

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 cotidiana 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 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 simbólica¹⁹ 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 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-Yarborough 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 Psichologii* 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.
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.