

## 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.<sup>1</sup> Esse percentual aumenta ainda mais no caso de famílias mais abastadas.<sup>2</sup> 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.<sup>1</sup>

Uma vez que a criança investe tempo e energia em brincadeiras, e existem oportunidades de aprendizagem enquanto realmente brincam, é necessário, aparentemente, desenvolver tal 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<sup>3,4</sup> 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 começa 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;<sup>5</sup> 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,<sup>1</sup> 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”.<sup>6</sup>

*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.<sup>7</sup> 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 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,<sup>9</sup> os benefícios mais acentuados podem estar relacionados ao pensamento independente e criativo.<sup>8</sup>

*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.<sup>10</sup> 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.<sup>11,12,13</sup> 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.<sup>14</sup>

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.<sup>15</sup> 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.<sup>16</sup>

### **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, 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.<sup>17</sup>

Uma área relacionada que causa preocupação são os *jogos de guerra* – brincar com pistolas de brinquedo, armas, ou imitar personagens de combates, super-heróis.<sup>18</sup> Carlsson-Paige e Levin<sup>19</sup> 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<sup>20</sup> 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 de 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.<sup>10</sup> 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.<sup>21</sup>

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.