



ID 42

QUEM CONTA UM CONTO ACRESCENTA... DIVERSIDADE

A importância da Educação Literária na promoção de atitudes inclusivas na Educação Pré-Escolar

Catarina Serrano Pereira¹, Inês Sá², Sara Barros Araújo³, José António Costa⁴

¹ Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto, catarina.ser.per@gmail.com

² Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto, ines1999sa@gmail.com

³ Centro de Investigação e Inovação em Educação, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto, saraujo@ese.ipp.pt

⁴ Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto, joseacosta@ese.ipp.pt

Resumo. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Lopes da Silva et al., 2016) sublinham, enquanto princípio fundacional, o imperativo de resposta a todas as crianças, reconhecendo a importância da construção de um ambiente inclusivo e valorizador da diversidade. Nesta comunicação, pretende-se apresentar e refletir acerca de ações desenvolvidas no âmbito da prática educativa supervisionada (PES) na educação pré-escolar (EPE), com ênfase na dinamização da hora do conto enquanto atividade promotora da inclusão e do respeito pela diversidade. A PES envolveu um grupo heterogéneo de crianças, com idades compreendidas entre os três e seis anos, com origens sociais, culturais e linguísticas diversificadas, a frequentar um estabelecimento de EPE integrante do Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, bem como duas formandas do mestrado profissionalizante em Educação Pré-Escolar e respetivas formadoras. No âmbito de processos de investigação-ação, os dados foram recolhidos através da observação, de notas de campo no diário de bordo e registos fotográficos, aliados a processos contínuos de reflexão. A análise dos resultados obtidos levou as mestrandas a verificar um crescente envolvimento e bem-estar do grupo nos momentos de leitura, assim como um maior interesse em explorar a área da biblioteca e em envolver-se em atividades de escrita. Importa salientar que as crianças do grupo com diferentes nacionalidades também evidenciaram uma maior participação e motivação para vivenciar os momentos de leitura, que até à adoção das estratégias inclusivas eram momentos pouco prazerosos para estas. Estes processos de investigação-ação criaram condições para uma prática pedagógica diferenciada e focada nas necessidades de cada criança e do grupo, promovendo a equidade de oportunidades e o desenvolvimento profissional e pessoal das formandas.

Palavras-chave: educação pré-escolar; prática educativa supervisionada; leitura; inclusão; diversidade.

WHO TELLS A TALE ADDS... DIVERSITY

The importance of Literary Education in promoting inclusive attitudes in EPE

Abstract. The Curriculum Guidelines for Pre-School Education (Lopes da Silva et al., 2016) underline, as a foundational principle, the imperative to respond to all children, recognizing the importance of building an inclusive environment that values diversity. The aim of this presentation is to present and reflect on actions developed as part of supervised educational practice (SEP) in pre-school education (EPE), with an emphasis on the promotion of story time as an activity that promotes inclusion and respect for diversity.



The SEP involved a heterogeneous group of children, aged between three and six, with diverse social, cultural and linguistic backgrounds, attending an EPE setting that is part of the Educational Territories of Priority Intervention Program, as well as two students attending a Professional Master's Degree in Pre-School Education and their mentors. As part of the action-research process, the data was collected through observation, field notes in the logbook and photographic records, combined with continuous processes of reflection. The analysis of the results obtained led the students to verify the group's growing involvement and well-being at reading times, as well as a greater interest in exploring the library area and getting involved in writing activities. It is important to note that the children in the group with different nationalities also showed greater participation and motivation to experience reading moments, which until the adoption of inclusive strategies were not very enjoyable moments for them. These action-research processes created the conditions for a differentiated pedagogical practice focused on the needs of each child and the group, promoting equal opportunities and the professional and personal development of the trainees.

1. Introdução

No presente trabalho encontram-se apresentados e refletidos processos de investigação-ação que surgiram ao longo da Prática Educativa Supervisionada (PES) realizada, por duas mestrandas, no ano letivo de 2021/2022, no Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE). O artigo 11.º do Decreto-Lei 79/2014 (14 de maio), alterado pelo Decreto-Lei 112/2023 (29 novembro) concebe a PES “numa perspetiva de desenvolvimento profissional dos formandos” e “numa lógica de resolução adequada de problemas emergentes na prática profissional quotidiana, visando a aprendizagem” (p. 7).

Neste artigo são, então, apresentadas e refletidas ações desenvolvidas no âmbito da PES na EPE, com ênfase na dinamização da hora do conto enquanto atividade promotora da inclusão e do respeito pela diversidade. A PES envolveu um grupo heterogêneo de crianças, com idades compreendidas entre os três e seis anos, com origens sociais, culturais e linguísticas diversificadas, a frequentar um estabelecimento de EPE integrante do Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária [TEIP], bem como duas formandas do mestrado profissionalizante em Educação Pré-Escolar e respetivas formadoras.

O educador de infância tem a responsabilidade de tomar decisões éticas, marcadas pela reflexão profunda e constante sobre o caráter ético que é exigido pela própria natureza da sua profissão (Associação de Profissionais de Educação de Infância [APEI], 2011). Neste sentido, os processos cíclicos de investigação-ação são aqueles que contribuem, não só para o crescimento dos educadores, ao nível profissional e pessoal, mas ainda para a construção de práticas centradas nas necessidades e potencialidades de cada criança e do grupo.



O presente artigo encontra-se dividido em cinco secções: o enquadramento teórico, no qual surgem expressos os fundamentos teóricos e as linhas orientadoras que guiaram as mestrandas durante a sua prática pedagógica; a metodologia de investigação, onde se apresentam as principais decisões do ponto de vista metodológico, incluindo os instrumentos de recolha de dados adotados ao longo da PES; a apresentação e discussão dos resultados, que contém a análise e reflexão dos processos desenvolvidos ao longo da investigação-ação e, por fim, a conclusão, na qual se reflete sobre os processos e a sua importância para as crianças e para as formandas.

2. Enquadramento teórico

2.1. Fundamentos e princípios da pedagogia para a infância

Ao longo da PES, as mestrandas utilizaram como documento orientador as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), que menciona quatro fundamentos e princípios orientadores que têm como foco a “qualidade do clima relacional em que cuidar e educar estão intimamente interligados” (Lopes da Silva et al., 2016, p.8). O primeiro fundamento visa o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis da educação, enfatizando o facto de as relações e interações estabelecidas pela criança nos diferentes contextos serem altamente fulcrais. Assim, a aprendizagem é influenciada e influencia o desenvolvimento físico e psicológico das crianças, não sendo possível separar o desenvolvimento da aprendizagem e vice-versa (Lopes da Silva et al., 2016).

As OCEPE reconhecem as crianças como sujeito e agente do seu próprio processo educativo, desempenhando um papel dinâmico no seu desenvolvimento e aprendizagem. Este segundo fundamento remete-nos para a necessidade de reconhecer não só as experiências e conhecimentos prévios das crianças, mas ainda as suas competências próprias, para promover o desenvolvimento global das potencialidades das crianças. Neste sentido, torna-se imprescindível a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento da criança através das diversas interações sucedidas no meio social que é o contexto de educação de infância (Lopes da Silva et al., 2016).

A criança é vista como um cidadão ativo e com direitos. Tal como referido por Rinaldi (2009), citada em Lino (2018), a criança é capaz de intervir e atuar, assim como de provocar e produzir transformações nos sistemas que a envolvem. Deste modo, a criança, enquanto ser com direitos, deve ter condições que lhe possibilitem participar, de modo ativo, na vida social, tendo o direito de ser escutada, participar e ter controlo sobre a sua própria vida. Tal como abordado na



Convenção sobre os Direitos da Criança (2019), a criança tem o direito de ser ouvida e consultada, de tomar decisões em seu benefício, assim como de se exprimir de forma livre acerca de questões que lhe digam respeito. Assim sendo, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) salientam a importância da construção de “ambientes responsivos e desafiantes onde a criança é vista como sujeito da aprendizagem e não objeto respondente” (p. 42).

O terceiro fundamento relaciona-se com a exigência de resposta a todas as crianças. A educação, enquanto direito de todas as crianças, deve-se apoiar numa base de igualdade de oportunidades, assim como deve valorizar a diversidade. Neste sentido, a diversidade deve ser vista como uma forma de enriquecer as experiências, mas ainda como uma oportunidade de aprendizagem para cada criança. Para isto, existe necessidade da criação de um ambiente inclusivo, onde as práticas pedagógicas visam dar resposta às diferenças e às características individuais de cada criança (Lopes da Silva et al., 2016).

Díaz-Aguado (2003), citada em Araújo (2009), remete para a relevância de alterações e inovações na educação que promovam uma educação intercultural e para a diversidade, sendo fulcral a permanente adaptação e adequação da educação à diversidade. Deste modo, estas alterações devem promover o respeito pelas identidades das crianças (Araújo, 2009). Assim sendo, é fulcral a existência de práticas pedagógicas diferenciadas, para apoiarem a aprendizagem e os progressos das crianças, aliadas a uma permanente intenção de melhoria do ambiente educativo (Lopes da Silva et al., 2016).

Por último, o quarto fundamento estipulado nas OCEPE remete para a construção articulada do saber, sendo que visa articulação das diferentes áreas de desenvolvimento e de aprendizagem. Deste modo, a construção do saber adota uma configuração holística, em que a aprendizagem se realiza de forma própria e como um todo, onde as diversas dimensões se interligam e atuam de modo conjunto (Lopes da Silva et al., 2016).

Durante a PES, as mestrandas também orientaram a sua prática mediante as diferentes Áreas de Conteúdo, que são descritas como sendo âmbitos do saber que englobam diversos tipos de aprendizagens focadas nos conhecimentos, valores, atitudes, disposições e saberes-fazer. Estas áreas são focalizadas nos fundamentos e princípios supramencionados, sendo caracterizadas como referenciais a ter durante a observação, planeamento e avaliação do processo educativo (Lopes da Silva et al., 2016).

2.2. Desenvolvimento da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita



Uma área que esteve fortemente presente na prática das mestrandas foi a Área de Expressão e Comunicação, mais concretamente o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Lopes da Silva et al. (2016) consideram a aprendizagem da linguagem oral e escrita como um processo de apropriação contínuo que se desenvolve precocemente. Através das diferentes interações e experiências vividas pela criança nos diferentes contextos, as competências comunicativas vão-se estruturando. Um dos aspetos fundamentais para o desenvolvimento da linguagem consiste no acesso às pistas visuais e auditivas que surgem durante a interação e comunicação, nomeadamente as mãos, a boca e a região dos olhos (Frota et al., 2023). Devido à sua transversalidade, estas competências são fulcrais para a construção de conhecimento nas diversas áreas e domínios, assim como estas mesmas áreas contribuem para a aquisição e desenvolvimento da linguagem (Lopes da Silva et al., 2016).

Como referido nas OCEPE, o desenvolvimento da linguagem oral é fundamental na educação pré-escolar, sendo “central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento de pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 60). Neste sentido, é preciso ter ainda em atenção o facto de a língua portuguesa não ser a língua materna de algumas das crianças que frequentam os contextos educativos. É essencial o respeito pelas línguas e culturas das crianças para que estas se sintam valorizadas e confortáveis para interagirem com os outros, promovendo uma educação intercultural. Assim sendo, é importante que a sensibilização a uma língua estrangeira seja realizada mediante propostas, interesses e gostos das crianças, adotando sempre uma abordagem que seja lúdica e informal (Lopes da Silva et al., 2016).

Devido à complexidade do desenvolvimento da linguagem, é considerado que existem duas componentes centrais na aquisição da mesma: a comunicação oral e a consciência linguística. Face à comunicação oral, Lopes da Silva et al. (2016) mencionam o facto de a criança ser capaz de dominar a linguagem através do clima de comunicação criado pelo educador. Deste modo, cabe ao educador criar, de modo intencional, situações de comunicação em diversos contextos, variando os interlocutores, conteúdos e intenções. Isto permite que as crianças sejam emissoras e recetoras no processo comunicativo, dominando de forma gradual o mesmo (idem).

As autoras supramencionadas frisam, ainda, a importância da comunicação não verbal como suporte fulcral da comunicação oral, podendo ser explorada em diferentes contextos, como por exemplo o jogo dramático. De acordo com Kendon (2000), os gestos, enquanto recurso paralinguístico e cinésico, encontram-se organizados em relação ao discurso que acompanham, de tal modo que podemos afirmar que são constituintes da própria construção do enunciado.



Este autor reforça que os gestos e as frases expressam dimensões diferentes do significado, mas que ambos são co-expressivos num único complexo ideacional inclusivo, o que se traduz no significado da enunciação. Assim sendo, o gesto pode apoiar na exposição de unidades de significado abrangentes, isto é, tornando visíveis aspetos significativos durante o enunciado falado (idem).

Por sua vez, a consciência linguística permite que, através de explorações de sons e de palavras, as crianças vejam a língua não só como uma forma de comunicação, mas ainda como um objeto de reflexão. Isto potencia a consciencialização gradualmente mais complexa e estruturada sobre a maneira como a língua é constituída e organizada. Neste sentido, torna-se essencial a exploração lúdica da linguagem com as crianças (Lopes da Silva et al., 2016). Nas OCEPE é mencionada a importância da abordagem à escrita em crianças em idade pré-escolar. É importante facilitar a emergência da linguagem escrita em contexto pré-escolar, permitindo às crianças contactar e utilizar a leitura e a escrita com diversas finalidades. Neste sentido, esta abordagem abrange a utilização e o saber sobre a leitura e a escrita, sem as crianças saberem ler nem escrever de modo formal. A exposição aos diferentes e variados tipos de texto manuscrito e impresso permite às crianças uma crescente apropriação da escrita, a nível das suas convenções e da sua utilidade, sendo que o instrumento principal que permite este contacto com a escrita é o livro (Lopes da Silva et al., 2016).

2.3. A riqueza da articulação da leitura e da dramatização

Sobrinho (2000) afirma que “o hábito da leitura desperta e estimula a imaginação infantil, fomenta e educa a sensibilidade, provoca e orienta a reflexão e cultiva a inteligência” (p. 31). A educação literária encontra-se fundamentada em valores e convicções, nomeadamente na crença de que a exploração da literatura e das artes desempenha um papel fundamental na formação integral da criança, tornando-a culta, com sensibilidade aos valores estéticos, provida de espírito crítico, mas ainda da compreensão do mundo que se caracteriza pela “diversidade geográfica e social, cultural e étnica” (Gomes & Macedo, 2013, p. 78).

A leitura de histórias, desde idades precoces, assume um papel fulcral no desenvolvimento do gosto e do prazer pela leitura. Segundo Mata (2008), a leitura enquanto atividade regular e sistemática e o contacto com uma enorme diversidade de livros vão permitir às crianças a compreensão das características do ato da leitura (entoação, postura, por exemplo) e, por conseguinte, a agirem como os seus modelos de leitores nas suas explorações ativas. Para além disso, a leitura promove o desenvolvimento da linguagem oral e da aquisição de vocabulário,



bem como no desenvolvimento de conceitualizações da linguagem escrita (Mata, 2008). Neste âmbito, Gomes e Macedo (2013) salientam a importância de, na EPE, serem criados momentos em que as crianças escutem e contem histórias, dialoguem sobre as mesmas, as ilustrem, mas também as dramatizem.

Isto significa que, para que as crianças se tornem leitores envolvidos, não basta ler. Neste sentido, o educador, enquanto modelo, tem de ser “um contador absolutamente apaixonado pelo mundo do faz-de-conta” (Cavalcanti, 2002, p. 72). Para isto, ao longo da leitura, o educador tem de ter atenção a aspetos linguísticos e paralinguísticos, tais como a entoação e a expressão facial e corporal, uma vez que estas apoiam a criança a atribuir significado e a desenvolver o interesse e o gosto por participar ativamente nesta atividade (Mata, 2008; National Research Council, 2008). Além disso, nestes momentos, cabe ao educador criar diversas situações de comunicação e interação com a criança, possibilitando que ela comece, gradualmente, a dominar a comunicação enquanto emissora e recetora (Lopes da Silva et al., 2016). As interações positivas e o crescimento do sentimento de competência e de satisfação levam a criança a desenvolver atitudes positivas perante a leitura, o que promove a motivação para o envolvimento nesta atividade (Mata, 2008). Nestes momentos ricos de partilha, a criança deve aceder às ilustrações dos livros, pois “o desenho de um objeto pode substituir uma palavra, uma série de desenhos permite “narrar” uma história ou representar os momentos de um acontecimento” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 69).

Pode-se então compreender a ligação intrínseca entre a arte da leitura e da dramatização, pois um contador de histórias pode-se caracterizar como um ator em cena. Os ingredientes atrás mencionados para a realização de uma leitura cativante, promotora da motivação e do gosto pela leitura, também são fundamentais numa dramatização: a projeção da voz, a entoação, a expressividade corporal e o jogo “faz-de-conta”.

Sousa (2003) define a expressão dramática como um dos meios mais ricos e completos da educação, uma vez que se encontra, no seu cerne, a oferta de possibilidades para que a criança desenvolva a capacidade de exprimir todos os seus desejos, sentimentos e tensões internas. Este autor reforça que a expressão dramática, enquanto atividade lúdica, leva a criança a desenvolver a sua imaginação, a criatividade, o seu raciocínio, bem como a aprender sobre o movimento e as potencialidades do seu corpo e sobre os diferentes papéis sociais que desempenha nos jogos “faz-de-conta”. Trata-se, então, de “uma atividade educativa que, ao mesmo tempo, proporciona o mais amplo estímulo no desenvolvimento de valores afetivos, cognitivos, sociais e motores da personalidade da criança.” (idem, p. 32).



A representação simbólica é inata ao ser humano, levando-o a encenar situações reais ou imaginárias significativas, sendo capaz de se expressar e comunicar através de palavras, de gestos, de movimentos corporais e das expressões faciais e, por fim, da manipulação de objetos. Neste sentido, é importante o educador apoiar as crianças a desenvolverem a expressão dramática, oferecendo múltiplas oportunidades para que estas se envolvam em jogos “faz-de-conta”, levando-as a apropriarem-se “progressivamente dos elementos da linguagem teatral e tendo a oportunidade de fruir de manifestações desta modalidade artística” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 51).

A riqueza do jogo “faz-de-conta” prende-se com as suas múltiplas possibilidades, pois oferece a oportunidade de a criança se realizar, através da criação de um mundo seu, fruto da sua imaginação, no qual ela é soberana e pode desempenhar os papéis que assim desejar (Sousa, 2003). De acordo com Hohmann e Weikart (2004), o envolvimento no jogo “faz-de-conta” conduz as crianças à criação das suas imagens e textos, levando-as a tomarem consciência de si mesmas como sendo autoras. Deste modo, o educador tem a responsabilidade de apoiar toda e qualquer iniciativa da criança, mas ainda de criar experiências pedagógicas intencionais que levem a criança a representar livremente situações imaginárias ou próprias da vida quotidiana (Lopes da Silva et al., 2016, p. 52).

Nas OCEPE realça-se a importância do contacto, desde idades precoces, com uma enorme diversidade de experiências teatrais, de vários géneros, estilos e origens culturais, pois possibilita que a criança construa um reportório de experiências que a ajudem a atribuir significados e a definir o teatro, compreendendo que este integra diversas linguagens artísticas. O envolvimento da criança em diversas experiências teatrais e em jogos “faz-de-conta” é fundamental para que ela se transforme num ser culto, com opinião crítica, com inteligência emocional e sensibilidade estética, levando-a a ter gosto e o prazer por esta atividade artística, bem como a desenvolver a sua expressividade (Lopes da Silva et al., 2016).

3. Metodologia de Investigação

A metodologia adotada pelas mestradas durante a PES foi a metodologia de investigação-ação, sendo esta caracterizada como um “processo dinâmico, interactivo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (Máximo-Esteves, 2008, p. 82). Um dos aspetos relevantes da investigação-ação consiste na colaboração e participação de todos os intervenientes no processo. Esta metodologia não se restringe ao campo teórico, mas visa uma mudança e melhoria das práticas, apelando à contínua



reflexão e diálogo entre todos os participantes (Coutinho et al., 2009). Máximo-Esteves (2008) realça as potencialidades da investigação-ação, enquanto meio de crescimento a nível pessoal e profissional.

Ao longo da PES, as formandas privilegiaram o modelo de investigação-ação de Mcniff e Whitehead (2011). Este possibilita que os profissionais investiguem e avaliem a sua prática profissional, interrogando-se, continuamente (O que estou a fazer?; O que necessito de melhorar?; De que modo posso melhorar?; Quais os passos para melhorar?). Neste modelo é apresentado o ciclo de ação-reflexão que consiste num ciclo em espiral: observação, reflexão, ação, avaliação, modificação e seguimento para novas direções (idem).

Um dos aspetos chave na concretização da investigação-ação corresponde à ética, sendo esta um processo reflexivo responsável pela orientação do pensamento e da ação por conceitos e critérios de bem (Caetano, 2019). Trata-se de uma ética que surge contextualizada, uma vez que se caracteriza como a ética do cuidado e da responsabilidade, fundamentada em princípios democráticos e participativos, visando o respeito, o diálogo e a participação de todos os intervenientes. De acordo com a European Early Childhood Education Research Association (EECERA) (2015), o educador tem a responsabilidade ética de reconhecer a criança como sujeito com direitos, bem como o seu direito à participação nos processos de investigação, seja de um modo ativo/passivo e direto/indireto. Para além disto, a díade orientou a sua prática pelos princípios fulcrais dos cuidados éticos, sendo estes o respeito pela confidencialidade e privacidade e o consentimento voluntário e informado (Graham et al., 2013).

As técnicas de recolha de dados utilizados pelas mestrandas durante a PES foram a observação, as notas de campo, o diário de bordo e fotografias. A observação é uma técnica fundamental, uma vez que permite a recolha de informações e conhecimento direto dos fenómenos que acontecem no contexto (Máximo-Esteves, 2008). Esta autora reforça que o contexto não engloba apenas o espaço, mas ainda as ações e interações que ocorrem. O par pedagógico realizou uma observação participante e direta, agindo ativamente na vida do grupo e tendo um papel bem definido na sua organização social (Estrela, 1990).

Importa apresentar um instrumento de recolha de dados que se mostrou essencial durante a PES, enquanto apoio à reflexão: a escala de observação do bem-estar e envolvimento das crianças desenvolvida por Laevers e colaboradores (2005). Na ótica de Laevers e Declercq (2018), a melhor ferramenta para avaliar a qualidade das práticas pedagógicas e do ambiente educativo consiste na observação dos níveis de bem-estar emocional e envolvimento da criança.



Ambos têm como foco os processos porque possibilitam a compreensão do modo como a criança vivencia uma determinada experiência, não se focando somente no ambiente de aprendizagem ou nos produtos da mesma (idem).

Enquanto instrumento de observação, esta escala define indicadores que levam o educador a compreender os níveis de bem-estar e envolvimento da criança durante a exploração ativa (Laevens et al., 2005). Deste modo, a criança apresenta um elevado nível de bem-estar emocional se demonstra abertura ao ambiente, estando relaxada e confortável, sendo enérgica, espontânea e expressiva, mostra sinais de satisfação e felicidade e é autoconfiante durante a exploração. No que concerne o envolvimento, a criança apresenta um elevado nível quando está completamente absorvida pela exploração, tendo uma atividade mental intensa, estando extremamente motivada e concentrada, demonstrando precisão e atenção aos detalhes, se está a utilizar as suas competências na sua plenitude, nomeadamente a imaginação (idem).

As notas de campo e o diário de bordo foram dois instrumentos utilizados para complementar e sustentar a observação direta, sendo que estes contêm os registos dos dados de observação (Máximo-Esteves, 2008). As notas de campo englobam registos detalhados e descritivos do contexto e das pessoas nele inseridas, assim como das ações e interações que neste ocorrem. As notas reflexivas também se encontram inseridas nas notas de campo, abrangendo interpretações, emoções e ideias que ocorrem durante ou após a observação (idem).

O diário de bordo age como principal estrutura de todo o registo escrito no processo de investigação-ação (Máximo-Esteves, 2008). As notas de campo encontram-se inseridas no mesmo, assim como as observações estruturadas e os registos de incidentes críticos, que são escritos com exatidão e englobando componentes interpretativas e pessoais ao longo dos mesmos. Neste sentido, o diário de bordo é caracterizado pelo seu carácter descritivo, interpretativo e reflexivo, cuja natureza das suas notas pode ser prática, metodológica ou teórica (idem). Esta autora explicita uma outra ferramenta rica que complementa os restantes registos efetuados no diário de bordo, que consiste na fotografia. Este instrumento de recolha de dados é valioso, possibilitando que o investigador analise e reanalise os conteúdos visuais que se devem encontrar arquivados, referenciados e datados (idem).

O estágio decorreu numa escola de rede pública, na área metropolitana do Porto, que pertencia a um agrupamento que integrava o programa TEIP. Este programa destina-se a escolas cujo meio envolvente abarque contextos socioeconómicos mais desfavorecidos, isto é, a escolas



frequentadas por crianças em situações de risco de exclusão escolar e social, de modo a promover o sucesso escolar (Direção Geral de Educação [DGE], s.d.). Nesta escola, as formandas foram acolhidas por um grupo constituído por 17 crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, das quais oito eram meninas e nove eram meninos. Por este motivo, tratava-se de um grupo heterogéneo, uma vez que apresentava uma enorme diversidade, tanto nas idades como nas suas origens e culturas. Assim, este grupo era composto por três crianças indianas e uma criança turca que ainda se encontravam numa fase de aquisição e desenvolvimento da língua portuguesa.

Devido à situação pandémica que estava a ser vivenciada durante o período em que se desenvolveu a PES, o surto do vírus SARS-COV-2, o governo definiu medidas de prevenção e controlo da propagação do vírus. A Direção Geral de Saúde (DGS) reconheceu a importância de definir estratégias que possibilitassem os processos educativos presenciais, uma vez que a escola se caracteriza como um local de socialização e partilha, essencial para o bem-estar e desenvolvimento integral das crianças. Para isto, as escolas tiveram de adotar medidas de saúde pública que se encontrassem alinhadas com aquelas que eram implementadas na comunidade. Importa assim realçar as principais medidas adotadas, nas escolas, durante a pandemia: distanciamento físico, higiene pessoal (higienização das mãos e etiqueta respiratória), higiene ambiental (desinfeção, limpeza e ventilação dos espaços), utilização obrigatória de equipamentos de proteção individual (máscaras) e a responsabilidade de automonitorização de sintomas (DGS, 2021/2022).

4. Apresentação e discussão dos resultados obtidos

Ao longo da PES, as mestrandas depararam-se com muitos momentos de reflexão sobre a sua prática. Uma das dificuldades sentidas por ambas consistiu num momento da rotina específico: a hora do conto. Todos os dias, da parte da manhã, as crianças reuniam-se para analisar uma tabela, previamente feita por elas e pela educadora cooperante, onde se registava quem já tinha escolhido a história para ser lida na hora do conto e quem seria a próxima criança.

Apesar de se verificar que, para a grande maioria das crianças, este momento era lúdico e cativante, a reflexão sobre a prática que surgiu pela observação levou o par pedagógico a compreender que crianças oriundas de famílias imigrantes demonstravam baixos níveis de envolvimento e bem-estar (Laevers et al., 2005). As crianças demonstravam baixos níveis de interesse e concentração, dificuldades acentuadas do ponto de vista de autorregulação, destabilizando a atenção do restante grupo e, por vezes, chegando mesmo a adormecer. Além



disso, estas crianças também não tomavam iniciativa para explorar a área da biblioteca no tempo de escolha livre.

Ao depararem-se com estas evidências, as formandas começaram a refletir individualmente, mas também em conjunto, envolvendo a educadora cooperante e a supervisora institucional nestes processos reflexivos. A partir de múltiplas partilhas e trocas, perceberam que teriam de adotar estratégias que possibilitassem a inclusão dessas crianças, valorizando assim a diferenciação pedagógica nas suas práticas. Para além disto, pretendia-se promover o desenvolvimento do gosto e do prazer pela leitura, bem como o desenvolvimento da capacidade de concentração e autorregulação das crianças.

Um dos momentos-chave que conduziu o par pedagógico à compreensão de possíveis estratégias a adotar para cativar todo o grupo neste tempo da rotina foi desenvolvido, de modo espontâneo, pela educadora cooperante. Deste modo, a educadora realizou, num quadro de ardósia, a representação da história “Coelhinho Branco” da autoria do António Torrão. À medida que ia contando a história, desenhava o coelhinho e os diferentes cenários, complementando com a presença de brinquedos presentes na sala. As estagiárias observaram que o grupo mostrou elevados níveis de bem-estar e envolvimento (Laevers et al., 2005), estando motivado e concentrado.

Assim sendo, o par pedagógico compreendeu a riqueza da articulação da leitura e da dramatização, indo ao encontro dos fundamentos e princípios da pedagogia para a infância referidos anteriormente (Lopes da Silva et al., 2016). Desta forma, uma das estratégias basilares para fomentar o desenvolvimento do gosto e do prazer pela leitura, bem como do envolvimento e bem-estar destas crianças neste tempo da rotina, consistiu na adoção de elementos paralinguísticos e cinésicos, com ênfase na expressividade corporal e facial e na imagem. Neste sentido, na hora do conto, as formandas começaram a utilizar mais a sua expressão corporal enquanto contavam as histórias, assim como a criação e utilização de recursos e adereços apelativos.

Ao longo deste artigo, as mestrandas irão analisar duas experiências pedagógicas, nas quais se focaram em dar vida às histórias através de dramatizações. Estas mostraram-se relevantes para o cumprimento das intenções pedagógicas de partida, contribuindo para a resolução do problema identificado e conduzindo à melhoria das práticas pedagógicas. A primeira atividade dinamizada que surgiu após a reflexão conjunta foi a dramatização do livro “Vamos à caça do



urso” de Michael Rosen. A segunda teatralização que será apresentada teve como base o livro “O dinossauro” de Manuela Bacelar.

No que concerne à primeira experiência pedagógica, a díade chegou à conclusão que seria benéfico ativar a imaginação das crianças, através de uma dramatização, onde também elas pudessem participar ativamente e contribuir para o desenrolar da narrativa. Assim sendo, o par pedagógico ofereceu oportunidades ao grupo de dramatizar uma história, sendo isto essencial para o desenvolvimento da expressividade, da criatividade e da imaginação (Gomes & Macedo, 2013).

Para isto, as formandas utilizaram recursos construídos por si (por exemplo, urso e gruta), mas ainda materiais de fim aberto (por exemplo, lençol, ramos de árvore). Esta representação foi desenvolvida no espaço exterior, de modo a aludir aos elementos naturais presentes na história.

A escolha deste livro prendeu-se com o facto de ser marcado pela repetição, fator essencial para cativar a criança e desenvolver a sua capacidade de memorização. A utilização de máscara impedia o acesso à expressão facial, sendo importante colmatar esta barreira pelo uso de uma boa entoação e projeção da voz, expressividade corporal e o estabelecimento de contacto ocular.

Ao longo da teatralização, as mestrandas realizavam gestos que complementavam o diálogo, indo ao encontro da Convenção sobre os Direitos da Criança (2019), - a inclusão - uma vez que a utilização de gestos permite o acesso à compreensão dos atos comunicativos por um número mais elevado de crianças, mesmo que não tenham o português como língua materna, favorecendo uma participação mais ativa. Deste modo, as crianças que não dominavam a língua portuguesa puderam focar-se nos gestos como auxílio à compreensão da mensagem verbal. Além disso, foram ainda tidos em consideração outros recursos paralinguísticos e cinésicos que ativavam a imaginação das crianças pela expressividade corporal e facial, representando emoções e sensações (por exemplo, medo e frio).

A observação levou as formandas a compreender que o grupo mostrou elevados níveis de bem-estar e envolvimento (Laevers et al., 2005), pois as crianças estavam totalmente imersas na experiência, concentradas e motivadas, mostrando um enorme entusiasmo.

Ao terminar a dramatização, o par pedagógico questionou se o grupo tinha gostado, ao que este respondeu, de modo eufórico, “sim” e bateram palmas. Neste sentido, a díade questionou “querem ir à caça do urso?”, sendo que as crianças correram na sua direção e deitaram-se no chão, visto que este foi o modo como se iniciou a representação. Neste momento, foi perceptível



que as crianças memorizaram a sequência da história, pois sabiam exatamente os percursos que tinham de seguir, bem como os gestos.

Ao longo da dramatização conjunta, o grupo foi convidado a desenvolver as suas próprias narrativas através do jogo “faz-de-conta”. Desta forma, as crianças foram incentivadas a entrarem em jogos “faz-de-conta” significativos, nos quais representavam que dormiam, que observavam através de binóculos, que tinham um urso a persegui-las, que atravessavam a gruta, entre outros.

Importa ainda salientar que foi possível verificar, pela observação, que as crianças imigrantes compreenderam a história e que a sua representação tinha constituído uma experiência cativante. Apesar da barreira da língua, este momento de recriação conjunta da dramatização, permitiu o envolvimento e a inclusão destas crianças, sendo visível a sua satisfação e motivação, o que as conduziu a reproduzir algumas das frases que eram repetidas ao longo de toda a teatralização.

Posteriormente, na sala, algumas crianças pegaram em binóculos e começaram a representar a história. As restantes crianças, ao observarem esta brincadeira, juntaram-se a elas e encenaram, novamente, a narrativa que se mostrou tão significativa para elas. Isto demonstra o valor do contacto com diferentes experiências teatrais, que levam as crianças a desenvolverem o gosto e o prazer pela dramatização, mas ainda a reproduzir as suas aprendizagens, sendo autoras num mundo imaginário que só a si pertence (Lopes da Silva et al., 2016; Hohmann & Weikart, 2004).

Após este momento pedagógico, a reflexão conduziu as mestrandas à crescente compreensão da importância dos elementos paralinguísticos e cinésicos, transportando estas estratégias para a segunda representação dramática que vai ser analisada neste artigo – “O dinossauro” de Manuela Bacelar. Tendo como ponto de partida a ideia de que a imagem pode substituir palavras e até “narrar” uma história (Lopes da Silva et al., 2016), as mestrandas construíram recursos e utilizaram as ilustrações do próprio livro. A escolha desta obra literária deu-se pelo interesse que as crianças do grupo demonstravam pela temática dos dinossauros, mas acima de tudo porque esta história apresenta elementos multiculturais. Neste sentido, esta obra constituiu uma ótima ferramenta para a educação intercultural, valorizando a diversidade cultural, étnica, linguística, religiosa (Araújo, 2009).

De modo a ter uma prática centrada nas crianças e no grupo, como supramencionado por Lopes et al. (2016), as formandas adaptaram a narrativa da história, de modo a envolver elementos do interesse de todas as crianças. Ao surgirem, na dramatização, estes elementos (o porco e o gato),



foram visíveis o entusiasmo e a euforia das crianças imigrantes, que logo os identificaram e imitaram os seus sons (por exemplo, M. apontou para a figura e gritou “é o poco” e a K. deu uma gargalhada e disse “Gato! Gato!”). Para além disso, como algumas crianças imigrantes falavam inglês, a díade optou por utilizar alguns termos em inglês e português. Estas estratégias contribuíram para a prática da diferenciação pedagógica, indo ao encontro dos fundamentos e princípios das OCEPE.

Durante a teatralização, o par pedagógico teve o cuidado de interagir com o grupo, tendo especial atenção aos recursos paralinguísticos e cinésicos, à semelhança do que ocorreu na dramatização anterior. Assim sendo, deu-se asas à imaginação para que as próprias crianças construíssem as suas imagens, as sensações e emoções, alinhando-se com as ideias preconizadas por Hohmann e Weikart (2004), já referidas. Além disso, as crianças foram convidadas a participar ativamente, respondendo a questões que as mestrandas iam colocando e aos diferentes desafios propostos, como por exemplo: “Que som faz o dinossauro?”, tendo sempre o cuidado que estas perguntas pudessem ser respondidas através de elementos paralinguísticos e cinésicos (por exemplo, sons e gestos), de forma a facilitar a comunicação de todas as crianças. Perante a questão apresentada, foi perceptível o entusiasmo do grupo, pois as crianças rugiram o mais alto que podiam repetidamente.

Ao mostrar uma ilustração da história que continha pessoas de diferentes países e culturas, as mestrandas questionaram o grupo se as pessoas da imagem eram iguais, pelo que o grupo se apressou a expressar, de formas diferentes, que não (por exemplo, a S. disse “são todos diferentes”), o que ofereceu, às formandas, a oportunidade de abordar as diferenças presentes no grupo. Ao averiguar se também viam diferenças entre eles mesmos, as crianças expressaram, de imediato que sim (por exemplo, a L.T. disse “a L.C. é branca e o D.T. é moreno”, o A. disse “a G. e a K. não nasceram em Portugal” e o S. disse “o M. veio da Turquia”). Verificou-se, neste momento de partilha, um respeito pela diferença e a valorização da mesma, bem como o entusiasmo das crianças imigrantes ao serem mencionados os seus países de origem. Deste modo, a díade criou uma situação intencional de partilha, em torno de uma obra, tentando contribuir para a formação de seres sensíveis e com a compreensão de um mundo com diversidade cultural (Gomes & Macedo, 2013).

Ao longo da dramatização, as mestrandas ofereceram, intencionalmente, oportunidades para que as crianças se envolvessem em jogos “faz-de-conta”, criando a possibilidade de viajarem no mundo da imaginação no qual eram soberanas (Sousa, 2003). Esta estratégia mostrou-se valiosa, uma vez que abarcou o uso de recursos paralinguísticos e cinésicos de mais fácil compreensão,



I Encontro Nacional de Educação Básica: Políticas, Desafios e Práticas Transformadoras

contribuindo para um maior envolvimento de todas as crianças. As crianças viajaram pelo mundo, passando muito calor no deserto e muito frio no Pólo Norte, representando-o, cada uma à sua maneira, pela expressividade corporal e facial, mas também através da linguagem e da produção de sons. As mestrandas, por sua vez, como estavam a utilizar máscara facial, à semelhança do que aconteceu na representação anterior, utilizaram a sua expressão facial e corporal, bem como a produção de sons (por exemplo, “brrrr... que frio” enquanto aqueciam o corpo com as mãos).

Importa ainda salientar que, no dia anterior à realização desta experiência pedagógica, uma das crianças indianas, o G.S., tinha acabado de se juntar ao grupo. A observação levou o par pedagógico a compreender que o G.S. mostrou elevados níveis de bem-estar e envolvimento (Laevers et al., 2005), estando muito concentrado, observando atentamente o espaço, os seus pares e o cenário apresentado, mostrando-se relaxado, confortável e feliz, trocando sorrisos com os outros, e interagindo em inglês.

À semelhança do que ocorreu na outra teatralização, o grupo evidenciou um grande nível de bem-estar emocional e de envolvimento, estando muito concentrados e motivados, energéticos e interessados durante toda a encenação, trocando gargalhadas e mostrando iniciativa para participar, recorrendo continuamente às suas capacidades e imaginação (Laevers et al., 2005).

As experiências pedagógicas apresentadas e discutidas foram grandes contributos para a melhoria da prática pedagógica das mestrandas. Estas levaram-nas a compreender os ingredientes que possibilitam a criação de experiências significativas para cada criança e para o grupo, respeitando assim, um direito fundamental das crianças: a inclusão. Neste âmbito, as reflexões individuais e conjuntas que surgiram após a dinamização destas dramatizações conduziram a uma ação (Mcniff & Whitehead, 2011).

Neste sentido, a díade refletiu sobre o modo como poderia facilitar o acesso à mensagem, bem como aumentar a motivação e concentração das crianças na hora do conto. Uma das dificuldades que, na ótica das formandas, prejudicou a hora do conto, consistiu na obrigatoriedade do uso de equipamento de proteção individual: as máscaras faciais. Estes equipamentos criaram barreiras na comunicação, uma vez que impossibilitam que as crianças visualizassem, na sua totalidade, a expressão facial e a articulação de palavras.

Indo ao encontro das ideias supramencionadas de Mata (2008), estas barreiras dificultam a aquisição do sentido da mensagem por parte das crianças. De acordo com Lalonde e colaboradores (2022), o uso de máscaras faciais dificulta o acesso à mensagem, uma vez que



oculta pistas da leitura labial e diminui significativamente a transmissão da matéria acústica de alta frequência própria da fala. Estes autores realçam a importância da utilização, como alternativa, de máscaras transparentes porque provocam uma atenuação acústica, possibilitando o melhor acesso às pistas visuais e auditivas próprias da linguagem.

A partir desta tomada de consciência, as mestrandas tiveram o cuidado de utilizar viseiras durante este período da rotina para que as crianças tivessem acesso às expressões faciais e à articulação de palavras, sendo esta fundamental para cativar as crianças para a leitura, mas também para o desenvolvimento e aquisição de vocabulário (Mata, 2008). Por outro lado, o par pedagógico continuou a adotar as estratégias mencionadas previamente, isto é, a valorizar as dimensões paralinguísticas e cinésicas ao longo dos momentos de leitura, assim como a participação ativa das crianças na escolha e no desenrolar da história, sendo isto fundamental para que as crianças desenvolvam a motivação e interesse pela leitura (Mata, 2008). Deste modo, deu prioridade a interações ricas, focando-se em elementos paralinguísticos, tais como a entoação e a expressão corporal, mas ainda convidando as crianças a envolverem-se em jogos “faz-de-conta”. Por exemplo, após a leitura da história “O Grufalão” de Julia Donaldson, o par pedagógico desafiou o grupo a deslocar-se como o rato (passos curtos e silenciosos) e como o grufalão (passos gigantes e barulhentos).

Com isto, a diáde conseguiu observar o crescente envolvimento do grupo nestes momentos da rotina, visto que demonstrava entusiasmo e motivação por experienciá-los. As crianças imigrantes começaram a desenvolver uma crescente capacidade de se autorregular e de se concentrarem durante a leitura de livros, estando de tal modo motivadas que, por vezes, se sentavam mais à frente e tomavam iniciativa para interagir. Por outro lado, no tempo de escolha livre, as crianças começaram a ter vontade de explorar ativamente a área da biblioteca, folheando os livros, procurando as estagiárias para que estas pudessem ler consigo, passando os dedos pelo texto escrito e apontando para as ilustrações. Além disso, estas crianças começaram a expressar iniciativa em realizar grafismos nos seus desenhos. Assim, a partir de experiências diversificadas de leitura, em alinhamento com os pensamentos de Mata (2008), as crianças começaram a aprender as convenções da escrita (por exemplo, letras corretas e a orientação da escrita da esquerda para a direita) e a reproduzir aquilo que observavam os seus modelos a fazer.



5. Conclusão

A PES, enquanto parte integrante da formação profissional em educação pré-escolar, foi muito significativa, visto que ofereceu oportunidades às mestrandas de triangular as suas crenças e valores com os fundamentos teóricos e com a prática profissional, denominando-se esta de práxis pedagógica (Oliveira-Formosinho, 2007), e ainda de a renovar continuamente.

Nesta experiência de estágio, perante um grupo tão diversificado, tanto nas origens culturais, linguísticas e sociais, como nas idades, foi essencial que as formandas tivessem como base a escuta ativa e a observação, para que respeitassem o direito de todas as crianças à educação e à equidade de oportunidades (Organização das Nações Unidas, 2019). Deste modo, as mestrandas tiveram sempre presentes os fundamentos e princípios para a educação de infância expressos nas OCEPE, adotando práticas pedagógicas diferenciadas para permitir a construção de um ambiente inclusivo, assim como dar resposta a todas as crianças.

A problemática identificada permitiu que o par pedagógico tivesse um olhar crítico sobre a sua prática profissional, tentando encontrar estratégias que motivassem as crianças para vivenciar a hora do conto e, conseqüentemente, desenvolvessem o seu interesse pela leitura. A articulação da leitura e da dramatização mostrou-se significativa, pois possibilitou que as mestrandas adotassem estratégias inclusivas. O convite ao jogo “faz-de-conta”, não só apoiou no desenvolvimento da expressividade, como apelou à utilização de gestos, de expressões faciais e de sons, que, acompanhando ou substituindo mesmo a linguagem verbal, promoveram a motivação e a participação das crianças com diferentes nacionalidades.

Para além disso, ao percecionarem o equipamento de proteção individual como sendo uma barreira à língua e, por conseguinte, ao acesso à mensagem (Lalonde et al., 2022), as formandas começaram a utilizar viseira, o que se mostrou significativo porque facilitava o acesso à expressão facial e articulação de palavras.

A análise dos resultados obtidos permitiu que a díade compreendesse a importância dos momentos de leitura como potenciadores da inclusão, uma vez que ofereceram oportunidades de partilha e de trocas ricas. A díade observou um maior envolvimento e bem-estar do grupo na hora do conto, bem como uma elevada motivação e participação das crianças imigrantes, a partir do momento de implementação das estratégias inclusivas. Além disso, verificou-se ainda



um crescente interesse e tomada de iniciativa na exploração ativa da área da biblioteca e no envolvimento em atividades de escrita.

Mcniff e Whitehead (2011) reconhecem a importância da reflexão, individual e coletiva, para alcançar o crescimento contínuo dos profissionais. Ao longo da PES, as formandas procuraram refletir continuamente, fazendo-o individualmente, em par, e ainda com a educadora cooperante e com a supervisora institucional. Estas trocas foram essenciais, uma vez que possibilitaram a partilha e o confronto com diferentes pontos de vista, o que conduziu à criação de estratégias diversificadas e, deste modo, à alteração e renovação de concepções e da prática pedagógica.

Enquanto futuras educadoras de infância, as mestrandas reconhecem a importância dos processos de investigação-ação vivenciados, fruto da observação e da escuta ativa, porque potenciaram práticas pedagógicas diferenciadas, com foco nas necessidades e direitos individuais de cada criança e do grupo, promovendo a equidade de oportunidades.

Referências Bibliográficas

- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). *Carta de princípios dos associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada*. <https://apei.pt/wp-content/uploads/2019/11/carta-de-principios.pdf>
- Araújo, S. (2009). Avaliação da qualidade no âmbito do DQP: Um contributo para uma pedagogia da diversidade?. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias - Estudos de Caso* (pp. 231-250). Ministério da Educação / Direção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/dqp_estudos_casos.pdf
- Bacelar, M. (2022). *O dinossauro*. Porto Editora.
- Caetano, A. P. (2019). A ética na investigação-ação: Alguns apontamentos de reflexão. *Estreidiálogos. Revista da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa*, (4) 1, 53-72. <http://hdl.handle.net/10451/43855>
- Cavalcanti, J. (2002). *Caminhos da literatura infantil e juvenil*. Paulus.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2), 455-479. <http://hdl.handle.net/1822/10148>
- Direção Geral de Educação (s.d.). *Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. Direção Geral de Educação <https://www.dge.mec.pt/teip>
- Direção Geral de Saúde (2021/2022). *Referencial escolas: Controlo da transmissão de COVID-19 em contexto escolar*. Direção Geral de Saúde. <https://www.dgs.pt/documentos-referencial20212022>
- Donaldson, J. (2014). *O Grufalão*. Jacarandá Editora



- Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes: uma Estratégia de Formação de Professores* (3ª ed.). Instituto Nacional de Investigação Científica.
- European Early Childhood Education Research Association (2015). *EECERA Ethical Code for Early Childhood Researchers*.
<http://eeceraext.tandf.co.uk/documents/pdf/organisation/EECERA-Ethical-Code.pdf>
- Frota, S., Esteve-Gibert, N., Molnar, M., & Vigário, M. (2023). Editorial: Language development behind the mask. *Front Psychology*, 14, 1-3. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1205215>
- Gomes, J. A., & Macedo, A. C. (2013). *Educação literária (1º ciclo) e lugar da escrita de Sidónio Muralha na formação de leitores*. NELA.
- Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D., & Fitzgerald, R. (2013). *Ethical research involving children*. UNICEF Office of Research - Innocenti.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2004). *Educar a criança* (3ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kendon, A. (2000). Language and gesture: Unity or duality? In D. McNeill (Ed.), *Language and Gesture. Language, Culture and Cognition* (pp. 47-63). Cambridge University Press.
- Laevers, F., Daems, M., Bruyckere, G., Declercq, B., Moons, J., Silkens, K., Snoeck, G., & Van Kessel, M. (2005). *Well-being and involvement in care: a process-oriented self-evaluation instrument for care settings*. Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education.
- Laevers, F., & Declercq, B. (2018). How well-being and involvement fit into the commitment to children's rights. *European Journal of Education*, 53(3), 325-335.
<https://doi.org/10.1111/ejed.12286>
- Lalonde, K., Buss, E., Miller, M., & Leibold, L. (2022). Face Masks Impact Auditory and Audiovisual Consonant Recognition in Children With and Without Hearing Loss. *Front Psychology*, 13.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.874345>
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 109-140). Porto Editora.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação (DGE).
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância*. DGIDC.
http://cefopna.edu.pt/portal/images/documentos/OCEPE/A_Descoberta_da_Escrita.pdf
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto Editora.
- Mcniff, J., & Whitehead, J. (2011). *All you need to know about action research* (2ª ed.). SAGE.
- National Research Council (2008). *Começar com o pé direito: um guia para promover o sucesso na leitura*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (3ª ed.), (pp. 13-42). Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspectiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 25-60). Porto Editora.
- Organização das Nações Unidas (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. UNICEF. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o-dos-direitos-da-crianca.pdf



Rosen, M. (2004). *Vamos à caça do urso*. Editorial Caminho.

Sobrinho, J. G. (2000). *A criança e o livro: A aventura de ler*. Porto Editora.

Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação (2ªed)*. Instituto Piaget.

Documentação legal

Decreto Lei nº 79/2014 de 14 de maio do Ministério da Educação e Ciência. *Regime jurídico de habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Diário da República: I série, nº 92.
<https://data.dre.pt/eli/lei/79/2014/12/19/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 112/2023 de 29 de novembro do Ministério da Educação e Ciência. *Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Diário da República: I série, nº 231.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/112-2023-224870952>