

O Brincar de Faz de Conta no Desenvolvimento da Linguagem

Luzia Iara Pfeifer
Madalena Moraes Sant'Anna
Renata Valdívia Lucisano

Como citar: PFEIFER, L.I.; SANT'ANNA, M. M.; LUCISANO, R. V. O Brincar de Faz de Conta no Desenvolvimento da Linguagem *in*: OLIVEIRA, J. P.; ROCHA, A. N. D. C.; MARTINS.; A. P. L. **A linguagem e o brincar e condições neurodiversas**. Marília: Oficina Universitária, 2022 p.121-144. DOI: <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-326-7.p121-144>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

Capítulo 6

O Brincar de Faz de Conta no Desenvolvimento da Linguagem

Luzia Iara Pfeifer

Madalena Moraes Sant'Anna

Renata Valdívia Lucisano

O desenvolvimento do brincar de faz de conta

Brincar, em toda a sua rica variedade, é uma das maiores conquistas da espécie humana, ao lado da linguagem, da cultura e da tecnologia. Com efeito, sem o brincar nenhuma destas outras realizações seria possível. O valor do brincar é cada vez mais reconhecido por pesquisadores, políticos e adultos em geral, assim como para as crianças, como provas da sua relação com a realização intelectual e bem-estar emocional (WHITEBREAD *et al.*, 2012).

Desta forma, este capítulo tem por objetivo, descrever o que é o brincar e as especificidades do brincar de faz de conta, apresentar estudos sobre a relação entre o faz de conta e a linguagem e, finalmente, o como a Terapia Ocupacional pode intervir para promover o brincar e estimular a linguagem de crianças em idade pré-escolar.

O brincar é uma atividade voluntária que contribui para o desenvolvimento cognitivo, resolução de problemas e pensamento criativo

proporcionando o desenvolvimento da inovação, flexibilidade, resolução de problemas e adaptação (EBERLE, 2014).

Quando as crianças brincam, ocorrem muitas oportunidades para o desenvolvimento de competências, tais como: linguagem e habilidades sociais, habilidades motoras fina e grossa, classificação e sequenciamento. Os benefícios do brincar estão relacionados com a promoção da autoestima, do bem-estar emocional e da resiliência. Como resultado, a resiliência e a autoestima se ampliam a cada brincar, e as crianças desenvolvem a confiança necessária para enfrentar os desafios físicos, intelectuais e emocionais (WHITEBREAD *et al.*, 2012).

Para Ferland (2002), o brincar é a linguagem primária da criança, sua linguagem em ação que permite expor seu mundo interior, suas emoções e seu mundo imaginário. Mesmo sem a linguagem verbal, ela expressa seus sentimentos tanto positivos quanto negativos, como por exemplo lançar um objeto, sorrir a um personagem, rasgar um desenho, dar um objeto a um parceiro, são por exemplo ações que podem comunicar o que estão sentindo.

O brincar reflete o nível de desenvolvimento da criança e, deste modo, Piaget (1987) classifica-os em prático, simbólico, de construção e jogo com regras. Ao brincar a criança alcança gradativamente pensamentos mais complexos (PAPALIA *et al.*, 2006), e exercita as habilidades recentemente adquiridas para que elas se consolidem (JOHNSTON; WARDLE; CHRISTIE, 2005).

O brincar de faz de conta, de acordo com essa classificação, corresponde ao jogo simbólico, e aparecem no segundo ano de vida (KISHIMOTO, 1992). O símbolo é a representação de um objeto ausente, já que ocorre a comparação entre um elemento dado e um

elemento imaginado, por meio de uma representação fictícia (PIAGET, 1975). Nesta fase, a criança começa a alterar o significado dos objetos e dos eventos, expressando seus sonhos e fantasias (GUIMARÃES *et al.*, 2002).

Piaget (1987) considera os jogos simbólicos como um marco significativo do desenvolvimento cognitivo, os quais demonstram como as crianças podem imaginar objetos e eventos que, mesmo não estando presentes, são considerados essenciais para a resolução de problemas e desenvolvimento da linguagem.

Inicialmente, durante o desenvolvimento desse período, conhecido também como estágio da representação, a criança apresenta alguns atributos do pensamento simbólico, como: o egocentrismo, forma de funcionamento mental em que tudo o que acontece está de alguma forma ligado a ela; animismo, tende a dar vida a seres inanimados; artificialismo, acreditando que tudo que há no mundo foi criado pelas pessoas; finalismo, tudo existe para uma finalidade, como, por exemplo, a nuvem movimentar-se para tapar o sol (PIAGET, 1987).

Para Vygostky (1987), os aspectos do desenvolvimento do brincar incluem a apresentação de vários papéis no desenvolvimento cognitivo, auxiliando a criança a alcançar níveis mais elevados de funcionamento, sendo que as funções do brincar possibilitam desenvolver o pensamento abstrato, a aprendizagem como socialmente assistida e como ferramenta de autoaprendizagem.

Os mecanismos para atingir tais funções seriam o faz de conta, a substituição de objetos e o brincar como contexto para a zona de desenvolvimento proximal. Esses mecanismos também contribuem no desenvolvimento da autorregulação, da cooperação, da memória, da

linguagem e da alfabetização. Vygotsky equipara a importância do brincar no desenvolvimento social, emocional e cognitivo; e o vê como forma da criança entrar em contato com conteúdo e desafios além de sua capacidade atual, estimulando seu desenvolvimento (JOHNSTON; WARDLE; CHRISTIE, 2005). Vygotsky (1966) afirma que a habilidade cognitiva, com destaque para a linguagem e a capacidade de autorregulação, é desenvolvida através do brincar simbólico. O significado desta visão tornou-se cada vez mais reconhecido como a evidência de que essas duas habilidades, linguagem e autorregulação, estão intimamente interrelacionadas (VALLATON; AYOUB, 2011) e, juntas, formam os preditores mais poderosos de desempenho acadêmico das crianças e de seu bem-estar emocional (WHITEBREAD, 2011).

Assim, de acordo com a teoria vygotskyana, a brincadeira de faz de conta, quando atinge seu estado maduro, promove a autorregulação e fornece a base para outras atividades ou interações que, por sua vez, estimulam a aprendizagem do pensamento simbólico e emocional, da linguagem falada e dos primórdios de alfabetização (GERMEROOTH *et al.*, 2019).

Vygotsky (1978) observou em seus estudos que certos tipos de brincadeiras infantis (principalmente brincar com objetos e o faz de conta) são, muitas vezes, acompanhadas de falas autodirigidas, em que as crianças são observadas falando sobre sua brincadeira. A produção dessa fala é extremamente comum durante estes tipos de brincadeiras infantis e está claramente associado a episódios de desafio e solução de problemas (WHITEBREAD, 2011).

O faz de conta, portanto, é uma atividade psicológica altamente complexa apoiada em uma função psíquica superior. A imaginação criadora é acionada nesta atividade lúdica pela impossibilidade de

satisfação imediata de desejos por parte do sujeito. O "fazer de conta" articula, no sujeito, as dimensões: afetivo-emocional, psicomotora, sociocomunicativa e cognitiva. Logo, ao mesmo tempo em que a imaginação criadora é condição necessária ao "fazer de conta", ela é constituída, fortalecida e ampliada por ele (VYGOTSKY, 1978).

O brincar de faz de conta, em sua fase mais avançada de desenvolvimento, propicia que um objeto possa ser referido como se ele existisse, embora não exista (por exemplo, ingestão de alimentos invisíveis). Isso inclui habilidades para usar objetos e ações como representações simbólicas de forma independente do contexto e aparência (descontextualização); para envolver outras pessoas (incluindo figuras inanimadas) no faz de conta, e assumir papéis (descentração); para combinar ações de faz de conta em sequências cada vez mais lógicas (sequenciação); e, enfim, para se engajar em planejamento prévio do brincar de faz de conta (PIAGET, 1975; VYGOTSKY, 1978). O brincar de faz de conta pode promover o desenvolvimento cognitivo e competência, assim como a autorregulação e a capacidade de tomar iniciativa (NICOLOPOULOU; SÁ; ILGAZ; BROCKMEYER, 2010).

O faz de conta é uma habilidade cognitiva que pode ser identificada por três importantes ações durante o brincar: a utilização de um objeto no lugar de outro, a utilização e atribuição de alguma propriedade, ou a referência a algum objeto ou ação que está ausente (LEWIS; BOUCHER; ASTELL, 1992). É considerada a forma mais complexa (madura) de brincar para a criança em idade pré-escolar e a forma mais desafiadora para a criança (VYGOTSKY, 1987).

Quando a criança cria e recria as regras do brincar, a partir da sua criatividade e imaginação, ela está expressando seu caráter ativo e transformador de seu próprio desenvolvimento. Na brincadeira de faz de

conta essa expressão é mais visível. Papalia, Olds e Feldman (2006), afirmam que pelo faz de conta a criança desenvolve a adoção da perspectiva do outro, exercita a linguagem e experimenta os diversificados papéis existentes na sociedade. Ao brincar de faz de conta a criança integra o pensamento lógico e sequencial, e faz uso da linguagem narrativa (JELLIE, 2007). A narrativa coerente exige organização lógica e sequencial de ações de brincar, demonstrando a capacidade das crianças de transmitir o pensar e prever o que vai acontecer (PETER, 2003; STAGNITTI, 2007).

O brincar de faz de conta pode ser classificado em brincar imaginativo-convencional, quando a criança brinca com objetos semelhantes ao original tais como panelinhas, carrinhos, bonecas etc.; e o brincar simbólico (quando a criança faz uso de substituição de objetos, ou seja, uma caixa de papelão pode ser uma cama ou um carro, uma toalha pode ser o cobertor, um bloco pode ser o celular etc.) (STAGNITTI, 2017), sendo observado quando as crianças brincam de casinha, de escolinha, criam cenas de brincadeira (STAGNITTI, 2017) podendo ser exemplificado quando a criança está brincando “como se” algo estivesse acontecendo e não é literal, ou seja, não precisa de um significado lógico (LILLARD *et al.*, 2013).

Esse tipo de brincadeira está associado ao desenvolvimento de uma resolução divergente e convergente de problemas, consciência social, integração social e emocional, capacidade de simbolizar, aumento de enunciados da linguagem e maior compreensão da história (STAGNITTI, 2010). Ao brincar de faz de conta as crianças dão significado ao que estão brincando através das principais habilidades cognitivas: a capacidade de usar um objeto como outra coisa; atribuir propriedades ao objeto; fazer referências a objetos ausentes; usando uma história no brincar; e pensamento simbólico sustentado, como pensar em outra realidade

(STAGNITTI, 2010b). O brincar de faz de conta pode ser social, em que um grupo de crianças compartilha uma realidade alternativa, agindo como se fossem pessoas diferentes em outro lugar e hora, ou pode ser uma atividade individual. É mais proeminente na primeira infância, entre as idades de 3 e 5 anos, embora continue na fase escolar e além (LILLARD *et al.*, 2013).

A capacidade das crianças em auto iniciarem o brincar de faz de conta, está intimamente relacionado com o desenvolvimento das habilidades de linguagem, sociais (participação, interação social e negociação com pares), emocionais (capacidade de autorregulação), das funções mentais superiores (linguagem, memória, atenção, consciência, representações mentais, entre outras), e de compreensão de conceitos, do uso de símbolos no brincar e na organização do tempo na brincadeira (STAGNITTI, 2009).

Em síntese, o faz de conta pode ser pensado como "prática para a vida real". Representa a integração de processos cognitivos e afetivos. Os processos cognitivos compreendem, entre outros, pensamento divergente, simbolismo e uma organização fluente de histórias. Os processos afetivos incluem expressão de emoções e afetam temas na história do brincar (DELVECHIO *et al.*, 2016).

Estudos sobre o brincar de faz de conta

Algumas evidências vincularam o brincar de faz de conta à regulação emocional (WHITEBREAD; O'SULLIVAN, 2012), criatividade, solução de problemas e cognição (MOORE; RUSS, 2006; NICOLOPOULOU *et al.*, 2010); competência social (RAKOCZY, 2008; UREN; STAGNITTI, 2009) e com a compreensão social e emocional

(teoria da mente) (LIN *et al.*, 2017). Crianças com déficits no brincar de faz de conta têm dificuldades em participar de atividades que exigem engajamento social, linguagem e autorregulação, levando a problemas na educação infantil e no ensino fundamental (RODGER, 2010; STAGNITTI; UNSWORTH; RODGER, 2000). Outros estudos destacam que o brincar de faz de conta está intimamente ligado à linguagem (O'CONNOR; STAGNITTI, 2011; REYNOLDS *et al.*, 2011; STAGNITTI *et al.*, 2012; KIRKHAM; STEWART; KIDD, 2013; STAGNITTI; LEWIS, 2015; STAGNITTI *et al.*, 2016).

O'Connor e Stagnitti (2011) avaliaram 35 crianças, com idade entre 5 e 8 anos, matriculadas em uma escola especial, com diagnóstico de deficiência intelectual, podendo apresentar outros diagnósticos associados. Essas crianças foram divididas em dois grupos (19 participaram do grupo de intervenção, com base na terapia "*Learn to Play*"⁵, e as outras 16 participaram do grupo controle, com a participação de atividades tradicionais de sala de aula), com o objetivo de investigar a eficácia da terapia *Learn to play* (a qual estimula as habilidades do brincar de faz de conta), desenvolvida durante seis meses, na melhora do comportamento, linguagem e habilidades sociais dessas crianças. Os resultados apontaram que as crianças participantes do grupo experimental, quando comparadas ao grupo controle apresentaram melhor desempenho referente ao comportamento, maior sociabilidade e interatividade e menor desconectividade com os pares, com ganhos significativos no jogo simbólico, menor presença de comportamentos de imitações e melhora significativa na linguagem.

Reynolds e colaboradores (2011) desenvolveram um estudo com 26 crianças de 6 anos de idade, sendo um grupo de estudantes de uma

⁵ Essa terapia será comentada brevemente no item 3 deste capítulo.

escola com um currículo baseado no brincar e outro grupo de estudantes de uma escola com sala de aula tradicionalmente estruturada, em áreas socioeconômicas baixas em Victoria, Austrália. As brincadeiras, a linguagem e as habilidades sociais das crianças foram avaliadas no ingresso do ano (fevereiro) e novamente no início do segundo semestre (agosto). Na avaliação inicial observou-se homogeneidade entre os grupos quanto à linguagem, habilidades sociais, idade e sexo, sendo que todas as crianças apresentavam capacidade de brincar atrasada. Após 6 meses de ensino, as crianças da escola com currículo lúdico obtiveram pontuações significativamente mais altas nas habilidades de brincar, linguagem narrativa e linguagem semântica e pontuações mais baixas em desconexão social, demonstrando que um currículo baseado no brincar atende às necessidades de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de forma mais eficaz.

Stagnitti e colaboradores (2012) investigaram a mudança na relação entre brincadeira, linguagem e habilidades sociais de 19 crianças de 5 a 8 anos (sendo 10 com TEA), matriculados em uma escola especial, antes e após a participação no programa '*Learn to play*', uma intervenção lúdica que visa o desenvolvimento de habilidades de brincadeira de faz de conta autoiniciada em crianças, que ocorria por 1 hora, duas vezes por semana. As habilidades lúdicas, de linguagem e sociais das crianças foram avaliadas no início e no acompanhamento. Após 6 meses houve um aumento de 47,3% na interação social, 36% na conexão social e 50% na capacidade de substituição de objetos, considerada uma habilidade de linguagem não verbal.

Kirkham, Stewart e Kidd (2013), realizaram um estudo longitudinal junto a 31 crianças para investigar o desenvolvimento de interações entre linguagem, simbolismo gráfico e brincar simbólico, aos

3 e aos 4 anos de idade. Os resultados encontrados sugerem que as habilidades gráficas, de linguagem e do brincar simbólico estão interrelacionados e se desenvolvem em paralelo até o momento em que os dados foram analisados, ou seja, aos 4 anos de idade.

Stagnitti e Lewis (2015) investigaram se a qualidade das brincadeiras de faz de conta de crianças em idade pré-escolar prediz sua organização semântica e capacidade de recontar uma narrativa quando estavam no início da escola primária. Quarenta e oito crianças foram avaliadas inicialmente aos 4-5 anos e depois aos 7-8 anos. Os resultados indicam que a complexidade da brincadeira de uma criança e sua capacidade de usar símbolos em crianças pré-escolares foram preditivas de habilidades de organização semântica e de recontar uma narrativa para essas crianças em idade escolar.

Stagnitti e colaboradores (2016) investigaram a influência de um currículo baseado no brincar no desenvolvimento de habilidades do faz de conta e linguagem oral em crianças que frequentam o primeiro ano de escolaridade formal. Dois grupos de 54 crianças foram acompanhados longitudinalmente ao longo dos primeiros 6 meses de seu primeiro ano na escola. As crianças do grupo experimental frequentavam uma escola com um currículo lúdico; as crianças do grupo de controle frequentavam escolas que seguiam um currículo tradicional. Os resultados sugeriram que, além de melhorar as habilidades lúdicas e de linguagem narrativa, o currículo lúdico também influenciou positivamente na aquisição da gramática.

Procedimentos de Terapia Ocupacional: Avaliações e intervenções com foco no brincar

O processo de terapia ocupacional envolve as etapas de avaliação (diagnóstico clínico e ocupacional) e de intervenção para se alcançar o desfecho que é a maior autonomia no engajamento às ocupações significativas para a criança. A avaliação acontece por meio de técnicas de entrevistas e de aplicação de protocolos de avaliação, para se obter informações sobre o perfil ocupacional da criança, onde o terapeuta ocupacional busca, junto aos pais e cuidadores, informações sobre as características da criança (idade, gênero, escolaridade, diagnóstico clínico, alterações de funções e estruturas corporais), intercorrências prévias (internações, doenças), padrões de vida diária (estrutura familiar, rotina diária), interesses (brincadeiras preferidas, o que ela quer e precisa fazer); e sobre o desempenho ocupacional, para identificar o como a criança realiza as atividades relevantes e significativas para a criança e verificar a eficácia das habilidades e padrões de desempenho (PFEIFER, 2020). As intervenções podem ser realizadas por meio de várias estratégias que podem envolver o uso de ocupações e atividades; métodos e tarefas preparatórias; educação e treinamento; e intervenções individuais ou em grupo (AOTA, 2020; PFEIFER, 2020), assim como modelos mais estruturados de intervenção, os quais apresentam mais orientações de procedimentos (PFEIFER, 2020).

Existem quatro instrumentos de avaliação do brincar, adaptados transculturalmente para a população brasileira: Escala Lúdica Pré-escolar Knox – revisada (ELPKr) (SPOSITO; SANTOS; PFEIFER, 2019); as avaliações do modelo lúdico: Avaliação do Comportamento Lúdico (ACL) e Entrevista Inicial com os Pais (EIP) (SANT´ANNA *et al.*, 2015); e

Avaliação do Brincar de Faz de Conta Iniciado pela Criança (ChIPPA) (PFEIFER *et al.*, 2011).

A Escala Lúdica pré-escolar de Knox - revisada (ELPKr) possibilita identificar as habilidades que as crianças usam enquanto estão brincando, considerando que é possível avaliar o desenvolvimento infantil a partir da observação do brincar (BUNDY, 2010). Avalia crianças de 0 a 72 meses de idade a partir das habilidades esperadas, para cada faixa etária (0 a 6 meses, 6 a 12 meses, 12 a 18 meses, 18 a 24 meses, 24 a 30 meses e 30 a 36 meses, 36 a 48 meses, 48 a 60 meses e 60 a 72 meses) dentro do processo evolutivo típico de brincar, as quais estão distribuídas em quatro dimensões: domínio espacial, domínio material, faz de conta e participação (KNOX, 2002; SPOSITO; PFEIFER, 2020). Embora exista um checklist dos itens a serem observados e avaliados, ainda não há um manual de orientação, nem no Brasil e nem na versão original (PFEIFER; SPOSITO, 2021).

A Entrevista Inicial com os Pais (EIP) é um roteiro de perguntas estruturadas e semiestruturadas, com o objetivo de coletar dados sobre o desempenho lúdico da criança pré-escolar em casa, na perspectiva dos pais ou de seu responsável e saber como os pais percebem o brincar de seu filho, identificar o interesse da criança, sua maneira de comunicar, do que gosta e, também, do que não gosta, se tem brinquedos, se os pais sabem o que seu filho prefere e o porquê das escolhas, com quem gosta de brincar e como é a atitude lúdica dele em seu dia a dia (SANT'ANNA *et al.*, 2015).

A Avaliação do Comportamento Lúdico (ACL) possibilita que o terapeuta ocupacional identifique as capacidades, interesses e características da criança em sua globalidade, dentro de uma perspectiva positiva. Por meio da observação do brincar livre, assim como de situações construídas, quando necessário, o terapeuta deve criar um verdadeiro

ambiente lúdico, oferecendo liberdade de escolha e direção para a criança, ofertando os brinquedos, já elencados na EIP com os pais, que são de seu interesse e, a partir desses, ofertar outros brinquedos (personagens, caminhões, blocos, giz, papel, tesoura, bonecas, pente, copos, bolinhas coloridas etc.) (FERLAND, 2006; SANT'ANNA *et al.*, 2015).

A ChIPPA é um instrumento padronizado que avalia a habilidade da criança com idade entre 3 e 7 anos e 11 meses, em iniciar e manter o faz de conta tanto no brincar imaginativo-convencional quanto no brincar simbólico. A avaliação tem duração de 18 minutos para crianças de 3 anos e de 30 minutos para crianças entre 4 e 7 anos e 11 meses de idade (STAGNITTI, 2019). A ChIPPA possui um kit de avaliação composto por materiais padronizados para cada uma das duas categorias do brincar (brincar simbólico e brincar imaginativo-convencional) e permite que a criança tenha liberdade para, espontaneamente, desenvolver ideias e iniciar brincadeiras durante todo o período da avaliação; é baseado no pressuposto de que a brincadeira de faz de conta está ligada ao comportamento de alfabetização e é importante no desenvolvimento da criança porque tem relação direta com o desenvolvimento cognitivo, da linguagem e socioemocional (SWINDELLS; STAGNITTI, 2006).

Estes instrumentos possibilitam mapear as competências e as dificuldades das crianças em relação ao seu comportamento lúdico e, a partir deste diagnóstico, os terapeutas ocupacionais podem intervir visando desenvolver as habilidades lúdicas das crianças. Destacam-se aqui dois modelos de intervenção com foco no brincar, desenvolvido por terapeutas ocupacionais: Modelo Lúdico (FERLAND, 2006) e a Terapia *Learn to Play* (STAGNITTI, 2021).

O Modelo lúdico é uma intervenção dinâmica, de modo que o terapeuta e a criança interajam na brincadeira e se influenciem

mutuamente. Durante a terapia a criança é estimulada a brincar a partir de suas próprias possibilidades, de forma que consiga desenvolver suas capacidades e potencialidades. Considera o brincar como uma atividade subjetiva em que prazer, interesse e espontaneidade se permeiam e, embora tenha sido desenvolvida como uma abordagem para crianças com deficiência física grave, é também indicado as que tenham necessidade de superar desafios e dependência, descobrindo o prazer de fazer. É uma abordagem de intervenção centrada na criança e na família, que se inicia a partir dos pontos fortes da criança, para alcançar o que ela quer e precisa fazer. A partir de seu desejo, a criança inicia uma brincadeira e o terapeuta vai construindo seus objetivos a partir da sua escolha. Identificar as características lúdicas da criança é a ferramenta que o terapeuta ocupacional tem para construir as estratégias de intervenção e ele obtém estas informações por meio dos instrumentos de avaliação acima descritos.

A terapia *Learn to Play* é um programa dinâmico e interativo, projetado para estimular a capacidade de uma criança iniciar espontaneamente o brincar de faz de conta (STAGNITTI, 2014; STAGNITTI, 2021). Fundamenta-se na premissa do brincar de faz de conta estimular a autorregulação, auxiliar no desenvolvimento de habilidades prévias para a alfabetização e, também, desenvolver habilidades de socialização (STAGNITTI, 2009). A Terapia *Learn to Play* objetiva desenvolver habilidades da criança para se envolver no faz de conta e estimular a iniciativa espontânea no engajamento do faz de conta (STAGNITTI, 2014; STAGNITTI, 2021).

A partir do diagnóstico de desempenho lúdico, de modo geral obtido por meio da aplicação da ChIPPA, o terapeuta precisa organizar a intervenção a partir dos conhecimentos do desenvolvimento das habilidades presentes no faz de conta: (1) os temas das brincadeiras (as

histórias que as crianças criam durante as brincadeiras); (2) as sequências de ações na brincadeira (capacidade da criança em sequenciar as ações lúdicas); (3) a substituição de objetos (capacidade de utilizar um objeto para representar alguma coisa na brincadeira); (4) a interação social (capacidade de brincar com outros); (5) dramatização (capacidade de interpretar papéis); e (6) descentração (capacidade de brincar com boneca(o) ou bichos de pelúcia como se eles tivessem vida própria) (STAGNITTI, 1998; STAGNITTI, 2021).

Pode ocorrer tanto no *setting* terapêutico quanto escolar e pode ser em atendimentos individualizados ou em grupo (STAGNITTI, 2009). Há diversos estudos que demonstram evidências de seu uso em contexto clínico (STAGNITTI; PFEIFER, 2017; STAGNITTI; CASEY, 2011), assim como em contexto escolar (STAGNITTI *et al.*, 2012; STAGNITTI *et al.*, 2016; O'CONNOR; STAGNITTI, 2011). O ambiente para a intervenção não precisa ser muito grande, o chão deve estar livre e com poucos estímulos. O terapeuta convida a criança para brincar e disponibiliza brinquedos (convencionais) e objetos não estruturados (caixas, tecidos, papel), organizando a brincadeira a partir de uma “história”, estimulando e acompanhando a brincadeira da criança, oferecendo um tempo para brincar, e aumentando a complexidade da brincadeira conforme a capacidade da criança para manter a motivação e interesse na brincadeira (STAGNITTI, 2009).

É um processo ativo e o terapeuta precisa estar disposto a brincar e se divertir junto com a criança, sendo que os pais são participantes ativos do processo e interagem durante a terapia e são estimulados a brincar com os filhos em casa também.

Considerações Finais

O faz de conta é a forma mais complexa, madura e desafiadora do brincar em crianças pré-escolares, apresentando íntima correlação com o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e da linguagem.

Desta forma, a identificação de déficits no brincar e, especificamente no brincar de faz de conta, por meio de avaliações validadas para a população brasileira, pode contribuir para um diagnóstico precoce de alterações de aprendizagem e favorecer a um encaminhamento para intervenções terapêuticas.

Neste sentido, as intervenções voltadas para a estimulação do brincar, apresentadas neste capítulo podem contribuir com o processo de aprendizagem de diversas habilidades pré-acadêmicas, incluindo a linguagem, o que instrumentalizará a criança para as demandas acadêmicas escolares.

Referências

AMERICAN OCCUPATIONAL THERAPY ASSOCIATION - AOTA Occupational therapy practice framework: domain and process - fourth edition. **The American Journal of Occupational Therapy**, New York, v. 74, n. 2, 2020. doi: 10.5014/ajot.2020.74S2001.

BUNDY, Anita. Evidence to practice commentary: beware the traps of play assessment. **Physical & Occupational Therapy in Pediatrics**, London, v. 30, n. 2, p. 98-100, 2010. doi: 10.3109/01942631003622723.

DELVECHIO, Elisa.; LI, Jian-Bin; PAZZAGLI, Chiara; LIS, Adriana; MAZZESCHI, Claudia. How do you play? A comparison among children aged 4-10. **Frontiers in Psychology**, Pully, v. 7, p. 1833, 2016.

EBERLE, Scott G. The elements of play. Toward a philosophy and definition of play. **American Journal of Play**, Rochester, v. 6, p. 214–233, 2014.

FERLAND, Francine. **Et si on jouait ?** le jeu chez l'enfant de la naissance à six ans. Éditions de l'Hopital Sante- Justine. Quebec: [s.n.], 2002.

FERLAND, Francine. **O modelo lúdico:** o brincar, a criança com deficiência física e a terapia ocupacional. 3.ed. São Paulo: Roca; 2006. 192 p.

GERMERTH, Carrie; BODROVA, Elena; DAY-HESS, Crystal; BARKER, Jane; SARAMA, Julie; CLEMENTS, Douglas; LAYZER, Carolyn. Play it High, Play it Low: Examining the Reliability and Validity of a New Observation Tool to Measure Children's Make-Believe Play. **American Journal of Play**, Rochester, v. 11, n. 2, p.183-221, 2019.

GUIMARÃES, Alexandra; PEREIRA, Elaine Cristina; EMMEL, Maria Luísa Guillaumon. A brincadeira simbólica nas situações lúdicas de crianças portadoras de necessidades especiais e crianças normais. **Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v. 11, n. 62, p. 5-13, 2002.

JELLIE, Louise. **The relationship between pretend play and narrative in preschool children:** unpublished Master of Science Thesis, Flinders University, Adelaide, Australia, [s.n.], 2007.

JOHNSON, James; CHRISTIE, James; WARDLE, Francis. **Play, development, and early education**. Boston: Pearson/A and B, 2005.

KIRKHAM, Julie; STEWART, Andrew; KIDD, Evan. (2013). Concurrent and longitudinal relationships between development in graphic, language and symbolic play domains from the fourth to the fifth year. **Infant and Child Development**, [s.l.], v. 22, n. 3, p. 297–319. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/icd.1786>.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A importância do jogo para a educação infantil. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, São Carlos, v. 3, n. 2, p. 121-140, 1992.

KNOX, Susan Desenvolvimento e uso corrente da escala lúdica pré-escolar de Knox. In: PARHAM, L. DIANE.; FAZIO, LINDA. S. (org.). **A recreação na terapia ocupacional pediátrica**. São Paulo: Santos, 2002. p. 35-51.

LEWIS, Vicky; BOUCHER, Jill; ASTELL, Arlene. The assessment of symbolic play in young children: a prototype test. **European Journal of Disorders of Communications**, London, v. 27, n. 3, p. 231-245, 1992.

LILLARD, Angeline; LERNER, Matthew; HOPKINS, Emily; DORE, Rebecca; SMITH, Eric; PALMQUIST, Carolyn. The impact of pretend play on children's development: a review of the evidence. **Psychological Bulletin**, Washington, DC, v. 139, n. 1, p.1-34, 2013.

LIN, Shu Kai; TSAI, Ching Hong; LI, Hsing Jung; HUANG, Chien Yu; CHEN, Kuan Lin. Theory of mind predominantly associated with the quality, not quantity, of pretend play in children with autism spectrum disorder. **European Child & Adolescent Psychiatry**, Heidelberg, v. 26, n. 10, p. 1187-1196, 2017.

MOORE, Melisa; RUSS, Sara. Pretend play as a resource for children: implications for pediatricians and health professionals. **Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics**, Hagerstown, v. 27, n. 3, p. 237-248, 2006.

NICOLOPOULOU, Ageliki; SÁ, Aline Barbosa; ILGAZ, Handle; BROCKMEYER, Carolyn. Using the transformative power of play to educate hearts and minds: from Vygotsky to Vivian Paley and Beyond. **Mind, Culture, and Activity**, Philadelphia, v. 17, n. 1, p. 42-58, 2010.

O'CONNOR, Chloe; STAGNITTI, Karen. Play, Behaviour, Language and social skills: the comparison of a play and a non-play intervention within a specialist school setting. **Res Dev Disabil**, v. 32, n.3, p.1205-11, 2011.

PAPALIA, Diane; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano**. 8.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PETER, Melanie. Drama, narrative and early learning. **British Journal of Special Education**. v. 30, p. 21–27, 2003.

PFEIFER, Luzia Iara, QUEIROZ, Mirela, SANTOS, Jair Lício, STAGNITTI Karen. Cross-cultural adaptation and reliability of child-initiated pretend play assessment (ChlPPA). **Can J Occup Ther.**, v.78, n. 3, p.187-95, 2011.

PFEIFER, Luzia Iara. Raciocínio clínico da terapia ocupacional nos processos de intervenção junto à criança. In: PFEIFER, L. I.; SANT'ANNA, M. M. M. **Terapia ocupacional na infância: procedimentos na prática clínica**. São Paulo: Memnon, 2020. p.10-24.

PFEIFER, Luzia Iara.; SANT'ANNA, Maria Madalena Moraes. **Terapia ocupacional na infância**: procedimentos na prática clínica. São Paulo: Memnon, 2020. p. 82-99.

PFEIFER Luzia Iara; SPOSITO, Amanda Mota Pacciulio. **Escala Lúdica pré-escolar de Knox**: revisada e adaptada transculturalmente para a população Brasileira. Apostila. 2021

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar; Brasília, DF: INL, 1975.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987

RAKOCZY, Hannes. Taking fiction seriously: young children understand the normative structure of joint pretence games. **Developmental Psychology**, Washington, DC, v. 44, n. 4, p. 1195-1201, 2008.

REYNOLDS, Emily, STAGNITTI, Karen & KIDD, Evan. (2011). Play, language and social skills of children aged 4-6 years attending a play-based curriculum school and a traditionally structured classroom curriculum school in low socio-economic areas. **Australian Journal of Early Childhood**, v.36, n.4, p.120-130, 2011.

RODGER, Sylvia. **Occupation-centred practice with children**: a practical guide for occupational therapists. Chichester: Wiley-Blackwell, 2010.

SANT'ANNA Maria Madalena Moraes (org.). **Instrumentos de avaliação do modelo lúdico para crianças com deficiência física** [Internet]. São Carlos: ABPEE; 2015. 96 p. Disponível em: http://abpee.net/homepageabpee04_06/editora/avaliacao.pdf.

SPOSITO, Amanda Mota Pacciulio; PFEIFER, Luzia Iara Definindo os objetivos de terapia ocupacional a partir da escala lúdica pré-escolar de Knox – revisada. In: PFEIFER, L. I.; SANT’ANNA, M. M. M. **Terapia ocupacional na infância: procedimentos na prática clínica**. São Paulo: Memnon, 2020. p. 82-99.

SPOSITO, Amanda Mota Pacciulio; SANTOS, Jair Lício Ferreira.; PFEIFER, Luzia Iara Validation of the Revised Knox Preschool Play Scale for the Brazilian Population. **Occup Ther Int**. p. 105, 2019.

STAGNITTI, Karen. **The Child-Initiated Pretend Play Assessment 2 – ChIPPA 2: manual**. Merlburne: Learn to Play, 2019.

STAGNITTI, Karen. **The child-initiated pretend play assessment**. Melbourne: Co-ordinates Publications, 2007.

STAGNITTI, Karen. **Learn to play: a practical program to develop a child’s imaginative play**. Melbourne: Co-ordinates Publications; 1998.

STAGNITTI, Karen. **Learn to play Therapy: principles, process and practical activities**. 2.ed. Melbourn: Learn to Play. 2021.

STAGNITTI, Karen. A growing brain-A growing imagination. In: PRENDIVILLE, E.; HOWARD, J. (ed.). **Creative psychotherapy: applying the principles of neurobiology to play and expressive arts-based practice**. London: Routledge, 2017. p.185-200.

STAGNITTI, Karen. The parent learn to play program: building relationships through play. In: Prendiville E, Howard J (eds.). **Play therapy today**. London: Routledge, 2014. p. 149-62.

STAGNITTI, Karen Play. In: CURTIN, M.; MOLINEUX, M.; SUPYKMELLSON, J. (ed.). **Occupational therapy and physical**

dysfunction enabling occupation. 6th. ed. Edinburgh: Churchill Livingstone Elsevier, 2010. p. 371-390.

STAGNITTI, Karen Pretend play assessment. In: Stagnitti K, Cooper R (eds.). **Play as therapy: assessment and therapeutic interventions.** London: Jessica Kingsley, 2009. p.87-101.

STAGNITTI, Karen; BAILEY, Alison; HUDSPETH-STEVENSON, Edwina. REYNOLDS, Emily; KIDD, Evan. An investigation into the effect of play-based instruction on the development of play skills and oral language: a 6-month longitudinal study. **J Early Child Res**, v.14, n.4, p. 389-406, 2016.

STAGNITTI, Karen; CASEY, Shioban. Il programma Learn to Play con bambini con autismo: considerazioni pratiche e evidenze. **Autismo Oggi**, v. 20, p. 8-13, 2011.

STAGNITTI, Karen; LEWIS, Fiona. Quality of pre-school children's pretend play and subsequent development of semantic organization and narrative re-telling skills. **International Journal of Speech-Language Pathology**, Abingdon, v. 17, n. 2, p. 148-158, 2015.

STAGNITTI, Karen; O'CONNOR, Chloe; SHEPPARD, Loretta. The impact of the Learn to Play program on play, social competence and language for children aged 5-8 years who attend a special school. **Aust Occup Ther J**, v.59, n. 4, p. 320-11, 2012.

STAGNITTI, Karen; PFEIFER, Luzia Iara. Methodological considerations for a directive play therapy approach for children with autism and related disorders. **Int J Play Ther.**, 2. 26, p. 160-71, 2017.

STAGNITTI, Karen; UNSWORTH, Carolyn; RODGER, Sylvia. Development of an assessment to identify play behaviours that

discriminate between the play of typical preschoolers and preschoolers with pre-academic problems. **Canadian Journal of Occupational Therapy**, Thousand Oaks, v. 67, n. 5, p. 291-303, 2000.

SWINDELLS, Dianne; STAGNITTI, Karen. Pretend play and parents' view of social competence: the construct validity of the Child-Initiated Pretend Play Assessment. **Australian Occupational Therapy Journal**, Melbourne, v. 53, n. 4, p. 314-324, 2006.

UREN, Nicole; STAGNITTI, Karen. 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**, Melbourne, v. 56, n. 1, p. 33-40, 2009.

VALLATON, Claire; AYOUB, Catherine. Use your words: the role of language in the development of toddlers' self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, Norwood, v. 26, n. 2, p. 169-181, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. Play and its role in the mental development of the child. **Voprosy Psikhologii**, Moscow, v. 12, n. 6, p. 62-76, 1966.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. The role of play in development. In: COLE, M.; JOHN-STEINER, V.; SCRIBNER, S.; SOUBERMAN, E. (ed.). **L. S. Vygotsky mind in society: the development of higher psychological processes**. Cambridge: Harvard University Press, 1978. p. 92-104.

WHITEBREAD, David. **Developmental psychology and early childhood education**. London: Sage, 2011.

WHITEBREAD, David; O'SULLIVAN, Lisha. Preschool children's social pretend play: supporting the development of metacommunication, metacognition and self-regulation. **International Journal of Play**, Washington, DC, v. 1, n. 2, p. 197-213, 2012.