Aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras e desenvolvimento social

Emily N. Daubert, PhD Student, Geetha B. Ramani, PhD, Kenneth H. Rubin, PhD

University of Maryland, EUA

Fevereiro 2018

Introdução

Brincar é uma atividade universal e essencial para o desenvolvimento social saudável. Definindo de uma maneira simples, a brincadeira é um "faz-de-conta", e suas principais características são:[1]

1. As brincadeiras são intrinsecamente motivadas; elas ocorrem porque a criança está motivada a buscar determinada atividade, e não porque ela seja forçada a isso ou receba encorajamento de terceiros;
2. As brincadeiras têm seus próprios "meios" e "fins"; é um comportamento não voltado para metas;
3. As brincadeiras não são dirigidas por regras.
4. Em relação a isso, as brincadeiras se distinguem dos jogos com regras; Durante as brincadeiras, as crianças impõem seus próprios significados aos objetos; elas vão além da descoberta das propriedades do objeto e, em vez disso, perguntam: "O que eu posso fazer com esses objetos?;

5. As brincadeiras envolvem alguns elementos de não alfabetização. Os objetos são transformados e descontextualizados (por exemplo, um pedaço de papelão se transforma em um “espelho mágico”), e as pessoas assumem identidades não literais (por exemplo, Jason, de 4 anos, se torna o Príncipe Adam).

Brincar é um comportamento divertido, intrinsecamente motivado e não governado por regras, sem metas e que incorpora o “faz-de-conta”. A aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras ocorre em um contexto resultante do envolvimento ativo da criança e da interação entre a criança e seus pares ou seu ambiente.

Assunto

As brincadeiras assumem diversas formas. As brincadeiras com objetos ocorrem quando as crianças exploram as propriedades dos objetos para usá-los de forma lúdica.[2] A brincadeira de “faz-de-conta” é definida com uma alternativa à realidade representada mentalmente em um contexto de brincadeira – ou seja, “só fazendo de conta”.[3] A brincadeira de luta é uma atividade física na qual as crianças interagem de formas que conotam a agressão, mas, de fato, é um “faz-de-conta”.[4] É por meio dessas diversas formas de brincadeiras que as crianças aprendem as habilidades que necessitam para estarem preparadas para as interações sociais, a escola e o mundo “lá fora”.

Problemas

Apesar da importância das brincadeiras para o desenvolvimento social infantil, as crianças da América do Norte estão recebendo menos oportunidades de brincar, devido às crescentes pressões acadêmicas e ao tempo maior gasto em dispositivos digitais.[5-8] Nos últimos anos, as crianças do jardim de infância dos Estados Unidos foram submetidas a um aumento acentuado na ênfase aplicada às atividades dirigidas pelos professores, ao uso da memorização e aos testes de alto impacto (high stakes testing),[9] bem como a uma drástica diminuição da quantidade de tempo dedicado a atividades dirigidas pelas crianças. Além disso, o uso das mídias digitais por parte das crianças tem aumentado drasticamente.[7] Em 2014, 38% das crianças com menos de 2 anos usaram um dispositivo móvel, em comparação com somente 10% das crianças de dois anos antes.[10] Por essas razões, as oportunidades de ter acesso a formas menos estruturadas de brincadeiras estão diminuindo, tanto em casa como na escola.[5,11]

Contexto da pesquisa

Como brincar é vital para o desenvolvimento social saudável das crianças, a perda de oportunidades de brincar é particularmente preocupante. Por meio das brincadeiras, as crianças aprendem a cooperar e a demonstrar um comportamento socialmente apropriado. O faz-de-conta promove a competência social da criança, permitindo sua autorregulação, lidar com o estresse e falar sobre emoções.[12-16] Essa competência social mais elevada está associada com um comportamento com mais consideração, cordialidade, resolução de conflitos e aceitação dos pares.[17,14,18-20] Por meio das brincadeiras, as crianças aprendem a inibir comportamentos impulsivos e a planejar reações mais adaptáveis. Os pré-escolares que se envolvem em brincadeiras de faz-de-conta mais livres, em comparação com as crianças que participam de tarefas mais formais, com metas determinadas pelos professores, demonstram um discurso mais privado, que é frequentemente usado pelas crianças para regular seu comportamento.[21] As brincadeiras de luta permitem que as crianças exercitem a autorregulação em seus comportamentos físicos em condições moderadamente estressantes, mas em um contexto seguro e envolvente.[22-26] A habilidade das crianças em cooperar, seguir regras sociais, lidar com estresse e regular suas emoções é um avanço evolutivo significativo, especialmente considerando que o ajuste social das crianças é crucial para o ajuste e o sucesso escolar.[27-31]

Principais perguntas da pesquisa

Restam algumas perguntas-chave da pesquisa relativas à aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras e ao desenvolvimento social. Em primeiro lugar, ainda não se sabe quão melhor é incorporar a brincadeira às escolas, as quais, ao longo do tempo, têm concedido às crianças menos oportunidades para brincadeiras.[2] Em relação a isso, é importante que os pais entendam a relevância das brincadeiras para o desenvolvimento adaptável. Cada vez mais, as agendas das crianças estão sendo preenchidas com atividades orientadas por adultos e que exigem atingir metas, concorrência e a atenção séria a regras e papeis designados por adultos. Falando em termos simples, muitas crianças não têm acesso a oportunidades de brincar.

Resultados de pesquisas recentes

É possível implementar programas baseados em evidências que melhorem o funcionamento socioemocional das crianças. O programa pré-escolar que tem como meta as habilidades autorregulatórias de domínio geral, Ferramentas da Mente (Tools of the Mind),[32] foi elaborado para melhorar as habilidades autorregulatórias das crianças na pré-escola, usando um programa de estudos baseado nas brincadeiras. As salas de aula que usam esse programa curricular enfatizam

o faz-de-conta dirigido pela criança. Por exemplo, as crianças podem ter a oportunidade de projetar centros de aprendizagem envolvendo brincadeiras de faz-de-conta como uma loja de conveniência “de mentirinha” onde as crianças podem comprar e vender itens, manter um caixa eletrônico, definir pontos de venda para as mercadorias.[33,34] Um estudo com 147 crianças de baixa renda da pré-escola mostrou que crianças que participaram do programa Ferramentas da Mente superaram seus pares que haviam participado do programa Alfabetização Equilibrada (Balanced Literacy) em relação a medidas de autorregulação.[34]

Além do ambiente escolar, as atitudes parentais sobre as brincadeiras influenciam o acesso das crianças às brincadeiras em casa e na comunidade.[35,36] De forma correlata, a natureza das brincadeiras das crianças com os pais é, em grande parte, determinada pelas atitudes dos pais com relação às brincadeiras.[37,38] Um programa, o Ultimate Block Party (em tradução livre, “a melhor festa de rua”), enriqueceu a compreensão dos pais sobre as brincadeiras e sua contribuição para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.[6] Especificamente, os pais que visitaram diversos locais de brincadeiras com seus filhos durante um evento público de um dia perceberam uma conexão mais forte entre as brincadeiras e a aprendizagem e entre a socialização por meio das brincadeiras e o sucesso posterior da criança na vida. Dessas formas, os pesquisadores demonstraram que é possível aumentar a exposição das crianças a contextos de aprendizagem lúdica no lar e na escola.

Lacunas da pesquisa

Embora os programas tenham obtido sucesso em tornar os programas da pré-escola mais lúdicos para as crianças pequenas, parece que as brincadeiras começam a ser vistas como supérfluas depois que as crianças iniciam o ensino fundamental e ensino médio. Frequentemente, as pressões dos testes de alto impacto parecem ser predominantes. Há uma necessidade de explorar as formas mais eficazes para incorporar a aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras a contextos de salas de aula mais tradicionalmente didáticas para as crianças mais velhas.

Além disso, as crianças de níveis socioeconômicos (NSEs) mais baixos passam menos tempo praticando esportes, participando de atividades ao ar livre e de atividades de lazer passivas do que as crianças com NSEs mais altos. Em vez disso, essas crianças passam mais tempo usando mídias digitais.[39,11] Consequentemente, é necessário haver mais trabalhos para entender como aumentar as possibilidades de brincadeiras, como áreas de recreação seguras e atraentes para as crianças que têm mais necessidade de lazer.

Conclusões

Brincar é algo voluntário, espontâneo e alegre. As brincadeiras e a aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras são essenciais para o desenvolvimento social saudável das crianças. As crianças que brincam mais são mais autorreguladas, cooperativas, atenciosas, amigáveis e socialmente competentes. Elas apresentaam comportamentos mais apropriados socialmente, habilidades de enfrentamento e sentem aceitação maior dos pares. Apesar disso, as crianças estão tendo uma redução das oportunidades de brincar, devido às crescentes pressões acadêmicas e o tempo gasto em dispositivos digitais. Além disso, crianças com contextos de NSEs mais baixos passam ainda menos tempo brincando do que seus congêneres com NSEs mais altos. Trabalhos recentes mostram um avanço promissor sobre como melhor incorporar as brincadeiras à vida das crianças na escola e no lar. Finalmente, é preciso haver mais pesquisas sobre como oferecer oportunidades de aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras a partir do ensino fundamental, como também para crianças de contextos mais carentes.

Implicações para os pais, serviços e políticas

De acordo com o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos,[40] todas as crianças têm o direito de brincar. Portanto, é responsabilidade dos pesquisadores, pais e elaboradores de políticas garantir que as crianças recebam amplas oportunidades de brincar, promovendo seu desenvolvimento social saudável. Para alcançar esse objetivo, é preciso seguir três importantes etapas. A primeira é que deveriam ser disseminadas as pesquisas sobre a importância da aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras para o desenvolvimento social das crianças. Os pesquisadores podem criar parcerias com escolas e centros comunitários, os pais podem discutir a importância das brincadeiras com outros pais e com as escolas de seus filhos, e os elaboradores de políticas podem promover uma conscientização pública das evidências sobre a aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras mediante o financiamento de campanhas públicas de conscientização. A segunda etapa seria enfatizar o tempo de brincadeiras nos ambientes educacionais. Os pesquisadores podem examinar as melhores formas de incorporar as brincadeiras, os pais podem participar de grupos para contribuir com as decisões dos distritos escolares sobre como estruturar o ambiente escolar, e os elaboradores de políticas podem apoiar uma legislação que promova a integração do tempo de recreio e de outros períodos lúdicos na rotina diária das escolas. Por último, programas comunitários sustentáveis deveriam ter por objetivo aumentar o acesso a oportunidades de brincar para crianças oriundas de contextos com NSEs mais baixos. Os pesquisadores podem desenvolver programas culturalmente sensíveis

baseados em evidências estabelecendo parcerias com as organizações comunitárias, os pais podem ajudar seus filhos a participar dos programas disponíveis, e os elaboradores de políticas podem financiar esforços para levar as brincadeiras a comunidades com NSEs mais baixos.

Em suma, as brincadeiras deveriam ter um papel central nas salas de aula da primeira infância e na vida de todas as crianças.[5] Para alcançar essa meta, é responsabilidade dos pesquisadores, pais e elaboradores de políticas “levar as brincadeiras para as ruas e para as áreas de recreação!"[2]

Referências

1. Rubin KH, Fein G, Vandenberg B. Play. In: Hetherington EM, ed. *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development*. New York, NY: Wiley; 1983.
2. Pellegrini AD, Smith PK. *The nature of play: Great apes and humans*. New York, NY: Guilford Press; 2005.
3. Lillard AS. Pretend play skills and the child’s theory of mind. *Child Development*. 1993;64:348-371.
4. Pellegrini AD. Elementary school children's rough-and-tumble play. *Early Childhood Research Quarterly*. 1989;4(2):245-260.
5. Hirsh-Pasek K, Golinkoff RM, Berk LE, Singer DG. *A mandate for playfull learning in preschool: Presenting the evidence*. New York, NY: Oxford University Press, Inc; 2009.
6. Grob R, Schlesinger M, Pace A, Golinkoff RM, Hirsh-Pasek K. Playing with ideas: Evaluating the impact of the ultimate block party, a collective experiential intervention to enrich perceptions of play. *Child Development*. 2017;88(5):1419-1434.
7. Gutnick AL, Robb M, Takeuchi L, Kotler J. *Always connected: The new digital media habits of young children*. New York, NY: Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop; 2011.
8. Pellegrini AD. *Recess: Its role is education and development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc; 2005.
9. Bassok D, Latham S, Rorem A. Is kindergarten the new first grade? *AERA Open*. 2016;1:1-31.
10. Lerner C, Barr R. *Screen sense: Setting the record straight: Research-based guidelines for screen use for children under 3 years old*. Washington, DC: Zero to Three Press; 2014.
11. Hofferth SL. Changes in American children's time–1997 to 2003. *Electronic International Journal of Time Use Research*. 2009;6:26-47.
12. Barnett LA, Storm B. Play, pleasure, and pain: The reduction of anxiety through play. *Leisure Sciences*. 1981;4(2):161-175.
13. Barnett MA. Similarly of experience and empathy in preschoolers. *Journal of Genetic Psychology*. 1984;2:241-250.
14. Brown JR, Donelan-McCall N, Dunn J. Why talk about mental states? The significance of children’s conversations with friends, siblings, and mothers. *Child Development*. 1996;67:836-849.
15. Hughes C, Dunn J. Understanding mind and emotion: Longitudinal associations with mental-state talk between young friends. *Developmental Psychology*. 1998;34:1026-1037.
16. Youngblade LM, Dunn J. (1995). Individual differences in young children’s pretend play with mother and sibling: Links to relationships and understanding of other people’s feelings and beliefs. *Child Development*. 1995;66:1472-1492.
17. Brown JR, Dunn J. Continuities in emotion understanding from 3 to 6 years. *Child Development*. 1996;67:789-802.
18. Elias CL, Berk LE. Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly*. 2002;17:216-238.

19. Fabes RA, Eisenberg N, Hanish LD, Spinard TL. Preschoolers' spontaneous emotion vocabulary: Relations to liability. *Early Education and Development*. 2001;12:11-27.

20. Singer DG, Singer JL. Encouraging school readiness through guided pretend games. In: Zigler EF, Singer DG, Bishop-Josef SJ, eds. *Children's play: The roots of reading*. Washington, DC: Zero to Three Press; 2004:175-187.

21. Kraft 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.

22. Carson J, Burks V, Parke RD. Parent–child physical play: Determinants and consequences. In: MacDonald K, ed. *Children's play in society*. Albany, NY: State University of New York Press;1993:197-220.

23. Paquette D. Theorizing the father–child relationship: Mechanisms and developmental outcomes. *Human Development*. 2004;47:193-219.

24. Parke RD, MacDonald K, Beitel A, Bhavnagri N. The role of the family in the development of peer relationships. In: Peters RD, McMahon RJ, eds. *Social learning and systems approaches to marriage and the family*. Philadelphia: Brunner/Mazel;1988:17-44.

25. Pellegrini AD. *The role of play in human development.* New York, NY: Oxford University Press; 2009.

26. Peterson JB, Flanders JL. Play and the regulation of aggression. In: Tremblay RE, Hartup WW, Archer J, eds. *Developmental origins of aggression*. New York: Guilford Press;2005:133-157

27. Birch SH, Ladd GW. The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*. 1997;35:61-79.

28. Ladd GW, Birch SH, Buhs ES. Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development.* 1999;70:1373-1400.

29. Ladd GW, Kochenderfer BJ, Coleman CC. Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relationship systems that contribute uniquely to children's school adjustment. *Child Development*. 1997;68:1181-1197.

30. Konald T, Pianta R. Empirically derived, person-oriented patterns of school readiness in typically developing children: Description and prediction to first grade achievement. *Applied Developmental Psychology.* 2005;4:174-197.

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

32. Bodrova E, Leong DJ. *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. New York, NY: Merrill/Prentice-Hall; 2003.

33. Tools of the Mind. What is Tools? 2016. http://toolsofthemind.org/learn/what-is-tools/ Accessed January 26, 2018.

34. Diamond A, Barnett WS, Thomas J, Munro S. Preschool program improves cognitive control. *Science*. 2007;317:1387-1388.

35. Chak A. Teachers' and parents' conceptions of children's curiosity and exploration. *International Journal of Early Years Education.* 2007;15:141-159.

36. Sigel IE, McGillicuddy-De Lisi AV. Parent beliefs are cognitions: The dynamic belief systems model. In: Bornstein M, ed. *Handbook of parenting: Being and becoming a parent*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 2002:485-508.

37. Fisher KR, Hirsh-Pasek K, Golinkoff RM, Gryfe SG. Conceptual split? Parents' and experts' perceptions of play in the 21st century. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2008;29:305-316.

38. Gleason TR. Mothers' and fathers' attitudes regarding pretend play in the context of imaginary companions and of child gender. *Merrill-Palmer Quarterly*. 2005;51:412-436.

39. Common Sense Media. Zero to Eight: Children's Media Use in America. A Common Sense Media Research Study. 2011.

40. Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. Convention on the Rights of the Child. General Assembly Resolution 44/25 of 20 November 1989.