

APRENDIZAGEM POR MEIO DE JOGOS E BRINCADEIRAS

Definição de aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras

Erica Danniels, MEd, Angela Pyle, PhD

OISE University of Toronto, Canadá

Fevereiro 2018

Introdução

Desde o começo dos anos 2000, tem havido um movimento recomendando o uso da aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras no programa curricular da primeira infância em diversos países, incluindo o Canadá,¹ a Suécia,² a China³ os Emirados Árabes Unidos⁴ e a Nova Zelândia.² Este artigo apresenta alguns dos problemas relativos à pedagogia da aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras, incluindo a definição dos tipos de jogos e brincadeiras,

perspectivas e constatações recentes relacionadas com os benefícios dos jogos e brincadeiras, além de discussões relativas ao papel do educador nas brincadeiras para facilitar a aprendizagem.

Assunto

A aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras é, essencialmente, aprender enquanto se brinca. Embora a definição exata de brincar continue a ser um tema de debate no que se refere a pesquisas, incluindo quais atividades poderiam ser consideradas,⁵ a aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras diverge do conceito mais amplo de brincar. A aprendizagem não é necessária em uma atividade entendida como brincadeira, mas permanece sendo fundamental para a definição da aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras.⁶ Entre os estudos que analisaram os benefícios da aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras, dois diferentes tipos de brincadeiras foram o foco principal: brincadeira livre, dirigida pelas próprias crianças,⁷ e brincadeira dirigida, na qual há algum nível de orientação ou envolvimento do professor.⁸

A brincadeira livre é tipicamente descrita como uma brincadeira dirigida pela criança, voluntária, internamente motivada e prazerosa.^{9,10} Um tipo de brincadeira livre frequentemente respaldado é a brincadeira sociodramática, em que grupos de crianças praticam uma brincadeira de faz-de-conta imaginativa, criando e

seguindo regras sociais, como fingir serem diferentes membros da família.¹¹ Por outro lado, o termo “brincadeira dirigida” se refere a atividades de brincadeiras com algum nível de envolvimento adulto para incorporar ou oferecer oportunidades de aprendizagem adicionais dentro da própria brincadeira.¹² Uma série de terminologias tem sido usada para se referir aos tipos de atividades de brincadeiras dirigidas (por exemplo, aprendizagem baseada em estruturas formais,¹³ brincadeiras intencionalmente ajustadas¹⁴); entretanto, uma distinção que pode ser feita é sobre quem tem o controle sobre a atividade da brincadeira: Algumas atividades são descritas como dirigidas pelo professor, como jogos intencionalmente planejados,^{15,16} enquanto outras são descritas como mutuamente dirigidas, nas quais os professores se envolvem sem dirigir ou transformar a atividade, de forma que tanto os professores como os alunos exercem algum controle sobre a brincadeira.^{17,18} Um exemplo de brincadeira dirigida pelo professor é a modificação do tabuleiro de jogo das crianças para incluir ações que exercitem o raciocínio numérico e as habilidades espaciais,¹⁹ e um exemplo de brincadeira mutuamente dirigida é um professor observando os alunos representando um filme popular e sugerindo que a classe faça seu próprio filme, o que inclui criar e escrever um roteiro, pesquisar os tópicos relevantes e praticar diversos papéis de forma colaborativa.²⁰ Essa distinção entre brincadeira livre, brincadeira mutuamente dirigida e brincadeira dirigida pelo professor é útil para analisar o crescente volume de pesquisas sobre os diferentes tipos de aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras.

Embora tenha sido contestada a hipótese de que a brincadeira represente um papel fundamental no desenvolvimento da criança,²¹ existe um volume crescente de evidências que favorecem o uso da aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras para dar suporte a diversas áreas de desenvolvimento e aprendizagem. Entretanto, há também uma falta de consenso entre pesquisadores e educadores em relação ao papel e valor dos diferentes tipos de brincadeiras e jogos na sala de aula.

Contexto e resultados da pesquisa

Os estudos sobre a aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras na educação da primeira infância tendem a ser abordados a partir de dois diferentes pontos de vista: um, focado nos benefícios das brincadeiras para a aprendizagem evolutiva²² e, outro, focado nos benefícios das brincadeiras para a aprendizagem acadêmica.²³ A aprendizagem evolutiva inclui áreas como habilidades socioemocionais, desenvolvimento cognitivo geral e habilidades autorregulatórias. Os artigos focados nos benefícios evolutivos da aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras têm, frequentemente, endossado o papel importante da brincadeira livre dirigida pela criança na sala de aula. Esses pesquisadores têm destacado suas preocupações relativas à diminuição do tempo de brincadeira livre devido a um foco cada vez maior na avaliação do desempenho acadêmico por meio de instruções dirigidas pelos professores.²⁴ Por exemplo, foi proposto que as crianças construíssem conhecimento sobre o mundo e prática das habilidades de resolução de problemas durante os períodos de exploração liderada pela criança em diversos centros de entretenimento.²⁵

Alguns estudos constataram que os alunos se envolvem em mais comportamentos solucionadores de problemas efetivos em condições de brincadeiras dirigidas pelas crianças do que em contextos mais formais, dirigidos pelos professores.^{26,27} As brincadeiras com pares dirigidas pelas crianças têm sido enfatizadas como uma atividade importante para que as crianças desenvolvam competências sociais e emocionais, como liderança e cumprimento de regras, resolução de conflitos e suporte ao bem-estar emocional dos outros.²² Proporcionar às crianças oportunidades de negociar e seguir regras durante as brincadeiras também tem sido conectado ao desenvolvimento de habilidades autorregulatórias.²⁸ Muitos benefícios da aprendizagem

evolutiva foram vinculados a contextos de brincadeiras livres dirigidas pelas crianças nas quais os educadores assumem um papel indireto ou passivo, como observadores ou preparadores do ambiente para incentivar a brincadeira livre.²⁹ De forma alternativa, as pesquisas focadas nas brincadeiras e na aprendizagem acadêmica estudaram como as atividades baseadas em jogos e brincadeiras impactam a aprendizagem dos alunos em áreas acadêmicas como alfabetização e matemática. Esses pesquisadores tendem a promover o uso de atividades de brincadeiras mutuamente dirigidas e dirigidas pelos professores para dar suporte à aprendizagem acadêmica, nas quais os educadores assumem um papel ativo nas brincadeiras, como orientando jogos predefinidos, colaborando com os alunos e intervindo na brincadeira dirigida pela criança para incorporar metas de aprendizagem.^{15,30,31} Os defensores da aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras em prol do crescimento acadêmico argumentaram que podem ser usadas estratégias baseadas em brincadeiras para ensinar objetivos acadêmicos prescritos de uma forma envolvente e evolutivamente apropriada.^{31,32} Dessa perspectiva, as brincadeiras livres, isoladamente, são frequentemente consideradas insuficientes para promover a aprendizagem acadêmica e, portanto, o envolvimento ativo dos professores é essencial.¹⁵

Pesquisas recentes têm dado suporte a esse tipo de aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras para o desenvolvimento acadêmico. Por exemplo, descobriu-se que os alunos em salas de aula que seguiam um programa curricular de matemática baseado em brincadeiras no jardim de infância, com a implementação de jogos de matemática dirigidos pelos professores, tinham um desempenho mais avançado em avaliações gerais das habilidades matemáticas do que os alunos das salas de aula de controle.³⁰ De forma similar, observou-se que as crianças que seguiam um plano de estudos de alfabetização por meio de jogos e brincadeiras centrado em torno de brincadeiras mutuamente dirigidas, nas quais os educadores incorporavam palavras do vocabulário-alvo aos contextos das brincadeiras, utilizavam essas novas palavras recém-aprendidas com mais frequência do que as crianças que as haviam aprendido por meio de instrução direta.³³

Lacunas da pesquisa

As perspectivas evolutivas e acadêmicas sobre a aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras têm progredido com diferentes recomendações em relação aos tipos de brincadeiras recomendadas e o papel ideal dos educadores que implementam essa pedagogia.³⁴ Os pesquisadores focados nos benefícios evolutivos da aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras enfatizaram a importância das brincadeiras livres e em um papel passivo dos professores, enquanto os pesquisadores focados nos benefícios acadêmicos enfatizaram a importância das brincadeiras dirigidas pelos professores e mutuamente dirigidas, com um papel ativo dos professores. Poucos estudos trataram do tópico de integrar as perspectivas evolutivas e acadêmicas em um conjunto.³⁴

Essas recomendações díspares resultaram em uma área de confusão para os educadores, além de ter havido estudos recentes baseados em salas de aula que encontraram variações similares entre os educadores em relação às perspectivas e implementações da aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras. Constatou-se que os professores que endossavam os benefícios evolutivos das brincadeiras facilitavam primordialmente as brincadeiras livres em suas salas de aula, enquanto os professores que defendiam os benefícios acadêmicos das brincadeiras facilitavam um amplo conjunto de atividades lúdicas com um envolvimento ativo do professor.^{6,35} Além disso, foram relatados pelos educadores alguns desafios comuns em seguir o plano de estudos da aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras, como a dificuldade de observar o valor acadêmico da brincadeira, falta de treinamento formal no aprendizado por meio de jogos e brincadeiras e a pressão para o

envolvimento em instruções diretas para alcançar os resultados acadêmicos prescritos.^{36,37} Tanto a aprendizagem evolutiva como a acadêmica são importantes componentes tratados no plano de estudos da primeira infância, a serem ensinadas utilizando a aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras.^{38,39} Entretanto, continuam amplamente ausentes as orientações sobre como os educadores podem integrar e equilibrar as diferentes práticas recomendadas dentro de um currículo escolar com foco nos benefícios acadêmicos.

Conclusões e implicações

Os educadores que implementam o currículo escolar da aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras deparam atualmente com o desafio de integrar as normas acadêmicas obrigatórias dentro de uma pedagogia baseada em jogos e brincadeiras. Embora alguns pesquisadores e educadores endossem o ponto de vista de que as brincadeiras deveriam continuar a ser uma iniciativa dirigida pelas crianças,^{40,41} há educadores que relataram uma preocupação sobre alcançar os padrões acadêmicos sem ser capaz de transmitir alguma direção durante os períodos de brincadeira.⁶ Considerando as evidências, recomenda-se uma abordagem integrada à aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras, visando tanto os benefícios evolutivos como os acadêmicos.

Para integrar as abordagens evolutivas e acadêmicas, a aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras pode ser conceitualizada como uma sequência contínua que incorpora níveis variáveis de envolvimento adulto na brincadeira. As atividades dirigidas pelas crianças (brincadeiras livres) estão situadas em uma das extremidades da sequência contínua, enquanto as brincadeiras dirigidas pelos professores (aprendizado por meio de jogos) se situam na outra extremidade, com brincadeiras mutuamente dirigidas (brincadeiras com conceito colaborativo) no meio.⁶ Ao implementar uma sequência contínua de aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras, os educadores negociam um equilíbrio entre alocar tempo para as brincadeiras livres ininterruptas e integradas ou ampliar o conteúdo acadêmico de diversos modos, com atividades lúdicas para dar suporte à aprendizagem das crianças.⁶ Ao oferecer uma variedade de tipos de brincadeiras na sala de aula, nas quais os educadores assumem diversos papéis, a aprendizagem das habilidades evolutivas e acadêmicas pode ser incluída de forma focada na criança, de maneira envolvente e evolutivamente apropriada. Espera-se que essa definição mais ampla da aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras possa ajudar a preencher a lacuna entre as perspectivas evolutivas e acadêmicas nas brincadeiras, assim como fortalecer a prática dos educadores que implementam a pedagogia por meio de jogos e brincadeiras na primeira infância.

Referências

1. Lynch M. Ontario kindergarten teachers' social media discussions about full day kindergarten. *McGill Journal of Education*. 2014;49(2):329-347.
2. Synodi E. Play in the kindergarten: The case of Norway, Sweden, New Zealand and Japan. *International Journal of Early Years Education*. 2010;18(3):185-200.
3. Pan YJ, Li X. Kindergarten curriculum reform in mainland China and reflections. In: Sutterby JA, ed. *Early education in a global context*. Bradford, UK: Emerald Group; 2012:1-26.
4. Baker FS. Teachers' views on play-based practice in Abu Dhabi kindergartens. *International Journal of Early Years Education*. 2014;22(3):271-286.
5. Wallerstedt C, Pramling N. Learning to play in a goal-directed practice. *Early Years*. 2012;32(1):5-15.

6. Pyle A, Danniel E. A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development*. 2017;28(3):274-289.
7. Fleer M. 'Conceptual play': Foregrounding imagination and cognition during concept formation in early years education. *Contemporary Issues in Early Childhood*. 2011;12(3):224-240.
8. Fisher KR, Hirsh-Pasek K, Newcombe N, Golinkoff RM. Taking shape: Supporting preschoolers' acquisition of geometric knowledge through guided play. *Child Development*. 2013;84(6):1872-1878.
9. Ashabi GS. Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal*. 2007;35(2):199-207.
10. Holt NL, Lee H, Millar CA, Spence JC. 'Eyes on where children play': A retrospective study of active free play. *Children's Geographies*. 2015;13(1):73-88.
11. Elias CL, Berk LE. Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly*. 2002;17:216-238.
12. Weisberg DS, Hirsh-Pasek K, Golinkoff RM. Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy. *Mind, Brain, and Education*. 2013;7:104-112.
13. Kotsopoulos D, Makosz S, Zambrzycha J, McCarthy K. The effects of different pedagogical approaches on the learning of length measurement in kindergarten. *Early Childhood Education Journal*. 2015;43:531-539.
14. Cutter-Mackenzie A, Edwards S. Toward a model for early childhood environmental education: Foregrounding, developing, and connecting knowledge through play-based learning. *The Journal of Environmental Education*. 2013;44(3):195-213.
15. Presser AL, Clements M, Ginsburg H, Ertle B. Big math for little kids: The effectiveness of a preschool and kindergarten mathematics curriculum. *Early Education and Development*. 2015;26:399-426.
16. Wang Z, Hung LM. Kindergarten children's number sense development through board games. *The International Journal of Learning*. 2010;17(8):19-31.
17. Hope-Southcott L. The use of play and inquiry in a kindergarten drama centre: A teacher's critical reflection. *Canadian Children*. 2013;38(1):39-46.
18. McLennan DP. Classroom bird feeding. *Young Children*. 2012;67(5):90-93.
19. Kamii C. Modifying a board game to foster kindergarteners' logico-mathematical thinking. *Young Children*. 2003;58(5):20-26.
20. Damian B. Rated 5 for five-year-olds. *Young Children*. 2005;60(2):50-53.
21. 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):1-34.
22. Ghafouri F, Wien CA. 'Give us a privacy': Play and social literacy in young children. *Journal of Research in Childhood Education*. 2005;19(4):279-291.
23. Ramani GB, Eason SH. It all adds up: Learning early math through play and games. *Phi Delta Kappan*. 2015;96(8):27-32.
24. Bowdon J. The common core's first casualty: Playful learning. *Phi Delta Kappan*. 2015;96(8):33-37.
25. Fredriksen BC. Providing materials and spaces for the negotiation of meaning in explorative play: Teachers' responsibilities. *Education Inquiry*. 2012;3(3):335-352.
26. Gmitrová V, Gmitrov J. The primacy of child-directed pretend play on cognitive competence in a mixed-age environment: Possible interpretations. *Early Child Development & Care*. 2004;174(3):267-279.
27. McInnes K, Howard JJ, Miles GE, Crowley K. Behavioural differences exhibited by children when practicing a task under formal and playful conditions. *Educational & Child Psychology*. 2009;26(2):31-39.
28. De La Riva S, Ryan TG. Effect of self-regulating behaviour on young children's academic success. *International Journal of Early Childhood Special Education*. 2015;7(1):69-96.
29. Wood LD. Holding on to play: Reflecting on experiences as a playful K-3 teacher. *Young Children*. 2014;69(2):48-56.
30. Sharp AC, Escalante DL, Anderson GT. Literacy instruction in kindergarten: Using the power of dramatic play. *California English*. 2012;18(2):16-18.
31. Balfanz R, Ginsburg HP, Greenes C. The 'big math for little kids' early childhood mathematics program. *Teaching Children Mathematics*. 2003;9(5):264-268.
32. Sarama J, Clements DH. Mathematics in kindergarten. *Young Children*. 2006;61(5):38-41.

33. Van Oers B, Duijkers D. Teaching in a play-based curriculum: Theory, practice and evidence of developmental education for young children. *Journal of Curriculum Studies*. 2013;45(4):511-534.
34. Pyle A, DeLuca C, Danniels E. A scoping review of research on play-based pedagogies in kindergarten education. *Review of Education*. 2017;1-41. doi:10.1002/rev3.3097
35. Pyle A, Prioleta J, Poliszczuk D. The play-literacy interface in full-day kindergarten classrooms. *Early Childhood Education Journal*. 2017;1-11. doi:10.1007/s10643-017-0852-z
36. Howard J. Early years practitioners' perceptions of play: An exploration of theoretical understanding, planning and involvement, confidence and barriers to practice. *Educational & Child Psychology*. 2010;27(4):91-102.
37. Leggett N, Ford M. A fine balance: Understanding the roles educators and children play as intentional teachers and intentional learners within the early years learning framework. *Australasian Journal of Early Childhood*. 2013;38(4):42-50.
38. Ling-Yin LA. Steering debate and initiating dialogue: A review of the Singapore preschool curriculum. *Contemporary Issues in Early Childhood*. 2006;7(3):203-212.
39. Ontario Ministry of Education, The kindergarten program. 2016.
https://files.ontario.ca/books/edu_the_kindergarten_program_english_aoda_web_july21.pdf. Accessed July 27, 2017.
40. Goouch K. Understanding playful pedagogies, play narratives and play spaces. *Early Years*. 2008;28(1):93-102.
41. Wu S. Practical and conceptual aspects of children's play in Hong Kong and German kindergartens. *Early Years*. 2014;34(1):49-66.