



BRINCADEIRAS DE CRIANÇAS BRASILEIRAS E PORTUGUESAS NO CONTEXTO ESCOLAR

PORTUGUESE AND BRAZILIAN CHILDREN'S PLAY IN SCHOOL

Sheila Tatiana Duarte Cordazzo¹, Mauro Luís Vieira¹,
Ana Maria Tomás Almeida²

Resumo:

Objetivo: comparar as brincadeiras de crianças em idade escolar em amostras de dois países diferentes (Brasil e Portugal). **Método:** em cada país 11 crianças participaram do estudo. As crianças freqüentavam o segundo ano do ensino fundamental. As observações foram realizadas dentro do contexto escolar, em uma sala que continha brinquedos. Para registrar os comportamentos das crianças foram utilizadas as técnicas de observação do sujeito focal e amostragem de tempo. **Resultados:** nas duas amostras foram encontrados resultados similares quanto aos tipos de interação social e escolha de brinquedos e brincadeiras. Quanto à interação social, as crianças preferiam brincar em díades. Os meninos mostraram uma tendência maior do que as meninas para a segregação por sexos em suas atividades. Os tipos de brinquedos mais usados pelas crianças foram os da categoria motora, seguidos pelos cognitivos. Os brinquedos didáticos foram os menos utilizados. A brincadeira proposta pelo objeto foi a atividade mais observada pelos pesquisadores. Contudo, quando as crianças não estavam seguindo a proposta dos objetos, foram encontrados diferentes resultados nas amostras. As crianças brasileiras preferiam os jogos de regras, enquanto que as portuguesas preferiam as brincadeiras de faz-de-conta. Nos dois países os meninos preferiram brincadeiras turbulentas mais do que as meninas. Quando as crianças brasileiras não estavam brincando, elas preferiam atividades de conversação, enquanto que as crianças portuguesas atividades de observação. **Conclusão:** as similaridades encontradas nas duas amostras sugerem aspectos comuns do comportamento de brincar, enquanto que as diferenças apontam para as particularidades de cada contexto sócio-cultural.

Palavras-chave: brincar; crianças; psicologia transcultural; desenvolvimento.

-
- 1 Núcleo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Infantil, Departamento de Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil
 - 2 Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, Portugal
- Correspondência para:** maurolvieira@gmail.com, scheilacordazzo@hotmail.com e anatalmeida@gmail.com

Suggested citation: Cordazzo STD, Vieira ML, Almeida AMT. Portuguese and Brazilian children's play in school. J. Hum. Growth Dev. 2012; 22(1): 60-67.
Manuscript submitted Mar 07 2011, accepted for publication Dec 28 2011.

Abstract:

Introduction: The present study aimed to characterize and compare schoolchildren's play in two samples from different countries (Brazil and Portugal). **Method:** In each context 11 children participated in the study. All participating children had been attending the second grade of elementary school. Observations were carried out at school in a room, which had toys available. In order to register children's behaviors, it was used observations of the focal child and time sampling. **Results:** Similar results were found in the two contexts regarding both the types of social interactions and children's choices of toys and plays. In terms of social interactions, children preferred to play in dyads. Boys showed a higher tendency to sex segregation in their activities than girls. The types of toys most used by children were the ones in the motor category, followed by the ones in the cognitive category. Educational toys, in turn, were the least used in children's play. Stick to the rules was the play activity most observed by researchers. However, when children were not sticking to the rules, the two samples showed different results. Brazilian children preferred to engage in games/rules, whereas Portuguese children preferred to engage in make-believe play. In both contexts boys preferred rough and tumble play more than girls. When Brazilian children were not playing, they preferred to engage in talking, whereas Portuguese children were more engaged in onlooker activity. **Conclusion:** Similarities between the two samples suggest common aspects in play behavior, while their differences refer to particularities of each social-cultural context.

Key words: play behavior, children; cross-cultural psychology; development.

INTRODUÇÃO

O comportamento de brincar oferece significativa influência para o desenvolvimento das habilidades e competências infantis. Pelo brincar as crianças podem exercitar e adquirir novas habilidades que trarão benefícios imediatos e futuros para suas vidas. Além disso, a brincadeira também pode fornecer para as crianças oportunidades de convívio social e experimentação de papéis sociais. Outro benefício produzido pelo brincar é a sua forte atuação na zona de desenvolvimento proximal, descrita por Vygotsky¹ como um aspecto essencial para a aprendizagem infantil.

Tendo em vista os benefícios que o brincar traz para o desenvolvimento infantil se verifica que tal atividade não é apenas um passa tempo, como pensam alguns adultos, mas uma necessidade para a criança². Partindo dessa premissa muitas pesquisas e estudos que contemplam o brincar foram realizados, como é

o caso dos trabalhos de Benenson, Apostoleris e Parnass³, Bichara⁴, Bjorklund e Pellegrini⁵, Bomtempo², Brougère⁶, Carvalho, Alves e Gomes⁷, Friedmann⁸, Gosso⁹, Ruiz¹⁰ entre outros.

Contudo, como observaram Cordazzo, Martins, Macarini e Vieira¹¹ e Biscoli¹², a brincadeira frequentemente é pesquisada no âmbito da pré-escola e com crianças mais jovens. O brincar das crianças em idade escolar frequentemente é negligenciado pelos pesquisadores e estudiosos do desenvolvimento infantil. Tal constatação demonstra as lacunas existentes na investigação da brincadeira como um agente promotor de desenvolvimento e aprendizagem também na idade escolar das crianças. Cordazzo e Vieira¹³ constataram que as crianças em idade escolar ainda apresentam forte motivação para a brincadeira. Tendo isto em vista, se verifica a necessidade de preencher as lacunas existentes no estudo da brincar e investigar a brincadeira também no âm-

bito escolar, com suas características e peculiaridades.

Com base nessa necessidade, este estudo objetiva, além de caracterizar a brincadeira de crianças em idade escolar, comparar as diferenças e semelhanças no brincar de crianças que vivem em dois contextos sócio-históricos diferentes, Brasil e Portugal. A comparação dos dados enriquece o trabalho uma vez que, ao abordar o fenômeno brincar em dois contextos sócio-históricos distintos, são evidenciadas as diferenças e semelhanças existentes nas características da brincadeira e suas respectivas influências no desenvolvimento infantil e nas formas de interação social. Estas comparações e paralelos visam, além de preencher as lacunas existentes no estudo do brincar, auxiliar na compreensão e utilização do recurso da brincadeira como uma estratégia para o estímulo do desenvolvimento e da aprendizagem infantil.

O brincar

Crianças de todas as partes do mundo brincam. As brincadeiras podem variar conforme o local, contudo, como afirmam Gosso⁹ e Pontes e Magalhães¹⁴, existem alguns padrões lúdicos que são muito parecidos em vários contextos. Os autores pontuam que algumas brincadeiras que foram encontradas em diferentes culturas, localizações e tempos, mantêm semelhanças nas estruturas das regras. Portanto, se pode afirmar que a brincadeira tem um caráter mais geral e que as diferenças encontradas nas suas modalidades são referentes às distinções entre localização, cultura, aspectos sociais e também às características das crianças.

A criança é um ser em desenvolvimento, portanto, suas atividades e seus comportamentos também estão em ritmo de mudanças e de maturação. Assim como a criança se desenvolve e adquire novas habilidades e competências, as atividades lúdicas e o comportamento de brincar também modificam. Isso não quer dizer que o brincar desaparece, ele simplesmente evolui para níveis mais elevados, que exigem maiores habilidades sociais, cognitivas e motoras por parte

das crianças¹⁵. Elkonin¹⁶ em concordância com Vygotsky¹ elaborou a lei do desenvolvimento do brincar. Em sua teorização sobre o brincar ele reflete sobre dois fenômenos que, em geral, ocorrem de forma inter-relacionada, a maturação da criança e a evolução do jogo. Para Elkonin¹⁶ a brincadeira tem processos evolutivos que acompanham o crescimento e a maturação das crianças.

Contudo, não são somente os níveis de maturidade da criança que regem as escolhas dos tipos de brincadeiras. O ambiente e as condições sociais também influenciam nas brincadeiras. Gosso, Salum, Morais e Otta¹⁷ ao investigarem as brincadeiras de crianças em contextos sócio-históricos distintos encontraram diferenças significativas. As autoras observaram grupos de crianças indígenas, urbanos e litorâneos. Dentre as amostras analisadas pelas autoras, constataram que, as crianças indígenas observadas brincavam menos que os outros grupos. As autoras explicam que a privação de pares sociais ou de momentos de brincadeiras pode ter sido a responsável pelo número reduzido de brincadeiras entre os indígenas quando comparados com os outros grupos. Os grupos urbanos de situação econômica mais elevada e mista brincavam mais de faz de conta. Isso porque, justificam Gosso et al¹⁷, os grupos econômicos baixos estão mais preocupados em sobreviver e precisam de soluções imediatas para seus problemas. Através destas constatações se observa que as diferenças no brincar das crianças se referem geralmente ao contexto sócio cultural na qual elas vivem.

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 Feldman¹⁹ 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.

Diferenças de sexo e segregação no brincar

As distinções do brincar entre as crianças, em termos de diferenças entre meninos e meninas, começam a aparecer por volta do terceiro ano de vida e tendem a se intensificar com o passar dos anos²⁰⁻²². Silva et al²² também afirmam que a partir dos três anos de idade, aproximadamente. E, a partir dos cinco anos de idade os meninos já apresentam uma tendência maior que as meninas para brincarem em grupos segregados²¹. Martin e Fabes²⁰ afirmam que durante a idade escolar esta tendência por brincar de maneira segregada aumenta. Os mesmos autores ainda disseram que a segregação pelos sexos canaliza os interesses das crianças e limita os tipos de atividades que elas desenvolvem.

Com base no critério sexual, também são escolhidos os tipos de brincadeiras, os comportamentos perante o grupo e o tipo e o número de parceiros envolvidos em uma brincadeira^{13,22}. Embora não seja um aspecto determinante, meninos e meninas apresentam algumas diferenças nas escolhas pelas modalidades de brincadeiras. Silva et al²² em conformidade com Martin e Fabes²⁰ afirmam que os meninos têm maior utilização por brincadeiras que envolvem atividades físicas intensas, desafio, competição e confronto. Já as meninas preferem brincadeiras mais calmas e voltadas ao faz-de-conta. As brincadeiras de luta, denominadas como turbulentas são tidas por alguns autores como significativamente mais frequentes em grupos de meninos²³⁻²⁵. Contudo, Silva et al²² observaram esse tipo de evento em grupos mistos, ou seja, com a presença de meninas. Os autores justificam esses achados como possíveis indicações de que as meninas são mais bem sucedidas que os meninos em ampliar espaços e usufruir de possibilidades expandidas de interação social e de aprendizagem.

A brincadeira turbulenta, apesar de se assemelhar muito com comportamentos de agressão, apresenta alguns benefícios. Souza e Rodrigues²¹ defendem que o brincar turbulento oferece para a crian-

ça a oportunidade de adquirir habilidades para poder lidar com situações de risco à integridade física. Além disso, Smith²⁶ já apontava que o brincar turbulento oferece os benefícios de reforçar os laços sociais, exercitar a prática de resolução de conflitos, treinar habilidades de codificação e decodificação de signos sociais e também estabelecer relações de dominância e dominados.

Qualquer que seja o tipo de brincadeira utilizada pelas crianças, muitos benefícios podem ser observados²⁷. Portanto, partindo do pressuposto de que as crianças em idade escolar ainda possuem forte motivação para brincar, este estudo objetiva caracterizar e comparar a brincadeira de crianças com idade escolar em dois contextos sócio-histórico, geopolítico e climáticos diferenciados. Um mais relacionado com um país em desenvolvimento (Brasil) e outro na Europa (Portugal), continente caracterizado por uma longa história econômica, cultural e religiosa, além de elevado grau de industrialização. Embora com forte vinculação histórica, incluindo a semelhança do idioma, entre os dois países, o Brasil tem grande diversidade cultural, que é propiciando, em parte, pela dimensão continental.

Tem-se com hipótese que: (a) independente do contexto, o brincar das crianças favorece o surgimento das interações sociais e estimula os diversos aspectos do desenvolvimento infantil; (b) características semelhantes são encontradas no brincar das crianças de contextos distintos e as diferenças observadas se referem diretamente às peculiaridades sócio-culturais de cada contexto; e (c) meninos e meninas apresentam diferenças significativas nas formas de brincar e de interagir socialmente, independente do contexto em que se encontram.

MÉTODO

Participantes

Participaram deste estudo 22 crianças com idades entre 6 e 8 anos, 14 meninos e 8 meninas, de dois contextos

diferentes, 11 crianças brasileiras (7 meninos e 4 meninas) e 11 crianças portuguesas (7 meninos e 4 meninas). As crianças brasileiras eram alunas de uma turma do 2º ano escolar de uma escola da rede privada de ensino, localizada em Florianópolis, no sul do país. As crianças da amostra portuguesa pertenciam a uma turma do 2º ano escolar de uma escola da rede pública de ensino situada em Braga, no norte de Portugal. Em ambos os contextos as crianças foram selecionadas aleatoriamente, por meio de sorteio, para participarem do estudo.

Procedimentos

O cenário das observações era composto por uma sala, previamente montada pelas pesquisadoras, dentro do ambiente escolar. A sala dispunha de algumas mesas e cadeiras aonde eram colocados os brinquedos. A escolha dos brinquedos seguiu a orientação proposta pela ICCP (International Council for Children's Play)²⁸. Foram escolhidos brinquedos que, de acordo com a ICCP, auxiliam a estimular os aspectos motores, cognitivos e sociais do desenvolvimento infantil. Outro critério de escolha foi a familiaridade que as crianças apresentavam para com os brinquedos. Foram escolhidos somente brinquedos que eram conhecidos pelas crianças. Por este motivo, alguns brinquedos eram diferentes nas duas amostras, contudo todos pertencentes às mesmas famílias de categorização proposta pela ICCP.

Os brinquedos motores eram: bolas, tiro ao alvo, boliche, iô-iô, peões, corda, elástico e varetas. Os brinquedos cognitivos eram: quebra-cabeça, blocos de construção, jogo da memória, jogo didático de matemática, jogo didático de português, cubrick, damas, trilha, dominó e quatro em linha. O jogo de trilha foi utilizado somente no Brasil porque não era conhecido pelas crianças portuguesas. Por este motivo, este jogo foi substituído pelo quatro em linha, o qual possui regras semelhantes. Os brinquedos sociais eram: ludo, jogo das argolas, damas, trilha, fantoches, bonecas, mico-preto, dominó e super-trunfo. Em Portugal o jogo das argolas, trilha, mico-preto

e super-trunfo, por motivos de familiaridade pelas crianças, foram substituídos respectivamente por: jogo das escadas, quatro em linha, jogo da glória e uno. Existem brinquedos que são classificados pela ICCP como pertencentes a mais de uma família, por este motivo, alguns brinquedos possuíam dupla classificação, como é o caso das damas, trilhas e dominós.

As crianças selecionadas eram retiradas da sala de aula e durante aproximadamente 30 minutos permaneciam na sala com os brinquedos. As crianças eram orientadas a brincarem livremente. Foram utilizadas as técnicas de observação do sujeito focal por amostragem de tempo. Cada observadora era responsável por registrar os comportamentos de 3 a 5 crianças por sessão. As crianças eram observadas em intervalos intercalados de 5 segundos cada. A primeira sessão em cada país foi designada para a realização do teste de concordância inter-observadores. Neste teste todas as observadoras registravam os comportamentos das mesmas crianças ao mesmo tempo e em seguida comparavam os registros. Ficou estabelecida uma exigência mínima de 70% de concordância entre as observadoras para que pudesse ser iniciada a seqüência de registros.

Categorias de análise

As categorias de análise (listadas e definidas na Tabela 1) foram escolhidas e elaboradas com base em um estudo piloto. Na tabela 1 são listadas e definidas.

RESULTADOS

No Brasil foram realizadas 20 sessões de brincadeiras livres na escola. Cada criança foi observada aproximadamente durante 20 intervalos de 5 segundos em cada sessão, o que totalizou um número médio de 325,91 ($DP = \pm 28,40$) intervalos por criança, ou seja, aproximadamente 27 minutos de observação em cada sujeito focal. Em Portugal foram observadas 18 sessões de brincadeiras livres no contexto escolar. Cada

Tabela 1: Descrição das categorias de observação

Tipos	Categorias	Descrição
Interação	Solitária	Quando a criança está sozinha, longe das outras crianças, concentrada no que faz e sem dar atenção ao que as outras crianças estão fazendo. Envolve qualquer atividade que a criança desenvolva sozinha.
	Paralela	É o tipo de interação que acontece quando duas ou mais crianças brincam ou exercem outras atividades, cada uma com sua brincadeira, sem que uma intervenha na brincadeira ou atividade da outra. A criança focal deve estar no máximo a um metro de distância de outra criança. As crianças podem olhar e observar as ações uma das outras, assim como mudar a forma como brincam de acordo com essa observação.
	Grupo	Quando a criança brinca com outras crianças, conversa sobre temas comuns da atividade ou troca brinquedos. Na interação em grupo a ação de uma criança pode complementar a outra.
Brinquedo	Sem brinquedo	Qualquer tipo de atividade que a criança esteja realizando e que não envolva nenhum dos objetos, classificados como brinquedos, dispostos na sala.
	Motor	São considerados brinquedos motores aqueles que pertencem às famílias de brinquedos para atividades físicas proposta pela ICCP. A criança precisa estar manipulando ou interagindo de qualquer forma com os brinquedos.
	Cognitivo	São considerados brinquedos cognitivos aqueles que pertencem às famílias de brinquedos para atividades intelectuais e criativas propostos pela ICCP. A criança precisa estar manipulando ou interagindo de qualquer forma com os brinquedos.
	Social	São considerados brinquedos sociais aqueles que pertencem às famílias de brinquedos para relações sociais proposta pela ICCP. A criança precisa estar manipulando ou interagindo de qualquer forma com os brinquedos.
Atividade Brincadeira	Proposta pelo objeto	A criança está seguindo a proposta de brincadeira que o fabricante do objeto sugere, com suas regras e procedimentos. Neste caso a criança pode estar não apenas brincando, mas também montando ou desmontando o brinquedo.
	Construtiva	Brincadeira que envolve uma construção. É a manipulação de objetos com o objetivo de criar algo. A criança pode estar manipulando qualquer tipo de objeto desde que esteja com a clara intenção de construção.
	Faz-de-conta	Uma situação imaginária criada pela criança e que pode envolver a representação de papéis (mamãe, papai, professora, super-herói, bombeiro, etc.). "O faz-de-conta implica a representação de um objeto por outro, a atribuição de novos significados aos objetos" (Bomtempo, 1996).
	Jogos/regras	O que caracteriza estes jogos é a existência de um conjunto de regras impostas e aprovadas pelo grupo, sendo que seu descumprimento é geralmente penalizado. As regras podem ser pré-estabelecidas pelos fabricantes do objeto ou negociadas entre as crianças.
	Turbulenta	Brincadeira que envolve pular, correr, saltar, empurrar, puxar, perseguir e/ou lutar. Ocorre quando a criança exibe movimentos bruscos e vigorosos, porém manifestando expressão facial hilariante, ao mesmo tempo, em que o oponente, "atacado", não demonstra nenhuma expressão de ressentimento. (Moraes, 2001).
Não Brincadeira	Desocupado	Quando a criança não está engajada em nenhum tipo de atividade. A criança está parada e sem foco ou intenção para qualquer atividade.
	Observando	A criança é um espectador. Neste tipo de atividade a criança também pode estar caminhando pela sala olhando os objetos ou as outras crianças brincando.
	Explorando	A criança mantém o olhar focado em algum brinquedo e o manipula ou lê as instruções do objeto. A criança que está explorando tem o intuito de verificar as características e a funcionalidade dos brinquedos, porém não está brincando ativamente.
	Conversando	A criança está envolvida em algum tipo de atividade verbal com outra pessoa. Este comportamento é codificado quando há a ausência de brinquedos ou de atividade lúdica e quando duas ou mais crianças estão se comunicando.
	Agredindo	Qualquer tipo de ameaça física ou verbal à outra pessoa. Reações que indiquem situações de brigas e de desentendimentos entre duas ou mais crianças. A voz da criança está elevada ou expressa hostilidade ou emoção negativa e há a indicação ou a evidência de uma ameaça física, como bater, agarrar, puxar, empurrar, etc. Não existem sorrisos.

criança foi observada por aproximadamente 10 intervalos de 5 segundos cada. No total cada criança foi observada durante 15 minutos o que indica uma média de 172,45 ($DP = \pm 17,02$) intervalos observados em cada criança.

O primeiro grupo de categorias analisado foi referente à interação social das crianças. No Brasil as crianças foram observadas 81,39% dos interva-

los em situações de interação em grupo. Os outros 18,61% dos intervalos ficaram distribuídos em atividades solitárias (11,26%) e atividades paralelas (7,33%). Em Portugal os resultados foram semelhantes, uma vez que as situações de interação social grupal totalizaram 63,23% dos intervalos observados, enquanto que 27,23% foram

de atividades solitárias e 9,54% de atividades paralelas.

Quanto ao número de parceiros envolvidos nas atividades das crianças se constatou que, tanto no Brasil quanto em Portugal, meninos e meninas têm preferências por brincar em díades. No Brasil, apesar da preferência das atividades em grupo serem em díades, o teste Greenhouse-Geisser, realizado por meio da ANOVA de um fator para medidas repetidas apontou que não existem diferenças significativas entre o número de intervalos observados com atividades em díades (41,5%), tríades (28,98%) ou vários parceiros (29,44%) [$F(1,3) = 3,14$, $p = 0,08$]. Já em Portugal as crianças apresentaram preferência altamente significativa [$F(1,13) = 32,79$, p Quanto ao número de parceiros envolvidos nas 0,01)] por desenvolver atividades com um só parceiro (42,7%) do que em tríades (27,5%) ou vários parceiros ao mesmo tempo (29,6%). A escolha do sexo dos parceiros por parte das crianças também foi analisada. Tanto no Brasil [$F(1,0) = 55,53$, $p \leq 0,000$], quanto em Portugal [$F(1,0) = 7,42$, $p \leq 0,05$] as crianças têm preferência por brincar com parceiros do mesmo sexo. Ao analisar as diferenças entre meninos e meninas se constatou que, os meninos, tanto Brasileiros quanto Portugueses, têm uma forte tendência para a segregação, independente do número de parceiros nas atividades.

O teste t para amostras pareadas apontou que, em todos os cruzamentos

entre número e sexo de parceiros nas atividades, foram encontradas preferências altamente significativas ($p \leq 0,01$) por parte dos meninos para preferir parceiros do mesmo sexo. Entre as meninas os resultados encontrados foram diferentes. Nas observações das meninas brasileiras foram encontradas diferenças significativas somente na variável que envolve vários parceiros na atividade [$t(3) = 11,90$, $p \leq 0,01$]. Esse resultado parece indicar que as meninas da amostra brasileira preferem brincar com vários parceiros quando estes são do mesmo sexo. Em Portugal não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em nenhuma variável condizente ao número e sexo dos parceiros. Ou seja, as meninas da amostra portuguesa não brincaram de maneira segregada.

As escolhas dos tipos de brinquedos utilizados pelas crianças também foram analisadas. A sala de jogos, em ambos os contextos, possuía 22 brinquedos que foram previamente classificados em três categorias: brinquedos motores, cognitivos e sociais. Os brinquedos cognitivos possuíam uma subcategoria que indicavam os brinquedos didáticos. Por se tratar de observações realizadas no ambiente escolar achou-se conveniente registrar a frequência de utilização destes tipos de brinquedos como uma categoria a parte. A tabela 2 apresenta distribuição das médias e a porcentagem dos intervalos observados no que se refere ao tipo de brinquedo utilizado pelas crianças no Brasil e em Portugal.

Tabela 2: Média, desvio padrão e porcentagem de intervalos observados quanto ao tipo de brinquedo utilizado no Brasil e em Portugal

Tipo de brinquedo	Brasil		Portugal	
	M ± DP	%	M ± DP	%
Motor	120,18 ± 66,69	33,12	81 ± 35,47	43,48
Cognitivo	87,73 ± 45,99	24,18	59,27 ± 32,56	31,81
Social	76,91 ± 37,28	21,19	13,82 ± 7,18	7,41
Didático	13,91 ± 15,90	3,83	5,91 ± 9,20	3,17
Sem brinquedo	64,09 ± 42,76	17,66	26,27 ± 17,34	14,10

Pela tabela 2 constata-se que em ambos os contextos as crianças têm preferências por atividades que envolvam os brinquedos do que as sem brinquedos. O tipo de brinquedo mais utilizado pelas crianças era o de classificação motora, seguido dos cognitivos. O brinquedo menos utilizado foi o didático. O teste de efeito Greenhouse-Geisser, realizado através da ANOVA de um fator para medidas repetidas, indicou que em ambos os contextos a diferença entre as médias das cinco categorias foi significativa [Brasil: $F(2,21) = 7,05, p \leq 0,05$]; Portugal: $F(2,33) = 16,68, p \leq 0,01$].

Quanto ao tipo de atividade realizada pelas crianças foi constatado que, entre as crianças brasileiras 77,4% dos intervalos observados eram de situações de brincadeiras enquanto que 22,6% eram de atividades diferentes do brincar. Na amostra portuguesa foram encontrados resultados semelhantes, pois 87,8% dos episódios registrados condiziam às atividades de brincadeiras e 12,2% às atividades não brincadeiras.

Por outro lado, com relação aos episódios de brincadeiras, constatou-se diferenças entre os contextos. No Brasil a brincadeira proposta pelo objeto foi a mais freqüente entre as crianças (49%), seguidos de jogos de regras (24%), turbulenta (17%) e por fim, construtiva (3%). No caso de Portugal, embora a brincadeira preferida pelas crianças também tenha sido a proposta pelo objeto, houve diferenças nos demais episódios de brincadeira (faz-de-conta - 20%, construtiva - 16%, turbulenta - 13% e, por fim, jogos de regras com 8%).

A maioria das crianças, em ambos os países, foram observadas seguindo as regras. Contudo, quando elas não estavam seguindo as regras, diferenças significativas foram observadas na distribuição das atividades de brincadeira ao comparar os dois contextos. Para verificar a existência de diferença entre as médias das variáveis foi utilizado o teste Greenhouse-Geisser através da ANOVA de um fator para medidas repetidas. Por meio da análise estatística constatou-se que em ambos os contextos foram constatadas diferenças altamente significativas entre as cinco variáveis referentes aos tipos de brincadeiras [Brasil: $F(2,21) = 16,73, p \leq 0,01$; Portugal: $F(2,33) = 28,32, p \leq 0,01$]. Ao verificar as diferenças do brincar de meninos e de meninas, com o auxílio do teste *t* de Student para amostras independentes, constatou-se que tanto no Brasil ($p \leq 0,01$) como em Portugal ($p \leq 0,05$), os meninos têm preferência significativa por brincar de forma turbulenta quando comparados com as meninas.

Quando as crianças não estavam brincando exerciam atividades diversificadas, que foram distribuídas em 8 categorias de análise. A tabela 3 apresenta os valores observados em cada categoria. No Brasil o tipo de atividade mais encontrado foi "conversa" seguida da "observação". Em Portugal, por sua vez, as crianças preferiam "observar" e "explorar". A ANOVA de um fator para medidas repetidas, por meio do teste Greenhouse-Geisser indicou que, tanto no Brasil [$F(1,13) = 10,17, p \leq 0,01$] como em Portugal [$F(1,75) = 11,40, p \leq 0,01$], a diferença entre as variáveis se mostrou altamente significativa.

Tabela 3: Média, desvio padrão e porcentagem de intervalos observados quanto ao tipo de atividade de não brincadeira utilizada pelas crianças

Tipo de brinquedo	Brasil		Portugal	
	M ± DP	%	M ± DP	%
Conversa	36,00 ± 33,29	39,14	5,73 ± 5,62	22,66
Observação	23,45 ± 11,55	25,48	9,64 ± 6,86	38,13
Exploração	18,73 ± 10,72	20,36	6,73 ± 4,75	26,62
Desocupação	3,18 ± 2,71	3,45	2,55 ± 2,80	10,08
Transição	2,45 ± 1,21	2,67	0,09 ± 0,30	0,35
Agressão	0,00 ± 0,00	0,00	0,36 ± 0,92	1,42
Outras atividades	8,09 ± 3,88	8,79	0,18 ± 0,60	0,71

DISCUSSÃO

As crianças de ambos os contextos apresentaram resultados semelhantes, com apenas algumas diferenças que podem se remeter aos contextos sócio-históricos diferenciados nos quais elas vivem. Similaridades foram encontradas com relação às interações sociais, no sentido de que as crianças preferem brincar em grupos. Além disso, meninos mostraram mais brincadeira turbulenta e segregação sexual nas brincadeiras do que as meninas. Os tipos de brinquedo mais usados pelas crianças foram aqueles da categoria de motor, seguido por aqueles da categoria cognitiva. Os brinquedos educativos, por sua vez, foram os menos utilizados. Seguir as regras proposta pelo brinquedo foi a atividade lúdica mais observado pelos pesquisadores. No entanto, quando as crianças não estavam seguindo as regras do brinquedo, as duas amostras apresentaram resultados diferentes. Crianças brasileiras preferiam envolver-se em jogos/regras, enquanto as crianças em Portugal preferiram envolver-se em brincadeiras de faz-de-conta. Quando as crianças brasileiras não estavam brincando, eles preferiram envolver-se em atividade de falar, enquanto em Portugal as crianças ficavam mais engajadas em observar apenas. Comportamento agressivo somente foi observado nas crianças em Portugal.

A preferência demonstrada pelas crianças para brincar em grupos confirma a hipótese lançada de que, independente do contexto, o brincar favorece o surgimento das interações sociais e estimula os diferentes aspectos do desenvolvimento infantil. A preferência por atividades em grupo é benéfica por que promove os contatos sociais e o grupo de brincadeira age como um mediador nos processos de ensino aprendizagem das regras sociais e cognitivas de uma cultura²². Além disso, com afirmam Pontes e Magalhães¹⁴, dificilmente um grupo irá apresentar sujeitos com o mesmo nível de habilidades. Desta forma as crianças, ao observarem seus colegas, além de exercitarem suas habilidades, terão a oportunidade de aprenderem

novas táticas e estratégias que auxiliam nas brincadeiras atuais e nos contatos futuros^{3,23}.

Outra hipótese confirmada foi referente às diferenças entre meninos e meninas. Os dados encontrados sobre as formas de brincar e de interagir das crianças nos levam a algumas constatações em relação à segregação sexual. O fato de as meninas pouco utilizarem brincadeiras segregadas pode estar relacionado com a reduzida presença de meninas em cada grupo observado. Ambos os grupos eram compostos por apenas quatro meninas, fator este que pode ter exigido a presença de parceiros masculinos nos seus grupos de brincadeiras. Contudo, os dados de forte segregação pelos sexos, encontrados entre os meninos, vêm ao encontro com os dados de Silva et al²² que, ao observar a brincadeira de rua das crianças também constataram uma maior segregação pelos sexos por parte dos meninos. Cordazzo e Vieira¹³ ao entrevistar crianças em idade escolar também verificaram que a segregação pelos sexos é mais forte entre os meninos e quase nula entre as meninas. Da mesma forma Souza e Rodrigues²¹ observaram que as brincadeiras livres das crianças em idade escolar, na maioria das vezes, se apresentavam de forma mais segregada por parte dos meninos.

O fato de os meninos exibirem brincadeiras mais segregadas pelos sexos pode ter pontos positivos e negativos. No primeiro caso pode-se mencionar as necessidades de identificação com um grupo de semelhantes para que cada indivíduo possa, pela comparação com os outros, descobrir suas próprias habilidades e facilidades²². Por outro lado, o maior tempo de exposição em brincadeiras segregadas pelos sexos leva a criança a experimentar situações tipificadas pelo sexo. Esta tipificação, de acordo com Silva et al²² pode gerar maior rigidez de papéis e confirmar estereótipos de comportamentos considerados adequados ou não ao sexo. A exposição às brincadeiras com pares de sexo diferente auxilia as crianças a aprenderem e experimentarem diferentes comportamentos e estilos de interação social²⁰.

Quanto à utilização dos brinquedos, a preferência pelos brinquedos motores em ambos os contextos expressam as necessidades que as crianças dessa idade possuem para as atividades físicas. De acordo com Papalia et al¹⁹ a criança tem salto no crescimento corporal durante a idade escolar e as habilidades motoras são aprimoradas na medida em que ela se envolve em intensas atividades físicas. Além disso, Pellegrini & Smith²⁹ indicam que as atividades físicas nas brincadeiras trazem para as crianças a oportunidade de treinar força e resistência, além de oferecer condições para a redução de peso e termorregulação. Gosso et al¹⁷ em pesquisa em 5 contextos diferentes também constataram que as brincadeiras com atividades físicas intensas são as mais utilizadas pelas crianças. Tendo em vista a motivação e as necessidades das crianças para tais atividades, a escola, como um ambiente onde as crianças passam uma significativa parte de seu tempo, deve proporcionar condições para que este aspecto do desenvolvimento infantil não seja desprezado.

Outra observação de caráter significativo em ambos os contextos foi a pouca utilização do brinquedo didático. Os objetos didáticos, muito utilizados no contexto escolar, não respondem às funções de um brinquedo propriamente dito. Como afirmam Brougère & Wajskop¹⁸, a função do brinquedo é a brincadeira, que se caracteriza mais como uma meio (processo) do que um fim (produto). Os objetos didáticos possuem objetivos que até podem ser prazerosos para a criança, mas que não são considerados por ela como brincadeira. Quando um brinquedo possui um objetivo, como no caso a aprendizagem de conteúdos escolares, este deixa de ser brinquedo e passa a ser um instrumento, ou um objeto de aprendizagem.

Em geral, os professores reconhecem a importância do brincar para o desenvolvimento humano e aprendizagem infantil. Entretanto, na tentativa de fornecer para as crianças momentos prazerosos de brincadeiras, os professores muitas vezes disponibilizam apenas os objetos didáticos e se limitam à con-

cretização dos seus objetivos⁷. Ao disponibilizar apenas esses tipos de objetos os professores não estão oferecendo para as crianças momentos de brincadeira, mas sim, outras formas de adquirirem os conteúdos escolares. Os objetos didáticos podem e devem ser utilizados na escola, contudo, não com exclusividade. Se um professor pretende utilizar os brinquedos e as brincadeiras para promover o desenvolvimento e a aprendizagem infantil, ele não pode se deter apenas aos didáticos.

Ao estarem em atividades livres, as crianças desta faixa de idade ainda preferem se utilizar de brincadeiras, o que expõe a sua forte motivação para este comportamento. Dados semelhantes foram encontrados por Cordazzo e Vieira¹³ ao observar as atividades das crianças na hora do intervalo entre as aulas. As propostas educacionais para a educação infantil reconhecem a importância e a relevância da inserção do brincar na pré-escola. Contudo, quando a criança ingressa no nível escolar a necessidade do brincar muitas vezes é desprezada pelos profissionais de educação^{2,12}.

A criança é um ser em desenvolvimento e, assim, suas atividades e comportamentos estão também em evolução e maturação^{15,10}. À medida em que a criança ganha idade, o brincar exige habilidades motoras, sociais e cognitivas mais complexas. Por essa razão, Queiroz et al¹⁵, bem como outros autores, tais como: Bichara⁴, Friedmann⁸, Brougère⁶, Bomtempo² e Dohme²⁷ discutem a importância e necessidade do brincar na escola.

Outra modalidade de brincadeira que merece destaque aqui é a turbulenta. Em ambos os contextos os meninos utilizaram muito mais o brincar turbulento do que as meninas. O brincar turbulento entre os meninos também é observado por Bjorklund e Pellegrini⁵ e Smith²⁶. Souza e Rodrigues²¹ em suas observações das brincadeiras livres de crianças em idade escolar encontraram brincadeiras turbulentas apenas em grupos compostos por meninos e mistos. Os grupos de meninas não apresentaram nenhum episódio de brincadeira turbu-

lenta. Os mesmos autores ainda afirmaram que enquanto os meninos apresentavam comportamentos mais inquietos e turbulentos as meninas exibiam comportamentos mais calmos e estavam mais envolvidas em conversas. Souza e Rodrigues²¹ juntamente com Smith²⁶ afirmam que a brincadeira turbulenta, apesar de algumas vezes se confundir com comportamentos agonísticos, apresenta benefícios para as crianças. Os benefícios estão relacionados com os componentes de sociabilidade que tal brincadeira envolve e também com a aquisição de habilidades para poder lidar com situações de risco à integridade física.

A brincadeira proposta pelo objeto se refere ao cumprimento das regras de um determinado brinquedo. As crianças observadas estavam numa faixa de idade entre os sete e os oito anos de idade. Nesta idade se espera um declínio das brincadeiras de faz-de-conta onde, de acordo com a evolução do jogo proposta por Elkonin¹⁶, as cenas imaginárias se tornam mais latentes e as regras mais explícitas. Quando a criança segue a proposta do objeto ela demonstra que o seu prazer está em jogar com as regras. De acordo com Vygotsky¹, quanto mais velha a criança, mais importante para ela é o conjunto de regras que regem uma atividade. Isso porque ela convive numa sociedade pautada por regras e o cumprimento das regras, para a sociedade, implica numa convivência harmoniosa com as outras pessoas. Contudo, as crianças, mesmo seguindo as propostas do brincar sugeridas pelos objetos, elaboram novas regras, eliminam outras e desta forma reconstróem o universo que as cerca.

Embora as brincadeiras dirigidas pelos objetos foram mais freqüentes nas duas amostras de crianças, os demais tipos de brincadeiras apresentaram diferenças. As crianças brasileiras optavam por brincar com jogos de regras estipuladas pelo grupo, por exemplo, com as peças do jogo de damas elas montavam torres e tinham algumas regras para derubar as torres do adversário. Outro exemplo era um baralho no qual as crianças transformaram em jogo de memó-

ria. Já, as crianças portuguesas preferiam as modalidades de faz-de-conta onde após elas montarem armas com os blocos de construção brincavam de bandidos e mocinhos. Outros entravam em uma fortaleza imaginária e ali se refugiavam dos bandidos. São essas pequenas diferenças no brincar que fazem a distinção entre as duas amostras estudadas. A partir dessas diferenças podem ser percebidas as peculiaridades sócio-culturais de cada amostra. Assim como afirmam Pontes e Magalhães¹⁴, as brincadeiras das crianças têm um caráter mais geral que está relacionado com nossa história enquanto espécie. Por outro lado, as diferenças são marcadas pela regionalidade cultural. As diferenças também foram encontradas nas outras atividades, consideradas como não brincadeiras. Enquanto as crianças no Brasil mostraram utilizar mais a atividades que envolviam conversação as crianças portuguesas privilegiavam mais a observação. Outro fator que merece destaque são os episódios de agressão, que somente apareceram entre as crianças portuguesas apareceram.

Por meio da análise dos dados apresentados neste estudo constata-se forte motivação que as crianças em idade escolar ainda demonstram para o comportamento de brincadeira. Tal motivação deve ser aproveitada pela instituição escolar uma vez que o brincar proporciona condições para a experimentação de diferentes tipos de interações sociais e favorece o desenvolvimento das crianças. Os dados de segregação por sexos, encontrados nos dois contextos, sugerem as escolas e os professores se estruturarem de tal forma que estimulem a interação das crianças com pares de outro sexo. Esta interação se mostra benéfica uma vez que as crianças experimentam novas formas de interação, diferentes estratégias de resolução de conflitos e outros tipos de comportamentos.

Em ambos os contextos (Brasil e Portugal) semelhanças foram encontradas nos tipos de interação social e nas escolhas dos brinquedos e brincadeiras. Tais semelhanças reforçam a premissa dos aspectos gerais do comportamento

de brincar. Contudo, as diferenças encontradas, principalmente nos comportamentos observados como não brincadeira, se remetem diretamente para as peculiaridades de cada contexto. Apesar da universalidade do comportamento, a cultura exerce suas influências, uma vez que as crianças interagem e transformam o ambiente de acordo com o seu contexto.

Apesar de as hipóteses aqui lançadas terem sido confirmadas se su-

gere que outras observações ainda sejam realizadas para confirmar as tendências que foram apresentadas. Observações do brincar em outros ambientes tais como parques e locais públicos podem revelar outras características das formas de interagir e de brincar das crianças. Observações naturalísticas podem apontar outras tendências e comportamentos que podem não ser contemplados em um ambiente controlado.

REFERÊNCIAS

1. Vygotsky LS. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes; 1998.
2. Bomtempo E. Brinquedo e educação: na escola e no lar. *Psicologia Escola e Educação*. 1999; 3(1): 61-69.
3. Benenson JF, Apostoleris NH, Parnass J. Age and sex differences in dyadic and group interaction. *Developmental Psychology*. 1997; 33(3): 538-543.
4. Bichara ID. Um estudo etológico da brincadeira de faz-de-conta em crianças de 3-7 Anos [Tese de doutorado]. São Paulo: Instituto de Psicologia da USP; 1994.
5. Bjorklund DF, Pellegrini AD. Child Development and Evolutionary Psychology. *Child Development*. 2000; 71(6): 1687-1708.
6. Brougère G. A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*. 1998; 24(2): 103-116.
7. Carvalho AM, Alves MMF, Gomes PLD. Brincadeira e educação: concepções e possibilidades. *Psicologia em Estudo*. 2005; 10(2): 217-226.
8. Friedmann A. O direito de brincar: a brinquedoteca. 4ª ed. São Paulo: Abrinq; 1996.
9. Gosso Y. Peixe oxemoarai: brincadeiras infantis entre os índios Parakanã. [Tese de doutorado]. São Paulo: Instituto de Psicologia da USP; 2004.
10. Ruiz RO. El juego infantil y la construcción social del conocimiento. Sevilla: Ediciones Alfar; 1992.
11. Cordazzo STD, Martins GDF, Macarini SM, Vieira ML. Perspectivas no estudo do brincar: um levantamento bibliográfico. *Aletheia*. 2007; 26: 122-136.
12. Biscoli IÂ. Atividade lúdica uma análise da produção acadêmica brasileira no período de 1995 a 2001. [Dissertação]. Florianópolis: Centro de Ciências da Educação da UFSC; 2005.
13. Cordazzo STD, Vieira ML. Caracterização de brincadeiras de crianças em idade escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 2008; 21 (3): 365-373.
14. Pontes FAR, Magalhães CMC. A Transmissão da cultura da brincadeira: algumas possibilidades de investigação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 2003; 16(1): 117-124.
15. Queiroz NLN, Maciel DA, Branco AU. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. *Paidéia*. 2006; 16(34): 169-179.
16. Elkonin DB. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes; 1998.

17. Gosso Y, Salum e Morais M, Otta E. Pretend play of Brazilian children: a window into different cultural worlds. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2007; 38(5): 539-558.
18. Brougère G, Wajskop G. *Brinquedo e cultura*. 2ª edição. São Paulo: Cortez; 1997.
19. Papalia D, Olds SW, Feldman RD. *Desenvolvimento humano*. Trad. Daniel Bueno. 8ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas; 2006.
20. Martin CL, Fabes RA. The stability and consequences of young children's same-sex peer interactions. *Developmental Psychology*. 2001; 37(3): 431-446.
21. Souza F, Rodrigues MMP. A segregação sexual na interação de crianças de 8 e 9 anos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 2002; 15(3): 489-496.
22. Silva LIC, Pontes FAR, Silva SDB, Magalhães CMC, Bichara ID. Diferenças de Gêneros nos grupos de brincadeira na rua: a hipótese de aproximação unilateral. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 2006; 19(1): 114-121.
23. Pellegrini AD, Smith PK. The development of play during childhood: forms and possible functions. *Child Psychology & Psychiatry Review*. 1998; 3(2): 51-57.
24. Morais MLS, Otta E. Entre a serra e o mar. In: Carvalho AMA, Magalhães CMC, Pontes FAR, Bichara ID, organizadores. *Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca*. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2003. p.127-57.
25. Wanderlind F, Martins GDF, Hansen J, Macarini SM, Vieira ML. Diferenças de gênero no brincar de crianças pré-escolares e escolares na brinquedoteca. *Paidéia*. 2006; 16(34): 263-273.
26. Smith PK. Play fighting and real fighting: perspectives on their relationships. In: Schimidt A, Atzwanger K, Grammer K, Schäfer K, organizadores. *New Aspects of Human Ethology*. New York: Plenum Press; 1997. p. 47-64.
27. Dohme VA. *Atividades lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado*. [Dissertação]. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie; 2002.
28. Michelet A. Classificação de jogos e brinquedos: a classificação ICCP. In: Friedmann A, Aflalo C, Andrade CMRJ, Altaman RZ, organizadores. *O direito de brincar: a brinquedoteca*. 4ª ed. São Paulo: Edições Sociais, Abrinq; 1998.
29. Pellegrini AD, Smith PK. Physical activity play: the nature and function of a neglected aspect of play. *Child Development*. 1998; 69: 577-598.