

# O brincar e o desenvolvimento infantil

Ana Maria Faraco de Oliveira \*

## Preliminares

Um dos aspectos mais interessantes na observação do comportamento infantil é a habilidade que as crianças têm de se engajarem em brincadeiras de faz-de-conta. Esta habilidade, integrada ao processo de desenvolvimento, passa por importantes transformações durante o período pré-escolar. Tais mudanças refletem e talvez promovem avanços no desenvolvimento cognitivo. Não é surpresa, portanto, o fato de que inúmeros pesquisadores têm devotado esforços e um interesse especial à condução de pesquisas baseadas na observação dos comportamentos da criança ao brincar, como fonte de evidências do desenvolvimento infantil nas áreas cognitiva, social e emocional. Os resultados destes estudos revelam continuidades e descontinuidades na maneira das crianças interagirem com o meio-ambiente, explorando suas possibilidades, inferindo suas relações, influenciando e sofrendo influência deste meio, enfim, adaptando-o e adaptando-se a ele.

Dessa forma sabemos que, por volta de dois anos e meio, a criança é tipicamente capaz de fazer de conta que uma caixa de fósforo é um “carrinho” que corre na areia, ou que um pedaço de madeira é um bercinho. O período de dois a três anos de idade é marcado pelo aumento dramático do uso da função simbólica pela criança. A função simbólica é a habilidade de fazer uma coisa – palavra ou objeto – representar uma outra. Considere-se, por exemplo, que as crianças de dois a três anos, porque podem usar imagens para representar suas experiências, são bastante capazes de pensar sobre objetos e mesmo de fazer comparações entre aqueles que são conhecidos, mas que não estão presentes no momento. Através do brincar, a criança vai estabelecendo estas relações com o mundo exterior.

---

Professora do Colégio de Aplicação da UFSC, mestre em Psicologia pela University of Waterloo, Canadá, 1995.

Tem sido observado, no entanto, que nesta idade, mesmo quando várias crianças são colocadas juntas a brincar em uma sala, é muito pouco provável que este brincar seja interconectado. As crianças ficam a maior parte do tempo ou sozinhas, ou perto umas das outras, ou ainda observando os outros, sem, contudo, ficarem envolvidas em trocas sociais complexas e coordenadas. O brincar nesta faixa etária é predominantemente solitário (Bretherton, 1984).

Considere-se ainda que uma das especulações mais amplamente sustentadas é a de que as primeiras formas de brincar na infância fornecem prática em atividades que se tornarão importantes mais tarde, assim como os movimentos do embrião fazem parte do desenvolvimento fetal. Outro entendimento bastante difundido é o de que a brincadeira oferece a possibilidade de exploração e invenção sem a possibilidade de consequências negativas da “situação real”. Por exemplo, quando as crianças brincam de casinha e “servem café pra visita” ou “trocam as fraldas do bebê”, elas o fazem em circunstâncias onde não há o risco de se queimar com água quente ou de se espetar com alfinetes.

### **Desenvolvimento de escalas para observação do brincar**

Nesta linha de pensamento, em que o brincar fornece prática para futuras funções, Peter Smith (1982) descreve quatro categorias maiores de brincadeiras: a) brincadeiras locomotoras, tais como as que envolvem correr, pular, saltar; b) brincadeiras com objetos, tais como empurrar, sacudir, puxar, apertar; c) brincadeira social, que pode ser vista de duas maneiras: o brincar que envolve contato físico, como brincar de pegar ou de luta, e o brincar que não envolve contato físico, como por exemplo, montar blocos, quebra-cabeças; d) brincadeira de faz-de-conta (ou de fantasia) na qual o sentido primário dos objetos e ações são transformados para se adaptarem à situação imaginária.

Freqüentemente diferentes tipos de brincadeira são combinados como quando as crianças brincam de pular corda. Smith observa, no entanto, que, enquanto os primeiros três tipos de brincadeira são largamente observados nos filhotes de diversos animais, exemplos claros de brincadeira de faz-de-conta são encontrados exclusivamente entre os seres humanos.

De dois anos e meio a seis, o brincar das crianças torna-se progressivamente mais social. Esta progressão do brincar *não-social* para

o de *brincar de participação social*, nesse período da vida, já foi tornada evidente em um estudo de Parten publicado em 1932. A partir da observação do comportamento infantil ao brincar, Parten descreveu seis tipos sequenciais de participação social assim descritos: comportamento desocupado, brincadeira solitária, comportamento de expectador (a criança observa outras crianças, porém não participa na atividade), brincadeira paralela (a criança brinca ao lado, porém não com outra criança), brincadeira associativa (a criança brinca junto, compartilha com outra) e brincadeira cooperativa (brincadeira social em que há uma clara divisão de trabalho). O modo preferencial das crianças pré-escolares brincarem, observado na faixa de 2 anos e meio a 3 anos e meio, era o brincar paralelo, e de 3 e meio a 4 anos e meio era o associativo. Leituras mais críticas de Parten e resultados de estudos, que tentaram replicar a experiência, sugerem, no entanto, conclusões mais complexas. Entre outros, mesmo crianças de 5 anos ficam menos tempo interagindo com outras do que brincando sozinhas, durante o tempo de brincadeira livre em sala de aula. Além disso, foi observado que, em vez de todos, os únicos tipos de atividade de interação social a aumentar com a idade são o brincar sócio-dramático e os jogos com regras (Rubin, Watson & Jambor, 1978).

Outra importante fonte de informação, no que diz respeito ao comportamento infantil durante brincadeiras livres, tem suporte em Piaget, que classifica o brincar em estágios sucessivos, que vão da brincadeira puramente sensório-motora até aquela envolvendo elaboração do próprio pensamento. A partir de Piaget, Smilansky (1968) elaborou as seguintes categorias: brincar funcional, brincar construtivo, brincar dramático e jogos com regras. O desenvolvimento desses quatro tipos de brincadeiras, como se tem argüido, obedece a uma seqüência relativamente fixa, com a brincadeira funcional sendo a primeira a aparecer na infância e jogos com regras, o último. Estudos mais recentes, no entanto, têm indicado que o brincar construtivo e o dramático desenvolvem-se simultaneamente e seguem o mesmo curso de desenvolvimento (Rubin, Fein & Vanderberger, 1983).

Considerando as várias dimensões do brincar na infância, foi desenvolvida uma escala para observação e codificação do brincar das crianças, numa tentativa de relacionar duas importantes hierarquias do brincar infantil: a social (Parten, 1932) e a cognitiva (Piaget, 1962). A categoria cognitiva do brincar (funcional, construtivo, dramático e jogos -com-re-

gras) esta aninhada dentro da categoria do brincar social (solitário, paralelo e em grupo). Outros dois comportamentos considerados “não-brincar” – exploratório e leitura – estão também embutidos nas três categorias de brincar social. Esta escala de observação tem se mostrado bastante útil na determinação de a) diferenças de sexo e idade nas brincadeiras das crianças; b) diferenças no brincar de acordo com o status sócio-econômico; c) efeitos do ambiente onde se brinca; d) diferenças individuais no brincar e, finalmente, e) os contextos sociais dentro dos quais são distribuídas as várias formas de brincadeiras cognitivas (Rubin, 1989).

### A brincadeira sócio-dramática

O brincar, neste período pré-escolar, torna-se gradativamente mais social. Em vez de um faz-de-conta solitário, as crianças passam a se envolver nas chamadas “brincadeiras sócio-dramáticas”, jogos de faz-de-conta envolvendo outras crianças onde uma variedade de papéis sociais são representados. Tais jogos requerem que seu entendimento seja compartilhado e negociado pelos participantes como parte do jogo. Por exemplo, um grupo de crianças decide brincar de escolinha e acerta os papéis: mãe, pai, filho, bebê, a tia, etc. As crianças estão incorporando papéis sociais e usando *scripts* que eles encontram numerosas vezes, em suas experiências diárias de vida, na televisão, ou nas suas histórias favoritas (Nelson & Seidman, 1984). “Bebês” fazem sons de bebês estereotipados, “mães” cuidam dos filhos, “pais” usam gravatas. Ao mesmo tempo em que estão envolvidas no mundo do faz-de-conta, as crianças estão também fora dele, dizendo uma para a outra o que fazer, ou comentando os respectivos papéis. Às vezes a fantasia pode ficar tão real e mesmo assustadora que as crianças param a brincadeira ou recusam continuar participando (Garvey & Berndt, 1977).

Apesar das crianças se basearem em cenas familiares em suas brincadeiras sócio-dramáticas, os *scripts* e os fatos sociais que elas usam não reproduzem nada que se possa chamar de imitação precisa da realidade. Como Catherine Garvey (1977) observou, quando um garoto entra em casa e diz, “Okay, trabalhei muito hoje, querida, e trouxe mil dólares pra casa”, ele provavelmente não presenciou esta cena antes, mas, ao invés, abstraiu certos comportamentos, característicos de maridos e que são, então, adornados pela fantasia.

Auto-controle também pode ser aprendido através do brincar. Um exemplo de como as crianças usam a brincadeira para controlar seu próprio comportamento é fornecido por Maniulenko (1975). Ele pediu a crianças de 4 anos que ficassem paradas em pé com os braços caídos ao longo do corpo pelo maior tempo que pudessem. As crianças entenderam bem o que era necessário fazer para ficarem em pé paradas, mantendo a posição e assim começaram a fazê-lo. No entanto, elas acharam virtualmente impossível ficar nessa posição por mais de alguns segundos. Maniulenko pediu-lhes, então, que imaginassem que eram membros da guarda de honra, na entrada do túmulo de Vladimir Lenin, o líder da revolução russa. Toda criança russa tem conhecimento destes guardas de honra, que ficam em sentido de alerta, de pé, sem se mexer por horas a fio. Quando este requisito fazia parte da atividade de faz-de-conta, proposta pelo pesquisador, a habilidade das crianças em permanecerem de pé, sem se mexer, aumentou dramaticamente.

Nas últimas décadas, o interesse no brincar sócio-dramático infantil tem se intensificado entre seus estudiosos e uma controvérsia instigante tem se delineado sobre a significância que este brincar tem no desenvolvimento cognitivo da criança (Bretherton, 1984; Rubin & Pepler, 1982; Yawkey & Pelegri, 1984). As duas posições básicas nesta discussão derivam do trabalho de Piaget (1962) e Vygotsky (1978).

Para Piaget, a qualidade do brincar durante o período pré-operacional deriva diretamente das características do egocentrismo. Em suas próprias palavras, “para o pensamento egocêntrico, brincar é “a suprema lei” (Piaget, 1928, p. 401). Como ele acreditava que, nas brincadeiras, o processo de assimilação predominava sobre o de acomodação, Piaget minimizou a significância do brincar para o desenvolvimento cognitivo. Sua predição era de que, quando o pensamento egocêntrico começasse a dar vez para o pensamento lógico, na infância, as brincadeiras de faz-de-conta deveriam dar vez aos tipos de brincadeiras fundamentadas em regras evidentes em jogos de tabuleiros ou esportes organizados. Nesta linha de pensamento, diversos pesquisadores têm traçado a ascensão e o declínio da brincadeira de faz-de-conta, durante a idade pré-escolar, através da observação de crianças brincando e da codificação do tipo de brincadeiras em que elas se engajam (Rubin, Fein & Vandenberg, 1983). Ainda que os resultados não sejam completamente consistentes, a crença de Piaget de que a brincadeira sócio-dramática deve ter seu ponto de

pique em algum momento durante a idade pré-escolar e que, depois disso, começa a declinar, tem sido geralmente confirmada.

Contudo, se o desaparecimento do brincar sócio-dramático realmente suporta o ponto de vista de Piaget é ainda controversial. Douglas Hofstader (1979) sugere que no curso de suas vidas as pessoas criam constantemente variações mentais das situações que elas enfrentam, sugerindo, portanto, que o brincar sócio-dramático provavelmente não desaparece, em diferente dimensão. No entendimento de Hofstader, esse fenômeno psicológico

*[A manufatura dos mundos do “como-se-fosse”] acontece tão casualmente e tão naturalmente que dificilmente notamos o que estamos fazendo. Nós selecionamos da nossa fantasia, um mundo que é próximo, numa espécie de sentido mental interno do mundo real. Nós comparamos o que é real com o que nós percebemos como quase real. O que se ganha com isso é um tipo intangível de perspectiva da realidade (p.643).*

Uma outra hipótese sobre a importância do brincar na infância enfatiza sua função facilitadora da transição para mais altos níveis de desenvolvimento cognitivo. Isso porque, quando está brincando, a criança **pode** interagir com o mundo mais ou menos a sua moda. Nas palavras de Piaget, o brincar oferece à criança a oportunidade de assimilar o mundo exterior as suas próprias necessidades, sem precisar muito de acomodar realidades externas (Piaget, 1962).

Lev Vygotsky (1978) acreditava que o brincar fornece às crianças um importante sistema de suporte mental, que lhes permite pensar e agir de diferentes maneiras. Ele enfatizava que a natureza do brincar simbólico é muito importante para o desenvolvimento infantil. Em sua concepção, as situações imaginárias criadas durante o brincar seriam zonas de **desenvolvimento proximal**, que operam com sistemas de suporte mental. De acordo com esta interpretação, a natureza de faz-de-conta (“como se fosse”) do brincar social e o envolvimento ativo de outras crianças permite a cada criança a possibilidade de agir em níveis mais avançados do que fariam se brincassem sozinhas. Por exemplo, numa brincadeira de faz-de-conta como “servir café” para seu amigo, a necessidade de precisão é muito menor do que a requerida para que a criança sirva a si mesma um copo de leite, em situação real. Na vida

real, as crianças dependem dos adultos que as ajudam, fornecendo-lhes regras e complementando-as em pequenas coisas, gradativamente, o que remete também à já mencionada zona do desenvolvimento proximal. A liberdade com que as crianças negociam a realidade, o que é essencial para o brincar simbólico, lhes oferece um suporte análogo. Como consequência, nas palavras do próprio Vygotsky,

*as crianças brincam sempre acima de sua idade média, acima de seu comportamento diário; é como se, ao brincar, a criança fosse “uma cabeça” mais alta que ela mesma (p. 102).*

Os estudos de Vygotsky de certa forma realçam um outro ponto importante: o de que uma grande parte das brincadeiras de faz-de-conta dos pré-escolares é fundamentada em scripts comuns tirados de suas experiências diárias. Crianças em idade pré-escolar estão preocupadas em descobrir quem elas são e como se espera que ajam. Nas inúmeras oportunidades que têm de observar os adultos, as crianças vão obtendo indícios para a formação de suas próprias identidades. No entanto, incertezas sobre regras e categorias sociais básicas ainda permanecem nas crianças por um longo período. O maior desafio da pesquisa contemporânea é demonstrar o papel do brincar no sentido de ajudar as crianças a vencerem essas incertezas.

## Conclusão

Toda essa atenção científica para com algo que é aparentemente uma coisa tão trivial como o brincar não é por acaso. Os psicólogos estudiosos do desenvolvimento infantil acreditam que o brincar, a despeito de sua aparência de “passatempo” ou “tempo fora” do “trabalho sério” que é viver, desempenha uma função extremamente importante para este organismo em formação que é a criança e no entendimento do seu desenvolvimento psico-social (Piaget, 1972; Rubin, Fein & Vandergurg, 1983; Vygotsky, 1978). A brincadeira de faz-de-conta ou o brincar sócio-dramático ajuda a criança a assimilar comportamentos que serão requeridos na vida adulta. Através da dramatização ensejada pela fantasia própria da brincadeira, a incorporação de tais comportamentos é facilitada e novos degraus do amadurecimento sócio-cognitivo podem ser galgados. O brincar promove experiências sociais, as quais

contribuem com o desenvolvimento cognitivo, seja indiretamente (promovendo o crescimento da habilidade de se colocar no lugar do outro), seja diretamente (fornecendo oportunidade das crianças perceberem como são os outros). Diferentes teorias têm servido de suporte para o desenvolvimento de instrumentos (ou escalas) capazes de captar as diferenças individuais no comportamento das crianças enquanto interagindo e estabelecendo relações com o ambiente ecológico onde vivem. Está claro, no entanto, que desenvolvimento é um processo holístico, cuja explicação não pode ser dada por uma só linha teórica. Os cientistas, hoje em dia, adotam uma postura eclética, na qual a integração de várias teorias explicam mais integralmente o comportamento da criança. Neste artigo, a literatura básica deriva de estudos conduzidos principalmente na América do Norte. Interpretações de conceitos aqui expostos são relativas e estudos semelhantes em outras culturas precisam ser adicionados à agenda dos trabalhos de pesquisa. Muito há por investigar e descobrir para um maior entendimento da extensão e influência do brincar no desenvolvimento infantil.



### Referências bibliográficas

- PARTEN, M.B.. Social participation among preschool children. **Journal of Abnormal and Social Psychology**, 27, 243–269, 1932.
- GARVEY, C. & Berndt, R.. **Organization of pretend play**. Paper presented at the meeting of the American Psychological Association in Chicago, 1977.
- BRETHERTON, I.. Representing the social world in Symbolic Play: Reality and Fantasy. In I. Bretherton (Ed.), **Symbolic Play: The development of social understanding**. New York: Academic Press, 1984.
- GARVEY, C.. **Play**. Cambridge: Harvard University Press, 1977.
- NELSON, K. & Seidman, S., Playing with scripts. In: I. Bretherton (Ed), **Symbolic Play: The development of social understanding**. New York: Academic Press, 1984.
- RUBIN, K.H.. **The Play Observational Scale** (revised). University of Waterloo. Canada, 1989.
- RUBIN, K.H.. & Pepler, D., The relationship of child's play to social - cognitive development. In H. Foot, T. Chapman, & J. (Smith Eds), **Friendship and childhood relationships**. London: Wiley, 1982.
- RUBIN, K.H., Watson, K., & Jambor, T.. **Free Play behavior in preschool and kindergarten children**. **Child Development**, 49, 534–536, 1978.
- RUBIN, K.H., Fein, G.G. & Vandenberg, B.. Play. In P.H. Mussen (Ed.), **Handbook of Child Psychology: Vol. 4. Socialization, personality and social behavior**. New York: Wiley, 1983.
- YAWKEY, T.D. & Pelegriani, A.D.. **Child's play: developmental and applied**. Hillsdale, N.J.: Earlbaum, 1983.
- PIAGET, J.. **Play, dreams and imitation**. New York. Norton, 1962.
- PIAGET, J.. **Judgement and reasoning in the child**. London: Routledge and Kegan Paul, 1928.
- VYGOTSKY, L.. Thinking and speech. In: **The collected words of L.S. Vygotsky: Vol 1. Problems of general Psychology**. (N. Minick, Trans.). New York: Plenum Press, 1978.
- HOFSTADER, D.. **Godel, Escher, Bach: An eternal golden braid**. New York: Basic Books, 1979.
- MANIULENKO, Z.V.. The development of voluntary behavior in pre-school-age children. **Soviet Psychology**, 13, 65-116, 1975.