

***(LÁ, ONDE TUDO COMEÇA):***  
***O jogo como potenciador das literacias em creche***

**Graça Bandola Cardoso**

[gbandola@gmail.com](mailto:gbandola@gmail.com)

**Associação Nacional de Animação e Educação**

Caldas da Rainha, Outubro de 2009

## ÍNDICE

Preâmbulo	3
1. Creche e literacia: porquê?	4
• Cada vez mais bebés em creche...	4
• Linhas de actuação mais comuns	6
• As neurociências	7
• Prevenção de dificuldades na leitura	8
2. Literacia emergente <i>vs reading readiness</i>	11
• Riscos da alfabetização precoce	13
• Dos 3 R's aos 3 I's	14
3. O jogo como potenciador da literacia	16
4. Concluindo...	17
Bibliografia	18

## **Preâmbulo**

### **Efeito Mateus**

Partindo dos pressupostos de que: as competências de leitura são a pedra basilar para a aquisição de conceitos em todos os domínios, quer na escola, quer na vida; as competências de leitura são a fundação do sucesso académico; crianças que aprendem a ler cedo e sem dificuldades, têm tendência a ser melhores alunos do que aqueles que experienciam dificuldades na leitura; e de que grande parte da aquisição de vocabulário (e outras capacidades linguísticas) resulta da leitura, vários autores se têm debruçado sobre a problemática da literacia, questionando como e quando influenciar as probabilidades de a criança se tornar um aluno com ou sem sucesso.

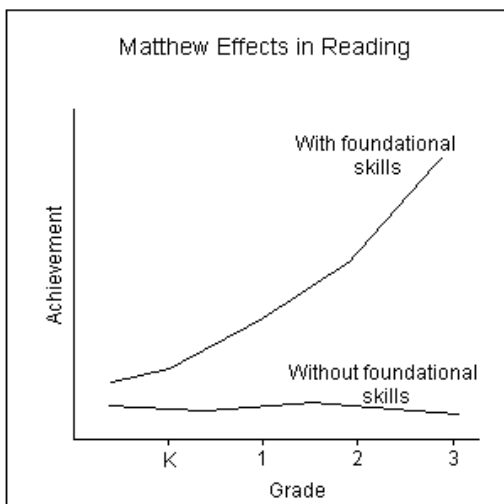
Estudos têm sido realizados (Hayes e Ahrens, 1988; Nagy e Anderson, 1984, Nagy e Herman, 1987 e Stanovich, 1986) que apontam no sentido de que, por exemplo, a partir do 4º ano de escolaridade, o número de palavras que uma pessoa conhece depende fundamentalmente do tempo que é dispendido a ler (assim, ao tornarem-se adultos, indivíduos com o hábito da leitura regular terão um vocabulário aproximadamente 4 vezes maior do que aqueles que raramente ou nunca lêem); crianças que se mantêm “leitores pobres” no final do 1º ano de escolaridade, sem a intervenção adequada, raramente atingem níveis médios ou bons de competências de leitura no final do 1º ciclo (White, Graves e Slater, 1990), e que um leitor não fluente no 4º ano de escolaridade continuará provavelmente um leitor não fluente ao longo da vida (Adams, 1991). Estima-se que o número de palavras lidas por ano por um aluno de 8º ano que seja um leitor “ávido”, se aproxima dos 10 milhões, comparativamente a 100.000 palavras lidas por alunos não motivados para a leitura (Nagy e Anderson, 1984).

Estas disparidades na leitura começam muito cedo, e aumentam ao longo da vida. É o chamado “efeito Mateus” (Stanovich, 1984):

*“Porque a todo o que tem, dar-se-lhe-á, e terá em abundância; mas ao que não tem, até aquilo que tem ser-lhe-á tirado”*

*Mateus, XXV:29*

Ou seja, na questão da literacia, quem é rico fica mais rico, e quem é pobre fica mais pobre.



A investigação regista repetidamente que as crianças que chegam à escola mais “ricas” que os seus pares no que concerne a competências linguísticas, têm à partida mais vantagens em todos os domínios – e, em princípio, continuarão a manter essas vantagens ao longo da escolaridade. (WREN, s/d)

Assim, várias questões se colocam:

- O que é necessário para se fazer um bom leitor?
- Que ambientes promovem a literacia?
- O que é possível fazer para prevenir futuras dificuldades na aprendizagem?
- Como se podem identificar precocemente estas dificuldades?
- Como intervir?
- Quando começar?

## **1. Creche e literacia: porquê?**

- **Cada vez mais bebés em creche...**

Enquanto serviço social, a creche nasce em vários países, incluindo o nosso, como um serviço de resposta às necessidades e aos direitos da mulher que trabalha, na preocupação de eliminar a discriminação da mulher enquanto mãe e a sua consequente exclusão ou marginalização do mercado de trabalho.

A questão da necessidade das famílias procurarem serviços educativos para as crianças entre os 4 meses e os 3 anos de idade é especialmente relevante em Portugal, uma vez que o nosso país apresenta uma elevada taxa de emprego

materno a tempo inteiro<sup>1</sup>; esta crescente procura de serviços de cuidados para a infância impede que se considere que o problema de onde e a quem confiar crianças pequenas seja exclusivamente das famílias. Contudo, Portugal caracteriza-se ainda pela inexistência de respostas significativas para este grupo etário; não existe uma política educativa que considere globalmente a infância: o atendimento dos 0 aos 3 anos é excluído do sistema educativo, que define, na sua Lei de Bases,<sup>2</sup> como destinatários da educação pré-escolar as crianças dos 3 aos 6 anos.

Ao incidirem um olhar reflexivo sobre os discursos actuais sobre a creche, Bondioli e Mantovani (1998), afirmam que estes se articulam em diferentes níveis: a perspectiva político-social, que considera a creche essencialmente como “serviço” e cuja problemática entra no quadro mais amplo das “políticas para a infância” e das instituições a ela destinada; uma facção deste discurso vê ainda estes serviços como um “luxo” incompatível com os recursos nacionais, pelo que a criança deve “ficar com a mãe” na perspectiva de que a família é a única depositária da sua educação. Na base deste pensamento situam-se questões de ordem cultural e ideológica, relativas não só às concepções sobre a infância, mas sobretudo aos papéis atribuídos à mulher e às consequências do trabalho materno<sup>3</sup>: Outra perspectiva considera a creche como um observatório privilegiado onde é possível recolher informação sobre o desenvolvimento infantil. Uma terceira perspectiva, ainda na opinião daquelas autoras, salienta o carácter de instituição formadora da creche, de agência de socialização cujas práticas educativas subentendem uma pedagogia que, mesmo embrionária, deve ser reconhecida e sustentada.

Neste quadro global, e independentemente das várias posições possíveis, é um facto actualmente incontornável que a creche é uma instituição que regista, juntamente com o ensino superior, um excesso de procura nos grandes centros

---

<sup>1</sup> Segundo o relatório da *Eurostat* de 2005 (in Bairrão, 2005:33), em 2003, a taxa de emprego das mulheres portuguesas com filhos menores de 12 anos era das mais elevadas da União Europeia, somente abaixo da Eslovénia, Dinamarca e Lituânia. Ainda em 2003, e segundo o mesmo relatório, Portugal detinha a terceira maior proporção de mulheres empregadas com 3 ou mais filhos, o que correspondia a uma taxa de emprego de mulheres com 3 ou mais dependentes de 60%.

<sup>2</sup> Lei nº 46, de 14/10/86

<sup>3</sup> *“Child care poses not only a challenge to our views about children, but what is suitable for women”* (Leavitt, 1994:8).

urbanos<sup>4</sup>. Todavia, continua ainda, e apesar de tudo, sem uma tradição pedagógica de suporte, e pesadamente condicionada por preconceitos ideológicos no debate social acima mencionado (Bondioli e Mantovani, 1998).

Em Portugal, no que se refere à organização dos serviços para a 1ª infância, são-lhe atribuídas duas grandes finalidades, de acordo com o documento “A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal” (Ministério da Educação, 2000:40): *“apoiar as famílias na tarefa de educação dos filhos, e proporcionar a cada criança oportunidades de desenvolvimento global, promovendo a sua integração na vida em sociedade.”*

A estas finalidades correspondem três objectivos específicos: 1) *“Proporcionar o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças num clima de segurança afectiva e física, durante o afastamento parcial do seu meio familiar através de um atendimento individualizado”*; 2) *“Colaborar estreitamente com a família numa partilha de cuidados e de responsabilidades em todo o processo evolutivo das crianças”*; 3) *“Colaborar de modo eficaz no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência, assegurando o seu encaminhamento adequado”*.

Reportando-nos ainda à legislação actualmente em vigor, torna-se relevante salientar a questão da formação das pessoas responsáveis pela prestação de serviços à 1ª infância; no diploma que regulamenta o Perfil Geral do Educador de Infância, transparece a ideia de que a formação do educador não privilegia competências para educar crianças com idades inferiores a 3 anos<sup>5</sup>. Esta é uma cultura que compara ainda o papel do educador em situação de creche ao papel de mãe, para o qual não seriam necessárias competências específicas.

---

<sup>4</sup> ... No entanto, é de referir que, apesar desta procura, a taxa de cobertura por estruturas formais financiadas pelo Estado, para crianças dos 4 meses aos 3 anos, é ainda insuficiente (Pinto, Grande, Navais & Bairrão, 2005). Actualmente, esta faixa etária é apenas coberta pelos serviços do Ministério do Trabalho e da Segurança Social.

<sup>5</sup> No diploma que regulamenta o Perfil Geral do Educador de Infância distinguem-se diferentes funções de acordo com o grupo etário a atender:

*I – Na educação pré-escolar, o perfil do educador de infância é o perfil geral do educador e dos professores do ensino básico e secundário, aprovado em diploma próprio, com as especificações constantes do presente diploma, as quais têm por base a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem daquele perfil.*

*II – A formação do educador de infância pode igualmente capacitar para o desenvolvimento de outras funções educativas, nomeadamente no quadro da educação das crianças com idade inferior a 3 anos (Anexo I do Decreto-Lei 241/2001)*

Em 1996, João Formosinho caracterizava os serviços destinados às crianças até 3 anos como predominantemente “serviços de cuidados e guarda” e “serviços de cuidados e de assistência social”. Posteriormente, em 2003, num relatório do Conselho Nacional de Educação (p.240), abordando a questão “práticas intencionalizadas para os 0-3 anos” afirma-se que *“tem sido amplamente debatido o “erro político” da última revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo em não se ter reconhecido e consagrado na lei que a educação começava aos 0 anos e não aos 3. Este facto tem criado distorções graves no processo de expansão da rede de atendimento para os mais pequeninos, gerando situações aberrantes, nomeadamente em IPSS, em que educadores de infância, na mesma instituição, recebem salários diferentes conforme exercem com o grupo etário dos 0 aos 3 anos ou com o grupo dos 3 aos 6 anos, e obrigando os profissionais que exercem em creche, por razões justificadas, a preferirem exercer em jardim de infância”*.

Mais recentemente, o Debate Nacional sobre Educação (2006/2007) identificou um conjunto de questões críticas, e propostas para as superar. Uma das destacadas recomendações refere-se *«à prioridade que é preciso que toda a sociedade portuguesa atribua à educação e ao desenvolvimento da infância. Esta prioridade, constantemente reafirmada nos pareceres do Conselho Nacional de Educação, desdobra-se em várias vertentes. Desde logo, alargar e melhorar as condições para o desenvolvimento da criança e a sua educação do nascimento aos 3 anos. Aliás, no novo paradigma da aprendizagem ao longo de toda a vida, não se compreende que a educação comece aos 3 anos. Este período, tão crucial no desenvolvimento humano, tem estado muitas vezes ausente das preocupações sociais e das prioridades políticas, nacionais e locais. A OCDE considera “um erro estratégico não contemplarmos nas prioridades políticas o grupo etário 0-3 anos”.*»

- **Linhas de actuação mais comuns**

Não somente em Portugal, mas também noutros países, a creche, na ausência de linhas orientadoras específicas, sofreu “contágios” das formas de actuação das

instituições/agências mais próximas: por um lado, as famílias (como local legitimamente destinado ao cuidado e criação de crianças pequenas) e, por outro, o pré-escolar, enquanto agência educativa mais próxima e vocacionada para a faixa etária subsequente (Bondioli e Mantovani, 1998).

Consequentemente, dois cenários são comuns nas formas de actuação dos profissionais em creche: o primeiro, decorrente do “modelo” familiar, aponta para uma pedagogia “natural”, enquanto instintiva, afectiva e não planeada. O segundo, na linha do pré-escolar, encaminha para actividades demasiado estruturadas e dirigidas que não promovem a prossecução dos interesses da criança em actividades auto-iniciadas, em contradição com as teorias desenvolvimentais construtivistas e socioconstrutivistas de Piaget e Vygotsky, segundo as quais as crianças aprendem os conceitos através de actividades da sua própria iniciativa, assumindo um papel activo na construção do seu próprio conhecimento.

Hupp, Boat e Alpert, 1992 (in Bairrão, (coord.), 2005:59), defendem que a maior parte da aprendizagem da criança resulta de tentativas auto-iniciadas de exploração relativas a objectos e pessoas; também Schweinhart e Weikart (1989), consideram que a principal característica de um programa de qualidade em idades precoces pressupõe que as crianças iniciem as suas próprias actividades, *“escolhendo-as em contextos seleccionados pelo educador, mas desenvolvendo-as segundo o seu plano pessoal, sem constrangimentos resultantes de definições do educador acerca do que é a resposta correcta ou de qual a utilização **correcta** dos materiais”*. Assim, sugere-se que actividades altamente estruturadas e dirigidas pelo educador são pouco adequadas, devendo ser evitadas, enquanto que experiências de jogo activo e iniciado pelas crianças devem ser realçadas.

Concluindo, nem sempre as potencialidades das crianças como aprendizes (*“the sociable infant and the active toddler”*), como as define Cataldo (1983:1) são suficientemente tomadas em linha de conta.

- **As neurociências**

*“O sistema nervoso é submetido ao seu mais dramático desenvolvimento nos primeiros anos de vida”*

Schonkoff e Phillips, Eds, 2000

As técnicas das neurociências avançaram significativamente nos últimos anos, produzindo estudos sobre o cérebro das crianças mais fiáveis e informativos. O desenvolvimento do cérebro faz uma longa trajectória, com início poucos dias depois da concepção e continuando durante a adolescência e depois.

*“Psychology is thus at the dawn of a new era. Not only will molecular genetics enable scientists in the near future to better understand how the interaction of multiple genes influences behavioural characteristics, but it will also illuminate how gene action can augment vulnerability or resistance to environmental demands.”<sup>6</sup>*

Tendo por base a ênfase que as neurociências dão ao modo como o sistema nervoso está desenhado para incorporar as experiências na sua arquitectura em desenvolvimento e na sua neuroquímica, aqueles que trabalham e criam crianças pequenas estão seriamente preocupados sobre se estarão a providenciar experiências de qualidade e a evitar outras potencialmente desaconselháveis (Schonkoff e Phillips, Eds, 2000).

As políticas de intervenção precoce estão firmemente ancoradas no pressuposto da influência e do poder do meio ambiente no desenvolvimento das crianças. A revisão da literatura em áreas tão díspares como a genética comportamental, a neurobiologia e o desenvolvimento social e cognitivo apoiam fortemente esta crença.

Contudo, documentar e compreender as influências do meio ambiental sobre a criança não é o mesmo que alterar ambientes, daqui decorrendo a necessidade de estudos que se centrem sobre estes aspectos.

---

<sup>6</sup> National Research Council and Institute of Medicine – Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development;

Dos poucos estudos existentes na literatura, é recorrente a relação entre a qualidade da prestação de cuidados e virtualmente todos os aspectos do desenvolvimento da criança. É a qualidade dos cuidados e, em particular, a qualidade das transacções entre as crianças e os adultos por elas responsáveis, que influenciam o desenvolvimento das crianças. Esta conclusão, baseada em estudos sobre a prestação de cuidados típica, confirma-se por evidência experimental, relacionando a participação em programas de alta qualidade com resultados académicos a longo prazo e a prevenção da delinquência de crianças em risco.

- **Prevenir dificuldades na leitura**

*“...Tal como uma árvore é influenciada pelo solo no qual cresce, as raízes da literacia em maturação nas crianças pequenas respondem à variedade de nutrientes no seu solo – o ambiente de linguagem escrita. “*

Goodman, 1996:123)

Ler é um desafio desenvolvimental complexo que se entrelaça com outras realizações desenvolvimentais: atenção, memória, linguagem e motivação; não é apenas uma actividade psicolinguística e cognitiva, mas também uma actividade social. Snow, Adams et al (1998) apontam os primeiros 5 anos de vida como uma importante pré-condição para a literacia. Assim, antes de iniciar formalmente a leitura, há que construir as fundações: o conhecimento funcional de para que serve a leitura, os usos dos sistemas de escrita e o reconhecimento dos modos como a leitura/escrita e a fala se completam ou divergem.

Os conceitos das crianças sobre literacia formam-se desde a mais tenra idade, pela observação e interacção com pessoas que lêem e escrevem (Sulzby e Teale, 1991). A compreensão da criança relativamente à literacia é ampliada ou constrangida pelos modelos existentes de linguagem escrita à sua volta. A amplitude, profundidade e natureza do envolvimento da criança com o escrito irá determinar grandemente a sua entrada na literacia.

As causas mais comuns para que a criança entre com desvantagem na escola incluem: baixo nível socio-económico; limitada proficiência na língua dominante da escola (emigração, etnias...), frequência de escolas básicas que recorrentemente evidenciam um baixo rendimento académico; crianças portadoras de desordens cognitivas, auditivas ou linguísticas; e ainda cujas famílias têm um historial de problemas na área da leitura.

Nas crianças que se prevê que possam vir a ter problemas na aprendizagem da leitura incluem-se também aquelas que entram na escola sem estarem familiarizadas com o sentido e as finalidades da leitura e escrita, consciencialização e sensibilidade fonológica, capacidades linguísticas orais (vocabulário, articulação), a compreensão do princípio alfabético (conhecer as letras, perceber que fazem parte das palavras, dividir silabicamente as palavras, reconhecer palavras frequentemente utilizadas...) e a ausência de motivação para ler.

Assim, os factores associados com o sucesso ou insucesso na leitura, relacionam-se com: saúde e cuidados de base (integridade biológica e determinantes ambientais); intervenção precoce a crianças com disfunções físicas, linguísticas, cognitivas...; influência parental e familiar e ambientes educativos institucionais (creches e JIs). Iremos debruçar-nos fundamentalmente sobre estes 2 últimos factores.

### **Influência da família**

Há cada vez mais estudos evidenciando que as crenças e atitudes da família relativamente à leitura influenciam particularmente o desenvolvimento da literacia (De Baryshe, 1995; Baker et al, 1995; Spiegel, 1994, in Snow et al (eds), 1998). Os valores, atitudes e expectativas da família relativamente à leitura estão directamente relacionados com a atitude da criança relativamente à aprendizagem da leitura: o contexto sócio-emocional das experiências precoces em literacia está directamente relacionado com a motivação da criança para ler. (Ibidem)

Alguns investigadores apresentam estudos que revelam que pais que acreditam que a leitura é uma fonte de entretenimento, têm crianças com uma visão mais positiva da leitura do que pais que enfatizam os aspectos formais e técnicos do desenvolvimento da leitura (conhecimento das letras, etc.) (Baker et al, 1997). Outros estudos referem que famílias que não reconhecem as aprendizagens escolares como relevantes para a vida fora da escola, têm crianças com menor motivação para investir tempo e esforço na aprendizagem da leitura (Purcell-Gates, 1994; Stipek et al, 1995). Aspectos da literacia que são influenciados pela família e ambiente de casa incluem a consciencialização dos conceitos e funções da escrita, o conhecimento da estrutura narrativa, o ver a leitura como uma fonte de entretenimento e prazer e os padrões de discurso e de vocabulário.

Também a contagem de histórias é um elemento crucial em literacia. Ler alto para a criança de forma continuada é a actividade descrita como a mais importante para a construção dos conhecimentos e capacidades que serão necessários para a leitura (Anderson et al, in Seefeldt, 1999).

Alguns autores (Adams et al, *ibidem*) consideram que é a natureza *interactiva* da leitura que fará a contribuição mais substancial para o desenvolvimento da literacia. Esta interacção engloba vários aspectos: comentar as observações que a criança vai fazendo; colocar questões abertas e desafiantes sobre a história lida; sugerir interpretações alternativas; encorajar reacções pessoais; chamar a atenção para as letras, as palavras e as ilustrações, e encetar discussões sobre o texto da história. Estas interacções incluem, assim, o questionamento, o “andaimar” de diálogos e respostas, feedback positivo, oferta de informação adicional relacionada com o lido, clarificar a informação, rephrasear a informação, dirigir a discussão, partilhar reacções e relacionar conceitos lidos com experiências da vida e do quotidiano.

São descritos por Snow e Tabors (1996) 4 mecanismos de transferência intergeracional de práticas de literacia: transferência directa (leitura *diádica* – ler para e com a criança; presença de material como letras magnéticas, posters, blocos para memorandos e listas, livros e revistas, e a chamada de atenção pais/criança para o escrito no dia a dia); prazer e envolvimento (pais que vêm a

leitura como fonte de prazer e que utilizam as histórias com uma orientação mais semântica do que de descodificação, encorajando perguntas e utilizando o humor na leitura de histórias); prática de literacia (utilizar funcionalmente a leitura e escrita nas actividades do quotidiano, chamando a tenção para a necessidade da escrita na resolução de problemas que surgem, e como uma necessidade social; e mecanismos linguísticos e cognitivos (que decorrem da utilização e chamada de atenção para rimas, lengalengas, sons das palavras, construção e estruturas das histórias, diálogos, narrativas sobre acontecimentos da vida e do quotidiano).

### **Contexto educacional**

O ambiente físico da sala de creche ou de JI é o cenário para o desenvolvimento da literacia. Sem estar rodeada de escrita, é duvidoso que a criança se possa interessar por ela. Contudo, a evidência dos estudos tem demonstrado que estar rodeado por um ambiente cheio de coisas escritas não é o suficiente para apoiar um desenvolvimento óptimo da literacia. Por exemplo, a pesquisa tem demonstrado que todas as crianças que crescem em ambientes ricos em escrita aprendem a reconhecer as palavras em contexto. Mas nem todas as crianças aprendem a informação mais abstracta e generalizável sobre o impresso que torna possível a transição do uso das estratégias emergentes da leitura para as convencionais.

Uma das explicações para esta diferença de níveis de desenvolvimento recai sobre os diferentes modos de interacção dos educadores com as crianças, ainda que em ambientes educativos que privilegiem o impresso.

Por exemplo, cenários nos quais existem menos pistas contextuais para o significado da escrita, poderão favorecer uma informação grafo-fonética mais aprofundada por parte dos adultos, do que cenários com uma informação mais contextualizada.

As variações das actividades (como por exemplo alterar diariamente a ordem dos nomes do mapa de presenças, sem recorrer a outro tipo de pistas – fotos,

desenhos, etc., ou a integração de materiais que promovem a escrita nas áreas de jogo – na área da casa um bloco para anotar mensagens do telefone, fazer a lista de compras ou deixar recados; livros para ler às bonecas; livros de receitas para cozinhar...; ou, ainda no Faz de Conta, no restaurante, incluir menus, blocos para escrever os pedidos, tirar a conta ou fazer reservas, cartazes com o menu especial ou avisos de aberto ou fechado...) podem fazer a diferença no modo como as crianças interagem com o impresso.

O modo como as histórias são lidas e analisadas influencia também, grandemente, o desenvolvimento da linguagem oral mais complexa, o vocabulário e a compreensão, sendo estas capacidades críticas para tarefas posteriores de leitura. A articulação/colaboração com as famílias é outro factor a ter em conta.

A importância que se reconhece aos primeiros anos de vida como entrada privilegiada no mundo da literacia, implica que os educadores se consciencializem das consequências dos seus actos neste âmbito: literacia no geral e, particularmente, numa perspectiva de prevenção de dificuldades de leitura, implica actividades significativas e funcionais e o envolvimento activo de todos os intervenientes.

## **2.Literacia emergente vs reading readiness**

*A criança aprende a leitura como uma forma de ouvir e a escrita como uma forma de falar”*

*(Taylor, 1983)*

A perspectiva da “literacia emergente” <sup>7</sup>, que surge nos anos 80 na sequência de estudos que se debruçaram sobre os conhecimentos infantis sobre a linguagem escrita em fases precoces da aprendizagem, tem tido nos últimos anos um profundo impacto na reflexão e no modo de trabalhar o escrito com crianças pequenas.

---

<sup>7</sup> Teale e Sulzy, 1989; Clay, 1977; Herbert, 1981

É consensual,<sup>8</sup> no presente, a importância das experiências informais de literacia que as crianças desenvolvem mesmo em idades muito precoces.

Contrastando com esta perspectiva, a perspectiva de “*reading readiness*”, comum nos anos 60 e 70, partia do princípio de que as crianças só beneficiariam do ensino da leitura quando um determinado nível de maturidade cognitiva, social, emocional, e física fosse alcançada.

Esta maturidade incluía capacidades específicas: discriminação auditiva, progressão visual da esquerda para a direita, destreza manual... que possibilitariam à criança “passar” com sucesso um teste de prontidão que determinaria se estaria preparada para iniciar o processo da leitura.

Só por volta dos 6 anos e meio se considerava que a criança estaria preparada (“pronta”) para a leitura e escrita. Acreditava-se mesmo que utilizar material impresso apenas forçaria as crianças a ler prematuramente, criando frustração nas que não estariam “preparadas” para a leitura. Esta perspectiva reflecte a posição maturacionista das teorias de Arnold Gesell (1940), que sugeria que o desenvolvimento se baseava na maturação. A educação, para ser eficaz, deveria seguir o fluxo da maturação. Introduzir aprendizagens precocemente contribuiria para criar falhanços e frustrações precoces. Era necessário determinar a “prontidão” da criança antes de proporcionar instrução. Esta instrução começava geralmente por actividades de treino perceptivo, realizando por exemplo exercícios de discriminação visual, que iriam conduzir mecanicamente a exercícios de identificação da letra e da palavra escrita e à relação da letra com o som. A leitura e a escrita ficariam adiadas até que a criança fosse capaz de dominar esses pré-requisitos.

Esta perspectiva tem vindo a ser contestada por estudos que documentam a literacia como um conjunto emergente de conhecimentos e capacidades que têm o seu início ainda em bebé. Por volta dos 2, 3 anos, já muitas crianças identificam símbolos, logótipos, marcas e palavras que fazem parte do seu ambiente (Teale e Sulby, 1987)

---

<sup>8</sup> Ferreiro, 1998a, b; Ferreiro e Teberosky, 1986; Goodman, 1984, 1989; Teale e Sulby, 1989

Assim, presentemente, ao contrário da perspectiva tradicional, defende-se que a criança pode (e deve) iniciar-se na leitura e escrita sem previamente ter sido necessário dominar nenhum tipo de pré-requisitos ou de competências específicas.

O próprio conceito de literacia tem também sofrido evolução: até à década de 60 este conceito era primariamente entendido como um conjunto de destrezas ou habilidades técnicas: ler, escrever e calcular.

Os anos 60 e 70 puseram em destaque a relação literacia/desenvolvimento socioeconómico, e nasce aqui o conceito de “literacia funcional”.

*“Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with various contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society<sup>9</sup>.”* (UNESCO Education Sector, 2004)

A esta luz, o conceito multidimensional de literacia reclama uma aturada sensibilidade e atenção aos contextos e conseqüentemente um enfoque no aprendente, tendo em conta, fundamentalmente, a implementação de ambientes que potenciem as literacias.

Desenvolver ambientes ricos e dinâmicos em termos de literacia – representa a chave para o seu avanço e sucesso.

Passando agora ao conceito de “literacia emergente”, os estudos evidenciam que os comportamentos e aquisições de conceitos relacionados com a literacia partem do princípio que *“todos estão preparados para aprender alguma coisa”* (Clay, 2000), independentemente da idade.

Sulby (1985) descreve da seguinte forma o conceito de literacia emergente: *“Optei por usar os termos literacia emergente, escrita emergente e leitura emergente para os distinguir da literacia escrita e leitura convencionais. Usei o termo*

---

<sup>9</sup> “The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes”

*emergente para indicar que os comportamentos precoces são importantes e são comportamentos verdadeiros de escrita e leitura, que se desenvolvem na direcção da escrita e leitura convencionais.”*

Newman e Roskos (2005) definem o desenvolvimento da literacia como actividades com propósito, envolvendo as crianças em modos de fazer, interpretar, e comunicar significado (sentido) na linguagem escrita.

Não existe uma hierarquia temporal na aquisição da literacia, na qual a linguagem oral desempenha também um papel fundamental. Marie Clay (2000) sustenta que a linguagem, a leitura e a escrita se desenvolvem simultaneamente e estão intimamente ligadas; que a literacia emergente é um processo desenvolvimental contínuo que se inicia nos primeiros anos de vida; e que a literacia se desenvolve em contextos reais de vida, através de interacções com materiais e pessoas.

- **Riscos da alfabetização precoce**

As pesquisas efectuadas na área da literacia enfatizam que para que a criança se torne um leitor fluente, necessita de desenvolver uma base linguística e conceptual rica, um vocabulário alargado e aprofundado e capacidades de raciocínio verbal para compreender mensagens escritas. Simultaneamente, reconhece-se que as crianças devem desenvolver capacidades relacionadas com o código escrito: a compreensão de que as palavras são compostas por elementos mais pequenos da fala (consciencialização fonológica), a ideia de que as letras representam esses sons (o princípio do alfabeto) e o conhecimento de que existem correspondências sistemáticas entre os sons e a grafia dos mesmos. Contudo, muitos autores concordam, (Neuman, Bredekamp e Copple, 2000; Gambrell e Mazzoni, in Seefeldt, 1999; Roskos, K.A. e Christie, J.F. (eds), 2000), numa perspectiva de *developmental appropriate practices*, que é o sentido, e não os sons e as letras, que conduz as crianças às suas primeiras experiências com o impresso.

Mas paralelamente com a perspectiva da literacia emergente, uma outra posição se tem vindo lentamente a afirmar: a da imposição de currículos uniformes e estandardizados com uma abordagem formal da leitura a crianças muito pequenas, (baseada em letras e sons) e com a obsessão da avaliação baseada nos “resultados” e na “eficácia” da acção educativa.

A pressão sobre os professores/educadores, a sua própria avaliação e os resultados que obtêm, tem vindo a “obrigar” os educadores a academizarem precocemente o trabalho com crianças pequenas, retirando-lhes um direito fundamental: o brincar. Alguns autores falam em “*reclamar a infância*” (Crain, 2003), uma vez que a competitividade e impulsionamento para o sucesso académico retira às crianças a possibilidade do jogo criativo.

“*All work and no play*” – parece ser o mote de algumas realidades educativas, Em países como os Estados Unidos, algumas escolas privilegiam a introdução de matérias académicas formais, com grande ênfase na utilização do computador. (Almen, 2003). Esta utilização excessiva dos meios audiovisuais numa época vital de crescimento neurológico em que a criança é exposta a monitores, afecta a criança profundamente tanto no que respeita aos conteúdos (muitas vezes inapropriados para o nível de desenvolvimento da criança) como ao processo (estímulos visuais extremamente rápidos). A visualização excessiva de monitores, em que a criança passivamente absorve imagens e fantasias, ao invés de activamente criar as suas próprias, estimula os centros visuais do cérebro à custa dos centros de linguagem, bem como a interacção com máquinas ao invés da interacção com humanos.

A criança deixa de ter tempo e disponibilidade mental para a reflexão, criando desde muito cedo uma atitude de *zapping* perante a vida, com o desinteresse fácil, a expectativa de mudança rápida de cenário, a desatenção ao pormenor e ao detalhe. A ansiedade da síndrome do pensamento acelerado cria uma compulsão por novos estímulos (Olfman, 2003).

O excessivo uso do monitor (“*Screen Nation*” Olfman, 2003) inibe a reflexão, a interacção ou desenvolvimento visual tridimensional. A exposição à violência e a

um vocabulário e imagens demasiado rápidas trazem custos futuros (Heally, 1990).

A tentativa de “preparar” bem a criança para um futuro académico de sucesso, inclui a sobreocupação das crianças de forma exaustiva e controlada, numa estruturação rígida dos seus tempos e dos seus espaços, em que a curricularização do seu tempo a faz andar num rodopio de actividade em actividade, numa quase corrida para a elaboração de um Curriculum Vitae de excelência desde o nascimento.

Contra este movimento de excessiva rapidez, começam a surgir contra correntes como a “cultura do slow” (*“In praise of slowness”*, Carl Honoré, 2004) que preconizam o “enaltecimento da lentidão”, alertando para as consequências da era da velocidade em que vivemos. Honoré (op cit) afirma que o mundo actual, sobretudo nas sociedades mais industrializadas, luta por ser cada vez mais eficiente e por aproveitar com sofreguidão cada minuto, cada hora, cada dia. Este autor advoga a necessidade de desacelerar a vida, remetendo para a importância de reflectir, descansar, abrandar e – sobretudo – ter em atenção o ritmo a que estamos a obrigar as nossas crianças, na tentativa de os preparar melhor para o futuro.

Vários autores (Olfman, 2003; Almon, 2003) alertam também para os riscos da diminuição do brincar e da curricularização do tempo da criança, em termos do aumento de psicopatologias verificadas nos últimos anos: crescente números de suicídios (entre 1952 e 1996 as taxas de suicídio infantil e juvenil triplicaram), obesidade, diabetes, défice de atenção e hiperactividade, patologias do espectro do autismo, depressão infantil... A World Health Organization prevê que no ano 2020, as desordens neuropsiquiátricas da infância crescerão mais de 50% internacionalmente, com um grande ênfase nos países tecnologicamente mais avançados.

Ou seja:

O risco da aprendizagem formal precoce é tão grande como o risco da não aprendizagem informal precoce.

Como promover então uma literacia emergente que não ponha em risco os direitos fundamentais da criança, mas que simultaneamente promova as suas capacidades no sentido de a tornar mais rica *literaciamente* falando?

- **Dos 3 R's aos 3 I's**

Já desde o início dos anos 80 que alguns peritos em educação se têm vindo debruçar sobre os efeitos das práticas demasiado didácticas e formais sobre crianças pequenas (Elkind, 1986; Zigler, 1987).

Mais recentemente, estudos comparativos entre crianças que experienciaram aprendizagem auto-motivada vs centrada no adulto (ensino dirigido), comprovaram efeitos negativos a longo prazo: menor capacidade de hábitos de estudo individual, maior nível de distractibilidade, menor receptividade a receber instruções, menor grau motivacional, menor nível de socialização (Stipek et al, 1995; DeVries, Reese-Learned e Morgan, 1991).

A falácia que começa a existir relativamente à iniciação precoce na leitura e escrita, como já foi referido atrás, é a da introdução abusiva das letras e dos sons para conseguir um “bom avanço” na leitura, o mais precocemente possível. Nos Estados Unidos esta “onda” de literacia forçada inclui já pacotes curriculares, enfeitados com fantoches e outros materiais, que fornecem horas de actividades dirigidas para os sons e as letras (Neuman e Roskos, 2005). Um dos riscos desta posição, de acordo com Katz (1992), é o de que a instrução formal da leitura em idades precoces pode arruinar a predisposição e a motivação para a leitura, fundamentais para um bom leitor.

O problema com a academização precoce das crianças, é a excessiva focalização na linguagem, nomeadamente em actividades de literacia formais e dirigidas, reforçando e/ou dando azo a práticas educativas desapropriadas. No esforço de trabalhar os 3 R's (reading, writing, arithmetics), são ignoradas e relegadas para

2º plano questões fundamentais como as inter-relações, a psicomotricidade, as expressões artísticas...

Os próprios pais, pressionados pela necessidade de proporcionar um “bom avanço” pressionam, por sua vez, resultados acadêmicos desde muito cedo, escolhendo creches e JIs que trabalham formalmente a leitura, escrita e matemática.

Nos E.U., na sequência do “*No Child Left Behind Act*” (Lei aprovada no Congresso em 2001 - PL 107-110), 36 estados têm já standards para o que as crianças deverão saber antes de entrar no ano de KG (5-6 anos), particularmente na literacia e outras áreas académicas, com a consequente utilização de testes para avaliar os seus resultados (Jacobson, 2004). Como resultado, muitas famílias estão já ansiosas para conseguir JIs nos quais as crianças tenham um currículo que se focalize nas áreas académicas.

Para evitar esta ênfase excessiva nos 3 R`s, é necessário não esquecer que, (sobretudo) quando falamos de crianças muito pequenas, a vontade de aprender é de motivação intrínseca e que a criança aprende através das suas energias espontâneas.

Com crianças muito pequenas, é necessário não esquecer que “ensinar” conceitos” ou “promover” capacidades na área da literacia através de actividades ou materiais “didácticos” pré-feitos e pouco ou nada relacionados com a vida das crianças, separando-os de experiências concretas, directas e significativas é semelhante a (pegando na comparação de Fromberg, 1999) ensinar a andar de bicicleta numa bicicleta de ginásio, presa ao chão.

Blaustein (2005) desvia a atenção dos 3 R`S para os 3 I`s: Interacções – a necessidade de as crianças se relacionarem umas com as outras; as interacções não só expandem os conhecimentos de base, competências sociais e capacidades linguísticas das crianças, como também constroem a autoestima e autoconfiança necessárias para actividades académicas mais desafiantes no futuro. Imaginação – a necessidade de a criança se questionar, se maravilhar e compreender. O jogo

proporciona oportunidades para motivar a criança para imaginar, colocar questões, ser curiosa, explorar, usar e organizar os seus conhecimentos, testar, experimentar e procurar possíveis explicações. Ao invés de se focalizar em actividades com uma só solução, a imaginação permite possibilidades abertas e ilimitadas, aplicando a organização, a lógica, o pensamento simbólico e inventando soluções. Todos estes processos são vitais nos complexos raciocínios requeridos pelo pensamento abstracto. Integração – as crianças aprendem usando todos os seus sentidos para experienciar o mundo físico. Durante este processo multisensorial, as crianças conseguem realizar a necessidade básica de integrar a consciencialização do que vão aprendendo, através de processos activos de pesquisa e descoberta (DeVries e Kohlberg, 1987). Esta integração constrói conhecimentos e provoca *insights*: a capacidade de relacionar conhecimento, experiência e ideias novas é crucial para a aprendizagem.

As recentes perspectivas de literacia emergente sugerem que os primeiros contactos com a leitura e a escrita devem ser de natureza social, incidindo nas funções práticas do texto escrito, e associando literacia e jogo no sentido de fomentar sentido e significado, num ambiente informal, às primeiras experiências de literacia infantil. (Roskos et al, 1995)

### **3. O jogo como potenciador da literacia**

O jogo tem sido, na literatura da especialidade, desde há muito tempo importante pelas implicações que tem no desenvolvimento da criança. Já em 1929 Susan Isaacs resume a perspectiva de que o brincar é uma componente essencial do desenvolvimento social, intelectual e criativo da criança, na frase *“O brincar, na verdade, é o trabalho da criança e o meio pelo qual ela cresce e se desenvolve.”*

Os primeiros artigos de Parten (1932) e Buhler (1951), lançaram as bases para a discussão do desenvolvimento social e cognitivo da criança através do jogo. No entanto, foi Piaget (1962) que deu à actividade lúdica das crianças o suporte teórico que lhe faltava como parte de um processo interactivo do desenvolvimento das capacidades sociais, cognitivas e físicas da criança. Contudo, o paradigma

piagetiano da criança como um cientista solitário que aprende sobre o mundo através da experimentação directa, foi contestado por Vygotsky (1962) e por Bruner (1966). Para estes autores, a aprendizagem é percebida como um processo social. As ideias de Vygotsky e de Bruner são valiosas na implementação de currículos em educação de infância, sobretudo através dos seus conceitos, respectivamente, de *Zona de Desenvolvimento Próximo* e de *scaffolding*.

Dempsey e Frost (2002), referem vários estudos que apontam para o jogo como instrumento de desenvolvimento das crianças a vários níveis: como forma de encorajamento para a resolução de problemas – Sylva, 1977; uso da linguagem – McCune-Nicholich, 1981; uso criativo de materiais – Dansky, 1980; competências manipulativas – Pepler e Ross, 1981; competências sociais – Eisenberg e Harris, 1984 e competências motoras – Seefeldt, 1984.

Também nesta linha de pensamento, Goldschmied e Jackson (2000) apoiando-se em Smith, (1984) assinalam que os estudos experimentais nos têm trazido provas concludentes de que dedicar mais tempo ao jogo conduz à melhoria de desenvolvimento da linguagem, da resolução de problemas, da criatividade e da integração social.

De igual forma, Anning (2006) considera que as oportunidades holísticas baseadas no jogo e no brincar devem ser centrais na aprendizagem, no âmbito da 1ª infância.

Evidentemente que o jogo não é o único elemento do desenvolvimento infantil e do futuro sucesso académico das crianças<sup>10</sup>. Relativamente à 1ª infância, parece consensual que qualquer intervenção em creche deve assentar na noção de respeito em relação às crianças e na qualidade das relações que se estabelecem com ela (Goffin, 1989), consideradas como “*o fundamento de toda a filosofia que deve presidir a um programa educativo de creche*” (Portugal, 2000:89). Atravessa toda a literatura a ideia de que a criança deverá dispor de adultos

---

<sup>10</sup> Estudos efectuados sobre grupos étnicos que conseguiram que os seus filhos se desenvolvessem em condições normais apesar das condições sociais adversas, comprovam que são de toda a relevância o afecto, as interações dos adultos com as crianças, o respeito pela aprendizagem e pela alfabetização e o reconhecimento do êxito académico como factor chave para determinar oportunidades de vida (Goldschmied & Jackson, 2000)

responsivos, sensíveis e estimulantes, que ofereçam interações positivas e que respondam às suas necessidades e estilos individuais.<sup>11</sup>

Para além deste aspecto relacional que parece indiscutível, é o ambiente (incluindo aqui aspectos físicos, sociais e temporais) que se irá assumir como a interface entre o educador e a criança; o ambiente contém em si, em larga medida, o currículo da educação de infância (Dempsey e Frost, 2002).

Frost (1992, in Dempsey e Frost, 2002) faz notar que a expressão “orientação lúdica” é uma contradição porque, por definição, o jogo é intrínseco e não dirigido<sup>12</sup>. Contudo, e na linha de pensamento atrás referida, se esta orientação é entendida como um encorajamento ao jogo através de meios indirectos (disponibilização de tempo e materiais) ou mesmo directos (sugestões estrategicamente feitas pelo adulto) e se as intervenções do adulto respeitam as iniciativas da criança, então a questão da orientação lúdica é consistente com a definição de jogo. O envolvimento profundo por parte da criança é necessário e deve ser permitido e incentivado pelos adultos, para que o jogo seja realmente desafiador e contribua de forma integral para o processo de aprendizagem (Monighan-Nourot et al, 1987, in Moyles, 2006); as crianças são desde o início curiosas, mas podem com facilidade perder a sua curiosidade, se demasiado dirigidas e orientadas.

Diferentes tipos de jogo terão diferentes tipos de consequências na conceptualização, pela criança, das diferentes literacias como actos de significado. Chegámos hoje a um ponto de conhecimento em que a pesquisa jogo/literacias, sob múltiplas perspectivas (cognitiva, ecológica, sócio-cultural...) evidencia fortemente as ligações entre o desenvolvimento das literacias na criança e a actividade do jogo (Roskos e Christie, 2000; Kishimoto, 2003)

Neuman e Roskos (1991) referem 3 critérios a que a criação dos ambientes educativos deve obedecer, no sentido de favorecer a literacia emergente:

---

<sup>11</sup> Contudo, é de referir que alguns autores chamam a atenção para a diferença entre relações autênticas e calorosas e relações dominadas pela impulsividade do adulto, e por uma espécie de “espontaneidade maternal” improvisada (Falk, 1990; David & Apell, 2001)

<sup>12</sup> “Para manter o seu *status* como uma actividade de brincar, é necessário que a actividade continue centrada naquele que brinca, isto é, seja iniciada, ritmada e estilizada pela criança” (Johnson e Ershler, 1982, in Moyles, 2006:18)

**adequação** – os materiais devem ser seguros e fáceis de serem utilizados pelas crianças; **autenticidade** – materiais relacionados com a vida real das crianças, incluindo aqui a pertinência cultural dos mesmos, reflectindo o meio sócio-cultural das crianças; e **utilidade** – o material deve responder a uma função prática nos objectivos lúdicos que a criança tenta alcançar enquanto joga.

### **Concluindo**

Tornar-se um leitor “de sucesso” significa orquestrar muitas áreas de consciencialização, dominar competências e capacidades específicas e adquirir estratégias de compreensão e de decodificação.

As crianças necessitam de compreender que ler é em primeiro lugar um processo de obter significado, e ir adquirindo conceitos adequados e precisos sobre o que é a escrita. Muitos estudos têm vindo a documentar recorrentemente uma relação entre jogo e literacia, sobretudo em contextos de jogo simbólico (Escritório, Banco, Correios, Restaurante, Hospital, etc) que incluem materiais de literacia relacionados, que são explorados e conversados ente criança ou entre adulto/criança. O jogo proporciona um meio colaborativo de praticar a literacia, desenvolver guiões, providencia um “andaimar” mútuo e expandir o uso da literacia.

Presentemente, em que visões opostas pressionam a educação de infância, há que repensar não apenas o que as crianças podem aprender, ou o que os adultos querem que elas aprendam, mas essencialmente o que vale a pena que elas aprendam.

São necessários mais estudos focalizados nas variações no desenho dos espaços educativos, dos materiais e actividades, do estilo de interacções do educador e do papel do jogo como potenciador de situações de envolvimento na literacia, analisando os efeitos destes factores quer na literacia emergente quer, a longo prazo, na leitura e escrita formais, no sentido de combater o efeito Mateus que mencionávamos no início deste artigo.

### **Bibliografia**

- ALMON, J. (2003). The vital role of play in early childhood education. *Research Bulletin* 8 (2): 4 – 19
- ANNING, A. (2006). O brincar e o currículo oficial. De volta ao básico: uma visão alternativa. In J. R. Moyles, *A excelência do brincar*. Porto Alegre: ArtMed.
- BAIRRÃO, J. (coord.) (2005). *Desenvolvimento: contextos familiares e educativos*. Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto: Livpsic.
- BAKER, L. e ANDERSON, R.I. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist* 32(2): 69 – 82
- BLAUSTEIN, M. (2005). The basics of learning readiness. In *Beyond the journal. Young children on the web* at [www.journal.naeyc.org](http://www.journal.naeyc.org)
- BONDIOLI, A. e MANTOVANI, S. (1998). *Manual de Educação de Infância de 0 a 3 anos*. Porto Alegre: ArtMed.
- BUHLER, C. (1951). *From birth to maturity*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- CATALDO, C. Z. (1983). *Infant & toddler programs: A guide to very early childhood education*. Massachusetts: Addison- Wesley Publishing Company.
- CONSELHO NACIONAL de EDUCAÇÃO (2003) [coordenado por Teresa Vasconcelos] *Educação de infância em Portugal. Situação e contextos numa perspectiva de promoção de equidade e combate à exclusão (estudos e relatórios)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CRAIN, W. (2003). *Reclaiming childhood: Letting children be children in our achievement- oriented society*. New York: Times Books
- DAVID, M. & APPELL, G. (2001). *Lóczy: an usual approach to mothering*. Budapest: Novo-Type Kft.
- DEMPSEY, J. D. & FROST, J. L. (2002). Contextos lúdicos na educação de infância. In B. Spodek (Org.), *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- DeVRIES, R. REESE-LEARNED, H. e MOGAN, P. (1991). Sociomoral development in direct-instruction, eclectic, and constructivist kindergartens: A study of children's enacted interpersonal understanding. *Early childhood research Quarterly*, 6 (4), 473 - 517

- DeVRIES, R., e KOHLBERG, L. (1987) *Constructivist early education: overview and comparisons with other programs*. Washington, DC: NAEYC
- ELKIND, D. (1986). Formal education and early childhood education: an essential difference. *Phi Delta Kappan*, 67 (9), 631 – 636
- FALK, J. (1990). Le rapport enfant-adulte en pouponnière: Respect, sécurité, autonomie. *Enfance*, 41(2), 35-49
- FORMOSINHO, J. (1996) Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- GOFFIN, S. G. (1989). How well do we respect the children in our care? *Childhood Education*, 66, 68-74.
- GOLDSCHMIED, E. & JACKSON, S. (2000). *La educación infantil do 0 a 3 años*. Madrid: Ediciones Morata; S. L.
- HAYES, D.P. e AHRENS; M.G. (1988). Vocabulary simplification for children: a special case of “motherese”? *Journal of Child Language*, 15(2), 395-410
- HEALY, J. (1990). *Endangered Minds: Why our children can't think*. NY: Simon and Schuster Inc.
- HONORÉ, C. (2004). *In praise of slowness: how a world wide movement is challenging the cult of speed*. NY: HarperCollins Publishers, Inc.
- KATZ. L. G. (1992). What should young children be learning? ERIC Digest. Urbana, IL:ERIC *Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*. ED 290 554
- KISHIMOTO, M. T. (org.) (2003). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. S. Paulo: Cortez.
- LEAVITT, R. L. (1994). *Power and emotion in infant-toddler day care*. Albany: State University of New York Press.
- MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- MOYLES, J. R. (2006). *A excelência do brincar*. Porto Alegre: ArtMed.
- NEUMAN, S. B. e ROSKOS, K. (2005). Whatever happened to developmentally appropriate practice? In *Young Children on the Web*, July 2005.
- NEUMAN, S. e ROSKOS, K. (1991) Peers as literacy informants: a description of young children's literacy conversations in play. *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 233 - 248

- NEUMAN, S.B., BREDEKAMP, S. e Copple, C. (2000). *Learning to read and write: developmentally appropriate practice*. Washington, DC: NAYEC
- OLFAM, S. (2003). The push for early childhood literacy: a risk factor in child psychopathology. *Research Bulletin*.37 – 40. Online: <http://www.journal.naeyc.org/btj/200507/02Neuman.asp>
- PARTEN, M. B. (1932). Social participation among preschool children. *Journal of abnormal and social psychology*, 27, 243-269.
- PIAGET, J. (1962). *Play, dreams and imitation in children*. NY: Norton.
- PINTO, A.I., GRANDE, C., NOVAIS, I. & BAIRRÃO, J. (2005). Interação educador-criança em contexto de creche. Uma abordagem qualitativa. In J. Bairrão, (coord.), *Desenvolvimento: contextos familiares e educativos*. Porto: Livpsic, Faculdade de Psicologia de Ciências de Educação da Universidade do Porto.
- PORTUGAL, G. (2000). Educação de bebés em creche: Perspectivas de formação teóricas e práticas. *Infância e Educação*, 1, 85-106.
- PURCELL-GATES, V. (1994). *Relationships between parental literacy skills and functional uses of print and children's ability to learn literacy skills*. Washington, DC: National Institute for Literacy
- ROSKOS, K.A. e CHRISTIE, J.F. (Eds) (2000). *Play and literacy in early childhood. Research from multiple perspectives*. Mahwah, N. J: Lawrence Erlbaum Associates, Inc
- SCHWEINHART, L. J. & WEIKART, D. P. (1989). Early childhood experience and its effects. In Bond, A Lynne, Compas & E. Bruce (Eds). *Primary prevention and promotion in the schools*. Newbury Park Sage Publish.
- SHONKOFF, J.P., PHILIPPS, Eds. & Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development (2000). *From Neurons to Neighbourhoods. The Science of Early Childhood Development*. Washington DC: National Academy Press.
- STIPEK, D., FELLER, R., DANIELS. D. E MILBURN, S. (1995). Effects of different instructional approaches on young children's achievement and motivation. *Child Development* 66: 209 - 221
- SULZBY, E. e TEALE, W.H. (1991) Emergent literacy, In R. Barr, Kamil, M.I., et al (eds) *Handbook of reading research*, NY: Longman

UNESCO Education Sector (2004). *The Plurality of Literacy and its implications for Policies and Programmes*. Position Paper.

VYGOTSKY, L. S. (1962). *Thought and language*. NY: Wiley.

WREN, S. (S/d). *Matthew Effects in Reading*. [www.balancedreading.com](http://www.balancedreading.com)

ZIGLER, Ed. (1987). Formal schooling for four-year-olds? No. *American Psychologist*, 42 (3) 254 – 260

### **Graça Bandola Cardoso**

A preparar doutoramento em Metodologia e Supervisão em Educação de Infância na Universidade do Minho, sob orientação da Professora Doutora Júlia Oliveira-Formosinho e co-orientação da Professora Doutora Tizuko Kishimoto  
Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores

Pós-Graduação em Famílias e Sistemas Sociais

Especialização em Educação Especial – Problemas Graves de Motricidade e Cognição

Curso normal de Educadores de Infância

Formadora pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua –  
registo nº CCPFC/RFO – 15900/03

Em funções no Agrupamento de Escolas de Oliveirinha - Subdirectora no órgão de Gestão

(Em regime de voluntariado) Presidente da Direcção de uma IPSS – Centro Social de Azurva