresentação do mesmo										
		A70	Vinda do apicultor à sala de aula										
	05 de junho	A71	Descobrir o desenho através das tabuadas										
	07 de junho	A72	Desafios matemáticos										
		A73	Continuação da A69										
9. <sup>a</sup>	06 de junho	A74	Despedida em formato de passeio										

A **primeira intervenção** foi realizada em trabalho de pares, nos dias 26 e 27 de fevereiro.

A atividade A1, intitulada “Leitura em voz alta de um texto e respetiva interpretação com a resolução de questões”, iniciou-se com a distribuição do manual de Português, sendo explicado aos alunos que realizariam a leitura e interpretação do texto apresentado. Solicitou-se a alguns estudantes que lessem partes do texto em voz alta, enquanto outros foram convidados a partilhar, oralmente, o que tinham compreendido de determinados parágrafos. Posteriormente, foi feita uma reflexão coletiva sobre o principal tema do texto.

Concluída esta fase de descodificação, apresentaram-se as questões relativas ao texto. Os alunos foram incentivados a resolvê-las autonomamente num primeiro momento. À medida que iam terminando, iam mostrando as suas respostas, o que permitiu uma correção individualizada com esclarecimentos imediatos de dúvidas.

Seguiu-se a atividade A2, “Compreensão oral de um conto”. Explicou-se que iriam ouvir uma história e que teriam de estar particularmente atentos para poderem completar uma tabela previamente distribuída. A leitura foi realizada com recurso a um fantoche, o que despertou entusiasmo nos alunos. Apesar da agitação inicial, o recurso não comprometeu a dinâmica da aula, tendo sido introduzido de forma cuidada e antecipada.

A história foi ouvida duas vezes num tom calmo e pausado, para que os alunos pudessem preencher a tabela, e uma terceira vez para confirmarem as respostas. No final, procedeu-se à correção coletiva no quadro e os alunos colaram a ficha no caderno de Português.

Em Matemática, realizaram-se duas atividades. A atividade A3, “Dobragem de uma folha para verificar o surgimento de um quarto e um oitavo”, iniciou-se com a distribuição de uma folha A4 a cada aluno. Demonstrou-se o procedimento de dobragem e corte da folha conforme descrito no manual, com o objetivo de representar concretamente as frações  $1/4$  e  $1/8$ . À medida que se executava cada passo, os pedaços eram colocados no quadro, permitindo a visualização do processo e facilitando a compreensão do conceito de fração.

Seguiu-se a atividade A4, “Concretização de uma ficha do manual”, que reforçava os conteúdos já abordados pelas estagiárias e pela Professora Cooperante. Após a distribuição do manual de Matemática, recapitularam-se conceitos previamente introduzidos, como o “meio” e os termos numerador e denominador. Os alunos foram orientados a abrir uma página específica e, em grande grupo, realizaram os exercícios propostos, relacionando-os com as conclusões retiradas da atividade anterior.

A última atividade do dia, em Estudo do Meio, corresponde à atividade A5, “Diálogo sobre as profissões através da visualização de um vídeo (exploração infantil)”. Iniciou-se com a revisão da aula anterior, sobre profissões, instituições e serviços, fazendo a ponte com as aspirações profissionais dos alunos. Foi lançado o desafio: “Acham que meninos e meninas da vossa idade já podem trabalhar?”, com o objetivo de estimular o pensamento crítico e a capacidade argumentativa.

Explicou-se que o trabalho é uma responsabilidade dos adultos e que as crianças têm o direito de não trabalhar, reforçado através da visualização de um vídeo ilustrativo. No final, os alunos foram convidados a partilhar as suas opiniões sobre o que viram. As reações variaram entre respostas mais lúdicas e respostas reflexivas, demonstrando uma compreensão empática face à problemática do trabalho infantil.

No segundo dia da intervenção, a aula de Matemática prosseguiu com a atividade A6, “Explicação de denominadores diferentes”. Apresentou-se um cartaz ilustrativo com as frações  $\frac{1}{3}$  e  $\frac{1}{6}$ , explicando-se como estas representam diferentes partes de um todo. Um aluno foi convidado a resolver um exercício utilizando materiais manipuláveis, como barras destacáveis e plastificadas, que podiam ser pintadas para representar diferentes frações. A atividade permitiu aos alunos observar, de forma visual e prática, a relação entre frações com diferentes denominadores.

De seguida, realizou-se a atividade A7, “Realização do bingo das frações”, um jogo lúdico que visou reforçar a identificação e compreensão das frações. Enquanto algumas crianças rapidamente reconheciam as frações anunciadas, outras revelaram ainda algumas dificuldades, o que evidenciou a necessidade de futuras consolidações.

A aula de Estudo do Meio incluiu a atividade A8, “Exploração de profissões e seus instrumentos”. Após a distribuição do manual, foram explorados exemplos de profissões e respetivos instrumentos de trabalho, refletindo sobre os materiais de que estes instrumentos devem ser feitos e os seus propósitos. Por exemplo, discutiu-se que as tesouras usadas por cabeleireiras devem ser feitas de materiais resistentes, como aço.

Para concluir, foi dinamizada a atividade A9, “Dramatização de profissões com os seus instrumentos”. Cada aluno retirou, ao acaso, um cartão com uma profissão e o respetivo instrumento, sendo desafiado a representar essa profissão de forma silenciosa para que os colegas adivinhassem. Esta dinâmica revelou-se bastante participativa e envolvente, permitindo consolidar os conteúdos de forma criativa e interativa.

A **segunda intervenção** foi realizada individualmente e decorreu de 11 a 15 de março. Antes de iniciar as atividades do dia, introduziu-se uma novidade na rotina: o *ajudante da professora*. Esta medida surgiu devido ao interesse constante dos alunos em ajudar nas tarefas, o que gerava alguma confusão sobre quem já tinha participado. Com a figura do ajudante, o processo ficou mais organizado, permitindo que todos tivessem oportunidade de colaborar diariamente.

No primeiro dia, realizaram-se várias atividades. Na A10 (“Exploração e utilização de sinais de pontuação”) recapitularam-se os sinais de pontuação previamente trabalhados, solicitando aos alunos que dissessem o que recordavam e explicassem a função de cada sinal, enquanto os símbolos eram colocados no quadro. Posteriormente, entregou-se a cada aluno um gráfico com os sinais de pontuação para colar no caderno de português, que serviria de apoio para futuras produções escritas. Depois, os alunos receberam um texto sem pontuação para o pontuarem, tendo-se previamente feito uma

leitura em voz alta com a pontuação, para facilitar a identificação dos sinais adequados.

Seguiu-se a A11 (“Realização de uma ficha de revisão”), onde foi feita uma revisão abrangente dos conteúdos de Matemática já abordados, incluindo reconhecimento e ordenação dos números (crescente e decrescente), valor posicional dos algarismos, composição e decomposição de números, tabuadas do 2 e do 4 e noções básicas de divisão. Os alunos preencheram uma ficha de resumo enquanto a estagiária acompanhava a turma para esclarecer dúvidas e corrigir eventuais erros.

Na atividade A12 (“Explorando frações com uma pizza”), estava planeada uma atividade prática para ilustrar frações através da divisão de uma pizza em partes, de acordo com pedidos de clientes. Contudo, devido ao tempo limitado e a um breve momento de ansiedade da estagiária, esta atividade não foi concretizada, mas a aula decorreu normalmente sem que os alunos percebessem a situação.

Por fim, na A13 (“Meios de transporte aéreas, terrestres e aquáticos”) retomou-se o tema dos meios de transporte, explicando que estes se classificam conforme o meio por onde circulam. Durante esta aula, houve uma intervenção da marioneta *Constança*, que entrou aflita a perguntar qual meio de transporte deveria usar para se deslocar a diferentes locais. Os alunos foram convidados a ajudá-la, mantendo a calma e levantando o dedo para responder, o que fomentou a participação e a atenção da turma.

No segundo dia, realizou-se a A14 (“Visita de estudo à esquadra da polícia”), em que os alunos visitaram a esquadra para aprofundar os cuidados a ter na estrada. Antes da saída, lembrou-se o que tinha sido abordado sobre regras e sinais de trânsito. Durante a visita, um polícia explicou os cuidados a ter como peão, passageiro e ciclista, esclarecendo dúvidas e promovendo a interação. Os alunos ainda tiveram oportunidade de conhecer as instalações da esquadra, sempre acompanhados pela marioneta *Constança*, que auxiliou na colocação de perguntas e tornou a experiência mais dinâmica.

No dia 13 de março, realizaram-se duas atividades. A15 (“Escolha de objetos e criação de uma história”) consistiu na entrega de um conjunto de objetos para que, em grupos de três, os alunos criassem uma história utilizando três desses objetos. Dispuseram de 45 minutos para elaborar a narrativa e outros 45 minutos para a apresentação e justificação das escolhas à turma. A marioneta *Constança* esteve também disponível como um dos objetos possíveis para integrar as histórias. Em seguida, na A16 (“Exploração de polígonos e não polígonos”), recapitularam-se conceitos já estudados acerca de polígonos e não polígonos, convidando os alunos a interagir com exemplos. Foram introduzidos novos conteúdos relacionados com linhas poligonais abertas e fechadas, fronteira e as

partes interna e externa das figuras planas, utilizando uma lã fixada no quadro com massa adesiva para a demonstração visual. Um aluno mostrou grande curiosidade, participando ao construir um polígono no quadro e incentivando os colegas a explicar o que tinha feito. No quarto dia, iniciou-se a aula com uma atividade semelhante à realizada anteriormente em português. A atividade A17 (“Criação de uma história com base numa sequência de imagens”) consistiu na distribuição de cartões com sequências de imagens para que os alunos elaborassem um texto. O ajudante distribuiu os cadernos e, à medida que os alunos foram terminando, apresentaram os seus textos para correção e discussão conjunta. Na sequência, foi realizada a atividade A18 (“Exploração de triângulos e quadriláteros”), onde se retomaram os conceitos de polígonos, focando-se nos triângulos e quadriláteros, com a partilha dos diferentes tipos através de uma apresentação em *PowerPoint*, que facilitou a compreensão do conteúdo.

No último dia desta sequência, os alunos participaram na A19 (“Manuseio de um geoplano”), em que manipularam um geoplano com elásticos para construir os polígonos estudados, consolidando o conhecimento de forma prática. Depois, resolveram e corrigiram coletivamente uma ficha resumo sobre polígonos (A20), que colaram no caderno. Para terminar, realizaram uma atividade lúdica (A21 - “Um quadrado se transformando em vários polígonos”) em que receberam um quadrado dividido em quatro triângulos e foram desafiados a criar diferentes polígonos, como quadriláteros, pentágonos e hexágonos, despertando grande interesse e curiosidade entre os alunos. Por fim, na A22 (“Descodificação do significado dos semáforos dos automóveis e dos peões”), relacionou-se o conteúdo da visita à esquadra com a compreensão dos semáforos apresentados pelo polícia, utilizando modelos feitos com materiais simples para que os alunos identificassem o significado das cores e símbolos, reforçando a importância dos sinais para a segurança rodoviária.

A **terceira intervenção** foi desenvolvida individualmente nos dias 8, 9, 10 e 12 de abril. Neste período, procurou-se integrar aprendizagens anteriores com novas experiências, promovendo a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de competências sociais, criativas e cognitivas.

A atividade A23 (“Planear para dramatizar”) marcou o início desta sequência. Explicou-se aos alunos que, em pares, teriam de escolher ou criar uma história para dramatizar perante a turma. Para apoiar a concretização dessa dramatização, deveriam construir fantoches ou marionetas, de acordo com as personagens da história, e preencher uma ficha de planificação que serviria de guia ao longo do processo. A constituição dos

pares foi realizada pela estagiária, tendo em consideração a disposição dos lugares na sala e as necessidades de apoio específicas de alguns alunos, de forma a promover o equilíbrio e a cooperação. O ajudante do dia distribuiu a ficha de planificação e os alunos começaram a trabalhar nas suas propostas até à hora de troca de professoras. Esta atividade revelou-se bastante positiva, despertando a criatividade, a imaginação e o espírito de colaboração, exigindo diálogo, negociação e respeito pelas ideias do outro.

Em Matemática, foi dinamizada a atividade A24 (“Atividade de consolidação dos sólidos geométricos e das figuras planas”), que decorreu no recreio, assumindo uma abordagem lúdica e ativa. Antes da transição para o espaço exterior, explicou-se que a turma iria realizar um jogo em grande escala, semelhante a um jogo de tabuleiro, em que os próprios alunos seriam as peças. O jogo envolvia um percurso entre um ponto de partida e um de chegada, com várias paragens correspondentes a questões sobre sólidos geométricos e figuras planas. Com o lançamento de um dado, os alunos avançavam casas e respondiam às questões indicadas. Apesar de não terem chegado à meta final, o entusiasmo foi constante, e a atividade foi devidamente preparada com perguntas alternativas para as casas que pudessem ser repetidas, garantindo a continuidade do jogo e o envolvimento de todos.

No mesmo dia, teve lugar a A26 (“Concretização de fantoches de vara”), atividade relacionada com os conteúdos da A24. Os alunos deveriam construir fantoches de vara com base em figuras planas ou sólidos geométricos, consoante os materiais que lhes fossem atribuídos aleatoriamente em sacos preparados para o efeito. Cada fantoche deveria “apresentar-se” à turma, partilhando algumas características conforme as instruções escritas nos cartazes afixados no quadro (guiões). O ajudante do dia distribuiu os sacos com os materiais e ajudou também na entrega dos cadernos de matemática, que serviriam de apoio à redação das falas dos fantoches.

Ainda nesse dia, desenvolveu-se a A26 com a introdução do “*jornalista Joaquim*”, personagem criada pela estagiária para realizar a atividade A25 (“Explicação dos meios de comunicação”). Disfarçada com uma estrutura de televisão feita em cartão e munida de um microfone, a estagiária iniciou um diálogo com os alunos, perguntando-lhes como se sentiam e se conheciam diferentes meios de comunicação. A proposta foi recebida com entusiasmo e envolvimento. Durante a conversa, abordaram-se conceitos relacionados com os meios de comunicação e anunciou-se que, no dia seguinte, fariam uma visita de estudo à RTP Açores. Foi também feita referência à importância da Língua Gestual Portuguesa (LGP), explicando-se que algumas pessoas comunicam de forma não verbal

e que iriam receber, em breve, a visita de uma profissional da área.

No dia seguinte, realizou-se a A27 (“Visita de estudo à RTP Açores”). Durante esta experiência, os alunos foram guiados pelas várias áreas da estação: estúdios de rádio, salas de imagem, zona do telejornal, museu, entre outras. Os alunos mostraram-se curiosos, colocaram perguntas e participaram ativamente na visita, tendo inclusivamente tido a oportunidade de participar num telejornal simulado e de se verem nas câmaras. Conheceram também o radialista Sidónio Bettencourt, da Antena 1, o que reforçou a ligação entre o conteúdo escolar e a realidade profissional.

No seguimento da aprendizagem iniciada com a A25, realizou-se a A28 (“Vinda da profissional de Língua Gestual”), uma atividade enriquecedora do ponto de vista cultural e social. A Presidente da Associação de Surdos da Ilha de São Miguel, acompanhada de duas colegas, visitou a escola e conduziu uma sessão de sensibilização sobre a Língua Gestual Portuguesa. A turma demonstrou grande interesse e curiosidade, colocando várias questões e aprendendo os sinais relativos a cores, dias da semana, animais, entre outros temas. A sessão foi especialmente significativa, pois a Presidente, emocionada, partilhou que não trabalhava com crianças há dois anos, devido a motivos de saúde, e que esta interação foi muito gratificante para si.

Ainda relacionada com a A26, desenvolveu-se a A30 (“Apresentação dos fantoches em A26”). Cada aluno foi chamado, por ordem alfabética, para apresentar o seu fantoche, assumindo a personalidade da figura construída (sólido geométrico ou figura plana). A maioria dos alunos seguiu os guiões com autonomia, embora alguns que beneficiam de medidas adicionais tenham necessitado de apoio e acompanhamento, utilizando o caderno como suporte.

No mesmo contexto, deu-se continuidade à atividade A23, agora sob a forma da A31 (“Continuação da A23”), onde os alunos retomaram a ficha de planificação da dramatização. Alguns começaram também a pensar nos fantoches necessários para a apresentação. No entanto, após diálogo com a Professora Cooperante, decidiu-se ajustar a proposta: em vez de construírem fantoches físicos, os alunos iriam utilizar os desenhos das personagens como recurso visual para a apresentação. Esta alteração visou tornar a atividade mais exequível no tempo disponível.

A ligação com a Língua Gestual foi retomada na A32 (“*Brainstorming* sobre a língua gestual”), em que o ajudante distribuiu os cadernos de Português e se realizou um momento de reflexão coletiva. Os alunos foram convidados a partilhar o que aprenderam com a visita da profissional da A28 e a exemplificar alguns sinais. As ideias surgidas

foram registadas no quadro e copiadas para o caderno. Foi notório que os alunos consolidaram bem o que aprenderam, demonstrando segurança na execução dos gestos.

A última atividade desta intervenção foi a A33 (“Realização de um poster da A27”). Os alunos realizaram um resumo da visita de estudo à RTP Açores, recorrendo a frases, desenhos, títulos e imagens recortadas, sintetizando de forma criativa e visual os conhecimentos adquiridos. A atividade permitiu não só rever conteúdos, mas também desenvolver competências de expressão escrita e artística, valorizando a experiência vivida fora da sala de aula.

A **quarta intervenção** teve lugar nos dias 22, 23, 24 e 26 de abril, sendo conduzida individualmente. Esta intervenção foi marcada pela presença simbólica da personagem “*Florista Celeste*” — interpretada pela estagiária — em alusão ao 25 de abril, cuja comemoração se aproximava. A presença desta personagem acompanhou diversas atividades ao longo da semana, servindo de fio condutor temático para as aprendizagens.

No primeiro dia, em Português, concluiu-se a A23 com a atividade A34 (“Finalização da A23”). Para isso, foi disponibilizado o fantocheiro da sala, permitindo que os alunos treinassem as suas dramatizações previamente planeadas em contexto mais próximo da apresentação real. Este momento de ensaio foi importante para que os alunos ganhassem confiança e consolidassem os guiões preparados em duplas.

Na área de Matemática, desenvolveu-se a atividade A35 (“Apresentação e consolidação da tabuada do 3”). A *florista Celeste* surgiu neste momento, interagindo com os alunos e apresentando a sua banca de flores. Após se apresentar, perguntou à turma se gostava das suas flores coloridas, utilizando este pretexto para introduzir a tabuada do 3. A *Celeste* explicou que os produtos da tabuada resultam de somas sucessivas de 3, reforçando o conceito de multiplicação como adição repetida. No final da explicação, abordou ainda o conceito de “triplo”, contribuindo para uma melhor compreensão dos múltiplos de 3.

Em Estudo do Meio, assinalou-se o *Dia Mundial da Terra* com a atividade A36 (“Decoração de um globo terrestre e da importância da Terra”). A estagiária criou *suspense* ao mostrar um objeto escondido, que se revelou ser um globo terrestre. A turma foi incentivada a refletir sobre o que aquele globo representava, sendo posteriormente explicado que, nesse dia, se celebrava a importância do planeta Terra. A atividade consistiu na decoração do globo com papel crepe em duas cores: verde, para representar a vegetação, e azul, para os oceanos. Os alunos colaram os pedaços de papel por ordem de lugar, e, no final, foi aberta a estrutura do globo, de onde saíram mensagens com

informações sobre a importância das árvores para o equilíbrio do ecossistema e a qualidade de vida dos seres vivos.

No segundo dia, em Matemática, iniciou-se a atividade A37 (“Resolução de problemas utilizando o Modelo de Barras”). Para facilitar a compreensão do método, foi elaborado um cartaz com os passos essenciais para a aplicação do modelo. Após a explicação com um exemplo prático, os alunos receberam uma ficha com exercícios que aplicavam o modelo de barras. A correção foi feita em grande grupo, permitindo a discussão das estratégias utilizadas e o esclarecimento de dúvidas.

No mesmo dia, em Estudo do Meio, a *florista Celeste* regressou para dinamizar a atividade A38 (“Explicação do que foi o 25 de abril”). Recorreu-se a uma apresentação em PowerPoint para contextualizar, de forma simples e adequada à faixa etária, o que era a sociedade portuguesa antes da Revolução dos Cravos, as causas que a motivaram e as mudanças que dela resultaram. Foi dada especial atenção ao simbolismo do cravo vermelho. No seguimento desta explicação, foi introduzida a atividade A39 (“Coreografia sobre o 25 de abril”), a ser apresentada à turma do 2.º ano. Primeiramente, foi ouvida a música “Grândola, Vila Morena”, de Zeca Afonso, para que os alunos percebessem o seu ritmo e significado simbólico. Em seguida, foi organizada a sala e demonstrada a sequência de passos da coreografia, que os alunos praticaram em conjunto.

No terceiro dia, em Português, realizou-se a A40 (“Apresentação do que vinham a preparar na A23”). Os pares apresentaram as suas dramatizações perante a turma, sendo avaliados de acordo com uma grelha de observação. Esta atividade foi essencial para desenvolver a expressão oral, a criatividade e o trabalho em equipa. Em Matemática, deu-se continuidade à estratégia já iniciada, com a A41 (“Resolução de problemas utilizando o Modelo de Barras com uma ficha de trabalho”). Os alunos aplicaram o método anteriormente estudado a novos exercícios, reforçando a autonomia na resolução de problemas.

No último dia desta sequência didática, realizou-se um ensaio geral da coreografia aprendida, seguido da A42 (“Apresentação da coreografia”). A turma deslocou-se à sala da turma do 2.º ano, onde apresentou a coreografia preparada ao som de “Grândola, Vila Morena”. A receção foi muito positiva, com a turma visitante a manter-se atenta e silenciosa. Os alunos demonstraram segurança e coordenação nos movimentos, evidenciando que tinham memorizado os passos com facilidade. A estagiária acompanhou a apresentação a partir do fundo da sala, prestando apoio apenas quando necessário. Em geral, os alunos revelaram-se autónomos, empenhados e envolvidos na

atividade, que encerrou esta sequência com entusiasmo e espírito de partilha.

A **quinta intervenção** decorreu de forma individual nos dias 7, 8 e 10 de maio. Durante esta semana, a figura auxiliar foi o *Pato Pateta*, uma marioneta divertida e envolvente que guiou diversas atividades e promoveu o entusiasmo da turma em várias áreas disciplinares.

No dia 7 de maio, em Estudo do Meio, o *Pato Pateta* iniciou a aula introduzindo o tema da sessão: os animais. Antes de avançar para os novos conteúdos, foi feita uma ligação à semana anterior, na qual tinham sido abordadas as plantas. Assim, reforçou-se a interdependência entre ambos os seres vivos. Com o apoio da estagiária, foi exibido o “Vídeo sobre as relações entre as plantas e os animais” (A43), que exemplificava situações como a das abelhas que necessitam do pólen das flores.

Seguidamente, foi apresentado um *PowerPoint* sobre os tipos de animais (domésticos e selvagens), com a ajuda do ajudante do dia. Após a explicação, foi distribuída uma pequena ficha de trabalho para consolidar os conteúdos abordados na apresentação “PowerPoint sobre os tipos de animais (domésticos, selvagens) e realização da ficha correspondente” (A44).

Na continuação da sessão, os alunos foram convidados a explorar diferentes cenários 3D (aquático, terrestre e aéreo), onde discutiram como os animais podem ser categorizados de acordo com o seu habitat ou forma de locomoção. Um a um, os alunos foram chamados, por ordem alfabética, para posicionar um animal num dos cenários, justificando a sua escolha (A45).

No dia 8 de maio, em Português, a aula iniciou-se com uma revisão dos adjetivos, abordando a sua flexão em género e número. A turma participou de um jogo interativo, a “Roleta dos adjetivos sobre animais” (A46), no qual, através de uma roleta, era sorteado um adjetivo, e os alunos tinham de atribuí-lo ao animal que considerassem mais adequado, de acordo com as suas características.

Depois, formaram-se pares, e cada dupla recebeu uma mini roleta com diferentes adjetivos. Os alunos deviam rodar a roleta, pensar num animal que possuísse essa qualidade e registar a resposta no espaço indicado - atividade “Mini roleta dos adjetivos” (A47). No final, cada par partilhou as suas escolhas com a turma, demonstrando maior à-vontade nas apresentações orais em comparação com momentos anteriores.

Em Matemática, surgiu uma nova personagem: o *Bancário Bernardo* (interpretado pela estagiária), que retomou o tema do dinheiro, já abordado pelo par pedagógico, mas com uma nova perspetiva: as sequências de repetição. O bancário

explicou o conceito com exemplos simples e ritmados no quadro, facilitando a compreensão através de uma espécie de melodia (A48).

Depois, os alunos foram organizados em pares e receberam cartões com diferentes padrões para reproduzir nos seus lugares. De seguida, cada par apresentou a sua sequência num formato de “*gallery walk*”, explicando o raciocínio por detrás da construção (A49).

No dia 10 de maio, novamente com o apoio do *Pato Pateta*, a aula de Português teve como objetivo introduzir o verbo. Foi apresentada uma exposição em *PowerPoint* com exemplos práticos, e, no final, os alunos foram desafiados a criar três frases utilizando os verbos apresentados. Esta tarefa culminou na “Apresentação de verbos e partilha de frases com diversos verbos” (A50), em que os alunos, junto ao quadro, partilharam as frases e os verbos utilizados, refletindo sobre a sua tipologia.

Em Matemática, o *Pato Pateta* propôs um jogo com máscaras de animais para trabalhar novamente as sequências de repetição. Cada aluno recebeu uma máscara e observou uma sequência no quadro, tendo de prever qual seria o animal seguinte (A51). Após quatro sequências, os alunos criaram as suas próprias combinações com recurso a miniaturas das máscaras, que organizaram sobre as mesas. Recriaram e analisaram sequências em pequenos grupos, promovendo o pensamento lógico e a cooperação (A52). A semana culminou com a atividade “Explicação e toque em revestimentos de animais” (A53), em Estudo do Meio. O *Pato Pateta* explicou que os animais possuem diferentes revestimentos corporais (pelos, penas, escamas, conchas, carapaças e pele nua), e foram disponibilizados materiais para que os alunos pudessem explorar, através do tato, os diferentes tipos apresentados, tornando a aprendizagem mais concreta e sensorial.

A **sexta intervenção** decorreu de forma individual nos dias 21, 22 e 24 de maio, tendo como personagem auxiliar a *Bióloga Olga*, que acompanhou e dinamizou várias atividades ao longo da semana, em articulação com os conteúdos das diferentes áreas disciplinares.

No dia 21 de maio, em Matemática, iniciou-se com a recapitulação do conceito de perímetro. Foi apresentado um cartaz com a explicação do conceito, que ficou exposto na sala para consulta futura. Após a explicação, os alunos realizaram exercícios de cálculo de perímetro utilizando as unidades “m” e “cm”, os quais foram posteriormente corrigidos no quadro com a participação da turma (A54).

Na segunda parte da aula, introduziu-se o conceito de área, também com o apoio de um cartaz explicativo afixado na sala. A área foi apresentada através de uma unidade de medida não convencional — uma folha de papel. Cada aluno foi convidado a medir a

superfície da sua própria mesa, utilizando folhas de papel como unidade de medida, retirando o material escolar para facilitar o processo (A55).

Para consolidar o novo conceito, foram distribuídas várias figuras planas, que os alunos analisaram utilizando quadrados como unidade de medida para determinar a sua área. No final, os registos foram sistematizados numa ficha que foi corrigida coletivamente (A56).

Em Estudo do Meio, retomou-se o tema da relação entre plantas e animais, com destaque para o papel das abelhas. A *Bióloga Olga* explicou que estava prevista a visita de um apicultor, responsável pelo cuidado das colmeias, mas que, por indisponibilidade, este apenas enviou uma colmeia pedagógica para ser trabalhada na sala. Os alunos foram desafiados a decorar a colmeia com desenhos alusivos ao tema (abelhas, flores, pólen, colmeias, etc.), e a registarem, em cartões, dúvidas e curiosidades que gostariam de colocar ao apicultor (A57). O ajudante da professora colaborou na pintura da colmeia de amarelo, cor habitualmente associada às abelhas.

No dia 22 de maio, em Português, a turma deslocou-se à biblioteca para assistir a um teatro de sombras, com o objetivo de desenvolver competências de compreensão oral e escrita. Após a visualização do teatro, realizou-se uma conversa orientada sobre o que observaram. Em seguida, os alunos completaram uma ficha interpretativa na biblioteca, e, mais tarde, regressaram à sala para a sua correção coletiva no quadro (A58).

Ainda nesse dia, em Matemática, foi proposta uma atividade de estimativa de áreas. Foram mostradas duas figuras planas, sendo conhecida apenas a área de uma delas. Os alunos foram desafiados a estimar a área da segunda figura, justificando o seu raciocínio. Gradualmente, a complexidade aumentou com a introdução de mais figuras, promovendo a observação comparativa e o desenvolvimento do pensamento lógico (A59).

No dia 24 de maio, em Português, realizou-se uma revisão das classes de palavras já aprendidas ao longo do ano. Para isso, os alunos resolveram uma “Ficha de resumo de gramática” (A60), consolidando os conhecimentos anteriores de forma sistematizada.

Em Matemática, os alunos utilizaram as quadrículas do caderno para criar figuras planas com diferentes áreas, seguindo indicações como "construir uma figura com 5 unidades de área", "com 12 unidades", entre outras. Foi incentivada a variedade de formas, evitando-se a repetição de figuras como apenas quadrados ou retângulos (A61).

Por fim, em Estudo do Meio, foi abordado o tema das adaptações dos animais às diferentes estações do ano. Através de uma apresentação em *PowerPoint*, exploraram-se fenómenos naturais e estratégias que os animais utilizavam para se

adaptarem às mudanças climáticas ao longo do ano (A62).

A **sétima intervenção** decorreu em regime de par pedagógico, nos dias 28 e 29 de maio, e contou com a participação do *Professor Heitor*, uma personagem que acompanhou e dinamizou as atividades da semana.

No dia 28 de maio, em Estudo do Meio, abordaram-se as propriedades dos materiais, com especial enfoque na dissolução. A aula iniciou-se com uma breve explicação teórica acompanhada de exemplos práticos de materiais com diferentes propriedades (A63).

Posteriormente, os alunos foram organizados em grupos de três, distribuídos pela sala. Após a entrega do material necessário, foi-lhes proposto que realizassem uma experiência de dissolução de materiais em água, prevendo previamente o que pensavam que ia acontecer com cada substância. Estas hipóteses foram registadas numa grelha de observação.

Seguindo todos os passos em simultâneo, cada grupo conduziu a sua experiência. Enquanto aguardavam os resultados, os alunos partilhavam as suas previsões e preparavam a próxima substância a testar, otimizando o tempo disponível. Após 10 minutos, os grupos completaram o registo com as observações finais. No final, em plenário, refletiu-se sobre os resultados: por exemplo, sal e açúcar dissolveram-se, enquanto areia e azeite mantiveram-se separados da água (A64).

No dia 29 de maio, em Português, os alunos foram convidados a tornarem-se criadores de banda desenhada. A aula começou com uma introdução teórica sobre as características deste género textual, seguindo-se uma sequência de fichas de trabalho, entregues à medida que os alunos iam completando as anteriores. No final, as bandas desenhadas finalizadas foram revistas e coloridas (A65).

Em Matemática, explorou-se o tema do nascimento das 24 horas, através da exibição de um vídeo explicativo sobre a história dos sistemas de medição do tempo e o funcionamento do relógio solar. A explicação foi complementada com a projeção de um relógio de sol improvisado com a ajuda de uma lanterna. Os alunos foram convidados a interpretar as horas marcadas e, posteriormente, um par demonstrou diferentes posições do ponteiro, simulando outras horas (A66).

A **oitava intervenção** didática foi individual e teve lugar nos dias 03, 04, 05 e 07 de junho, com foco na consolidação de aprendizagens através de dinâmicas lúdicas e colaborativas.

No dia 03 de junho, em Matemática, os alunos participaram em diferentes jogos de memória divididos por grupos. Após a resolução, foi-lhes entregue uma atividade de palavras cruzadas relacionada com conteúdos matemáticos, que foi posteriormente corrigida coletivamente (A67).

Durante a tarde, em Estudo do Meio, realizou-se uma sessão conjunta de jogos tradicionais com a turma do 4.º 14 (orientada por outra estagiária). A atividade decorreu no recreio, com as turmas organizadas em equipas mistas (alunos do 2.º e 4.º ano), promovendo a cooperação interpares. As estagiárias acompanharam os grupos em jogos como o lencinho, congela, o anel, entre outros (A68).

No dia 04 de junho, em Português, iniciou-se a preparação do poema coletivo “Os Ajudantes das Professoras”, a apresentar na atividade “O Florir das Palavras”. Os alunos foram organizados aos pares e atribuíram-se aleatoriamente fantoches e marionetas (*Criado Maldonado, Constança, Celeste Caeiro, Pato Pateta, Bióloga Olga, Professor Heitor, Senhor Polígono, Ratinho da Matemática*). Cada par completou uma quadra rimada alusiva à sua personagem, compondo o poema final (A69).

Como havia um número ímpar de pares, um deles ficou responsável por apresentar toda a dinâmica ao público, com o apoio de um púlpito decorado pela estagiária.

Ainda nesse dia, em Estudo do Meio, realizou-se a muito aguardada visita do apicultor à sala de aula. A partir das questões previamente preparadas pelos alunos (atividade A57), o convidado fez uma apresentação dinâmica, demonstrando o seu equipamento (defumadouro, fato de apicultor, etc.) e oferecendo uma prova de mel com bolachas (A70).

No dia 05 de junho, em Matemática, realizou-se um jogo de tabuadas em que os alunos tinham de colorir o resultado das multiplicações com cores específicas, desvendando assim um desenho oculto (A71).

No dia 07 de junho, último dia da sequência, os alunos participaram num desafio matemático: retiravam enigmas de uma “caixa mistério”, resolvendo-os individualmente e por ordem alfabética (A72). Em Português, a aula foi dedicada à continuação da atividade A69, com ensaios e finalizações do poema e respetiva apresentação (A73).

A **nona e última intervenção** didática decorreu em regime de par pedagógico, no dia 06 de junho, e teve um carácter simbólico de encerramento da prática pedagógica.

Nesse dia, solicitou-se aos alunos que arrumassem todo o material escolar e trouxessem apenas as lancheiras, conforme combinado previamente. Organizados em fila, os alunos foram acompanhados pelas professoras num passeio pelo meio envolvente da

escola, promovendo o contacto com a natureza e o convívio entre todos.

Durante o percurso, encontrou-se um espaço agradável onde se realizou um piquenique ao ar livre, proporcionando um momento descontraído e de partilha entre os colegas. Após o lanche, retomou-se o passeio e, para assinalar de forma especial o final desta etapa, todos foram convidados a saborear um gelado antes de regressarem à escola (A74). O momento foi registado com diversas fotografias, que servirão de recordação desta experiência marcante, tanto para os alunos como para as estagiárias, encerrando com alegria e simbolismo a jornada vivida ao longo destas semanas de estágio.

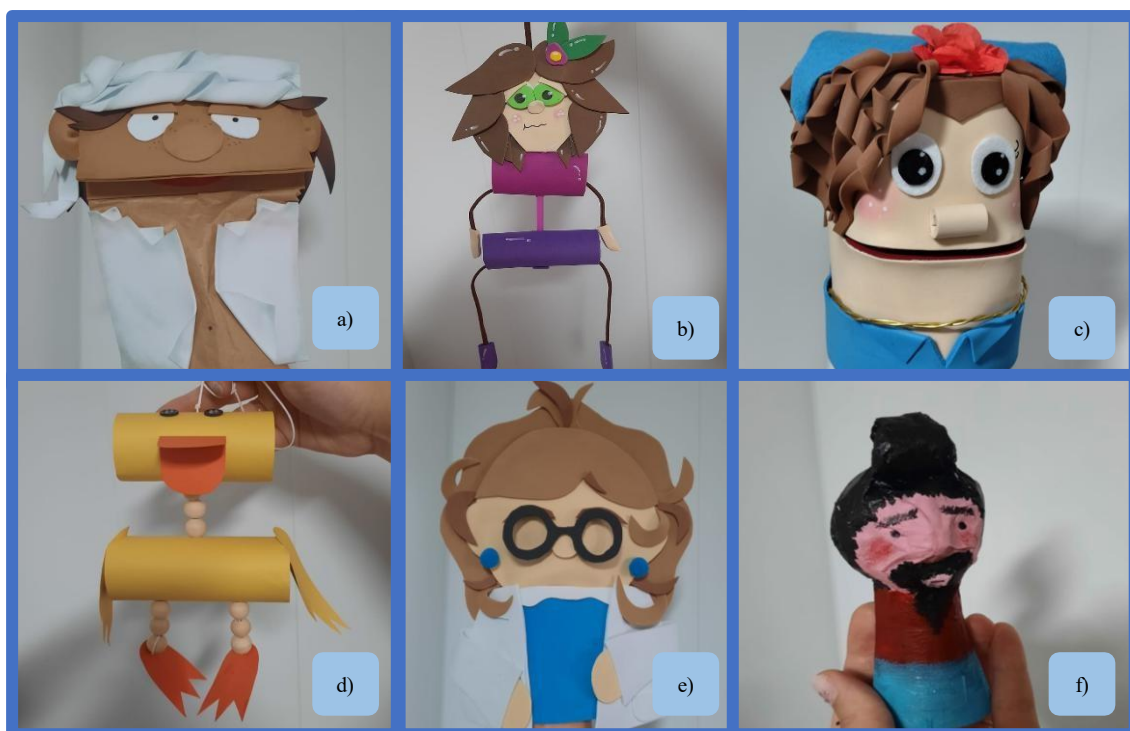
#### **4.5 – A Expressão Dramática no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico: notas sobre a experiência de estágio**

Seguindo a mesma lógica utilizada na apresentação do nosso estágio anterior, este tópico visa aprofundar aquele que foi o tema central do presente relatório de estágio: as atividades em que a Expressão Dramática assumiu um papel mais predominante. Importa referir que, ao longo de grande parte das intervenções, o elemento dramático esteve presente, sobretudo através da figura do “ajudante”, assumindo um papel facilitador na mediação entre a estagiária e a turma. Contudo, identificaram-se algumas experiências particularmente significativas que se destacaram neste domínio e que, por isso, merecem especial atenção.

À semelhança do que aconteceu noutras fases da nossa prática pedagógica, o uso de fantoches e marionetas revelou-se uma estratégia fundamental, funcionando como recurso expressivo e comunicacional entre adultos e crianças, mas também como veículo da própria expressão infantil. A escolha deste tipo de mediação partiu da intenção de explorar o potencial formativo da Expressão Dramática no desenvolvimento global das crianças, não só no plano da linguagem, da criatividade e da imaginação, mas também ao nível da atenção, da empatia e da escuta ativa.

Estes recursos dramáticos contribuíram ainda para motivar a turma, favorecer a participação e criar uma atmosfera de envolvimento emocional e afetivo, em que o saber circulava de forma mais natural e lúdica.

Na Figura e Tabela que se seguem, é possível visualizar os diferentes ajudantes utilizados e encontram-se sistematizadas as atividades selecionadas para análise neste Capítulo, permitindo uma leitura mais clara do trabalho realizado e das opções pedagógicas adotadas (ver Figura 20 e Tabela 4).



**Figura 20** – Ajudantes  
**(a) Criado Maldonado; b) Constança; c) Florista Celeste Caeiro; d) Pato Pateta; e) Bióloga Olga; f) Professor Heitor)**

**Tabela 5** – Eixos de Análise do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

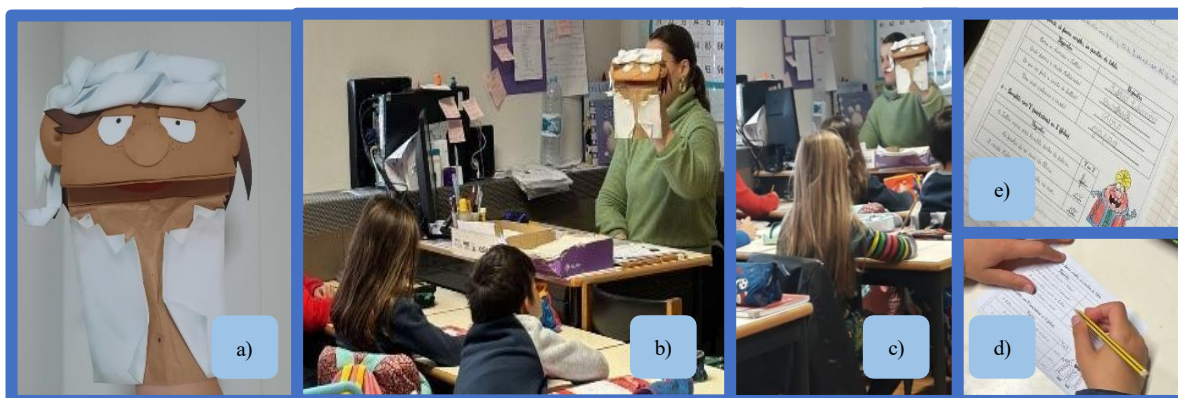
Eixos de análise	Atividades	Intervenções	Recursos	Tipologia	
Fantoche/marioneta como recurso pedagógico	A2	Compreensão oral de um conto	1. <sup>a</sup>	<i>Criado Maldonado</i>	Fantoche de luva
	A13	Meios de transporte aéreos, terrestres e aquáticos	2. <sup>a</sup>	<i>Constança</i>	Marioneta
	A35	Apresentação e consolidação da tabuada do 3	4. <sup>a</sup>	<i>Florista Celeste Caeiro</i>	Fantoche de luva
	A38	Explicação do que foi o 25 de abril	4. <sup>a</sup>	<i>Florista Celeste Caeiro</i>	Fantoche de luva
	A45	Exploração dos tipos de animais (aquáticos, aéreos e terrestres)	5. <sup>a</sup>	<i>Pato Pateta</i>	Marioneta
Fantoche/marioneta como suporte de expressão da criança	A30	Apresentação dos fantoches em A26	3. <sup>a</sup>	Fantoches em formas geométricas e figuras planas dos alunos	Fantoche de vara
	A40	Apresentação do que vinham a preparar na A23	4. <sup>a</sup>	Fantoches de vara dos alunos	Fantoche de vara
	A69	Preparação do poema e da apresentação do mesmo	8. <sup>a</sup>	<i>Professor Heitor</i> , com todos os ajudantes	-

## 4.5.1 – Fantoche/marioneta como recurso pedagógico

A decisão de incluir um eixo de análise dedicado ao fantoche e à marioneta enquanto recursos pedagógicos decorre da metodologia de apresentação e análise já adotada no Capítulo anterior, em que se procurou destacar as atividades mais representativas em função do tema central do nosso estágio. Neste caso, importa aprofundar o modo como estes recursos dramáticos foram mobilizados ao longo das intervenções, não apenas como elemento lúdico, mas sobretudo como instrumento mediador da aprendizagem e da relação educativa. O fantoche/marioneta revelou-se um aliado privilegiado na criação de um ambiente seguro, afetivo e imaginativo, permitindo estabelecer pontes entre o plano simbólico e o cognitivo, entre a fantasia e os conteúdos curriculares. Este tópico procura, assim, evidenciar o seu potencial enquanto dispositivo pedagógico e expressivo, capaz de favorecer a comunicação, a atenção, a empatia, a criatividade e o envolvimento ativo das crianças nos processos de ensino-aprendizagem.

### 4.5.1.1 – Compreensão oral de um conto (A2)

A presente atividade assumiu particular relevância por marcar o primeiro contacto dos alunos com o fantoche *Criado Maldonado*, figura que rapidamente captou a curiosidade e o entusiasmo da turma. Desde os momentos iniciais, os alunos revelaram-se intrigados e recetivos à presença desta nova personagem, o que contribuiu de forma significativa para a sua motivação e envolvimento na atividade proposta (ver Figura 21).



**Figura 21** – Compreensão do texto  
(a) *Criado Maldonado*; b) explicação da atividade; c) leitura do texto; d) preenchimento da ficha;  
e) ficha preenchida)

O *Criado Maldonado* surgiu para partilhar a sua história de vida, lendo um texto que os alunos deveriam escutar com atenção, uma vez que, posteriormente, teriam de responder a uma ficha com questões relativas à narrativa. A leitura foi feita com uma

entoação cuidada e expressiva, própria da personagem, permitindo uma maior clareza na transmissão da mensagem e facilitando a compreensão do conteúdo. O texto foi lido duas vezes, e, numa terceira leitura, os alunos puderam confirmar ou rever as suas respostas antes de as entregarem, o que fomentou a escuta ativa e o pensamento crítico. A atividade foi globalmente bem-sucedida, não apenas pelo cumprimento dos objetivos pedagógicos, mas sobretudo pela adesão espontânea das crianças ao recurso dramático, verificando-se, nos dias seguintes, um interesse continuado pela figura do *Criado Maldonado* e uma expectativa positiva quanto ao seu regresso para abordar novos conteúdos. Esta reação validou a escolha do fantoche como mediador didático e reforçou a sua eficácia como facilitador da comunicação e da atenção. Contudo, identificou-se como ponto a melhorar a gestão dos tempos da atividade, nomeadamente o momento de preenchimento da ficha: idealmente, os alunos só deveriam iniciá-lo após a primeira leitura integral do texto, evitando a distração prematura com o registo escrito e promovendo uma escuta mais concentrada.

#### **4.5.1.2 – Meios de transporte aéreos, terrestres e aquáticos (A13)**

Durante uma explicação introdutória sobre os meios de transporte, a rotina da sala foi inesperadamente interrompida por um som estranho vindo debaixo da secretária, despertando a curiosidade dos alunos. Essa entrada teatral foi cuidadosamente preparada para marcar o aparecimento da ajudante da semana, a *Constança*, que surgia algo aflita, à procura de esclarecimentos sobre o tema em estudo. Este momento dramático foi intencionalmente construído para captar a atenção do grupo e criar um contexto de aprendizagem mais envolvente e significativo.

De forma a preservar o foco da atividade e garantir uma comunicação eficaz com a nova personagem, explicou-se aos alunos que a *Constança* só aparecia quando havia silêncio na sala e que apenas responderia às intervenções feitas com o dedo no ar. Esta regra foi imediatamente acolhida e respeitada pelas crianças, funcionando não só como um instrumento de gestão do comportamento, mas também como um reforço do valor da escuta e do cumprimento de regras, uma estratégia que viria a ser mantida com sucesso ao longo de outras intervenções do estágio.

A dinâmica prosseguiu com uma interação ativa entre os alunos e a personagem, através da qual as crianças foram convidadas a ajudar a *Constança* a compreender melhor os diferentes tipos de transporte. Surgiram então diversas participações pertinentes: por exemplo, ao sugerirem que, para visitar a avó, a *Constança* deveria usar o carro,

identificaram-no como um meio de transporte terrestre; ou, ao querer ir ao encontro do *Criado Maldonado* no Japão (referência estabelecida na atividade anterior), reconheceram que teria de recorrer ao avião, classificando-o corretamente como um meio de transporte aéreo. Estes exemplos demonstraram que os alunos não só compreendiam os conteúdos, como conseguiam aplicá-los em situações concretas, colaborando de forma criativa e significativa com a personagem e entre si (ver Figura 22).



**Figura 22 – Meios de transporte**

(a) *Constança*; b) pedindo silêncio para a ajudante conseguir falar;  
c) *Constança* colocando questões; d) participação dos alunos para ajudar a *Constança*)

Esta atividade evidenciou o poder do recurso dramático como catalisador da aprendizagem, promovendo um ambiente participativo e motivador, em que os alunos se sentiram implicados no processo educativo. Fizemo-lo conscientes de que, tal como afirma Martins (2017, p. 26), este tipo de envolvimento favorece uma “motivação para aprender”, fomentando um sentimento de competência e responsabilidade partilhada.

#### **4.5.1.3 – Apresentação e consolidação da tabuada do 3 (A35)**

A personagem *Florista Celeste Caeiro* apresentou a sua banca de flores como cenário para a introdução da tabuada do 3, utilizando vasos com 3 flores em cada um. Ao longo da atividade, a *Celeste* ia perguntando aos alunos qual era o número total de flores ao somar sucessivamente os vasos, e as respostas foram dadas em coro, em “voz alta”. Embora este método espontâneo tenha parecido adequado no momento, posteriormente refletiu-se que a estratégia inicialmente planeada seria mais eficaz. Originalmente, estava

previsto que o ajudante da professora trouxesse vasos com 3, 6 e 9 flores para facilitar a visualização das somas sucessivas e tornar mais clara a relação entre a adição repetida e a multiplicação na tabuada do 3.

Reconhece-se que o desvio em relação ao plano original comprometeu um pouco a clareza do conceito, tornando a explicação menos direta do que poderia ter sido. Contudo, este episódio evidencia a importância da flexibilidade em sala de aula, onde o imprevisto pode ser positivo ou desafiante, dependendo da sua aplicação. Mesmo assim, constatou-se que a turma já possuía uma boa noção do funcionamento das tabuadas, conseguindo chegar facilmente à tabuada do 3 durante a atividade.

Entre os aspetos positivos, destaca-se o uso concreto dos vasos de flores, que constituiu uma estratégia eficaz para captar a atenção dos alunos. A personagem da florista, com a sua banca de flores, criou um contexto natural e motivador para o ensino da tabuada, favorecendo a aprendizagem através de recursos concretos. Este recurso visual e tátil é essencial para crianças desta faixa etária, pois permite a transição do concreto para o pictórico e, posteriormente, para o abstrato, facilitando a compreensão de conceitos matemáticos (ver Figura 23).



**Figura 23** – Tabuada do 3 e triplo  
(a) *Florista Celeste* Caeiro; (b) banca de flores; (c) aparecimento da *Celeste*;  
(d) pedido de ajuda ao ajudante; (e) esclarecimento de dúvidas do triplo;  
(f) aluno a explicar o seu raciocínio)

Foi solicitado que os alunos realizassem um exercício simples sobre a tabuada do 3, momento em que um aluno voluntariamente explicou seu raciocínio, utilizando as roletas das frações para ilustrar o conceito de triplo. Apesar da explicação não ter sido

totalmente lógica, a professora permitiu a expressão do pensamento do aluno, corrigindo-o de forma construtiva e respeitosa, o que valoriza o processo de aprendizagem e o desenvolvimento do pensamento crítico. Por fim, Celeste retomou o conceito do triplo recorrendo ao dobro, já introduzido em aulas anteriores, reforçando que a multiplicação por 3 equivale a somar três vezes o mesmo número, facilitando a assimilação da tabuada do 3 por associação a um conceito já familiar.

#### **4.5.1.4 – Explicação do que foi o 25 de abril (A38)**

No âmbito do Estudo do Meio, a personagem *Florista Celeste Caeiro* realizou uma breve apresentação sobre o 25 de abril, apoiando-se num recurso digital em *PowerPoint*. Esta apresentação contextualizou a sociedade portuguesa antes da Revolução, as causas que levaram ao movimento e os desdobramentos posteriores. Além disso, foi abordada a origem do símbolo dos cravos, estabelecendo uma ligação simbólica entre a personagem da *Florista Celeste Caeiro* e a verdadeira figura histórica que deu nome ao movimento.

É fundamental que, desde cedo, as crianças tenham contacto com acontecimentos que marcaram a história do país. Conforme recomendado nas *Aprendizagens Essenciais*, os educandos devem ser capazes de “reconhecer datas, factos e locais significativos para a história pessoal ou das pessoas que lhes são próximas, localizando-os em mapas ou plantas e numa linha do tempo” (Direção Geral de Educação, 2018-2021, p. 5). Esta atividade promoveu justamente essa compreensão histórica, aproximando o passado ao presente de forma acessível.

O uso do *PowerPoint* constituiu uma estratégia eficaz para integrar os recursos tecnológicos disponíveis na sala de aula, contribuindo para uma aprendizagem mais atrativa e adequada ao perfil dos alunos atuais. Como destacam Costa, Nascimento e Rocha (2020), as escolas modernas devem acompanhar as constantes mudanças tecnológicas e utilizar ferramentas digitais para potencializar o envolvimento e a compreensão dos alunos.

Quanto à atividade em si, verificou-se que a mensagem foi bem assimilada pelos alunos, que se mostraram bastante surpreendidos ao descobrir a origem dos cravos e o papel da “nossa” *Florista Celeste Caeiro* nesse marco histórico. Esta ligação simbólica

não só facilitou a compreensão do tema, como também tornou a aprendizagem mais significativa e envolvente, evidenciando o potencial dos recursos dramáticos para aproximar os conteúdos do quotidiano dos mais pequenos. Na figura que se segue partilhamos com o leitor um mosaico ilustrativo desta atividade (ver Figura 24).



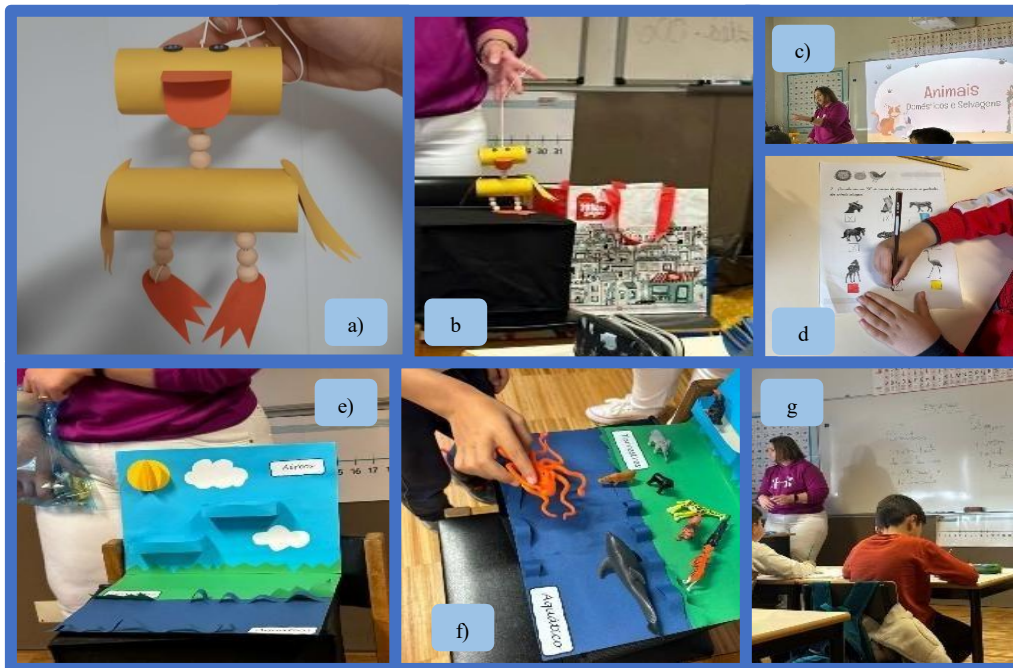
**Figura 24 – 25 de abril**  
(a) apresentação do que irão abordar; b) Celeste a explicar;  
c) símbolo do 25 de abril com quem impulsionou)

#### 4.5.1.5 – Exploração dos tipos de animais (aquáticos, aéreos e terrestres) (A45)

O *Pato Pateta* conduziu uma atividade sobre os animais domésticos e selvagens, bem como os ambientes em que vivem e as formas como se locomovem (terrestres, aquáticos e aéreos). Para introduzir o tema, utilizou uma apresentação em *PowerPoint* que apresentava a distinção entre animais domésticos e selvagens, ilustrada com exemplos de cada grupo. Após esta explicação inicial, os alunos receberam uma ficha para preencher, cujo objetivo era reforçar a memorização e a compreensão do conteúdo visualizado. Posteriormente, realizou-se a correção coletiva da ficha, com o auxílio do quadro.

Para aprofundar a compreensão sobre os ambientes e os modos de locomoção dos animais, foi montado um cenário ilustrativo que representava os diferentes habitats. O

*Pato Pateta* explicou a dinâmica da atividade utilizando um exemplo prático: cada aluno retirava um animal do conjunto e tinha de posicioná-lo no ambiente correspondente, de acordo com o seu conhecimento. A atividade foi realizada por ordem de secretária, e o ajudante aproveitou para corrigir ou oferecer pistas quando surgiam dúvidas. Além disso, solicitou que cada aluno classificasse o animal como doméstico ou selvagem, observando que, curiosamente, nenhum dos animais escolhidos era doméstico (ver Figura 25).



**Figura 25 – Tipos de animais**

(a) *Pato Pateta*; b) apresentação do ajudante; c) *PowerPoint*; d) realização da ficha; e) cenário para colocação dos animais; f) concretização da atividade; g) resumo do que aprenderam)

Ao final, o *Pato Pateta* fez um resumo da aula para consolidar o aprendido e orientou os alunos no sentido de registarem as informações mais importantes no caderno. Embora esta etapa não estivesse prevista inicialmente na nossa sequência didática, revelou-se essencial para facilitar a assimilação do conteúdo e servir como material de estudo e consulta futura. Dada a extensão da explicação apresentada no *PowerPoint*, o resumo condensou as informações essenciais, promovendo uma melhor compreensão e retenção por parte dos alunos.

#### 4.5.2 Fantoche/marioneta como suporte de expressão da criança

Por forma a concluirmos a nossa análise referente ao Estágio Pedagógico

desenvolvido no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, resta-nos explorar o último eixo de análise que considerámos que se prende com o lugar do fantoche/marioneta ao serviço como suportes de expressão e comunicação da criança. À semelhança do que vimos no nosso Capítulo anterior, esta realidade foi igualmente relevante e expressiva no contexto neste novo contexto educativo, tal como apresentaremos de forma mais detalhada no ponto que se segue.

#### **4.5.2.1 – Apresentação dos fantoches em A26 (A30)**

Nesta atividade, o fantoche de vara foi o nosso recurso central. Cada aluno recebeu, aleatoriamente, um sólido geométrico ou uma figura plana para caracterizar, sendo que o próprio fantoche deveria “falar” para a turma, apresentando as suas características.

Após a distribuição dos materiais, os alunos começaram por elaborar, no caderno, o texto que o fantoche iria “apresentar”, seguindo um guião disponibilizado no quadro. Depois da correção dos textos, iniciou-se a construção do fantoche, que foi decorado com cola, pedaços de feltro, lápis, lã, recortes de mãos e pés, paus de gelado, entre outros materiais (ver Figura 26).

Com os fantoches prontos, os alunos treinaram a apresentação no seu lugar, focando-se em demonstrar segurança e naturalidade, sem recorrer à leitura direta do papel. O objetivo principal era verificar se os alunos tinham realmente assimilado as noções de figuras planas e sólidos geométricos, conseguindo transmiti-las oralmente aos colegas.

No dia da apresentação, cada aluno dirigiu-se ao quadro para expor o seu conteúdo. Alguns mostraram-se à vontade, beneficiando do uso do fantoche, enquanto outros revelaram alguma timidez. Sempre que necessário, houve apoio e incentivos para ajudar a aumentar a confiança dos alunos mais reticentes.

Entre os vários aspetos positivos desta atividade destaca-se o potencial do fantoche como mediador da aprendizagem, funcionando como um espelho do conhecimento adquirido. Além disso, a apresentação ajudou os colegas a consolidar ou relembrar as características das figuras planas e sólidos geométricos, reforçando uma aprendizagem de natureza colaborativa (ver Figura 26).



**Figura 26 – Sólidos e Figuras**

- (a) produtos finais; (b) indicação da atividade;  
 (c) criação do texto e decoração do fantoche; (d) um exemplo de uma figura plana;  
 (e) apresentação de um aluno mais nervoso; (f) educando mais autônomo;  
 (g) auxílio a um aluno)

Outro ponto relevante, tal como nos é dado a perceber na ilustração acima partilhada, foi o uso de materiais simples e recicláveis na construção dos fantoches. Conforme preconiza o documento *Educação para a Cidadania*, é fundamental “preparar os alunos para o exercício de uma cidadania consciente, dinâmica e informada face às problemáticas ambientais” (Direção Geral de Educação, 2012-2013, p. 4). Assim, a atividade também promoveu a conscientização sobre a reutilização de materiais, dando-lhes uma nova vida, como no caso do reaproveitamento dos paus de gelado.

#### **4.5.2.2 – Apresentação do que vinham a preparar na A23 (A40)**

Nesta atividade, os alunos apresentaram, em pares, uma história que criaram ou reformularam, dando asas à sua imaginação e criatividade na escrita.

Antes de tudo, realçamos que a escrita colaborativa em grupo favorece a aprendizagem cooperativa e a troca de conhecimentos entre os alunos (Direção Geral de Educação, 2018-2021). Além disso, promove a tomada de decisões conjuntas e o respeito mútuo. A aprendizagem cooperativa é caracterizada pela sua dimensão social, na qual se desenvolvem tanto habilidades intelectuais quanto sociais, através do estabelecimento de inter-relações entre os participantes (Silva, Cantanhede e Cantanhede, 2020, p. 2). Essa dinâmica inclui a divisão de tarefas, onde cada membro define e cumpre o seu papel dentro do grupo (Silva, Cantanhede e Cantanhede, 2020). Por isso, a escolha desta atividade em pares baseou-se nos benefícios pedagógicos associados a esta metodologia. A atividade estendeu-se por vários dias e contemplou o planeamento do texto, a criação das personagens, a construção dos fantoches, a distribuição das tarefas e os ensaios prévios. Inicialmente, houve alguma resistência por parte de alguns pares, que mostravam relutância em trabalhar em conjunto e dificuldade em consolidar ideias. Embora a maioria dos grupos tenha conseguido dialogar de forma organizada, outros encontraram obstáculos, especialmente quando não estavam com o colega preferido, chegando a evitar o contacto e a comunicação. Nesses casos, foi necessária a intervenção da estagiária para enfatizar a importância de aprender a trabalhar com todos os colegas para alcançar objetivos comuns, o que surtiria efeito positivo no decorrer da atividade.

O fantoche desempenhou um papel fundamental ao estimular a imaginação dos alunos na criação das personagens, materializando as histórias e tornando a apresentação mais dinâmica e envolvente.

Um aspeto importante foi permitir que os grupos realizassem ensaios prévios no fantocheiro, para se familiarizarem com o espaço disponível, tanto para se posicionarem por trás do cenário, como para movimentar os fantoches. Os alunos foram incentivados a utilizar os intervalos para treinar, sempre que considerassem necessário.

A promoção de ensaios é essencial, pois nesses momentos os alunos podem ajustar o posicionamento, organizar a sequência das falas e coordenar-se com os colegas para superar eventuais dificuldades ou limitações (Denise & Vera Casoni Jazz – Ballet, 2012).

Concluimos partilhando com o leitor alguns apontamentos registados durante a exploração da atividade em causa (ver Figura 27).



**Figura 27** – Apresentação da história  
 (a) planejamento; **b)** escrita da história; **c)** criação do fantoche;  
**d)** um exemplo de um ensaio; **e)** apresentação de um par 1;  
**f)** apresentação de um par 2; **g)** apresentação de um par 3)

#### 4.5.2.3 – Preparação do poema e da apresentação do mesmo (A69)

Nesta atividade, foram convocados todos os ajudantes trazidos pela mestranda, juntamente com o par pedagógico, para a criação de um poema-resumo que englobasse tudo o que os alunos haviam aprendido com eles ao longo do estágio.

Além de estimular a criatividade na composição poética, promovendo o desenvolvimento da linguagem, da memorização e da rima, esta atividade permitiu que os alunos reconhecessem a importância dos ajudantes no seu percurso escolar. Para

finalizar, a apresentação integrou um evento promovido pela própria escola (ver Figura 28).



**Figura 28** – Evento da escola

(a) poema; b) treino na sala; c) treino no auditório 1; d) treino no auditório 2; e) ajudante à espera da sua vez para apresentar; f) dia da apresentação)

A turma foi organizada em pares, cada um com um dos fantoches ou marionetas, e preparou a apresentação seguindo um guião previamente definido. Para facilitar o desempenho, foi utilizado um púlpito especialmente criado para esta atividade, que indicava aos apresentadores o local correto onde deveriam posicionar-se. Realizaram-se também ensaios para a apresentação, que teve lugar no auditório da escola, dirigida a toda a comunidade escolar.

Destaca-se que, nesta fase, a turma já demonstrava uma notável segurança ao falar em público, resultado das várias atividades similares realizadas anteriormente. Longo (2007) defende que o medo de falar em público está, em grande parte, associado à falta de experiência, e sugere que a prática constante é fundamental para superar essa insegurança. Foi exatamente essa prática, proporcionada pela utilização dos fantoches e marionetas, que contribuiu para o desenvolvimento dessa confiança.

Foi extremamente gratificante constatar o impacto profundo que os fantoches e marionetas tiveram na turma, tanto como ferramentas ao serviço da estagiária, quer como

suportes de expressão para os alunos. Os mais pequenos demonstraram um conhecimento claro e um envolvimento genuíno com o que cada ajudante havia transmitido ao longo do estágio, evidenciando que esses recursos pedagógicos não facilitaram apenas a aprendizagem, mas também fortaleceram a comunicação, a criatividade e o vínculo emocional com os conteúdos abordados. Dessa forma, ficou evidente que esses suportes de expressão deixaram uma marca significativa e duradoura na vida dos alunos, reforçando seu valor como instrumentos indispensáveis para o desenvolvimento integral no contexto educativo.

Em jeito de síntese, não podemos deixar de reconhecer que esses suportes de expressão não só enriqueceram as dinâmicas de ensino, tornando-as mais criativas e envolventes, como também nos desafiaram a desenvolver uma maior sensibilidade, empatia e flexibilidade na interação com os alunos. A sua utilização incentivou uma abordagem mais lúdica e humana, permitindo criar conexões mais profundas e significativas com a turma. Por isso, reconhecemos que esses recursos foram essenciais não apenas para o sucesso das atividades, mas também para a nossa formação docente, consolidando-se como ferramentas valiosas para a nossa prática educativa futura.

## Considerações Finais

O percurso desenvolvido ao longo desta etapa da nossa formação inicial permitiu-nos construir uma visão mais ampla, crítica e integrada da ação educativa. Os estágios pedagógicos I e II constituíram momentos privilegiados de articulação entre teoria e prática, permitindo-nos confirmar que ambas são dimensões inseparáveis do exercício profissional, tal como salientam Peres e Nunes Júnior (2021). Foi neste diálogo constante entre o que aprendemos e o que experienciamos que se consolidou o sentido do nosso papel enquanto futuras docentes.

A escolha do tema deste relatório — o uso da Expressão Dramática, com destaque para os suportes de expressão, em particular as marionetas — revelou-se especialmente pertinente no nosso processo formativo. Partiu de um interesse pessoal, mas cedo se transformou numa oportunidade real de compreender práticas existentes, identificar lacunas e potenciar novas formas de intervenção educativa. A exploração prática deste recurso, aliada ao estudo teórico e às percepções recolhidas junto de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, permitiu-nos perceber não só a sua relevância, mas também o seu potencial ainda pouco explorado na escola dos nossos dias.

Através das marionetas e da Expressão Dramática, observámos, nos dois contextos de estágio, uma maior participação, motivação e envolvimento das crianças. Verificámos que estes suportes funcionam como pontes de comunicação, facilitam a expressão emocional, estimulam a criatividade e contribuem para aprendizagens com significado. Mais do que um recurso lúdico, as marionetas emergiram como instrumentos pedagógicos capazes de integrar diferentes áreas de desenvolvimento e de promover experiências ricas e autênticas de aprendizagem.

Do ponto de vista profissional, este contexto permitiu-nos desenvolver competências fundamentais: planejar atividades integradoras, observar com intencionalidade educativa, intervir de forma reflexiva, avaliar progressos e necessidades, adaptar estratégias e repensar decisões. Cada etapa do processo reforçou a consciência da responsabilidade que implica trabalhar com crianças e a importância de fundamentar a ação em princípios pedagógicos sólidos. Neste sentido, também a recolha de opiniões de docentes se revelou essencial, pois permitiu confrontar o nosso olhar de estagiárias com a experiência de profissionais no terreno.

Desde o início, propusemo-nos observar cuidadosamente os contextos educativos em que nos inserimos, assim como as características e necessidades das crianças que nos foram confiadas, procurando adequar a nossa intervenção às especificidades de cada

grupo. A partir desta observação inicial, planejamos atividades lúdicas e integradoras, que pudessem responder aos interesses, ritmos e capacidades das crianças, mobilizando estratégias capazes de fomentar aprendizagens com significado. Durante a implementação das atividades, procuramos intervir de forma reflexiva e ajustada, recorrendo a estratégias lúdicas e a suportes de expressão, como as marionetas, que se revelaram particularmente motivadoras e potenciadoras da participação e da expressão das crianças. Paralelamente, avaliámos de forma contínua a evolução das aprendizagens, identificando dificuldades e delineando estratégias adequadas para a sua superação, enquanto refletíamos de forma crítica sobre cada decisão e ação tomada, procurando melhorar o nosso desempenho e fortalecer a nossa prática pedagógica.

No que se refere aos objetivos diretamente relacionados com o tema do Relatório, aprofundámos os nossos conhecimentos sobre os suportes de expressão, em especial as marionetas, compreendendo o seu papel enquanto instrumentos pedagógicos capazes de integrar diferentes áreas do desenvolvimento infantil. A sua utilização prática revelou o potencial para fomentar a expressão, a comunicação, a criatividade e a participação ativa das crianças, transformando-se num recurso pedagógico relevante e envolvente. Para enriquecer a nossa investigação, recolhemos ainda conceções e opiniões de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo, permitindo-nos confrontar a nossa perspetiva de estagiárias com a experiência de profissionais no terreno, compreender práticas consolidadas, identificar lacunas e refletir sobre possibilidades de exploração futura da Expressão Dramática nos contextos educativos.

Deste modo, concluímos que todos os objetivos inicialmente definidos foram alcançados, contribuindo de forma consistente para a consolidação da nossa formação teórica e prática e para o desenvolvimento de competências essenciais à prática docente. Verificámos que a Expressão Dramática, nomeadamente através do recurso dos suportes de expressão, constitui um instrumento pedagógico de grande relevância, capaz de promover aprendizagens significativas, estimular a criatividade e a expressão emocional, e fortalecer o sentido de pertença e colaboração no grupo de crianças.

Num plano simbólico, o título deste relatório — “Presas por um fio” — continua a acompanhar-nos, refletindo o lugar de transição em que nos encontramos: entre a Universidade e a Escola, entre a condição de estudantes e a emergência da futura profissão docente, entre aquilo que já somos e aquilo que aspiramos a ser. Contudo, ao longo deste percurso, percebemos que esse fio não representa fragilidade, mas sim ligação. Ligação às crianças, às aprendizagens construídas, às práticas observadas, aos contextos em que intervimos e à identidade profissional que começamos a construir. Se inicialmente nos

sentíamos presas por um fio entre o sonho e a realidade, hoje compreendemos que esse fio é precisamente aquilo que nos sustenta, guia e inspira, simbolizando o início de um caminho firme, consciente e comprometido com uma educação que valoriza a criatividade, a expressão e o potencial único de cada criança.

## Referências Bibliográficas

- Baugh, C. C., Schlesinger, M. A., & Richert, R. A. (2023). Similarity, dissimilarity, and learning from puppets. *Cognitive Development*, 66, 101-299. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2023.101299>
- Cerezo, S. S. (diretor) (1997). *Enciclopédia de Educação Infantil | Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar*.
- Cordeiro, A. (s.d.). *Qual a Importância da Escola?*. Porto Editora. <https://www.portoeditora.pt/paisealunos/pais-and-alunos/noticia/ver/?id=113763&langid=1>
- Costa, E. L. & Souza, J. R. S. (2019). Família e Escola: As Contribuições da Participação dos Responsáveis na Educação Infantil. *Revista Khora*, 6(7). <http://site.feuc.br/khora/index.php/vol/article/viewFile/166/113>
- Costa, P. M. M., Nascimento, G. e Rocha, M. B. (2020). O impacto do uso de tecnologias no desempenho docente – estudo comparativo entre Brasil e Portugal. *REnCiMa*, 11(6), 607-623. <https://revistapos.cruzeirosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/2697>
- Costa, V. G. (2022). *A Expressão Plástica e a Criança: Contornos para Uma Reflexão em Contexto de Estágio* [Relatório de Estágio, Universidade dos Açores: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas | Departamento de Educação]. Repositório da Universidade dos Açores. <http://hdl.handle.net/10400.3/6659>
- Croce, V. D. & Guerra, R. (2002). *Máscaras e Mascarilhas*. MTS Editores.
- Decreto Legislativo Regional n.º 16/2019/A, 23 de julho da Direção Regional da Educação. (2019). Diário da República. 1.ª Série n.º 139. <https://files.dre.pt/1s/2019/07/13900/0003200047.pdf>
- Denise & Vera Casoni Jazz - Ballet (2012). *A Importância dos Ensaios*. WordPress. <https://deniseeveracasoni.wordpress.com/2012/11/19/a-importancia-dos-ensaios/>
- Dewey, J. (1968). O Sentido do Projeto. In *Expérience et Éducaion* (pp. 15-18).

- Direção Geral de Educação (DGE). (2012-2013). *Educação para a Cidadania*. <https://www.dge.mec.pt/educacao-para-cidadania-linhas-orientadoras-0>
- Direção Geral de Educação (DGE). (2018-2021). *Aprendizagens Essenciais*. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Direção-Geral de Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico*. <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Eurydice. (2009). *Educação Artística e Cultural nas Escolas da Europa*. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. <https://www.dgeec.mec.pt/np4/192.html>
- Figueira, A. P. C., & Rodrigues, R. (2018). (Ex)pressões dramáticas no desenvolvimento: Um estudo sobre as representações de alunos, pais e docentes acerca dos benefícios da expressão dramática. *Repertório*, 1(30). <https://doi.org/10.9771/r.v10i30.20665>
- Gobbi, M. (2010). *Múltiplas Linguagens de Meninos e Meninas no Cotidiano da Educação Infantil*. Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16110-i-seminario-nacional-do-curriculo-em-movimento>
- González-Cortez, N. A. & Martín, N. L. S. (2022). Efectividad de un programa de intervención basado en mindfulness para autorregular la atención en niñez de educación primaria. *Revista Electrónica Educare*, 26(1). <http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-1.7>
- Lequeux, J. (2000). *Teatro de sombras: arte e pedagogia*. Editora XYZ.
- Leenhardt, P. (1997). Os Fantoches. In Editorial Estampa (Ed.), *A Criança e a Expressão Dramática* (pp. 51-61).
- Lima, W. D. (2021). *Currículo da Educação Básica: Currículo e educação por competências*. <https://shre.ink/97LI>

- Longo, H. I. (2007). A Importância da fala dos alunos em sala de aula. *XXXV Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia – COBENGE*, p. 1-10. <https://www.abenge.org.br/cobenge/legado/arquivos/12/artigos/468-Henrique%20Longo.pdf>
- Lucas, M. H. (1968). Por um Relatório do Teatro Escolar | A Marioneta. *Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y la Juventud*, (2). 45-48. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcv98s4>
- Martins, G. O. (coord.). (2017) *O Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*. <https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos>
- Medeiros, C. M. P. (2021). *Dos Palcos da Escola para os Palcos da Vida: A Expressão Dramática em Contexto de Estágio na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Relatório de Estágio, Universidade dos Açores: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas | Departamento de Educação]. Repositório da Universidade dos Açores. <http://hdl.handle.net/10400.3/6268>
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico: 1.º Ciclo*, (4). Editorial do Ministério da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb\\_eafm\\_programa\\_1c\\_0.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_eafm_programa_1c_0.pdf)
- Neto C. (2020). *Libertem as Crianças – A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Pacheco, M. J. B. L. (2021). *A Música na Infância: Notas para uma Reflexão em Contexto de Estágio* [Relatório de Estágio, Universidade dos Açores: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas | Departamento de Educação]. Repositório da Universidade dos Açores. <http://hdl.handle.net/10400.3/6263>
- Rodrigues, J. M. (2014). *Os Suportes de Expressão como Veículos Promotores de Aprendizagens no Ensino Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Relatório de Estágio, Universidade dos Açores: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas | Departamento de Educação]. Repositório da Universidade dos Açores. <http://hdl.handle.net/10400.3/3145>
- Roy, D. (2022). Mask Usage and Drama Teacher Understanding in Australia, *Athens Journal of Education*, 9(3). 393-412. <https://doi.org/10.30958/aje.9->

- Santos, C. C. & Barros, J. F. (2017). *Efeitos do Uso das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação para o Desenvolvimento Emocional Infantil: Uma Compreensão Psicanalítica*. Psicologia Pt. <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0435.pdf>
- Silva, G. M. S. & Ferreira, T. J. (2014). O Papel da Escola e suas Demandas Sociais. *Periódico Científico Projeção e Docência*, 5(2), 6-23. <https://revista.projecao.br/index.php/Projecao3/article/view/415>
- Silva, I. L. (Coord.); Marques, L.; Mata, L.; & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação
- Silva, M. A., Cantanhede, L. B. e Cantanhede, S. C. S. (2020). Aprendizagem cooperativa: método jigsaw, como facilitador de aprendizagem do conteúdo químico separação de misturas. *ACTIO*, 5(1), 1-21. <http://dx.doi.org/10.3895/actio.v5n1.9323>
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. Instituto Piaget.
- Tempos Brilhantes. (2024). *Mindfulness na Escola*. <https://atbrilhantes.pt/#projetos>
- Travassos, V. D. C. (2019). *A Importância das Soft Skills nas Competências Profissionais* [Relatório de Estágio, Instituto Politécnico de Coimbra: Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Coimbra]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/31936>
- Tzuriel, D., & Remer, R. (2018). Mediation with a puppet: The effects on teachers' mediated learning strategies with children in special education and regular kindergartens. *Learning and Instruction*, 58, 295-304. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.08.001>
- UNESCO. (2005). *A Criança Descobrendo, Interpretando e Agindo sobre o Mundo*. Banco Mundial e Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho.
- Valadas, C. I. R. (2017). *Os Materiais na Educação de Infância: A Importância de um Ambiente Estimulante* (Relatório de Estágio). Escola Superior de Educação de Lisboa.

- Vale, P. P., Brighenti, S. B. & Pólvara, N. (2019). Plano Nacional das Artes: uma estratégia | um manifesto. <https://www.dge.mec.pt/plano-nacional-das-artes>

## Anexos

### Anexo I – Inquérito por Questionário Realizado a Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB

#### Expressão Dramática na Infância

O presente questionário surge no âmbito do Relatório de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, promovido pelo Departamento de Educação da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade dos Açores, desenvolvido pela mestranda Carolina Pacheco, sob a orientação científica do Prof. Doutor Adolfo Fialho.

Este questionário tem como principal objetivo recolher dados acerca da exploração da Expressão Dramática na infância. Desta forma, procuraremos compreender as opiniões e conceções de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico acerca do papel e do lugar por ela ocupado nas suas práticas pedagógicas diárias. Sem a sua resposta, esta investigação correria o risco de ficar incompleta e empobrecida, pelo que a sua colaboração é indispensável.

Será garantida a absoluta confidencialidade das suas respostas ao presente questionário, cujo conteúdo permanecerá unicamente à disposição da mestranda. Caso surjam algumas dúvidas, poderá contactar a mestranda, através do correio eletrónico [2019109525@uac.pt](mailto:2019109525@uac.pt) ou o seu orientador científico pelo endereço [adolfo.ff.fialho@uac.pt](mailto:adolfo.ff.fialho@uac.pt).

Muito grata pela sua colaboração!

#### 1. Alguns dados pessoais

##### 1. 1.1 - Habilitações Académicas

*Marcar apenas uma oval.*

- Bacharelato
- Licenciatura
- Pós-Graduação
- Mestrado
- Doutoramento

2. 1.2 - Tempo de Serviço

*Marcar apenas uma oval.*

- Menos de 5 anos
- De 5 a 10 anos
- De 11 a 15 anos
- De 16 a 20 anos
- De 21 a 25 anos
- De 26 a 30 anos
- Mais de 30 anos

3. 1.3 - Idade

*Marcar apenas uma oval.*

- Menos de 25 anos
- Entre 25 e 30 anos
- Entre 31 e 40 anos
- Entre 41 e 50 anos
- Mais de 50 anos

4. 1.4 - Género

*Marcar apenas uma oval.*

- Feminino
- Masculino
- Outro

5. 1.5 - Estatuto Formal da Instituição em que Trabalha

*Marcar apenas uma oval.*

- Pública
- Privada / Particular

6. 1.6 - Ano(s)/Nível(s) de Escolaridade a que Leciona

*Marcar apenas uma oval.*

- Creche (dos 0 aos 3 anos)
- Pré-Escolar (dos 3 aos 5 anos)
- 1.º Ano
- 2.º Ano
- 3.º Ano
- 4.º Ano
- Apoio Educativo
- Outra: \_\_\_\_\_

2 - Expressão Dramática na Infância

7. 2.1 - Em poucas palavras, diga o que é para si Expressão Dramática.

---

---

---

---

---

8. 2.2 - Considera relevante a exploração da Expressão Dramática na Infância?

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

9. 2.2.1 - Justifique a sua resposta.

---

---

---

---

---

10. 2.3 - Costuma explorar/lecionar a Expressão Dramática/Jogo Dramático/Teatro na sua ação educativa diária?

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

11. 2.3.1 - Se respondeu "NÃO", indique porque não o faz.

---

---

---

---

---

12. 2.4 - Se respondeu "SIM", indique a frequência com que o costuma fazer.

*Marcar apenas uma oval.*

Uma vez por semana.

Mais do que uma vez por semana.

Uma vez por mês.

Uma vez no período letivo.

Uma vez por ano letivo.

13. 2.5 - Considerando o presente ano letivo, indique o tempo semanal, dia(s) e hora(s), em que foi considerada(o)/incluída(o) a Expressão Dramática/Jogo Dramático/Teatro nas rotinas/no horário do seu grupo/turma.

---

---

---

---

---

14. 2.6 - Costuma explorar esta área sozinho ou com a ajuda de algum colega? No caso de ser coadjuvado, diga se esse colega é especialista na área.

---

---

---

---

---

15. 2.7 - Costuma utilizar Suportes de Expressão (fantoques, marionetas, máscaras, sombras chineses ou outros...) nas atividades de Expressão Dramática?

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

16. 2.7.1 - Se respondeu "SIM", indique na lista que se segue, os Suportes de Expressão que costuma utilizar com mais frequência (no máximo **3 (três)**).

*Marcar tudo o que for aplicável.*

- Fantoches de vara
- Fantoches de luva
- Fantoches de dedo
- Fantoches de fio (marionetas)
- Sombras chinesas
- Máscaras de rosto inteiro
- Mascarilhas/Viseiras
- Pinturas faciais
- Outra: \_\_\_\_\_

17. 2.8 - Costuma utilizar Suportes de Expressão (fantoches, marionetas, máscaras, sombras chineses ou outros...) em atividades de outras áreas/domínios/subdomínios curriculares?

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

18. 2.8.1 - Se respondeu "SIM" indique com que áreas/domínios/subdomínios costuma estabelecer essas conexões.

---

---

---

---

---

3 - A Expressão Dramática/Jogo Dramático/Teatro na ação educativa diária

19. 3.1 - Descreva, pormenorizadamente, uma atividade em que considere ter explorado as capacidades de Expressão Dramática nas suas crianças.

Na sua resposta, procure considerar as questões do memorando que se segue.

1. Que **temas/conteúdos** foram explorados?
2. Qual a **metodologia utilizada**? (trabalho individual, a pares, em pequeno grupo, em grande grupo...)
3. Se utilizou **Suportes de Expressão** (fantoques, marionetas, máscaras, sombras chinesas ou outros...) indique quais.
4. Quais as **indicações/sugestões** que foram disponibilizadas às crianças?
5. Como foi a **reação das crianças**?
6. Na sua opinião, que **impacto** teve a atividade nas aprendizagens dos mais pequenos?
7. Partilhe **apontamentos curiosos** que tenham ocorrido durante a atividade que considere relevantes.

Se **NÃO** desenvolveu atividades com as características acima enunciadas o seu questionário termina aqui (clique em **SEGUINTE** para submeter o formulário).

Muito obrigada pela sua participação!

---

---

---

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

## Anexo II – Guião para a Escrita de uma Atividade pormenorizada

1. Que **temas/conteúdos** foram explorados?
2. Qual a **metodologia utilizada**? (trabalho individual, a pares, em pequeno grupo, em grande grupo...)
3. Se utilizou **Suportes de Expressão** (fantoques, marionetas, máscaras, sombras chinesas ou outros...) indique quais.
4. Quais as **indicações/sugestões** que foram disponibilizadas às crianças?
5. Como foi a **reação das crianças**?
6. Na sua opinião, que **impacto** teve a atividade nas aprendizagens dos mais pequenos?
7. Partilhe **apontamentos curiosos** que tenham ocorrido durante a atividade que considere relevantes.

**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**  
**Faculdade de Ciências Sociais e Humanas**

Rua da Mãe de Deus  
9500-321 Ponta Delgada  
Açores, Portugal