

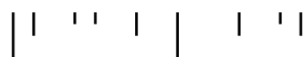


A importância do *Storytelling* no contacto da pré-leitura e da escrita em idade de Pré-Escolar

Inês Peguinho de França

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

2023-2024



A importância do *Storytelling* no
contacto da pré-leitura e da escrita
em idade de Pré-Escolar

Inês Peguinho de França

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

2023-2024

| ' | | ' |

AGRADECIMENTOS

| ' ' | | ' ' |

Começo por agradecer...

À minha família que me apoia incondicionalmente, acredita em mim todos os dias, me dá força para continuar e fazer melhor a cada etapa que realizo. São muito importantes.

À minha mãe, a melhor e maior inspiração de todas. Faço questão de lembrar que quando for grande quero ser como tu!

À minha avó e tia que, apesar de não me terem visto concluir esta etapa, estiveram comigo sempre e faziam questão de mostrar o seu orgulho constante em ter uma educadora de infância na família.

À amiga que enfrentou cada desafio, refletiu comigo e tornou estes cinco anos, sem dúvida, mais leves e divertidos. Contigo aprendi o verdadeiro significado de parceria.

Aos amigos que fui ganhando ao longo desta jornada, que tiveram sempre disponíveis para me ouvir, me apoiaram e acreditaram que era capaz. Foi melhor com vocês!

Aos profissionais de educação com os quais pude refletir, partilhar opiniões, experiências e vivências. Um especial agradecimento às educadoras Selma e Isabel por toda a confiança que depositaram em mim desde o primeiro dia, por acreditarem que conseguia e por todo o conhecimento e aprendizagem que me proporcionaram.

Ao professor Tiago pela reflexão constante, pelas conversas, debates e inquietações que pude partilhar para melhorar a minha prática como futura educadora de infância.

Às crianças que se cruzaram no meu caminho, que tive a sorte de conhecer e que, sem saberem como, permitiram aumentar este sentimento de gratidão e paixão pela profissão.

RESUMO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório, realizado no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II, integrada no mestrado em Educação Pré-Escolar apresenta, como principal intuito conhecer a importância do *storytelling* no contacto com a pré-leitura e com a escrita em idade Pré-Escolar, temática esta emergente do interesse e da curiosidade do grupo de crianças pela literatura para a infância.

Este percurso ocorreu na valência de Pré-Escolar, com um grupo de 21 crianças com idades compreendidas entre os 3 a 5 anos, equivalentes ao início do período de intervenção. Trata-se de uma Organização Socioeducativa sem fins lucrativos, localizada em Lisboa, que adota o Modelo Movimento Escola Moderna (MEM) como modelo pedagógico.

Metodologicamente, a investigação centra-se num estudo de caso, de natureza mista, no qual foram utilizadas diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados: observação participante, metodologias visuais de registo fotográfico, entrevistas estruturadas a duas educadoras e à auxiliar de ação educativa e inquéritos por questionário às famílias. Realizada a recolha de dados, procedi à sua análise de forma a poder retirar as principais conclusões do estudo, sendo estas a importância do *storytelling* para o desenvolvimento integral das crianças, sobretudo no âmbito da pré-leitura e da escrita. Por fim, destaco, ainda, de que forma as experiências nas PPS permitiram o desenvolvimento de competências e da minha identidade profissional.

Palavras-chave: *Storytelling*; Literatura para a infância; Desenvolvimento e aprendizagem; Histórias.

ABSTRACT

| ' ' | | ' ' |

The present report, conducted as part of the Supervised Professional Practice II curricular unit the Master's degree in Early Childhood Education, aims to explore the relevance of *storytelling* in the early contact with the pre-reading and writing stages among pre-school children. This topic emerged from the interest and curiosity the group of children expressed towards children's literature.

This study took place in a pre-school setting with a group of 21 children aged between 3 and 5 at the beginning of the intervention period. The setting is a non-profit socio-educational organization located in Lisbon, which follows the Modern School Movement as its pedagogical model.

Methodologically, the research is centered on a mixed-method case study, employing various data collection techniques and instruments, including participant observation, visual methodologies such as photographic documentation, structured interviews with two kindergarten teachers and one educational assistant, and questionnaire surveys with families. After collecting the data, an analysis was conducted to draw the main conclusions of the study, emphasizing the importance of storytelling for the comprehensive development of children, particularly in the context of pre-reading and writing skills. Finally, the report highlights how the experiences in the Supervised Professional Practice contributed to the development of skills and professional identity.

Keywords: Storytelling; Children's literature; Development and learning; Stories.

ÍNDICE GERAL

1.	INTRODUÇÃO	1
2.	CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO	4
2.1	O meio	5
2.2	Organização Socioeducativa	6
2.3	Ambiente educativo.....	7
2.4	Equipa Socioeducativa	10
2.5	As crianças	11
2.6	As famílias	17
3.	ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO	20
3.1	Intenções para a ação.....	21
3.1.1	Com as crianças	21
3.1.2	Com a equipa educativa	28
3.1.3	Com as famílias	30
3.2	Avaliação da análise reflexiva da intervenção	31
3.2.1	Avaliação do portefólio da criança	34
4.	INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA	36
4.1	Problemática emergente	37
4.2	Revisão de literatura sobre a problemática identificada.....	39
4.2.1	O storytelling e a sua importância numa perspetiva de educação.....	39
4.2.2	A importância do contacto precoce com a literatura infantil e as suas contribuições no desenvolvimento da criança	40
4.2.3	O storytelling no contacto com a pré-leitura e escrita.....	42
4.2.4	O papel da equipa de sala na promoção do storytelling em contexto educativo	44
4.2.5	Importância de contar histórias em contexto familiar	46
4.3	Roteiro metodológico e ético	47
4.4	Apresentação e discussão dos resultados	50

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE	63
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
REFERÊNCIAS	70
ANEXOS.....	76
ANEXO A. PORTFÓLIO INDIVIDUAL	77
ANEXO B. ROTEIRO ÉTICO	79
ANEXO C. NOTAS DE CAMPO	86
ANEXO D. PLANTA DA SALA	92
ANEXO E. ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE	94
ANEXO F. ENTREVISTA À AUXILIAR DE AÇÃO EDUCATIVA	101
ANEXO G. CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS	104
ANEXO H. NOTAS DE CAMPO SOBRE A INVESTIGAÇÃO.....	106
ANEXO I. CONSENTIMENTO INFORMADO PARA OS PAIS DO T.....	109
ANEXO J. GUIÃO DA ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE.....	111
ANEXO K. GUIÃO DA ENTREVISTA À EDUCADORA A.....	114
ANEXO L. GUIÃO DA ENTREVISTA À AUXILIAR DE AÇÃO EDUCATIVA	116
ANEXO M. GUIÃO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO ÀS FAMÍLIAS.....	118
ANEXO N. ANÁLISE CATEGORIAL DAS ENTREVISTAS.....	123
ANEXO O. ANÁLISE ESTATÍSTICA DOS INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO ÀS FAMÍLIAS	131
ANEXO P. ENTREVISTA À EDUCADORA A.....	146
ANEXO Q. CONSTRUÇÃO DA CONTINUAÇÃO DO LIVRO “NÃO HÁ DRAGÕES NESTA HISTÓRIA!”	152
ANEXO R. CARTA DE APRESENTAÇÃO	158
ANEXO S. CONSENTIMENTO INFORMADO PARA AS FOTOGRAFIAS	160

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Tempo médio disponibilizado ao momento de leitura com a criança.....	57
Figura 2. Tempo médio disponibilizado ao momento de escrita com a criança.....	58
Figura 3. Momento de pré-leitura no espaço exterior.....	60
Figura 4. Construção das páginas do livro.....	61
Figura 5. Construção das páginas do livro.....	61
Figura 6. Dinamização da história “Nesta história não há dragões!” realizada pela sala 2...	62

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Rotina de leitura do grupo.....	53
Tabela 2. Características privilegiadas durante a leitura lúdica.....	54

LISTA DE ABREVIATURAS

JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento Escola Moderna
NC	Nota de campo
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PPS	Prática Profissional Supervisionada
RD	Registo Diário

1. INTRODUÇÃO

| | ' ' | | | ' ' |

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II, integrada no 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar foi-nos proposta a realização de um relatório, o qual inclui uma análise do período de observação e intervenção pedagógica e investigativa em contexto de Pré-Escolar. A prática decorreu do dia 2 de outubro de 2023 a 31 de janeiro de 2024 e teve como principais objetivos desenvolver competências reflexivas e fundamentadas sobre a prática em jardim de infância, não esquecendo as atitudes investigativas e de intervenção educativa e pedagógica que permitem, a longo prazo, a construção de um modelo pessoal de intervenção refletido e eticamente situado.

Finalizado o período de intervenção importa refletir e analisar, de forma mais descritiva e pormenorizada sobre a prática educativa que fui desenvolvendo e vivenciando com o grupo de crianças. Ao longo das duas Práticas Profissionais Supervisionadas fui-me desafiando e colocando à prova constantemente, ganhando, cada vez, mais confiança. Desenvolvi o sentido de colaborar, trabalhar em equipa, refletir em conjunto, partilhar ideias e opiniões e, acima de tudo, estar disponível para aprender. Para uma melhor perceção, farei recurso a um portfólio final (*cf.* Anexo A), o qual inclui observações, registos, planificações e reflexões recolhidas e realizadas durante este período e que servirão de base para o presente relatório e, conseqüente, investigação.

Neste sentido, relativamente à investigação esta é caracterizada por ser uma metodologia de estudo de caso que, segundo Yin (2005, citado por Meirinhos & Osório, 2010, p.54) se refere a uma “investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real”. Para além do referido, trata-se de um estudo de caso de natureza mista, a qual inclui uma vertente qualitativa e quantitativa. De forma a prosseguir com a investigação, fui utilizando diferentes técnicas de recolha e análise de informação, nomeadamente a observação participante, o inquérito por entrevista e por questionário e, conseqüentemente, instrumentos como as notas de campo, os guiões e as metodologias visuais de registo fotográfico.

No que concerne à investigação, aprofundada por alguns autores na área como Dias e Rocio (2019), Ferreira e Rosa (2019), Mata (2008) e Guilherme e Daverni (2017), sendo algo bastante privilegiado em contexto de sala e tendo surgido do crescente

interesse das crianças sobre escutar e (re)contar histórias, surge o presente tema de investigação. De forma a aprofundar a temática para além de uma perspetiva holística, apresento, assim “A importância do *storytelling* no contacto com a pré-leitura e com a escrita” que tem como principais objetivos: i) monitorizar o envolvimento das crianças em momentos de *storytelling*; ii) conhecer as conceções das famílias sobre os hábitos e práticas de leitura e escrita no ambiente familiar e iii) conhecer as conceções da equipa de sala em relação à utilização do *storytelling* na valência de Pré-Escolar.

A par da intervenção no contexto educativo, o presente relatório cumpre as exigências éticas quanto à privacidade, confidencialidade e anonimato das crianças, da equipa educativa e das famílias na análise e tratamento de dados (*cf.* Anexo B). Neste sentido, com esse fim oculte o nome da organização socioeducativa e a identidade dos participantes envolvidos no estudo, para além de desfocar os rostos e utilizar letras para identificar os nomes próprios dos indivíduos.

Por fim, cabe, agora, apresentar a organização do relatório, estando segmentado segundo quatro capítulos: i) caracterização do contexto educativo, onde comecei por caracterizar a organização socioeducativa, seguido do ambiente educativo, da equipa educativa, do grupo de crianças e das famílias; ii) análise reflexiva de intervenção, no qual exponho e justifico as minhas intenções para a ação, refletindo e avaliando, também, as mesmas durante a minha prática interventiva; iii) investigação em Jardim de Infância, onde apresento a problemática identificada, a revisão da literatura sobre o tema de investigação, o roteiro metodológico e ético e a apresentação, análise e discussão dos resultados inerentes ao tópico emergente e iv) considerações finais, capítulo este no qual reflito sobre a Prática Profissional Supervisionada II, sobre as principais potencialidades, fragilidades e desafios que fui sentindo, refletindo e confrontando. Para além disso, é nesta fase que reflito, ainda, sobre as dimensões mais significativas na ação pedagógica, sobre toda a experiência pessoal e profissional e sobre mim enquanto futura profissional.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

| | " | | " |

A caracterização do contexto do meio, da organização socioeducativa, da equipa educativa, do grupo de crianças e das famílias constitui-se como fundamental à intervenção de qualidade de um educador de infância, pressupondo, sempre, de uma reflexão sobre o observar, planear, agir e avaliar (Silva et al., 2016). Neste sentido, e de forma a sustentar as minhas intenções para a ação, apresentadas no capítulo seguinte, importa, numa fase inicial, descrever o contexto educativo no qual desempenhei a minha Prática Profissional Supervisionada II.

2.1 O meio

De acordo com DEB (1997, citado por Betram e Pascal, 2009), o desenvolvimento humano pressupõe da relação com o meio segundo um processo dinâmico, em que o indivíduo influencia o meio em que vive, mas, também, é influenciado pelo mesmo. Neste sentido, torna-se importante conhecer o meio envolvente à organização socioeducativa, utilizando como recurso o Projeto Educativo para complementar a observação participante.

A organização socioeducativa localiza-se num bairro, situado na freguesia de Marvila, em Lisboa. O bairro é caracterizado pelo seu carácter residencial, havendo uma predominância de pequenos comércios locais e empresas de serviços e armazéns, assim como recursos locais que servem a comunidade: um centro de saúde, uma farmácia, um parque infantil, uma escola primária e algumas mercearias e hortas.

Para além do mencionado, o bairro encontra-se localizado numa zona de fácil acesso pedonal e rodoviário, havendo, também, transportes públicos perto da organização socioeducativa. Para além disso, encontra-se localizada numa zona que permite, também, fácil acesso de passagem a um Parque Florestal frequentado, recorrentemente, pelo grupo e respetiva equipa educativa, uma vez que a organização tem parceria com a *florest school*.

A organização socioeducativa caracteriza-se, ainda, pelo trabalho colaborativo com a comunidade. De acordo com o Projeto Educativo privilegia-se a articulação e colaboração com competências locais ao “nível social, urbanístico, de emprego, de segurança, de informação, de animação sociocultural, desportiva e recreativa” (Projeto Educativo, 2004, p.4). É visível a boa relação entre a organização e o meio envolvente, sendo recorrente as idas ao exterior explorar o bairro e a natureza envolvente. Para além

do referido, às terças-feiras acontece uma reunião entre as crianças de cinco anos do Pré-Escolar com os idosos da Casa da Misericórdia onde, em conjunto, definem dinâmicas a realizar em parceria.

2.2 Organização Socioeducativa

A presente organização socioeducativa é uma instituição sem fins lucrativos, tratando-se, assim, de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). Foi fundada na década de 90, tendo sido criada com vista a oferecer qualidade de vida à comunidade local, sobretudo no âmbito educacional.

A organização recorre de uma pedagogia participativa centrada no modelo pedagógico Movimento Escola Moderna (MEM), onde se privilegia a capacitação, autonomia e escuta ativa das crianças e das suas famílias para ampliar as suas experiências ao nível educativo e social. Além disso, orienta a sua ação para desenvolver globalmente as crianças, as suas atitudes e valores, tornando-as seres conscientes e solidários (Projeto Educativo, 2004). É uma organização que coloca a criança no centro da aprendizagem, que a motiva a escutar, a pensar, a arranjar soluções, a fazer e a conseguir. Neste sentido, segue-se a seguinte nota de campo que comprova tal afirmação:

Esta começa a fazer construções com os rolos, sobrepondo pedaços de cartão por cima. Para dar alguma inclinação, colocou um rolo deitado numa superfície maior. Depois, esta dirige-se à auxiliar L e à estagiária perguntando por um berlinde. A auxiliar e a estagiária referem que não existe na sala, mas para pensar noutro objeto que consiga utilizar para testar na sua construção (*cf.* Anexo C, NC, 14 de novembro).

Além do referido, é possível aferir uma boa relação e colaboração entre a equipa educativa e as famílias. As famílias vão estando em articulação com a organização, podendo estar presentes em vários momentos da vida educativa das crianças: reuniões temáticas com vista à melhoria das condições da organização, mês da família e *florest school*. É, desta forma, que se assegura o seguinte objetivo defendido pelo Projeto Educativo (2004, p.12), sendo estes “promover, estimular e diversificar experiências participativas democráticas (a viver na escola)”.

Com tudo o que foi mencionado, é, por isso, possível afirmar que a organização procura capacitar as crianças e as suas famílias como agentes de mudança para um futuro

melhor, futuro este marcado por cidadãos empáticos, críticos, compreensivos e conscientes de si e dos outros.

2.3 Ambiente educativo

De acordo com o Projeto Educativo (2004), a organização socioeducativa encontra-se organizada segundo nove polos, sendo estes: i) salas; ii) áreas de higiene; iii) salas polivalentes; iv) gabinetes; v) cozinhas; vi) lavandaria; vii) arrecadação; viii) refeitório e ix) espaço exterior.

Seguindo-se, agora, uma descrição mais pormenorizada, é de referir que, relativamente às salas, estas encontram-se divididas por idades, havendo, desta forma, quatro salas de Creche, três de Pré-Escolar e uma sala equivalente ao 1º Ciclo. Referente à valência de Creche, uma das salas é destinada ao berçário, composta por uma zona de mudas e uma copa de leite anexada à sala, onde se prepara o leite e as papas. Depois, segue-se a sala de 1 ano que acolhe idades compreendidas entre os 12-24 meses de idade, a sala mista de 1 e 2 anos e a sala de 2 anos. Referente, agora, ao Pré-Escolar, este é composto por três salas com idades compreendidas dos 3-6 anos.

No que concerne às áreas de higiene, a organização disponibiliza duas áreas para os adultos e duas para as crianças, estando estas adequadas à estatura das mesmas, havendo, também, três bancadas de mudas, destinadas às crianças da Creche. Assim sendo, esta área está presente nos vários momentos do dia do grupo, nomeadamente quando “(...) as crianças dirigem-se para dentro da organização, trocando os fatos pela roupa habitual, seguindo, depois, para a casa de banho lavar as mãos e, por fim, almoçar” (cf. Anexo C, RD, 24 de outubro).

Referente às salas polivalentes, a biblioteca encontra-se numa sala temporária, assim como os materiais de artes, localizados na arrecadação. Além do mencionado, a organização dispõe de um ginásio amplo, equipado com dois espaldares e vários colchões, dispondo, também, de uma tela para projetar imagens ou vídeos, consoante a necessidade. Atualmente, este espaço encontra-se, também, equipado com mesas que permitem o funcionamento do refeitório à hora de almoço e nos lanches. Assim, o refeitório, apresentado no ponto viii) é um recinto amplo e comum a todas as crianças. Este encontra-se organizado com diferentes mesas e cadeiras, adequadas à estatura das crianças, estando, por isso, definido o local em que almoçam e lancham, de acordo com as salas e

as suas valências. Para além disso, os talheres e a fruta encontram-se ao alcance das crianças, permitindo desenvolver uma certa autonomia em cada indivíduo.

Em relação ao ponto iv) existem três gabinetes, sendo um deles exclusivo da diretora e da técnica da organização, outro frequentemente ocupado pelas educadoras de infância e, por fim, outro destinado a reuniões de cariz mais formal e a burocracias da organização socioeducativa.

A organização socioeducativa apresenta, também, duas cozinhas, sendo uma de maior dimensão, onde se prepara e confeciona os almoços para as crianças e respetiva equipa educativa, assim como funciona para dar resposta ao refeitório social da organização. A segunda cozinha, de menor dimensão, é utilizada pelos elementos da equipa educativa e pelas crianças, quando envolvidas em dinâmicas de culinária. Para exemplificar, trago um registo no qual algumas crianças participaram na elaboração do bolo do K em que estas “ajudam no processo da elaboração do bolo, partindo os ovos, colocando a farinha, misturando-a e colocando os pedaços de fruta na mistura” (cf. Anexo C, RD, 27 de novembro).

A lavandaria, destacada no ponto vi), é onde se trata do equipamento pertencente à organização e utilizado pela equipa. Esta encontra-se incluída na arrecadação que, atualmente, apresenta-se com materiais e brinquedos armazenados e inutilizados. Assim sendo, ao longo da PPS II e das vivências que fui experienciando com as crianças fiz recurso de alguns materiais de fim aberto em que “(...) escolhemos uma caixa e fomos procurando materiais que pudessem ser úteis: rolhas de cortiça, papel bolha, tampas, rolos de cartão, uma rede de saco de batatas” (cf. Anexo C, RD, 08 de janeiro).

Por fim, destaco o espaço exterior, o qual se apresenta como um espaço extenso, com uma grande variedade de materiais e recursos com os quais as crianças podem explorar e brincar. Desta forma, o espaço disponibiliza uma torre e um escorrega, sobre chão anti-choque. Dispõe de uma horta pedagógica, de triciclos, de carros, de casinhas, de outros escorregas com menor dimensão, de uma torre de escalada, de pneus, de uma cozinha de lama, de duas pirâmides em três dimensões e de uma caixa de areia, atualmente inutilizada. É neste espaço que as crianças passam grande parte do seu tempo a brincar e a explorar o ambiente:

No espaço exterior, as crianças encontram-se a brincar, fazendo um comboio, descendo o escorrega, brincando na cozinha de lama e nas casinhas. As crianças D, L e E começam a brincar às escondidas com a estagiária. Depois, a criança AF e ML começam, também, a querer que a estagiária brinque com elas na cozinha de lama, a fazer bolos (*cf.* Anexo C, NC, 02 de outubro).

Especificando, agora, a sala 2 do Jardim de Infância, onde tenho passado grande parte do tempo da Prática Profissional Supervisionada, torna-se importante descrever o espaço, os recursos e o tempo disponíveis durante o dia na sala. Desta forma, relativamente ao espaço, este é amplo, dispondo de uma grande janela que permite a entrada de luz solar e a qual as crianças podem observar o espaço exterior. Apesar de o espaço ser extenso, este encontra-se maioritariamente ocupado com mesas, sendo a circular destinada ao cariz mais artístico (desenhos e colagens) e a retangular a jogos, a construções ou outros projetos (*cf.* Anexo D).

Para além disso, a sala encontra-se organizada com uma casinha, destinada ao fazer-de-conta, onde se encontra uma bancada com panelas e utensílios de cozinha, uma máquina de lavar construída pelo grupo e uma mesa com recursos e brinquedos do quotidiano (comida de plástico, nenucos, embalagens, fatos festivos...). Dispõe de um espaço acolhedor, formado por um berço ao contrário e por colchões e almofadas. Este espaço é destinado à leitura, à manipulação e à exploração de histórias, histórias estas que se encontram disponíveis ao grupo. Estes momentos surgem espontaneamente e independentes do adulto, mas também com a presença deste, nomeadamente quando “o D, a AU, o AF e a MD sentam-se perto do berço e a estagiária começa a contar a história que o D tinha trazido” (*cf.* Anexo C, NC, 16 de outubro). Para além de livros, encontram-se, também, cartões plastificados com a imagem de animais e com o nome dos respetivos. Junto desse local, encontra-se uma caixa de luz e alguns elementos com os quais as crianças podem explorar e sobrepor nesse recurso (*cf.* Anexo D).

Outro ponto característico na sala é o espaço da natureza, onde se encontra um móvel organizado com materiais de fim aberto como rolhas, tubos de plástico, placas de madeira e rolos de papel. Por cima do mesmo, encontram-se elementos naturais como pinhas e ramos, sendo, também, um espaço para o grupo expor as suas

descobertas/criações naturais. Ao lado deste móvel, encontra-se outro com mais materiais de fim aberto como tubos de cartão e pneus de borracha. Numa outra das paredes apresenta-se um móvel organizado com caixas transparentes, incluindo-se animais de plástico, carros, materiais de construção como legos e jogos.

Além do referido, todos os equipamentos e recursos disponibilizados encontram-se junto das paredes, estando a maior parte dos móveis de organização acessíveis às crianças, de forma a criar, também, maior autonomia (móveis das tintas, móveis da plasticina e lãs, armário das artes plásticas com folhas, cartolinas e materiais de escrita, separadores e dossiês para as crianças guardarem as suas produções). Por sua vez, materiais destinados ao uso dos adultos encontram-se num patamar superior, de forma a salvaguardar essa intenção.

Nas paredes da sala encontram-se afixadas as bases dos instrumentos reguladores, sendo, também, utilizadas para se expor as produções artísticas das crianças, quer resultantes do instrumento “contar, mostrar ou escrever”, as notícias, como também, de desenhos e produções realizadas em contexto de sala. Para além disso, costumam ser, ainda, afixados na parede registos de atividades e de momentos marcantes para o grupo.

Realizada a caracterização do espaço e dos materiais, cabe, agora, refletir sobre o tempo disponibilizado às práticas educativas em Pré-Escolar. Não esquecendo que a organização segue o modelo Movimento Escola Moderna, a rotina do grupo encontra-se organizada e definida segundo tempos específicos: i) acolhimento; ii) canção dos bons dias/reunião da manhã; iii) brincar, explorar e descobrir/atividades em projeto/ginástica; iv) tempo no exterior; v) higiene e almoço; vi) repouso/tempo no exterior; vii) momento de acordar/tempo dos mais velhos; viii) tempo curricular participado; ix) balanço do dia em conselho; x) higiene e lanche; xi) tempo no exterior/entrega das crianças. Ainda assim, apesar de a rotina ter este carácter mais rígido, tende a ser mais flexível e ajustada de acordo com as necessidades e os interesses das crianças.

2.4 Equipa Socioeducativa

A equipa educativa da organização socioeducativa é constituída pela Diretora, coordenadora pedagógica e Técnica de apoio. Referente à equipa de Creche, esta é constituída por 12 elementos, havendo quatro educadoras, quatro auxiliares de ação educativa e quatro auxiliares de apoio geral. No Pré-Escolar, a equipa é constituída por 7

elementos, sendo três educadoras, três auxiliares de ação educativa e uma de apoio geral às três salas. De acordo com o Projeto Educativo (2004), a contratação de auxiliares de apoio geral não exige responsabilidades pedagógicas, mas sim o apoio na sua ação, auxiliando, também, nos momentos de refeição, de repouso, de higiene e de atividades.

No que concerne à equipa de sala, esta é composta por uma educadora e uma auxiliar de ação educativa. Ambas as profissionais frequentam o presente estabelecimento de ensino há 14 anos, estando familiarizadas com o modelo Movimento de Escola Moderna (*cf.* Anexo E e F). Apenas a educadora refere realizar ações formativas, salientando que todos esses momentos “têm ajudado a melhorar a minha ação pedagógica e tem-me permitido refletir sobre o meu dia a dia com o grupo de crianças e as suas famílias (*cf.* Anexo E).

Em relação à equipa de sala, esta mostrou-se desde cedo muito disponível, flexível e empática. Trata-se de uma relação onde se privilegia a partilha, o diálogo, o respeito e a colaboração em prol de uma prática pedagógica estável e dinâmica. Tais características evidenciam-se quanto à organização da rotina do grupo e do dia-a-dia, de ideias, sugestões e opiniões que vão surgindo e vão sendo partilhadas e validadas em equipa, da colaboração permanente entre todos os elementos e do bem-estar associado. Neste sentido, Miranda et al. (2024) afirmam que a colaboração permite uma reflexão através da partilha de conhecimentos, saberes e opiniões que, muitas vezes, levam à mudança positiva da prática. Por sua vez, Fullan e Hargreaves (2001, citado por Miranda et al., 2024), mencionam, também, que o conceito colaboração é facilmente associável à oportunidade de aprendizagem contínua.

2.5 As crianças

De forma a caracterizar de forma mais pormenorizada o grupo de crianças, decidi optar pela utilização de diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados que permitissem complementar as informações entre si. Desta forma, fiz recurso da observação participante, do Projeto de Sala (2023/2024) e da entrevista estruturada à educadora cooperante. Neste seguimento de ideias, para além de caracterizar o grupo de crianças quanto ao número e sexo, no decorrer do tópico decidi utilizar as áreas de conteúdo, presentes nas OCEPE, de forma a detalhar a sua caracterização.

O grupo de crianças é composto por 21 elementos, sendo 11 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, no início de fim da minha prática (cf. Anexo G). Relativamente à nacionalidade, todas elas são portuguesas, embora três crianças descendam de famílias angolanas e italiana.

Referente ao percurso do grupo na organização socioeducativa, 15 crianças já frequentavam a organização socioeducativa, sendo as restantes 6 novas neste contexto, tendo já frequentado outra organização (cf. Anexo G). Com base no Projeto de Sala 2 (2023/2024), dez destas crianças já estabeleciam “laços de amizade, afinidade e cumplicidade” (p.3), transitando as cinco crianças de três anos da sala 3 de Creche com a auxiliar de ação educativa como figura de referência. Além disso, no grupo, existem 5 crianças que não têm irmãos, 9 têm apenas um irmão, 5 têm dois irmãos e, outras duas têm 3 irmãos (cf. Anexo G). Das crianças que têm irmãos, com exceção dos gêmeos da sala 2, 8 têm irmãos que frequentam a organização, quer na valência de Creche quer no Pré-Escolar (Projeto de Sala 2, 2023/2024),

No grupo existe uma criança que precisa de cuidados especiais e que coloca alguns desafios. De acordo com o Projeto de Sala 2 (2023/2024), atualmente, encontra-se, ainda, em processo de diagnóstico, estando a ser acompanhada por um terapeuta ocupacional, uma vez por semana em contexto de JI. Para além disso, a criança é seguida a nível clínico, através de consultas de desenvolvimento, tendo, também, sessões de terapia ocupacional uma vez por semana. Pelo que tenho vindo a observar, a criança, logo desde início, reconhece-me como figura de referência, procurando-me em alguns momentos do dia, por vezes por inquietação ou necessidade de conforto. É preferente do seu próprio espaço, não interagindo tanto com as outras crianças, mas deixando-as aproximar-se dela e acariciá-la. É uma criança que não comunica verbalmente, mas produz sons para se expressar e ri com alguma facilidade. Neste caso, a especificidade desta criança influencia a vida do grupo, uma vez que apresenta uma rotina adaptada às suas necessidades, não participando totalmente em momentos com este e necessitando de maior atenção por parte do adulto.

Relativamente ao grupo, este tem como principais características a sua curiosidade e interesse em novas descobertas. É um grupo muito afetuoso, dinâmico, criativo, autónomo e participativo, algumas das características também mencionadas pela

educadora I (*cf.* Anexo E). Está sempre disposto a envolver-se em novas descobertas, propostas e projetos, conhecer mais do que a rodeia, questionar e perceber o porquê das coisas. Neste seguimento de ideias, uma das áreas que ao longo da PPS II tem vindo a desenvolver-se nestas grandes questões que o grupo aprofunda e coloca é a área do Conhecimento do Mundo, onde as ciências naturais são dominadas pelo interesse das crianças. Assim, segue-se um registo diário, ocorrido na reunião da manhã, em grande grupo que comprova as seguintes afirmações:

(...) a criança M^aL partilhou um bebé e um polvo, sendo que a peluche espoletou uma conversa guiada pela educadora, sendo reconhecido, nessa conversa, pela criança AM e M^aL que o polvo tem “tentáculos” para “nadar”, que “lança preto” e “faz assim” [a criança M^aL exemplifica mostrando os tentáculos a prenderem-se à sua cabeça] (*cf.* Anexo C, RD, 10 de novembro).

Referente à área da Expressão e Comunicação, mais especificamente ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, o grupo demonstra um interesse por escutar, (re)contar e criar histórias, potenciado, também, pelas partilhas que vão surgindo das crianças. Para além disso, é de salientar que todas as crianças compreendem o que lhes é dito, com exceção da criança com necessidades específicas e outra criança que, por vezes, evidencia mais dificuldade nesse âmbito. Contudo, apenas a criança com necessidades específicas não comunica verbalmente. Três crianças de cinco anos escrevem autonomamente o seu nome, estando as restantes duas em aprendizagem. Algumas crianças de quatro e três anos vão, também, fazendo esse movimento, acreditando terem estimulação da escrita por parte da família. Por sua vez, há crianças que vão reconhecendo, naturalmente, algumas letras do alfabeto. Em relação à motricidade fina evidenciam-se diferentes níveis de desenvolvimento. A maioria das crianças consegue facilmente manipular o pincel e as canetas, no entanto evidenciam-se mais dificuldades na utilização da tesoura, por exemplo.

Neste seguimento de ideias, no domínio da educação artística, mais especificamente dando enfoque às artes visuais, este surge como um dos grandes polos de atenção do grupo. A sua criatividade e imaginação não tem limites, tanto na realização de desenhos, pinturas ou construções, muitas delas com materiais de fim aberto, “sendo

capazes de projetar, construir, conhecer diferentes materiais e texturas, transformar e ter um olhar diferente sobre o que está à nossa volta” (Projeto de Sala 2, 2023/2024, p.8). O domínio da Educação Motora é, também, uma potencialidade e interesse do grupo, manifestada e evidenciada sobretudo nas brincadeiras livres no espaço exterior, onde se desafiam recorrentemente ou, ainda, nas sessões de educação física que a organização disponibiliza.

Relativamente à área da Formação Pessoal e Social, destaco a entreaajuda e as relações sociais positivas como preponderantes no grupo. Este tem estabelecido relações muito próximas entre si, dotadas de cumplicidade e de confiança o que permite criar momentos ricos em parceria (*cf.* Anexo E). Contudo, como é normal nesta faixa etária, são vários os momentos de entreaajuda e de conflitos, muitos deles nos momentos de partilha e de brincadeira. É notória a escolha das crianças pelas mesmas brincadeiras e objetos, tendo preferência por brincarem acompanhadas e com o mesmo núcleo de amigos. Tem se vindo a verificar uma mudança nesse aspeto, também proporcionado pela equipa de sala, em que “momentos em que as crianças estão a brincar livremente pela sala têm sido promotoras de estabelecimento de novas interações e, até, de aproximação de crianças de idades diferentes.” (Projeto de Sala 2, 2023/2024, p.4). Momentos de expressões, como nas artes plásticas, nas pinturas, nos desenhos e colagens, demonstram-se mais solitários. Para além disso, ainda no campo social, todas as crianças conseguem reconhecer os seus colegas, com exceção da criança com necessidades específicas. A par da criança com necessidades específicas, existe outra criança que mostra, também, alguma dificuldade em reconhecer-se a si própria.

Referente, ainda à mesma área de formação, realço a gestão de conflitos entre pares como uma grande fragilidade do grupo. Este apresenta diferentes formas de atuação, sendo que algumas crianças são mais autónomas na resolução dos desafios que enfrentam, apercebendo-se das formas para resolver o conflito, outras necessitam de uma mediação e apoio mais especializado na resolução de conflitos e, por outro lado, há crianças que, mesmo com a intervenção do adulto, não querem resolver a situação no momento da ação. Assim sendo, a maioria das crianças necessita do apoio do adulto, procurando uma solução junto dele, precisando de incentivos e de soluções para a sua resolução.

(...) a MG estava com o A ao colo, sentados debaixo do berço (destinado aos momentos de leitura) ao que o B diz que a M não pode ter o A ao colo. A partir deste momento, o B não contém o desagrado da situação e começa a dar cotoveladas à MG. A estagiária apercebe-se da situação e fala com a MG e com o B, tentando perceber o porquê de não conseguirem caber todos debaixo do berço. A MG começa a explicar a situação e o B pouco liga ao discurso da estagiária, começando, cada vez mais, a implicar e a querer bater na M. A educadora intervém e pede ao B para sair debaixo do berço ao que este se vai negando, abanando-se cada vez mais como motivo de desagrado ao mesmo tempo que se encontra a chorar (...) à tarde a situação será resolvida através do “Gostámos, Não gostámos, Fizemos e Queremos” (cf. Anexo C, NC, 11 de outubro).

Neste seguimento de ideias, enquanto equipa de sala priorizamos a resolução do conflito com base na comunicação, perceber que é importante dar o nosso ponto de vista, mas, também, colocarmo-nos no lugar do outro e escutá-lo, motivá-los a encontrar uma solução e perceber que o que aconteceu não foi o mais correto. Em momentos em que a criança/as não querem resolver o conflito em que se encontram, mesmo com a intervenção do adulto, este é conversado na reunião da tarde em conselho (diário) para que seja refletido e discutido com todos.

A par do que foi mencionado, a gestão das emoções surge muito associada à gestão de conflitos. Estando a lidar com crianças dos três aos cinco anos, é natural que no grupo surjam algumas que apresentem dificuldades em gerir as suas emoções, não sabendo lidar com o que sentem e transpondo, muitas vezes, para a relação e as interações sociais com os outros. Desta forma, esta aprendizagem e compreensão sobre o que sentem interfere não só com ele próprio, mas também com quem o rodeia, influenciando, por vezes, as dinâmicas do grupo e momentos da rotina, sobretudo a atenção do grupo. De acordo com Galvão (2001), embora as crianças em idade pré-escolar comecem a adquirir a linguagem, as emoções surgem como fonte primordial na interação social. Neste sentido, segundo Galvão (2001), “as possibilidades de controle emocional na idade pré-escolar ainda são frágeis”, estando a criança vulnerável a crises emocionais ou conflituosas. Estas crises e

manifestações emocionais suscitam, assim, inúmeras possibilidades de conflito consigo mesmo, com o mundo físico e com os outros (Galvão, 2001).

Outra fragilidade apontada prende-se com a dificuldade em escutar o outro. Na maioria dos casos ocorre nos momentos de partilha, em grande grupo, devido à grande duração da reunião da manhã. Como é lógico, em idade pré-escolar, as crianças não têm, ainda, uma grande capacidade de concentração para ouvir o outro, tendo tendência a dispersar-se. Por sua vez, existem, também, alguns casos onde as crianças apresentam alguma dificuldade em escutar o adulto, quer o que este pede, partilha, sugere ou relata:

Assim sendo, como forma de tentar resolver a situação foi realizado um comunicado onde a criança T compromete-se a escutar os adultos quando tem de ir do recreio para a casa de banho, dirigindo-se depois para o refeitório almoçar (*cf.* Anexo C, RD, 20 de novembro).

Segundo a educadora cooperante (*cf.* Anexo E), é importante continuar a privilegiar estratégias que assentem no carácter lúdico para cativar a atenção e a concentração. Isto porque, sabemos que momentos de discussão e partilha devem ser privilegiados pela mais-valia que traz ao grupo e a cada criança.

De acordo com o Projeto de Sala 2 (2023/2024), as crianças encontram-se em diferentes níveis de desenvolvimento: autonomia, linguagem e capacidade de concentração em resposta às rotinas e tipologia de interações. Ainda que o grupo seja caracterizado pela sua heterogeneidade, esta é usada a seu favor. Ao longo do período de intervenção foi sendo possível observar a interajuda e preocupação entre as crianças mais velhas e mais novas, sendo acrescentado no Projeto de Sala 2 (2023/2024) o “sentido de responsabilidade, a confiança e motivação para aprender, que este envolvimento lhes permite sentir” (p.3).

No que concerne à rotina diária das crianças, estas encontram-se familiarizadas com a mesma, reconhecendo os momentos pertencentes ao dia. A existência de instrumentos reguladores (plano do dia, contar, mostrar ou escrever e o diário/conselho) apoiam, também, neste processo de organização da rotina, ajudando o grupo na perceção da questão temporal, da organização e da avaliação. Por sua vez, a ajuda dos mais velhos evidencia-se mais uma vez, sobretudo na explicação dos instrumentos e no apoio dado como assistentes, como poderemos ver no seguinte registo:

Inicia-se a reunião a definir-se os assistentes da semana, sendo a M^aL e o LU. Estes dividem a avaliação do plano do dia e à medida que o mesmo vai sendo realizado, a educadora medeia a conversa com o grupo sobre o que fizeram hoje, o que gostaram e não gostaram (*cf.* Anexo C, RD, 21 de novembro).

O grupo, em geral, é bastante autónomo, em relação às suas ações do dia-a-dia e tarefas que executa, não havendo uma grande discrepância em relação à faixa etária. A supervisão do adulto é utilizada mais como forma de apoiar e averiguar se a criança não se expande na sua ação, uma vez que estas demonstram autonomia, mas facilidade em distrair-se com o meio envolvente. Contudo, ainda que demonstrem esta potencialidade, há tarefas que o grupo necessita de algum apoio, nomeadamente na área das artes e colagens, sobretudo, como forma de os orientar na sua ação. A criança com necessidades específicas ao ter uma rotina adaptada às suas necessidades acaba por não participar, da mesma forma, em grande parte dos momentos da rotina em grande grupo.

2.6 As famílias

Conforme referido no Projeto Educativo (2004), a organização socioeducativa preza o contacto com as famílias, a sua articulação e proximidade, acrescentando, ainda, “a participação dos pais no contexto institucional educativo dos seus filhos é indispensável, constituindo um direito e um dever” (p.22). Torna-se, assim, fundamental “criarem-se oportunidades para que estes possam conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos” (Projeto Educativo, 2004, p.22).

Através da minha observação, é visível reconhecer uma boa relação entre a equipa educativa com as respetivas salas. É um meio pequeno, onde todos se conhecem e respeitam e onde, acima de tudo, a comunicação é valorizada. Privilegia-se um lugar onde a partilha, o diálogo, a entreajuda e as sugestões ganham lugar. Além do referido, existe um bom trabalho colaborativo entre a organização socioeducativa com as famílias, tendo estas espaço para se envolver e participar ativamente nas propostas idealizadas e lançadas pela equipa. Um exemplo disso, foi nomeadamente com a construção da parede de escalada ou da reconstrução da cozinha de lama, organizada pela equipa do espaço exterior.

Seguindo a mesma linha de pensamento, no início do ano letivo é realizada uma reunião com as famílias onde se apresenta a equipa educativa e o projeto da organização e na qual se desenvolve com estas, num processo contínuo, temas do quotidiano que permitem solucionar ou melhorar as condições da organização: redução de consumo, alimentação saudável, diversidade e inclusão e, por fim, espaço exterior. Ao longo do ano vão sendo desenvolvidas outras dinâmicas e momentos onde as famílias têm espaço para participar e se envolver (reunião da equipa de sala com as famílias, mês da família, *florest school...*). Embora a organização socioeducativa mantenha propostas inclusivas com a família, esta apresenta-se sempre disponível para receber e acolher os pais, tornando-os, também, partes integrantes da organização.

Referente, agora, à relação da equipa de sala com as famílias, esta demonstra-se, também, muito próxima e positiva. Embora sinta que algumas famílias não estejam tão presentes no processo de aprendizagem, considero que estas se caracterizam, essencialmente, pela sua disponibilidade, admiração e motivação. Privilegia-se momentos de partilha e comunicação, sobretudo, no acolhimento e na despedida onde o contacto com as famílias é mais próximo. A sala e a equipa encontram-se preparadas para acolher os pais, sendo frequente a sua participação e envolvimento, sobretudo, no momento de acolhimento, facilitando na adaptação da criança ao grupo. Para além disso, quando proporcionados, as famílias vão se envolvendo, também, nos projetos do grupo:

Para além disso, a estagiária lança ao grupo o desafio de descobrirem com as famílias uma curiosidade sobre as borboletas para partilhar em grande grupo, sendo realizada uma carta aos pais a pedir essa descoberta (*cf.* Anexo C, RD, 15 de janeiro).

Depois do lanche, a M^aL e a mãe dirigem-se à estagiária, referindo que tinham trazido as imagens das borboletas, sendo então um pequeno livro sobre as borboletas e um livro de autocolantes. A mãe explicou que tinha trazido aquele livro e que podíamos fotocopiar para, posteriormente, fazer o puzzle da borboleta com os autocolantes (*cf.* Anexo C, NC, 18 de janeiro).

Para Folque et al., (2015), o início e o final do dia são momentos essenciais, onde se privilegia as conversas informais e as partilhas de informações sobre a vida da criança,

sobre as suas vivências e experiências. Muitas vezes, é a partir destes momentos que vamos conhecendo mais um pouco de cada contexto, de cada família, de cada criança, sendo essencial como educadores acolher as suas características, especificidades, vivências e experiências.

Especificando, agora, a caracterização sociodemográfica, de acordo com o Projeto de Sala 2 (2023/2024), é possível aferir que a maioria das famílias se constitui como nuclear (15 crianças), estando outras 6 em situação monoparental, vivendo com a mãe, os avós, a tia e os irmãos. É de se referir, também, que uma das famílias apresenta guarda partilhada, estando a criança alternadamente na casa do pai ou da mãe, tendo precisado de uma especial atenção ao longo do período de intervenção.

Segundo o Projeto da Sala 2 (2023/2024), relativamente à atividade económica das famílias, os setores predominantes são “serviços/vendas” (atendimento ao público, ...), “técnicos” (assistentes operacionais, informáticos, técnicos superiores) e à saúde (médicos, psicólogos)” (p.6). Para além disso, as habilitações literárias das famílias incidem, na sua maioria, no ensino secundário, havendo algumas famílias licenciadas ou mestres. No que concerne ao local de residência, 10 crianças vivem com as suas famílias na freguesia de Marvila, apresentando-se as restantes 11 a viver fora deste contexto.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| ' ' | | ' ' |

3.1 Intenções para a ação

Para Ferreira (2021), designa-se por intencionalidade educativa o “processo reflexivo de observar, planificar, agir e avaliar, baseando-se nos princípios de uma visão holística da diversidade humana” (p.62). Neste sentido, Silva et al. (2016) afirma que as intenções para a ação requerem uma reflexão dinâmica sobre a prática pedagógica, sendo essencial conhecer as características de cada criança, do grupo e do contexto onde estes se inserem. É, desta forma, que Monge (2009, citado por Bertram & Pascal, 2009), assume os conceitos de “intencionalidade determinada” e “intencionalidade refletida” como essenciais para assegurar qualidade de oportunidades e experiências proporcionadas às crianças, para além de permitir o desenvolvimento profissional do educador, uma vez que este vai avaliando e consciencializando-se sobre as mudanças e transformações necessárias às práticas que efetua.

A intencionalidade pressupõe, assim, de um planeamento à ação, devendo ser refletida e adequada às necessidades das crianças. Por outro lado, esta acompanha as propostas das crianças, dando resposta a situações imprevistas e tornando ciente todo o processo realizado e os seus efeitos (DEB, 1997, citado por Bertram e Pascal, 2009). Uberti (2013) refere, assim, que a intencionalidade educativa faz correspondência entre o que é projetado, sobre as intervenções e o que realmente acontece.

De forma a dar resposta ao grupo de crianças com o qual trabalhei, ao longo da Prática Profissional Supervisionada II fui definindo as intenções pedagógicas para a minha ação. Estas surgem como forma de orientação a uma prática de qualidade, a qual privilegiei durante este período. Neste sentido, foi através da observação participante, da entrevista estruturada realizada à educadora cooperante e do Projeto de Sala 2 (2023/2024) que as fui definindo, tendo como base as necessidades que o grupo foi evidenciando ao longo da prática. Contudo o que foi mencionado, é de realçar a importância das relações que fui estabelecendo com o grupo de crianças, com a equipa de sala e com as famílias, tornando a construção das intencionalidades mais reais e significativas.

3.1.1 Com as crianças

De forma a dar seguimento às intencionalidades pedagógicas inerentes ao grupo de crianças destaco, inicialmente, a importância de o observar, envolver e conhecê-lo,

sendo um processo lento e contínuo. Sendo uma novidade trabalhar com este grupo e, sendo este caracterizado pela sua dinâmica e autonomia, decidi definir a minha primeira intenção para a ação: **promover um ambiente seguro e de bem-estar às crianças, utilizando práticas adequadas ao grupo.** De acordo com Educascais (2021), a qualidade na educação prende-se ao modo como o adulto dá resposta às necessidades das crianças, como promove o seu bem-estar geral e emocional, a sua autonomia e as estimula para construírem a sua própria aprendizagem. Para além disso, o autor salienta, ainda, que para compreendermos e conhecermos cada criança torna-se essencial observá-la e ouvi-la.

Neste sentido, ao longo da minha prática fui podendo vivenciar vários momentos com o grupo, envolvendo-me e aproximando-me consoante a disponibilidade de cada criança. Através da seguinte transcrição podemos conhecer um pouco mais sobre o sentimento de pertença e de segurança que privilegiei ao longo deste período:

(...) a criança MD dirige-se à estagiária dizendo que o S está a chorar, puxando-a em direção ao amigo. A estagiária senta-se perto do S e tenta perceber o que se passa, perguntando se estava bem. A criança, em tom de choro, refere que tem saudades da mãe (*cf.* Anexo C, NC, 02 de outubro).

Segundo Educascais (2021), a par do educador, é fundamental que os espaços pedagógicos possam garantir sentido de pertença e bem-estar a cada criança, fomentando autonomia e independência e proporcionando, por sua vez, segurança e confiança. Desta forma, saliento que foi algo que privilegiei ao longo da prática e que me foi desafiando em alguns momentos da rotina e propostas de atividades, atender às necessidades de cada criança, não deixando de ter visão sobre o grupo.

Tratando-se de um grupo heterogêneo quando à idade e sendo cada criança um ser individual que apresenta diferentes níveis de desenvolvimento, pensamento e ação, realço como segunda intenção: **respeitar os diferentes ritmos das crianças, os seus interesses, as suas necessidades e a sua individualidade.** Para além do referido, o grupo integra uma criança com necessidades específicas, a qual requer uma maior atenção e adaptação da prática pedagógica consoante as suas necessidades e interesses.

No decorrer da Prática Profissional Supervisionada II fui observando e recolhendo algumas informações sobre o grupo, características que permitem conhecer cada criança

individualmente, percebendo as suas necessidades, os seus interesses e gostos. Foi assim que, fui adaptando a minha prática, ao ritmo de cada criança e à disponibilidade de cada uma delas para se deixar relacionar. Ao longo do tempo e das interações com os pares que fui efetuando, a proximidade com o grupo foi-se tornando num processo, cada vez mais dinâmico e flexível. Para Silva et al. (2016), a observação e o envolvimento em brincadeiras permitem ao educador conhecer os interesses de cada criança, podendo motivar e desafiar as suas explorações e descobertas. Prange e Bragagnolo (2012) salientam, assim, que a brincadeira é uma forma de as crianças expressarem as suas singularidades.

Conforme apresentado na transcrição abaixo, podemos verificar a mesma situação para ambas as crianças. No entanto, consoante as suas necessidades foram usadas estratégias distintas, permitindo que a criança D e SG participassem na construção do registo. Assim sendo, para ambos os casos me disponibilizei a ajudá-los e encontrei-me permanentemente próxima do espaço onde as crianças recortavam as fotografias. A criança D apresentava uma maior autonomia e confiança na utilização da tesoura, já a SG necessitava de uma maior orientação e motivação neste processo de aprendizagem, como podemos ver com a seguinte nota de campo:

(...) o SG e o D começaram a ajudar a recortar as fotografias para, numa fase posterior, colar nas folhas do registo. A criança D mostra que já vai começando a dominar a tesoura, conseguindo recortar com alguma facilidade e concentração (...) Contudo, a criança SG vai fazendo pequenos cortes na folha dizendo “Já está” não seguindo um corte contínuo. Assim sendo, a estagiária motiva-o a experimentar cortar folhas de jornal, para que explore a tesoura e desenvolva a motricidade fina (*cf.* Anexo C, NC, 14 de novembro).

Para além disso, algo que priorizei ao longo da prática foi ter em consideração os interesses e os gostos de cada criança para a promoção de experiências e aprendizagens. Para Silva et al. (2016), a observação do meio possibilita planificar propostas consoante os interesses que as crianças demonstram, alargando e aprofundando conhecimentos. Por outro lado, Folque (1999) acrescenta, também, que a “construção do saber das crianças faz-se a partir da livre expressão dos seus interesses e saberes” (p.8).

Neste sentido, a fase inicial de observar as crianças nos diferentes contextos foi fundamental para as conhecer, para além dos instrumentos reguladores que surgiam como uma forma de o grupo partilhar ideias, acontecimentos e opiniões, tendo o educador o papel de acolhê-las e projetá-las. Isto porque, segundo o Movimento Escola Moderna, praticado pela organização socioeducativa, desafia a utilização de instrumentos e práticas de planificação e avaliação que possibilita a tomada de decisões e a sua regulação em grupo (Folque, 1999).

Desta forma, realço uma pequena transcrição que demonstra o interesse da criança M^aL na construção da borboleta. Esta atividade já tinha sido planificada, para o projeto da borboleta, surgida pelo interesse comum do grupo. No entanto, nesta fase inicial, nem todas as crianças tiveram a oportunidades de realizar a sua borboleta com materiais de desperdício, como foi o caso da criança M^aL que, por sua iniciativa, relembra a estagiária:

No exterior, a criança M^aL dirige-se à estagiária referindo “Olha, I” [mostra um pau] ao que a estagiária questiona “É uma varinha?”. A criança refere, logo de seguida, “Não, isso é para a nossa borboleta também” ao que a estagiária questiona “Queres fazer a borboleta, é?” referindo a estagiária “Quero” (cf. Anexo C, NC, 16 de janeiro).

Dando seguimento às intenções para a ação, algo essencial durante o período de intervenção foi a criação de vínculos com cada criança do grupo. Algumas crianças do grupo já apresentavam uma relação coesa com o seu núcleo de amigos, pelo que se tornou essencial aproximar-me e conhecê-los cada vez melhor. Neste sentido, decidi definir como intenção: **Construir uma relação de proximidade com as crianças, baseada na confiança e na segurança.** Desta forma, assim que iniciei a minha prática fui me aproximando, progressivamente, de cada criança, começando a estabelecer as primeiras interações. De acordo com Gomes e Kirchner (2020), o educador deve tornar o meio num ambiente que acolhe e protege a criança, de forma que se sinta segura e autónoma para vivenciar experiências e novos desafios. Nunes (2011, citado por com Gomes & Kirchner, 2020), acrescenta, ainda, que as crianças “necessitam conviver em um ambiente onde as relações afetivas estejam presentes” (p.8).

Neste sentido, para além da comunicação que fui estabelecendo, os momentos de rotina e de brincadeira com o grupo demonstraram-se fundamentais nesta fase, uma vez

que permitiram uma maior intimidade e proximidade com o grupo. Assim sendo, a “estagiária começa por relacionar-se com as crianças através da brincadeira, fazendo desenhos e brincando na casinha. As crianças vão começando a dizer os seus nomes e a perguntar como se chama a estagiária” (cf. Anexo C, NC, 2 de outubro).

Durante a Prática Profissional Supervisionada II apesar de me estar a formar como educadora e ser-me exigido, por um lado, um trabalho mais laboral, desde o primeiro dia que assumi uma postura flexível e disponível para com o grupo, interagindo e brincando frequentemente com as crianças. A meu ver, posso afirmar que esta proximidade criada e manifestada de forma tão fluída foi, de facto, o mote para ganhar a confiança de cada criança, cada uma delas de um modo tão particular. Assim sendo, a partir da seguinte transcrição podemos observar um desses momentos onde as crianças incluem-me no seu mundo imaginário:

No espaço exterior as crianças voltam a brincar, algumas delas solicitando a participação da estagiária, como foi o caso da MD do AF e, também, noutro momento da MG. A estagiária brinca com as crianças na casinha, incorporando a personagem do bebé com o AF e quando brinca com a MG jogam à apanhada, participando, também, a E e as crianças de outra sala do Pré-Escolar (cf. Anexo C, RD, 11 de outubro).

Nas duas situações que se seguem, ambas as crianças se encontravam num momento mais vulnerável, embora por motivos diferentes. Contudo, por já as conhecer e percebendo as suas necessidades e formas de conforto, as estratégias utilizadas foram, também, distintas. Deste modo, nos dois casos tentei perceber a situação em questão, confrontando-os e usando a comunicação como facilitadora da ação. Assim, acabei por utilizar a parte mais afetiva para os confortar:

Da parte da manhã, as crianças (...) entram no ginásio (...) a criança E começa a mostrar-se assustada, começando a lacrimejar e a tremer. A estagiária I questiona à criança E “E, estás bem? Precisas de alguma coisa?” ao que a criança respondia “Quero sair”. A estagiária questiona “Estás assustada?” ao que a criança responde “Sim”. Esta conforta-se perto da estagiária, no entanto por perceber que a E continua muito assustada, a

estagiária avisa a auxiliar L e esta vai sentar-se ao pé dela que lhe conforta, também (*cf.* Anexo C, NC, 6 de novembro).

Após o almoço, a criança K encontra-se no espaço exterior, indo a estagiária ao seu encontro dizendo “K, já estiveste a brincar um bocadinho, mas agora temos de ir descansar...” ao que a criança dizia “Não quero”. A estagiária insistiu na conversa referindo ao K, “Mas é uma coisa que fazemos todos os dias, depois do almoço vamos descansar, não é?”. A criança dirige-se com a estagiária à casa de banho lavar as mãos e fazer xixi quando depois diz “Vou vestir o casaco”. A estagiária refere novamente ao K “K, não podemos ir lá para fora, precisas mesmo deste tempinho para descansar...anda que a I fica ao pé de ti”. Os dois dirigem-se para a sala, no entanto o K começa a chorar por não querer ir para a sala dormir. Assim, a estagiária dá-lhe um colinho, ficando com ele até adormecer (*cf.* Anexo C, RD, 6 de janeiro).

De acordo com Wallon (2010, citado por Gomes & Kirchner, 2020), a criança demonstra sensibilidade afetiva desde o seu nascimento, sendo referido, posteriormente, por Gomes e Kirchner (2020), que esta comunica com o mundo através dos seus impulsos emocionais, utilizando o choro, algo mais primitivo da afetividade, para se expressar com que a rodeia. Ora, isto confirma, de facto, a construção de afetividade e de segurança com o grupo de crianças.

Referente à última intencionalidade pedagógica definida em relação ao grupo de crianças, algo que destaquei ao longo da prática foi: **promover o contacto com a literatura para a infância através de momentos em grande e pequeno grupo. (leitura a pares)**. Esta intenção surge, sobretudo, pelo crescente interesse das crianças sobre a escuta ativa de livros e o re(contar) histórias. Desde o primeiro contacto com o grupo, em geral, este mostrou-se bastante interessado em ver e manipular livros, pelo que se tornou essencial aprofundar e explorar esse tópico em conjunto. Para Guilherme e Daverni (2017) o gosto pela leitura advém, sobretudo, da ação do educador e dos hábitos que este proporciona ao grupo, uma vez que só compreendendo que a leitura é algo prazeroso é que se torna um interesse. Neste sentido, tentei motivar as crianças a envolverem-se e a contactarem, cada vez, mais com livros e histórias cativantes, como podemos ver na seguinte nota de campo:

(...) após a estagiária contar a história da “Formiga Rabiga” esta questiona à MD “Queres contar MD?” ao que a criança responde “Sim, mas I preciso de ajuda a contar”. Assim sendo, à medida que iam passando as folhas, a estagiária foi perguntando o que acontecia em cada uma das páginas, identificando o AF e a MD os acontecimentos pelas ilustrações (cf. Anexo H, NC, 4 de outubro).

Ao longo da Prática Profissional Supervisionada II, embora já fosse algo priorizado em contexto de sala, o contacto com livros tornou-se, ainda mais, recorrente, não só na perspetiva do adulto, mas, sobretudo, na vertente da criança como leitor. De acordo com Silva et al. (2016), é através dos livros, do contar, do recontar e do inventar histórias que as crianças desenvolvem o prazer da leitura e a sensibilidade estética. Segundo Witter (1997), torna-se importante motivar a criança a ler, podendo-se iniciar este movimento a partir da mudança de páginas, de “ler” através das imagens e figuras e “ler” o texto. Para além disso, é fundamental que este processo seja acompanhado de feedback positivo sobre cada progresso e atitude, estimulando, cada vez mais, o interesse pela leitura (Witter, 1997). Posto isto, passo a cita a seguinte transcrição que, inicialmente, demonstrava hesitação e que à medida se foi tornando em iniciativa e entusiasmo:

(...) a MD pede para vermos a história da “A lebre e a tartaruga” da autoria de Blecky Bloom. A meio da história a MD pede à estagiária para ser ela a contar a história, começando então a contar. Por vezes a MD hesitava, olhando para a estagiária. A estagiária motivava, dizendo “Estás a ir bem, MD”. No final da história esta termina a história dizendo: “Pozinhos de perlim pim pim a nossa história acabou ao fim” (cf. Anexo H, NC, 16 de outubro).

Para além disso, aproveitando este interesse comum do grupo e acolhendo ideias e conteúdos trazidos pelas crianças, surge como tópico a continuação de um livro que a criança D quis partilhar com o grupo: “Não há dragões nesta história!” da autoria de Lou Carter. Neste sentido, Silva et al. (2016) realça que planear passa por acolher as sugestões das crianças, integrando, também, situações imprevistas potenciadoras de ampliação de

conhecimentos e aprendizagem. Assim sendo, ao longo das semanas e de acordo com a disponibilidade em contexto de sala, fomos dando continuação a este projeto:

As crianças SG, I, MG, V, D e MD ajudam a continuar a história do dragão. Tendo já escrito a continuação da mesma, as crianças decidiram querer desenhar as personagens principais: Dragão, Lobo, ficando a faltar o Elefante. Contudo, a MG referiu que queria fazer com recortes. Assim, desenhou o lobo utilizando os recortes de papel, conseguindo montar o lobo (cf. Anexo H, NC, 25 de janeiro).

3.1.2 Com a equipa educativa

Durante a Prática Profissional Supervisionada II foi possível observar um constante trabalho colaborativo entre profissionais, onde a comunicação, a partilha e o diálogo ganharam lugar naquele contexto educativo. Tratando-se de uma equipa afável, cooperativa, aberta e compreensiva, decidi definir como primeira intenção para a ação: **criar situações de diálogo e partilha com a equipa de sala, de forma a manter uma boa relação e colaboração com as mesmas.**

De acordo com Damiani (2008), a colaboração pode ser definida através de um conjunto de membros de um grupo, o qual visa o alcance de objetivos determinados pelo coletivo. Esta forma de trabalho colaborativo inclui “relações que tendem à não hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações” (Damiani, 2008, p. 215). É, desta forma, que perceciono o trabalho realizado em contexto de sala, onde existe entre-ajuda, disponibilidade e compreensão em prol do grupo de crianças. Segundo Pinto e Leite (2014), o confronto de perspetivas e saberes entre profissionais contribui não só para a cultura institucional, mas, também, para o desenvolvimento profissional. Damiani (2008) acrescenta, ainda, que o trabalho colaborativo permite, em grande medida, o enriquecimento da forma de pensar, agir e resolver problemas, tornando o lado pedagógico mais positivo e significativo.

Referente à colaboração que se preza na organização socioeducativa, saliento que ao longo do período de prática foram sendo os vários momentos onde pude dialogar e refletir com a educadora cooperante e com a auxiliar de ação educativa, tanto em relação ao grupo como à organização do espaço e da rotina. Desta forma, destacando um desses momentos, passo a citar a seguinte transcrição:

Para além disso, mais tarde, a educadora e a auxiliar L realçam estes momentos de partilha do diário como fundamentais para resolvermos as situações, perceber o outro, como melhorar...referindo, também, que há crianças que muitas vezes reprimem o que sentem (criança AU, T e B) e que depois explodem quando acumulam tudo o que estão a sentir, daí ser importante estarmos atentos, tentando-os ajudar da melhor forma (*cf.* Anexo C, NC, 25 de outubro).

Durante o período inicial da PPS II, fui observando como se trata de uma equipa que expande a informação e as suas opiniões, não guarda para si e partilha, respeita, mas também, acrescenta. Neste sentido, de forma a tornar a minha prática coerente com as profissionais da organização socioeducativa e acreditando nos mesmos valores, decidi definir a seguinte intenção para a ação: **partilhar opiniões e percecionar os valores e as perspetivas defendidas pela equipa de sala**. De acordo com Rausch e Schindwein (2001, citado por Damiani, 2008) é fundamental refletir com a equipa, compartilhar opiniões, erros, negociar significados e confrontar pontos de vista e conceções diferentes. Os mesmos autores acrescentam que, “para que os professores ressignifiquem a sua prática é preciso que a teorizem” (p.221).

Ao longo da prática fui priorizando o contacto com a equipa, estabelecendo diálogos constantes sobre acontecimentos com o grupo, momentos da rotina ou tópicos que levassem à reflexão. Foi, desta forma que fui desconstruindo ideias e percecionando novos valores, ajudando-me a obter respostas e soluções às questões refletidas.

Na hora da sesta, a educadora e a estagiária conversam sobre a estrutura da sala, sendo que a educadora realça não saber se faz sentido a mesa entre a casinha e o berço (destinado ao momento da leitura) e de forma aproveitar melhor esse espaço (*cf.* Anexo C, NC, 17 de outubro).

No espaço exterior, a estagiária nota muitos conflitos com a criança K e com algumas das crianças (...) A estagiária partilha, depois, com a educadora estes momentos que se têm evidenciado, propondo a educadora falarmos na reunião da tarde (*cf.* Anexo C, NC, 23 de outubro).

3.1.3 Com as famílias

No que concerne às intenções de ação para com as famílias, começo por realçar a proximidade e o contacto existente entre a equipa de sala e as famílias. É, de facto, algo positivo na relação estabelecida entre estes agentes educativos. Neste sentido, sendo algo já priorizado em contexto educativo, decidi definir como intencionalidade pedagógica: **estabelecer uma relação de proximidade com as famílias, baseada no respeito e na confiança.**

De acordo com Epstein (2011, citado por Mata et al., 2022), construir uma relação de confiança e de qualidade entre os vários agentes educativos incide, sobretudo, no desenvolvimento de prática concretas, sendo referido, também, por Mata et al. (2022), que esta relação entre família-escola deve ser perspectivada de forma holística. Segundo Albright & Weissberg, 2010, citado por Mata et al., 2022), a relação de confiança pode ser descrita como um elemento fundamental à construção de parcerias, desenvolvendo-se, desta forma, “um sentido de pertença, uma cultura de aprendizagem e o respeito mútuo, elementos essenciais para a sua concretização” (p.265).

Ao longo do período de intervenção, foi tentando estabelecer relação com as famílias, sobretudo em momentos do acolhimento e da despedida das crianças. As famílias mostraram-se sempre atentas e recetivas a esta proximidade, partilhando algumas informações e momentos comigo, aliando-se, assim, um ambiente, também, positivo entre os agentes educativos. É de se realçar que, como facilitador dessa comunicação foi essencial a abertura dada pela equipa de sala e a confiança transmitida desde o início.

Seguindo a mesma linha de pensamento, destaco, de seguida, duas transcrições que suportam tais afirmações, onde se verifica um contacto mais próximo com a família, mostrando-se estas atentas, interessadas e recetivas.

Durante o lanche, a mãe da M^aL chegou à sala para a ir buscar. A M^aL quis mostrar o projeto das borboletas, dirigindo-se à teia e apontando para os desenhos que fez “Foi esta”. A mãe conversa com a estagiária referindo que “Sinto muita diferença nos desenhos da M^aL, houve vezes que até já desenhou o sapato e estava muito bom, mas às vezes faz só riscos”. A estagiária conversa com a mãe referindo que também sente esses dois lados da criança, dizendo que “Quando a M^aL está acompanhada com o adulto na

realização do desenho, como está mais focada consegue fazê-lo muito bem” (cf. Anexo C, NC, 16 de janeiro).

Na sala, durante a reunião da manhã, a criança AU chega com a mãe, referindo esta “Onde é que está a I”. Ao avistar a estagiária, refere “A AU fala muito da I!” (cf. Anexo C, NC, 17 de janeiro).

3.2 Avaliação da análise reflexiva da intervenção

Face ao subcapítulo anterior, onde expus e descrevi as dimensões avaliativas mencionadas ao longo das intenções para a ação, cabe, agora, cingir-me aos processos de avaliação da análise reflexiva. Neste sentido, durante a PPS II, a par da observação, essencial na fase inicial de recolha de informação e adaptação à organização socioeducativa, à equipa de sala e, especialmente, ao grupo de crianças, destaquei como ferramentas fundamentais de intervenção pedagógica o planeamento, a ação e a avaliação. De acordo com Silva et al. (2021), “observar, registar, documentar, planear e avaliar constituem etapas interligadas que se desenvolvem em ciclos sucessivos e interativos” (p.84).

Como anteriormente mencionado, algo que priorizei inicialmente foi recolher o máximo de informação através, sobretudo da observação participante. Conhecer e perceber as práticas educativas desempenhadas no contexto educativo é, de facto, essencial. Neste sentido, para além de observar e participar os vários momentos da rotina das crianças, fui, também, presenciando algumas dinamizações e estratégias utilizadas pela equipa, que me foram ajudando a adequar a minha intervenção. A par disso, conhecer melhor cada criança e acolher as partilhas do grupo foi se tornando essencial para perceber as suas características, interesses e necessidades.

De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2015), escutar e observar devem resultar de um processo contínuo, realizado em contexto educativo, do qual o educador tira proveito de conhecimento sobre o grupo de crianças, sobre as suas características, interesses, interações, intenções, relações e realidades. Neste sentido, Silva et al. (2021), referem que se torna fundamental observar, registar e documentar o que é vivenciado, servindo de suporte para o planeamento e avaliação. Os mesmos autores acrescentam, ainda, que escutar e observar as crianças assumem-se como ponto de

partida, seguindo-se o planear com elas, envolvendo-as na organização do ambiente educativo.

Referente ao planear, Silva et al. (2021) referem que, de forma a promover aprendizagens significativas para as crianças, torna-se importante prever e antecipar o que se pretende realizar, isto é, todo esse processo organizativo, já que as aprendizagens dependem da sua ação. De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2019), planificar é um processo humanizante, onde a criança tem o poder de escutar e ser escutada. Assim, ao longo do período de intervenção algo que privilegiei foi prever e orientar a minha intervenção em prol das características do grupo de crianças e do que estas se mostravam motivadas e curiosas por descobrir.

Neste sentido, durante a minha intervenção fui dialogando com as crianças sobre o que queriam fazer e descobrir, muitas vezes em momentos em grande grupo, na reunião da manhã ou durante o diário. Assim sendo, as planificações foram surgindo, sempre, do interesse do grupo, de questões que ficaram por responder ou de acontecimentos que foram surgindo ao longo do dia, como foi o caso do projeto da borboleta ou das planificações “os cravos coloridos”, “vamos conhecer as cores” e a continuação e construção da história do dragão.

Para além disso, segundo Silva et al. (2021), conhecer outros contextos mais alargados permite, em grande medida, planear “oportunidades educativas estimulantes e desafiadoras” (p.54). Neste sentido, para além do que podia recolher a partir das ideias das crianças e dos seus gostos e interesses particulares, tentei acolher as oportunidades que iam surgindo de contextos exteriores, ampliando em momentos de sala. De forma a ter uma prática coerente, fui dialogando com a equipa de sala, refletindo continuamente acerca das sugestões e opiniões dadas sobre as minhas propostas e respetiva intervenção.

Após o planear e o agir, surge o avaliar como outro processo interligado. Para Silva et al. (2021), esta etapa pode ser descrita como essencial na tomada de decisões sobre a prática educativa e sobre o planear. Além disso, é referido por Silva et al. (2016) que a avaliação para a aprendizagem é um processo que se desenvolve baseado no planeamento, na ação e na avaliação, havendo, então, uma complementaridade.

Para esta fase de avaliação, ao longo da minha intervenção, quer em propostas de dinamização quer em momentos da rotina e nas transições, fui refletindo sobre o idealizado e o concretizado, de forma a contrapor perspetivas e melhorar a minha intervenção. Além disso, procurei conhecer a opinião da educadora e da auxiliar de ação educativa, de forma a refletir sobre as melhores opções de ação, adequando, assim, a minha prática a outras situações. Contudo, algo que me foi acompanhando foram as reflexões semanais onde abordei tópicos de uma forma mais profunda e as notas de campo onde expunha situações e acontecimentos de uma forma mais diária.

Resultando nesta fase da avaliação, após a concretização das planificações torna-se importante documentar e registar aprendizagens e conhecimentos. Neste sentido, é referido por Silva et al. (2021), que registar permite retratar vivências e experiências. Assim, uma vez que nem todas as atividades resultam num processo físico, no decorrer das dinâmicas privilegiei os recursos digitais, como a captura de fotografias e a gravação de áudios que dessem suporte, depois, aos registos resultantes dessas experiências. Para a construção destes registos foi fundamental o envolvimento das crianças, de forma a tornar todo este processo mais significativo. Para a sua elaboração, as crianças ajudavam a construir o texto, muitas vezes, complementar às fotografias selecionadas ou desenhos realizados pelo grupo.

Seguindo a mesma linha de pensamento, de modo a dar a conhecer à comunidade o que é vivenciado em sala, ao longo das dinâmicas, experiências e descobertas que fomos fazendo enquanto grupo, fomos afixando na sala e no corredor, tornando-se assim mais visível à equipa educativa, às crianças e às famílias. Assim, o conhecimento e as descobertas tornavam-se de todos. Silva et al. (2021) acrescenta que os registos permitem clarificar as intenções pedagógicas do educador, tornando os processos visíveis de aprendizagem à comunidade.

De acordo com Silva et al. (2021), planificar e avaliar surgem como ferramentas de reflexão para o educador, onde este tem oportunidade de analisar, refletir e expressar a sua intencionalidade educativa. Neste sentido, a reflexão surge como associado às três fases de planeamento, ação e avaliação.

3.2.1 Avaliação do portfólio da criança

Ao longo do período de intervenção fui observando o grupo e conhecendo melhor cada criança, de forma mais individual. Posto isto, de forma a avaliar a sua evolução e desenvolvimento, decidi escolher uma criança do grupo, construindo com ela um portfólio onde pudéssemos incluir aspetos intrínsecos à criança e à sua família.

A estagiária conversa com a educadora sobre o portfólio da criança, referindo que estava indecisa entre a criança MG e o AF, referindo que por um lado gostava de experimentar fazer o portfólio com uma criança mais velha, para contrapor com o ano passado. Assim, a educadora refere “Por acaso até pensava que ia fazer o portfólio com o T, como tens muitas notas de campo dele (...) Deste modo, a estagiária, num tom de reflexão, acaba por referir que iria pensar primeiro, tomar a decisão e falar com a criança, depois (*cf.* Anexo C, NC, 5 de janeiro).

Posto isto, após conversar com a educadora refleti sobre os critérios de escolha da criança para o portfólio, baseando-me, então, na proximidade relacional e afetiva com o T. Para além disso, ao longo da PPS II, fui podendo vivenciar e partilhar experiências e descobertas com o T que tanto poderiam acrescentar se tivessem documentadas e registadas em algo como num portfólio individual centrado no T. Foi, neste sentido, que decidi dar resposta, através da realização do portfólio individual.

Já escolhida a criança, conversei com os pais, solicitando a sua autorização para iniciar a construção do portfólio com o T (*cf.* Anexo I). Para iniciar o portfólio, comecei por conversar com o T, explicando em que consistia este mini projeto. Ao longo da sua construção, fui dialogando com o T sobre a sua organização, aproveitando momentos em sala e no espaço exterior. À medida que fomos construindo o portfólio, fui percebendo o que o T gostaria de colocar, chegando ambos a um consenso que seria interessante colocarmos os seus gostos pessoais, incluindo, também, brincadeiras, descobertas, interações e alguns dos seus projetos.

No espaço exterior, a estagiária conversa com o T sobre a construção do portfólio questionando “Gostavas de fazer o portfólio em papel, com desenhos e recortes e outras coisas que queiras ou no computador, ao que a

resposta da criança foi notória “no computador”. Neste sentido, a estagiária aproveita este momento de atenção e questiona sobre o que a criança gostava de adicionar, sendo-lhe respondido “podemos colocar o que eu gosto”. A estagiária vai fazendo algumas questões para conhecer melhor a criança “Qual é o teu animal preferido?” sendo referido pela criança T “O meu animal preferido é o papagaio, porque fazem um barulho engraçado” ou “a minha comida preferida é macarrão com molho de tomate que os cozinheiros fazem (cf. Anexo C, NC, 9 de janeiro).

4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| | ' | | ' |

De acordo com Dionísio (1996), a investigação é uma atividade complexa, podendo ser descrita como um processo onde ocorrem um conjunto de ações sucessivas inter-relacionadas com vista a obter “conhecimentos, ideias, representações intelectuais da realidade” (p.123). Para Ponte (2014), a investigação surge, então, na forma de intervir e transformar e, por outro lado, no compreender para agir, encontrando-se estratégias de ação adequadas. Assim, para Leal et al. (2010), a investigação permite uma reflexão contínua e sistemática dos agentes educativos, favorecendo a mudança e melhoria de práticas na qualidade de intervenção pedagógica. Ponte (2014) acrescenta que essa reflexão permite uma clarificação de problemas e, por sua vez, a busca de soluções.

Neste sentido, nesta secção apresentarei o tema de investigação realçando, primeiramente, o surgimento da problemática emergente, seguindo-se a fundamentação teórica com recurso à revisão de literatura, destacando, posteriormente, a apresentação das opções metodológicas e éticas e a apresentação e discussão dos resultados da investigação.

4.1 Problemática emergente

Ao longo do período de intervenção e à medida que fui conhecendo cada vez melhor o grupo de crianças, foi visível um crescente interesse pelo contacto com histórias e livros de literatura para a infância.

(...) criança D (...) esta dirige-se à estagiária I “I, podes me ler uma história?”.

Assim sendo, o D traz com ele o livro “A mosca fosca” da autoria de Eva Mejuto, juntando-se, mais tarde a criança P e o LS (*cf.* Anexo H, NC, 03 de outubro).

Sendo, por um lado, algo bastante privilegiado e promovido em contexto de sala e, por outro, um interesse demonstrado pelas crianças, decidi, numa tarde em que dinamizava o livro “Não há dragões nesta história!” da autoria de Lou Carter, lançar ao grupo um desafio:

No final da história a educadora realça, também, uma personagem que se encontrava na última página, o monstro. Assim sendo, a estagiária refere ter uma sugestão, partilhando, com o grupo: o que é que acham de continuar esta história? (*cf.* Anexo H, NC, 23 de outubro).

Face à resposta positiva das crianças, numa tarde, em roda, decidimos dar continuidade a este novo projeto, iniciando-o com a continuação escrita da história em conjunto.

Posterior a este momento, com recurso ao livro, o grupo recorda os últimos momentos da história (...) O grupo demonstrou-se entusiasmado durante a construção do final da história, dando ideias originais, sobretudo na fase final da mesma, onde houve um maior desencadeamento de ações (cf. Anexo H, NC, 30 de outubro).

Embora com algumas interrupções, ao longo dos dias, fomos tentando dar resposta ao livro. A história foi ganhando estrutura, sobretudo, através da elaboração das personagens e dos cenários.

(...) as crianças decidiram querer desenhar as personagens principais: Dragão, Lobo, ficando a faltar o Elefante. Contudo, a MG referiu que queria fazer com recortes (cf. Anexo H, NC, 25 de janeiro).

(...) as crianças MA, M^aL, S, SG, I, D e LU ajudam a pintar as paisagens para a história do dragão (...) a criança MA foi buscar uma rede vermelha para colocar por cima da ponte. Já as crianças LU e D colaram os paus na pintura dos troncos das árvores, fazendo, também, bugalhos e pedras no caminho da floresta (cf. Anexo H, NC, 30 de janeiro).

À tarde, a estagiária diz que precisa de ajuda para fazer a capa do livro (...) o D concordou em colar o lobo na capa do livro, querendo a AM e a MA desenhar o elefante e o dragão, respetivamente. Para além disso, a MA referiu “quero usar a linha (cf. Anexo H, NC, 30 de janeiro).

Realizadas as páginas do livro, a capa, a contracapa, as personagens, os cenários e alguns dos elementos da história, ficou decidido ler a continuação do livro “Não há dragões nesta história”, mas desta vez da autoria da sala 2, como podemos verificar no **ponto 4.4.**

Foi tendo em vista os critérios anteriormente mencionados, que o tópico de aprofundamento escolhido foi o *storytelling*. Por ser uma problemática emergente do contexto de sala, pelo qual o grupo demonstra envolvimento, iniciativa e curiosidade, cria

um maior significado quando trabalhado. É, desta forma que ao longo da Prática Profissional Supervisionada II, tenciono proporcionar momentos em pequeno e grande grupo, onde as crianças possam contactar com livros e histórias de uma forma fluída e enriquecedora.

Posto isto, dando seguimento ao tema de investigação, mais precisamente “A importância do *storytelling* no contacto da pré-leitura e da escrita”, surgem os seguintes objetivos específicos: i) monitorizar o envolvimento das crianças em momentos de *storytelling*; ii) conhecer as conceções das famílias sobre os hábitos e práticas de leitura e escrita no ambiente familiar e iii) conhecer as conceções da equipa de sala em relação à utilização do *storytelling* na valência de Pré-Escolar.

4.2 Revisão de literatura sobre a problemática identificada

4.2.1 O storytelling e a sua importância numa perspetiva de educação

De acordo com Dias e Rocio (2019), desde o século XVII para o XVIII que narrar histórias se tornou um dos hábitos mais comuns da humanidade. Para Mesquita (2010), contar histórias é uma das formas de comunicação mais antiga, caracterizando-se, atualmente, como um meio de propagar cultura. Embora surgisse de uma forma distinta, o *storytelling* fazia já parte da vida das crianças, uma vez que estas escutavam histórias das próprias experiências dos adultos (Dias & Rocio, 2019), já que segundo Mesquita (2010) a transmissão de conceitos era feita, sobretudo, oralmente. Durante muito tempo, sobretudo nas escolas, contar histórias era visto, principalmente como entretenimento ou uma forma de acalmar as crianças e não como potenciadora de conhecimento, como recurso educacional (Dias & Rocio, 2019).

Neste sentido, para Oliveira e Castaman (2019), o conceito *storytelling* une-se a partir de duas palavras, as quais remetem para “contar” e “histórias”, sendo “story” a informação e “telling” a expressão emocional adotada para transmitir esse conteúdo. Assim, para as mesmas autoras, “telling” pode ser descrito como a forma que a história “sai da cabeça e ganha um espaço no mundo real” (Palacios & Terenzzo, 2016, citado por Oliveira & Castaman, 2019, p.12). Fawcett (2011, citado por Cruz, 2021) acrescenta,

ainda, que o conceito de *storytelling* subscreve a sua forma narrativa de contar uma história, sendo, numa perspetiva de ensino, a apresentação da mesma uma consequência à sua leitura.

O *storytelling* envolve contar uma história recorrendo à memória, não sendo preciso, necessariamente, um livro ou de um apoio escrito para promover esta ação (Agosto, 2016). Assim, é comum que os *storytellers* memorizem histórias, personagens ou acontecimentos marcantes que vão variando consoante cada relato, uma vez que a história tende a ser algo flexível e não rígido.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Dias e Rocio (2019) referem que, atualmente, o conceito *storytelling* está, novamente, a ganhar lugar, sobretudo na educação infantil. Os mesmos autores consideram esta prática enriquecedora no desenvolvimento da linguagem oral, na estimulação da imaginação e na perceção dos sentimentos e emoções, valores primordiais nesta faixa etária. Para Fernandes et al. (2021), contar histórias proporciona o desenvolvimento de fantasia, curiosidade, pensamento crítico, autonomia, permitindo, também, a resolução de situações de conflito interno.

Neste sentido, de acordo com Fawcett (2011, citado por Cruz, 2021), o *storytelling* tem sido cada vez mais utilizado como estratégia de ensino e aprendizagem. As histórias criam interesse ao leitor, têm uma estrutura a qual relembra o conteúdo do livro, constituindo-se, também, como uma forma acessível de recolher informações e conhecimentos (Green, 2004, citado por Cruz, 2021).

4.2.2 A importância do contacto precoce com a literatura infantil e as suas contribuições no desenvolvimento da criança

Segundo Campos et al. (2020), face a pesquisas anteriores neste âmbito, o contacto precoce com histórias permite o desenvolvimento do gosto e prazer pela leitura, demonstradas a partir de pequenos gestos embrionários ao ler e através da manipulação e exploração de livros. Abramovich (2004, citado por Dias e Neves, 2007) refere que, contar histórias na infância é fundamental, estimulando e permitindo às crianças tornarem-se leitores sábios, capazes de descobrir o mundo.

Para Dias e Rocio (2019), contar histórias permite às crianças estimular e ampliar a sua imaginação e fantasia, podendo descobrir outros lugares, tempos e formas de agir, pensar, ser e sentir. De acordo com Mesquita (2010), através de uma história, a criança aprende imaginando e recriando cenários e personagens. Estes momentos de imaginação e prazer permitem à criança compreender a história, expandindo esse conteúdo através do sonho, da fantasia e de um conjunto de imagens mentais que se revelam no imaginário.

É participando nestes momentos que as crianças vão aprimorando essas habilidades, desenvolvendo a sua personalidade e construindo e afirmando a sua identidade pessoal, uma vez que as histórias transmitem conhecimentos e valores (Dias & Rocio, 2019). Além do mencionado, contactar com histórias permite que as crianças se sintam acolhidas de afeto e atenção segundo (Dias & Rocio, 2019), elevando a tendência para escutar e concentrarem-se (Ferreira & Rosa, 2019).

Para além de a literatura ter impacto na imaginação, Ferreira e Rosa (2019) realçam que é partir do contacto precoce que as crianças constroem conhecimento sobre o mundo, o que as rodeia, sobre as pessoas e sobre si próprias. A par da realidade, os livros oferecem, assim, elementos que permitem à criança construir o seu universo simbólico, começando a pensar, a perceber, a questionar-se e a posicionar-se no mundo (Ferreira & Rosa, 2019). Por outro lado, a leitura de um texto pode proporcionar à criança um olhar mais atento para a interculturalidade, aprendendo sobre, compreendendo, conhecendo a aceitar e a conviver com o outro (Balça, 2010).

Como anteriormente mencionado, segundo Dias e Neves (2007), é através das histórias que as crianças alimentam a sua imaginação, desenvolvem o pensamento lógico, a memória, estimulam o espírito crítico e vivenciam momentos divertidos, de humor e de curiosidade. A par disso, Machado (1994, citado por Dias & Neves, 2007) refere que as histórias são um recurso potenciador de alegria, de prazer, de compreensão e interpretação da realidade.

4.2.3 O storytelling no contacto com a pré-leitura e escrita

Desde cedo que as crianças vão adquirindo conhecimentos sobre a funcionalidade da leitura e da escrita, associam a linguagem oral e a escrita, aprendem características do alfabeto e estratégias e comportamentos de leitor (Albuquerque & Martins, 2018). Esta aprendizagem surge de um processo contínuo de apropriação, que se inicia através da produção de pequenas garatujas e tentativas de escrita ou de leitura que, progressivamente, promovem a compreensão de que a linguagem escrita se traduz na oral, iniciando-se, assim, “uma utilização cada vez mais adequada das convenções linguísticas na produção escrita” (Albuquerque & Martins, 2018, p.341). De acordo com Mata (2008, citado por Mata, 2012), torna-se essencial criar oportunidades onde as crianças possam “interagir, manipular, explorar e utilizar a leitura e a escrita, com diferentes funcionalidades, podendo estas ser meramente lúdicas ou mais contextualizadas” (p.220).

A literatura para a infância apesar de ter uma perspectiva lúdica e estética, pode, também, possuir uma função formativa (Balça, 2010). De acordo com Faria e Vygotsky (2006, 2009, citado por Ferreira & Rosa, 2019), o *storytelling* para além de estimular a imaginação, a perceção e outras dimensões que confluem com o pensamento, este favorece o desenvolvimento da comunicação e amplia e enriquece o vocabulário.

Para Mata (2008), a leitura de histórias “não só apoia a construção de sentido em torno da escrita, como também enriquece a interação da criança com a leitura” (p.80). Ler histórias é uma atividade estimulante, rica e completa, a qual promove o desenvolvimento e a aquisição da linguagem (Mata, 2008). Para além do referido, permite o desenvolvimento de mecanismos cognitivos subjacentes à seleção e compreensão da informação, facilita a conceptualização da linguagem escrita e desenvolve uma atitude positiva face à leitura e estratégias envolventes (Mata, 2008).

Neste sentido, Costa (2013) salienta que no Pré-Escolar “contar e ler histórias em voz alta e falar sobre livros de gravuras é importantíssimo para o desenvolvimento do vocabulário” (p.45). Carvalho (2010) confronta esta ideia, referindo que se torna um desafio valorizar menos “o argumento que corporiza a história” e possuir sim um olhar mais atento para a sua construção formal, onde se enquadram diferentes linguagens. De acordo com Guilherme e Daverni (2017), a leitura pode ser descrita como um processo

pelo qual se obtém informações, interpreta fonemas e grafemas e decifra códigos que permitem a compreensão do texto.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Brandão e Rosa (2011, citado por Ferreira & Rosa, 2019) destacam o *storytelling* em momentos de roda como fundamentais na educação infantil. Momentos como estes, motivam as crianças à leitura e, conseqüentemente, ao contacto com a escrita, estimulando o desenvolvimento e aprendizagens cognitivas relativas ao processo de leitura (Brandão & Rosa, 2011, citado por Ferreira & Rosa, 2019).

No que concerne à apropriação da leitura, Mata (2008) diz existir dois grandes polos a desenvolver, estando um diretamente relacionado com a interação da criança com o texto escrito e, conseqüente interpretação e, por outro lado, interligado à leitura de histórias. Assim, no seu dia-a-dia, a criança vai procurando compreender a escrita envolvente, atribuindo significados às palavras (Mata, 2008).

Neste sentido, a primeira competência pode ser dividida em três vertentes: i) disponibilidade e curiosidade, onde a criança vai, gradualmente, procurando dar significado à escrita de forma mais autónoma; ii) atribuição de uma mensagem à escrita, em que a criança se vai confrontando com o tipo de mensagem, o suporte escrito e, também, a sua função e iii) vocabulário visual, em que as crianças vão reconhecendo e associando as características gerais ou identificando letras (Mata, 2008). A mesma autora salienta que, “quando as crianças começam a procurar atribuir significado aos símbolos escritos estão a emergir os seus comportamentos de leitor” (p.66).

Relativamente à segunda competência, esta subdivide-se noutros três campos: i) atitudes positivas e prazer, em que é fundamental estimular precocemente a leitura, proporcionando situações e ambientes agradáveis e positivos; ii) seleção de informação, competência esta progressiva, onde a criança começa a selecionar e organizar a informação mais pertinente. Por sua vez, para o desenvolvimento desta competência, torna-se importante assegurar a frequência e qualidade das interações com o texto (Mata, 2008). Por fim, a autora salienta iii) reflete e estabelece relações, em que as crianças

pensam de uma forma aprofundada sobre a história, estabelecendo relações com outras informações, conhecimentos e vivências (Mata, 2008).

Seguindo esta linha de pensamento, Mata (2008) refere que as crianças que se envolvem e exploram precocemente a leitura e a escrita vão desenvolvendo capacidades e vontade de se incluir em momentos onde possam contactar com essa aprendizagem, para além de se aperceberem, conseqüentemente, dos suportes de escrita existentes. É, desta forma, que Guilherme e Daverni (2017) salientam a importância da leitura na vida das crianças, facilitando o desenvolvimento da construção de sensibilidade, o domínio da linguagem e a inserção na sociedade.

Com tudo o que foi mencionado, Mata (2008) dá destaque à importância da leitura de histórias como prática regular e que facilita a troca e partilha de interações e ideias, concepções e vivências. É, assim, um lugar onde se forma “pequenos leitores envolvidos” que procuram ir além do que uma história apresenta ou do que está escrito nas páginas de um livro (Mata, 2008).

4.2.4 O papel da equipa de sala na promoção do storytelling em contexto educativo

De acordo com Zohar Shavit (2003, citado por Azevedo, 2010), a literatura para a infância apresenta-se segundo duas perspetivas, por um lado, a criança como leitor e, por outro, o adulto. Assumindo-se este último como leitor-modelo, este desempenha um papel de mediador, interagindo tanto com o texto, quanto com o público. Neste sentido, torna-se importante que a literatura cative, simultaneamente, os dois tipos de leitores com “competências linguísticas, literárias e de conhecimento do mundo muito diferenciadas” (Zohar Shavit, 2003, citado por Azevedo, 2010, p.11).

Para Dias e Rocio (2019), sendo o contexto educativo um lugar de transformação, contar histórias pode potenciar o desenvolvimento perceptivo e cognitivo da criança. No entanto, para tornar este momento enriquecedor para a criança, cabe ao educador diversificar os tipos de texto e histórias, assim como formas de as dinamizar. Para além disso, preparar o ambiente é imprescindível (Guilherme & Daverni, 2017). Para proporcionar prazer e encanto, o educador pode adotar cenários mais claros ou escuros,

utilizando recursos e elementos variados ou dispendo o grupo de diferentes formas, dependendo, sempre, da sua intenção (Dias & Rocio, 2019).

Seguindo esta linha de pensamento, Mata (2008) dá destaque aos critérios de escolha de um livro, realçando, também, a adequação do discurso ao público-alvo. Ora, por um lado, são fundamentais a preparação e o processo da leitura da história, já por outro, Mata (2008) salienta as interações e as questões colocadas antes, durante e depois do *storytelling* como atividade complementar e de apoio à compreensão. Lima et al. (2006, citado por Guilherme & Daverni, 2017) realçam o momento antes da leitura como fundamental, dando destaque à apresentação do conteúdo do livro, do título e do autor, envolvendo o grupo em perguntas e discussões, essenciais para estimular a reconstrução oral. Contudo, nem todas as histórias devem ser exploradas com o mesmo nível de profundidade, uma vez que para além do envolvimento e interesse das crianças variar, cada uma delas apresenta características distintas (Mata, 2008).

Segundo Lerner (2002, citado por Guilherme & Daverni, 2017), durante o momento do *storytelling*, existem vários fatores que contribuem para o sucesso de uma história. Neste sentido, o educador deve:

“deixar que todos vejam as imagens do texto; criar emoção, intriga, suspense ou diversão; usar a voz como recurso; incentivar as crianças a seguir o fio do relato e perceber os detalhes cuidadosamente preparados pelo autor; comentar as suas próprias ideias da história e, a partir disso, desencadear uma animada conversa sobre a história, os personagens e o que teriam feito se estivessem na história” (Lerner, 2002, citado por Guilherme & Daverni, 2017, p.32).

Para Ferreira e Rosa (2019), é no jardim de infância que a leitura se configura como uma atividade formal e sistemática, embora seja importante ter presente o seu carácter lúdico e afetivo. As crianças ao contactar com a literatura para a infância, começam a manusear livros, reconhecendo novas formas de linguagem, ilustrações, letras e cores, sendo caracterizado por Ferreira e Rosa (2019), como “um jogo de definições no

qual as imagens se juntam formando histórias, noções temporais como o antes e o depois, em como relações espaciais (frente e atrás, da esquerda para a direita), aprendidos no movimento das páginas do livro” (p.7).

Para além disso, para Guilherme e Daverni (2017), é importante ler uma história sem necessariamente trabalhá-la, não se tornando apenas um mote para a planificação de atividades, mas sim permitindo que as crianças encontrem respostas às suas interrogações, enfrentem os seus medos, se tornem conhecedoras de si próprias e até se relacionem com as personagens.

Neste sentido, Dias e Neves (2007, p.38) referem, ainda, que o Jardim de Infância deve assumir-se como um local potenciador de “experiências literárias diversificadas e ricas para a construção de leitores”, daí ser essencial incluir histórias ricas e cheias de conhecimento.

4.2.5 Importância de contar histórias em contexto familiar

De acordo com Cruz et al. (2012), a família sendo um mediador privilegiado, pode contribuir para a promoção de hábitos de leitura, assim como para o contacto e desenvolvimento da literacia e aprendizagem da leitura e da escrita. Lajes (2007, citado por Fernandes & Antunes, 2012) destaca, assim, a família como o agente educativo que mais influencia o desenvolvimento do prazer da leitura, uma vez que para Fernandes e Antunes (2012), as crianças começam a despertar motivação para ler antes do ensino formal.

Para Ferreira e Rosa (2019), a família destaca-se como a primeira influência para a criança, ocorrendo nesses ambientes uma leitura informal e maioritariamente acompanhada. Segundo Robledo (2010, citado por Ferreira & Rosa, 2019) a família assume um papel preponderante na oferta de livros e de recursos e materiais ligados a esse meio, favorecendo um ambiente leitor. Para além disso, proporciona diferentes vivências através de cantigas, do *storytelling* ou de leitura de histórias, de legendas de um filme ou até mesmo de revistas e jornais (Ferreira & Rosa, 2019). Contudo, para Lajes (2007, citado por Fernandes & Antunes, 2012), a par do acesso material ao livro, importa ressaltar os comportamentos que permitem o prazer de ler.

Segundo Ferreira e Rosa (2019) é fundamental alargar a vertente social da leitura, de modo que as crianças reconheçam a importância de momentos como esses e criem um interesse e gosto pela troca de ideias com quem partilhem leituras que fazem em conjunto.

4.3 Roteiro metodológico e ético

A presente investigação, com tema incidente “A importância do *Storytelling* no contacto da pré-leitura e da escrita em idade de Pré-Escolar”, apresenta como principais objetivos: i) monitorizar o envolvimento das crianças em momentos de *storytelling*; ii) conhecer as concepções das famílias sobre os hábitos e práticas de leitura e escrita no ambiente familiar e iii) conhecer as concepções da equipa de sala em relação à utilização do *storytelling* na valência de Pré-Escolar. De forma a dar seguimento à investigação, foi realizado um roteiro ético (cf. Anexo B), no qual apresento os princípios éticos e deontológicos relativos à minha investigação.

O estudo apresenta uma natureza mista, sendo representada pela componente qualitativa e quantitativa. Tal como sugerem Meirinhos e Osório (2010) trata-se, assim, de uma metodologia complementar. Segundo os mesmos autores, “o método é experimental (hipotético-dedutivo) e o conhecimento extraído da realidade natural ou social é estável e quantificável, a partir de um distanciamento entre o investigador e a realidade estudada.” (p.50). Meirinhos e Osório (2010) contrapõem ambos os conceitos, referindo que a investigação quantitativa segue uma lógica da descoberta de conhecimento enquanto a qualitativa se cinge à sua compreensão, a uma lógica da construção do conhecimento. Neste sentido, Meirinhos e Osório (2010) descrevem a investigação qualitativa como a capacidade de o investigador compreender e interpretar as inter-relações analisadas num determinado contexto. Por outro lado, a investigação quantitativa cinge-se a um método onde a explicação e controlo de fenómenos assume-se como preponderante na análise estatística de um contexto (Meirinhos & Osório, 2010).

Seguindo esta lógica de pensamento, surge, assim, o estudo de caso como um método de investigação, caracterizado pelo seu carácter empírico e holístico. Este método concentra-se no todo e visa a compreensão de um fenómeno na sua globalidade (Skate, 1999, citado por Meirinhos & Osório, 2010). Para Yin (2005, citado por Meirinhos & Osório, 2010), um estudo de caso investiga um fenómeno contemporâneo associado a um

contexto de vida real, podendo se classificado como um estudo descritivo único, uma vez que evidencia apenas uma unidade de análise.

Caracterizado o estudo de caso, torna-se importante que o investigador assegure os métodos e as técnicas de recolha de informação adequados aos fenómenos em estudo (Fragoso, 2004, citado por Meirinhos & Osório, 2010). Assim, Dooley (2002, citado por Meirinhos & Osório, 2010) refere que o investigador deve recolher e organizar os dados de forma sistemática. Esta seleção deriva de alguns fatores, nomeadamente da natureza de investigação, dos objetivos e das questões definidos no estudo (Carmo et al., 2008, citado por Batista et al., 2021).

De forma a tornar a investigação mais completa, no decorrer da mesma fui utilizando várias técnicas de recolha: i) observação participante; ii) inquérito por questionário; iii) entrevista e iv) metodologias visuais de registo fotográfico. Referente ao primeiro instrumento, é referido por Queiroz et al. (2007) que na observação participante, o pesquisador para além de observar analisa, também, a realidade social. Esta observação ocorre através de um contacto direto e prolongado entre o investigador, os atores sociais e o contexto envolvente, sendo o próprio pesquisador um instrumento de pesquisa (Correia, 2009). Assim, para Rodríguez et al. (1999, citado por Meirinhos & Osório, 2010) este instrumento permite a recolha de informação, dos acontecimentos e fenómenos existentes no contexto analisado.

No que concerne ao inquérito por questionário, este é um instrumento de recolha de informação sobre uma determinada população, com vista a uma análise estatística (Santos & Henriques, 2021). Neste sentido, segundo Batista et al. (2021), este instrumento permite ao investigador quantificar os dados, facilitado inferências e generalizações. Para além do referido, outra técnica utilizada em prol da investigação é a entrevista. Ao contrário do questionário, as entrevistas surgem associadas à investigação de natureza qualitativa, tendo, por isso, um carácter descritivo e interpretativo (Batista et al., 2021). Segundo o mesmo autor refere que as entrevistas podem ser classificadas como estruturada ou não estruturada, dependendo das suas especificidades. Como último instrumento de investigação surge a fotografia que para Kramer (2002, citado por Tomás, 2011), esta “está impregnada da realidade que mostra e suas influências ideológicas, a

possibilidade técnica (que muda de cada vez que é reproduzida, ampliada, copiada, reduzida) e do entrelaçamento das subjetividades de fotógrafo e contempladores, independentemente de seus tempos ou espaços” (p.150).

Realçados os instrumentos de recolha de informação, cabe, agora, descrever as técnicas utilizadas no decorrer da investigação. Surgem, assim, como técnicas dos instrumentos da entrevista (*cf.* Anexo J, K, L) e do questionário (*cf.* Anexo M): os guiões. Ao nível metodológico torna-se importante que o investigador defina os objetivos dos inquéritos em conformidade com os conteúdos que pretende para a recolha de informação (Cohen et al., 2007, citado por Batista, 2021). Para Hill (2014, citado por Batista, 2021), os guiões são categorizados segundo o tipo de questão e resposta que inclui. Neste sentido, o guião de inquérito por questionário pode ser considerado misto, uma vez que o investigador tem em vista a aquisição de informação de origem qualitativa que sirva “como complemento ou elemento indicador do contexto da informação quantitativa obtida” (p.18).

Em relação ao guião de entrevista, em geral, estas podem classificar-se como estruturadas, semiestruturadas ou não estruturadas (Morgado, 2013, citado por Batista, 2021). Contudo, focando-me nas entrevistas realizadas no âmbito da investigação, estas caracterizam-se como diretivas/estruturadas, uma vez que seguem integralmente o guião estabelecido pelo entrevistador (Morgado, 2013, citado por Batista, 2021). Neste sentido, ao serem realizadas por escrito, o investigador torna-se, apenas, um compilador dos dados e da informação recolhida (Morgado, 2013, citado por Batista, 2021).

Referente à observação participante e às metodologias visuais de registo fotográfico como técnicas, surgem as notas de campo como instrumento de investigação. Como anteriormente mencionado, a observação participante permite ao investigador observar a realidade circundante que é investigada, recolhendo dados através de registos escritos: as notas de campo. Neste sentido, as notas de campo são descritas por Rodríguez et al. (1999, Meirinhos & Osório, 2010), como instrumentos reflexivos e de análise sobre aquilo que se vê e ouve.

Realizadas as entrevistas e o inquérito por questionário torna-se importante dar seguimento à análise sobre os dados recolhidos. Neste sentido, tendo a investigação um carácter misto, será realizada uma análise de conteúdo (*cf.* Anexo N) e análise estatística (*cf.* Anexo O). Segundo Bardin (1977, citado por Batista et al., 2021), é através da exploração da informação recolhida que é possível realizar inferências e interpretações com vista a procurar um significado do analisado.

Seguindo esta lógica, para iniciar a análise de conteúdo, o investigador deve categorizar a informação proveniente da entrevista através da classificação em categorias, segundo aspetos comuns (Bardin, 1977). Relativa à análise estatística referente aos inquéritos por questionário, esta permite inferir conclusões para a população a partir do estudo de amostras dessa mesma população (Gonçalves, 2017, citado por Lapa, 2021). Ora, as conclusões efetuadas podem ser determinadas a partir da análise das variáveis de uma certa amostra em relação à população, podendo esta ser generalizada (Lapa, 2021). No entanto, é referido por Popper (1973, citado por Lapa, 2021) que é preciso dar especial atenção ao processo de análise, não extrapolando informação que o método indutivo possibilita concluir. Fechado este tópico, o investigador deve, então, relacionar o tema de investigação com os dados recolhidos e estudos inerentes à temática, levando à discussão dos resultados que podemos ver no ponto 4.4.

4.4 Apresentação e discussão dos resultados

Identificada a problemática emergente e devida revisão de literatura sobre o tema de investigação, decidi realizar três entrevistas estruturadas à educadora cooperante (*cf.* Anexo E), à auxiliar de ação educativa (*cf.* Anexo F) e à educadora A (*cf.* Anexo P) seguindo-se, posteriormente, a análise de conteúdo das mesmas. De forma a tornar o estudo mais rico, foi realizado um inquérito por questionário às famílias (*cf.* Anexo M), tendo sido realizada, também, a respetiva análise (*cf.* Anexo O). Todos estes instrumentos foram utilizados com vista a aprofundar e conhecer as conceções dos entrevistados sobre a importância do *storytelling* na valência do Pré-Escolar, assim como conhecer os hábitos e práticas de leitura e escrita no ambiente familiar. Assim sendo, é neste capítulo que pretendo analisar e interpretar os dados recolhidos de forma a poder retirar as principais conclusões do estudo.

O grupo-alvo das entrevistas é composto por duas educadoras e uma auxiliar de ação educativa que, atualmente, exercem a profissão na valência de Pré-Escolar. Embora se encontrem na faixa etária dos 3-5 anos, todas as profissionais já trabalharam na valência de Creche, tendo apenas a educadora A trabalhado numa instituição privada. Relativamente aos anos de serviço, a educadora I e a auxiliar L apresentam 14, tendo frequentado apenas a presente organização socioeducativa. Já a educadora A, apresenta um percurso profissional mais vasto, tendo 9 anos de experiência na área e sendo o primeiro ano na organização.

Referente às ações formativas das entrevistadas, apenas a educadora I salienta formações sobre o Movimento Escola Moderna, a compostagem e a avaliação e gestão de risco de violência doméstica. Por sua vez, a mesma educadora realça, ainda, que “Sempre que é possível a [organização socioeducativa] propõe formações para a equipa fazer”, pelo que indica que existe uma formação contínua proposta pela organização. Contudo, é de se destacar que fora deste ambiente institucional, a educadora A apresenta um projeto “Histórias de Encontrar”, o qual consiste “na dinamização de livros para a infância e de atividades de exploração livre para crianças de todas as idades” (cf. Anexo P).

Realizada esta primeira fase da análise da formação dos profissionais, torna-se importante analisar o tema de investigação, o *storytelling*. Para Cardoso e Faria (2016, p.2), contar histórias “instrui, socializa e diverte as crianças”, sendo algo visível, também, na perspetiva das entrevistadas. Referente aos contributos do *storytelling* e do contacto com a literatura para a infância no desenvolvimento das crianças, é notório um maior desenvolvimento das respostas por parte das educadoras, tendo sido apenas mencionado pela auxiliar L o desenvolvimento de “mais conhecimento, mais imaginação e curiosidade”.

Seguindo a mesma linha de pensamento, para as educadoras destaca-se o desenvolvimento da criatividade, da expressão e comunicação e das interações sociais entre crianças e adultos em momentos de *storytelling*. Segundo Cardoso e Faria (2016), contar histórias desperta curiosidade e estimula imaginação, amplia o vocabulário e permite a descoberta da identidade. O desenvolvimento da capacidade de atenção e

concentração são, também, realçados pela educadora A, podendo ser destacado pela educadora I, a construção e produção de narrativas como consequência à atenção no momento de audição de histórias. Com menor incidência apresentam-se como contributos, o desenvolvimento do espírito crítico, do raciocínio, da compreensão emocional e da diversidade de temas que se podem trabalhar didaticamente através deste recurso. Cardoso e Faria (2016) referem, assim, que contar histórias permite desenvolver funções cognitivas, da linguagem, do pensamento e do raciocínio lógico, para além de trabalhar a atenção, a memória e a reflexão.

Relativamente ao momento específico do *storytelling*, a rotina de leitura, foi interessante perceber e diferenciar as estratégias utilizadas antes e durante este momento de dinamização em contexto de sala. De acordo com Melo et al. (2020), no momento do *storytelling* é essencial o educador criar estratégias e oferecer espaços ricos e potenciadores para as crianças se envolverem. Assim sendo, a educadora I começa por fazer referência ao espaço, mencionando a sala e o recreio e a utilização do chão ou de cadeiras por parte das crianças. Já a auxiliar L menciona que é costume dinamizar este momento antes da ida para o exterior, de forma a acalmar o grupo.

Em relação ao grupo de crianças, a educadora I refere que este momento do *storytelling* pode ser realizado em grande ou pequeno grupo. Para iniciar a história, ambas as profissionais dão destaque à canção que introduz a capa do livro, mostrando coerência na dinamização deste momento lúdico. Para além disso, a auxiliar L destaca o jogo antes do *storytelling* e a educadora I detalha o processo de leitura, referindo a importância do momento de observar e conversar sobre os elementos do livro (capa, contracapa, autor...) e sobre o que o mesmo transmite. Lima et al. (2006, citado por Guilherme & Daverni, 2017) enfatizam, também, a importância de preparar um ambiente confortável e da utilização de recursos que estimulem a pré-leitura, referindo-se, assim, à apresentação do conteúdo da história, do título, do autor ou até mesmo ao envolver as crianças na participação e discussão da história.

Tabela 1*Rotina de leitura do grupo*

<i>Storytelling</i>	Rotina de leitura	Espaço	“Antes da ida para o exterior” (L) “contamos histórias (...) quer sentadas nas cadeiras, quer sentadas no chão, quer na sala, quer no recreio.” (I)	2
		Grupo	“Geralmente contamos histórias em grande grupo em roda” (I) “Também há momentos em que contamos histórias em pequenos grupos” (I)	2
		Jogo	“Fazer um jogo” (L)	1
		Canção	“ou cantar uma música antes da história para acalmar” (L) “Antes de iniciar a leitura do livro, cantamos uma canção que introduz a capa do livro;” (I)	2
		Diálogo	“Observamos e conversamos sobre a capa e a contracapa; refiro o autor, ilustrador e editora da história” (I) “dialogamos sobre a história e sobre o que ela nos transmite.” (I)	2

Nota. Dados recolhidos nas entrevistas estruturadas realizadas.

No que concerne ao momento de leitura lúdica, torna-se importante realçar as estratégias utilizadas durante o momento de *storytelling*. Assim sendo, é referido pela auxiliar L a dinamização de histórias através da utilização de diversas vozes, de fantoches e imagens físicas e digitais (educadora I), de materiais diversificados associados à narrativa (educadora A) ou usando como recurso a expressão do corpo, de gestos e de movimento. Para Melo et al. (2020), o contador de histórias deve fazer recurso de mecanismos para entusiasmar e envolver o ouvinte, a partir da variação da sua voz, do corpo e das expressões faciais, sendo referido por Santos e Silva (2016, citado por Melo et al., 2020) que, este momento permite criar uma relação e conexão entre o contador e o público.

Tabela 2*Características privilegiadas durante a leitura lúdica*

<i>Storytelling</i>	Leitura lúdica	Voz/Som	“fazer vozes diferentes e sons para cativar a atenção das crianças.” (L)	2
		Diversidade de materiais	“conto diversas histórias (Com ilustração, sem ilustração, sem texto, utilizando fantoches, utilizando imagens, de forma digital...)” (I) “Para estes momentos, são utilizados diversos materiais (acessórios semelhantes aos das personagens presentes nas histórias, elementos naturais relacionados com a narrativa)” (A)	3
		Expressão corporal	“ou é feito o recurso à expressão corporal (gestos, expressões, movimentos).” (A)	1

Nota. Dados recolhidos nas entrevistas estruturadas realizadas.

Embora habitualmente se tenha a ideia de o adulto contar histórias, as crianças têm se apropriado e envolvido cada vez mais neste momento de *storytelling*. É assim que mostra a educadora I, referindo a importância de a criança envolver-se “através de um comentário, de um gesto, de uma partilha, de uma ideia/sugestão”. Melo et al. (2020, p.8), refere que é fundamental a criança participar e envolver-se no *storytelling* produzindo “linguagens e expressando oralmente suas representações sobre a história”. A mesma educadora acrescenta, ainda, o poder da criança apropriar-se da história ao ponto de ser ela a criar a sua própria versão, utilizando sobretudo o corpo para se expressar. Neste sentido, Melo et al. (2020) acrescenta que recontar uma história permite estimular a linguagem oral da criança, levando a um autoconhecimento como criador.

No que diz respeito à faixa etária do *storytelling*, é referido pelas duas educadoras a importância de este momento estar presente de uma forma contínua, surgindo desde o nascimento e dando-se continuidade ao longo da vida. Segundo a educadora I, torna-se essencial adaptar sim a abordagem da história à idade das crianças. Para além disso, de acordo com a educadora I, em contexto de sala, o *storytelling* evidencia-se diariamente, uma vez que está muito presente no grupo o contacto e a exploração de livros quer de

forma mais autónoma e livre, quer de maneira intencional, quando o adulto propõe. Contudo, a educadora I ressalva pelo menos uma vez por semana ler-se uma história em contexto de sala. Já a auxiliar L menciona que o *storytelling* deriva, também, do interesse e disposição das crianças, podendo se categorizar como uma atividade ocasional.

Seguindo a mesma linha de pensamento, foi interessante perceber se o *storytelling* é visto como um momento espontâneo ou intencional, tendo se verificado ambas as vertentes. A educadora I refere existir o conto de histórias por parte do adulto, assim como um projeto “Biblioteca Comunitária” na qual as crianças levam para casa uma história. Por outro lado, o *storytelling* é também vivenciado de forma natural quando as crianças demonstram interesse em querer participar neste momento.

A par disto, torna-se importante perceber quem realiza a escolha das histórias, sendo notória a coerência das respostas entre a educadora I e a auxiliar L. Assim sendo, ambas salientam o adulto e a criança como resposta. Isto porque, por um lado, dá-se prioridade ao que a criança quer escutar ou contar, ao livro que traz de casa e quer partilhar com os colegas. Por outro lado, os adultos apoiam na escolha do livro ou da história quando surge com uma determinada intencionalidade. Neste sentido, Melo et al. (2020) refere que o *storytelling* deve ser colocado em prática segundo a faixa etária, os interesses e o ritmo do grupo.

Realizada a análise destes instrumentos, é possível aferir que as três profissionais valorizam e privilegiam a literatura para a infância e o *storytelling* em contexto de sala. Para isso, vão adequando as suas práticas aos interesses e necessidades das crianças, mostrando ter estratégias adequadas ao grupo e privilegiando projetos potenciadores na área. É com vista a esta análise que concluo que o seguinte objetivo pôde ser cumprido: iii) conhecer as conceções da equipa de sala em relação à utilização do *storytelling* na valência de Pré-Escolar.

Passando, agora, à caracterização sociodemográfica das famílias, apenas nove mães num total de vinte e um parentes responderam ao inquérito por questionário. Destas nove inquiridas, o concelho de residência predominante é o de Lisboa. Quanto às

habilitações literárias, existe uma maior percentagem da conclusão do 12º ano, seguindo-se com igual número o “mestrado” e “3º ciclo”.

Em relação às práticas de leitura e escrita presenciadas pela criança, é possível concluir que as crianças não têm o hábito de ver as mães a ler e a escrever, sendo referido pelas mesmas uma maior presença de alguns familiares, sobretudo os irmãos. Quanto aos suportes inerentes à leitura, as crianças costumam ver as mães a ler livros, cartas e papéis ligados ao trabalho. Já relativamente à escrita, as respostas baseiam-se, essencialmente, na observação de recados e de papéis ligados ao trabalho. Contudo, de acordo com Teale e Sulzby (1998, citado por Cardoso & Balça, 2017), a capacidade de as crianças manipularem elementos impressos, sejam eles mais simples ou complexos, é denominada por literacia. Assim sendo, ao explorarem vários suportes de leitura e escrita vão, progressivamente, desenvolvendo conhecimentos que apoiam a aprendizagem do código escrito (Cardoso & Balça, 2017).

Referente ao tópico “práticas de leitura e escrita desenvolvida em conjunto com a criança”, todos os inquiridos responderam ler com ou para o filho/a, havendo quatro respostas “várias vezes por semana”, duas “algumas vezes por semana” e três “raramente”. Segundo as inquiridas, os livros são o recurso mais utilizado, comprovando-se através das respostas à leitura de histórias, uma vez que quatro delas incidem “várias vezes por semana” e outras quatro “algumas vezes por semana”. Embora raramente, a família acaba por estar, também, presente nesta etapa, sendo principalmente os tios/as que leem histórias aos sobrinhos.

Ainda neste âmbito da leitura, 55,5% das inquiridas referem que os filhos/as pedem para ler histórias, tendo 44,4% das inquiridas iniciativa “várias vezes por semana” para as levar a cabo. Contudo, apenas uma mãe admite não ter iniciativa para ler histórias, tendo se evidenciado noutras respostas ler “raramente” para o filho/o, apresentando 10 minutos semanais ligados ao *storytelling*. Assim, quanto ao tempo disponibilizado à leitura de histórias, este apresenta-se bastante ambíguo, uma vez que por um lado as mães disponibilizam horas de leitura e, por outro lado, alguns minutos da sua semana. Pensando a longo prazo, 66,7% das mães realça o contacto precoce com a literatura para a infância

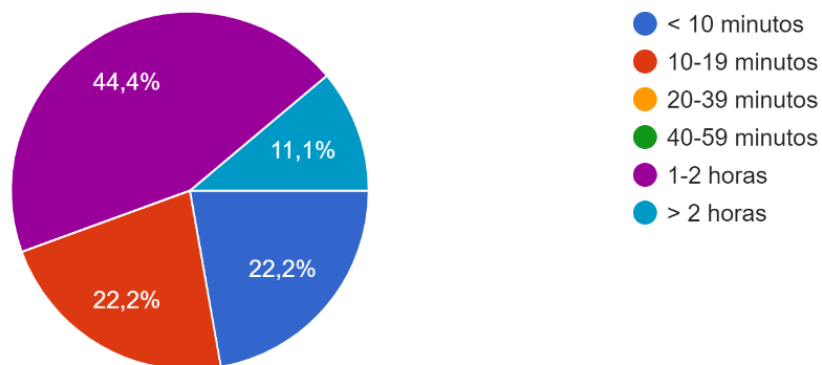
dos 0-12 meses, havendo duas inquiridas que iniciaram a leitura ao 1 ano de idade e outra aos 2 anos.

Figura 1

Tempo médio disponibilizado ao momento de leitura com a criança

2.7 Por semana, quanto tempo médio disponibilizam para ler para o vosso filho(a)/sobrinho(a)/neto(a)?

9 respostas



Nota. Dados recolhidos nos inquéritos por questionário realizados às famílias.

Relativo, agora, à análise da parte escrita, cinco das inquiridas referem que as crianças costumam pedir para escrever algumas vezes por semana, já sete destas realçam não ter iniciativa em escrever para o filho/a. Segundo Chauveau e Rogovas Chauveau (1989, citado por Fernandes, 2004), o interesse e o sentido que a criança adquire quanto à linguagem escrita depende, em grande medida, de influências e práticas culturais a que tem acesso. Neste sentido, Fernandes (2004) defende que “quanto maior for o contacto das crianças com situações de escrita de qualidade, maior será o seu interesse e desejo de aprender”. Embora estes momentos ocorram com menor frequência que a leitura, as crianças mostram-se, essencialmente, interessadas. Quanto ao tempo disponibilizado a este momento de escrita, os minutos são muito redutores, sendo que a maioria das mães dispõe de <10 minutos semanais (44,4%). Ao contrário do que se verificou com o contacto precoce com a literatura, seis inquiridas referem que o seu filho/a começou a

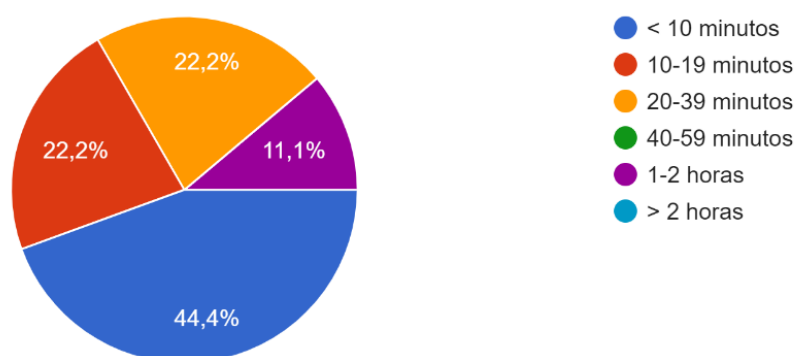
contactar com a escrita aos 3 anos de idade, duas inquiridas referem aos 2 anos e uma ao 1 anos de idade, o que mostra um contacto mais tardio.

Figura 2

Tempo médio disponibilizado ao momento de escrita com a criança

2.15 Por semana, quanto tempo médio disponibilizam para escrever com o vosso filho(a)/sobrinho(a)/neto(a)?

9 respostas



Nota. Dados recolhidos nos inquéritos por questionário realizados às famílias.

No que concerne ao momento de *storytelling* propriamente dito, embora as crianças não costumem ler sozinhas ou fazerem-no poucas vezes, estas costumam ver histórias várias vezes por semana (66,7%) ou algumas vezes por semana (22,2%), havendo apenas uma mãe que respondeu “raramente”. À semelhança da leitura e da escrita, 88,9% das respostas mostram que as crianças estão muito interessadas quando veem livros. Quanto à escrita, apenas uma mãe refere que o filho nunca escreve sozinho. Contudo, as restantes mães salientam o filho/a escrever “raramente” e “várias vezes por semana” com 33,3% e “algumas vezes por semana” com 22,2%. Para além do mencionado, estas referem, sobretudo, a escrita do nome próprio e de letras, salientando que as crianças se mostram interessadas neste momento. Para Fernandes (2004), torna-se importante criar oportunidades em que as crianças ouçam ler e vejam escrever, momentos de qualidade em que estas escrevem ou tentam escrever sem propriamente necessitarem de um modelo, que observem letras e reconheçam diferenças e semelhanças ou explorem a linguagem ao ponto de descobrir sons.

Terminando esta análise, torna-se importante perceber os materiais de escrita existentes em casa, assim como o contacto exterior com livrarias e bibliotecas. Primeiramente, saliento a existência de materiais de escrita e livros de literatura para a infância por todas as inquiridas, sendo costume as crianças irem buscá-los sozinhos. Já relativo ao computador, embora apenas uma mãe não disponibilize desse equipamento em casa, a maioria (87,5%) não permite que as crianças o utilizem. Como resposta à quantidade de livros de literatura para a infância disponíveis em contexto familiar, quatro inquiridas salientam existir entre 1-10 livros. Este valor mostra-se bastante diminuto quando comparado com três inquiridas que referem possuir mais de 51 livros ou, no caso de duas mães terem disponíveis entre 26-50 livros. Relativamente à frequência de aquisição de livros, as respostas são bastante ambíguas, sendo predominante adquirir “menos uma vez por ano”, seguido de “trimestralmente” e “mensalmente”. Referente às bibliotecas e livrarias, as respostas mais comuns foram “nunca”.

Em tom de conclusão, é possível aferir um maior contacto das crianças com a pré-leitura do que com a escrita. Segundo a análise dos inquéritos por questionário, conclui-se um contacto mais tardio e diminuto com a escrita, uma vez que na sua maioria as crianças iniciaram este momento aos três anos de idade, com pouco tempo semanal disponibilizado. Pelo contrário, o contacto com a leitura decorre, maioritariamente, desde o nascimento. Para além do referido, as mães costumam ler mais do que escrever para os filhos, sendo o livro o recurso mais utilizado. Embora as crianças não leiam sozinhas, estas contactam e veem histórias recorrentemente, ao contrário do que acontece com a escrita.

Face ao descrito anteriormente, Fernandes (2004) enfatiza o livro como um instrumento imprescindível no contacto com a escrita, uma vez que com a sua manipulação e exploração de diversos suportes e de textos, as crianças vão adquirindo e apropriando-se das diferentes funções da linguagem escrita. Assim, embora o momento seja de leitura de uma história, o facto de a criança poder contactar com esse recurso permite uma aproximação à leitura e à escrita, conceitos estes indissociáveis. Neste sentido, foi possível cumprir o seguinte objetivo: ii) conhecer as conceções das famílias sobre os hábitos e práticas de leitura e escrita no ambiente familiar.

De forma a cumprir o seguinte objetivo “i) monitorizar o envolvimento das crianças em momentos de *storytelling*”, no decorrer da PPS II e face ao crescente interesse das crianças sobre o *storytelling*, fui tentando proporcionar momentos em pequeno e grande grupo com as crianças. Para isso, mostrei-me, sempre, disponível para ler e interpretar com eles livros trazidos do ambiente familiar ou presentes em contexto de sala como foi o caso de, num dia, “a estagiária, o D, a AU, o AF e a MD sentam-se perto do berço e a estagiária começa a contar a história que o D tinha trazido” (cf. Anexo H, NC, 16 outubro).

Para além do referido, fomos, progressivamente, ganhando um maior destaque neste tópico através de momentos pensados e incorporados na rotina das crianças, como aqueles que iam surgindo espontaneamente. De acordo com Hartmann (2015, citado por Tebaldi & Carvalho, 2023), as performances narrativas, designadas como formas de narrar permitem o aprimoramento de potencialidades expressivas das crianças e da sua autonomia enquanto atores sociais. Assim sendo, o exemplo que se segue demonstra essa apropriação pela história, quando a MD assumiu, por iniciativa própria, a postura de leitora e leu a história aos seus amigos:

No espaço exterior, a criança MD dirige-se à estagiária dizendo “I, anda vou contar uma história” (...) A criança MD começa, então, a contar a história “Era uma vez...um pai que estava a comer muitas batatas e depois foi nadar” (cf. Anexo H, NC, 20 de novembro).

Figura 3

Momento de pré-leitura no espaço exterior



Nota. Fonte própria.

No decorrer da prática, surgiu outro momento em grande grupo, após a leitura da história “Não há dragões nesta história!” da autoria de Lou Carter, trazida pela criança D. Face ao entusiasmo e interesse pelo livro, lancei como desafio a continuação da história, a qual decidimos em conjunto os próximos acontecimentos. Assim sendo, em roda, sentados no chão e após realçar as últimas ações das personagens, as crianças começaram a expressar as suas ideias e sugestões sobre as próximas páginas.

Realizada esta fase de preparação e construção do texto, nas semanas seguintes, fomos definindo no plano do dia as funções de cada um, de forma a todos darem o seu contributo. Assim sendo, fomos iniciando a idealização e construção das personagens, da capa, da contracapa, das páginas e dos materiais a utilizar (CF. Anexo Q).

Figura 4

Construção das páginas do livro



Nota. Fonte própria

Figura 5

Construção das páginas do livro



Nota. Fonte própria

Para Smith et al. (2009, citado por Tebaldi & Carvalho, 2023), nas produções de histórias, estas devem ser “lidas, produzidas, analisadas, discutidas, para que as crianças

entendam seus mecanismos e sintam seus usos” (p.6). Neste sentido, terminada a continuação do livro “Não há dragões nesta história!” pela sala 2, torna-se fundamental procedermos à análise e dinamização deste projeto, partilhando-o em grande grupo

Foi assim que, pela tarde, após as crianças acordarem da sesta, a estagiária senta-se à mesa, mostrando o livro e à medida que contava a história, realçando algumas personagens tendo em conta aquilo que cada criança fez. Nesse momento, a criança D e V ajudam a dizer ao resto do grupo o que era a capa e a contracapa do livro, sendo também mostrado ao grupo aquilo que, neste caso, a AM, D, MA, LU, E e N tinham feito (cf. Anexo H, NC, 31 de janeiro).

Figura 6

Dinamização da história “Nesta história não há dragões!” realizada pela sala 2



Nota. Fonte própria.

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

| ' ' | ' ' |

Ao longo destes anos e das experiências proporcionadas no mundo da educação, fui refletindo e, progressivamente, construindo a minha identidade como futura educadora de infância. É, assim, que surgem os estágios como potenciadores desse crescimento, da reflexão constante, da partilha, da colaboração, da observação e da nossa valorização como profissionais. Considero que, sem dúvida, foram um mote para desenvolver capacidades e competências, ganhar confiança, aprender com os outros, interagir, envolver-me e, sobretudo, descobrir-me como educadora. Claro que, construir esta identidade pressupõe de um processo contínuo e de constante reflexão.

Seguindo a mesma linha de pensamento, sinto necessidade de aprofundar as duas experiências na PPS que me permitiram conhecer e crescer no âmbito profissional. Nos primeiros dias, em ambas as experiências, a insegurança e incerteza dominavam-me. Com os dias a passar, interagindo com a equipa de sala, conhecendo o grupo de crianças e envolvendo-me nos momentos de rotina e brincadeira livre, fui ganhando mais confiança e integrando-me nesta nova etapa. Foi um processo desafiante, por ser o primeiro contacto, sobretudo, em Creche, mas também fácil. Aos poucos fui-me adaptando, superando e ganhando mais confiança, estabelecendo uma ligação afetiva com as crianças, com a equipa e com as famílias, propondo desafios e superando outros. A colaboração entre profissionais foi algo contante e uma base essencial para uma boa comunicação.

Terminada a prática profissional na valência de Pré-Escolar, considero que me fui superando a cada dia. Ao contrário do primeiro estágio, em Creche, considero que entrei muito mais confiante, determinada e pronta para aprender e partilhar o meu conhecimento. Procurei, sempre, estabelecer laços com as crianças, conhecer os seus gostos, interesses e motivações, envolver-me nas brincadeiras, comunicar e partilhar inquietações, desafios, dúvidas e opiniões com a equipa educativa. Algo que me ajudou, bastante neste processo e me fez ganhar mais confiança, foi a entrega do grupo, o querer brincar, o querer partilhar, o querer interagir, o querer afeto, o querer estar lá para eles. É um exemplo disso quando a “criança K pede à estagiária para brincar às escondidas. A criança P decide que também quer brincar, indo esconder-se enquanto a estagiária conta

até dez” (*cf.* Anexo C, NC, 6 de novembro). Para além disso, segue-se, também, outro momento onde a proximidade, necessidade de conforto e a partilha estão presentes:

No espaço exterior, o pai da criança AU e a criança AU dirigem-se à estagiária. Este, com a criança ao colo, dirige a fala para a estagiária referindo “Bom dia, é a I?” ao que a estagiária refere “Sim!”. O pai da AU menciona “Estávamos a ver quem estava no recreio e a AU disse que estava a I” ao que a estagiária exclama “Ai foi? Sou a nova estagiária da sala da AU... AU queres um colinho?” ao que a criança abana a cabeça dizendo que sim e esticando o braço para mostrar o desenho que tinha feito em casa (*cf.* Anexo C, NC, 8 de novembro).

Contudo o que foi mencionado, sinto que foi um estágio muito consistente desde o primeiro dia ao último, onde a partilha, a observação e a reflexão eram predominantes no meu dia, não esquecendo os momentos lúdicos, de brincadeira e aprendizagem com as crianças, também fundamentais.

Neste seguimento de ideias, destaco, também, as experiências e oportunidades que proporcionei às crianças. Ao longo do estágio tentei acolher as ideias, interesses e sugestões das crianças, do que queriam fazer, descobrir, aprender:

No exterior, a criança M^aL dirige-se à estagiária referindo “Olha, I” ao que a estagiária questiona “É uma varinha?”. A criança refere, logo de seguida, “Não, isso é para a nossa borboleta também” ao que a estagiária questiona “Queres fazer a borboleta, é?” referindo a estagiária “Quero” (*cf.* Anexo C, NC, 16 de janeiro).

Um dos tópicos mais trabalhados em sala foi desenvolvido no âmbito da Metodologia de Trabalho de Projeto, com tema incidente nas borboletas. Foi um projeto que surgiu naturalmente e que as crianças foram-se mostrando interessadas, cada uma à sua maneira. Investigamos juntos, aprendemos, descobrimos, partilhamos e divertimo-nos. De facto, para além de aprimorarmos conhecimentos e competências, permitiu uma aproximação com algumas crianças do grupo, conhecendo-as melhor por aquilo que se interessam, um ótimo ponto de partida. Para além disso, enquanto grupo foi possível

melhorar as interações entre todos, as partilhas de opinião e ideias, a participação e envolvimento.

De acordo com o que foi mencionado anteriormente, a construção da identidade de um educador é algo contínuo e dinâmico, sujeito a alterações e mudanças. Isto porque, o ser humano está sempre em desenvolvimento, dependendo dos contextos, das pessoas, das experiências que o moldam, do seu eu interior... Como costumo pensar, é indissociável pensar em mim fora da profissão e como educadora, uma vez que as atitudes e valores estão inerentes ao meu ser como pessoa. Segundo Oliveira et al. (2006), a construção da identidade ocorre num processo contínuo de trocas das atividades sociais. Constroem-se e são compreendidas através das relações de poder, de cooperação ou competição, atendendo ao contexto e aos seus interlocutores (Oliveira et al., 2006). Neste sentido, os mesmos autores salientam, ainda, que a identidade surge, também, associada “às identidades de género, familiares, religiosas, raciais, de classe”, marcadas por contradições que as pessoas fazem entre si.

Desta forma, a minha identidade como educadora ou o que idealizo atingir como profissional cinge-se a alguém que priorize a criança como construtora do seu próprio conhecimento, que a veja como autossuficiente, autónoma, capaz de conquistar o que deseja. Quero caminhar para ser alguém que valorize opiniões, partilhas e sugestões, colabore e comunique com a equipa e com as famílias, se envolva em dinâmicas, alguém que acolhe, escute, observa, reflita e, sobretudo, não perca a sua essência.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

Em tom de conclusão, torna-se importante refletir, agora, sobre o presente relatório, associado, também, à Prática Profissional Supervisionada II e a todo o percurso profissional vivenciado. Quando iniciei no mundo da Educação de Infância, sempre soube que a faixa etária que mais me cativava incidia na Educação Pré-Escolar, tendo por isso seguido essa vertente no mestrado. No decorrer da licenciatura e do mestrado fui vivenciando contextos, todos eles bastante peculiares e ricos, os quais permitiram um aglomerar de aprendizagens, conhecimentos e experiências.

Seguindo esta linha de pensamento, o mestrado foi essencial na minha formação profissional, fornecendo-me bases e ferramentas e proporcionando-me oportunidades de estagiar nas valências de Creche e de Pré-Escolar. Neste sentido, ambos os estágios decorreram na mesma organização socioeducativa e foram fundamentais para a construção da minha identidade, sobretudo enquanto futura educadora. Permitiram-me conhecer melhor enquanto profissional, definindo os meus próprios princípios e valores e colocando-os em prática com o grupo de crianças, com a equipa educativa e com as famílias. Aprendi o sentido de colaborar, de partilhar, de acreditar e, principalmente, de refletir. Ao longo de todo o percurso académico fui-me confrontando com diversos desafios e fragilidades que intensificaram esta forma de olhar para o ambiente e querer fazer mais e melhor.

Realçando, agora, a parte investigativa, no decorrer da minha prática utilizei a observação participante de forma a tornar o mais descritivo e pormenorizado todo o contexto educativo. Foi assim que, ao desempenhar este olhar atento, fui-me apercebendo do gosto e do interesse do grupo pelo *storytelling*. Para além disso, por ser um tópico que gostava de aprofundar, tornou-se fácil a decisão de levar a cabo o presente estudo de caso, o qual se foi demonstrando cada vez mais interessante e desafiante.

Ambos os estudos realizados, durante o mestrado, foram fundamentais no sentido investigativo de querer saber mais, de conhecer e aprofundar o tópico, de refletir e, sobretudo, de o conseguir relacionar com o mundo real. A verdade é que tanto os materiais de fim aberto como o *storytelling* são temas importantes, interessantes e os quais pretendo, futuramente, contactar em contexto de sala, com o grupo e com as famílias e

que, tendo vivenciado estas experiências conseguiram alargar o meu campo profissional, as minhas ideias e perspetivas.

Com tudo o que foi mencionado, importa ressaltar as experiências e o contacto que fui tendo com profissionais excepcionais que me têm vindo a motivar no mundo da Educação. É este o modelo de educador que pretendo aspirar, alguém que se preocupa com o outro, que respeite as singularidades, sentimentos e os ritmos de cada indivíduo, que faça uso de uma pedagogia participativa baseada na criança e no seu próprio conhecimento, que não só participe, mas também colabore, que reflita e partilhe aprendizagens, experiências e práticas em prol de um mundo melhor.

REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' ' |

- Agosto, D. E. (2016). Why Storytelling Matters: Unveiling the Literacy Benefits of Storytelling. *Children and Libraries*, 14 (2), 21-27.
- Albuquerque, A., & Martins, M. A. (2018). Escrita inventada no jardim-de-infância: Contributos para a aprendizagem da leitura e escrita. *Análise psicológica*, 36 (3), 341-354.
- Azevedo, F. (dezembro, 2010). *Infância, memória e imaginário: ensaios sobre literatura infantil e juvenil*. Centro de Investigação em Formação de Profissionais de Educação da Criança. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11454/1/Livro_Memoria_Infancia_Imaginario.pdf
- Bardin, L. (1977). Análise de conteúdo. Edições 70. file:///C:/Users/inada/Downloads/BARDIN_L_1977_Analise_de_conteudo_Lisboa.pdf
- Batista, B. F., Rodrigues, D., Moreira, E. & Silva, F. (2021). Técnicas de recolha de dados em investigação: Inquirir por questionário e/ou Inquirir por entrevista? In P. Sá, A. P. Costa, & A. Moreira (Orgs.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados*. (pp.13-36). Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/30772>
- Betram, T., & Pascal, C. (abril, 2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a qualidade em Parcerias*. Ministério da Educação, Direção-geral de Inovação e de Desenvolvimento.
- Campos, C. A., Carneiro, A. P., & Souza, R. J. (2021). Ler e contar histórias na primeira infância: estratégias de leitura em foco. *Leitura & literatura em revista*, 1(1).
- Cardoso, A. L. S., & Faria, M. A. (2016). A Contação de Histórias no Desenvolvimento da Educação Infantil. <https://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v6-2016/artigo-ana-lucia-sanches.pdf>
- Cardoso, A. M., & Balça, A. (2017). Concepções de leitura e escrita em crianças do pré-escolar. *Educação*, 40 (3), 422-430.

- Correia, M. C. B. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*, 13(2).
- Costa, M. M. (2013). *Metodologia do ensino da literatura infantil*. Intersaberes.
- Cruz, B. P. A. (2021). Um Storytelling da Pré-Escrita, Escrita e pós-Escrita de um Caso para Ensino. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 22 (3), 490–511.
- Cruz, J., Ribeiro, I., & Viana, F. (2012). Ler e escrever para ajudar o meu filho a crescer: Apresentação de um programa de literacia familiar. In C. V. Silva., M. Martins., & J. Cavalcanti. (Coords.), *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas*. (19-25). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1202/1/boas_pagina_o_TR.pdf
- Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, (31), 213-230.
- Dias, T. C., & Rocio, G. C. (2019). A arte de contar histórias como prática pedagógica. *Caderno Intersaberes*, 8 (15), 7-18.
- Dionísio, P. (1996). Investigação científica – problemática e metodologia. *Revista de Economia e Direito*, 1 (2), 121-143.
- Educascais. (2021). *Práticas de qualidade em educação de infância*. Divisão de Apoio Pedagógico e Inovação Educativa, Departamento de Educação.
- Fernandes, A. L., & Antunes, R. J. (2012). Leitura a par: Promoção da leitura. In C. V. Silva., M. Martins., & J. Cavalcanti. (Coords.), *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas*. (27-33). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1202/1/boas_pagina_o_TR.pdf

- Fernandes, J. (2004). Construindo a Linguagem Escrita no Jardim de Infância: estudo sobre as actividades pedagógicas e a evolução dos conhecimentos de um grupo de crianças em idade pré-escolar. *Escola Moderna*, 22 (5), 5-26.
- Fernandes, L. R., Moraes, L. R., & Dering, R. O. (2021). Contar histórias e formar leitores: a importância da leitura na infância. *Revista Anhanguera*, 22, 23-34.
- Ferreira, M. (2021). *Intencionalidade educativa – diferenciação, planificação e avaliação*. Departamento de Educação, ciências sociais e humanidades, Universidade de Lisboa.
- Ferreira, L. C. L. S., & Rosa, E. C. S. (2019). *Práticas de Leitura Literária com Bebês no CMEI Professor Paulo Rosas*. Universidade Federal de Pernambuco.
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, (5), 5-12.
- Galvão, I. (2001). A análise dos conflitos como eixo para a reflexão sobre a prática pedagógica. *Pro-posições*, 12 (2), 122-140.
- Gomes, C. C., & Kirchner, E. A. (2020). A importância do vínculo afetivo no desenvolvimento da criança. https://eventos.uceff.edu.br/eventosfai_dados/artigos/semic2020/1368.pdf
- Guilherme, L. C. S., & Daverni, R. F. (2017). A utilização da leitura na pré-escola. *Research, Society and Development*, 4(1), 28-37.
- Lapa, L. D. P. (2021). Testes estatísticos: breves reflexões. In P. Sá, A. P. Costa, & A. Moreira (Orgs.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados*. (pp.73-85). Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/30772>
- Leal, S. M., Dinis, R., Massa, S., & Rebelo, F. (2010). *Aprender ensinando: Investigação e desenvolvimento na docência*. Universidade dos Açores. https://core.ac.uk/display/61434388?utm_source=pdf&utm_medium=banner&utm_campaign=pdf-decoration-v1

- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação Direccção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L., Pacheco, P., Brito, A. T., Pereira, M., & Cabral, S. (2022). Envolvimento das famílias no processo educativo: Perspetiva de futuros profissionais. *Revista Portuguesa De Educação*, 35(2), 263–290.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), 49-65.
- Melo, A. S., Dias, A. A., Sampaio, M. L. P., & Rêgo, R. Q. (2020). A contação de história e seus contributos para a interação e desenvolvimento linguístico da criança. *Revista Olhares*, 8 (3), 1-18.
- Mesquita, A. (2010). Memórias de um cavalinho de pau. In F. Azevedo (Ed.), *Infância, memória e imaginário: ensaios sobre literatura infantil e juvenil* (pp.31-37). Centro de Investigação em Formação de Profissionais de Educação da Criança. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11454/1/Livro_Memoria_Infancia_Imaginario.pdf
- Miranda, H., Abelha, M., & Seabra, F. (2024). Centros escolares: espaços de colaboração transformadora entre docentes da educação pré-escolar e do primeiro ciclo. *Educação e Pesquisa*, 50, 1-21.
- Oliveira, D. S. L., & Castaman, A. S. (2019). *Guia para uso do storytelling em espaços educacionais na educação profissional e tecnológica*. https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/571084/2/Guia_Storytelling_Dani_ele_2020%20%281%29.pdf
- Oliveira, Z. M. R., Silva, A. P. S., Cardoso, F. M., & Augusto, S. O. (2006). Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 36(129), 547-571.
- Pinto, C. L. L., & Leite, C. (2014). Trabalho colaborativo: um conceito polissêmico. *Conjetura: filosofia e educação*, 19 (3), 143-170.

- Ponte, J. P. (2008). Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. *PNA*, 2(4), 153-180
- Prange, B., & Bragagnolo, R. I. (2012). As singularidades das crianças pequenas expressas nas suas brincadeiras. *Educação & Realidade*, 37(1), 251-271.
- Projeto Curricular da sala 2 (2023/2024)
- Projeto Educativo da Organização Socioeducativa. (2004).
- Queiroz, D. T., Vall, J., Souza, A. M. A., & Viera, N. F. C. (2007). Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. *Revista de enfermagem UERJ*, 15 (2), 276-283.
- Santos, J. R., & Henriques, S. (maio, 2021). *Inquérito por questionário: contributos de conceção e utilização em contextos educativos*. Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/10696/3/Inqu%C3%A9rito%20opor%20Question%C3%A1rio.pdf>
- 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.
- Tebaldi, L. R., & Carvalho, R. S. (2023). As crianças e suas performances na produção de narrativas orais na pré-escola. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, 104, 1-17.
- Tomás, C. (2011). *«Há muitos mundos no mundo»: cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edição Afrontamento.
- Uberti, L. (2013). Intencionalidade educativa. *Educação & Realidade*, 38 (4), 1223-1242.
- Witter, G. P. (1997). A criança, a escrita e a leitura: sugestões para a ação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 1(2), 1-5.

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

ANEXO A. PORTFÓLIO
INDIVIDUAL

| ' ' | ' ' |

Por motivos de confidencialidade, o respetivo portfólio encontra-se arquivado em formato digital.

ANEXO B. ROTEIRO ÉTICO

| | " | | " |

Tabela 1

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011) e legislação em vigor	
1. Objetivos do trabalho	<p>Para Tomás (2011), a explicitação dos objetivos de trabalho a todos os intervenientes envolvidos inclui-se como um momento fundamental numa perspetiva ética e democrática. Desta forma, no primeiro dia de Prática Profissional Supervisionada II, assim que cheguei à organização socioeducativa fui recebida pela coordenadora, a qual explicita os detalhes sobre a rotina na valência de Pré-Escolar e algumas mudanças na organização. Posterior a este momento, houve um contacto inicial entre a estagiária e a equipa da sala, onde se seguiu uma breve apresentação e, depois, um contacto mais próximo com o grupo em que “A estagiária começa por relacionar-se com as crianças através da brincadeira, fazendo desenhos e brincando na casinha. As crianças vão começando a dizer os seus nomes e a perguntar como se chama a estagiária.” (Nota de campo, 02 de outubro).</p> <p>Realizada a apresentação às crianças e já ambientada ao contexto, na semana seguinte, apresentei-me às famílias através da realização da carta de apresentação (cf. Anexo R), a qual inclui a instituição que frequento, o período que irei permanecer em contexto de sala, referindo, também, que proporcionarei alguns momentos e experiências ao grupo. Neste sentido, após mostrar e corrigir a carta de apresentação para que se encontre em conformidade com o que a educadora perspetiva, noto que “já se encontram afixados a carta de apresentação à porta da sala 2 e a autorização do registo fotográfico/vídeos/áudios” (Nota de campo, 13 de outubro) (cf. Anexo R).</p> <p>Neste seguimento de ideias, durante a apresentação da organização, a coordenadora enfatiza a existência de uma reunião com a equipa educativa e com os pais, referindo que “dia 13 de outubro irá haver uma reunião com a equipa e com os pais, sendo que terá também como temas dar resposta aos grupos da redução de consumo, alimentação saudável, diversidade e inclusão e, por fim, espaço exterior.” (Nota de campo, 02 de outubro). Mais tarde, esta é também realçada pela educadora cooperante. Embora este momento fosse destinado às famílias em geral e não especificamente às da sala 2, fui tentando ter um contacto mais próximo com algumas delas,</p>

surgindo por vezes apresentar-me como estagiária. A partir desse momento, acabei por estar mais confiante ao comunicar com as famílias, sobretudo nos momentos de acolhimento das crianças ou, por vezes, na despedida, como foi o caso de quando uma “mãe conversa com a estagiária referindo que “Sinto muita diferença nos desenhos da M^aL, houve vezes que até já desenhou o sapato e estava muito bom, mas às vezes faz só riscos”. A estagiária conversa com a mãe referindo que nota que a M^aL também sente esses dois lados da criança, dizendo que “Quando a M^aL está acompanhada com o adulto na realização do desenho, como está mais focada consegue fazê-lo muito bem” (Nota de campo, 16 de janeiro).

Em relação aos laços que se foram criando com a equipa de sala, tentei sempre fazer uso de uma boa comunicação, partilhando preocupações, frustrações, ideias, desafios e opiniões. Para além disso, fui refletindo em equipa em prol de conhecer melhor o grupo e de criar estratégias de atuação para com ele. Neste sentido, “a estagiária nota muitos conflitos com a criança K e com algumas das crianças. Em todas as vezes tenta perceber com os envolvidos o que se passou e se tinham conversado. (...) A estagiária partilha, depois, com a educadora estes momentos que se têm evidenciado, propondo a educadora falarmos na reunião da tarde. (Nota de campo, 23 de outubro).

No que concerne às planificações, algo que sempre fui tentando fazer foi acolher as ideias do grupo e da equipa, adequando-as a um nível pedagógico. Assim, fui conversando e partilhando com a educadora e com a auxiliar de ação educativa, de forma a tornar cada momento mais enriquecedor: “Na parte da tarde, na hora da sesta, a estagiária e a educadora conversam essencialmente sobre algumas dinâmicas a propor, com a luz negra, para se conhecerem melhor uns aos outros, para identificar os cabides e, também, sobre uma atividade com luzes e movimento corporal.” (Nota de campo, 16 de outubro).

Para além do referido, são abordados outros assuntos de cariz formal com a educadora, nomeadamente o tema de investigação, sobre o storytelling e como tinha surgido este interesse. Depois, conversei, também, sobre a escolha da criança para o portfólio, em que menciono estar indecisa “entre a criança MG e o AF, referindo que por um lado gostava de experimentar fazer o portfólio com uma criança mais velha, para contrapor com o ano passado. Assim, a educadora refere “Por acaso até pensava que ia fazer o portfólio com o T, como tens muitas notas de campo dele (...) Deste modo, a estagiária, num tom de reflexão, acaba por referir que iria pensar primeiro,

	tomar a decisão e falar com a criança, depois” (Nota de campo, 3 de janeiro). A partilha da investigação com a família foi, essencialmente, através dos inquéritos por questionário, onde apresentei os objetivos do estudo, assim como em conversas informais.
2. Custos e benefícios	Considerando os objetivos de investigação, estes deverão ser traçados consoante os benefícios subjacentes à criança (Tomás, 2011). Ora, aplicando este conhecimento ao meu tema de investigação, considero que sendo o <i>storytelling</i> a partilha de histórias com ou sem recurso a livros, dificilmente será considerado um custo e sim um benefício para o grupo. Isto porque, em contexto de sala é disponibilizado um cantinho de leitura, acolhedor e com diversos livros que as crianças podem se apropriar e dar asas à imaginação. Para além disso, no grupo existem diversas crianças que gostam de levar livros e mostrar ao grupo, acrescentando esta partilha entre todos. Segundo Benavente et al. (1997, citado por Tomás, 2011), pretende-se que, após a saída do investigador de campo, as crianças beneficiem das dinâmicas criadas. Desta forma, como proposta resultante do tema de investigação surge um livro A3, o qual demos continuação à história “Não há dragões nesta história!” da autoria de Lou Carter. A proposta resulta do interesse das crianças em criar a sua própria versão e criar um suporte que poderão contactar, posteriormente, ao que “as crianças “N, AM, E, AF, SG, M ^a L e B ajudam na construção da história do dragão, desenhando as personagens da história. Assim, o AF desenha o porco, o SG a vaca, a AM o elefante, o N e a E os pássaros, o B as cabrinhas, ficando a faltar as ovelhas e o monstro “(Nota de campo, 26 de janeiro).
3. Respeito pela privacidade e confidencialidade	De modo a cumprir o respetivo princípio ético, no decorrer do relatório da Prática Profissional Supervisionada II e da presente investigação, decidi não mencionar qualquer informação que expusesse a organização socioeducativa, a equipa educativa, as famílias e os grupos de crianças. Assim sendo, omiti o nome da organização, utilizei apenas a inicial do nome de cada criança de forma a identificá-las, desfoquei os registos fotográficos em que as mesmas participam e garanti o sigilo pelos dados recolhidos e utilizados ao longo do relatório.
4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir	Como anteriormente mencionado, surge como resultado do tema de investigação a continuação do livro “Não há dragões nesta história!”. Assim sendo, no decorrer da criação e produção da história fui tentando envolver as crianças de igual forma. Desta forma, com recurso ao instrumento plano do dia, fomos conversando entre todos sobre quem queria ajudar, se sim, de que forma, a fazer o quê e

	<p>quando, permitindo, assim, uma melhor gestão da participação do grupo. De acordo com Tomás (2011), é importante que as crianças tenham como opção de não participar no estudo e sair quando entenderem. Neste sentido, embora todos tivessem participado, com exceção da criança AL, foi notório um maior envolvimento de algumas crianças.</p>
<p>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p>	<p>De acordo com Tomás (2011), as crianças e os adultos devem ser envolvidos e notificados dos objetivos e da natureza de investigação, dos métodos e dos resultados que resultem da investigação. Assim sendo, a presente investigação apresenta uma natureza qualitativa e quantitativa (mista), tendo optado, por um caso de estudo único descritivo. No decorrer da sua implementação, fui noticiando o supervisor institucional e a educadora cooperante de forma a expor o desenho metodológico face aos objetivos do estudo e às técnicas e instrumentos, acolhendo, assim, as suas ideias e opiniões e tornando mais proveitoso o tema de investigação.</p>
<p>6. Consentimento informado</p>	<p>Relativamente a este ponto, o consentimento informado sobre a permissão para o registo fotográfico foi escrito e afixado logo nos primeiros dias de intervenção. Primeiramente mostrei à educadora e, após a sua opinião e pequenas alterações a realizar no documento, “já se encontram afixados a carta de apresentação à porta da sala 2 e a autorização do registo fotográfico/vídeos/áudios” (Nota de campo, 13 de outubro). No mesmo documento encontra-se explícito que o registo fotográfico, de vídeos e a gravação de áudios são realizados apenas com fim de utilizar no relatório de estágio, de forma a tornar como evidências acontecimentos observados. Assim sendo, é referido, também que a captura é realizada respeitando, sempre, a vontade e a disposição das crianças (<i>cf.</i> Anexo S). Para além do mencionado, saliento a confidencialidade das fotografias, sendo que serão devidamente cobertas, de modo a não expor as crianças.</p> <p>Interligado a esta temática, após ter decidido e partilhado com a educadora a criança que iria fazer o portfólio, decidi, no momento de acolhimento comunicar com a família da criança T, pedindo permissão para a sua realização. Assim, “a estagiária conversa com os pais do T, referindo que terá de fazer um portfólio de uma criança, tendo pensado em realizar em conjunto com o T. De seguida, mostra o documento, referindo que para fins académicos necessita de uma autorização (<i>cf.</i> Anexo I). Por fim, realça que o portfólio incluirá tudo o que o T gostasse de partilhar e tornar como recordação” (Nota de campo, 5 de janeiro). Neste sentido, comecei por explicar em que consiste o portfólio, referindo que o mesmo é realizado em conjunto com a criança, incorporando algumas características, momentos,</p>

	<p>produções ou brincadeiras que o T queira incluir. Para além disso, consta no documento que asseguro a sua segurança e privacidade durante todo este processo, referindo gostar de incluir os pais na realização do mesmo.</p>
7. Uso e relato das conclusões	<p>O trabalho vivenciado pelas crianças sobre o tema de investigação foi, essencialmente, apresentado através do registo fotográfico recolhido durante as suas criações e produções. Para além disso, fui realizando os registos das propostas que tenho dinamizado, tornando visível às famílias e à comunidade escolar as experiências e vivências vividas em grupo. Para terminar, saliento que grande parte das conclusões foi vivenciada quando as crianças decidiram a continuação da história, de como a queriam produzir, que materiais precisavam, o que queriam colar, pintar e recortar, formando, assim, a produção final do livro como resultado do tema de investigação.</p>
8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa	<p>Segundo Tomás (2011), torna-se essencial que o investigador partilhe não só impacto da investigação para as crianças, mas, também, para os grupos mais alargados, como para as famílias e para a equipa. Primeiramente, destaco que contar histórias é já um momento e um tema bastante privilegiado em contexto de sala, o qual as crianças e a equipa sempre mostraram gosto e interesse. Assim sendo, considero que um dos principais impactos da investigação se projete na continuação dessa valorização num plano mais geral onde a criança ganha vontade e confiança para (re)contar histórias. Na ótica da criança, foi proporcionado ao grupo um constante contacto e exploração de livros, muitos deles também trazidos de contextos familiares e partilhados entre todos. Este envolvimento e o querer trazer um livro para mostrar aos amigos incentiva, de certa parte, a um olhar mais atento das famílias para a literatura para a infância.</p>
9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as	<p>Durante a minha investigação, fui conversando com a equipa de sala e com o supervisor institucional sobre as principais conclusões retiradas do estudo. Para além do referido, foram vários os momentos que procurei estabelecer diálogos sobre o trabalho que fui desenvolvendo, os desafios a ultrapassar e as melhorias a realizar como futura profissional. Para além disso, é sobretudo através dos registos das atividades que as crianças e as famílias recolhem as informações vivenciadas, apresentando-se, essencialmente, em suporte fotográfico.</p> <p>Em relação à apresentação das informações recolhidas, analisadas e refletidas no âmbito da investigação, estas serão disponibilizadas às famílias e à equipa de sala no relatório final. Para O' Kane (2005, citado por Tomás, 2011) torna-se essencial que o processo de</p>

	investigação se torne transparente, onde as metodologias participativas e as relações estabelecidas ao longo do processo ganham destaque.
10. Tratamento dos dados ¹	No que concerne a este ponto, todos os dados recolhidos e, posteriormente, analisados serão eliminados, de forma a impossibilitar o reconhecimento, o anonimato, a confidencialidade e a segurança dos seus envolventes.

ANEXO C. NOTAS DE CAMPO

| | ' ' | | ' ' |

Tabela 2*Notas de campo ao longo do documento*

Registos de observação	Descrição	Data
Notas de campo	No espaço exterior, as crianças encontram-se a brincar, fazendo um comboio, descendo o escorrega, brincando na cozinha de lama e nas casinhas. As crianças D, L e E começam a brincar às escondidas com a estagiária. Depois, a criança AF e ML começam, também, a querer que a estagiária brinque com elas na cozinha de lama, a fazer bolos.	02 de outubro
	(...) a criança MD dirige-se à estagiária dizendo que o S está a chorar, puxando-a em direção ao amigo. A estagiária senta-se perto do S e tenta perceber o que se passa, perguntando se estava bem. A criança, em tom de choro, refere que tem saudades da mãe.	02 de outubro
	“estagiária começa por relacionar-se com as crianças através da brincadeira, fazendo desenhos e brincando na casinha. As crianças vão começando a dizer os seus nomes e a perguntar como se chama a estagiária”.	02 de outubro
	(...) a MG estava com o A ao colo, sentados debaixo do berço (destinado aos momentos de leitura) ao que o B diz que a M não pode ter o A ao colo. A partir deste momento, o B não contém o desagrado da situação e começa a dar cotoveladas à MG. A estagiária apercebe-se da situação e fala com a MG e com o B, tentando perceber o porquê de não conseguirem caber todos debaixo do berço. A MG começa a explicar a situação e o B pouco liga ao discurso da estagiária, começando, cada vez mais, a implicar e a querer bater na M. A educadora intervém e pede ao B para sair debaixo do berço ao que este se vai negando, abanando-se cada vez mais como motivo de desagrado ao mesmo tempo que se encontra a chorar (...) à tarde a situação será resolvida através do “Gostámos, Não gostámos, Fizemos e Queremos”.	11 de outubro
	Estes momentos surgem espontaneamente e independentes do adulto, mas também com a presença deste, nomeadamente quando “o D, a AU, o AF e a MD sentam-se perto do berço e a estagiária começa a contar a história que o D tinha trazido”.	16 de outubro

	<p>Na hora da sesta, a educadora e a estagiária conversam sobre a estrutura da sala, sendo que a educadora realça não saber se faz sentido a mesa entre a casinha e o berço (destinado ao momento da leitura) e de forma aproveitar melhor esse espaço.</p>	17 de outubro
	<p>No espaço exterior, a estagiária nota muitos conflitos com a criança K e com algumas das crianças (...) A estagiária partilha, depois, com a educadora estes momentos que se têm evidenciado, propondo a educadora falarmos na reunião da tarde.</p>	23 de outubro
	<p>Para além disso, mais tarde, a educadora e a auxiliar L realçam estes momentos de partilha do diário como fundamentais para resolvermos as situações, perceber o outro, como melhorar...referindo, também, que há crianças que muitas vezes reprimem o que sentem (criança AU, T e B) e que depois explodem quando acumulam tudo o que estão a sentir, daí ser importante estarmos atentos, tentando-os ajudar da melhor forma.</p>	25 de outubro
	<p>Da parte da manhã, as crianças (...) entram no ginásio (...) a criança E começa a mostrar-se assustada, começando a lacrimejar e a tremer. A estagiária I questiona à criança E “E, estás bem? Precisas de alguma coisa?” ao que a criança respondia “Quero sair”. A estagiária questiona “Estás assustada?” ao que a criança responde “Sim”. Esta conforta-se perto da estagiária, no entanto por perceber que a E continua muito assustada, a estagiária avisa a auxiliar L e esta vai sentar-se ao pé dela que lhe conforta, também.</p>	06 de novembro
	<p>Depois da sesta, algumas crianças começam a brincar os rolos de papel, como foi o caso da criança T. Esta começa a fazer construções com os rolos, sobrepondo pedaços de cartão por cima. Para dar alguma inclinação, colocou um rolo deitado numa superfície maior. Depois, esta dirige-se à auxiliar L e à estagiária perguntando por um berlinde. A auxiliar e a estagiária referem que não existe na sala, mas para pensar noutro objeto que consiga utilizar para testar na sua construção. A criança diz, “Mas tem de ser um berlinde...” ao que a estagiária questiona “Então e se for um dado?”, respondendo a criança T “Não dá, um dado só desce numa rampa”. Assim sendo, a estagiária questiona “Então e se fizermos um berlinde com outro material...Achas que dá com plasticina?” ao que a criança diz “Sim”. Quando a criança ia construir o berlinde com plasticina a auxiliar diz “Olha e com um carro?” ao que a criança diz “Boa ideia!”, testando</p>	14 de novembro

	o carro na construção e apercebendo-se que, naquele caso, quanto maior a velocidade maior a distância percorrida pelo carro.	
	(...) o SG e o D começaram a ajudar a recortar as fotografias para, numa fase posterior, colar nas folhas do registo. A criança D mostra que já vai começando a dominar a tesoura, conseguindo recortar com alguma facilidade e concentração (...) Contudo, a criança SG vai fazendo pequenos cortes na folha dizendo “Já está” não seguindo um corte contínuo. Assim sendo, a estagiária motiva-o a experimentar cortar folhas de jornal, para que explore a tesoura e desenvolva a motricidade fina.	14 de novembro
	A estagiária conversa com a educadora sobre o portfólio da criança, referindo que estava indecisa entre a criança MG e o AF, referindo que por um lado gostava de experimentar fazer o portfólio com uma criança mais velha, para contrapor com o ano passado. Assim, a educadora refere “Por acaso até pensava que ias fazer o portfólio com o T, como tens muitas notas de campo dele (...) Deste modo, a estagiária, num tom de reflexão, acaba por referir que iria pensar primeiro, tomar a decisão e falar com a criança, depois.	5 de janeiro
	No espaço exterior, a estagiária conversa com o T sobre a construção do portfólio questionando “Gostavas de fazer o portfólio em papel, com desenhos e recortes e outras coisas que queiras ou no computador, ao que a resposta da criança foi notória “no computador”. Neste sentido, a estagiária aproveita este momento de atenção e questiona sobre o que a criança gostava de adicionar, sendo-lhe respondido “podemos colocar o que eu gosto”. A estagiária vai fazendo algumas questões para conhecer melhor a criança “Qual é o teu animal preferido?” sendo referido pela criança T “O meu animal preferido é o papagaio, porque fazem um barulho engraçado” ou “a minha comida preferida é macarrão com molho de tomate que os cozinheiros fazem.	9 de janeiro
	No exterior, a criança M ^a L dirige-se à estagiária referindo “Olha, I” [mostra um pau] ao que a estagiária questiona “É uma varinha?”. A criança refere, logo de seguida, “Não, isso é para a nossa borboleta também” ao que a estagiária questiona “Queres fazer a borboleta, é?” referindo a estagiária “Quero”.	16 de janeiro
	Durante o lanche, a mãe da M ^a L chegou à sala para a ir buscar. A M ^a L quis mostrar o projeto das borboletas, dirigindo-se à teia e apontando para os desenhos que fez “Foi esta”. A mãe conversa com a estagiária referindo que “Sinto muita	16 de janeiro

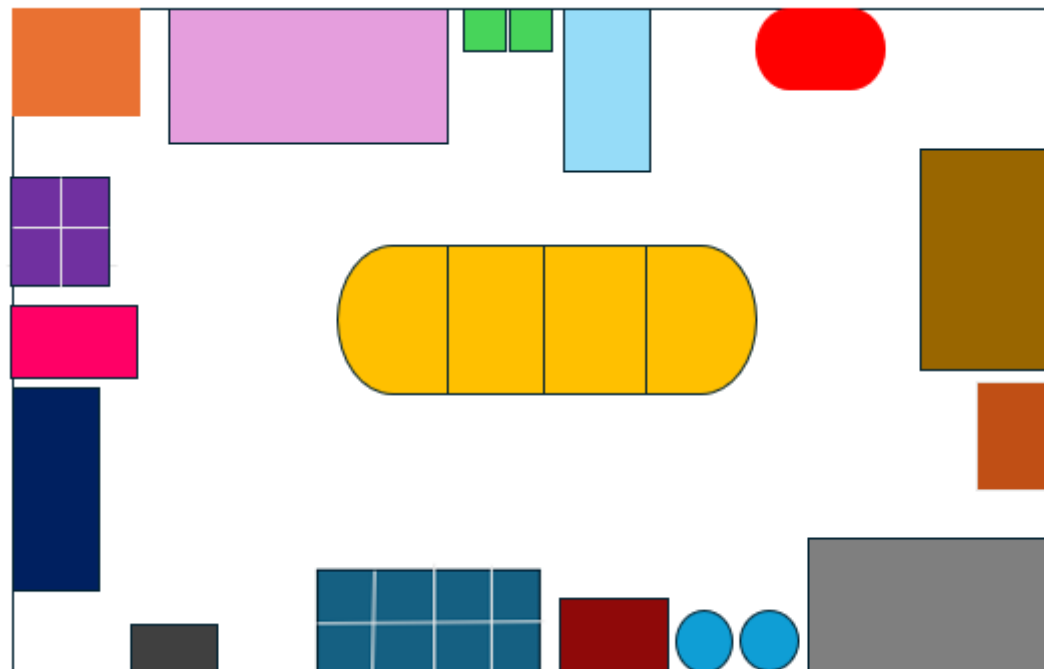
	diferença nos desenhos da M ^a L, houve vezes que até já desenhou o sapato e estava muito bom, mas às vezes faz só riscos”. A estagiária conversa com a mãe referindo que também sente esses dois lados da criança, dizendo que “Quando a M ^a L está acompanhada com o adulto na realização do desenho, como está mais focada consegue fazê-lo muito bem”.	
	Na sala, durante a reunião da manhã, a criança AU chega com a mãe, referindo esta “Onde é que está a I?”. Ao avistar a estagiária, refere “A AU fala muito da I!”.	17 de janeiro
	Depois do lanche, a M ^a L e a mãe dirigem-se à estagiária, referindo que tinham trazido as imagens das borboletas, sendo então um pequeno livro sobre as borboletas e um livro de autocolantes. A mãe explicou que tinha trazido aquele livro e que podíamos fotocopiar para, posteriormente, fazer o puzzle da borboleta com os autocolantes.	18 de janeiro
Registos diários	No espaço exterior as crianças voltam a brincar, algumas delas solicitando a participação da estagiária, como foi o caso da MD do AF e, também, noutro momento da MG. A estagiária brinca com as crianças na casinha, incorporando a personagem do bebé com o AF e quando brinca com a MG jogam à apanhada, participando, também, a E e as crianças de outra sala do Pré-Escolar.	11 de outubro
	“(…) as crianças dirigem-se para dentro da organização, trocando os fatos pela roupa habitual, seguindo, depois, para a casa de banho lavar as mãos e, por fim, almoçar”.	24 de outubro
	(…) a criança M ^a L partilhou um bebé e um polvo, sendo que a peluche espoletou uma conversa guiada pela educadora, sendo reconhecido, nessa conversa, pela criança AM e M ^a L que o polvo tem “tentáculos” para “nadar”, que “lança preto” e “faz assim” [a criança M ^a L exemplifica mostrando os tentáculos a prenderem-se à sua cabeça].	10 de novembro
	Assim sendo, como forma de tentar resolver a situação foi realizado um comunicado onde a criança T compromete-se a escutar os adultos quando tem de ir do recreio para a casa de banho, dirigindo-se depois para o refeitório almoçar.	20 de novembro
	Inicia-se a reunião a definir-se os assistentes da semana, sendo a M ^a L e o LU. Estes dividem a avaliação do plano do dia e à medida que o mesmo vai sendo realizado, a educadora medeia a conversa com o grupo sobre o que fizeram hoje, o que gostaram e não gostaram.	21 de novembro
	“ajudam no processo da elaboração do bolo, partindo os ovos, colocando a farinha, misturando-a e colocando os pedaços de fruta na mistura”.	27 de novembro

	<p>Após o almoço, a criança K encontra-se no espaço exterior, indo a estagiária ao seu encontro dizendo “K, já estiveste a brincar um bocadinho, mas agora temos de ir descansar...” ao que a criança dizia “Não quero”. A estagiária insistiu na conversa referindo ao K, “Mas é uma coisa que fazemos todos os dias, depois do almoço vamos descansar, não é?”. A criança dirige-se com a estagiária à casa de banho lavar as mãos e fazer xixi quando depois diz “Vou vestir o casaco”. A estagiária refere novamente ao K “K, não podemos ir lá para fora, precisas mesmo deste tempinho para descansar...anda que a I fica ao pé de ti”. Os dois dirigem-se para a sala, no entanto o K começa a chorar por não querer ir para a sala dormir. Assim, a estagiária dá-lhe um colinho, ficando com ele até adormecer.</p>	06 de janeiro
	<p>“(...) escolhemos uma caixa e fomos procurando materiais que pudessem ser úteis: rolhas de cortiça, papel bolha, tampas, rolos de cartão, uma rede de saco de batatas”.</p>	08 de janeiro
	<p>Para além disso, a estagiária lança ao grupo o desafio de descobrirem com as famílias uma curiosidade sobre as borboletas para partilhar em grande grupo, sendo realizada uma carta aos pais a pedir essa descoberta.</p>	15 de janeiro

ANEXO D. PLANTA DA SALA
| ' ' | ' ' |

Figura 1

Planta da sala



Legenda

- Porta da sala
- Móvel com brinquedos estruturados
- Gaveta com caixas de cartão
- Recipientes com rolos de papel
- Lavatório
- Armário com materiais (conta gotas, pincéis...).
- Estante destinado ao uso dos adultos
- Mesa pequena
- Mesa grande
- Armário do faz-de-conta
- Cadeiras
- Cantinho de leitura
- Caixa de luz
- Armário com materiais da exploração da natureza
- Mesa com algumas produções das crianças (legos, desenhos 3D, plasticina)
- Mesa de apoio

ANEXO E. ENTREVISTA À
EDUCADORA COOPERANTE

| | " | | " |

Tabela 3*Resposta da educadora I à entrevista*

Blocos de informação	Formulação das questões	Respostas
A. Formação profissional	A1. Qual a sua formação académica?	Licenciada em educação de infância pela ESEIx.
	A2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?	Sou educadora de infância há 14 anos, irei fazer os 15 anos em outubro de 2024.
	A3. Como foi o seu percurso profissional?	Há 14 anos que exerço a profissão de educadora de infância. Desde que saí da faculdade que estou na ATM. No último ano da licenciatura fiz o estágio na ATM, na valência de jardim de infância. E aqui permaneço até aos dias de hoje. Na nossa instituição as educadoras passam pelas duas valências (JI e creche). Cada ano tem-me ajudado a melhorar a minha ação, a refletir e a repensar a minha postura enquanto educadora, mas também enquanto cidadã neste mundo. Tenho tentado realizar formações sempre que possível. Ultimamente estas têm sido via online. Realizei formações no MEM (oficina do JI e estágio do modelo) e, em 2018, terminei a Pós-Graduação em Creche na ESELx. Sempre que é possível a [organização socioeducativa] propõe formações para a equipa fazer. Já realizei uma formação através da junta de freguesia de Marvila relacionada com a compostagem. Em 2021 participei num curso de avaliação e gestão de risco de violência doméstica. Acredito que todas as formações a que vou são úteis na

		<p>minha vida profissional... Todos estes momentos têm ajudado a melhorar a minha ação pedagógica e tem-me permitido refletir sobre o meu dia a dia com o grupo de crianças e as suas famílias. Novas questões vão surgindo... novas inquietações aparecem... e são elas que me têm permitido pensar e ir à procura de mais e mais... Devemos estar em constante reflexão, com uma mente aberta e disponíveis para a mudança, caso seja necessário.</p>
<p>B. Currículo Pedagógico</p>	<p>B1. Quais as estratégias que utiliza com o grupo de crianças nos vários momentos da rotina, tendo em conta a disparidade da faixa etária e, conseqüente, desenvolvimento?</p>	<p>A minha ação é norteada pelos princípios do MEM. No entanto, considero fundamental não me cingir ao modelo em si uma vez que prezo o tempo de brincar... Mais do que realizar projetos ou atividades com as crianças tento sempre privilegiar os tempos de brincar, os tempos e ritmos das crianças e a sua forma de interagir e de habitar os espaços/materiais. Toda a organização do ambiente educativo é feita com o objetivo de potenciar a ação, a descoberta e o desenvolvimento de cada criança.</p> <p>Neste sentido, as estratégias utilizadas pela equipa de sala com este grupo baseiam-se na promoção de momentos de cooperação e interajuda entre crianças de idades diferentes, por exemplo, no acolhimento (realização do plano do dia e do contar, mostrar ou escrever); brincadeiras nos diferentes espaços (escolha dos materiais e organização dos mesmos); momentos de refeição e higiene, ...</p> <p>É fundamental cada criança ter o seu espaço para ser e para estar, para participar, para dizer o que pensa e sente... nos diversos momentos do dia. A organização do tempo e do espaço também vai ao encontro deste objetivo. A escolha dos</p>

		materiais existentes em sala também permite a cada criança ampliar os seus conhecimentos e as suas descobertas quer individualmente quer com os outros.
C. Caracterização do grupo	C1. Como caracteriza, de forma breve, o grupo de crianças?	O grupo é composto por 21 crianças. É um grupo muito participativo e comunicativo. Gosta de se envolver nas diversas propostas que surgem ao longo do dia. O grupo estabeleceu entre si relações muito próximas de cumplicidade e de confiança, o que lhes permitiu ampliar as suas descobertas, os seus conhecimentos em parceria. Tem sido muito importante escutar o que cada criança tem para partilhar, o que cada criança acrescenta ao grupo. É um grupo criativo, que gosta de criar, construir e inventar brincadeiras com os diversos materiais que existem à sua volta. O mundo que os rodeia tem sido o potenciador de novas descobertas e novos questionamentos.
	C2. Quais considera ser as principais potencialidades do grupo de crianças? E as fragilidades?	As principais potencialidades do grupo são as características individuais de cada criança. O que cada criança é, o que cada criança traz consigo (interesses, conhecimentos, questões, cultura familiar, ...) ampliam e diversificam os nossos dias, as nossas interações, as nossas vivências em grupo e as nossas aprendizagens. As fragilidades dizem respeito à formação pessoal e social que é fundamental ir trabalhando desde sempre. Há questões que são conversadas, refletidas e discutidas diariamente em grupo e isso facilita nos compromissos que vão sendo feitos e estabelecidos.

D. Visão sobre o <i>Storytelling</i>	D1. Para si, qual a importância que atribui ao <i>Storytelling</i> ?	O <i>storytelling</i> é importante pois permite a todas as crianças e adultos contar as suas histórias, de diversas formas. Por detrás de cada história está uma mensagem, um diálogo, uma interação, um gesto, uma brincadeira, uma emoção... que permite aos outros envolverem-se nestes momentos.
	D2. Considera que o <i>Storytelling</i> assume a sua importância na valência de Pré-Escolar?	Contar histórias é fundamental desde que a criança nasce. A forma como é contada é que tem de variar consoante as idades. Daí ser essencial escolher a melhor abordagem, a melhor forma de contar uma história a bebés ou a crianças do jardim de infância. O que acho que pode acontecer é que no JI, as crianças já se conseguem envolver, participar e até criar as suas próprias histórias, o que diversifica e enriquece este processo. No JI é fundamental a participação das crianças neste processo de <i>storytelling</i> . Há a ludicidade, o divertimento, a imaginação, o sonho, a fantasia...
	D3. Quais os contributos do contacto com a literatura para a infância no desenvolvimento das crianças?	Os contributos deste contacto são ao nível individual e social... promovem o desenvolvimento na área das expressões e comunicação; permitem interpretar e construir realidades; desenvolver o gosto pela audição de histórias e pela sua produção/construção; perpetuam tradições; permitem a interação entre as crianças; permitem parcerias para a construção de uma narrativa baseada nas histórias de cada criança, ...
	D4. Costuma incluir, na rotina do grupo, momentos onde o <i>storytelling</i> ganha	Sim, na nossa sala há diversos momentos de <i>storytelling</i> , uma vez que as crianças gostam de contar histórias e de escutar histórias. As histórias têm permitido aumentar as interações e diversificar as relações entre crianças, mas também com

	<p>lugar? De que forma os proporciona?</p>	<p>os adultos. O que temos observado é que as crianças pegam numa história e contam a história a quem estiver ao pé de si, utilizando fantoches, mas essencialmente o corpo para potenciar o movimento de personagens.</p> <p>Por isso, temos momentos que ocorrem de forma espontânea e livre por parte das crianças, mas também temos através da leitura e conto de histórias por parte dos adultos. Nestes momentos, as crianças apoiam na escolha do livro, ou é um livro que alguma criança traz de casa ou que o adulto escolhe com uma determinada intencionalidade.</p> <p>Nestes momentos, a participação da criança está muito presente, quer através de um comentário, de um gesto, de uma partilha, de uma ideia/sugestão que surge após a leitura da história.</p>
	<p>B5. Com que frequência promove o contacto com a literatura para a infância?</p>	<p>Todos os dias as crianças contactam com livros, exploram, folheiam e descobrem algo de novo. Na nossa sala existe um espaço constituído por diversos livros (histórias, histórias criadas pelas crianças, imagens, fantoches, ...) e diariamente as crianças estão neste espaço, quer individualmente, quer a pares ou em pequenos grupos.</p> <p>Quando alguma criança traz alguma história de casa combinamos para que seja feita a sua leitura. Tudo é combinado com o grupo.</p> <p>Pelo menos uma vez por semana é lida uma história ao grupo de crianças.</p> <p>Atualmente, temos um projeto Biblioteca Comunitária em que todos os fins de semana as crianças levam uma história para casa e registam num caderno algo sobre este momento (observações, ideias, diálogos, desenhos, o que quiserem...).</p>

	<p>B6. Que estratégias utiliza em momentos de <i>storytelling</i>?</p>	<p>Geralmente contamos histórias em grande grupo em roda, quer sentadas nas cadeiras, quer sentadas no chão, quer na sala, quer no recreio. Também há momentos em que contamos histórias em pequenos grupos ou quando alguma criança nos pede...</p> <p>Antes de iniciar a leitura do livro, cantamos uma canção que introduz a capa do livro; Observamos e conversamos sobre a capa e a contracapa; refiro o autor, ilustrador e editora da história; conto diversas histórias (Com ilustração, sem ilustração, sem texto, utilizando fantoches, utilizando imagens, de forma digital...); algumas vezes as crianças apoiam neste momento ou são elas a contar a história; dialogamos sobre a história e sobre o que ela nos transmite.</p>
	<p>B7. Quais os critérios de seleção para os livros que disponibiliza em sala? E quem participa nessa seleção?</p>	<p>Os livros disponibilizados na sala existem na instituição ou são dados por algumas famílias. No entanto, nós (equipa de sala) trazemos outras histórias para diversificar estes momentos e potenciar outros diálogos e outras reflexões em conjunto. O facto de termos iniciado o projeto Biblioteca Comunitária diversifica os livros existentes quer nas salas, quer na instituição. Desta forma, as famílias também podem ter um momento de <i>storytelling</i> em casa.</p>
<p>E. Término da entrevista</p>	<p>D1. Recordar-se de mais alguma informação que considere pertinente para o estudo?</p>	

ANEXO F. ENTREVISTA À
AUXILIAR DE AÇÃO EDUCATIVA

| " | | | " |

Tabela 4*Resposta da auxiliar de ação de educativa à entrevista*

Blocos de informação	Formulação das questões	Respostas
A. Formação profissional	A1. Qual a sua formação académica?	O 12ºano e o curso de Auxiliar de Ação Educativa.
	A2. Há quanto tempo exerce funções de auxiliar de ação educativa?	Sou auxiliar na Associação Tempo de Mudar há 14 anos.
	A3. Como foi o seu percurso profissional?	Fui estagiária da ATM há 15 anos e continuo a exercer essa função.
B. Visão sobre o <i>Storytelling</i>	B1. Para si, qual a importância que atribui ao <i>Storytelling</i> ?	Acredito que o momento de storytelling é fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças.
	B2. Considera que o <i>Storytelling</i> assume a sua importância na valência de Pré-Escolar?	Considero essencial, pois é nesta etapa do desenvolvimento que as crianças têm mais imaginação e interesse.
	B3. Quais os contributos do contacto com a literatura para a infância no	Com o contacto com a literatura as crianças desenvolvem mais conhecimento, mais imaginação e curiosidade

	desenvolvimento das crianças?	
	B4. Costuma incluir, na rotina do grupo, momentos onde o storytelling ganha lugar? De que forma os proporciona?	Sim. Antes da ida para o exterior, quando alguma criança traz um livro e sempre que eles têm alguma curiosidade recorremos aos livros.
	B5. Com que frequência promove o contacto com a literatura para a infância?	Sempre que há interesse, quando as crianças trazem, querem alguma da escola ou sugerido pelo adulto.
	B6. Que estratégias utiliza em momentos de storytelling?	Fazer um jogo ou cantar uma música antes da história para acalmar, fazer vozes diferentes e sons para cativar a atenção das crianças.
	B7. Quais os critérios de seleção para os livros que disponibiliza em sala? E quem participa nessa seleção?	Os livros de sala são selecionados com base nos interesses e idades das crianças. São os adultos e as crianças.
C. Término da entrevista	D1. Recorda-se de mais alguma informação que considere pertinente para o estudo?	

ANEXO G. CARACTERIZAÇÃO DAS
CRIANÇAS

| ' ' | ' ' |

Tabela 5*Caracterização das crianças*

Nomes	Data de nascimento	Idades		Irmãos	Freq. JI
		03 de outubro de 2023	31 de janeiro de 2024		
AF	17/02/2020	3	3	3	1ªvez
AL	24/05/2020	3	3	0	-
AM	24/06/2018	5	5	1	-
AU	25/05/2020	3	3	1	-
B	30/04/2019	4	4	0	-
D	17/03/2019	4	4	1	1ªvez
E	14/03/2020	3	3	1	-
I	25/09/2018	5	5	0	-
K	18/11/2019	3	4	1	-
LU	12/06/2019	4	4	1	-
LC	03/07/2018	5	5	0	-
MG	16/09/2018	5	5	2	-
MªL	15/06/2020	3	3	1	1ªvez
MA	17/07/2019	4	4	1	-
MD	17/02/2020	3	3	3	1ªvez
N	02/09/2019	4	4	0	1ªvez
P	02/06/2020	3	3	3	-
SA	28/08/2019	4	4	1	-
SI	11/01/2020	3	4	2	-
T	19/06/2019	4	4	2	-
V	01/07/2019	4	4	1	1ªvez

ANEXO H. NOTAS DE CAMPO
SOBRE A INVESTIGAÇÃO

| " | | " |

Tabela 6

Notas de campo relativas ao tema de investigação

Data	Nota de campo sobre a investigação
03 de outubro	(...) criança D (...) esta dirige-se à estagiária I “I, podes me ler uma história?”. Assim sendo, o D traz com ele o livro “A mosca fosca” da autoria de Eva Mejuto, juntando-se, mais tarde a criança P e o LS.
04 de outubro	(...) após a estagiária contar a história da “Formiga Rabiga” esta questiona à MD “Queres contar MD?” ao que a criança responde “Sim, mas I preciso de ajuda a contar”. Assim sendo, à medida que iam passando as folhas, a estagiária foi perguntando o que acontecia em cada uma das páginas, identificando o AF e a MD os acontecimentos pelas ilustrações.
06 de outubro	(...) a MD pede para vermos a história da “A lebre e a tartaruga” da autoria de Blecky Bloom. A meio da história a MD pede à estagiária para ser ela a contar a história, começando então a contar. Por vezes a MD hesitava, olhando para a estagiária. A estagiária motivava, dizendo “Estás a ir bem, MD”. No final da história esta termina a história dizendo: “Pozinhos de perlim pim pim a nossa história acabou ao fim” (cf. Anexo x, NC, 16 de outubro).
23 de outubro	No final da história a educadora realça, também, uma personagem que se encontrava na última página, o monstro. Assim sendo, a estagiária refere ter uma sugestão, partilhando, com o grupo: o que é que acham de continuar esta história?
30 de outubro	Posterior a este momento, com recurso ao livro, o grupo recorda os últimos momentos da história (...) O grupo demonstrou-se entusiasmado durante a construção do final da história, dando ideias originais, sobretudo na fase final da mesma, onde houve um maior desencadeamento de ações.
20 de novembro	No espaço exterior, a criança MD dirige-se à estagiária dizendo “I, anda vou contar uma história” (...) A criança MD começa, então, a contar a história “Era uma vez...um pai que estava a comer muitas batatas e depois foi nadar”.
25 de janeiro	As crianças SG, I, MG, V, D e MD ajudam a continuar a história do dragão. Tendo já escrito a continuação da mesma, as crianças decidiram querer desenhar as personagens principais: Dragão, Lobo, ficando a faltar o Elefante. Contudo, a MG referiu que queria fazer com recortes. Assim, desenhou o lobo utilizando os recortes de papel, conseguindo montar o lobo.

25 de janeiro	(...) as crianças decidiram querer desenhar as personagens principais: Dragão, Lobo, ficando a faltar o Elefante. Contudo, a MG referiu que queria fazer com recortes.
30 de janeiro	(...) as crianças MA, M ^a L, S, SG, I, D e LU ajudam a pintar as paisagens para a história do dragão (...) a criança MA foi buscar uma rede vermelha para colocar por cima da ponte. Já as crianças LU e D colaram os paus na pintura dos troncos das árvores, fazendo, também, bugalhos e pedras no caminho da floresta.
30 de janeiro	À tarde, a estagiária diz que precisa de ajuda para fazer a capa do livro (...) o D concordou em colar o lobo na capa do livro, querendo a AM e a MA desenhar o elefante e o dragão, respetivamente. Para além disso, a MA referiu “quero usar a linha.
31 de janeiro	Foi assim que, pela tarde, após as crianças acordarem da sesta, a estagiária senta-se à mesa, mostrando o livro e à medida que contava a história, realçando algumas personagens tendo em conta aquilo que cada criança fez. Nesse momento, a criança D e V ajudam a dizer ao resto do grupo o que era a capa e a contracapa do livro, sendo também mostrado ao grupo aquilo que, neste caso, a AM, D, MA, LU, E e N tinham feito. No final, a estagiária realça que como foi um livro feito por todos, que é importante assiná-lo com o nome de cada um, escrever o nome como sabem, de forma que quem visse a história soubesse quem a tinha construído.

ANEXO I. CONSENTIMENTO
INFORMADO PARA OS PAIS DO
T.

| ' ' | ' ' |

Olá família do T!

Como já devem saber, o meu nome é Inês França, sou estudante na Escola Superior de Educação de Lisboa e frequento o 2º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Estou a realizar a minha Prática Profissional Supervisionada na Sala 2 até dia 31 de janeiro de 2023 e, durante este período, foi-me solicitada a realização de um portfólio que mostre o desenvolvimento de uma das crianças do grupo. Para isso, gostava de saber se é possível realizá-lo com o T, referindo, desde já, que a sua segurança e privacidade será, sempre, assegurada. Conto com vocês na construção deste portfólio, de forma a torná-lo o mais completo possível :).

Muito obrigada,

Inês França

ANEXO J. GUIÃO DA ENTREVISTA
À EDUCADORA COOPERANTE

| " | | | " |

Guião da entrevista à educadora cooperante

Objetivo geral:

- Conhecer o percurso profissional da entrevistada;
- Conhecer características do grupo de crianças, assim como as suas potencialidades e necessidades;
- Conhecer as perspetivas da entrevistada em relação à importância do *storytelling* no Pré-Escolar.

Formação profissional da entrevistada

1. Qual a sua formação académica?
2. Há quanto tempo exerce funções de educador/a de infância?
3. Como foi o seu percurso profissional?

Currículo pedagógico

4. Quais as estratégias que utiliza com o grupo de crianças nos vários momentos da rotina, tendo em conta a disparidade da faixa etária e, conseqüente, desenvolvimento?

Caracterização do grupo

5. Como caracteriza, de forma breve, o grupo de crianças?
6. De uma forma geral, como caracteriza o grupo de crianças quanto ao seu desenvolvimento?
7. Quais considera ser as principais potencialidades do grupo de crianças? E as fragilidades?

Visão da entrevistada sobre o *storytelling*

8. Para si, qual a importância que atribui ao *storytelling*?
9. Considera que o *storytelling* assume a sua importância na valência de Pré-Escolar?
10. Quais os contributos do contacto com a literatura para a infância no desenvolvimento das crianças?
11. Costuma incluir, na rotina do grupo, momentos onde o *storytelling* ganha lugar?
 - 11.1 De que forma os proporciona?
12. Com que frequência promove o contacto com a literatura para a infância?
13. Que estratégias utiliza em momentos de *storytelling*?
14. Quais os critérios de seleção para os livros que disponibiliza em sala?
 - 14.1 E quem participa nessa seleção?

ANEXO K. GUIÃO DA ENTREVISTA
À EDUCADORA A.

| | ' ' | | ' ' |

Guião da entrevista à educadora Ana

Objetivo geral:

- Conhecer o percurso profissional da entrevistada;
- Conhecer as perspetivas da entrevistada em relação à importância do *storytelling* na valência do Pré-Escolar.

Formação profissional da entrevistada

1. Qual a sua formação académica?
2. Há quanto tempo exerce funções de educador/a de infância?
3. Como foi o seu percurso profissional?

Visão da entrevistada sobre o *storytelling*

4. Para si, qual a importância que atribui ao *storytelling*?
5. Considera que o *storytelling* assume a sua importância na valência de Pré-Escolar?
6. Quais os contributos do contacto com a literatura para a infância no desenvolvimento das crianças?

Storytelling fora do contexto escolar

7. Tendo contacto com a literatura para a infância fora do contexto escolar, de que forma o *storytelling* está presente na sua vida?
8. Como surgiu a iniciativa de contar histórias?
 - 8.1 Há quanto tempo promove esse contacto com a literatura para a infância?
 - 8.2 Destina-se a que faixa etária?
9. De que forma promove o *storytelling* e que estratégias utiliza em momentos como esses?

ANEXO L. GUIÃO DA ENTREVISTA
À AUXILIAR DE AÇÃO EDUCATIVA

| | ' ' | | ' ' |

Guião da entrevista à auxiliar de ação educativa

Objetivo geral:

- Conhecer o percurso profissional da entrevistada;
- Conhecer as perspetivas da entrevistada em relação à importância do *storytelling* no Pré-Escolar.

Formação profissional da entrevistada

15. Qual a sua formação académica?

16. Há quanto tempo exerce funções de auxiliar de ação educativa?

17. Como foi o seu percurso profissional?

Visão da entrevistada sobre o *storytelling*

18. Para si, qual a importância que atribui ao *storytelling*?

19. Considera que o *storytelling* assume a sua importância na valência de Pré-Escolar?

20. Quais os contributos do contacto com a literatura para a infância no desenvolvimento das crianças?

21. Costuma incluir, na rotina do grupo, momentos onde o *storytelling* ganha lugar?

21.1 De que forma os proporciona?

22. Com que frequência promove o contacto com a literatura para a infância?

23. Que estratégias utiliza em momentos de *storytelling*?

24. Quais os critérios de seleção para os livros que disponibiliza em sala?

24.1 E quem participa nessa seleção?

ANEXO M. GUIÃO DO INQUÉRITO
POR QUESTIONÁRIO ÀS FAMÍLIAS

| ' ' | | ' ' |

Inquérito por questionário aos pais

Objetivo: Caracterizar os hábitos e práticas de leitura e escrita no ambiente familiar

1. Práticas de leitura e escrita dos pais presenciadas pelo vosso filho

1.1 O vosso filho costuma vê-los ler? Nunca/ raramente/ algumas vezes por semana /várias vezes por semana

1.1.1 O quê? (jornais, revistas, livros, papéis ligados ao trabalho, cartas, recados, legendas de filme, outro)

1.2 O vosso filho costuma ver outras pessoas a ler? Nunca/ raramente/ algumas vezes por semana /várias vezes por semana

1.2.1 Se sim, quem _____ e com que frequência? Nunca/ raramente/ algumas vezes por semana /várias vezes por semana

1.3 O vosso filho costuma vê-los escrever? Nunca/ raramente/ algumas vezes por semana /várias vezes por semana

1.3.1 O quê? (jornais, revistas, livros, papéis ligados ao trabalho, cartas, recados, legendas de filme, outro)

1.4 O vosso filho costuma ver outras pessoas a escrever? Sim ou não

1.4.1 Se sim, quem _____ e com que frequência? Nunca/ raramente/ algumas vezes por semana /várias vezes por semana

2. Práticas de leitura e escrita desenvolvida em conjunto com o filho

Leitura

2.1 Costumam ler com ou para o vosso filho? Nunca/ raramente/ algumas vezes por semana /várias vezes por semana

2.1.1 O quê? (jornais, revistas, livros, papéis ligados ao trabalho, cartas, recados, legendas de filme, outro)

2.2 Costumam ler histórias ao vosso filho? Nunca/ raramente/ algumas vezes por semana /várias vezes por semana

2.3 Outras pessoas costumam ler para o vosso filho? Sim ou não

2.3.1 Se sim, quem e com que frequência? Nunca/ raramente/ algumas vezes por semana /várias vezes por semana

2.4 O vosso filho costuma pedir para ler histórias? Nunca/ raramente/ algumas vezes por semana /várias vezes por semana

2.5 Costumam tomar iniciativa e ler para o vosso filho? Nunca/ raramente/ algumas vezes por semana /várias vezes por semana

2.6 Durante a leitura o vosso filho mostra-se: muito aborrecido, aborrecido, interessado ou muito interessado

2.7 Por semana, quanto tempo médio disponibilizam para ler para o vosso filho? < 10 minutos; 10-20 minutos; 20 a 40 minutos; 40-60 minutos; entre 1-2 horas; > 2 horas

2.8 Com que idade é que o vosso filho começou a contactar com livros? 0-12 meses; 1 ano; 2 anos; 3 anos; 4 anos; 5 anos;

2.9 Costumam ler o nome do vosso filho com ou para ele? Nunca/ raramente/ algumas vezes por semana /várias vezes por semana

2.10 Costumam identificar letras com ou para o vosso filho? Nunca/ raramente/ algumas vezes por semana /várias vezes por semana

Escrever

2.11 Outras pessoas costumam escrever para o vosso filho? Sim ou não

2.11.1 Quem _____ e com que frequência? Nunca/ raramente/ algumas vezes por semana /várias vezes por semana

2.12 O vosso filho costuma pedir para escrever? Nunca/ raramente/ algumas vezes por semana /várias vezes por semana

2.13 Costumam tomar iniciativa e escrever para o vosso filho? Nunca/ raramente/ algumas vezes por semana /várias vezes por semana

2.14 Durante a escrita o vosso filho mostra-se: muito aborrecido, aborrecido, interessado ou muito interessado

2.15 Por semana, quanto tempo médio disponibilizam para escrever com o vosso filho? < 10 minutos; 10-20 minutos; 20 a 40 minutos; 40-60 minutos; entre 1-2 horas; > 2 horas

2.6 Com que idade é que o vosso filho começou a contactar com a escrita? 0-12 meses; 1 ano; 2 anos; 3 anos; 4 anos; 5 anos;

3. Práticas de leitura e escrita do filho sozinho

3.1 O vosso filho costuma ler sozinho? Nunca/ raramente/ algumas vezes por semana /várias vezes por semana

3.1.1 O quê? (jornais, revistas, livros, listas de compra, cartas, recados, ler o nome, ler letras, outros)

3.2 O vosso filho costuma ver livros de histórias sozinho? Nunca/ raramente/ algumas vezes por semana /várias vezes por semana

3.3 Quando o vosso filho vê livros mostra-se: muito aborrecido, aborrecido, interessado ou muito interessado

3.4 O vosso filho costuma “escrever” sozinho? Nunca/ raramente/ algumas vezes por semana /várias vezes por semana

3.4.1 O quê? (recados, histórias, receitas, o seu nome, letras, outros)

3.5 Quando o vosso filho escreve mostra-se: muito aborrecido, aborrecido, interessado ou muito interessado

4. Materiais de leitura e escrita existentes em casa

4.1 em casa existem canetas, lápis, papéis? Sim ou não

4.2 quando quer utilizar os materiais, o vosso filho costuma...busca-los sozinho, pedir

4.3 em casa existe computador? Sim ou não

4.3.1 Se sim, o vosso filho pode usa-lo? Sim ou não

4.3.1.1 Se sim, sozinho ou acompanhado? _____

4.3.2 E o computador é usado para escrever? Nunca/ raramente/ algumas vezes por semana /várias vezes por semana

4.4 em casa existem livros para crianças? Sim ou não

4.4.1 quando quer utilizar os livros costuma.... busca-los sozinho, pedir

4.4.2 quantos livros de literatura infantil existem em casa? 0; 1-10; 11-25; 26-50; >51

5. Biblioteca/livraria

5.1 o vosso filho costuma ir à biblioteca? Nunca/ raramente/ algumas vezes por semana /várias vezes por semana

5.1.1 Se sim, com quem costuma ir? _____

5.2 o vosso filho costuma ir às livrarias locais? Nunca/ raramente/ algumas vezes por semana /várias vezes por semana

5.2.1 com que frequência costuma comprar/adquirir livros para o seu filho?

Semanal; mensal; trimestral; semestral; anual; menos que uma vez por ano; nunca

ANEXO N. ANÁLISE CATEGORIAL
DAS ENTREVISTAS

| | " | | | " |

Tabela 7*Análise de conteúdo*

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de contexto	Número de ocorrência
Formação profissional	Formação académica	Mestrado	“Tenho o Mestrado em Educação Pré-Escolar, concluído na Escola Superior de Educação de Lisboa.” (A)	1
		Licenciatura	“Licenciada em educação de infância pela ESELx.” (I)	1
		Pós-Graduação	“e, em 2018, terminei a Pós-Graduação em Creche na ESELx.” (I)	1
		Curso de Auxiliar de Ação Educativa	“O 12ºano e o curso de Auxiliar de Ação Educativa.” (L)	1
	Anos de serviço	9 anos	“Desde novembro 2015, ano de conclusão do mestrado.” (A)	1
		14 anos	“Sou educadora de infância há 14 anos, irei fazer os 15 anos em outubro de 2024.” (I) “Sou auxiliar na Associação Tempo de Mudar há 14 anos.” (L)	2
	Ações formativas	Movimento Escola Moderna	“Realizei formações no MEM (oficina do JI e estágio do modelo)” (I)	2
		Compostagem	“Já realizei uma formação através da junta de freguesia de Marvila relacionada com a compostagem.” (I)	1
		Gestão de risco de violência doméstica	“Em 2021 participei num curso de avaliação e gestão de risco de violência doméstica.” (I)	1

	Projetos pessoais	Projeto “Histórias de Encontrar”	“Fora do contexto escolar, tenho um projeto – “Histórias de Encontrar” – que consiste na dinamização de livros para a infância e de atividades de exploração livre para crianças de todas as idades.” (A)	1
	Tipos de organização socioeducativa	Instituições privadas	“Mais tarde, voltei a receber outra proposta de substituição de uma Educadora, desta vez por um período mais alargado, numa Creche em Telheiras.” (A)	1
		IPSS	“Fui estagiária da (...) há 15 anos e continuo a exercer essa função.” (L) “Há 14 anos que exerço a profissão de educadora de infância. Desde que saí da faculdade que estou na (...)” (I)	2
	Valência	Creche	“ O meu percurso profissional começou em Creche” (A) “(…) outra proposta de substituição (...), numa Creche em Telheiras.” (A) “Na nossa instituição as educadoras passam pelas duas valências (JI e creche).” (I)	3
		Pré-Escolar	“(…) até ter decidido mudar para a presente organização.” (A) “Na nossa instituição as educadoras passam pelas duas valências (JI e creche).” (I)	2
Storytelling	Contributos para a criança	Criatividade	“permitem à criança fantasiar e desenvolver a sua criatividade.” (A) “Ao ouvir histórias, a criança tem a oportunidade de enriquecer e alimentar a sua imaginação” (A) “as crianças desenvolvem mais conhecimento, mais imaginação e curiosidade” (L)	5

			<p>“Há a ludicidade, o divertimento, a imaginação, o sonho, a fantasia...” (I)</p> <p>“desenvolver a criatividade e a capacidade de pensamento abstrato” (A)</p>	
		Expressão e comunicação	<p>“é uma forma de expressão artística” (A)</p> <p>“alargar o seu vocabulário e refletir sobre situações variadas” (A)</p> <p>“promovem o desenvolvimento na área das expressões e comunicação” (I)</p> <p>“Ajuda a desenvolver a linguagem e o vocabulário, uma vez que ouvir e participar na dinâmica de contar histórias expõe as crianças a uma ampla variedade de palavras, frases, expressões e estruturas linguísticas” (A)</p>	4
		Interação	<p>“melhorem a sua capacidade de interação com as pessoas adultas e os pares.” (A)</p> <p>“momento de relação e conexão entre crianças e adultos/as que esta atividade permite.” (A)</p> <p>“permitem a interação entre as crianças” (I)</p> <p>“As histórias têm permitido aumentar as interações e diversificar as relações entre crianças, mas também com os adultos.” (I)</p>	4
		Concentração	<p>“possibilita, entre variados aspetos, que as crianças tenham momentos de atenção e concentração” (A)</p> <p>“Desenvolve a capacidade de concentração, uma vez que ouvir e ver histórias requer atenção e foco na narrativa, nas personagens, nos detalhes, na dinâmica...” (A)</p>	2
		Espírito crítico	<p>“permitem interpretar e construir realidades” (I)</p>	1

		Raciocínio	“estimular o raciocínio”	1
		Construção	“desenvolver o gosto pela audição de histórias e pela sua produção/construção” (I) “permitem parcerias para a construção de uma narrativa baseada nas histórias de cada criança” (I)	2
		Compreensão emocional	“Apoia a compreensão emocional, uma vez que através das histórias as crianças podem identificar-se com as personagens, sentir empatia, aprender sobre diferentes emoções, pontos de vista e experiência” (A)	1
		Diversidade temática	“Permite o contacto com diversos temas – muitos dos livros para a infância abordam temas importantes como autoestima, amizade, cuidado com a Natureza...; e contêm mensagens que permitem aprender sobre esses conceitos” (A)	1
	Faixa etária	Bebés	“Acredito que o <i>Storytelling</i> deve estar presente desde sempre na vida dos bebés e continuar muito presente ao longo das diferentes fases da vida.” (A) “Contar histórias é fundamental desde que a criança nasce.” (I)	2
		Crianças do Jardim de infância	“A forma como é contada é que tem de variar consoante as idades. Daí ser essencial escolher a melhor abordagem, a melhor forma de contar uma história a bebés ou a crianças do jardim de infância.” (I)	2
	Rotina de leitura	Espaço	“Antes da ida para o exterior” (L) “contamos histórias (...) quer sentadas nas cadeiras, quer sentadas no chão, quer na sala, quer no recreio.” (I)	2
		Grupo	“Geralmente contamos histórias em grande grupo em roda” (I)	2

			“Também há momentos em que contamos histórias em pequenos grupos” (I)	
		Jogo	“Fazer um jogo” (L)	1
		Canção	“ou cantar uma música antes da história para acalmar” (L) “Antes de iniciar a leitura do livro, cantamos uma canção que introduz a capa do livro;” (I)	2
		Diálogo	“Observamos e conversamos sobre a capa e a contracapa; refiro o autor, ilustrador e editora da história” (I) “dialogamos sobre a história e sobre o que ela nos transmite.” (I)	2
	Leitura lúdica	Voz/Som	“fazer vozes diferentes e sons para cativar a atenção das crianças.” (L)	2
		Diversidade de materiais	“conto diversas histórias (Com ilustração, sem ilustração, sem texto, utilizando fantoches, utilizando imagens, de forma digital...)” (I) “Para estes momentos, são utilizados diversos materiais (acessórios semelhantes aos das personagens presentes nas histórias, elementos naturais relacionados com a narrativa” (A)	3
		Expressão corporal	“ou é feito o recurso à expressão corporal (gestos, expressões, movimentos).” (A)	1
	Envolvimento do grupo	Participação das crianças	“No JI é fundamental a participação das crianças neste processo de <i>storytelling</i> .” (I) “Nestes momentos, a participação da criança está muito presente, quer através de um comentário, de um gesto, de uma partilha, de uma ideia/sugestão que surge após a leitura da história.” (I)	3

		Criação de histórias	“até criar as suas próprias histórias, o que diversifica e enriquece este processo.” (I)	1
		Contar histórias	“ou são elas a contar a história;” (I) “as crianças pegam numa história e contam a história a quem estiver ao pé de si, utilizando fantoches, mas essencialmente o corpo para potenciar o movimento de personagens.” (I)	2
	Escolha do livro	Criança	“quando alguma criança traz um livro” (L) “ou é um livro que alguma criança traz de casa” (I) “Quando alguma criança traz alguma história de casa combinamos para que seja feita a sua leitura” (I) “as crianças apoiam na escolha do livro” (I)	4
		Adulto	“ou sugerido pelo adulto” (L) “sempre que eles têm alguma curiosidade recorremos aos livros” (L) “ou que o adulto escolhe com uma determinada intencionalidade” (I)	3
	Frequência de leitura	Ocasional	“Sempre que há interesse (...) querem alguma da escola” (L)	1
		Diária	“Todos os dias as crianças contactam com livros, exploram, folheiam e descobrem algo de novo.” (I) “Na nossa sala existe um espaço constituído por diversos livros (histórias, histórias criadas pelas crianças, imagens, fantoches, ...) e diariamente as crianças estão neste espaço, quer individualmente, quer a pares ou em pequenos grupos.” (I)	2
		Semanal	“Pelo menos uma vez por semana é lida uma história ao grupo de crianças.” (I)	1
	Momento de leitura	Espontâneo	“temos momentos que ocorrem de forma espontânea e livre por parte das crianças” (I)	1

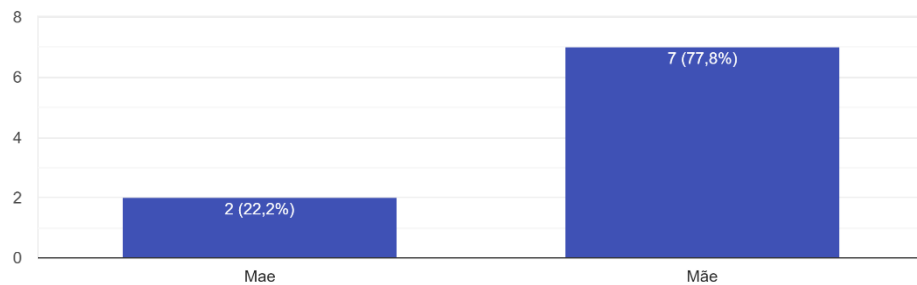
		Intencional	<p>“mas também temos através da leitura e conto de histórias por parte dos adultos” (I)</p> <p>“Atualmente, temos um projeto Biblioteca Comunitária em que todos os fins de semana as crianças levam uma história para casa e registam num caderno algo sobre este momento (observações, ideias, diálogos, desenhos, o que quiserem...).” (I)</p>	2
--	--	-------------	---	---

ANEXO 0. ANÁLISE ESTATÍSTICA
DOS INQUÉRITOS POR
QUESTIONÁRIO ÀS FAMÍLIAS

| | ' ' | | ' ' |

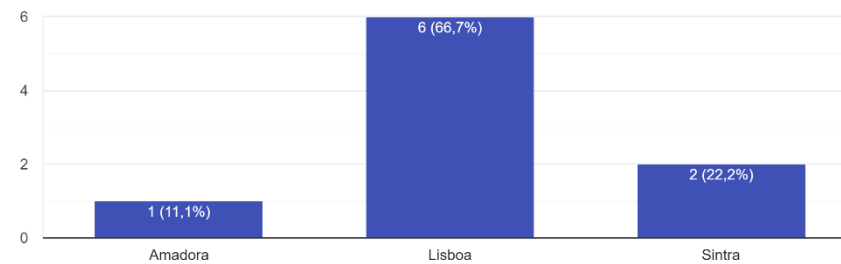
Grau de parentesco

9 respostas



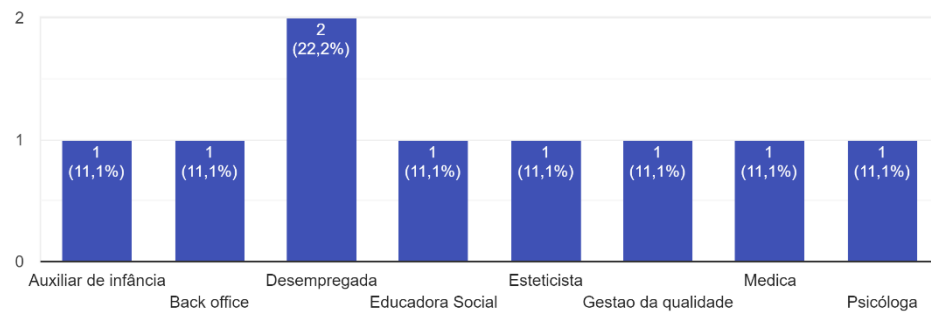
Concelho de residência

9 respostas



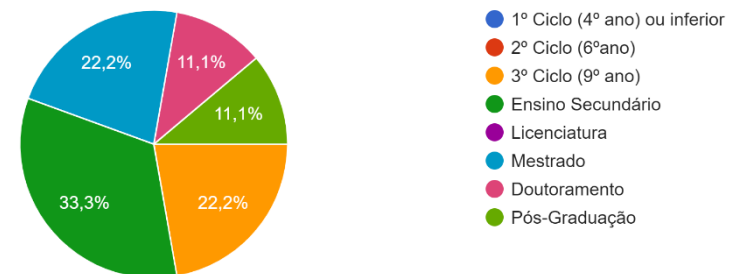
Profissão

9 respostas



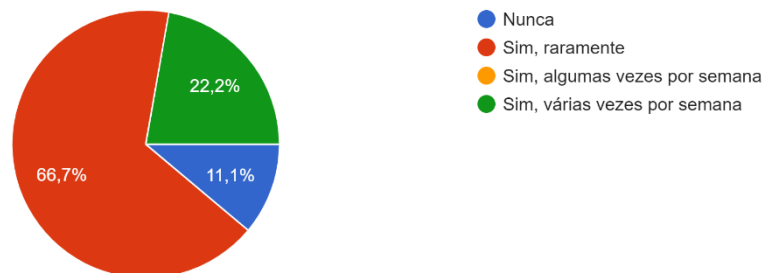
Habilitações literárias

9 respostas



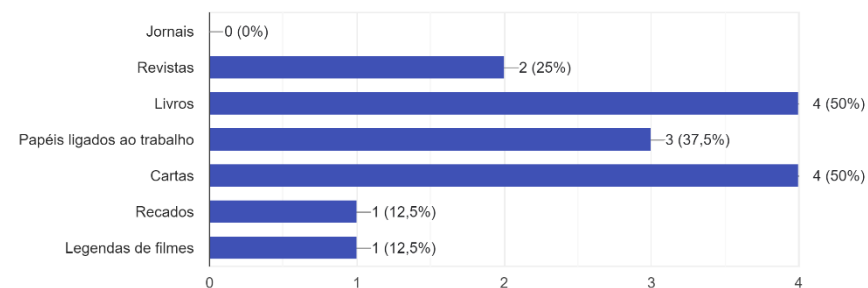
1.1 O vosso filho(a)/sobrinho(a)/neto(a) costuma vê-los ler?

9 respostas



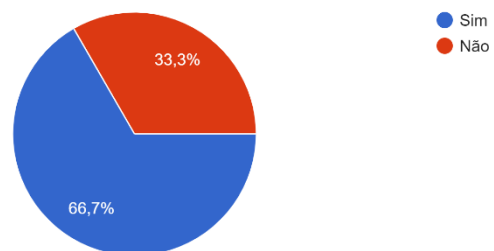
1.1.1 Se sim, o quê?

8 respostas



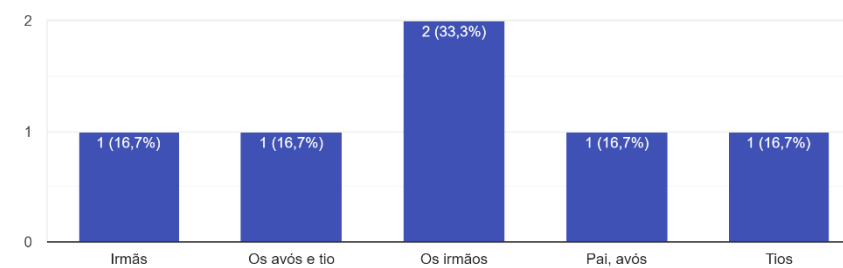
1.2 O vosso filho(a)/sobrinho(a)/neto(a) costuma ver outras pessoas (família, amigos, vizinhos, desconhecidos) a ler?

9 respostas



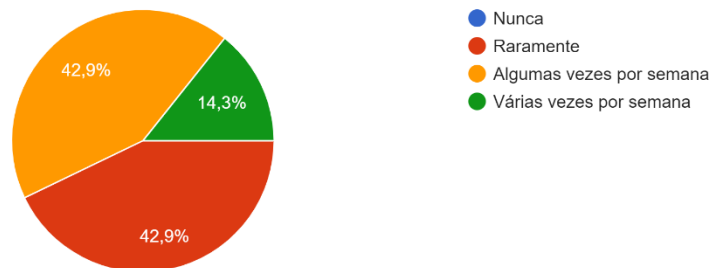
1.2.1 Se sim, quem?

6 respostas



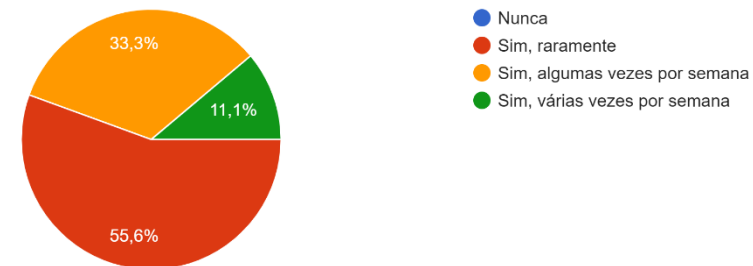
1.2.2 Com que frequência?

7 respostas



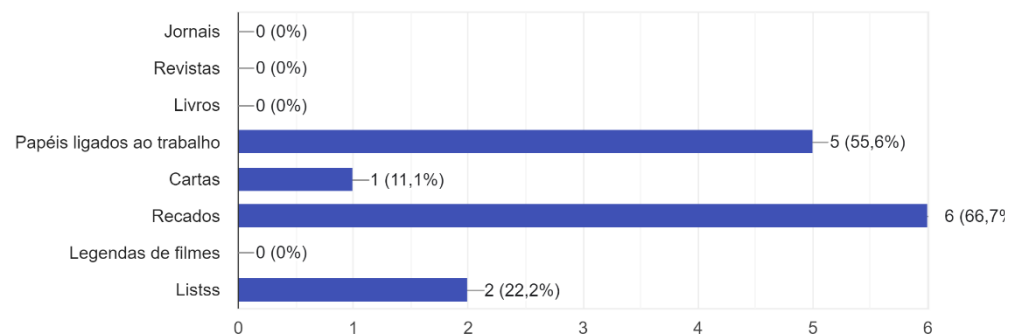
1.3 O vosso filho(a)/sobrinho(a)/neto(a) costuma vê-los escrever?

9 respostas



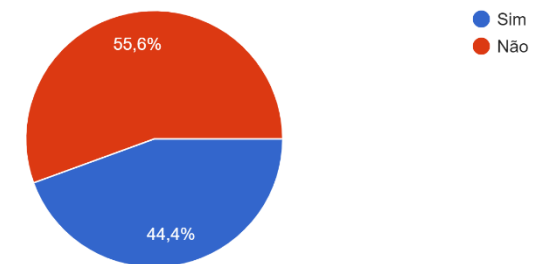
1.3.1 Se sim, o quê?

9 respostas



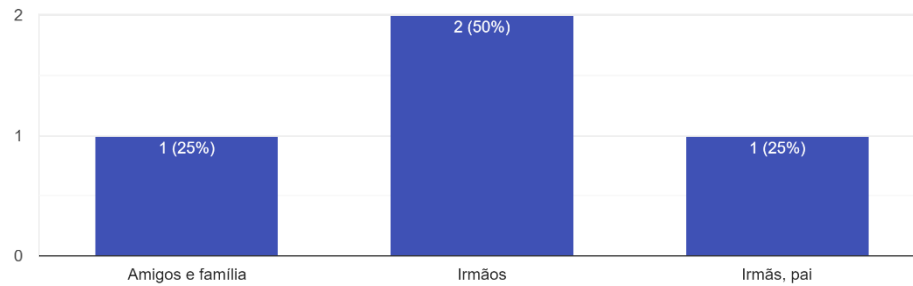
1.4 O vosso filho(a)/sobrinho(a)/neto(a) costuma ver outras pessoas (família, amigos, vizinhos, desconhecidos) a escrever?

9 respostas



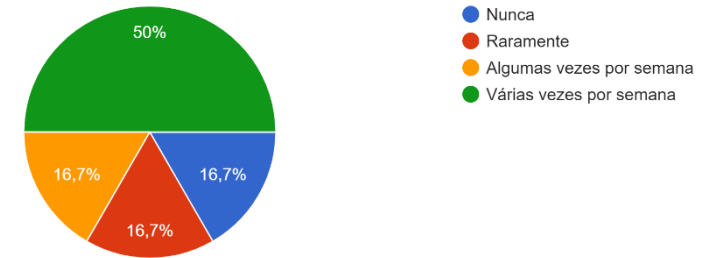
1.4.1 Se sim, quem?

4 respostas



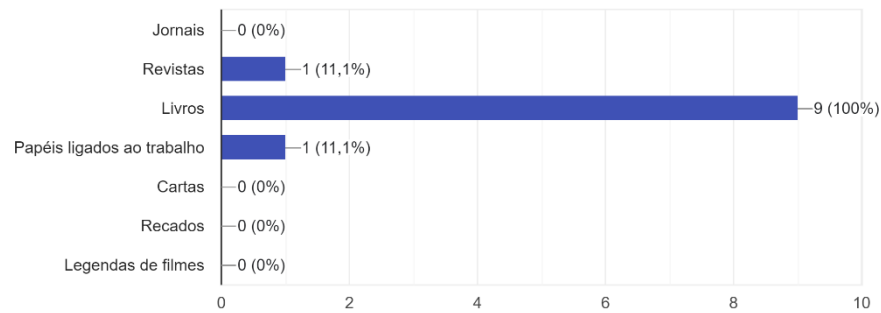
1.4.2 Com que frequência?

6 respostas



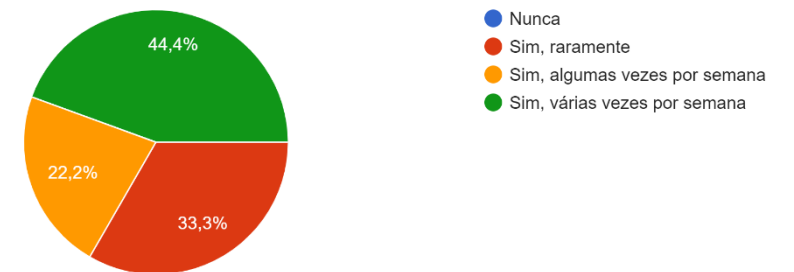
2.1.1 Se sim, o quê?

9 respostas



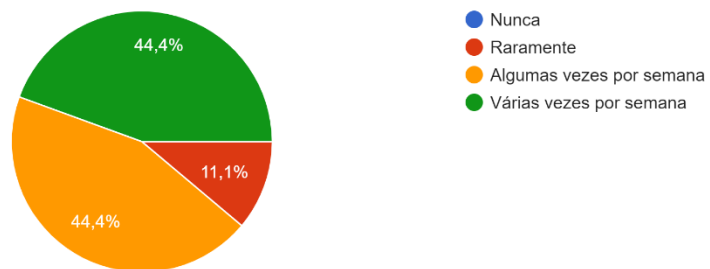
2.1 Costumam ler com ou para o vosso filho(a)/sobrinho(a)/neto(a)?

9 respostas



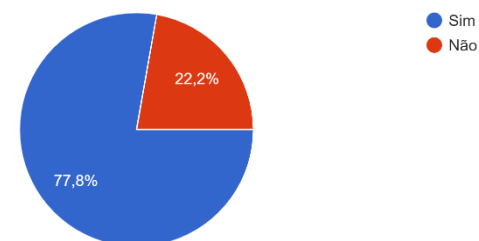
2.2 Costumam ler histórias ao vosso filho(a)/sobrinho(a)/neto(a)?

9 respostas



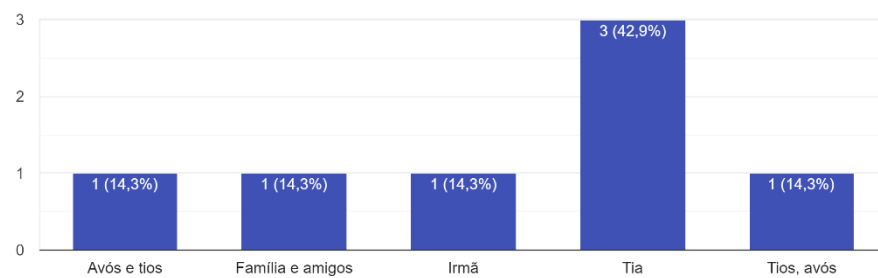
2.3 Outras pessoas (família, amigos, vizinhos, desconhecidos) costumam ler para o vosso filho(a)/sobrinho(a)/neto(a)?

9 respostas



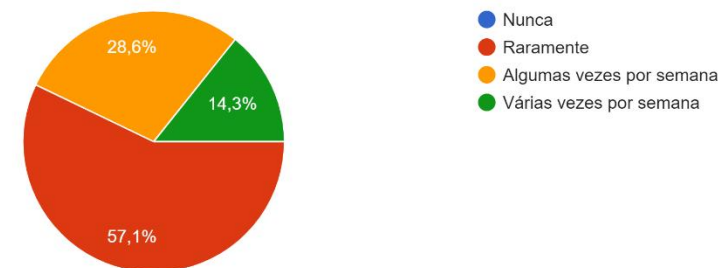
2.3.1 Se sim, quem?

7 respostas



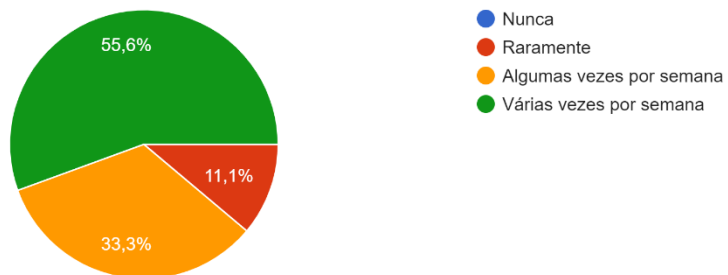
2.3.2 Com que frequência?

7 respostas



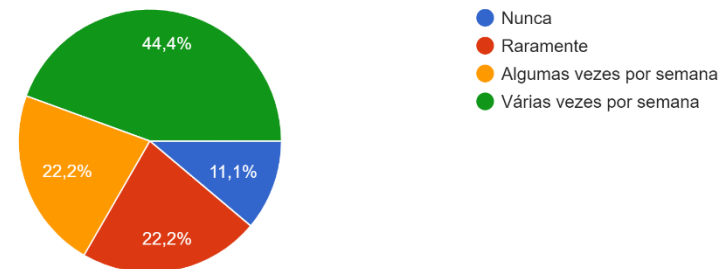
2.4 O vosso filho(a)/sobrinho(a)/neto(a) costuma pedir para ler histórias?

9 respostas



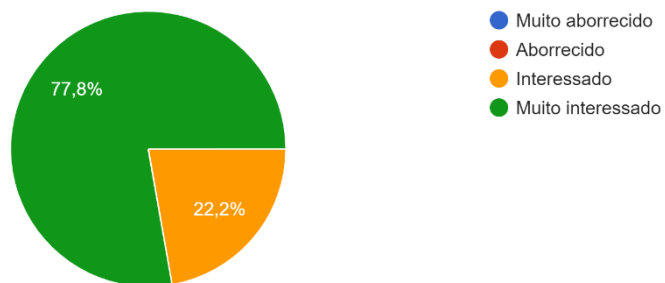
2.5 Costumam tomar iniciativa e ler para o vosso filho(a)/sobrinho(a)/neto(a)?

9 respostas



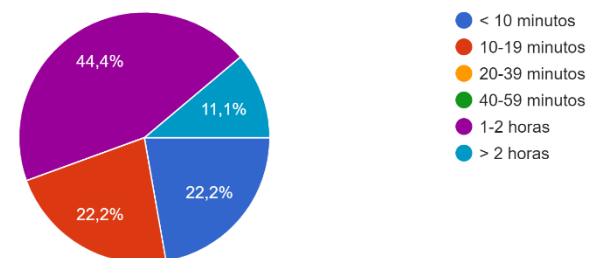
2.6 Durante a leitura o vosso filho(a)/sobrinho(a)/neto(a) mostra-se...

9 respostas



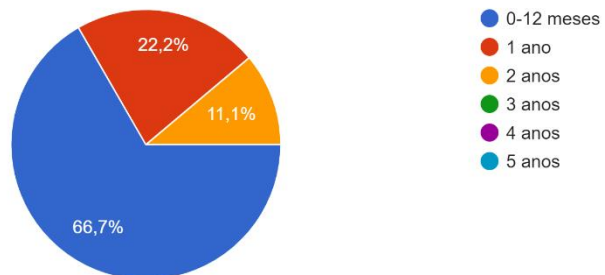
2.7 Por semana, quanto tempo médio disponibilizam para ler para o vosso filho(a)/sobrinho(a)/neto(a)?

9 respostas



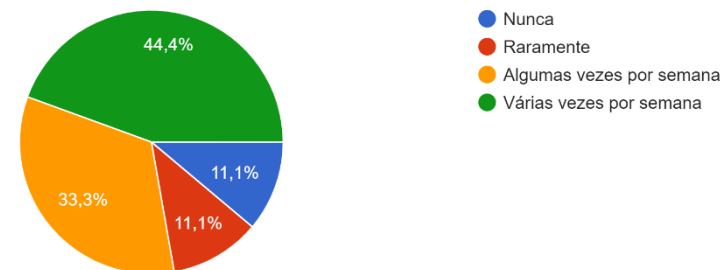
2.8 Com que idade é que o vosso filho(a)/sobrinho(a)/neto(a) começou a contactar com livros?

9 respostas



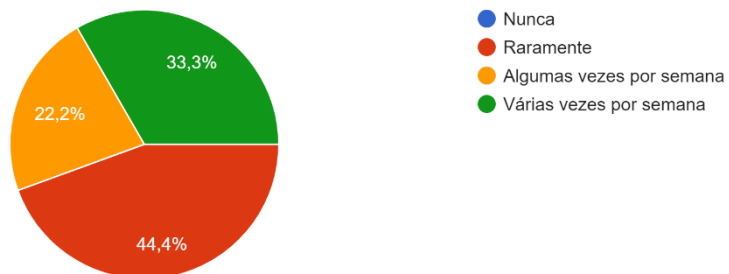
2.9 Costumam ler o nome do vosso filho(a)/sobrinho(a)/neto(a) com ou para ele?

9 respostas



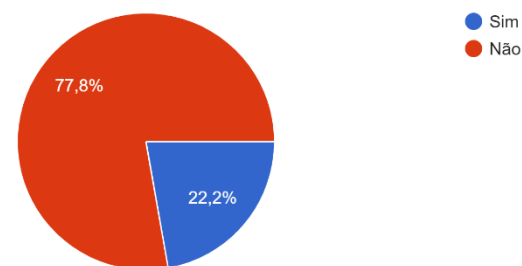
2.10 Costumam identificar letras com ou para o vosso filho(a)/sobrinho(a)/neto(a)?

9 respostas



2.11 Outras pessoas (família, amigos, vizinhos, desconhecidos) costumam escrever para o vosso filho(a)/sobrinho(a)/neto(a)?

9 respostas



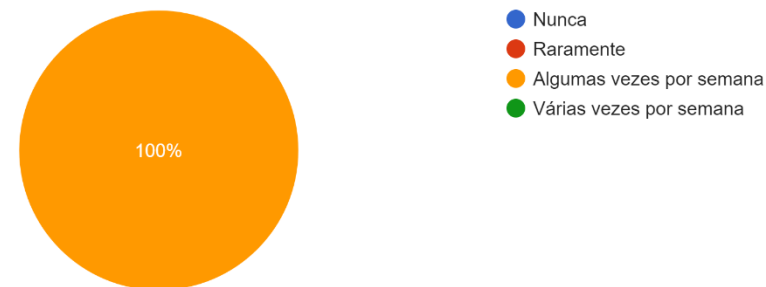
2.11.1 Se sim, quem?

2 respostas



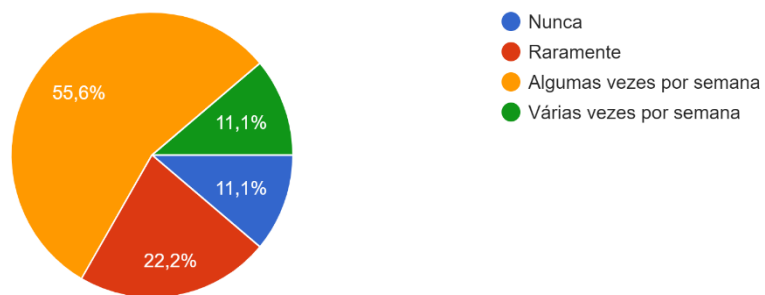
2.11.2 Com que frequência?

2 respostas



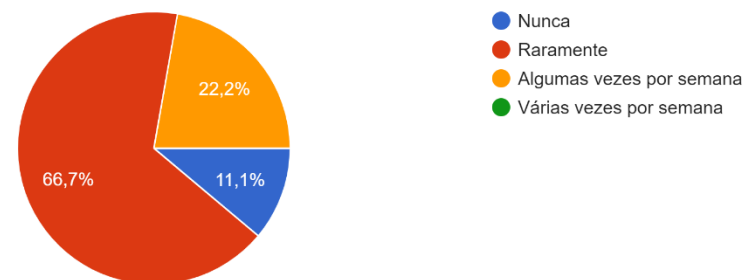
2.12 O vosso filho(a)/sobrinho(a)/neto(a) costuma pedir para escrever?

9 respostas



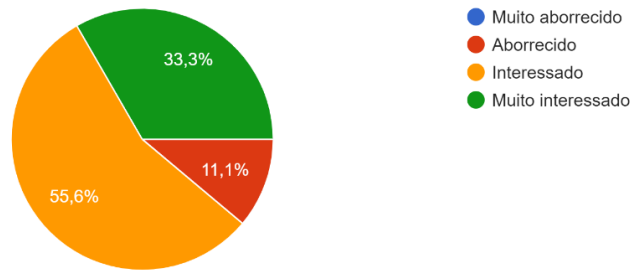
2.13 Costumam tomar iniciativa e escrever para o vosso filho(a)/sobrinho(a)/neto(a)?

9 respostas



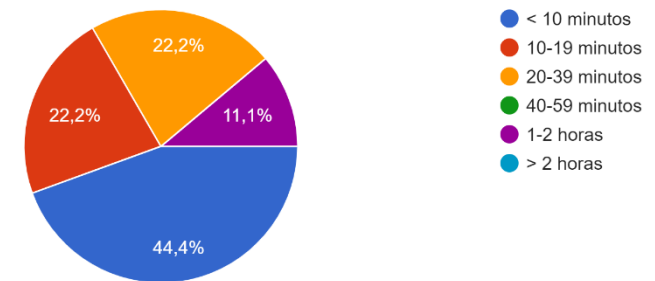
2.14 Durante a escrita o vosso filho(a)/sobrinho(a)/neto(a) mostra-se...

9 respostas



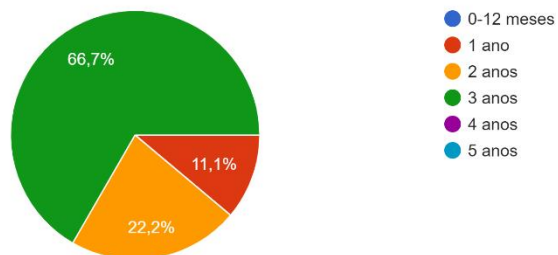
2.15 Por semana, quanto tempo médio disponibilizam para escrever com o vosso filho(a)/sobrinho(a)/neto(a)?

9 respostas



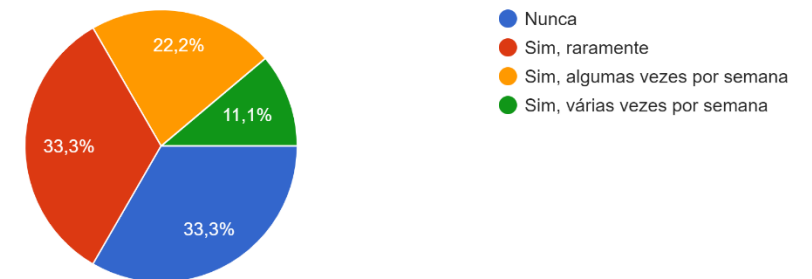
2.16 Com que idade é que o vosso filho(a)/sobrinho(a)/neto(a) começou a contactar com a escrita?

9 respostas



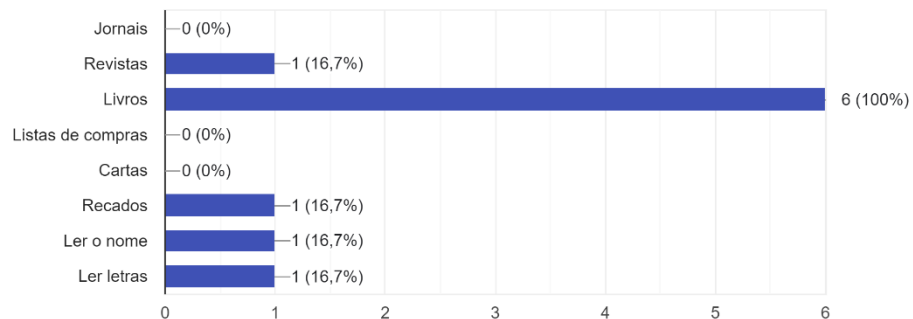
3.1 O vosso filho(a)/sobrinho(a)/neto(a) costuma ler sozinho?

9 respostas



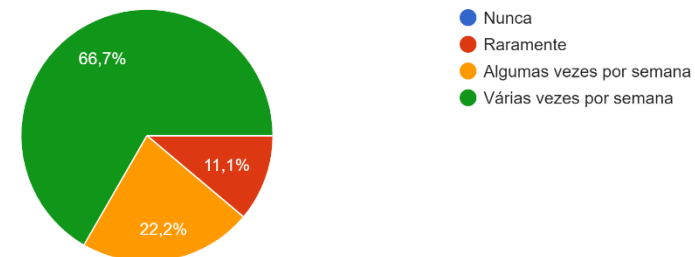
3.1.1 Se sim, o quê?

6 respostas



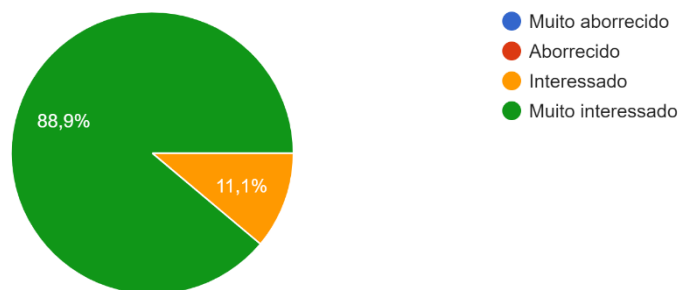
3.2 O vosso filho(a)/sobrinho(a)/neto(a) costuma ver livros de histórias sozinho/a?

9 respostas



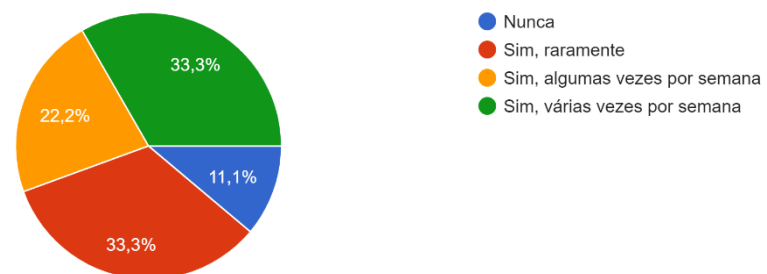
3.3 Quando o vosso filho(a)/sobrinho(a)/neto(a) vê livros mostra-se...

9 respostas



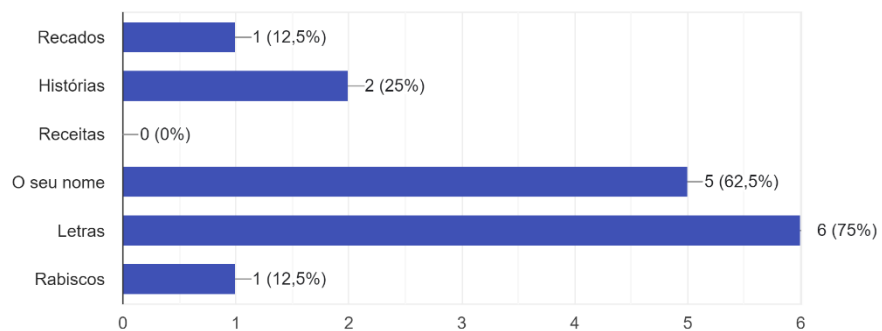
3.4 O vosso filho(a)/sobrinho(a)/neto(a) costuma "escrever" sozinho/a?

9 respostas



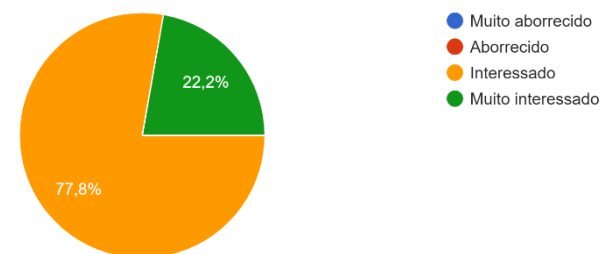
3.4.1 Se sim, o quê?

8 respostas



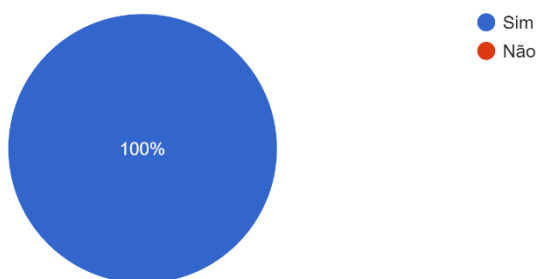
3.5 Quando o vosso filho escreve mostra-se...

9 respostas



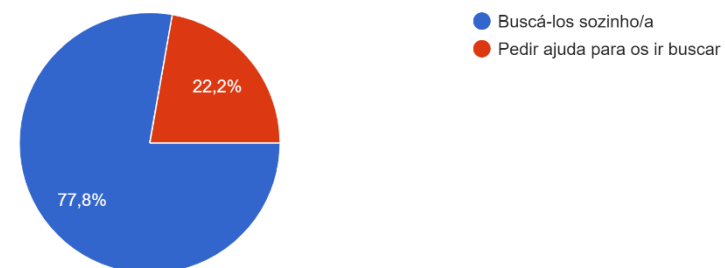
4.1 Em casa existem canetas, lápis e/ou papéis?

9 respostas



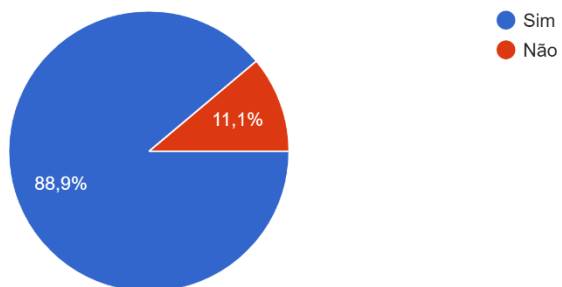
4.1.2 Quando quer utilizar esses materiais, o vosso filho(a)/sobrinho(a)/neto(a) costuma...

9 respostas



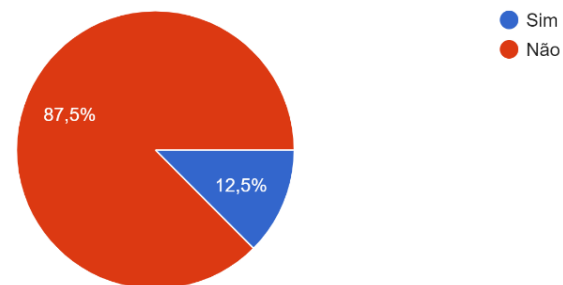
4.2 Em casa existe computador?

9 respostas



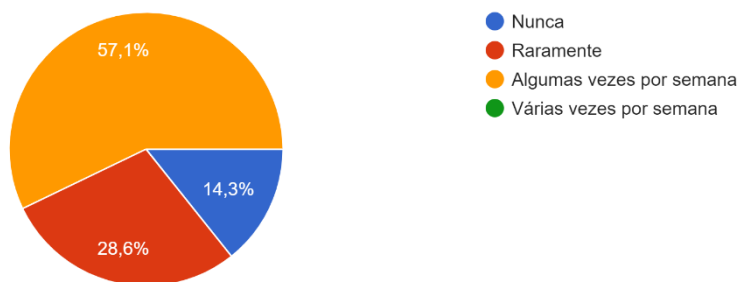
4.2.1 Se sim, o vosso filho(a)/sobrinho(a)/neto(a) pode usá-lo?

8 respostas



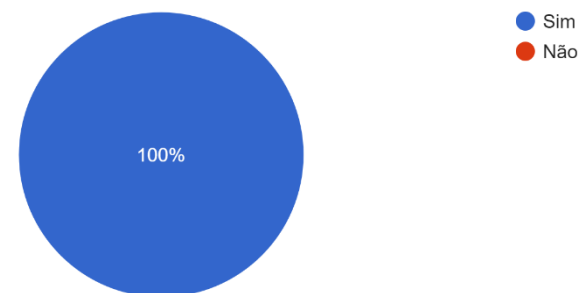
4.2.2 O computador é usado para escrever?

7 respostas



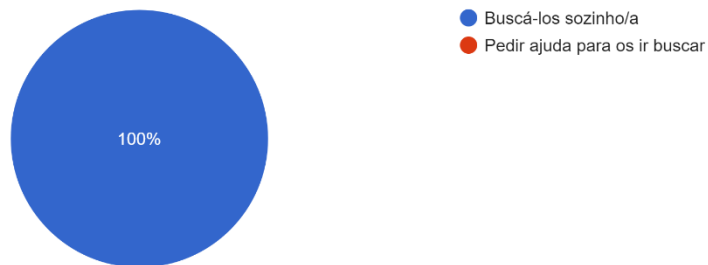
4.3 Em casa existem livros para crianças?

9 respostas



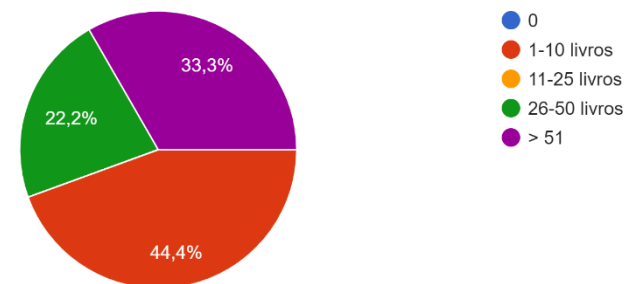
4.3.1 Se sim, quando quer utilizar os livros, o vosso filho(a)/sobrinho(a)/neto(a) costuma...

9 respostas



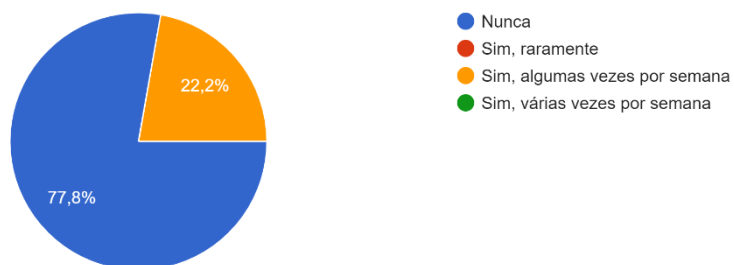
4.4 Quantos livros de literatura para a infância existem em casa?

9 respostas



5.1 O vosso filho(a)/sobrinho(a)/neto(a) costuma ir à biblioteca?

9 respostas



5.1 Se sim, com quem?

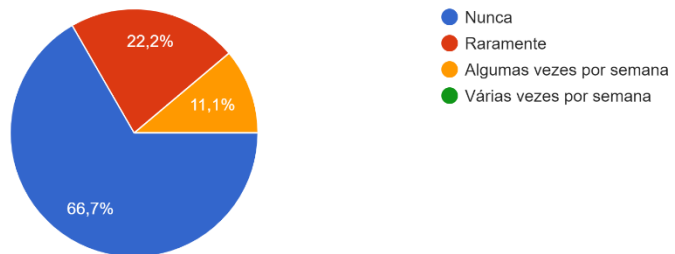
2 respostas

Pais

Com a mãe

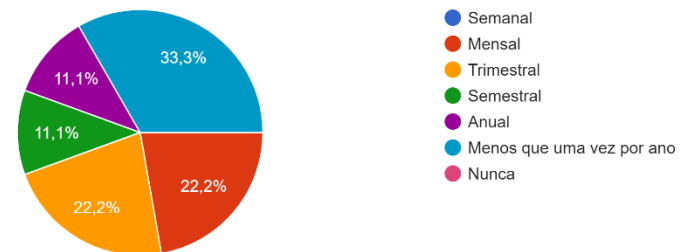
5.2 O vosso filho(a)/sobrinho(a)/neto(a) costuma ir às livrarias locais?

9 respostas



5.3 Com que frequência costuma comprar/adquirir livros para o seu filho(a)/sobrinho(a)/neto(a)?

9 respostas



ANEXO P. ENTREVISTA À
EDUCADORA A.

| | ' ' | | ' ' |

Tabela 8*Resposta da educadora A. à entrevista*

Blocos de informação	Formulação das questões	Respostas
A. Formação profissional	A1. Qual a sua formação académica?	Tenho o Mestrado em Educação Pré-Escolar, concluído na Escola Superior de Educação de Lisboa.
	A2. Há quanto tempo exerce funções de educador/a de infância?	Desde novembro 2015, ano de conclusão do mestrado.
	A3. Como foi o seu percurso profissional?	O meu percurso profissional começou em Creche, numa instituição que quase me fez desacreditar no propósito da Educação de Infância, pela forma como se lidava com as pessoas, quer fossem crianças ou adultas. Felizmente, após o término do ano letivo, o primeiro como Educadora de Infância, decidi deixar de exercer funções nessa instituição e continuar apenas o meu emprego como supervisora num hipermercado. Alguns meses depois, recebi uma proposta para fazer a substituição de uma Educadora num Jardim-de-Infância, com a duração de um mês, durante a qual acompanhei um grupo de crianças com 3 anos. Tudo foi maravilhoso, o que me fez refletir muito sobre a diferença de realidades que tinha encontrado nas diferentes respostas sociais até ao momento. Mais tarde, voltei a receber outra proposta de substituição de uma Educadora, desta vez por um período mais alargado, numa Creche em Telheiras. Nesta instituição, finalmente, foi possível perceber que a resposta dos 0 aos 3 anos também é maravilhosa, o que

		resultou em oito anos como educadora, até ter decidido mudar para a presente organização.
B. Visão sobre o <i>Storytelling</i>	B1. Para si, qual a importância que atribui ao <i>Storytelling</i> ?	Contar histórias é uma forma de expressão artística e desempenha um papel crucial no desenvolvimento infantil em vários domínios. Os livros de histórias fazem parte da cultura da infância, tal como o brincar, e permitem à criança fantasiar e desenvolver a sua criatividade. Ao ouvir histórias, a criança tem a oportunidade de enriquecer e alimentar a sua imaginação, estimular o raciocínio, alargar o seu vocabulário e refletir sobre situações variadas. Esta atividade possibilita, entre variados aspetos, que as crianças tenham momentos de atenção e concentração e melhorem a sua capacidade de interação com as pessoas adultas e os pares. Por outro lado, importa ainda referir que as crianças gostam muito de ouvir histórias não só pela vasta variedade de conteúdos disponível, como também pelo momento de relação e conexão entre crianças e adultos/as que esta atividade permite.
	B2. Considera que o <i>Storytelling</i> assume a sua importância na valência de Pré-Escolar?	Acredito que o <i>Storytelling</i> deve estar presente desde sempre na vida dos bebés e continuar muito presente ao longo das diferentes fases da vida.
	B3. Quais os contributos do contacto com a literatura para a infância no	Estimula a imaginação, ajudando as crianças a desenvolver a criatividade e a capacidade de pensamento abstrato; Ajuda a desenvolver a linguagem e o vocabulário, uma vez que ouvir e participar na dinâmica de contar histórias expõe as crianças a uma ampla variedade de palavras, frases, expressões e estruturas

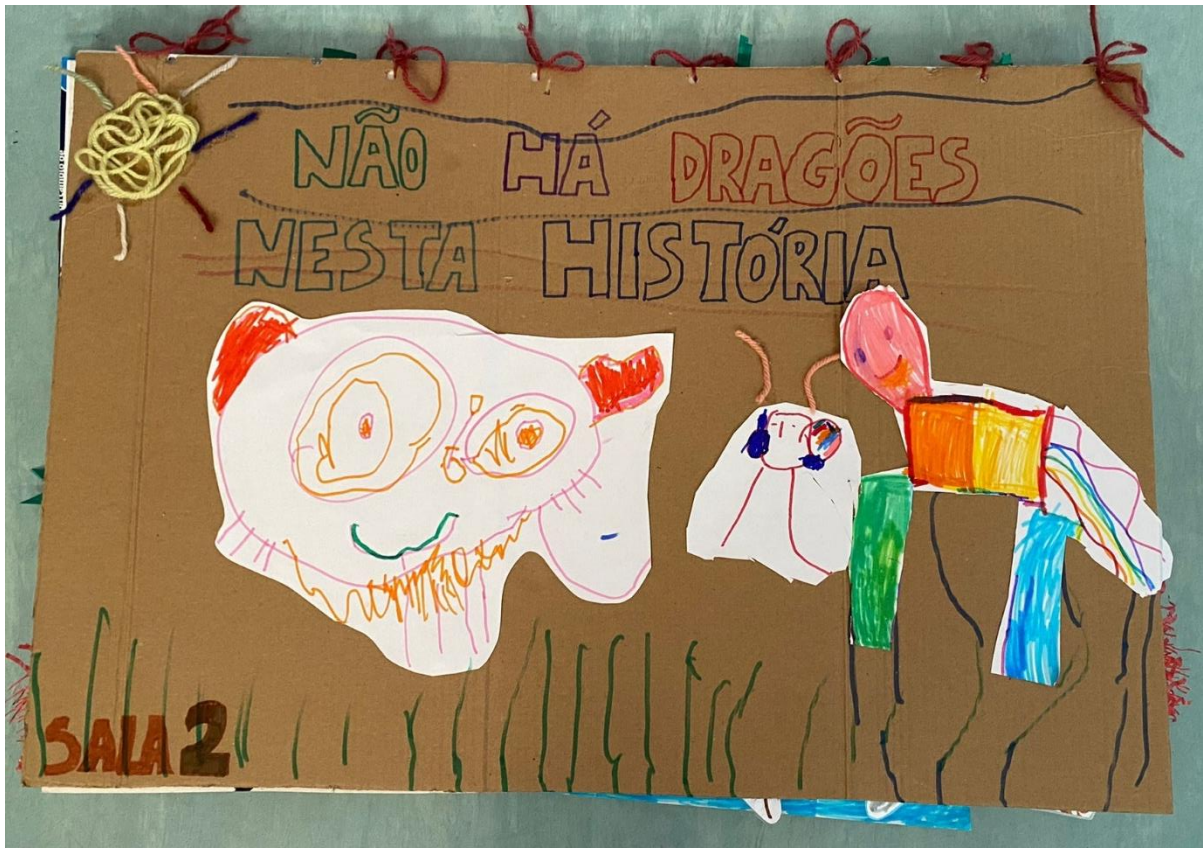
	desenvolvimento das crianças?	linguísticas; Apoia a compreensão emocional, uma vez que através das histórias as crianças podem identificar-se com as personagens, sentir empatia, aprender sobre diferentes emoções, pontos de vista e experiências; Permite o contacto com diversos temas – muitos dos livros para a infância abordam temas importantes como autoestima, amizade, cuidado com a Natureza...; e contêm mensagens que permitem aprender sobre esses conceitos (muitas vezes, ainda abstratos para algumas crianças); Desenvolve a capacidade de concentração, uma vez que ouvir e ver histórias requer atenção e foco na narrativa, nas personagens, nos detalhes, na dinâmica...
C. <i>Storytelling</i> fora do contexto escolar	C1. Tendo contacto com a literatura para a infância fora do contexto escolar, de que forma o <i>Storytelling</i> está presente na sua vida?	Fora do contexto escolar, tenho um projeto – “Histórias de Encontrar” – que consiste na dinamização de livros para a infância e de atividades de exploração livre para crianças de todas as idades. Esta ideia surgiu da vontade de partilhar histórias no meio da natureza e de proporcionar momentos de qualidade em família, após ter criado um canal de <i>Youtube</i> para contar histórias durante a pandemia provocada pelo vírus Covid-19. Eu adoro contar histórias e ter esta oportunidade fora do contexto escolar, com muitas crianças e famílias, tem sido muito importante no meu desenvolvimento pessoal e tem-me capacitado também enquanto profissional.
	C2. Como surgiu a iniciativa de contar histórias?	Por gostar tanto de contar histórias, sempre promovi esses momentos na minha prática profissional e o gosto pelos livros foi-se espalhando pelas crianças e famílias ao longo dos anos. Contudo, no ano em que ficámos confinados/as em

	<p>casa devido à pandemia, houve uma necessidade de reinventar práticas pedagógicas para estreitarmos a distância quando necessário e apoiarmos as famílias naquilo que precisassem. Comecei então a gravar em vídeo algumas das histórias preferidas do grupo que acompanhava naquela altura e as famílias depois sugeriram que tornasse esse conteúdo público. Assim foi.</p>
<p>C3. Há quanto tempo promove esse contacto com a literatura para a infância?</p>	<p>Tenho o projeto “Histórias de Encontrar” desde maio de 2022 e criei o canal de <i>Youtube</i> há cerca de 3 anos, embora já não coloque conteúdos há muito tempo.</p>
<p>C4. Destina-se a que faixa etária?</p>	<p>Destina-se a crianças... óbvias ou interiores. Não gosto de definir uma “idade limite” (mínima ou máxima) para os encontros porque, na minha opinião, qualquer pessoa pode e deve ouvir histórias e brincar na natureza. Contudo, tenho sempre em atenção a idade das crianças inscritas e faço as adaptações necessárias para todas terem a oportunidade de usufruir positivamente dos encontros.</p>
<p>C5. De que forma promove o Storytelling e que estratégias utiliza em momentos como esses?</p>	<p>A história principal de cada encontro é sempre partilhada através de uma dinamização, que promove a participação das crianças e famílias presentes de alguma forma e as convida a “fazer parte” do momento de contar a história. Para estes momentos, são utilizados diversos materiais (acessórios semelhantes aos das personagens presentes nas histórias, elementos naturais relacionados com a narrativa, coluna com música/sons...) ou é feito o recurso à expressão corporal (gestos, expressões, movimentos). Por outro lado, para além da história principal, levo sempre comigo uma caixa com mais histórias, que podem ter sido sugeridas</p>

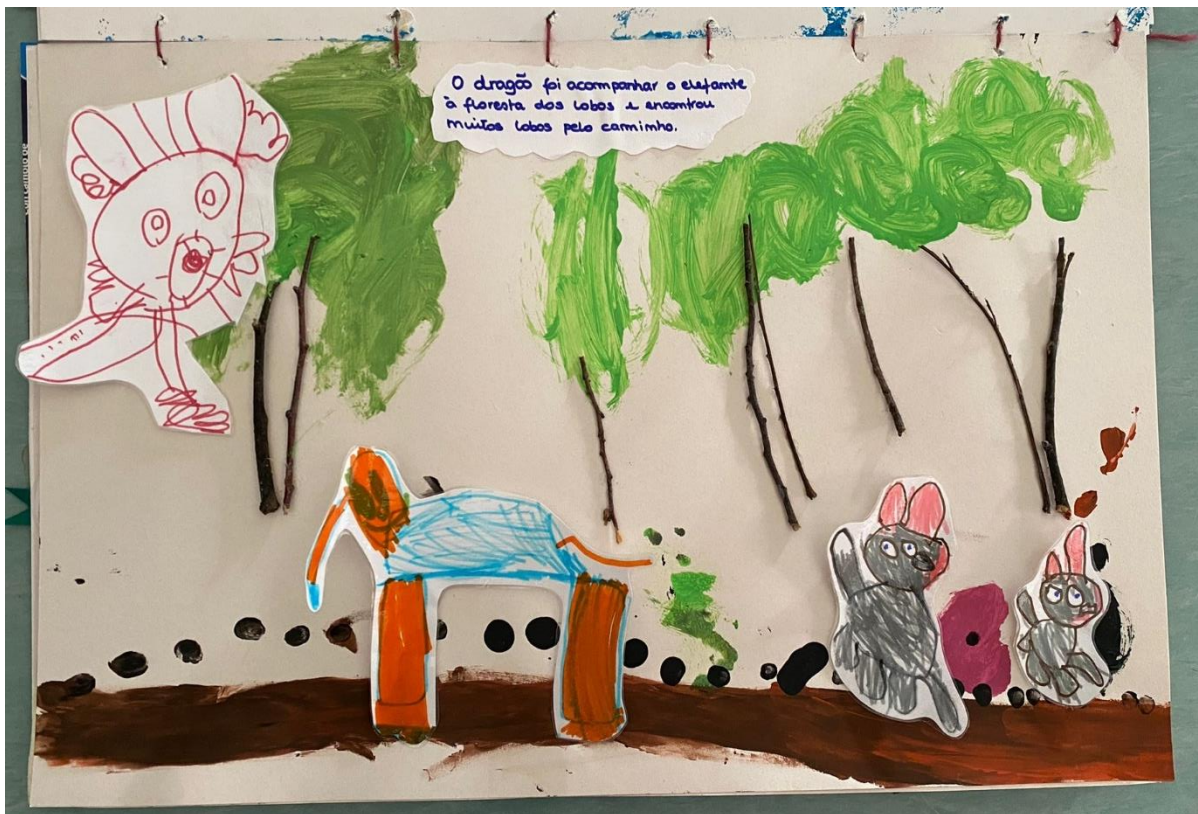
		<p>pelas famílias das crianças inscritas ou por mim, e que conto no final de cada encontro. Acredito que este projeto promove muito o gosto pela literatura para a infância porque está aliado a muita brincadeira desde o início, quando é proposto através de um desafio com indicações/sugestões, que as pessoas inscritas encontrem o local onde estou “escondida” com as histórias. Depois da dinamização da história principal, acontece também um momento de exploração livre com inúmeros materiais (barro, plasticina, tintas, materiais riscadores, materiais de fim aberto, ...), que é vivido sempre com muito entusiasmo e que tem ajudado a transformar as histórias em memórias.</p>
D. Término da entrevista	D1. Recorda-se de mais alguma informação que considere pertinente para o estudo?	

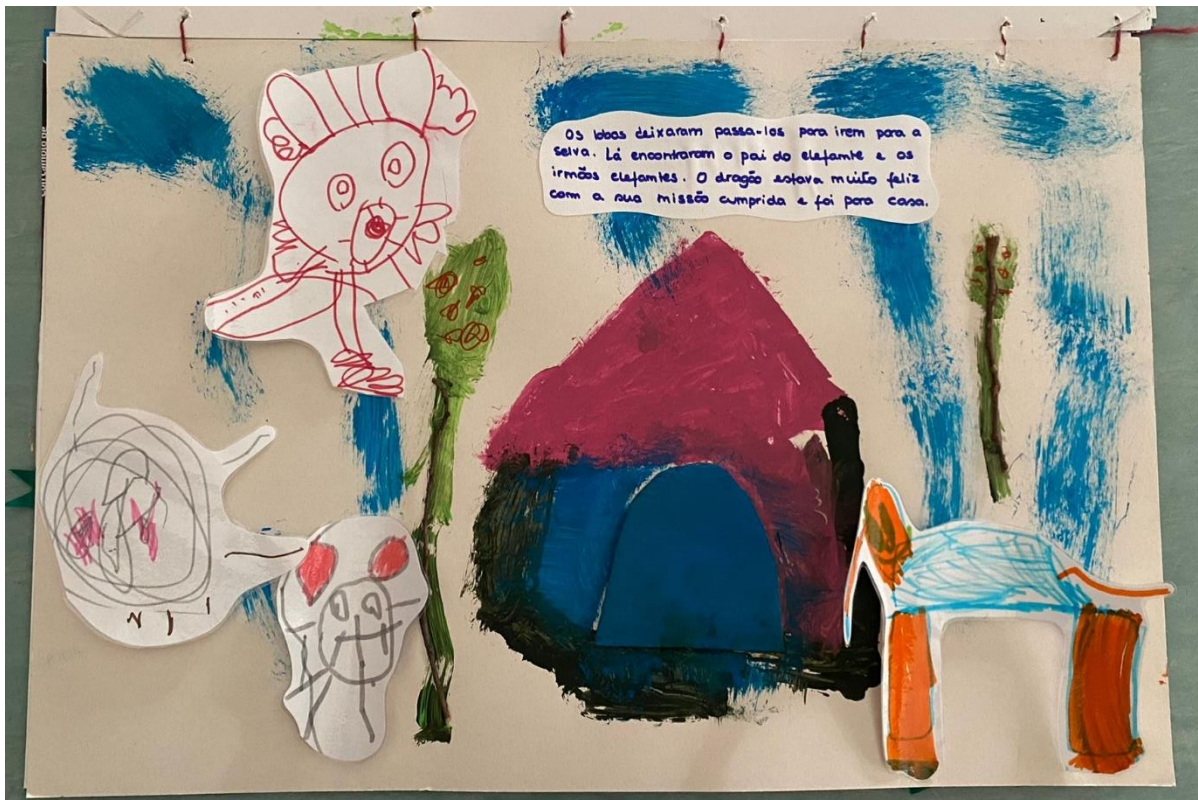
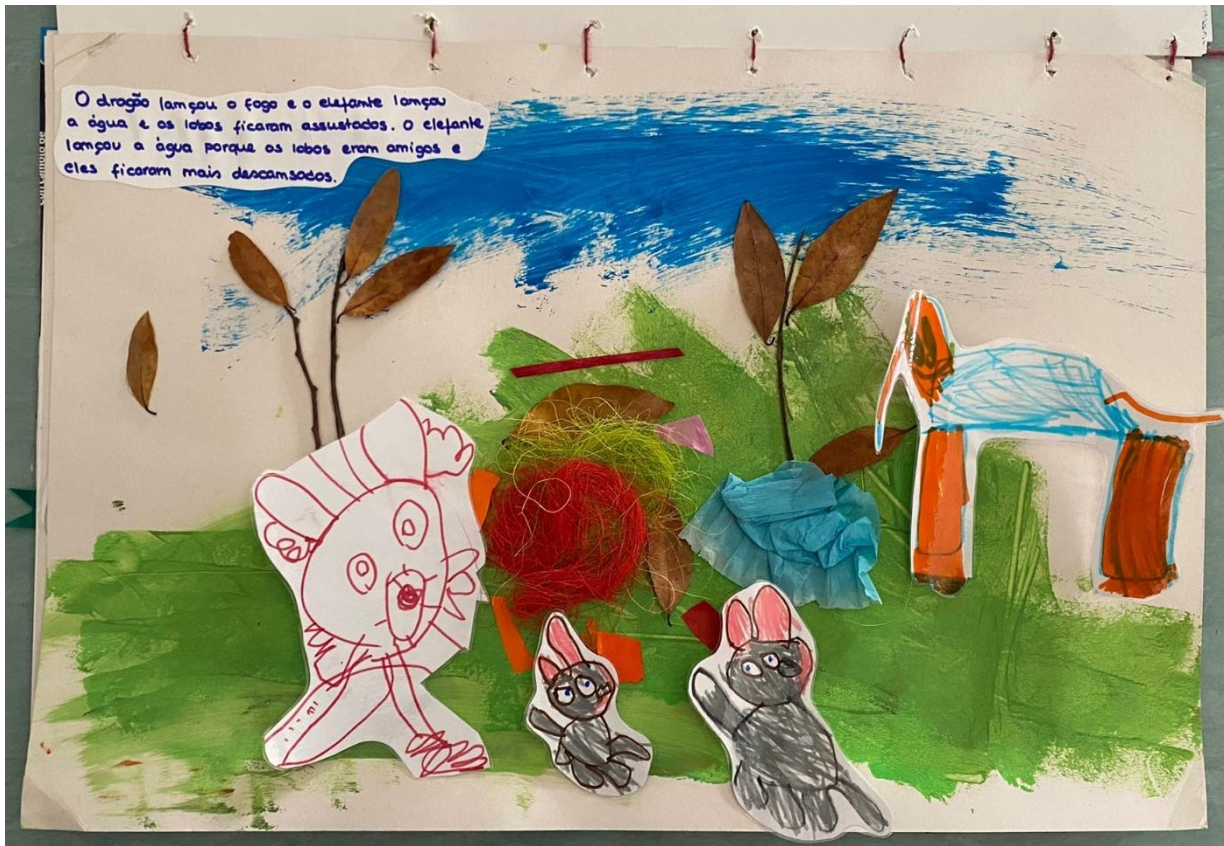
ANEXO Q. CONSTRUÇÃO DA
CONTINUAÇÃO DO LIVRO "NÃO
HÁ DRAGÕES NESTA HISTÓRIA!"

| ' ' | | ' ' |











ANEXO R. CARTA DE
APRESENTAÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

Olá Famílias!

O meu nome é Inês França e sou aluna do 2ºano do mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. Por meio da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II, vou estar a acompanhar o grupo até dia 31 de janeiro, proporcionando-lhes momentos de brincadeira, aprendizagem e crescimento.

Conto convosco neste meu caminho! :)



ANEXO S. CONSENTIMENTO
INFORMADO PARA AS
FOTOGRAFIAS

| | ' ' | | ' ' |

Olá famílias!

Gostaria de vos questionar se autorizam o registo de fotografias, vídeos e áudios durante este meu percurso na sala 2, de forma a utilizar no meu relatório final de estágio. Irei, sempre, respeitar a vontade e a disposição das crianças e todas as imagens utilizadas serão, automaticamente, cobertas de forma a não expor os vossos meninos! Deste modo, segue-se a seguinte tabela para registarem a vossa autorização.

Nome da criança	Autorizo		Assinatura da família
	Sim	Não	
AF			
AL			
AM			
AU			
B			
D			
E			
I			
K			
LU			
LC			
MG			
M ^a L			
MA			
MD			
N			
P			
SA			
SI			
T			
V			