



## MATERIAIS MOTIVADORES E LÚDICOS ASSOCIADOS COM A LITERACIA NA FORMAÇÃO DE DOCENTES

## EDUCATIONAL TOYS AND PLAYFUL MATERIALS ASSOCIATED WITH LITERACY IN TEACHERS TRAINING

## MATERIALES MOTIVADORES Y LÚDICOS ASOCIADOS CON LA ALFABETIZACIÓN EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES

Ana Maria Pessanha<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo apresenta alguns projetos de atividade lúdica integrados, já desenvolvidos na escola em contexto educativo em Portugal. Pretende ser um contributo na formação de professores vocacionados para a educação de crianças e jovens. O artigo defende a vantagem da atividade lúdica associada com a literacia. Propõe ainda uma reflexão sobre as práticas educativas, as orientações filosóficas sobre educação e as modernas pedagogias. Tem como objetivo dar uma visão geral das boas práticas de atividade lúdica, no contexto educativo. Serão abordados pontos de vista de investigadores nestes domínios e conceitos teóricos associados a exemplo de intervenção em contexto educativo.

**Palavras-chave:** Formação de docentes. Atividade lúdica; Literacia.

**Abstract:** This paper presents a number of projects which include play activities, which have been developed in a school context in Portugal. It, also, aims to be a contribution in the training of teachers working with the education of children and young people. This paper defends the advantages of play activity associated with literacy. It also proposes a reflection on some educational practices, philosophical orientations of the education of children and modern pedagogies. It aims to give an overview of the good practices of play activity in the educational context. We will discuss the views of researchers in these domains and also the theoretical concepts related with examples of interventions in an educational context.

**Keywords:** Teachers training. Play activity. Literacy.

**Resumen:** En este artículo se presentan algunos proyectos de actividades de Lúdicas integrados, ya desarrollados en la escuela en el contexto educativo en Portugal. Se pretende una contribución a la formación de profesores dedicados a la educación de niños y jóvenes. El artículo defiende la ventaja de la actividad lúdica asociada con la ; literacidad. Propone una reflexión sobre las prácticas educativas, las orientaciones filosóficas sobre educación y las modernas pedagogías. Tiene como objetivo dar una visión general de las buenas prácticas de actividad lúdica, en el contexto educativo. Se abordarán puntos de vista de investigadores en estos ámbitos y conceptos teóricos asociados a un ejemplo de intervención en contexto educativo.

**Palabras-clave:** Formación de docentes. Actividad lúdica. Literacidad.

Envio 09/02/2018

Revisão 15/02/2018

Aceite 10/10/2018

<sup>1</sup> Diretora Pedagógica de Mestrados em Educação ESE Almeida Garrett, Escola Superior de Educação de Professores do Grupo Lusófona em Lisboa – Portugal. E-mail: anamariapessanha@gmail.com.

## **A atividade lúdica como fator de intervenção pedagógica**

A atividade lúdica surge como uma manifestação frequente e espontânea no comportamento infantil, parecendo ser uma atitude natural e indispensável ao seu desenvolvimento. A criança deseja-a, pratica-a com alegria e sem esforço e, mesmo que o adulto a não compreenda, continua a brincar porque é a coisa que lhe dá mais prazer (Sutton-Smith, 1981). Sendo verdadeiros estes pontos de vista, será legítimo defender que, pelo menos nas primeiras fases do ensino, o papel da atividade lúdica deva ser valorizado, podendo coexistir com o prazer de aprender, e encarado como sendo capaz de facilitar a aprendizagem e o domínio de competências.

Vários autores referenciam que no processo educativo a prática da atividade lúdica favorece, muito particularmente, o desenvolvimento global da criança, nos aspectos de integração afetiva, social e cultural. Alguns têm provado que, apesar de não constituir a única estratégia possível, a aplicação de programas de atividade lúdica, num contexto escolar, produz progressos nas crianças envolvidas e apresentam a vantagem de proporcionarem experiências agradáveis e positivas, tanto para as crianças como para os adultos intervenientes no processo educativo (Roskos & Christie, 2012; Pessanha, 2014).

Durante muito tempo, o valor da atividade lúdica na educação da criança esteve limitado a concepções teóricas. Os educadores acreditavam que o principal objetivo da atividade lúdica era o de resolver os conflitos internos da criança. Segundo este ponto de vista, os professores não deveriam tomar parte na atividade lúdica dos seus alunos. Acreditava-se que a intromissão do adulto iria perturbar e inibir as brincadeiras, reduzindo os seus benefícios. Neste contexto, as publicações e as investigações tratavam-se, em geral, de estudos de casos. Os poucos trabalhos de investigação experimental existentes revelam hoje em dia limitações devido à aplicação das metodologias próprias da época.

No final dos anos sessenta do século XX, o ensino, nos seus modelos tradicionais, deixou de dar resposta aos problemas socioeducativos vigentes e um pouco por todo o mundo surgiram movimentos liderados por pais, educadores e alunos pressionando os responsáveis a reformular os programas, a refletir e a definir novos objetivos. Nasceram, assim, experiências e programas de investigação inovadores, abrangendo as várias fases do ensino, privilegiando o



ensino pré-escolar. É neste contexto que, a partir de então, a atividade lúdica passa a representar um lugar relevante nas áreas do desenvolvimento infantil e da psicologia educacional, sendo-lhe atribuído um papel importante no domínio cognitivo da criança.

A atividade lúdica inclui-se na prática diária dos programas pré-escolares, relacionada com trabalhos de investigação e programas de formação de professores desenvolvidos em colaboração com universidades. A partir de então, a investigação nesta área aumenta de tal forma que levou Sutton-Smith (1983) a afirmar que, desde 1970, cerca de 20 livros e mais de 200 artigos tinham sido publicados, abrangendo a atividade lúdica em geral e o Jogo Dramático em particular. As modificações que tiveram, neste passado, o papel da atividade lúdica são, pois, consequência de fatores ligados ao declínio da teoria psicanalítica na educação infantil, a par do aparecimento e divulgação das teorias cognitivas defendidas por Piaget (1947) e Vygotsky (1976) e ainda ao aparecimento de estudos de treino e investigação despoletados pelos trabalhos de Smilansky (1968), quando esta procura provar que o Jogo Dramático podia desempenhar um papel importante na aquisição de competências das crianças emigrantes.

A vantagem da integração da atividade lúdica em currículos, mesmo nos mais tradicionais, foi também de forma muito clara enunciada por Roskos & Christie (2007), quando afirmam e defendem que programas baseados em atividade lúdica conduzem a metodologias que viabilizam a reformulação, não só dos materiais escolares e dos programas, mas também da relação entre o professor e o aluno.

Neste contexto, estes autores defendem ainda que a atividade lúdica tem uma função no desenvolvimento global da criança, muito mais importante do que muitos dos responsáveis pela educação reconhecem e que ainda se deve aprender muito acerca das relações entre a atividade lúdica e o desenvolvimento sócio intelectual da criança.

Contudo, brincar só raramente é aceite nas salas de aula e, sobretudo, quando termina a infância e a partir do ensino básico, é frequente ouvir o adulto comentar: “na aula trabalha-se, brincar é lá para fora...”. Não tem sido fácil para os educadores que acreditam nos benefícios da relação das atividades lúdicas com as de aprendizagem defender as verdadeiras vantagens dos seus pontos de vista.



O desconhecimento e desprezo por esta atividade subestimam o contributo que ela pode dar na satisfação das necessidades educativas, favorecendo o desenvolvimento e a integração da criança. Por esta razão, as escolas devem associar as atividades lúdicas e expressivas com as de cariz cognitivo, tornando deste modo mais atrativas as atividades escolares.

No entanto, é do conhecimento geral que:

- A atividade lúdica dificilmente é praticada por muitas crianças que habitam nas zonas urbanas e nas grandes cidades porque dificilmente a ela têm acesso.
- Nos espaços comunitários, as atividades lúdicas raramente dispõem de projetos com recursos apropriados ao seu desenvolvimento.
- Muitas crianças não dispõem, no seu ambiente familiar, de estímulos, espaços e materiais que as convidem de forma espontânea à prática da atividade lúdica.
- A atividade lúdica não é praticada por muitas crianças por privações de várias ordens, raramente dispoendo de tempo e de espaço no seu dia a dia para a sua prática, esquecendo o adulto que a sua prática constitui um direito já universalmente consignado.

211

Como educadores estamos especialmente preocupados em saber que:

- Os adultos responsáveis pela educação, ao realizarem os planos educativos das escolas, não consideram as atividades lúdicas e criativas, nem valorizam as suas capacidades em favorecer pontes de natureza sociocultural.
- Quando se planeiam as atividades lúdicas e expressivas, raramente se estabelecem ligações entre os domínios lúdicos, sociais e cognitivos.
- As instituições escolares minimizam a importância da prática da atividade lúdica.
- Na maior parte das escolas, o material lúdico é inexistente.
- Os espaços pedagógicos raramente prevêm a exploração de atividades lúdicas e aí o brincar está praticamente ausente.
- As crianças nos contextos escolares raramente brincam livremente, não tendo a possibilidade de decidir com o quê, como e com quem querem brincar.

- Famílias pertencentes a diferentes estratos socioculturais não consideram da mesma forma a importância da atividade lúdica. Nem todas a valorizam e a consideram útil ao desenvolvimento global dos seus filhos.

Está nas mãos de cada um de nós contribuir para que esta situação venha a melhorar no futuro. Dependerá da nossa capacidade de intervir e sonhar...

## **Literacia e atividade lúdica**

Desde há muitas décadas que responsáveis e intervenientes no processo educativo da criança têm manifestado diferentes posições e assumido posturas diversas sobre a forma como o ensino da leitura e da escrita deve ser conduzido nas escolas.

A atividade lúdica é ainda considerada por muitos educadores como uma atividade não formativa. Julgando promover o sucesso, não atribuem valor aos domínios lúdico e criativo e refugiam-se em didáticas clássicas que defendem apenas as vantagens dos métodos tradicionais, exclusivamente baseados no ensino formal da leitura e escrita. Ferreiro (1982) afirma que existem contextos pedagógicos onde as crianças descobrem que as suas dúvidas não contam, tornando-as marginalizadas e passivas. Para obterem competências, as crianças sujeitam-se a aceitar as metodologias impostas. Verifica-se que a aprendizagem da leitura e da escrita nas escolas está quase sempre separada de um significado pessoal, social, económico e cultural. As crianças aprendem a responder sem pensar, participam como espectadores, aceitando sem resistência as certezas dos adultos.

É muito raro acontecer que os educadores acreditem nas vantagens da associação entre a atividade lúdica e o desenvolvimento da literacia e ainda mais raramente estas vertentes aparecerem interligadas num processo coeso. A este propósito Hall (1987) afirma que há dez anos era raro encontrar no ensino pré-escolares áreas lúdicas que possuíssem objetos relacionados com a literacia.

Assim, um grupo importante de investigadores promove e valoriza experiências em contextos escolares, desenvolvendo atividades inovadoras, privilegiando a utilização de atividades expressivas e lúdicas no ensino em geral.



A partir de meados dos anos oitenta um grupo de investigadores americanos e ingleses (Jacob, 1984; Hall, 1987, 1995; Christie, 1995, 1997; Vukelich, 1995; Roskos et al., 1995) tem vindo a desenvolver metodologias e processos educativos, em que se prevê a conceção de contextos e materiais pedagógicos que possibilitem associar os domínios da literacia com as atividades lúdicas do tipo sociodramático. Acreditam ainda que quando a literacia ocorre nestes contextos lúdicos, os significados socioculturais surgem reforçados.

O primeiro estudo relacionado com o Jogo Sociodramático valorizando a associação deste tipo de atividade lúdica com a aquisição precoce da literacia foi realizado por Hall et al (1987), numa escola pré-primária inglesa.

No Canto da Casa, acrescentaram materiais relacionados com a escrita: canetas, lápis, papel, blocos, telefone, listas de telefone, revistas, catálogos, envelopes, calendários, livros, etc. Fomentaram depois situações lúdicas, com jogos dramáticos, em que se representavam cenas da vida real como, por exemplo: dar de comer, vestir, deitar e ler contos às bonecas; preparando idas a supermercados com a realização de listas de compras, fazer cozinhados para as refeições, ler livros de receitas, etc.

No dia-a-dia da criança surgem várias situações naturais e espontâneas de aprendizagem, quando as crianças brincam e realizam Jogo Sociodramático. Numa primeira fase, estas situações de jogo têm pouca semelhança com as formas clássicas de leitura e de escrita. A história que uma criança lê à sua boneca para a adormecer, geralmente é sempre uma invenção e pode não ter nada a ver com a que está escrita no livro. As notas que a criança tira, quando “faz de conta” que realiza uma lista de compras, podem ser simples gatafunhos ou garatujas e não uma escrita real. As receitas que lê são pura imaginação. Contudo, estas formas iniciais e reveladoras de comportamentos de literacia conduzem gradualmente a uma evolução e progresso na escrita e na leitura.

Hall (1997) refere que só recentemente numa versão do “British National Curriculum” foi defendida claramente a ligação entre o domínio lúdico e a literacia. Acrescenta ainda que foi necessário muito tempo até que investigadores e professores comesçassem a ver até que ponto estes dois domínios podiam funcionar de uma forma integrada e integradora.



Este autor defende e relaciona a adequação da exploração destes temas, conforme a fase etária, relatando vários exemplos de temas explorados em aulas de crianças de diferentes idades. Exemplifica o que observou numa sala de alunos de seis anos, onde se desenvolveram áreas como a cozinha, a biblioteca, a lavanderia, a loja dos brinquedos, etc. Num outro contexto, numa sala de alunos de sete anos, foi-lhe possível observar situações relacionadas com cenários imitando um escritório, uma secretaria de escola, uma agência de viagens e um veterinário. Recorda-se ainda de ter observado em aulas de crianças mais crescidas o funcionamento de uma agência espacial, de um estúdio de televisão e de uma estação de comboios. Acrescenta que nas suas observações verificou que em todas estas áreas, paralelamente com o Jogo Dramático, ocorrem experiências em que a escrita tem um papel fundamental.

Pode-se caracterizar o desenvolvimento infantil como sendo um processo contínuo de experimentação e imitação em que os materiais escritos, tal como outros, vão sendo apropriados como objetos de conhecimento. É certo que ao proporcionar à criança a possibilidade de crescer num meio, onde estes tipos de materiais existam em abundância, observando, lendo e tentando escrever, ela irá desenvolver um enorme potencial de literacia e as aprendizagens não formais, no domínio da leitura e da escrita, vão surgindo mesmo antes da entrada na escola primária e de se iniciar então um “ensino tipo formal”. Valoriza-se também o facto de o Jogo Dramático proporcionar oportunidades à criança para poder adquirir competências na descodificação da letra de imprensa usada nos textos do dia-a-dia.

Dentro desta linha e conscientes da vantagem da utilização deste tipo de estratégia, em que se pretende associar situações de literacia com a atividade lúdica, Christie (1991, 1995), Neuman & Roskos (1991) e Vukelich (1991) têm prosseguido investigações nos E.U. que os levaram a concluir que o Jogo Sociodramático proporciona um contexto no qual o desenvolvimento da literacia é possível manifestar-se e desenvolver-se. Pode ser ainda um contexto ideal para o desenvolvimento da imaginação e da expressão oral. As crianças, ao combinarem os seus guiões, utilizam uma linguagem acerca das brincadeiras que realizam, organizando, mantendo as histórias, acrescentando “suspense”, associando linguagem simbólica, criando momentos de fantasia e de realidade, e até, durante as suas representações, utilizando linguagem declamada. A atividade dramática prova ser uma forma natural e mais

produtiva, proporcionando facilmente aquisições no domínio da linguagem, revelando-se mais eficaz e sendo fator de renovação das práticas pedagógicas tradicionais.

Neuman & Roskos (1991, p. 25) comentam ainda: “Quando a criança descobre um acontecimento de literacia através da brincadeira desenvolve generalizações importantes no domínio da leitura e da escrita”.

Estas recentes investigações demonstram que a aquisição precoce da leitura e escrita se beneficia do impacto direto das seguintes circunstâncias:

- Existência de espaços lúdicos com materiais relacionados com a leitura e a escrita, selecionados a partir de textos escritos e impressos, utilizados no dia-a-dia.
- Situações criadas por adultos, motivando e orientando Jogos de “faz de conta”, prevendo a utilização adequada de materiais de escrita e leitura.
- Capacidades das crianças, estabelecendo pontes entre a fantasia e a realidade, utilizarem a leitura e escrita durante as suas brincadeiras numa forma realista e funcional, relacionando estes acontecimentos com situações da vida quotidiana.

215

Ao pretender estudar e investigar as vantagens e relações entre a atividade lúdica e a literacia, torna-se necessário proporcionar à criança situações, contextos, objetos e materiais em que esta possa experimentar, procurando demonstrar o que sabe acerca de "o que é a literacia", "onde", "quando" e "como" se pratica.

Além de afirmarmos serem evidentes as vantagens da utilização deste tipo de atividades, que se têm revelado tão agradáveis, defendemos a mesma opinião de Christie (1995), quando o autor diz que, ao contrário do que se acreditava antigamente, ler, escrever e brincar simultaneamente não confunde a criança.

### **Como criar espaços onde a literacia e a atividade lúdica funcionem em simultâneo**

Como é que o espaço físico pode ser modificado?

Hoje em dia considera-se que a organização do espaço físico e dos materiais provoca influência nos comportamentos pedagógicos e lúdicos das crianças.

Deixou há muito tempo de ser aconselhável a disposição do espaço pedagógico em que as carteiras dos alunos se alinhem em filas, umas atrás das outras, colocadas invariavelmente de frente para uma zona, onde normalmente se encontra um estrado com a secretária do professor. Neste tipo de organização, é mais difícil estabelecer uma partilha de saberes e de comunicação e, embora se pense o contrário, é mais fácil ao aluno agressivo dominar as situações de conflito. Na maior parte das vezes, os alunos considerados mais problemáticos são colocados nas carteiras da frente ou o mais atrás possível. Os desacordos com as normas de funcionamento ficam assim diretamente relacionadas e confrontadas com a figura do professor. As pequenas questões transformam-se em grandes conflitos e as tensões aumentam. Atritos entre colegas levam a que não seja possível gerar uma dinâmica em que diferentes pontos de vista possam ser considerados. Perde-se o sentido de grupo e deixa de fazer sentido a contribuição que todos os elementos devem proporcionar para o funcionamento equilibrado de um projeto coletivo. Os momentos de crispação entre o adulto e a criança inadapta surgem assim mais frequentemente.

Obedecendo a uma filosofia pedagógica não diretiva, centrada mais nos alunos que no professor, deve-se privilegiar uma organização de espaços acolhedora, onde existam diversas áreas ou recantos, que mais facilmente possibilitem relações de grupo com uma seleção de temas e materiais didáticos e lúdicos, e onde o Jogo de Fantasia ou sociodramático possa surgir espontaneamente, com mais e melhor qualidade no comportamento lúdico. Estes espaços mais intimistas favorecem à constituição de pequenos grupos que, agindo de forma autónoma, possibilitam à criança a decisão de como deseja organizar a sua participação, provocam a interação, a comunicação verbal, a leitura e a escrita.

### **Como criar materiais que fomentem a literacia e a atividade lúdica**

Estas atividades necessitam, como já foi sugerido, da utilização de materiais lúdicos associados a outros que favoreçam a leitura e a escrita. Instrumentos, materiais de escrita e materiais impressos autênticos devem coexistir num contexto educativo com brinquedos e jogos, juntamente com pequenas peças de mobiliário, equipamento, réplicas de objetos, adereços, etc. Alguns destes materiais podem ser encontrados nas lojas especializadas, ainda



que nem sempre seja fácil encontrar tudo o que necessitamos e sobretudo obedecendo às dimensões, formas e orçamentos desejados. Deve-se decidir sobre quais os objetos que são possíveis realizar e os que se desejam adquirir. Com criatividade e um pouco de trabalho, pode-se lançar mãos à obra e construir alguns que se julguem indispensáveis e tornar uma determinada área funcional e acolhedora.

Na realização deste equipamento, devem utilizar-se técnicas de fácil confecção, aproveitando materiais recuperados, o que permite a sua produção, mesmo em locais que funcionam com reconhecida falta de recursos. Por exemplo, embalagens de cartão para transportar eletrodomésticos, caixas de produtos farmacêuticos, expositores e cartazes publicitários podem, com alguma criatividade, ser transformados em réplicas de um marco de correio, um quiosque, uma estante, um quadro magnético, um fogão ou até num pequeno frigorífico, equipamento que raramente se encontra no mercado com a dimensão e preço apropriados. Dando nova forma a estas embalagens é possível realizar com êxito protótipos que correspondam à realidade e com a vantagem de terem sido criados respeitando o nosso “design”, a nossa cultura e ainda refletindo preocupações ergonômicas. Estas peças de equipamento ou mobiliário responderão à nossa imaginação, aos nossos desejos e podem ser feitas à medida das nossas crianças, adaptando-se aos nossos espaços. Assim, converter as áreas tradicionais em áreas, onde seja possível fomentar a atividade lúdica e a literacia, exige recursos exíguos, visto que estes materiais são fáceis de obter e não são dispendiosos.

Neste contexto, o educador é convidado a pensar na utilização pedagógica dos materiais, por forma a motivar o funcionamento e a continuidade de situações sociodramáticas. O espaço físico da sala deverá para isso ser reorganizado, partilhando os momentos de conceção e criação com as crianças que deverão tomar parte ativa na sua programação, organização e manutenção.

### **Áreas temáticas e materiais**

Assim e a título de exemplo, o Canto do Correio deverá dispor de todos os objetos que fomentem a atividade dramática, como por exemplo: Marco do correio azul e normal, caixa do correio, balança, carimbos, boné de carteiro, sacos, etc., para além de lápis, canetas, postais, cartas, envelopes, embalagens de encomendas, selos, carimbos, etiquetas, letreiros, cartazes,



avisos, mapas, plantas do bairro, símbolos de identificação próprios de um correio, jogos relacionados com este tema, coleções de selos, álbuns de filatelia, etc.

O correio tanto pode funcionar para simular uma situação de “faz de conta” como para satisfazer uma vivência real, ou dirigir um convite, podendo também servir para favorecer e estabelecer relações com outros locais, fomentar intercâmbios entre escolas e até talvez entre países, em especial com os países de origem de algumas das crianças. Nesta situação, surgem naturalmente explorações no âmbito da literacia, contemplando aspetos culturais, imitando rotinas, representando papéis e encarnando personagens.

Outros aspetos a levar em consideração nestas estratégias são os relacionados com o interesse e a motivação. Só uma atividade apreciada e preferida pode ser aliciante. O domínio criativo e afetivo deve ser capitalizado em favor dos objetivos cognitivos.

Deve-se por isso ter em conta os interesses e implicar continuamente a criança na realização de materiais que gerem novas atividades associadas ao projeto inicial. Posteriormente, transpondo a situação de “faz de conta”, a criança passa a utilizar estes materiais em situações autênticas.

Sugere-se, pois, que o desenvolvimento deste tipo de experiências, em que se associa a atividade lúdica ao desenvolvimento da literacia, seja feita por etapas. Woodard (1984) recomenda que se introduza um tema de Jogo sociodramático de cada vez no contexto educativo.

Os temas e as áreas a introduzir, bem como os materiais, devem também ser decididos pelos adultos, considerando os interesses das crianças, e prevendo futuras situações possíveis de desenvolver, criando áreas, aproveitando cantos, repartindo o espaço e evitando a clássica aula magistral. A criação de salas diferentes, mais vivas, com decorações e arranjos mais próximos da realidade da criança, são por isso de fomentar. A seleção dos materiais deve ter em conta o desenvolvimento e os interesses da criança que sirvam às funções lúdicas da leitura e da escrita, de forma tão adequada quanto possível (Pessanha, 2010).

Estas atividades prevêm que o adulto oriente e forneça pistas de trabalho, mas respeitando sempre a regra de que deve interferir de forma não direta, comunicando através



da motivação, orientando e ajudando as crianças a integrar-se e a evoluir nas atividades propostas.

## Em conclusão

Ler, escrever e brincar não confundem a criança e o brincar corresponde a uma forma natural da criança se desenvolver.

A situação de aprendizagem deve ser prazerosa e motivadora, assim, faz sentido que os docentes desenvolvam as suas competências e capacidades de investigar e produzir materiais e jogos, tendo em vista tornar acessível a promoção da literacia.

Na figura seguinte, apresentamos exemplos de temas, áreas e materiais possíveis de desenvolver e aplicar em contextos pedagógicos.

Áreas temáticas e materiais existentes:

Canto da mercearia	Canto da casa
Balcão e caixa Caixa registadora e calculadora Balança Caixas e embalagens de produtos Sacos de compras Jogos sobre a alimentação Carrinho e cestos de compras Frutos e réplicas de alimentos Etiquetas de identificação dos produtos Rótulos e dísticos Listas de compras Carimbos Lápis e papel	Pequena cama Mesa com cadeiras Fogão e lava loucas Cómoda e arca de roupas Bonecas Roupas de cama e de vestir Livros de contos e revistas Livros de cozinha Fichas e receitas Lista telefónica Agendas e calendários Jogo da figura humana Fita métrica
Canto da leitura	Canto do escritório



<p>Estantes, expositores Poltrona, almofadas Mesas baixas Livros de contos e de adivinhas Livros com imagens e texto Dicionários e enciclopédias Revistas Jornais (incluindo desportivos) Fichas para organização Placares, quadros magnéticos Fantoches e marionetes</p>	<p>Papel e canetas Blocos e cartões Mapas e postais Ficheiros e fichas Avisos e dísticos Pastas de arquivo e etiquetas Dicionário Lista telefónica Agrafadores e carimbos Máquina de escrever Computador e impressora</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## Referências

CHRISTIE, J. F. Psychological Research on Play: Connections with Early Literacy Development. In: CHRISTIE, James F. (Ed.). **Play and Early Literacy Development**. State University of New York Press, Albany, 1991.

\_\_\_\_\_. **Literacy Enriched Play Settings**. Arizona State University, 1995.

\_\_\_\_\_; ENZ, B.; VUKELICH, C. **Teaching language and Literacy**: Preschool through the elementary grades. Addison-Welsey Educational Publishers Inc U. S., 1997.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Literacy before Schooling**. Exeter, NH: Heinemann Educational Books, 1982.

HALL, N. **The emergence of literacy**: Young children's developing understanding of reading and writing. Exeter, NH: Heinemann Educational Books, 1987.

\_\_\_\_\_; ROBISON A. **Exploring Writing and Play in the Early Years**. David Fulton Publishers. London, 1997.

JACOB, E. Learning literacy through play, Puerto Rican kindergarten children. In: GOELMAN, H.; OBERG; SMITH, F. (Eds.). **Awakening to literacy**. Exeter, NH: Heinemann Educational Books, 1984.

NEUMAN, S.; ROSKOS, K. The influence of literacy enriched play centers on preschoolers' conceptions of the functions of print. In: CHRISTIE, J. (Ed). **Play and early literacy development**. Albany, NY: State University of New York Press, 1991.

PESSANHA, A. Books and related play materials promoting family literacy. **25 ICCP World Play Conference**, Faculdade de Motricidade, 2010.

\_\_\_\_\_. Play materials, toys and Literacy in school and family. Paper. **7 th ITRA World Congress**, Braga, Catholic University of Portugal, 2014.

PIAGET, J. **La psychologie de l'intelligence**. Paris: Armand Colin, 1947.

ROSKOS, K. et al. **Linking Literacy and Play: Facilitator's guide**. Newark, DE: International Reading Association, 1995.

\_\_\_\_\_; CHRISTIE, J. F. **Play and early childhood**. New York: John: Lawrence Erlbaum Associates, 2007.

\_\_\_\_\_; CHRISTIE, J. **The play-literacy nexus and the importance of evidence-based techniques in the classroom**. *American Journal of Play*, 4 (2), p. 204-224, 2012.

SMILANSKY, S. **The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children**. New York: John Wiley & Sons, 1968.

SUTTON-SMITH, B. **The Folk Stories of Children**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1981.

\_\_\_\_\_. **One hundred years of change in play**. *Research. TAASP. Newsletter*, 9 (2), p. 1317, 1983.

VUKELICH, C. **Materials and Modelling: Promoting Literacy during Play**. In: CHRISTIE, J. (Ed.). *Play and early literacy development*. Suny. State University of New York Press, 1991.

\_\_\_\_\_. Watch me! Watch me! Understanding children's literacy knowledge. In: CHRISTIE, J.; ROSKOS, K.; ENZ, B.; VUKELICH, C; NEUMAN, J. (Eds.). **Reading for linking literacy and play**. Newark, DE: International Reading Association, 1995.

VYGOTSKY, L. S. Play and its role in the mental development of the child. In: BRUNER, J. S.; JOLLY, A.; SYLVIA, K. (Eds.). **Play: Its role in development and evolution**. New York: Basic Books, 1976. p. 537-554.

WOODARD, C. **Guidelines for facilitating sociodramatic play**. *Childhood Education*, 1984.