

# POTENCIALIDADES DA INVESTIGAÇÃO NARRATIVA NA CONSTRUÇÃO DE UMA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO – EXPRESSÃO DRAMÁTICA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE EDUCADORES/AS DE INFÂNCIA

**Manuel Neiva  
Amélia Lopes  
Fátima Pereira**

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação  
Universidade do Porto

## RESUMO

Este artigo apresenta uma síntese do enquadramento concetual, do dispositivo metodológico e alguns resultados de um estudo em ciências da educação em Portugal. Apresentam-se e analisam-se alguns processos desenvolvidos em um projeto de investigação-ação com três educadoras de infância, recorrendo à abordagem narrativa. As diferentes narrativas realizadas evidenciaram um (per) curso de formação contínua em contexto no âmbito da expressão dramática. Assim, perspetivou-se o valor educativo e formativo do drama e compreendeu-se que a investigação narrativa favorece a reflexividade e a sistematização do conhecimento em diferentes instâncias.

## PALAVRAS-CHAVE

Investigação narrativa - investigação-ação - desenvolvimento profissional - educação infantil - expressão dramática.

## ABSTRACT

This article presents, synthetically, a conceptual framework, a methodological device and some results from a study in education sciences in Portugal. Trough narrative inquiry, are presented and analyzed some action-research processes developed with three early childhood educators. The different narratives evidenced an in service context training course on drama. Therefore, was loomed out the drama educational and training value, as understood that narrative inquiry promotes the reflexivity and different instances in the knowledge systematization.

## KEYWORDS

Narrative inquiry - action-research - professional development - early childhood education - drama.

## 1. APRESENTAÇÃO DAS SINERGIAS

Este texto contextualiza-se num estudo mais alargado em ciências da educação, que emergiu do interesse e do desejo de um dos investigadores, enquanto formador no âmbito da educação de infância e da expressão dramática, de pesquisar a interseção destas áreas de conhecimento; assim, se definiu e se constituiu a primeira volição – entendida por Kielhofner (2002) como um processo individual de decisão e envolvimento, porquanto é essencial uma motivação pessoal para a ação que mobilize pensamentos e sentimentos. Do encontro e da parceria com as coautoras do estudo, que desenvolvem investigação sobre identidades profissionais, processos de profissionalização e formação de docentes, emergiu a primeira sinergia.

Concomitantemente, a segunda volição, que se afigurou na segunda sinergia deste trabalho, baseou-se na constituição de grupos de reflexão e de formação com nove educadoras de infância, em serviço nas valências de creche e de jardim-de-infância de três instituições localizadas no distrito do Porto (Portugal), que tiveram interesse em participar em um processo de investigação-ação (I-A) em torno da expressão dramática.

A terceira sinergia proveio da construção de um dispositivo metodológico de índole qualitativa, para perscrutar sobre: qual o contributo do desenvolvimento de competências dramáticas no desenvolvimento profissional do/a educador/a de infância? Recorreu-se à investigação narrativa como procedimento constituinte das dinâmicas de I-A. Contudo, neste artigo apenas se visa dar conta dos processos desenvolvidos com três educadoras de infância e articulá-los com a análise de uma narrativa da nossa autoria intitulada *Saberes em ação captados pelo texto e pela imagem – Narrativa de uma experiência formativa no campo da expressão dramática*<sup>1</sup>, que foi apresentada nas "IV Jornadas de Historias de Vida en Educación – El papel de la investigación biográfico narrativa en la formación inicial y permanente del profesorado", realizadas a 19 e 20 de setembro de 2013, em San Sebastián.

Assim, num primeiro momento, contextualiza-se a problemática da investigação a quatro níveis: com alguns estudos sobre a interseção e as potencialidades do binómio drama-educação (de infância); com alguns referentes nacionais e internacionais sobre e para o desenvolvimento da profissionalidade dos/as educadores/as de infância; com a explanação e a justificação da sinergia metodológica referida, através do enfoque no desenho e nos procedimentos do dispositivo, bem como no recorte e na análise de dados realizados; com a caracterização das educadoras envolvidas no estudo.

O segundo momento deste artigo apresenta uma análise da narrativa gerada à luz da sinergia metodológica referida e dá conta, simultaneamente, de alguns processos desenvolvidos com as três educadoras de infância, quer em contexto formativo, quer em contexto de trabalho. A intertextualidade e a meta-análise imanentes neste terceiro momento, dos discursos das educadoras e dos investigadores, configuram e caracterizam a quarta e última sinergia.

---

<sup>1</sup> Neiva, Lopes e Pereira (2013); disponível em <http://historiasdevida2013.wordpress.com/comunicaciones/>

No terceiro momento do texto, realiza-se uma reflexão final que sistematiza algumas conexões e potencialidades da investigação narrativa na construção e no desenvolvimento da nossa e/ou de uma investigação-ação (e.g., ao evidenciar algumas concepções e práticas de expressão dramática).

Por fim, enforma-se uma síntese dos diferentes momentos explorados neste artigo, com a intenção de perspetivar e articular as suas diferentes dimensões.

## 2. PARA E SOBRE O DESENHO METODOLÓGICO

Para enquadrar o desenho e o desenvolvimento da investigação, procedeu-se inicialmente a uma revisão bibliográfica para conhecer outras investigações realizadas e sustentar a importância da interseção dos saberes teatrais com o desenvolvimento profissional dos/as educadores/as. Enalteçamos os seguintes estudos:

- a. Crawford (1997), Rosseto e Rodrigues (2013) e Tarman e Tarman (2011) revelam a possibilidade e a necessidade de os/as educadores/as de infância, por um lado, observarem e avaliarem o empenhamento e o desenvolvimento das crianças em jogo dramático e, por outro lado, em simultâneo, se envolverem ativamente, ou como jogadores/as (i.e., atores/atrizes), ou como orientadores/as do jogo (i.e., encenadores/as), para potenciar o desenvolvimento social, cognitivo e estético das crianças, através do enriquecimento e/ou complexificação das situações, porquanto trabalham com e sobre convenções sociais e teatrais;
- b. Sun (2005) concluiu que as educadoras envolvidas na sua investigação compreenderam o drama como um método de ensino e como um meio de aprendizagem: i) ao explorarem as potencialidades da transversalidade e especificidade dos conteúdos, competências e processos-produtos do drama; ii) ao subsidiarem um ensino/projeto «vivo» e colaborativo, estimulador do pensamento crítico, não exclusivamente percussor da fixação de algum conhecimento ou da aprendizagem de técnicas; iii) ao notarem que o «efeito-drama» ultrapassa o pensamento sobre a educação de infância e o drama na educação, porquanto desenvolve a «inspiração pessoal», a personalidade e promove o desejo de mais formação;
- c. O estudo de Ewing (2010) fundamenta e evidencia no contexto australiano, mas também a nível internacional e em vários níveis de educação, o papel das (diferentes) artes no currículo e os seus impactos – também nos dá conta do sucesso de projetos de desenvolvimento profissional docente, e.g., no desenvolvimento da confiança, da compreensão e da aplicação relativas a técnicas e estratégias do drama, devido à colaboração de atores no espaço educativo e a momentos de formação prática planejados e orientados por estes, mas tendo em conta conversações com os docentes e necessidades específicas das crianças;
- d. Sharp, Escalante e Anderson (2012) e Camilleri (2012) aludem às potencialidades de o drama, por um lado, se articular com outras

linguagens (e.g., a corporal e a musical) e, nesse sentido, ser explorado no quotidiano, não apenas em espaços e tempos definidos, ou em atividades de jogo dramático mais estruturado pelas crianças e/ou pelos adultos, mas a partir de recursos existentes no ambiente educativo e de estratégias emergentes que apenas requerem vontade e imaginação.

Também se procedeu a uma contextualização legal e teórico-prática fundada na valorização do desenvolvimento da profissionalidade do/a educador/a de infância, como indicador de uma educação de infância de qualidade, com recurso à apresentação de modelos pedagógicos e de projetos de referência nacional e internacional. Sublinhamos os seguintes referentes:

- a. Publicação em Diário da República Portuguesa do «Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário» (Decreto-Lei n.º 240/2001) e do «Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância» (Decreto-Lei n.º 241/2001), que preconizam, respetivamente, diferentes dimensões de desenvolvimento (i.e., profissional, social e ético; do ensino e da aprendizagem; de participação na escola e de relação com a comunidade; de desenvolvimento profissional ao longo da vida) e a essencialidade de o/a educador/a deter e mobilizar conhecimentos e competências, e.g., respeitantes ao drama, na planificação de forma integrada, no desenvolvimento de atividades e de projetos, com o recurso a diferentes tipologias de jogos, técnicas e materiais;
- b. Mais recentemente, em Portugal, o Ministério da Educação apoiou quer a edição de algumas brochuras de didáticas específicas – das quais destacamos a intitulada *As artes no jardim de infância* (Godinho & Brito, 2010), porque veio revalorizar a importância da presença da área das expressões na educação de infância, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento cultural e artístico dos/as educadores e das crianças, e.g., ao incentivar a prossecução das três dimensões da experiência artística (criação, execução e apreciação); apesar de fornecer pouco enfoque ao drama –, quer estudos no âmbito do projeto «Desenvolver a qualidade em parcerias» (Bertram & Pascal, 2009) – dos quais enaltece o de Kowalski (2009, p. 218-219) pois, na senda de perspetivar o papel da expressão dramática no quotidiano das crianças, evidencia que as "artes nos currículos não tem acompanhado as práticas da generalidade dos educadores (...) [e revela a necessidade de estes desenvolverem] um cada vez mais apurado domínio dos elementos e meios próprios de cada arte";
- c. Pressupostos curriculares e de desenvolvimento organizacional e profissional-pessoal preconizados por alguns modelos pedagógicos e por alguns projetos de referência nacional e internacional – High/Scope (e.g., Epstein, 1993; Post & Hohmann, 2004); Movimento da Escola Moderna (e.g., Niza, 1996; Folque & Siraj-Blatchford, 2011); Reggio Emilia (e.g., Malaguzzi, 1993; Edwards, Forman & Gandini, 2012); Te Whāriki (e.g., New Zealand Ministry of Education, 1996; Carr & Lee, 2012); Pen Green Center (e.g., Whalley, 2007; Whalley, Arnold, Lawrence & Peerless, 2012); Associação Criança (e.g., Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

Este enquadramento e o conseqüente desenho metodológico foram norteados pela pergunta de pesquisa – qual o contributo do desenvolvimento de competências dramáticas no desenvolvimento profissional do/a educador/a de infância? – e pelos objetivos do estudo: identificar, compreender e sistematizar processos de desenvolvimento das competências dramáticas do/a educador/a de infância; contribuir para o desenvolvimento socioprofissional, propiciando processos de investigação-ação-formação.

Não obstante, de modo mais cirúrgico em relação com a nossa investigação, neste artigo pretende-se focar a questão: quais são as potencialidades da investigação narrativa no desenvolvimento de um projeto de investigação-ação? Para trabalhar esta questão, explicita-se as escolhas metodológicas, nota-se como estas se complementam e analisa-se uma narrativa (Neiva, Lopes & Pereira, 2013) produzida no seio da investigação. Esta análise, exploratória e crítica, por um lado, sobre a estrutura do texto da narrativa e, por outro lado, sobre algumas unidades de sentido significativas, recuperará e cruzará referenciais das duas abordagens metodológicas.

A opção pela I-A, "enquanto paradigma alternativo, (...) enquanto *modus operandi* de uma dialogicidade reflexiva, auto-reflexiva e, nesse sentido, inovante e transformativa" (Nunes, 2010, p. 2), perspetivou-se como a metodologia mais adequada aos objetivos delineados e à pretendida colaboração, para conseqüente construção do conhecimento pelas dimensões investigativa e pragmática.

Com a necessidade de se desenhar o dispositivo metodológico, que respeitasse a espiral de ciclos da I-A – cf. Latorre (2008), com as seguintes fases: planificar (de forma crítica e flexível para a melhoria da prática), atuar (de acordo com o plano de ação de modo deliberado e controlado), observar (para reconhecer evidências que permitam a avaliação) e refletir (colaborativamente sobre a ação com o fim de reconstruir significados e propor um novo plano de ação) – emergiu a necessidade de se definirem as técnicas de recolha e produção de dados.

Deste modo, recorreremos à esteira da investigação narrativa pois, segundo Pinnegar e Daynes (2007), é sistematizada por quatro mudanças paradigmáticas que constituem e distinguem esta tipologia de investigação qualitativa, a lembrar ou a saber: as relações com e entre os/as participantes; a utilização das palavras como dados; a focalização no particular e o reconhecimento de múltiplos modos de saber e compreender a experiência humana e o mundo.

De acordo com os investigadores Heikkinen, Huttunen, Syrjälä e Pesonen (2012), as mudanças paradigmáticas da investigação narrativa não só se aproximam do enquadramento epistemológico e metodológico da investigação-ação, por aludirem a uma abordagem construtivista e participativa do conhecimento, como também sustentam uma nova forma de concetualizar a qualidade em investigação-ação.

Assim, ao nos afastarmos de abordagens quantitativas e das técnicas mais convencionais, pois dificilmente permitiriam a prossecução dos pressupostos referidos, aproximámo-nos do valor da narrativa escrita como forma de construção de conhecimento e de desenvolvimento profissional. Neste sentido, Lopes e Pereira (2004) evidenciam como os «escritos de

trabalho» podem ser «meios e produtos» desses processos, e.g.: os/as docentes ao clarificar e ao explicitar os seus conhecimentos e as suas práticas, não só os/as organizam, como também se consciencializam e refletem sobre os seus saberes profissionais; as reflexões escritas permitem a descentração e a análise, individual e coletiva, que conduzem à (re)estruturação, à problematização, à tomada de decisões e à (trans)formação.

Foi com estas intencionalidades que se solicitou, no início da investigação, a realização de narrativas profissionais (NP) pelas educadoras a partir de um guião que poderia ser transgredido e que aludia à reflexão sobre experiências formativas prévias, à entrada na profissão, a expectativas sobre a participação no estudo, mas também à partilha de visões e práticas, não só quanto à organização do currículo e do ambiente educativo, mas também no âmbito da expressão dramática.

Ainda foram previstas e realizadas outras formas de produção de dados, tendo em conta o processo cíclico de uma I-A, que constituiu o desenvolvimento de um curso de formação acreditado pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua<sup>2</sup>: intercalou-se quatro encontros de discussão e reflexão focalizada, com cada um dos quatro pequenos grupos formados por duas ou três educadoras (cujos guiões emergiam de observações e experiências prévias e que neste espaço não serão analisados), com quatro encontros de formação teórico-prática, com toda a equipa de educadoras. Neste últimos, em cada sessão, foi pedido às educadoras que realizassem um registo escrito (RE) das suas impressões, mais racionais ou não, sobre as experiências levadas a cabo.

Ao longo do desenvolvimento do estudo, também realizámos narrativas de observação (NO), em que se relatavam os acontecimentos observados nas instituições e nos momentos de formação teórico-prática, como também se visava incluir perceções, valores, reflexões pessoais e projeções sobre os processos em desenvolvimento.

Assim, para o desenho metodológico, e de acordo com Howell e Heap (2010), teve-se em conta que, para que se compreenda a presença ou o envolvimento e as potencialidades do drama, no âmbito do desenvolvimento profissional, os/as docentes devem conseguir reconhecer os seus elementos ou saber como os trabalha e desenvolver experiências sobre o mesmo.

O estudo teve início e desenvolveu-se tendo em conta algumas considerações éticas, a saber: consentimento informado (os/as responsáveis pelas instituições e as educadoras participantes tiveram conhecimento prévio e aceitaram as características da investigação, e.g., a sua divulgação; quando houve participação de familiares das crianças, estes também acederam à mesma informação); autonomia e voluntariedade (e.g., as educadoras podiam não participar em alguma atividade inerente à investigação e podiam abandonar o estudo); confidencialidade e privacidade das instituições e de todas/os as/os participantes (e.g., através do uso de nomes fictícios); responsabilidade e cientificidade ao longo do estudo (e.g.: ao favorecer o bem-

---

<sup>2</sup> Órgão responsável pelos processos de acreditação das entidades formadoras, dos/as formadores/as e das ações de formação contínua de docentes em Portugal; compete-lhe também acreditar cursos de formação especializada e acompanhar o processo de avaliação do sistema de formação contínua (Decreto-Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro).



estar, a equidade e a participação de/entre todas/os as/os participantes; no registo das observações e das experiências e na análise dos dados).

Foram contactadas três instituições, com os critérios de diversidade de tutela (ensino público e ensino particular e cooperativo) e de valência (creche e jardim-de-infância). Após um período de conhecimento das características da investigação e de reflexão-decisão sobre os interesses pessoais e profissionais, fixou-se a colaboração de nove educadoras de infância (entre quinze possíveis). Porém, como referido, este artigo apenas se centra no trabalho realizado com três educadoras; neste caso, do ensino particular e cooperativo e em serviço na valência creche.

Interessa proceder a uma breve caracterização das educadoras em articulação com alguns dados relacionados com as suas participações, principalmente a partir das fichas de identificação (necessárias para a inscrição no curso de formação contínua) e, no caso de ser possível, de uma síntese das NP. Destaca-se, desde logo, o facto de a educadora Constança<sup>3</sup> não ter acedido ao pedido de reflexão escrita através da narrativa profissional; contudo, as três educadoras participaram de forma sistemática e ativa, quer nos diferentes encontros de pequeno e grande grupo previstos, quer em outras atividades emergentes e de intervenção no contexto, como será evidenciado posteriormente.

A educadora Natércia (nascida em 1966), em regime profissional de nomeação definitiva, era responsável pelo berçário e pela sala de crianças com um ano. A sua formação académica iniciou com o bacharelato e posteriormente concluiu a licenciatura. A educadora realizou uma narrativa profissional em que dava conta: i) da importância das suas atividades profissionais e não formais prévias ao curso no desenvolvimento das suas capacidades de organização de atividades e de dinamização de grupos; ii) que a entrada tardia na profissão, mais especificamente no trabalho em creche, exigiu a sua participação em diferentes formações, a investigação autónoma e a partilha de conhecimentos entre a equipa docente; iii) do seu gosto e interesse, quer pelas diferentes áreas de expressão (plástica, drama e música), a par de outras disciplinas (psicologia, pedagogia e literatura), quer pelo trabalho dos respetivos docentes, aquando o curso, apesar de considerar ter tido algumas dificuldades em planificar ações naquelas áreas; iv) que a parceria com uma colega, responsável pela orientação de uma sessão semanal de expressões musical e dramática com o grupo de crianças, a levou a "Descobri[r] que a voz e a expressão corporal são fortes aliados para comunicar, despertar e interagir com as crianças." (NP – Natércia); v) que, no âmbito da expressão dramática, não conhece nenhuma técnica específica, mas que fornece primazia às sensações, aos sentimentos e à relação entre a observação e a criatividade ("vejo e faço, sinto e faço, ou observo e tento recriar ou inventar, dar o melhor de mim." [*ibidem*]); vi) de como a escrita da narrativa a levou a «viajar» pelo seu percurso.

A educadora Constança (nascida em 1980), em regime profissional de nomeação definitiva, era responsável por uma das duas salas de crianças com dois anos; a sua formação académica era a licenciatura.

---

<sup>3</sup> Os nomes próprios referidos ao longo do texto são fictícios.

A educadora Palmira (nascida em 1979), em regime profissional de contrato, era responsável por outra sala de crianças com dois anos; a sua formação académica era a licenciatura. Esta educadora realizou uma NP iniciada com uma reflexão sobre como alguns dos seus docentes, no curso de educação de infância, das áreas da linguagem, da psicologia e da literatura, a aliciaram e a motivaram para a aprendizagem, bem como a orientadora de estágio a conseguiu apoiar na estruturação e na articulação de conhecimentos teórico-práticos. Ao invés, Palmira entendeu que no âmbito da expressão dramática, devido ao menor empenho dos docentes, teve poucas experiências e desenvolveu poucos conhecimentos; contudo, aludiu à preparação e à apresentação de teatros/dramatizações, que realiza com as crianças, mas acrescenta ter desenvolvido, ao longo da sua prática (doze anos), outros aspetos: a capacidade de integração de "tópico[s] do trabalho de projeto da sala (...) deixando ao critério das crianças a forma como pretendem realizar (...) a representação." (NP – Palmira); as suas competências expressivas, quer em situações do dia-a-dia, quer em atividades mais orientadas (e.g., hora do conto). Tendo entrado na profissão logo após a conclusão do curso, a educadora Palmira referiu um dilema com que se deparou – a expectativa de se preparar as crianças para a realização de fichas –, uma potencialidade – ter tido a possibilidade de trabalhar com um grupo heterogéneo em termos de idades – e notou a importância que a formação contínua deteve para se manter "motivada para novas práticas, abrindo novos horizontes para diferentes áreas de desenvolvimento." (NP – Palmira).

Como consideramos ter fundamentado e ilustrado a confluência destas duas abordagens metodológicas nesta investigação, de seguida, faremos o exercício de analisar a narrativa apresentada em um encontro científico, como referido anteriormente, dando conta de alguns processos e impactos desenvolvidos. Ou seja, iremos sistematizar e sintetizar a organização e os conteúdos da narrativa e confrontar alguns excertos dessa com os itens aludidos por Clandinin, Pushor e Orr (2007) e por Heikkinen, Huttunen, Syrjälä e Pesonen (2012). Porquanto, retomando o ideário sobre os escritos, para que estes se constituam como textos científicos, devem extravasar o contar histórias para o pensar sobre a/s experiência/s, para a concetualização da narratividade como um fenómeno e como um método (Clandinin, Pushor & Orr, 2007).

A partir de Clandinin, Pushor e Orr (2007), iremos mobilizar os oito elementos (justificação; objeto; descrição dos métodos; processos de análise e interpretação; posicionamento com outras investigações; singularidade do estudo; considerações éticas; qualidade do texto de acordo com estes elementos) que as autoras identificaram com essenciais e a serem considerados em uma narrativa científica.

A partir de Heikkinen, Huttunen, Syrjälä e Pesonen (2012), convocaremos os quatro princípios que os autores congregaram, mesmo anunciando algumas vicissitudes e/ou dificuldades, para o reconhecimento científico de múltiplos escritos sobre projetos de I-A: continuidade histórica, reflexividade, dialética, exequibilidade e evocação.



### 3. UMA ANÁLISE DA NARRATIVA<sup>4</sup>

A narrativa encontra-se estruturada em três partes, de acordo com os seus títulos: saber do e para o início; do desenho do dispositivo de investigação à (planifica)ção; da (investig)ação à consciência de alguns resultados. Pela escolha da titulação, seguiu-se um raciocínio próximo à espiral desejada em uma I-A e por isso respeitou-se, de algum modo, a linha temporal. Não obstante, a última parte, ao se firmar como uma reflexão parcial sobre o término do estudo, intenta uma revisão e uma consciencialização das suas variáveis de estrutura e de processo; ou seja, revela por si o princípio cíclico da I-A, mesmo não projetando novas ações, e reflete sobre os processos desenvolvidos.

Na primeira parte do texto, apresentam-se algumas justificações individuais relacionadas com a formação inicial e contínua, as experiências profissionais, as intenções e necessidades, do investigador-formador, tais como: necessidades e/ou urgências sentidas a partir da própria consciencialização de que estaria a afastar-se das questões teatrais; identificação das potencialidades do binómio teatro-educação em contexto educativo, que não tinha vindo a observar em algumas instituições de educação de infância com que contactava. Mas também se notam e mobilizam os interesses e as necessidades das educadoras, não só pela disponibilidade em participar no processo de investigação e/ou no curso de formação, mas essencialmente pelo que expressaram nas NP; pois evidenciam, por um lado alguma ausência-urgência de conhecimentos técnicos no âmbito da expressão dramática e, por outro lado, consciência da importância do binómio entre o desenvolvimento profissional e pessoal: "[na formação inicial] Poucas técnicas de expressão dramática e conhecimentos de expressão musical, foram transmitidos." (NP - Palmira); "Tudo o que eu puder aprender, fazer, descobrir sobre as competências dramáticas serão sem dúvida uma mais-valia para mim como pessoa e profissional." (NP - Natércia).

Ainda nesta entrada, são apresentadas justificações práticas, por exemplo, sobre o devir da colaboração e o dispositivo metodológico da investigação. Mas escasseia o enquadramento teórico cumulativamente às justificações sociais em prol da apresentação do que é que se investiga, com quem, onde e como; havendo a preocupação de se aludir à interseção da narrativa com uma tríade concetual (labor-trabalho-ação), convocada por Coulter (2002), como modelo de análise.

A segunda parte da narrativa desenvolve a descrição dos métodos e em paralelo procede a uma interpretação das ações (mesmo aquelas que são de escrita) ao apresentar indicadores e ilustrações do processo de I-A categorizados sob os três conceitos referidos.

Ao conceito de labor (*ibidem*) – como uma atividade efémera e de rotina, em que não são criados novos produtos – associou-se a sensação cumulativa das tarefas, pelo esforço de manter as educadoras envolvidas em cada ciclo e a responsabilidade contínua de organização de dados; por exemplo, pela

---

<sup>4</sup> Como referido na introdução, a narrativa em análise (Neiva, Lopes & Pereira, 2013) está disponível em <http://historiasdevida2013.wordpress.com/comunicaciones/> e parte deste texto é aqui mobilizado.

prosseção da calendarização das atividades que enformaram uma rotina caracterizada pelos diferentes meios ou tarefas da investigação.

Ao conceito de trabalho (*ibidem*) – como uma atividade técnica (e.g., realizada por artesãos ou por fabricantes de objetos) – associou-se as dinâmicas desenvolvidas nos encontros de formação, porquanto as educadoras refletiram: que poderiam aplicar as experiências vivenciadas com os grupos de crianças; sobre a importância do bem-estar e impactos pessoais durante o desenvolvimento do trabalho – "sinto-me mais solta e com um pouco mais de expressividade, para além de fazer bem à alma e ao espírito." (RE – Palmira); "Diverti-me muito na realização de todos os jogos propostos." (RE – Constança); "Senti que há muito [tempo] algumas partes do meu corpo não eram «trabalhadas» e lentamente foram «ganhando vida»." (RE – Natércia). A educadora Natércia ainda valorizou as potencialidades dos RE, quer como uma forma de consciencialização das atividades e das competências dramáticas, como também reconheceu a importância que estas (suas) reflexões poderiam ter na prosseção e extensão do estudo.

Ao conceito de ação/praxis (*ibidem*) – como uma atividade social detentora de liberdades e de responsabilidades – associou-se as percepções das educadoras relativamente às diferentes interações desenvolvidas, que inicialmente se notaram dicotómicas: "Logo de início consegui sentir boa abertura e coesão no grupo, o que facilitou a integração e a adesão das ideias e sugestões do orientador." (RE - Palmira); "senti sentimentos diversos: vergonha, nervosismo, receio" (RE - Constança); "Senti uma mistura de alegria e de descontentamento por ver e sentir «atitudes» de algumas colegas." (RE - Natércia). Contudo, posteriormente, a educadora Constança notou a ausência de "vergonha"; a educadora Natércia referiu ter-se sentido "completamente à vontade", talvez pelo efeito e desenvolvimento dos exercícios-trabalhos. Este argumento foi usado num último RE: "O registo gráfico [de um guião dramático] também foi bastante interessante para a planificação da peça de uma forma mais participada por todos os elementos do grupo" (RE - Palmira).

Os processos de investigação-ação ainda se alargaram de forma sistémica – com e para as crianças; com e para alguns familiares destas; com e para parte da comunidade educativa – devido à conceção e ao desenvolvimento de três tipos de intervenções, não planeadas no início do estudo.

Primeiro, sobre e para as dinâmicas das três salas de atividades, foram realizadas duas experiências: uma, com as crianças com um ano de idade (sob o tema das emoções, proposto pela educadora, em que se propôs a utilização de um objeto do quotidiano - o jornal - como mediador, i.e., cada ação com as folhas de jornal correspondia a uma emoção); outra, com as crianças das duas salas dos dois anos (com vista à exploração de jogos explorados num momento formativo sobre variantes do movimento e de representação do processo de crescimento de uma árvore, importante para a preparação de uma dramatização em curso, em que se articulou o trabalho sobre o gesto e a vocalização). Assim, o trabalho prévio de planificação e a realização das duas ações teve em conta os interesses das educadoras, bem como o desenvolvimento dos projetos curriculares de sala. E porque as educadoras detiveram um papel ativo na articulação e no desenvolvimento das atividades, parece que estas experiências possibilitaram: "uma melhor integração e

mobilização de conhecimentos (...); o desenho de modos de colaboração e o desenvolvimento de técnicas de expressão." (NO); momentos de liberdade, de expressão individual e momentos de estimulação de jogo em díades e tríades de crianças – como evidências da responsabilidade e da intencionalidade dos intervenientes.

Segundo, com os/as familiares e as crianças, extravasaram-se as dinâmicas dos encontros formativos e das salas de atividades. Devido ao interesse e à motivação das três educadoras de infância, relativos ao desenvolvimento de ações no âmbito da expressão dramática e da relação escola-família, estas propuseram que os investigadores as apoiassem na realização de duas sessões – sob a denominação de "Projeto drama e muito mais". Nas NO denota-se a prossecução dos objetivos delineados (favorecer a consciencialização e o desenvolvimento das capacidades e das potencialidades do corpo em movimento no espaço; promover o conhecimento de técnicas de evolução dos jogos corporais e dramáticos; estimular o desenvolvimento do auto e hetero-conhecimento, pela promoção de interações positivas, entre familiares-crianças-educadoras), mas também se evidenciam potencialidades ao nível da fruição e da cumplicidade entre todos/as os/as participantes.

Terceiro, com toda a equipa docente (oito educadoras de infância, incluindo as que inicialmente não participariam na investigação) das valências creche e jardim-de-infância da instituição e para alguma comunidade educativa, foi concebida e realizada uma sequência de intervenções/situações para um espaço comum da instituição, porquanto se identificou uma situação-problema institucional passível de intervenção – a permanência de familiares e muitas vezes de crianças no *hall* de entrada da instituição causava algum mau estar às educadoras. Ou seja, na senda de um trabalho prévio com as educadoras de infância nos dois últimos momentos de formação teórico-prática sobre alguns tipos de jogos-exercícios (musculares, sensoriais, de memória, de imaginação e de emoção) e sobre algumas técnicas teatrais de Augusto Boal (2002) – nomeadamente, o teatro fórum, o teatro invisível e o teatro imagem, porquanto promovem a capacidade de analisar de forma crítica a realidade ao mesmo tempo que exploram os elementos dramáticos/teatrais (e.g., a partir da consciência e do conhecimento das atividades dos/as espetadores/as e dos/as atores/atrizes) –, realizou-se um teatro invisível, em que uma pessoa ou um grupo decide representar uma cena estruturada e o público é integrado na situação e (re)age de modo espontâneo e/ ou criticamente, sem saber inicialmente que se trata de uma dramatização.

Assim, como notado na nossa narrativa, na/para a conceção e realização destas ações, identificou-se igualmente os três vértices da ação humana: o labor – pela preparação e marcação das ações com as educadoras; o trabalho – pela conceção e realização dos diferentes tipos de atividades; a ação/*praxis* – pela miríade de interações e reflexões estabelecidas.

Os critérios ou domínios da reflexividade e da dialética emergem na nossa narrativa, quando:

- a) se articulam os diferentes discursos das educadoras nas suas comunalidades, que simultaneamente evidenciam o envolvimento e o desenvolvimento de alguns conhecimentos no âmbito da expressão

dramática (e.g., foco, representação, intensidade, técnicas, jogos); como ilustração, nota-se que as três educadoras expressaram nos RE ter refletido, aquando a exploração dos exercícios, sobre modos de implicação e de expressão, nomeadamente de sentimentos, como se de um laboratório se tratasse – "fomos ficando cada vez mais envolvidas e abstraídas do mundo exterior, vivendo apenas o momento e construindo imagens e movimentos imaginados." (RE - Palmira); "saio daqui contente porque aprendi muito" (RE - Constança); "fiquei feliz por pensar que vou «levar» hoje comigo «material/ferramentas» que há muito estavam adormecidas em mim." (RE - Natércia); "Todos os jogos apresentados foram diferentes e enriquecedores para a prática (...) é perfeitamente capaz de se realizar com a faixa etária em que me encontro a trabalhar" (RE - Constança);

- b) se percecionam zonas de charneira entre os conceitos orientadores da análise; nomeadamente, quanto à transição do labor para a analogia com o conceito de trabalho, pois visou-se que cada etapa do processo fosse a génese da seguinte; ou seja, o trabalho de registo das primeiras observações e reflexões dos investigadores e das expectativas e interesses das educadoras de infância foram os elementos que guiaram a prossecução dos primeiros encontros de discussão e de formação, pela elaboração de guiões de encontros de reflexão-discussão focalizada e de planificações para os encontros de formação que, em alguns casos, orientaram as observações seguintes e sustentaram algumas intervenções. Dois exemplos: a partir de um registo nas NO – "a educadora dinamizou duas atividades de transição: canto de músicas em competição positiva e/ou partilha com o outro grupo; e realização do jogo tradicional - «o rei manda» - com a exploração de algumas emoções e perceções." – os investigadores propuseram, no primeiro encontro restrito, a reflexão em torno dos conceitos de improvisação, de ludicidade e de sensibilidade, em correlação com a diversidade das qualidades e variáveis de expressão verbal e não verbal; nos dois primeiros encontros de formação, propôs-se a exploração das variantes de movimento (e.g., dimensão, nível, posturas) em articulação com a exploração de diferentes indutores musicais e a recriação de um outro jogo tradicional («um, dois, três, macaquinho chinês»).

Com estes dois últimos tópicos também evidenciamos a presença da exequibilidade do dispositivo metodológico e, por conseguinte, a forma como a prossecução deste teve impacto nos momentos formativos.

O elemento ou item evocação está muitas vezes presente na narrativa, não só na voz das educadoras e de outros participantes – e.g., apesar de não estar prevista a recolha de dados de outros participantes, em referência ao teatro invisível, uma mãe escreveu-nos "Eu assisti e claro que confesso que estranhei e fiquei bastante curiosa." (Fátima) –, como também na dos investigadores como analistas e como participantes, uma vez que, quando caracterizam todos, também se incluem:

As educadoras (...) permaneceram animadas e motivadas e (...) transpareciam segurança. (...) [Nas sessões,] Desde logo, o facto de

alguns [participantes] tirarem os sapatos, evidenciou a disponibilidade para o tipo de propostas, tal como a efetiva exploração de movimentos de rolamento no chão, entre outros, e os constantes sorrisos de boa disposição, descoberta e implicação prazenteira que o trabalho de movimento transportou para todos e entranhou em todos. (NO)

Neste sentido, revelamos o fator de singularidade da pesquisa, pois as ações de formação desenvolvidas em sessões teórico-práticas e em contexto foram determinadas por e para aqueles sujeitos. Neste âmbito, também se notabilizou dissidências (e.g., enquanto algumas educadoras se sentiram integradas, outras identificaram algumas resistências) e processos individuais que favorecem a extensão do estudo – e.g., "Senti também, que esta parte de «falar» aquilo que eu sinto foi excelente. Sem medos de nada (...) é bom saber que tudo o que escrever pode fazer a diferença não só para mim mesma como profissional." (RE - Natércia).

A narrativa revela igualmente a preocupação com algumas questões éticas, não só a nível formal, pois todos os nomes próprios são fictícios, mas também as atitudes de respeito e de comprometimento com os objetivos de estudo – e.g.: deu-se conta de algumas (apropri)ações de cada indivíduo e de grupos de trabalho; realizaram-se interpretações e experiências que foram, respetivamente, reinterpretadas e adequadas.

Por fim, parece-nos que falta continuidade histórica à narrativa, a um nível que não o do próximo aos sujeitos participantes no estudo, e releva-se a ausência do posicionamento com outras investigações no campo de estudo.

Não obstante, concluímos que o desenvolvimento deste exercício de análise, além de nos ter apoiado na confluência dos pressupostos, quer da metodologia narrativa, quer da investigação-ação, nos apoiou na ilustração desta, na consequente sistematização e na perspetivação de outras narrativas.

#### **4. ALGUMAS POTENCIALIDADES DA INVESTIGAÇÃO NARRATIVA EM CONEXÃO COM A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO**

Sob o desafio de Clandinin, Pushor e Orr (2007) da necessidade de se identificar a importância ou o significado social e a contribuição para a literatura existente dos processos de investigação realizados, este terceiro e último momento textual intenta: em uma primeira instância, num plano micro (i.e., mais próximo ao da investigação realizada), prosseguir com uma sistematização das potencialidades da investigação narrativa na conceção, no desenvolvimento e na avaliação, mesmo que parcial, de uma investigação-ação; em uma segunda instância, num plano macro (i.e., mais próximo ao das metodologias de investigação em educação) refletir sobre algumas articulações entre a I-A e a investigação narrativa.

Deste modo, notamos:

- a) todos os tipos de narrativas em forma de relato – as narrativas profissionais pelas educadoras, a narrativa de observação do investigador principal, os registos escritos das educadoras – ultrapassaram um discurso técnico, como referido na narrativa analisada, para a qual confluíram, e, a partir das mesmas, verificou-



se a expressão do estar e sentir dos sujeitos, as capacidades de reflexão-análise e de recriação ou sugestão de (outra/s) prática/s-praxis; e.g., valorizou-se o carácter informal que a atividade dramática pode transportar e usou-se como referentes algumas vivências pessoais e experiências formativas académicas e não académicas;

- b) que o registo da vivência de diferentes espaços de ação ou tipologias de atividade dramática – que sistematizamos em: um espaço de experiência, mais espontâneo e processual, não só ligado ao quotidiano, como também à realização de oficinas de exploração e criação; um espaço formal, caracterizado pela coexistência de dois planos, o do público e o de representação – revela alguns impactos na agência individual e coletiva, a nível pessoal e profissional, dos interlocutores diretos do estudo (investigador/es-educadora/s), mas também de outros interlocutores tais como educadoras não participantes na investigação, alguns familiares das crianças e consecutivamente parece que, por estes motivos, responderam ao desenvolvimento e interesses das crianças;
- c) a heterogeneidade e a permeabilidade do dispositivo metodológico responderam de forma adequada à imprevisibilidade dos processos de uma I-A ao mesmo tempo que se aprofundou o conhecimento do objeto de estudo a partir de espaços de prática (laboratorial) e de reflexão; i.e., os processos de observação, reflexão, ação e avaliação realizados em paralelo ao desenvolvimento das práticas pedagógicas, por um lado, revalorizaram e reconcetualizaram a presença e as potencialidades da atividade dramática e, por outro lado, favoreceram a constituição e o acreditar de dinâmicas colaborativas e praxiológicas em contexto de formação contínua;
- d) os processos desenvolvidos implicaram diferentes níveis de execução, em espiral, como exigiram e fizeram emergir diferentes níveis de consciencialização, desde a auto e hetero-análise até à reconstrução do que pode ser o desenvolvimento de competências dramáticas, nos seus aspetos mais próximos ao desenvolvimento curricular, a nível organizacional, mas também no âmbito do desenvolvimento profissional e pessoal; e.g., as educadoras puderam dar corpo e voz ao que sabiam e faziam, reconhecendo o poder que esta consciencialização podia ter nos seus desempenhos, através da compreensão e do questionamento da coexistência de momentos "sóbrios" ou mais estruturados, com os de "loucura" e de improvisação.

Estas articulações aproximam-se de duas concetualizações defendidas por Guss (2005): de que a/s competência/s dramática/s pode/m ser desenvolvida/s através da prática estética (pela sensibilidade e apreensão sensorial dos acontecimentos) e da prática reflexiva (uso e compreensão dos acontecimentos); de que o jogo pode constituir uma prática proto artística. Em simultâneo, por se ter identificado e discutido a voz e o corpo, como instrumentos de expressão que potenciam a curiosidade e a motivação das crianças, mobilizou-se as dimensões do estar, do comunicar e do criar, consignadas por Aguilar (2001), nas respetivas ideias: que se exteriorizam



sentimentos, pensamentos, emoções, mesmo sem intencionalidade; que a expressão integra a socialização; que criar comporta as lógicas anteriores com a intencionalidade da produção e relação com um produto.

De forma transitória, entre esta sistematização (plano micro) e o conseqüente plano macro, enalteçamos um contributo reconhecido pelas educadoras – o alargamento do conceito de expressão dramática na educação de infância – que este espaço e as vias de comunicação científica apoiam a divulgar. Neste âmbito e concomitantemente, relevamos que estes factos favorecem e ampliam o reconhecimento e a investigação científica no domínio da expressão dramática.

Decorrente das potencialidades aludidas – aquando o pensar sobre o desenho metodológico e a análise de uma narrativa em que simultaneamente se deu conta de alguns impactos dos processos investigativos, em um (per) curso de formação contínua e na prática docente – entendemos que a I-A e a investigação narrativa detêm como denominadores comuns abordagens participativas que visam a capacitação dos indivíduos e a evolução do fenómeno educativo, através de processos éticos, críticos e, por vezes, imprevisíveis.

Não obstante, ainda sobre esta relação, julgamos ter ultrapassado a facilidade de relatar o desenvolvimento de uma I-A de uma forma narrativa (Heikkinen, Huttunen, Syrjälä & Pesonen, 2012); não só porque se perseguiu a articulação entre as diferentes sinergias e volições apresentadas no início deste texto para o desenvolvimento da investigação – integrando as diversidades e intencionalidades de cada um e de cada contexto, com vista ao desenvolvimento do saber científico e profissional –, mas também porque se a narratividade serviu a I-A, no caso deste artigo, verificou-se que a I-A serviu a investigação narrativa. Ou seja, se uma narrativa pode configurar a comunicação e análise de um processo de investigação-ação-formação, o avanço dessa narrativa para um metatexto afigura-se como um segundo ciclo (de I-A) na investigação narrativa, só possível pelo distanciamento e pela criticidade.

Neste sentido, de acordo com Kemmis (2009), é importante referir que a I-A é uma meta prática – uma prática que transforma outras práticas – que muda, i.e., que facilita a evolução de padrões de «dizer», de «fazer» e de «relacionar». O que nos consciencializa da efemeridade dos fenómenos educativos e, em alguns casos, científicos; não obstante, a importância dos seus processos na construção do conhecimento e na consolidação de práticas de qualidade.

Assim, ainda nos parece que será no seio da dialética, entre a I-A e a investigação narrativa, que a qualidade educativa emerge, não só na investigação e na participação em estudos, mas também na escrita e na leitura.

## 5. EM SÍNTESE

Percecionou-se e refletiu-se o valor educativo e formativo da atividade dramática, por um lado, para o desenvolvimento de competências específicas nesse âmbito (e.g.: a utilização de elementos e/ou instrumentos da expressão, tais como o espaço, o corpo e o movimento; o conhecimento e a mobilização

de técnicas e convenções teatrais) e, por outro lado, para o desenvolvimento numa aceção integral, porquanto potencia outras áreas e domínios de desenvolvimento. A atividade dramática deve ser tida em conta e é possível no trabalho diário com as crianças (nas duas valências – creche e jardim de infância) e em articulação com o binómio escola-família, bem como no desenvolvimento profissional dos/as educadores/as, desde a formação inicial à formação contínua, implicando a inter-relação entre envolvimentos e desenvolvimentos pessoais, académicos e artísticos. Assim, depreende-se que a presença e o desenvolvimento dos processos lúdicos, dramáticos e proto artísticos em contextos educativos e formativos dependem da intencionalidade, dos conhecimentos e das competências dos interlocutores na promoção de dinâmicas individuais e colaborativas, ativas e reflexivas, que perpassem fenómenos de conceção, de realização e de fruição.

Sublinha-se deste modo, em acordo com *Bowell e Heap (2010)*, a importância de se consubstanciar uma agenda e uma pedagogia assentes na sensibilidade estética, no desenvolvimento de práticas artísticas, e.g., no uso do drama, por si e através de todo o currículo, tão simplesmente porque as crianças o merecem.

Compreendeu-se que a investigação narrativa favorece a reflexividade e a sistematização do conhecimento em diferentes instâncias, i.e., pelos diferentes intervenientes e pelos diversos tipos de escritos, nomeadamente as NP, os RE e as narrativas dos investigadores, aquando do desenvolvimento da investigação (NO) e da/para a comunicação do estudo em eventos científicos. Por isso, a investigação narrativa fiabiliza, orienta e materializa processos de investigação-ação essenciais para o entendimento e planeamento do educativo como um constructo cíclico e como uma experiência imprevisível e sistémica. Nesse sentido, a aliança entre I-A e a investigação narrativa preconiza – através de uma rede triádica consubstanciada pelos conceitos de labor, trabalho e ação/praxis (*Coulter, 2002*) – percursos formativos próximos e respondentes às necessidades, aos interesses e às características dos sujeitos e dos contextos em que se inserem. Sublinha-se a exceção e a aceitação de diferentes níveis de envolvimento com o exemplo da educadora *Constança* que, mesmo em detrimento de maior consciencialização, por não ter realizado a sua narrativa profissional, não deixou de contribuir com os seus RE e com a vontade de se implicar na (sua) formação e a projetar no trabalho. Contudo, também se enaltece a ampliação do quadro de fundamentação teórica e metodológica, a crescente criticidade e o distanciamento necessários a uma investigação científica, que evidenciam os momentos deste artigo, para assegurar a sustentabilidade e a (possível) continuidade do estudo.

## 6. REFERÊNCIAS

- Aguilar, L. F. (2001). *Expressão e educação dramática: guia pedagógico para o 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a qualidade em parcerias* (J. Oliveira-Formosinho et al., Trad.). Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Boal, A. (2002). *Jogos para atores e não-atores* (5.ª ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Bowell, P. & Heap, B. (2010). Drama is not a dirty word: past achievements, present concerns, alternative futures. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 15(4), 579-592. doi: 10.1080/13569783.2010.512191
- Camilleri, P. (2012). Integrating drama and arts processes into everyday learning. *Educating Young Children - Learning and teaching in the early childhood years*, 18(2), 37-39.
- Carr, M. & Lee, W. (2012). *Learning stories: constructing learner identities in early education*. London: Sage Publications.
- Clandinin, D. J., Pushor, D. & Orr, A. M. (2007). Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 21-35. doi: 10.1177/0022487106296218
- Coulter, D. (2002). What counts as action in educational action research? *Educational Action Research*, 10(2), 189-206. doi: 10.1080/09650790200200181
- Crawford, B. (1997). *Teacher intervention within dramatic play*. (Tese de Doutoramento), University of Toronto, Toronto.
- Decreto-Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro. *Diário da República n.º 29 – I Série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201 - I Série-A*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201 - I Série-A*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Edwards, C., Forman, G. & Gandini, L. (Eds.). (2012). *The hundred languages of children: the Reggio Emilia experience in transformation* (3.ª ed.). Santa Barbara: Praeger.
- Epstein, A. S. (1993). *Training for quality: improving early childhood programs through systematic inservice training*. Ypsilanti-Michigan: High/Scope Educational Research Foundation.
- Ewing, R. (2010). *Australian education review - The arts and Australian education: realising potential* (C. Glascoed Ed.). Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Folque, M. A. & Siraj-Blatchford, I. (2011). Fostering communities of learning in two Portuguese pre-school classrooms applying the Movimento da

- Escola Moderna (MEM) pedagogy. *International Journal of Early Childhood*, 43(3), 227-244. doi: 10.1007/s13158-011-0047-5
- Godinho, J. C. & Brito, M. J. N. (2010). *As artes no jardim de infância - Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Guss, F. G. (2005). Dramatic playing beyond the theory of multiple intelligences. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 10(1), 43-54. doi: 10.1080/13569780500053155
- Heikkinen, H., Huttunen, R., Syrjälä, L. & Pesonen, J. (2012). Action research and narrative inquiry: five principles for validation revisited. *Educational Action Research*, 20(1), 5-21. doi: 10.1080/09650792.2012.647635
- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research*, 17(3), 463-474. doi: 10.1080/09650790903093284
- Kielhofner, G. (2002). *A model of human occupation: theory and application* (3.<sup>a</sup> ed.). Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins.
- Kowalski, I. (2009). O quotidiano da criança na expressão dramática: Um estudo de caso. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: estudos de caso* (pp. 215-229). Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Latorre, A. (2008). *La Investigación-Acción* (9.<sup>a</sup> ed.). Barcelona: Graó.
- Lopes, A. & Pereira, F. (2004). Escritos de trabalho e construção social da acção educativa institucional: (e)feitos de um processo de investigação-acção. *Educação, Sociedade & Culturas*, 22, 109-132.
- Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationships. *Young Children*, 49(1), 9-12.
- Neiva, M., Lopes, A. & Pereira, F. (2013). *Saberes em ação captados pelo texto e pela imagem - Narrativa de uma experiência formativa no campo da expressão dramática*. Comunicação apresentada nas IV Jornadas de historias de vida en educación - El papel de la investigación biográfico narrativa en la formación inicial y permanente del profesorado, San Sebastián. Disponível em [http://historiasdevida2013.files.wordpress.com/2013/03/neiva\\_lopes\\_pereira.doc](http://historiasdevida2013.files.wordpress.com/2013/03/neiva_lopes_pereira.doc)
- New Zealand Ministry of Education. (1996). *Te whāriki - Early childhood curriculum*. Wellington: Learning Media.
- Niza, S. (1996). O modelo curricular para a educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp.93-137). Porto: Porto Editora.
- Nunes, R. (2010). A investigação-acção como uma nova forma de compreender a investigação e a ciência. *Entrelugares: Revista de Sociopoética e Abordagens Afins*, 2(2), 1-17.

- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 1(XXII), 81-93.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). Pedagogia-em-participação: a perspectiva da associação criança. In Júlia Oliveira-Formosinho (Ed.), *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (pp. 97-117). Porto: Porto Editora.
- Pinnegar, S. & Daynes, J. G. (2007). Locating narrative inquiry historically. In D. Jean Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology* (pp. 3-34). Thousand Oaks, Ca.: Sage.
- Post, J. & Hohmann, M. (2004). *Educação de bebês em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens* (Sara Bahia, Trad. 2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rosseto, R. & Rodrigues, J. (2013). O espectador teatral na pequena infância: formação continuada dos docentes da rede municipal de Curitiba. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, 7(1), 78-95.
- Sharp, A. C., Escalante, D. L. & Anderson, G. T. (2012). Literacy instruction in kindergarten: using the power of dramatic play. *California English*, 18(2), 16-18.
- Sun, P.-Y. (2005). *Drama in education: the process of self-discovery and transformative learning*. (Tese de Doutoramento), School of Education - Indiana University, Indiana.
- Tarman, B. & Tarman, I. (2011). Teachers' involvement in children's play and social interaction. *Elementary Education Online*, 10(1), 325-337.
- Whalley, M. (2007). *Involving parents in their children's learning*: Sage Publications.
- Whalley, M., Arnold, C., Lawrence, P. & Peerless, S. (2012). The voices of their childhood: families and early years' practitioners developing emancipatory methodologies through a tracer study. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(4), 519-535. doi: 10.1080/1350293x.2012.739825

\*\*\*\*\*

