



## CONTEXTOS E PRÁTICAS DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO EM ANGOLA

Contexts and Quality Practices in Early Childhood Education: A Case Study in Angola

Contextos y Prácticas de Calidad en Educación Infantil: Un Estudio de Caso en Angola

Maria Cristina Cristo Parente<sup>1</sup>, Fernando Azevedo<sup>2</sup>, Celestino Gando Caieie<sup>3</sup>

Universidade do Minho (UMinho), Braga, Portugal

### RESUMO

Este artigo analisa os contextos e as práticas que influenciam a educação infantil em Angola, com base em um estudo de caso qualitativo realizado na cidade de Sumbe. A pesquisa foi conduzida por meio de entrevistas semiestruturadas com educadores de escolas públicas e privadas e os resultados apontaram para dois problemas principais: a escassez de infraestruturas adequadas e materiais pedagógicos, como a ausência de bibliotecas, além das dificuldades enfrentadas pelos educadores na implementação de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento do letramento emergente nas crianças. As entrevistas também destacaram as disparidades existentes entre as escolas públicas e privadas, o que reflete desafios significativos para garantir uma educação de qualidade. Um dos pontos críticos mencionados pelos participantes foi a insuficiência de programas de formação continuada para os profissionais da educação. As educadoras também ressaltaram a necessidade de apoio mais prático para integrar metodologias pedagógicas centradas na criança. O artigo propõe, como solução, a criação de um "Laboratório de Letramento Emergente", destinado a ser um espaço de formação prática e inovação pedagógica. Embora o estudo tenha se concentrado na cidade de Sumbe, recomenda-se que pesquisas futuras se estendam para outras regiões de Angola. O estudo reforça, ainda, a relevância de iniciativas alinhadas com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, visando a equidade e a qualidade na educação infantil.

**Palavras-chave:** Formação de Profissionais; Educação Infantil, Letramento Emergente, Metodologias Pedagógicas, Angola.

### ABSTRACT

This article analyzes the contexts and practices that influence early childhood education in Angola, based on a qualitative case study conducted in the city of Sumbe. The research was carried out through semi-structured interviews with educators from public and private schools, and the results pointed to two main issues: the lack of adequate infrastructure and pedagogical materials, such as the absence of libraries, as well as the challenges faced by educators in implementing teaching practices that promote the development of emergent literacy in children. The interviews also highlighted the disparities between public and private schools, reflecting significant challenges in ensuring quality education. One of the critical points mentioned by the participants was the insufficient continuous training programs for education

<sup>1</sup> Universidade do Minho (UMinho, Portugal), Doutora em Estudos da Criança pela Universidade do Minho, Instituto de Educação, docente na Universidade do Minho, Instituto de Educação. Integra o Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), da UMinho. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0001-7938-3179>. E-mail: [cristinap@ie.uminho.pt](mailto:cristinap@ie.uminho.pt)

<sup>2</sup> Universidade do Minho (UMinho, Portugal), Doutor em Ciências da Literatura pela Universidade do Minho, Instituto de Educação, docente na Universidade do Minho, Instituto de Educação. Integra o Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), da UMinho. ORCID id: [ORCID id: https://orcid.org/0000-0002-7373-705X](https://orcid.org/0000-0002-7373-705X). E-mail: [fraga@ie.uminho.pt](mailto:fraga@ie.uminho.pt)

<sup>3</sup> Universidade do Minho (UMinho, Portugal), Doutorando em Estudo da Criança. Integra o Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), da UMinho. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-6636-6297>. E-mail: [celetinogando1@hotmail.com](mailto:celetinogando1@hotmail.com).

professionals. Educators also emphasized the need for more practical support to integrate child-centered pedagogical methodologies. As a solution, the article proposes the creation of an "Emergent Literacy Laboratory," intended to be a space for practical training and pedagogical innovation. Although the study focused on the city of Sumbe, it is recommended that future research be extended to other regions of Angola. The study also reinforces the importance of initiatives aligned with the Sustainable Development Goals, aiming for equity and quality in early childhood education.

**Keywords:** Training of Professionals; Early Childhood Education; Emergent Literacy; Pedagogical Methodologies; Angola.

## RESUMEN

El artículo analiza los contextos y prácticas que influyen en la educación infantil en Angola, basado en un estudio de caso cualitativo realizado en la ciudad de Sumbe. La investigación se llevó a cabo mediante entrevistas semiestructuradas con educadores de escuelas públicas y privadas, y los resultados señalaron dos problemas principales: la escasez de infraestructuras adecuadas y de materiales pedagógicos, como la ausencia de bibliotecas, además de las dificultades que enfrentan los educadores para implementar prácticas pedagógicas que promuevan el desarrollo de la alfabetización emergente en los niños. Las entrevistas también destacaron las disparidades existentes entre las escuelas públicas y privadas, lo que refleja desafíos significativos para garantizar una educación de calidad. Uno de los puntos críticos mencionados por los participantes fue la insuficiencia de programas de formación continua para los profesionales de la educación. Los educadores también subrayaron la necesidad de un mayor apoyo práctico para integrar metodologías pedagógicas centradas en el niño. El artículo propone, como solución, la creación de un "Laboratorio de Alfabetización Emergente", destinado a ser un espacio para la formación práctica e innovación pedagógica. Aunque el estudio se centró en la ciudad de Sumbe, se recomienda que futuras investigaciones se amplíen a otras regiones de Angola. El estudio refuerza, además, la importancia de iniciativas alineadas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, con el fin de promover equidad y calidad en la educación infantil.

**Palabras clave:** Formación de Profesionales; Educación Infantil; Literacidad Emergente; Metodologías Pedagógicas; Angola.

## INTRODUÇÃO

Tal como muitos países em desenvolvimento, Angola enfrenta desafios significativos no campo da educação pré-escolar (Dumbo; Sarmiento, 2023), em aspetos que se relacionam com a carência de infraestruturas adequadas para as atividades de educação de infância, formação inicial e contínua dos profissionais que trabalham com crianças e materiais pedagógicos, livros de literatura infantil, álbuns narrativos, brinquedos (Bumba *et al.*, 2017; Costa *et al.*, 2024). A cidade de Sumbe, capital da província de Cuanza Sul, ilustra de forma nítida esses desafios, evidenciando diferenças estruturais que afetam tanto as escolas públicas quanto as escolas privadas. A educação infantil constitui uma fase fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural das crianças. Autores como Kishimoto (2002), Hirsh-Pasek *et al.* (2009), Lino e Parente (2018), Lino *et al.* (2020) e Silva, Guedes e Lima (2023) enfatizam a importância de práticas pedagógicas baseadas no lúdico para a construção do conhecimento. O brincar, o "faz de conta", permite que a criança imagine e invente, desenvolvendo-se cognitivamente. Por outro lado, o brincar também possibilita um sentido de agência à criança: ela pode controlar as suas ações, experimentar escolhas e consequências, negociar papéis sociais e limites. O brincar constitui, assim, uma forma criativa de aprendizagem, pelo qual a criança interage com o mundo, compreende normas sociais, desenvolve habilidades motoras, emocionais e cognitivas. Contudo, a carência de infraestruturas, como

bibliotecas/mediatecas e materiais adequados, aliada a uma formação inicial e contínua dos educadores de infância que, em certa medida, se revela como insuficiente, compromete a qualidade das práticas desenvolvidas nesses contextos. Whitehurst e Lonigan (2001) destacam que o desenvolvimento do letramento emergente — conjunto de competências essenciais adquiridas pela criança com base em suas interações com o meio e relevantes para a sua motivação para a leitura e a escrita — está diretamente relacionado ao ambiente de aprendizagem (ambiente rico em estímulos linguísticos) e à qualidade da formação profissional. Rossbach *et al.* (2024) enfatizam a importância da frequência dos estímulos linguísticos.

A educação infantil em Angola é regulamentada pela Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei n.º 17/16) (Angola, 2016), que estipula a obrigatoriedade da educação para crianças de 3 a 5 anos<sup>4</sup>. Contudo, os desafios para implementação plena dessas políticas são grandes, especialmente no que se refere à

<sup>4</sup> O Artigo 2º (Educação e Sistema de Educação e Ensino) estabelece o seguinte:

“1.A Educação é um processo planificado e sistematizado e ensino e aprendizagem, que visa preparar de forma integral o indivíduo para as exigências da vida individual e coletiva.

2. Nos termos previstos no número anterior, o indivíduo desenvolve-se na convivência humana, a fim de ser capaz de enfrentar os principais desafios da sociedade, especialmente na consolidação da paz, da unidade nacional, na promoção e proteção dos direitos da pessoa humana, do ambiente, bem como no processo de desenvolvimento científico, técnico, tecnológico, económico, social e cultural do País.

3. O Sistema de Educação e Ensino é um conjunto de estruturas, modalidades e instituições de ensino, por meio das quais se realiza o processo educativo, tendente à formação harmoniosa e integral do indivíduo, com vista à construção de uma sociedade livre, democrática, de direito, de paz e progresso social” (p.3994).

O Artigo 4º (Fins do Sistema de Educação e Ensino), nas alíneas abaixo, enfatiza:

“a) Desenvolver harmoniosamente as capacidades intelectuais, laborais, cívicas, morais, éticas, estéticas e físicas, bem como o sentimento patriótico dos cidadãos, especialmente dos jovens, de maneira contínua e sistemática e elevar o seu nível científico, técnico e tecnológico, a fim de contribuir para o desenvolvimento sócio-económico do País;

b) Assegurar a aquisição de conhecimentos e competências necessárias a uma adequada e eficaz participação na vida individual e coletiva;

c) Formar indivíduo capaz de compreender os problemas nacionais, regionais e internacionais de forma crítica, construtiva e inovadora para a sua participação ativa na sociedade, à luz dos princípios democráticos;

d) Promover o desenvolvimento da consciência individual, em particular o respeito pelos valores e símbolos nacionais, pela dignidade humana, a tolerância e cultura de paz, a unidade nacional, a preservação do meio ambiente e a contínua melhoria da qualidade de vida;

e) Fomentar o espírito mútuo e os superiores interesses da nação angolana na promoção do direito e respeito à vida e à dignidade humana, à liberdade e à integridade pessoal e coletiva;

f) Desenvolver o espírito de solidariedade entre os povos em atitude de respeito pela diferença, permitindo uma saudável integração regional e internacional;

g) Garantir a excelência, o empreendedorismo, a eficiência e a eficácia do processo de formação integral do indivíduo.” (p.3994).

A organização do Sistema de Educação e do Ensino em Angola estão consagrados no Capítulo III, Secção I, no Artigo 17º (Estrutura) da Lei de Base nº17/16 de 6 de outubro, que nos pontos abaixo, estabelece o seguinte:

“1. O Sistema de Educação e Ensino é unificado e está constituído por seis subsistemas de ensino e quatro níveis de ensino.

2. Os Subsistemas de Ensino são os seguintes:

- a) Subsistema de Educação Pré-Escolar;
- b) Subsistema de Ensino Geral;
- c) Subsistema de Ensino Técnico-Profissional;
- d) Subsistema de Formação de Professores;
- e) Subsistema de Educação de Adultos;
- f) Subsistema de Ensino Superior

3. Os Níveis de Ensino são os seguintes:

- a) Educação Pré-Escolar;
- b) Ensino Primário;
- c) Ensino Secundário;
- d) Ensino Superior.” (pp.3995-3996)

Entretanto, os objetivos gerais, que norteiam o Subsistema de Educação Pré-Escolar, estão plasmados no Artigo 22º, da mesma lei que a seguir se descrevem:

“a) Estimular o desenvolvimento intelectual, físico, moral, estético e afetivo da criança, garantindo-lhe um ambiente sadio, de forma a facilitar a sua entrada no Subsistema de Ensino Geral;

b) Permitir uma melhor integração e participação da criança através da observação e compreensão do meio natural, social e cultural que a rodeia;

c) Desenvolver as capacidades de expressão, de comunicação, de imaginação criadora e estimular a curiosidade e a atividade lúdica da criança.” (p.3996).

Deste modo, o Artigo 23º, pormenoriza a Estrutura do Subsistema de Educação Pré-Escolar que é a seguinte:

“1. A educação pré-escolar estrutura-se em 3 (três) etapas:

- a) Creche: dos 3 (três) meses aos 3 (três) anos de idade;
- b) Jardim de infância: dos 3 (três) aos 5 (cinco) anos de idade;
- c) Jardim de Infância: dos 3(três) aos 6 (seis) anos, compreendendo a Classe de Iniciação, dos 5 (cinco) aos 6 (seis) anos.” (p.3996).

formação dos profissionais que atuam nessa etapa. De acordo com dados oficiais (Unicef, 2015), apenas 11% das crianças entre 3 e 5 anos têm acesso à educação pré-escolar, sendo que a desigualdade no acesso entre as áreas urbanas e rurais é igualmente significativa. As crianças que vivem em áreas urbanas têm uma probabilidade consideravelmente maior de frequentar jardins de infância em comparação com aquelas em áreas rurais, devido à maior disponibilidade de infraestruturas e serviços.

Os documentos curriculares angolanos, nomeadamente a Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei n.º 17/16) e o Decreto Presidencial 273/20, de 21 de outubro, que define o Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário, estão em consonância com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da UNESCO, em particular com o ODS 4, que visa garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos (Unesco, 2015). No entanto, os contextos locais muitas vezes criam constrangimentos à aplicação eficaz dessas políticas, como evidenciado no estudo de caso conduzido nas escolas de Sumbe. O estudo foi realizado em três jardins de infância, dos quais dois são públicos e um é privado. Observou-se que os jardins de infância públicos enfrentam desafios significativos em termos de falta de infraestrutura básica (materiais didático-pedagógicos, pessoal docente e bibliotecas), enquanto o jardim de infância privado apresenta melhores instalações e melhores recursos humanos, em termos de rácio de crianças por educadora, ainda que igualmente limitada no que respeita à formação académica das educadoras<sup>5</sup>. Assim, o presente artigo busca investigar as condições da formação dos profissionais da educação infantil, com especial ênfase nas práticas de letramento emergente observadas em sala e inquiridas por meio de entrevista semiestruturada, propondo intervenções que visem melhorar a qualidade desses contextos e práticas e promover o desenvolvimento integral das crianças. A proposta central do estudo reside na criação de um Laboratório de Letramento Emergente, concebido como um espaço dedicado à formação prática dos educadores de infância e ao desenvolvimento cognitivo das crianças.

## **DELINEAMENTO METODOLÓGICO**

Este estudo adota uma abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994) por meio de um estudo de caso descritivo, com o objetivo de conhecer e analisar os contextos e as práticas pedagógicas, as condições materiais e as necessidades formativas dos educadores de infância na cidade de Sumbe. A pesquisa foi realizada em três jardins de infância, abrangendo tanto escolas públicas quanto privadas, a permitindo identificar as diferenças e semelhanças em termos de recursos, práticas educacionais e capacitação dos profissionais.

A pesquisa de campo foi conduzida ao longo de seis meses, entre janeiro e março de 2023 e entre janeiro e março de 2024, e incluiu observações semanais durante o horário letivo a salas de jardins de infância, frequentadas por crianças entre os 3 e os 5 anos. As entrevistas semiestruturadas seguiram um

---

<sup>5</sup> Em cada um dos jardins de infância, seja público ou privado, só encontramos uma educadora com formação a nível de Ensino Superior. As restantes educadoras exerciam a sua atividade sem capacitação específica (formação a nível de Ensino Médio e da 8ª Classe).

roteiro que procurou conhecer as concepções, as estratégias e abordagens que as educadoras de infância utilizam para favorecer o letramento emergente, bem com as dificuldades no acesso a recursos e percepção sobre a formação profissional.

A coleta de dados incluiu observação direta e entrevistas semiestruturadas com nove educadoras de infância, cujas narrativas forneceram testemunhos e evidências sobre seus contextos, práticas pedagógicas e dificuldades sentidas. As entrevistas foram analisadas segundo o método de análise de conteúdo de Bardin (2016), focando em três eixos principais: carências materiais e pedagógicas, desafios na implementação do letramento emergente e a formação contínua dos educadores.

A revisão bibliográfica incluiu as temáticas do brincar, da necessidade de ambientes educativos bem planejados e ricos em estímulos, do letramento emergente, da qualidade da prática reflexiva e da promoção do desenvolvimento holístico das crianças, bem como da relevância do letramento familiar. Foram também analisados documentos normativos da República de Angola para embasar a fundamentação.

Hirsh-Pasek, Golinkoff, Berk e Singer (2009), Hutt e Tyler (2017), Kishimoto (2002), Lino e Parente (2018), Miller e Almon (2009), Pellegrini (2009) e Robinson e Turner (2023) discutem a importância de práticas lúdicas para o desenvolvimento da criança, mostrando como o brincar é central no processo de aprendizagem. Essas práticas lúdicas não apenas promovem o desenvolvimento cognitivo, mas também facilitam o crescimento emocional, social e físico da criança. O brincar oferece às crianças oportunidades ricas para a experimentação e a exploração do ambiente, permitindo que desenvolvam habilidades importantes, como resolução de problemas, criatividade, capacidade de comunicação e cooperação. Através do faz-de-conta, as crianças podem simular situações do cotidiano, experimentar papéis sociais diferentes e desenvolver competências emocionais como a empatia. Segundo Kishimoto (2002), o brincar é uma forma fundamental de interação com o mundo, que permite às crianças expressarem suas ideias e sentimentos de maneira segura e espontânea. Além disso, Miller e Almon (2009) destacam que o brincar contribui para o fortalecimento do vínculo entre as crianças e seus educadores, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e prazeroso. Em um contexto educativo, o brincar serve como uma ponte entre o desenvolvimento individual da criança e o aprendizado formal, transformando o ambiente escolar em um espaço onde a curiosidade é valorizada e a aprendizagem ocorre de forma natural e fluida, contribuindo, assim, para um desenvolvimento holístico da criança.

Gunn, Simmons e Kameenui (1998) e Diamond e McCartney (2022) enfatizam a importância de ambientes educativos bem planejados e ricos em estímulos. Esses autores defendem que o educador deve organizar o ambiente da sala e planejar uma rotina diária consistente, promovendo uma aprendizagem ativa, conforme reforçado por Hansen e Ringsmose (2023), que enfatizam o papel da liderança forte e do desenvolvimento profissional no apoio à aprendizagem organizacional e ao bem-estar das crianças. Bonehill (2023) defende a criação de ambientes multissensoriais que incentivem a exploração e criatividade. Estudos adicionais sobre contextos de qualidade na educação infantil, como o de Wright *et al*

(2023), apoiam o uso de métodos criativos baseados no jogo, culturalmente significativos e contextualmente apropriados, fomentando um ambiente participativo que incentiva as crianças a expressarem seus pontos de vista.

Sulzby e Teale (1996) enfatizam que o desenvolvimento das competências de leitura e escrita começa antes da instrução formal, através das interações sociais e experiências prévias das crianças com a linguagem escrita (Cabell *et al.*, 2015; Davies, 2024), no que são secundados por Whitehurst e Lonigan (2001) que explicitam que o desenvolvimento do letramento emergente está diretamente ligado a um ambiente de aprendizagem rico em estímulos linguísticos e à qualidade da formação profissional. Estas práticas de letramento emergente podem auxiliar ao desenvolvimento de outras competências, nomeadamente na área do letramento em saúde como foi demonstrado por Ubbes (2024). Castro e Barrera (2019), numa pesquisa desenvolvida no Brasil sobre letramento emergente, com um grupo de 34 crianças da rede pública, concluiu que a consciência fonológica e o conhecimento de letras são os fatores mais significativos para o desenvolvimento da escrita, enquanto a consciência fonológica foi a única habilidade que contribuiu de forma independente para a leitura de palavras e compreensão de leitura.

Mikuska, Fairchild, Sabine e Barton (2023) destacam a importância das práticas pedagógicas reflexivas, que permitem aos educadores avaliar e ajustar continuamente suas estratégias pedagógicas, de modo a atender de forma mais adequada às necessidades individuais de cada criança. A reflexão sobre a prática pedagógica possibilita uma compreensão mais profunda dos processos de aprendizagem e das dinâmicas presentes em sala, auxiliando os educadores na identificação de desafios e oportunidades para o desenvolvimento infantil. Além disso, as práticas reflexivas incentivam os educadores a questionarem suas próprias crenças e preconceitos, o que contribui para a criação de ambientes de aprendizagem mais inclusivos e eficazes. Tais práticas não apenas fomentam o aperfeiçoamento contínuo dos profissionais, mas também promovem uma aprendizagem mais adaptativa, que valoriza a experiência e integra evidências científicas e feedback contínuo no planejamento e na implementação das atividades. Nesse sentido, a reflexão torna-se essencial para a promoção de uma educação infantil de qualidade, alinhada aos objetivos de desenvolvimento integral das crianças, fortalecendo o papel do educador e promovendo o engajamento e a aprendizagem ativa das crianças.

O papel do letramento familiar e o envolvimento dos pais são enfatizados em vários estudos, incluindo os de Mata (1999a; 1999b; 2002; 2006), Mata e Pacheco (2009), Pacheco (2012), Carroll *et al.* (2019), Wijaya, Indasari, Samosir e Petrus (2020) e Wu e Hindman (2024) e Nuswantara, Savitri, Hermanto, Suarmini e Bhawika (2022), que destacam a importância de parcerias entre famílias e escolas para reforçar as práticas de letramento emergente. Esses estudos sugerem que o ambiente familiar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do letramento emergente das crianças, fornecendo uma base essencial para a aprendizagem formal (Huda & Haenilah, 2024). As práticas de letramento emergente que ocorrem no ambiente familiar, como ler histórias em conjunto, cantar canções, fazer perguntas sobre

figuras e letras e até mesmo o simples ato de observar os pais lendo, são formas significativas de envolver as crianças com a linguagem de uma forma lúdica e significativa.

A parceria entre família e escola é especialmente importante porque permite uma continuidade entre os contextos educacionais formais e informais. Quando os pais estão ativamente envolvidos no processo de aprendizagem dos filhos, eles não apenas reforçam as atividades e práticas que acontecem no jardim de infância, mas também ajudam a contextualizar e a tornar esse desenvolvimento mais significativo, conectando-o ao cotidiano da criança. Estudos como os de Mata e Pacheco (2009) demonstram que as crianças que vivenciam práticas de letramento em casa frequentemente chegam à escola mais preparadas, com uma maior familiaridade com livros e um vocabulário mais rico, o que facilita sua transição para o ambiente escolar e favorece seu sucesso acadêmico a longo prazo.

Além disso, o envolvimento dos pais no letramento emergente não apenas influencia as habilidades cognitivas das crianças, como também tem impacto no desenvolvimento socioemocional. Crianças que participam de atividades de leitura com seus pais tendem a demonstrar maior interesse pela leitura, maior motivação para aprender, além de desenvolverem uma relação afetiva positiva com os livros e com o processo de aprendizagem. Mata (2006) ressalta que essa participação ativa dos pais pode contribuir para que as crianças vejam o letramento como uma atividade prazerosa e cheia de significado, o que é fundamental para a formação posterior de leitores críticos e independentes.

Wijaya *et al.* (2020) e Wu e Hindman (2024) enfatizam que o letramento familiar não se limita a atividades formais de leitura e escrita, mas também inclui uma variedade de interações que contribuem para a construção do conhecimento da criança sobre o mundo. Conversas cotidianas, por exemplo, ajudam as crianças a ampliar seu vocabulário e compreender estruturas mais complexas da linguagem. Brincadeiras envolvendo rimas, canções e histórias contadas oralmente são outras formas de promover a familiaridade da criança com a linguagem de forma envolvente e divertida.

Por outro lado, Nuswantara *et al.* (2022) destacam que o sucesso das práticas de letramento familiar depende também do apoio e orientação oferecidos pelas instituições educacionais. Essas instituições desempenham um papel crucial ao fornecerem informações e ferramentas para que as famílias possam contribuir efetivamente para o letramento emergente. Isso inclui a organização de oficinas para pais, reuniões periódicas e a disponibilização de recursos, como livros e guias, que ajudem a incorporar o letramento no ambiente doméstico. Tais iniciativas têm o potencial de fortalecer a parceria entre o jardim de infância e a família, promovendo um ambiente mais coeso de apoio ao desenvolvimento da criança.

É essencial reconhecer que o envolvimento dos pais no letramento não ocorre de forma homogênea, uma vez que o nível de participação pode ser influenciado por fatores socioeconômicos, culturais e pelo nível de escolaridade dos pais. Portanto, a instituição deve ser proativa em identificar e eliminar possíveis barreiras que dificultem essa participação, oferecendo suporte adequado às famílias que enfrentam desafios, como a falta de tempo, dificuldades de acesso a recursos ou falta de confiança em suas próprias habilidades. Estratégias diferenciadas e adaptadas a cada contexto familiar são necessárias para

garantir que todos os pais possam se engajar de maneira significativa no processo de letramento de seus filhos.

Assim, o letramento familiar e o envolvimento dos pais são fundamentais para reforçar as práticas de letramento emergente e para garantir uma base sólida para o desenvolvimento da criança. A cooperação entre família e o jardim de infância promove uma abordagem integrada e holística do aprendizado, em que as crianças se beneficiam de uma rede de apoio constante e consistente, tanto no ambiente formal quanto no familiar. Essas parcerias são vitais para assegurar que cada criança tenha a oportunidade de desenvolver plenamente suas competências de leitura e de escrita emergente, contribuindo para uma educação mais inclusiva e equitativa.

Finalmente, documentos normativos, como a Lei n.º 17/16 e os 11 Compromissos do Fórum da Criança (Angola, 2011), produzidos pelo Governo de Angola, foram analisados, sublinhando a necessidade de fortalecer essas parcerias e promover a comunicação e o apoio contínuo entre famílias e educadores para maximizar os benefícios para o desenvolvimento das crianças. A Lei n.º 17/16, que estabelece as Bases do Sistema de Educação, enfatiza a importância de uma educação inclusiva e de qualidade para todas as crianças, destacando o papel fundamental da colaboração entre a escola e a família para atingir esses objetivos. Já os 11 Compromissos do Fórum da Criança reconhecem que o desenvolvimento integral da criança depende não apenas de práticas pedagógicas adequadas, mas também de um ambiente comunitário que valorize e incentive o engajamento familiar na educação. Esses documentos ressaltam que a comunicação efetiva entre educadores e famílias deve ser contínua e estruturada, criando um ambiente de apoio mútuo, onde as estratégias educacionais são compartilhadas e alinhadas. A sinergia entre as ações da escola e do lar é vista como uma condição essencial para proporcionar às crianças um ambiente rico em estímulos e em apoio, garantindo que suas necessidades sejam atendidas tanto no contexto escolar quanto no familiar. Além disso, a legislação também propõe medidas para capacitar os pais e promover programas que incentivem o letramento familiar, reconhecendo que o envolvimento dos pais não é um processo automático, mas que exige apoio, orientação e oportunidades de formação. Assim, fortalecer essas parcerias é um passo essencial para assegurar que todas as crianças, independentemente de seu contexto socioeconômico, tenham as mesmas oportunidades de crescer e se desenvolver plenamente.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **Diferenças Observadas entre Instituições Públicas e Privadas**

Nas instituições públicas, notou-se uma ausência quase completa de materiais pedagógicos, o que contrasta com a maior disponibilidade observada no jardim de infância privado, ainda que este último também apresente limitações. A análise revelou que, enquanto as educadoras dos jardins de infância públicos relatavam maior dificuldade em planejar atividades devido à falta de material, no jardim de infância privado a principal limitação estava na falta de apoio técnico especializado.



## Carências Materiais e Infraestrutura

Os resultados indicam que os jardins de infância públicos de Sumbe enfrentam uma elevada falta de recursos, o que tem um impacto direto na qualidade da educação oferecida. O rácio de crianças por educadora é variável, oscilando entre 40 crianças por educadora e 13 crianças por educadora. Se o rácio de 13 crianças por educadora permite criar um ambiente de aprendizagem mais interativo e responder melhor às necessidades individuais de cada uma, na situação de 40 crianças por educadora, é difícil a uma única educadora acompanhar o progresso individual de cada uma, atender às suas necessidades individuais e promover um ambiente de aprendizagem participativo, colaborativo e inclusivo eficaz.

A esta situação alia-se a ausência de materiais pedagógicos fundamentais, como livros-objeto, livros de literatura infantil, álbuns narrativos, brinquedos educativos e bibliotecas, o que cria dificuldades acrescidas à concretização de práticas de letramento emergente. Uma educadora referiu a existência de “livros bastante antigos e que já não se adequam ao contexto atual, na minha opinião, os livros precisam de ser atualizados... e como se não bastasse, os livros são muito poucos e nem sequer chega para o número de crianças que tem a turma... são muitas as vezes que um bom número de crianças na turma fica sem livros... e há turmas, que só tem livro para o educador e a criança não...”. Outra educadora enfatizou que “Não temos materiais; só para ter uma ideia, (tenho) uma turma de 70 crianças e apenas tenho um livro que serve para todos na turma”. A dificuldade em desenvolver atividades com recursos escassos ficou bem patente nas entrevistas com as educadoras: “Praticamente não fazemos nada por falta de material – em nada adiantar falar sem por exemplo mostrar uma imagem ou qualquer coisa do género... as crianças ficam muito no abstrato... e na nossa opinião isso não ajuda no gosto ou hábito pela leitura...”. As educadoras recorrem, nas suas respostas, a expressões que destacam a natureza e a intensidade dos desafios enfrentados. Assim, é recorrente o uso de exclamações e de uma linguagem emotiva, que busca criar um apelo emocional, destacando a urgência e a seriedade da situação: “Estamos mesmo muito mal” e “É muito chato essa situação toda”.

Por outro lado, é também recorrente a utilização de negativas enfáticas (Não temos bibliotecas nem salas de leitura nem tão pouco espaços para as crianças brincarem”). A utilização repetida de negativas enfáticas (“não temos”, “nem tão pouco”) reforça a ausência total de recursos essenciais. Esta estratégia retórica sublinha a severidade das condições, enfatizando a necessidade de intervenção. A repetição das negativas cria um impacto cumulativo que realça a falta de infraestrutura básica.

O detalhamento específico (na referência ao número de crianças versus número de livros) oferece uma visão concreta e tangível dos desafios. Ao fornecer números exatos, a educadora torna o problema mais real e palpável, facilitando a compreensão da urgência de uma ação.

Já no caso da educadora do jardim de infância privado foi igualmente enfatizado que os materiais são insuficientes e apenas alguns estão disponíveis. Não há brinquedos pedagógicos ou livros.

Toda as educadoras, seja do setor público seja do setor privado, referiram construir alguns materiais improvisados, mas a falta de bibliotecas e de materiais adequados dificulta o desenvolvimento do gosto pela

leitura. A falta de recursos limita a eficácia dos esforços. Sem esses materiais essenciais, as crianças têm acesso limitado a oportunidades de aprendizagem lúdica e significativa, fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e linguístico nos primeiros anos de vida. Além disso, a falta de bibliotecas e de um ambiente de letramento rico em estímulos dificulta o contato das crianças com a leitura e a escrita, elementos cruciais para a construção do letramento emergente.

Observou-se que as salas, onde as crianças e as educadoras desenvolvem as atividades, são de reduzida dimensão, apresentando as carteiras, onde as crianças estão sentadas, todas juntas e impedindo a circulação das crianças. As carteiras não constituem mobiliário apropriado para práticas de qualidade em jardim de infância. Além disso, o tempo de permanência no lugar é de 10 minutos, a que se segue uma pausa de 5 minutos, oportunidade, por exemplo, para a criança se levantar e ir beber. Não foi observada a existência de almofadas ou de tapetes de histórias, para as atividades de contação. Constatou-se, além disso, que nem todas as salas possuíam quadros de ardósia para escrever, alguns quadros estavam deteriorados e todos eles se encontravam colocados numa linha superior ao olhar da criança, o que lhes exigia esforço para verem o que as educadoras registavam aí.

No caso do jardim de infância privado, o rácio de 15 crianças por educadora já é mais propício para uma educação de qualidade. Observou-se que as salas têm uma melhor dimensão e que as crianças podem circular nelas. O tempo de permanência nas carteiras é de 30 minutos, tendo um intervalo, para brincar, de 10 minutos. Todas as salas estão equipadas com quadros de ardósia, com giz de cor, e quadros brancos para escrever. Os quadros são móveis e estão colocados na linha do olhar da criança. Existe uma biblioteca, no jardim de infância privado, mas sem livros de literatura infantil e sem brinquedos pedagógicos. À semelhança dos jardins de infância públicos, não foram observados materiais passíveis de permitir a realização das atividades de contação de histórias.

Neuman e Roskos (2005), em uma pesquisa sobre a desigualdade no acesso a recursos, apontaram que a falta de infraestrutura afeta o desenvolvimento infantil e compromete o desempenho escolar a longo prazo. Crianças que não têm acesso a materiais pedagógicos adequados perdem oportunidades críticas para desenvolver competências linguísticas, pensamento crítico e criatividade, além de serem menos propensas a construir uma relação positiva com o aprendizado. O impacto da falta de recursos não se restringe apenas ao curto prazo, mas se estende ao longo da trajetória escolar, aumentando as lacunas de aprendizagem e limitando as chances dessas crianças de terem sucesso acadêmico e profissional no futuro. Já no jardim de infância privado, embora a infraestrutura seja um pouco mais robusta, a escassez de recursos didáticos continua a limitar as atividades pedagógicas. A infraestrutura mais adequada permite que ele tenha uma certa vantagem em termos de espaço, mas a ausência de materiais específicos e a falta de suporte técnico especializado também restringem o potencial de práticas inovadoras e centradas no desenvolvimento da criança. Assim, enquanto o jardim de infância privado apresenta melhores condições físicas, o desenvolvimento pleno das crianças ainda é prejudicado pela falta de uma variedade adequada de

recursos didáticos e pedagógicos que favoreçam o letramento emergente e outras áreas do desenvolvimento infantil.

Além disso, a escassez de recursos também afeta a formação das educadoras, que frequentemente se encontram sem os materiais necessários para implementar as metodologias mais eficazes. A formação prática das educadoras é fundamental para a aplicação de abordagens que utilizem jogos, atividades de leitura compartilhada e exploração lúdica, todos elementos essenciais para o desenvolvimento do letramento emergente. Quando as educadoras não dispõem de ferramentas adequadas para o planejamento e execução das atividades, as crianças acabam recebendo uma educação limitada, que não promove plenamente o engajamento e a aprendizagem ativa.

Constatou-se que, nos jardins de infância públicos, os tempos mortos, muitas vezes, não são aproveitados para promover o letramento emergente por falta de criatividade das educadoras. Aliás, muitas crianças adormeciam nesses períodos. Nas atividades desenvolvidas com as crianças, poucas foram as vezes, no período de observações, em que as educadoras leram livros, histórias e poemas, registraram, por escrito, histórias e poemas que as crianças conhecem, ensinaram às crianças canções, rimas e lengalengas, fizeram com elas jogos para desenvolver a consciência fonológica (palavras começadas da mesma maneira ou acabadas da mesma maneira, palavras com os sons trocados), registraram, por escrito, situações/experiências vividas pelas crianças, releram os registros elaborados em voz alta, realizaram atividades de reescrita de histórias ou outros relatos.

Já no jardim de infância privado, as educadoras apresentaram-se criativas nos momentos mortos. De um modo geral, foi possível observar práticas de letramento emergente relevantes, como ler livros com as crianças e para as crianças, registrar, por escrito, histórias e poemas que as crianças conhecem, ensinar-lhes canções, rimas, lengalengas e desenvolver atividades no âmbito da consciência fonológica.

Dessa forma, tanto nos jardins de infância públicos quanto no privado, a falta de materiais pedagógicos e de infraestrutura adequada representa um grande obstáculo para a promoção de práticas de letramento emergente de qualidade. Para superar esses desafios, é necessário um investimento significativo em recursos didáticos, formação contínua dos professores e na criação de ambientes alfabetizadores ricos e diversos, capazes de estimular o interesse das crianças pela leitura, escrita e pelo aprendizado como um todo.

### **Práticas de Letramento Emergente**

O letramento emergente, que abrange as primeiras experiências da criança com a leitura e a escrita, é amplamente reconhecido como essencial para a transição para o ensino formal (Whitehurst; Lonigan, 2001). No entanto, as educadoras relataram que enfrentam dificuldades significativas para implementar atividades que promovam o letramento emergente devido à falta de formação específica e recursos adequados.

Estudos como os de Hirsh-Pasek *et al.* (2009), Kishimoto (2002), Lino e Parente (2018), Miller e Almon (2009), Pellegrini (2009) e Robinson e Turner (2023) defendem que as práticas pedagógicas baseadas no brincar e na exploração ativa são fundamentais para o desenvolvimento do letramento emergente. No entanto, muitas educadoras relataram que não possuem formação adequada para integrar essas abordagens em suas práticas diárias. A falta de um suporte institucional também foi identificada como um fator limitante, impedindo que as educadoras recebam o apoio necessário para promover o letramento emergente de forma eficaz.

### Formação Contínua e Qualidade Pedagógica

Outro ponto crítico identificado é a ausência de programas de formação contínua que abordem o letramento emergente e as metodologias pedagógicas centradas na criança. Lino e Parente (2018) e Kishimoto (2002) argumentam que as abordagens pedagógicas como Montessori<sup>6</sup> e High Scope<sup>7</sup> são eficazes na promoção do desenvolvimento cognitivo e social das crianças. No entanto, as educadoras entrevistadas relataram que os cursos de formação oferecidos não incluem essas metodologias de forma prática e contextualizada. As entrevistas indicaram que todas as educadoras entrevistadas expressaram a necessidade de formação contínua mais prática e específica. Elas relataram dificuldades em implementar abordagens pedagógicas que reconheçam o brincar como meio privilegiado de aprendizagem, que foi identificado como central para o letramento emergente. Uma educadora de um jardim de infância público afirmou: “Falta-nos formação, não sabemos como integrar o brincar de forma sistemática na sala de aula”. Outra educadora também de um jardim de infância público reiterou: “temos dificuldades várias, desde o ponto de vista do material didático-pedagógico, incluindo mesmo o próprio material que tem haver com a acomodação dos alunos (me refiro, a espaços condignos, mesas, quadros e outros) e brinquedos para as brincadeiras para não falar de poucos funcionários para atender número elevado de crianças”. Já uma das

<sup>6</sup> A abordagem pedagógica Montessori para a educação infantil é centrada na criança e promove o aprendizado ativo e autodirigido. Desenvolvida pela educadora italiana Maria Montessori, essa metodologia destaca a importância da autonomia, da liberdade de escolha e da responsabilidade no processo de aprendizagem. O ambiente de aprendizagem é cuidadosamente preparado para oferecer materiais específicos e apropriados para cada fase do desenvolvimento infantil, permitindo que as crianças explorem e aprendam de forma prática e concreta.

Na educação infantil Montessori, o papel do educador é de guia ou facilitador, que observa as necessidades e os interesses individuais de cada criança, intervindo apenas para apoiar e direcionar quando necessário. As atividades são planejadas para estimular os sentidos e proporcionar uma compreensão aprofundada dos conceitos, de maneira prática e experimental. Além de promover o desenvolvimento cognitivo, a abordagem Montessori também dá ênfase ao crescimento emocional e social das crianças, incentivando a cooperação, a autodisciplina e o respeito pelo ambiente e pelos outros. Dessa forma, a metodologia Montessori proporciona uma educação integral, que valoriza o desenvolvimento pleno das capacidades da criança, respeitando seu ritmo e incentivando a curiosidade e o prazer pelo aprendizado.

<sup>7</sup> O modelo High Scope refere-se a uma abordagem educacional baseada em atividades planejadas, que promove o desenvolvimento cognitivo e social das crianças através de um ambiente rico em estímulos. Criado na década de 1960, esse modelo foi inicialmente desenvolvido como parte de um projeto de pesquisa sobre educação infantil de alta qualidade, especialmente voltado para crianças de comunidades desfavorecidas. A abordagem High Scope enfatiza a aprendizagem ativa, em que as crianças participam ativamente na escolha e execução das atividades, ao invés de seguirem uma instrução passiva. O currículo é estruturado em torno do "ciclo de planejamento, ação e revisão", onde as crianças planejam suas atividades, as realizam e, em seguida, refletem sobre o que fizeram, promovendo a autonomia, o pensamento crítico e a autorregulação.

Os educadores atuam como facilitadores, guiando e apoiando as crianças enquanto exploram diferentes materiais e ambientes. Essa interação entre o educador e a criança é essencial para ampliar o aprendizado, com perguntas e sugestões que incentivam a exploração e ajudam a consolidar conceitos. O modelo também utiliza uma série de materiais pedagógicos e atividades diversificadas, que vão desde a construção com blocos até atividades relacionadas à leitura, escrita, ciência e matemática, todas orientadas para desenvolver habilidades essenciais para o sucesso acadêmico e social.

Além disso, o modelo High Scope valoriza o desenvolvimento emocional e social, promovendo habilidades como cooperação, respeito pelos outros e resolução de conflitos. A rotina diária é consistente e estruturada, mas flexível o suficiente para permitir que cada criança siga seus próprios interesses. Ao garantir que as crianças tenham uma voz ativa em suas experiências de aprendizagem, a abordagem contribui para um ambiente de respeito mútuo e promove um senso de controle sobre o próprio aprendizado, o que reforça a motivação intrínseca e o engajamento.

educadoras do jardim de infância privado afirmou: “infelizmente, não temos materiais suficientes, temos apenas alguns, porque o que temos aqui não chega para todas, ou seja, o que há são apenas para os educadores, não temos brinquedos nem tão pouco sala de leituras e biblioteca”.

A criação de um *Laboratório de Letramento Emergente*, proposto neste estudo, poderia suprir essa lacuna, proporcionando um ambiente de aprendizagem prática onde as educadoras pudessem conhecer novas abordagens pedagógicas e adotar teorias pedagógicas e práticas sob a supervisão de profissionais experientes. Este espaço funcionaria como um campo experimental para a formação contínua e a capacitação dos futuros educadores, alinhando-se com as orientações de Hohmann e Weikart (2011) sobre a importância da prática situada na formação docente.

O *Laboratório de Letramento Emergente*, baseado nos princípios do modelo High/Scope e em estudos de orientação cognitivista e desenvolvimentista (Hohmann; Banet; Weikart, 1995; Hohmann; Weikart, 2011), seria um espaço pedagógico inovador, onde as crianças poderiam desenvolver as suas capacidades de letramento emergente por meio de atividades lúdicas, interativas e concretas. Para os futuros educadores, seria uma oportunidade de vivenciar metodologias e práticas pedagógicas sob a orientação de profissionais experientes, possibilitando a aplicação de teorias pedagógicas em situações reais. Este laboratório respeitaria os princípios dos ambientes de aprendizagem centrados na criança defendidos por Adlerstein e Cortázar (2022). A relevância destes espaços e o contributo para o desenvolvimento das crianças foi já enfatizada, por exemplo, por Anello (2015) e por AlShamsi e Quirke, (2023).

Na abordagem tradicional, prevalente até os anos 60 do século passado, acreditava-se que a leitura e a escrita eram atividades mecânicas, focadas nas habilidades motoras e na discriminação visual. Considerava-se que as crianças precisavam atingir um nível específico de prontidão física para aprender a ler e escrever, baseado na lateralidade, motricidade fina, e discriminação visual. Essa visão comportamentalista tratava a criança como uma "tábua rasa", sem qualquer conhecimento prévio sobre o ato de ler e escrever antes da escola. Por isso, as práticas pedagógicas eram focadas em exercícios motores, como distinguir formas visuais, acreditando-se que essas habilidades ajudariam a identificar letras.

No entanto, com o avanço das teorias construtivistas e da psicologia cognitiva, principalmente com autores como Piaget e Vygotsky, esse conceito começou a ser reformulado. Em vez de ver a criança como passiva, a ideia de letramento emergente começou a prevalecer. A partir da participação em atividades culturais no ambiente em que vivem, as crianças desenvolvem hipóteses sobre a linguagem escrita, ou seja, elas constroem ativamente seu entendimento antes mesmo de receberem instrução formal na escola (Ferrero; Teberosky, 1982; Sim-Sim, 1998).

O letramento emergente é entendido como o processo pelo qual as crianças começam a desenvolver conhecimentos sobre a linguagem escrita de maneira informal, através da observação e participação em atividades do cotidiano, como ver os pais lendo ou escrevendo, manusear livros, ou tentar "escrever" por conta própria (Whitehurst; Lonigan, 2001). As teorias de Ferrero e Teberosky (1982) sobre a

psicogênese da escrita mostram que as crianças formam ideias e hipóteses sobre a escrita, e essas ideias emergem de forma faseada, com base em suas interações com o meio.

Dessa forma, o ambiente em que a criança está inserida é essencial para a construção desse conhecimento. Um ambiente rico em estímulos linguísticos — como o acesso a livros de literatura infantil e outros materiais de letramento, jogos educativos e práticas de leitura e escrita, individual e em grupo — favorece o desenvolvimento dessas habilidades (Finders, Wilson e Duncan, 2023). Isso implica que os jardins de infância e as escolas e devem fornecer condições adequadas para o desenvolvimento do letramento emergente desde cedo, integrando o brincar e a participação ativa das crianças no processo de aprendizagem.

O ambiente educativo neste laboratório seria, pois, dividido em áreas focadas no desenvolvimento de competências-chave para o letramento emergente com materiais variados e acessíveis às crianças. Os materiais devem estar ordenados por tipo e função e devem estar etiquetados com uma imagem ou desenho e a palavra escrita.

Exemplos de áreas e atividades incluem:

#### *Área de Escrita Inventada*

As crianças são incentivadas a "escrever" suas próprias histórias utilizando letras, símbolos ou desenhos. Elas praticam a tentativa de escrever, formando hipóteses sobre o som das letras e a forma das palavras. A escrita inventada, estudada por Ferrero e Teberosky (1982), é uma fase fundamental do desenvolvimento do letramento, em que as crianças começam a entender as correspondências fonema-grafema e experimentam formas de escrita antes de compreenderem as regras formais.

#### *Área de Numeracia*

Esta área é fundamental para o desenvolvimento inicial das competências matemáticas nas crianças e utiliza jogos que envolvem contagem, classificação e organização de objetos. Essas atividades lúdicas, quando bem estruturadas, ajudam as crianças a reconhecer números, formar sequências e desenvolver habilidades básicas de resolução de problemas de maneira prática e divertida. Através da manipulação de objetos concretos e da interação com jogos, as crianças aprendem a fazer comparações, identificar padrões e entender conceitos como quantidade e ordem, habilidades essenciais para a construção do pensamento lógico-matemático. O modelo de Scarborough (2001) defende que o desenvolvimento de habilidades matemáticas e de raciocínio lógico tem um papel importante na compreensão de padrões linguísticos e no desenvolvimento do letramento emergente. Isso significa que, ao trabalharem com números e padrões, as crianças não apenas aprendem conceitos matemáticos, mas também desenvolvem competências cognitivas que lhes permitem perceber padrões na linguagem, contribuindo para uma compreensão mais ampla e profunda dos processos de leitura e escrita. Além disso, atividades que envolvem a numeracia incentivam as crianças a trabalhar de forma colaborativa, discutir

soluções e estratégias, o que contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais, como a comunicação e a cooperação, que são igualmente importantes no ambiente de aprendizagem. Assim, a Área de Numeracia desempenha um papel integrador no desenvolvimento infantil, conectando a aprendizagem matemática ao desenvolvimento linguístico e social, tornando o aprendizado uma experiência rica e multifacetada.

### *Área do Contador de Histórias*

Dramatizações e encenações em que as crianças participam ativamente na construção de narrativas e no faz de conta. Essa prática estimula a criatividade e a habilidade de recontar histórias, fortalecendo a compreensão oral e escrita. Estudos indicam que a dramatização contribui para o desenvolvimento da linguagem, permitindo que as crianças experimentem diferentes papéis e perspectivas narrativas (Sulzby; Teale, 1996). Esta área pode conectar-se com a *área da Leitura*, espaço onde as crianças terão a oportunidade de manusear e interagir com álbuns de imagens, livros e ouvir histórias contadas por educadores, incentivando a participação ativa das crianças na narrativa. Pesquisas de Whitehurst e Lonigan (2001) mostram que a participação ativa na leitura, ao discutir personagens, antecipar desenvolvimentos e prever finais, melhora a compreensão da criança sobre a estrutura narrativa e estimula o desenvolvimento de vocabulário.

Para além da organização do ambiente educativo, as atividades no Laboratório terão uma rotina diária consistente que apoie a aprendizagem ativa e permita às crianças antecipar as atividades seguintes, dando-lhes uma sensação de controle sobre seu dia. Um dos elementos desta rotina será o ciclo "planejar-fazer-rever", que incentiva as crianças a expressarem suas intenções, realizarem suas atividades e falarem e refletirem sobre o que fizeram. Os educadores desempenham um papel fundamental ao fazer perguntas que estimulam a criança a pensar no que gostaria de fazer, como "O que é que gostavas de fazer?". Depois, a criança realiza suas atividades, que podem durar de alguns minutos a até uma hora, sendo comumente observadas atividades como faz-de-conta, dramatizações, construções com blocos e desenhos. Após o período de execução, os adultos incentivam a reflexão sobre as experiências, permitindo que as crianças discutam o que fizeram ou se expressem por meio de desenhos e escrita.

Além disso, a rotina deve incluir "tempo em pequenos grupos" para permitir que as crianças explorem materiais novos ou familiares, selecionados pelos adultos com base nos interesses e necessidades observados no grupo, e o "tempo em grande grupo" que inclui atividades que envolvem música, movimento, dramatizações, jogos cooperativos, reflexões coletivas e projetos, em que tanto crianças quanto adultos podem iniciar essas atividades.

A rotina estruturada, baseada em oportunidades de aprendizagem ativa, promove o desenvolvimento de um senso de comunidade entre crianças e adultos. Os principais componentes desta rotina serão os seguintes:

1. **Tempo de Planejamento:** As crianças decidem o que farão durante o tempo de trabalho, comunicando seus planos aos adultos, que ajudam a desenvolver e registrar essas ideias, além de apoiá-las no início da execução.
2. **Tempo do Trabalho:** As crianças realizam os projetos e atividades que planejaram, enquanto os adultos circulam oferecendo apoio e incentivo. Se a criança terminar o plano inicial, pode criar e desenvolver um novo projeto.
3. **Tempo de Arrumar:** As crianças organizam e guardam os materiais que utilizaram e armazenam os projetos inacabados, promovendo a responsabilidade e organização.
4. **Tempos de Síntese de Memória, Refeição Ligeira.** No **tempo de síntese de memória**, as crianças revisitam as atividades do tempo de trabalho com um adulto, geralmente em pequenos grupos, enquanto tomam uma refeição leve.
5. **Tempo de pequenos grupos:** neste tempo realizam-se atividades propostas pelo adulto permitindo que as crianças explorem, brinquem e trabalhem com materiais diversos, selecionados pelo adulto, falem sobre o que estão a fazer com as outras crianças e com o adulto. Durante este tempo a educadora pode apoiar as crianças e fazer observações das ações e realizações das crianças. As crianças exploram, brincam e trabalham com materiais diversos, resolvem problemas, falam sobre aquilo que está a fazer-
6. **Tempo de Recreio ao Ar Livre:** Tanto as crianças quanto os adultos participam de atividades físicas vigorosas, como correr, balançar, escalar, incentivando também conversas sobre as atividades realizadas.
7. **Tempo de grande grupo:** Crianças e adultos se reúnem em um grande grupo para cantar, inventar músicas, tocar instrumentos e se mover ao som de melodias. Às vezes, também discutem eventos especiais que estão por vir.

As educadoras serão responsáveis por adaptar esses componentes à sua rotina diária específica, garantindo que as crianças tenham diversas oportunidades para explorar, aprender e se desenvolver de forma ativa e colaborativa. A rotina da sala deve estar acessível às crianças, num cartaz com a identificação de cada um dos tempos, através da palavra escrita e de imagens ou desenhos que os representem.

A criação de um *Laboratório de Letramento Emergente* é, assim, uma proposta inovadora e necessária para a melhoria da formação de educadores de infância e o desenvolvimento do letramento emergente em Angola. Esse espaço permitirá a prática direta de teorias construtivistas e abordagens lúdicas que são fundamentais para a educação infantil de qualidade, ao mesmo tempo em que oferece às crianças um ambiente rico em oportunidades de desenvolvimento linguístico e cognitivo. Integrar essa prática ao currículo de formação inicial dos educadores proporcionaria um impacto positivo tanto no desenvolvimento das crianças quanto na qualificação dos futuros profissionais.



## Recomendações

Com base nos resultados obtidos, propõem-se as seguintes recomendações:

### 1. Criação de Laboratórios de Letramento Emergente:

A criação de *Laboratórios de Letramento Emergente* associados a instituições de ensino superior, como os ISCED (Institutos Superiores de Ciências de Educação), os ISP (Institutos Superiores Pedagógicos), os ESP (Escolas Superiores Pedagógicas) e escolas médias de formação de professores, deve ser uma prioridade estratégica para promover a formação dos educadores e potencializar a qualidade do ensino oferecido às crianças. Esses laboratórios seriam espaços de experimentação pedagógica, inovação e prática reflexiva, onde os futuros educadores poderiam vivenciar e implementar metodologias de ensino focadas no desenvolvimento do letramento emergente. Ao aliar teoria e prática, os laboratórios permitiriam que os educadores ganhassem confiança e habilidades necessárias para implementar abordagens pedagógicas centradas na criança, utilizando estratégias lúdicas que promovem a aprendizagem ativa.

Esses laboratórios devem oferecer atividades lúdicas e práticas voltadas para o letramento emergente, como oficinas de leitura interativa, dramatização de histórias, jogos de consciência fonológica e produção de escrita inventada. As atividades propostas devem ser orientadas por educadores experientes e pesquisadores na área de educação infantil, garantindo um acompanhamento qualificado. Essa orientação especializada ajudaria os educadores a desenvolver competências específicas, como a mediação de leitura e a capacidade de fomentar o desenvolvimento da linguagem através do brincar e de atividades significativas. Além disso, os educadores teriam a oportunidade de observar, participar e refletir sobre práticas pedagógicas, permitindo um constante aprimoramento de suas técnicas e estratégias didáticas. A integração dessas abordagens pode proporcionar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e colaborativo, onde os educadores não apenas aprendem, mas também compartilham experiências e constroem conhecimentos coletivamente. Ao trabalhar em conjunto, os futuros educadores podem discutir desafios comuns, desenvolver soluções criativas e explorar diversas formas de implementar práticas pedagógicas que atendam às necessidades individuais de cada criança. Esse ambiente colaborativo não só prepara melhor os educadores para lidar com as realidades variadas de suas salas de aula, mas também cria uma rede de apoio profissional que pode continuar após a formação inicial.

Além disso, a presença de Laboratórios de Letramento Emergente em instituições de ensino superior contribuiria significativamente para a inovação e pesquisa na área da educação infantil. Tais laboratórios funcionariam como centros de investigação e prática pedagógica, onde novos métodos poderiam ser testados, ajustados e avaliados. Isso não apenas ampliaria o conhecimento sobre a eficácia de diferentes práticas de letramento emergente, mas também contribuiria para a produção de novos conhecimentos, que poderiam ser compartilhados com a comunidade acadêmica e com as escolas, promovendo uma constante melhoria na qualidade da educação infantil.

Os Laboratórios de Letramento Emergente também têm o potencial de atuar como espaços de formação contínua para educadores já em exercício, oferecendo cursos de atualização e aperfeiçoamento.

Dessa forma, não só os estudantes de pedagogia, mas também os profissionais já atuantes no campo, poderiam se beneficiar das práticas e abordagens inovadoras promovidas nesses espaços. Isso é especialmente importante considerando o rápido desenvolvimento de novas metodologias e a necessidade de que os profissionais estejam continuamente preparados para incorporar as melhores práticas na educação infantil.

Portanto, a criação desses laboratórios pode contribuir substancialmente para transformar a educação infantil em Angola, tornando-a mais participativa, inclusiva e eficaz, promovendo o desenvolvimento integral das crianças e assegurando que todas tenham acesso a uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida. Ao alinhar a formação dos educadores com práticas pedagógicas comprovadas, esses laboratórios desempenhariam um papel essencial na construção de uma base sólida para o desenvolvimento do letramento e da aprendizagem das crianças, contribuindo para a redução das desigualdades educacionais e para a promoção de um ensino mais equitativo e eficiente.

### *2. Fortalecimento da Formação Contínua:*

A formação contínua deve ser revisada e reestruturada para incluir práticas de letramento emergente e metodologias pedagógicas inovadoras. Os educadores precisam de capacitação regular que os prepare para trabalhar com crianças de forma lúdica, garantindo o desenvolvimento das competências de leitura e escrita desde cedo. O trabalho com os materiais escritos, incluindo a literatura infantil e os contos do patrimônio da tradição oral, são relevantes nesta formação. É importante que as práticas de letramento emergente sejam percebidas como atividades prazerosas e significativas. Os educadores de infância devem criar um ambiente de aprendizagem lúdico e afetivo, onde as crianças se sintam à vontade para explorar, experimentar, criar e apropriarem-se do uso da linguagem (Concannon-Gibney, 2019; Pyle, Wickstrom, Gross, Kraszewski, 2024). De facto, os educadores necessitam de ser capacitados para serem bons mediadores da leitura (Christ, *et al.*, 2023; Munita, 2021), criando ambientes propícios à leitura, selecionando obras literárias adequadas e promovendo interações significativas com os livros. Como a literatura sobre o tema explicita (Cárdenas; Moreno-Núñez; Miranda-Zapata, 2020; Furtado, 2016; Mendes; Velosa, 2016; Marco, 2020; Debus; Furtado, 2020), a mediação pode incluir contação de histórias, dramatizações, conversas sobre as ilustrações e os temas abordados nos livros e a criação de espaços de leitura convidativos, respeitando os interesses e ritmos de cada criança, permitindo que elas explorem os livros de forma autónoma e criativa.

### *3. Investimento em Infraestrutura e Materiais Didáticos:*

Para que práticas pedagógicas de qualidade possam ser implementadas, é crucial que o governo angolano e as escolas invistam na melhoria da infraestrutura escolar. Isso inclui a construção de bibliotecas, espaços de leitura e áreas para atividades lúdicas dentro das escolas e jardins de infância, em conformidade com o proposto por Neuman e Roskos (2005) sobre a importância de um ambiente de aprendizagem rico em estímulos. Além disso, deve haver um fornecimento contínuo de materiais didáticos de qualidade,

como livros, álbuns de imagens, jogos, brinquedos educativos e recursos tecnológicos, que são fundamentais para apoiar a implementação das metodologias pedagógicas inovadoras sugeridas. A falta de recursos, identificada como um dos maiores obstáculos para o desenvolvimento do letramento emergente em Sumbe, precisa ser urgentemente resolvida para que as escolas, especialmente as públicas, possam fornecer uma educação inclusiva e equitativa. O apetrechamento desses espaços deve, naturalmente, ser acompanhado da capacitação dos profissionais para práticas de fomento e de animação da leitura, incluindo o desenvolvimento de atividades para o letramento emergente.

#### *4. Promoção de Parcerias com as Famílias:*

O envolvimento das famílias é um elemento essencial para o sucesso do letramento emergente. Mata (2006) e Pacheco (2012) destacam que o letramento familiar e o envolvimento dos pais em atividades de leitura e escrita em casa são fatores determinantes para o sucesso acadêmico das crianças. Anderson *et al.* (2021), numa meta-análise, examinaram a relação entre a quantidade e a qualidade dos inputs linguísticos dos pais e a fluência e capacidade de linguagem das crianças, tendo detectado que o input linguístico parental, especialmente em contextos naturalistas, impacta significativamente as habilidades linguísticas das crianças, com efeitos mais fortes quando observado em crianças mais velhas e em períodos de observação mais longos. Num outro estudo, com crianças chinesas, constatou-se que um ambiente familiar rico em estímulos linguísticos e em práticas de partilha de leituras entre pais e filhos impactava positivamente o desenvolvimento linguístico das crianças (Li *et al.*, 2024). Portanto, recomenda-se que os jardins de infância desenvolvam programas de letramento familiar, nos quais os pais sejam incentivados a participar e a integrar práticas de leitura e escrita no ambiente familiar. As crianças devem poder observar, em contexto familiar, a valorização da leitura e da escrita como atividade social relevante. Isso inclui, entre outras situações, a integração da criança em atividades cotidianas como ajudar a fazer uma lista de compras ou ajudar a preparar um cozinhado, a partir da leitura da receita num dispositivo tecnológico ou num livro, a frequência da família de espaços culturais ou conectados com o letramento (livrarias, bibliotecas, mediatecas, museus, teatros, cinemas etc.). Pesquisas indicam que o envolvimento dos pais impacta significativamente os resultados acadêmicos, socioemocionais e comportamentais das crianças. Os pais podem apoiar práticas de qualidade participando em atividades domiciliares, mantendo uma comunicação aberta com os educadores, fazendo voluntariado na sala e participando de eventos escolares. Ao promover uma forte parceria casa-jardim de infância, os pais contribuem para a criação de um ambiente de aprendizagem abrangente e solidário que melhora as habilidades fundamentais das crianças, as atitudes em relação à aprendizagem e as experiências educacionais gerais (Wildmon; Anthony; Kamau, 2024). Além disso, os jardins de infância devem estabelecer oficinas regulares e reuniões de sensibilização com os pais, promovendo uma parceria ativa entre escola e família. A criação de espaços como bibliotecas do bairro nas proximidades das escolas e dos jardins de infância também poderia fomentar o hábito de leitura nas famílias, criando uma cultura de letramento nas comunidades.

### *5. Criação de Programas de Mentoria para Educadores:*

Para garantir a implementação eficaz das metodologias propostas, recomenda-se a criação de programas de mentoria entre educadores experientes e os novos profissionais. Esses programas permitiriam que os educadores em formação ou recém-ingressos no sistema aprendessem diretamente com aqueles que já possuem experiência na implementação de metodologias como High Scope. Além disso, a mentoria seria uma oportunidade para promover a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e incentivar o desenvolvimento profissional contínuo. Hohmann e Weikart (2011) destacam a importância da supervisão e do apoio constante para a formação de educadores competentes. A relevância destas ações tem sido enfatizada por várias pesquisas (Marchão; Henriques, 2019; Spinelli, Euzébi; Schneider, 2020).

## **CONCLUSÕES**

O estudo de caso conduzido nas escolas de Sumbe revelou uma série de desafios que afetam a qualidade dos contextos e das práticas de educação de infância em Angola. A falta de recursos materiais, a insuficiência de formação contínua e as dificuldades na implementação de práticas de letramento emergente são questões que comprometem o desenvolvimento integral das crianças. Além disso, as diferenças entre as escolas públicas e privadas indicam a necessidade urgente de ações coordenadas entre governo, escolas e famílias para garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade.

O desenvolvimento do letramento emergente é uma prática relevante no desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças, e sua promoção depende diretamente de educadores bem capacitados e ambientes de aprendizagem adequados. No entanto, a falta de formação específica e a escassez de recursos pedagógicos dificultam a aplicação de práticas eficazes.

O artigo propõe a criação de Laboratórios de Letramento Emergente, que podem servir como uma solução prática e inovadora para enfrentar esses desafios. Esses laboratórios ofereceriam um espaço de aprendizagem experimental, onde educadores em formação poderiam praticar novas metodologias sob supervisão e, ao mesmo tempo, as crianças seriam beneficiadas por um ambiente rico em estímulos educacionais.

Além disso, o fortalecimento das parcerias com as famílias e o investimento em infraestrutura são passos essenciais para a promoção de uma educação infantil inclusiva e equitativa, conforme preconizado pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da UNESCO. Para transformar o compromisso de Angola com a educação de qualidade em realidade (Angola, 2011), é fundamental que as políticas educacionais sejam acompanhadas por ações concretas que respondam às necessidades locais.

## **Limitações do Estudo e Estudos Futuros**

Este estudo de caso foi limitado à cidade de Sumbe e a três jardins de infância, o que não permite generalizações para todo o sistema educacional angolano. Futuras pesquisas devem expandir o escopo

para incluir uma maior variedade de instituições educacionais em diferentes regiões do país, investigando como as políticas nacionais podem ser implementadas de maneira mais eficaz em contextos variados. Além disso, estudos futuros poderiam explorar o impacto de programas de formação contínua focados em metodologias inovadoras e práticas de letramento emergente em diferentes contextos educacionais.

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia (Portugal) no âmbito dos projetos do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com as referências UIDB/00317/2020 e UIDP/00317/2020.

Os autores declaram não haver qualquer potencial conflito de interesse que possa interferir na imparcialidade deste trabalho científico.

## REFERÊNCIAS

- ADLERSTEIN, Cynthia; CORTÁZAR, Alejandra. Creating Early Childhood Education Environments That Promote Early Learning. *In*: BENDINI, Magdalena; DEVERCELLI, Amanda E. (ed.). **Quality Early Learning: Nurturing Children's Potential**. Washington, DC: World Bank, 2022. p. 165-198. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/entities/publication/fbf3b572-91e6-5c13-89af-334fab423621> Acesso em: 25 nov. 2024.
- ALSHAMSI, Aysha; QUIRKE, Phil. Stakeholders' perspectives of early childhood education language and literacy laboratories in the United Arab Emirates. **International Journal of Learning, Teaching and Educational Research**, [S.L.], v. 22, n. 7, p. 104-121, 2023. DOI: <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.7.6>. Disponível em: <https://ijlter.org/index.php/ijlter/article/view/7489/pdf> Acesso em: 22 out. 2024.
- ANDERSON, Nina; GRAHAM, Susan; PRIME, Heather; JENKINS, Jennifer M; MADIGAN, Sheri. Linking quality and quantity of parental linguistic input to child language skills: a meta-analysis. **Child Development**, [S.L.], jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1111/cdev.13508>. Disponível em: <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/cdev.13508> Acesso em: 21 out. 2024.
- ANELLO, Francesca. Narrative practices and emergent literacy: a laboratory for the development. *In*: GOMEZ CHOVA, Luis; LOPEZ MARTINEZ, A.; CANDEL TORRES, I. (eds.). **EDULEARN15: 7TH INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION AND NEW LEARNING TECHNOLOGIES**. 7., 2015. Canadá. **Anais [...]**. Canadá: EDULEARN Proceedings, 2015. p. 2957-2966.
- ANGOLA. Conselho Nacional da Criança. **Lei de Bases do Sistema de Educação**. Lei n.º 17/16 de 7 de outubro de 2016. Luanda: CNC, 2016.
- ANGOLA. Conselho Nacional da Criança. **11 Compromissos com a criança**. Luanda: CNC, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BONEHILL, Anne. Quality practice. *In*: HAYES, Catherine (ed.). **The Early Years Handbook for Students and Practitioners**. An Essential Guide for the Foundation Degree and Levels 4 and 5. London: Routledge, 2023. p. 538-563. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003154853-37>.

BUMBA, Fernando; RECHE, María Pilar Cáceres; MONTORO, Miriam Ágreda. Estudio evaluativo de la escuela rural en la provincia de Cabinda, Angola. CPU-e. **Revista de Investigación Educativa**, [S.L.], n. 24, p. 5-26, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283149560002>. Acesso em: 21 out. 2024. DOI: <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i24.2401>.

CABELL, Sonia; JUSTICE, Laura; KADERAVEK, Joan; TURNBULL, Khara Pence; BREIT-SMITH, Allison. **Emergent literacy: lessons for success**. San Diego: Plural Publishing, Inc, 2015. Disponível em: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,shib,uid&db=e000xww&AN=977049&lang=pt-pt&site=ehost-live&scope=site>. Acesso em: 22 out. 2024.

CÁRDENAS, Karina; MORENO-NÚÑEZ, Ana; MIRANDA-ZAPATA, Edgardo. Shared book-reading in early childhood education: teachers' mediation in children's communicative development. **Frontiers in Psychology**, [S.L.], v. 11, 2020. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02030>. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2020.02030/full> Acesso em: 21 out. 2024.

CARROLL, Julia; HOLLIMAN, Andrew; WEIR, Francesca; BAROODY, Alison. Literacy interest, home literacy environment and emergent literacy skills in preschoolers. **Journal of Research in Reading**, [S.L.], v. 42, n. 1, p. 150-161, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12255>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-9817.12255> Acesso em: 22 out. 2024.

CASTRO, Danielle Andrade Silva Castro; BARRERA, Sylvia Domingos. The contribution of emergent literacy skills for early reading and writing achievement. **Temas em Psicologia**, [S.L.], v. 27, n. 2, p. 509-522, 2019. DOI: <https://doi.org/10.9788/tp2019.2-15> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tpsya/a/7GbGtnnSsGck5KxHM9xQz5J/?format=pdf&lang=en> Acesso em: 08 set. 2024.

CHRIST, Tanya; BAKHODA, Iman; CHIU, Ming Ming; X, Christine Wang; SCHINDEL, Alexa; LIU, Yu. Mediating learning in the zones of development: role of teacher and kindergartner talk-turns during read-aloud discussions. **Journal of Research in Childhood Education**, [S.L.], v. 37, n. 4, p. 519-549, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1080/02568543.2022.2146816>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02568543.2022.2146816>. Acesso em: 21 out. 2024.

CONCANNON-GIBNEY, Tara. **Teaching essential literacy skills in the early years classroom: a guide for students and teachers**. London: Routledge, 2019. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781351061193>.

COSTA, Mário Graça da; BARBOSA, Estélio Silva; CANGANJO, Laurindo Hilário; GRAÇA, Henriques Da Costa; SACHIONGA, Sostenes Moraes; ENOQUE, Francisco Zacarias; DIOGO, Agostinho Cristovão; PAIVA, Julio Chimbilundo de. A problemática do ensino em Angola: um olhar sobre a promoção de uma educação transformadora, empreendedora e inovadora como desafios do século XXI na garantia de um ensino de qualidade olhando para a gestão e administração escolar. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar**, [S.L.], v. 5, n. 3, e535039, 2024. DOI: <https://doi.org/10.47820/recima21.v5i3.5039>. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/5039>. Acesso em: 22 out. 2024.

DAVIES, Bronwyn. Emergent reading. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, [S.L.], v. 37, n. 6, p. 1593–1599, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1080/09518398.2024.2326811>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09518398.2024.2326811>. Acesso em: 11 set. 2024.

DEBUS, Eliane Santana Dias; FURTADO, Thamirys Frigo. Leitura literária e a mediação no espaço da educação infantil: um levantamento de pesquisas e suas discussões. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 17, p. 119–136, 2020. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3472>. Acesso em: 21 out. 2024. DOI: <https://doi.org/10.5747/ch.2020.v17.h462>.

DIAMOND, Lindsay; McCARTNEY, Christina. **Developmentally appropriate practice**. Routledge, 2022. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780367198459-REPRW144-1>.

DUMBO, Narciso; SARMENTO, Teresa. Public policies for preschool education in Angola: from formulation to implementation, what has changed? *Child Studies*, [S.L.], n. 3, p. 13-28, 2023. DOI: <https://doi.org/10.21814/childstudies.5211>. Disponível em: <https://revistas.uminho.pt/index.php/childstudies/article/view/5211>. Acesso em: 22 out. 2024.

FERRERO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. São Paulo: Artes Médicas, 1982.

FINDERS, Jennifer; WILSON, Ella; DUNCAN, Robert. Early childhood education language environments: considerations for research and practice. *Frontiers in Psychology*, [S.L.], v. 14, 2023. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1202819>. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2023.1202819/full>. Acesso em: 21 out. 2024.

FURTADO, Thamirys Frigo. **Espaços e tempos coletivos de leitura literária na educação infantil da Rede Municipal de Florianópolis (SC)**. 2016. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

GUNN, Barbara; SIMMONS, Deborah; KAMEENUI, Edward. Emergent Literacy: Instructional and Curricular. In: SIMMONS, Deborah; KAMEENUI, Edward (ed.). **What Reading Research Tells us About Children With Diverse Learning Needs**. London: LEA, 1998. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781410603579>. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9781410603579/reading-research-tells-us-children-diverse-learning-needs-deborah-simmons-edward-kameenui>. Acesso em: 22 out. 2024.

HANSEN, Lone; RINGSMOSE, Charlotte. Quality in Early Childhood Education and Care Through Leadership and Organizational Learning. In: HANSEN, Line Skov; RINGSMOSE, Charlotte (ed.). **Quality in Early Childhood Education and Care through Leadership and Organizational Learning: organizational and professional development**. Springer, 2023. p. 1-8. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-031-39419-5\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-031-39419-5_1).

HIRSH-PASEK, Kathy; GOLINKOFF, Roberta; BERK, Laura; SINGER, Dorothy. **A mandate for playful learning in preschool: Presenting the evidence**. New York: Oxford University Press, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195382716.001.0001>.

HOHMANN, Mary; BANET, Bernard; WEIKART, David. **A criança em ação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

HOHMANN, Mary; WEIKART, David P. **Educar a criança**. 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

HUDA, Thowik Abdul; HAENILAH, Endah Yulia. The positive role of parents and family in home-based literacy: An Integrative Review. *Indonesian Journal of Innovation Multidiscipliner Research*, [S.L.], v. 2, n. 2, 2024. DOI: <https://doi.org/10.31004/ijim.v2i2.79>. Disponível em: <https://multidiscipliner.org/index.php/ijim/article/view/79>. Acesso em 10 set. 2024.

HUTT, Chris; TYLER, Sally. **The development of play in children: cognitive and behavioral perspectives**. New York: Psychology Press, 2017. Disponível em: [https://uva.theopenscholar.com/files/early-development-lab/files/the\\_development\\_of\\_play\\_8.pdf](https://uva.theopenscholar.com/files/early-development-lab/files/the_development_of_play_8.pdf). Acesso em: 10 set. 2024.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2002.

LI, Xiangfei; ZHANG, Wenfang; NI, Aiping; LI, Su. The home literacy environment and children's emergent literacy development: a follow-up study. *Reading and Writing*, [S.L.], jul. 2024. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11145-024-10578-9>. Acesso em: 22 out. 2024.

LINO, Dalila Maria; PARENTE, Cristina. Play and learning in early childhood education: The contribution of High Scope, Reggio Emilia, and Montessori Pedagogical approaches. In: HUERTAS, C.; GÓMEZ, E. (ed.). **Early childhood education from an intercultural and bilingual perspective**. Pennsylvania: IGI Global, 2018. p. 147-163. DOI: <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-5167-6.ch010>.

LINO, Dalila Maria; HORTAS, Maria João; NUNES, Clarisse; ROCHA, Carla; VIEIRA, Natália; SÁ, Kátia; FUERTES, Marina. PlayTrain - O brincar e o jogo na formação e prática dos educadores de infância. In: LINDÍN, Carles; ESTEBAN, Marta; BERGMANN, Juliana; CASTELLS, Núria; RIVERA-VARGAS, Pablo. (ed.). *Llibre d'actes de la I Conferència Internacional de Recerca en Educació*. Educació 2019: reptes, tendències i compromissos. 1., 2020. Barcelona. **Anais [...]**. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2020. p. 867-873.

MARCHÃO, Amélia; HENRIQUES, Helder. Entre a investigação-ação, a supervisão e a reflexão na formação inicial de educadores de infância no Portugal de hoje. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 16, n. 4, p. 5–17, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5747/ch.2019.v16.n4>. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3383>. Acesso em: 21 out. 2024.

MARCO, Marilete Terezinha de. Leitura literária na educação infantil: mediação docente e formação da criança leitora. **Revista Eletrônica Interfaces**, [S.L.], v. 11 n. 2, p. 171-183, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5935/2179-0027.20200030>. Disponível em: [https://revistas.unicentro.br/index.php/revista\\_interfaces/article/view/6105/4471](https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/6105/4471). Acesso em: 21 out. 2024.

MATA, Lourdes. Hábitos e práticas de leitura de histórias na família. In: SOARES, A.; ARAÚJO, S.; CAIRES, S. (org.). **Avaliação psicológica: formas e contextos**. APPORT, 1999a. p. 661-670.

MATA, Lourdes. Literacia: o papel da família na sua apreensão. **Análise Psicológica**, [S.L.], v. 12, n. 1, p. 65-77, 1999b.

MATA, Lourdes. **Literacia familiar: ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita**. Porto: Porto Editora, 2006.

MATA, Lourdes. **Literacia familiar**. Caracterização de práticas de literacia em famílias com crianças em idade pré-escolar e estudo das suas relações com as realizações das crianças. 2002. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Universidade do Minho, Braga, 2002.

MATA, Lourdes; PACHECO, Patrícia. Caracterização das práticas de literacia familiar. In: SILVA, B.; ALMEIDA, L.; LOZANO, A.; UZQUIANO, M. (org.). **ACTAS DO X CONGRESSO GALAICO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA**. 10., 2009. Braga. **Anais [...]**. Braga: Universidade do Minho, 2009. p. 1741-1753.

MENDES, Tereza; VELOSA, Marta. Literatura para a infância no jardim de infância: contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. **Pro-Posições**, [S.L.], v. 27, n. 2, p. 115-132, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0041>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/D9zYsm8ytkb4QJbgdZhJvFC/?lang=pt>. Acesso em: 21 out. 2024.

MIKUSKA, Eva; FAIRCHILD, Nikki; SABINE, Alex; BARTON, Sarah. Quality early childhood education and care practices: the importance of skills, knowledge and the early childhood graduate practitioner competences. **International Journal of Early Years Education**, [S.L.], p. 1-15, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1080/09669760.2023.2254819>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09669760.2023.2254819>. Acesso em: 08 set. 2024.

MILLER, Eduardo; ALMON, Joana. **Crisis in the kindergarten: why children need to play in school**: college park, MD: Alliance for Childhood, 2009.

MUNITA, Felipe. **Yo, mediador**. Barcelona: Octaedro, 2021.



NEUMAN, Susan; ROSKOS, Kathleen. **Literacy Knowledge in Practice: contexts of participation for young writers and readers.** Newark: International Reading Association, 2005.

NUSWANTARA, Kartika; SAVITRI, Eka Dian; Hermanto; SUARMINI, Ni Wayan; BHAWIKA, Gita Widi. Investigating the relationship between home literacy environment (HLE) activities and emergent literacy skills development. **International Journal of TESOL & Education**, [S.L.], v. 2, n. 3, p. 96-113, 2022. DOI: <https://doi.org/10.54855/ijte.22237>. Disponível em: <https://i-jte.org/index.php/journal/article/view/259>. Acesso em: 11 set. 2024.

PACHECO, Patrícia Riscado de Barros. **Literacia(s) familiar(es): ambiente, crenças e práticas dos pais e conhecimentos das crianças.** 2012. Tese (Doutorado em Ciências da Educação – Psicologia Educacional) – Universidade Aberta, Lisboa, 2012.

PELLEGRINI, Antônio. **The role of play in human development.** Oxford: Oxford University Press, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195367324.001.0001>.

PYLE, Angela; WICKSTROM, Hanna; GROSS, Olivia; KRASZEWSKI, Ellen. Supporting literacy development in kindergarten through teacher-facilitated play. **Journal of Early Childhood Research**, [S.L.], v. 22, n. 3, jan. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1177/1476718x231221363>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1476718x231221363> Acesso em: 21 out. 2024.

ROBINSON, San; TURNER, Debrah. The power of play. In: HAYES, C. (ed.). **The Early Years Handbook for Students and Practitioners: An essential guide for the foundation degree and levels 4 and 5.** London: Routledge, 2023, p. 117-134. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781003154853-10/power-play-sam-robinson-debrah-turner> Acesso em: 10 set. 2024.

ROSSBACH, Hans-Günther; BLAUROCK, Sabine; GROSSE, C.; KLUZNIOK, Katharina; KUGER, Susanne; LEHRL, Simone; SMIDT, Wilfried. Quality of learning environments in early childhood. In: WEINERT, Smidt; ROSSBACH, Hans-Günther; VON MAURICE, Jutta; BLOSSFELD, Hans Peter; ARTELT, Cordula. (eds). **Educational processes, decisions, and the development of competencies from early preschool age to adolescence.** Wiesbaden: Edition ZfE, 2024. p. 55-90. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-658-43414-4\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-43414-4_3).

SCARBOROUGH, Hollis. **Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice.** New York: Psychology Press, 2001.

SILVA, Dryelle Patricia Silva e; GUEDES, Neide Cavalcante; LIMA, Francisca das Chagas Silva. O percurso das interações e das brincadeiras nos documentos curriculares da educação infantil. **Colloquium Humanarum**. Presidente Prudente, v. 20, n. 1, p. 171-188, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5747/ch.2023.v20.h546>. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4641>. Acesso em: 21 out. 2024.

SIM-SIM, Inês. **Desenvolvimento da linguagem oral e escrita: perspectivas pedagógicas.** Lisboa: Texto Editores, 1998.

SPINELLI, Carolina; EUZÉBIO, Juliana; SCHNEIDER, Juliete. NDI Comunidade: ampliando a relação teoria e prática na formação inicial e continuada de acadêmicos e profissionais da educação infantil. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 16, n. 4, p. 61–74, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5747/ch.2019.v16.n4>. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3299>. Acesso em: 21 out. 2024.

SULZBY, Elizabeth; TEALE, Willian. **Emergent Literacy: new perspectives.** New York: Oxford University Press, 1996.

UBBES, Valerie. Emergent literacy is foundational to health literacy in children: interdisciplinary relationships to boost child health. 2024. Disponível em: <https://www.intechopen.com/chapters/88184>  
Acesso em: 11 set. 2024.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Objetivos de desenvolvimento sustentável**: educação de qualidade. 2015. Disponível em: <https://www.unesco.org>.  
Acesso em: 11 set. 2024.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. O UNICEF apoia o Governo de Angola na promoção do acesso equitativo a um ensino de qualidade. 2015. Disponível em:  
<https://www.unicef.org/angola/educacao>. Acesso em: 25 nov. 2024.

WHITEHURST, Grover; LONIGAN, Christopher. Emergent literacy: development from prereaders to readers. *In: Handbook of Early Literacy Research*. New York: Guilford Press, 2001. v. 1.

WIJAYA, Adhimas Wahyu Agung; INDASARI, Saskia Rosita; SAMOSIR, Fenny; PETRUS, Santo. The roles of parents and community in supporting children's literacy development. *In: Proceedings of the International Conference on Early Childhood Education and Parenting 2019 (ECEP 2019)*. 2020. DOI: <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200808.005> Disponível em: <https://www.atlantispress.com/proceedings/ecep-19/125943186> Acesso em: 08 set. 2024.

WILDMON, Mark; ANTHONY, Kenneth; KAMAU, Zion. Identifying and navigating the barriers of parental involvement in early childhood education. *Current Issues in Education*, [S.L], v. 25, n. 1, 2024. DOI: <https://doi.org/10.14507/cie.vol25iss1.2146>. Disponível em: <https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/2146>. Acesso em: 08 set. 2024.

WRIGHT, Laura *et al.* Conceptualising quality early childhood education: learning from young children in Brazil and South Africa through creative and play-based methods. *British Educational Research Journal*, [S.L], p. 1-17, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1002/berj.3940>. Disponível em: <https://berajournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/berj.3940>. Acesso em: 08 set. 2024.

WU, Qiling; HINDMAN, Annemarie. The relations between parents' beliefs, parents' home reading practices, and their children's literacy development in kindergarten. *Child & Youth Care Forum*, [S.L], jul. 2024. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10566-024-09813-9>. Acesso em: 11 set. 2024.

**Submetido:** 17/10/2024

**Correções:** 20/11/2024

**Aceite Final:** 26/11/2024