

BRINCAR

Potencial do brincar no desenvolvimento inicial da alfabetização

James F. Christie, PhD, Kathleen A. Roskos, PhD

Arizona State University, EUA, John Carroll University, EUA

Maio 2009

Introdução

Nos anos pré-escolares, o brincar tem o potencial de oferecer à criança pequena um contexto altamente envolvente e significativo que lhe permite adquirir habilidades e compreender conceitos essenciais à alfabetização inicial. O potencial existe, uma vez que, teoricamente, a brincadeira dramática e a alfabetização compartilham diretivas de ordem superior, processos cognitivos como representação, categorização e resolução de problemas.^{1,2,3} O interesse das pesquisas sobre a conexão brincar-alfabetização surgiu aproximadamente em 1974,⁴ mas cresceu durante a década de 1990 – muito provavelmente inspirado por novas percepções sobre os fundamentos da alfabetização antes da escolarização.^{5,6} O brincar – como atividade apropriada de desenvolvimento – combinou perfeitamente com a alfabetização emergente, uma nova percepção sobre o desenvolvimento da alfabetização, e a conexão brincar-alfabetização tornou-se uma das áreas mais seriamente pesquisadas da aprendizagem e instrução da alfabetização inicial no final do século 20.⁷

Do que se trata

De modo semelhante a outras áreas do desenvolvimento na primeira infância, teorias “clássicas” de Piaget⁸ e Vygotsky^{9,10} apresentam estruturas teóricas importantes para pesquisar as relações brincar-alfabetização. As observações provenientes da visão piagetiana enfatizam o valor do jogo de simulação social para a prática e a consolidação de amplas habilidades cognitivas – como a representação simbólica – e de habilidades emergentes de alfabetização – como sensibilização quanto ao texto impresso. Tal perspectiva enfoca também as interações entre indivíduos e objetos no ambiente físico, levando ao desenvolvimento de centros de diversão letrados, como uma estratégia de intervenção.^{7,11} A teoria vygotskiana concentra sua atenção sobre o papel dos adultos e de seus pares na aquisição de práticas sociais de alfabetização durante o brincar. Ao argumentar que a aquisição da alfabetização é um processo social e construtivo, que começa nos primeiros anos de vida, essa teoria postula que a criança desenvolve conceitos e habilidades da alfabetização por meio de experiências diárias com outros indivíduos, inclusive por meio da leitura de histórias antes de dormir e jogos de simulação.^{5,12}

Embora essas teorias clássicas não expliquem de forma especial a dinâmica de interface da relação brincar-alfabetização, ou seja, *de que forma* a atividade lúdica influencia o desenvolvimento da alfabetização, elas não oferecem categorias comportamentais aparentemente compartilhadas pela brincadeira e pela alfabetização, como as transformações simuladas, o pensamento narrativo, as discussões sobre metabrinadeiras e a interação social.¹³

Questões-chave de pesquisa

Pesquisas sobre a conexão brincar-alfabetização no desenvolvimento da alfabetização enfocou, de maneira geral, duas relações básicas:

1. A relação entre os processos do brincar – linguagem, simulação, desenvolvimento narrativo – e habilidades iniciais de alfabetização; e
2. As relações entre o contexto do brincar – físico e social – e as atividades e habilidades iniciais de alfabetização.

Resultados da pesquisa

Processo do brincar. Uma conexão cognitiva fundamental entre o brincar e a alfabetização está enraizada na premissa teórica de que as habilidades de representação adquiridas nas

transformações simuladas – “isto representa aquilo” – transferem-se para outras formas simbólicas, como a linguagem escrita. Algumas evidências de pesquisas apoiam essa premissa. Por exemplo, Pellegrini² constatou que o estágio de habilidade de simulação da criança prognosticou seu *status* emergente de escrita. Em um estudo relacionado, Pellegrini e colaboradores constataram relações positivas e significativas entre a brincadeira simbólica de crianças de 3 anos de idade e a utilização de verbos metalingüísticos – ou seja, verbos que tratam das atividades de linguagem oral e escrita como *conversar, escrever, falar, ler* –, o que sugere a transferência do abstrato, utilização da linguagem definida socialmente entre a brincadeira e a alfabetização.¹⁴

Outros pesquisadores procuraram por um elo narrativo entre o processo do brincar e o desenvolvimento da alfabetização. Por exemplo, Williamson e Silvern¹⁵ investigaram os benefícios da brincadeira de fantasia temática – reconstituição de história – sobre a compreensão da leitura e constataram que crianças mais envolvidas em conversas de metabrincadeira – comentários utilizados fora do papel para orientar a brincadeira, “Eu vou ser a mãe. Você não quer ser o bebê?” – compreenderam melhor as histórias do que aquelas menos envolvidas. Outros pesquisadores constataram evidências de paralelos estruturais entre as narrativas da brincadeira e a competência narrativa generalizada. Por exemplo, Eckler e Weininger¹⁶ observaram uma correspondência estrutural entre o esquema gramatical da história de Rummelhart –¹⁷as narrativas apresentam estrutura previsível em que os personagens principais estabelecem objetivos, se deparam com problemas, tentam superar esses obstáculos e alcançam seus objetivos –, e o comportamento das crianças na brincadeira simulada que as conduz a inferir que as narrativas podem ajudá-las a construir blocos de história.

Contexto do brincar. Um grande conjunto de pesquisa concentrou-se na estratégia do centro de diversão enriquecido por fatores de alfabetização em que as áreas do brincar estão abastecidas com materiais de leitura e escrita relacionados ao tema. Por exemplo, uma pizzaria no centro de diversão poderia ser planejada com avisos na parede – “Coloque seu pedido aqui –”, cardápios, caixas de pizza, crachás de funcionários, cupons de desconto, lápis e bloco de notas para anotar os pedidos. Os dados indicam que esse tipo de manipulação do contexto físico é eficaz para aumentar a gama e a importância dos comportamentos de alfabetização durante o brincar.^{22,23} Evidências indicam também que os contextos de brincadeiras enriquecidos pela alfabetização podem resultar em, no mínimo, benefícios no curto prazo para o conhecimento da criança sobre as funções da escrita,²⁴ para a habilidade de reconhecer o texto impresso relacionado à

brincadeira^{25,26} e para o uso de estratégias de compreensão como autocontrole e autocorreção.²⁷

Pesquisas demonstraram também que o contexto social tem impacto sobre as conexões brincar-alfabetização. Várias investigações relataram que o apoio do professor aumentou o volume de atividades de alfabetização durante a brincadeira.^{22,27} Outras pesquisas focalizaram a interação entre os pares nas ambientações da brincadeira enriquecidas por fatores de alfabetização.^{28,29} Os resultados indicam que a criança utiliza uma variedade de estratégias – como negociação e treinamento – para ajudar uns aos outros a aprender sobre a alfabetização durante a brincadeira.

Lacunas de pesquisa

Pesquisas sobre a conexão brincar-alfabetização continuam a enfrentar problemas de definição, particularmente para definir as características mais marcantes da influência do brincar sobre a alfabetização.³ Ela enfrenta também graves problemas metodológicos. A linha de investigação carece de estudos longitudinais, estruturas de sistemas teóricos dinâmicos e procedimentos estatísticos modernos para solucionar as complexidades das relações entre o brincar e a alfabetização. O difícil trabalho dos estudos experimentais controlados para testar o valor agregado do brincar na linguagem pré-escolar e nos currículos de alfabetização ainda deve ser realizado, e poucos progressos têm sido alcançados em relação às pesquisas sobre a conexão brincar-alfabetização nas comunidades e nos lares. É necessário realizar estudos inovadores e criativos para examinar as associações entre o processo do brincar e os conceitos relativos à escrita em textos multimodais e eletrônicos.

Conclusões

Pesquisas forneceram indícios de que os processos do brincar – ou seja, linguagem, representação simbólica e narrativa usadas ao brincar – estão relacionados com as habilidades iniciais de alfabetização. Além disso, pesquisas sobre os centros de diversão enriquecidos por fatores de alfabetização indicam que contextos de brincadeiras podem ser projetados e valorizados para melhorar as experiências de alfabetização da criança pequena. Entretanto, faltam dados para a “importante” questão: o brincar contribui diretamente para o desenvolvimento da alfabetização? Esta lacuna de pesquisa continua a ampliar-se, talvez porque a ciência que estuda o tema não acompanhou os progressos da ciência do desenvolvimento. Por exemplo, a maioria das pesquisas sobre a conexão brincar-alfabetização permanece fiel às teorias clássicas de Piaget e Vygotsky,

embora a ciência cognitiva tenha adotado perspectivas multidisciplinares e dinâmicas.^{30,31} Além disso, os pesquisadores também estão fazendo uso de dados coletados e procedimentos de análise desatualizados. Pellegrini e Van Rizen¹³ argumentam que a utilização de técnicas estatísticas modernas poderia ser muito útil para identificar as relações de causalidade entre o brincar e o desenvolvimento.

Implicações

Evidências confiáveis confirmam que o brincar pode atender aos objetivos de alfabetização ao fornecer contextos que promovam atividades, habilidades e estratégias de alfabetização. Portanto, recomendamos que amplas oportunidades para participar de brincadeiras dramáticas e de brincadeiras enriquecidas por fatores de alfabetização, em contextos de brincadeiras devem ter características padronizadas nos programas para a primeira infância. No entanto, faltam provas concretas de que as atividades do brincar, com ou sem fatores de alfabetização, contribuem para o desenvolvimento da alfabetização. Com isso em mente, recomendamos que os centros de diversão providos de textos impressos devem ser apenas um componente do currículo da educação infantil. Currículos eficazes devem também incluir instruções diretas apropriadas à idade em relação às habilidades iniciais básicas de alfabetização, e estratégias de ensino – como leitura e escrita compartilhadas – que ofereçam oportunidades enriquecedoras para que a criança aprenda tais habilidades em contextos não adequados à brincadeira. Recomendamos também que os professores estabeleçam uma ligação direta entre centros de diversão enriquecidos pela alfabetização e componentes do currículo acadêmico, em vez de considerar as experiências do brincar como atividades “independentes.” Essa integração brincadeira/currículo aumentará a probabilidade de que as experiências do brincar ofereçam oportunidades à criança para praticar e aperfeiçoar habilidades e conceitos importantes relativos à alfabetização.³²

Referências

1. Bruner J. *Beyond the Information Given: Studies in the Psychology of Knowing*. New York, NY: Norton; 1973.
2. Pellegrini AD. Relations between preschool children's symbolic play and literate behavior. In: Galda L, Pellegrini AD, eds. *Play, Language, and Stories: The Development of Literate Behavior*. Norwood, N.J.: Ablex Pub. Corp.;1985:79-97.
3. Smith PK. Pretend play and children's cognitive and literacy development: sources of evidence and some lessons from the past. In: Roskos K, Christie J, eds. *Play and Literacy in Early Childhood: Research from Multiple Perspectives*. 2nd ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers; 2007:3-19.
4. Wolfgang C. An exploration of the relationship between the cognitive are of reading and selected developmental aspects of children's play. *Psychology in the Schools*. 1974;11(3):338-343.

5. Ferreiro E, Teberosky A. *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño [Literacy before Schooling]*. Goodman Castro K, trans. Exeter, NH: Heinemann; 1982.
6. Jacob, E. Learning literacy through play: Puerto Rican kindergarten children. In: Goelman H, Oberg A, Smith F, eds. *Awakening to literacy: the University of Victoria Symposium on Children's Response to a Literate Environment: Literacy before Schooling*. Portsmouth, NH: Heinemann; 1984:73-86.
7. Yaden D, Rowe, D, MacGillivray, L. Emergent literacy: a matter (polyphony) of perspectives. In: Kamil M, Mosenthal P, Pearson PD, Barr R, eds. *Handbook of Reading Research*. Vol. 3. Mahwah, NJ: Erlbaum; 2000:425-454.
8. Piaget, J. *Play, Dreams, and Imitation in Childhood*. Gattegno C, Hodgson FN, trans. New York, NY: W.W. Norton & Company; 1962.
9. Vygotsky L. Play and its role in the mental development of the child. In: Bruner, J Jolly A, Sylva K, eds. *Play: Its Role in Development and Evolution*. New York: Basic Books; 1976:537-554.
10. Vygotsky L. *Mind in Society: The Development of Psychological Processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press; 1978.
11. Neuman S, Roskos K. Literacy knowledge in practice: contexts of participation for young writers and readers. *Reading Research Quarterly* 1997;32(1):10-32.
12. Teale W, Sulzby, E. Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. In: Teale W, Sulzby E, eds. *Emergent Literacy: Writing and Reading*. Norwood, NJ: Ablex; 1986:vii-xxv.
13. Pellegrini AD, Van Ryzin M. Commentary: cognition, play and early literacy. In: Roskos K, Christie J, eds. *Play and Literacy in Early Childhood: Research from Multiple Perspectives*. 2nd ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers; 2007:65-80.
14. Pellegrini AD, Galda L, Dresden J, Cox, S. A longitudinal study of the predictive relations among symbolic play, linguistic verbs, and early literacy. *Research in the Teaching of English* 1991;25(2):215-235.
15. Williamson P, Silvern S. Thematic-fantasy play and story comprehension. In: Christie J, ed. *Play and Early Literacy Development*. Albany, NY: State University of New York Press; 1991:69-90.
16. Eckler J, Weininger O. Structural parallels between pretend play and narrative. *Developmental Psychology* 1989;25(5):736-743.
17. Rummelhart D. Understanding and summarizing brief stories. In: LaBerge D, Samuels SJ, eds. *Basic Processes in Reading: Perception and Comprehension*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates; 1977:265-303.
18. Bodrova E, Leong D. *Tools of the Mind: the Vygotskian Approach to Early Childhood Education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson; 2007.
19. Diamond A, Barnett WS, Thomas J, Munro S. Preschool program improves cognitive control. *Science* 2008;318(5855):1387-1388.
20. Rowe D. Bringing books to life: the role of book-related dramatic play in young children's literacy learning. In: Roskos K, Christie J, eds. *Play and Literacy in Early Childhood: Research from Multiple Perspectives*. 2nd ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers; 2007:37-63.
21. Welsch J. Playing with and beyond the story: encouraging book-related pretend play. *The Reading Teacher* 2008;62(2):138-148.
22. Morrow L, Rand M. Preparing the classroom environment to promote literacy during play. In: Christie J, ed. *Play and Early Literacy Development*. Albany, NY: State University of New York Press; 1991:141-165.
23. Neuman S, Roskos K. Literacy objects as cultural tools: effects on children's literacy behaviors during play. *Reading Research Quarterly* 1992;27(3):203-225.

24. Vukelich C. Play: a context for exploring the functions, features, and meaning of writing with peers. *Language Arts* 1993;70(5):386-392.
25. Neuman S, Roskos K. Access to print for children of poverty: differential effects of adult mediation and literacy-enriched play settings on environmental and functional print tasks. *American Educational Research Journal* 1993;30(1):95-122.
26. Vukelich C. Effects of play interventions on young children's reading of environmental print. *Early Childhood Research Quarterly* 1994; 9:153-170.
27. Vukelich C. Learning about the functions of writing: the effects of three play interventions on children's development and knowledge about writing. Paper presented at: The 41st Annual Meeting of the National Reading Conference; December, 1991; Palm Springs, CA.
28. Christie J, Stone S. Collaborative literacy activity in print-enriched play centers: exploring the "zone" in same-age and multi-age groupings. *Journal of Literacy Research* 1999;31(2):109-131.
29. Neuman S, Roskos K. Peers as literacy informants: a description of young children's literacy conversations in play. *Early Childhood Research Quarterly* 1991;6(2):233-248.
30. Bransford JD, Brown AL, Cocking RR. *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School*. Washington, DC: National Academy Press; 1999.
31. Fischer K, Bidell T. Dynamic development of psychological structures in action and thought. In: Lerner RM, ed. *Handbook of Child Psychology*. 5th ed. New York: Wiley; 1998:467-561. Theoretical Models of Human Development. Vol 1.
32. Roskos K, Christie J. Play in the context of the new preschool basics. In: Roskos K, Christie J, eds. *Play and Literacy in Early Childhood: Research from Multiple Perspectives*, 2nd ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers; 2007:83-100.