

“Crianças Leitoras do Mundo”: diversidade, classe, gênero e participação

Carolina Gonçalves^{1, II}

Catarina Tomás^{1, III}

Aline Almeida^I

^ICentro Interdisciplinar de Ciências Sociais,
Universidade Nova de Lisboa (CICS.NOVA), Lisboa – Portugal

^{II}Faculté d'Éducation, Université de Sherbrooke – Canadá

^{III}Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa – Portugal

RESUMO – “Crianças Leitoras do Mundo”: diversidade, classe, gênero e participação. O uso crítico dos livros ilustrados pós-modernos tem sido uma ferramenta essencial para a compreensão da construção social do reconhecimento das diferenças pelas crianças. Este artigo analisa as concepções de crianças sobre diversidade, classe social, gênero e participação. No âmbito do projeto RED_SMOOTH (Horizon 2020, União Europeia), desenvolveu-se uma investigação de natureza qualitativa, com um grupo de 22 crianças do 2.º ano da educação básica, em Lisboa, com a implementação de um programa de intervenção de leitura em voz alta com vista à exploração dos temas mencionados anteriormente. Os resultados permitem identificar o impacto dos livros ilustrados para promover a discussão sobre estes temas.

Palavras-chave: Crianças. Livros Ilustrados Pós-Modernos. Leitura em Voz Alta. Diversidade.

ABSTRACT – “Children as Readers of the World”: diversity, class, gender, and participation. The strategic utilization of postmodern illustrated literature has emerged as a crucial tool in facilitating a profound understanding of how children construct their comprehension of diverse perspectives within the realm of social dynamics. This article rigorously scrutinizes children's conceptualizations pertaining to a wide array of subjects, encompassing diversity, socioeconomic disparities, gender dynamics, and active participation. This examination was conducted within the comprehensive framework of the RED_SMOOTH Project (Horizon 2020, European Union), which involved a qualitative investigation involving a cohort of 22 second-grade primary education students situated in the city of Lisbon. This initiative entailed the deliberate implementation of a read-aloud intervention program, primarily designed to explore the intricate themes under consideration.

Key words: Children. Post-Modern Picture Books. Read Aloud. Diversity.

Introdução

Os livros ilustrados possibilitam a exploração de diferentes habilidades e perspectivas com as crianças. Quando usados com uma intenção pedagógica, promovendo o diálogo, valorizando as vozes das crianças e o seu papel como atores sociais, os livros ilustrados contribuem para que construam pontos de vista alternativos e desenvolvam o seu próprio sentido de justiça e de equidade (Strouse; Nyhout; Ganea, 2018). Além disso, os livros ilustrados também são estimulantes cognitivamente e têm um significado afetivo. Com recurso a estes livros, as crianças interpretam ativamente esses produtos culturais e incluem-nos nas suas relações, ações e reflexões sobre diferentes realidades, diversidades e experiências, desenvolvendo uma compreensão e apreciação de si mesmas e dos outros (Corsaro; Molinari, 2000; Costa, 2012; Wild, 2023).

A partir do diálogo entre a Sociologia da Infância e das Ciências da Educação, e no âmbito do projeto *SMOOTH - Educational Common Spaces, Passing through enclosures and reversing Inequalities*, financiado pelo Horizonte 2020 (UE) e do subprojeto RED - *Rights, Equality, Difference*, desenvolveu-se um estudo de natureza qualitativa, com a implementação de um programa de leitura em voz, com um grupo de 22 crianças a frequentar o 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), de uma escola pública, em Lisboa, para discutir diversidade, classe social, género e participação.

O objetivo deste artigo é analisar as concepções das crianças sobre estes temas, e os seus significados subjetivos vividos/atribuídos através dos livros ilustrados pós-modernos. O programa de intervenção de leitura em voz alta foi desenvolvido com um grupo de crianças oriundas de contextos linguísticos e sociais diversificados e desfavorecidos, utilizando livros ilustrados pós-modernos, que permitiu que discutissem e refletissem sobre os temas acima mencionados.

Os livros e os álbuns ilustrados têm vindo a ganhar cada vez mais um espaço privilegiado no desenvolvimento de competências literárias, ainda que a sua utilização na interação com as crianças possa ser mais reforçada. No entanto, em contexto formal de aprendizagem, o seu uso é muitas vezes instrumental para fazer as crianças aprenderem a ler. Menos frequentes são as práticas pedagógicas que promovem o uso do livro ilustrado pós-moderno para o desenvolvimento de um trabalho mais transversal com as crianças, levando-as a explorar e a falar sobre temas sociais complexos, mas sobre e para os quais urge uma tomada de consciência e uma postura informada e crítica, incluindo as crianças nesse processo. Este projeto ousou estabelecer esse diálogo de explicitar as intersecções explícitas e implícitas dos livros ilustrados.

Ler sobre Equidade e Diversidade na Escola

As diferentes dimensões da diversidade que caracterizam o mundo contemporâneo precisam de ser refletidas/trabalhadas/pensadas em contexto educativo, numa perspectiva multidisciplinar, de maneira a dar conta, quer da sua complexidade e abrangência, quer das

características e especificidades dos diversos grupos sociais que habitam e coexistem na escola. A promoção de múltiplas perspectivas com as crianças é, desde cedo, um componente importante e da responsabilidade da Escola, que acaba por prevenir e reduzir problemas relacionados com estereótipos, preconceitos e discriminação (Morgan, 2009). A abertura à diversidade, “a uma maneira diferente de viver, perceber e compreender o mundo” (O’Neil, 2010, p. 41) é necessária no atual contexto mundial. A equidade social, bem como o acesso à igualdade de oportunidades questionam e confrontam as práticas convencionais há muito instaladas no que diz às concepções, entre outras, de classe social, idade, género e participação, assumindo-se, assim, desafios e confrontos que são constantes e questionando, em permanência, a postura de cada indivíduo. No entanto, “é através das nossas próprias narrativas que construímos uma versão de nós mesmos e do mundo” (Bruner, 1996, p. 19).

As Ciências da Educação e a Sociologia da Infância têm vindo a atribuir cada vez maior importância à compreensão da diversidade a partir das culturas da infância, mais ainda quando é reconhecido o lugar que a diversidade e as diferenças ocupam nos discursos legitimadores das relações sociais, quer de opressão e exclusão quer de emancipação e inclusão entre pares (Araújo, 2007) e entre adultos e crianças (Corsaro; Molinari, 2000; Sarmiento, 2003; Wild, 2023).

A relevância social do projeto RED_SMOOTH exprime-se no facto da sociedade portuguesa ser cada vez mais multicultural. Tal acarreta imensos desafios, colocando profissionais de educação perante a incontornável necessidade de se confrontarem e de se relacionarem com uma diversidade de crianças que transportam consigo um conjunto de representações de si, do mundo e dos outros.

A ausência de estudos em Portugal que considerem estas dimensões – diversidade, classe social, género e participação – e este grupo social, crianças do 2.º CEB, atribui ao projeto um carácter inovador pelo uso crítico dos livros ilustrados pós-modernos para desocultar e compreender temáticas complexas. As relações sociais entre crianças nos primeiros anos do ensino básico são trespassadas por questões de poder, violência e discriminação muitas vezes desconsideradas pelos adultos. Sullivan et al. (2020) referem que alguns adultos evitam estas conversas com as crianças por subestimarem a sua capacidade para refletir sobre estes tópicos. Estas práticas invisibilizam não só o processo de como as crianças ressignificam e negociam entre si estas questões, mas também suporta discursos e práticas pedagógicas despolitizadas, acríticas, descontextualizadas.

Em Portugal, também se verifica um número crescente de pessoas provenientes de diferentes grupos minoritários, sendo cada vez maior a necessidade de desenvolver uma compreensão intercultural. Esta compreensão pode e deve ser promovida na escola com as crianças e o uso do livro ilustrado, que representa pessoas de diversas origens. Neste caso, é um recurso útil, como também é potenciador de conhecimento (Morgan, 2009).

As crianças estão preparadas para reconhecer e refletir acerca de temas como os direitos, as diferenças, as (in)justiças e equidade, cabendo então ao adulto promover momentos que possibilitem uma participação ativa das crianças, não só nos debates como nas ações públicas para um mundo mais justo e equitativo. A abordagem informada, aberta, contextualizada e crítica a estes aspetos, em contexto escolar procura ver para lá do visível, indagando significados das ações das crianças e adultos e inscrevendo-as em leituras, diálogos e práticas mais críticos e informados sobre diversidade, racismo e discriminação.

Quando feita de forma cuidada e intencional, a leitura de livros que abordam temas relacionados com os direitos, equidade, diferenças, justiça social, entre outros, desperta nas crianças questionamentos sobre os tópicos, estimulando-as e incentivando-as a verbalizar pontos de vista entre si e com os adultos, no sentido de melhor compreenderem os seus significados. Permite-lhes ainda desenvolver sentido crítico e espírito reflexivo para elaborar outros questionamentos ao longo da sua vida, relacionados com a justiça social ou outros temas.

Os livros ilustrados, utilizados durante a leitura em voz alta, são uma boa ferramenta para explorar tópicos já mencionados anteriormente e permitem, igualmente, que as crianças tenham um ambiente favorável e confortável para a sua discussão. Desta forma, tal como defendido por Norris (2020), também se crê ser possível que uma tomada de consciência e uma compreensão precoces podem ser desenvolvidas, e as conversas à volta da diversidade, entendida neste texto de uma forma ampla, podem ser objetivas e ter um impacto positivo no estreitamento de relações, de reconhecimento e de compreensão da diversidade. Além disso, o livro ilustrado não se apresenta apenas como um recurso de fácil acesso. Quando as crianças contactam com ilustrações que expressam emoções, experiências e vivências das personagens, elas também “internalizam estas situações e constroem conexões com as suas próprias vidas. Através dos livros ilustrados, as crianças refletem sobre diversas culturas e experiências, desenvolvendo uma compreensão e valorização de si mesmas e dos outros” (Wild, 2023, p. 734).

Livro Ilustrado Pós-Moderno

Do ponto de vista histórico, os livros têm sido utilizados para promover a aprendizagem da leitura, e, posteriormente, associou-se também o prazer de ler, em momentos de fruição da leitura na escola, ainda que esta prática nem sempre seja tão comum quanto necessária e desejável. Contudo, os livros são também uma forma de explorar múltiplas perspectivas, em particular os livros ilustrados, mais comumente orientados para a literatura para a infância e juventude.

Nos tempos atuais, “os livros ilustrados são uma importante fonte de nova linguagem, conceitos e lições para crianças pequenas” (Strouse; Nyhout; Ganea, 2018, p. 1). Numa definição breve e objetiva, pode dizer-se que um livro ilustrado tem ilustrações em cada página e estas são acompanhadas de texto que conta sobre a mesma história narrada pelas ilustrações (Oktarina; Hari; Ambarwati, 2020). São vários

os estudos (Morgan, 2009; Norris, 2020) que apontam para a especificidade destes livros ilustrados explorarem múltiplas perspectivas, como também abordarem questões relacionadas com estereótipos e preconceitos, sendo ferramentas muito úteis para este fim.

Nas últimas décadas, verifica-se uma proliferação de géneros, entre os quais se incluem o livro ilustrado pós-moderno. Esses géneros oferecem aos leitores novas formas de construir sentido às suas leituras. Estes livros podem também funcionar como um convite/desafio para os educadores/professores e leitores considerarem novas perspectivas e novas formas de explorar estes recursos literários (Ciecierski; Nageldinger; Bintz; Moore, 2017). Além disso, a combinação de palavras e imagens proporciona às crianças mais estímulo e compreensão, que não só aprenderão com o texto, mas também com as imagens (Morgan, 2009).

São várias e diferentes as definições atribuídas a este formato de livro, no entanto há alguns elementos consensuais: “um livro ilustrado pós-moderno é aquele em que um conto ou enredo tradicional é interrompido para apresentar um ponto de vista ou resultado alternativo, muitas vezes de uma forma que questiona a validade dos costumes convencionais e deixa muito do significado para o leitor” (O’Neil, 2010, p. 43). Se outrora a literatura infantil era usada pelos educadores, professores e familiares para transmitir valores sociais e também para entretenimento das crianças, atualmente os livros ilustrados pós-modernos vêm questionar este hábito, na medida em que estimulam os leitores a questionar e a repensar as normas sociais veiculadas pelos anteriores livros para a leitura para a infância e juventude, nos quais as classes e papéis sociais, o género, assim como os estereótipos e preconceitos se apresentam como um modelo fechado (O’Neil, 2010). Por outro lado, os livros ilustrados pós-modernos oferecem a possibilidade de “interpretações contraditórias”. Enquanto aparentemente tentam romper com o status quo, os livros ilustrados pós-modernos também “representam a nossa identidade cultural e as crenças, não transmitindo maneiras dogmáticas de ser e acreditar como no passado, mas estimulando os leitores a questionar e a repensar as normas sociais” (O’Neil, 2010, p. 41). Acresce ainda o facto de os livros ilustrados pós-modernos exporem as crianças a uma linguagem narrativa complexa e, portanto, preparam-nas melhor para a compreensão posterior da leitura” e do mundo que as rodeia (Bus; Anstadt, 2021, p. 1).

É igualmente consensual que a natureza deste formato de livros também acaba por chamar a atenção de crianças e de leitores de todas as idades (Ciecierski; Bintz, 2015), permitindo o diálogo intra e intergeracional e a exploração de temas transversais, discutidos na sociedade e até alvo de preocupação e/ou de uma reflexão mais aprofundada, como a justiça social, o racismo, a discriminação, as questões de género, classe social, entre outros. Acresce ainda que são livros pouco extensos e de apresentação visual muito sofisticada, que permitem também às crianças conhecer e compreender o mundo em que vivem, na medida em que alguns exploram temas da sociedade e do dia a dia

de cada criança, em particular quando oriundas de contextos desfavorecidos e/ou de diversidade cultural. Através dos livros ilustrados pós-modernos, as crianças veem-se representadas naquelas narrativas e são igualmente desafiadas a refletir sobre “diferentes experiências humanas, confrontando mundos imaginários e reais” (Wild, 2023, p. 733). No caso de crianças oriundas de diferentes culturas, os livros ilustrados podem servir como espelhos, permitindo-lhes ver a sua origem ou cultura afirmada e celebrada. Os livros ilustrados também podem servir como janelas para todas as crianças, proporcionando-lhes um vislumbre de estilos de vida e experiências que são diferentes das suas vivências e modos de vida (Husband, 2019).

Leitura em Voz Alta como Estratégia Pedagógica de Escuta Efetiva das Crianças

A leitura em voz alta promove o prazer de ler, sendo igualmente uma atividade fundamental para construir conhecimento e promover o desenvolvimento de estruturas sintáticas mais complexas. É uma estratégia que carece também da promoção de diferentes estratégias para que, progressivamente, as crianças se tornem leitores críticos no presente e no futuro. Quando os professores leem em voz alta, modelam a leitura fluente, estimulam o diálogo, aumentam a compreensão e promovem a aquisição de vocabulário no grupo de crianças.

A leitura em voz alta faz com que as crianças vivenciem sensações de expressividade como respiração, ritmo, entonação, fluxo, pausas, entre outros. A expressividade no âmbito desta investigação é concebida pelo seu potencial comunicativo, já que pode auxiliar na integração de crianças estrangeiras e/ou com outras variantes linguísticas (Freitag; Sá, 2020), como é o caso de algumas crianças participantes neste estudo, que são oriundas do Brasil ou de países africanos de língua oficial portuguesa. Acrescenta-se ainda que a leitura em voz alta tem a capacidade de captar a atenção de todas as crianças independentemente do seu nível de proficiência leitora (Hoppe, 2022), exatamente pela expressividade de que se reveste o momento.

No contexto atual, importa, no caso de crianças oriundas de contextos desfavorecidos e/ou de diversidade cultural, em particular, que os momentos de leitura em voz alta, preparados pelo educador/professor, sirvam também para lidar com questões pertinentes de justiça social (Norris, 2020), criando assim um espaço em que as crianças podem discutir acerca destes temas, sob a orientação do adulto, mantendo, no entanto, a abertura para que cada criança expresse o seu ponto de vista e se sinta ouvida e reconhecida.

Os momentos de leitura em voz alta são uma oportunidade para que os educadores/professores utilizem os livros ilustrados com uma intencionalidade pedagógica, maximizando o potencial deste recurso. Estes podem também servir para que as crianças aprendam sobre pontos de vista alternativos e expandam o sentido de justiça e de equidade social e cultural (O’Neil, 2010). A preparação prévia de perguntas e/ou atividades sobre os tópicos a discutir a partir destes livros permite uma

orientação mais assertiva do momento de leitura em voz alta. Neste momento, “a responsabilidade do professor é orientar as crianças na discussão e estar pronto para responder às perguntas que possam ter. (...) O questionamento do professor deve ser intencional. As perguntas abertas farão com que as crianças expandam os seus pensamentos e as suas ideias” (Norris, 2020, p. 185).

Para Morgan (2009), as leituras interativas em voz alta são uma das melhores estratégias a serem utilizadas, pois os educadores/professores hábeis sabem como selecionar as passagens dos livros que motivarão as crianças e aquelas que se prestam a uma discussão mais aprofundada sobre determinados temas. “A leitura interativa em voz alta promove a construção de significados quando crianças respondem de forma pessoal e interpessoal, interagindo com o texto, com os seus pares e com o professor” (Wild, 2023, p. 734). Ao fazerem uma pausa na leitura e interagirem com as crianças, os educadores/professores asseguram-se de que estes tópicos são compreendidos e discutidos no seio do grupo (Morgan, 2009). Esta é uma estratégia que promove, igualmente, o sentido crítico, e, como tal, ouvem e consideram as perspectivas uns dos outros.

Metodologia

O estudo desenvolvido seguiu uma metodologia qualitativa e foi realizado entre dezembro de 2022 e junho de 2023, respeitando os procedimentos da investigação *com* crianças (Ferreira; Tomás, 2022). A investigação desenvolveu-se com um grupo de 22 crianças a frequentar o 2.º ano do 1.º CEB.

A recolha de dados efetuou-se em diferentes momentos: (i) a implementação do programa de intervenção de leitura em voz alta pelo período de 6 meses; (ii) observação participante e não participante e (iii) a realização de três grupos focais, o primeiro e o segundo formados por 4 crianças, e o terceiro por 5 crianças.

Os princípios éticos foram igualmente considerados, nomeadamente de confidencialidade, anonimato (o nome da escola foi ocultado e as crianças são designadas com nomes fictícios) e privacidade que se negociaram aquando do consentimento informado. As crianças voluntariaram-se para participar em todas as atividades e intervenções propostas pela equipa de investigação. No entanto, a seleção do grupo a integrar o projeto SMOOTH foi escolha da Direção do Agrupamento. Como tal, a própria professora titular viu-se na obrigação de participar no projeto, sem que tivesse sido auscultada previamente. Esse facto poderá também justificar algumas das suas resistências sentidas pela equipa de investigação, quer na implementação deste projeto, quer noutras atividades promovidas pela equipa de investigação.

No âmbito do *SMOOTH - Educational Common Spaces, Passing through enclosures and reversing Inequalities*, financiado pelo Horizonte 2020 e do subprojeto RED - *Rights, Equality, Difference*, foi im-

portante identificar e analisar as concepções das crianças sobre as categorias privilegiadas e inerentes ao subprojeto RED, bem como os seus significados subjetivos vividos/atribuídos através dos livros ilustrados.

Por fim, e porque importa cuidar de explicitar os caminhos e escolhas tomadas, no sentido de perceber quais são os eixos e categorias analíticas que o investigador impõe às vozes de crianças e professores (Spyrou, 2018). Apesar de se terem definido as categorias prévias, que levaram à identificação de eixos de análise centrais que decorrem dos objetivos do projeto RED-SMOOTH, o seu afunilamento decorreu das dinâmicas do trabalho de campo, nomeadamente os livros disponíveis, o interesse das crianças pelos mesmos, as suas sugestões¹, o que levou à delimitação das seguintes categorias: 1. Diversidade; 2. Classe social; 3. Género e 4. Participação.

Contexto e Participantes

A investigação desenvolveu-se numa escola de 1.º CEB pertencente a um Agrupamento de Escolas TEIP (Territórios de Intervenção Prioritária), numa zona de Lisboa assinalada por processos de gentrificação, turistificação e marcada por uma grande diversidade socioeconómica, cultural, linguística e educacional. O tema da intervenção com este grupo de crianças deveu-se ao contexto e à ausência de práticas de literacia por parte da professora titular. Na sala, as crianças não tinham acesso direto a livros de literatura para a infância e os poucos que existiam, com acesso restrito às crianças, não apresentam a qualidade necessária ao desenvolvimento de competências de literacia. Este aspeto foi também fundamental para a seleção deste tipo de intervenção *com* as crianças, já que o contexto não proporcionava as condições mínimas para o desenvolvimento de competências de leitura. Ainda que tivéssemos desejado que, após a sala ter ficado dotada de livros para a infância de qualidade reconhecida, a professora prosseguisse com a promoção destas estratégias e atividades, a continuidade da equipa de investigação no terreno permitiu confirmar que não houve qualquer alteração da prática pedagógica por parte da professora titular.

Neste estudo, participaram 22 crianças, em que 13 são do sexo masculino e 9 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos, a frequentar o 2.º ano de escolaridade do 1.º CEB (cf. Tabela 1). As crianças são predominantemente oriundas de contextos sociais desfavorecidos e de diversidade linguística e cultural. A professora deste grupo tem 44 anos, tendo 10 anos de serviço na profissão e quatro anos como professora neste agrupamento.

Tabela 1 – Caracterização síntese do grupo de crianças

	Meninos	Meninas	Avaliação na disciplina de Português	Totais
6 anos	<u>Manuel</u> ¹			1
7 anos	<u>Afonso</u> ¹ <u>Samir</u> <u>Rafael</u> ^{1**} <u>Eugénio</u> ^{1**} <u>Caetano</u> ¹ <u>Lucas</u> ¹ <u>Gonçalo</u> ¹ <u>José</u> ^{3*} Joaquim <u>Denis</u> ¹ Paulo <u>Cristiano</u> ¹		Bom Sem dados Muito Bom Suficiente Suficiente Muito Bom Muito Bom Sem dados Bom Suficiente Bom Suficiente	19
		<u>Valentina</u> ⁴ Madalena ¹ Helena ^{5**} Natália ¹ Teresa ¹ Diana ¹ Mariana ¹	Bom Suficiente Suficiente Insuficiente Suficiente Muito Bom Insuficiente	
8 anos		<u>Sofia</u> ¹ Juliana ^{5**}	Muito Bom Bom	2
Totais	13	9		22

Nomes sublinhados: crianças que participaram nos grupos focais. ¹Portuguesa; ²Paquistanesa; ³Nigeriana; ⁴Venezuelana; ⁵Brasileira; *Português Língua Materna; **Variedade do português. Fonte: Elaboração das autoras.

Ainda que a maioria tenha nacionalidade portuguesa e o português como língua materna², regista-se um fraco domínio da língua de escolarização, sendo os resultados de “insuficiente” na disciplina de português por parte de crianças portuguesas – Natália e Mariana - uma evidência dessa fragilidade. Nesta fase, por norma, as crianças já leem, ainda que algumas o possam fazer de forma hesitante.

Apresentação do Programa de Intervenção – Leitura em Voz Alta

O programa de intervenção de leitura em voz alta, tal como já foi referido, foi desenvolvido para e com crianças a frequentar o 2.º ano de escolaridade, com o objetivo de explorar as suas conceções sobre diferentes realidades, diversidades e experiências que fazem parte do seu quotidiano, assim como a forma como se entendem e apreciam a si próprias e os outros (Costa, 2012; Wild, 2023).

Através da leitura em voz alta, tentou-se promover a justiça social e um ambiente de comunidade no seio do grupo de crianças, integrando “a identidade, a diversidade, a justiça e a ação”. Através da promoção do diálogo, “valorizando as vozes das crianças e afirmando o

papel das crianças como agentes de mudança”, foi possível dar visibilidade à compreensão das crianças acerca da justiça social (Wild, 2022, p. 733).

Antes da Intervenção: preparação do programa de leitura em voz alta

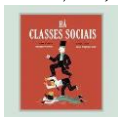
Antes da implementação do programa de leitura em voz alta, houve um período de observação do grupo de crianças durante cerca de 5 meses, que nos permitiu conhecer as características e as dinâmicas deste grupo em específico e criar interações mais horizontais entre investigadora e crianças. Este tempo de observação também permitiu testemunhar diversos diálogos entre as crianças, em que se identificaram as suas preferências relativamente às brincadeiras, às suas atividades em tempo livre, e as suas visões do mundo, de maneira global. Como Spyrou (2018) defende, para realmente se apreciar o significado social e cultural das vozes das crianças, é necessário que o investigador se familiarize com os seus discursos. Assim, a convivência foi igualmente importante para estabelecer um paralelismo entre situações vividas no quotidiano da escola e nas histórias durante a leitura em voz alta. No entanto, apesar deste período prévio de preparação, no decorrer da intervenção e à medida que as interações entre crianças e investigadora se estreitaram, a escolha dos livros continuou a ser ajustada.

Ao longo de todas as leituras, as crianças foram encorajadas a fazer atividades (Norris, 2020) que estivessem relacionados com o texto que foi lido. Em algumas ocasiões as crianças fizeram desenhos para si próprias nos seus cadernos ou colocaram excertos das histórias nos seus diários. Podiam ainda reler o livro e fazer perguntas sempre que quisessem.

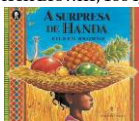
Durante a Intervenção: Leitura em Voz Alta

O programa de intervenção, que ocorreu durante 6 meses, contou com 16 sessões de leitura em voz alta, com a duração aproximada de uma hora por sessão (cf. Tabela 2) e dinamização de atividades com crianças.

Tabela 2 – Roteiro do programa de leitura em voz alta

Data e Tempo da sessão	Livro(s) utilizado(s) ³	Categoria	Número de crianças e adultos
06/12/2022 1 hora	Livro 1: <i>Cá em Casa Somos</i> (Isabel Minhós e Madalena Matoso, 2009) 	Diversidade	13 crianças, investigadora e professora
13/01/2023 30 minutos	Livro 2: <i>Há classes sociais</i> (Equipo Plantel, 2016) 	Classes sociais	6 crianças e investigadora
18/01/2023 1 hora	Livro 3: <i>Não faz mal ser diferente</i> (Todd Parr, 2006) 	Diversidade	10 crianças e investigadora
23/01/2023 1 hora	Livro 4: <i>O livro do Pedro</i> (Manuela Bacelar, 2008)  Livro 5: <i>Os de cima e os de baixo</i> (Paloma Valdivia, 2009) 	Discriminação Homofobia Classe social	7 crianças e investigadora
30/01/2023 1 hora	Livro 6: <i>Os vestidos do Tiago</i> (Johana Estrela, 2016) 	Gênero	7 crianças e investigadora

06/02/2023 1 hora	Livro 7: <i>O livro negro das cores</i> (Menena Cottín, 2006)		Diversidade	10 crianças e investigadora
	Livro 8: <i>Migrando</i> (Mariana Chiesa Mateos, 2010)		Diversidade	
28/02/2023 1 hora	Livro 9: <i>Estrelinha</i> (Nuno Castelo, 2023)		Classes sociais	3 crianças e investigadora
09/03/2023 1 hora	Livro 10: <i>Todos fazemos tudo</i> (Madalena Matoso, 2011)		Gênero	5 crianças e investigadora
	Livro 11: <i>O protesto</i> (Eduarda Lima, 2021)		Participação	
	Livro 12: <i>É assim a ditadura</i> (Equipo Plantel, 2017)		Participação	
21/03/2023 e 22/03/2023 2 horas	Livro 13: <i>O Jaime é uma Sereia</i> (Jéssica Love, 2020)		Gênero	13 crianças, investigadora e professora titular

30/03/2023 1 hora	Livro 14: <i>Um dia na vida de Marlon Bundo</i> (Marlon Bundo e Jill Twiss, 2018)		Gênero	14 crianças, investigadora e professora titular
18/04/2023 30 minutos	Livro 15: <i>A surpresa de Handa</i> (Eileen Browne, 1994)		Diversidade	5 crianças e investigadora
10/05/2023 1 hora	Livro 16: <i>Eleição dos bichos</i> (André Rodrigues; Pedro Markun; Larissa Ribeiro; Paula Desgualdo; 2018)		Participação	13 crianças e investigadora e professora titular
15/05/2025 1 hora	Livro 17: <i>Como pode ser a democracia</i> (Equipo Plantel e Marta Pina, 2017)		Participação	9 crianças, investigadora e professora titular
24/05/2023 1 hora	Livro 18: <i>Menina bonita do laço de fita</i> (Ana Maria Machado, 1986)		Diversidade	3 crianças investigadora e professora titular
	Livro 19: <i>Orelhas de borboleta</i> (Luisa Aguilar, 2008)		Diversidade	
07/06/2023 30 minutos	Livro 20: <i>A pequena semente</i> (Eric Carle, 2020)		Participação	22 crianças, investigadora e professora titular

Fonte: Elaboração das autoras.

Os livros foram introduzidos de acordo com o interesse das crianças, em que, para cada sessão, eram apresentados dois ou três livros diferentes⁴. A investigadora sentava-se em roda com as crianças, mostrava-lhes a capa do livro e lia-lhes o título e, em conjunto, escolhiam qual o livro que preferiam que fosse lido em voz alta. Os livros que não eram escolhidos para aquela sessão poderiam ser lidos posteriormente e/ou ficavam disponíveis para que as crianças pudessem ler de forma autônoma, se assim o desejassem.

A participação das crianças na leitura em voz alta foi sempre voluntária. A investigadora ou uma criança fazia a leitura e o outro adulto⁵ ficava com as outras crianças que quisessem fazer outras atividades. As crianças podiam desistir de participar na leitura se quisessem, embora isso não tenha ocorrido quando a leitura era feita com grupos mais reduzidos de crianças. Houve ocasiões em que as crianças participaram atentamente nas leituras em voz alta apenas como ouvintes e, posteriormente, procuraram a investigadora para conversar ou perguntar algo sobre determinado livro.

Após a Intervenção

No final da intervenção, foram realizados grupos focais⁶, em que se procurou que as crianças identificassem semelhanças entre elas e as personagens da história, explorando características, experiências e emoções compartilhadas. Simultaneamente, as perguntas serviam para estimular as crianças a explorar as diferenças existentes entre elas e as personagens, destacando aspectos que os diferenciavam, promovendo assim uma reflexão sobre a própria identidade e as suas visões do mundo. Em alguns dos livros trabalhados, o entendimento do tempo e do lugar onde a história se passa, incluindo o ambiente físico, social e cultural, era explorado para contextualizar a narrativa e para identificar possíveis relações com a realidade das crianças.

As questões dos grupos focais tinham também a intenção de compreender os obstáculos, conflitos ou dificuldades que as crianças identificavam em relação às personagens da narrativa, incentivando discussões sobre superação, empatia e resolução de problemas. A comparação entre o cenário da história e a vida real dos leitores ou ouvintes encoraja uma análise crítica das diferenças e semelhanças entre ambos, enriquecendo a compreensão da obra (Norris, 2020).

As questões sobre o/a protagonista ter companheiros ou indivíduos de apoio estimulam uma discussão sobre a importância do suporte social e pode influenciar as trajetórias de vida. A imaginação e a reflexão sobre como agiriam em determinadas situações levam as crianças a colocarem-se no lugar do Outro, neste caso das personagens, favorecendo a empatia e a compreensão das escolhas narrativas. Ao considerar como apoiar alguém que enfrenta circunstâncias semelhantes à personagem principal, as crianças são levadas a refletir sobre a empatia e a solidariedade.

Apresentação e Discussão dos Resultados: o que *leem* as crianças

Diversidade

Atendendo ao facto de o grupo ser marcadamente heterogéneo e de a escola se situar num bairro também caracterizado pela diversidade linguística e cultural, esta dimensão acaba por fazer parte do dia a dia das crianças, que aparentam estar conscientes da diversidade que as envolve e que as distingue, como são exemplos disso os seguintes testemunhos:

Sofia: É muito bom ser diferente!

Valentina: Se nós fossemos todos iguais ninguém sabia quem era quem!

Contudo, o reconhecimento da diversidade cultural centra-se numa dimensão biológica do ser humano.

Investigadora: Observem as pessoas desta sala, todas as crianças e adultos têm a mesma cor?

Denis: O José não.

Juliana: A Madalena também não.

Gonçalo: Isso não interessa porque todos têm o mesmo sangue, as pessoas podem ser até cor de rosa.

Um outro tópico abordado diz respeito à diversidade que caracteriza o ser humano ao nível físico e das próprias habilidades, sendo, por vezes, a origem de comportamentos discriminatórios entre crianças. Este aspeto é, no contexto educativo desta investigação, talvez aquele que mais tenha de ser trabalho/desconstruído desde cedo para a promoção de um reconhecimento das diferenças *entre e pelas* crianças.

A partir da leitura do livro *Cá em Casa Somos* (livro 1), as crianças exploraram e compartilharam a diversidade dos sinais corporais, com base nos sinais que têm nos seus corpos, evidenciando a diversidade natural entre as pessoas, em que cada indivíduo possui características únicas. A atitude das crianças ao partilhar os seus sinais demonstra uma abertura à diversidade e uma disposição para interagir com as diferenças de forma positiva e respeitosa.

Também notam que há outras diferenças físicas como a altura e capacidade de visão, em particular com a leitura dos livros *Não faz mal ser diferente* (livro 3) e *Um dia na vida de Marlon Bundo* (livro 14), em que há ilustrações de personagens de diferentes dimensões corporais e/ou que usam óculos.

A leitura do livro *O livro negro das cores* (livro 7) permitiu explorar a deficiência visual e a aprendizagem. A conversa sobre pessoas cegas aprendendo o abecedário através do tato proporcionada após a leitura mostra como a inclusão e a adaptação são importantes para permitir que todas as crianças, independentemente das suas habilidades visuais, tenham acesso à educação e ao direito de aprender.

Eugénio: “Mas porque tem essas coisas?” [referindo-se ao relevo/ *braille* presente no livro].

Madalena ouve atentamente e diz: “Então elas não leem, elas sentem, é diferente.”

Eugénio: “Mas então quando as pessoas cegas nascem e vão para a escola, como é que elas aprendem o abecedário?”

Investigadora: “Elas aprendem logo a sentir com os dedos, como disse a Ema.”

José ouve a conversa enquanto desenha e diz: “Eu achava que os cegos só podiam escutar, não liam!”

A intervenção do José revela um estereótipo que ele tinha sobre pessoas cegas, e a conversa sobre este livro mostra como os estereótipos podem ser questionados e desconstruídos.

Classe Social

A leitura do livro *Há classes sociais* (livro 2) levou as crianças à tomada de consciência da existência de diferentes classes sociais e das suas características. A explicação das crianças sobre a hierarquia de classes e a distinção entre pessoas em função do que possuem economicamente é ilustrativa disso:

Gonçalo: “Acho que classes sociais são classes de pessoas, as classes medianas são tipo eu, às vezes pode ser muito pobre e às vezes pode ser muito rico”.

Paulo: “Há pobres, medianos e ricos. Os medianos... é como nessa escola: não temos dinheiro pra comprar tudo mas temos dinheiro pra comprar alguma coisa.”

A discussão sobre as diferentes classes sociais e a existência de pessoas em situação de sem-abrigo ressalta a desigualdade social presente na sociedade, em que algumas pessoas têm mais recursos e oportunidades do que outras.

Diana: “Eu treino no futsal de graça.... e tem lá um pavilhão só que há algumas semanas ‘tá fechado para os pobres que estão desabrigados ficarem lá.”

Também após a leitura deste livro, as referências ao amigo com avô rico e a situação do pavilhão fechado para as pessoas em situação de sem-abrigo feitas pela Diana evidenciam como o poder de consumo e acesso a bens e serviços podem influenciar a qualidade de vida das pessoas.

O Gonçalo aproxima-se e diz: “Nós não queremos ter tanta coisa mas também não queremos não ter nada”. Diana diz “eu antes quando andava na outra escola, tinha um amigo (...) e o avô dele era rico.”

Por sua vez, com as leituras dos livros *Há classes sociais* (livro 2), *Estrelinha* (livro 9) e *A pequena semente* (livro 20) permitiram que as crianças discutissem sobre ações altruístas, como o *youtuber* que pagou cirurgias para pessoas, e falassem sobre o papel das pessoas ricas em partilhar com os pobres, destacando-se a diferença entre caridade (ações pontuais de ajuda) e justiça social (enfrentamento das causas estruturais da desigualdade).

Gonçalo: “Eu acho que os ricos têm que partilhar com os pobres.”

Diana: “Há um *youtuber* que é muito rico e partilha com os pobres.”

O comentário de Gonçalo sobre chamar pessoas em situação de sem-abrigo para viver em sua casa após ler o livro *Há classes sociais* (livro 2) foi repetido em outra ocasião pelo Afonso após o livro *Estrelinha* (livro 9), que também sugere uma abordagem caridosa, mas sobretudo uma disposição para ajudar o Outro.

A discussão sobre o livro *Estrelinha* (livro 9) coloca também em evidência a vontade das crianças em ajudar aquele grupo social, demonstrando a sua consciência e a empatia em relação a pessoas em situação de vulnerabilidade. As crianças apresentam ideias para ajudar, como chamar pessoas em situação de sem-abrigo para viver em suas casas e fornecer comida.

Os seus testemunhos refletem a consciência das crianças sobre questões sociais como desigualdade, classes sociais e o poder de consumo. Além disso, mostra como a empatia e a compreensão das situações de vulnerabilidade podem levar as crianças a pensar em ações com ênfase numa ação individual.

Afonso retorna e vai ter com a investigadora sobre a história *Estrelinha*. Diz que a história é “gira, e aquela rapariga só quer ajudar as pessoas”. A investigadora pergunta quem eram essas pessoas e Afonso responde que são pessoas desabrigadas. A investigadora pergunta “E já viu pessoas assim na rua?” e Afonso responde “Não, mas se eu visse eu tinha ajudado!”

“Como?”, pergunta a investigadora.

Afonso “posso levá-las para minha casa ou... pra... não sei acho que é só isso” (NC, 28/02/2023).

Género

O género é transversal em todas as conceções que as crianças fizeram após as leituras dos livros sobre este tema e está presente de várias formas nas suas interações. Quando as crianças falam sobre ter dois pais ou duas mães, após lerem o livro *O livro do Pedro* (livro 4) e *Um dia na vida de Marlon Bundo* (livro 14), mostrando a diversidade de estruturas familiares, independentemente do género dos pais ou mães.

O livro começa com: “Esses são os meus dois pais, o Pedro e o Paulo. Fui viver para casa deles quando era muito pequenina, Não me lembro mas contaram-me. Eu tinha 7 anos quando o Pedro ficou sem emprego durante um ano e durante esse ano fez muitos desenhos.”

Teresa pergunta assustada: Como assim, dois pais??

Aline responde: Há crianças que têm dois pais ou duas mães.

Teresa responde que nunca viu isso, a Mariana apenas ri um pouco tímida.

Aline pergunta “O que é que achou dela ter dois avós nessa história? Dois homens que são casados?” Gonçalo: “Dois homens casados...” Aline: “Você gosta ou não gosta dessa parte?” Gonçalo diz “Não há problema!” (NC, 30/01/2023).

Também foi possível discutir profissões e trabalho e, neste caso, as crianças falaram sobre profissões associadas ao género masculino, com homens trabalhando como padres, em construções ou ainda como mágicos, ou seja, expressam uma ordem heteronormativa e patriarcal dominante socialmente. A reflexão implícita no livro 10 - *Todos fazemos tudo* - sobre homens e mulheres podendo exercer qualquer trabalho destaca a importância de desconstruir estereótipos de género e combater aquela ordem nesse contexto.

Ao folhear o livro, o Lucas diz: “Os homens constroem [trabalham em construção] mas as mulheres podem construir também.”

“Quero ser polícia!”, diz Mariana

Diana aproxima-se e diz “quero ser artista, de pinturas e o Gonçalo também!”

Ela comenta “aqui diz que as pessoas acham que os meninos devem usar azul e as meninas devem usar cor de rosa, mas eu não gosto de cor de rosa!” (NC, 30/01/2023)

Teresa observa uma imagem de uma mulher a pescar e diz “só o meu pai sabe pescar, a minha mãe não. Eu gostava de saber pescar”. Em seguida, ela vê uma mulher a fazer magia e diz “achei que mulheres não podem ser mágicas, só conheço homens a fazer mágicas!” (NC, 09/03/2023)

“Uma mulher fez a cerimónia? Mas se ela é mulher, como é que elas podem rezar a cerimónia?”

Diana, em resposta, diz “é como eles!! que é um coelho e outro coelho”

Gonçalo na verdade se referia ao facto da coelha ser um padre.

Valentina diz “então como se chama, quem é que diz aceita se casar ou não?”

Algumas crianças gritam: é um padre

Gonçalo diz “então é uma padra!” (NC, 30/03/2023).

As crianças demonstram entender que existem meninos e meninas, identificando género de forma binária. No entanto, a leitura sobre meninos que usam vestidos desencadeada após a leitura do *Os vestidos de Tiago* (livro 6) levou a uma reflexão sobre a diversidade de identidades de género.

As crianças mencionaram a associação tradicional de cores com género, como meninas usando cor de rosa e meninos usando azul. Isso reflete um estereótipo cultural que tem sido reforçado ao longo do tempo. Pudemos identificar também uma pressão social e normas de género através das reações das outras crianças rindo do Gonçalo, após lerem os livros *Os vestidos de Tiago* (livro 6) e *Um dia na vida de Marlon Bundo* (livro 14), expressam o seu gosto por cor de rosa e mostram como as normas de género podem influenciar a forma como as pessoas são percebidas e como podem sentir-se pressionadas a seguir certos padrões de comportamento e preferências.

Ao mesmo tempo, mostra o desafio face aos estereótipos de género por parte de outras crianças. Diana destacou que ela não gosta de cor de rosa, desafiando o estereótipo de que todas as meninas devem gostar dessa cor, demonstrando que as crianças estão disponíveis para questionar os estereótipos.

Os estereótipos de género também têm evidência com a observação do Cristiano sobre o coelho Xavier do livro *Um dia na vida de Marlon Bundo* (livro 14) “parecer uma rapariga” destaca como as crianças percebem e associam características de género com aparência. A resposta de Diana, mencionando que é como um “coelho e outro coelho se casando”, reflete a diversidade de interpretações entre crianças.

Participação

Após a leitura do livro *O protesto* (livro 11), as crianças falam sobre o protesto como uma forma de se manifestar contra coisas com as quais não concordam, destacando a sua tomada de consciência sobre a liberdade de expressão e participação cívica. As crianças ainda iniciam uma discussão na página sobre a contagem de votos e a eleição no contexto da história do livro *Um dia na vida de Marlon Bundo* (livro

14) mostrando a compreensão da importância de participar em decisões que afetam um grupo. Também após a leitura do livro *É assim a ditadura* (livro 12), Gonçalo menciona que as pessoas têm direito de falar, dançar, desenhar, escrever, passear e outras atividades, mostrando uma percepção centrada nos direitos individuais e numa forma particular de democracia, a representativa.

Gonçalo: “Votar é tipo escolher a pessoa que tem um papel... e temos que escolher quem achamos mais importante”.

Ao lerem o livro *É assim a ditadura* (livro 12), Denis e Madalena apontam atividades como brincar, estudar e passear como direitos que as pessoas têm, demonstrando a importância da participação em diferentes aspetos da sua vida diária, sem nunca esquecer o seu ofício de aluno.

Gonçalo: As pessoas têm direito de falar, dançar, desenhar, escrever, passear

Martim: de estudar!

Madalena: de brincar!

Ao debaterem sobre os lixos deitados junto ao mar numa página do livro *O protesto* as crianças mostraram preocupação com questões ambientais que também podem afetar suas comunidades e bairros.

Teresa: “Então se eu fosse presidente tirava todo o lixo do mundo e todo o lixo dessa zona!”

Todas essas concepções mostram a capacidade de as crianças entenderem conceitos relacionados com a participação em diferentes esferas da vida. Demonstram consciência sobre protestos, eleições, direitos individuais, atividades sociais, comunidade e questões ambientais.

O diálogo entre as crianças evidencia o processo de descoberta e de reflexão sobre as diferenças e diversidade. Inicialmente, algumas crianças mencionaram que pensavam que os cabelos e rostos eram iguais, mas depois das leituras dos livros *Cá em Casa Somos*, *Não faz mal ser diferente*, *O Jaime é uma Sereia*, *A surpresa de Handa*, *Menina bonita do laço de fita*, *Orelhas de borboleta* perceberam que existem diferenças nos aspetos físicos. A discussão sobre as origens das cores das pessoas também é um exemplo de como as crianças estão refletindo sobre a diversidade racial.

No final da intervenção, aquando da realização dos grupos focais, a maioria das crianças demonstrou um interesse genuíno pela leitura, partilhando as suas preferências por diferentes tipos de livros. Também o formato do livro foi apreciado pelas crianças com a valorização das ilustrações. Mesmo as crianças que disseram gostar de livros com “mais palavras e menos desenhos” (Sofia, GF3) reconheceram a importância das imagens para enriquecer a experiência de leitura.

As crianças mostraram igualmente a capacidade de estabelecer relações com a vida real, ao fazerem a identificação com personagens e situações das histórias lidas, estabelecendo conexões entre os personagens fictícios e as suas próprias vidas, ou situações de preconceito que ganharam destaque na comunicação social. Tal aspeto indica um

nível de empatia desenvolvido, bem como compreensão das narrativas.

Em todos os grupos, as crianças mencionam a diferença dos livros que existiam antes na escola e os livros fornecidos pelo projeto. Falaram sobre a variedade de livros novos disponíveis, que há livros “mais realistas” (Manuel, GF3 e Rafael GF3 nas imagens e com histórias “mais engraçadas” (Diana, GF1 e Sofia e Gonçalo GF3) e “bonitas” (Cristiano, GF1).

Considerações Finais

Este projeto de intervenção revelou-se duplamente útil e importante para aquele grupo de crianças. Por um lado, tiveram contacto com livros que se apresentavam diferentes quer ao nível do conteúdo, quer ao nível do formato, mostrando que a leitura e os livros ilustrados podem também ser enriquecedores, desafiantes e prazerosos, possibilitando o acesso a um outro mundo desconhecido. Por outro lado, tornou possível o contacto e a discussão sobre temas que fazem parte do quotidiano das crianças, como a diversidade, classe social, género e participação, mas que raramente têm espaço para uma reflexão em voz alta em que as crianças partilham as suas visões do mundo, que são despertadas através da leitura.

Pode mesmo afirmar-se que os livros a que as crianças tiveram acesso deram voz a temas que são do quotidiano e que normalmente são silenciados/marginalizados na escola e na sociedade. Ainda que esta prática tenha sido possível no momento da intervenção, e que se saiba que o tempo foi reduzido para ser possível alterar perspectivas e que a professora titular não deu continuidade a esta estratégia, permanece sempre a esperança de que algo fique no futuro para algumas crianças. Apesar disso, nada desvaloriza a pertinência e a riqueza do momento que as crianças viveram durante o projeto de intervenção, na medida em que foi um tempo profícuo de intervenção e de discussão de temas que enformam o contexto das crianças e que são “ignorados” diariamente.

A leitura de alguns livros ampliou o entendimento das crianças sobre a diversidade, outras leituras trouxeram à discussão as questões de género, classe social e participação, permitindo-lhes estabelecer relações com o que já conhecem do seu quotidiano.

Em síntese, “através dos livros ilustrados, as crianças são representadas e desafiadas a considerar diferentes experiências humanas, confrontando mundos imaginados e reais” (Wild, 2022, p. 733)⁷.

Recebido em 13 de setembro de 2023

Aprovado em 12 de agosto de 2024

Notas

¹ Apesar de existir um bom conhecimento do grupo e uma calendarização de leituras, houve com frequência alterações à rotina. Mesmo utilizando a estratégia de escolha

pelas crianças, isto é, eram apresentadas sempre duas ou três opções de livros e as crianças optavam por um, houve dias em que a estratégia não funcionou por diversos motivos: o desinteresse das crianças pelos livros propostos, ou pelos temas, ou pelas ilustrações, ou ainda por não estabelecerem uma relação com o que eram as suas expectativas para as atividades a dinamizar naquela semana. Por exemplo: na semana que antecedeu as comemorações das férias de Páscoa, as crianças esperavam uma história sobre essa festividade, uma vez que essa é a prática pedagógica dominante na escola. No entanto, os livros propostos para aquela semana discutiam temas da participação política.

- ² As crianças que têm, oficialmente, o português como língua não materna frequentam aulas de português num outro grupo e com outra professora de língua estrangeira. No entanto, por falta de pessoal docente e não docente na escola no presente ano letivo do estudo, estas crianças não puderam ser avaliadas.
- ³ A apresentação dos livros segue a ordem cronológica com que foram trabalhados com as crianças.
- ⁴ Previamente, a equipa de investigação fez uma primeira seleção de livros que abordavam as dimensões do projeto SMOOTH-RED a serem apresentados às crianças.
- ⁵ Na sala, havia sempre dois adultos (a investigadora e a professora titular do grupo) presentes no momento da leitura em voz alta.
- ⁶ Os grupos focais tiveram uma duração que oscilou entre 16 e 25 minutos.
- ⁷ Este artigo é apoiado pelo programa de pesquisa e inovação European Union's Horizon 2020, sob o acordo de subvenção 101004491. Projeto SMOOTH - Educational Commons and Active Social Inclusion. <https://smooth-ecs.eu/>

Referências

- BUS, Adriana; ANSTADT, Rosalie. Toward Digital Picture Books for a New Generation of Emergent Readers. **AERA Open**, v. 7, n. 1, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/23328584211063874>. Acesso em: 01 jul. 2023.
- CIECIERSKI, Lisa; BINTZ, William. Developing a challenging and integrated curriculum. **Middle School Journal**, v. 46, n. 5, p. 17-25, 2015.
- CIECIERSKI, Lisa; NAGELDINGER, James; BINTZ, William; MOORE, Sara. New Perspectives on Picture Books. **Athens Journal of Education**, v. 4, n. 2, p. 123-136, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.30958/aje.4-2-2>. Acesso em: 01 jul. 2023.
- COSTA, Rosalina Pisco. Choreographies of Emotion: Sociological Stories behind Bedtime, Fairy Tales and Children's Books. **Global Studies of Childhood**, v. 2, n. 2, p. 117-128, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.2304/gsch.2012.2.2.117>.
- FERREIRA, Manuela; TOMÁS, Catarina. Fazendo Género Heteronormativo no Jardim de Infância. **Revista Interações**, v. 18, n. 61, p. 211-232, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.25755/int.27013>. Acesso em: 01 jul. 2023.
- FREITAG, Raquel Meister Ko; SÁ, José Júnior de Santa. Leitura em voz alta, variação linguística e o sucesso na aprendizagem inicial da leitura. **Ilha do Desterro**, n. 72, p. 41-62, 2020.
- HOPPE, Kayln. Teacher read-alouds: more than just story time. **Kansas English**, v. 103, n. 1, p. 7-14, 2022.

HUSBAND, Terry. Using multicultural picture books to promote racial justice in urban early childhood literacy classrooms. **Urban Education**, v. 54, n. 8, p. 1058-1084, 2019.

MORGAN, Hani. Picture Book Biographies for Young Children: A Way to Teach Multiple Perspectives. **Early Childhood Educ**, v. 37, p. 219-227, 2009. DOI: 10.1007/s10643-009-0339-7.

NORRIS, Katherine. Using the read aloud and picture books for social justice. **Kappa Delta Pi Record**, v. 56, p. 183-187, 2020. DOI: 10.1080/00228958.2020.1813521.

OKTARINA, Putu; HARI, Ni Putu; AMBARWATI, Ni Made. The Effectiveness of Using Picture Book to Motivate Students Especially Young Learners in Reading. **Yavana Bhāshā: Journal of English Language Education**, v. 3, n. 1, p. 72-79, 2020.

O'NEIL, Kathleen Ellen. Once upon today: Teaching for social justice with post-modern picture books. **Children's Literature in Education**, v. 41, n. 1, p. 40-51, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10583-009-9097-9>. Acesso em: 01 jul. 2023.

STROUSE, Gabrielle; NYHOUT, Angela; GANEA, Patricia. The Role of Book Features in Young Children's Transfer of Information from Picture Books to Real-World Contexts. **Front. Psychol.**, v. 9, p. 50, 2018. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.00050.

WILD, Norline. Picturebooks for Social Justice: Creating a Classroom Community Grounded in Identity, Diversity, Justice, and Action. **Early Childhood Educ J**, v. 51, p. 733-741, 2023. Disponível em: <https://doi-org.ezproxy.usherbrooke.ca/10.1007/s10643-022-01342-1>. Acesso em: 01 jul. 2023.

Carolina Gonçalves é doutora e mestre em Ciências da Educação e professora associada na Université de Sherbrooke. É investigadora no GRISE (Sherbrooke) e no CICS.NOVA (Universidade NOVA, Lisboa), com inúmeras publicações na área da Educação e Formação de Professores.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3176-2601>

E-mail: carolina.goncalves@usherbrooke.ca

Catarina Tomás é doutora em Estudos da Criança, socióloga e professora associada na Escola Superior de Educação de Lisboa. Investigadora integrada no CICS.NOVA (Universidade NOVA, Lisboa), com inúmeras publicações nas áreas da Sociologia da Infância, Direitos da Criança e Perspetivas Sociológicas sobre a Educação Infantil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9220-964X>

E-mail: ctomas@fcs.unl.pt

Aline Almeida é mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná, Brasil, e atualmente é doutoranda na Universidade NOVA de Lisboa. Desenvolve investigação no CICS.NOVA e é bolsista no âmbito da iniciativa SMOOTH - Educational Common Spaces, com foco em Direitos, Igualdade e Diferença.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2726-3700>

E-mail: aline.uelcs@gmail.com

Disponibilidade dos dados da pesquisa: o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo está publicado no próprio artigo.

Editora responsável: Carla Karnoppi Vasques

