

CAPÍTULO 10

INFÂNCIA: ORDEM PARA BRINCAR

José Sargento

Sandra Oliveira

Doi: 10.48209/978-65-5417-381-A

Introdução

O brincar, entendido por diversos autores como uma atividade voluntária e intrinsecamente motivada (Kernan, 2007; Gavey, 1990; Latino e Tafuri, 2023), é essencial ao desenvolvimento da criança, contribuindo para a sua saúde, bem-estar e resiliência (Dag et al., 2021; Lester e Russel, 2010). Afigura-se como crucial no desenvolvimento de competências cognitivas, psicomotoras, socioemocionais, criativas e relacionais da criança (Dag et al., 2021; Fehr e Russ, 2016; Hoffmann e Russ, 2012) Latino e Tafuri, 2023; Lillard et al, 2013; Russ, Fehr e Hoffman, 2013; Russ e Lee, 2019 Russ, Robins e Christiano, 1999). E é, também, fundamental na exploração das regras, símbolos e papéis socioculturais de uma determinada comunidade, constituindo-se, por isso, como uma ferramenta essencial para a socialização (Molu, 2023).

Não obstante o consenso alargado acerca da imprescindibilidade do brincar no desenvolvimento saudável da criança, têm vindo, nas últimas décadas, a diminuir significativamente: o tempo e espaço para brincar ao ar livre; o tempo que os pais dedicam a brincar com os seus filhos (face a solicitações profissionais e financeiras cada vez mais absorventes); o tempo que as próprias crianças dispõem para brincar, muitas vezes em detrimento das exigências escolares

ou das atividades extracurriculares em que estão envolvidas (Dag et al., 2021; Molu, 2023).

Partindo de uma revisão crítica da literatura, procura-se, neste trabalho, pensar a importância do brincar no desenvolvimento da criança, explorando, a partir daí, caminhos que o possam promover de forma sustentada.

O Desenvolvimento da Criança e a Capacidade de Brincar

A criança começa, muito cedo, a despertar para o faz de conta. Por volta dos doze meses o bebê começa já usa objetos para imitar ações que lhe são familiares (pegando num copo vazio de brincar, para encenar estar a beber água, por exemplo). Nesta fase, os objetos que usa para brincar são, ainda, muito similares ao objeto original. Aos dezoito meses os objetos que utiliza para representar já podem ser mais distantes do objeto original. Já coloca uma taça ou um saco na cabeça a imitar um chapéu, ou já utiliza um lápis para amamentar o seu bonequinho, por exemplo. Aos vinte e quatro meses a criança já imita as ações dos familiares adultos (como barbear-se ou cozinhar). Por volta dos dois anos começa, também, a utilizar o faz de conta para encenar, de forma sistemática, a cascata de sentimentos que a separação dos cuidadores lhe desperta. Já brinca, por exemplo, com uma boneca que diz ao filho que agora tem mesmo de ir ao escritório, mas volta sempre para ele (imitando as tentativas de contenção materna), que ora aceita, seguro, ora manifesta a sua tristeza e raiva, chorando e atirando o boneco ao chão (Creekpaum, 2019).

Ainda por volta dos vinte e quatro meses as crianças tendem a criar amigos imaginários. Estes constituem-se como uma forma de ensaiar as competências sociais num contexto protegido, em que a criança ainda tem o controlo para, mais tarde, poder encarar os conflitos e os compromissos inerentes à relação entre iguais (Creekpaum, 2019).

Aos três anos a criança já consegue colocar os objetos a representarem várias ações ao mesmo tempo (a família a jantar, por exemplo). Aos três anos

e meio, a criança já pode fazer de conta sem objeto, imitando, por exemplo, a Educadora/Professora a falar para as crianças, sem necessitar de colocar bonecos a representarem crianças. Aos quatro anos a criança já encena papéis sociais (como a médica ou o senhor do supermercado). Aos cinco anos a criança já se envolve em brincadeiras mais complexas, coordenando vários papéis, e aos seis anos uma figura já pode desempenhar vários papéis (representar, por exemplo, a professora e, depois, os alunos) (Creekpaum, 2019).

O desenvolvimento das competências para a socialização vão acompanhando o desenvolvimento do brincar. Até aos dois anos, a criança tende a brincar sozinha. Entre os dois e os três anos tende a brincar lado a lado, com o outro, com quem partilha de brinquedos, mas com quem ainda não brinca efetivamente. Será entre os três e os quatro anos que a criança passará a brincar verdadeiramente com o outro, com interações muito mais sistemáticas e sustentadas (Creekpaum, 2019).

A Importância do Brincar para o Desenvolvimento da Criança

A literatura tem dado conta de um consenso alargado sobre a importância capital do brincar no desenvolvimento de competências psicomotoras, cognitivas, socioafetivas, criativas e relacionais da criança (Dag et al., 2021; Fehr e Russ, 2016; Hoffmann e Russ, 2012; Latino e Tafuri, 2023; Lillard et al, 2013; Russ, Fehr e Hoffman, 2013; Russ e Lee, 2019 Russ, Robins e Christiano, 1999).

O jogo, especialmente ao ar livre, é muito importante no desenvolvimento psicomotor da criança. Atividades como andar, correr, saltar, rebolar ou rastejar têm efeitos significativos no desenvolvimento muscular e na coordenação motora. Reduzem, ainda, as taxas de obesidade infantil (Dag et al., 2021). Para além dos ganhos que comporta para o desenvolvimento da motricidade global, o brincar é muito importante na promoção da motricidade fina,

com atividades como recortar com uma tesoura, desenhar, pintar, comer com os talheres ou manipular objetos (Dag et al, 2021).

Também o desenvolvimento cognitivo e da linguagem parece ser profundamente influenciado pelo brincar. Neste contexto, crianças que brincam ao faz de conta aos doze meses tendem a ter mais competências linguísticas e uma memória mais ágil para as histórias aos dois anos (Lillard et al., 2012). Atividades que envolvam histórias, canções de embalar, e brincar ao faz de conta estimulam o desenvolvimento das competências linguísticas (Dag et al., 2021). Já os jogos construtivos (como as construções em lego) tendem a aumentar as competências de resolução de problemas em atividades da mesma natureza (Lillard et al, 2012).

A este propósito, Russ e Lee (2019) dão conta da associação que a investigação tem revelado entre a imaginação no brincar e o pensamento divergente, a capacidade de contar histórias de forma criativa e a avaliação que os professores fazem das competências relativas ao imaginário das crianças. Russ e Lee (2019) chamam, ainda, a atenção para o facto da associação entre o brincar e a criatividade parecer ser, pelo menos em parte, independente das performances nos testes de inteligência. Para estes autores, os testes de inteligência avaliam, sobretudo, as competências de pensamento convergente, ao passo que o brincar ao faz de conta parece implicar especialmente as competências criativas e de pensamento divergente.

O brincar ao faz de conta tem, para Russ, Fehr e Hoffman (2013) vários pontos de contato (quer na dimensão cognitiva, quer na dimensão afetiva) com a criatividade. Processos cognitivos como a fantasia, a simbolização e a transformação (com os objetos a configurarem-se como representações de outros objetos), a organização (elaboração de narrativas com princípio, meio e fim) e o pensamento divergente são fundamentais quer no brincar ao faz de conta, quer no processo criativo (da criança ou do adulto). Do mesmo modo, processos afetivos como a expressão de emoções, o entusiasmo e envolvimento, a integração

entre o afeto e a cognição são essenciais quer no jogo do faz de conta, quer nos processos criativos complexos (Russ, Fehr e Hoffman, 2013).

O brincar é, também, muito importante no desenvolvimento de competências socioafetivas. As crianças que brincam ao faz de conta tendem a ter mais empatia, competências sociais e de regulação emocional (Dag et al. 2021). Fehr e Russ (2016) sustentam, a este respeito, que as crianças que expressam as suas competências de imaginário no jogo tendem a ser avaliadas pelos seus professores como manifestando mais comportamentos pro-sociais em contexto de sala de aula. Quando a criança brinca ao faz de conta imitando, por exemplo, o pai apressado a ir para o escritório e a regressar a casa, está, para além de ensaiar formas de gerir a angústia de separação, a desenvolver competências para se colocar no lugar do outro e para cooperar (Lillard et al. 2013).

O Brincar e a Regulação Emocional da Criança

O brincar é fundamental para o desenvolvimento socioafetivo da criança, constituindo-se como uma via privilegiada para expressar emoções, seja pela forma como aprende a manifestar agressividade e competitividade nas brincadeiras impetuosas, seja pelo modo como simboliza as emoções no brincar ao faz de conta.

Russ, Robins e Christiano (1999) sustentam, a este respeito, que a qualidade e fluidez da imaginação que a criança coloca no brincar prediz as competências de coping ao longo do tempo. Na mesma linha, Hoffman e Russ (2012) encontraram uma associação entre o brincar ao faz de conta e as competências de regulação emocional.

O faz de conta é fundamental na medida em que permite à criança encenar, no plano simbólico, diversas emoções e sentimentos (angústia de separação, tristeza, medo, raiva, etc.), tornando-os mais toleráveis. É, também, uma forma de os comunicar ao outro, num registo simbólico, sem os limites da realidade nem a violência agida dos acting out (Creekpaum, 2019). Através do

brincar, a criança satisfaz desejos que não podem ser satisfeitos na realidade, e gere, elabora e mentaliza angústias e emoções dolorosas.

O brincar ao faz de conta permite à criança expressar e pensar emoções dolorosas, acontecimentos negativos e imagens primitivas (como monstros assustadores), que não seriam suportáveis numa aproximação concreta. Constitui-se, assim, como uma ferramenta que a criança utiliza para pensar e integrar emoções e memórias dolorosas, em vez de os recalcar e fazer por não pensar. (Russ e Lee, 2019).

Mesmo antes de ser capaz de elaborar enredos organizados, a criança faz uso das suas competências simbólicas para elaborar as suas emoções. Desde cedo, a criança brinca ao esconder e achar, como forma de encenar a ausência vs presença do objeto significativo, a tolerância à separação e a confiança no seu regresso e no espaço que ocupa nele, na sua ausência. O trecho seguinte de uma sessão de psicoterapia com um menino de 7 anos parece ser elucidativa a este respeito:

O Francisco¹ entrou no armário dos brinquedos, enrolou-se em posição fetal e fechou a porta. De cada vez que o psicoterapeuta a abria, sorria. Repetiu vezes sem conta estes movimentos, até sair do armário e perguntar:

Francisco: “Onde é que moras?”

Psicólogo: “Moro suficientemente perto para estar aqui, à tua espera, todas as semanas, na nossa hora”.

Francisco: “Hum, vêm cá outros meninos?”

Psicólogo: “Sim, vêm cá outros meninos. Mas a nossa hora é só nossa. Até podiam vir todos os meninos do mundo, que esta hora é só do Francisco. Venha quem vier, é só do Francisco”.

Francisco: “Ai é? E se viesse o Presidente da República?”

Psicólogo: “Paciência. Ia ter de esperar. Esta hora é só do Francisco”;

Francisco: “Ai é? E se viesse o Papa?”;

¹ Nome fictício

Psicólogo: “Paciência. Ia ter de esperar. Esta hora é só do Francisco. Venha quem vier – o Papa, o Presidente da República ou todos os meninos do mundo. Esta hora é só do Francisco. Esta hora e o lugar que o Francisco tem no meu pensamento. Venha quem vier, é só do Francisco”.

Entrar no jogo simbólico da criança é uma forma não só de compreender melhor o mundo interno da criança (Howard e McInnes, 2013), como de a auxiliar a elaborar, integrar e mentalizar as emoções e conflitos do seu mundo interno, ajudando-a, por esta via, a desenvolver competências de regulação emocional e elaboração mental.

Neste contexto, é importante estimular a expansão do imaginário da criança. As crianças com uma imaginação mais rica e fluída tendem a utilizá-la para comunicar o que sentem, para resolver problemas e para desenvolverem estratégias de coping em situações de maior stresse (Russ, Fehr e Hoffman, 2013).

Implicações Educativas

Se o conhecimento atual permite afirmar que o brincar é essencial ao desenvolvimento da criança (Dag et al., 2021; Fehr e Russ, 2016; Hoffmann e Russ, 2012) Latino e Tafuri, 2023; Lillard et al, 2013; Russ, Fehr e Hoffman, 2013; Russ e Lee, 2019 Russ, Robins e Christiano, 1999), a Escola deve constituir-se como um espaço amigo do brincar. Deve, para isso, disponibilizar espaços exteriores que convidem ao brincar ao ar livre (Dag et al., 2021), e tempo para que as crianças possam brincar livremente.

Russ e Lee (2019) sugerem, a este respeito, a existência, na sala de aula, de brinquedos pouco estruturados que instiguem a imaginação (legos, figuras humanas, animais, bonecas, etc.), bem como a delimitação de um espaço para o brincar ao faz de conta, diferenciado de outros espaços da sala onde decorram atividades mais estruturadas.

A investigação tem dado conta que as crianças tendem a investir mais o jogo e a serem mais imaginativas se estiverem a brincar com um adulto interessado no jogo (Russ e Lee, 2019). O papel do Educador de Infância/Professor é, por isso, fundamental, seja instigando a criança a exprimir o seu imaginário, seja a dar-se como figura contentora das emoções expressas por meio do jogo. É, por isso, muito importante que o Educador/Professor ajude a criança a organizar o imaginário, incitando-a a contar histórias com princípio, meio e fim (perguntando o que aconteceu antes e depois, ou como termina a história, por exemplo). O Professor pode, ainda, estimular o pensamento divergente, convidando as crianças a imaginarem fins alternativos para as histórias (Russ e Lee, 2019).

É, também, importante que o Educador/Professor explicita que os comportamentos agressivos, intoleráveis se agidos, no plano concreto, sobre outras crianças ou adultos, são aceitáveis quando encenados pelas personagens do faz de conta (um animal que se enfurece e bate ou morde, por exemplo) (Russ e Lee, 2019). Estará, deste modo, a ajudar as crianças a expressarem e elaborarem as emoções pela via do imaginário e dos recursos simbólicos, em vez do agir impulsivo e concreto sobre o outro.

Conclusão

O conhecimento atual converge, de forma inequívoca, na ideia do brincar ser imprescindível ao bem-estar e desenvolvimento saudável da criança (Dag et al., 2021; Fehr e Russ, 2016; Hoffmann e Russ, 2012) Latino e Tafuri, 2023; Lillard et al, 2013; Russ, Fehr e Hoffman, 2013; Russ e Lee, 2019 Russ, Robins e Christiano, 1999). Todavia, persistem e, em alguns casos, têm vindo a aprofundar-se diversas barreiras ao brincar livre e criativo das crianças: a escassez de espaços verdes nas cidades; a falta de tempo dos pais (pressionados, vezes de mais, por exigências profissionais e necessidades financeiras); a es-

casseez de tempo livre das crianças, (acicatado pelas exigências escolares e por uma cultura que privilegia a performance).

Este caldo cultural contemporâneo, pouco amigo do brincar, parece ter um grande potencial disruptivo sobre as competências de regulação emocional das crianças, ao mesmo tempo que promove um estreitamento significativo de oportunidades de desenvolvimento de competências cognitivas, psicomotoras e socioafetivas da criança (Dag et al., 2021; Lester & Russel, 2020). Urge, por isso, pensar-se as cidades, a Escola, a família e a conciliação entre o trabalho e a vida pessoal, para, de forma substantiva, se criar um contexto mais amigo da infância e do brincar.

Referências

CREEKPAUM, S. Child Development through play. in CHARLES, M. e BELLINSON, J. (Ed.). **The importance of play in early childhood Education – Psychoanalytic, Attachment, and Developmental Perspectives**, London: Routledge, p. 11-18, 2019.

DAG, N. C.; TURKKAN, E.; KACAR, A.; DAG, H. Children's only profession: Playing with toys. **North Clin Istanbul**. 20; 8(4), p. 414-420. aug 2021 doi:10.14744/nci.2020.4824

FEHR, K. K.; RUSS, S. W. Pretend play and creativity in preschool-age children: Associations and brief intervention. **Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts**, 10(3), p. 296–308, 2016 doi:10.1037/aca0000054

HOFFMAN, J.; RUSS, S. Pretend play, creativity, and emotion regulation in children. **Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts**, 6(2), p. 175–184. 2012. doi:10.1037/a0026299

KERNAN, M. Play as a context for early learning and development, in National Council for Curriculum and Assessment **The Early Childhood Curriculum Framework**, Dublin: National Council for Curriculum and Assessment, p. 1-7, 2007

LATINO, F. & TAFURI, F. The importance of play in early learning experiences of the child. **Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva - Supplemento Edizioni Universitarie Romane**, 7 (2), 2023, doi:10.32043/gsd.v7i2.909

LESTER, S & RUSSEL, W., Children's Right to Play: An Examination of the Importance of Play in The Lives of Children Worldwide **In Early Childhood Development**. (57), 12, The Hague: Bernard van Leer Foundation, 2010

LILLARD, A. S.; LILLARD, A. S.; LERNER, M.D.; HOPKINS, E. J.; DORE, R.A.; SMITH, E.D. et al. The impact of pretend play on children's development: a review of the evidence. **Psychol Bull.** 139(1), p. 1-34. 2013 doi: 10.1037/a0029321.

MOLU, F. E. Importance of play in early childhood education and children's right to play. **Jornal Plus Education**, XXXII no. Special Issue, p. 50-64, 2023. doi:10.24250/jpe/si/2023/fem/

RUSS, S. W., FEHR, K.; HOFFMAN, J. Helping children develop pretend play skills: Implications for gifted and talented programs. In KIM, J.; KAUFMAN, J.; BAER, J.; SRIRAMAN, B (Eds.) **Creatively gifted students are not like other gifted students: Research, theory and practice**, p. 49-67. Rotterdam: Sense Publishers. 2013

RUSS, S. W.; LEE, A. W. Pretend Play in the Classroom – Helping children grow In CHARLES, M.; BELLINSON, J. (Ed.) ***The importance of play in early childhood Education – Psychoanalytic, Attachment, and Developmental Perspectives***, p. 19-32, London: Routledge, 2019

RUSS, S. W., ROBINS, A. L.; CHRISTIANO, B. A. Pretend Play: Longitudinal Prediction of Creativity and Affect in Fantasy in Children. **Creativity Research Journal**, 12, p. 129-139, 1999