ENCICLOPÉDIA
sobre o Desenvolvimento
na Primeira Infância

Brincar

Atualização Fevereiro 2013

©2008-2025 ABILIO | BRINCAR

Índice

Síntese 5

Aprender por meio da brincadeira 8
PETER K SMITH, BA, PHD, ANTHONY PELLEGRINI, PHD, SETEMBRO 2008

Por que brincar = Aprender 15
KATHY HIRSH-PASEK, PHD, ROBERTA MICHNICK GOLINKOFF, PHD, OUTUBRO 2008

Comentários sobre Pellegrini e Smith e Hirsh-Pasek e Golinkoff 22
NINA HOWE, PHD, FEVEREIRO 2009

Potencial do brincar no desenvolvimento inicial da alfabetização 27
JAMES F. CHRISTIE, PHD, KATHLEEN A. ROSKOS, PHD, MAIO 2009

A brincadeira e o desenvolvimento da alfabetização precoce. Comentários sobre o artigo de Christie e Roskos 34
JAMES E JOHNSON, PHD, JULHO 2010

O programa de ensino e a brincadeira no desenvolvimento na primeira infância 39
ELENA BODROVA, PHD, DEBORAH J. LEONG, PHD, SETEMBRO 2010

©2008-2025 ABILIO | BRINCAR

Tema financiado por:

©2008-2025 ABILIO | BRINCAR

Síntese

Qual é sua importância?

Diversos estudos concordam com a convicção de Piaget: "*brincar é o trabalho da infância*". As crianças investem entre *3% a 20%* do seu tempo e de sua energia em brincadeiras e, após um período em que foram privadas da oportunidade de brincar, o tempo destinado a essa atividade aumenta. O brincar está associado aos meios não aos fins – ou seja, o processo do brincar é mais importante do que criar um objetivo. O brincar também é prazeroso.

Os pesquisadores identificaram vários *subtipos* do brincar – locomotor, social, com objetos, linguístico, simulado e o brincar sócio dramático – e seus respectivos benefícios. Durante os anos pré-escolares, o brincar oferece oportunidades para as crianças desenvolverem *competências acadêmicas e sociais*, preparando-as para as exigências da escola e do mundo externo.

Na verdade, por intermédio do brincar as crianças aprendem várias *habilidades* que contribuirão para o seu sucesso na vida: 1) colaboração (trabalho em equipe); 2) conteúdo (matemática, ciência); 3) comunicação (oral e escrita); 4) criatividade, e 5) confiança. Brincar confere às crianças habilidades fora da sala de aula, à medida que desenvolvem *habilidades para a vida*.

O que sabemos?

Promoção de competências acadêmicas

Um número crescente de evidências sugere que o brincar proporciona às crianças um contexto adequado para aprender e aprimorar suas *habilidades de alfabetização*, o que decorre de processos cognitivos – solução de problemas, imagens e categorização – incorporados em situações lúdicas. Crianças envolvidas em *brincadeiras sócio dramáticas* têm melhores condições para compreender narrativas em livros de histórias, em parte devido às suas experiências anteriores de compreensão das intenções alheias e à imitação de diferentes personagens, em parte devido à exposição regular à linguagem sofisticada.

Períodos de brincar livre e de brincar dirigido também estão associados ao desenvolvimento de *habilidades de funções executivas* – ou seja, habilidades relacionadas à resolução de problemas,

©2008-2025 ABILIO | BRINCAR

atenção e inibição. Isso explica por que crianças que brincam regularmente tendem a apresentar melhor desempenho em matemática e leitura do que aquelas que não têm a oportunidade de brincar.

Promoção de habilidades sociais

Outros estudos demonstram que o brincar contribui para o desenvolvimento de competências sociais, ajudando a criança a:

- controlar suas emoções;
- aprender comportamentos adequados em função do contexto social;
- esperar sua vez quando estiverem em grupo;
- negociar e compreender os pontos de vista alheios – por exemplo, negociar os papéis durante a brincadeira "você será a mãe, e eu vou ser a filha"; e
- lidar com a angústia.

Todas essas habilidades contribuem para competências sociais, tais como fazer amigos e a aumentar o sucesso escolar inicial da criança.

O que pode ser feito?

Quando o brincar está associado ao desenvolvimento acadêmico e social das crianças, educadores e pais devem ser incentivados a criar ambientes para o brincar, estimulando e favorecendo a aprendizagem da criança. Dependendo do tipo do brincar, os pesquisadores recomendam oferecer à criança brinquedos para melhorar:

- *habilidades físicas e de coordenação motora* (por exemplo, desafiando as estruturas de escalada);
- *criatividade* (por exemplo, blocos de construção, tinta, massinha);
- *habilidades matemáticas* (por exemplo, jogos de tabuleiro como o "*Chutes and Ladders*" – estimativas, contagem e identificação numeral);
- *habilidades linguísticas e de leitura* (por exemplo, letras de plástico, jogos de rima, listas de compras, livros de histórias de dormir, brinquedos para faz-de-conta).

©2008-2025 ABILIO | BRINCAR

Outras recomendações foram sugeridas a fim de reforçar as *habilidades de alfabetização* da criança. Os pesquisadores sugerem que a criação de contextos enriquecidos por fatores de alfabetização, como um “restaurante real” com mesas, menus, crachás, lápis e blocos de notas, são eficazes para aumentar o potencial da criança no desenvolvimento inicial da alfabetização. Educadores são também encorajados a adotar uma *abordagem centrada na criança* que objetive não apenas o processo de alfabetização, mas também a criatividade infantil, imaginação, persistência e atitudes positivas em relação à leitura. Professores e educadores também devem fazer um paralelo entre o que pode ser aprendido a partir de atividades lúdicas e a partir do *currículo acadêmico* para que a criança compreenda que o brincar lhe permite praticar e reforçar o que é aprendido em sala de aula. Entretanto, educadores devem assegurar que um currículo baseado na *ludicidade e em brincadeiras* inclui atividades que são percebidas como interessantes e prazerosas pelas crianças mais do que apenas pelos seus professores. Por último, a maioria dos especialistas concorda que *abordagem equilibrada* consiste em favorecer períodos alternados entre brincar livre e brincar estruturado/dirigido.

©2008-2025 ABILIO | BRINCAR

Aprender por meio da brincadeira

Peter K Smith, BA, PhD, Anthony Pellegrini, PhD

Goldsmiths, University of London, Reino Unido, University of Minnesota, EUA

Setembro 2008

Introdução

Definimos brincar, revisamos os principais tipos do brincar e os benefícios que trazem para o desenvolvimento em diversas áreas.

Do que se trata: O que é a brincadeira?

Frequentemente, *brincar* é definido como atividade realizada por prazer, caracterizada pelos meios, e não pelos fins – o processo é mais importante do que qualquer fim ou objetivo –, pela flexibilidade – os objetos formam novas combinações e os papéis são desempenhados de novas maneiras –, e por afeto positivo – as crianças sorriem, dão risadas e divertem-se com frequência. Tais critérios contrapõem a brincadeira à *exploração* – investigação concentrada, à medida que a criança se familiariza com um novo brinquedo ou contexto, que pode levar a uma brincadeira –, ao *trabalho* – que possui um objetivo definido – e aos *jogos* – atividades mais organizadas com um objetivo, normalmente o de vencer o jogo. Sob ponto de vista do desenvolvimento, jogos com regras tendem a ser comuns após os 6 anos de idade, ao passo que as atividades lúdicas são mais frequentes no período de que vai dos 2 aos 6 anos de idade.

Contexto de pesquisa

Com exceção daquelas que se encontram desnutridas, carentes ou que apresentam deficiências graves, quase todas as crianças brincam. Normalmente entre 3% e 20% do tempo e da energia da criança pequena são consumidos em brincadeiras.[1] Esse percentual aumenta ainda mais no caso de famílias mais abastadas.[2] Quando são temporariamente privadas das oportunidades de brincar – por exemplo, quando são mantidas em uma sala de aula – as crianças brincarão por mais tempo e com mais energia mais tarde.[1]

Uma vez que a criança investe tempo e energia em brincadeiras, e existem oportunidades de aprendizagem enquanto realmente brincam, é necessário, aparentemente, desenvolver tal

©2008-2025 ABILIO | BRINCAR

atividade. Uma vez que tempo e energia são investidos no brincar, e como surgem oportunidades de aprendizagem enquanto as crianças brincam, é evidente a necessidade de desenvolver essa atividade. De maneira geral, isto é verdadeiro para mamíferos jovens, embora exista uma variedade muito maior de brincadeiras entre as crianças humanas do que em meio a outras espécies. Tais observações sugerem que brincar pode trazer benefícios imediatos, no longo prazo, ou ambos, para o desenvolvimento. No entanto, o papel exato do brincar na aprendizagem ainda é tema de debates. O "*ethos* do brincar[3, 4] tende a exagerar as evidências do papel essencial do brincar. No entanto, evidências correlacionais e experimentais sugerem benefícios importantes dessa atividade, mesmo que alguns desses benefícios possam também ser obtidos de outras maneiras.

Brincar locomotor, inclusive brincar de fazer exercício – correr, escalar etc. –, envolvem ampla atividade corporal e geralmente são planejadas para favorecer o treinamento físico dos músculos por meio de força, resistência e habilidade. Do momento em que a criança começar a engatinhar até a idade pré-escolar, as atividades físicas aumentam, e atingem o auge no início da idade escolar, quando a base neural e muscular da coordenação física e do crescimento saudável é importante. Obviamente, a brincadeira ativa fornece boas oportunidades para esse desenvolvimento;[5] após essa fase, a atividade diminui. Há evidências de que intervalos ativos, para brincar em *playgrounds*, podem ajudar a criança pequena a concentrar-se melhor em tarefas sedentárias subsequentes,[1] o que é consistente com a hipótese da imaturidade cognitiva de que "a necessidade de exercício ajuda a criança pequena a estabelecer intervalos entre demandas cognitivas para as quais suas capacidades são menos desenvolvidas".[6]

Brincar social refere-se à interação lúdica entre crianças e pais ou cuidadores de crianças de até 2 anos de idade. A partir dessa idade até os 6 anos, a brincadeira social envolve cada vez mais outras crianças. No princípio, brincar com um só parceiro já é suficientemente complexo, mas aos 3 ou 4 anos de idade, as brincadeiras em grupo podem envolver três ou mais participantes, uma vez que a criança adquire habilidades de coordenação social e compreende os diferentes papéis sociais.

Brincar paralelo, comum entre 2 e 3 anos de idade, é realizado quando crianças brincam próximas umas das outras, embora sem muita interação. Algumas crianças brincam sozinhas.[7] Este tipo do brincar pode envolver atividade física, utilização de objetos ou de linguagem, simulação, ou o conjunto de todos esses aspectos. *Brincar turbulento*, incluindo lutas e perseguições, pode parecer real, mas crianças que brincam de lutar riem com frequência, e chutes e golpes não são

©2008-2025 ABILIO | BRINCAR

dados com força ou sequer fazem contato. Normalmente esse tipo do brincar ocorre entre amigos.

Brincar com objetos refere-se à utilização lúdica dos objetos, como blocos de construção, quebra-cabeças, carros, bonecas etc. Com bebês, esse tipo do brincar pode ser identificado como o hábito de levar à boca os objetos e de jogá-los. Em crianças pequenas, essa atividade é, às vezes, identificada apenas como a manipulação dos objetos – por exemplo, blocos de montar –, mas às vezes envolve brincadeiras imaginárias – como construir uma casa, alimentar uma boneca. Brincar com objetos permite à criança experimentar novas combinações de ações, sem restrição externa, e pode ajudá-la a desenvolver habilidades para solucionar problemas. Quaisquer benefícios de brincar com objetos precisam ser equilibrados com aqueles provenientes da instrução, levando em conta a faixa etária da criança, a natureza da tarefa, e se o objetivo é aprender habilidades específicas ou ter uma atitude mais geral, exploradora e criativa. Embora não haja provas concretas,[9] os benefícios mais acentuados podem estar relacionados ao pensamento independente e criativo.[8]

Brincar linguístico. Por volta dos 2 anos de idade, a criança pequena muitas vezes fala com ela mesma antes de dormir ou ao acordar. Esta é uma atividade lúdica que envolve repetição e, por vezes, risos. A criança utiliza a linguagem de forma divertida até os 3 ou 4 anos de idade – “Eu sou uma baleia. E nado com moreias.” “Eu sou um flamingo. E descanso no domingo.” Habilidades linguísticas – fonologia (sons da fala), vocabulário e significado (semântica), gramática (sintaxe), e pragmatismo (uso da linguagem de forma adequada em situações sociais) – desenvolvem-se rapidamente durante os anos pré-escolares. Algumas habilidades fonológicas podem ser desenvolvidas em monólogos enquanto a criança balbucia para si mesma em seu berço, mas a maioria dos benefícios da aprendizagem linguística provavelmente resulta das brincadeiras sociodramáticas.

Jogo de simulação envolve imaginar que um objeto ou uma ação diferem daquilo que são na realidade. Uma banana, por exemplo, transforma-se em um telefone. Este tipo do brincar desenvolve-se a partir dos 15 meses de idade em ações simples, como fingir estar dormindo ou colocar a boneca na cama. À medida que novas sequências e novos papéis são acrescentados, a criança desenvolve uma história. A *brincadeira sociodramática*, comum aos 3 anos de idade, envolve jogo de simulação com outros indivíduos, a interpretação de um papel e a construção de uma linha narrativa. Esse tipo do brincar envolve a compreensão das intenções dos outros, construções sofisticadas de linguagem, e desenvolvimento de (às vezes) novas e intrincadas

linhas narrativas. Crianças negociam significados e papéis – "Você é o pai, certo?" – e argumentam sobre o comportamento adequado – "Não, você não deve alimentar o bebê assim!".

Muitas funções de aprendizagem têm sido desenvolvidas em jogos de simulação, sobretudo em brincadeiras sociodramáticas.[10] Uma hipótese é que esse tipo do brincar é útil para o desenvolvimento de habilidades pré-alfabetização, como o conhecimento das letras e de material impresso, e a finalidade dos livros.[11,12,13] A estrutura narrativa das sequências sociodramáticas reflete as narrativas dos livros de histórias. A ajuda dos adultos, no nível de estrutura, é útil para a obtenção desses benefícios – para manter uma linha narrativa, oferecer materiais adequados, como letras de plástico, livros etc.

Outra hipótese é que a simulação favorece a segurança emocional. Por exemplo, uma criança emocionalmente perturbada por discussões entre os pais, por uma doença ou pela morte de alguém na família, pode trabalhar a ansiedade por intermédio da representação de cada um desses temas na simulação com bonecas, por exemplo. A ludoterapia utiliza essas técnicas para ajudar na compreensão das ansiedades da criança, e a maioria dos terapeutas acredita que essa atividade ajuda a criança a solucionar tais problemas.[14]

Uma hipótese relativamente recente é que os jogos de simulação reforçam a teoria do desenvolvimento da mente, o que significa ser capaz de compreender (representar) conhecimentos e convicções de outros indivíduos – ou seja, que alguém possa ter uma opinião ou um nível de conhecimento diferente do nosso. Esse processo ocorre somente após os 3 ou 4 anos de idade. A interação social com crianças da mesma idade parece ser importante para esse processo, e jogos de simulação social – com irmãos ou outras crianças da mesma idade – podem ser particularmente úteis, uma vez que a criança negocia papéis diferentes e percebe que diferentes papéis exigem diferentes comportamentos.[15] Embora esses benefícios sejam plausíveis, há poucas evidências experimentais. Evidências correlacionais sugerem que a simulação social é benéfica, mas não é a única forma de comprovar a teoria da mente.[16]

Questões-chave e lacunas de pesquisa

Não dispomos de informações descritivas sobre o tempo e a energia despendidos nas várias formas de brincar. Sem esses dados é impossível compreender os supostos benefícios das brincadeiras. Além disso, embora o brincar possa ter muitos benefícios positivos, nem sempre isso ocorre. Profissionais de creches e outras equipes consideram a luta uma brincadeira ambivalente,

©2008-2025 ABILIO | BRINCAR

barulhenta e perturbadora, e acreditam que possa levar a brigas reais. Na verdade, pesquisas sugerem que durante o ciclo inicial do ensino fundamental, cerca de 1% das brincadeiras turbulentas transformam-se em lutas reais. No entanto, tal comportamento é mais frequente em crianças cujas habilidades sociais são deficientes e que são rejeitadas pelos colegas. Essas crianças frequentemente reagem às brincadeiras turbulentas de forma agressiva.[17]

Uma área relacionada que causa preocupação são os *jogos de guerra* – brincar com pistolas de brinquedo, armas, ou imitar personagens de combates, super-heróis.[18] Carlsson-Paige e Levin[19] comparam um ponto de vista de desenvolvimento de que o brincar – incluindo os jogos de guerra – constitui um veículo fundamental para as crianças expressarem-se com uma percepção sociopolítica que permite aprender conceitos e valores político-militares por meio dos jogos de guerra.

Não existe uma ampla base de pesquisas que permita concluir que tais preocupações sejam justificadas. Dunn e Hughes[20] constataram que, aos 4 anos de idade, crianças "difíceis" apresentaram fantasias frequentemente violentas cuja extensão estava relacionada a habilidades linguísticas e lúdicas insatisfatórias, comportamento antissocial e menor nível de empatia social aos 6 anos de idade, o que sugere preocupações em relação aos efeitos desse tipo do brincar sobre crianças perturbadas.

Implicações

Nas sociedades contemporâneas, normalmente os adultos envolvem-se nas brincadeiras infantis proporcionando ambientes adequados e brinquedos. Os benefícios de brincar para a fase pré-alfabetização podem ser reforçados com o provimento de papel, lápis de cor e letras de plástico. Os benefícios das brincadeiras físicas podem ser reforçados por aparelhos que promovam desafios de escalada. Brincadeiras criativas podem ser aprimoradas pela disponibilização de peças do tipo Lego que estimulem as atividades de construção criativa.

Equipes de creches podem ajudar a criança a estruturar suas brincadeiras e a dar-lhes maior valor educacional ao incluir atividades como quebra-cabeças, jogos de correspondência por cor e padrão, e materiais como água, areia e argila que a criança pode manipular, e ao reforçar a brincadeira sociodramática.[10] Esse *brincar estruturado* envolve o provimento de apoio adequado – casa de brinquedo, fantasias para simulações, equipamento hospitalar etc. – , de visitas a lugares para estimular a imaginação da criança – ao hospital, ao zoológico etc. –, e de sugestões de temas

para brincar, além da ajuda necessária para desenvolvê-los. O treinamento por meio da brincadeira pode ser uma forma agradável e eficaz de melhorar as habilidades no desenvolvimento da linguagem, no desenvolvimento cognitivo, na criatividade, e na interpretação de novos papéis.[21]

A maioria dos especialistas em brincadeiras acredita que o mais recomendável seja uma abordagem equilibrada. Deve haver boas oportunidades para a atividade livre de brincar. Além disso, deve haver alguma participação ativa dos adultos na estruturação de algumas brincadeiras, como no brincar estruturado. E, à medida que as crianças crescem, há uma crescente necessidade de instrução direta. O equilíbrio entre os tipos do brincar é uma questão de debate permanente. Uma vez que todos os tipos do brincar oferecem oportunidades diferentes, um programa misto na fase pré-escolar, com muitas oportunidades para brincar de forma livre e estruturada, é suscetível de trazer mais benefícios para a criança e proporcionar-lhe um ambiente feliz e estimulador no qual elas possam florescer.

Referências

1. Pellegrini AD, Smith PK. Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play. *Child Development* 1998;69(3):577-598.
2. Burghardt GM. *The genesis of animal play: Testing the limits.* Cambridge, MA: MIT Press; 2005.
3. Smith PK. Children’s play and its role in early development: A re-evaluation of the ‘Play Ethos’. In: Pellegrini AD, ed. *Psychological Bases for Early education.* New York, NY: John Wiley & Sons Ltd.; 1988: 207-226.
4. Smith PK. Children and Play. New York, NY: J. Wiley. In press.
5. Byers JA, Walker C. Refining the motor training hypothesis for the evolution of play. *American Naturalist* 1995;146(1):25-40.
6. Bjorklund D, Green B. The adaptive nature of cognitive immaturity. *American Psychologist* 1992;47(1):46-54.
7. Parten M. Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 1932;27:243-269.
8. Bruner JS. The nature and uses of immaturity. *American Psychologist* 1972; 27(8):687-708.
9. Pellegrini AD, Gustafson K. Boys’ and girls’ uses of objects for exploration, play, and tools in early childhood. In: Pellegrini AD, Smith PK, eds. *The Nature of Play: Great Apes and Humans New York*, NY: Guilford Press; 2005: 113-138.
10. Smilansky S. *The effects of Sociodramatic Play on Disadvantaged Preschool children.* New York: Wiley; 1968.
11. Pellegrini A, Galda L. Ten years after: A reexamination of symbolic play and literacy research. *Reading Research Quarterly* 1993;28(2):163-175.
12. Roskos K, Christie J, eds. *Play and Literacy: Research from Multiple Perspectives.* 2nd ed. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates; 2007.
13. Zigler EF, Singer DG, Bishop-Josef S.J, eds. *Children’s Play: The Roots of Reading.* Washington, DC: Zero to Three Press; 2004.
14. Porter ML, Hernandez-Reif M, Jessee P. Play therapy: A review. *Early Child Development and Care.* In press.

15. Dunn J, Cutting AL. Understanding others, and individual differences in friendship interactions in young children. *Social Development* 1999;8(2):201-219.

16. Smith PK. Social and pretend play in children. In: Pellegrini AD, Smith PK, eds. *The Nature of Play: Great Apes and Humans.* New York, NY: Guilford Publications; 2005:173-209.

17. Pellegrini AD. The rough play of adolescent boys of differing sociometric status. *International Journal of Behavioral Development* 1994;17(3):525-540.

18. Holland P. *We don't Play with Guns here: War, Weapon and Superhero Play in the Early Years.* Maidenhead, UK: Open University Press; 2003.

19. Carlsson-Paige N, Levin DE. *The War Play Dilemma.* New York, NY: Teachers College Press; 1987.

20. Dunn J, Hughes C. "I got some swords and you're dead!": Violent fantasy, antisocial behavior, friendship, and moral sensibility in young children. *Child Development* 2001;72(2): 491-505.

21. Smith PK, Dalgleish M, Herzmark G. A comparison of the effects of fantasy play tutoring and skills tutoring in nursery classes. *International Journal of Behavioural Development* 1981;4(4): 421-441.

©2008-2025 ABILIO | BRINCAR

Por que brincar = Aprender

Kathy Hirsh-Pasek, PhD, Roberta Michnick Golinkoff, PhD

Temple University, Eua, University of Delaware, EUA

Outubro 2008

Nossas crianças, desde os primeiros anos, devem participar de todas as formas válidas de brincar, pois se elas não estiverem cercadas dessa atmosfera, nunca poderão crescer para tornar-se cidadãs exemplares e virtuosas.
--Platão, *A República*[1]

Introdução

O estudo sobre o brincar tem uma longa história. De Platão a Kant, de Froebel a Piaget, filósofos, historiadores, biólogos, psicólogos e educadores estudaram esse comportamento onipresente para compreender de que forma e por que brincamos. Até os animais brincam. Este fato, por si só, leva pesquisadores como Robert Fagan,[2] precursor no estudo desse tema em animais, a especular que a brincadeira deve ter algum valor adaptativo, uma vez que a atividade envolve riscos para a sobrevivência e desperdício energético para indivíduos em crescimento.

Pesquisadores sugerem que brincar é um ingrediente central na aprendizagem, pois permite que as crianças imitem os comportamentos dos adultos, pratiquem habilidades motoras, processem eventos emocionais, e aprendam sobre o mundo em que vivem. Brincar não é uma coisa frívola. Pesquisas recentes confirmam o que Piaget[3] sempre soube: “brincar é o trabalho da infância.” O brincar livre e o brincar dirigido são essenciais para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas.[4,5]

Do que se trata

Apesar das muitas pesquisas existentes sobre o brincar, estudiosos ainda não conseguem definir o termo com precisão. Assim como Wittgenstein define o *jogo*, a palavra *brincar* evoca múltiplas definições. Em termos gerais, os pesquisadores consideram quatro tipos de brincar, embora, na prática, esses tipos muitas vezes se interponham: (a) *brincar com objetos*, que inclui as diversas formas como as crianças exploram os objetos, aprendem sobre suas propriedades, e os transformam para exercer novas funções; (b) *brincar de simulação* – praticado individualmente ou

©2008-2025 ABILIO | BRINCAR

com outros indivíduos – são geralmente conhecidos como faz de conta, fantasia, brincadeira simbólica, brincadeira sociodramática, ou brincadeira dramática, nos quais as crianças experimentam diferentes papéis sociais; (c) *brincar físico ou turbulento*, que inclui todas as brincadeiras a partir dos 6 meses de idade – desde esconde-esconde até outras brincadeiras livres durante o recreio;[6] e (d) *brincar dirigido*[7] que inclui atividades aparentemente prazerosas e espontâneas que as crianças realizam sob a orientação de adultos.

Se a brincadeira é com objetos, envolve fantasia ou simulação, ou concentra-se em atividades físicas, os pesquisadores geralmente concordam que, do ponto de vista da criança, oito características distinguem o brincar comum. Brincar deve (a) ser prazeroso e agradável; (b) não possuir objetivos extrínsecos; (c) ser espontâneo; (d) envolver participação ativa; (e) ser geralmente cativante, (f) possuir, na maioria das vezes, uma realidade particular, (g) ser metafórico, e (h) conter um elemento de faz de conta.8,5,9 Mesmo para esses critérios de avaliação, os limites não são muito claros.

Questões-chave de pesquisa

O brincar livre e o brincar dirigido promovem a aprendizagem ou constituem simplesmente uma forma de liberar a energia reprimida de crianças pequenas? E, se brincar está relacionado a aprender, uma forma de brincar é mais vantajosa do que outra? Essas questões dominaram o cenário de pesquisas na última década.

Contexto de pesquisa

As constatações sugerem que, tanto o brincar livre quanto o brincar dirigido estão, de fato, relacionados ao desenvolvimento social e acadêmico. Por exemplo, Pellegrini[10] identificou que crianças do ensino fundamental e que brincam livremente durante o recreio retornam às aulas com a atenção renovada em relação ao seu trabalho. Estas crianças, principalmente os meninos, apresentam melhor desempenho em leitura e matemática do que crianças que não participaram do recreio. Brincadeiras físicas foram também associadas com áreas de desenvolvimento do cérebro – lobos frontais – responsáveis pelo controle comportamental e cognitivo.[1] De fato, um estudo recente utilizou o brincar dirigido ao longo de um dia escolar para ajudar alunos de educação infantil a aprender como controlar reações e comportamentos impulsivos. As habilidades conhecidas como *funções executivas* (atenção, resolução de problemas, e inibição), desenvolvidas sob as condições do brincar dirigido, foram relacionadas ao melhor desempenho

em matemática e leitura.[11]

Pesquisas recentes sobre a melhoria dos resultados acadêmicos graças ao brincar

Academicamente o brincar está relacionado à leitura e à matemática, assim como com os importantes processos de aprendizagem que alimentam essas competências. Mais especificamente, há estudos que relacionam diretamente o brincar à alfabetização e à linguagem, assim como à matemática. Um exemplo são as brincadeiras indicadas para crianças de 4 anos de idade – em forma de jogos de rimas, listas de compras, e "leitura" de livros de história para animais de pelúcia –, que predizem prontidão para linguagem e para leitura.[12] Pesquisas sugerem que as crianças demonstram seus maiores avanços em habilidades linguísticas durante brincadeiras, e que essas habilidades estão fortemente relacionadas à alfabetização emergente.[13,14] Por fim, uma revisão de 12 estudos sobre a alfabetização e o brincar permitiu a Roskos e Christie[15] concluir que "brincar proporciona contextos que promovem atividades, habilidades e estratégias de alfabetização... e pode proporcionar oportunidades para o ensino e a aprendizagem da alfabetização".

Brincar e aprender de forma lúdica também apoiam o desenvolvimento da matemática. Seo e Ginsburg,[16] em uma experiência naturalista, constataram que crianças de 4 e 5 anos de idade constroem conceitos matemáticos fundamentais durante o brincar livre. Independentemente da classe social da criança, três categorias de atividade matemática foram amplamente prevalentes: *brincar com padrões e formas* – exploração de padrões e formas espaciais –, *jogos para o desenvolvimento do conceito de grandeza* – declaração de grandeza ou comparação de dois ou mais itens para avaliar a grandeza relativa –, e *jogos numéricos* – raciocínio numérico ou quantitativo. Em 46% das vezes, o brincar livre na infância contém as raízes da aprendizagem matemática. Um estudo recente, realizado por Ramani e Siegler,[17] demonstrou que o brincar dirigido sob a forma jogos de tabuleiro, como o *Chutes and Ladders*, também promove diversas tarefas matemáticas entre crianças de baixa renda em idade pré-escolar. Essas crianças, que jogaram sessões de 15 a 20 minutos do jogo, quatro vezes por dia, em um período de duas semanas, saíram-se melhor em grandezas numéricas, estabelecer o que é maior, estimativas lineares numéricas, cálculos e reconhecimento numérico. Por fim, Gelman[18] constatou que mesmo crianças de 2 anos e meio e 3 anos de idade conseguem demonstrar uma compreensão a respeito do *princípio dos numerais cardinais* – quando o último número de uma sequência de contagem em um conjunto é igual ao total contido no conjunto. No entanto, essa habilidade é manifestada apenas quando as crianças estão envolvidas em uma tarefa lúdica.

Pesquisas recentes sobre a melhoria dos resultados sociais graças ao brincar

O brincar livre e o brincar dirigido são igualmente importantes para promover competência social e confiança, assim como autorregulação ou capacidade da criança para controlar seu próprio comportamento e suas emoções. No brincar livre, a criança aprende a negociar com os colegas, a esperar sua vez e a gerenciar-se e gerenciar os demais.[19,20,21,22,23,24,25,26,27] Brincar é essencial para aprender a fazer amigos e a conviver com eles.

Barnett e Storm[28] constataram também que brincar constitui um meio para lidar com a angústia. De fato, Haight, Black, Jacobsen, e Sheridan[29] demonstraram que crianças traumatizadas podem utilizar brincadeiras de simulação com suas mães para solucionar seus problemas. Em conjunto, competências sociais – como amizade e enfrentamento – constituem pedras fundamentais para a prontidão escolar e a aprendizagem acadêmica. Raver[23] concluiu que “nas últimas duas décadas de pesquisa, ficou inequivocamente claro que o ajustamento emocional e comportamental da criança é importante para suas chances de sucesso durante os primeiros anos de escola.” É por intermédio do brincar que a criança aprende a subordinar desejos a regras sociais, a cooperar voluntariamente, e a envolver-se em comportamentos socialmente adequados – vitais para ajustar-se com sucesso às exigências da escola.

Conclusões

Os dados são claros. O brincar e o brincar dirigido oferecem um forte apoio para a aprendizagem acadêmica e social. De fato, comparações entre crianças em idade pré-escolar que utilizam abordagens lúdicas, centradas na criança e crianças que participam de abordagens menos lúdicas, mais orientadas para o professor revelam que as crianças do primeiro grupo apresentaram melhores resultados em testes de leitura, linguagem, escrita e matemática.[30] Ambientes mais envolventes e interessantes para crianças favorecem o aprendizado no ensino fundamental.[31,30]

Tendo em vista os resultados que associam o brincar e a aprendizagem, talvez seja surpreendente constatar que o brincar tenha sido desvalorizado em nossa cultura. Brincar tornou-se uma palavra de seis letras que muitas vezes representa o oposto de trabalho produtivo. Um relatório recente de Elkind[32] sugere que, nos últimos anos, 30 mil escolas diminuíram o tempo de

recreio para dar mais espaço à aprendizagem acadêmica.

De 1997 a 2003, o tempo que as crianças passavam brincando ao ar livre foi reduzido em 50%. Nos últimos 20 anos, as crianças têm perdido mais de oito horas semanais de seu tempo de lazer. Por quê? Porque muitas pessoas não percebem que brincar e aprender estão intimamente entrelaçados. Quando as crianças brincam, estão aprendendo. Crianças que se envolvem em brincadeiras e em aprendizagem lúdica apresentam melhores resultados em disciplinas acadêmicas do que seus colegas que brincam menos. O trabalho consolida essa relação. No entanto, está apenas começando a surgir e, neste momento, as relações entre brincar e aprender estão amplamente baseadas em evidências correlacionais. Na próxima década, será preciso empreender novos esforços para comparar a relação entre o brincar e a aprendizagem social e acadêmica, por meio de estudos empíricos e controlados.

Implicações

Brincar é, portanto, fundamental para a prontidão escolar e para o desempenho na escola. Pode igualmente desempenhar um papel importante na preparação da criança para o mundo além da sala de aula. Líderes empresariais sugerem que, na era do conhecimento, o sucesso dependerá de crianças que possuam um conjunto de habilidades que incluam colaboração – trabalho em equipe, competência social –, conteúdo – por exemplo, leitura, matemática, ciências, história –, comunicação – oral e escrita –, criatividade e confiança – assumir riscos e aprender com os erros. Cada um destes "cinco Cs" é construído na aprendizagem lúdica.

Em resumo: Brincar = aprender. Uma vez que as crianças passam das caixas de areia para a diretoria das empresas, brincar deve ser o alicerce de sua educação. A pesquisa é clara: a pedagogia lúdica apoia o fortalecimento socioemocional e acadêmico, ao mesmo tempo em que transmite o amor pela aprendizagem.

Referências

1. Panksepp J, Burgdorf J, Turner C, Gordon N. Modeling ADHD-type arousal with unilateral frontal cortex damage in rats and beneficial effects of play therapy. *Brain and Cognition* 2003;52(1):97-105.
2. Angier N. *The purpose of playful frolics: Training for adulthood*. New York Times October 20, 1992.
3. Piaget, J. *Play, Dreams, andImitation in Childhood.* Gattegno C, Hodgson FN, trans. New York, NY: W. W. Norton & compagny; 1962.
4. Singer DG, Golinkoff RM, Hirsh-Pasek K, eds. *Play = Learning: How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth* New York, NY: Oxford University Press; 2006

5. Hirsh-Pasek K, Golinkoff RM, Ever DE. *Einstein never used flashcards: How our children really learn and why they need to play more and memorize less*. Emmaus, PA: Rodale Press; 2003.

6. Pellegrini AD, Holmes RM. The role of recess in primary school. In:. Singer DG, Golinkoff RM, Hirsh-Pasek K, eds. *Play = Learning: How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth* New York, NY: Oxford University Press; 2006:36-53.

7. Hirsh-Pasek K, Golinkoff RM, Berk LE, Singer DG. *A Mandate for Playful Learning in Preschool: Presenting the Evidence.* New York, NY: Oxford University Press; 2008.

8. Garvey C. *Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press; 1977.

9. Christie J, Johnsen E. The role of play in social-intellectual development. *Review of Educational Research* 1983;53(1):93-115.

10. Pellegrini AD. *Recess: Its Role in Development in Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 2005.

11. Diamond A, Barnett WS, Thomas J, Munro S. Preschool program improves cognitive control. *Science* 2007;318(5855):1387-1388.

12. Bergen D, Mauer D. Symbolic play, phonological awareness, and literacy skills at three age levels. In: Roskos KA, Christie JF, eds. *Play and Literacy in Early Childhood: Research from Multiple Perspectives.* New York, NY: L. Erlbaum; 2000: 45-62.

13. Christie JF, Enz B. The effects of literacy play interventions on preschoolers' play patterns and literacy development. *Early Education and Development* 1992;3(3): 205-220.

14. Christie J, Roskos K. Standards, science and the role of play in early literacy education. In: Singer DG, Golinkoff RM, Hirsh-Pasek K, eds. *Play=Learning: How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth.* New York, NY: Oxford University Press. 2006:chap 4.

15. Roskos K, Christie J. Examining the play-literacy interface: A critical review and future directions. In: Zigler EF, Singer DG, Bishop-Josef SJ, eds. *Children's play: Roots of reading.* 1st ed. Washington D.C.; Zero to Three Press; 2004:116.

16. Seo KH., Ginsburg HP. What is developmentally appropriate in early childhood mathematics education? Lessons from new research. In: Clements DH, Sarama J, DiBiase AM, eds. *Engaging Young Children in Mathematics: Standards for Early Childhood Mathematics Education.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2003:91–104.

17. Ramani GB, Siegler RS. Promoting broad and stable improvements in low-income children's numerical knowledge through playing number boardgames. *Child Development* 2008;79(2):375-394.

18. Gelman R. Young natural–number arithmeticians. *Current Directions in Psychological Science* 2006;15(4):193-197.

19. Connolly JA, Doyle AB. Relations of social fantasy play to social competence in preschoolers. *Developmental Psychology* 1984;20(5):797-806.

20. Howes C, Matheson CC. Sequences in the development of competent play with peers: Social and social pretend play. *Developmental Psychology* 1992;28(5): 961-974.

21. Howes C. The Earliest Friendships. In: Bukowski WM, Newcomb AF, Hartup WW, eds. *The Company They Keep: Friendships in Childhood and Adolescence.* Cambridge, England: Cambridge University Press; 1998:66-86.

22. Hughes C, Dunn J. Understanding mind and emotion: Longitudinal associations with mental-state talk between young friends. *Developmental Psychology* 1998; 34(5):1026-1037.

23. Raver CC. Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *SRCD Social Policy Report* 2002; XVI(3):3-18.

24. Singer DG, Singer JL. *Imagination and Play in the Electronic Age.* Cambridge, MA; Harvard University Press; 2005.

25. Smith PK. Play and peer relations. In: Slater A, Bremner G, eds. *An Introduction to Developmental Psychology*. Malden, MA: Blackwell Publishing; 2003:311–333.

©2008-2025 ABILIO | BRINCAR

26. Bodrova E, Leong DJ. *Tools of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill;1996.

27. Krafft KC, Berk LE. Private speech in two preschools: Significance of open-ended activities and make-believe play for verbal self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly* 1998;13(4):637-658.

28. Barnett LA, Storm B. Play, pleasure, and pain: The reduction of anxiety through play. *Leisure Sciences* 1981;4(2):161-175.

29. Haight W, Black J, Jacobsen T, Sheridan K. Pretend play and emotion learning in traumatized mothers and children. In: Singer D, Golinkoff RM, Hirsh-Pasek K, eds. *Play=Learning: How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth.* New York, NY: Oxford University Press; 2006:chap.11.

30. Lillard A, Else-Quest N. Evaluating Montessori education. *Science* 2006;313(5795):1893–1894.

31. Sternberg RJ, Grigorenko EL. *Teaching for Successful Intelligence: to Increase Student Learning and Achievement.* 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Corwin Press; 2007.

32. Elkind D. Can we play? Greater Good Magazine 2008;IV(2):14-17.

©2008-2025 ABILIO | BRINCAR

Comentários sobre Pellegrini e Smith e Hirsh-Pasek e Golinkoff

Nina Howe, PhD

Centre for Research in Human Development, Concordia University, Canadá

Fevereiro 2009

Introdução

Comentários sobre: "Aprender por meio da brincadeira" (Smith e Pellegrini) e "Por que brincar = aprender" (Hirsh-Pasek e Golinkoff)

Introdução

Os artigos de Smith e Pellegrini e de Hirsh-Pasek e Golinkoff oferecem uma atualização e uma visão informativa da aprendizagem por intermédio do brincar. Como Piaget afirmou, “brincar é o trabalho da infância,” [2] uma visão normalmente compartilhada entre pesquisadores e profissionais que trabalham com crianças pequenas. Tendo em vista o debate de longa data sobre currículos adequados para a educação na primeira infância – ou seja, entre aqueles que defendem uma abordagem construtivista centrada na criança, como a *National Association for the Education of Young Children* (NAEYC) ou aqueles que preferem uma abordagem baseada nas habilidades, mais tradicional –, são oportunas tais discussões sobre o papel do brincar.

Pesquisa e Conclusões

Os dois artigos são complementares e fornecem ao leitor uma base sólida para explorar esse tema com mais acuidade. Os dois trabalhos fornecem definições sobre o brincar que se sobrepõem um pouco, mas que também dão ao leitor uma ideia da complexidade de definir o brincar. Smith e Pellegrini distinguem o brincar da exploração, do trabalho e dos jogos, o que é importante. Hirsh-Pasek e Golinkoff incluem uma definição do brincar que é amplamente aceita por pesquisadores das áreas de psicologia e da educação, assim como por planejadores de currículos. Além disso, esses autores mencionam o interesse de longa data nas brincadeiras infantis, retrocedendo até o tempo de Platão, que sugere que o papel do brincar na vida da criança encerra um interesse histórico e ainda precisa ser claramente compreendido.

©2008-2025 ABILIO | BRINCAR

Os dois artigos tratam dos diferentes tipos do brincar, o que fornece evidências adicionais sobre a complexidade inerente ao entendimento deste comportamento. Smith e Pellegrini analisam cinco tipos de brincar (locomotor, social, com objeto, linguagem e simulado), enquanto Hirsh-Pasek e Golinkoff focalizam quatro tipos de brincar – com objeto, simulado, físico/turbulento, e direcionado. Embora haja alguma sobreposição – isto é, simulado, locomotor/físico –, uma análise cuidadosa das duas listas levanta algumas questões. Por exemplo, as descrições sobre o brincar linguístico e do jogo de simulação fornecidas por Smith e Pellegrini têm alguma sobreposição e levantam a questão sobre a forma utilizada por um pesquisador para distinguir entre os dois tipos de brincar. Por que Hirsh-Pasek e Golinkoff omitem o brincar social? Aparentemente, essa forma de brincar é importantíssima para a vida de crianças pequenas, uma vez que passam do brincar solitário para a colaboração com grupos de colegas.

No século 20, dois importantes tipos do brincar foram identificados, uma concepção que norteou grande parte das pesquisas: o brincar social[1] e o brincar cognitivo.[2,3] Sob meu ponto de vista, essas categorias amplas são úteis na classificação de alguns dos tipos de brincar identificados nos dois trabalhos, embora provavelmente seja benéfico incluir outras categorias, como alguns comportamentos que não se encaixam perfeitamente no brincar social nem no brincar cognitivo. Em particular, os tipos mais físicos do brincar podem exigir uma categoria própria. Além disso, o trabalho de Rubin[4,5] oferece uma estrutura ou rubrica útil para considerar a sobreposição entre os diferentes tipos de brincar. Por exemplo, crianças podem ser envolvidas em simulações solitárias ou em grupo. Essa rubrica é útil para definir operacionalmente os níveis do brincar social (por exemplo, solitário, paralelo, em grupo) com tipos de brincar cognitivo (por exemplo, sensório-motor, simulação, construtivista, jogos com regras), incluídos sob o nível do brincar social.

A categoria *brincar dirigido* de Hirsh-Pasek e Golinkoff é realmente uma brincadeira? Sua definição é bastante vaga e, até certo ponto, parece contradizer a definição do brincar que utilizam. Em particular, o brincar dirigido realmente atende aos critérios de *espontaneidade* e de não possuir *objetivos extrínsecos*. Parece improvável que adultos se envolvam em brincadeiras infantis sem algum tipo de objetivo extrínseco. Portanto, não creio que essa categoria se encaixe na definição de brincar. Em essência, brincar é um comportamento que envolve a criança – com outras ou sozinha, às vezes, com ou sem objetos – e, certamente, há um papel para os adultos na orientação do comportamento em relação a uma compreensão mais profunda de vários conceitos ou de diversas habilidades, o que não é qualificado como brincadeira infantil.

Hirsh-Pasek e Golinkoff argumentam com veemência que brincar = aprender. Seus argumentos espelham a defesa apaixonada da opinião de que o brincar tem um papel crucial no desenvolvimento da primeira infância porque constitui “a forma de aprender utilizada pelas crianças.” Smith e Pellegrini são mais cautelosos em suas interpretações da pesquisa, associando o brincar da criança com a aprendizagem, e acreditam que as evidências sobre o “papel essencial do brincar” na aprendizagem são exageradas. Minha leitura da literatura relativa sugere que a abordagem mais cautelosa é, provavelmente, justificada. De fato, evidências sobre as relações entre o brincar e a aprendizagem baseiam-se principalmente em estudos correlacionais que, embora intrigantes, não fornecem evidências diretas necessárias para apoiar uma relação de causa e efeito que Hirsh-Pasek e Golinkoff defendem em seu trabalho. Ademais, houve pouco trabalho para delinear os processos do brincar que podem ser evidências ou indicadores críticos da aprendizagem da criança. Além disso, todos os autores concordam que há diferentes tipos de brincar e que, portanto, não está claro se determinados tipos de brincar – os processos inerentes a esses tipos – são fatores de promoção da aprendizagem da criança em diferentes áreas do desenvolvimento. No entanto, como descrito abaixo, há muitas razões excelentes para investigar as associações entre o brincar e a aprendizagem, que sugerem que os pesquisadores devem renovar seus esforços para pesquisar essa área do comportamento infantil.

Implicações para desenvolvimento e políticas

Hirsh-Pasek e Golinkoff defendem diretamente a realização de novas pesquisas que comparem experiências e resultados sociais e acadêmicos de crianças matriculadas em programas de primeira infância baseados no brincar *versus* programas mais acadêmicos. Tais pesquisas têm implicações políticas diretas para os tipos de experiências educacionais na primeira infância disponíveis para crianças pequenas e que devem servir de base para estabelecer diretrizes ou regulamentos nacionais, estaduais e provinciais em relação ao currículo de programas de educação infantil. A lista dos cinco Cs de Hirsh-Pasek e Golinkoff é uma receita valiosa de habilidades para a vida, a saber: colaboração, conteúdo, comunicação, criatividade e confiança.

Smith e Pellegrini abordam questões aplicadas ao brincar, especificamente o papel do adulto na estruturação do contexto para fornecer materiais estimulantes e oportunidades para brincar. Os autores recomendam o *brincar estruturado*, que parece equiparado ao brincar mais estruturado, e que se assemelha à noção do brincar dirigido de Hirsh-Pasek e Golinkoff. Em contrapartida, mencionam brevemente a ideia do brincar livre. Em um contexto realmente enriquecido e estimulante, criado para e *com* a criança, o brincar livre significa mais oportunidades para a

criança orientar e dirigir sua própria brincadeira e, presumivelmente, sua própria aprendizagem. A tendência para incluir muitas atividades estruturadas e lideradas por adultos tem destruído o propósito do brincar livre. Até certo ponto, essas atividades estruturadas significam que os professores não confiam na criança para orientar sua própria brincadeira e aprendizagem. Embora haja certamente espaço para algumas atividades estruturadas em sala de aula e para o apoio e a orientação dos professores, não devemos perder de vista o significado e a importância do brincar livre para a criança.

Sociedades industrializadas têm atitudes ambivalentes sobre o brincar e o trabalhar nos primeiros anos de vida. Entendemos que há pais cujo excesso de supervisão os faz viver em função de seus filhos, preenchendo a vida de suas crianças com atividades estruturadas e organizadas – esportes, arte, dança, escolas pré-acadêmicas –, de modo a prepará-las para uma vida de sucesso. A vida dessas crianças incluem pouco tempo para o brincar livre e para o relaxamento, o que é preocupante para o seu desenvolvimento futuro. Outros pais e educadores preocupam-se com a atração das crianças para jogos de guerra ou brincadeiras de super-heróis. Há uma necessidade primordial de preocupar-se com a agressividade e o comportamento hostil, mas o banimento da brincadeira de super-heróis da sala de aula foi baseado em percepções e relatos bizarros, e não em pesquisas empíricas.[6]

Concluindo, há muitas implicações de pesquisas sobre o brincar que se relacionam diretamente com o desenvolvimento da criança e com políticas sociais. Algumas dessas implicações incluem a crescente preocupação com obesidade e necessidade de brincadeiras físicas, oportunidades para explorar os mundos físico e natural e a criatividade, atitudes dos pais e educadores sobre o lugar do brincar na vida da criança, investigação das relações entre os currículos da educação na primeira infância baseados no brincar e o futuro desempenho obtido na escola, e a regulação curricular pelos órgãos governamentais. Mas, por fim, devemos lembrar o grande prazer das crianças ao brincar e o papel central que esse comportamento tem em sua vida. Deixemos as crianças brincar!

Referências

1. Parten MB. Social participation among pre-school children. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 1932;27(3):243-269
2. Piaget J. *Play, Dreams, and Imitation.* Gattegno C, .Hodgson FM, trans. New York, NY: W.W.Norton; 1962.
3. Smilansky S. *The Effects of Sociodramatic Play on Disadvantaged Preschool Children*. New York, NY: Wiley; 1968.
4. Rubin KH., Maioni TL, Hornung, M. Free play behaviors in middle and lower class preschoolers: Parten and Piaget revisited. *Child Development* 1976;47(2): 414-419.

5. Rubin KH., Watson KS, Jambor TW. Free play behaviors in preschool and kindergarten children. *Child Development* 1978;49(2): 534-536.

6. Parsons A, Howe N. Superhero toys and boys' physically active and imaginative play. *Journal of Research in Childhood Education* 2006;20(4):287-300.

©2008-2025 ABILIO | 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 Piaget[8] 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

©2008-2025 ABILIO | BRINCAR

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 metabrincadeiras 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, Pellegrini[2] 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 Silvern[15] 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 Weininger[16] observaram uma correspondência estrutural entre o esquema gramatical da história de Rummelhart –[17]as 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 Rizen[13] 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 Escriture en el Desarrollo del Nino [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. L*anguage 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.

©2008-2025 ABILIO | BRINCAR

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.

©2008-2025 ABILIO | BRINCAR

A brincadeira e o desenvolvimento da alfabetização precoce. Comentários sobre o artigo de Christie e Roskos

James E Johnson, PhD

Pennsylvania State University, EUA

Julho 2010

Introdução

Enquanto meio ou contexto para o desenvolvimento da alfabetização precoce, o brincar foi objeto de pesquisas intensivas nas duas últimas décadas. Christie e Roskos[1] examinaram esses trabalhos e relatam a existência de uma conexão entre a brincadeira de faz-de-conta e o aprendizado da alfabetização precoce, e afirmam também que fatores ambientais físicos e sociais podem influenciar favoravelmente tanto a qualidade do brincar quanto o desenvolvimento da alfabetização precoce durante a primeira infância. Esses coautores observam que várias lacunas de conhecimentos ainda permanecem e que essa área é muito fértil em hipóteses que exigem mais pesquisas e a elaboração de outras teorias. Além disso, sua discussão no tocante às implicações sugere que essa área de pesquisa desfruta de uma comunicação dinâmica com a prática e as políticas relativas ao desenvolvimento e à educação precoces.

Pesquisa e conclusões

Os autores sugerem que as raízes conceituais do estudo das relações entre a brincadeira e a alfabetização precoce e do papel do ambiente podem ser encontradas nas teorias de Jean Piaget e de Lev Vygotsky, bem como em seus textos sobre a simbolização e o processo de *scaffolding* (construção progressiva). Embora nenhum desses teóricos tenha tentado explicar a forma exata de a brincadeira exercer uma influência sobre o desenvolvimento da linguagem e da alfabetização na primeira infância, os constructos encontrados nos seus trabalhos, incluindo as representações mentais, o pensamento transformacional, a abstração reflexiva e as interações sociais, fornecem pistas que ajudam a reunir as conexões entre o brincar e a alfabetização precoce. A ideia de “faz-de-conta” e os processos de narração caracterizam ambos, o que sugere a existência de uma ligação cognitiva importante entre o brincar e a alfabetização precoce. As pesquisas citadas sobre variáveis de contexto, como a presença de uma pegada ambiental, os acessórios que valorizam a

alfabetização precoce e a mediação dos adultos assim como sua influência sobre a qualidade da brincadeira, podem ser encontradas nas teorias clássicas relativas ao desenvolvimento das crianças (por exemplo, as teorias de Piaget, de Vygotsky e de Bronfenbrenner).

Christie e Roskos cobrem muitos assuntos e citam a influência dos pares e a utilização pelas crianças das estratégias de compreensão (por exemplo, a autoverificação) nos comportamentos relativos à brincadeira e à alfabetização precoce. Eles se concentram de maneira convincente e sucinta sobre o processo e o ambiente da brincadeira, respondendo a duas perguntas da pesquisa: (1) a relação da brincadeira com o desenvolvimento da alfabetização precoce e (2) as relações entre o ambiente físico e social e os comportamentos relativos à brincadeira e à alfabetização precoce. Eles não tentaram fazer uma revisão geral das pesquisas sobre a brincadeira e o desenvolvimento da alfabetização precoce. Por exemplo, eles trataram da brincadeira de faz-de-conta e não levaram em conta outras formas de brincadeiras ligadas às habilidades de linguagem e de alfabetização precoce, tais como a brincadeira do amiguinho imaginário ou com blocos.[2,3] Ampliar o espectro da pesquisa para incluir jogos de tabuleiro, jogos de construção ou jogos construtivos, a escuta receptiva (por exemplo, com livros para crianças), etc., poderia ter sido impraticável considerando o número limitado de palavras conhecidas pelas crianças pequenas. Além disso, existe pouca pesquisa básica sobre essas outras formas de brincadeiras que poderia ajudar a responder essas duas perguntas da pesquisa. Contudo, o certo é que o contexto e o conteúdo desses outros tipos de brincadeiras criam oportunidades de comportamentos de linguagem e de alfabetização precoce que enriquecem ou consolidam as habilidades e a motivação ou o interesse em expressá-las.

Da mesma forma, outros teóricos além de Piaget e Vygotsky influenciaram a pesquisa sobre esse tema. Por exemplo, a dimensão dialógica da linguagem de Bakhtin e o conceito de heteroglossia – as múltiplas maneiras de falar em uma situação social – inspiraram outros pesquisadores. A perspectiva de Bakhtin sobre a autoidentidade e a linguagem e o contexto sociocultural em geral, é encontrada em um grande número de estudos interpretativos ou qualitativos relativos à base de conhecimentos sobre a brincadeira e a alfabetização precoce.[4,5] Por exemplo, as pesquisas de Keith Sawyer a respeito da brincadeira de faz-de-conta com pares e da improvisação dão uma ideia do valor da brincadeira para desenvolver habilidades de conversação e competências em comunicação.[6] O fato de incluir esses estudos na base de dados implica uma visão mais ampla da alfabetização precoce.

©2008-2025 ABILIO | BRINCAR

Como sugerem Christie e Roskos,[1] esse campo precisa de uma extensão e um aprofundamento das teorias e das pesquisas relativas à brincadeira e à alfabetização precoce. Além de experiências controladas, estudos longitudinais e da utilização de procedimentos estatísticos modernos, os pesquisadores precisam de investigações metódicas do ponto de vista sociocultural, bem como de estudos e etnografias de casos para entender de forma mais completa todos os aspectos da brincadeira e da alfabetização precoce em casas, escolas e comunidades. As inovações tecnológicas exigem cada vez mais uma alfabetização precoce multimídia; a pesquisa sobre esse assunto deve ser feita assim como em relação às identidades multiculturais e às crianças que aprendem simultaneamente duas línguas. Aquilo que deve ser estudado tornou-se cada vez mais complexo e importante para a educação e para entender o desenvolvimento.

Implicações para o desenvolvimento e as políticas

Os coautores concluem que a brincadeira pode melhorar a alfabetização precoce e recomendam sua integração em programas equilibrados e colocados em redes. A brincadeira não deve ser uma atividade “independente”. Eles aconselham um ensino direto para as habilidades precoces essenciais na alfabetização precoce, com o objetivo de completar as estratégias ligadas à brincadeira, ao menos para as crianças que correm o risco de insucesso no aprendizado da leitura e na escola. A escolha de Christie e Roskos[1] de integrar a brincadeira e a alfabetização precoce na educação precoce é compartilhada por outros pesquisadores que trabalham sobre uma pedagogia da brincadeira.[7,8,9] Eles elaboram técnicas como a brincadeira temática de fantasia, a brincadeira sociodramática, os mundos das brincadeiras, a narração e a representação de histórias, a improvisação, a expressão dramática, a expressão artística e as brincadeiras musicais. Os objetivos da alfabetização precoce com a pedagogia da brincadeira estão incorporados em um conjunto mais abrangente de objetivos para a educação na primeira infância. Os estudos sobre a pedagogia da brincadeira procuram contribuir à educação precoce no intuito de parar com o vaivém entre a brincadeira livre e o ensino direto e outros métodos formais. Os pesquisadores que trabalham sobre a pedagogia da brincadeira evitam ter uma perspectiva reducionista do aprendizado da alfabetização precoce (por exemplo, a decodificação) bem como um foco exclusivo sobre o desenvolvimento da alfabetização precoce, escolhendo uma abordagem da criança na sua totalidade, focada tanto na criatividade, na imaginação, na autodescoberta e na perseverança da criança quanto em suas atitudes positivas e seu interesse para a leitura.

O abandono da brincadeira na educação precoce suscita cada vez mais preocupação. O relatório da *Alliance for Childhood* intitulado *Crisis in Kindergarten* atesta a extensão do problema.[10]

©2008-2025 ABILIO | BRINCAR

Organizações como a *Society for Research in Child Development* e a *National Association for the Education of Young Children* trabalham juntas para apresentar as evidências de pesquisa que mostram o quanto a brincadeira tem uma importância capital durante os anos pré-escolares.[11] A pesquisa sobre a alfabetização precoce e a brincadeira fornece as grandes linhas da brincadeira educativa. Entretanto, a brincadeira educativa difere da brincadeira do dia-dia, a primeira sendo chamada por David Elkind de brincadeira funcional ou centrada no adulto, enquanto que a brincadeira quotidiana ou brincadeira "autêntica" é chamada de brincadeira experiencial ou centrada na criança.[12] Com certeza, ambos os tipos de brincadeiras são úteis ao desenvolvimento da alfabetização precoce.

E eles não são necessariamente opostos. Em geral, considera-se que a brincadeira é motivada de maneira individual e intrínseca. Mas nem sempre é o caso. A brincadeira educativa é relacionalmente motivada e envolve o educador e os colegas da turma. Os professores e os pais podem facilmente entrar nos mundos da brincadeira das crianças pequenas, e com bom aproveitamento se agirem da maneira certa. Eles podem orientar a brincadeira para que sirva ao aprendizado da alfabetização precoce (e orientar o aprendizado da alfabetização precoce para promover brincadeiras de melhor qualidade). Ainda assim, o objetivo principal da brincadeira não é outra coisa senão brincar mais e brincar melhor.

Referências

1. Christie JF, Roskos KA. Play's potential in early literacy development. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, Boivin M, eds. *Encyclopedia on early childhood development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 2009:1-6. Available at: http://www.child- encyclopedia.com/documents/Christie-RoskosANGxp.pdf. Accessed June 4, 2010.
2. Trionfis G, Reese E. A Good Story: Children with imaginary companions create richer narratives. *Child Development* 2009;80(4):1301-1313.
3. Stroud J. Block play: Building a foundation for literacy. *Early Childhood Education Journal* 1995;23(1):9-13.
4. Cohen L. The heteroglossic world of preschoolers' pretend play. *Contemporary Issues in Early Childhood* 2009;10(4):331-342.
5. Bakhtin M. *The dialogic imagination.* Austin, TX: University of Texas Press, 1981.
6. Sawyer K. *Pretend play as improvisation: Conversation in the preschool classroom.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 1997.
7. Bodrova E. Make-believe play versus academic skills: A Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal* 2008;16(3):357-369.
8. Johnson JE. Play pedagogy and early development and education. *International Journal of Early Childhood Education* 2007;13(2):7-26.
9. Pramling I, Johansson E. Play and learning-inseparable dimensions in preschool practice. *Early Child Development and Care* 2006;176(1):47-65.

10. Miller E, Almon J. Crisis in the kindergarten: *Why children need to play in school.* College Park, MD: Alliance for Childhood; 2009.

11. Hirsh-Pasek K, Michnick Golinkoff R, Berk L, Singer D. *A mandate for playful learning in preschool*. New York, NY: Oxford University Press; 2009.

12. Elkind D. Thanks for the memory: The lasting value of true play. *Young Children* 2003;58(3):46-51.

©2008-2025 ABILIO | BRINCAR

O programa de ensino e a brincadeira no desenvolvimento na primeira infância

Elena Bodrova, PhD, Deborah J. Leong, PhD

Mid-contient Research on Education and Learning, EUA, Metropolitan State College of Denver, EUA

Setembro 2010

Introdução

A necessidade de integrar o brincar nos programas de ensino para a primeira infância está sustentada em décadas de pesquisas sobre o desenvolvimento da criança e aparece nos mais recentes documentos publicados por organismos profissionais como o *National Association for the Education of Young Children*[1,2] e o *National Research Council* nos Estados-Unidos.[3,4] Entretanto, os diferentes aspectos da relação entre a brincadeira e o programa de ensino deixam margem a interpretações que afetam as opiniões dos profissionais da primeira infância assim como suas práticas em sala de aula.

Do que se trata

Um dos motivos para a existência de muitas interpretações é a aparente contradição entre o significado da palavra “brincadeira” e da expressão “programa de ensino”, prevalente tanto na literatura profissional quanto na linguagem quotidiana dos professores e dos pais de crianças pequenas: tradicionalmente, a brincadeira é vista como uma atividade espontânea iniciada pela criança e que não atende nenhuma necessidade prática,[5] enquanto que o programa de ensino está associado a uma transmissão deliberada de conhecimentos para a realização de objetivos pedagógicos claros.[6] Além disso, a brincadeira não é um constructo específico mas antes um continuum de comportamentos lúdicos que as crianças adotam nas salas de aula para a primeira infância, e que envolve uma série de comportamentos que variam em função da orientação e do apoio de um adulto.[7]

Contexto da pesquisa e resultados de estudos recentes

As pesquisas sobre a brincadeira no contexto da educação para a primeira infância têm tratado de dois aspectos da relação entre a brincadeira e o programa de ensino. Um grupo de pesquisadores investigou a utilização de elementos, ambientes ou motivação para brincar como forma de

©2008-2025 ABILIO | BRINCAR

melhorar o ensino de matérias obrigatórias como alfabetização inicial,[8,9] matemática[10,11] ou ciências,[12] ou para promover áreas específicas do desenvolvimento como as competências socioemocionais,[13] a expressão oral[14,15] ou a motricidade grossa e fina.[16] Esses estudos se concentram principalmente no respectivo campo acadêmico ou em um aspecto específico do desenvolvimento, a brincadeira sendo vista como um meio de promover o desenvolvimento da criança nesses setores. Depois de comunicados aos educadores da primeira infância, os resultados desses estudos são traduzidos em sugestões práticas sobre a maneira de criar ambientes para brincadeiras propícias ao aprendizado da alfabetização inicial ou das operações numéricas, e de incorporar um vocabulário próprio a essas matérias escolares básicas nas brincadeiras das crianças.[17]

Ao mesmo tempo, existe uma longa tradição na pesquisa sobre brincadeira, focalizada nas múltiplas formas da própria brincadeira (por exemplo, as brincadeiras sociais ou de faz-de-conta ou com objetos), reconhecida como uma atividade individual diferente, iniciada pela criança, com suas contribuições únicas para seu desenvolvimento. Essas contribuições estão associadas ao desenvolvimento de competências mais amplas como a capacidade de entender as intenções do outro (a chamada teoria da mente),[18] a representação simbólica[19] e a autorregulação,[20] que não afetam apenas o desenvolvimento da criança na primeira infância, mas têm também efeitos duradouros nos anos escolares e depois. Tradicionalmente, a maioria dos estudos dentro dessa perspectiva tem sido realizada em ambientes naturais, onde a criança se envolve em brincadeiras livres com pouco ou nenhuma orientação de um adulto. As recomendações relativas aos programas de ensino enfatizam a importância de providenciar um espaço físico e implementos adequados para promover as brincadeiras, bem como a necessidade de deixar um tempo suficiente para a brincadeira livre no programa escolar diário, e de manter ou aumentar os períodos de recreio para as crianças na creche ou na escola de primeiro grau.[21,22]

Perguntas chaves para a pesquisa e lacunas

A relação entre a qualidade da brincadeira e o aprendizado e os resultados para o desenvolvimento da criança precisa de mais pesquisas. Está ficando evidente que nem todas as brincadeiras têm o mesmo valor e que quando crianças mais velhas se envolvem em um tipo de brincadeira mais típica de crianças menores, elas talvez não aproveitem todas as vantagens geralmente associadas à brincadeira.[23,24] Algumas perguntas permanecem a respeito de saber quais são as características da brincadeira “madura” ou “totalmente desenvolvida” para cada faixa etária, e que parâmetros podem ser utilizados para medir os diferentes tipos ou níveis de

©2008-2025 ABILIO | BRINCAR

brincadeiras em diferentes atividades. Por exemplo, as habilidades adquiridas ao brincar com blocos são as mesmas que aquelas aprendidas em uma brincadeira de faz-de-conta? Essas brincadeiras deveriam ser avaliadas de forma diferente?

A essas perguntas está ligada a escassez de estudos sobre estratégias educativas elaboradas com o objetivo de apoiar a brincadeira para chegar a seu nível mais maduro. A ideia de que é preciso ensinar às crianças pequenas como brincar não é nova; entretanto, até pouco tempo atrás, o assunto era abordado sobretudo em termos de melhorar ou de facilitar uma brincadeira que já alcançou um determinado nível de desenvolvimento,[25] com instruções de jogo claras sendo limitadas ao contexto da educação especial.[26] Embora, há muito tempo, se acredite que as crianças com algum atraso de linguagem ou transtornos emocionais se beneficiam das intervenções nas suas brincadeiras,[27] espera-se que as crianças que se desenvolvem normalmente adquiram sozinhas as habilidades para brincar. Ainda que válida no passado, essa maneira de ver não basta mais, porque as importantes mudanças ocorridas na cultura da infância [28,29,30,31,32,33] fizeram com que uma sala de aula de nível pré-escolar pode ser o único local onde muitas crianças têm a oportunidade de aprender a brincar.[34]

Outra pergunta que continua sem resposta diz respeito às consequências latentes no longo prazo do envolvimento ou não envolvimento da criança em brincadeiras de diversos tipos e qualidades. Embora existam estudos longitudinais sobre as consequências dos programas destinados à primeira infância baseados ou não na brincadeira,[35] eles nem sempre são específicos quanto à natureza das brincadeiras nesses programas ou à faixa de níveis de brincadeira observados nas crianças participantes. Ao mesmo tempo, a maioria dos estudos ligando a brincadeira a competências socioemocionais ou escolares específicas se concentram nos resultados de curto prazo, subestimando talvez a importância da brincadeira no desenvolvimento de uma variedade mais ampla de competências que só serão avaliadas mais tarde. Esse fato é particularmente importante na avaliação dos efeitos da brincadeira no desenvolvimento de competências “superficiais” e de competências “mais profundas”, uma vez que as primeiras podem ser mais facilmente afetadas por intervenções sem brincadeiras, o que pode contribuir para substituir a brincadeira nos programas de ensino destinados a crianças pequenas por estratégias educativas não focadas em brincadeira e com um objetivo pedagógico limitado.

Conclusões e implicações

Independente de sua orientação filosófica, a maioria dos pesquisadores parece estar de acordo quanto à necessidade de incluir brincadeiras no programa de ensino na primeira infância, no intuito de garantir um crescimento e um desenvolvimento ótimos para as crianças pequenas. Contudo, na falta de uma definição comum para o “brincar”, fica difícil apresentar recomendações específicas para aqueles que elaboram os programas de ensino e preconizar a manutenção das brincadeiras nas salas de aula do nível pré-escolar ao mesmo tempo em que se exige cada vez mais uma orientação para as competências acadêmicas. Uma maneira de resolver esse dilema é de utilizar expressões mais específicas, como “aprendizado lúdico”, para fazer a distinção entre a brincadeira espontânea da criança e as atividades iniciadas por um adulto que incluem elementos de brincadeira sob uma ou outra forma. Talvez se evitasse assim as confusões que fazem com que certos programas de ensino são rotulados como “baseados em brincadeira” enquanto que, na realidade, eles não deixam espaço para a própria criança iniciar uma brincadeira. Entretanto, a distinção entre a brincadeira e o aprendizado em contexto de brincadeira deve ficar clara tanto na descrição dos objetivos quanto nos métodos de ensino associados a cada um deles. Além disso, é preciso uma análise mais profunda quanto à maneira dos elementos de brincadeira estarem incorporados ao ensino e verificar se sua utilização está sendo percebida como “lúdica” pelas próprias crianças ou somente pelos educadores.

Referências

1. Bredekamp S, Copple C, eds. *Developmentally appropriate practice in early childhood programs: Serving children from birth through age 8.* 3rd Ed. Washington, DC: NAEYC; 2009.
2. Bowman BT, Donovan MS, & Burns MS, eds. *Eager to learn: Educating our preschoolers.* Washington, DC: National Academy Press; 2001.
3. Cross CT, Woods TA, Schweingruber H, National Research Council, Committee on Early Childhood Mathematics, eds. *Mathematics learning in early childhood: Paths toward excellence and equity.* Washington, DC: National Academies Press; 2009.
4. Elkind D. *The power of play: Learning what comes naturally.* Cambridge, MA: Da Capo Press; 2007.
5. National Association for the Education of Young Children (NAEYC). National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education (NAECS/SDE). *Early childhood curriculum, assessment, and program evaluation: Building an effective, accountable system in programs for children birth through age 8 – Joint Position Statement.* Washington, DC: NAEYC; 2003.
6. Bredekamp S, Rosegrant T, eds. *Reaching potentials: transforming early childhood curriculum and assessment.* vol. 2. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children; 1995: 15–21.
7. Roskos K, Christie J. Examining the play–literacy interface: a critical review and future directions. *Journal of Early Childhood Literacy* 2001;1(1):59–89.
8. Saracho ON, Spodek B. Young children’s literacy-related play. *Early Child Development and Care* 2006;176(7):707-721.

9. Ginsburg HP. Mathematical play and playful mathematics: A guide for early education. In: Singer DG, Golinkoff RM, Hirsh-Pasek K, eds. *Play = Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth.* New York, NY: Oxford University Press; 2006: 145- 165.

10. Fleer M. Supporting scientific conceptual consciousness or learning in a roundabout way in play-based contexts. *International Journal of Science Education* 2009;31(8):1069-1089.

11. Uren N, Stagnitti K. Pretend play, social competence and involvement in children aged 5-7 years: The concurrent validity of the Child-Initiated Pretend Play Assessment. *Australian Occupational Therapy Journal* 2009;56(1):33-40.

12. Dickinson DK. Large-group and free-play times: Conversational settings supporting language and literacy development. In: Dickinson DK, Tabors PO, eds. *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school.* Baltimore, MD: Brookes; 2001: 223–256.

13. Connor CM, Morrison FL, Slominski L. Preschool instruction and children's emergent literacy growth. *Journal of Educational Psychology* 2006;98(4):665-689.

14. Pellegrini AD. Research and policy on children's play. *Child Development Perspectives* 2009;3(2):131-136.

15. Pullen PS, Justice LM. Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic* 2003;39(2);87-98.

16. Lillard AS. Pretend play and theory of mind: Explaining the connection. In: Reifel S, ed. *Play and culture studies*. Vol. 3. Westport, CT: Ablex; 2001.

17. Van Oers B, Wardekker W. On becoming an authentic learner: semiotic activity in the early grades. *Journal of curriculum studies* 1999;31(2):229-249.

18. Berk LE, Mann TD, Ogan AT. Make-believe play: Wellspring for development of self-regulation. In: Singer DG, Golinkoff RM, Hirsh-Pasek KA, eds. *Play = Learning: How play motivates and enhances cognitive and social-emotional growth*. New York, NY: Oxford University Press 2006; 74-100.

19. Rogers S, Evans J. Rethinking role play in the reception class. *Educational Research* 2007;49(2):153–167.

20. Miller E, Almon J. *Crisis in kindergarten: Why children need to play in school.* College Park, MD: Alliance for Childhood; 2009.

21. Farran D, Son-Yarbrough W. Title I funded preschools as a developmental context for children's play and verbal behaviors. *Early Childhood Research Quarterly* 2001;16(2):245-262.

22. Smirnova EO, Gudareva OV. Igra i proizvol'nost u sovremennykh doshkol'nikov [Play and intentionality in modern preschoolers]. *Voprosy Psychologii* 2004;1:91-103.

23. Wood E. Conceptualizing a pedagogy of play: International perspectives from theory, policy, and practice. In: Kuschner D, ed. *From children to red hatters: Diverse images and issues of play.* Lanham, MD: University Press of America; 2009: 166-189.

24. Barton EE, Wolery M. Teaching pretend play to children with disabilities: A review of the literature. *Topics in Early Childhood Special Education* 2008;28(2):109-125.

25. Neeley PM, Neeley RA, Justen JE III, Tipton-Sumner C. Scripted play as a language intervention strategy for preschoolers with developmental disabilities. *Early Childhood Education Journal* 2001;28(4).

26. Chudacoff HP. *Children at play: An American history.* New York, NY: New York University Press; 2007.

27. Levin DE. Problem solving deficit disorder: The dangers of remote controlled versus creative play. In: Goodenough E, ed. *Where do children play?* Detroit, MI: Wayne University Press; 2008: 137-140.

28. Linn S. *The case for make-believe: Saving play in a commercialized world.* New York, NY: The New Press; 2008.

29. Miller E, Almon J. *Crisis in kindergarten: Why children need to play in school.* College Park, MD: Alliance for Childhood; 2009.

©2008-2025 ABILIO | BRINCAR

30. Frost JL. The changing culture of childhood: A perfect storm. *Childhood Education* 2007;83(4):225-230.

31. Bodrova E. Make-believe play vs. academic skills: A Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal* 2008;16(3):357-369.

32. Marcon RA. Moving up the grades: relationship between preschool model and later school success. *Early Childhood Research and Practice* 2002;4(1).

33. Russ SW, Robins AL, Christiano BA. Pretend play: Longitudinal prediction of creativity and affect in fantasy in children. *Creativity Research Journal* 1999;12(2):129-139.

34. Hirsh-Pasek K, Golinkoff RM, Berk LE, Singer DG. *A mandate for playful learning in preschool: Presenting the evidence.* New York, NY: Oxford University Press; 2008.

35. Howard J, Jenvey V, Hill C. Children's categorization of play and learning based on social context. *Early Child Development and Care* 2006;176(3):379-393.

©2008-2025 ABILIO | BRINCAR