



Psicologia: Reflexão e Crítica

ISSN: 0102-7972

prcrev@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Brasil

Duarte Cordazzo, Scheila Tatiana; Vieira, Mauro Luís

Caracterização de Brincadeiras de Crianças em Idade Escolar

Psicologia: Reflexão e Crítica, vol. 21, núm. 3, 2008, pp. 365-373

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18811682004>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Caracterização de Brincadeiras de Crianças em Idade Escolar

Characterization of Schoolchildren's Types of Play

Scheila Tatiana Duarte Cordazzo & Mauro Luís Vieira*

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil

Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo investigar os tipos de brincadeiras utilizadas por crianças de 6 a 10 anos de idade que cursam o ensino fundamental e as diferenças de gênero existentes nas brincadeiras. A amostra constituiu-se de 213 crianças matriculadas no ensino fundamental (1^a à 4^a séries) de uma escola da rede privada. O método utilizado foi a entrevista com as crianças em suas salas de aula e a observação direta nos horários de recreio. Os resultados obtidos apontaram que alguns tipos de brincadeiras foram verificados em todas as idades pesquisadas, como por exemplo, as que exigem coordenação motora ampla, os jogos eletrônicos e os jogos de faz de conta. As brincadeiras estereotipadas foram mais pronunciadas entre os meninos de 6 a 8 anos de idade. A diversidade de brincadeiras e a freqüência de eventos observados diminuem entre as crianças de 9 e 10 anos de idade, principalmente entre as meninas. Conclui-se, portanto, que as crianças, mesmo estando em idade escolar, ainda apresentam motivação para brincar e algumas diferenças são encontradas nas brincadeiras no que se refere ao gênero e a idade.

Palavras-chave: Brincadeira; desenvolvimento; escola.

Abstract

This study investigated the different types of plays engaged by 6 to 10 year-old-schoolchildren and their gender differences. The representative sample consisted of 213 children enrolled in a private elementary school (from grade 1 to grade 4). The method utilized was based on interviewing the children in the classrooms and observing them directly outside the classroom during class breaks. The results showed that some types of plays (e.g., electronic and pretending games), which require ample motor functions, were performed by all children. Stereotyped plays were more observed among 6 to 8-year-old-boys. The diversity of games and the frequency of the observed events decreased among 9 to 10-year-old-children, mainly with the girls. It is therefore concluded that children even at school age demonstrate motivations to play, and some differences are found in some plays regarding gender and age.

Keywords: Play; development; school.

O ser humano necessita do contato com outras pessoas, pois é através da interação social que se desenvolve a linguagem, reconhecem-se as habilidades e ampliam-se os conhecimentos. Para a criança, o contato físico, social e a comunicação são fundamentais no seu desenvolvimento e uma das maneiras mais eficazes dela estabelecer estes contatos é pelo brincar (Fantin, 2000). Mas, o que é o brincar?

Definir o que é o brincar não é uma tarefa simples, pois o que pode ser considerado como brincar para alguns pode não o ser para outros. Para seguir critérios de distinção semântica serão diferenciados os termos brincar e brincadeira. O termo brincar será utilizado para indicar o comportamento da criança, enquanto que o termo brincadeira irá designar a caracterização da atividade, tais como:

brincadeira de faz-de-conta, brincadeira de futebol, etc. Bomtempo, Hussein e Zamberlan (1986) colocam que o brincar possui um fim em si mesmo, é uma busca pelo prazer, uma atividade espontânea e proporciona para a criança condições saudáveis para o seu desenvolvimento biopsicossocial. Para Kishimoto (1999) as características que podem definir o brincar resumem-se em uma situação que: gera prazer; é espontânea e tem a prioridade das crianças; é controlada internamente pelos jogadores e tem uma flexibilidade para ensaiar novas combinações de idéias e de comportamentos. Alves (2001) coloca que o brincar é qualquer desafio que é aceito pelo simples prazer do desafio, ou seja, confirma a teoria de que o brincar não possui um objetivo próprio e tem um fim em si mesmo. Nos relatos sobre o brincar infantil Vygotsky (1991) afirma que este é como que uma situação imaginária criada pela criança e onde ela pode, no mundo da fantasia, satisfazer desejos até então impossíveis para a sua realidade. Além de Vygotsky (1991), outros autores como, Brougère e Wajskop (1997), Kishimoto (1999) e Sutton-Smith (1986) consideram que são as representações sociais que a criança tem do seu mundo que irão conduzir o brincar, ou seja,

* Endereço para correspondência: Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de Psicologia, Campus Universitário, Núcleo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Infantil, Trindade, Florianópolis, SC, 88049-900. Tel.: (048) 3721 8606; Fax: (048) 3721 9984. Caixa-Postal: 476. E-mails: mvieira@cfh.ufsc.br e scheilacordazzo@hotmail.com

o contexto no qual a criança está inserida estará influenciando na escolha das modalidades e dos tipos de brincadeiras.

O fenômeno aqui estudado, o brincar, se apresenta com um alto grau de complexidade, tendo em vista as suas inevitáveis relações com o desenvolvimento infantil. Por este motivo, o estudo presente se utilizará de diversificadas perspectivas teóricas para abordar as várias formas do brincar no contexto da escola. Contudo, não se pretende aqui esgotar a discussão sobre o assunto, uma vez que a complexidade do fenômeno brincar pode ainda ser analisada e compreendida sob a luz de outros referenciais.

As crianças têm diversas razões para brincar. Uma dessas razões é o prazer que podem usufruir enquanto brincam. Elas podem também exprimir a sua agressividade, dominar sua angústia, aumentar as suas experiências e estabelecer contatos sociais (Friedmann, 1996; Maluf, 2003). Entretanto, o brincar não visa somente a busca do prazer, ele está ligado também aos aspectos do desenvolvimento físico e da atividade simbólica.

O aspecto físico abrange as habilidades motoras e sensoriais que a criança necessita desenvolver para sobreviver e adaptar-se. Uma das características da criança prepúbera, a qual esta pesquisa abrange, é a necessidade que ela tem de testar as suas habilidades, principalmente as motoras. Elas tornam-se mais fortes, ágeis e passam a ter um maior controle sobre seus corpos. As crianças têm prazer em testar os seus corpos e em aprender novas habilidades (Bomtempo, 1997). Humphreys e Smith (1984) afirmam que 10% das brincadeiras dos escolares consiste em brincar impetuoso, ou seja, em atividades vigorosas que envolvem lutas, golpes e perseguições.

A atividade física no brincar exige da criança um relativo consumo de tempo e de energia. Apesar disso, os benefícios que estas atividades trazem superam os gastos, transformando-se assim em um investimento (Bjorklund & Pellegrini, 2000; Pellegrini & Smith, 1998). Estes benefícios nem sempre se apresentam de forma imediata, mas em longo prazo, se manifestando no decorrer do desenvolvimento do indivíduo (McHale, Crouter, & Tucker, 1999), como por exemplo, o brincar de carrinho, que pode treinar a criança na habilidade para dirigir um carro quando for adulto. Ainda de acordo com Pellegrini e Smith (1998), crianças que são privadas de brincar com atividades físicas podem apresentar problemas de saúde, como as aptidões físicas e cardiovasculares comprometidas. Estes mesmos autores hipotetizam que as atividades físicas no brincar trazem para a criança a oportunidade de treinar força e resistência, e ainda oferecem condições para a redução de peso e a termorregulação.

O desenvolvimento das habilidades lingüísticas, cognitivas e sociais pode ser observado pelo brincar simbólico. Logo que a criança começa a falar aparecem as brincadeiras simbólicas. Para Vygotsky (1991), através do simbolismo as crianças podem satisfazer desejos impossíveis para a realidade, tal como ser mãe, pai, bombeiro, etc. Desta forma, pelo faz-de-conta, as crianças testam e experimentam os diferentes papéis existentes na sociedade e, com

isso, desenvolvem suas habilidades. Com o avançar da idade o faz-de-conta declina e começam a aparecer brincadeiras que imitam cada vez mais o real e os jogos de regras.

Nos jogos de regras as crianças apresentam algumas características que diferem em relação ao sexo, demonstrando, em alguns casos, sinais de diferenças de gênero¹ e de estereotipia do gênero². As diferenças de gênero, de acordo com Silva et al. (2006), são baseadas nas diferenciações biologicamente sexuais, mas a forma como se processam são sociais e culturais. Tal visão permite uma maior interação entre os processos biológicos e culturais. A estereotipia do gênero leva à segregação e à tipificação sexual e é um comportamento diretamente influenciado pelas condições sociais de um determinado grupo (Silva et al., 2006). Beraldo (1993) afirma que a partir dos dezoito meses de idade algumas diferenças de gênero e comportamentos estereotipados já começam a aparecer nas escolhas dos tipos de brinquedos, de atividades e de companheiros. Este fenômeno foi observado em diferentes tipos de culturas, ou seja, é uma característica universal.

Por volta dos seis e sete anos de idade as crianças apresentam um conhecimento sobre atividades, papéis do gênero e objetos sexualmente tipificados e brincam de maneira segregada e estereotipada, ou seja, em grupos distintos de meninos e de meninas (Fantin, 2000; Martin, 1999). Bichara (1994) e Silva et al. (2006) apontam que durante o brincar de faz-de-conta “meninos preferem brincadeiras de super-heróis, papéis com muita ação (homens do espaço, *Super Man...*) e transportes (carros, avião...)” (p. 27), enquanto que “meninas preferem atividades relacionadas com atividades domésticas, casamentos, festas” (p. 27-28). Percebe-se, portanto, que as meninas procuram brincadeiras mais realísticas, que imitam a vida real, enquanto que os meninos seguem modelos de fantasia. Durante o brincar, a criança vai como que reconstruindo um universo de valores, crenças, hábitos e convenções da sociedade e cultura à qual pertence.

Fabes, Martin e Hanish (2003) observaram 203 crianças de 3 a 6 anos de idade, durante três anos, em classes pré-escolares e constataram que os meninos apresentavam brincadeiras mais estereotipadas que as meninas. Os autores observaram também que os meninos demonstravam preferência pelo brincar turbulento, enquanto que o brincar das meninas era mais voltado para a cooperação e comunicação com o grupo. Conforme a criança vai crescendo e se desenvolvendo, a estereotipia do gênero vai diminuindo (Bichara, 1994). Entretanto, isto ocorre, segundo Bichara, com mais nitidez entre as meninas do que entre os meninos, em quem os estereótipos são mais acentuados.

Após esta exposição sobre as definições existentes a respeito do termo brincar e os relatos teóricos que indicam as

¹ Gênero: “Características, comportamentos e significados culturais a respeito do que é ser feminino ou ser masculino” (Silva, Pontes, Silva, Magalhães, & Bichara, 2006, p. 114).

² Estereotipia do gênero: “Conjunto organizado de expectativas para comportamentos e atividades consideradas apropriadas e desejadas pelos outros, para homens e mulheres” (Bichara, 2001, p. 20). Generalizações exageradas sobre o comportamento masculino ou feminino (Papalia & Olds, 2000).

funcionalidades deste comportamento e suas características, foi elaborada a definição do termo brincar que será adotada neste estudo. Portanto, o brincar é considerado como um comportamento que gera prazer, possui um fim em si mesmo, é uma oportunidade para a criança expressar suas fantasias internas e, dependendo da idade e do contexto da criança, possui regras que o conduzem. Estas regras podem até estipular, entre as crianças, os tipos de brincadeiras que são mais convenientes para os meninos ou para as meninas. Outra característica implícita ao brincar é a inerente influência observada no desenvolvimento infantil. Embora o brincar possua um fim em si mesmo, o desenvolvimento infantil e a aprendizagem podem ser consequentemente influenciados (Dohme, 2002). A criança não brinca para se desenvolver, mas ao brincar acaba por ter influências no seu desenvolvimento e na sua aprendizagem. A relação encontrada entre o comportamento de brincar, o desenvolvimento e a aprendizagem infantil também será evidenciada neste estudo.

Quando a criança ingressa no ensino fundamental, geralmente a preocupação dos familiares e professores concentra-se nos estudos e as motivações para o brincar apresentadas pelas crianças desta idade são desprezadas (Green, 1986, citado por Bomtempo, 1997). O brincar é de fundamental importância para a criança, mesmo que ela se encontre em idade escolar (Friedmann, 1996). Entretanto, constata-se que muitas vezes pode estar ocorrendo uma negação de sua relevância como um meio para a construção social do sujeito e seu desenvolvimento, passando a ser mais valorizado o estudo e a aquisição de conhecimentos escolares em si.

O Ministério da Educação e do Desporto, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), provê que a educação brasileira, nos níveis fundamental e médio, deve proporcionar ao educando a “formação necessária ao desenvolvimento das suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania” (1997, p. 13). O brincar é um recurso que pode auxiliar os profissionais da educação e da saúde a desenvolverem as potencialidades e habilidades das crianças. Desta forma, a utilização do brincar nas escolas é de suma relevância, uma vez que o objetivo das escolas, como visto nos PCNs, não é apenas a transmissão de conteúdos escolares, mas também a formação e o desenvolvimento de um cidadão de forma integral.

Ancorada nesta preocupação, percebeu-se a necessidade de se investigar a ocorrência do fenômeno brincar em crianças que se encontram em idade escolar. Pretendeu-se também caracterizar quais os tipos diferentes de brincadeiras existentes entre estas crianças e as suas diferenças e semelhanças quanto ao gênero e idade. Este estudo parte do pressuposto de que as crianças em idade escolar ainda têm uma forte motivação para o brincar e que as estereotipias de gênero tendem a diminuir com o avançar das idades.

Método

Participantes

Os participantes da pesquisa foram todas as crianças de uma escola da rede privada de ensino de Florianópolis, matriculadas no ensino fundamental (1^a à 4^a séries), em ambos os períodos (matutino e vespertino).

Procedimentos da Coleta de Dados

A coleta dos dados constou de dois momentos: o primeiro, das entrevistas e o segundo, das observações diretas. As entrevistas foram realizadas em duas etapas. Na primeira etapa foi solicitado que as crianças relatassem as brincadeiras utilizadas por elas. As crianças as relataram de forma lúdica. Como elas estavam sentadas em fileiras na sala de aula, foi proposto um jogo em que cada criança, segundo a ordem da fila das carteiras, diria o nome de uma brincadeira. A próxima criança não poderia repetir a brincadeira já citada por outra. Enquanto isso, a pesquisadora escrevia no quadro o nome das brincadeiras citadas. As brincadeiras também eram explicadas pelas crianças, a fim de detectar posteriormente as suas características e funcionalidades.

Na segunda etapa, cada criança recebeu uma cópia impressa com a listagem das brincadeiras citadas pela turma. Foi solicitado que as crianças pintassem os quadradinhos que estavam postos ao lado de cada brincadeira com uma determinada cor, de acordo com o seu tipo. Caso elas considerassem que a brincadeira fosse de menino deveriam pintar o quadradinho correspondente de azul, se de menina de rosa, ou se achassem que tanto o menino quanto a menina brincam da mesma brincadeira que a pintassem de verde. Nesta lista de brincadeiras as crianças apontaram as estereotipias do gênero, ou seja, quais eram as brincadeiras exclusivas de meninos e de meninas e as consideradas mistas.

As observações diretas foram realizadas nos horários de intervalo das crianças, tendo uma duração de quinze minutos. Com o auxílio de um formulário de observação, foram registrados todos os eventos observados que condiziam com a descrição de brincar proposta neste estudo. Foram realizadas 25 observações diretas, com 138 eventos descritos. No formulário de observação eram registrados, além da descrição da brincadeira, o número de parceiros envolvidos, o sexo e as idades das crianças.

Análise dos Dados

Assim como a coleta dos dados, a análise destes também se dividiu em duas partes: análise das entrevistas e das observações diretas. A partir das entrevistas foi feita uma descrição dos conteúdos das brincadeiras e suas características. Os conteúdos e características das brincadeiras dizem respeito à descrição das formas de brincar que foram relatadas pelas próprias crianças. Elas foram então divididas em categorias, de acordo com as suas similaridades. Desta forma as categorias de brincadeiras relatadas nas entrevistas foram: jogos de perseguir, procurar e pe-

gar; jogos de correr e pular; jogos de atirar; jogos de agilidade, destreza e força; brincadeiras de roda; jogos de adivinhar; jogos de faz-de-conta; brinquedos construídos; jogos eletrônicos; jogos de mesa; modalidades esportivas; jogos de raciocínio; e jogos na água. Estas categorias encontram-se descritas em Cordazzo (2003).

Foram também realizadas descrições quanto à freqüência e porcentagem das brincadeiras mais utilizadas e estereotipadas de acordo com as opiniões das crianças. Com estes dados foram elaborados gráficos para verificar a existência das estereotipias e as suas relações com idade e gênero.

Nas observações diretas, foram feitas descrições quanto às freqüências e porcentagens das ocorrências dos eventos. Com estes dados foram elaborados gráficos que demonstraram as brincadeiras mais utilizadas pelas crianças, dentro do ambiente escolar e as suas relações com idade e gênero.

Tabela 1
Distribuição das Crianças Por Sexo e Escolaridade

Série	Meninos		Meninas		Total	
	n.	%	n.	%	n.	%
Primeira	30	14,0%	26	12,2%	56	26,2%
Segunda	29	13,7%	27	12,6%	56	26,2%
Terceira	19	8,9%	24	11,2%	43	20,1%
Quarta	29	13,7%	29	13,7%	58	27,4%
Total	107	50,3%	106	49,7%	213	100%

As Entrevistas

Através da análise das brincadeiras citadas pelas crianças na primeira fase das entrevistas, constatou-se que alguns tipos de brincadeiras não modificam conforme a idade, pois foram citados pelas crianças em todas as faixas etárias. Um exemplo disso são os jogos eletrônicos, algumas modalidades esportivas, os jogos de faz-de-conta, os jogos de perseguir, procurar e pegar e os jogos de correr e pular. Os jogos de raciocínio, por outro lado, foram citados apenas pelas crianças das 3^{as} e 4^{as} séries.

Na segunda fase das entrevistas, após os dados terem sido coletados, foram elaboradas duas tabelas para cada turma (uma com as respostas dos meninos e outra com as respostas das meninas), em que é possível constatar se as crianças fazem a estereotipia dos gêneros durante o brincar. Foi caracterizada como brincadeira estereotipada aquela que ultrapassou 70% das respostas das crianças em cada tabela separadamente. O valor 70% foi baseado nos relatos de Fagundes (1999), que afirma que quando os índices se mostram acima de 70% podem ser considerados como confiáveis.

Entre as garotas, notou-se que as brincadeiras consideradas quase que exclusivamente masculinas são: bola de gude, carrinho, futebol, futebol de botão, pião e algumas brincadeiras de faz-de-conta que imitam alguns heróis, tais

Os dados das entrevistas foram cruzados com os das observações diretas para perceber se as opiniões das crianças a respeito das brincadeiras condiziam com a sua prática, ao menos dentro do ambiente escolar.

Resultados

Os resultados serão apresentados em dois blocos, sendo um correspondente às entrevistas e outro às observações diretas realizadas. Em cada bloco estarão inseridos dados referentes aos tipos de brincadeiras desenvolvidas pelas crianças e as suas peculiaridades no que diz respeito às diferenças de idade e de gênero condizentes ao grupo pesquisado. Participaram das observações e entrevistas duzentas e treze crianças (107 meninos e 106 meninas). A Tabela 1 demonstra a distribuição das crianças entrevistadas por sexo e escolaridade.³

como exército e Homem Aranha. As brincadeiras consideradas por elas como femininas são: amarelinha, bumbolê, boneca, cabeleireiro, casinha, e maquiagem. O restante das brincadeiras foi classificado como misto ou teve uma distribuição equilibrada entre as crianças.

Por outro lado, para os meninos o número de brincadeiras consideradas adequadas exclusivamente para o seu gênero foi maior do que aquele considerado pelas meninas, sendo que, entre eles, as brincadeiras consideradas masculinas foram: basquete, bola de gude, bonecos de guerra, boxe, caçador, capoeira, carrinho, exército, futebol, futebol de botão, guitarra, Homem Aranha, polícia e ladrão, skate e surfe. As brincadeiras consideradas, por eles, como femininas foram: bumbolê, boneca, casinha e maquiagem.

As Figuras 1 e 2 demonstram uma representação gráfica, em termos de porcentagem, das opiniões das crianças entrevistadas a respeito das diferenças de gênero desde a 1^a até a 4^a série, em que se observa as estereotipias de gênero no brincar de acordo com o avançar das séries. Os

³ Por se tratar de uma pesquisa com seres humanos o projeto foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e aprovado através do parecer 007/2003.

itens das Figuras 1 e 2 se referem às brincadeiras apontadas pelas crianças como exclusivamente de meninos ou de meninas e as brincadeiras mistas, ou seja, que tanto meni-

nos quanto meninas brincam. Foram incluídas no gráfico somente os itens que ultrapassaram 70% das respostas, sendo assim a soma das barras não totaliza 100%.

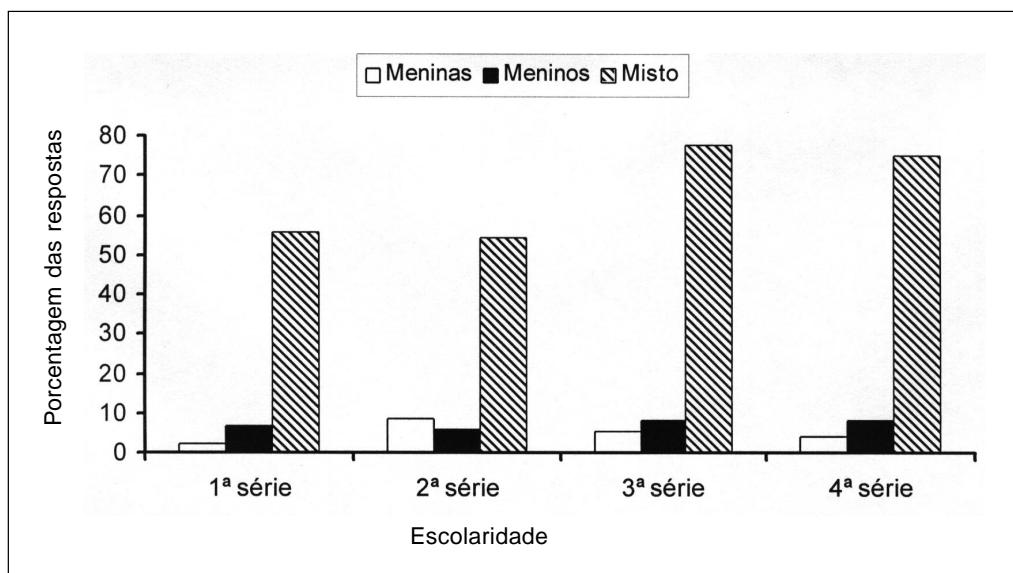


Figura 1. Porcentagem das classificações pelas meninas, por séries, das brincadeiras exclusivas de meninos, de meninas ou mistas

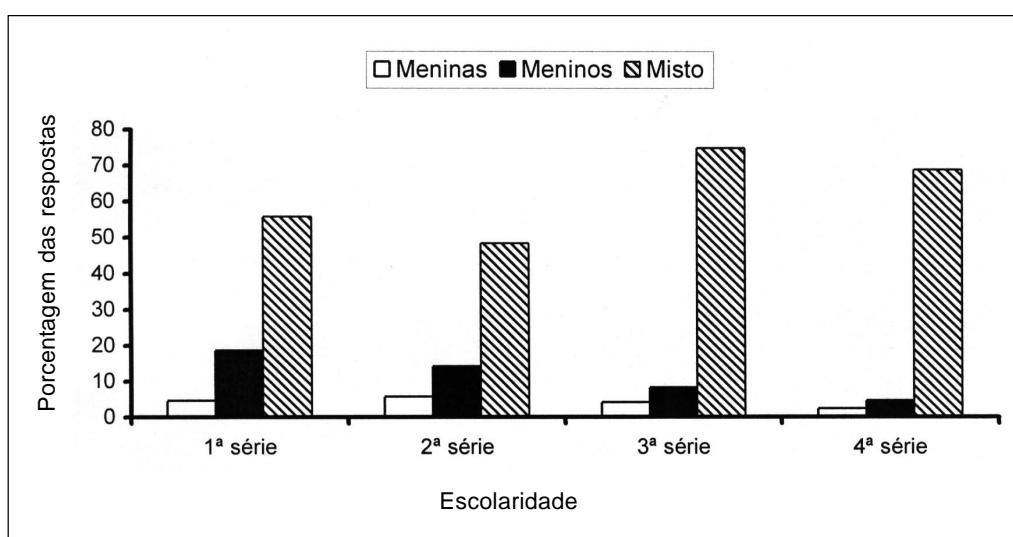


Figura 2. Porcentagem das classificações pelos meninos, por séries, das brincadeiras exclusivas de meninos, de meninas ou mistas

Através da Figura 1 constata-se que há pouca estereotipia entre as meninas entrevistadas, uma vez que o número de brincadeiras consideradas exclusivas de meninos ou de meninas não ultrapassa 9% das citadas. Outro fator a ser considerado é que não há muita diferença entre as séries escolares, demonstrando certa estabilidade quanto à estereotipia no decorrer da idade entre as meninas. Já o número de brincadeiras consideradas mistas apresentou um aumento significativo a partir da 3ª série, demonstrando que as crianças mais velhas que foram entrevistadas consi-

deram que um número maior de brincadeiras pode ser compartilhado tanto por meninos quanto por meninas.

A Figura 2 apresenta as diferenças de gênero no brincar conforme a opinião dos meninos entrevistados. Através das barras pode-se constatar, em comparação com a Figura 1, que os meninos têm uma tendência maior a estereotipia das brincadeiras. Embora nenhum teste estatístico tenha sido aplicado, nota-se que o número de brincadeiras consideradas exclusivas de meninos teve um índice mais elevado, principalmente entre os meninos de 1ª série, que

apresentaram 18,6% das brincadeiras da listagem como sendo exclusivas de meninos. Este número decai conforme as séries avançam, demonstrando que a estereotipia diminui com o avançar das idades. Entretanto, as brincadeiras consideradas exclusivamente de meninas, mantiveram um índice baixo e com pouca oscilação, não ultrapassando 6% das brincadeiras citadas.

Com estes dados pode-se constatar que os meninos menores, entrevistados, têm uma tendência maior a estereotipar as brincadeiras consideradas exclusivas de meninos e, no que diz respeito às brincadeiras femininas, as respostas destes não diferem das respostas das meninas. Quanto às brincadeiras mistas, a Figura 2 também mostra uma elevação no número de brincadeiras com os meninos da 3^a série em diante, o que se assemelha aos dados obtidos com as meninas na Figura 1.

As Observações Diretas

Os dados referentes às idades das crianças foram arrolados em dois grupos, sendo o primeiro composto pelos alunos das 1^{as} e 2^{as} séries e o segundo grupo por alunos das 3^{as} e 4^{as} séries. O primeiro fator que impulsionou a forma-

ção destes dois grupos foi a proximidade das idades, uma vez que as crianças de 1^{as} e 2^{as} séries estão numa média de idade entre 6 e 8 anos, e os alunos de 3^{as} e 4^{as} séries estão entre 8 e 10 anos de idade. Outro fator que colaborou para isto foram as observações realizadas, onde foi detectado que, quando as crianças formam grupos mistos, com alunos de outras séries, são estas as turmas que ficam próximas.

As observações das brincadeiras e as suas relações com as diferenças de gênero, no grupo de 1^{as} e 2^{as} séries, demonstraram que as brincadeiras de pega-pega são preferidas pelas meninas observadas, enquanto que o futebol pelos meninos (Figura 3). As brincadeiras mistas (que envolvem meninos e meninas brincando juntos) também ficaram nestes dois tipos de brincadeiras (futebol e pega-pega), como as mais utilizadas pelas crianças. Entretanto, com base nas observações, vale mencionar que no futebol, enquanto brincadeira mista, há uma presença preponderante de meninos (10 a 15, aproximadamente) relativa à de meninas (1 ou 2, aproximadamente). Isto se aplica tanto para as crianças de 1^{as} e 2^{as} séries quanto para as de 3^{as} e 4^{as} séries.

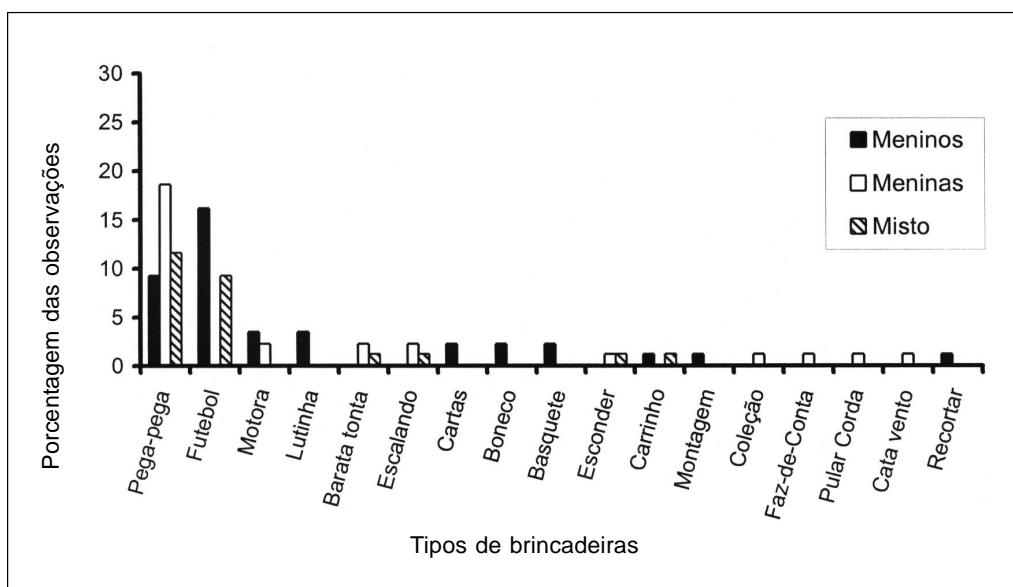


Figura 3. Tipos de brincadeiras e suas respectivas porcentagens, quanto ao gênero, observadas entre as crianças das 1^{as} e 2^{as} séries

Outro fator a ser registrado é a representação destas ‘poucas’ meninas nestes grupos. Geralmente elas mantinham um papel de líder, eram mais altas que os meninos, ou estavam vestindo uma camisa de algum time de futebol. Pode-se inferir que elas tinham que apresentar um diferencial para serem aceitas no grupo, quase que unicamente composto por meninos. Chegou-se a esta conclusão ao observar que outras meninas, que não apresentavam nenhum destes ‘diferenciais’, tentavam entrar no grupo e jogar futebol e os meninos não as deixavam participar. Quando elas não aceitavam serem expulsas do grupo pelos meninos e permaneciam na quadra, eles simplesmente as ignoravam, ou seja, não passavam a bola para elas também poderem jogar. Desta forma, as meninas desistiam do futebol e partiam para outro tipo de brincadeira.

Na Figura 4, que apresenta as diferenças de gênero no brincar das crianças de 3^{as} e 4^{as} séries, pode-se notar a preferência dos meninos pelas brincadeiras de futebol e de

basquete. Quanto às meninas, no entanto, foram observados poucos eventos onde elas participavam de brincadeiras. Em comparação com a Figura 3, parece que as meninas

nas de 1^{as} e 2^{as} séries participam de mais tipos de brincadeiras do que as de 3^{as} e 4^{as} séries.

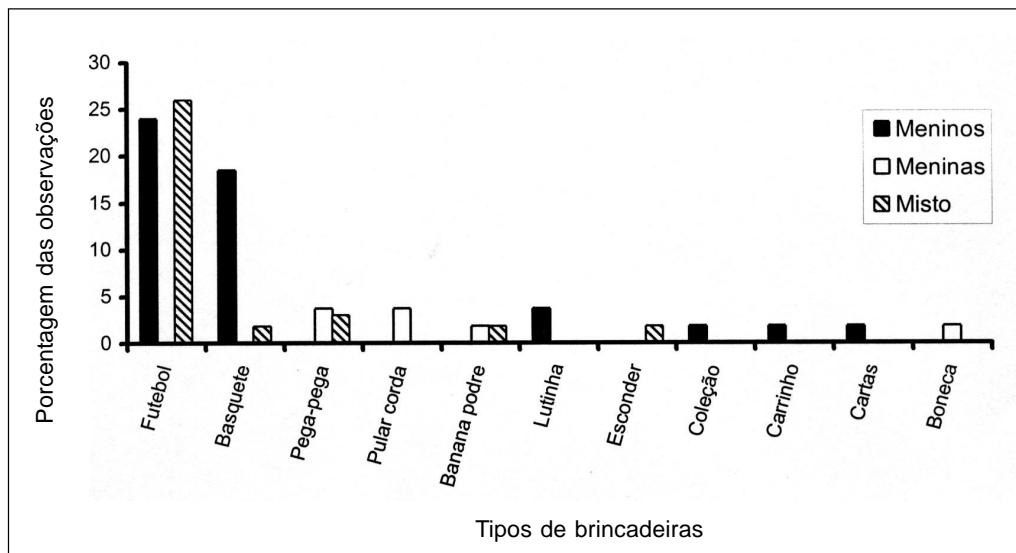


Figura 4. Tipos de brincadeiras e suas respectivas porcentagens, quanto ao gênero, observadas entre as crianças das 3^{as} e 4^{as} séries

Discussão e Conclusão

Um fator percebido pelo relato das observações foi que quanto mais velhas as crianças menor o número de brincadeiras observadas. Entre as crianças de 1^{as} e 2^{as} séries foram observadas 17 tipos diferentes de brincadeiras. Já entre as crianças de 3^{as} e 4^{as} séries apenas 11 tipos de brincadeiras foram observadas, o que corresponde a uma redução de 35% no número de brincadeiras. Esta queda é mais acentuada entre as meninas, com uma diminuição no número de brincadeiras observadas entre as turmas. Infere-se também que as meninas observadas deixam de brincar mais cedo que os meninos. Isto pode se dar pela aproximação da puberdade e as suas mudanças fisiológicas, que têm nas meninas um aparecimento anterior ao dos meninos. As meninas podem ter os primeiros sinais da puberdade a partir dos sete anos, enquanto que os meninos somente a partir dos dez anos de idade (Papalia & Olds, 2000).

O brincar pode auxiliar as crianças a aperfeiçoarem algumas áreas específicas do seu desenvolvimento. Pelas entrevistas e observações diretas realizadas, o brincar e as suas contribuições ao desenvolvimento humano foram estudadas a partir de dois aspectos distintos entre si, sendo eles o físico e o simbólico. Tais aspectos foram elaborados de acordo com a faixa etária investigada nesta pesquisa – 6 a 10 anos de idade.

O Aspecto Físico

Nos relatos de observação direta pode-se constatar que as brincadeiras mais utilizadas pelas crianças, dentro da escola, são o futebol, o basquete e as brincadeiras de pegar.

Nas entrevistas estas modalidades de brincadeiras, juntamente com outros tipos similares, foram citadas por todas as turmas. Estes tipos de brincadeiras exigem que a criança desenvolva uma série de movimentos e atividades físicas, tais como: correr, pular, saltar, chutar, atirar, agarrar etc. Estes dados confirmam aquilo que Pellegrini e Smith (1998) colocam a respeito da necessidade de atividades físicas na criança prepúbera.

Outro fator detectado durante as observações realizadas é a grande motivação que os meninos tinham para brincar de lutar. Eles preferem mais um tipo de brincadeira que exige atividade física e elementos como força, equilíbrio e destreza com o corpo. Entretanto, quando os meninos tentavam brincar de lutar, logo eram interrompidos pela presença de algum monitor da escola. A proibição deste tipo de brincadeira visava evitar que as crianças se machucassem. No entanto, os meninos tentavam brincar de lutar escondidos e enquanto os monitores não estavam atentos aos seus grupos especificamente. A etiologia tenta trazer respostas para estes comportamentos turbulentos afirmando que estes são resultados de características herdadas geneticamente, e que, principalmente os meninos, têm tendências para estes tipos de brincadeiras, pois serviriam como um treino de habilidades futuras, tais como lutar para defender a família, porém em um ambiente seguro (Bjorklund & Pellegrini, 2000; McHale et al., 1999; Pellegrini & Smith, 1998). Humphreys e Smith (1984) afirmam que esses tipos de brincadeiras auxiliam as crianças a avaliarem sua própria força em relação aos outros e ainda auxiliam o organismo a controlar a obesidade e a termorregulação.

Alguns exemplos de brincadeiras que estimulam o desenvolvimento físico e motor podem ser: os jogos de perseguir, procurar e pegar; os jogos de correr e pular; os jogos de atirar; os jogos de agilidade, destreza e força; as modalidades esportivas e os jogos na água. Enquanto que as crianças necessitam de brincadeiras físicas, as escolas procuram evitar o aparecimento destas atividades, reduzindo-as às aulas de educação física e à hora do intervalo. Estes impedimentos têm o objetivo de evitar acidentes e agressões por parte das crianças, contudo isto vai contra a motivação infantil e à necessidade do desenvolvimento físico e motor. A escola precisa zelar pela integridade física de seus alunos, mas ações simples podem auxiliar as crianças a encontrarem espaços adequados para o seu desenvolvimento. Uma dessas ações pode ser uma maior disponibilidade do espaço do playground para as crianças maiores, uma vez que são as crianças menores, da educação infantil, que dispõem quase que exclusivamente de horários de brincadeiras livres neste ambiente.

O Aspecto Simbólico

Um fator referente ao aspecto simbólico é a forma como as crianças lidam com as regras. Nas observações diretas, realizadas nos horários de intervalo das aulas, foram percebidas algumas diferenças na brincadeira de futebol entre dois grupos de crianças, os de 1^{as} e 2^{as} séries e os de 3^{as} e 4^{as} séries. Percebeu-se que, apesar de a brincadeira ser a mesma, as regras eram diferentes. As crianças do grupo de 3^{as} e 4^{as} séries tinham regras muito mais fixas e regulares que as do outro grupo. Entre as crianças de 1^{as} e 2^{as} séries as regras existiam, mas não eram seguidas com tanto rigor quanto o fazia o outro grupo, pois caso alguém transgredisse alguma regra (como encostar a mão na bola), o jogo não era interrompido; isto não era considerado uma transgressão e, consequentemente, não havia punição. Estes dados estão de acordo com Vygotsky (1991) ao afirmar que as regras sociais sempre existem nas brincadeiras. As brincadeiras das crianças de 3^{as} e 4^{as} séries estavam mais próximas das regras estipuladas pelos adultos, nesta modalidade esportiva, do que a forma de brincar do outro grupo. As formas diferentes de as crianças lidarem com as regras em um mesmo tipo de jogo refletem a sua condição cognitiva e social (Bomtempo, 1999).

Alguns exemplos de jogos que estimulam o desenvolvimento simbólico na idade escolar podem ser: os jogos com brinquedos construídos, os jogos de mesa, os jogos de raciocínio, as brincadeiras de adivinhar, os jogos de faz de conta, os jogos eletrônicos e as brincadeiras de roda. A existência de uma brinquedoteca no ambiente escolar pode aproximar as crianças destes tipos de brinquedos e, consequentemente, auxiliar na estimulação do desenvolvimento infantil. Em uma brinquedoteca as crianças podem, além de brincar, estabelecer novos contatos com outras crianças e exercitar as habilidades provenientes dessa experiência no desenvolvimento simbólico.

Diferenças de Gênero e Estereotipia do Gênero

Em relação à estereotipia do gênero nas brincadeiras foi constatado, através das entrevistas, que os meninos ten-

dem a estereotipar mais brincadeiras do que as meninas, principalmente as brincadeiras consideradas por eles como masculinas. As brincadeiras ditas femininas foram apresentadas em menor número tanto pelas meninas quanto pelos meninos.

Quanto à segregação por sexos e por idade, percebeu-se, através da Figura 2, que esta é mais acentuada entre os meninos e que os menores (6 à 8 anos) têm uma maior tendência para esta estereotipia. Nas observações diretas realizadas, fatores de estereotipia do gênero entre as crianças menores também foram detectados, uma vez que os meninos, principalmente, não permitiam que uma menina se envolvesse em suas brincadeiras.

De acordo com Beraldo (1993) e Bichara (1994), a criança começa a demonstrar algumas preferências estereotipadas por gênero a partir dos 3 anos de idade aproximadamente. Martin (1999) constatou que entre os 6 e 7 anos de idade a segregação dos sexos nas brincadeiras é maior. Fabes et al. (2003) complementam apontando que os grupos de meninos apresentam brincadeiras mais estereotipadas que os das meninas. Comparando os dados encontrados nesta pesquisa com os de Beraldo (1993), Bichara (1994), Fabes et al. (2003) e Martin (1999) pode-se inferir que a idade ápice para a segregação por sexos nas brincadeiras está entre os 6 e 8 anos de idade e que os meninos têm uma maior tendência para esta segregação e estereotipia.

O objetivo de uma escola é a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança (Brasil, 1999; Green, 1986, citados por Bomtempo, 1997). A aprendizagem só pode ocorrer quando outros aspectos da criança estão devidamente estimulados e desenvolvidos, tais como as questões de maturação física e simbólica e a experimentação dos diferentes papéis sociais (Fantin, 2000). As crianças muitas vezes aprendem mais por meio de jogos e brincadeiras em grupos do que por lições e exercícios, uma vez que de acordo com Friedmann (1996), as crianças são mais ativas mentalmente em um jogo do que num exercício escolar. Tais afirmações confirmam a proposta da ludoeducação, traçada por Dohme (2002), onde os professores utilizam o brincar como um recurso para fazer com que a criança assimile conteúdos escolares. Isto traz ao entendimento a importância da inserção de momentos específicos para o brincar também no ambiente escolar, tendo em vista a sua colaboração no desenvolvimento humano e a grande motivação que as crianças possuem para o brincar.

Para finalizar, é importante destacar as limitações, em termos metodológicos, do presente estudo. O uso de cores clássicas, azul e rosa na classificação de brincadeiras masculinas e femininas, que são cores com forte significado cultural de gênero, pode ser um viés nas respostas dos sujeitos em estudos que envolvem diferenciação de gênero. Essa limitação tem como objetivo alertar futuros pesquisadores para o controle desse viés. Uma alternativa seria adotar cores com menores conotações culturais, em termos de gênero, tais como preto para meninas e amarelo para meninos, por exemplo.

Referências

- Alves, R. (2001). É brincando que se aprende. *Páginas Abertas*, 27, 20-21.
- Beraldo, K. E. A. (1993). *Gênero de brincadeiras na percepção de crianças de 5 a 10 anos*. São Paulo, SP: IPUSP.
- Bichara, I. D. (1994). *Um estudo etológico da brincadeira de faz-de-conta em crianças de 3-7 anos*. Tese de Doutorado não-publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, SP.
- Bichara, I. D. (2001). Brincadeiras de meninos e meninas: Segregação e estereotipia em episódios de faz-de-conta. *Temas em Psicologia*, 9, 19-28.
- Bjorklund, D. F., & Pellegrini, A. D. (2000). Child development and evolutionary psychology. *Child Development*, 71, 1687-1708.
- Bomtempo, E. (1997). *Brincando se aprende: Uma trajetória de produção científica*. Tese de Livre-Docência não-publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, SP.
- Bomtempo, E. (1999). A brincadeira de faz-de-conta: Lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In T. M. Kishimoto (Ed.), *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação* (3. ed., pp. 57-71). São Paulo, SP: Cortez.
- Bomtempo, E., Hussein, L. H., & Zamberlan, M. A. T. (1986). *Psicologia do brinquedo: Aspectos teóricos e metodológicos*. São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo.
- Brougère, G., & Wajskop, G. (1997). *Brinquedo e cultura* (2. ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Cordazzo, S. T. D. (2003). *Caracterização das brincadeiras de crianças em idade escolar*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.
- Dohme, V. A. (2002). *Atividades lúdicas na educação: O caminho de tijolos amarelos do aprendizado*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.
- Fabes, R. A., Martin, C. L., & Hanish, L. D. (2003). Young children's play qualities in same, other, and mixed-sex peer groups. *Child Development*, 74, 921-938.
- Fagundes, A. J. F. M. (1999). *Descrição, definição e registro de comportamento* (12. ed.). São Paulo, SP: EDICON.
- Fantin, M. (2000). *No mundo da brincadeira: Jogo, brinquedo e cultura na educação infantil*. Florianópolis, SC: Cidade Futura.
- Friedmann, A. (1996). *Brincar, crescer e aprender: O resgate do jogo infantil*. São Paulo, SP: Moderna.
- Humphreys, A. P., & Smith, E. K. (1984). Rough-and-tumble in preschool and playground. In P. D. Smith (Ed.), *Play in animals and humans*. Oxford, UK: Blackwell.
- Kishimoto, T. M. (1999). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação* (3. ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Maluf, A. C. M. (2003). *Brincar, prazer e aprendizagem* (2. ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Martin, C. L. (1999). Social cognition on the playground: Children's beliefs about playing with girls versus boys and their relations to sex segregated play. *Journal of Social and Personal Relationships*, 16, 751-771.
- McHale, S. M., Crouter, A. C., & Tucker, C. J. (1999). Family context and gender role socialization in middle childhood: Comparing girls to boys and sisters to brothers. *Child Development*, 70, 990-1004.
- Ministério da Educação e do Desporto. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: Autor.
- Papalia, D. E., & Olds, S. W. (2000). *Desenvolvimento humano* (7. ed., D. Bueno, Trad.). Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play. *Child Development*, 69, 577-598.
- Silva, L. I. C., Pontes, F. A. R., Silva, S. D. B., Magalhães, C. M. C., & Bichara, I. D. (2006). Diferenças de gêneros nos grupos de brincadeiras na rua: A hipótese de aproximação unilateral. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, 19, 114-121.
- Sutton-Smith, B. (1986). *Toys as culture*. New York: Gardner.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente: O Desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (4. ed., J. Cipolla Neto, L. S. M. Barreto, & S. C. Afeche, Trad.). São Paulo, SP: Martins Fontes.

Recebido: 30/10/2006
1^a revisão: 05/04/2007
2^a revisão: 19/11/2007
Aceite final: 08/12/2007