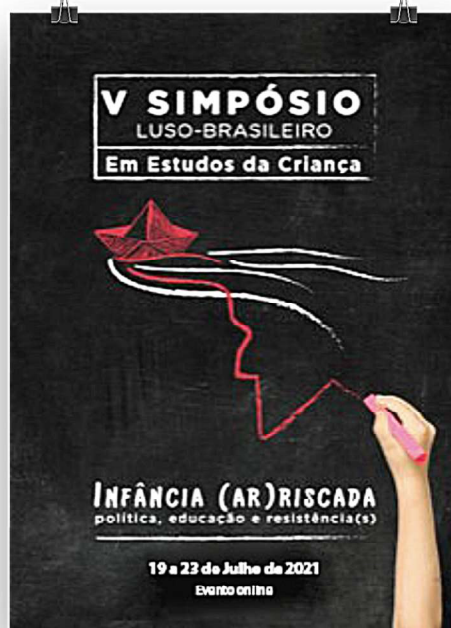




<https://vslbec20.eventqualia.net/>

V SIMPÓSIO LUSO- BRASILEIRO EM ESTUDOS DA CRIANÇA (VSLBEC)

19 - 23
JULHO 2021

LIVRO DE ATAS

Comissão Organizadora

Catarina Tomás (Instituto Politécnico de Lisboa e CICS.NOVA)

Emília Vilarinho (Universidade do Minho)

Gabriela Trevisan (ProChild CoLAB)

Leni Dornelles (UFRGS)

Manuel Jacinto Sarmento (Universidade do Minho)

Manuela Ferreira (Universidade do Porto)

Natália Fernandes (Universidade do Minho)

Romilson Martins Siqueira (PUC Goiás)

Responsável do Design

Daniela Costa

Online, 19 a 23 de julho 2021

Edição

eventQualia, unipessoal Lda

Porto, Portugal, 2021

ISBN: 978-989-53545-1-1

ÍNDICE

Infância (ar) riscada – política, educação e resistência(s): introdução	7
Materialidade e Simbólico	15
Contribuições da brincadeira de faz de conta para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores -----	16
<i>Ma. Aline Patricia Campos Tolentino de Lima</i>	
<i>Doutoranda em Educação – FFCLRP/ USP, alinetolentino@usp.br</i>	
<i>Profa. Dra. Joana de Jesus de Andrade</i>	
<i>Docente no Ensino Superior, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rib. Preto (USP)</i>	
As crianças e os desenhos: expressão e linguagem na educação infantil -----	29
<i>Mariana Carvalho de Albuquerque</i>	
<i>Universidade de Brasília</i>	
<i>mcarvalho.edu@gmail.com</i>	
<i>Monique Aparecida Voltarelli</i>	
<i>Universidade de Brasília</i>	
<i>mvoltarelli@unb.br</i>	
Brincar, Explorar e Descobrir: Uma narrativa experiencial no campo da literacia no jardim de infância -----	46
<i>Antônio Camilo Cunha</i>	
<i>Universidade do Minho – Instituto de Educação – CIEC</i>	
<i>camilo@ie.uminho.pt</i>	
<i>Fátima Sofia Costa Carvalho</i>	
<i>Universidade do Minho</i>	
<i>Zenaide Galvão</i>	
<i>Universidade do Minho – Instituto de Educação – CIEC</i>	
Poderes e Exclusões	58
<i>Paloma Rodrigues Cardozo</i>	
<i>PUCRS</i>	
<i>palomacardozo@gmail.com</i>	
<i>Lisandra Almeida da Silva</i>	
<i>PUCRS</i>	
<i>Andreia Mendes</i>	
<i>PUCRS</i>	
A Cultura Afro Brasileira e Africana na educação física escolar: a Lei n. 10.639/2003 e a ação pedagógica dos professores -----	72
<i>Zenaide Galvão</i>	
<i>Universidade do Minho – Instituto de Educação – CIEC</i>	
<i>zgalvao@uol.com.br</i>	
Criança Imigrante e Educação: as práticas pedagógicas e os processos de exclusão na escola -----	85
<i>Marilúcia Antônia de Resende Peroza</i>	
<i>Universidade Estadual de Ponta Grossa</i>	
<i>malu.uepg@gmail.com</i>	
<i>Natália Mendes dos Santos</i>	
<i>Universidade Estadual de Ponta Grossa</i>	
Poder sobre a infância: Quem são as crianças excluídas ao longo da história brasileira? -----	100
<i>Danyelen Pereira Lima</i>	
<i>Universidade Estadual de Campinas</i>	

Brincar, Explorar e Descobrir: Uma narrativa experiencial no campo da literacia no jardim de infância

António Camilo Cunha

Universidade do Minho – Instituto de Educação – CIEC

camilo@ie.uminho.pt

Fátima Sofia Costa Carvalho

Universidade do Minho

Zenaide Galvão

Universidade do Minho – Instituto de Educação – CIEC

Introdução

A literacia apresenta-se como um fenómeno profundamente humano, onde o brincar, explorar e descobrir aparecem como umas das primeiras expressões/linguagens, logo nas primeiras idades. O brincar, explorar e descobrir, são formas reais e metafóricas de literacia – são formas de ler, escrever e contar, formas de linguagem. Os bebés e as crianças estão em constante aprendizagem, que é ativa, e essa é potencializada por via das relações que se estabelecem entre pessoas e entre a exploração/manipulação de materiais do mundo à sua volta. As experiências chave descrevem aquilo que as crianças fazem, como percebem o mundo, e os tipos de experiências que são importantes para o seu desenvolvimento. Elas são importantes também para o adulto porque o orientam ao observar, apoiar, e planificar atividades para as crianças, além de avaliar a validade desenvolvimentista da sua prática educativa.

Como refere Vygotsky (1998) quando reconheceu que a *linguagem* (oral/corporal) tem um papel fundamental no processo de desenvolvimento intelectual, social e moral da criança, pois ela (a linguagem) é o mediador entre a criança e a interiorização da cultura. Vamos considerar aqui, que a linguagem do brincar, explorar e descobrir, apresentam-se como manifestações ricas e singulares – nessa vida vivida.

Esta investigação procurou conhecer (e constatou) que, no jardim de infância, é necessário estar atento à fase cognitiva e motora da aprendizagem da literacia – que tem manifestações *internas e externas* na sua construção. Assim, a exploração da leitura, das



histórias, dos livros, da escrita, da linguagem, do brincar, explorar, descobrir – são elementos a considerar.

Educação e Criança

Contrapondo a educação transmissiva, concebida como ato solitário, de protagonista único, privilegia-se agora a educação como sendo uma ação complexa e colaborativa, em que, num processo colaborativo de aprendizagens perante o alargamento de experiências, a intencionalidade dos intervenientes transformam os interesses das crianças em esforço reflexivo (Pinazza & Kishimoto, 2008).

Assim sendo, o processo educativo caracteriza-se por ser um percurso permanente de crescimento. Em todas as suas etapas, tem como finalidade uma capacidade acrescida de crescimento. Logo, se a “educação equivale a crescimento, tem de, progressivamente, tomar consciência das possibilidades presentes, e assim melhorar os indivíduos no sentido de lidarem com as mais recentes exigências.” (Paraskeva, 2005, p. 15)

Segundo Dewey, a educação é um “modo de vida, de acção [e enquanto] acto é mais amplo do que a ciência, [nomeadamente] a educação, pela sua natureza, é um interminável círculo ou espiral. Constitui uma actividade que inclui a ciência dentro de si mesma.” (Paraskeva, 2005, p. 14)

Seguindo a mesma linha de pensamento de Rousseau, este autor defendia ainda que “a educação não é algo que deva ser imposto às crianças e aos jovens a partir de fora, mas antes equivale ao crescimento das capacidades de que todo o ser humano está dotado à nascença.” (Paraskeva, 2005, p. 14)

Dewey defende a perspectiva de *aprender fazendo*, realçando que aprender (no sentido real da palavra) não quer dizer *aprender coisas*, mas sim *aprender os significados das coisas*.

Nesta mesma linha de pensamento, torna-se importante, então aqui, distinguir pedagogia de transmissão de pedagogia de participação. Todavia, é de ressaltar que estas duas pedagogias se inserem no âmbito da Pedagogia da Infância, a qual detém como princípio “pensar a criança como ser participante e não um ser em espera de participação.” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 15)

Por um lado, a pedagogia de transmissão assenta em pressupostos mais dirigidos ao professor do que à criança. Os materiais, por exemplo, são estruturados e só podem ser utilizados mediante as normas do professor. Por outro, na pedagogia de participação, a criança tem oportunidade de escolha, aprende através da descoberta, e os materiais são variados, podendo ser alvo de experimentação por parte das crianças e permite à criança ter liberdade e iniciativa. Esta pedagogia assenta na “integração das crenças e dos saberes, da teoria e da prática, da acção e dos valores” e “nos actores que constroem o conhecimento.” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 21) Enfim, enquanto na primeira, a palavra-chave é *disciplina*, na segunda é *interesse da criança*.

Como é sabido, os modelos de atendimento de crianças até aos três anos envolvem atividades e contextos de ação distintos dos dirigidos a crianças entre os seis e os oito anos. Enquanto os primeiros se focalizam na função de cuidar, os segundos enfatizam a função de educar (Spodek, 2010).

Robert Owen, que incrementou a escola infantil (zero aos três anos de idade), e Friedrich Froebel, que criou o jardim de infância (três aos seis anos), foram os impulsionadores da educação de infância. Os seus modelos sustentaram-se em considerações filosóficas. Contudo, enquanto o primeiro se focalizou no desenvolvimento da personalidade dos indivíduos, o segundo fez uso dos seus materiais simbólicos do jardim, de modo a auxiliar as crianças a conhecerem a relação que existe entre o homem, Deus e o universo (Spodek, 2010). Através da pedagogia que instituiu foi considerado como o *psicólogo da infância*. Teve sempre em mente a crença na criança, “enalteceu sua perfeição, valorizou sua liberdade e desejou a expressão da natureza infantil por meio de brincadeiras livres e espontâneas.” (Kishimoto, 1998, p. 57)

Estas duas formas de educação de infância tiveram o seu desenvolvimento durante a primeira metade do século XIX. Nos anos 1960, a investigação contemporânea em educação de infância foi impulsionada devido ao facto de surgirem novos conceitos no campo do desenvolvimento da criança, uma vez que vieram pôr em causa a convicção de que existia uma inteligência fixa. Esta, apontou que as crianças podiam aprender mais do que se esperava que aprendessem.

Desde modo, também se pode dizer que, nessa década, se deu o início de várias intervenções educativas, realçando a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças mais pequenas.

Com efeito, existem diferentes modelos educativos destinados às várias etapas desta faixa etária e, por isso, aplicar somente um único modelo de educação de infância é muito raro. Tais modelos podem variar de acordo com a idade, as características do contexto e dos intervenientes e dos objetivos estabelecidos.

Em educação de infância, a investigação e a consequente prática encontram-se ligadas ao plano do desenvolvimento da criança. Porque, o que as crianças têm capacidade de aprender nesta faixa etária é motivado em grande parte pelo seu nível de desenvolvimento, mas também por aquilo que aprendem.

Pode-se entender a educação infantil como um período de formação plena. O conceito de formação envolve a organização, elaboração e domínio das pulsões e as principais necessidades dos sujeitos; envolve um domínio cada vez mais gradual das várias fases do desenvolvimento, que irá conduzir ao *eu* forte, seguro e socializado. Tudo isto é acompanhado de fortes relações interpessoais, levando o sujeito a um sentimento de competência.

A escola infantil proporciona à criança um vasto leque de oportunidades formativas, de modo a que a criança se aproxime cada vez mais do seu potencial, determinado pela psicologia como “o máximo desenvolvimento das aptidões pessoais de cada sujeito” (Zabalza, 1992, p. 84).

A Lei-Quadro da Educação Pré-escolar determina como princípio geral que:

a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento da criança, tendo em vista a sua plena

inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (Decreto-Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro, p. 670)

Este princípio compreende alguns objetivos gerais pedagógicos (Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, pp. 671-672):

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- e) Desenvolver e expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
- h) Proceder à despistagem de inaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.

O princípio geral e os objetivos dele resultantes constituem-se como um apoio ao educador na tomada de decisões sobre a sua prática, ou seja, na elaboração do processo educativo a desenvolver com as crianças.

Cabe ao educador desenvolver e gerir o currículo. Para isso, terá de ter em consideração vários aspetos, nomeadamente, no que concerne à intencionalidade do processo educativo: os objetivos gerais definidos na Lei-Quadro da Educação Pré escolar (enunciados anteriormente); a organização do ambiente educativo; as áreas de conteúdo; e a continuidade e

a intencionalidade educativas. A educação pré-escolar estimula a curiosidade e os interesses das crianças, quando há a criação de ambientes estimulantes.

Ser Criança

Ao longo de muito tempo mantiveram-se visões da criança como *infans*. Ou seja, a ideia de que a criança era um ser que não falava, era ingênua e frágil. Tal consideração implicava na perda do direito à autonomia e ao brincar, por exemplo.

Contudo, com a evolução da Pedagogia da Infância do século XX, surgiu um novo olhar, cujo foco era observar a criança, escutá-la, perceber quais as suas intenções. Pois, “é no uso da experiência primária, do saber da criança, que surge o envolvimento no processo de aprendizagem e desenvolvimento.” (Pinazza & Kishimoto, 2008, p.7)

De acordo com as perspectivas modernas, mais concretamente com o “novo paradigma da sociologia da infância” (Dahlberg, et. al, 2003, p. 69), as crianças adquiriram um lugar reconhecido e independente na sociedade, tendo chamado a si os seus próprios direitos; são percebidas como seres humanos individuais e membros absolutos da sociedade. Nesse sentido, reconheceu-se que:

i) a infância é uma construção social, elaborada para e pelas crianças, em um conjunto ativamente negociado de relações sociais;

ii) a infância (...) é sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura, variando segundo a classe, o gênero, e outras condições socioeconômicas;

iii) as crianças são atores sociais, participando da construção e determinando suas próprias vidas, mas também a vida daqueles que as cercam e das sociedades em que vivem, contribuindo para a aprendizagem como agentes que constroem sobre o conhecimento experimental;

iv) as crianças têm uma voz própria e devem ser ouvidas de modo a serem consideradas com seriedade, envolvendo-as no diálogo e na tomada de decisões democráticos, e para se entender a infância (Dahlberg, et. al, 2003, p. 69).

Deste modo, a criança surge como co-construtora ativa. É um ser complexo e individual, mas que tem conhecimento e, como sujeito único, tem a sua própria identidade e cultura. Não mais pode ser encarada como um ser incapaz, desprovido de inteligência, à

espera que o adulto lhe dê permissão para aprender. É preciso levar a sério a ideia de criança ativa e competente. Contudo, também gostaríamos de destacar que *à criança não cabe tudo* (uma liberdade radical) pois os adultos – educadores, professores têm a responsabilidade de mediar, colocar fronteiras, regras, orientar.

As linguagens: a oralidade, a fala (básica) e as outras formas de linguagem

São muitos os autores que se debruçam nas pesquisas sobre a linguagem e a infância, por exemplo: Hohmann & Weikart (2011); Mason & Sinha (2010); Mata (2006, 2008); Morais (1997); Spodek (2010); Teale & Sulzby (1986). A partir desses estudos podemos dizer que a competência de atuação linguística básica refere-se à capacidade de agir linguisticamente no meio físico e social imediato, quando a criança executa as funções linguísticas básicas (falar sobre si, expressar desejos, iniciar e manter interações com os outros, entre outros.) A atuação linguística básica, atinge o seu nível elementar por volta dos três anos de idade, e vai-se prolongando ao longo do pré-escolar. Os aspetos universais e os aspetos individuais são dois fatores determinantes para que a capacidade de atuação linguística básica se desenvolva. Os primeiros são independentes do meio e devem-se a fatores biológicos – a criança, baseando-se nas orientações inatas, constrói, inconscientemente, muito do seu conhecimento linguístico básico. Os segundos são dependentes do meio onde a criança está inserida e devem-se a fatores sociais – ambientais e determinam o modo como evolui a faculdade inata da linguagem. Ambos são complementares. Aqui emerge a importância do brincar, do jogar, explorar, descobrir, como caminhos de estímulo e desenvolvimento. São formas, se quisermos de *diálogo e conversação*.

Pela importância desta dimensão, textos legais, também o abordam: “A aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental da educação pré-escolar.” (Portugal, 1997, p. 66). Deste modo, a função do educador de infância deve ser o de desenvolver um ambiente comunicativo (oral e lúdico) na qual a sua linguagem seja um modelo para a interação, bem como para as aprendizagens das crianças daí resultantes.

Como seres sociais que somos, necessitamos da linguagem para desenvolver relações com os outros. Assim sendo, a principal função da linguagem é a de possibilitar a interação entre as pessoas. Por volta dos três/quatro anos, as crianças utilizam a linguagem para serem compreendidas e demonstram interesse pelas formas impressas que surgem nas suas vidas no cotidiano. Assim, antes de entrarem no 1.º Ciclo, a criança domina já o uso da sua língua, ou seja, já tem muitos conhecimentos sobre os vários aspetos da linguagem: a fonologia, o léxico, a sintaxe e a semântica (Teixeira & Vale, 2005, p. 78) - *um interno*; mas também pelo movimento, pelo lúdico, pelo corpo, pela experiência (*um externo que constroi o interno*). Todos estes aspetos operam “de forma interativa e automaticamente”. (Ibidem, p.78).

O sentido metodológico - que sustentou a intervenção

Perante a constatação empírica, sustentada pelo suporte teórico, formulamos o nosso problema: Como desenvolver a *literacia* das crianças do Jardim de Infância tomando como campo de atuação a exploração da leitura, das histórias, dos livros, da escrita, da linguagem num patamar do lúdico?

O lúdico (brincar, jogar) é a coisa mais séria para a criança!

Perante o problema formulado fizemos emergir os objetivos a tentar descortinar: Conhecer os interesses das crianças; Contribuir para que as crianças construam aprendizagens novas no âmbito da literacia emergente tomando como caminho a leitura, as histórias, os livros, a escrita, a linguagem, o brincar, Contribuir para a inovação e mudança no campo pedagógico; Contribuir na para a realizar propostas educacionais em que as crianças participem de forma ativa.

Utilizamos no caminho da pesquisa a investigação-ação como estratégia/método investigativo e ao mesmo tempo formativo pela dimensão participação e reflexão. Constitui-se como um método de investigação educacional qualitativo e sendo flexível e participativo permite também que se traduza em momentos de aprendizagem.

De acordo com Latorre (2003) a investigação-ação é uma “intervenção na prática profissional com a intenção de ocasionar uma melhoria.” (p. 24).

Assim, a investigação-ação caracteriza-se por ser uma metodologia que parte da observação de uma situação problemática, tendo como objetivo a melhoria da prática

educativa. Esta melhoria da prática educativa, bem como o aperfeiçoamento do processo educativo, são pautados por ciclos de ação e reflexão. Aqui, a planificação, a ação, a observação e a avaliação constituem-se como elementos deste processo. Daí, o seu caráter cíclico e construtivo.

Pensando nisto, esta investigação assume o triplo carácter: de *pesquisa – ação-participação* já que um dos investigadores assume a intervenção, a articulação conhecimento-ação, pois é nessa experiência que se pode apreender a essência do ato de ensinar e aprender. Segundo Reason (1998) e Latorre (2003), a investigação participativa apresenta duplo objetivo: a produção de conhecimento diretamente útil a um grupo de pessoas mediante a investigação e dar poder às pessoas, por meio de um processo de construção do seu próprio conhecimento. Para tal, é fundamental que os investigadores/professores possuam uma atitude de dinamismo, inovação e criatividade tendo como horizonte a qualidade dessa educação.

Neste contexto tomamos como instrumentos de recolha de dados - a observação e depois a respetiva análise de conteúdo. Esta foi materializada em protocolos de observação - diários de aula. Através destes - dos sucessivos registos de incidentes críticos, foi possível ir compreendendo as necessidades e os interesses das crianças, nomeadamente estes últimos. Paralelamente convocamos uma atitude dialética, fundada na interação permanente e racional com as crianças. Este caminho veio a permitir uma tomada de consciência sobre a linguística, a fonológica, a literacia e o lúdico.

A intervenção pedagógica - o relato da práxis

A nossa investigação (investigação-ação) teve por base uma intervenção pedagógica numa Instituição particular de solidariedade social situada no distrito de Braga – Portugal. A sala era constituída por um grupo de vinte e seis crianças, dezoito do sexo masculino e oito do feminino. Era um grupo com idades heterogéneas, compreendendo-se entre os quatro e os seis anos de idade. Uma das crianças era acompanhada pela psicóloga da instituição, por problemas comportamentais.

Demonstrava ser um grupo bastante participativo, tendo interesse e curiosidade pelas diversas atividades propostas pelo adulto. O grupo era dinâmico, ativo e bastante

comunicativo. As crianças procuravam realizar um bom trabalho, apoiadas pelo adulto, questionando constantemente a realidade envolvente.

A rotina foi planeada de forma a apoiar a iniciativa da criança, isto é, a rotina está organizada para “permitir às crianças construírem as suas ações sobre os seus planos, interesses e talentos.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 224).

Por outro lado, a rotina diária fornece igualmente uma organização social, favorecendo as interações sociais. O estabelecimento de uma rotina encoraja ainda a formação de uma comunidade apoiante, em que as relações sociais entre crianças e adultos são orientadas pelo princípio do controlo partilhado. Os adultos por seu lado, estabelecem uma rotina consistente e flexível e as crianças têm consciência da sequência dos momentos que a constituem.

A intervenção prática e investigativa recaiu em atividades linguísticas e corporais. Assim, consideramos: o jogo das palavras, o jogo das sílabas, vamos ler histórias!?, vamos escrever histórias !?, vamos brincar?!

Em todas as atividades (pegando em algumas palavras – chave) as crianças envolveram-se explorando, descrevendo, simbolizando, criando, inventando desenhando, brincando, soletrando, vendo semelhanças e diferenças, referindo atributos dos objetos, ordenando e fazendo correspondências.

No processo de Prática Pedagógica tivemos a oportunidade de verificar que as crianças gostavam de descobrir o que está no interior dos livros e, além disso, gostavam de copiar, na área da escrita (faziam as formas das letras com plasticina, e solicitavam que lhes escrevessem algumas letras, de modo a compor algumas palavras que conheciam), títulos de livros, de leitura (escuta) de histórias . Nesta área realizavam também as suas primeiras tentativas de escrita convencional. Também constatamos que gostavam de brincar – esta linguagem universal que faz a entrada e a compreensão do mundo.

Considerações finais

São múltiplos os contextos institucionais, individuais e sociais de intervenção pedagógico/didática (Zabalza, 1992) no processo educativo nas primeiras idades. Estes podem agrupar-se em contextos para crianças muito pequenas (dos zero aos três anos – creche), e contextos para crianças em idade pré-escolar (jardins de infância). Pode, igualmente, deparar-

se com contextos informais e não formais - familiares, amas, comunidade etc. No campo educativo as experiências significativas são fundamentais. Foi o que tentamos fazer com este projeto de intervenção e conhecer (pela pesquisa) algumas dimensões da literacia, materializadas/espiritualizadas no jogo das palavras, no jogo das sílabas, no vamos ler histórias!?, no vamos escrever histórias !?, no vamos brincar?! As várias situações propostas através do brincar, explorar e descobrir permitiram que construíssemos uma narrativa experiencial.

Neste contexto foi fundamental que a interação iniciada pela criança, uma vez que a especificidade da educação de infância mostra que esta é mais centrada naquele que é educado, ou seja, o educando, do que propriamente no processo educativo ou no educador. Através da centralidade que concede à interação iniciada pela criança, como suporte do processo educativo em jardim de infância. As experiências das crianças com as pessoas significativas e com as situações didático-pedagógicas ricas, com sentido e significado acabou por influenciar o modo como as crianças se veem a si próprias e, conseqüentemente, o modo como interagem com outras pessoas em situações distintas.

O desenvolvimento da confiança em si (pela autonomia, autoconfiança. motivação, alegria, criação, iniciativa), na confiança nos outros – empatia, positividade, partilha, ajuda, colaboração, foram sementes verificadas.

Foi tendo em consideração estes sentidos pedagógicos de cuidado e intervenção que desenvolvemos esta experiência pedagógica e investigativa no campo da Literacia e na qual mostramos alguns caminhos percorridos, por forma a dar um pequeno contributo para este campo de conhecimento: A linguagem e a literacia na Sala de Jardim de Infância.

REFERÊNCIAS

- Dahlberg, G; Moss, P & Pence, A (2003). *Qualidade na educação da primeira infância – perspectivas pós modernas*. Artmed.
- Hohmann, M., Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. M. (1998). Froebel e a concepção de jogo infantil. In T. M. Kishimoto (Org.), *O brincar e suas teorias* (pp. 57-78). Pioneira.
- Latorre, A. (2003). *La investigación - acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.

- Mason, J. & Sinha, S. (2010). Literacia emergente nos primeiros anos da infância: Aplicação de um modelo vygotskiano de aprendizagem e desenvolvimento. In: B. Spodek (Org.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp.301-332). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar : Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto Editora.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita*. Ministério da Educação: DGIDC.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Edições Cosmos.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto Editora.
- Portugal. Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação (OCEPE)
- Reason, P. (1998). Three approaches to participative inquiry. In: N, Denzin & Y. Lincoln (eds). *Strategies of qualitative inquiry*. Sage.
- Pinazza, M. & Kishimoto, T. Prefácio. (2008). In: J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A escola vista pelas crianças* (pp.7-10). Porto Editora.
- Spodek, B. (2010). *Manual de investigação em educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986). *Emergent Literacy as a Perspective for Examining How Young Children Become Writers and Readers*. Ablex.
- Teixeira, F. & Vale, A. (2005). Relações entre competências cognitivas/linguísticas e conhecimentos alfabéticos no Jardim de Infância. In: F. Viana; M. Martins & E. Coque (Coords.), *Leitura, literatura infantil e ilustração – 5. Investigação e prática docente* (pp.77-114). Edições Almedina.
- Vygotsky, L. (1988). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Martins Fontes Editores.
- Zabalza, M. (1992). *Didática da educação infantil*. Edições ASA.