

# 0 PAPEL DA DRAMATIZAÇÃO NUMA SALA DE QUATRO ANOS: CONTRIBUTOS PARA O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

Mariana Alexandre

Relatório de Prática Profissional Supervisionada II  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-escolar

2023-2024



# 0 PAPEL DA DRAMATIZAÇÃO NUMA SALA DE QUATRO ANOS: CONTRIBUTOS PARA O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

Mariana Alexandre

Relatório de Prática Profissional Supervisionada II  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora: Dalila Lino

Júri

Presidente: Paulo Rodrigues

Arguente: Natália Vieira

Orientador: Dalila Lino

2023-2024

| ' ' | | ' ' |

## AGRADECIMENTOS

A conclusão deste meu percurso académico realizado na Escola Superior de Educação de Lisboa foi viabilizada pela valiosa ajuda e contributo de diversas pessoas. A todas elas, expresso o meu mais sincero agradecimento.

À minha **família**, em especial ao meu pai, irmã e à minha mãe, que apesar de não estar presente fisicamente vai iluminando o meu caminho, obrigada. Obrigada por me apoiarem, acreditarem em mim e não me deixarem baixar os braços, nunca. Como costumamos dizer: tiamu, vos amo.

Ao **Tomás** que está comigo desde o início, que me respeita, que me ama com todos os meus defeitos e feito e que me faz sonhar e acreditar que o céu é o limite quando queremos muito algo. E eu quero muito ser educadora de infância.

Às amigas que a faculdade me trouxe, a **Patrícia**, **Pimpão**, **Pipa** e **Vitória** que partilharam este meu sonho profissional desde o primeiro ano, que estiveram e estarão nos piores e melhores momentos da minha vida. À **Catalina** e **Beatriz**, que com o tempo passado na instituição a amizade se fortaleceu, sem vocês também não era possível. Catalina tu fizeste-me refletir e rir como poucas pessoas o conseguem fazer, e tu Beatriz que me deixas imaginar e inventar contigo.

Às amigas que me acompanham desde o secundário, **Sonali** e **Inês**. Obrigada por compreenderem os meus momentos mais ausentes para concluir este meu percurso académico e que tiveram sempre uma palavra de carinho e motivação.

À **professora Bárbara**, que supervisionou a minha primeira PPS e que todas as semanas me desafiou a pensar e ir mais além, por acreditar no meu potencial.

A si, **professora Dalila**, gostaria de expressar a minha sincera gratidão pelo tempo e esforço que dedicou ao longo do meu percurso de estágio. A sua orientação, apoio e feedback foram fulcrais e contribuíram significativamente para o meu crescimento profissional.

Às **educadoras cooperantes** das PPS que me fizeram crescer imenso enquanto pessoa e futura profissional. Agradeço por me proporcionarem um ambiente de aprendizagem acolhedor e inclusivo. Para além de aprender sobre a prática pedagógica, aprendi também sobre a importância da dedicação, empatia e resiliência.

Às **crianças** que me fizeram tão feliz e tornaram este percurso mais leve e alegre. Permitiram-me entrar nas suas vidas e criámos relações de afeto e respeito que jamais serão esquecidas. Um especial obrigado também às respetivas famílias, cujas palavras de carinho e conforto me foram transmitidas, reiterando que estava a construir um caminho promissor.

## RESUMO

O presente documento, foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II, realizada na sala dos quatro anos de um jardim de infância (JI), na Área Metropolitana de Lisboa. Neste documento, é analisado o percurso realizado durante os quatro meses, entre 2 de outubro de 2023 e 31 de janeiro de 2024, de intervenção pedagógica.

A investigação de natureza qualitativa baseia-se num estudo de caso e recorre a um conjunto de técnicas de recolha de dados, encontra-se presente neste relatório as perspetivas teóricas e os resultados obtidos, tendo por base as observações e as intervenções realizadas no contexto pré-escolar para analisar “O papel da dramatização numa sala de quatro anos: contributos para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças”. Este trabalho, caracteriza-se por uma investigação qualitativa que recorre ao paradigma interpretativo da investigação em educação. Como instrumentos para recolha de informação, utilizei a observação direta participante e não participante, as notas de campo e a entrevista feita à educadora cooperante e a um grupo de dez crianças, bem como a consulta dos documentos pedagógicos da organização socioeducativa.

O estudo realizado e a análise dos dados permitiram compreender que cada vez mais a dramatização é valorizada e destacada nas práticas das equipas pedagógicas, enquanto atividade fundamental para o processo de desenvolvimento/aprendizagem das crianças. Ademais, evidenciou a importância de desenvolver as competências e capacidades das crianças integralmente para se poder construir relacionamentos saudáveis com as pessoas e com o meio.

Este relatório descreve a interligação e, por vezes, conflito, dos papéis de estudante, estagiária e investigadora. Deste modo, vai mais além do que o estudo realizado, aborda o meu percurso na Prática Profissional Supervisionada II e a intervenção feita numa sala de crianças com quatro anos.

**Palavras-chave:** Educação pré-escolar; Crianças; Dramatização; Investigação em educação; Processo de desenvolvimento/aprendizagem.

## **ABSTRACT**

This document was drawn up as part of the Supervised Professional Practice II Curricular Unit, which took place in the four-year-old classroom of a kindergarten in the Lisbon Metropolitan Area. This document analyzes the course of pedagogical intervention during the four months between October 2, 2023 and January 31, 2024.

The qualitative research is based on a case study and uses a range of data collection techniques. This report presents the theoretical perspectives and the results obtained, based on the observations and interventions carried out in the pre-school context to analyse "The role of dramatization in a four-year-old classroom: contributions to children's development and learning". This work is characterized by qualitative research using the interpretative paradigm of educational research. As tools for gathering information, I used direct participant and non-participant observation, field notes and interviews with the cooperating teacher and a group of ten children, as well as consulting the educational documents of the socio-educational organization.

The study carried out and the analysis of the data made it possible to understand that dramatization is increasingly valued and highlighted in the practices of the teaching teams, as a fundamental activity for the children's development/learning process. In addition, it has highlighted the importance of developing children's skills and abilities fully in order to build healthy relationships with people and the environment.

This report describes the interconnection and sometimes conflict between the roles of student, trainee and researcher. In this way, it goes beyond the study carried out; it covers my journey in Supervised Professional Practice II and the intervention carried out in a classroom of four-year-olds.

**Keywords:** Pre-school education; Children; Dramatization; Research in education; Development/learning process.

## ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO .....	1
2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO CONTEXTUALIZADA .....	4
2.1. Caracterização do meio envolvente.....	5
2.2. Caracterização do contexto socioeducativo .....	7
2.3. Dimensão organizacional .....	7
2.4. Modelo pedagógico adotado .....	9
2.5. Caracterização do ambiente educativo.....	10
2.5.1 Organização do espaço e dos materiais.....	11
2.5.2 Organização do tempo .....	13
2.6 Caracterização da equipa educativa .....	18
2.7 Caracterização do grupo de crianças .....	19
2.8 Caracterização das famílias .....	23
3. INTENCIONALIDADES EDUCATIVAS.....	25
3.1 Intenções com as crianças.....	27
3.2 Intenções com as famílias .....	30
3.3 Intenções com a equipa educativa.....	32
4. INVESTIGAÇÃO EM CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR .....	34
4.1 Identificação da temática.....	35
4.1.1 Objetivos da investigação .....	36
4.2 Revisão da literatura .....	37
4.2.1 Explorando os fundamentos da expressão dramática: jogo dramático, projetos de teatro e dramatização .....	37
4.2.2 Desenvolvimento da expressão dramática na infância: uma abordagem evolutiva .....	40
4.2.3 Contributos da expressão dramática para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças .....	43

4.2.4 O papel do/a educador/a de infância na exploração da dramatização com as crianças	45
4.3 Roteiro metodológico e ético.....	48
4.4 Apresentação e discussão dos resultados.....	51
4.4.1 A dramatização numa sala de quatro anos.....	51
4.4.2 Concepções das crianças sobre teatro.....	54
4.4.3 Contributos da dramatização para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças..	55
4.4.4 Papel do/a educador/a nos momentos de dramatização emergentes do grupo de crianças.....	58
5. CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL ENQUANTO EDUCADORA DE INFÂNCIA.....	61
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
REFERÊNCIAS.....	70
ANEXOS.....	79
ANEXO A: Guião de entrevista semiestruturada à educadora de infância.....	80
cooperante.....	80
ANEXO B: Guião de entrevista realizada às crianças.....	86
ANEXO C: ROTEIRO ÉTICO.....	89
ANEXO D: TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA À EDUCADORA COOPERANTE.....	99
ANEXO E: TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA AO A.R (CRIANÇA).....	110
ANEXO F: TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA AO V.B (CRIANÇA).....	113
ANEXO G: TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA AO F.L (CRIANÇA).....	116
ANEXO H: TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA À L.L (CRIANÇA).....	119
ANEXO I: TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA À C.D (CRIANÇA).....	122
ANEXO J: TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA AO V.P (CRIANÇA).....	125
ANEXO K: TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA À M.B.T (CRIANÇA).....	128
ANEXO L: TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA AO T.F (CRIANÇA).....	131
ANEXO M: TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA AO G.A (CRIANÇA).....	134
ANEXO N: ANÁLISE CATEGORIAL DA ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE.....	137
ANEXO O: ANÁLISE CATEGORIAL DAS ENTREVISTAS REALIZADAS ÀS CRIANÇAS.....	144
ANEXO P: ANÁLISE CATEGORIAL DAS NOTAS DE CAMPO.....	148
ANEXO Q: CONSENTIMENTO INFORMADO.....	158

ANEXO R: ORNOGRAMA DA ORGANIZAÇÃO INTERNA DA INSTITUIÇÃO .....	160
--	-----

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> Esboço da planta da sala dos quatro anos.....	11
---	----

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> Rotina da sala dos quatro anos.....	14
<b>Tabela 2</b> A participação das crianças em projetos de teatro/dramatizações e os seus interesses.....	52
<b>Tabela 3</b> Concepções das crianças sobre o teatro.....	54
<b>Tabela 4</b> Contributos da dramatização para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.....	56
<b>Tabela 5</b> Papel do/a educador/a nos momentos de dramatização emergentes do grupo de crianças.....	59

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

ESELx Escola Superior de Educação de Lisboa

MEM Movimento da Escola Moderna

OCEPE Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OS Organização Socioeducativa

PPS Prática Profissional Supervisionada

RGPD (Regulamento Geral de Proteção de Dados)

# 1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório, redigido no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE) da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), apresenta o percurso de intervenção que realizei enquanto estagiária, numa sala de quatro anos de um jardim de infância (JI), no período de 02 de outubro a 31 de janeiro de 2024.

Para orientar os leitores deste relatório, detalho a estrutura do documento, delineando o conteúdo de cada capítulo. Finalmente, destaco a relevância da temática abordada.

Deste modo, em paralelo com uma atitude reflexiva, o mesmo dividir-se-á por cinco capítulos, a saber: i) caracterização de uma ação contextualizada; ii) intencionalidades educativas; iii) investigação em contexto de educação pré-escolar; iv) a construção da identidade profissional como educadora de infância em contexto, e v) considerações finais.

Assim, o primeiro capítulo, surge com o intuito de dar a conhecer as particularidades do contexto que, posteriormente, conduziram à intervenção educativa, incluindo desta forma, as caracterizações do meio em que se insere a instituição, do contexto socioeducativo, do ambiente educativo, da equipa educativa, do grupo de crianças e das respetivas famílias. No seguimento das caracterizações realizadas, foram definidas intenções para a ação, com as crianças, com a equipa educativa, e com as famílias, juntamente com uma análise do processo de intervenção, que se deu no desenrolar da prática. No que se refere ao terceiro capítulo, este incidirá na identificação e fundamentação da problemática, especificando a origem da sua seleção e os motivos da sua pertinência.

A dramatização como mote da minha investigação contribuiu para uma compreensão mais profunda do desenvolvimento das crianças e da forma como estas aprendem através do jogo e da representação. Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa, segundo uma abordagem de cariz descritivo e a tipologia do presente estudo de caso é explanatório único. Pesquisar sobre esta temática ajudou a expandir o conhecimento sobre o referencial teórico relacionado à expressão dramática e aprimorar as práticas pedagógicas, ou seja, como no futuro enquanto educadora de infância devo

melhorar de forma contínua os métodos e estratégias de ensino para atender às necessidades das crianças em idade pré-escolar.

Relativamente à Construção da Profissionalidade Docente, quarto capítulo, apresentarei uma reflexão sobre os meus anseios e receios iniciais, as minhas curiosidades e interesses, e principalmente, acerca da minha postura, atitude e capacidades, futuramente, como educadora de infância, referindo e analisando estes aspetos de acordo com as experiências vividas ao longo da PPS I e II .

Por fim, o último capítulo apresenta as considerações finais de todo o processo de intervenção e investigação realizado na PPS II.

## 2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO CONTEXTUALIZADA

| ' ' | | ' ' |

O presente capítulo visa caracterizar o contexto socioeducativo no qual a Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), em educação pré-escolar, decorreu. Nesse sentido, encontra-se organizado pelos seguintes tópicos: caracterização do meio envolvente; caracterização do contexto socioeducativo; dimensão organizacional; organização e gestão; modelo pedagógico adotado; caracterização do ambiente educativo; organização do espaço, materiais e tempo; caracterização da equipa educativa; caracterização do grupo de crianças; e por fim, caracterização das famílias. Esta caracterização será realizada através dos dados recolhidos contemplando várias técnicas de recolha de dados, nomeadamente, a observação direta participante e não participante, a consulta documental aos documentos institucionais e da sala dos quatro anos. Os documentos institucionais referidos são o Projeto Educativo da Instituição e o Projeto Curricular da sala.

## **2.1. Caracterização do meio envolvente**

As relações e as interações que as crianças têm consigo, com os/as outros/as e com o meio representam oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento e identidade (Silva et al., 2016).

De acordo com Silva et al. (2016), o ser humano é influenciado e influencia o meio que o rodeia, tendo em conta que o seu desenvolvimento resulta de um processo dinâmico com o mesmo.

Neste sentido, importa reforçar a importância que o espaço exterior revela para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, visto que permite enriquecer e diversificar oportunidades educativas (Neto, 2020). Deste modo, as potencialidades e características do meio poderão dar o seu contributo a responder às necessidades e interesses das crianças.

Assim, é importante salientar que a organização socioeducativa na qual realizei a PPS II se localiza no concelho de Lisboa, numa das freguesias mais populosas da cidade, Alvalade.

Este local beneficia de inúmeros transportes públicos (comboio e autocarro), sendo fácil o seu acesso. Contudo, a maioria das crianças desloca-se para o contexto socioeducativo em viatura própria dos pais ou outros familiares, apesar da grande variedade de transportes públicos, que facilitam o acesso ao mesmo e até o contacto com outras localidades. O meio local, compreendido como um apoio/alicerce ao desenvolvimento da curiosidade e do ímpeto exploratório, do sentido de pertença, da competência física, motora, social e cultural, promove um processo de aprendizagem multidisciplinar (Folque, 2018).

Desta forma, desde cedo, a relação entre a escola e a comunidade tem de ser um aspeto a ter em conta na planificação de atividades a dinamizar com as crianças. Destaco a existência de espaços culturais como várias bibliotecas, Biblioteca Nacional e a Biblioteca Municipal de Coruchéus, e espaços verdes, tais como, o parque urbano José Gomes Ferreira e a Quinta pedagógica dos Olivais, onde é privilegiado o contacto com a natureza. Para além disto, no meio envolvente da OS também seria interessante as crianças poderem contactar com o restante comércio e serviços existentes nas redondezas, seja a PSP relativamente à segurança, dos serviços de saúde, o Parque de Saúde de Lisboa e várias clínicas privadas, de atividade física e desporto tem o polidesportivo de Alvalade e o campo de jogos do Campo grande. Cada um destes locais constitui um bom ponto de partida para o estudo do meio local, através da integração das diferentes áreas tal como é referido no Projeto Educativo (2022).

## 2.2. Caracterização do contexto socioeducativo

A organização socioeducativa na qual a PPS II foi realizada é uma Instituição de ensino privado. A rede privada, de acordo com o Decreto-Lei n.º 147-97 (1997, p. 2829), são

os estabelecimentos de educação pré-escolar que funcionem em estabelecimentos de ensino particular ou cooperativo, em instituições particulares de solidariedade social e em instituições, sem fins lucrativos, que prossigam atividades no domínio da educação e do ensino.

A presente organização socioeducativa, segundo o Projeto Educativo (2022), tem quatro respostas sociais distintas, a **creche** (com capacidade para oitenta e quatro crianças, com idades compreendidas entre os quatro aos trinta e seis meses), o **jardim de infância** (com capacidade para noventa e duas crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos), o **1º ciclo** (com capacidade para noventa e nove crianças, com idades compreendidas entre os seis e os nove anos) e o **2º ciclo** (com capacidade para dezanove crianças, com idades compreendidas entre os dez e os onze anos).

## 2.3. Dimensão organizacional

O estabelecimento está instalado em três edifícios, sendo um destinado à creche, outro ao jardim de infância e o terceiro ao 1º e 2º ciclo, sendo o horário de funcionamento das 8h00 às 19h00.

Na organização socioeducativa existe um jardim exterior com vários equipamentos (escorrega com uma parte de escalada, uma casa de madeira, bola de futebol, triciclos, bicicletas e um campo de futebol). Além disto, existem seis salas de atividades (duas destinadas aos três anos, duas aos quatro anos e outras duas aos cinco anos), serviços de apoio (receção, secretaria, serviços técnicos, limpeza, cozinha e refeitório); serviços especializados (música, inglês e educação física).

A organização socioeducativa é composta por quatro pisos, no rés do chão encontra-se o refeitório onde as crianças almoçam e comem o lanche da tarde, que tem mesas, duas casas de banho para crianças e a cozinha onde só nós adultas podemos entrar. No primeiro andar estão as salas dos três e quatro anos, bem como o jardim, três casas de banho destinadas às crianças e uma às adultas da instituição. As duas salas dos cinco anos, duas casas de banho de crianças, uma sala de reuniões estão situadas no segundo andar. A par disto, num edifício ao lado, neste andar, está o ginásio onde as crianças praticam educação física e atividades extracurriculares, tais como, judo, ballet, ginástica etc. e uma casa de banho de apoio. No último piso, o terceiro piso, está a sala de terapias e a sala de música.

No que respeita a organização interna da instituição, é possível observar que no topo da organização socioeducativa, representada no organograma no anexo R, está presente a diretora geral que é nomeada pela administração da entidade titular do colégio. De seguida, está a direção pedagógica, que é constituída pela diretora geral e pela diretora pedagógica e coordenadoras pedagógicas das valências de Creche, Pré-escolar, 1º e 2º Ciclos. À direção pedagógica compete assegurar a direção e gestão pedagógica do colégio, promovendo uma educação e um ambiente de cooperação e respeito. Para além disto, compete organizar a atividade socioeducativa, orientando tecnicamente toda a ação do pessoal docente, técnico e auxiliar, organizar, de acordo com as normas a distribuição do serviço docente e não docente” (Regulamento interno, 2022, p. 10). Nesta hierarquia também é possível verificar a existência de elementos que fazem parte dos serviços gerais e serviços financeiros e administrativos, que devem apoiar a direção nas funções de gestão administrativa e financeira.

Tendo já referido a organização do contexto socioeducativo, é relevante compreender os princípios que instruem o trabalho no interior da instituição e que são implementados e partilhados no dia-a-dia educativo.

Segundo o Projeto Educativo (2022), os princípios orientadores da ação, relativos ao desenvolvimento profissional da equipa educativa são:

- i) a participação ativa e real através de mecanismos nos quais cada criança e/ou adulto/a pode manifestar o seu agrado ou desagrado; ii)

incentivar a cooperação; iii) circuitos de comunicação para motivar e gerar conhecimento, compartilhando o que é feito; iv) diferenciação pedagógica, criando estruturas para que cada um, de acordo com as suas características individuais, possa adquirir conhecimentos e competências (p. 17 a 19).

## **2.4. Modelo pedagógico adotado**

Esta organização socioeducativa assenta a sua abordagem pedagógica no Movimento da Escola Moderna (MEM), uma vez que valoriza a utilização da metodologia de projetos para orientar o processo de ensino-aprendizagem. Assim, as crianças e adultos/as trabalham juntos para criar dinâmicas e contextos ricos em conhecimentos e valores morais, dando prioridade às interações e partilhas que surgem das próprias crianças.

O Modelo do Movimento Escola Moderna (MEM) propõe uma perspetiva social, construindo-se o desenvolvimento pela prática social, em detrimento de uma visão individualista, sendo este extremamente influenciado pelas teorias de desenvolvimento de Vigotsky e de Piaget, compreendendo a criança como determinante na sua aprendizagem, focando o/a educador/a as suas práticas nas oportunidades da criança agir e explorar num ambiente rico, acompanhando e observando as atividades monitorizando o seu desenvolvimento. Assim, a aprendizagem realizada é o impulsionador do desenvolvimento (Folque, 2006).

O modelo pedagógico adotado pela organização socioeducativa, segundo o Projeto Educativo (2022), vai ao encontro dos valores que esta defende e transmite às crianças das diferentes respostas socioeducativas oferecidas. As grandes finalidades do MEM são: i) iniciação às práticas democráticas; ii) reinstituição dos valores e significações sociais; iii) reconstrução cooperada da cultura (Niza, 1998). Este modelo na qualidade da organização participada propõe uma visão social em que o desenvolvimento se constrói através de práticas sociais, inseridas em contextos históricos e culturais, onde a educação é tida como uma oportunidade de dar à criança a organização das suas experiências (Niza, 1998).

## **2.5. Caracterização do ambiente educativo**

As salas de atividades em educação pré-escolar são ambientes de vida, não só pelo tempo que educadores/as e crianças passam nos contextos socioeducativos, como pelo seu sentido global, a construção geral dos recursos vitais de cada indivíduo, sendo um espaço a que se atribui a sensação de bem-estar e de satisfação das necessidades básicas das crianças, assim como de estimulação e promoção da aprendizagem e desenvolvimento.

A organização da sala de atividades implica a decisão da distribuição no tempo e no espaço, pois nada se pode dar fora de uma estrutura espaciotemporal, dado que as crianças aprendem essencialmente pela ação/experimentação, por isso a importância de um ambiente rico e estimulante. Sublinha-se, portanto, a importância das rotinas diárias, que auxiliam as crianças a situarem-se e funcionarem autonomamente no ambiente da OS. Um espaço bem definido, cujos materiais estão organizados de forma lógica, devidamente identificados e ao alcance das crianças, facilitando a escolha e posterior arrumação por parte das mesmas. Pois tal como refere Serralha (2009), ao ampliar-se o campo de liberdade promove-se a autonomia e sentido de responsabilidade na manutenção e festão do espaço onde decorrem as aprendizagens.).

Assim, o ambiente educativo possui uma elevada importância na educação de infância, na medida em que este representa um dos grandes alicerces para a organização curricular do/a educador/a, na qual deve ser pensada e planeada uma organização cuidada do espaço, do tempo, dos materiais e das relações que se estabelecem nas salas de atividades (Cardona, 1999). No entanto, apesar de esta organização ser pensada e planeada previamente, não invalida o facto de poder ser modificada e flexível, sempre que se torne mais vantajoso, tendo em conta o grupo de crianças e as suas necessidades e interesses.

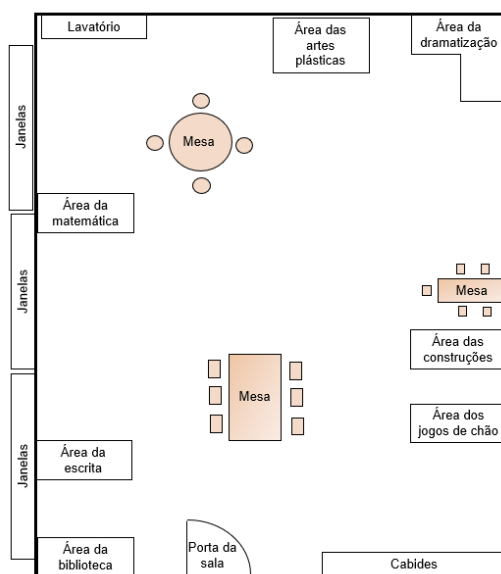
### 2.5.1 Organização do espaço e dos materiais

A sala dos quatro anos é uma sala bem iluminada quer pela luz natural, quer pela luz artificial. Existe na sala uma variedade imensa de espaços e materiais dos quais as crianças podem escolher e usufruir. Uma vez que a OS se rege pelo MEM torna-se imprescindível que se crie um ambiente social estruturado por áreas de trabalho, onde os materiais e instrumentos pedagógicos auxiliares à organização se encontrem expostos (Serralha, 2009).

Na figura 1 está representada a planta, feita por mim, da organização do espaço da sala dos quatro anos onde estagiei.

**Figura 1**

Esboço da planta da sala dos quatro anos.



*Nota: Autoria própria.*

No MEM, a disposição da sala de atividades é considerada a estrutura fundamental que proporciona oportunidades para as crianças aprenderem. No MEM, o poder de tomada de decisões são compartilhados pelo grupo. Abrange todos os aspetos da vida escolar, desde o planeamento de atividades e projetos até à sua execução e avaliação

cooperativa (Niza, 1990). As crianças são introduzidas desde cedo ao uso de instrumentos pedagógicos e práticas de planeamento e avaliação que possibilitam esse processo que na sala dos quatro anos se encontram à disposição das crianças depois de passarmos a zona da entrada à direita.

Quando entramos na sala podemos imediatamente perceber que é uma sala ampla e espaçosa, com três janelas panorâmicas no lado esquerdo que permitem as crianças terem visão para o jardim e a sala receber bastante luz natural. No lado direito, na parede, está a zona dos cabides com o nome de cada criança onde penduram os seus pertences.

Depois de passarmos a zona da entrada, à direita encontramos a zona onde estão expostos os planos do dia, o mapa das tarefas, o mapa das presenças e o diário de grupo que coincide com a área dos jogos de chão e garagem. Nesse mesmo seguimento, do lado direito, existe um móvel com jogos de tabuleiro e peças de construção, que separa a área anteriormente referida e a área das construções, que é composta por uma mesa onde podem utilizar os materiais presentes no móvel. No canto direito, contrário à entrada, está a área da dramatização, que conta com uma cozinha, uma mesa-redonda com quatro bancos, um cesto com algumas vestimentas e bastantes adereços à disposição das crianças promovendo a imaginação das mesmas.

Do lado esquerdo da área da dramatização, está a área das artes plásticas que tem dois móveis de apoio, um com material riscador, colas, tintas e plasticina e outro com folhas, tesouras e alguns materiais mais direcionados para nós adultas. Para poderem pintar, desenhar, recortar e colar têm duas mesas com formato de semicírculo juntas, formando um círculo, com cadeiras, dedicadas a esses momentos. Junto à janela, junto dos móveis existe também um lavatório.

Assim, atravessando a sala até ao canto esquerdo, perto das janelas, existe esse lavatório e vemos a área da matemática com uma mesa e duas cadeiras, onde é possível estarem duas crianças a explorar com materiais não contáveis (ex: cápsulas de café, tampas...), um ábaco, números, formas geométricas entre outros. Desse mesmo lado, temos a área da escrita, aqui encontramos uma mesa com duas cadeiras e, sendo esta uma área dedicada à emergência da escrita, é possível encontrar várias letras, carimbos, dados para contar histórias, cartões com os nomes de cada criança e lápis.

Por fim, junto à porta de entrada, mas do lado esquerdo está a área da biblioteca, esta tem almofadas onde as crianças se podem sentar a ver um livro ou a contar uma história.

No espaço central da sala de atividades, encontramos duas mesas juntas com seis cadeiras. Este é, sem dúvida, um espaço importante pois as reuniões de grande grupo acontecem neste espaço, sendo estes momentos de transmissão de conhecimentos, competências e emoções.

O espaço exterior é também um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior. Se as atividades que se realizam habitualmente na sala também podem ter lugar no espaço exterior, devemos fazê-lo, pois o exterior tem características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas. A interação com o espaço exterior e com a natureza desde cedo, consciencializa as crianças para a sua preservação e torna-as mais autónomas, curiosas e confiantes (Silva et al., 2016). Assim sendo, as crianças têm acesso a um jardim onde podem brincar livremente e que está equipado com materiais que proporcionam às crianças uma aprendizagem e experiências variadas, mas ao mesmo tempo segurança e conforto.

## **2.5.2 Organização do tempo**

Quando na organização socioeducativa se proporciona um horário diário previsível e se prestam cuidados segundo rotinas tranquilas, estão a dar-se às crianças muitas oportunidades de realizarem as suas ações e ideias (Post & Hohmann, 2003).

Relativamente ao conceito de rotina é importante conhecer a sua origem etimológica para compreender o seu significado. A palavra “rotina” significa “hábito do caminho” ou prática constante.

Bramão et al. (2006) afirmam que, tendo como referência o significado comum e a origem etimológica, o conceito de rotina “perpassa a ideia de repetição, hábito, hábito do caminho, roda, círculo vicioso” (p. 25).

No que concerne à criação de uma rotina sustentada na valorização dos ritmos próprios de cada criança, Proença (2004, citado em Ramos, s.d), esclarece a diferença

entre o que considera ser uma rotina mecânica e uma rotina estruturante, sendo que a última deve ser a privilegiada aquando da organização do ambiente pedagógico.

De acordo com a autora, uma rotina estruturante valoriza a criança como um ser capaz, corresponsável pela sua aprendizagem, desenvolvimento e com características, interesses, necessidades e potencialidades próprias que a distinguem das restantes. Sendo que quem opta por uma rotina mecânica adota uma sequência de momentos rígidos e inflexíveis.

No que diz respeito aos momentos que devem constituir esta rotina, os mesmos diferem de acordo com os princípios que orientam a prática de cada educador(a) e dependem, intrinsecamente, do modelo pedagógico adotado pela instituição na qual desenvolve a sua prática pedagógica. Importa que a organização do tempo seja decidida em conjunto pelo/a educador/a e pelas crianças. Tem de ser um tempo que contemple de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações — individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo — e permita oportunidades de aprendizagem diversificadas. Trata-se de prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível, em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças e que tenha em conta que precisam de tempo para fazerem experiências e explorarem, para brincarem, para experimentarem novas ideias, modificarem as suas realizações e para as aperfeiçoarem (Silva et al., 2016).

Sendo o modelo pedagógico o Movimento da Escola Moderna a organização do dia desenrola-se em torno de dez momentos, como se pode ver abaixo, na tabela 1.

**Tabela 1**

*Rotina da sala dos quatro anos*

<b>Hora</b>	<b>Atividade</b>
8:00 - 9:30	Acolhimento
9:30 - 10:00	Inglês/música
10:00 - 10:30	Planificação em conselho
10:30 - 12:30	Atividades e projetos
12:30 - 14:00	Almoço
14:00 - 15:00	Trabalho curricular em interlocução coletiva
15:00 - 15:30	Balanço em conselho

15:30 - 16:00	Lanche
16:00 - 17:30	Recreio/exploração das áreas
17:30 - 19:00	Saída

*Nota: Tabela adaptada da agenda semanal da sala.*

Atendendo aos pressupostos acima defendidos, a equipa da sala dos quatro anos organiza o tempo pedagógico do grupo numa rotina consistente, estruturante e securizante.

Através da vivência e, conseqüente, registo do quotidiano das crianças da sala dos quatro anos, tornou-se possível fazer um esboço de um padrão temporal utilizando excertos dos registos de observação. Assim sendo, apresento a reconstituição de um dia típico:

8:00- 9:30- “Assim, quando chego à instituição e me dirijo ao jardim, onde as crianças ainda estão a brincar, a C.D e a L.L recebem-me com um abraço mencionando que tiveram saudades minhas.”

9:30- 10:00- “ No início da aula de inglês e música a professora questiona ao grupo de crianças como foi o fim de semana ao qual responderam em conjunto “bom”. A professora demonstra o ritmo da música que vão escutar e acompanhar com batidas no peito, depois passam a utilizar as mãos e por fim as clavas. Cada um, no fim, arruma as clavas e fazem um baile mandado. Neste momento o V.P e o R.M mostram-se bastante distraídos e têm brincadeiras paralelas ao qual a professora tem de intervir várias vezes pedindo que façam o que ela está a pedir. “

10:00- 10:30- “O plano do dia passa por uma reunião em grande grupo onde as crianças têm de referir o dia, o mês e o ano em que estão, tal como definir em conjunto com a educadora o que vão fazer, quem vai fazer e a avaliação. Neste processo as crianças têm uma participação direta e sabem que, por exemplo, a maioria das manhãs têm inglês e/ou música e à tarde, depois do lanche é brincar no jardim.”

10:30-12:30- “Sendo que o V.B vai de férias na sexta-feira, hoje aproveitámos para iniciar a pesquisa nos livros. O V.B e o F.L desde o primeiro dia em que se falou do projeto estar relacionado com os planetas, tiveram logo iniciativa de trazer dois livros que tinham em casa.”

12:30- 14:00- “Assim que a aula de educação física termina, as crianças calçam-se e lavam as mãos para se dirigirem ao último andar onde se encontra o refeitório para almoçarem de forma autónoma. Foi-me explicado que apenas nos dias de educação física, ou seja à segunda-feira, as crianças descem todas ao mesmo tempo, pois nos restantes dias a C.D, o V.B., a L.L, o L.R, o S.S e o U.S descem para o refeitório mais cedo por necessitarem de mais tempo para comer, essas mesmas crianças são as que levam comida de casa.”

14:00- 15:00- “Na hora em que regresso do almoço as crianças já estão sentadas em roda, portanto eu fui buscar o meu livro e sentei-me perto delas. Durante a leitura da história as crianças mostram-se bastante atentas, interessadas e expectantes do que iria acontecer no final da história. Observaram atentamente as imagens e foram referindo o que viam, uma vez que o texto não dizia tudo, era apenas um complemento às ilustrações. No final, perguntei se gostaram e qual a parte favorita, a resposta foi sim e a parte favorita ser o final da história foi unânime.”

15:00- 15:30- “Antes de fazer o plano do dia, fica sempre por avaliar a última tarefa do dia seguinte que normalmente é brincar. Portanto, os responsáveis por essa tarefa têm de ir buscar os lápis e fazer a avaliação em conjunto, que consiste em lembrarem-se o que ficou escrito e perguntar a cor da “bolinha”. A “bolinha” é azul-escuro quando fizeram, cor-de-rosa quando não acabaram e vermelha quando não fizeram. A educadora cooperante disse-me que este código foi combinado em grande grupo.”

15:30- 16:00- “No momento do lanche, o V.B dá-me a mão para me sentar ao lado dele, mas tendo em consideração que se distrai facilmente e demora a comer eu acabo por ter de me afastar. Depois do lanche as crianças dirigem-se para a casa de banho para lavar a boca e as mãos para poderem brincar. A M.C.C chama-me e diz que está a fazer um bolo, M.S acrescenta que é de morango para eu provar. Fiquei bastante satisfeita porque são duas raparigas envergonhadas, mas que acabam por se sentir, aos poucos, mais confortáveis com a minha presença e procuram-me.”

16:00- 17:30- “Após o lanche, as crianças brincam livremente no jardim, porém se estiver a chover têm de ser no interior da sala o que também possibilita que explorem às áreas existentes.”

17:30- 19:00- “Durante a brincadeira que existe à tarde, seja no interior ou exterior da sala, à medida que as famílias chegam é dada a indicação de que criança se via embora e esta é entregue por uma auxiliar de serviço educativa, bem como os seus pertences e recados se houver.”

Assim sendo, é importante compreender a pertinência de cada um destes momentos na rotina das crianças. Os momentos de acolhimento e despedida são fundamentais ao estabelecimento de relações de confiança e bem-estar entre as famílias, o contexto pedagógico e a criança. São momentos em que a comunicação está diretamente ligada à valorização mútua, ou seja, do contexto familiar e escolar como competentes e fundamentais ao desenvolvimento da criança. Durante estes momentos são realizadas conversas informais, a partir das quais se trocam informações úteis sobre a criança e sobre as suas experiências em casa e na creche (Folque, 2018). Segundo Niza (1998), o acolhimento destina-se à primeira conversa de grupo, que irá dar origem à planificação das atividades e dos projetos sugeridos pelas crianças, no entanto, tendo em conta a tabela acima apresentada, penso que este momento se adequaria mais à planificação em conselho, sendo que o acolhimento das 8h00 às 9h00 demonstra o horário em que as crianças chegam à instituição.

A fim de apoiar a responsabilidade pela aprendizagem e a vida do grupo, partilhada pelo/a educador/a e as crianças, o MEM propõe um conjunto de “instrumentos de pilotagem”. O conceito de “instrumentos de pilotagem” assenta na conceção de que ao documentar a vida do grupo, estes instrumentos ajudam o/a educador/a e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente e em grupo) na sala de atividades (Niza, 1996). Estes instrumentos são os seguintes: o quadro de tarefas, o mapa mensal de presenças, o diário de grupo, inventários e o mapa das regras de vida.

No momento de atividades e projetos, as crianças têm de ter em conta o que foi delineado no plano do dia (instrumento de pilotagem) e terem o sentido de responsabilidade por aquilo com que se comprometeram, sendo que as restantes têm tempo para brincar na sala.

As refeições, funcionam como espaços de encontro nos quais a criança observa o outro e é observada. Adquire competências como autonomia, autorregulação, autoconhecimento, preferências e modos de estar e de agir (Folque, 2018).

No que diz respeito à higiene, este momento é percebido pela equipa pedagógica como um tempo significativamente individual, em virtude do reconhecimento da sua importância para o desenvolvimento de relações diádicas responsivas e de segurança. Portugal (2000), encara-os como oportunidades para o desenvolvimento de interações positivas com a criança.

Quando as crianças vão para o jardim, este é um período de contacto com o espaço exterior que é fulcral para a sua formação motora, psicológica e social (Neto, 2020).

## **2.6 Caracterização da equipa educativa**

A equipa educativa da presente organização socioeducativa, na valência da educação pré-escolar, é constituída por seis educadoras de infância, doze auxiliares de ação educativa, duas terapeutas da sala, uma funcionária em serviços de apoio (refeitório) (Projeto Educativo, 2022).

É fundamental a cooperação entre todos os/as adultos/as, para a criação de ambientes em que a aprendizagem ocorra de forma ativa, segura e adequada à idade da criança. É importante destacar que as educadoras da organização socioeducativa se reúnem frequentemente, para partilhar informações, ideias e discutir assuntos relacionados com o quotidiano do jardim de infância. O facto de a organização socioeducativa possuir um espaço acolhedor, confere-lhe um ambiente familiar, sendo reflexo de uma maior proximidade entre indivíduos, quer entre profissionais, como entre estes e as crianças e as suas famílias. Uma vez que é visível que as crianças encaram toda a equipa educativa como indivíduos da sua confiança, que as respeitam e estão disponíveis sempre que necessário. Outro facto importante prende-se com a partilha de espaços comuns, como o jardim, casas de banho, refeitório e corredores, que promovem o contacto entre crianças de diferentes idades e o contacto entre os/as adultos/as. Deste modo, a OS defende a visão de que a equipa, não se restringe à de cada sala, mas engloba todos/as os/as funcionários/as da instituição, vivendo-se no dia a dia como uma família alargada.

Relativamente à equipa da sala de atividades, na qual realizei a PPS II, a mesma é constituída por uma educadora e uma auxiliar de ação educativa. No que concerne ao percurso académico e profissional, destaco uma auxiliar de ação educativa com um curso

profissional de técnica auxiliar e uma educadora cooperante com mestrado em educação de pré-escolar. É igualmente de salientar que a equipa da sala trabalha em parceria com a professora de inglês e música e o professor de educação física, tendo o grupo uma sessão de manhã de inglês e música que é dada em uníssono, todos os dias, e de educação física todas as segundas-feiras antes de irem almoçar. Para além disto, são dois professores que estão bastante envolvidos nas festividades celebradas pela OS, ajudam na organização da festa e a preparar as crianças para a mesma.

## **2.7 Caracterização do grupo de crianças**

O MEM defende que cada criança é única, com características próprias e competências e habilidades que devem ser trabalhadas em grupo, mas também de forma individual. Cada criança tem o seu próprio ritmo, que importa ser respeitado no processo de desenvolvimento e aprendizagem (Folque, 2018). Nesse sentido, é essencial caracterizar todas as crianças, tendo em consideração a sua heterogeneidade, no que concerne aos grupos socioculturais a que pertencem, género, faixas etárias e aos seus interesses e necessidades.

O grupo de crianças da sala dos quatro anos é constituído por dezoito crianças com quatro anos de idade e em termos de género, o grupo é maioritariamente composto pelo sexo masculino, sendo constituído por doze crianças do sexo masculino e seis do feminino.

No que concerne ao percurso institucional, apenas duas crianças não transitaram da sala dos três anos para a sala dos quatro, frequentando pela primeira vez a organização socioeducativa, sendo que as quinze restantes vieram juntas da sala dos três anos e com a mesma educadora. Segundo a educadora cooperante, a adaptação decorreu de uma forma tranquila.

Depois das crianças que descansam acordarem a educadora senta-se com o grupo de crianças, em roda, no chão e lê a história “A casa da mosca fosca” que as crianças gostam bastante e, disseram-me, que querem fazer um teatro sobre a história (Registo de observação 6, 2 de outubro).

Quando eles decidem não brincar mais o V.P. veio pedir para eu jogar futebol com eles e assim foi até serem chamados para a sala de atividades (Registo de observação 10, 3 de outubro).

Uma prática habitual na área da construção é construírem beyblade e fazerem competições (Registo de observação 25, 9 de outubro).

Relativamente aos interesses deste grupo destaca-se o seu gosto por ver e ouvir histórias e por vezes dramatizá-las, brincar e fazer construções. As brincadeiras com triciclos, bicicletas e jogar futebol são também bastante frequentes no jardim. Na sua globalidade, é um grupo de crianças interessadas e empenhadas nas atividades, com curiosidade natural pelo mundo e capazes de colocar questões pertinentes.

É um grupo que mostra alguma independência e autonomia nos vários momentos que integram a sua rotina diária.

No que diz respeito ao desenvolvimento físico e psicomotor, todas as crianças possuem a marcha adquirida. Além disso, são capazes de correr, subir e descer escadas de forma autónoma. A autonomia funcional diz, assim, respeito às situações de alimentação, higiene, vestir e despir, descanso, pequenas realizações e atividades, a capacidade de fazer escolhas e tomar decisões de forma autónoma, assim como à capacidade para expressar as suas emoções e necessidades (Portugal, 2017). As crianças sobem/descem escadas autonomamente, descalçam-se/calçam-se, despem-se/vestem-se com apenas algum apoio e de seguida guardam os seus pertences pessoais. Nos momentos de alimentação, as crianças são responsáveis por arrumar os utensílios utilizados (talheres, prato, tigela de sopa...) sem necessitar de apoio de um/a adulto/a. No descanso, as crianças não necessitam da presença de um/uma adulto/a ao seu lado.

No desenvolvimento socioemocional, a nível das interações entre crianças são visíveis dois lados. Se por um lado são visíveis conflitos, maioritariamente decorrentes da partilha de brinquedos resultando em situações de conflito e/ou agressão, por vezes, por outro lado são também observados comportamentos de preocupação com o outro e cooperação, por exemplo, quando alguém se aleija ou quando outra criança não quer comer. As interações adulto-criança são baseadas nos três “R’s”, (i.e., respeitadas, positivamente reativas e recíprocas) (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014). Com a educadora,

como com as auxiliares de ação educativa e professores de inglês, música e educação física existe uma relação assente na confiança, compreensão e atenção.

No diário de grupo, havia três propostas de livros para serem lidos na hora do conto. Quando chegou essa hora, a M.B.T, a L.L e o T.F queriam os três que a sua história fosse a escolhida, a educadora cooperante disse que eles os três tinham de conversar e chegar a um acordo porque ninguém iria escolher por eles. Ambos começaram: “Pode ser a minha?” e era a única coisa que diziam. Depois a L.L começou a chorar e dizer que já estava à espera há imenso tempo. A M.B.T acabou por ceder dizendo que a sua poderia ficar para a semana seguinte e tentou arranjar soluções, referindo “Ok, uma pode ser hoje e outra amanhã, ok?” No entanto, o problema era qual a história a ser lida no dia de hoje e passada bastante insistência da M.B.T com a sua ideia e da educadora dizer que assim não iria haver hora do conto a L.L acabou por ceder também. No fim, o T.F agradeceu às duas (Registo de observação 90, 21 de novembro).

A nível emocional, a maioria das crianças é capaz de reconhecer e de controlar as suas próprias respostas emocionais. Além disto, no domínio cognitivo, a nível da linguagem, as crianças da sala dos quatro anos apesar de se encontrarem em fases diferentes da linguagem oral, não tanto ao nível da compreensão (léxico passivo), mas sobretudo ao nível da expressão (léxico ativo), são capazes de construir frases simples e expressar necessidades e vontades de forma perceptível. A forma como as crianças se expressam influencia o modo como procedem à resolução de problemas. Assim, no que diz respeito à resolução de problemas com os quais se deparam de forma individual (e.g. não conseguir alcançar um objeto), a maioria das crianças apresentam a capacidade para equacionar soluções passíveis de as ajudar a ultrapassar o problema que encontraram.

Relativamente à relação de causa-efeito e ao conhecimento das consequências decorrentes das suas ações, as mesmas apresentam uma atitude exploratória significativa, testando os seus limites físicos e explorando, com frequência, os resultados advindos dos seus comportamentos.

Tendo ainda em consideração que o tema da investigação está relacionado com a dramatização importa referir que as crianças demonstraram bastante interesse em criar projetos de teatro que as ajudaram a colocar de lado a timidez, e a conseguiram estar mais à vontade e serem mais criativas perante as restantes crianças e até mesmo de nós adultos/as. Na área da dramatização, também se pôde observar que existe uma grande fluidez nos discursos enquanto assumiam os diferentes personagens. Para as crianças, esta atividade é espontânea e natural, já que tinham uma necessidade intrínseca de representar e expressar os seus sentimentos e emoções. Para complementar às ações que executavam recorriam a vários objetos de maneira livre, atribuindo-lhes diversos significados, dependendo da representação em questão.

O grupo de raparigas que faz parte do teatro “Tio lobo” senta-se numa mesa-redonda e dão início ao ensaio. A L.L toma iniciativa e começa a narrar a história, à medida que vão ensaiando vão dando indicações umas às outras das ações e emoções retratadas na história, por exemplo, a L.L exemplifica como a C.D deve exprimir tristeza, através do choro. Para além de reproduzirem as ações alteram o tom de voz para dar vida à sua personagem (Registo de observação 20, 6 de outubro).

Através dos momentos de dramatização foi também possível compreender a entajada que existe no grupo de crianças e o empenho nos ensaios dos projetos de teatro, como se vê no registo de observação descrito acima.

## 2.8 Caracterização das famílias

Tendo em consideração o agregado das pessoas com quem as crianças que frequentam a sala dos quatro anos vivem e que tutelam a sua educação, sobressai o traço unitário e nuclear, pois todas elas vivem com os seus pais.

Relativamente à situação laboral, apesar de não ser do conhecimento da educadora quais são as profissões de todos os familiares, todos os encarregados de educação encontram-se empregados.

Quatro das famílias não possuem a língua portuguesa como língua materna, existindo, por vezes, dificuldades na comunicação. Duas das crianças têm como língua materna o inglês, outra o espanhol e a quarta, que chegou a meio do ano letivo, o russo.

A criança proveniente da Rússia expressa as suas necessidades e vontades através de frases simples em inglês. Para nós lhe explicarmos algo mais complexo temos de recorrer ao tradutor, pois se forem frases mais complexas em inglês ele já não compreende e com a família a educadora informou-me que ocorre da mesma maneira.

Com as restantes a comunicação presencialmente é feita em inglês, no entanto os emails enviados são em português e por vezes podem surgir mais questões por partes dos familiares uma vez que não entendem a língua e a tradução nem sempre ocorre de forma correta.

Na escola celebra-se o Magusto hoje, por isso as famílias foram convidadas a participar num lanche partilhado e a trazerem as iguarias que quisessem, fossem doces ou salgados (Registo de observação 76, 10 de novembro).

No entanto, importa referir que são famílias empenhadas e dispostas a compreender e aprender melhor o português. De forma geral, as famílias têm uma participação ativa na OS, participam nas atividades propostas pela educadora, incentivam os/as filhos/as a partilhar em sala momentos e experiências vividas em conjunto e a partir do mês de fevereiro podem-se inscrever para ir realizar atividades à sala com todas as crianças. Para além disto, existem ainda reuniões feitas com os pais e estes são sempre bem-vindos nas festas temáticas organizadas pelas OS.

Devido ao RGPD (regulamento geral de proteção de dados) não me foi facultada qualquer tipo de informação pessoal e sigilosa sobre as famílias, o que não me permite extrapolar o perfil de cada família em contexto de relações familiares, económicas e sociais.

### 3. INTENCIONALIDADES EDUCATIVAS

| | " | | "

A intencionalidade do/a educador/a, segundo Silva et al. (2016) “caracteriza a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem. Esta intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (p. 13). Isto é, entende-se por intencionalidade educativa, uma intervenção pedagógica planeada e implementada com o objetivo de promover aprendizagens e o desenvolvimento das crianças.

Quando o/a educador/a intervém no seu grupo de crianças, este/a deve ter uma intencionalidade educativa por detrás das atividades que propõe, atribuindo sentido à ação, tendo um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar. Neste processo, é imprescindível que se reflita sobre as finalidades da sua prática e sobre as suas conceções e valores. A intencionalidade permite atribuir sentido à ação, pois as intenções educativas são uma orientação para a prática pedagógica, de forma a garantir a coerência no processo de ensino e aprendizagem de todas as crianças. Para isso, é preciso ter claro quais as intenções educativas que presidem às respetivas ações, sejam elas propostas pelas crianças ou sejam elas propostas pelo/a educador/a. A reflexão do/a educador/a sobre essa intencionalidade, é uma referência para construir e gerir o currículo, que deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo.

Para que a intervenção pedagógica seja adequada, necessita da participação de todos os intervenientes (crianças, famílias e equipa educativa), que haja uma observação, registo e documentação, um planeamento, ação e avaliação. O presente capítulo, corresponde a uma exposição das minhas intenções tendo em conta os intervenientes acima supracitados, atendendo o contexto caracterizado no capítulo anterior, bem como as intenções da educadora havendo um trabalho de parceria.

### 3.1 Intenções com as crianças

No que diz respeito às intenções pedagógicas para com as crianças da sala dos quatro anos, as mesmas são as seguintes: (i) estabelecer uma relação vinculativa com as crianças; (ii) continuar a promover a autonomia e comunicação das crianças; (iii) reconhecer e respeitar a criança como um ser único, valorizando as suas características, interesses e necessidades individuais; (iv) encorajar as crianças a brincarem, explorar e a expandirem a sua imaginação criando personagens, histórias e cenários; e posteriormente, com a entrada de uma criança que não tem o português como língua materna fez-me sentido acrescentar como intenção (v) transmitir valores como a empatia que neste caso de integração de crianças com diversidade cultural/linguística demonstra-se crucial.

A primeira intenção consistiu em estabelecer uma relação vinculativa com as crianças, uma vez que o “desenvolvimento de relações afetivas estáveis, confortantes e respeitadas entre adultos e crianças, facilita a vivência de sentimentos de bem-estar nos mais novos, deixando-os mais recetivos para interagir com os outros e com o mundo” (Portugal, 2017, p. 58). Assim, é por meio destas relações significativas com adultos/as de referência que as crianças se desenvolvem a nível pessoal, social e cultural. De acordo com Portugal (2000), as crianças precisam de contextos afetuosos e centrados nas suas necessidades individuais para se desenvolverem, assim são imprescindíveis adultos/as, com os quais possam manter uma relação de confiança, que assegurem as suas necessidades físicas, psicológicas e emocionais.

A M.C.C, no momento de brincadeira, chama-me e diz que está a fazer um bolo, M.S acrescenta que é de morango e pede para eu provar. Fiquei bastante satisfeita porque são duas raparigas envergonhadas, mas que acabam por se sentir, aos poucos, mais confortáveis com a minha presença e procuram-me (Registo de observação 21, 09 de outubro).

Relativamente à primeira intenção, considero que esta foi construída com o passar do tempo, as crianças iam-se sentindo cada vez mais confortáveis com a minha presença. A criação desta relação resultou da minha participação nas brincadeiras das crianças, na

minha responsividade às suas necessidades físicas e psicológicas, no afeto que procurei transmitir, bem como, na valorização das suas descobertas e interesses.

Segundo Petroni e Souza (2010), um sujeito autónomo é aquele que percebe o mundo, que se torna ator e autor da sua história, consciente de que não está sozinho, vendo-se como diferente e aprendendo com as diferenças, aquele que dispõe de recursos para expressar-se livremente e ser compreendido pelo outro/a, em um exercício permanente de diálogo e de reflexão, em que exerce a sua liberdade.

Assim sendo, a segunda intenção consiste em promover a autonomia das crianças, uma vez que é também uma intenção da educadora cooperante. Além disso, desde o início da PPS II, foram visíveis os vários estímulos proporcionados pela educadora nesse sentido, por esse motivo procurei dar continuidade a essa intenção, por considerar um ponto fulcral no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Em conjunto com o F.L hoje voltámos a ver o livro que ele tinha trazido sobre os planetas para começarmos a escrever o que ele pensava já ter descoberto e o que considerava importante. Como ele tinha bastante interesse acabamos por rever de novo o livro, sendo que o L.A (criança que faz parte do projeto) também quis estar presente e apesar de não fazer parte de quem vai pesquisar nos livros eu achei importante valorizar a curiosidade dele e empenho (Registo de observação 92, 24 de novembro).

Como existem oito planetas e são sete crianças a fazer o projeto o F.L e o L.A irão pintar juntos o planeta Júpiter, contudo não o quiseram fazer hoje e eu respeitei, mas fizeram parte da conversa inicial e da escolha (Registo de observação 117, 11 de janeiro)

Pretendi escutar sempre as crianças no quotidiano da sala de atividades com a devida atenção e valorizá-las enquanto sujeitos e agentes competentes do processo educativo, incluindo-as na planificação, avaliação e reformulação da prática, nas tarefas do dia a dia e incentivá-las a terem iniciativa respeitando a sua individualidade, os seus interesses e ritmos tal como se observa no registo de observação 117, transcrito acima.

Para além disto, com a elaboração do projeto “Os planetas”, solicitado no âmbito da unidade curricular de Conhecimentos e Docência em Educação de Infância, realizado com as crianças através dos interesses das mesmas, consegui ir fomentando cada vez mais a comunicação entre as crianças e o respeito que deve existir pela opinião e vontade do/a outro/a.

É fundamental escutar as crianças, o que significa estar atento aos gestos, às conversas, aos movimentos, aos desejos, aos desenhos, às brincadeiras das crianças. Escutar o que a criança expressa é construir um ambiente em que ela se sinta confortável e segura. É respeitar o tempo de cada criança e a sua individualidade (Oliveira-Formosinho, 2008).

Nesse sentido, esta tornou-se a minha terceira intenção: reconhecer e respeitar a criança como um ser único, valorizando as suas características, interesses e necessidades individuais. Esta intenção também esteve sempre presente na minha prática, tal como na elaboração do portefólio de uma criança, uma vez que foi feito com a mesma e nele está inserido os seus interesses, capacidades e vontades.

De modo a respeitar a valorizar as características, interesses e necessidades da criança, o/a educador deve dar primazia a momentos de brincadeira iniciada pela mesma, princípio defendido na quarta intenção para com as crianças da sala dos quatro anos: encorajar as crianças a brincarem, explorar e a expandirem a sua imaginação (Salomão et al., 2007). A brincadeira, o jogo dramático pode surgir em qualquer local, pelo que optei sempre por descomplicar, aproveitando as oportunidades, observar e acompanhar os interesses das crianças, dando liberdade para que estas se divirtam e aproveitem o momento como se observa abaixo.

Comecei por me juntar ao V.P na área das construções, a pedido dele, onde queria que montássemos uma casa com lego. De seguida, vai buscar o dominó para jogarmos, quando nos veem a fazê-lo o F.L, o G.A, o V.P e a M.B.T juntam-se a nós. Quando o jogo termina eu vou até à área da dramatização brincar com a M.C.C, a M.S, o T.F e o F.L onde interagem logo comigo e incluem-me na brincadeira. Estavam a pôr a mesa com comida e iam-me dando tudo para provar dizendo que

eu ia ficar com uma barriga grande (Registo de observação 31, 11 de outubro).

Todos estes fatores são importantes a serem estimulados e tidos em consideração por parte da equipa educativa, em especial pelo/a educador/a, encorajar o grupo de crianças a serem autónomas, confiantes, a saberem que podem e devem contar com o apoio de quem as rodeia. Tal como, transmitir valores como a empatia que neste caso de integração de crianças com diversidade cultural/linguística se torna fundamental, quinta e última intenção. A melhor maneira de conseguirmos ajudar outra pessoa é colocarmos na sua posição e pensar o que gostaria que fizessem comigo. Para reforçar esta capacidade, os/as adultos/as também devem ser “transparentes” para com as crianças e corresponderem e reconhecerem os sentimentos das crianças encorajando-as a fazer o mesmo.

### **3.2 Intenções com as famílias**

Folque (2018) refere que na educação pré-escolar todos os serviços devem, articular educação e cuidados e, ainda, responder às necessidades das famílias e existir uma trabalho de parceria. Assim, delineei três intenções que considerei fundamentais para com as famílias: i) reconhecer e valorizar a família como o primeiro contexto educativo; ii) estabelecer uma relação baseada na confiança, respeito e comunicação, bem como, (iii) envolver as famílias na ação pedagógica.

O educuidar (Dias, 2012) surge primeiramente em contexto familiar, uma vez que é a família o primeiro agente educativo que, posteriormente, é estendido às diferentes respostas socioeducativas, sejam estas a creche ou os contextos de educação pré-escolar. Compreender a importância de envolver e estabelecer uma parceria de qualidade com as famílias é entender que o trabalho colaborativo destes dois intervenientes poderá influenciar positiva e significativamente o desenvolvimento da criança, pois esta compreenderá que ambos trabalham em conjunto para a garantia do seu bem-estar, na criação de ambientes seguros e estimulantes, em que as crianças se sentem competentes para explorar, interpretar e posicionarem-se no mundo, desenvolvendo-se por meio de interações como elementos humanos e não humanos. Desta forma, a minha primeira

intenção é reconhecer e valorizar a família como o primeiro contexto educativo, lembrando sempre que ninguém conhece melhor as crianças do que a sua própria família.

Na escola celebra-se o Magusto hoje, por isso as famílias foram convidadas a participar num lanche partilhado e a trazerem as iguarias que quisessem, fossem doces ou salgados. Este evento ocorreu entre as 16:00h e as 17:30h. À medida que as famílias foram chegando a educadora cooperante fez questão de me fazer sentir à vontade e dar a conhecer às famílias. De modo geral, as famílias foram bastante simpáticas e interessadas em compreender como estava a ser a minha experiência (Registo de observação 71, 10 de novembro).

A segunda intenção, passa por estabelecer uma relação baseada na confiança, respeito e comunicação, ou seja, praticar uma comunicação aberta, autêntica e genuína. O/a educador/a deve sempre expressar com clareza os seus pensamentos e sentimentos de uma maneira amável e pensada. Ambos, o/a educador/a e as famílias, envolvem-se numa conversa bidirecional, significando que esperam a sua vez de falar, escutando primeiro com atenção (Mata & Pedro, 2021). Relativamente a esta intenção, estabelecer uma relação baseada na confiança, respeito e comunicação, apliquei-a no início da PPS II, como se pode observar no registo de observação descrito acima.

Para além disso, foi enviado às famílias um consentimento informado (Anexo Q), em formato digital através do email da educadora, de modo a assegurar os procedimentos éticos que devem vigorar com as famílias. O consentimento informado foi entregue mediante comunicação via correio eletrónico, por decisão institucional.

No que concerne à terceira intenção com as famílias: envolver as mesmas na ação pedagógica, considero que, poderia ter sido mais bem conseguida uma vez que não surgiram momentos de integração das famílias em contexto de sala de atividades. No entanto, a educadora cooperante, partilhava com as famílias, as minhas propostas de atividades e outras intervenções realizadas, como o projeto educativo sobre os planetas. Os momentos do acolhimento e despedida potenciavam também a comunicação com as

famílias. Porém, o meu horário no estabelecimento, não me permitia o contacto com todas as famílias.

### **3.3 Intenções com a equipa educativa**

Para além das intenções para com as crianças e respetivas famílias torna-se fundamental estabelecer intenções para com a equipa educativa, deste modo, a minha principal intenção foi: i) praticar uma comunicação aberta e construir uma relação colaborativa, de partilha, onde são tomadas decisões conjuntas.

Tal como referem Silva et al. (2016), é importante que, no seio do contexto educativo, todos os elementos da equipa partilhem os mesmos princípios e finalidades educativas, que participem e assumam um papel claro na promoção do bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Praticar uma comunicação aberta envolve conversar de uma forma honesta e direta. A psicóloga Virginia Satir (1988, citado por Post & Hohmann, 2003) designa este processo de nivelamento. Quando se procura a existência de um equilíbrio, ou seja, um nivelamento com os outros, tenta-se ao máximo comunicar com a maior clareza possível. As emoções, a postura corporal, a expressão facial e o tom de voz ajustam-se àquilo que se está a dizer.

Tendo em conta que vou iniciar o projeto de investigação com as crianças, senti necessidade de conversar com a educadora cooperante sobre algumas incertezas que tenho em relação à forma como o vou implementar e dividir tarefas, uma vez que num estágio anterior tinha feito de maneira diferente. A educadora cooperante deu-me algumas sugestões de como perceber realmente quem quer fazer parte do mesmo, porque inicialmente querem vários, mas acabam por desistir e para não me preocupar porque através do diálogo com eles vai-se tornando mais fácil e claro como agir e o que fazer (Registo de observação 79, 15 de novembro).

É fundamental que os/as educadores/as discutam e reflitam sobre os temas subjacentes a um bom trabalho em conjunto. Os membros da equipa precisam discutir e lidar com as suas preocupações individuais sobre o espaço e materiais, horários e rotinas, papéis e responsabilidades, pois ao falar sobre estes temas a equipa educativa estabelece as bases para um bom ambiente educativo (Post & Hohmann, 2003).

Assim, no decorrer da minha prática procurei comunicar abertamente com a equipa educativa sobre as minhas observações e sensações, bem como, escutar as observações registadas pelos outros intervenientes. Além disso, predispus-me a colaborar em todas as dinâmicas existentes, bem como, informar a equipa e solicitar a sua colaboração nas minhas propostas. Durante a minha prática, estive também recetiva a sugestões, pois que, para além dos elementos da equipa da sala conhecerem melhor o grupo, também detinham mais experiência e as suas sugestões permitiram-me evoluir enquanto futura educadora.

## 4. INVESTIGAÇÃO EM CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR

| | ' ' | | ' ' |

Este capítulo apresenta a temática identificada, bem como a revisão de literatura que apoia e esclarece a mesma. Além disto, contempla igualmente as opções metodológicas e éticas utilizadas durante o processo de investigação e, por fim, serão apresentados e discutidos os dados resultantes do respectivo estudo.

#### **4.1 Identificação da temática**

A investigação realizada tem como temática “O papel da dramatização numa sala de quatro anos: contributos para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças”. Esta temática surgiu da observação de múltiplas situações em que as crianças dramatizavam nas suas brincadeiras, faziam propostas à educadora cooperante de projetos de teatro e de momentos em que a educadora cooperante respeitou os interesses e vontades das crianças, muitas vezes sem orientar e apenas interferir quando solicitada.

Além disso, é também uma temática que, desde o início, despertou o meu interesse, pois considero a dramatização fulcral para o desenvolvimento da criança, uma vez que as crianças expressam as emoções, representam aquilo que veem e conhecem e se estiverem a lidar com outras crianças aprendem a autorregular as emoções e a comunicar de forma mais eficaz e respeitosa umas com as outras. Nesse sentido, cabe-nos a nós adultos/as apoiar e dar-lhes tempo para brincar, proporcionando oportunidades e experiências, que permitam à criança aprender mais sobre si, o/a outro/a e o mundo. Na presente investigação foram selecionadas, como sujeitos da ação, dez crianças do grupo da sala de atividades em que realizei a PPS II, sala dos quatro anos. Estas dez crianças foram informadas sobre a temática da investigação e questionadas se queriam e podiam fazer parte da mesma. É de referir que procurei investigar as consequências da minha própria ação, uma vez que por minha iniciativa, ou por solicitação das crianças, acabei por intervir nas suas dramatizações por me mostrar disponível para tal. Assim, tornei-me uma observadora direta participante, que interagiu e desenvolveu laços afetivos com as crianças.

### **4.1.1 Objetivos da investigação**

Os objetivos são essenciais para termos uma orientação geral do que pretendemos investigar. Ao estabelecermos objetivos passamos por nos questionar o que poderia ser mudado, para o que é que o queremos e podemos fazer nesse sentido. Desta forma, delineei como objetivos do estudo: i) conhecer de que modo as crianças recorrem à dramatização em contexto de sala; ii) compreender as conceções das crianças relativamente à dramatização; iii) conhecer e compreender os contributos da dramatização para a aquisição de competências das crianças e, finalmente iv) compreender o papel da educadora nas situações de dramatização que emergem do grupo de crianças.

A definição dos objetivos supracitados levaram à elaboração das seguintes questões que o nortearam o processo investigativo de estudo de caso e às quais procurei dar resposta:

- Como é que as crianças demonstram iniciativa e utilizam a dramatização na sala de atividades?
- Quais as conceções das crianças sobre o teatro e os sentimentos que advém dos momentos de dramatização?
- Quais os contributos da dramatização do desenvolvimento e aprendizagem das crianças?
- Qual é o impacto das intervenções da educadora nas situações de dramatização emergentes no grupo de crianças?

## **4.2 Revisão da literatura**

### **4.2.1 Explorando os fundamentos da expressão dramática: jogo dramático, projetos de teatro e dramatização**

A expressão dramática constitui uma das componentes fundamentais do estudo. Esta designação é composta por duas palavras cujo significado revela-se profundamente interessante quando nos debruçamos sobre esta forma de arte. Em primeiro lugar, a palavra expressão, que deriva do latim “*expressione*”, significa “extrair suco, fazer sair, brotar, estando estreitamente ligada à manifestação das emoções (expressão de dor, de alegria)” (Sousa, 2003, p.1).

Esta designação é utilizada no teatro como na educação, por vezes sem serem analisados os contextos em que é aplicado, o que condiciona o significado que lhe é atribuída. No que diz respeito à educação, a expressão dramática surge como:

uma técnica que é necessária para tornar tanto quanto possível eficaz e que só pode basear a sua escolha dos temas e dos jogos na realidade vivida pela criança, facilitando assim uma tomada de consciência das relações que a criança mantém com o mundo”, possibilitando à criança autodescobrir-se, afirmar-se, tomar contacto com diferentes situações sociais e pôr à prova a sua imaginação e criatividade (Leenhardt, 1997, p.20).

Os seus objetivos “visam essencialmente o desenvolvimento da personalidade, autoeducar-se, satisfazer algumas necessidades fundamentais tais como: expressão de sentimentos, criatividade, ludismo, desempenho de papéis” (Sousa, 2003, p. 39). A autora alerta para a importância de considerar a expressão dramática como uma forma natural de educar e ajudar as crianças na relação consigo próprias, com o seu corpo, com os outros e com o mundo, respeitando as suas características individuais, a sua liberdade, as suas opiniões e o seu poder criativo.

Dada a sua multiplicidade, a expressão dramática é uma área que pode ser trabalhada de diferentes formas, através de jogos dramáticos, do qual fazem parte o jogo de imitação, jogos de mímica, dramatizações de histórias conhecidas ou inventadas e representações com fantoches (Sousa, 2003).

Dois conceitos muito importantes e que estão intimamente ligados à expressão dramática são estes o jogo simbólico e o jogo dramático. O primeiro é apresentado como uma atividade espontânea da criança, que se inicia muito cedo, e em que, através do corpo, recria experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utiliza livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados (Moyles, 2002). Por sua vez, o jogo dramático ou brincar ao “faz de conta” é uma forma de jogo simbólico que pode ser feito individualmente, ou envolver outras crianças, em situações sociais de representação de diferentes papéis e de desenvolvimento conjunto de uma ação, criando um “enredo” ou narrativa, que é livremente interpretado e construído pelos intervenientes.

Sousa (2003), defende que o jogo dramático “consiste em ações espontâneas, sem qualquer texto ou guião escrito, sem qualquer preparação ou ensaio, respondendo a uma direção mínima (geralmente apenas um pequeno tema) do professor” (p.66). Cavadas (2011) também define o jogo dramático como um meio de desenvolvimento pessoal e acrescenta que é através deste que o sujeito se experimenta recorrendo a técnicas de expressão e à experimentação de um meio de comunicação.

Slade (1978) corrobora a ideia de que o jogo dramático constitui uma atividade que permite à criança expressar as suas vontades, necessidades, a sua personalidade, vivenciar e experimentar, utilizando o improviso como base, salientando que é a partir do jogo dramático que as crianças evoluem para jogos teatrais/teatro.

Com o propósito de diferenciar o jogo dramático do jogo teatral ou projeto de teatro, Japiassu (2008) defende que o “faz de conta” antecede os projetos de teatro, que são intencionais e explicitamente dirigidos para espectadores, pressupondo a existência de uma plateia. No “faz de conta” ou jogo dramático, as crianças participam ativamente na planificação de todo o processo, são previstos espaços, adereços, cenários e o público a que se destina (crianças da sala, crianças de outras salas, pais/famílias, etc.) e o local da apresentação.

Enquanto o jogo simbólico implica a representação livre e criativa de objetos e situações do quotidiano, por exemplo quando duas crianças brincam na área da casa, na qual reproduzem interpretativamente comportamentos do mundo adulto, o jogo dramático é uma forma mais estruturada de brincadeira onde as crianças assumem papéis específicos e enredos mais complexos. Se referirmos que um grupo de crianças está a imaginar que

são uma equipa de super heróis em que cada uma delas tem um superpoder específico e lutam contra um vilão que têm em comum, encenando lutas estamos a falar de jogo dramático.

Tendo em consideração o tema de investigação importa refletir ainda, sobre o conceito de dramatização, apresentado por Sousa (2003), como o jogo espontâneo da criança, em que ela reconta acontecimentos e/ou histórias com recurso a gestos e à linguagem oral. A autora sublinha que na dramatização há que combinar previamente o desenrolar da ação geral e da ação particular de cada um, contracenação, diálogos, localizações e deslocamentos espaciais.

Depreende-se assim que a dramatização é uma atividade simples, ou seja, menos estruturada que os projetos de teatro, pode ser improvisada, com diálogos e ações mais básicas, por exemplo, duas crianças quererem representar uma história e utilizam roupas da área da dramatização, ou de casa como figurinos. No projeto de teatro, já está envolvida uma maior produção, assim como requer um planeamento prévio do espaço, tempo, figurinos, ensaios e apresentação com início, meio e fim para um público-alvo.

Deste modo, o termo que melhor se adequa à problemática identificada e será mobilizado no decorrer do estudo é dramatização, pois, tal como apontam Landier e Barret (1994), este conceito evoca, à semelhança da expressão dramática, a importância da ação e do fazer. Por outro lado, implica também um processo, um desenvolvimento, uma maneira de proceder. O jogo simbólico e o jogo dramático são formas de dramatização que concernem na representação espontânea, enquanto a dramatização pode ser um termo mais amplo que inclui essas atividades de dramatização e até mesmo os projetos de teatro apesar de serem mais estruturados. Assim, o termo dramatização possibilita analisar as principais atividades selecionadas no grupo de crianças, relacionadas à temática.

## **4.2.2 Desenvolvimento da expressão dramática na infância: uma abordagem evolutiva**

A ligação da criança com a expressão dramática, surge de forma espontânea, manifestando-se, inicialmente, através de gestos simples, complexificando-se com o tempo. A criança necessita de se sentir integrada para exteriorizar essa vontade através do brincar, pois, é nesse contexto que descreve a forma como percebe o mundo, comunica os seus sentimentos, ideias, conflitos internos e vontades. É importante compreender que, nas suas ações, a criança representa situações da vida quotidiana, surgindo a expressão dramática como uma oportunidade para comunicar e experimentar as interações entre pares (Miranda & Morgado, 2016). A este respeito, Inhelder e Piaget (1997, citado por Miranda e Morgado, 2016), reforçam que os/as adultos/as devem permitir um contacto genuíno da criança com a realidade, de modo que esta seja compreendida e apreendida, e não apenas imitada.

São os gestos simples que, na perspetiva de Almeida (2012) se vão transformando em expressão corporal, passando pela imitação, mímica e jogo dramático, finalizando na dramatização. Esta sucessão deriva da existência da necessidade intrínseca por parte da criança de se autoconhecer para numa fase posterior contactar com os outros, o meio e os objetos que a rodeiam (Miranda & Morgado, 2016).

A dramatização, conforme argumentado por Ferraz e Dalmann (2011), baseia-se no construtivismo de Piaget, onde o conhecimento é construído de acordo com o estágio de desenvolvimento do grupo e dos indivíduos. Piaget reconhece quatro estádios de desenvolvimento cognitivo na criança: i) Estádio Sensório-Motor (dos zero aos 24 meses); ii) Estádio Pré-Operatório (dos dois aos sete anos); iii) Estádio das Operações Concretas (dos sete aos 12 anos); iv) Estádio das Operações Formais (a partir dos 12 anos). Cada um com características distintas, porém, todos se constroem com base no anterior.

No primeiro estádio o bebé explora e aprende sobre si e sobre o seu ambiente através do contacto com o meio exterior. Nesta fase, o bebé começa a adquirir consciência corporal, analisando os seus membros e desenvolvendo gradualmente conhecimentos sobre a sua movimentação (Schirmann et al., 2019). No estádio pré-operatório, que compreende a idade das crianças em contexto pré-escolar, os indivíduos começam a

construir as suas experiências através da interação com o meio. Este período é fundamentalmente o alicerce do pensamento, ao contrário do estágio das Operações Concretas que marca a transição para um pensamento mais lógico e representativo (Almeida). No último estágio, a criança desenvolve a capacidade de pensamento abstrato e a consciência da razão, possibilitando-a compreender doutrinas e teorias, conceituar termos e procurar compreender o seu verdadeiro significado (Schirmann et al., 2019).

Os estágios de desenvolvimento delineados por Piaget são essenciais para compreender a importância da expressão dramática no desenvolvimento das crianças. Sousa (2003) complementa essa visão ao definir fases específicas para desenvolvimento da expressão dramática, focando o presente estudo exclusivamente na fase pré-escolar do desenvolvimento da expressão dramática.

De acordo com Piaget, a fase do jogo simbólico corresponde ao período etário dos dois aos três anos, em que a criança começa a expressar as suas emoções de forma mais clara. Nesta etapa, imita rudimentarmente histórias e expressa os sentimentos transmitidos pelo conto e pelas personagens, em jogos de imitação familiar e social. Entre os quatro e os cinco, fase da imitação do real, a criança manifesta um gosto em imitar os/as adultos/as, manipulando objetos, como peças de vestuário e acessórios, para dramatizar situações imaginárias e representar histórias, acompanhadas de sons que enriquecem a narrativa (Piaget, 1975). Por volta dos cinco e dos seis anos de idade, na fase da imitação exata do real, a criança reproduz aspetos concretos do quotidiano. Executa jogos dramáticos simples com sucessão de ações, enriquecendo-os, atendendo os detalhes à medida que desenvolve uma percepção mais clara de tempo e de ordem (Sousa, 2003).

A autora supracitada, refere ainda que as crianças passam por cinco fases desde os jogos de imitação aos jogos dramáticos. A primeira fase é a imitação simples, em que a criança reproduz o que observa. Na segunda fase, ocorre a imitação com mímica, com uma interação recíproca nos papéis, mas sem histórias ou comunicação verbal. Em seguida, surgem as histórias sem palavras, na terceira fase, com a representação de pequenas histórias conhecidas pelos participantes, sem comunicação verbal. Na penúltima fase, ocorre a introdução de palavras e o início do drama na ação, culminando

na quinta e última fase, onde o diálogo se associa à representação, marcando o início dos jogos dramáticos e da dramatização.

Estas situações de representação dramática podem evoluir para projetos mais elaborados, nos quais as crianças e o/a educador/a participam ativamente no planeamento de todo o processo, são previstos espaços, adereços, cenários. Além disso, podem expandir esses projetos, distribuindo tarefas entre as crianças, que depois realizam ou “representam” o que foi estabelecido.

A teoria de Vygotsky traz um importante contributo para o conhecimento dos processos envolvidos na aprendizagem e desenvolvimento da criança. Notam-se distinções entre as teorias de Piaget e Vygotsky, especialmente na abordagem de Piaget em relação ao desenvolvimento da criança em diferentes faixas etárias. A diferença fundamental entre as teorias de Piaget e Vygotsky reside na maneira como concebem a construção e o desenvolvimento da inteligência. Enquanto Vygotsky (1994) enfatiza fatores culturais e históricos, Piaget (1976) foca-se na forma como a criança assimila e acomoda a realidade.

A ideia de transformação criativa de Vygotsky contrasta com a abordagem de Piaget, que se concentra na assimilação da realidade. Ambos discutem a transformação da realidade de acordo com as necessidades da criança. No entanto, Piaget considera a imaginação da criança como uma atividade distorcida da realidade, ao passo que Vygotsky (1994) destaca que a criança desenvolve comportamentos com base no seu conhecimento, nas oportunidades do ambiente e de acordo com as suas necessidades e preferências.

Vygotsky (1987) defende que uma criança não é mera expectadora, mas sim, a atriz principal das brincadeiras, jogos e fantasias que a leva a vivenciar, induzir, entender e absorver conceitos que excedam o plano cognitivo e exploram o convívio social, a autoestima, a absorção de valores.

Vygotsky (1998) considera que uma criança que é orientada pelas artes e em simultâneo pela criatividade, está orientada para o futuro e vai ser capaz de criá-lo e assim alterar o próprio presente. A criatividade, segundo Vygotsky, é a capacidade de imaginação e que não se limita apenas à criação de obras de arte, mas que está presente em todas as brincadeiras das crianças, como por exemplo, nos jogos de faz-de-conta e nos

desenhos. Este autor defende ainda que a criatividade é a ação de produzir e recriar e é nesses momentos que a criança imagina.

### **4.2.3 Contributos da expressão dramática para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças**

A expressão dramática, enquanto forma de arte, tem um grande valor para a criança, uma vez que contribui eficazmente para o seu processo de desenvolvimento bio-psico-sócio-motor. Deste modo, tal como estimula a expressividade, a criatividade e a consciência de valores ético-morais e estéticos, auxilia também na relação com os outros e com o meio onde se insere, implicando a comunicação e a cooperação (Sousa, 2003).

Gomes (2010 citado por Cardoso, 2016) corrobora a ideia anteriormente mencionada, afirmando que esta “potencia o desenvolvimento global da criança, pois permite-lhe aprender a conhecer, a conviver e, sobretudo a ser” (p.6).

Como já referido, o brincar e o jogo simbólico são atividades naturais da criança, pela qual se desenvolve e aprende. É a brincar ao “faz de conta” que a criança imita ações e linguagens diferentes, explora objetos, reflete sobre a realidade e a cultura em que está inserida, compreendendo o mundo que a rodeia (Kishimoto,2010). Após o surgimento do jogo dramático a criança começa a desenvolver capacidades mais complexas e importantes para vida quotidiana como, a atenção, a comunicação oral, a expressão corporal, a memória e o sentido de responsabilidade, promovendo a interação entre pares e o desenvolvimento da imaginação e da criatividade.

No que diz respeito à expressividade, esta capacita a criança a criar, tornando crucial o trabalho dos sentimentos e das emoções pessoais e interpessoais no processo de ensino e aprendizagem, facilitando o autoconhecimento, a comunicação e ampliando a capacidade da criança de pensar e de se relacionar (Eckert & Malacarne, 2013, citado por Borges & Naves, 2021).

A criatividade é também desenvolvida quando a criança explora a sua identidade e personalidade através da expressão dramática. Durante este processo, testa os seus limites em termos de imaginação e criatividade, vivenciando sonhos, fantasias e medos. Ao lidar com estes três elementos, a criança atua como atriz e espectadora, observando a

forma de expressão dos outros, até ao momento de conseguir atuar em conjunto, passando a integrar-se plenamente (Almeida, 2012).

A imaginação das crianças é profundamente influenciada pela observação e interação com os outros, resultando em novos significados adaptados à sua percepção e necessidades individuais. Durante as dramatizações, não recordam apenas experiências, mas recriam-nas de forma criativa, intercalando-as e construindo novas realidades baseadas nos seus sentimentos e necessidades. O/A educador/a de infância ao reconhecer a importância destes conceitos, permite que as crianças explorem as suas capacidades conhecendo as suas limitações e potencialidades (Vygotsky, 2009).

As dramatizações constituem um excelente mote para o desenvolvimento da expressão oral e corporal. É através delas que surgem discussões intergrupos onde as crianças se veem confrontadas com a necessidade de argumentar e escutar o outro, respeitando as diversas opiniões (Selman, 1980). A nível da expressão corporal, esta está presente quando as crianças recorrem aos gestos e aos movimentos para complementar as situações de fala. Isto, permite o desenvolvimento dos reflexos, a construção, modificação e a apuração do esquema corporal (Landier & Barret, 1994). Neste contexto, desenvolvem-se simultaneamente as aptidões individuais e o sentido de ação coletiva. Junta-se o prazer da descoberta do outro, da permuta, da partilha.

No desenvolvimento de momentos de expressão dramática, as crianças interagem umas com as outras. Ostetto (2013) destaca que as interações sociais ajudam as crianças a controlarem os seus impulsos ao participarem e interagirem em grupo, compreendendo regras e adaptando o seu comportamento a um sistema de controlo. Elas aprendem a ser sensíveis ao ponto de vista dos outros, a cooperar e a desenvolver uma variedade de formas de comunicação para entender sentimentos e conflitos, procurando alcançar a satisfação emocional. A regulação emocional refere-se à capacidade que a criança tem para controlar adequadamente as suas emoções às situações que enfrenta. Um dos fatores mais importantes do desenvolvimento associado à emergência da regulação emocional é a aquisição da linguagem e das competências de comunicação pela criança. À medida que estas desenvolvem a linguagem, tornam-se progressivamente capazes de rotular as suas emoções, pensamentos e intenções (Webster-Stratton, 2018).

Após interiorizar as normas sociais da sociedade à qual pertence, a criança tende a desenvolver interações que se traduzem na criação de brincadeiras ou até mesmo em projetos teatrais, sendo que é através destas atividades que ela mais interage e desenvolve laços afetivos. Assim, a interação com outras pessoas é necessária para evitar que a criança fique desprovida de estímulos (Cunha, 2007), uma vez que também se desenvolve a componente social, em que os pares surgem como colaboradores, apoiando-se mutuamente na resolução de tarefas (Mata, 2010).

Através da sua pesquisa, Pires (2020) afirma que Piaget e Vygotsky demonstraram que a aprendizagem significativa e efetiva não ocorre de forma imediata e automática, mas sim gradualmente através de novas experiências e conhecimentos. A criança vai desenvolvendo o pensamento e a aprendizagem sendo construída e assimilada, como resultado da interação com o meio e com outros (pares e/ou adultos/as). Por vezes, isto só se torna possível quando a criança se sente motivada e confiante no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Em suma, ao realizar jogos dramáticos, como a dramatização de histórias conhecidas ou inventadas, uso de fantoches e/ou realização de projetos teatrais, as crianças têm a oportunidade de expressar os seus sentimentos, de comunicar e de colaborar com os outros. Isso acontece num processo interativo de troca de ideias, conhecimentos e sentimentos, que as auxiliará a conhecerem-se, a afirmarem-se e a descobrirem o outro, adquirindo competências essenciais para o seu desenvolvimento pessoal e social.

#### **4.2.4 O papel do/a educador/a de infância na exploração da dramatização com as crianças**

As perspetivas acerca do papel do/a educador/a de infância na expressão dramática divergem entre os autores, chegando mesmo a serem antagónicas. Gauthier (2000) enfatiza a importância do/a educador/a na didática de expressão dramática, reconhecendo-o como o elemento mais importante, pois sem a sua orientação as crianças demonstram dificuldades em executar as atividades. Por outro lado, Hebois (1979, citado por Gauthier, 2000) defende uma abordagem oposta, referindo que o/a adulto/a deve intervir apenas quando a criança está insatisfeita e/ou solicita ajuda.

Além disso, outros autores apontam que o/a educador/a deve incentivar a capacidade de questionamento das crianças, de modo a estimulá-las e a envolvê-las em discussões ativas, estimulando o pensamento crítico. Para isso, não deve antecipar nada, mas sim acompanhar as crianças, evitando orientar ou planejar o seguimento da discussão (Stewing, 1973 citado por Gauthier, 2000). Contudo, o/a educador/a deve permanecer flexível e disponível para aproveitar o potencial que reside em cada uma das crianças.

De acordo com Stewing (1973), Caldas e Vasques (2014) também referem que o/a educador/a deve, inicialmente, observar, sentir e contemplar a espontaneidade das crianças e o que elas têm a oferecer, mostrar ou contar. Apenas dessa forma poderá propor atividades relacionadas à expressão dramática e posteriormente, compreender a evolução da criança, dar sugestões, orientar e incentivá-las (Pires, 2017).

A criança, como um ser sensível que explora o mundo, está em constante aprendizagem com as suas emoções, sensações e experiências. O/a educador/a deve ter esse aspecto em consideração ao longo da sua prática pedagógica, refletindo sobre como regular a sua ação para permitir um desenvolvimento singular, respeitando a individualidade de cada criança.

A motivação da criança deve ser uma preocupação central do/a educador/a, pois ela é a protagonista de seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem. É essencial escutá-la, permitindo-lhe que participe das decisões que afetam a sua vida e o meio. Isso a torna uma participante ativa e que vai assimilando cada vez mais a sua identidade, aumentando a confiança em si e nos outros. O/a educador/a deve agir como um/a mediador/a, acompanhando e apoiando a criança no processo de autodescoberta e autoconhecimento (Moyles, 2019).

Craveiro e Ferreira (2007) destacam como papel do/a educador/a: i) assumir uma prática de proteção da criança; ii) garantir a satisfação das necessidades básicas das crianças; iii) apoiar a autonomia; iv) cuidar/educar de forma responsiva, reconhecendo o valor das relações de qualidade, dos espaços e das experiências de aprendizagem; v) perceber as crianças como agentes e sujeitos ativos; vi) permitir que estas intervenham na definição das atividades, privilegiando a escuta ativa; vii) agir conforme os valores que pretende transmitir, servindo de exemplo, e viii) valorizar tanto as produções individuais como as coletivas.

Mais especificamente sobre o seu papel na dramatização por parte das crianças, o apoio do/a educador/a possibilita às crianças ampliarem as suas propostas, criando formas de comunicação por meio da melhor caracterização dos papéis desempenhados, das ações realizadas, e expandindo o tempo de envolvimento e expressão verbal da criança. Conversar com as crianças sobre o material necessário, como adaptá-lo e transformá-lo, e o que adicionar para atender aos seus interesses, também enriquece as situações de jogo dramático. Além de apoiar as iniciativas das crianças, o/a educador/a deve proporcionar oportunidades para que elas representem, à sua maneira, experiências da vida quotidiana ou situações imaginárias. O uso de diferentes formas de expressão e comunicação, cada vez mais complexas, estabelece uma conexão contínua entre o jogo dramático iniciado pela criança e as formas de representação intencionais propostas pelo/a educador/a ou pelas próprias crianças (Silva et al., 2016).

É ainda de salientar a organização do ambiente educativo, incluindo espaço, materiais, tempo e grupo de crianças, para permitir que, durante as atividades de dramatização, as crianças tenham acesso e explorem uma variedade de materiais e espaços de acordo com as suas necessidades, interesses e vontades.

De acordo com o Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto, o/a educador/a de infância tem responsabilidades específicas na criação de um ambiente educativo adequado e de qualidade. Isso inclui a organização dos materiais e espaços, a disponibilização de materiais variados e estimulantes, a gestão do tempo com flexibilidade, e, por fim, a garantia de segurança e bem-estar da criança. Sendo que cada criança é vista como um indivíduo único, com características distintas, tanto o ambiente quanto os materiais utilizados devem refletir essas diferenças e atender às necessidades e características individuais, tanto de forma singular quanto no contexto do grupo como um todo. Folque (2018) destaca que o papel do/a educador/a é observar, apoiar, analisar as observações e tomar decisões para novas propostas. Dessa forma, ao analisar o perfil do/a educador/a, percebe-se que, juntamente com as crianças, orienta a exploração e interação, permitindo que a criança desenvolva as suas aprendizagens.

Assim sendo, para promover a criatividade das crianças, o /a educador/a deve considerar as características das crianças ao selecionar os materiais disponíveis para

dramatização, garantindo que sejam adequados e motivadores para elas (Carvalho & Benites, 2019).

Em suma, deve haver uma área específica para a atividade de dramatização que seja espaçosa para permitir o movimento livre e a expressão corporal, e disponibilizar uma variedade de objetos e adereços aos quais as crianças possam recorrer para usar na representação de diferentes personagens e situações. Isto, não invalida o facto de poder e dever existir flexibilidade na alteração do espaço e dos materiais se for do interesse e vontade das crianças. Deste modo, o/a educador/a deve integrar atividades de dramatização no currículo e encorajar as crianças, criando um clima de confiança e segurança, onde as crianças se sintam à vontade para expressar as suas emoções, vontades e ideias sem receio de serem julgadas.

### **4.3 Roteiro metodológico e ético**

Nesta etapa, o/a investigador/a para atingir os objetivos pretendidos com a investigação deve procurar dar resposta, entre outras, às seguintes questões: o que vou fazer? Quando o vou fazer? Onde vou fazer? Com quem vou fazer? Como vou obter resultados? Quais são os instrumentos de recolha de dados que vou utilizar? Quais são as técnicas de recolha de dados que vou utilizar? E, quando se pensa no que se vai fazer surgem outras questões (Morais, 2013).

A dimensão ética é definida como o conjunto de “normas relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 75), sendo fulcral para o trabalho de investigação e futura profissão do/a educador/a de infância, uma vez que, tendo o seu modo de agir “consequências naqueles que encontra no decurso da sua prática profissional” (APEI, 2011). É importante salientar que o/a investigador/a, ao longo do processo, deve priorizar a dimensão ética.

A investigação realizada durante a PPSII corresponde a uma investigação de natureza qualitativa, seguindo uma abordagem de cariz descritivo (Bogdan & Biklen, 1994), tencionando compreender os contextos educativos, bem como as dinâmicas do grupo em questão, sala dos quatro anos, e respetiva equipa educativa (Hortas et al., 2014).

De referir que a investigação, sendo qualitativa, tem como fonte direta de informação o contexto em que esta decorre, pelo que os dados recolhidos são analisados de forma indutiva pela investigadora, que ao realizar uma análise de conteúdo, atribui particular relevância aos processos, bem como a perspetiva dos sujeitos de investigação (Bogdan & Biklen, 1994), ou seja, procura escutar e dar voz às crianças.

Enquadrando-se num estudo de caso, definido como uma técnica construtivista de aquisição de conhecimento que permite estudar o objeto (caso) no seu contexto real, através de múltiplas fontes de evidência (Meirinhos & Osório, 2010). Tendo em conta os critérios de classificação delineados por Yin (1993) a tipologia do presente estudo de caso é *explanatório* único, uma vez que procurei informação que possibilite reações de causa-efeito.

Com vista à recolha de dados para a intervenção, as técnicas e instrumentos de privilegiados foram os seguintes: a observação direta participante e não participante, uma vez que estava inserida nos contextos de investigação e em interação com o grupo; a análise documental (dos documentos internos); a entrevista semiestruturada feita à educadora cooperante e a um grupo de dez crianças e sua análise documental (Queirós & Rodrigues, 2006). Em conversa com a educadora cooperante, esta sugeriu-me que expusesse o meu tema de investigação e questionasse quem quereria ajudar na investigação, uma vez que na sala dos quatro anos existe uma comunicação bastante aberta entre adultos/as e crianças. Deste modo, as dez crianças entrevistadas consentiram participar nas mesmas e nove delas estiveram envolvidas nos projetos de teatro desenvolvidos em sala. Importa referir que as entrevistas realizadas foram validadas por outra educadora e crianças da OS, com o intuito de perceber se existem alterações a fazer. Para além disto, apenas as crianças que quiseram participar na investigação foram consideradas.

Ademais, ressalvo as conversas informais com a educadora cooperante e com a auxiliar de ação educativa, que vieram reforçar a reflexão e que serviram de apoio aos dados recolhidos através das técnicas e instrumentos suprarreferidos. Os dados recolhidos serão analisados com base na técnica de análise de conteúdo por se tratar de uma investigação de carácter qualitativo, a qual se materializa numa análise qualitativa de incidências (Bardin, 2009).

Conforme referido por Yin (2005), a utilização de diversas fontes possibilita a construção de abordagens de investigação convergentes. Nesse sentido, recorri a uma das técnicas mais comuns da metodologia qualitativa, a triangulação, que se revela uma estratégia de validação, viabiliza a obtenção de dados sobre um evento a partir de duas ou mais fontes de informação, contribuindo para aumentar a fiabilidade dos resultados. Ao comparar informações provenientes de diferentes fontes ou métodos, os/as investigadores/as podem obter uma compreensão mais completa e precisa do fenómeno em análise.

Como já mencionei anteriormente também tive em conta a dimensão ética que é fundamental a nível da nossa competência, responsabilidade, integridade e o respeito para com todos/as os/as agentes educativos envolvidos (as crianças, as famílias, a equipa educativa e a comunidade envolvente). Neste sentido, delineei um roteiro ético (cf. Anexo C), segundo os princípios descritos pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011) e por Tomás (2011): i) objetivos do trabalho, que, foram sempre debatidos e refletidos com a educadora cooperante; ii) custos e benefícios, sendo que durante a investigação, a participação das crianças não apresentou riscos e a privacidade de cada uma foi sempre respeitada e garantida; iii) respeito pela privacidade e confidencialidade, que foi assegurado com todos os intervenientes com a omissão de todo e qualquer dado que permita a identificação das crianças, da sua família e da organização socioeducativa; iv) decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir, nos momentos que alguma criança demonstrava não ter vontade de participar, a sua decisão foi respeitada; v) planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação, toda a investigação teve em consideração as necessidades e interesses das crianças, tal como a temática da investigação foi partilhada com as crianças e equipa de sala; vi) consentimento informado, foi enviado um email, de modo a pedir autorização às famílias para a captação de fotografias e vídeos, referindo que seria salvaguardada a identidade da criança, e outro com o objetivo de pedir autorização à família da C.D para realizar o portfólio individual sobre ela; vii) uso e relato das conclusões, sendo que ao terminar a presente investigação planeio partilhar os resultados do estudo realizado, tanto à equipa educativa como às famílias; viii) possível impacto nas crianças, famílias ou equipa, considero que as mesmas irão refletir sobre a importância da dramatização e do papel do/a educador/a nestes

momentos; ix) informação às crianças e adultos/as envolvidos/as, garanti que todos/as os/as envolvidos/as estivessem cientes do trabalho a ser desenvolvido e disponibilizei-me para esclarecer quaisquer dúvidas que pudessem surgir; x) tratamento de dados, estes foram utilizados exclusivamente para fins académicos, assegurando a privacidade de todos os envolvidos.

## **4.4 Apresentação e discussão dos resultados**

Neste capítulo, é agora possível relacionar o referencial teórico com o que foi observado em contexto de prática pedagógica, através dos dados recolhidos por meio das notas de campo dos momentos de observação, da entrevista feita à educadora cooperante e da entrevista realizada a dez crianças. As ideias, as conceções e as teorias sobre a grande temática da dramatização e tudo o que está internamente relacionado com este tema, são inúmeras e diversificadas.

Tendo em consideração as questões que pretendo dar resposta e que foram mencionadas acima, divido este capítulo nos seguintes subtítulos: i) a dramatização numa sala de quatro anos; ii) conceções das crianças sobre o teatro; iii) contributos da dramatização para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e iv) papel do/a educador/a nos momentos de dramatização emergentes do grupo de crianças. Em cada subtítulo será referida a análise e respetiva discussão dos resultados.

### **4.4.1 A dramatização numa sala de quatro anos**

Referir o meio onde as crianças se inserem é importante, dado o impacto que este tem no desenvolvimento e na maneira como interagem com o que as rodeia. Ao abordar a dramatização numa sala de quatro anos, importa considerar os recursos disponíveis que podem influenciar as oportunidades e desafios enfrentados pelas crianças nesse ambiente específico.

O espaço exterior, onde as crianças realizavam parte das suas atividades, inclui uma casa de brincar, um equipamento de psicomotricidade, composto por um escorrega, uma escada, uma zona de escalada e um jogo do galo, além de um campo de futebol. A sala de atividades, por sua vez, dispõe de uma área de dramatização, composta por uma

mesa com quatro cadeiras, pratos, copos e talheres, um armário com fogão e uma cama para as bonecas, com todos os acessórios que as acompanham.

Na análise de conteúdo, as notas de campo foram divididas em dois tópicos, o primeiro relativo à dramatização ao ar livre e o segundo à dramatização na área de atividades. Em ambos foram analisadas quais as principais atividades realizadas pelas crianças e quais as competências mais desenvolvidas em cada um destes locais. De acordo com a análise categorial realizada, os momentos de dramatização ocorrem em ambos os ambientes, demonstrando uma maior frequência na sala de atividades, através do “faz de conta”, que revela os projetos teatrais que emergiram das crianças (cf. Anexo P, Análise categorial das notas de campo).

Feita a análise categorial da entrevista (cf. Anexo O) esta também ajudou a compreender os interesses das crianças na participação dos projetos de teatro, bem como o tipo de participação que desempenham (cf. Tabela 2).

**Tabela 2**

A participação das crianças em projetos de teatro/dramatizações e os seus interesses

<b>Tópico</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>
Teatro	Interesses	Cenário
		Personagens
		Vestuário
		Final da história
Participação das crianças em projetos de teatro da sala de atividades	Tipo de participação	Participação ativa
		Espetador

Das dez crianças entrevistadas, nove participaram em projetos de teatro sendo que a/o décimo foi mero/a espetador/a Ainda no que diz respeito aos projetos de teatro, as crianças entrevistadas mencionaram que o que mais gostaram foram as personagens, a forma como estas estavam vestidas e as suas ações:

Estagiária- “O que gostaste mais de fazer no teatro?”

V.B- “De fazer a máscara.”

Estagiária- “O que é que sentias quando usavas a máscara?”

V.B- “Sentia-me um lobo verdadeiro.” (excerto da entrevista realizada ao V.B, 11 de abril)

“Cuqueda, por causa que a máscara da cuqueda era muito gira e também gostei do vestido que a L.L me deu para eu fazer o teatro. Senti-me gira.” (excerto da entrevista realizada à C.D, 11 de abril)

O interesse das crianças em realizar projetos teatrais é visível desde a primeira semana de prática profissional supervisionada. A educadora cooperante refere que o primeiro projeto surgiu através da leitura de uma história “A casa da mosca fosca” e do interesse das crianças em representar as personagens. Este interesse foi evoluindo, os ensaios foram realizados e as personagens foram distribuídas e executadas entre as crianças segundo os seus ideais. Durante este projeto, um outro surgiu através da história “Tio Lobo” que envolvia outras crianças. Após a sua apresentação às salas selecionadas, V.P sugere a realização de um novo em que pudesse ser a personagem principal do conto “O cuquedo e um amor que mete medo”. Todos estes projetos emergiram e foram desenvolvidos com as crianças, fruto do trabalho de equipa, do esforço e do empenho de cada uma.

Apesar de se observar que nem todas as crianças preferem o mesmo género de brincadeiras ou de jogos, dado a unicidade característica a cada criança, estas estimulam a interação e a comunicação entre os pares, ainda que com maior ênfase no exterior. Esta ideia é corroborada por Wajskop (1999), ao afirmar que o momento de brincadeira promove a interação e o confronto de várias crianças com pontos de vista e interesses diferentes. A nota de campo a seguir demonstra o confronto de pontos de vista num momento de brincadeira, em que, através da comunicação e do respeito, as crianças resolveram um possível desentendimento:

Entretanto o G.A, a M.B.T, a L.L e o V.P entram na brincadeira, porém o V.B ao ter apanhado o G.A e este não ter ido para a “prisão” começou a ficar frustrado e apesar de ter elevado o tom de voz conseguiu autorregular-se ao ponto de ir atrás do G.A para o chamar

à atenção de quais eram as regras do jogo (Registo de observação 83, 20 de novembro).

A observação das crianças no espaço do jardim de infância permitiu perceber que muitas brincadeiras se repetem e que apesar de a brincadeira ser, por princípio, uma experiência interativa, também pode ser uma experiência de fruição e isolamento, desde que o brincar solitário seja uma escolha da criança e não uma condição imposta pelas outras, pelo que devemos respeitar a sua escolha.

#### 4.4.2 Concepções das crianças sobre teatro

Os resultados da análise categorial das notas de campo (cf. Anexo P) possibilitaram perceber que os projetos de teatro foram mais recorrentes do que o jogo dramático, deste modo optei por tentar compreender quais as concepções das crianças sobre teatro.

A análise das concepções das crianças sobre teatro é um aspeto crucial no contexto do presente grupo, considerando especialmente a participação ativa das mesmas nos projetos teatrais sugeridos e executados com o apoio da equipa de sala. Com base nos resultados das entrevistas realizadas com as dez crianças, constatou-se que nove delas participaram dos projetos desenvolvidos, ao passo que apenas uma optou por não participar, dada a sua aversão à exposição.

No que diz respeito à análise categorial das entrevistas realizadas às crianças (cf. Anexo O), esta visa compreender as perspetivas das crianças sobre o conceito de teatro (cf. Tabela 3).

**Tabela 3**

Concepções das crianças sobre o teatro

Tópico	Categoria	Subcategorias
Concepções das crianças sobre teatro	Definição de teatro	Representar
		Espectadores
		Ensaios
	Indutores	Personagem
		Adereços
		Texto

Como se pode observar na tabela acima, a categoria de definição de teatro divide-se em três subcategorias, a primeira o facto de ser necessário representar, o segundo a necessidade de existir expectadores e o terceiro a existência de ensaios. Estas três subcategorias surgiram do que foi mencionado pelas crianças.

Quando questionadas sobre o que entendem sobre o conceito de teatro, as crianças descrevem-no como “um filme só que em vez de ver é fazer” que remete para a necessidade de representar, “tem pessoas a ver” que incide na subcategoria “Espectadores” e “tem de se ensaiar” daí haver a terceira subcategoria. Estas respostas revelam uma experiência interativa e participativa, onde as crianças não apenas assistem, mas também atuam. Magalhães e Gomes (1974) corroboram essa ideia, enfatizando que o teatro com crianças é feito com e para elas, o que destaca a importância da participação e da interação nos processos criativos.

Quatro das crianças entrevistadas referem o facto de existirem personagens numa peça de teatro, uma delas refere “Pessoas no teatro a fazer personagens num palco”, o que também já indica que têm consciência que uma peça de teatro é apresentada num local específico, normalmente num palco. Além disso, é mencionado que um teatro implica que haja “comida a brincar, uma mesa, estar vestidas de outra coisa”; “preciso máscaras e roupas” e ainda “falar, cantar...” como foi referido pelos/as entrevistados/as.

Deste modo, compreende-se que os/as entrevistados/as também mencionam aspetos relativos aos indutores do teatro, reconhecendo que sem estes não se poderá tratar de um teatro. como personagens, adereços e texto, demonstrando uma compreensão básica das componentes essenciais da arte de fazer teatro.

#### **4.4.3 Contributos da dramatização para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças**

Para Sousa (2003), a dramatização é tida como uma atividade onde as crianças exploram, imitam e transformam aquilo que conhecem e desconhecem do mundo que as rodeia, desenvolvendo competências a nível emocional, social, pessoal, cognitivo e comportamental, durante os momentos de dramatização.

Assim sendo, relativamente à análise categorial das notas de campo (cf. Anexo P), esta visa compreender os contributos da dramatização para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças (cf. Tabela 4).

**Tabela 4**

Contributos da dramatização para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças

<b>Tópico</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>
Dramatização	Desenvolvimento de competências comportamentais	Iniciativa
	Desenvolvimento de competências cognitivas	Imaginação
	Desenvolvimento de competências emocionais	Regulação emocional
		Atenção
	Desenvolvimento de competências sociais	Empatia
		Colaboração

Deste modo, considerando as observações feitas no período de investigação relativamente aos contributos da dramatização para o desenvolvimento das crianças, foi possível enquadrar as mesmas em quatro categorias, orientadas para as competências comportamentais, cognitivas, emocionais e sociais.

Ao analisar os registos de observação, é possível notar o desenvolvimento de competências emocionais como se observa no registo descrito abaixo, uma vez que as crianças desenvolvem uma gestão das emoções que sentem na relação com os outros, sendo que, em projetos de teatro, predomina a capacidade de atenção. Esta capacidade pode ser enquadrada no desenvolvimento cognitivo, no entanto, está inserida no desenvolvimento emocional, uma vez que é influenciada por fatores emocionais, como a motivação.

Entretanto o G.A, a M.B.T, a L.L e o V.P entram na brincadeira, porém o V.B ao ter apanhado o G.A e este não ter ido para a “prisão” começou a ficar frustrado e apesar de ter elevado o tom de voz conseguiu autorregular se ao ponto de ir atrás do G.A para o chamar à atenção de quais eram as regras do jogo (Registo de observação 83, 20 de novembro)

Durante os momentos de dramatização as crianças constroem, imaginam e representam diversas situações, algumas que já vivenciaram e outras que surgem da sua imaginação e fantasia. As crianças, no seu dia a dia, demonstram exatamente o que foi descrito acima, como se pode ver na nota de campo abaixo. A imaginação como capacidade cognitiva relacionada à criatividade ocorreu na sala de atividades durante os ensaios do projeto de teatro, quando se reinventam para dar vida à sua personagem de acordo com os seus ideais:

A L.L toma iniciativa e começa a narrar a história (...) Para além de reproduzirem as ações alteram o tom de voz para dar vida à sua personagem (Registo de observação 18, 06 de outubro).

A iniciativa é uma competência comportamental que envolve a capacidade do individuo tomar decisões de forma autónoma e proativa, sendo um fator eminente neste grupo de crianças, seja na seleção das personagens que desejam representar e como o farão, bem como na orientação das outras no momento da dramatização, como demonstrado no registo de observação anterior (Katz & Chard, 2013).

É ainda através das interações que as crianças se desenvolvem a nível social. As notas de campo que se apresentam de seguida, expressam a empatia, enquanto capacidade de se colocar no lugar do/a outro/a e o/a ajudar, e a colaboração como ato de trabalhar em parceria:

A L.L no seu momento de falar na apresentação do teatro “O Cuquedo e um amor que mete medo” enganou-se e como não gosta de “errar” não quis dizer as duas falas. Neste momento, a M.B.T disse que a podia ajudar e motivou-a referindo a ação que tinha de executar (como é que uma grou deve bater as asas) (Registo de observação 112, 09 de janeiro).

(...) mesmo quem não faz parte do teatro demonstraram-se logo disponíveis a emprestar roupa (Registo de observação 114, 09 de janeiro).

Desta forma, tal como enfatiza Ostetto (2013) as crianças aprendem a ser sensíveis ao ponto de vista dos outros, a cooperar e a desenvolver uma variedade de formas de comunicação para entender sentimentos e conflitos.

Na entrevista realizada à educadora cooperante esta menciona que a dramatização “é fundamental porque é uma forma deles aprenderem a exteriorizar e a tornar tudo possível, sem logo grandes preconceitos” (excerto da entrevista realizada à educadora cooperante, 11 de abril). Para além disso, refere ainda a importância que a dramatização tem na imaginação das crianças, na forma como lidam com a sua timidez e na autoestima referindo que “(...) eles podem ser aquilo que quiserem, e acho que isso ajuda muito as crianças mais reservadas” e “dá-lhes uma autoestima muito grande”.

Diversos autores, Gomes (2010), Sousa (2003) e Webster-Stratton (2018), acreditam que a dramatização potencia o desenvolvimento global da criança, permitindo que estas conheçam, interajam e acima de tudo sejam aquilo que desejam.

A opinião da educadora cooperante, baseada na prática, concorda com o que defendem Gomes (2010), Sousa (2003) e Webster-Stratton (2018). Na entrevista (cf. Anexo D), a educadora menciona que é libertador saber que não existem barreiras para as crianças serem aquilo que desejam, aspeto que também considero fulcral e que se enquadra no desenvolvimento pessoal da criança, na medida em que não irão existir receios em experimentar e descobrir-se a si e ao que a rodeia.

#### **4.4.4 Papel do/a educador/a nos momentos de dramatização emergentes do grupo de crianças**

Como já referido anteriormente, as visões sobre o papel do/a educador/a de infância na dramatização variam entre os autores, sendo até mesmo contraditórias. Contudo, ao analisar a postura da educadora cooperante, percebeu-se a relevância de se estar atento/a aos comportamentos e às atitudes das crianças para, dessa forma, conhecê-las, adequar a prática pedagógica às suas necessidades e ajudá-las a superar situações que possam ser difíceis.

Para além de analisar a postura da educadora cooperante, tornou-se imprescindível realizar uma entrevista semiestruturada com a mesma. No que diz respeito à análise categorial da entrevista (cf. Anexo N) esta visa compreender os contributos da

dramatização para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, bem como o papel da dramatização na sua prática pedagógica (cf. Tabela 5).

**Tabela 5**

Papel do/a educador/a nos momentos de dramatização emergentes do grupo de crianças

<b>Tópico</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>
Papel da dramatização para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças	Dramatização	Comunicação
		Imaginação
		Lidar com a timidez
		Liberdade de expressão
		Confiança em si
A dramatização na prática pedagógica da educadora cooperante	Observação dos momentos de expressão dramática	Permite conhecer as características do grupo
	Participação ativa nos momentos de expressão dramática	Participação intrusiva
	Papel do/a educador/a	Confiar nas crianças
		Proporcionar novas experiências
		Respeitar cada criança
		Conversar com as crianças
		Construir alicerces com as crianças
Desafios	Definir limites	

Tal como se observa no excerto transcrito abaixo da entrevista realizada à educadora cooperante, é notória a adequação da prática às características das crianças:

Acho que depende um bocadinho de quais são as crianças (...) fiz com dois grupos diferentes e lá está. houve um grupo em que eu já sabia, pelas características das próprias crianças que conseguem pegar e seguir e deixei, fui só estando, porque claro que gostam sempre da minha validação, companhia e que eu esteja a ver o que elas estão a fazer. Com o outro grupo, que acabou também por se juntar crianças que estão mais ainda a querer brincar, menos ligadas ao compromisso, aí senti mesmo que se não estivesse a conversar com eles a delimitar o que se tem de fazer e quando vamos fazer, ou seja, tornar concreto era uma coisa que se ia protelar no tempo (excerto da entrevista realizada à educadora cooperante, 11 de abril).

Embora a educadora, às vezes, sinta necessidade de intervir mais, defende que é preferível a intervenção mínima do/a adulto/a nesses momentos. No entanto, argumenta que aprendeu a distanciar-se ao longo do tempo, uma vez que as crianças necessitam desse espaço, até para não as influenciar com o que idealizámos.

Esta linha de pensamento corrobora com a de Stewing (1973, citado por Gauthier, 2000) que defende que devemos acompanhar as crianças, evitando orientar ou planejar o seguimento da discussão ou ação, permanecendo flexíveis e disponíveis.

Os momentos de dramatização não ocorrem apenas no exterior, devendo ser proporcionados pelo/a educador/a e pela auxiliar de ação educativa na sala de atividades. Para que estes momentos ocorram de forma fluída e prazerosa, é necessária uma organização pensada e adequada, bem como uma boa gestão do tempo. Se a sala estiver organizada por áreas de interesse, facilita o momento de brincadeira livre das crianças, assim como a gestão do tempo, consoante a rotina diária (Hohmann & Weikart, 2009).

Esta ideia é igualmente defendida por Formosinho (2011) ao afirmar que o tempo pedagógico deve ser bem estruturado, indo ao encontro das necessidades, gostos e interesses das crianças.

A educadora cooperante diz que a avaliação é feita com as crianças de acordo com os seus interesses: “na área da dramatização muitas vezes estão um bocadinho agarrados às roupas que tinham no ano anterior e [ao] perceber que isso pode ser mudado, podemos (...) falar com quem está naquela sala e perguntar se nos podem emprestar”. Deste modo, ter uma postura flexível, adereços que estimulem o grupo e incentivar a interação e comunicação entre a comunidade pedagógica é fundamental.

Por fim, a educadora refere que devemos “dar-lhes o máximo de experiências diferentes, tanto fora como dentro.”

5. CONSTRUÇÃO DA  
IDENTIDADE PROFISSIONAL  
ENQUANTO EDUCADORA DE  
INFÂNCIA

| | " | | " |

Durante a minha experiência de intervenção pedagógica tive a oportunidade de construir diversas aprendizagens sobre as quais considero importante refletir porque contribuíram para a construção da minha identidade pessoal e profissional, não só na PPS II como na PPS I pois tal como defende Sarmiento et al (2023, p. 766), “o estágio é um núcleo essencial da formação, o que obriga a que se potenciem oportunidades para que o estagiário possa experimentar o seu ser e fazer docente.”

Enquanto futura educadora, esta experiência de estágio permitiu-me perceber a importância de compreendermos a criança como um ser ativo e competente, tendo como foco os seus interesses, potencialidades e necessidades. Apesar de muitas leituras realizadas, somente com a reflexão na e sobre a prática profissional supervisionada nos consciencializamos efetivamente de que, esse espaço vive essencialmente das interações que aí se desenvolvem (Costa & Caldeira, 2015).

Com as vivências neste contexto verifiquei que é fundamental observar atentamente tudo o que nos rodeia, ter uma postura flexível relativamente às propostas de atividade, compreendendo que todas as crianças são diferentes e que há sempre aspetos a melhorar, ser criativa, afetuosa e estar/ser aberta a novas sugestões que se revelem significativas para as crianças.

A missão de uma educação holística consiste em promover e facilitar o processo evolutivo da consciência, contemplada esta como a capacidade de dar-se conta do ser, interpretando-a como a capacidade de ser, estar e atuar no mundo. Assim, o objetivo da educação holística é educar para a vida, na e para a liberdade, através de ações dirigidas a promover e a animar o processo evolutivo da consciência até à conquista da unidade, através da diversidade (Barbosa, 2010). A meu ver, a educação holística é uma perspetiva de ensino completa, uma vez que, contribui para a formação do cidadão e se dá prioridade a um ensino interdisciplinar.

Outra das aprendizagens realizadas prende-se com a observação e o desenvolvimento desta competência na medida em que a observação revelou ser uma estratégia fulcral, ao longo de todo o estágio, de modo a garantir uma intencionalidade educativa baseada nas situações e experiências que desenvolvia com as crianças.

Tal como refere Dias (2009), a observação deve ajudar-nos a reconhecer e identificar fenómenos; apreender relações sequenciais e causais; ser sensível às reações

das crianças; pôr problemas e verificar soluções; recolher objetivamente a informação, organizá-la e interpretá-la.

Foi gratificante conhecer e interagir com as crianças da sala dos quatro anos de forma ativa, o que se tornou benéfico não só para mim, que tive a oportunidade de as conhecer melhor, conseguindo obter informações acerca das mesmas, sobre os seus interesses e necessidades, de forma a adequar a minha ação, como também para as próprias crianças que perceberam que podiam confiar em mim, que eram ouvidas e tinham uma figura de referência para os momentos mais agradáveis ou o contrário. Fiz sempre questão que percebessem que podiam contar comigo. O mesmo aconteceu com a equipa de sala. Importa referir que o apoio da educadora cooperante, auxiliar de ação educativa, restante equipa pedagógica, famílias e crianças foi fundamental para mim, de modo a sentir-me segura e confortável, sem medo de errar.

Em ambos os períodos de estágio, acredito e senti que estabeleci uma relação baseada no afeto, respeito e confiança, tendo sempre em consideração as características e necessidades individuais das crianças, priorizando o seu bem-estar e segurança. Aprendi a observar e entender cada criança e suas particularidades, utilizando esse conhecimento para ajustar a minha prática educativa, pois as crianças são sujeitos de direitos, ativos, críticos, curiosos e agentes de seu próprio processo de aprendizagem (Tomás, 2007).

Sendo o tema da minha investigação os contributos da dramatização para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, procurei sempre observar as crianças no decorrer desses momentos, de modo a conhecê-las melhor e refletir sobre os seus comportamentos e decisões, e sempre que foi da vontade e iniciativa das crianças, participei nas brincadeiras tornando-me uma interveniente ativa. nelas quando me davam abertura para tal.

A dramatização possibilita o desenvolvimento integral das crianças, podendo estas ser e fazer o que pretendem, adquirindo consciência de si, do outro e do meio. Fontanel-Brassart et al (1977) afirma que a importância da dramatização é “esquecida por muitos, negligenciada por outros, desvalorizada por alguns, a educação artística continua a ser a ser, em geral, incompreendida” (p.19).

Assim, nós adultos/as devemos estimular e proporcionar momentos de dramatização, num clima relaxado, abertos/as ao que pode acontecer, sem estabelecer metas ou objetivos. Outro aspeto que considerei importante e que refleti bastante prende-se ao facto de, por vezes, incentivarmos as crianças a interagirem com outras nos momentos de dramatização sem nos apercebermos que as crianças podem dramatizar sozinhas e devemos respeitar a sua vontade. Ao estarmos sozinhos/as acabamos por gerir o nosso tempo e refletir sobre o que nos rodeia e o que sentimos.

Para concluir, o meu desenvolvimento e passagem nas PPS foi bastante positivo, pois esforcei-me e dediquei-me ao máximo para ter sucesso e aprender com quem já tem mais experiência. Considero como principal ponto forte o facto de ter captado várias informações pertinentes para o meu futuro enquanto educadora de infância. O aspeto que considero a melhorar na minha prática futura prende-se por ser mais confiante e segura nas decisões que tomo, várias vezes no meu percurso as educadoras cooperantes davam-me a segurança que por vezes necessitei.

Quando nós estudantes passamos de planificações e aulas onde existem contextos fictícios a contextos reais existe demasiada informação e situações com as quais temos de lidar e encarar. Deste modo, as educadoras cooperantes, bem como a restante equipa educativa foram um apoio fundamental na construção da minha aprendizagem referindo para não ter medo, que só se aprende a fazer, mencionado que “não há receitas”, reforçando que enquanto educadoras de infância e acima de tudo como seres humanos iremos errar e que todos os dias são diferentes.

Enquanto futura profissional da área de educação de infância tenciono dar o melhor de mim e ter sempre um papel de educadora inclusiva. Este papel consiste em considerar todo o universo dos meus/minhas educandos/as, tendo em conta as necessidades específicas de educação, aprendizagem e/ou saúde. Tornar-me uma comunicadora eficaz continuará a ser um dos meus grandes processos, tal como apoiar todos as crianças, valorizar o trabalho cooperativo com os pais e famílias, gerir da melhor forma possível o ambiente físico e social da sala de atividades. Irei sempre procurar estratégias que fomentem uma boa relação proveniente de uma excelente comunicação, colaboração, respeito e confiança de ambas as partes (Folque, 2018).

Assim, no meu ponto de vista estas são algumas das estratégias que aprendi e vou utilizar no meu trabalho, nomeadamente: i) empenhar-me para que exista comunicação/diálogo com as crianças e famílias; ii) incentivar diálogos e observar; iii) dar importância ao ato de dramatizar porque se desenvolvem física, cognitiva, emocionalmente e socialmente; iv) mostrar que não existe “normalidade”, que somos todos diferentes e não há mal nisso; vi) ter um planeamento flexível agindo em concordância com o mesmo; vii) incentivar o pensamento crítico e curiosidade das crianças.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

Após a análise e discussão dos dados decorrentes das observações e registros feitos na PPS II e da aplicação da entrevista à educadora cooperante e ao grupo de dez crianças da sala de atividades, é possível concluir que na sala dos quatro anos a dramatização é reconhecida como uma das atividades básicas indispensáveis ao bem-estar e desenvolvimento integral da criança. As concepções sobre a dramatização, a forma como é organizado e gerido os diferentes períodos de espaço e tempo das crianças ocorre de acordo com as necessidades e as vantagens apontadas pela educadora.

Durante a minha intervenção na valência de pré-escolar penso que consegui ir ao encontro dos objetivos que tinha delineado para a realização da prática, bem como responder e alcançar as respostas que pretendia.

É importante desenvolver as competências e capacidades das crianças integralmente para se poder construir relacionamentos saudáveis com as pessoas e com o meio. Essas competências são de suma importância, por auxiliarem na autorregulação das emoções e comportamentos, bem como na expressão de sentimentos, facilitando a comunicação interpessoal (Webster-Stratton, 2018). Para além disso, a dramatização permite às crianças conhecerem-se melhor a si próprias, quais os seus limites, vontades, emoções e interesses.

Ao longo deste processo, tendo em vista as competências demonstradas através da análise categorial das notas de campo e das entrevistas aplicadas à educadora e às crianças, percebi que as interações sociais entre os pares são uma atividade natural, onde as crianças se relacionam e, posteriormente, desenvolvem momentos de dramatização ou, ainda, confraternizam para desenvolver um projeto de teatro. Dessa forma, as crianças, apesar de não serem convidadas a participar, inseriam-se nos projetos a serem desenvolvidos, porque essas ações despertavam o seu interesse. Como refere Bessa e Fontaine (2002), as interações, quando ocorrem de forma sistemática, conduzem a melhores resultados de aprendizagem. A existência de um maior empenho, a assimilação e aquisição de mais conhecimentos, o aumento da disponibilidade para as tarefas, o desenvolvimento do pensamento crítico, o aumento do espírito de grupo, a solidariedade, a cumplicidade e o respeito são vantagens enunciadas por Johnson e Johnson (1999, citados por Fontes & Freixo, 2004).

Os resultados do estudo possibilitaram perceber que os projetos de teatro foram mais recorrentes do que o jogo dramático e que as crianças se empenhavam bastante, apesar de cada grupo, cada criança ter o seu ritmo. Ritmo esse que foi respeitado e contribuiu para que fossem bem-sucedidos. Apesar destas distinções, em ambos são desenvolvidos os meios de comunicação utilizados pelas crianças para interagirem com os pares e nós adultas, seja através da expressão verbal e/ou não-verbal, onde as crianças se viram várias vezes a ter de encarar os interesses, vontades e espaço dos outros, aprendendo a respeitá-los. Dessa forma, além de melhorarem a comunicação, aprenderam a regular as respostas emocionais, mas isso só foi possível, porque a educadora cooperante proporcionou a estabilidade do ambiente e o estímulo necessário para que as crianças expressarem os seus sentimentos. Além disso, a educadora cooperante alertava para o sentido de responsabilidade de cada criança, fazendo com que compreendessem que devem assumir um compromisso com as decisões e agir de acordo com elas, como ocorre quando estão envolvidas em projetos teatrais.

Sei que, esporadicamente, deveria ter-me distanciado das crianças, para conseguir observar detalhadamente alguns dos momentos de dramatização e interações, pois na maioria das vezes, apesar de ser por iniciativa das crianças, tornei-me companheira do jogo dramático ou narradora da história que fazia parte do projeto de teatro e não uma investigadora. Contudo, penso que essa minha atitude também corroborou os meus ideais enquanto futura educadora de infância, pois defendo que o/a adulto/a deverá participar ativamente na vida das crianças desde que não se sobreponha às mesmas e compreenda que existem momentos em que devemos deixar experimentar e arriscar estando apenas disponíveis caso necessitem. Neste sentido, reforço também que a educadora cooperante teve um papel significativo no que diz respeito à recolha de dados, alertando-me para certos comportamentos das crianças, sobre os quais refletíamos em conjunto.

Para concluir, compreendi a importância que o/a educador/a tem nos momentos de dramatização, funcionando como um suporte, um impulsionador/a, que proporciona novas experiências e prepara o espaço educativo com as crianças de modo a estimulá-las a imaginar e criar, respeitando-as, encorajando-as e confiando nelas tal como Sousa (2003) refere. Após a realização deste estudo, foi possível compreender que a equipa pedagógica é quem mais conhece as crianças e o seu apoio é uma ferramenta benéfica

para o seu desenvolvimento. Não nos podemos, nem devemos, esquecer que a dramatização é muito mais do que uma forma de passar o tempo, é das atividades mais sérias desenvolvidas pela iniciativa das crianças.

## REFERÊNCIAS

| " | | " |

- Almeida, P. (2012). *Aprender com a expressão dramática!* [Dissertação de mestrado, Universidade dos Açores, Departamento de Ciências da Educação]. Repositório da Universidade dos Açores  
<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1518/1/DissertMestradoPatriciaMonizAlmeida2012.pdf>
- Associação de Profissionais de Educação de Infância. (APEI, 2011). *Carta de princípios para uma ética profissional*. Consultado em <https://tinyurl.com/2p8wkmy9>
- Barbosa, A. G. (2010). A educação holística: enquadramento teórico. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (9), 7-23.  
<https://revistas.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional/article/view/3316>
- Barbosa, M. C., & Quadros, V. (2017). As aprendizagens cotidianas: os cuidados pessoais das crianças como gesto curricular. *Em Aberto*, 30(100).  
<http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3213/2948>
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*, 5ª Edição. Edições 70.
- Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, pp.85-104.  
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/174866/V.72%20p%2085-104.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bessa, N., & Fontaine, A. M. (2002). A aprendizagem cooperativa numa pós-modernidade crítica. *Educação, Sociedade & Culturas*, 18, 123-147.
- Bogdan, R.C., & Biklen, S.K. (1994). *Investigação Qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Borges, B. L. S., & Naves, R. M. (2021). Desenvolvimento emocional da criança por meio do ensino mediado por arte: uma revisão da literatura. *Psicologia em Ênfase*, 2, 1, 29-41.

- Bramão, B., Gonçalves, D., & Medeiros, P. (2006). Rotinas na aprendizagem. *Cadernos de Estudo* (4), 23-29.  
[http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/894/2/Cad4\\_RotinasBramao.pdf](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/894/2/Cad4_RotinasBramao.pdf)
- Caldas, A., & Vasques, E. (2014). *Educação artística para um currículo de excelência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cardona, M. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de jardim-de-infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 24, , pp. 8-15.
- Cardona, M. J. (1999). O espaço e o tempo no jardim de infância. *Pro-Posições*, 10(1), 132-138.  
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644105/11543>
- Cardoso, A. R. (2016). Valorização da expressão dramática na prática pedagógica dos educadores de infância. [Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Comum  
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21864/1/Tese%20-%20Valoriza%20a7%20a3o%20da%20Express%20a3o%20Dram%20a1tica%20....pdf>
- Carvalho, A., & Benites, A. (2019). Espaço ou Espaços? Uma experiência de enriquecimento do ambiente educativo. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 118,19-21.
- Cavadas, L. R. (2011). *Um olhar sobre o meu perfil na orientação de práticas em Expressão Dramática*. Um estudo de Investigação-Ação na Escola Superior de Educação de Viseu: Lisboa
- Costa, J. A., Figueiredo, S., & Castanheira, P. (2013). Liderança Educacional Em Portugal: MetaAnálise sobre Produção Científica. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, Vol. 13, pp. 83-105.

- Costa, M. D. L., & Caldeira, A. I. M. (2015). Se isto é uma educadora de infância: reflexão em torno da construção de uma identidade profissional. Atas do II encontro de mestrados em educação e ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa, 124-131.  
<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/4566/1/Costa%20e%20Caldeira.pdf>
- Cunha, N. (2007). *Brinquedoteca: Um mergulho no brincar*. Editora Aquariana.
- Decreto-Lei 241/2001. D.R. nº 201, Série I-A. *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Dias, C. M. (2009). Olhar com olhos de ver. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 175 188. [https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614\\_431\\_9/713](https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_431_9/713)
- Dias, D. (2012). *O educuidar na Creche e Jardim-de-Infância* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal]. Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Ferraz, M., & Dalmann, E. (2011). Educação Expressiva—de aluno ao expressante. *Educação expressiva*. Um novo paradigma educativo, 43-56.
- Ferreira, M. (2004). “A gente gosta é de brincar com os outros meninos!” Relações sociais entre crianças num jardim-de-infância. “*À porta do JI da Várzea*” ou retratos da heterogeneidade que envolve e contém o grupo de crianças” (pp.65-102). Edição Afrontamento.
- Folque, M. A. (2006). A influência de Vygotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5(5), 5-12.  
<https://tinyurl.com/bdeth9ny>
- Folque, M. A. (2018). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fontanel-Brassart, S., Rouquet, A., & Antunes, M. L. F. (1977). *A educação artística na acção educativa*.

- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho., Andrade, F. & Formosinho, J. (2011) *O espaço e o tempo na Pedagogia em Participação*. Lisboa: Porto Editora
- Gauthier, H. (2000). *Fazer teatro desde os cinco anos*. Coimbra : Livraria minerva.
- Gomes, A., & Magalhães, M. M. S. C. (1974). *A criança e o teatro*. Lisboa: coleção educativa.
- Gonzalez-Mena, J., & Eyer, D. (2014). *O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche*. Techbooks.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. (5ª Edição). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hortas, M., Campos, J., Martins, C., Cruz, C., & Vohlgemuth, L. (2014). *Introdução às metodologias de investigação e intervenção: recolha e análise de dados*. Lisboa: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Japiassu, R. (2008). *Metodologia do ensino do teatro*. Papyrus Editora.
- Katz, L. G., & Chard, S. C. (2013). *Abordagem de projeto na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. *Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento - Perspectivas Atuais*.
- Landier, J.C., & Barret, G. (1994). *Expressão dramática e teatro*. Edições Asa.
- Leenhardt, P. (1997). *A criança e a expressão dramática*. Editorial Estampa.
- Mata, L. (2010). Brincar com a escrita: um assunto sério. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, pp. 31- 34.
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e Envolvimento das Famílias- Construção de Parcerias em contextos de Educação de Infância*. Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação (DGE)

- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer*, 2(2), 49-65. <https://doi.org/10.34620/eduser.v2i2.24>
- Miranda, R. e Morgado, E. (2016). As inteligências múltiplas na expressão dramática. *European review of artistic studies*, vol. 7, n. 1, 21-38. <https://doi.org/10.37334/eras.v7i1.81>
- Morais, C. (2013). *Investigação: Do problema aos resultados*. Instituto Politécnico de Bragança. [https://www.researchgate.net/profile/Carlos-Morais/11/publication/280052169\\_NP\\_2013\\_Investigacao\\_Do\\_problema\\_aos\\_resultados/links/570f7d8308ae38897ba1361f/NP-2013-Investigacao-Do-problema-aos-resultados.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Carlos-Morais/11/publication/280052169_NP_2013_Investigacao_Do_problema_aos_resultados/links/570f7d8308ae38897ba1361f/NP-2013-Investigacao-Do-problema-aos-resultados.pdf)
- Moyles, J. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Moyles, J. R. (2019). *Empowering children through play: How to create inspiring classrooms*. Open University Press
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: a urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Niza, S. (1998). O modelo curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In: Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora, p. 137-159.
- Niza, S. (1998a). O Modelo Curricular da Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J.O. Formosinho et al. (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 137-156). Porto: Porto Editora.
- Ostetto, L. E. (2013). *Educação Infantil - Saberes e fazeres de formação de professores*. Papyrus Editora.
- Petroni, A.P., & Souza, V.L.T. (2010). As relações na escola e a construção da autonomia: um estudo da perspectiva da psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 22(2), 355-364.

<https://www.scielo.br/j/psoc/a/D5Jgz95RQWqTRmqbnn3KmPq/?format=pdf&lang=pt>

Piaget, J. (1975). *A equilibração das estruturas cognitivas*. Zahar.

Pires, A. (2020). A importância das artes/expressões no desenvolvimento e aprendizagem da criança [Dissertação de mestrado, Universidade dos Açores, Departamento de Ciências da Educação]. Repositório Comum.  
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/33232/1/Ana%20Catarina%20Pires.pdf>

Pires, C. (2017). *A educação dramática na formação inicial de professores e educadores*. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/53235>

Portaria n.º decreto-lei 147-A/1997, de 06 de novembro. Diário da República, 1.ª série — N.º 133

Portugal, G. (2000). Infância e Educação—Investigação e Práticas. *Revista do GEDEI (Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância)*. 1, 86-104.

Portugal, G. (2017). O currículo em creche- Que cidadão do século XXI, aos 3 anos de idade. *Revista Humanidades e Inovação*, 4(1) pp.46-65.

Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Queirós, J., & Rodrigues, V. (2006). «Não, não somos jornalistas». *Uma introdução à utilização do diário de campo e da fotografia na pesquisa sociológica*. Comunicação apresentada na Conferência Etnografias em Contexto Urbano: quatro estudos de caso. Instituto de sociologia da Faculdade de Letras da Faculdade do Porto

Ramos, J. S. S. (s.d). Rotina na educação infantil: saberes docentes. *Departamento de Educação—UFRN*.  
<https://www.cchla.ufrn.br/shXVIII/artigos/GT33/com%20Oral%20para%20os%20anais%20do%20CCHLA.pdf>

- Salomão, H., Martini, M., & Jordão, A. (2007). *A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado*. Psicologia. <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf>
- Sandahl, I. D. (2021). *Brincar à maneira dinamarquesa*. Arena.
- Schirmann, J. K., Miranda, N. G., Gomes, V. F., & Zarth, E. L. F. (2019). *Fases de desenvolvimento humano segundo Jean Piaget*. In VI Congresso Nacional de Educação. [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABA\\_LHO\\_EV127\\_MD1\\_SA9\\_ID4743\\_27092019225225.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABA_LHO_EV127_MD1_SA9_ID4743_27092019225225.pdf)
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*. Academic Press
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. [https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)
- Slade, P. (1978). *O Jogo Dramático Infantil*. São Paulo: Summus.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação-Drama e Dança* (vol. II). Lisboa: Instituto Piaget, Horizontes Pedagógicos.
- Tomás, C. (2007). “Participação não tem Idade” Participação das Crianças e Cidadania da Infância. *Revista Contexto e Educação*, 22(78), 45-68.
- Tomás, C. (2011). “Há muitos mundos no mundo” – Cosmopolitismo, participação e direitos da criança.: Edições Afrontamento.
- Vayer, P & Trudelle, D. (1999). *Como aprende a criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vygotsky, L. (2009). *A Imaginação e a Arte na Infância*. Lisboa: Relógio D’Água Editores.
- Wajskop, G. (1999). *Brincar na pré-escola*. (3ª Edição). Cortez Editora.
- Webster-Stratton, C. (2018). *Como promover as competências sociais e emocionais das crianças*. Psquilibrios edições.
- Yin, R. (1993). *Applications of case study research*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing.

Yin, R. (2005). *Estudo de Caso*. Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman.

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

ANEXO A: Guião de  
entrevista  
semiestruturada à  
educadora de infância  
cooperante

| ' ' | | ' ' |

## Guião de Entrevista para educadora cooperante

**Destinatárias:** Educadores/as de Infância (PPS II 2023/2024)

### Objetivos:

— Caracterizar as conceções de educadores/as de infância sobre a observação, documentação e avaliação em pré-escolar.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista;</li> <li>• Motivar o entrevistado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico “caracterização reflexiva do contexto socioeducativo” para o relatório da PPS II.</li> <li>- O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</li> <li>- Pedir autorização para gravar áudio;</li> <li>- Informar devolução das transcrições.</li> </ul>	
B. Definição do perfil do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o percurso profissional do/a educador/a</li> </ul>	<p>B1. Qual a sua formação nesta área profissional? B2. Fale-me do seu percurso profissional.</p> <p>B3. Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa.</p> <p>B4. Desempenha, ou desempenhou algum cargo nesta organização, para além do atual?</p> <p>B5. Frequentou alguns cursos/ações de formação nos últimos três anos? Se sim, quais?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Iniciou a prática profissional em que valência? Creche ou Jardim de Infância?</li> <li>- Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?</li> </ul>

<p><b>C. Abordagem Pedagógica</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os princípios pedagógicos seguidos pela educadora.</li> <li>• Identificar o modelo pedagógico implementado pela educadora.</li> </ul>	<p>C1. Adota algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, Qual? Como o implementa?</p> <p>C1.2. O modelo que implementa é o modelo adotado pela organização socioeducativa?</p> <p>C2. Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceber se a escolha do modelo pedagógico é da responsabilidade da educadora ou se é uma decisão das direções.</li> <li>- Identificar se o modelo pedagógico é implementado de forma integral ou se é implementado parcialmente.</li> <li>- Perceber qual a formação da educadora no modelo pedagógico que adota.</li> </ul>
<p><b>D. Trabalho em equipa</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar as relações e interações entre atores.</li> </ul>	<p>D1. Como caracteriza as relações e interações entre a equipa educativa da instituição?</p> <p>D1.1. E em específico com a(s) auxiliar(es) de ação educativa da sala?</p> <p>D2. Que influência têm essas relações no processo de observação, documentação e avaliação?</p> <p>D2.1. De que forma integra a(s) auxiliar(es) de ação educativa no processo de observação, documentação e avaliação?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Existe trabalho colaborativo? Como se processa?</li> </ul>

<p>E. Relações com as famílias</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a participação das famílias das crianças no Jardim de Infância.</li> </ul>	<p>E1. Que tipo de envolvimento/participação têm as famílias na organização e na sala?  E2. Como é que as famílias têm acesso à documentação e avaliação das crianças?  E3. Que estratégias utiliza para envolver as famílias?</p>	<p>- Compreender o tipo de participação.</p>
<p>F. Organização do ambiente educativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a organização do ambiente educativo.</li> <li>• Compreender a gestão do ambiente educativo por parte do profissional de educação.</li> </ul>	<p>F1. Como organiza o ambiente educativo?  F2. Quais as suas intencionalidades educativas?  F3. Como é que os interesses e as necessidades das crianças são tidos em consideração?</p>	<p>- Perceber a organização do tempo, espaço e recursos.</p>
<p>G. Perspetivas sobre Observação, documentação e avaliação em educação pré-escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender o grau de importância que a educadora atribui à observação, à documentação e à avaliação em educação pré-escolar</li> <li>• Caracterizar os processos quanto à observação, à documentação e à avaliação em educação pré-escolar.</li> </ul>	<p>G1. Que procedimento(s) e instrumento(s) de observação utiliza na sua prática?  G2. Que documentação pedagógica produz e como a utiliza?  G3. Como é feita a avaliação das crianças? São envolvidas nesse processo?  G3.1. De que modo é divulgada?  G4. Como é feita a avaliação do ambiente educativo?  G5. Como faz a avaliação da sua prática pedagógica?</p>	

## Objetivos:

- Caracterizar as concepções dos/as educadores/as de infância sobre a dramatização na educação pré-escolar;
- Compreender o lugar e a função que a dramatização assume na prática pedagógica do/a entrevistado/a e de que forma estimula a criatividade e imaginação das crianças;
- Compreender na visão da educadora cooperante quais considera serem os contributos do modelo pedagógico para a dramatização;
- Compreender quais os contributos da expressão dramática para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<b>H.</b> Concepções sobre a expressão dramática na educação de infância, a sua importância nas crianças com 4 anos e a abordagem pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender o grau de importância que a educadora atribui à expressão dramática na educação de infância;</li> <li>• Identificar se contribui para atividades de expressão dramática.</li> </ul>	<p>H1. Como define o conceito dramatização? E teatro? O que diferencia estes dois conceitos?</p> <p>H2. Que importância considera ter a dramatização na educação pré-escolar?</p> <p>H3. De que forma o jogo dramático/teatro contribui para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças?</p> <p>H4. Quais considera serem os contributos do modelo pedagógico para a dramatização?</p>	<p>- Influencia o seu desenvolvimento? De que forma?</p> <p>- Perceber se a escolha do modelo pedagógico é da responsabilidade da educadora ou se é uma decisão institucional ou individual.</p>
<b>I.</b> Relação entre concepções e prática pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar a relação entre as concepções sobre a expressão dramática e prática pedagógica</li> </ul>	<p>I1. Qual é papel da expressão dramática na sua prática pedagógica?</p> <p>I2. Participa nas atividades de expressão dramática das crianças? De que forma?</p> <p>I3. Observa as atividades de expressão dramática das crianças? Porquê?</p> <p>I4. Regista essas observações? Como? O que faz com esses registos?</p>	<p>Se a/o entrevistada/o responder a alguma destas questões anteriormente, não será necessário aplicá-las.</p>

		<p>I5. Qual é o papel do/a educador/a no estímulo à criatividade e imaginação das crianças durante as atividades de expressão dramática?</p> <p>I6. Quais são os principais desafios que enfrenta ao desenvolver atividades de expressão dramática com o grupo de crianças?</p>	
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalizar a entrevista</li> </ul>	<p>-De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>- Obrigada pela sua disponibilidade</p>	<p>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar</p> <p>- Agradecer a disponibilidade</p>

ANEXO B: Guião de  
entrevista realizada às  
crianças

| | | | |

## Guião de Entrevista para o grupo de crianças

**Destinatárias:** Grupo de crianças com quatro anos (PPS II 2023/2024)

### Objetivos:

- Caracterizar as conceções das crianças sobre a dramatização na educação pré-escolar;
- Compreender com que frequência as crianças assistem a peças de teatro;
- Compreender as sensações e emoções vivenciadas por crianças ao participarem em atividades de expressão dramática.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista;</li> <li>• Motivar o entrevistado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico “caraterização reflexiva do contexto socioeducativo” para o relatório da PPS II.</li> <li>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</li> <li>- Pedir autorização para gravar áudio;</li> <li>- Informar devolução das transcrições.</li> </ul>	
B. Representações dos entrevistados sobre teatro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o interesse das crianças e as perspetivas sobre o teatro</li> </ul>	<p>B1. Para ti o que é o teatro?</p> <p>B2. Já assististe a alguma peça de teatro? Se sim, o que viste e o que gostaste mais?</p> <p>B3. Com quem costumavas ir às peças de teatro?</p> <p>B4. Como te sentes quando estás a brincar na área da dramatização?</p> <p>B5. Já participaste numa peça de teatro? Se sim, onde e o que gostaste mais?</p>	<p>B1.1. Porquê?</p> <p>B2.1. Como era a peça de teatro? Falava sobre o que?</p> <p>B3.1. Vão muitas vezes?</p> <p>B4.1. Sentes-te bem?</p> <p>B5.1. Que peça de teatro fizeste?</p>

Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalizar a entrevista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-De momento, recordaste de algo mais que consideres ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</li> <li>- Obrigada pela disponibilidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar</li> <li>- Agradecer a disponibilidade</li> </ul>
-------------------------	--	---	--

# ANEXO C: ROTEIRO ÉTICO

| " | | | " |

Princípios éticos e deontológicos na investigação com crianças (Tomás, 2011)	Carta de Princípios da APEI (APEI, 2011)	Prática Profissional Supervisionada II
<p><b>1. Objetivos do trabalho</b></p> <p>Como refere Tomás (2011), é fulcral explicitar a todos os intervenientes da nossa investigação os objetivos do trabalho, visto que é “um passo fundamental na construção de uma ética democrática” (p. 160).</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional” (p.1);</li> <li>- “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p.1).</li> </ul> <p><b>Compromisso com as famílias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo.” (p.2).</li> <li>- “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras. ” (p.2).</li> </ul>	<p>Dar conta dos objetivos da investigação a todos os atores envolvidos – crianças, famílias e equipa pedagógica – constitui um ato de respeito para com os mesmos e, neste sentido, a sua concretização representa um dos primeiros passos de todo o processo.</p> <p>No primeiro dia estágio, num momento de conversa com a educadora cooperante e com a restante equipa educativa, apresentei-me de forma breve e clara e falámos sobre o que era pretendido com o estágio. De seguida, foi feita uma carta de apresentação de modo que as famílias também me conhecessem e percebessem os objetivos da minha ação. Contudo, foi enviado um email às famílias a falar sobre a minha presença na sala, uma vez que foi o método optado pela instituição.</p> <p>Relativamente à minha investigação as crianças tiveram conhecimento dos meus objetivos numa fase mais avançada do meu estágio para não influenciar os seus comportamentos. No entanto, foi-lhes explicado o porquê de eu estar ali e sempre que mostravam curiosidade pelo que estava a escrever eu dizia-lhes.</p> <p>Durante conversas informais com a educadora cooperante e a auxiliar de ação educativa debati o tema que tinha</p>

	<p><b>Compromisso com a equipa educativa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega.” (p.2);</li> <li>- “Ser solidário com os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis.” (p.2);</li> <li>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p.2).</li> </ul>	<p>pensado para a investigação, partilhando as minhas ideias, objetivos e até mesmo incertezas que tinha. Considero que em sala temos uma comunicação aberta e de respeito mútuo.</p> <p>Às famílias, não só através da carta de apresentação, fiz questão de me apresentar pessoalmente explicando o meu papel enquanto estagiária e quais eram os meus objetivos, incluindo-as.</p>
<p><b>2. Custos e benefícios</b></p> <p>Quando delineamos os objetivos da nossa investigação devemos ter em conta não só os benefícios para as crianças como os danos ou custos que podem surgir. Tomás (2011) refere como possíveis danos ou custos “o tempo, a inconveniência, o embaraço, a intrusão na privacidade, ou mesmo o sentimento de coerção, de medo ou de ansiedade” (p. 160).</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1)</li> <li>- “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p.1)</li> </ul>	<p>Considero que a investigação não teve custos para os intervenientes, nomeadamente as crianças, a equipa educativa e as famílias, no sentido em que não existiram riscos e o bem-estar das crianças esteve em causa. Para além disso, as propostas realizadas foram sendo feitas de acordo com a rotina diária do grupo, não interferindo com a mesma, e tendo sempre em atenção o que já estava planeado pela educadora ou pela equipa pedagógica da instituição.</p>

	<p>- “Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma” (p.1)</p>	<p>A investigação realizada no decurso da PPS II tem como principal objetivo garantir o bem-estar da criança, através da satisfação de um dos seus grandes interesses: a dramatização.</p> <p>Sendo que todo o processo de investigação se baseia na relação de colaboração entre a equipa pedagógica, as famílias e a estagiária (eu), um outro benefício inerente ao mesmo prende-se com o trabalho colaborativo e a partilha de experiências, conhecimentos e expectativas.</p> <p>No que diz respeito aos benefícios, considero ainda que proporcionei ao grupo oportunidades, tempo e respeito pelos momentos de interação e socialização.</p>
<p><b>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</b></p> <p>Quando se fala à cerca do respeito pela privacidade e confidencialidade, estas questões devem ser sujeitas a negociação tendo em conta as vontades e posicionamentos das crianças, famílias e equipa educativa (Tomás, 2011).</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <p>- “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p.1).</p> <p><b>Compromisso com as famílias:</b></p> <p>- “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (...)” (p.2)</p> <p><b>Compromisso com a equipa educativa:</b></p>	<p>O anonimato das informações partilhadas pelas famílias deve ser garantido e, no que diz respeito à elaboração do relatório decorrente da PPS II, o mesmo deve ser realizado com omissão de todo e qualquer dado que permita a identificação das crianças, da sua família e da organização socioeducativa. Optei pela substituição dos nomes fidedignos das crianças pelas suas iniciais, bem como desfoquei os rostos dos intervenientes nos registos fotográficos para não ser permitido identificar o(s) seu(s) participante(s).</p> <p>Importante mencionar que, no início da PPS II, cada família deveria responder a um email da educadora cooperante a</p>

	<p>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p.2).</p>	<p>referir se consentia, ou não, a realização de registos fotográficos respeitantes ao/à seu/sua educando/a (consentimento informado).</p> <p><i>“Estagiária- “Olá, posso gravar a nossa conversa? Se não quiseres responder a alguma das perguntas diz, está bem?”</i></p> <p><i>A.R- “Sim.” (excerto da entrevista realizada ao A.R)”</i></p> <p>No que diz respeito ao assentimento das crianças, o mesmo é garantido sempre que pretendo registar algum momento. Para além disto, salvaguardei a identidade da organização socioeducativa uma vez que não dou qualquer tipo de informação sobre a mesma.</p>
<p><b>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</b></p> <p>As crianças devem ter sempre a oportunidade de participar ou não, tanto nas atividades como na investigação. Por isso, “é necessário discutir e justificar os processos de selecção, inclusão e exclusão de crianças na investigação” (Tomás, 2011, p.162).</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <p>- “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.” (p.1);</p>	<p>É fundamental escutar as crianças, o que significa estar atento aos gestos, às conversas, aos movimentos, aos desejos, aos desenhos, às brincadeiras das crianças. Portanto, pretendi reconhecer e respeitar a criança como um ser único, valorizando as suas características, interesses e necessidades individuais.</p> <p>Tendo em consideração a natureza e o tema da investigação ser a dramatização, optei por conversar com a educadora cooperante que me sugeriu incluir apenas as crianças que de facto quisessem participar e mostrassem mais interesse pela temática..</p>

		<p><i>“(…) as crianças teriam oportunidade de escolher se queriam participar no meu trabalho de investigação... A C.D, a L.L, a M.B.T, o V.P, o V.B, o A.R, o T.F, o S.S e o F.L puseram a mão no ar e disseram que queriam. O F.L apesar de não ter participado em nenhum teatro quis participar (excerto do registo de observação 123, 15/01/2024)”</i></p> <p>No que diz respeito às atividades, tive sempre em consideração quem queria participar ou não. Através do que ia observando tornou-se mais fácil respeitar as crianças enquanto pessoas e conhecê-las, assim como, planear e avaliar toda a intervenção pedagógica.</p>
<p><b>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</b></p> <p>É importante informar as crianças e os adultos envolvidos na investigação sobre “Os objetivos e a natureza da investigação, tal como a duração e os resultados obtidos devem ser do conhecimento das crianças e dos adultos envolvidos (Tomás, 2011).</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <p>- “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.” (p.1);</p> <p><b>Compromisso com as famílias:</b></p> <p>- “Fornecer às famílias informações sobre a instituição, sobre o seu projecto educativo e ainda sobre o desenvolvimento concreto do mesmo.</p>	<p>Toda a investigação teve em consideração as necessidades e interesses das crianças. A temática da investigação foi partilhada e consequentemente validada por todos os intervenientes. Assim, e porque considero fundamental a existência de colaboração e de respeito pelo trabalho de todos os agentes pedagógicos, partilhei a temática da investigação não só com a educadora cooperante , como também com a auxiliar de ação educativa. Para além da equipa pedagógica, a temática da investigação foi igualmente debatida com a minha supervisora da PPS II, no sentido de compreender o seu parecer acerca da sua relevância e modo de concretização. Esta fez algumas sugestões que foram tidas em conta. As</p>

	<p>Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais.” (p.2);</p> <p><b>Compromisso com a equipa educativa:</b></p> <p>- “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega” (p.2).</p>	<p>técnicas e os instrumentos utilizados para a investigação foram sendo decididos através de conversas que tive com a supervisora e a educadora cooperante.</p>
<p><b>6. Consentimento informado</b></p> <p>“No momento de se obter o consentimento das crianças e dos seus pais para se desenvolver uma investigação, as crianças devem estar conscientes de que a recusa ou desistência da investigação não as poderá prejudicar de qualquer forma” (Tomás, 2011, p. 164). Tendo em conta que os intervenientes concordam com a investigação devem estar informadas e conhecer os procedimentos feitos (Tomás, 2011).</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <p>- “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p.1).</p> <p><b>Compromisso com as famílias:</b></p> <p>- “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança).” (p.2).</p> <p><b>Compromisso com a equipa educativa:</b></p> <p>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2).</p>	<p>Estabelecer uma relação baseada na confiança, respeito e comunicação, no início da PPS II faz parte da minha índole. De modo a assegurar o respeito pelas famílias e crianças, foi enviado um email em formato de consentimento informado, de modo a pedir autorização às famílias para a captação de fotografias e vídeos, referindo que seria salvaguardada a identidade da criança, e outro com o objetivo de pedir autorização à família da C.D para realizar o portfólio individual sobre ela. Neste consentimento foi explicado o que era um portfólio e qual era o objetivo do mesmo, referindo que o portfólio original ia ser entregue à família e o que ia ser entregue para avaliação as fotografias seriam desfocadas e o nome mantido em sigilo.</p>
<p><b>7. Uso e relato das conclusões</b></p> <p>Este princípio ético e deontológico diz respeito à partilha e devolução de informação.</p>	<p><b>Compromisso com a equipa educativa:</b></p>	<p>Dado o caráter da investigação a partilha das conclusões decorrentes da investigação serão partilhadas com a equipa educativa e famílias quando estas forem entregues à supervisora e revistas.</p>

	<p>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade“(p. 2).</p> <p><b>Compromisso com as famílias:</b></p> <p>- “Fornecer às famílias informações sobre a instituição, sobre o seu projecto educativo e ainda sobre o desenvolvimento concreto do mesmo. Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais. “(p.2).</p>	
<p><b>8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</b></p> <p>É imprescindível ter em consideração os impactos que a investigação pode provocar nas crianças nela inseridas, assim como aos restantes intervenientes na investigação.</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <p>- “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p. 1)</p> <p>- “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p. 1)</p> <p><b>Compromisso com a equipa educativa:</b></p>	<p>As crianças, enquanto dramatizam, expressam emoções e medos, diminuem ansiedades, mostram a forma como compreendem o mundo, fazem perguntas, partilham dúvidas, constroem sentidos e significados. A dramatização tem um papel importante no desenvolvimento integral da criança. Através desses momentos observa-se o desenvolvimento da criatividade, da imaginação, da experimentação de papéis e da compreensão do mundo que a rodeia. Além disto, a criança dá forma aos seus pensamentos e expressa-os, manifesta o que observa a sua volta, exprime as suas emoções, interpreta o que acontece consigo e com os que a rodeiam e pratica comportamentos.</p>

	<p>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2)</p>	<p>Relativamente ao impacto que a investigação possa ter na equipa educativa, considero que a mesma irá refletir sobre a importância da dramatização e do papel do/a educador/a nestes momentos.</p>
<p><b>9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as</b></p> <p>Segundo Tomás (2011), o processo de investigação deve ser transparente, de maneira a “limitar o efeito do adultocentrismo e promover, de forma efectiva, as metodologias participativas e as relações horizontais em todo o processo” (p. 167).</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <p>- “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.” (p.1);</p> <p>- “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p.1)</p> <p><b>Compromisso com as famílias:</b></p> <p>- “Fornecer às famílias informações sobre a instituição, sobre o seu projecto educativo e ainda sobre o desenvolvimento concreto do mesmo. Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais. “(p.2).</p> <p><b>Compromisso com a equipa educativa:</b></p>	<p>No decorrer da minha prática procurei comunicar abertamente com a equipa educativa sobre as minhas observações e sensações, bem como, escutar as observações registadas pelos outros intervenientes. Além disso, predispos-me a colaborar em todas as dinâmicas existentes, bem como, informar a equipa e solicitar a sua colaboração nas minhas propostas. Durante a minha prática, estive também recetiva a sugestões, pois, além de elementos da equipa da sala conhecerem melhor o grupo, também detinham mais experiência e as suas sugestões permitiram-me evoluir enquanto futura educadora.</p> <p>Às famílias sempre me disponibilizei a qualquer esclarecimento de dúvidas fornecendo o meu email.</p>

	<p>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p.2).</p>	
<p><b>10. Tratamento dos dados</b></p> <p>O envolvimento e implicação dos/as educadores/as no trabalho de investigação contribuiu para uma reinvenção das suas práticas pedagógicas e a aquisição de novos conhecimentos sobre as crianças e os seus direitos. Deste modo, o tratamento de dados será mais cuidado privilegiando a privacidade (Tomás, 2011).</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <p>- “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.” (p.1);</p> <p>- “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p.1).</p> <p><b>Compromisso com as famílias:</b></p> <p>- “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança).” (p.2).</p> <p><b>Compromisso com a equipa educativa:</b></p> <p>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p>	<p>O tratamento de dados inclui <b>a recolha, o registo, a organização, a estruturação e a divulgação por transmissão</b>. Os dados recolhidos, registos fotográficos e escritos terão apenas finalidade académica. Como já foi referido, foi tida em conta a privacidade e sigilo profissional das crianças, famílias, equipa educativa e organização socioeducativa.</p>

ANEXO D: TRANSCRIÇÃO DA  
ENTREVISTA REALIZADA À  
EDUCADORA COOPERANTE

| | ' ' | | ' ' |

## **Transcrição da entrevista realizada à educadora cooperante**

**Duração:** 37 minutos e 28 segundos

**Estagiária-** “Bom dia, antes de mais queria perguntar se posso gravar o áudio da entrevista e garantir o anonimato da mesma.”

**Educadora cooperante-** “Claro.”

**Estagiária-** “A entrevista encontra-se dividida em duas partes, a primeira para conhecer o seu percurso profissional como educadora e também relativamente ao tema da observação, documentação e avaliação das crianças. Depois, mais relativo ao meu tema de investigação sobre a dramatização e algumas conceções que tem à cerca deste tema. Para iniciar, qual é a sua formação nesta área profissional?”

**Educadora cooperante-** “Tirei o curso na Maria Ulrich, fiz a licenciatura e mestrado lá.”

**Estagiária-** “Fale-me um pouco sobre o seu percurso profissional, por favor.”

**Educadora cooperante-** “Quando terminei o curso comecei a trabalhar num colégio onde estive dois meses numa sala de berçário e depois vim a uma entrevista aqui no colégio e fiquei, vim para cá. No meu primeiro ano cá tive numa sala de 1 ano e depois no ano a seguir fui para o jardim de infância, para os três anos e desde aí tenho estado sempre na valência de jardim de infância a seguir o grupo dos três aos cinco anos. Também quando vim aqui para o colégio e sobretudo quando fui para a sala dos três anos, foi-me proposto participar nas formações do Movimento da Escola Moderna e, portanto na sala de uma ano comecei a ir a sábados pedagógicos, porque tinha curiosidade e interesse em saber muito mais sobre a metodologia que o colégio seguia. A partir dos três anos, fiz logo nesse ano oficina de iniciação ao modelo, no ano a seguir fiz a continuidade dessa oficina que é o estágio e fiz também em simultâneo a oficina de escrita. Pronto, nos anos a seguir tive quase sempre em grupos cooperativos também, pronto, do modelo. Assim a maioria foi o que tenho feito.”

**Estagiária-** “Há quantos anos se encontra a trabalhar nesta instituição?”

**Educadora cooperante-** “Eu aqui estou há 11 anos. Também já fiz formações de primeiros socorros, pronto às vezes vou a webinares e outras formações, mas assim onde invisto mais digamos assim na aprendizagem é no Movimento da Escola Moderna.”

**Estagiária-** “E desempenha ou desempenhou algum cargo nesta organização, para além do atual?”

**Educadora cooperante-** “Sim, já fui coordenadora.”

**Estagiária-** “De jardim de infância?”

**Educadora cooperante-** “Sim.”

**Estagiária-** “Quer-me falar um bocadinho dessa experiência?”

**Educadora cooperante-** “Pronto, aceitei por um ano, mas acumulei com ter sala ao mesmo tempo e da forma como eu olho para as coisas, isto também tem muito a ver comigo a nível pessoal, eu ponho muita exigência naquilo que eu faço. Portanto, senti dificuldade em estar como gostaria de um lado e no outro. Por isso, preferi voltar a ser só educadora porque gosto muito de estar em sala.”

**Estagiária-** “Já referiu que o modelo pedagógico adotado pela instituição e por si é Movimento da Escola Moderna, mas quais são os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática e se muitos deles estão relacionados com o modelo ou não?”

**Educadora cooperante-** “Não, isso sem dúvida. Aliás, eu acho que já não sei trabalhar de outra forma, porque pronto acho que na teoria às vezes pode parecer que é uma coisa simples, mas na prática depois não é e acho que só dá para trabalhar em pleno o Movimento da Escola Moderna se a pessoa se identificar mesmo com esta forma de trabalhar. Se não, pode até utilizar os mapas ou assim, mas a sua essência acaba por depois não estar lá, porque é algo muito concreto, esta forma de trabalhar com as crianças, de as fazer participantes, de inculcar o respeito pelo outro, pela aprendizagem do outro, portanto tudo num só todo, não tem só a ver com os valores, mas também depois com a parte de trabalho de equipa, a prática. As crianças têm logo uma formação desde muito pequeninos

disto do que é trabalhar com o outro muito grande, que os prepara depois para o futuro.”

**Estagiária-** “Agora, relativamente às relações entre equipa também, como é que caracteriza as relações e interações entre a equipa educativa da instituição? Isto é, se existe trabalho colaborativo e se processa.”

**Educadora cooperante-** “Isso lá está, acho que está um bocadinho relacionado com as crianças, acho que nós somos sempre um modelo, portanto tal como temos de ser um modelo em sala acho que devemos ser depois um modelo enquanto equipa umas para as outras. Se na equipa houver pessoas que é esse o objetivo e também se identifiquem com o modelo acabamos por ser assim em todo o lado. Acabamos por ter esta visão e lado colaborativo tanto em sala com as crianças, quer em reuniões de equipa com as colegas, quer mesmo na vida pessoal, a pessoa acaba por aprender a ser assim.”

**Estagiária-** “E em específico com a auxiliar de ação educativa da sala?”

**Educadora cooperante-** “Acaba por ser da mesma forma, claro que com a C.G (auxiliar) em concreto é diferente porque ela entrou este ano para a instituição, portanto está a iniciar este caminho comigo. Lá está, todos os anos trabalho com pessoas diferentes, na maioria das vezes até acaba por ser com pessoas que entram de novo, mas tem isto não é, quando é com pessoas que não entram de novo acaba por ser uma continuidade, quando é com pessoas que entram de novo é um bocadinho dar-lhes a conhecer esta forma de trabalhar, tanto em relação aos adultos como em relação às crianças.”

**Estagiária-** “E as relações com as crianças como e que as caracteriza, com este grupo em específico?”

**Educadora cooperante-** “Este grupo ligou-se a mim rapidamente, portanto eu recebi-os na sala dos três anos e a adaptação ao grupo foi muito tranquila. Eles até nem vinham assim com propriamente uma referência porque vieram com uma colega que esteve com eles na sala dos dois anos só dois meses e eles vincularam-se comigo muito depressa. No final de setembro, já sentia uma proximidade muito grande com eles.”

**Estagiária-** “E que influências têm essas relações, seja com as crianças como com as adultas que fazem parte da instituição no processo de observação, documentação e avaliação?”

**Educadora cooperante-** “Está tudo relacionado não é, sem relação, a meu ver, nada acontece. Portanto, só depois de criar uma relação de segurança e de afetividade com cada um deles é que fico com mais clareza daquilo que é cada uma deles, o que é que cada um deles precisa e é através desse momento inicial que não os conheço a observação é que me dá dados sobre o que é que cada um deles precisa e é a partir daí que tudo começa.”

**Estagiária-** “Tendo em conta agora as relações com as famílias, como as caracteriza e que tipo de envolvimento/participação têm na organização e na sala”

**Educadora cooperante-** “Começa logo nas reuniões de pais, no caso dos três anos acaba por ser mais individual com as das crianças que vêm de fora, uma coisa é quem já está na instituição, já me conhece de vista ou assim, outra coisa é quem vem mesmo de fora e não tem ainda nenhum referência ao colégio. Acho que esse primeiro encontro é sempre muito importante para gerir expectativas, normalmente pergunto sempre aos pais qual é a expectativa que têm, o que é que esperam encontrar e também lhes digo, para mim, qual é a minha expectativa . Portanto, o ano passado fiz logo isso e expliquei-lhes que primeiro que tudo é criar uma relação com eles, que não vão encontrar logo muitas atividades ou muitos trabalhos expostos na parede, porque quero é estar com eles e conhecê-los no fundo. Só depois, a partir daí é que o resto acontece.

**Estagiária-** “Uma das questões parte mesmo dessa premissa da comunicação, ou seja, que estratégias utiliza para envolver as famílias.”

**Educadora cooperante-** “Sim sim, também é importante eles exteriorizarem para eu ter um bocadinho a noção do que é que eles estão a idealizar que vai acontecer e também saberem o que eu vou valorizar. Cada pessoa vem sempre com alguma expectativa daquilo que quer ver ou que espera encontrar e se isso for logo esclarecido no início acabamos

por ficar todos a conhecermo-nos um bocadinho melhor e acho que isso também dá segurança. A nível de horário, desde os três anos, tentei estar no horário mais cedo para ser eu a estar no momento de acolhimento e haver aquela conversa e chagrém tranquilos porque sou eu a referência.”

**Estagiária-** “Já foi referido aqui a observação, gostaria de saber que procedimentos e instrumentos de observação utiliza na sua prática?”

**Educadora cooperante-** “Eu tento todas as semanas colocar na drive um documento com o nome de cada um deles e ir registando conquistas ou que atividades é que foram mais significativas.”

**Estagiária-** “As famílias têm acesso?”

**Educadora cooperante-** “Não não, aquilo é para mim para quando chegar a altura de escrever o registo de observação ter exemplos concretos. Todas as semanas fazemos também publicações online para as famílias. Claro que as coisas mais importantes recordo-me, mas às vezes é também importante para as famílias terem exemplos a espelhar aquilo que nós dizemos. Nos registos é a voz deles, o que é que eles disseram, às vezes até ponho pequenas conversas que tenho com eles se for assuntos mais da parte pessoal e social, mais receios, mais medos, como é que consigo falar com eles, o que é que eles me devolvem. Às vezes eles também são diferentes em casa e é bom os pais terem essa perceção que o filho consegue falar sobre isso.”

**Estagiária-** “Como é feita a avaliação das crianças, elas são envolvidas nesse processo?”

**Educadora cooperante-** “Bem, a avaliação individual de cada criança é feita através desses registos e, normalmente, agora já me aconteceu neste trimestre, à medida que eles vão crescendo, eles vão perguntando também quando eu vou para as reuniões o que é que eu vou falar com os pais. Isso é interessante, não tinha pensado isto desde o início, mas no meu último grupo tive crianças que me deram feedback das reuniões que eu tive com os pais, não foi através de mim, no dia seguinte diziam “ah já sei que falaste com os meus pais” e eu até fiquei assim um bocadinho assustada no início. Pronto, depois via o que tinham a dizer e se concordavam o que eu tinha dito. Desde aí, que era um coisa que eu

antes não fazia, mas também nos três anos acho que é difícil, portanto só a partir dos quatro é que faço, o que comecei a fazer é, normalmente quanto estou no computador lá está, a fazer estes registos, faço fora porque acho que quando estou na sala tenho de estar disponível para eles e não ao computador. Mas desde que isso aconteceu comecei uma vez a ir, vá, para a sala e dizer-lhes “olhem hoje estou aqui a ver o que já escrevi sobre vocês e aquilo que eu noto que vocês estão mais crescidos, se alguém quiser saber o que é ou dizer alguma coisa em que sintam que tenha crescido pode fazer”. É engraçado porque eles ficam assim um bocadinho nervosos, parece que tem assim um peso por estar a ficar registado. Na altura até fiz questão de falar com a família da criança que veio falar comigo sobre a reunião e realmente porque não partilhar com eles, faz sentido. O que eu também nunca tinha pensado foi os pais a dizer que guardam os registos e que se calhar eles anos mais tarde vão querer ler e eu também nunca tinha escrito os registos a pensar que se calhar eles vão ler não é, quando escrevo penso que os pais vão ler. Isto vai surgindo, mas também é bom irmos pensando noutras perspetivas.”

**Estagiária-** “Como é organizado o ambiente educativo e como é feita a avaliação se o ambiente está adequado para o grupo de crianças em questão? Para compreender melhor a organização do tempo, espaço e recursos e se as crianças estão envolvidas neste processo.”

**Educadora cooperante-** “Nos três anos é mais feita pelo adulto porque lá está, eles vêm de outro edifício e não têm muita noção do que são as áreas, acaba por começar tudo a partir dos três anos. Nos quatro anos depende um bocadinho se mudamos de sala ou não, aqui é recorrente mudar de sala acabamos por começar tudo de novo. Claro que quando eles chegam no primeiro dia eu já pus a sala de uma maneira para os conseguirem receber, não quer dizer que não possa haver alterações se eles perguntarem. Questionam porque é que numa sala tinham umas coisas e agora não e se podem voltar a ter, essa avaliação vai sendo feita com as crianças, na área da dramatização muitas vezes estão um bocadinho agarrados às roupas que tinham no ano anterior e perceber que isso pode ser mudado, podemos ir falar com quem está naquela sala e perguntar se nos podem emprestar e quando se lembram que noutra sala está algo que também gostavam de usar podem conversar e pedir.”

**Estagiária-** “Lá está, também é visível então a relação que existe entre crianças das outras salas e que é fomentada a partilha. Como é que faz a avaliação da sua prática pedagógica ou se preferir o termo reflexão?”

**Educadora cooperante-** “A existência dessa reflexão, torna-se mais fácil quando vem alguém de fora perguntar, mas eu lá está o facto de ter ficado com a C.G (auxiliar), por exemplo, sempre que estou com uma pessoa nova obriga-me a estar outra vez a pensar “nós já vimos num seguimento, mas temos de integrar esta nova pessoa, temos de clarificar o que estamos aqui a fazer”. Logo, isto ajuda-me a pensar... ou seja, para conseguir ensinar alguém tenho de estar segura e tranquila daquilo que estou a fazer, se não, não vou conseguir passar isso ao outro. Quem vem de novo aprende sempre melhor através do exemplo do que daquilo que eu estou a dizer, portanto tenho de pensar “calma será que estou a ter a postura adequada”. Quando vêm estagiárias, o seu caso, também gosto que me questionem, provoquem nesse sentido, quer famílias, quer estagiárias, quer equipa. Desde que estou a trabalhar já mudei muito a minha perspetiva e há coisas que nunca achei que iria fazer e agora faço.”

**Estagiária-** “Então se me conseguisse definir, quais são as suas grandes intencionalidades educativas? Tendo em consideração tudo o que já foi dito até agora.”

**Educadora cooperante-** “É muito ser clara em tudo aquilo que eu faço, ser claro para mim e para os outros, quer seja com as crianças, pais, colegas e ter tudo sentido. Não consigo trabalhar sem sentido e acho que é muito importante perceber o porquê das coisas e acho que às vezes até sou um bocado chatinha com isto, porque acho que se a pessoa não perceber o porque é que eu faço desta maneira, lá está, quem está comigo em sala e os pais acho que não conseguimos trabalhar em equipa no seu pleno, na forma como eu acredito que é a melhor para chegar à criança.”

**Estagiária-** “Agora, referente ao meu tema de investigação “O papel da dramatização numa sala de quatro anos, contributos para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças”, surgiram algumas questões. Mas primeiro gostaria de saber o porquê da área da dramatização ser designada assim, uma vez que eu estou mais familiarizada com o termo área faz de conta?”

**Educadora cooperante-** “A nomenclatura do nome é que se alterou, porque o Movimento da Escola Moderna antes chamava área do faz de conta e depois mudaram para dramatização e nós tentamos seguir, mais ou menos, as mesmas nomenclaturas quando nos faz sentido. Vou adaptando porque também não tenciono ter uma área com um nome que não me faça sentido, portanto há áreas que o nome ainda não alterei, tenho de ser fiel àquilo que sinto. A mim fez-me sentido mudar porque eles estão sempre a dramatizar naquela área, onde eles fazem tudo, podem ser mães, pais, amigos... Eles retratam tudo ali.”

**Estagiária-** “Como define o conceito dramatização? E teatro? O que diferencia estes dois conceitos?”

**Educadora cooperante-** “Acho que eles podem estar interligados, depende da conceção que temos na nossa cabeça. Teatro parece uma peça, uma coisa mesmo muito organizada e estruturada e acho que dramatização leva-nos mais para a brincadeira que pode surgir a partir de uma ideia de uma criança e de fazer, isso pronto pode ser teatro. Quase que damos mais valor à palavra teatro do que à palavra dramatização, mas nem sei de onde é que vem este conceito, mas também sinto isso que tenho distanciar uma da outra, porque realmente parece que o teatro tem mais peso. Não sei se é porque quando vamos ao teatro vemos uma peça de teatro, parece que dramatização é uma coisa mais a brincar.”

**Estagiária-** “Que importância considera ter a dramatização na educação pré-escolar?”

**Educadora cooperante-** “É fundamental porque é uma forma deles aprenderem a exteriorizar e a tornar tudo possível, sem logo grandes preconceitos... não é preconceitos. Fazer um teatro, há crianças que se perguntarmos “queres fazer um teatro?”, não querem fazer porque têm logo muita vergonha e sabem que pode ter a consequência de apresentar a alguém e ter um peso muito importante. Agora se for “queres ir brincar para a dramatização?” “claro que sim” e se calhar se houver um fantocheiro estar lá só a brincar, mas não tem essa conotação e esse peso “alguém vai ver” “daqui vai surgir um convite”. Quando disseram que queriam fazer um teatro, bem os primeiros sim, os segundos já sabiam mais ao que iam, salvo seja. Pronto, mas sim tanto que eu acho que para as crianças que não se sentem à vontade com isso não querem porque pensam que o teatro é algo que

vai ser assim, mas no fundo nem teria de ser, se eles verbalizarem que não querem apresentar isso também seria válido”

**Estagiária-** “Quais considera serem os contributos do modelo pedagógico para a dramatização e que contributos tem para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças?”

**Educadora cooperante-** “É uma área onde mais facilmente não há certos nem errados, eles podem ser aquilo que quiserem e acho que isso ajuda muito as crianças mais reservadas, sobretudo se houver uma máscara para incorporar mesmo uma outra personagem e tentarem sair da sua zona de conforto. Assumem que entraram mesmo noutro papel e noutra dimensão e acho que isso é muito libertador, saber que não há barreira em ser aquilo que eu quiser. Eu sinto que o modelo valoriza todas as áreas porque valoriza e respeita muito cada criança.”

**Estagiária-** “Qual é o papel da expressão dramática na sua prática pedagógica? Participa nas atividades, de que forma? Ou se muitas vezes prefere apenas observar e dá-lhes esse espaço para explorarem e criarem sozinhos?”

**Educadora cooperante-** “Bem, eu acho que depende um bocadinho de quais são as crianças que estão no grupo e se já fizeram isso antes ou não. Pode ver em sala que fiz com dois grupos diferentes e lá está houve um grupo em que eu já sabia, pelas características das próprias crianças que conseguem pegar e seguir e deixei, fui só estando, porque claro que gostam sempre da minha validação, companhia e que eu esteja a ver o que elas estão a fazer. Com o outro grupo, que acabou também por se juntar crianças que estão mais ainda a querer brincar, menos ligadas ao compromisso, aí senti mesmo que se não estivesse a conversar com eles a delimitar o que se tem de fazer e quando vamos fazer, ou seja, tornar concreto era uma coisa que se ia protelar no tempo. Isto porque ainda não estão tão predispostos ao trabalho em conjunto e ao compromisso, ainda é uma coisa que está a ser incutida. Quando é possível tento afastar-me, mas isso também fui aprendendo ao longo do tempo porque no início parece que temos de os ajudar e estar com eles em tudo e eles precisam desse espaço até para não estarmos a meter sem querer o que nós idealizámos influenciá-las. Temos de confiar neles e isso passa-lhes, ao

mesmo tempo que ficam “então não vens ver?” também ficam tranquilos de saber que eu estou a confiar. Dá-lhes uma autoestima muito grande de não acharem que só conseguem fazer as coisas por eu estar. Nem sempre é muito fácil, às vezes uma pessoa gosta de estar em tudo.”

**Estagiária-** “E qual considera ser o seu papel, o papel de uma educadora de infância, no estímulo à criatividade e imaginação das crianças durante as atividades de expressão dramática?”

**Educadora cooperante-** “Dar-lhes o máximo de experiências diferentes, tanto fora como dentro, porque acho que um bocadinho como nós adultos, se não virmos outras coisas acabamos sem querer por nem pensar de outras formas de fazer e de ver.”

**Estagiária-** “A minha última questão é, quais são os principais desafios que enfrenta ao desenvolver atividades de expressão dramática com este grupo de crianças de quatro anos?”

**Educadora cooperante-** “Principais desafios...para mim é mais a preocupação quando vejo que eles não estão despertos ou não querem, onde é que está aqui o limite do respeito e o dar o passo para conseguir ir mais além. Se por um lado tive o V.P a propor fazer um teatro e logo a ser a personagem principal sendo que ao início estava relutante, por outro lado tive o F.L que não se mostrou minimamente disponível nem para ser uma figura com máscara que não falava e aqui eu fico sempre muito no limiar do respeito e não estagnar, dar alicerces para se sentir capaz de ir mais além. Não acho que tenham todos de fazer a mesma coisa, nem todos participar, mas acho que para uma criança que é tão reservada e envergonhada também teria muitos ganhos em conseguir experimentar essa área e tudo o que ela implica. Os tempos não são todos iguais e portanto adotar um bocadinho esse respeito pela individualidade de cada um, mas ir conversando sobre o assunto.”

**Estagiária-** “Para finalizar a entrevista, perguntar se de momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?”

**Educadora cooperante-** “Não, espero ter sido clara.”

**Estagiária-** “Obrigada pela sua disponibilidade.”

ANEXO E: TRANSCRIÇÃO DA  
ENTREVISTA REALIZADA AO  
A.R (CRIANÇA)

| ' ' | | ' ' |

## **Transcrição da entrevista realizada ao A.R (criança)**

**Duração:** 4 minutos e 16 segundos

**Estagiária-** “Olá, posso gravar a nossa conversa? Se não quiseres responder a alguma das perguntas diz, está bem?”

**A.R-** “Sim.”

**Estagiária-** “Então, para ti o que é que é o teatro? O que significa?”

**A.R-** “Teatro do tio lobo.”

**Estagiária-** “E o que é o teatro do tio lobo? O achas que significa teatro?”

**A.R-** “O teatro do tio lobo apresentou-se.”

**Estagiária-** “E tu já foste ver alguma peça de teatro?”

**A.R-** “Sim.”

**Estagiária-** “Com quem?”

**A.R-** “Com os amigos a da bela adormecida. Eu já fiz uma peça de teatro do cuquedo.”

**Estagiária-** “Que personagem eras no cuquedo?”

**A.R-** “A cobra.”

**Estagiária-** “Qual foi a peça de teatro que tu mais gostaste de ver?”

**A.R-** “Falta-me outra, mas já não me lembro. Gostei da bela adormecida.”

**Estagiária-** “Como é que tu te sentes quando estás a brincar na área da dramatização?”

**A.R-** “Feliz, porque eu gosto.”

**Estagiária-** “E quando participaste no teatro do cuquedo o que é que sentiste?”

**A.R-** “Feliz.”

**Estagiária-** “O que gostaste mais de fazer no teatro?”

**A.R.-** “O que gostei mais de fazer foi o final, que o cuquedo e a cuqueda nos apanhassem, porque os outros amigos fugiram.”

**Estagiária-** “Tens mais alguma coisa a dizer sobre este tema?”

**A.R.-** “Não.”

**Estagiária-** “Obrigada.”

ANEXO F: TRANSCRIÇÃO DA  
ENTREVISTA REALIZADA AO  
V.B (CRIANÇA)

| ' ' | | ' ' |

## **Transcrição da entrevista realizada ao V.B (criança)**

**Duração:** 4 minutos e 06 segundos

**Estagiária-** “Olá, posso gravar a nossa conversa? Se não quiseres responder a alguma das perguntas diz, está bem?”

**V.B-** “Sim.”

**Estagiária-** “Então, para ti o que é que é o teatro?”

**V.B-** “É tipo um filme só que em vez de ver é fazer.”

**Estagiária-** “Ok. E tu já viste alguma peça de teatro?”

**V.B-** “Fomos ver o filme da bela adormecida... aí não era o teatro da bela adormecida. Estava lá uma televisão onde nós víamos o filme e também era teatro.”

**Estagiária-** “O que é que tu gostaste mais nesse teatro?”

**V.B-** “Gostei mais de ver a parte do filme.”

**Estagiária-** “Como é que tu te sentes quando estás a brincar na área da dramatização?”

**V.B-** “Nesta aqui que está atrás de ti?”

**Estagiária-** “Sim.”

**V.B-** “Eu gosto de brincar a cozinhar ali.”

**Estagiária-** “E isso faz-te sentir o quê?”

**V.B-** “Bem.”

**Estagiária-** “Tu participaste em alguma peça de teatro aqui da sala?”

**V.B-** “Sim.”

**Estagiária-** “Em qual?”

**V.B-** “Eu fiz muitas, a do cuquedo e a da mosca fosca e mais nenhuma.”

**Estagiária-** “Que personagem foste no cuquedo e que personagem foste na mosca fosca?”

**V.B-** “Na mosca fosca fui o lobo e no cuquedo fui a girafa.”

**Estagiária-** “Qual das personagens gostaste mais de fazer?”

**V.B-** “Gostei mais do teatro da mosca fosca, por causa que o urso comeu o bolo todo.”

**Estagiária-** “O que gostaste mais de fazer no teatro?”

**V.B-** “De fazer a máscara.”

**Estagiária-** “O que é que sentias quando usavas a máscara?”

**V.B-** “Sentia-me um lobo verdadeiro.”

**Estagiária-** “Tens mais alguma coisa a dizer sobre este tema?”

**V.B-** “Não.”

**Estagiária-** “Obrigada.”

ANEXO G: TRANSCRIÇÃO DA  
ENTREVISTA REALIZADA AO  
F.L (CRIANÇA)

| | ' ' | | ' ' |

## **Transcrição da entrevista realizada ao F.L (criança)**

**Duração:** 4 minutos e 48 segundos

**Estagiária-** “Olá, posso gravar a nossa conversa? Se não quiseres responder a alguma das perguntas diz, está bem?”

**F.L-** “Sim.”

**Estagiária-** “Então, para ti o que é que é o teatro?”

**F.L-** “Eu acho que... o espaço.”

**Estagiária-** “O que é que achas que é preciso para os amigos fazerem um teatro? Por exemplo, quando nós vemos um teatro tem características diferentes de outras atividades.”

**F.L-** “Pessoas no teatro a fazer personagens num palco.”

**Estagiária-** “ E tu já viste alguma peça de teatro?”

**F.L-** “Sim da bela adormecida, gostei da bruxa.”

**Estagiária-** “Fazia maldades?”

**F.L-** “Sim.”

**Estagiária-** “Rias-te com ela?”

**F.L-** “Nem tanto. Gostava da forma como ela estava vestida.”

**Estagiária-** “Com os pais nunca foste a uma peça de teatro?”

**F.L-** “Não.”

**Estagiária-** “Como é que tu te sentes quando estás a brincar na área da dramatização?”

**F.L-** “Hmm... assim assim.”

**Estagiária-** “Então, porquê?”

**F.L-** “Porque é um bocadinho difícil de arrumar, mas agora vou sempre para outras áreas nunca vou para a dramatização.”

**Estagiária-** “Tu participaste em alguma peça de teatro aqui da sala?”

**F.L-** “Não.”

**Estagiária-** “Porquê?”

**F.L-** “Gosto mais de espaço. Eu vejo. Tenho vergonha.”

**Estagiária-** “Se tu pudesses ser uma personagem qual serias?”

**F.L-** “Podia ser um astronauta.”

**Estagiária-** “Gostavas de fazer um teatro sobre o espaço?”

**F.L-** “Sim.”

**Estagiária-** “Se a sala fizesse um teatro sobre o espaço, participavas?”

**F.L-** “Sim.”

**Estagiária-** “Se um dia quiseres e tiveres preparado propõe isso aos amigos. Tens mais alguma coisa a dizer sobre este tema?”

**F.L-** “Não.”

**Estagiária-** “Obrigada.”

ANEXO H: TRANSCRIÇÃO DA  
ENTREVISTA REALIZADA À  
L.L (CRIANÇA)

| | ' | | ' |

**Duração:** 4 minutos e 26 segundos

**Estagiária-** “Olá, posso gravar a nossa conversa? Se não quiseres responder a alguma das perguntas diz, está bem?”

**L.L-** “Sim.”

**Estagiária-** “Então, para ti o que é que é o teatro? O que precisa para se dizer que é um teatro?”

**L.L-** “Personagens.”

**Estagiária-** “ E tu já assististe a alguma peça de teatro?”

**L.L-** “O teatro do tio lobo.”

**Estagiária-** “ Essa foi a que tu fizeste, mas e que viste sem participar?”

**L.L-** “Bela adormecida, gostei de tudo.”

**Estagiária-** “E com os pais já foste ver alguma?”

**L.L-** “Não.”

**Estagiária-** “Não gostavas de ir?”

**L.L-** “Sim.”

**Estagiária-** “Tens de conversar com os pais então. Como é que tu te sentes quando estás a brincar na área da dramatização?”

**L.L-** “Bem, por gosto de brincar às mães e aos pais.”

**Estagiária-** “Porquê?”

**L.L-** “Gosto de ser a mãe.”

**Estagiária-** “Quando és a mãe tentas fazer e ser como a tua ou crias a tua própria personagem?”

**L.L-** “Invento.”

**Estagiária-** “Tu já participaste numa peça de teatro na sala que até já a disseste, qual foi?”

**L.L-** “Tio Lobo, era a mãe.”

**Estagiária-** “Olha, pois foi, foste mãe também no teatro. O que é que gostaste mais de fazer no teatro?”

**L.L-** “Ensaiai, porque conversava com as amigas e resolvíamos as coisas.”

**Estagiária-** “E o que é que sentiste quando apresentaram o teatro?”

**L.L-** “Feliz.”

**Estagiária-** “Tens mais alguma coisa a dizer sobre este tema?”

**L.L-** “Não.”

**Estagiária-** “Obrigada.”

ANEXO I: TRANSCRIÇÃO DA  
ENTREVISTA REALIZADA À  
C.D (CRIANÇA)

| ' ' | ' ' |

**Duração:** 5 minutos e 39 segundos

**Estagiária-** “Olá, posso gravar a nossa conversa? Se não quiseres responder a alguma das perguntas diz, está bem?”

**C.D-** “Sim.”

**Estagiária-** “Então, para ti o que é que é o teatro? O que precisa para se dizer que é um teatro?”

**C.D-** “É preciso coisas.”

**Estagiária-** “Que coisas?”

**C.D-** “Comida a brincar, mesa, estar vestidas de outra coisa (levantou-se e foi buscar as roupas que havia na área da dramatização), pessoas, tem pessoas a ver o teatro.”

**Estagiária-** “ E tu já assististe a alguma peça de teatro?”

**C.D-** “Já. Uma peça de teatro foi um dia que eu fui a uma festa do Porto com o pai a mãe e as manas, e depois era de um amigo do pai, depois de cantar os parabéns.”

**Estagiária-** “ E era sobre o quê?”

**C.D-** “Já não me lembro porque foi há muito tempo.”

**Estagiária-** “Sem ser essa, viste mais alguma?”

**C.D-** “Fomos e gostei da bela adormecida por causa que tinha um vestido muito giro.”

**Estagiária-** “Como é que tu te sentes quando estás a brincar na área da dramatização?”

**C.D-** “Bem, por causa que eu gosto de ser o bebé”

**Estagiária-** “Porquê?”

**C.D-** “Porque assim os pais podem passear-me como os meus fazem.”

**Estagiária-** “E tu já participaste numa peça de teatro na sala, qual foi?”

**C.D-** “Cuquedo e tio lobo.”

**Estagiária-** “Que personagens eras?”

**C.D-** “A cuqueda e a Carmela.”

**Estagiária-** “Qual foi a personagem que gostaste mais de fazer?”

**C.D-** “Cuqueda, por causa que a máscara da cuqueda era muito gira e também gostei do vestido que a L.L me deu para eu fazer o teatro. Senti-me gira.”

**Estagiária-** “O que é que gostaste mais de fazer nesses dois teatros?”

**C.D-** “Gostei de fazer a máscara e de apresentar, mas eu ainda não sei muito bem apresentar.”

**Estagiária-** “Porque é que dizes isso?”

**C.D-** “Fico nervosa porque ficam a olhar para mim.”

**Estagiária-** “Tens mais alguma coisa a dizer sobre teatro?”

**C.D-** “Não.”

**Estagiária-** “Obrigada.”

ANEXO J: TRANSCRIÇÃO DA  
ENTREVISTA REALIZADA AO  
V.P (CRIANÇA)

| ' ' | ' ' |

## **Transcrição da entrevista realizada ao V.P (criança)**

**Duração:** 3 minutos e 23 segundos

**Estagiária-** “Olá, posso gravar a nossa conversa? Se não quiseres responder a alguma das perguntas diz, está bem?”

**V.P-** “Sim.”

**Estagiária-** “Então, primeira pergunta. Para ti o que é que é o teatro? O que significa?”

**V.P-** “Podemos fazer teatros que nós queremos. É preciso pessoas, falar, cantar...”

**Estagiária-** “Mais alguma coisa que te lembres?”

**V.P-** “Não.”

**Estagiária-** “E tu já foste ver alguma peça de teatro?”

**V.P-** “Já.”

**Estagiária-** “Qual?”

**V.P-** “Da bela adormecida.”

**Estagiária-** “Com quem?”

**V.P-** “Com os amigos.”

**Estagiária-** “E já foste ver mais alguma?”

**V.P-** “Só essa.”

**Estagiária-** “O que é que tu gostaste mais dessa peça de teatro?”

**V.P-** “Tudo.”

**Estagiária-** “E como é que tu te sentes quando estás a brincar na área da dramatização?”

**V.P-** “Bem, porque eu gosto de ficar lá.”

**Estagiária-** “E tu já participaste em algum teatro feito aqui pela sala?”

**V.P-** “Já, era o cuquedo.”

**Estagiária-** “O que é que gostaste mais de fazer no cuquedo?”

**V.P-** “De cantar.”

**Estagiária-** “Como te sentiste quando apresentaste?”

**V.P-** “Não tive vergonha.”

**Estagiária-** “Correu bem. O que é que sentiste quando acabaste de apresentar o teatro?”

**V.P-** “Bem.”

**Estagiária-** “Tens mais alguma coisa a dizer sobre teatro?”

**V.P-** “Não.”

**Estagiária-** “Obrigada.”

ANEXO K: TRANSCRIÇÃO DA  
ENTREVISTA REALIZADA À  
M.B.T (CRIANÇA)

| | ' ' | | ' ' |

### **Transcrição da entrevista realizada à M.B.T (criança)**

**Duração:** 4 minutos e 47 segundos

**Estagiária-** “Olá, posso gravar a nossa conversa? Se não quiseres responder a alguma das perguntas diz, está bem?”

**M.B.T-** “Sim.”

**Estagiária-** “Para ti o que é que é o teatro?”

**M.B.T-** “É o que vai acontecer no teatro. O teatro é fazer coisas.”

**Estagiária-** “Que coisas?”

**M.B.T-** “O Cuquedo foi: “Quem quer quem quer casar com o cuquedo?”. O teatro é para fazer coisas... falar, o tio lobo “esta noite vou-te comer”... eu vesti uma cabeça de lobo.”

**Estagiária-** “O que é que gostaste mais de fazer nesse teatro?”

**M.B.T-** “De ensaiar, e fizemos duas partes uma do lobo e outra da carmela (cenário), uma parte e outra estavam juntas.”

**Estagiária-** “E foram vocês que fizeram ou as adultas?”

**M.B.T-** “As crianças e adultos.”

**Estagiária-** “E o que é que tu sentiste quando apresentaste o teatro?”

**M.B.T-** “Bom. Eu estava na minha casa e a carmela estava na dela.”

**Estagiária-** “Só participaste no tio lobo?”

**M.B.T-** “Não. No cuquedo, era aquela que eu estava a rir... a hiena.”

**Estagiária-** “Gostaste de fazer mais de lobo ou de hiena?”

**M.B.T-** “Lobo, porque eu dizia “vou-te comer” e o outro não dizia, era só assustar.”

**Estagiária-** “Ok e já foste ver alguma peça de teatro?”

**M.B.T-** “Duas, vou fazer outra.”

**Estagiária-** “Porquê é que tu gostas tanto de fazer peças de teatro?”

**M.B.T-** “Porque eu gosto, não ficamos assim, ficamos com outras roupas.”

**Estagiária-** “Mas olha, não foram ver a bela adormecida?”

**M.B.T-** “Sim. O V.P tinha medo da má.”

**Estagiária-** “E como é que tu te sentes quando estás a brincar na área da dramatização?”

**M.B.T-** “Não sinto nada...fico feliz. No apresentação do teatro do cuquedo eu imitei a grou porque a L.L tinha medo, depois fui nas costas da L.L e imitei-a. Não tive vergonha.”

**Estagiária-** “Tens mais alguma coisa a dizer sobre teatro?”

**M.B.T-** “Não.”

**Estagiária-** “Obrigada.”

ANEXO L: TRANSCRIÇÃO DA  
ENTREVISTA REALIZADA AO  
T.F (CRIANÇA)

| " | | " |

## **Transcrição da entrevista realizada ao T.F (criança)**

**Duração:** 3 minutos e 43 segundos

**Estagiária-** “Olá, posso gravar a nossa conversa? Se não quiseres responder a alguma das perguntas diz, está bem?”

**T.F-** “Sim.”

**Estagiária-** “Para ti o que é que é o teatro?”

**T.F-** “Um espaço.”

**Estagiária-** “O que é que acontece nesse espaço? Já foste ver algum teatro?”

**T.F-** “Da bela adormecida e outro de uma história que está ali (aponta para a área da biblioteca). É preciso pessoas e ver.”

**Estagiária-** “Foste com quem?”

**T.F-** “Não, não, não, a do lobo.”

**Estagiária-** “Ah viste as que fizeram aqui na sala.”

**T.F-** “Sim.”

**Estagiária-** “Mas e fora do colégio foi só a bela adormecida.”

**T.F-** “Sim. Às vezes vou é ao cinema.”

**Estagiária-** “O que é que gostaste mais nesse teatro?”

**T.F-** “Só gostei de quando acabou, porque depois a bruxa ficou boa.”

**Estagiária-** “E como é que tu te sentes quando estás a brincar na área da dramatização?”

**T.F-** “Bem, porque eu gosto de brincar aos pais e eu sou o pai.”

**Estagiária-** “E tu fazes como vês o pai a fazer contigo ou em casa?”

**T.F-** “Estou a inventar.”

**Estagiária-** “E tu participaste numa peça de teatro aqui da sala.”

**T.F-** “Na mosca fosca.”

**Estagiária-** “Que personagem é que tu eras?”

**T.F-** “O... não... o escaravelho.”

**Estagiária-** “Gostaste de participar?”

**T.F-** “Sim.”

**Estagiária-** “Qual foi a coisa que tu mais gostaste de fazer no teatro?”

**T.F-** “O dia da apresentação.”

**Estagiária-** “Porquê? O que é que sentiste?”

**T.F-** “Estava-me a sentir bem, nós ensaiámos.”

**Estagiária-** “Tens mais alguma coisa a dizer sobre teatro?”

**T.F-** “Não.”

**Estagiária-** “Obrigada.”

ANEXO M: TRANSCRIÇÃO DA  
ENTREVISTA REALIZADA AO  
G.A (CRIANÇA)

| ' ' | | ' ' |

## **Transcrição da entrevista realizada ao G.A (criança)**

**Duração:** 3 minutos e 22 segundos

**Estagiária-** “Olá, posso gravar a nossa conversa? Se não quiseres responder a alguma das perguntas diz, está bem?”

**G.A-** “Sim.”

**Estagiária-** “O que achas que é o teatro?”

**G.A-** “É para apresentar, tem de se ensaiar.”

**Estagiária-** “E tu já viste alguma peça de teatro sem ser no colégio?”

**G.A-** “Bela adormecida.”

**Estagiária-** “O que gostaste mais?”

**G.A-** “As personagens. Eu até ainda queria fazer o teatro do tio lobo, eu queria ser o lobo porque é muito giro.”

**Estagiária-** “Na sala já participaste em que teatros?”

**G.A-** “Mosca fosca e mais nenhum.”

**Estagiária-** “E tu foste a personagem principal, tu eras a mosca. Como é que te sentiste?”

**G.A-** “Senti-me bem, não fiquei nervoso.”

**Estagiária-** “Como é que tu te sentes quando estás a brincar na área da dramatização?”

**G.A-** “Bem, porque eu gosto muito.”

**Estagiária-** “Lá gostas de brincar ao quê?”

**G.A-** “Aos bebés, porque muitas vezes eu sou bebé e cuidam de mim.”

**Estagiária-** “Nessas brincadeiras e nas peças de teatro achas que ajuda a que os amigos se ajudem uns aos outros?”

**G.A-** “Sim.”

**Estagiária-** “Queres dizer mais alguma coisa sobre teatro?”

**G.A-** “Não.”

**Estagiária-** “Obrigada.”

ANEXO N: ANÁLISE  
CATEGORIAL DA ENTREVISTA  
À EDUCADORA COOPERANTE

| | ' ' | | ' ' |

<b>Tópico</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de registo</b>
Formação académica	Licenciatura em Educação Básica	Licenciatura	“licenciatura”	“Tirei o curso na Maria Ulrich, fiz a licenciatura e mestrado lá.”
	Mestrado em Educação Pré-Escolar	Mestrado	“mestrado”	
Formação contínua	Educadora de Infância	Educadora	“11 anos”	“(…) estou aqui há 11 anos.”
	Coordenação pedagógica	Coordenadora de Jardim de Infância	“1 ano”	“Sim, já fui coordenadora (...), aceitei por um ano.”
	Ações de formação	Movimento da Escola Moderna	“sábados pedagógicos”	“(…) comecei a ir a sábados pedagógicos, porque tinha curiosidade e interesse em saber muito mais sobre a metodologia que o colégio seguia.”
			“oficina de iniciação ao modelo”	“(…) fiz logo nesse ano oficina de iniciação ao modelo.”
			“oficina de escrita”	“(…) fiz também em simultâneo a oficina de escrita.”
Primeiros socorros	“formação”	“(…) já fiz formações de primeiros socorros.”		
Abordagem pedagógica	Visão de criança	Participativa	“voz deles”	“(…) é a voz deles, o que é que eles disseram.”

	Princípios pedagógicos	Participação	“participantes”	“(…) esta forma de trabalhar com as crianças, de as fazer participantes.”
		Cooperação	“trabalho de equipa”	“(…) parte de trabalho de equipa.”
		Autonomia	“prepara para o futuro”	“As crianças têm logo uma formação desde muito pequeninos disto do que é trabalhar com o outro muito grande, que os prepara depois para o futuro.”
	Papel do/a educador/a	Respeitar a criança	“respeito”	“(…) inculir o respeito pelo outro, pela aprendizagem do outro.”
		Modelo de referência	“modelo”	“(…) temos de ser um modelo em sala.”
		Sinceridade	“ser clara”	“É muito ser clara em tudo aquilo que eu faço, ser claro para mim e para os outros.”
		Relação afetiva	“relação de segurança e afetividade”	“(…) criar uma relação de segurança e de afetividade com cada um deles.”
	Trabalho em equipa entre a educadora e a equipa educativa	Referência	“modelo enquanto equipa”	“ (...) devemos ser depois um modelo enquanto equipa umas para as outras.”
		Colaboração	“lado colaborativo”	“ Acabamos por ter esta visão e lado colaborativo...”
	Trabalho em equipa entre a educadora e auxiliar de ação educativa	Comunicação	“conhecer”	“(…) dar a conhecer esta forma de trabalhar.”

	Trabalho em equipa com as famílias	Comunicação	“exteriorizarem”	“(…) importante eles exteriorizarem para eu ter um bocadinho a noção do que é que eles estão a idealizar que vai acontecer e também saberem o que eu vou valorizar.”
	Organização do ambiente educativo	Rotativo	“mudamos”	“(…) depende se mudamos de sala ou não.”
		Receção	“receber”	“(…) no primeiro dia eu já pus a sala de uma maneira para os conseguir receber.”
		Flexibilidade	“alterações”	“(…) não quer dizer que não possa haver alterações se eles perguntarem.”
	Processos de observação	Observação direta	“observação”	“(…) conheço a observação é que me dá dados sobre o que é que cada um deles precisa.”
	Processos de documentação	Registos escritos	“registando”	“(…) ir registando conquistas ou que atividades é que foram mais significativas.”
	Processos de avaliação	Avaliação da criança	“registos”	“(…) a avaliação individual de cada criança é feita através desses registos.”
		Avaliação do ambiente educativo	“com as crianças”	“(…) Questionam porque é que numa sala tinham umas coisas e agora não e se podem voltar a ter, essa avaliação vai sendo feita com as crianças.”
	Processos de divulgação	Online	“publicações”	“Todas as semanas fazemos também publicações online para as famílias.”
		Presencial	“reuniões”	“(…) reuniões que eu tive com os pais.”

Conceções sobre dramatização e teatro	Definição do teatro	Atividade orientada	“peça”	“Teatro parece uma peça, uma coisa mesmo muito organizada e estruturada.”
			“organizada”	
			“estruturada”	
	Definição de dramatização	Espontaneidade	“brincadeira”	“(…) dramatização leva-nos mais para a brincadeira que pode surgir a partir de uma ideia de uma criança e de fazer.”
Papel da dramatização para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças	Dramatização	Comunicação	“exteriorizar”	“(…) aprenderem a exteriorizar e a tornar tudo possível, sem logo grandes preconceitos.”
			“verbalizarem”	“(…) se eles verbalizarem que não querem apresentar isso também seria válido.”
		Imaginação	“podem ser aquilo que quiserem”	“(…) eles podem ser aquilo que quiserem, e acho que isso ajuda muito as crianças mais reservadas.”
		Lidar com a timidez	“ajuda as crianças mais reservadas.”	
		Liberdade de expressão	“libertador.”	“Assumem que entraram mesmo noutra papel e noutra dimensão e acho que isso é muito libertador.”
		Confiança em si	“autoestima”	“Dá-lhes uma autoestima muito grande...”

A dramatização na prática pedagógica da educadora cooperante	Observação dos momentos de expressão dramática	Permite conhecer as características do grupo	“afastar-me”	“Quando é possível tento afastar-me, mas isso também fui aprendendo ao longo do tempo porque no início parece que temos de os ajudar e estar com eles em tudo.”	
	Participação ativa nos momentos de expressão dramática	Participação intrusiva	“delimitar”	“Com o outro grupo, que acabou também por se juntar crianças que estão mais ainda a querer brincar, menos ligadas ao compromisso, aí senti mesmo que se não estivesse a conversar com eles a delimitar o que se tem de fazer e quando vamos fazer, ou seja, tornar concreto era uma coisa que se ia protelar no tempo.”	
	Papel do/a educador/a	Confiar nas crianças		“confiar”	“Temos de confiar neles...”
		Proporcionar novas experiências		“experiências diferentes”	“Dar-lhes o máximo de experiências diferentes, tanto fora como dentro...”
		Respeitar cada criança		“respeito pela individualidade”	“(...) adotar um bocadinho esse respeito pela individualidade de cada um.”
		Conversar com as crianças		“conversando”	“(...) ir conversando sobre o assunto.”
		Construir alicerces com as crianças		“alicerces”	“(...) dar alicerces para se sentir capaz de ir mais além.”

	Desafios	Definir limites	"limite"	"(...) para mim é mais a preocupação quando vejo que eles não estão despertos ou não querem, onde é que está aqui o limite do respeito e o dar o passo para conseguir ir mais além.
--	----------	-----------------	----------	---

ANEXO 0: ANÁLISE  
CATEGORIAL DAS  
ENTREVISTAS REALIZADAS ÀS  
CRIANÇAS

| " | | " |

<b>Tópico</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>Número de evidências</b>
Conceções das crianças sobre teatro	Definição de teatro	Representar	“fazer”	“É tipo um filme só que em vez de ver é fazer.”	1
		Espectadores	“pessoas a ver”	“(…) tem pessoas a ver o teatro.”	3
		Ensaaios	“ensaiai”	“(…) tem de se ensaiar.”	1
	Indutores	Personagem	“pessoas/personagens”	“Pessoas no teatro a fazer personagens num palco”	4
		Adereços	“comida a brincar”	“Comida a brincar, mesa, estar vestidas de outra coisa…”	1
			“máscaras e roupas”	“Preciso máscaras e roupas”	1
		Texto	“falar”	“É (…) falar, cantar…”	2
Teatro	Frequência de visitas	Teatro	“bela adormecida”	“A da bela adormecida.”	10

			“peça de teatro”	“Uma peça de teatro foi um dia que eu fui a uma festa do Porto.”	1
	Companhia	Colégio	“amigos”	“Com os amigos.”	10
		Família	“pai, a mãe e as manas”	“Com o pai, a mãe e as manas”	1
	Interesses	Cenário	“filme”	“Gostei mais de ver a parte do filme.”	1
		Personagens	“bruxa”	“Gostei da bruxa.”	2
			“bela adormecida”	“Gostei da bela adormecida.”	1
			“personagens”	“As personagens.”	1
		Vestuário	“vestida”	“Gostei da forma como estava vestida.”	1
			“vestido”	“Tinha um vestido muito giro.”	1
		Final da história	“gostei de quando acabou”	“Só gostei de quando acabou, porque depois a bruxa ficou boa.”	1

Participação das crianças em projetos de teatro da sala de atividades	Tipo de participação	Participação ativa	“cuquedo”	“(…) a do cuquedo.”	6
			“mosca fosca”	“(…) a da mosca fosca.”	3
			“tio lobo”	“O teatro do tio lobo.”	3
		Espectador	“vejo”	“Eu vejo.”	1

ANEXO P: ANÁLISE  
CATEGORIAL DAS NOTAS DE  
CAMPO

| ' ' | ' ' |

Tópico	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Evidência ilustrativa	Nota de campo	Número de evidências
Dramatizar ao ar livre	Principais atividades	Jogo Dramático	“mistério”	“O T.F e F.L dirigem-se a mim e referem que estão a investigar um mistério, eu perguntou o que aconteceu e eles respondem que ainda não sabem (...) Passado um bocado regressam e dizem que o culpado foi o A.R porque está com a barriga maior.”	10 (03/10/2023)	1
			“fazer um bolo”	“A M.C.C, no momento de brincadeira, chama-me e diz que está a fazer um bolo, M.S	21 (09/10/2023)	2

				acrescenta que é de morango para eu provar.”		
		Projeto de teatro	“ensaiar”	“Hoje as meninas que fazem parte do teatro do “Tio lobo” optam por ensaiar no jardim.”	37 (16/10/2023)	1
	Desenvolvimento de competências emocionais	Regulação emocional	“autorregular”	“Entretanto o G.A, a M.B.T, a L.L e o V.P entram na brincadeira, porém o V.B ao ter apanhado o G.A e este não ter ido para a “prisão” começou a ficar frustrado e apesar de ter elevado o tom de voz conseguiu autorregular se ao ponto de ir atrás	83 (20/11/2023)	

				do G.A para o chamar à atenção de quais eram as regras do jogo.”		
Dramatizar na sala de atividades	Principais atividades	Jogo simbólico	“pôr a mesa”	“(…) vou até à área da dramatização brincar com a M.C.C, a M.S, o T.F e o F.L onde interagem logo comigo e incluem-me na brincadeira. Estavam a pôr a mesa com comida e iam-me dando tudo para provar...”	29 (11/10/2023)	2
			“caixa registadora”	“A M.I ia passando o cartão na caixa registadora e dando ao U.S as	110 (08/01/2024)	1

				coisas para os bebês, sendo que o L.R limitava-se mais a observá-los e a explorar os brinquedos, manuseando-os.”		
		Projetos de teatro	“tio lobo”	“O grupo de raparigas que faz parte do teatro “Tio lobo” senta-se numa mesa-redonda e dão início ao ensaio”	18 (06/10/2023)	4
			“a casa da mosca fosca”	“Para as crianças que vão fazer o teatro do livro “A casa da mosca fosca” o conseguirem apresentar, hoje foi dia de ensaio.”	45 (20/10/2023)	4
				“Cuquedo”	“O V.P e a C.D, tendo em conta o	71 (08/11/2023)

				que já tinha sido falado, reforçam o interesse em fazer um teatro do livro “Cuquedo e um amor que mete medo”.		
	Desenvolvimento de competências comportamentais	Iniciativa	“iniciativa”	“A L.L toma iniciativa e começa a narrar a história...”	18 (06/10/2023)	
	Desenvolvimento de competências cognitivas	Imaginação	“para dar vida”	“Para além de reproduzirem as ações alteram o tom de voz para dar vida à sua personagem.”	18 (06/10/2023)	
	Desenvolvimento de competências emocionais	Atenção	“concentração”	“Durante a apresentação foi notória a concentração...”	44 (20/10/2023)	

	Desenvolvimento de competências sociais	Empatia	“ajudar”	“A L.L no seu momento de falar enganou-se e como não gosta de “errar” não quis dizer as duas falas. Neste momento, a M.B.T disse que a podia ajudar e motivou-a referindo a ação que tinha de executar (como é uma grou deve bater as asas)”	112 (09/01/2024)	
		Colaboração	“exemplifica”	“(…) a L.L exemplifica como a C.D deve exprimir tristeza, através do choro”	18 (06/10/2023)	

			“emprestar”	“(…) mesmo quem não faz parte do teatro demonstraram-se logo disponíveis a emprestar roupa.”	114 (09/01/2024)	
Papel do/a educador/a	Reforçar os valores de empatia		“agradeceu”	“A educadora reforçou esse comportamento dizendo que o T.F foi um querido e o G.A agradeceu ao T.F pela sua atitude.”	6 (02/10/2023)	
				“(…) a educadora cooperante disse estar muito feliz por elas, reforçou o empenho que tiveram e que mais importante de tudo foi o facto de se terem divertido”	44 (20/10/2023)	

		Respeitar os interesses das crianças	“ouviu e respeitou”	<p>“O V.P e a C.D, tendo em conta o que já tinha sido falado, reforçam o interesse em fazer um teatro do livro “Cuquedo e um amor que mete medo”. O V.P pediu logo para ser a personagem do cuquedo e a C.D a cuqueda. Como a educadora cooperante os ouviu e respeitou permitiu que estes começassem a explorar o livro e perguntar aos amigos se queriam participar</p>	71 (08/11/2023)	
--	--	--------------------------------------	---------------------	---	--------------------	--

				e quem queriam ser.”		
		Feedback construtivo	“aconselhar”	“A educadora apenas interrompeu o ensaio uma vez, para aconselhar o V.P (cuquedo) a não se posicionar de costas para os espectadores”	112 (09/01/2024)	

ANEXO Q: CONSENTIMIENTO  
INFORMADO

| ' ' | | ' ' |

Bom dia Pais,

No âmbito da parceria institucional entre o CSDB e a ESELx, entre os dias 2 de outubro e 31 de janeiro, irei receber na nossa sala a aluna Mariana Alexandre, que está a realizar o seu estágio de Mestrado em Educação Pré-Escolar, com o intuito de orientar a sua prática supervisionada em Jardim-de-infância.

O estágio inclui momentos de observação e outros de intervenção em contexto de sala de aula, dinâmicas que serão sempre mediadas por mim, educadora. No decurso das suas atividades, a Mariana poderá ter necessidade de proceder à recolha de alguns dados dos alunos, tais como imagens e áudios, estando sempre salvaguardada a identidade das nossas crianças. Caso os Pais NÃO AUTORIZEM esta recolha, informem-me por favor, em resposta a este e-mail.

Obrigada,  
Educ. Marta

ANEXO R: ORNOGRAMA DA  
ORGANIZAÇÃO INTERNA DA  
INSTITUIÇÃO

| ' ' | ' ' |

