

Brincar com a escrita: um assunto sério

Lourdes Mata¹. Professora auxiliar do Instituto Superior de Psicologia Aplicada

BRINCAR

O brincar é uma das formas de comportamento mais comuns e características da infância. Grande quantidade de tempo e energia são utilizadas pelas crianças em actividades de jogo e brincadeira e é através dos múltiplos papéis que desempenham (monstro, astronauta, bombeiro, médico, princesa, dinossauro...) que elas constroem as suas representações e conhecimentos sobre muitas coisas, incluindo a linguagem escrita (Owocki, 2000). Isto passa-se porque através do brincar as crianças têm oportunidades para investigar, explorar, tentar o que nunca tentaram antes ou aprofundar as primeiras tentativas, expandindo assim o seu conhecimento.

Segundo Christie (1995), as características que levam a que o brincar seja considerado trivial e inconsequente são as mesmas que o tornam um meio importante de aprendizagem: ser divertido, envolver faz-de-conta e ser focado na actividade e não nos resultados.

Christie (1995) refere que o facto de **ser divertido** é um elemento essencial para motivar as crianças a envolverem-se no jogo e na brincadeira de modo autónomo e sistemático. Além disso, o brincar ao **faz-de-conta** leva a que, muitas vezes, os significados e funções dos objectos e acções sejam mudados e considerados de forma diferente do que o que ocorre em contextos reais. Estas abordagens tornam-se mais significativas e contextualizadas para a criança. Por fim, o facto de a criança se **focar na actividade** em si, e não nos resultados, torna os ambientes de aprendizagem de 'baixo risco', pois assim os erros não têm repercussões negativas. Deste modo, podem promover uma maior exploração das situações sem medos, pressão ou constrangimentos. Para além destas características, o brincar tem também uma componente social de extrema importância, envolvendo adultos ou outras crianças, que podem potenciar o impacto positivo desta actividade. Os pares servem de colaboradores e até tutores, apoiando-se mutuamente na resolução das tarefas. Os adultos podem

¹. Contacto: lmata@ispa.pt

enriquecer o ambiente de aprendizagem proporcionando materiais, tornando possível que as crianças se envolvam em determinadas actividades (Christie, 1995).

JOGO E LITERACIA

O jogo e todas as actividades lúdicas são um elemento presente nas salas dos jardins-de-infância, o que normalmente é valorizado pelos educadores. Muitos educadores, actualmente, também valorizam e procuram contemplar nas suas práticas abordagens à linguagem escrita. Contudo, e tal como alguma investigação tem demonstrado, nem sempre os educadores consideram estes dois tópicos como relacionados (Hall, 1991). Esta fraca ligação é explicada por Hall (1991) pelo facto de o jogo ser algo que se inicia muito cedo e naturalmente, em que o controlo e a responsabilidade são da criança, não sendo necessário ser ensinado. Por sua vez, as actividades de literacia foram durante muitos anos consideradas como sendo iniciadas só pelos 5 ou 6 anos, tendo de ser ensinadas, e usualmente o controlo e a responsabilidade passam pelo adulto, assumindo este, muitas vezes, alguma rigidez na organização e estruturação das actividades e materiais. Para além disto, o estatuto assumido pela linguagem escrita durante muitos anos levou a que esta fosse mais valorizada e considerada mais importante que o jogar e o brincar (Hall, 1991).

Nos últimos anos, mudanças na forma de encarar a literacia e o jogo resultaram na mudança de perspectivas não só ao nível das concepções e processos valorizados como também nas relações entre jogo e literacia.

No que se refere à linguagem escrita, a grande diferença decorreu do facto de ela deixar de ser vista como um "objecto da escola e passar a ser vista como um objecto do mundo" (Hall, 1991), procurando-se assim tentar perceber como as crianças a concebiam, uma vez que estava constantemente presente nas suas vidas. Deste modo surgiram, em contraste com as perspectivas da maturidade para a leitura, as perspectivas da literacia emergente, que trazem uma visão mais ampla do processo de desenvolvimento da

literacia. Passaram a contemplar-se comportamentos mais emergentes e iniciais como tendo importância, assim como se valorizaram os contextos sociais, pois são uma via importante para a exposição das crianças às práticas e conhecimentos de literacia (Roskos & Christie, 2001). Esta valorização da criança e dos contextos em que participa para a perspectiva da literacia emergente está bem presente quando Mata (2006) refere que o processo de descoberta e apropriação da linguagem escrita deve ser considerado como cultural, social, conceptual, precoce, participado, contextualizado e funcional. É um processo cultural, pois consiste na apropriação de um instrumento cultural presente na realidade das crianças, nos diferentes ambientes que frequentam (casa, loja, rua, jardim-de-infância). Considera-se social, pois é nos diversos contactos com a leitura e a escrita, mediados directa ou indirectamente por outros significativos, que a criança se vai apropriando deste objecto cultural e dos seus fins e usos sociais. Será um processo conceptual, uma vez que ao longo da sua apropriação as crianças desenvolvem concepções que se vão diferenciando e complexificando como resultado das suas reflexões e experiências. Inicia-se muito precocemente a apropriação da linguagem escrita e faz-se de modo contínuo, tanto em momentos formais como informais, através de uma participação activa das crianças, que vão construindo e reconstruindo as suas hipóteses sobre o funcionamento da linguagem escrita como resultado do seu envolvimento. Por último, enquanto processo natural e contextualizado, a escrita e os contactos que a criança vai tendo têm significado para esta pois estão enraizados na sua realidade e na sua vida, facilitando o processo de descoberta e apropriação da funcionalidade da linguagem escrita (Mata, 2006).

Concebendo então o processo de apropriação da literacia com estas características, compreende-se porquê as experiências precoces em torno da literacia, e de acordo com as realidades e as características de cada criança, são algo muito importante na perspectiva da literacia emergente. Deste modo, esta pers-

: ARTIGO

pectiva considera que as actividades de jogo e brincadeira podem proporcionar experiências importantes, criando e sublinhando oportunidades para as crianças usarem a linguagem de modo letrado e usarem a literacia como a vêem ser usada. Numa perspectiva de literacia emergente, a relação entre jogo e literacia torna-se assim mais proeminente e significativa, abrindo novas possibilidades para a investigação e compreensão das inter-relações entre estes dois complexos domínios de actividade (Roskos & Christie, 2001).

A importância de abordagens lúdicas para o desenvolvimento de competências emergentes de literacia também tem sido analisada em trabalhos no âmbito da literacia familiar. Mata e Pacheco (2009), ao analisarem as relações entre diferentes tipos de práticas de literacia familiar (dia-a-dia, entretenimento e treino) com os conhecimentos emergentes de literacia de crianças em idade pré-escolar, constataram que eram as práticas lúdicas (entretenimento) que apresentavam associações mais fortes tanto com a percepção da funcionalidade como com as conceptualizações das crianças sobre a linguagem escrita. O estudo das relações entre jogo dramático e faz-de-conta em contexto de jardim-de-infância e a aprendizagem da literacia tem sido diversificado (Rowe, 2000), existindo diferentes vias nesta análise, que passam pela observação naturalista para descrever e compreender formas como as crianças desempenham diferentes papéis enquanto leitores e escritores nas suas brincadeiras, e o impacto das características do contexto (suportes, materiais); pelo estudo das relações globais entre competências usadas em situação de jogo e competências de leitura e escrita; pelo papel do jogo dramático no desenvolvimento da compreensão de conteúdos de histórias; ou mesmo pela análise da representação espontânea de temas abordados nos livros, com fins sociais e cognitivos.

Apesar de haver dados científicos sobre as relações entre as abordagens lúdicas à literacia em determinados ambientes de aprendizagem, tanto com a frequência e diversidade de actividades de exploração da escrita como com o desenvolvimento da literacia, a

investigação ainda não mostrou claramente a existência de relações causais (Roskos & Christie, 2001). Assim, vários autores que desenvolvem trabalho nesta área são unânimes em afirmar que os benefícios das abordagens baseadas no jogo e no brincar para a aquisição da literacia não estão ainda bem compreendidos nem explorados, conduzindo à dificuldade de se manter estas situações lúdicas como oportunidades para a exploração e aprendizagem da literacia (Morrow & Schickedanz 2006; Neuman & Roskos, 1997; Roskos & Christie, 2001). Este facto leva a que muitas vezes os educadores se sintam pressionados para alterar as abordagens mais lúdicas ou mesmo para as abandonar nas suas práticas, para procurarem dar respostas a determinados objectivos de aprendizagem (Roskos & Christie, 2001). No entanto, numa análise crítica a 20 estudos sobre a relação entre jogo e literacia, Roskos e Christie (2001) concluem que as actividades lúdicas proporcionam contextos importantes para promoverem actividades de literacia, oportunidades para ensinar e aprender a linguagem escrita, e também proporcionam experiências de lingua-

gem que podem estabelecer ligações entre a linguagem oral e a linguagem escrita. Alguns destes estudos analisados por Roskos e Christie (2001) procuraram analisar o impacto do jogar e do brincar com a literacia em contextos lúdicos no jardim-de-infância, sobre o desenvolvimento de competências específicas de literacia. Os seus resultados evidenciaram um aumento na leitura de palavras presentes nesses contextos e das competências fonológicas das crianças. Morrow e Schickedanz (2006) baseando-se também no levantamento de vários estudos nesta área realçam que o impacto positivo se verifica quer ao nível dos conhecimentos das crianças sobre a escrita, quer da linguagem oral (por exemplo, vocabulário).

Constata-se então que os dados existentes sobre as abordagens lúdicas à literacia em jardim-de-infância dão indicadores claros sobre a importância da organização das salas e dos materiais e suportes nelas existentes e também sobre o papel do educador no apoio à actividade lúdica da criança em torno da literacia (Neuman & Roskos, 1997; Morrow & Schickedanz, 2006).



ORGANIZAÇÃO DOS AMBIENTES DE APRENDIZAGEM, JOGO E LITERACIA

O trabalho de Neuman e Roskos (1990, 1992, 1997) é muito claro na forma como demonstra que mudanças nas características dos ambientes de aprendizagem podem fazer muita diferença no modo como as crianças se envolvem com a literacia nas suas brincadeiras e actividades do dia-a-dia no jardim-de-infância. As autoras desenvolveram intervenções em que procuraram melhorar as características das salas dos jardins-de-infância, tornando-as mais ricas e estimulantes no que se refere à linguagem escrita. Deste modo, introduziram mudanças profundas tanto ao nível da organização do espaço, como na introdução de mais e novos materiais e suportes de leitura e escrita em algumas áreas específicas, além de lápis, canetas e papéis diversos (exemplos: escritório – calendário, agenda, revistas, formulários, panfletos, livros, sinais; casinha – livros de receitas, embalagens, calendário, listas de compras, blocos-notas, livro de telefones). Os resultados mostraram diferenças enormes na forma como as crianças se relacionavam com a literacia, não só ao nível da frequência com que ocorriam, mas também na qualidade das mesmas. Assim, Neuman e Roskos (1990) realçam 5 grandes mudanças qualitativas:

- (1) A exploração das situações de literacia em momentos de jogo e brincadeira tornou-se **mais intencional**. Antes da intervenção resumia-se muitas vezes a uma mera exploração, por exemplo, da escrita de letras, enquanto após a intervenção surgem múltiplas situações de literacia com finalidades e objectivos claros (para resolver determinada situação, para comunicar...).
- (2) A literacia passou também a surgir de um modo **mais enquadrado**. Depois da intervenção, como os materiais e suportes disponibilizados eram diversificados e adequados a cada contexto, isso permitia um melhor enquadramento e adequação das actividades e acções desenvolvidas. As crianças tinham áreas distintas, estando algumas muito direccionadas para a linguagem escrita (escritório, correio, casinha, biblioteca...), proporcionando referências claras onde os suportes de leitura



e escrita nelas existentes forneciam pistas claras para a sua exploração de modo concreto, aprofundado e contextualizado.

- (3) As actividades de literacia durante os momentos de jogo e brincadeira passaram a ser **mais inter-relacionadas**. Enquanto inicialmente surgiam de um modo isolado e aleatório, depois da intervenção surgiam mais ligadas e relacionadas umas com as outras em torno de temas específicos de brincadeira
- (4) A exploração da literacia passou a surgir também de um modo **mais interactivo**. Antes da intervenção, a maioria das abordagens à literacia aparecia em situação de jogo solitário. Acontece que após a intervenção a situação modificou-se, surgindo mais situações de interacção tanto com os colegas como com o educador.
- (5) A literacia em momentos lúdicos apareceu mais associada a **papéis específicos** depois da intervenção sobre o espaço educativo. Assim, para além dos papéis de 'leitores' e 'escritores', estas crianças passaram a assumir vários outros papéis através das suas escritas (policías, carteiros, bibliotecários...).

Os contextos proporcionam suporte físico e social para activarem os conhecimentos e as estratégias das crianças, não sendo assim

mero pano de fundo ou fonte externa de estimulação, mas "veículos críticos de pensamento que moldam e apoiam na orientação das actividades das crianças" (Neuman & Roskos, 1997, p. 27). Estes contextos levam então a que as crianças se envolvam numa grande variedade de práticas de literacia. Usando o conhecimento sobre o seu mundo cultural e social em situações em que evocam actividades familiares, as crianças são capazes de mobilizar regras adequadas ao contexto e rotinas do seu dia-a-dia. Mesmo as crianças de 3 e 4 anos adaptam os suportes de literacia para objectivos específicos e envolvem-se em comportamentos estratégicos para a resolução de uma série de situações.

O PAPEL DO EDUCADOR NA ABORDAGEM LÚDICA À LITERACIA

Saracho (2002, 2004) observou um grupo de educadores nas suas interacções com as crianças quando estas desenvolviam actividades de literacia enquanto jogavam e brincavam nas suas salas de jardim-de-infância. Nestas observações, constatou que os educadores desenvolviam papéis diferenciados que tinham subjacentes objectivos e estratégias distintos. Assim, Saracho (2004) descreve seis papéis diferentes desempenhados por esses educadores: parceiro na aprendizagem, promotor da aprendizagem, monitor das

aprendizagens, contador de histórias, líder e orientador na aprendizagem. Enquanto **parceiro** na aprendizagem, o educador desempenha um papel igualitário nos grupos. Embora participando nas situações, guia e orienta sem assumir um papel de controlo nem de autoridade. Como **promotor** da aprendizagem das crianças, ao interagir ele monitoriza as interações, questiona, dialoga, mantém o interesse nas actividades. Com estratégias e acções diversificadas apoia as crianças nas suas interações e incentiva as suas explorações e aprendizagens. Na qualidade de **monitor** das aprendizagens, nas suas interações com as crianças procura identificar os conceitos de que se apropriaram, questionando-as, levando-as a relacionar ideias. Deste modo, conhecendo o que adquiriram, poderá orientar a sua acção educativa de modo mais ajustado às necessidades de cada um. Enquanto **contador de histórias** pode desenvolver um conjunto de estratégias com objectivos distintos. Pode levar as crianças a antecipar, relembrar, relacionar, e também pode questionar, reler, confirmar a compreensão e explorar a situação como for mais adequado. O papel de **líder** do grupo é desempenhado quando conduz a discussão e interações na introdução de novos conceitos e novos materiais. O papel de **orientador** da aprendizagem é desempenhado quando planeia, toma decisões quanto aos materiais, objectivos, actividades e experiências mais apropriadas ao grupo, ao momento e a cada criança.

Para apoiar a criança e intervir de modo mais apropriado é necessário que o educador possua conhecimentos sobre o desenvolvimento da literacia nas crianças e as características das abordagens lúdicas. Neste sentido, o educador terá de construir referenciais teóricos onde se apoiar que lhe permitam compreender as crianças, as suas acções, as características das suas concepções e também as práticas e estratégias que desenvolve para que elas se tornem mais eficazes (Mata, 2008). Assim, conseguirá estar atento ao que Owocki (2000) chama *teachable moments*, ou seja os momentos-chave em que a intervenção adequada pode facilitar e promover a aprendizagem, conseguindo que o processo de

ensino e aprendizagem respeite os conhecimentos e interesses de cada criança. Para isso o educador terá de saber observar, identificar oportunidades relevantes, fornecer informação importante, interagir de modo adequado, valorizar a acção e contributo da criança, de um modo natural mas ao mesmo tempo ajustado e eficaz (Owocki, 2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O facto de, na investigação, não se terem identificado relações causais entre o tipo de abordagem lúdica à exploração da literacia e as competências emergentes não invalida as associações encontradas. Deste modo, considera-se que uma abordagem ideal deve contemplar a complementaridade de estratégias (Neuman & Roskos, 1992). Assim, quando se pretende promover o desenvolvimento de competências de literacia em crianças de idade pré-escolar, não se deverão excluir as abordagens lúdicas, nem elas deverão ser as únicas a implementar. Uma abordagem baseada no jogo e na brincadeira em torno da literacia deverá ser complementada com estratégias e actividades mais estruturadas e orientadas pelo educador, onde este poderá introduzir novos materiais, situações ou informações, adequados às necessidades e interesses das crianças.

De qualquer forma, podemos concluir sobre um conjunto de vantagens na utilização de abordagens lúdicas. O jogar e o brincar com a leitura e a escrita permitem não só que a criança mostre o que já sabe sobre o sistema de linguagem escrita, mas também criam oportunidades para que esta possa praticar e desenvolver as suas competências. O jogo de faz-de-conta e o jogo dramático proporcionam oportunidades ímpares para um envolvimento significativo com actividades e suportes de literacia, que respeitam os interesses das crianças e ao mesmo tempo promovem a sua aprendizagem. Para uma maior eficácia é importante considerar e ajustar as intervenções do educador, tanto as suas intervenções directas quando interage com as crianças, como as intervenções ao nível da organização do espaço educativo e a disponibilização de materiais e suportes de leitura e escrita ajustados aos vários contextos lúdicos e às

realidades envolventes das crianças.

Como Hall (1991) refere, devem criar-se oportunidades para as crianças brincarem com objectos de literacia e, ao proporcionar-lhes situações lúdicas de literacia, contextualizadas e que façam sentido face às suas realidades, a sua vertente social é respeitada. Assim, as crianças podem explorá-la e mostrar o que sabem sobre o porquê, quando, onde, o quê e como da literacia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Christie, J. (1995). «The Importance of play». In J. Christie, K. Roskos, B. Enz, C. Vukelich, & S. Neuman (Eds). *Readings for linking literacy and play*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Hall, N. (1991). «Play and the emergence of literacy». In J. Christie (Ed) *Play and early literacy development* (pp. 3-25). Albany: State University Newyork Press.
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar – Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Mata, L. & Pacheco, P. (2009). Caracterização das práticas de literacia familiar. In B. Silva, L. Almeida, A. Lozano, & M. Uzquiano (Org) *Actas do X Congresso Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 1741-1753), Centro de Investigação em Educação – CIEE, Universidade do Minho, Braga.
- Morrow, L. & Schickedanz, J. (2006). «The relationships between sociodramatic play and literacy development». In D. Dickinson & S. Neuman (Eds) *Handbook of Early Literacy Research* (vol. 2, pp. 269-280). New York: The Guilford Press.
- Neuman, S. & Roskos, K. (1990). «Play, print and purpose: Enriching play environments for literacy development». *The Reading Teacher*, 44(3), 214-221.
- Neuman, S. & Roskos, K. (1992). «Literacy objects as cultural tools: Effects on children's literacy behaviors in Play». *Reading Research Quarterly*, 27(3), 202-225.
- Neuman, S. & Roskos, K. (1997). «Literacy knowledge in practice: Contexts of participation for young writers and readers». *Reading Research Quarterly*, 32(1), 10-32.
- Owocki, G. (2000). «Literacy through play». *Early Childhood Today*, 15(3), 17-20.
- Roskos, K. & Christie, J. (2001). «Examining play-literacy interface: A critical review and future directions». *Journal of Early Childhood Literacy*, 1(1), 59-89.
- Rowe, D. (2000). «Bringing books to life: The role of book-related dramatic play in young children's literacy learning». In K. Roskos & J. Christie (Eds). *Play and literacy in early childhood - Research from multiple perspectives* (pp. 3-26). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Saracho, O. (2002). «Teachers' role in promoting literacy in the context of play». *Early Child Development and Care*, 172(1), 23-34.
- Saracho, O. (2004). «Supporting literacy-related play: Roles for teachers of young children». *Early Childhood Education Journal*, 31(3), 201-206.