O papel das brincadeiras de faz-de-conta no desenvolvimento da autorregulação

Laura E. Berk, PhD

Illinois State University, EUA

Fevereiro 2018

Introdução e assunto

A primeira infância é um período fundamental para estabelecer as bases da autorregulação – um conjunto de capacidades complexas que incluem o controle do impulso e da emoção, autoorientação do pensamento e do comportamento, planejamento, autossuficiência e comportamento responsável.[1,2,3] Simultaneamente, os anos entre 2 e 6 são a “alta temporada” das brincadeiras imaginativas.[4,5] De acordo com o psicólogo desenvolvimentista russo Lev Vygotsky, essa sincronia entre o florescimento das brincadeiras de faz-de-conta e a autorregulação não é coincidência. As brincadeiras imaginativas (de faz-de-conta), propõe Vygotsky6, são um “fator dominante no desenvolvimento” — uma zona única amplamente influente do desenvolvimento proximal nos quais as crianças experimentam um vasto conjunto de habilidades desafiadoras e adquirem competências culturalmente valiosas. Entre estas, a mais significativa é uma capacidade reforçada de autorregulação.

©2018-2026 ABILIO | APRENDIZAGEM POR MEIO DE JOGOS E BRINCADEIRAS

Na teoria de Vygotsky,[6] duas características únicas do faz-de-conta esclarecem suas contribuições para o desenvolvimento autorregulatório. Primeiramente, a criação de cenários imaginários usando objetos substitutos ajuda as crianças pequenas a distinguir ideias internas da realidade concreta. Quando as crianças usam uma xícara como se fosse um chapéu ou um bloco de madeira como se fosse um telefone, elas mudam o significado usual de um objeto e, portanto, desconectam símbolos mentais dos objetos reais e das ações aos quais eles se referem. Por intermédio dessas substituições lúdicas, as crianças recebem ajuda para se basear mais no pensamento do que no impulso para orientar suas ações. Em segundo lugar, Vygotsky[7] observou haver uma propriedade inerente de cenários de faz-de-conta, que é seguir as regras sociais. Nas brincadeiras de fantasia, as crianças pequenas, de bom grado, restringem suas próprias ações quando, por exemplo, seguem as regras de servir uma refeição, cuidar de uma boneca doente ou lançar um foguete no espaço.

De acordo com Vygotsky, ao separar os símbolos mentais da realidade, as crianças aumentam sua capacidade interna de regular suas ações; ao se envolver em brincadeiras baseadas em regras, elas reagem a pressões externas para agir de formas socialmente desejáveis.[3] Vygotsky concluiu que, dentre todas as atividades, a de faz-de-conta proporciona às crianças pequenas maior oportunidade de se tornar autorreguladas e responsáveis.

Contextos e principais perguntas da pesquisa

As conclusões de algumas publicações de estudos correlacionais são consistentes com uma associação desenvolvimentista entre as brincadeiras de faz-de-conta e a autorregulação. As pesquisas tiveram como foco várias das ideias de Vygotsky sobre os mecanismos por meio dos quais o faz-de-conta pode facilitar as habilidades autorregulatórias.

Para explorar se o faz-de-conta promove de forma exclusiva o uso do raciocínio para sobrepujar os impulsos, os pesquisadores examinaram a extensão em que a brincadeira imaginária, comparada com outros tipos de brincadeiras, promove o discurso privado ou autodirigido.[8] Observou-se que o discurso privado relevante à tarefa aumentou em condições de desafio cognitivo e contribuiu para a autorregulação e a melhoria do desempenho da tarefa.[9,10]

Diversos estudos se concentraram na ligação entre o faz-de-conta e a função executiva — uma construção que engloba a memória de trabalho, o controle inibitório e o desvio de atenção flexível para se adequar às demandas da tarefa.[11,12,13] Essas operações cognitivas básicas, que

melhoram rapidamente entre as idades de 2 e 6 anos, sustentam habilidades autorregulatórias complexas que permitem que a criança coopere com os pares e adultos e persistam em tarefas exigentes.[14,15]

Finalmente, dois pesquisadores relacionaram a complexidade das brincadeiras sociodramáticas das crianças com os pares e o comportamento socialmente responsável na sala de aula. Apesar de a maioria das medidas autorregulatórias ter sido baseada em laboratório, esses estudos usaram observações naturalísticas da sala de aula.[16,17]

Resultados de pesquisas recentes

Krafft e Berk[8] examinaram a associação entre as brincadeiras de faz-de-conta e o discurso privado entre 59 crianças de 3 e 4 anos em duas pré-escolas: um programa montessoriano no qual as atividades eram altamente estruturadas e o faz-de-conta era desencorajado, e um programa tradicional em que se incentivava as brincadeiras sociodramáticas. Observadores codificaram o comportamento das crianças brincando, o discurso privado e social e o nível de envolvimento de adultos e pares. Os resultados revelaram que, embora o envolvimento dos pares fosse equivalente em ambos os cenários, as crianças da pré-escola tradicional baseada em jogos e brincadeiras se envolviam mais em brincadeiras de fantasia, menos em brincadeiras construtivas e mais em discurso privado. Com habilidade verbal e controlada por idade, as brincadeiras de faz-de-conta e o envolvimento associativo dos pares foram positivamente correlacionados com o discurso privado relacionado com a fantasia e com o discurso privado autoorientado, sugerindo que as crianças usaram o discurso privado para desenvolver cenários imaginários e guiar seu próprio comportamento durante a brincadeira sociodramática.

Três pesquisas[11-13] oferecem um suporte preliminar para uma associação entre a brincadeira imaginária e a função executiva, especialmente o controle inibitório. Cemore e Herwig[11] analisaram o controle inibitório entre 37 crianças de 3 a 5 anos de idade, usando uma tarefa com postergação da gratificação. A duração da postergação foi positivamente correlacionada com as respostas da entrevista com as crianças sobre seu comportamento em atividades de brincadeiras imaginárias em casa. Observações gravadas em vídeo do comportamento em brincadeiras na pré-escola e no maternal, e relatórios de professores, entretanto, não foram significativamente associados à capacidade de postergar a gratificação. Kelly e Hammond[12] usaram uma tarefa de controle inibitório de “conflitos” que exigia que as crianças dessem respostas incongruentes diante de determinadas imagens (por exemplo dizer “sol” referindo-se a uma imagem da lua e

“lua” a uma imagem do sol). Entre 20 crianças com idade entre 4 e 7 anos, as pontuações em um teste padronizado de habilidades de personificação e em observações laboratoriais de brincadeiras simbólicas foram positivamente correlacionadas com o controle inibitório após ajuste conforme a idade mental. Ao usar uma amostra substancialmente maior de 104 crianças com idade entre 3 e 5 anos, Carlson, White e Davis-Unger[13] descobriram que o desempenho em uma habilidade de análise da tarefa de representar gestos de faz-de-conta era associado a pontuações em uma série de tarefas de controle inibitório, com ligações mais fortes emergindo para a postergação da gratificação do que para medidas de conflito.

Em uma pesquisa longitudinal de curto prazo com 51 crianças com idade entre 3 e 4 anos, com nível socioeconômico (NSE) médio, Elias e Berk[16] examinaram a relação da brincadeira sociodramática com a futura autorregulação, indexada por diversos tipos de comportamento socialmente responsável. No começo do terceiro trimestre e, novamente, cinco meses mais tarde, as crianças foram observadas enquanto brincavam livremente em relação à quantidade e à complexidade da brincadeira sociodramática. Também foram registradas a cooperação e a prestimosidade durante os períodos de arrumação e atenção durante a hora da roda. A frequência e a persistência das brincadeiras sociodramáticas complexas no terceiro trimestre prognosticaram o comportamento futuro na hora da arrumação conforme o controle por idade, vocabulário e o comportamento na hora da arrumação no início da pesquisa. Análises adicionais revelaram que esses resultados eram mais fortes para as crianças classificadas pelos pais como altamente impulsivas e nulos para as crianças menos impulsivas. Não surgiram efeitos da brincadeira na atenção na hora da roda.

Em uma pesquisa subsequente com 19 crianças de 4 anos com NSE baixo, Harris e Berk[17] não conseguiram replicar as constatações de Elias e Berk.[16] Os pesquisadores especularam que o responsável pode ter sido o conteúdo temático das brincadeiras de sua amostra, fortemente carregado com violência e conflito.

Lacunas da pesquisa

As pesquisas na relação entre brincadeira e autorregulação são incipientes, e ainda é preciso determinar sua confiabilidade, generabilidade e mecanismos causais. Os estudos com amostras maiores e mais diversas e em uma variedade mais ampla de contextos educacionais da primeira infância deveriam permitir aos pesquisadores examinar melhor as interações entre as características das brincadeiras e seus efeitos nas crianças, diversificando quanto às

características demográficas e atributos pessoais. Além disso, os pesquisadores devem desemaranhar mais eficazmente o papel das brincadeiras de faz-de-conta das variáveis relacionadas (como as habilidades da linguagem), que se sabe serem preditivas de avanços nas capacidades autorregulatórias.

Os pesquisadores começaram a examinar as construções, como a função executiva, que oferecem abordagens concisas à análise das contribuições das brincadeiras de faz-de-conta para a autorregulação, mas é preciso haver mais trabalhos nessa área. Ao mesmo tempo, as associações entre o faz-de-conta e as manifestações de autorregulação nos contextos do dia-a-dia merecem uma atenção mais detalhada.

A recente atenção às brincadeiras dirigidas — nas quais os adultos orientam as atividades lúdicas das crianças na direção de metas de aprendizado, garantindo, ao mesmo tempo, uma autonomia substancial nas brincadeiras[18] — pode ser proveitosa para esclarecer a natureza da relação entre o faz-de-conta e a autorregulação. Projetos de pesquisa demonstrando a eficácia de uma abordagem de brincadeiras orientadas para vários aspectos do conhecimento e da resolução de problemas das crianças oferecem modelos de estratégias experimentais viáveis para averiguar o impacto do faz-de-conta na autorregulação.

Conclusões

As evidências como um todo revelam um padrão geral de associação entre o faz-de-conta infantil e as competências de autorregulação, com possíveis, mas ainda não confirmados, efeitos causais para o discurso privado autoorientado, a função executiva e o comportamento socialmente responsável. Smith[19] propôs que a contribuição do faz-de-conta para o desenvolvimento é provavelmente de “equifinalidade”: um dos múltiplos caminhos para obter resultados favoráveis. Em uma análise subsequente da pesquisa, Lillard et al.[20] designaram uma hipótese “epifenomenal” como mais razoável: o faz-de-conta associado com fatores que induzem o desenvolvimento saudável, mas não causal. Por exemplo, se os pais que costumam conversar frequentemente com os filhos também os incentivam com brincadeiras de faz-de-conta, talvez o fato que realmente reforce a autorregulação seja o estímulo da linguagem recebido dos pais e não as brincadeiras de faz-de-conta.

É improvável, entretanto, que as brincadeiras de faz-de-conta sejam meramente epifenomenais.[21] O faz-de-conta complexo das crianças pequenas tem metas específicas, é rico em linguagem e em

substituições de objetos simbólicos e um contexto excelente no qual as crianças, de bom grado, subordinam sua atividade às regras sociais. Dessa forma, o faz-de-conta parece inerentemente autorregulatório.

Um importante desafio na captura do papel causal do faz-de-conta é que o estudo das brincadeiras imaginativas não é facilmente transferido para o laboratório. Embora os estudos de treinamento de brincadeiras tenham sido anunciados como oferecendo as mais sólidas evidências possíveis, essas manipulações podem negar os elementos influenciais do faz-de-conta infantil, incluindo a motivação intrínseca, o afeto positivo e o controle da criança.[22]

Implicações para os pais, serviços e políticas

A teoria e as pesquisas existentes, embora incompletas, têm implicações práticas para os pais, programas educacionais para a primeira infância e intervenções terapêuticas para crianças com déficit de autorregulação. Em seus lares, pré-escolas e jardins de infância, um número crescente de crianças pequenas nos EUA está sendo privado de brincar para favorecer treinamentos acadêmicos com foco específico.[23] Ao mesmo tempo, muitas crianças, especialmente as de famílias com baixo NSE, entram no jardim de infância com problemas de autorregulação que são ameaças de longo prazo ao sucesso acadêmico. Uma consequência séria de concluir prematuramente que as brincadeiras de faz-de-conta sejam epifenomenais é que as experiências de brincadeiras que promovem o desenvolvimento diminuirão ainda mais nas vidas das crianças.

Foi constatado que os programas da primeira infância que aumentam o treinamento acadêmico às custas das brincadeiras desencorajam a motivação de aprender e diminuem a regulação da atenção e do comportamento, especialmente entre as crianças com baixo NSE.[24,25,26,27] Até que haja evidências que demonstrem o contrário, o retorno às brincadeiras, incluindo as brincadeiras de faz-de-conta, que devem ocupar um lugar primordial no programa curricular, é um passo crucial para restaurar as experiências apropriadas do ponto de vista do desenvolvimento nas salas de aula das crianças e em seus lares, enquanto os pais buscam com educadores modelos e conselhos sobre atividades de aprendizado que favoreçam o desenvolvimento.

Referências

1. Bronson MB. *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York, NY: Guilford Press; 2000.
2. Blair C. School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *The American Psychologist*. 2002;57(2),111-127.

3. Meyers AB, Berk LE. Make-believe play and self-regulation. In: Brooker L, Blaise M, Edwards S, eds. *Sage handbook of play and learning in early childhood*. London, UK: Sage; 2014:43-55.
4. Kavanaugh RD. Pretend play. In: Spodek B, Saracho ON, eds. *Handbook of research on the education of young children*. 2nd ed. Mahwah, NJ: Erlbaum; 2006:269-278.
5. Singer DG, Singer, JL. *The house of make-believe*. Cambridge, MA: Harvard University Press; 1990.
6. Vygotsky LS. Mind in society: The development of higher mental processes. Cambridge, MA: Harvard University Press; 1978. Original work published 1930, 1933, 1935.
7. Vygotsky LS. Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*. 1967;5:6-17. Original work published 1933.
8. 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;13:637-658.
9. Berk LE. Children's private speech: An overview of theory and the status of research. In: Diaz RM, Berk LE, eds. *Private speech: From social interaction to self-regulation*. Mahwah, NJ: Erlbaum; 1992:17-53.
10. Winsler A, Still talking to ourselves after all these years: A review of current research on private speech. In: Winsler A, Fernyhough C, Montero I. *Private speech, executive functioning, and the development of verbal self-regulation*. New York: Cambridge; 2009:3-41.
11. Cemore JJ, Herwig JE. Delay of gratification and make-believe play of preschoolers. *Journal of Research in Early Childhood Education*. 2005;19:251-267.
12. Kelly R, Hammond S. The relationship between symbolic play and executive function in young children. *Australasian Journal of Early Childhood*. 2011;36:21-27.
13. Carlson SM, White RE, & Davis-Unger A. Evidence for a relation between executive function and pretense representation in preschool children. *Cognitive Development*. 2015;29:1-16.
14. Carlson SM, Zelazo PD, Faja S. Executive function. In: Zelazo PD, ed. *Oxford handbook of developmental psychology*, vol 1. New York: Oxford; 2013:706-743.
15. Müller U, Kerns K. The development of executive function. In: Liben LS, Müller U, eds. *Handbook of child psychology and developmental science*, vol. 2, 7th ed. Hoboken, NJ: Wiley; 2015:571-623.
16. Elias CL, Berk LE. Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly*. 2002;17:1-17.
17. Harris SK, Berk LE. Relationship of make-believe play to self-regulation: A short-term longitudinal study of Head Start children. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Tampa, FL; 2003.
18. Weisberg DS, Hirsh-Pasek K, Golinkoff RM, Kittredge AK, Klahr D. Guided play: Principles and practices. *Psychological Science*. 2016;25:177-182.
19. Smith PK. Children and play: Understanding children's worlds. Oxford, UK: Wiley-Blackwell; 2009.
20. Lillard AS, Lerner MD, Hopkins EJ, Dore RA, Smith ED, Palmquist CM. The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*. 2013;139:1-34.
21. Berk LE, Meyers AB. The role of make-believe play in the development of executive function: Status of research and future directions. *American Journal of Play*. 2013;6(1):98-110.
22. Bergen D. Does pretend play matter? Searching for evidence: Comment on Lillard et al. *Psychological Bulletin*. 2013;139:45-48.
23. Bassok D, Latham S, Rorem, A. Is kindergarten the new first grade? *AERA Open*. 2016;1:1-13.

24. Burts DC, Hart CH, Charlesworth R, Fleege PO, Mosely J, Thomasson RH. Observed activities and stress behaviors of children in developmentally appropriate and inappropriate kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*. 1992;7:297-318.

25. Stipek DJ, Feiler R, Daniels D, Milburn S. Effects of different instructional approaches on young children's achievement and motivation. *Child Development*. 1995;66:209-223.

26. Stipek D. Teaching practices in kindergarten and first grade: Different strokes for different folks. *Early Childhood Research Quarterly*. 2004;19:548-568.

27. Stipek D. Classroom practices and children's motivation to learn. In: Zigler E, Gilliam WS, Barnett WS, eds. *The pre-K debates: Current controversies and issues*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes; 2011:98-103.