



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS - CFH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

SHEILA TATIANA DUARTE CORDAZZO

**INFLUÊNCIA DO BRINCAR NO DESEMPENHO MOTOR, COGNITIVO E SOCIAL
DE CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR NO BRASIL E EM PORTUGAL**

FLORIANÓPOLIS
2008

SHEILA TATIANA DUARTE CORDAZZO

INFLUÊNCIA DO BRINCAR NO DESEMPENHO MOTOR, COGNITIVO E SOCIAL
DE CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR NO BRASIL E EM PORTUGAL

Tese de Doutorado apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Psicologia da
Universidade Federal de Santa Catarina,
como parte dos requisitos para a obtenção
do grau de Doutor em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Mauro Luis Vieira / UFSC, Brasil.

Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Maria Tomás Almeida / UMINHO, Portugal.

Apoio CAPES

FLORIANÓPOLIS
2008

*Ao Léo,
por me ensinar a
brincar de novo.*

AGRADECIMENTOS

Meu principal agradecimento vai a Deus, por me dar forças suficientes e capacidade para completar esta rude, porém gratificante jornada.

Agradeço ao meu filho, Léo Victor, que desde o ventre me acompanhou em todos os momentos. Ao mesmo tempo em que agradeço também peço perdão, pelas tantas vezes que tive que rejeitar seus convites para brincar porque eu precisava estudar e escrever sobre a brincadeira. Agradeço à Amanda, que ainda não nasceu, mas que já compartilha comigo os prazeres, as dificuldades e as ansiedades da etapa final do curso de doutorado.

Agradeço aos meus familiares e amigos, por estarem ao meu lado em todas as situações. Um agradecimento em especial à minha mãe, que atravessou por duas vezes o Atlântico para cuidar de mim e de meu filho.

Ao meu orientador, Professor Mauro Vieira, por me conceder a oportunidade de ser sua orientanda e compartilhar comigo um pouco de sua sabedoria. Muito obrigada pelos momentos de orientação e por me mostrar os caminhos da pesquisa científica, sempre com muita paciência, ética e discernimento.

À Ana Almeida, não somente por me orientar durante o estágio em Portugal, mas principalmente por se mostrar uma grande amiga. Agradeço à Ana e sua família por me ampararem e cuidarem do Léo no momento em que nós mais precisávamos de calor humano. Vocês são muito especiais para nós!

Às amigas do NEPEDI que colaboraram muito para que este trabalho se concluísse. Um agradecimento especial para Gabriela, Samira, Josiely e Fernanda, a ajuda de vocês foi fundamental.

À UFSC e ao Programa de pós-graduação em Psicologia por permitir a concretização de minha capacitação profissional.

À CAPES que possibilitou a realização do estágio de doutorado em Portugal, disponibilizando todas as facilidades e abrindo caminhos e à UMINHO que me acolheu durante este período.

Ao Colégio Adventista de Florianópolis-Estreito (no Brasil) e à Escola das Enguardas (em Portugal) que gentilmente abriram as portas, sem restrições, para a efetivação da coleta dos dados.

A todas as crianças que participaram da coleta dos dados. Tenham certeza que cada rostinho está gravado carinhosamente em minha memória.

E, agradeço com muito amor àquele que sempre esteve ao meu lado, me incentivando, auxiliando, amparando e compreendendo minhas angústias. Obrigada Jonas!

Cordazzo, S. T. D. (2008). *Influência do brincar no desempenho motor, cognitivo e social de crianças em idade escolar no Brasil e em Portugal*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

RESUMO

O objetivo desse estudo foi verificar a influência da introdução de períodos de brincadeiras livres na escola sobre o desempenho motor, cognitivo e social de crianças brasileiras e portuguesas. Para responder aos objetivos propostos, a coleta dos dados foi organizada em três estudos distintos: 1) caracterização dos brinquedos; 2) influência das brincadeiras no desempenho das crianças e; 3) características do brincar. Para coletar os dados foram utilizados os recursos do survey e do quase-experimento. Participaram deste estudo 259 crianças de uma amostra brasileira e 172 crianças de uma amostra portuguesa. Todas as crianças freqüentavam os quatro primeiros anos do ensino fundamental. Um estudo mais detalhado foi realizado com 44 crianças (23 brasileiras e 21 portuguesas) do segundo ano escolar das duas amostras. Através da análise dos dados constatou-se que, quanto à caracterização dos brinquedos muitas semelhanças entre as duas amostras foram encontradas. Os meninos de ambas as amostras apresentaram predileção e maior utilização por brinquedos que exigem atividades físicas intensas. As crianças mais jovens da amostra brasileira indicaram estar mais predispostas a utilizarem os brinquedos que promovem e estimulam o desenvolvimento motor e social. Na amostra portuguesa não foram encontradas diferenças significativas na utilização dos brinquedos entre os diferentes níveis escolares das crianças. A intervenção oferecida às crianças brasileiras e portuguesas produziu resultados semelhantes. Nos dois países estudados, a introdução de períodos de brincadeira livre em ambiente escolar demonstrou provocar mudanças nos grupos experimentais. As observações das brincadeiras das crianças revelaram que, em ambas as amostras, as crianças preferem brincar de forma grupal e com brinquedos motores. Nas duas amostras os meninos apresentaram maior tendência para a segregação pelos sexos nas atividades do que as meninas. Os meninos também apresentaram preferência significativa por brincadeiras turbulentas quando comparados com as meninas. As semelhanças encontradas nas duas amostras apontam para a universalidade do comportamento de brincar enquanto que as diferenças se remetem às peculiaridades de cada contexto sócio-cultural. Conclui-se que os resultados deste estudo demonstram as vantagens da disponibilização de tempos de brincadeira livre no horário escolar, indicando que este tipo de atividade constitui-se em um ativador dos processos de desenvolvimento infantil capaz de potencializar os resultados da ação educativa.

Palavras-chaves: brincadeira, desenvolvimento infantil, contexto escolar, estudo transcultural.

Cordazzo, S. T. D. (2008). *Influência do brincar no desempenho motor, cognitivo e social de crianças em idade escolar no contexto brasileiro e português*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

ABSTRACT

This research aims to verify the influence of free play times at school on the motor, cognitive and social performance of Brazilian and Portuguese children. In order to reach the proposed goals, data collection was organized in three separate studies: 1) characterization of toys; 2) play influence on children's performance and; 3) play features. Survey and quasi-experimental were used to accomplish those activities. The participants in the research included 259 Brazilian children and 172 Portuguese children. All of these children attended the first four years of elementary school. A more comprehensive study was carried out involving 44 children (23 Brazilians and 21 Portuguese) in the second grade. By analyzing the data some similarities could be found between these two samples about the characterization of toys. Boys of both samples demonstrated a predilection for the use of toys that require a more intense physical activity. The youngest children of the Brazilian sample showed to be more predisposed to use toys that promote and stimulate the motor and social development. In the Portuguese sample, in turn, significant differences in the use of toys among children from different school levels were not found. The intervention offered to Brazilian and Portuguese children produced similar results. The introduction of free play times in the school environment showed a change in Brazilian and Portuguese experimental groups. The observation of children's play suggested that, in both samples, the children preferred to play in groups and with motor toys. Boys showed a higher tendency to sex segregation in their activities than girls, and also significant preference for rough and tumble play. Similarities of the two samples suggest to the universality of play behavior, while their differences refer to particularities of each social-cultural context. The benefits of free play times in the school schedule were pointed out in this study. The results suggest that this kind of activity is an activator of the child development process and is able to increment the results of education action.

Key words: play, child developmental, school context, cross-cultural studies.

Cordazzo, S. T. D. (2008). *Influência do brincar no desempenho motor, cognitivo e social de crianças em idade escolar no contexto brasileiro e português*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

RESUME

Le but de cette étude était d'évaluer l'impact de l'introduction de périodes de jeux libres à l'école sur les performances motrices, cognitives et sociales des enfants brésiliens et portugais. Pour répondre aux objectifs proposés, la collecte de données a été organisée en trois études distinctes: 1) La caractérisation des jouets, 2) l'influence des jeux sur les performances des enfants ET, 3) les caractéristiques de jouer. Cette recherche consiste en une enquête et une manipulation quasi-expérimentale. Ont participé de cette étude 259 enfants brésiliens et 72 enfants portugais. Tous les enfants suivaient l'un des quatre premières années de l'éducation de base. Une étude plus détaillée a été menée avec 44 enfants (23 brésiliens et 21 portugais) de la deuxième année scolaire. L'analyse des données a constaté que concernant la caractérisation des jouets de nombreuses similitudes entre les deux échantillons ont été trouvées. Les garçons des deux échantillons ont choisi et utilisé le plus des jouets qui nécessitent des activités physiques intenses. Les enfants plus jeunes de l'échantillon brésilien choisissent et utilisent plus les jouets associés au développement moteur et social. Dans l'échantillon portugais il n'y a eu pas de différences importantes dans l'utilisation des jouets entre les différents niveaux de l'école des enfants. L'aide offerte aux enfants brésiliens et portugais a produit des résultats similaires. Dans les deux pays étudiés, l'introduction de périodes de jeu libre dans l'environnement scolaire a provoqué des changements aux groupes expérimentaux. Les commentaires des jeux des enfants ont révélé que, dans les garçons avaient davantage tendance à la ségrégation par sexe pendant les activités en comparant avec les filles. Et ils préfèrent plus que les filles les jeux avec la présence de la force et de la vitesse. Les similitudes trouvées dans les échantillons brésiliens et portugais indiquent l'universalité du comportement de jouer alors que les différences sont référant aux particularités de chaque contexte socioculturel. Les résultats de cette étude montrent qu'accorder du temps libre pour jouer à l'école active le processus du développement de l'enfant, améliorant les résultats de l'action éducative.

Mots clés : jouer, le développement de l'enfant, l'école, l'étude interculturelle.

Lista de Figuras

Figura 1 – Passos para a construção de uma metodologia observacional.....	67
Figura 2 – Organização das categorias observacionais do brincar livre	68
Figura 3 – Comparações entre os sexos dentro de cada dimensão da escala EBRINQ nas duas amostras com a utilização do teste <i>U</i> de Mann-Whitney.....	80
Figura 4 – Comparação das respostas das crianças nos diferentes anos escolares nas dimensões da escala EBRINQ.....	81
Figura 5 - Porcentagem dos intervalos de tempo observados referente à interação social na amostra brasileira e portuguesa	94
Figura 6 - Porcentagem dos intervalos de tempo observados referente ao número de parceiros na atividade de grupo.....	95
Figura 7 – Porcentagem de tipos de brincadeiras utilizadas pelas crianças da amostra brasileira.....	98
Figura 8 – Porcentagem de tipos de brincadeiras utilizadas pelas crianças da amostra portuguesa.....	99

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Distribuição das médias de idades e desvio padrão por ano escolar e gênero.	51
Tabela 2 – Distribuição dos itens da escala EBRINQ de acordo com as dimensões motora, cognitiva e social.....	56
Tabela 3 – Prova <i>U</i> de Mann-Whitney para comparar as respostas de meninos e de meninas nos itens da escala EBRINQ na amostra brasileira (n=259).....	74
Tabela 4 – Prova <i>U</i> de Mann-Whitney para comparar as respostas de meninos e de meninas nos itens da escala EBRINQ na amostra portuguesa (n=172).	75
Tabela 5 – Porcentagem de respostas indicando as brincadeiras prediletas das crianças da amostra brasileira (n=259).	77
Tabela 6 – Porcentagem de respostas indicando as brincadeiras prediletas das crianças da amostra portuguesa (n=172).....	78
Tabela 7 - Matriz das correlações r_s de Spearman resultantes dos dados obtidos nas escalas de desempenho e as dimensões da escala EBRINQ na amostra Brasileira (n=259).....	84
Tabela 8 - Matriz das correlações r_s de Spearman resultantes dos dados obtidos nas escalas de desempenho e as dimensões da escala EBRINQ na amostra Portuguesa (n=172).....	84
Tabela 9 – Distribuição dos escores nas escalas no pré e pós-teste entre e dentre os participantes dos grupos da amostra brasileira.....	87
Tabela 10 – Distribuição dos escores nas escalas no pré e pós-teste entre e dentre os participantes dos grupos da amostra portuguesa.	91
Tabela 11 - Média, desvio padrão e porcentagem de intervalos observados quanto aos tipos de brinquedos utilizados no Brasil e em Portugal.	97
Tabela 12 - Média, desvio padrão e porcentagem de intervalos observados quanto ao tipo de atividade de não brincadeira utilizada pelas crianças.....	100

Sumário

Resumo.....	ix
Abstract.....	xi
Resume.....	xiii
1. Introdução.....	1
2. Objetivos	7
2.1. Objetivo geral.....	7
2.2. Objetivos específicos.....	7
3. Marco Teórico	9
3.1. O brincar.....	10
3.1.1. Definição dos termos brinquedo, brincadeira e jogo.....	10
3.1.2. Conceituação	12
3.1.3. História dos brinquedos.....	18
3.1.4. Classificação dos brinquedos	19
3.1.5. Características da brincadeira.....	21
3.2. A criança em idade escolar.....	27
3.2.1. Aspecto físico.....	28
3.2.2. Aspecto social	30
3.2.3. Aspecto cognitivo.....	33
3.3. A influência da brincadeira no desenvolvimento infantil	35
3.3.1. A brincadeira no contexto escolar.....	42
4. Método	49
4.1. Caracterização da pesquisa.....	49
4.2. Participantes	50
4.3. Aspectos éticos.....	53
4.4. Procedimentos, instrumentos e tratamento dos dados.....	54
4.4.1. Caracterização dos brinquedos das crianças	54
4.4.2. A influência das brincadeiras no desempenho das crianças.....	63

4.4.3. Características do brincar	65
5. Resultados	71
5.1. Caracterização dos brinquedos das crianças	71
5.1.1. Análises por itens	71
5.1.2. Análises por dimensões	79
5.1.3. Correlação entre habilidades infantis e utilização de brinquedos	82
5.2. A influência das brincadeiras no desempenho das crianças	85
5.2.1. Resultados da amostra brasileira	86
5.2.2. Resultados da amostra portuguesa	90
5.3. Características do brincar	93
6. Discussão	102
6.1. Caracterização dos brinquedos das crianças	102
6.2. A influência das brincadeiras no desempenho das crianças	107
6.2.1. O desempenho motor	108
6.2.2. O desempenho social	110
6.2.3. O desempenho cognitivo	112
6.3. Características do brincar	115
7. Considerações finais	128
8. Referências	134
Apêndices	146
Anexos	178

1. Introdução

Toda criança tem a necessidade e o direito de brincar. Isso está enunciado na Declaração dos Direitos da Criança, proclamada pela Organização das Nações Unidas - ONU (1959) e presente no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069, 1990), elaborado pelo Governo Federal Brasileiro. Diversos estudos e pesquisas, como a realizada neste trabalho, que investigam os efeitos e benefícios da brincadeira no desenvolvimento humano têm dado suporte a esta declaração.

O comportamento de brincar tem sido estudado no campo científico com o intuito de caracterizar as suas peculiaridades, identificar as suas relações com o desenvolvimento e com a saúde e, entre outros objetivos, intervir nos processos de educação e de aprendizagem das crianças. De forma geral, a literatura tem mostrado que as brincadeiras têm um papel fundamental no desenvolvimento da criança, pois são atividades que envolvem a expressão de características da sua personalidade e da aprendizagem.

Com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ministério da Educação e do Desporto, a educação brasileira, nos níveis infantil, fundamental e médio, deve proporcionar ao educando “formação necessária ao desenvolvimento das suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania” (Brasil, 1998, p. 13). Neste sentido o brincar tem demonstrado ser um recurso que

auxilia os profissionais da educação a desenvolverem as potencialidades e as habilidades das crianças. Uma vez que o objetivo das escolas não é apenas a transmissão de conteúdos escolares, como observado nos PCNs, mas também a formação e o desenvolvimento de um cidadão de forma integral, a utilização do brincar nas escolas é de suma relevância.

No entanto, quando a criança ingressa no ensino fundamental, a preocupação dos familiares e professores se concentra essencialmente nos estudos, enquanto que a motivação para as brincadeiras, apresentadas pelas crianças desta idade, freqüentemente é negligenciada. Descobriu-se, ao serem examinadas as concepções existentes sobre o brincar, que os adultos, incluindo professores, não consideram o brincar como algo essencial para o desenvolvimento da criança (Bomtempo, 1997). Dessa forma se constata uma negação da relevância do brincar como um meio para a construção social do sujeito e seu desenvolvimento, passando a ser então mais valorizado o estudo e a aquisição de conhecimentos escolares em si.

As possíveis explicações para o fato de os professores, de uma forma geral, apresentarem resistência para a utilização do brincar na escola podem estar relacionadas com a cobrança da sociedade, e mais especificadamente da direção escolar, pelo cumprimento dos currículos. Ou, ainda, o fato de a criança ser vista, muitas vezes, como um ser que deve ser apenas disciplinado para a aquisição de conhecimentos em instituições de ensino acadêmico. Isso é reflexo de uma formação profissional que não utiliza adequadamente o brincar como

ferramenta no trabalho com crianças, e que não visualiza a brincadeira como um meio primário para a aprendizagem.

O brincar das crianças em idade escolar também é negligenciado pelos pesquisadores e estudiosos do desenvolvimento infantil. Biscoli (2005) e Cordazzo, Martins, Macarini e Vieira (2007) constataram que a brincadeira freqüentemente é pesquisada apenas no âmbito da pré-escola ou com crianças ainda mais jovens. Tal constatação demonstra as lacunas existentes na investigação da brincadeira como um agente promotor de desenvolvimento e aprendizagem também na idade escolar das crianças. E como constataram Cordazzo e Vieira (no prelo), as crianças em idade escolar ainda apresentam forte motivação para a brincadeira.

Além disso, também se observa a dificuldade de encontrar trabalhos que investiguem o brincar com uma metodologia comparativa, com grupos de contextos sócio-culturais diferenciados. O estudo do fenômeno brincar em contextos sócio-históricos distintos, como o realizado neste trabalho, evidencia as diferenças e semelhanças existentes nas características da brincadeira e sua influência 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.

Este estudo pretende contribuir no processo de compreensão sobre a importância da brincadeira como agente promotor de aprendizagem e de

desenvolvimento humano. Os resultados desta pesquisa poderão auxiliar na capacitação de profissionais que trabalham nos contextos de aprendizagem e desenvolvimento humano. Outro benefício deste trabalho será o auxílio em programações de práticas de intervenção e orientação psicológica e psicopedagógica para os professores e pais com o objetivo de promover o desenvolvimento infantil e a aprendizagem das crianças.

Esta pesquisa também indicará caminhos metodológicos para futuros estudos em desenvolvimento humano e aprendizagem na perspectiva sócio-cultural. A pesquisa em desenvolvimento humano abordada por esta perspectiva, de acordo com Silva e Davis (2004), vem crescendo a partir da década de 1990, visto que, desde então, as obras de Vygotsky passaram a estar mais acessíveis no Brasil. Este aumento do interesse nesta perspectiva demonstra que há um grande potencial em utilizá-la na pesquisa contemplando os aspectos de desenvolvimento, brincadeira e aprendizagem com base nos conceitos sócio-culturais.

Com base nos estudos de Vygotsky, Negrine (1994) enfatiza que a brincadeira é uma atividade que faz parte da “engrenagem no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança” (p. 118). O mesmo autor afirma que, estudar a correlação existente entre aprendizagem, desenvolvimento e brincadeira significa não somente descobrir o valor do brincar, mas, acima de tudo, capacitar os profissionais a atuarem dentro dos contextos da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

Com base na teoria sócio-cultural de Vygotsky (1998) e nos dados de Brougère e Wajskop (1997), Leontiev (1994), e Silva, Pontes, Silva, Magalhães e Bichara (2006), é lançada a hipótese de que, independente do contexto estudado, existem diferenças significativas nas preferências de meninos e meninas pelos tipos de brinquedos e brincadeiras. Também se espera que as crianças mais jovens prefiram os brinquedos motores, enquanto que as mais velhas optem por diversificados tipos de brinquedos. E, assim como afirmam Pontes e Magalhães (2003), se espera encontrar, na observação do brincar em contextos distintos, características que apontem para a universalidade da brincadeira e diferenças que demonstrem as peculiaridades sócio-culturais de cada contexto.

Com relação ao contexto escolar, se parte do pressuposto de que a brincadeira livre, na escola, fortalece o desenvolvimento das habilidades sociais das crianças. Isso se reflete em ganho na sala de aula, uma vez que, de acordo com a perspectiva sócio-cultural, a aprendizagem e o desenvolvimento se dão através das qualidades das interações sociais vividas pelos sujeitos (Vygotsky, 1998). Sendo assim, é lançada a hipótese de que a inclusão de períodos de brincadeira livre no horário letivo escolar estimula o desenvolvimento infantil e impulsiona a aprendizagem.

Com base nestas hipóteses esta pesquisa pretende responder à seguinte interrogação: Qual o efeito da inclusão de períodos de brincadeira livre no horário escolar sobre o desempenho motor, cognitivo e social em crianças brasileiras e portuguesas? A razão da escolha do primeiro país é trivial,

enquanto que a do segundo se deu em função de que na Universidade do Minho, situada em Braga (Portugal), se encontra o Instituto de Estudos da Criança (IEC¹). O IEC, além de ter toda a infra-estrutura e pessoal necessários para a concretização do trabalho aqui proposto, também realiza estudos que são paralelos a linha de pesquisa utilizada e vêm ao encontro dos objetivos propostos por esta tese. Somado a isto, é importante considerar que os dois países possuem um elo histórico que os une em função da colonização do Brasil por Portugueses e, mais especificamente, pela forte influência açoriana na capital catarinense, com sua significativa herança cultural. Contudo, existem também muitas diferenças entre os contextos. As diferenças se remetem às especificidades geográficas, climáticas, econômicas, sociais e até mesmo culturais, que reforçam a necessidade de estudos transculturais.

¹ Maiores informações sobre as atividades do Instituto de Estudos da Criança podem ser obtidas em www.iec.uminho.pt.

2. Objetivos

2.1. Objetivo geral

Verificar o efeito da introdução de períodos de brincadeira livre em horário escolar no desempenho motor, cognitivo e social em crianças de dois contextos sócio-culturais diferentes, um brasileiro e outro português.

2.2. Objetivos específicos

a) Identificar quais os tipos de brinquedos mais utilizados pelas crianças do 1º ao 4º ano do ensino fundamental em uma amostra brasileira e outra portuguesa.

b) Caracterizar as diferenças existentes quanto ao gênero e à idade na utilização de brinquedos em uma amostra brasileira e outra portuguesa.

c) Verificar se existe correlação entre os tipos de brinquedos mais utilizados pelas crianças e os seus desempenhos cognitivo, social e psicomotor.

d) Verificar se existem diferenças significativas no desempenho motor, cognitivo e social de crianças expostas a períodos de brincadeiras livres na escola com crianças que não são expostas a esses períodos de brincadeiras.

e) Comparar o desempenho motor, cognitivo e social das crianças antes e depois da introdução de períodos de brincadeiras livres no horário escolar.

f) Caracterizar os tipos de brincadeiras e as formas de interação social que as crianças de uma amostra brasileira e outra portuguesa utilizam quando expostas a diversificados tipos de brinquedos no contexto escolar.

Para alcançar os objetivos, a perspectiva teórica que norteará este trabalho está amparada nos pressupostos da psicologia sócio-cultural. Os estudos de autores marxistas como Vygotsky (1998), seguido de Elkonin (1998) e Leontiev (1994) bem como as considerações contemporâneas de Bomtempo (1997 e 1999), Brougère (1993 e 1998), Martin e Fabes (2001), Negrine (1994), Queiroz, Maciel e Branco (2006), Silva e cols (2006) e Wajskop (1996) darão o suporte social necessário para compreender o fenômeno brincar em suas variações contextuais. Contudo, entendendo que o ser humano é um ser biologicamente social, também serão utilizadas as contribuições que a etologia traz para explicar os fatores biológicos que envolvem as características da brincadeira infantil. Para tanto, os estudos etológicos de Bjorklund e Pellegrini (2000), Gosso (2004), Hansen, Macarini, Martins, Wanderlind e Vieira (2007), Morais (2004) e Pellegrini e Smith (1998a,b) auxiliarão na fundamentação teórico-metodológica necessária para a realização desta pesquisa.

3. Marco Teórico

A brincadeira tem sido fonte de pesquisa na Psicologia não somente pelo fato de ser encontrada nos filhotes de mamíferos e em especial nas crianças, mas também pela sua influência no desenvolvimento infantil e pela motivação interna para tal atividade. Apesar do crescimento de pesquisas sistemáticas na área nos últimos anos, a teorização sobre o brincar já decorria, conforme Baptista da Silva (2003), desde Platão (428/347 a.C.), que tentava fazer uma relação entre o jogo e a educação. Entretanto, como objeto de estudos científicos na psicologia, a brincadeira passou a ser investigada, segundo a mesma autora, a partir dos estudos de Spencer (1820/1903) e Gross (1896/1978), com a teoria da recapitulação e do brincar como indicador de excesso de energia.

Posteriormente, Piaget (1896/1980) e Vygotsky (1896/1934) realizaram estudos empíricos acerca do brincar e contribuíram tanto para o aperfeiçoamento dos métodos utilizados para este fim, quanto para o entendimento da relação do brincar com o desenvolvimento. Em seguida Berlyne (1963) acrescentou a idéia de que o brincar seria um comportamento intrinsecamente motivado e Bruner (1976) enfatizou que o brincar deveria ser uma atividade utilizada para facilitar a aprendizagem e a prática de comportamentos específicos.

A partir dos estudos que têm sido realizados sobre o brincar ao longo dos anos, pode-se afirmar que ele possui grande importância para o desenvolvimento global da criança, estando relacionado aos aspectos do desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e físico (Morais, 2004; Souza & Vieira, 2004). Com o intuito de expor o que vem sendo pesquisado sobre o assunto este capítulo é dividido em três partes distintas. A primeira parte do capítulo trata de definir e conceituar os termos que envolvem o fenômeno do brincar bem como as suas respectivas classificações e características. A segunda parte discute as características do desenvolvimento das crianças em idade escolar. Nesta sessão são caracterizados os aspectos físico, cognitivo e social do desenvolvimento infantil. Finalmente, a terceira parte do capítulo discute as relações teóricas existentes entre desenvolvimento, aprendizagem e brincadeira e as possibilidades do brincar quando inserido no contexto escolar.

3.1. O brincar

3.1.1. Definição dos termos brinquedo, brincadeira e jogo

Brinquedo, brincadeira e jogo são termos que podem se confundir, uma vez que a sua utilização varia de acordo com o idioma utilizado. Baptista da Silva (2003), Benjamin (2002), Bomtempo, Hussein e Zamberlan (1986), Brougère e Wajskop (1997) e Kishimoto (1994) discutem as dificuldades existentes na definição destes termos nas línguas francesa, inglesa e portuguesa. Segundo os autores, cada idioma possui particularidades na utilização dos termos que os faz diferirem entre si.

Para a caracterização do objeto lúdico cada idioma possui um termo próprio, que identifica e designa o material concreto utilizado na brincadeira infantil. O termo brinquedo utilizado no português é *jouet* no francês e *toy* na língua inglesa, com clara distinção semântica.

Quanto à designação dos verbos *brincar* e *jogar* existem dificuldades na sua utilização. Enquanto que no português há uma definição que distingue as duas ações, no inglês e no francês estes termos têm diversos significados, muitos dos quais diferentes da ação lúdica infantil. No inglês o termo *game* é designado ao ato de jogar e se refere mais especificamente aos jogos de regras, entretanto ele pode se confundir e ter o mesmo significado que o termo *play*, que indica o brincar, a ação da brincadeira. A língua francesa designa o termo *jouer* para as ações de brincar e de jogar, não fazendo distinção semântica entre elas. Tanto no inglês, quanto no francês, os termos que designam as ações de brincar e de jogar também têm outros significados. Estes termos também podem ser utilizados para tarefas como representar, tocar instrumentos e uma gama imensa de atividades diferentes da ação lúdica infantil.

O termo em português que indica a ação lúdica infantil é caracterizado pelos verbos *brincar* e *jogar*, sendo que *brincar* indica atividade lúdica não estruturada e *jogar* atividade que envolve os jogos de regras propriamente ditos. Baptista da Silva (2003) afirma que os verbos *brincar* e *jogar* do português não têm significados tão amplos quanto os do inglês e do francês. A mesma autora aborda que no cotidiano da língua portuguesa os verbos *brincar* e *jogar* também podem ter outros sentidos, entretanto, seu significado principal está relacionado

à atividade lúdica infantil. Ainda na língua portuguesa existe uma falta de discriminação na utilização dos termos *brincar* e *jogar*. Mesmo estando o termo *jogar* diferenciado do *brincar* pelo aparecimento das regras, a utilização de ambos, muitas vezes, se confunde.

Para esclarecer esta polissemia dos termos, Baptista da Silva (2003), Brougère (1998) e Henriot (1983, 1989) dissertam sobre a necessidade de investigar a utilização destes termos no contexto social e cultural no qual se encontram e são empregados. Biscoli (2005) tenta definir a diferenciação entre os termos *brincar* e *jogar* pelas regras. Conforme a autora, a utilização de regras pré-estabelecidas designa o ato de jogar. “A brincadeira é a ação que a criança tem para desempenhar as regras do jogo na atividade lúdica. Utiliza-se do brinquedo, mas ambos se distinguem” (Biscoli, 2005; p. 25).

3.1.2. Conceituação

Definir o que é brincadeira não é uma tarefa simples, pois o que pode ser considerado como brincar em determinado contexto pode não o ser em outros. Kishimoto (1994) conceitua o brinquedo como o objeto suporte da brincadeira. Brougère e Wajskop (1997) vão um pouco mais além quando consideram o brinquedo como um objeto cultural que, como muitos objetos construídos pelos homens, tem significados e representações. Estes significados e representações podem ser diferentes de acordo com a cultura, o contexto e a época no qual estão inseridos estes objetos. Por exemplo, a boneca Barbie representa o padrão de beleza feminina para a atual sociedade ocidental, todavia em épocas

passadas ela poderia representar falta de saúde e raquitismo. O brinquedo é o produto de uma sociedade e como objeto lúdico da infância possui funções sociais.

Quanto à função do brinquedo, Brougère e Wajskop (1997) esclarecem que ele tem um valor simbólico que domina a função do objeto, ou seja, o simbólico torna-se a função do próprio objeto. Um cabo de vassoura pode exemplificar esta relação entre função e valor simbólico. A função de um cabo de vassoura pode mudar nas mãos de uma criança que, simbolicamente, o transforma em um cavalo.

A função do brinquedo é a brincadeira. O brinquedo tem como princípio estimular a brincadeira e convidar a criança para esta atividade. A brincadeira é definida como uma atividade livre, que não pode ser delimitada e que, ao gerar prazer, possui um fim em si mesma. Um elenco de autores como Bichara (1994), Bomtempo e cols (1986), Dohme (2002), Friedmann (1996), Negrine (1994) e Kishimoto (1999) confirmam e reforçam a afirmativa anterior. Bichara (1994) e Bomtempo e cols (1986) colocam que a brincadeira é uma atividade espontânea e proporciona para a criança condições saudáveis para o seu desenvolvimento biopsicossocial. Dohme (2002) e Friedmann (1996) incluem que a brincadeira tem características de uma situação não estruturada. Para Kishimoto (1999) o brincar tem a prioridade das crianças que possuem flexibilidade para ensaiar novas combinações de idéias e de comportamentos.

A perspectiva sócio-cultural estuda o brincar a partir da concepção de que é o social que caracteriza a ação na atividade lúdica do sujeito. Vygotsky (1998)

seguido de Elkonin (1998) e Leontiev (1994) são representantes desta perspectiva que teve base na sociedade soviética. Dias Facci (2004) concordando com as concepções de Vygotsky (1998), Elkonin (1998) e Leontiev (1994), afirma que é a percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos que irá definir os conteúdos da brincadeira. A autora ainda completa que o brincar “é influenciado pelas atividades humanas e pelas relações entre as pessoas” (Dias Facci, 2004; p.69).

Nos relatos sobre a brincadeira infantil Vygotsky (1998) afirma que esta é uma situação imaginária criada pela criança e onde ela pode, no mundo da fantasia, satisfazer desejos até então impossíveis para a sua realidade. Portanto, o brincar “é imaginação em ação” (Bomtempo, 1997; Friedmann, 1996). Para Vygotsky (1998) a brincadeira não é energia excedente, como afirma a perspectiva funcionalista e naturalista. O brincar, para o autor, nasce da necessidade de um desejo frustrado pela realidade. Elkonin (1998) amplia essa sentença quando afirma que os objetos, ao terem seus significados substituídos, transformam-se em signos para a criança. Desta forma, “a criança não faz distinção entre o brinquedo e o que ele significa, mas a utilidade que terá nas representações que serão feitas com ele” (Biscoli, 2005; p. 29).

Vygotsky (1998) também afirma que a brincadeira, mesmo sendo livre e não estruturada, possui regras. Para o autor todo tipo de brincadeira está embutido de regras, até mesmo o faz-de-conta possui regras que conduzem o comportamento das crianças. Uma criança que brinca de ser a mamãe com suas bonecas assume comportamentos e posturas pré-estabelecidas pelo seu

conhecimento de figura materna. Para Vygotsky (1998) o brincar é essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois os processos de simbolização e de representação a levam ao pensamento abstrato. Elkonin (1998) avançando nos estudos de Vygotsky elaborou a lei do desenvolvimento da brincadeira. Para este autor o brincar passa por momentos evolutivos. A brincadeira vai de uma situação inicial, onde o papel e a cena imaginária são explícitos e as regras latentes, para uma situação em que as regras são explícitas e o papel e a cena imaginária latentes.

A característica social, de acordo com a perspectiva sócio-cultural, é vista como a base para o desenvolvimento humano. Conforme Carvalho e Pedrosa (2002), o ser humano só consegue sobreviver se estiver inserido em um modo de vida sócio-cultural. Os autores ainda afirmam que a criança é um agente de criação e de transmissão da cultura desde que nasce. Leontiev (1994) afirma que na atividade lúdica a criança descobre as relações existentes entre os homens. Além disso, as crianças também conseguem, através da brincadeira, avaliar suas habilidades e compará-las com as das outras crianças. A brincadeira também permite a criança a se apropriar de códigos culturais e de papéis sociais (Brougère & Wajskop, 1997). Elkonin (1998) confirma isto ao afirmar que a história do brinquedo acompanha a história da humanidade. O autor relata que os brinquedos mudam conforme mudam os padrões de uma sociedade.

Existe uma linha muito tênue que diferencia a brincadeira do jogo. Pesquisadores como Baptista da Silva (2003), Biscoli (2005), Friedmann (1996),

Negrine (1994) e o próprio Vygotsky (1998) não fazem diferenciação semântica entre jogo e brincadeira. Estes autores utilizam ambas as palavras para designar o mesmo comportamento, a atividade lúdica. Negrine (1994) acrescenta que o termo jogo vem do latim *locus* e significa diversão, brincadeira. Entretanto existem algumas características que podem diferenciar o jogar do brincar. Brougère e Wajskop (1997) afirmam que a brincadeira é simbólica e o jogo funcional, ou seja, enquanto a brincadeira tem a característica de ser livre e ter um fim em si mesma, o jogo inclui a presença de um objetivo final a ser alcançado, a vitória. Este objetivo final pressupõe o aparecimento de regras pré-estabelecidas. Estas regras geralmente já chegam prontas às mãos da criança. As regras dos jogos têm relação íntima com as regras sociais, morais e culturais existentes. O jogo de xadrez é um exemplo disso, uma vez que, quanto maior o grau de poder das peças maiores são as possibilidades de ações junto ao jogo.

Mesmo as regras chegando prontas às crianças, estas têm a liberdade e a flexibilidade de aceitar, modificar ou simplesmente ignorá-las. Isto vai depender do contexto no qual a criança estará inserida e dos parceiros dos jogos. O objetivo final de uma criança perante um jogo é a vitória sobre o oponente, entretanto, mesmo que a criança não vença o prazer usufruído durante o decorrer do jogo pode fazer com que a criança retorne a jogar (Brougère, 1998). Portanto, o prazer do jogo pelo jogo faz com que esta atividade tenha um fim em si mesma, não importando mais a vitória final, mas sim o processo. Estas características, de flexibilidade, de prazer e de fim em si

mesmo, fazem com que o jogar se confunda com o brincar, ou melhor, o brincar e o jogar passam a ser indistintos.

Pelos relatos anteriores pode-se perceber que, a concepção dos termos depende não somente da perspectiva utilizada pelo autor, mas também dos seus objetivos de investigação. Autores como Biscoli (2005), Brougère (1998), Dias Facci (2004), Elkonin (1998), Leontiev (1994) e Vygotsky (1998) mantêm os estudos centrados na influência que a cultura e a sociedade exercem no brincar. Tanto que afirmam em seus conceitos ser a brincadeira um resultado da construção histórica e cultural da sociedade. Já, autores como Bomtempo (1997), Dohme (2002), Friedmann (1996), Kishimoto (1999) e Negrine (1994) ao conceituarem brincadeira procuram identificar as suas características. Estes autores não negam a influência social e cultural do brincar, mas focam suas pesquisas principalmente em estudar as características e influências comportamentais e desenvolvimentais da brincadeira. Percebe-se portanto a necessidade de os autores e pesquisadores exporem de forma clara os pressupostos teóricos que estão embasando seus estudos e conceitos bem como seus objetivos, uma vez que isto conduzirá e orientará os resultados de suas pesquisas.

Tendo em vista a necessidade de uma exposição conceitual, se faz necessário que este trabalho também apresente quais as suas definições a respeito dos termos *brinquedo*, *brincadeira* e *jogo*. Como o objetivo deste trabalho é o de apresentar evidências sobre as contribuições que a brincadeira oferece ao desenvolvimento infantil e à aprendizagem no contexto escolar, este

estudo estará focado nas influências e características do brincar. Para tanto, o termo *brinquedo* será entendido como o objeto suporte para a brincadeira, ou seja, o objeto que desencadeia, pela sua imagem, a atividade lúdica infantil. *Brincadeira* será a descrição de uma atividade não estruturada, que gera prazer, que possui um fim em si mesma e que pode ter regras implícitas ou explícitas. O *jogo*, como objeto, será caracterizado como algo que possui regras explícitas e pré-estabelecidas com um fim lúdico, entretanto, como atividade será sinônimo de *brincadeira*.

3.1.3. História dos brinquedos

Desde a era pré-histórica existe a indicação da confecção de brinquedos. Delgado (2005) ao fazer uma busca sobre brinquedos antigos afirma que nossos ancestrais da Ásia e África fizeram os primeiros esboços conhecidos de bonecas, confeccionadas de terracota. No Japão foram encontradas as primeiras bolas, feitas de fibra de bambu e datadas de aproximadamente 4000 a.C. Na região da Mesopotâmia registros arqueológicos descrevem objetos que se acredita serem os primeiros piões e jogos de tabuleiro que datam de aproximadamente 3000 a.C.

O mesmo autor ainda afirma que, por volta de 1300 a.C. surgiram os primeiros chocalhos para crianças, encontrados da região do Egito. Na França foram encontrados os primeiros soldadinhos de chumbo, que se acredita terem surgido por volta de 1200 d.C. Estes soldadinhos de chumbo eram utilizados pelos reis para formularem estratégias de guerra e de combate.

Somente no século XIX é que os brinquedos começaram a ser comercializados. Seus maiores comerciantes eram alemães e os seus brinquedos, considerados como objetos de luxo, eram vendidos exclusivamente para os filhos dos nobres. A partir disso a indústria e a comercialização dos brinquedos cresceu de forma gradativa e exponencial. A utilização do plástico na fabricação dos brinquedos obteve destaque a partir dos anos 1950, trazendo para as crianças uma nova geração de brinquedos com incontáveis possibilidades (Delgado, 2005).

Atualmente, os brinquedos e jogos eletrônicos, como vídeo games, cd roms, robôs, bonecas que interagem com as crianças, carros e outros objetos movidos à distância, com controles remotos, ganharam o cenário lúdico infantil. Contudo, mesmo a tecnologia oferecendo diversos recursos e possibilidades, o domínio do brincar ainda pertence à criança. E, parafraseando Delgado (2005), nenhum brinquedo, por mais complexo ou avançado que seja, substitui o encanto da simplicidade da bola, da boneca ou simplesmente da imaginação da criança, que pode transformar um simples cabo de vassoura em um imponente cavalo.

3.1.4. Classificação dos brinquedos

Existem diversas maneiras de classificar ou categorizar os brinquedos. Existem classificações de acordo com os materiais utilizados, graus de dificuldades e idade cronológica das crianças. Esta última particularmente é muito empregada pelas indústrias de brinquedos. Além destas existem

classificações etnológicas, filogenéticas, pedagógicas e psicológicas. Michelet (1998) afirma que algumas classificações ignoram a função dos brinquedos e classificam apenas o objeto como algo separado da criança.

Para a criança a brincadeira tem um fim em si mesma, mas para Garon (1998), o adulto que vai disponibilizar o objeto para a criança tem uma outra forma de vê-lo. A autora ressalta que o brinquedo, visto pela percepção do adulto, deve ser um objeto que possa auxiliar a criança em suas etapas de desenvolvimento. Com base nesta forma de pensar, Garon (1998) criou o sistema ESAR, que é uma forma de organizar e de classificar os brinquedos de acordo com as teorias piagetianas. O acrônimo ESAR resume a classificação proposta pela autora, e se remete a jogos de: Exercício, Simbólicos, Acoplagem, Regras simples ou complexas.

Outro tipo de classificação foi estabelecido pelo ICCP² e é baseado na observação direta da brincadeira. Esta classificação é apresentada em dois esquemas (Michelet, 1998), sendo que uma parte da função do brinquedo e outro do desenvolvimento infantil. Desta forma a classificação ficou estruturada em dois quadros, sendo o primeiro a classificação psicológica e o segundo a classificação por famílias de brinquedos. Os quadros completos encontram-se no (Anexo A). Considera-se neste trabalho que as aproximações epistemológicas e metodológicas da classificação por famílias de brinquedos, fornecida pelo ICCP, são adequadas e contribuirão para atingir os objetivos propostos neste estudo.

² ICCP – International Council for Children’s Play

3.1.5. Características da brincadeira

As brincadeiras acompanham o desenvolvimento infantil em seus aspectos de maturação, modificação e evolução das motivações. Hansen e cols (2007) em conformidade com Charlesworth (1992) identificam duas matrizes conceituais tidas como básicas, pelos autores, na psicologia do desenvolvimento humano. A primeira matriz se refere à universalidade de alguns comportamentos e motivações, ou seja, características típicas da espécie humana. Estas características aparecem de formas semelhantes em diferentes contextos geográficos, históricos e sócio-culturais. Hansen e cols (2007) afirmam que estas características geralmente estão fortemente associadas às questões de sobrevivência e perpetuação da espécie. A segunda matriz se refere às diferenças individuais. Estas diferenças estão relacionadas com as influências do contexto sócio-cultural no qual os indivíduos estão inseridos.

A brincadeira se insere nessas duas matrizes, pois podem ser observadas características universais e individuais neste comportamento das crianças. As características universais se fazem presentes na motivação das crianças para as brincadeiras e as preferências por determinados tipos de brincadeiras (motoras, cognitivas ou sociais) em diferentes faixas etárias. As características individuais, como as escolhas dos parceiros, algumas diferenças de gênero e os conteúdos da brincadeira estão intimamente associados às peculiaridades dos contextos sócio culturais nas quais as crianças estão inseridas (Morais, 2004).

Quanto à universalidade do comportamento de brincar, Gosso (2004) afirma que as crianças representam as atividades dos adultos em suas brincadeiras. Tal fenômeno foi observado em diferentes culturas. Isto indica que até nas diferenças encontradas nos conteúdos e tipos de brincadeiras também estão presentes caracteres que representam a universalidade do brincar. Contudo a criança não apenas reproduz em suas brincadeiras o que vê, ouve e sente no mundo dos adultos, ela também participa como agente ativo e reconstrutor da sociedade e cultura na qual vive (Brougère & Wajskop, 1997).

Ao considerar diferenças individuais e contextuais, Rabinovich (2003) apresenta alguns fatores que podem influenciar nas características do brincar. Estes fatores podem explicar as diferenças encontradas nos diferentes grupos de brincadeiras. O primeiro fator se refere às características de cada criança envolvida na brincadeira, tais como idade, sexo, aspecto físico, habilidades e personalidade. O segundo fator diz respeito ao ambiente e às características do espaço físico. O último fator está relacionado com o contexto sócio-cultural no qual a criança está inserida. Este contexto está carregado de crenças parentais, expectativas, valores, etc. Rabinovich (2003) afirma que estes fatores estão inter-relacionados e suas características afetam as escolhas das crianças e suas formas de brincar.

Conforme as crianças crescem e amadurecem suas motivações alteram. Leontiev (1994) já afirmava que o comportamento de brincar evolui juntamente com a criança. Ao nascerem os bebês se utilizam de brincadeiras exploratórias e de exercícios. Pelas brincadeiras exploratórias, sem a intencionalidade, os

bebês tomam conhecimento do mundo que os rodeia e os exercícios repetitivos lhes auxiliam a dominar as habilidades motoras e sensoriais que rapidamente evoluem para níveis mais complexos. Os tipos de brinquedos mais utilizados nesta faixa etária são os bichos de pelúcia, chocalhos e diversos tipos de brinquedos que fazem as crianças explorarem os diferentes sons, diferentes texturas e cores (Friedmann, 1996).

Por volta dos três anos de idade a capacidade de simbolização das crianças já está estabelecida (Vygotsky, 1998). Com isso, começam a aparecer as brincadeiras de faz-de-conta. Pelo faz-de-conta as crianças criam, imaginam e reinventam os objetos e fatos que as rodeiam. O faz-de-conta promove na criança a oportunidade de interagir com outras crianças, experimentar diferentes papéis sociais, expressar sentimentos e emoções além de contribuir para a transmissão cultural (Brougère & Wajskop, 1997; Kishimoto, 1998). Brinquedos que imitam objetos reais, como instrumentos médicos, carros, aviões, louças e ferramentas ou réplicas de animais, pessoas e bebês induzem as crianças ao faz-de-conta.

Quando a criança ingressa na idade escolar, por volta dos seis anos de idade, o faz-de-conta apresenta um declínio e dá lugar aos jogos de regras. Os jogos de regras, sem a intencionalidade, auxiliam as crianças a se apropriarem das regras que regem a sociedade, bem como a experimentar diferentes estratégias para vencer um determinado jogo (Isidro & Almeida, 2003). Ao testar diferentes estratégias a criança descobre suas facilidades e desenvolve suas diversificadas habilidades cognitivas. Existe um incontável número de jogos de

regras que vão desde os mais simples, como jogos de percurso e de dados, aos mais complexos como o xadrez e as damas.

É também durante a idade escolar que as crianças, de acordo com Papalia, Olds e Feldman (2006) se utilizam mais das atividades físicas intensas. Através das brincadeiras com atividades físicas as crianças testam suas habilidades e tentam superar limites físicos (Pellegrini & Smith, 1998a). Os jogos que incluem a presença de uma bola, como o futebol, o basquetebol e o voleibol induzem atividades físicas intensas e o desenvolvimento do domínio das habilidades motoras. Outros tipos de brinquedos, como bicicletas, patins, skates e cordas também incentivam a atividade física intensa e auxiliam as crianças a dominarem seus movimentos e a exercitarem os aspectos necessários para uma boa motricidade, tais como o equilíbrio e as noções de esquema corporal, temporal e percepção viso motora (Rosa Neto, 2002).

Além das distintas características encontradas nas brincadeiras de crianças de diferentes idades também existem diferenças entre os sexos. Uma série de pesquisadores, tais como Benenson, Apostoleris e Parnass (1997), Martin e Fabes (2001), Ponte e Magalhães (2003), Silva e cols (2006), Souza e Rodrigues (2002) e Underwood (2007) afirmam que as distinções de gênero nas brincadeiras começam a aparecer por volta do terceiro ano de vida da criança e se intensificam com o passar do tempo. A partir dos cinco anos de idade, aproximadamente, os meninos já apresentam uma tendência maior que as meninas para brincarem de forma diferenciada e em grupos segregados (Souza & Rodrigues, 2002). Morais (2004) e Pellegrini e Smith (1998b) afirmam que as

diferenças anatômicas e hormonais em conjunto com as influências do ambiente refletem nos comportamentos das crianças em relação às diferenças de gênero nas atividades, motivações e brincadeiras.

Queiroz e cols (2006) afirmam que os adultos, pais e educadores, muitas vezes oferecem para as crianças brinquedos que são marcados por uma estereotipia sexual, ou seja, brinquedos que são, de acordo com uma convenção social, exclusivos para meninos ou para meninas. Essa imposição de estereotipia sexual leva às crianças às brincadeiras definidas pelo gênero. Silva e cols (2006) afirmam que, embora no mundo dos adultos, as estereotipias estejam diminuindo, com homens e mulheres exercendo os mesmos papéis, entre as crianças as pesquisas ainda revelam comportamentos e posturas sexualmente estereotipadas.

As principais diferenças encontradas nas brincadeiras de meninos e de meninas estão nas atitudes das crianças. Smith (1997), juntamente com Silva e cols (2006), afirma que os meninos têm maior predileção por brincadeiras que envolvem atividades físicas intensas, desafio, competição e confronto. As meninas preferem brincadeiras mais calmas e voltadas ao faz-de-conta. Quanto aos brinquedos, Wanderlind, Martins, Hansen, Macarini e Vieira (2006) afirmam que as meninas preferem brincar com objetos que lembram a vida real, como objetos domésticos e bonecas. Já, os meninos gostam de brincar com blocos, veículos, ferramentas e objetos que indicam temas mais irreais, como super-heróis e monstros.

As explicações para as diferenças de gênero encontradas no brincar das crianças estão relacionadas com fatores biológicos e sociais que não podem ser estudados de forma separada e estratificada. Hansen e cols (2007) juntamente com Bjorklund e Pellegrini (2000) afirmam que as diferenças de gênero na espécie humana podem ter surgido como uma forma de adaptação às condições ambientais. De acordo com os autores, como uma estratégia de sobrevivência, homens e mulheres estabeleceram propensões comportamentais diferenciadas. Os homens, devido à maior força física, resistência e velocidade eram responsáveis pela caça, luta e busca de recursos de sobrevivência, garantindo a segurança e a subsistência do grupo. As mulheres, pelas questões de gestação e amamentação, entre outras, possuíam responsabilidades internas no grupo, como cuidado com as crianças e aproveitamento dos recursos trazidos pelos homens. Gosso (2004) afirma que as brincadeiras das crianças, desde os tempos de nossos ancestrais, acompanham, imitam e reconstróem as atividades dos adultos bem como as crenças e valores estabelecidos por eles. Concordando com esta indicação Bjorklund e Pellegrini (2000) e Hansen e cols (2007) afirmam que a criança já nasce com algumas predisposições condizentes às diferenças de gênero. Essas predisposições podem ser estimuladas ou enfraquecidas pelas influências sócio-culturais vigentes.

Independente das questões de gênero, as brincadeiras e motivações lúdicas das crianças em idade escolar são pouco investigadas quando comparadas com as pesquisas realizadas em crianças menores. Isso é o que afirmam Biscoli (2005) e Cordazzo e cols (2007). Estes autores constataram que

existem profundas lacunas na investigação do comportamento de brincar em crianças escolares. Tais lacunas podem comprometer o entendimento das características do desenvolvimento destas crianças. E como afirmam Carvalho, Alves e Gomes (2005) para as crianças em idade escolar a brincadeira se caracteriza como um dos principais processos em que são desenvolvidas suas capacidades e potencialidades.

3.2. A criança em idade escolar

O desenvolvimento humano é um processo contínuo que possui alguns marcos que delimitam avanços na maturidade. Esses marcos são caracterizados por mudanças (Ruiz, 1992). Durante toda a vida, o ser humano passa por constantes mudanças. Entretanto, na infância elas são mais evidentes e freqüentes. Existem mudanças no desenvolvimento do ser humano que são gerais, contudo, não é negada a existência das diferenças individuais e culturais, que fazem com que os seres humanos se distingam um do outro. “Embora as pessoas geralmente passem pela mesma seqüência geral de desenvolvimento, existe uma ampla gama de diferenças individuais” (Papalia e cols, 2006, p. 50). Apesar dessas diferenças, existem algumas mudanças que são comuns à espécie. Papalia e cols (2006) ainda afirmam que as crianças passam pelos mesmos marcos no desenvolvimento quase nas mesmas idades e estas mudanças estão vinculadas a maturação do organismo e do cérebro. Outro fator que gera avanços na maturidade são as condições sociais e culturais nas quais as crianças se encontram inseridas (Vygotsky, 1998).

Um exemplo de fator social gerador de mudanças no desenvolvimento infantil é a inserção da criança no contexto escolar. Para a sociedade a entrada da criança na escola e a alfabetização são importantes indicações de que a criança avançou um período em sua vida. Convencionalmente, se estipula que a criança se encontra em idade escolar quando possui entre 6 e 11 anos de idade (Papalia e cols, 2006). Nessa faixa de idade podem ser observadas mudanças de ordem de maturação nos aspectos físico, social e cognitivo do desenvolvimento humano.

3.2.1. Aspecto físico

As diferenças físicas individuais nas crianças de 6 à 11 anos são bem evidentes. Papalia e cols (2006) afirmam que as crianças na terceira infância crescem de 2,5 cm a 7,6 cm por ano e ganham aproximadamente de 2,2 a 3,6 kg anualmente. Este impulso no crescimento corporal é acompanhado de atividades físicas intensas e do aperfeiçoamento das habilidades motoras (Gosso, Salum e Morais & Otta, 2007). Negrine (1994) explana sobre a necessidade das crianças em idade escolar de utilizarem as atividades físicas intensas durante as suas brincadeiras.

O desenvolvimento físico aborda aspectos biológicos referentes ao crescimento, à nutrição e ao movimento. O movimento possui características que vão além da questão biológica ou fisiológica. Questões psicológicas também exercem influência sobre o aspecto motor das crianças, principalmente nas questões referentes à psicomotricidade. A psicomotricidade pode ser definida

como a “Interação das diversas funções neurológicas, motrizes e psíquicas. É essencialmente a educação do movimento, ou por meio do movimento, que provoca uma melhor utilização das capacidades psíquicas” (Rosa Neto, 2002, p. 127).

O desenvolvimento psicomotor pode ser estudado sob seis aspectos motores, classificados por Rosa Neto (2002) como: motricidade fina, motricidade global, equilíbrio, esquema corporal, organização espacial e organização temporal. A motricidade fina consiste na coordenação visomotora que resulta de uma ação conjunta que envolve objeto, olho e mão. A motricidade global pode ser definida como os movimentos dinâmicos corporais que a criança elabora. Rosa Neto (2002) acrescenta que:

“O que é educativo na atividade motora não é a quantidade de trabalho efetuado nem o registro (valor numérico) alcançado, mas sim o controle de si mesmo – obtido pela qualidade do movimento executado, isto é, da precisão e da maestria de sua execução” (p. 17).

O equilíbrio resume-se na possibilidade de um corpo manter posturas e posições, ou seja, é a auto-regulação do comportamento. Esquema corporal pode ser caracterizado pela imagem que o sujeito tem do próprio corpo e de suas dimensões. A organização espacial e temporal são definidas pelas noções de espaço e de tempo demonstradas pela criança.

Existem diversas formas para se avaliar o desenvolvimento motor de uma criança. Rosa Neto (2002) sugere que, ao submeter a criança a um conjunto de atividades que são esperadas para a sua idade, seja possível traçar um perfil motor deste indivíduo. O perfil motor consiste em:

“Uma reprodução gráfica de resultados obtidos em vários testes de eficiência motora, a qual permite uma comparação simples e rápida de diferentes aspectos do desenvolvimento motor, colocando em evidência os pontos fortes e fracos do indivíduo” (Rosa Neto, 2002, p. 30).

Os aspectos motores desenvolvidos darão à criança o suporte para desenvolver outras habilidades referentes ao desenvolvimento físico, como a destreza para atividades manuais, esportivas etc. A utilização de tais habilidades pode facilitar a inserção da criança nos grupos sociais por meio dos jogos esportivos, comunitários e de outras modalidades de brincadeiras que exigem habilidades motoras e destreza de movimentos.

3.2.2. Aspecto social

O aspecto social é, para a perspectiva sócio-cultural, a base para o desenvolvimento humano Vygotsky (1998). Quando as crianças atingem a idade pré-escolar, começam a fazer amigos diferentes do seu círculo familiar. Mas, é na idade escolar que o grupo de pares assume significativa importância (Almeida, 2000; Papalia e cols, 2006). Geralmente são formados grupos com

características semelhantes, ou seja de idade e sexo iguais. Dentro de um grupo de brincadeira as crianças aprendem, além das regras dos jogos, comportamentos, limites e sanções para atitudes não apropriadas e também fazem as distinções sobre os papéis de gênero impostos pela sociedade e cultura ao qual estão inseridas (Silva e cols, 2006).

Na idade escolar as diferenças de gênero, no que se refere às brincadeiras sociais, se tornam mais evidentes. É o que afirmam Bjorklund e Pellegrini (2000) e Underwood (2007) quando citam que os meninos preferem brincar em grupos maiores enquanto que as meninas dão preferência a díades e grupos menores. Esta distinção entre meninos e meninas quanto ao número de parceiros no grupo está relacionada com o grau de intimidade que as crianças estabelecem entre si (Underwood, 2007). Morais (2004) afirma que os meninos possuem tendência para atividades mais competitivas e por este motivo evitam exposição emocional, para não demonstrarem vulnerabilidade. As brincadeiras em grupos com número elevado de parceiros permitem dispersão e pouca exposição das emoções (Martin & Fabes 2001). Ao contrário dos meninos, as meninas tendem a estabelecer relações mais íntimas com partilhas de sentimentos, emoções e experiências. Desta forma, as brincadeiras diádicas e com grupos compostos por poucas crianças permitem esta proximidade e maior intimidade (Martin & Fabes, 2001).

Outras diferenças encontradas são referentes ao tipo de brincadeiras utilizadas. Os meninos preferem atividades mais fictícias, como super heróis e homens do espaço enquanto que as meninas dão preferência às atividades mais

realísticas, que se referem ao cotidiano observado, como brincar de boneca, mamãe, professora, etc. (Bjorklund & Pellegrini, 2000). Além das questões sócio-culturais, também se faz presente a influência biológica nas características das brincadeiras infantis. Bjorklund e Pellegrini (2000) afirmam que algumas diferenças de gênero são resultados de características herdadas geneticamente. Os autores afirmam que a preferência dos meninos por brinquedos e brincadeiras que envolvem atividades intensas, como pular, correr e saltar, seria uma predisposição que indica a preparação para a caça, luta e proteção da família, enquanto que a preferência das meninas por brincadeiras mais caseiras e realísticas, como boneca e casinha, seria uma preparação para serem mães.

Independente das diferenças de gênero diversas habilidades sociais, atualmente, necessitam ser desenvolvidas tanto nos meninos quanto nas meninas. Bandeira, Costa, Del Prette, Del Prette e Gerk-Carneiro (2000) afirmam que a crescente complexidade das demandas sociais requer das pessoas habilidades cada vez mais elaboradas e o desenvolvimento destas habilidades é essencial na promoção das interações sociais bem sucedidas.

Logo após o nascimento se inicia o processo de aprendizagem das habilidades sociais e conforme a criança cresce, vai adquirindo as normas e os valores de sua sociedade. Del Prette e Del Prette (2005) afirmam que durante a idade escolar, existe “um conjunto de habilidades que têm sido propostas como essenciais para as crianças lidarem com as demandas do seu ambiente social nas etapas iniciais de escolarização” (p.17). Com base nisso, Del Prette e Del Prette (2005) afirmam ser possível caracterizar as reações sociais habilidosas e

não habilidosas de uma criança. As reações habilidosas são os comportamentos que contribuem para com a competência social das crianças enquanto que as não habilidosas comprometem esta competência. Ainda no que se refere às reações não habilidosas Del Prette e Del Prette (2005) as subdividem em duas categorias, as passivas e as ativas. Para os autores, uma reação não habilidosa passiva é aquela que compromete a competência social da criança por se expressar na forma de “incômodo, mágoa, ressentimento, ansiedade e/ou por meio de esquiva ou fuga das demandas interpessoais em vez do enfrentamento” (p. 21). Já, a reação não habilidosa ativa é interpretada como o comprometimento da competência social por meio de “agressividade física ou verbal, negativismo, ironia, autoritarismo e coerção” (p. 21).

Uma criança que, nas demandas sociais, não apresenta uma conduta habilidosa pode adquirir déficits interpessoais que podem afetar o seu desenvolvimento físico, cognitivo e emocional. Tais déficits ocorrem porque a criança que não se mostra habilidosa socialmente pode sofrer restrições sociais, tais como o isolamento, relações empobrecidas e a discriminação (Del Prette & Del Prette, 2005). Porém, uma criança que se mostra habilidosa nos contatos sociais pode alcançar sucesso também nos outros aspectos do desenvolvimento (Blatchford, 1998), inclusive o cognitivo.

3.2.3. Aspecto cognitivo

A cognição pode ser caracterizada como o processo intelectual pelo qual um indivíduo toma conhecimento do mundo. Processar as informações

coletadas e organizá-las para futura utilização também são caracteres que identificam a cognição humana. Vygotsky (1993) ressalta que as atividades cognitivas de um indivíduo ocorrem de acordo com a sua história social. Para o autor, as habilidades cognitivas não são somente determinadas pelos fatores congênitos, mas, principalmente, são resultado das atividades sociais e culturais exercidas pelo indivíduo.

De acordo com Vygotsky (1998), a sociedade possui determinados conhecimentos mesmo antes do nascimento do indivíduo e isto trás influência significativa no seu desenvolvimento. Para Vygotsky (1993) as habilidades que um indivíduo desenvolve estão condicionadas aos interesses de sua família e sociedade. Além disso, são as suas características genéticas, combinadas com fatores nutricionais, emocionais e ambientais que farão com que o indivíduo apresente maior ou menor aptidão para essa ou aquela tarefa. Com base nessas informações pode-se considerar que inteligência é a capacidade de executar ou planejar uma ação a partir da utilização de conhecimentos e habilidades herdadas genética e socialmente ou adquiridos por meio dos seus sentidos.

Uma maneira de avaliar a cognição das crianças é através dos testes quantitativos de aptidão, ou testes de QI (Quociente intelectual), elaborados primeiramente por Binet (1857/1911). Contudo, Vygotsky (1998) critica a utilização destes testes uma vez que, para o autor a inteligência não pode ser quantificada. Ela é o resultado da interação entre a criança e o seu ambiente.

Para Vygotsky (1998) os testes que avaliam a inteligência das crianças deveriam captar o processo dinâmico da interação entre indivíduo e ambiente.

As dimensões do desenvolvimento cognitivo se interligam e se cruzam em diversos momentos. Captar o desenvolvimento cognitivo de uma criança é detectar quais as habilidades que esta já possui e quais ainda estão em desenvolvimento, tendo sempre como base a idade cronológica do infante. Outra forma de avaliar o desenvolvimento cognitivo é através do desenho das crianças. “A partir do desenho a criança organiza informações, processa experiências vividas e pensadas, revela seu aprendizado...” (Goldberg, Yunes & Freitas, 2005). O tipo de desenho mais utilizado por pesquisadores é o da figura humana (Wechsler, 2003). Este desenho é realizado por crianças de diferentes culturas e apresenta-se como uma medida da maturidade de conceitos que a criança já desenvolveu sobre o corpo humano (Wechsler, 2003). Outra forma de perceber o desenvolvimento cognitivo de uma criança é pela sua capacidade de aprendizagem.

3.3. A influência da brincadeira no desenvolvimento infantil

A brincadeira é a atividade principal da infância. Spinelli, Nascimento e Yamamoto (2002) afirmam que todas as espécies de mamíferos apresentam o comportamento de brincar durante sua fase imatura, ou seja, infância. De acordo com os autores este comportamento está diretamente associado com um estilo de vida social e com alto grau de desenvolvimento encefálico. A observação e estudo do brincar, especialmente nas crianças humanas, se dão não somente

pela alta freqüência de uso do brincar, mas principalmente pela influência que esta atividade exerce no desenvolvimento infantil. Vygotsky (1998) ressalta que a brincadeira cria as zonas de desenvolvimento proximal e que estas proporcionam saltos qualitativos no desenvolvimento e na aprendizagem infantil. Elkonin (1998) e Leontiev (1994) ampliam esta teoria afirmando que durante a brincadeira ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico infantil. Para estes autores a brincadeira é o caminho de transição para níveis mais elevados de desenvolvimento.

A característica social, de acordo com a perspectiva sócio-cultural, é vista como a mola propulsora para o desenvolvimento infantil. Leontiev (1994) afirma que na atividade lúdica a criança descobre as relações existentes entre os homens. Além disso, as crianças também conseguem, através da brincadeira, avaliar suas habilidades e compará-las com as das outras crianças. A brincadeira também permite à criança a se apropriar de códigos culturais e de papéis sociais (Brougère & Wajskop, 1997; Carvalho & Pedrosa, 2002). Elkonin (1998) confirma isto ao afirmar que a história do brinquedo acompanha a história da humanidade. O autor relata que os brinquedos mudam conforme mudam os padrões de uma sociedade. Para constatar isto basta fazer uma análise a respeito das características dos brinquedos utilizados pelas crianças de 40 ou 50 anos atrás. A boneca, por exemplo, ainda é utilizada pelas crianças da atualidade, contudo, este objeto passou por mudanças significativas em sua confecção, material utilizado, formas e atribuições. Enquanto que a maioria das bonecas de 50 anos atrás era construída de porcelana, pano ou palha de milho

e com características infantilizadas, as bonecas atuais têm as mais diversificadas matérias primas, suas formas imitam o padrão de beleza estipulado pela sociedade (jovem, alta e esguia), além das inúmeras características extras das quais são dotadas, tais como falar, andar, dançar, cantar, etc.

Independentemente do tipo ou das características do brinquedo, pelo brincar o desenvolvimento infantil está sendo estimulado (Brougère, 1998; Dohme, 2002; Friedmann, 1996 e Vygotsky, 1998). As primeiras brincadeiras do bebê, que são caracterizadas pela observação e posterior manipulação de objetos, oferecem à criança o conhecimento e a exploração do seu meio através dos órgãos dos sentidos. Leontiev (1994) afirma que as brincadeiras mudam conforme muda a idade das crianças. Logo que a criança começa a falar os jogos de exercícios começam a diminuir e dão espaço aos jogos simbólicos. Para Vygotsky (1998) as crianças querem satisfazer certos desejos que muitas vezes não podem ser satisfeitos imediatamente. Desta forma, pelo faz de conta, a criança testa e experimenta os diferentes papéis existentes na sociedade (papai, mamãe, filhinho, trabalhador, etc.).

Próximo ao final desta fase, os jogos simbólicos começam a declinar porque passam a aproximar-se cada vez mais do real. O símbolo perde seu caráter de deformação lúdica e passa a ser uma representação imitativa da realidade. Inicia-se, então, a estrutura dos jogos de regras, que têm um ponto de partida próximo aos 6 anos e vai até o princípio da adolescência. Para Vygotsky (1998) todas as modalidades de brincadeiras estão inseridas de regras e de faz-

de-conta. Para o autor não importa a idade da criança e o tipo de brincadeira, estes dois aspectos sempre estarão presentes. Isidro e Almeida (2003) afirmam que as regras de uma brincadeira, ou jogo, estão intimamente ligadas ao conhecimento que as crianças têm da realidade social na qual estão inseridas.

A brincadeira, seja simbólica ou de regras, não tem apenas um caráter de diversão ou de passatempo. Pela brincadeira a criança, sem a intencionalidade, estimula uma série de aspectos que contribuem tanto para o desenvolvimento individual do ser quanto para o social. Primeiramente a brincadeira desenvolve os aspectos físicos e sensoriais. Os jogos sensoriais, de exercício e as atividades físicas que são promovidas pelas brincadeiras auxiliam a criança a desenvolver os aspectos referentes à percepção, habilidades motoras, força e resistência e até as questões referentes à termorregulação e controle de peso (Smith, 1982).

Outro fator que pode ser observado na brincadeira é o desenvolvimento emocional e da personalidade da criança. Para Dohme (2002) e Friedmann (1996) as crianças têm diversas razões para brincar, uma destas razões é o prazer que podem usufruir enquanto brincam. Além do prazer, as crianças também podem, pela brincadeira, exprimir a agressividade, dominar a angústia, aumentar as experiências e estabelecer contatos sociais. Mello (1999), em sua tese doutoral, ao estudar crianças vítimas de violência física doméstica constatou que, pela brincadeira, as crianças elaboram as experiências traumáticas vividas, pois os conteúdos expressos no brincar têm relação com suas histórias. Em conformidade com estes estudos Melo e Valle (2005), em

uma discussão sobre a influência do brincar no desenvolvimento infantil, acrescentam que o brinquedo proporciona a exteriorização de medos e angústias e atua como uma válvula de escape para as emoções.

Os aspectos simbólicos de sociabilidade, linguagem e cognição também são estimulados na brincadeira. O jogo é uma maneira de as crianças interagirem entre si, vivenciarem situações, manifestarem indagações, formularem estratégias e, ao verificarem seus erros e acertos, poderem reformular sem punição seu planejamento e suas novas ações.

O jogo ao ocorrer em situações sem pressão, em atmosfera de familiaridade, segurança emocional e ausência de tensão ou perigo proporciona condições para aprendizagem das normas sociais em situações de menor risco. A conduta lúdica oferece oportunidades para experimentar comportamento que, em situações normais, jamais seriam tentados pelo medo do erro ou punição (Kishimoto, 1998).

A brincadeira também é uma rica fonte de comunicação, pois até mesmo na brincadeira solitária a criança, pelo faz de conta, imagina que está conversando com alguém ou com os seus próprios brinquedos. Com isso, a linguagem é desenvolvida com a ampliação do vocabulário e o exercício da pronúncia das palavras e frases.

A cognição e o desenvolvimento intelectual são exercitados em jogos onde a criança possa testar principalmente a relação causa-efeito. Na vida real isto geralmente é impedido pelos adultos para evitar alguns desastres e acidentes. Entretanto, no jogo ela pode vivenciar estas situações e testar as

mais variadas possibilidades de ações. Suas ações interferem claramente no resultado do jogo. É necessário então que a criança passe a realizar um planejamento de estratégias para vencer o jogo. No jogo individual a criança pode testar as possibilidades e vontades próprias e relacioná-las com as conseqüências e resultados. (Friedmann, 1996) Quando a criança está jogando com o grupo faz-se necessário um planejamento que aproveite todas as possibilidades e que diminua as limitações existentes Além de a criança exercitar técnicas e estratégias ela também irá treinar o convívio social e as diversificadas formas de como lidar com os conflitos sociais que surgem durante a execução da brincadeira (Isidro & Almeida, 2003). Outro fator positivo para o desenvolvimento é a utilização da brincadeira ou dos jogos entre pares de idades semelhantes. Para Isidro e Almeida (2003) é entre os jogos com pares semelhantes, seja na condição social ou cognitiva, que o desenvolvimento tem a sua expressão máxima.

Para Bjorklund e Pellegrini (2000) a criança não testa diferentes estratégias apenas para o momento da brincadeira, mas também para a vida adulta. Ao lidar com diferentes situações durante a brincadeira ela estaria, sem a intencionalidade, criando condições e formas de interação que irão auxiliar mais tarde, na vida adulta. Spinka, Newberry e Bekoff (2001) sugerem que a brincadeira é um treino não somente para o futuro, mas para situações inesperadas. É um treino sem a intencionalidade, motor ou emocional, para situações necessárias do ponto de vista biológico, como fugir ou enfrentar um perigo. Estas observações de Spinka e cols (2001) partem de estudos com

mamíferos, contudo podem ser aplicados aos humanos também, pois no brincar das crianças são experimentadas e exercitadas diversas formas de interações sociais, incluindo estratégias de resolução de conflitos. Sluckin (1981) também afirma que a brincadeira é uma oportunidade para interação entre pares em um contexto nas quais muitas lições relevantes para a vida adulta são aprendidas.

Outros benefícios também podem ser alcançados pelo brincar. Em estudo experimental com crianças com síndrome de Down, Oliveira e Milani (2003) constataram que, as atividades lúdicas contribuem para a adequação do tônus postural, da autonomia e da capacidade de comunicação destas crianças. Pelos relatos de pesquisa expostos se percebe que a brincadeira pode ser um instrumento, utilizado por profissionais da saúde e da educação, para estimular o desenvolvimento. Uma criança que apresenta déficits em algum aspecto do desenvolvimento pode ser incentivada, através da brincadeira, a estimular estes aspectos e, como diz Vygotsky (1998) a dar saltos qualitativos no seu desenvolvimento.

Uma característica observada nos relatos de pesquisa expostos anteriormente é a tendência a estratificar o desenvolvimento infantil. Por ser o brincar um comportamento complexo, os pesquisadores tendem a priorizar apenas alguns aspectos da brincadeira em seus estudos, seja na sua estrutura ou na sua funcionalidade. Apesar de ser mais didático e de fácil compreensão, esta forma de estudo pode trazer alguns vieses em pesquisas e trabalhos com crianças. Vygotsky (1998) critica a forma parcelada de se enxergar o desenvolvimento humano. Para o autor só poderemos compreender o

desenvolvimento infantil observando o seu conjunto. Ao estratificá-lo em aspectos e estágios estamos comprometendo a visão das áreas potenciais de uma criança. E, no que se refere ao brincar, Melo e Valle (2005) afirmam que o brinquedo possibilita o desenvolvimento infantil em todas as dimensões, o que inclui a atividade física, a estimulação intelectual e a socialização. As autoras continuam afirmando que a brincadeira promove a educação para hábitos da vida diária, enriquece a percepção, desperta interesses, satisfaz a necessidade afetiva e permite o domínio das ansiedades e angústias. Além disso, a brincadeira pode ser uma eficaz ferramenta a ser utilizada para estimular e promover a aprendizagem das crianças (Cordazzo, 2003). Mesmo sendo complexo e talvez inviável pesquisar a brincadeira e o desenvolvimento infantil em todos os seus aspectos, os pesquisadores devem ficar atentos à visão global e não parcial do desenvolvimento humano.

3.3.1. A brincadeira no contexto escolar

É evidente a relação que permeia os temas brincadeira e aprendizagem. Spodek e Saracho (1998) confirmam isto ao enfatizarem que a introdução do brincar no currículo escolar estimula o desenvolvimento físico, cognitivo, criativo, social e a linguagem da criança. Entretanto, para que isto ocorra com sucesso Bomtempo (1997, 1999) ressalta que é necessário que os professores estejam capacitados, e acima de tudo, conscientes de que atividades e experiências alternativas, como o brincar, promovem a aprendizagem na criança. Já que as crianças projetam nas brincadeiras suas ansiedades, frustrações, desejos e

visão de mundo (Dohme, 2002; Friedmann, 1996; Mello, 1999; e Melo & Valle, 2005), seria necessário que os professores observassem as crianças que brincam, para então constatarem o tipo de estratégias que poderiam facilitar a sua aprendizagem (Bomtempo, 1997). Observar as crianças enquanto brincam é um procedimento que auxiliaria os professores a conhecerem melhor os alunos com os quais trabalham.

Bomtempo e cols. (1986) afirmam que, apesar de estudos já falarem a muito tempo sobre a importância da brincadeira, a educação ainda substitui o jogo por atividades consideradas 'mais sérias'. Na década de 80 Glickman (1980) pesquisou a inclusão da brincadeira no currículo escolar americano e concluiu que a inclusão ou exclusão da brincadeira não é baseada em estudos, mas sim nos interesses políticos e sociais vigentes. Atualmente, Schneider (2004) reflete sobre esta problemática e acrescenta que os interesses políticos em torno da brincadeira na educação devem visar uma formação docente mais especializada e a manutenção das condições para a existência da brincadeira na escola, como por exemplo a construção de brinquedotecas e outros espaços destinados ao brincar.

Em estudos na população francesa Brougère (1993) verificou que os jogos mais utilizados nas escolas são os pedagógicos e os de atividade motora. O autor ainda constatou que são os professores que escolhem os materiais e o tempo para a utilização destes. A brincadeira de faz-de-conta apareceu somente nas classes pré-escolares e a brincadeira livre simplesmente não apareceu. Goldhaber (1994) traz relatos de professores da educação infantil e constata que

a brincadeira não é vista como um caminho para a aprendizagem. Na Guatemala, Cooney (2004) identificou algumas barreiras que impedem a implementação da brincadeira no currículo escolar. Estas barreiras estão relacionadas com as dificuldades encontradas pelos professores, como excessivo número de crianças em cada classe, poucos recursos disponíveis e principalmente a falta de desenvolvimento profissional que enfoque a brincadeira.

Dentre os estudos realizados no Brasil, Wajskop (1996) pesquisou as concepções dos professores sobre o brincar e verificou que a brincadeira é vista como diversão e separada da educação. Kishimoto (1998) analisou a disponibilidade de brinquedos nas escolas infantis de São Paulo. O brincar é interdito para dar lugar à outras atividades. A autora afirma que falta espaço, material, remanejamento dos horários e formação adequada para as professoras. Os estudos de Carvalho e cols (2005) identificaram uma dicotomia, em relação ao brincar, entre a prática e a visão dos professores. Ou seja, o professor reconhece a importância da brincadeira, mas tem dificuldades em utilizá-la. Biscoli (2005) ao analisar a produção científica brasileira a respeito da relação entre brincadeira e educação constatou que os estudos nacionais dão maior destaque ao brincar como um recurso da pré-escola e que visa a aprendizagem de conteúdos escolares. Leif e Brunelle (1978) ressaltam a importância do olhar do professor sobre a brincadeira, enfatizando que este necessita ter, além de uma formação adequada, certo gosto e interesse pelo brincar. As pesquisas podem auxiliar os adultos a compreenderem melhor os

significados que as crianças dão às suas experiências, e aos professores a organizar e observar o brincar delas.

A forma como o professor fará a intervenção durante a brincadeira definir o curso desta. Bomtempo (1997, 1999) coloca que a intervenção do professor deve revitalizar, clarificar, explicar o brincar e não dirigir as atividades, pois quando a brincadeira é dirigida por um adulto com um determinado objetivo ela perde o seu significado, lembrando que a brincadeira deve possuir um fim em si mesma. Spodek e Saracho (1998) distinguem dois modos de intervenção por parte do professor durante a brincadeira, o participativo e o dirigido. No modo participativo a interação do professor visa a aprendizagem incidental durante a brincadeira. As crianças acham um problema e o professor, como que um membro a mais no jogo, tenta junto com o grupo encontrar a solução, estimulando estas a utilizarem a imaginação e a criatividade. No modo dirigido o professor aproveita a brincadeira para inserir a aprendizagem de conteúdos escolares e dirigir as atividades para situações não lúdicas, causando uma desvalorização do brincar, que deixa de ser espontâneo, impedindo o desenvolvimento da criatividade.

Uma tendência que vem ganhando espaço é a da ludoeducação que se resume em educar através da brincadeira e da descontração. É uma técnica por meio da qual a aprendizagem se dá através da participação do aluno, e de uma forma que, para este, é divertida, por meio de brincadeiras e jogos que estimulam o desenvolvimento emocional e o relacionamento entre as crianças e também entre as crianças e professores (Dohme, 2002). Respeitando as

brincadeiras, o educador poderá desenvolver novas habilidades no repertório de seus alunos. Bomtempo (1997) sugere que as intervenções não específicas por parte dos professores podem oferecer várias possibilidades e também estimular a criatividade das crianças. A mesma autora também afirma que a intervenção do professor não deve, de forma alguma, podar a imaginação criativa da criança, mas sim orientar para que a brincadeira espontânea apareça na situação de aprendizagem.

Algumas vezes as crianças não alcançam um determinado rendimento escolar esperado, ou apresentam algumas dificuldades de aprendizagem porque determinados aspectos do seu desenvolvimento estão em déficit quando comparados com sua idade cronológica. Nestes casos, a brincadeira é uma ferramenta que pode ser utilizada como estímulo dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Cordazzo (2003), Dohme (2002) e Friedman (1996) apresentam alguns tipos de brincadeiras com seus respectivos benefícios para o desenvolvimento. Alguns exemplos de brincadeiras que estimulam o desenvolvimento físico e motor podem ser: os jogos de perseguir, procurar e pegar. A linguagem pode ser estimulada pelas brincadeiras de roda e de adivinhar. O aspecto social pode ser estimulado pelas brincadeiras de faz de conta, jogos em grupos, jogos de mesa e as modalidades esportivas. O desenvolvimento cognitivo pode ser estimulado com a construção de brinquedos, com os jogos de mesa, de raciocínio e de estratégia. Quando o déficit no desenvolvimento for detectado, estimulado e sanado a criança estará

mais preparada para determinados tipos de aprendizagem que anteriormente poderia apresentar dificuldades.

O comportamento de brincadeira é observado nas escolas e, conforme Cordazzo (2003), persiste não somente no período pré-escolar, mas também durante a idade escolar das crianças (6 à 10 anos de idade aproximadamente). Nas escolas a brincadeira é presente principalmente nos períodos de intervalo entre as aulas. Neste período, onde as crianças têm alguns minutos para lanche a brincadeira aparece como um forte concorrente motivacional. Ou seja, conforme foi observado por Cordazzo (2003), as crianças tentam lanche e brincar ao mesmo tempo. Carvalho e cols (2005) observaram que a estrutura das instituições educativas exerce influências no comportamento de brincar das crianças. Contudo, a brincadeira de atividade física é a mais observada durante os períodos de intervalo entre as aulas.

Entretanto, a brincadeira nem sempre traz apenas benefícios. Uma pesquisa realizada na Inglaterra por Peter Blatchford em 1998 revelou que o tempo médio de intervalo entre as aulas vem diminuindo por decorrência do alto índice de comportamentos agressivos e de incidentes violentos que ocorrem nestes momentos. O autor, assim como Cordazzo (2003) e Elkonin (1998) constatou a forte motivação que as crianças apresentavam para brincadeiras de atividades físicas intensas e turbulentas nos momentos de intervalo entre as aulas. Blatchford (1998) afirma que as crianças em idade escolar têm poucas oportunidades de interação social fora da escola. Desta forma a hora do intervalo nas escolas é uma das poucas ocasiões onde as crianças interagem

em um ambiente seguro, sem o controle dos adultos, e onde suas brincadeiras e relação sociais são mais livres.

Blatchford (1998) não examinou a brincadeira no contexto da aprendizagem, apenas na sua maneira informal na hora do intervalo. Mas, algumas de suas colocações podem auxiliar os profissionais que lidam com crianças nesta faixa etária a compreenderem o desenvolvimento infantil e a ajudarem as crianças não somente no aspecto social, mas também na aprendizagem. O autor afirma que a atenção dos professores e supervisores na hora do intervalo pode ajudar a revelar mais sobre a natureza e extensão das dificuldades das crianças com seus grupos. Bomtempo (1997), também ressalta a importância dos professores observarem as brincadeiras livres das crianças e se utilizarem deste recurso como uma ferramenta de aprendizagem. A observação de professores e supervisores pode auxiliar na condução de trabalhos para sanarem dificuldades sociais e déficits no desenvolvimento.

A hora do intervalo é uma oportunidade para as crianças estabelecerem amizades através da brincadeira livre. A brincadeira tem sido creditada como um papel central nas amizades. E a amizade pode ser utilizada, posteriormente, como suporte para o ajustamento escolar em habilidades comunicativas e sociais e nos trabalhos em classe.

4. Método

4.1. Caracterização da pesquisa

Cada pesquisa tem as suas peculiaridades que induzem o pesquisador a escolher determinadas formas de condução. Neste trabalho optou-se pela pesquisa de natureza experimental³ com a utilização de métodos multivariados (survey⁴ e quase-experimento⁵). Outra peculiaridade desta pesquisa está no fato de este ser um estudo longitudinal de curto prazo, uma vez que se propõe a estudar repetidamente os mesmos indivíduos e analisar as mudanças que ocorrem em vários aspectos do desenvolvimento, num determinado espaço de tempo. (Papalia e cols, 2006). Esta pesquisa também se caracteriza como um estudo não representativo das populações brasileira e portuguesa, uma vez que analisou apenas uma amostra não significativa de cada universo. O conjunto da pesquisa se divide em três estudos que não são comparativos entre si, mas complementares.

³ Pesquisa experimental: Rigoroso controle ou manipulação de variáveis independentes com o intuito de se verificar os efeitos em uma ou mais variáveis dependentes (Bryman, 1989; Kerlinger, 1980).

⁴ Survey: Levantamento de dados por meio de observações, entrevistas, questionários, inventários, escalas e análise documental. Tais atividades se propõem a coletar informações acerca de dados demográficos e a respeito das idéias, crenças e sentimentos que as pessoas possuem, bem como os comportamentos e atitudes expressos por elas em determinadas ocasiões (Günther, 2003).

⁵ Quase-experimento: Possui as características de um experimento, porém não existe o controle de todas as variáveis (Bryman, 1989).

O primeiro estudo se refere à utilização e preferência dos brinquedos por parte das crianças, ou seja, identifica e descreve os brinquedos mais utilizados pelas crianças com as suas respectivas diferenças de sexo e idades. Os resultados deste primeiro estudo auxiliaram no planejamento e organização do segundo estudo. O segundo estudo consiste da aplicação de um quase-experimento nas crianças que permitiu verificar as influências do brincar sobre o desempenho de habilidades infantis. O último estudo, através de técnicas de observação, faz uma caracterização das brincadeiras que as crianças utilizavam durante a realização do quase-experimento. Esta caracterização teve como objetivo identificar de que forma e com quem as crianças brincavam e interagiam. Através da análise conjunta dos três estudos teve-se como objetivo identificar características universais e contextuais do brincar das crianças e compreender as influências significativas que a brincadeira exerce no desenvolvimento infantil.

4.2. Participantes

Participaram deste estudo 431 crianças que freqüentavam os quatro primeiros anos do ensino básico fundamental de duas escolas. Para uma melhor visualização das idades das crianças a Tabela 1 apresenta a distribuição das médias de idades e o desvio padrão por ano escolar e gênero nas amostras brasileira e portuguesa.

Tabela 1 – Distribuição das médias de idades e desvio padrão por ano escolar e gênero.

Ano escolar	Brasil (n=259)		Portugal (n=172)	
	Masculino M±DP	Feminino M±DP	Masculino M±DP	Feminino M±DP
1º ano	6,7± ,4	6,7± ,7	6,6± ,1	6,6± ,1
2º ano	7,7± ,5	7,7± ,5	7,4± ,5	7,6± ,7
3º ano	8,8± ,5	8,9± ,8	9,0±1,0	8,7± ,9
4º ano	10± ,5	9,8± ,5	9,8± ,5	9,6± ,5

O critério para a escolha das escolas partiu das facilidades para a inserção de pesquisadores neste ambiente. Foi escolhida uma escola do contexto sul brasileiro e outra escola no contexto norte português. As crianças pertencentes à amostra brasileira eram provenientes de uma escola da rede privada de ensino do município de Florianópolis, capital do estado de Santa Catarina. De acordo com o senso 2007 do IBGE⁶ Florianópolis ou a ‘Ilha de Santa Catarina’, como também é conhecida, tem uma população de aproximadamente 397.000 habitantes com características diversificadas. A maioria da população é de ascendência europeia, principalmente portuguesa, porém também existem muitos descendentes de alemães e italianos. A economia da cidade é baseada no comércio, prestação de serviços públicos, indústria de transformação e construção civil. Tendo em vista que é uma cidade cercada por belezas naturais, como praias e trilhas ecológicas, e pelas características da cultura açoriana, observada nas edificações, no folclore, no artesanato e na culinária, Florianópolis tem no turismo uma de suas principais fontes de renda. A escola das crianças investigadas está localizada num bairro considerado misto sob o ponto de vista sócio-econômico local e oferece classes

⁶ IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Maiores informações em <http://www.ibge.gov.br>

que vão da educação infantil ao ensino médio. No ato da pesquisa a escola possuía aproximadamente 700 alunos.

As crianças da amostra norte portuguesa freqüentavam uma escola pública do distrito de Braga que é considerada uma das cidades mais antigas de Portugal e também tem o título de ser uma das cidades cristãs mais antigas do mundo. De acordo com os dados do último censo (2001) do INE⁷ de Portugal, o município de Braga tem aproximadamente 175.000 habitantes. Braga possui uma forte tradição religiosa e, pelo grande número de igrejas que ali existem, também é conhecida como a 'Roma Portuguesa'. Sua economia é bem diversificada e inclui os vários ramos do comércio, ensino, construção civil, informática e turismo. A escola onde foi realizada a pesquisa atende habitantes de classe médio-baixa e de um bairro social com elevada taxa de residentes de etnia cigana. Trata-se de uma escola de 1º ciclo do ensino básico integrada num agrupamento de escolas da região. A população da escola rondava os 200 alunos distribuídos pelos quatro níveis do ensino básico.

Das crianças investigadas 60% (259) pertenciam à amostra brasileira e 40% (172) à amostra portuguesa. Dentro da amostra brasileira 57% das crianças eram meninos e 43% eram meninas. Na amostra portuguesa a distribuição entre os sexos ficou com 48% de meninos e 52% de meninas. Um estudo mais amplo foi realizado com 44 crianças que freqüentavam o segundo ano escolar na amostra do sul do Brasil (n=23) e na amostra do norte Portugal (n=21).

⁷ INE: Instituto Nacional de Estatística. Maiores informações em <http://www.ine.pt>

4.3. Aspectos éticos

Este projeto foi submetido à análise do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina e aprovado sob parecer 313/06 (Anexo B). Atendendo às resoluções nº. 196, de 10 de outubro de 1996, e nº. 251 de 5 de agosto de 1997, do Ministério da Saúde, foram elaborados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para os pais das crianças participantes (Apêndice **A**).

Em Portugal não existia Comitê de Ética, porém, todos os critérios éticos adotados no Brasil foram igualmente utilizados em Portugal. Primeiramente a pesquisadora expôs o projeto aos profissionais das escolas (diretor, presidente do agrupamento, coordenadoras pedagógicas, orientadora educacional e professores). Após o consentimento da escola, foram explanados para os pais das crianças envolvidas na pesquisa os passos do estudo e todas as implicações dos procedimentos sobre as crianças.

Somente após o consentimento assinado pelos pais é que as crianças foram comunicadas da pesquisa. As crianças só foram incluídas na pesquisa mediante o consentimento livre e esclarecido assinado por parte dos responsáveis. Todos os participantes foram informados dos objetivos e procedimentos da pesquisa, do sigilo das informações e do direito de desistir de participar do estudo a qualquer momento sem nenhum prejuízo físico, econômico ou moral. No término da pesquisa tanto os pais, quanto os professores e responsáveis pelas instituições escolares foram informados dos resultados obtidos através de reuniões explicativas.

4.4. Procedimentos, instrumentos e tratamento dos dados

Para responder aos objetivos propostos, a coleta dos dados passou por momentos distintos que foram organizados em três estudos: 1) caracterização dos brinquedos das crianças; 2) a influência das brincadeiras no desempenho das crianças; e 3) características do brincar. Para fins didáticos, os procedimentos, os instrumentos e o tratamento que foi efetuado nos dados para responder a cada objetivo desta pesquisa serão apresentados seqüencialmente dentro de cada sub-seção (4.4.1 a 4.4.3).

4.4.1. Caracterização dos brinquedos das crianças

a) Objetivos propostos

- Identificar quais os tipos de brinquedos mais utilizados pelas crianças do 1º ao 4º ano do ensino fundamental em uma amostra brasileira e outra portuguesa.

- Caracterizar as diferenças existentes quanto ao gênero e à idade na utilização de brinquedos em uma amostra brasileira e outra portuguesa.

- Verificar se existe correlação entre os tipos de brinquedos mais utilizados pelas crianças e os seus desempenhos cognitivo, social e psicomotor.

b) Procedimentos e instrumentos

Para responder aos dois primeiros objetivos e identificar e caracterizar quais os tipos de brinquedos mais utilizados pelas crianças foi elaborada uma escala de brinquedos, denominada EBRINQ. Os alunos do 1º ao 4º ano do

ensino fundamental das duas amostras responderam à escala. Essa escala foi elaborada especificamente para esta pesquisa e constou de duas fases. Na primeira fase foi realizada uma coleta para verificar quais os brinquedos que são mais conhecidos pelas crianças do 1º ao 4º ano escolar fundamental. Para isso foram utilizados os procedimentos descritos em Cordazzo (2003), em que a pesquisadora, em forma de jogo nas salas de aula, perguntava quais brinquedos as crianças utilizavam. Em sistema de rodízio, cada criança falava um brinquedo e a seguinte não poderia repetir o mesmo brinquedo. Desta forma, foram coletados os brinquedos e jogos mais conhecidos das crianças desta faixa etária.

Na segunda fase os brinquedos citados pelas crianças foram categorizados de acordo com a classificação prática por famílias de brinquedos proposta pela ICCP (Michelet, 1998). Por fim, foi elaborada a escala, com 25 itens que se enquadravam em três dimensões, motora, cognitiva e social. Cada item correspondia a um brinquedo ou jogo. A escala ainda continha itens que poderiam indicar estimulação em mais de um aspecto do desenvolvimento infantil. Por exemplo, a bola pode ser utilizada tanto em um tipo de brincadeira motora quanto social, o dominó além de ser um brinquedo que estimula a cognição também é social. Para resolver esta questão, alguns tipos de brinquedos constaram em mais de uma classificação.

A apresentação da disposição dos itens na escala de acordo com as suas dimensões de análise está exposta na Tabela 2. Ela apresenta os itens que compunham a escala aplicada na amostra brasileira. Para a aplicação da escala

EBRINQ na amostra portuguesa foi realizada uma adaptação ao contexto. A adaptação da escala também constou de duas fases. A primeira foi semelhante à realizada no Brasil, em que uma pesquisadora foi às salas das crianças e estas relatavam, em forma de jogo, os brinquedos utilizados por elas. Com estes dados em mãos, foi possível se apropriar dos nomes dos brinquedos conhecidos pelas crianças da amostra portuguesa.

Tabela 2 – Distribuição dos itens da escala EBRINQ de acordo com as dimensões motora, cognitiva e social.

	Brinquedos	Motor	Cognitivo	Social
1.	Bicicleta	X		
2.	Patins	X		
3.	Skate	X		
4.	Bola	X		X
5.	Pipa	X		
6.	Peteca	X		
7.	Iô-iô	X		
8.	Corde	X		
9.	Piões	X		
10.	Playground (balanços, escorregadores, gangorras)	X		
11.	Quebra-cabeça		X	
12.	Blocos de construção		X	
13.	Jogos de memória		X	
14.	Jogos didáticos (matemáticos, lingüísticos, etc.)		X	
15.	Jogos informáticos (vídeo games)		X	
16.	Musicais (pianos, violões, tambores, pandeiros)		X	
17.	Dominó		X	X
18.	Damas		X	X
19.	Trilha		X	X
20.	Palavras cruzadas		X	X
21.	Baralhos		X	X
22.	Mico-preto			X
23.	Jogos de percurso			X
24.	Fantoches			X
25.	Bonecos			X

A segunda fase da adaptação da escala constou de uma comparação com os itens da EBRINQ aplicada no Brasil. Os brinquedos citados pelas crianças portuguesas, que já constavam na escala permaneceram. Outros brinquedos possuíam apenas a nomenclatura diferente, como é o caso do

quebra-cabeça que em Portugal é conhecido como puzzle. Para estes itens foi realizada somente a troca dos nomes. Porém, existiam alguns itens na escala que não foram citados pelas crianças portuguesas, o que comprovava o desconhecimento delas por esses tipos de brinquedos. Para resolver esta questão, estes itens foram substituídos por outros tipos de brinquedos, citados pelas crianças, diferentes da amostra brasileira, mas que pertenciam à mesma dimensão de análise proposta pela ICCP.

Os itens que permaneceram iguais nas duas escalas foram: Bicicleta, bola, bonecos, corda, damas, dominó, fantoches, iô-iô, jogo de memória, jogos informáticos, instrumentos musicais, patins, piões e skate. Os brinquedos que apenas modificaram a nomenclatura para a adaptação ao referencial semântico das crianças foram: 'baralho' por 'cartas', 'blocos de construção' por 'legos', 'jogos de percurso' por 'jogos de tabuleiro', 'jogos didáticos' por 'jogos para aprender', 'playground' por 'parque', 'quebra-cabeça' por 'puzzle' e 'palavras cruzadas' por 'caça-palavras'. Os outros itens, por não terem sido citados pelas crianças da amostra portuguesa foram substituídos por brinquedos com funções semelhantes ou que se enquadravam na mesma dimensão de análise. Sendo assim, foram substituídos os seguintes itens: 'Mico preto' por 'bingo', 'pipa' por 'balões', 'peteca' por 'plasticina' e 'trilha' por 'quatro em linha'.

A escala possuía três níveis de mensuração (*não brinco*, *brinco poucas vezes* e *brinco muitas vezes*) que pontuavam a frequência de uso para cada brinquedo. As crianças dos 2^{os} aos 4^{os} anos escolares responderam à escala de forma coletiva, em suas respectivas classes. As crianças dos 1^{os} anos, por ainda

não dominarem a leitura, responderam de forma individual e com o auxílio dos pesquisadores, que liam cada item para cada criança. Após preencher a escala, as crianças eram instruídas a assinalar o item referente ao seu brinquedo preferido entre os listados. A escala completa utilizada na amostra brasileira se encontra no Apêndice **B**

A escala da amostra portuguesa pode ser visualizada no Apêndice **C**. Com os dados fornecidos pela escala foi possível, além de identificar os tipos de brinquedos mais utilizados e preferidos pelas crianças, também verificar as suas respectivas diferenças quanto ao sexo e ano escolar das crianças.

Para responder ao objetivo, que visava verificar a existência de correlação entre os tipos de brinquedos utilizados pelas crianças e seus desempenhos, foram utilizados os procedimentos e instrumentos descritos a seguir. Após a aplicação da escala EBRINQ, as crianças de uma turma do segundo ano do ensino fundamental, 23 crianças da amostra brasileira e 21 da amostra de Portugal, foram submetidas a uma bateria de testes e escalas psicológicas. A bateria de testes e escalas psicológicas avaliou o desempenho das crianças nas suas habilidades motoras, sociais e cognitivas. Pelas diferenças culturais e sociais existentes entre Brasil e Portugal foram utilizados instrumentos diferentes em cada país. Os instrumentos utilizados no Brasil foram: EDM, IMHSC-Del-Prette, DFH III e o TDE. Em Portugal foram utilizadas as escalas de desenvolvimento mental de Ruth Griffiths.

- Escala de Desenvolvimento Motor – EDM (Rosa Neto, 2002).

Esta escala permite avaliar o desenvolvimento motor através das dimensões de motricidade fina e global, equilíbrio, esquema corporal, organização espacial e temporal e lateralidade. O teste de Rosa Neto (2002), validado no Brasil, é um instrumento que determina a idade e o quociente motor em cada dimensão do desenvolvimento psicomotor infantil. A aplicação se deu de forma individual. Para esta pesquisa foi utilizado o valor do quociente motor geral (QMG) de cada criança. Para se chegar ao QMG primeiro é necessário encontrar a idade motora geral (IMG) que é alcançada pela soma dos resultados obtidos nas provas motoras, expresso em meses. Com base nisso, o QMG é obtido através da divisão da IMG com a Idade cronológica da criança multiplicado por 100. Para Rosa Neto (2002) o valor médio de QMG de crianças em idade escolar deve se encontrar entre 80 e 119 pontos.

- Inventário Multimídia de Habilidades Sociais das Crianças - IMHSC-Del-Prette (Del Prette & Del Prette, 2005).

O IMHSC-Del-Prette visa caracterizar o repertório social de crianças com idades entre 7 e 12 anos com base na auto-avaliação e avaliação pelo professor. Trata-se de um conjunto de materiais digitais, composto por 21 itens de situações de interação de crianças com outras crianças e com adultos. Na apresentação das situações as crianças deveriam classificar cada situação em uma escala de três pontos, interpretadas como *habilidosa*, *não-habilidosa passiva* e *não-habilidosa ativa*. As situações do inventário transcorrem em ambiente escolar. O referido inventário foi padronizado e validado para a

população brasileira. A aplicação do IMHSC-Del-Prette foi realizada de forma coletiva e na sua forma reduzida, ou seja, avaliando apenas a frequência das reações das crianças.

- Desenho da Figura Humana – DFH III (Wechsler, 2003).

O desenho da figura humana por ser uma medida não-verbal conhecida por qualquer criança e de simples aplicação, é utilizado em vários países com a intencionalidade de avaliar o desenvolvimento cognitivo infantil (Wechsler, 2003). A medida conhecida como DFH III foi validada e padronizada para crianças brasileiras na faixa de 5 a 12 anos de idade. Ela é baseada nos trabalhos de Goodenough (1926) e nos estudos posteriores desenvolvidos por Harris (1963), Koppitz (1968) e Naglieri (1988). Os itens para a avaliação do desenho infantil foram baseados em pesquisas brasileiras para assegurar a fidedignidade de correção e validade na interpretação dos resultados (Wechsler, 2003). O teste foi aplicado de forma coletiva e consistiu no desenho de duas figuras humanas, uma masculina e outra feminina. A interpretação do teste revelou valores brutos que se transformam em percentis quando pareados com as idades cronológicas das crianças. O valor de referência utilizado nesta pesquisa foi o percentil da figura total fornecida pela interpretação do teste. Os estudos de Wechsler (2003) indicam que o valor médio do percentil alcançado pelas crianças está entre 25 e 74 pontos.

- Teste de Desempenho Escolar – TDE (Stein, 1994).

Por ser um teste de fácil aplicação e oferecer uma forma objetiva para avaliar as capacidades fundamentais para o desempenho escolar, o TDE é

amplamente utilizado em pesquisas científicas, pois se trata de um teste adaptado e validado para a realidade escolar brasileira (Stein, 1994). O TDE é um instrumento psicométrico que busca avaliar as capacidades da escrita, aritmética e leitura. O teste foi aplicado de forma coletiva nos fatores de escrita e aritmética. O fator de leitura exigiu uma aplicação individual. Os dados foram computados com um ponto para cada acerto, fornecendo assim, com a soma dos pontos, o valor do Escore Total Bruto (ETB). Os dados foram interpretados conforme o grau escolar da criança. De acordo com Stein (1994) o valor médio do ETB para uma criança do terceiro ano do ensino fundamental encontra-se entre 87 e 105 pontos.

- Escalas de desenvolvimento mental de Ruth Griffiths (Castro & Gomes, 1996).

Este instrumento permite determinar a idade desenvolvimental das crianças, nos aspectos motor, cognitivo e social, bem como um Quociente Geral de Desenvolvimento (com valores entre 85 e 115 considerados no intervalo normal). As sub-escalas foram elaboradas para serem completas e independentes umas das outras, podendo, se se desejar, serem usadas separadamente para funções especiais. Para este estudo se optou por seleccionar quatro sub-escalas (Locomotora, Pessoal-Social, Realização e Raciocínio Prático) por considerar que estas áreas seriam as mais equivalentes às avaliadas no contexto Brasileiro. As crianças da amostra portuguesa responderam aos itens das sub-escalas de forma individual.

Os dados dos testes e escalas foram correlacionados com os dados da escala EBRINQ, com a finalidade de se verificar a ocorrência de correlações estatísticas entre os diferentes aspectos do desenvolvimento e os diversificados tipos de brinquedos mais utilizados pelas crianças. Ou seja, verificar, por exemplo, se uma criança que se utiliza mais de um exclusivo tipo de brinquedo tem o referido aspecto do desenvolvimento mais evidenciado em relação aos outros, ou vice-versa.

c) Tratamento dos dados

O pacote estatístico SPSS⁸, versão 15, auxiliou nesse processo. Os itens da escala EBRINQ apontados pelas crianças como brinquedos mais utilizados e preferidos foram analisados individualmente e dentro de cada dimensão. Para as análises descritivas foram utilizados os critérios de média, desvio padrão e porcentagem. As diferenças entre sexo e ano escolar foram calculadas com o auxílio dos testes não paramétricos *U* de Mann-whitney e a prova *H* de Kruskal Wallis.

Quanto ao terceiro objetivo deste tópico foi verificada a possibilidade de existência de correlações estatísticas entre os testes e escalas psicológicas e a escala EBRINQ. A prova de correlação r_s de Spearman foi utilizada nas análises estatísticas. Foram consideradas significativas as correlações com nível de significância menor ou igual a ,05 (95%).

⁸ SPSS Statistics é um pacote computacional para a realização de análises estatísticas. É produzido por LEAD Technologies, Inc. Maiores informações podem ser obtidas em <http://www.spss.com>

4.4.2. A influência das brincadeiras no desempenho das crianças

a) Objetivos propostos

- Verificar se existem diferenças significativas no desempenho motor, cognitivo e social de crianças expostas a períodos de brincadeiras livres na escola com crianças que não são expostas a esses períodos de brincadeiras.

- Comparar o desempenho motor, cognitivo e social das crianças antes e depois da introdução de períodos de brincadeiras livres no horário escolar.

b) Procedimentos e Instrumentos

Os procedimentos utilizados foram os mesmos no Brasil e em Portugal. As crianças que passaram pela bateria de escalas psicológicas, explanadas no estudo anterior, foram os participantes deste estudo. Após a aplicação das escalas psicológicas as crianças foram aleatoriamente divididas em dois grupos, Grupo Experimental e Grupo Controle. As crianças do Grupo Experimental foram submetidas a sessões de brincadeira livre, em uma sala fechada, com uma caixa de brinquedos. As sessões de brincadeiras tinham a duração aproximada de 30 minutos cada. As sessões ocorriam no horário letivo duas a três vezes por semana durante três meses consecutivos. Foram realizadas, no total 20 sessões de brincadeiras livres no grupo brasileiro e 18 sessões no grupo Português. Enquanto o Grupo Experimental estava na sala com uma caixa de brinquedos, as crianças do Grupo Controle permaneciam em sala de aula, com as atividades rotineiras da escola.

Após o término dos três meses, as crianças de ambos os grupos, Controle e Experimental, foram retestadas com a bateria de testes e escalas psicológicas aplicadas no início do estudo. Estes dados foram comparados com os da primeira testagem a fim de verificar se ocorreram mudanças estatísticas significativas no pré e o pós-teste entre e dentre os dois grupos de cada amostra.

Terminadas as retestagens os grupos passaram por um rodízio, ou seja, o Grupo Controle foi submetido às sessões de brincadeiras livres na escola, enquanto que o Grupo Experimental permanecia em sala de aula. O objetivo deste rodízio era de cumprir com os princípios éticos, oferecendo também às crianças do Grupo Controle a oportunidade de participar das atividades do quase-experimento e de usufruir dos possíveis benefícios trazidos por ele. Esta etapa do quase-experimento não foi analisada estatisticamente.

c) Tratamento dos dados

Após verificar a normalidade⁹ dos dados, pelo teste Kolmogorov-Smirnov, e a sua homocedasticidade¹⁰, através do teste de Levene, verificou-se que o mais apropriado para esta situação era a utilização do teste paramétrico *t* de student. O teste *t* de student para amostras pareadas foi utilizado para comparar os dados **dentre** os participantes dos grupos. Ou seja, esta análise comparou os dados dentro cada grupo no pré e no pós-teste. As análises **entre** os grupos

⁹ A normalidade dos dados se verifica quando a sua distribuição se concentra próximo de uma média e é possível desenhar uma curva normal (Meyers, Gamst & Guarino, 2005).

¹⁰ A homocedasticidade ou a homogeneidade das variâncias ocorre quando as variáveis dependentes têm níveis iguais de variabilidade das independentes (Meyers e cols, 2005)

foram realizadas com o teste *t* de student para amostras independentes. Neste caso o Grupo Experimental foi comparado com o Grupo Controle no pré e no pós-teste.

4.4.3. Características do brincar

a) Objetivo proposto

- Caracterizar os tipos de brincadeiras e as formas de interação social que as crianças, de uma amostra brasileira e outra portuguesa, utilizam quando expostas a diversificados tipos de brinquedos no contexto escolar.

b) Procedimentos e Instrumentos

Com a finalidade de verificar as características das brincadeiras quanto ao tipo de interação social, utilização dos brinquedos e tipos de atividades desenvolvidas foram realizadas observações do sujeito focal. Os participantes deste estudo foram as crianças que pertenciam ao Grupo Experimental de ambas as amostras.

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 (Michelet, 1998). 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: balões, tiro ao alvo, boliche, iô-iô, corda, piões, elástico e varetas. Os brinquedos cognitivos eram: quebra-cabeça, blocos de construção, jogo da memória, jogo didático de matemática, jogo didático de português, cubo mágico, damas, trilha e dominó. 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 (ou quatro em linha) e dominós. O quadro com a distribuição dos brinquedos utilizados na amostra brasileira pode ser visualizado no Apêndice **D** e o quadro da amostra portuguesa no Apêndice **E**.

As crianças eram orientadas a brincarem livremente na sala. No Brasil, três observadoras registravam os comportamentos das crianças em cada sessão, enquanto que em Portugal existiam duas observadoras por sessão.

Todas as observadoras foram previamente treinadas com o auxílio de um protocolo de observação. O protocolo de observação foi construído especificamente para este estudo, porém tem a característica de servir como orientação para outros estudos observacionais. Um estudo piloto, com 12 crianças do segundo ano escolar, foi realizado para auxiliar na construção do protocolo de observação. Desta forma, com base no estudo piloto e em buscas teóricas foi elaborada a metodologia observacional que serviu de base para o protocolo. Na Figura 1 estão sintetizados todos os passos necessários para a construção do protocolo de observação do brincar. O protocolo completo se encontra no Apêndice F.

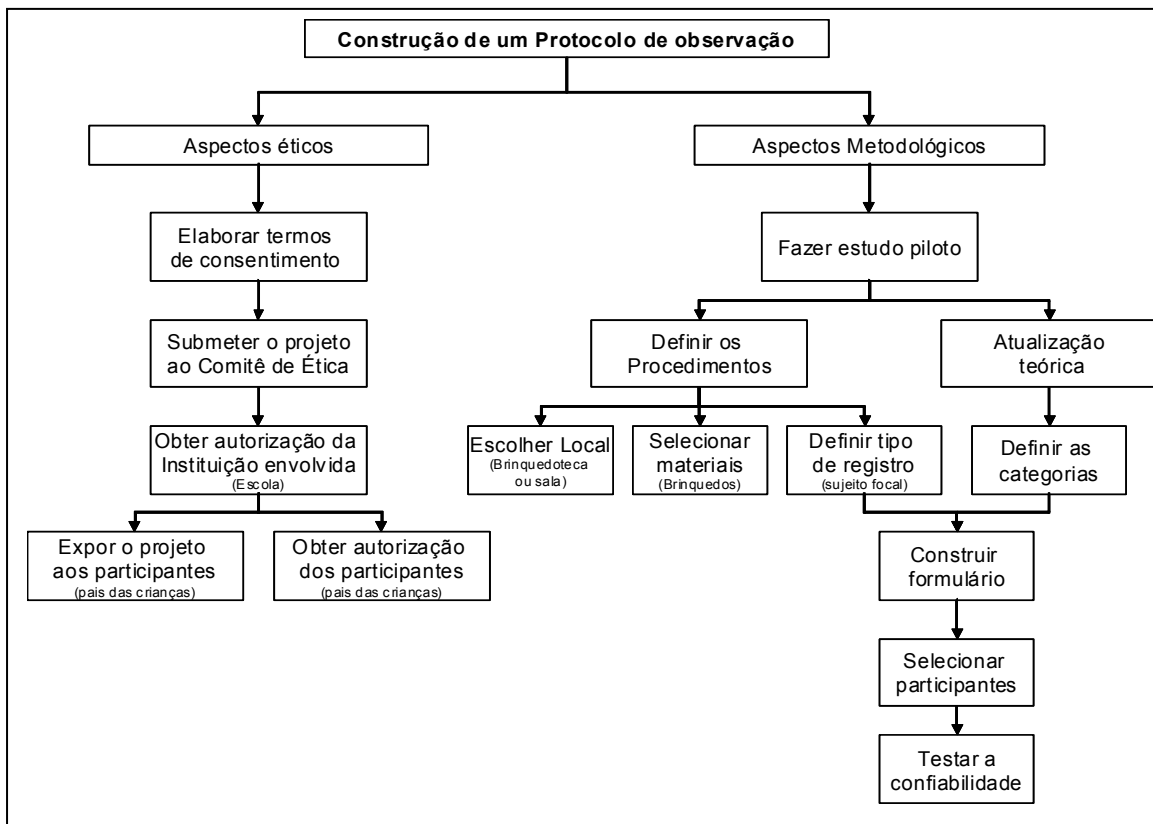


Figura 1 – Passos para a construção de uma metodologia observacional.

As categorias de observação foram divididas em três núcleos principais que se referem à: a) interação social, b) tipo de brinquedo e c) tipo de atividade. Cada categoria possui subcategorias que explicitam e definem os comportamentos a serem observados em cada criança. A apresentação da organização das categorias e subcategorias nos seus respectivos núcleos podem ser visualizadas na Figura 2. As categorias de observação estão todas devidamente descritas e exemplificadas no protocolo de observação (Apêndice F).

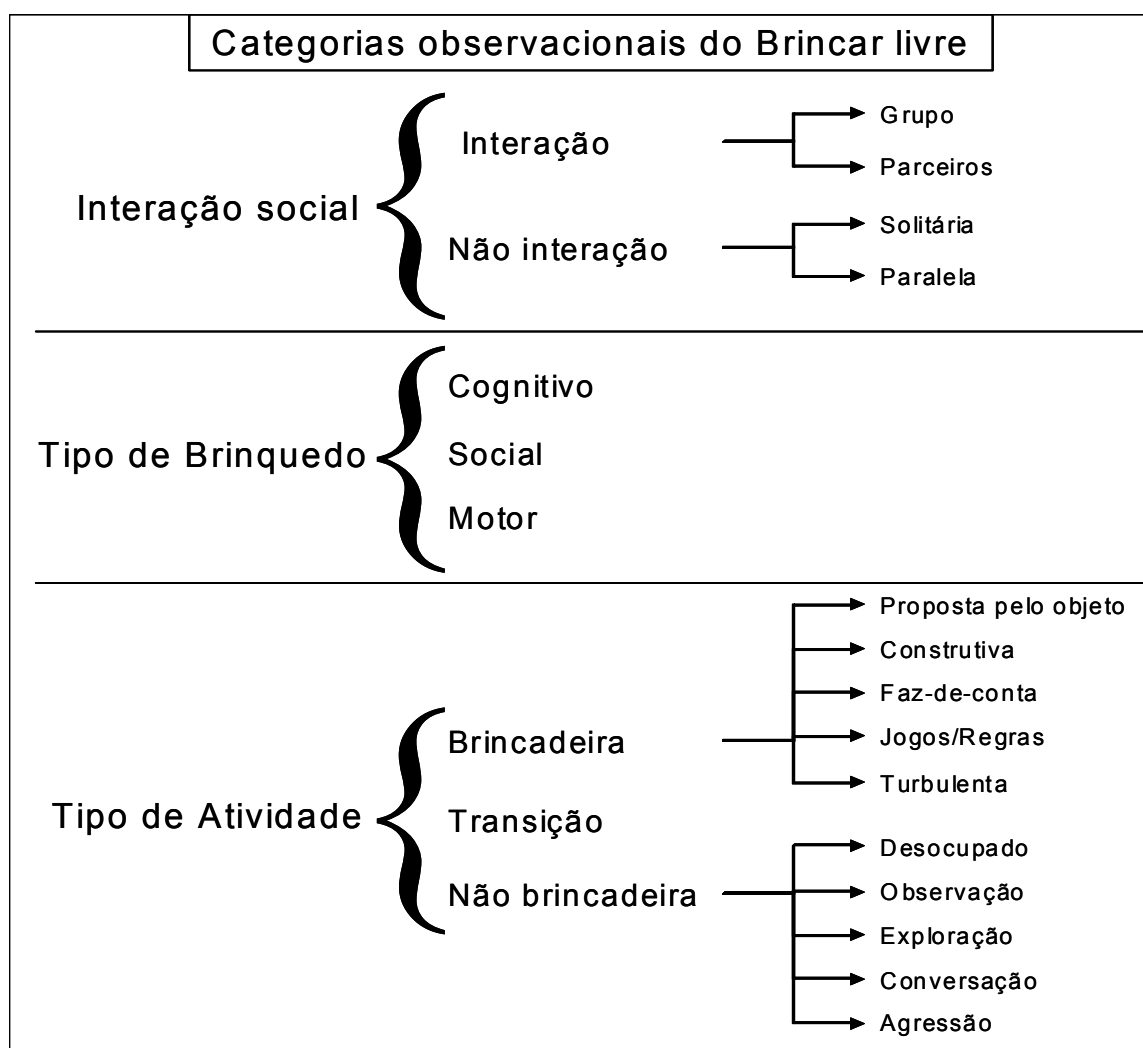


Figura 2 – Organização das categorias observacionais do brincar livre.

Foram utilizadas as técnicas de observação do sujeito focal por amostragem de tempo. Cada observadora era responsável por registrar, em um formulário de observação (Apêndice G), os comportamentos de três a cinco crianças por sessão. As crianças eram observadas em intervalos intercalados de cinco segundos cada. Para garantir a confiabilidade dos dados foi realizado o teste de concordância entre observadores.

A primeira sessão em cada amostra foi designada para a realização do teste de concordância. Kreppner (2001) afirma que este é um critério amplamente utilizado para avaliar a qualidade das classificações realizadas pelos observadores. Tal procedimento se faz necessário para garantir um grau mínimo de acordo entre os observadores no que se refere ao uso de um conjunto de categorias predefinidas (Kreppner, 2001). O teste de concordância entre observadores necessitou da realização de um estudo piloto durante uma sessão de brincadeira livre em cada amostra. Durante esta sessão três observadores registraram os comportamentos das mesmas crianças ao mesmo tempo. Seguindo os relatos de Fagundes (1999) foi considerado como confiável um índice de concordância entre os observadores acima de 70%.

No Brasil foi obtido 86% de concordância entre as três pesquisadoras. Os itens que apresentaram 100% de concordância entre as observadoras foram referentes ao tipo de brinquedo utilizado. Os itens referentes ao tipo de atividade apresentaram 75% de concordância. Os itens mais contraditórios nos protocolos foram condizentes ao tipo de interação social com 65% de acertos entre as três

observadoras. Tal dificuldade nesse tipo de registro aponta para a complexidade do comportamento e da necessidade de um protocolo que oriente e indique caminhos metodológicos seguros para os observadores. As categorias que indicam os tipos de não-interação solitária e paralela tiveram de ser reformuladas para que as dúvidas a respeito deste comportamento fossem reduzidas nas próximas observações.

Em Portugal foram realizadas três sessões de observações para a realização do teste de concordância entre observadores. Isto foi necessário porque existiam seis observadoras diferentes. Ficou estabelecido que a cada dia uma dupla de observadoras diferente seria responsável por registrar os comportamentos das crianças. As observadoras sempre eram acompanhadas pela pesquisadora principal. Os testes de concordância entre observadores apresentaram índices confiáveis, ou seja, acima de 70% em todos os núcleos de categorias.

c) Tratamento dos dados

Os dados das observações realizadas nos grupos foram lançados em uma planilha para verificar a existência de diferenças estatísticas quantitativas no que se refere às diferenças de gênero em relação aos tipos de interação social, tipos de brinquedos e de brincadeiras. Foram efetuados os valores de média, desvio padrão e as porcentagens para os resultados descritivos. A comparação entre as médias observadas de meninos e de meninas foi realizada através do teste *t* student para amostras independentes.

5. Resultados

5.1. Caracterização dos brinquedos das crianças

Com o intuito de identificar e caracterizar os tipos de brinquedos mais utilizados pelas crianças foi aplicada a escala EBRINQ neste estudo. Na data da aplicação da escala as crianças apresentaram idades que variavam entre 5,7 anos e 11,9 anos (M = 8,2 anos de idade). As crianças responderam à escala EBRINQ de forma coletiva em suas classes. Para os itens deixados em branco pelas crianças (*missing values*) foram estimados os valores utilizando-se o método da tendência linear ao ponto. A análise dos dados está dividida em dois blocos distintos, um trata dos resultados obtidos pela análise individual de cada item e outro pela análise das dimensões que compõe a escala EBRINQ.

5.1.1. Análise por itens

Por conter a escala EBRINQ apenas três níveis de mensuração ela é identificada como uma escala de nível ordinal e, assim sendo, é analisada a partir da frequência das respostas. Desta forma, para verificar quais os brinquedos mais utilizados pelas crianças foi escolhido o critério da porcentagem. Convencionalmente, ao se tratar de valores em porcentagem, é considerado um índice significativo aquele que apresenta escore superior a 70% das respostas (Fagundes, 1999). Contudo, em ambas as amostras, nenhum

item da escala alcançou tal pontuação. Sendo assim, foi considerada como uma tendência das amostras os itens que superaram 50% nas respostas das crianças. Este parâmetro de superior a 50% foi considerado relevante para indicar tendências porque representa uma concentração da maioria das respostas das crianças.

Utilizando o critério dos 50% na análise por itens foi constatado que, na amostra brasileira há uma tendência para as crianças rejeitarem, ou não utilizarem, os seguintes tipos de brinquedos: blocos de construção, damas, fantoches, iô-iô, jogos de percurso, jogos didáticos, mico-preto, patins, peteca e pião. Na amostra portuguesa os brinquedos tidos pelas crianças como não utilizados foram semelhantes aos da amostra brasileira, porém em menor número. Os brinquedos rejeitados pelos portugueses foram: fantoches, jogos de tabuleiro (jogos de percurso), bingo, patins e quatro em linha.

Entre os brinquedos mais utilizados, indicados nas respostas das crianças brasileiras estão: a bicicleta, a bola e os jogos informáticos. Entre as crianças portuguesas foram citados a bicicleta, a bola, os jogos para aprender (jogos didáticos), os jogos informáticos, a plasticina e o parque (playground). Observa-se aqui uma maior concentração de tipos de brinquedos na amostra portuguesa em comparação com a brasileira. Os outros tipos de brinquedos apresentaram uma distribuição homogênea entre os níveis de mensuração da escala EBRINQ. Com o intuito de comparar as diferenças existentes nas respostas de meninos e de meninas, em cada amostra estudada, foi utilizado o teste de sinais não paramétrico *U* de Mann-Whitney para duas amostras. Na Tabela 3 e na Tabela 4

está apresentada a distribuição dos valores da média dos postos de sinais de cada item da escala para meninos e para meninas juntamente com os níveis de significância p em cada amostra.

Os valores de Mann-Whitney mostraram que entre as crianças da amostra brasileira, Tabela 3, os meninos demonstraram ter uma tendência significativamente maior que as meninas para utilizar os seguintes brinquedos: bola ($Z=-6,39$; $p \leq ,00$), jogos informáticos ($Z=-4,29$; $p \leq ,00$), pião ($Z=-2,57$; $p \leq ,01$), pipa ($Z=-4,09$; $p \leq ,00$), e skate ($Z=-5,14$; $p \leq ,00$). Na amostra portuguesa, Tabela 4, os brinquedos mais utilizados pelos meninos foram bola ($Z=-6,79$; $p \leq ,00$), pião ($Z=-2,60$; $p \leq ,00$) e skate ($Z=-4,10$; $p \leq ,00$).

Entre as meninas brasileiras ocorreu uma maior utilização, quando comparadas com os meninos, para os brinquedos: boneco ($Z=-3,68$; $p \leq ,00$), corda ($Z=-7,94$; $p \leq ,00$), fantoche ($Z=-2,38$; $p \leq ,01$), memória ($Z=-2,45$; $p \leq ,01$), musicais ($Z=-2,19$; $p \leq ,02$), patins ($Z=-4,19$; $p \leq ,00$), playground ($Z=-2,78$; $p \leq ,00$) e quebra-cabeça ($Z=-3,82$; $p \leq ,00$). As meninas portuguesas indicaram utilizar mais bonecos ($Z=-7,44$; $p \leq ,00$), corda ($Z=-7,23$; $p \leq ,00$), fantoches ($Z=-2,74$; $p \leq ,00$) e balões ($Z=-2,05$; $p \leq ,04$) que os meninos portugueses.

Tabela 3 – Prova *U* de Mann-Whitney para comparar as respostas de meninos e de meninas nos itens da escala EBRINQ na amostra brasileira (n=259).

Brinquedos	Prova <i>U</i> de Mann-Whitney		<i>p</i>
	Meninos	Meninas	
Baralho	130,48	129,36	,89
Bicicleta	130,89	128,82	,81
Blocos	125,15	136,47	,16
Bola	153,31	98,91	,00**
Boneco(a)	115,95	148,74	,00**
Corde	100,10	169,86	,00**
Damas	134,71	123,73	,19
Dominó	131,91	127,46	,61
Fantochê	121,87	140,84	,01**
Lô-iô	136,58	121,22	,07
Jogo da memória	120,67	142,44	,01**
Jogos de percurso	129,45	130,73	,88
Jogos didáticos	132,56	126,59	,49
Jogos informáticos	145,44	109,41	,00**
Mico-Preto	131,42	128,10	,69
Musicais	121,70	141,07	,02*
Patins	114,54	150,62	,00**
Peteca	129,01	131,32	,77
Piã	139,05	117,94	,01**
Pipa	145,52	109,30	,00**
Playground	119,46	144,06	,00**
Quebra-cabeça	115,57	149,23	,00**
Palavras cruzadas	125,98	135,36	,28
Skate	148,83	104,90	,00**
Trilha	129,57	130,58	,90

Nota: * Diferença significativa $p \leq ,05$. ** Diferença altamente significativa $p \leq ,01$

Em ambas as amostras, com exceção dos jogos informáticos, os meninos indicaram utilizar mais os brinquedos que exigem atividade física, tais como bola, piã, pipa e skate. Os outros tipos de brinquedos obtiveram índices de utilização semelhantes entre meninos e meninas. Já as meninas apresentaram uma diversidade maior de utilização de brinquedos quando comparadas com os meninos. Ou seja, não apresentaram estar restritas aos brinquedos que exigem atividades físicas. Elas apontaram utilizar tanto brinquedos de atividades físicas (corde, patins, playground, balões) como brinquedos que exigem habilidades sociais (boneco e fantochê) e cognitivas (memória, musicais e quebra-cabeça).

Tabela 4 – Prova *U* de Mann-Whitney para comparar as respostas de meninos e de meninas nos itens da escala EBRINQ na amostra portuguesa (n=172).

Brinquedos	Prova <i>U</i> de Mann-Whitney		<i>P</i>
	Meninos	Meninas	
Cartas	81,08	91,56	,14
Bicicleta	89,26	83,93	,44
Legos	92,27	81,12	,11
Bola	110,70	63,93	,00**
Boneco	59,44	111,74	,00**
Corda	60,10	111,12	,00**
Damas	93,28	80,17	,06
Dominó	90,05	83,19	,33
Fantoches	76,82	95,53	,00**
lo-lo	88,38	84,75	,60
Memória	85,61	87,33	,80
Tabuleiro	89,30	83,89	,43
Aprender	81,11	91,53	13
Informaticos	88,72	84,43	,49
Bingo	86,25	86,74	,94
Musicais	82,47	90,26	,26
Patins	88,82	84,34	,51
Plasticina	87,71	85,37	,73
Pião	96,04	77,60	,00**
Baloes	78,99	93,50	,04*
Parque	80,72	91,89	,10
Puzzle	83,34	89,44	,39
Caça-Palavras	85,89	87,07	,86
Skate	101,36	72,65	,00**
Quatro Em Linha	92,14	81,24	,11

Nota: * Diferença significativa $p \leq ,05$. ** Diferença altamente significativa $p \leq ,01$

As diferenças entre os anos escolares foram analisadas a partir da prova *H* de Kruskal Wallis. Também tomando como ponto de referência $p < ,05$ foi possível detectar quais os brinquedos mais utilizados em cada ano escolar. Tanto no Brasil quanto em Portugal as crianças do 1º ano escolar apresentaram diferença significativa em relação às outras crianças em um número maior de brinquedos. No Brasil os brinquedos mais utilizados pelas crianças do 1º ano, em relação às outras séries foram: blocos de construção ($\chi^2(3)=11,52$; $p \leq ,00$), bonecos ($\chi^2(3)=11,31$; $p \leq ,01$), corda ($\chi^2(3)=12,42$; $p \leq ,00$), dominó ($\chi^2(3)=8,67$;

$p \leq ,04$), fantoche ($\chi^2(3)=18,95$; $p \leq ,00$), mico ($\chi^2(3)=14,05$; $p \leq ,00$), musicais ($\chi^2(3)=8,32$; $p \leq ,04$), peteca ($\chi^2(3)=11,65$; $p \leq ,00$), pião ($\chi^2(3)=9,09$; $p \leq ,02$), pipa ($\chi^2(3)=7,72$; $p \leq ,05$), playground ($\chi^2(3)=35,94$; $p \leq ,00$), quebra-cabeça ($\chi^2(3)=14,30$; $p \leq ,00$) e skate ($\chi^2(3)=15,39$; $p \leq ,00$). Em Portugal os brinquedos de maior frequência no 1º ano foram: cartas ($\chi^2(3)=9,02$; $p \leq ,02$), legos ($\chi^2(3)=10,46$; $p \leq ,01$), balões ($\chi^2(3)=8,47$; $p \leq ,03$) e puzzle ($\chi^2(3)=9,60$; $p \leq ,02$).

Entre as outras turmas foram encontrados poucos brinquedos que apresentaram diferença significativa de utilização em relação aos outros. Na amostra brasileira foi encontrada diferença significativa somente no jogo de damas ($\chi^2(3)=8,67$; $p \leq ,03$) para as crianças do 3º ano escolar. Na amostra portuguesa o 3º ano escolar também foi o único a apresentar um brinquedo com destaque em relação às outras turmas. O brinquedo foi caça-palavras com $\chi^2(3)=14,32$; $p \leq ,00$. O 4º ano escolar não demonstrou ter diferença significativa para nenhum tipo de brinquedo em ambas as amostras.

Também foi solicitado que as crianças apontassem qual era o tipo de brinquedo predileto dentre os que estavam descritos na escala. Cada criança apontava apenas um brinquedo. O critério da porcentagem foi utilizado nesta análise. Na Tabela 5 e na Tabela 6 estão expostas as distribuições de porcentagem dos brinquedos apontados como prediletos pelas crianças de ambas as amostras.

Tabela 5 – Porcentagem de respostas indicando as brincadeiras prediletas das crianças da amostra brasileira (n=259).

Itens/Brinquedos	Meninos %	Meninas %	Total %
Bola	32,6	2,8	19,6
Bicicleta	13,78	22,4	17,6
Jogos informáticos	26,1	6,5	17,6
Boneco(a)	3,6	29,9	15,1
Corda	,7	11,2	5,3
Skate	8,0	-	4,5
Patins	1,4	6,5	3,7
Baralho	3,6	1,9	2,9
Jogo da memória	2,2	2,8	2,4
Pipa	2,9	,9	2,0
Playground	,7	3,7	2,0
Musicais	1,4	1,9	1,6
lo io	,7	1,9	1,2
Quebra-cabeça	-	2,8	1,2
Trilha	-	2,8	1,2
Blocos de construção	1,4	-	,8
Jogos de percurso	,7	,9	,8
Mico-preto	-	,9	,4
Total	100	100	100

Pela Tabela 5 e pela Tabela 6 se observa que não ocorreu concentração de respostas em determinados itens em nenhuma das duas amostras. Fato semelhante ao ocorrido na frequência de utilização dos brinquedos. As crianças demonstraram utilizar e preferir diversificados tipos de brinquedos, independente de sua forma, cor, aspecto ou função. Mesmo não havendo grande concentração de respostas das crianças nos itens da escala algumas constatações e análises serão realizadas adiante.

Tabela 6 – Porcentagem de respostas indicando as brincadeiras prediletas das crianças da amostra portuguesa (n=172).

Itens/Brinquedos	Meninos (%)	Meninas (%)	Total (%)
Bola	30,1	3,4	16,3
Boneco	4,8	20,2	12,8
Bicicleta	10,8	13,5	12,2
Skate	21,7	2,2	11,6
Patins	8,4	13,5	11,0
Informáticos	10,8	10,1	10,5
Corda	1,2	10,1	5,8
Plasticina	2,4	4,5	3,5
Damas	3,6	1,1	2,3
Puzzle	1,2	3,4	2,3
Musicais	1,2	2,2	1,7
Cartas	-	2,2	1,2
Legos	1,2	1,1	1,2
Dominó	1,2	1,1	1,2
Fantoches	-	2,2	1,2
Aprender	-	2,2	1,2
Parque	-	2,2	1,2
Quatro em linha	-	2,2	1,2
Memória	-	1,1	,6
Bingo	-	1,1	,6
Pião	1,2	-	,6
Total	100	100	100

Dos brinquedos apontados pelas crianças como prediletos se destacaram na amostra brasileira: bola, jogos informáticos, bicicleta e boneco. Entre as crianças portuguesas foram apontados como prediletos: bola, boneco, bicicleta, skate e patins. As diferenças entre meninos e meninas são evidentes em ambas as amostras. Esses dados conferem com os apresentados anteriormente, a respeito dos brinquedos mais utilizados. Constata-se, portanto, uma coerência entre as respostas das crianças, uma vez que os brinquedos prediletos são também os apontados como mais utilizados por elas.

5.1.2. Análises por dimensões

A escala EBRINQ tem os seus itens distribuídos em três dimensões. As dimensões dizem respeito ao desenvolvimento infantil motor, cognitivo e social. O objetivo das análises dentro das dimensões era de descobrir se as crianças utilizavam com maior ou menor frequência uma determinada categoria de brinquedo. A princípio não foram encontradas diferenças de utilização dos tipos de brinquedos nas duas amostras estudadas. Contudo, também foram realizadas análises por sexo e ano escolar das crianças com o intuito de se obter dados mais precisos em relação às amostras.

A análise das diferenças por sexo dentro de cada dimensão da escala EBRINQ foi realizada com o auxílio do teste U de Mann-Whitney para duas amostras independentes. O teste revelou que, em ambas as amostras não ocorreram diferenças significativas entre meninos e meninas nas escolhas dos brinquedos. Esses dados estão expostos na Figura 3.

Através da Figura 3 constata-se que, nas duas amostras estudadas, meninos e meninas brincam com os mesmos tipos de brinquedos quando analisados dentro das dimensões da escala EBRINQ. Os valores da amostra brasileira são maiores porque o número de escalas respondidas no Brasil ($n=259$) foi maior que em Portugal ($n=172$). A dimensão que aponta para o desenvolvimento motor apresentou na amostra brasileira $Z=-1,07$ com $p = ,28$ e na amostra portuguesa $Z=- ,67$ com $p = ,50$. Na dimensão cognitiva os valores de Mann-Whitney foram para o Brasil $Z=- ,72$ e $p = ,47$ e para Portugal $Z=- ,05$

com $p = ,95$. Os valores da dimensão social indicaram que $Z=-1,22$ com $p = ,22$ no Brasil e $Z=-,13$ com $p= ,89$ em Portugal.

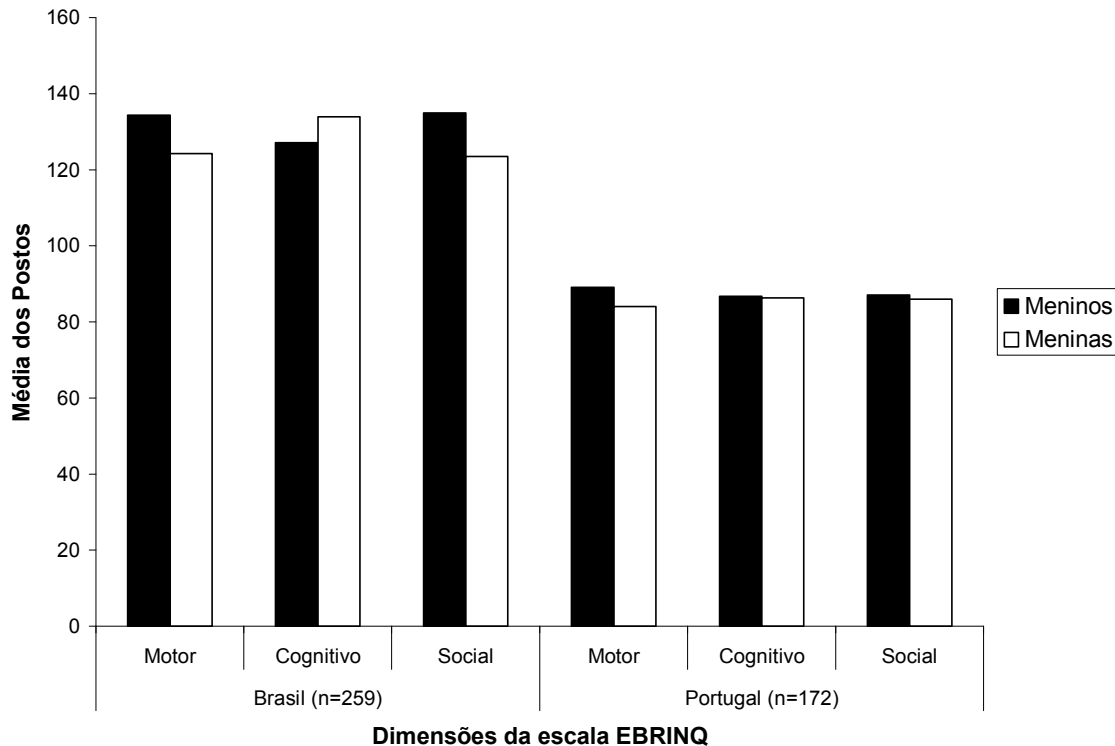


Figura 3 – Comparações entre os sexos dentro de cada dimensão da escala EBRINQ nas duas amostras com a utilização do teste U de Mann-Whitney.

A análise das dimensões por ano escolar foi realizada com o auxílio do teste H de Kruskal Wallis, que faz uma análise não paramétrica dos postos de sinais para composições com mais de duas amostras independentes para escalas ordinais. Na Figura 4 pode ser visualizada a distribuição dos valores da média dos postos de cada dimensão da escala de acordo com o ano escolar em cada amostra estudada.

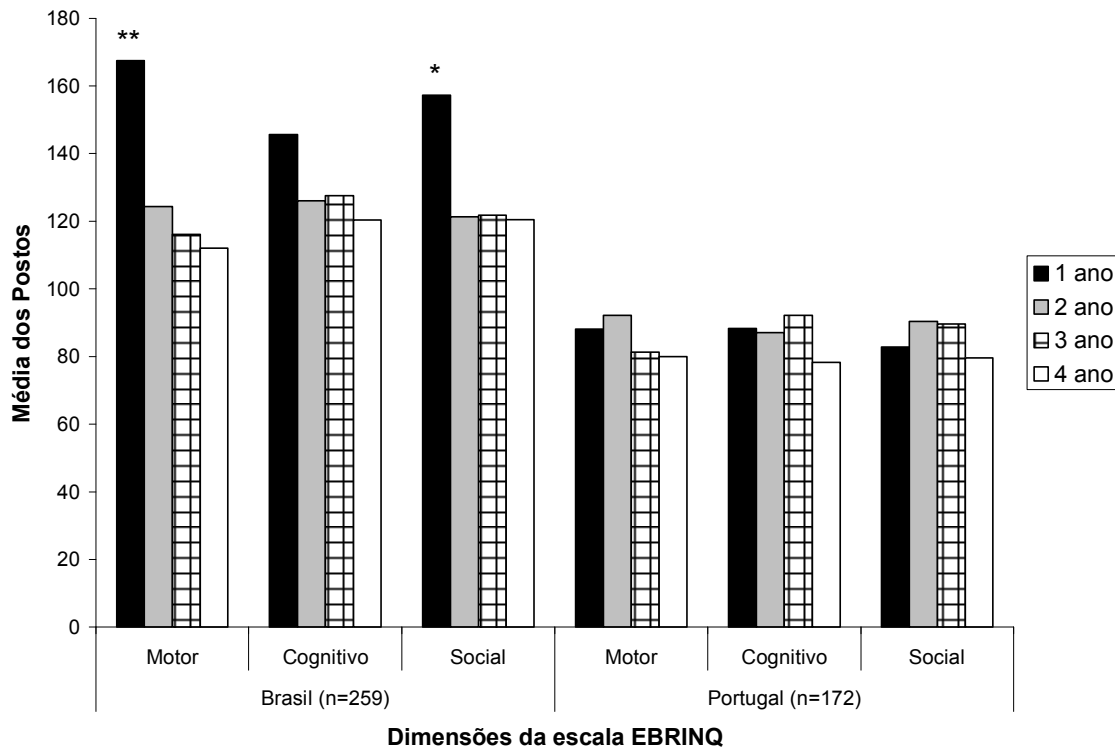


Figura 4 – Comparação das respostas das crianças nos diferentes anos escolares nas dimensões da escala EBRINQ. *Diferença significativa $p \leq ,05$; **Diferença altamente significativa $p \leq ,01$.

Pelos dados apresentados na Figura 4 se constata que, na comparação dos dados entre os anos escolares das crianças, existem algumas diferenças significativas. As diferenças foram encontradas apenas no primeiro ano escolar da amostra brasileira, que mostrou utilizar muito mais os brinquedos motores ($\chi^2(3)=21,81$; $p < ,00$) e sociais ($\chi^2(3)=11,04$; $p < ,05$) do que as outras turmas. A modalidade de brinquedos cognitivos não apresentou diferenças significativas ($\chi^2(3)=3,98$; $p = ,26$). Este dado indica que, dentro da amostra pesquisada, as crianças menores estão mais predispostas a utilizar brinquedos que promovem e estimulam o desenvolvimento motor e social.

Contudo, na amostra portuguesa os resultados se apresentaram de forma diferente. Como pode ser visualizado na Figura 4, não foram encontradas diferenças significativas em nenhuma dimensão quando analisadas entre os diferentes anos escolares das crianças. Os itens da escala EBRINQ que representam o desenvolvimento motor das crianças apresentaram, através da prova H de Kruskal Wallis, $\chi^2(3)=1,92$; $p = ,58$. O desenvolvimento cognitivo apresentou $\chi^2(3)=1,52$; $p = ,67$. Por fim, o desenvolvimento social, que também não obteve nível estatístico significativo na diferença entre os anos escolares das crianças, pois obteve $\chi^2(3)=1,44$; $p = ,69$.

Após a aplicação da escala EBRINQ uma série de escalas psicológicas foram aplicadas em uma turma do 2º ano do ensino fundamental de cada amostra. As escalas psicológicas avaliaram o desempenho motor, cognitivo e social das crianças. Os resultados das escalas psicológicas foram correlacionados com as dimensões da escala EBRINQ.

5.1.3. Correlação entre habilidades infantis e utilização de brinquedos

Uma turma do 2º ano do ensino fundamental de cada país foi escolhida para servir de amostra na aplicação de escalas psicológicas que avaliaram o desempenho motor, cognitivo e social das crianças. No Brasil a escolha da turma foi feita pela coordenadora da escola estudada que optou por selecionar uma turma na qual a professora se apresentava mais predisposta para a implementação do projeto. Em Portugal a escolha da turma foi realizada pelas

pesquisadoras, que optaram por selecionar a turma que mais se assemelhava à amostra brasileira, em relação ao número de alunos e à idade das crianças. Os dados detalhados, referentes às escalas psicológicas, estão expostos no item seguinte, que apresenta as análises realizadas no quase-experimento.

Os escores e percentis colhidos das escalas psicológicas foram correlacionados com os valores da escala EBRINQ para cada dimensão de brinquedo. Essa análise teve o objetivo de verificar a existência, ou não, de correlações entre os tipos de brinquedos mais utilizados pelas crianças, e os seus desempenhos em habilidades motoras, cognitivas e sociais. Por ter a escala EBRINQ um nível de mensuração ordinal, para verificar a ocorrência de relações entre as variáveis recorreu-se à prova de correlação r_s de Spearman. Os dados de correlação, quando cruzadas as variáveis dos resultados das escalas psicológicas com as dimensões da escala EBRINQ em cada amostra, estão apresentados na Tabela 7 e na Tabela 8.

A análise dos resultados da Tabela 7 e da Tabela 8 evidenciaram que os níveis de significância obtidos não foram significativos entre os resultados da escala EBRINQ e das escalas de desempenho, considerando-se a exigência de $p \leq ,05$. Este resultado aponta para uma distribuição harmoniosa entre a utilização dos brinquedos pelas crianças, ou seja, as crianças da amostra pesquisadas brincam com todos os tipos de brinquedos. Estes dados são confirmados na Figura 3 que demonstrou a utilização dos brinquedos pelas crianças.

Tabela 7 - Matriz das correlações r_s de Spearman resultantes dos dados obtidos nas escalas de desempenho e as dimensões da escala EBRINQ na amostra Brasileira (n=259).

Escalas de Desempenho	Spearman	Dimensões da Escala EBRINQ		
		Brinquedos motores	Brinquedos cognitivos	Brinquedos sociais
EDM				
QMG	r_s	-,00	-,01	,08
Motr. Fina	r_s	-,18	-,03	-,07
Motr. Global	r_s	,16	,16	,03
Equilíbrio	r_s	-,23	-,27	-,24
Esq. Corporal	r_s	,00	,14	,28
Org. espacial	r_s	-,16	-,11	-,03
Org. temporal	r_s	-,09	,23	,34
DFHIII				
Percentil	r_s	,05	-,08	,14
IMHSC				
Habilidoso	r_s	-,13	-,16	-,31
Passivo	r_s	,04	,17	,12
Ativo	r_s	,08	,05	,22
TDE				
Geral	r_s	-,00	,06	,03
Leitura	r_s	,00	,01	-,01
Escrita	r_s	-,04	,04	,08
Matemática	r_s	,01	,20	,30

Tabela 8 - Matriz das correlações r_s de Spearman resultantes dos dados obtidos nas escalas de desempenho e as dimensões da escala EBRINQ na amostra Portuguesa (n=172).

Escalas	Spearman	Dimensões da Escala EBRINQ		
		Brinquedos motores	Brinquedos cognitivos	Brinquedos sociais
Locomotora	r	,25	,22	-,14
Pessoal Social	r	,28	,36	,15
Performance	r	,24	,13	-,29
Raciocínio prático	r	,24	,32	-,23

Apesar de existirem algumas diferenças encontradas na utilização dos brinquedos entre meninos e meninas, de forma geral, todos os tipos de brinquedos são utilizados pelas crianças. Desta forma, não foram encontradas correlações entre os resultados das escalas de desempenho e os brinquedos mais utilizados pelas crianças. Após a caracterização dos brinquedos mais utilizados pelas crianças foi realizado o procedimento do quase-experimento,

que verificou a influência das brincadeiras no desempenho cognitivo, social e motor das crianças.

5.2. A influência das brincadeiras no desempenho das crianças

Neste item os resultados estão divididos em dois blocos separados. O primeiro bloco expõe os resultados da realização do experimento no Brasil e o segundo bloco mostra o que foi encontrado em Portugal. Como se tratam de dois grupos distintos, pois estão localizados em contextos sócio-histórico-culturais diferenciados, não será feita uma análise estatística comparativa dos grupos. Apenas será comparado o efeito da intervenção nos grupos, pois o objetivo deste estudo não era de analisar as diferenças entre os grupos, mas sim de verificar os resultados da mesma intervenção em grupos distintos.

Por se tratar de um quase-experimento, nem todas as variáveis foram controladas, portanto se esperava que nas duas amostras, ambos os Grupos, Experimental e Controle, apresentassem diferenças nas médias de antes e depois da aplicação do experimento. A proposta de tal procedimento era justamente analisar se as crianças do Grupo Experimental teriam um melhor desempenho quando comparadas com o Grupo Controle.

5.2.1. Resultados da amostra brasileira

No Brasil, a média de idade das crianças, no início das atividades do experimento, era de 7,6 anos de idade, com desvio padrão de 0,4 anos. Foram aplicadas as escalas EDM, TDE, DFHIII e IMHSC em todas as 23 crianças dos Grupos Experimental (n=11) e Controle (n=12). Na Tabela 9 está apresentada a distribuição das médias e desvio padrão dos escores alcançados pelas crianças em cada escala, juntamente com os valores do nível de significância alcançados pelo teste *t*. Nesta Tabela podem ser observados os valores de *p* no pré e pós-teste entre e dentre os participantes dos Grupos Experimental (GE) e Controle (GC).

Pelos dados apresentados na Tabela 9 se observa que a diferença das médias entre os Grupos Experimental e Controle, no pré-teste, não foi significativa. O teste de *F* de Levenes foi aplicado com o objetivo de verificar a homogeneidade das duas amostras. Nenhuma escala psicológica apresentou diferença significativa entre os dois Grupos. Isso é um dado positivo uma vez que se parte do princípio de que ambos os Grupos são homogêneos no período que antecede o experimento. No final da aplicação do experimento esta homogeneidade dos grupos já não foi mais observada, pois algumas diferenças significativas foram encontradas.

Tabela 9 – Distribuição dos escores nas escalas no pré e pós-teste entre e dentre os participantes dos grupos da amostra brasileira.

Escalas psicológicas		Grupo Experimental	Grupo Controle	Comparações (valores de <i>p</i>)			
		M±DP	M±DP	Entre participantes		Dentre participantes	
				Teste <i>t</i> para amostras independentes	Teste <i>t</i> para amostras pareadas	GE (pré-pós)	GC (pré-pós)
EDM	QMG			,93	,07	,00**	,00**
	Pré-teste	85,78±7,20	86,10±10,20				
	Pós-teste	100,67±11,77	92,31±9,48				
	Motr. Fina			,69	,46	,00**	,06
	Pré-teste	76,44±9,53	78,69±16,64				
	Pós-teste	90,66±18,47	85,43±15,06				
	Motr. Global			,39	,04*	,00**	,14
	Pré-teste	103,37±16,62	96,47±21,02				
	Pós-teste	118,26±16,75	102,5±18,56				
	Equilíbrio			,40	,08	,01**	,20
	Pré-teste	82,31±14,30	77,75±11,40				
	Pós-teste	100,68±26,96	83,46±18,07				
	Esq. corporal			,37	,31	,00**	,00**
	Pré-teste	86,40±8,32	81,40±16,97				
Pós-teste	104,61±18,31	96,96±17,46					
Org. Espacial			,21	,98	,05*	,79	
Pré-teste	84,11±25,62	96,35±20,14					
Pós-teste	97,94±20,29	97,72±27,26					
Org. Temporal			,82	,40	,09	,20	
Pré-teste	86,38±11,32	85,28±11,78					
Pós-teste	91,84±12,18	87,76±10,41					
TDE	Escore total			,48	,07	,00**	,00**
	Pré-teste	82,54±16,11	78,00±14,73				
	Pós-teste	96,45±7,46	88,33±12,13				
	Leitura			,72	,04*	,00**	,00**
	Pré-teste	55,09±9,55	53,75±8,41				
	Pós-teste	63,81±4,40	59,25±5,62				
	Escrita			,19	,13	,01**	,00**
	Pré-teste	17,63±5,74	14,58±5,26				
Pós-teste	21,18±3,65	18,16±5,33					
Matemática			,87	,47	,01**	,11	
Pré-teste	9,81±2,13	9,66±2,46					
Pós-teste	11,45±2,62	10,66±2,60					
DFHIII	Percentil			,24	,07	,03*	,55
	Pré-teste	70,90±23,47	59,50±22,11				
	Pós-teste	81,09±19,03	62,00±29,47				
IMHSC	Soc. habilidoso			,58	,90	,66	,34
	Pré-teste	,69±,20	,63±,31				
	Pós-teste	,72±,21	,70±,26				
	Passivo			,33	,94	,41	,33
	Pré-teste	,22±,15	,16±,13				
	Pós-teste	,19±,14	,19±,15				
Ativo			,17	,89	,86	,23	
Pré-teste	,08±,11	,20±,27					
Pós-teste	,08±,12	,09±,17					

Notas: *Diferença significativa $p \leq ,05$; **Diferença altamente significativa $p \leq ,01$.

No pós-teste a escala que avalia o desempenho de habilidades motoras das crianças (EDM) apresentou diferença significativa na dimensão referente à motricidade global ($t(21)=2,13$; $p \leq ,05$). Essa diferença mostrou ser, pelos valores de média e desvio padrão, a favor do Grupo Experimental. O desempenho cognitivo, avaliado pelo TDE apresentou diferença significativa, também a favor do Grupo Experimental, na dimensão referente à leitura ($t(21)=2,17$; $p \leq ,05$). O DFHIII, que também avalia o desempenho cognitivo e o IMHSC, que demonstra o desempenho social das crianças, não apresentaram diferenças estatisticamente significativas entre os Grupos Experimental e Controle no pós-teste.

Cada grupo também foi comparado nos resultados do pré e do pós-teste com o auxílio do teste t de student para amostras pareadas. Estas comparações visaram encontrar os pontos que obtiveram diferenças significativas nos resultados dos dados colhidos das escalas psicológicas antes e depois da aplicação do experimento dentro de cada Grupo.

Pela Tabela 9 se observa que as crianças do Grupo Controle apresentaram algumas mudanças significativas entre o pré e o pós-teste. No desempenho motor (EDM) as crianças apresentaram diferença altamente significativa nos resultados referentes ao quociente motor geral ($t(11)=3,88$; $p \leq ,01$) e ao esquema corporal ($t(11)=3,84$; $p \leq ,01$). Na avaliação do desempenho cognitivo o Grupo Controle apresentou diferença altamente significativa entre o pré e o pós-teste somente nos valores da escala TDE, nos quesitos de escore total ($t(11)=4,44$; $p \leq ,01$), leitura ($t(11)=3,98$; $p \leq ,01$) e escrita ($t(11)=3,98$; $p \leq ,01$).

,01). A escala DFHIII, que também avalia o desempenho cognitivo e o IMHSC, que avalia o desempenho social, não apresentaram diferenças significativas entre seus valores de pré e pós-teste no Grupo Controle. Como já havia sido mencionado, eram esperadas algumas diferenças significativas em ambos os grupos, uma vez que nem todas as variáveis estavam sob controle.

Contudo, as mudanças apresentadas pelo Grupo Experimental se mostraram muito mais evidentes que às do Grupo Controle. Na distribuição das médias entre as dimensões investigadas pela escala motora EDM a Tabela 9 demonstra que o grupo experimental obteve diferença estatística altamente significativa no quociente motor geral ($t(10)=7,76; p \leq ,01$) e nos níveis de motricidade fina ($t(10)=3,33; p \leq ,01$), global ($t(10)=3,31; p \leq ,01$), equilíbrio ($t(10)=3,18; p \leq ,01$) e esquema corporal ($t(10)=3,83; p \leq ,01$). O nível que avalia a organização espacial obteve diferença significativa ($t(10)=2,21; p \leq ,05$), mas o mesmo não se verifica na dimensão que investiga a organização temporal, onde não se encontra diferença significativa entre o pré e o pós-teste. Enquanto que o grupo experimental apresentou diferença estatística em quase todas as dimensões motoras, o grupo controle apresentou diferença em apenas dois níveis (o quociente motor geral e o esquema corporal).

As escalas que mediram o desempenho de habilidades cognitivas também apresentaram diferenças mais significativas no Grupo Experimental. Pelos dados do TDE, o Grupo Experimental demonstrou ter tido crescimento altamente significativo em todas as dimensões [score total ($t(10)=4,14; p \leq ,01$); leitura ($t(10)=3,51; p \leq ,01$); escrita ($t(10)=2,93; p \leq ,01$) e matemática

($t(10)=3,10$; $p \leq ,01$)]. A escala DFHIII também apresentou diferença estatística significativa entre o pré e o pós-teste a favor do Grupo Experimental ($t(10)=2,52$; $p \leq ,05$). Quanto ao desempenho social, os dados apresentados pela Tabela 9 indicam que não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nos Grupos em nenhuma dimensão da escala IMHSC Del Prette. No total, o Grupo Experimental obteve um maior número de diferenças significativas que o Grupo Controle. Tal fato comprova que a intervenção produziu efeitos positivos significativos no Grupo Experimental da amostra brasileira durante a aplicação do experimento.

5.2.2. Resultados da amostra portuguesa

A amostra portuguesa era composta por 21 crianças que foram aleatoriamente distribuídas nos Grupos Experimental ($n=11$) e Controle ($n=10$). As sub-escalas Locomotora, Pessoal-Social, Performance e Raciocínio Prático da Escala de desenvolvimento Griffiths, foram aplicadas de forma individual nas crianças. A média de idade das crianças da amostra portuguesa consistia em 7,5 anos com desvio padrão de 0,4 anos em ambos os grupos, experimental e controle. Na Tabela 10 estão expostos os resultados médios e respectivos desvios-padrão obtidos no pré e pós-teste pelos dois grupos e os valores do nível de significância p calculado através do teste t de student para amostras independentes e pareadas.

Tabela 10 – Distribuição dos escores nas escalas no pré e pós-teste entre e dentre os participantes dos grupos da amostra portuguesa.

Sub-escalas da Griffiths	Grupo Experimental	Grupo Controle	Comparações (valores de p)			
			Entre participantes		Dentre participantes	
			Teste t para amostras independentes		Teste t para amostras pareadas	
	M±DP	M±DP	Pré-teste (GE-GC)	Pós-teste (GE-GC)	GE (pré-pós)	GC (pré-pós)
Locomotora						
Pré-teste	101,23±5,62	98,80±10,32	,52	,10	,02*	,61
Pós-teste	104,45±6,67	98,35±9,67				
Pessoal-Social			,79	,01**	,00**	,42
Pré-teste	86,58±10,21	85,45±9,82				
Pós-teste	98,18±12,09	86,40±8,52				
Performance			,74	,21	,01**	,96
Pré-teste	99,24±12,69	97,15±15,57				
Pós-teste	104,49±11,93	97,11±14,33				
Raciocínio			,30	,11	,00**	,03*
Pré-teste	96,20±9,51	92,00±8,81				
Pós-teste	100,59±8,09	95,40±6,24				

Notas: *Diferença significativa $p \leq ,05$; **Diferença altamente significativa $p \leq ,01$.

A Tabela 10 informa que os dados do pré-teste demonstraram a ausência de diferenças significativas entre os resultados obtidos pelo Grupo Experimental e pelo Grupo Controle. Desta forma se constata que, em todas as sub-escalas, existia uma equivalência entre os dois grupos no momento inicial. Da mesma forma como ocorreu na amostra brasileira os grupos se mostraram homogêneos antes da aplicação do experimento. Os dados do pós-teste, no entanto, revelaram diferenças significativas existentes entre os grupos.

Nos dados do pós-teste se verificou que, não obstante o Grupo Experimental apresentasse resultados superiores aos do Grupo Controle, em todas as sub-escalas, somente na sub-escala Pessoal-Social estas diferenças são estatisticamente significativas ($t(19)=2,55$; $p \leq ,01$). Após esta análise comparativa entre os dois Grupos (Experimental versus Controle), revelou-se pertinente observar as mudanças ocorridas em cada grupo, tendo em consideração os dois momentos de avaliação.

A comparação dos resultados obtidos pelo Grupo Experimental, antes e após a implementação do programa, foi efetuada mediante a análise do teste *t* de student para amostras pareadas. Os resultados indicaram que os participantes se beneficiaram com o envolvimento nas atividades de jogo, uma vez que no pós-teste apresentaram resultados significativamente superiores ao do pré-teste nas quatro sub-escalas, locomotora ($t(10)=2,71; p \leq ,05$), pessoal-social ($t(10)=4,29; p \leq ,01$), performance ($t(10)=2,85; p \leq ,01$) e raciocínio prático ($t(10)=3,29; p \leq ,01$).

As mesmas análises estatísticas foram efetuadas no Grupo Controle, porém os resultados não demonstraram diferenças significativas entre o pré-teste e o pós-teste, à exceção do Raciocínio Prático que apresentou $t(9)=2,46; p \leq ,05$. Contudo, ao efetuar uma análise comparativa entre os resultados obtidos pelo Grupo Experimental e pelo Grupo Controle nesta sub-escala, pode-se constatar que maiores diferenças ocorreram no primeiro grupo ($p \leq ,01$) do que no segundo ($p \leq ,05$), o que indica que a quantidade da mudança é potencializada pelo envolvimento na situação de experimento. Da mesma forma como foi constatado e inferido na amostra brasileira, o Grupo Experimental da amostra portuguesa também demonstrou obter resultados positivos com a aplicação do experimento. Enquanto as crianças do Grupo Experimental participavam das atividades de brincadeira livre no quase-experimento foram realizadas observações de seus tipos de brincadeiras e interações sociais. Estes resultados estão explanados no estudo seguinte.

5.3. Características do brincar

No Brasil foram realizadas 20 sessões de brincadeiras livres na escola. Cada criança foi observada aproximadamente durante 20 intervalos de cinco 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 criança foi observada por aproximadamente dez intervalos de cinco segundos em cada sessão. 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. Apesar de o número de sessões realizadas no Brasil (20) e em Portugal (18) serem próximos o número médio de intervalos observados por criança no Brasil foi significativamente maior do que em Portugal. Isso se justifica pelo número de observadores que cada contexto dispunha. No Brasil as sessões foram observadas por três observadoras, enquanto que em Portugal apenas duas. Deste modo, no Brasil, em cada sessão, cada observadora era responsável por registrar os comportamentos de três ou quatro crianças, enquanto que, em Portugal cada observadora registrava os comportamentos de cinco a seis crianças por sessão.

Todas as observadoras foram treinadas antes do início do registro das observações. O protocolo de observação, que se encontra no Apêndice F, serviu como base e direção para o treinamento das observadoras. Iniciadas as sessões de observação, as observadoras dividiam aleatoriamente as crianças

que iriam observar em cada sessão. O primeiro grupo de categorias analisado foi referente à interação social das crianças. A apresentação da distribuição das porcentagens dos intervalos de tempo observados nas duas amostras em cada categoria de interação social podem ser visualizados na Figura 5.

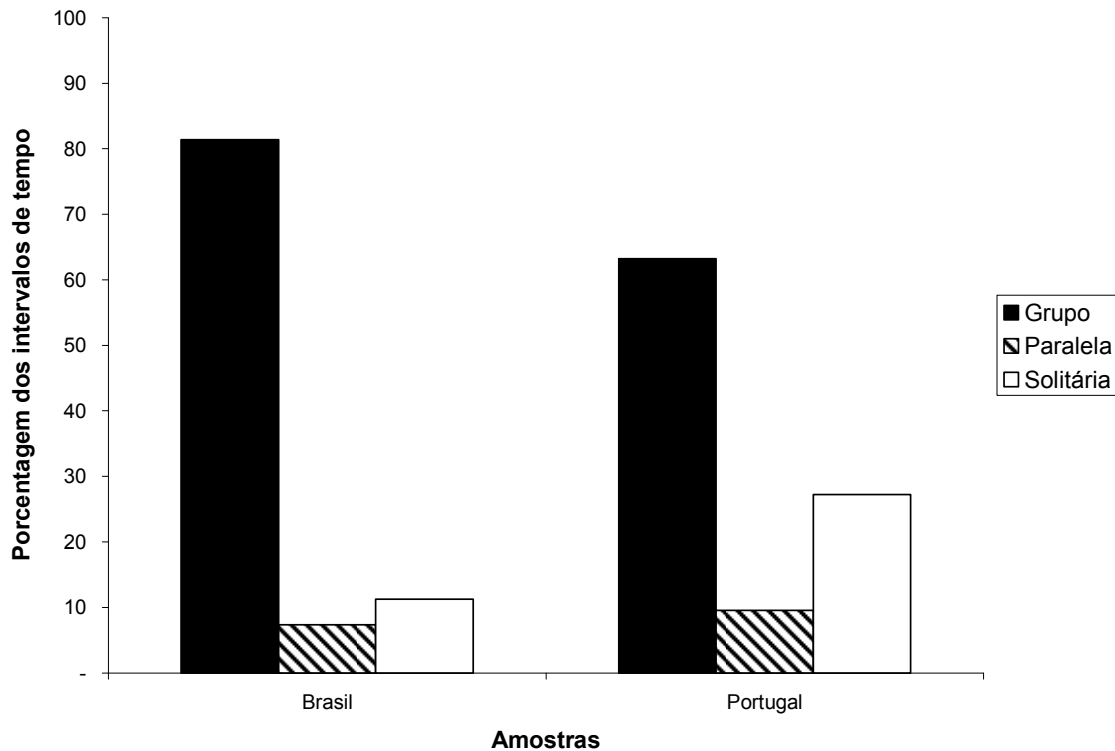


Figura 5 - Porcentagem dos intervalos de tempo observados referente à interação social na amostra brasileira e portuguesa.

Como pode ser observado na Figura 5, as duas amostras demonstraram resultados semelhantes no que se refere ao tipo de interação social. Tanto as crianças brasileiras quanto as portuguesas tem preferência por desenvolver atividade de forma grupal, ou seja, interagindo diretamente com os parceiros. No Brasil as crianças foram observadas 81,39% dos intervalos 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. Esses dados estão explanados na Figura 6.

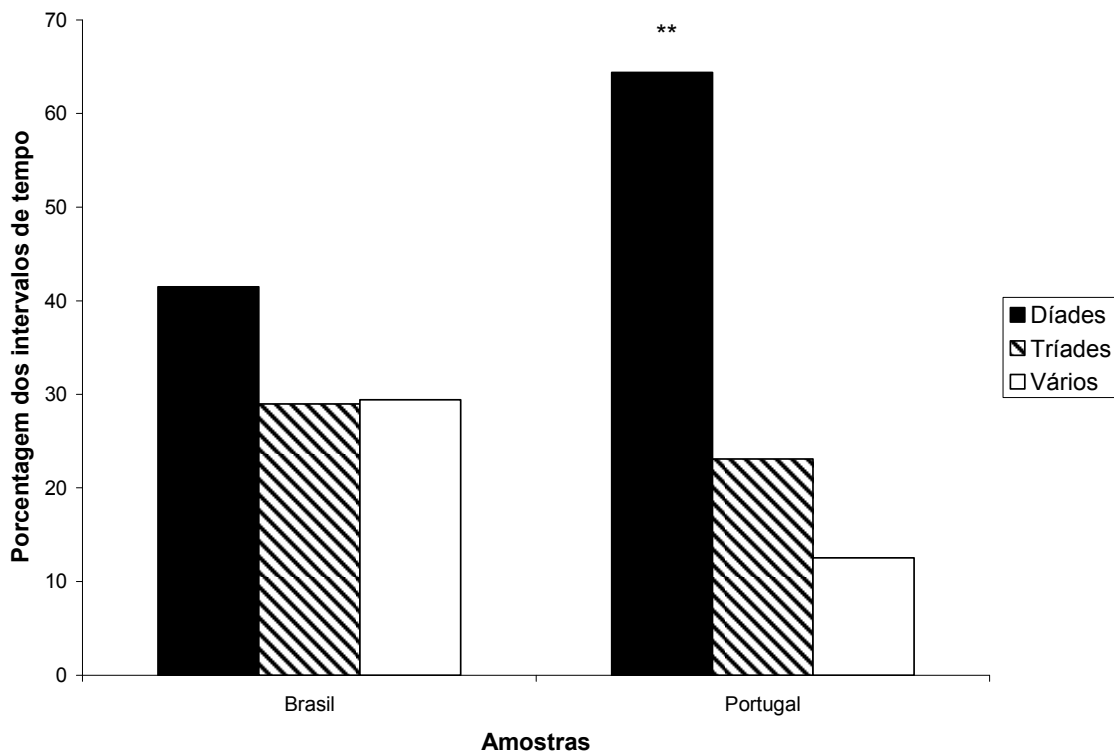


Figura 6 - Porcentagem dos intervalos de tempo observados referente ao número de parceiros na atividade de grupo. ** Diferença altamente significativa ($p \leq ,01$).

No Brasil, apesar da preferência das atividades em grupo serem em díades, o teste Greenhouse-Geisser, realizado através 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%), pois apresentou $F(1,3)=3,14$; $p= ,08$. Já

em Portugal as crianças apresentaram preferência altamente significativa ($F(1,13)=32,79$; $p \leq ,01$) por desenvolver atividades com um só parceiro (64,4%) do que em tríades (23,0%) ou vários parceiros ao mesmo tempo (12,5%).

A escolha do sexo dos parceiros por parte das crianças também foi analisada. Tanto no Brasil ($F(1,0)=55,53$, $p \leq ,01$), quanto em Portugal ($F(1,0)=7,42$, $p \leq ,05$) 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 ($p \leq ,01$) 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 ($t(3)=11,90$; $p \leq ,01$). O que indica que as meninas da amostra brasileira preferem brincar com vários parceiros quando estes são do mesmo sexo. Em Portugal, entre as meninas, 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. Na Tabela 11 estão apresentadas as distribuições das médias e porcentagem dos intervalos observados no que se refere aos tipos de brinquedos utilizados pelas crianças no Brasil e em Portugal.

Tabela 11 - Média, desvio padrão e porcentagem de intervalos observados quanto aos tipos de brinquedos utilizados 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 11 se observa que no Brasil e em Portugal as crianças têm preferências por atividades que envolvam os brinquedos do que as sem brinquedos. O tipo de brinquedo mais utilizado pelas crianças, de ambas as amostras, 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 no Brasil a diferença entre os valores das cinco categorias é significativa, pois ($F(2,21)=7,05, p \leq ,05$). Já em Portugal as diferenças mostraram ser altamente significativas, com ($F(1,33)=16,68, p \leq ,01$).

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 12,20% às atividades não brincadeiras.

Os episódios de brincadeiras se dividiam em cinco categorias que se referiam à brincadeira proposta pelo objeto, faz-de-conta, construtiva, turbulenta e jogos de regras. Na brincadeira proposta pelo objeto a criança seguia a proposta que o fabricante do objeto sugeria, com suas regras e procedimentos. Quando a criança não seguia a proposta do objeto era registrado o tipo de brincadeira que ela se utilizava. Na Figura 7 e na Figura 8 estão apresentados os valores percentuais dos intervalos observados quanto ao tipo de atividade de brincadeira utilizadas pelas crianças no Brasil e em Portugal.

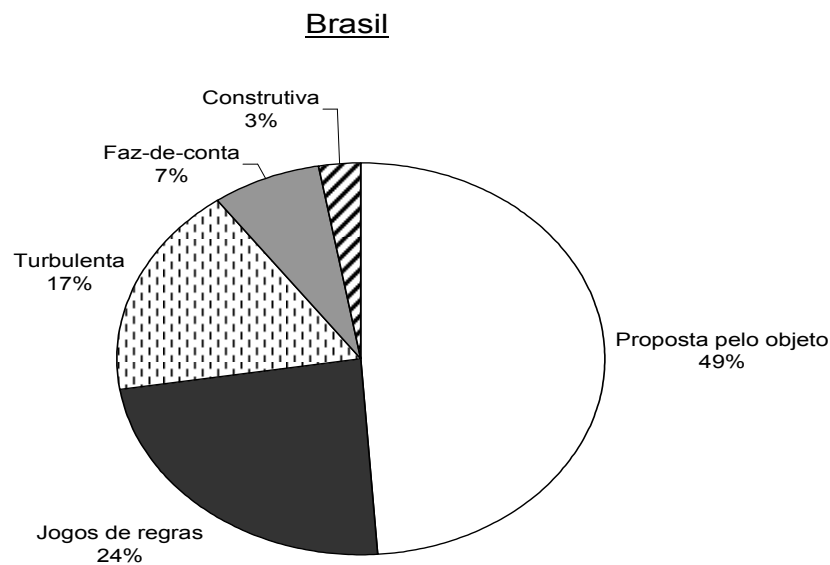


Figura 7 – Porcentagem de tipos de brincadeiras utilizadas pelas crianças da amostra brasileira.

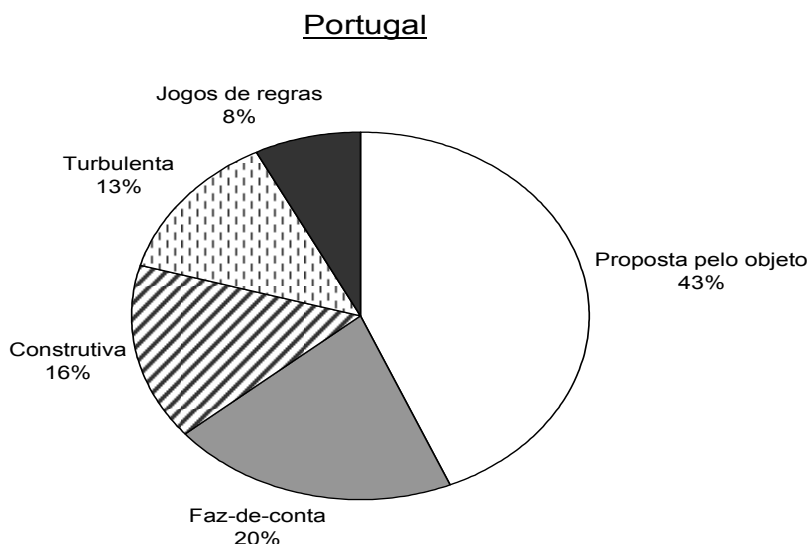


Figura 8 – Porcentagem de tipos de brincadeiras utilizadas pelas crianças da amostra portuguesa.

A maioria das crianças, em ambos os contextos, foi observada seguindo a proposta do objeto. Quando a proposta do brinquedo não era seguida as crianças das duas amostras apresentaram resultados diferentes. 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. O teste mostrou que entre as observações das crianças brasileiras surgiram diferenças altamente significativas entre as cinco variáveis referentes aos tipos de brincadeiras ($F(2,21)=16,73, p \leq ,01$). A preferência por utilizar a brincadeira proposta pelo objeto é seguida pelos jogos de regras e o brincar turbulento. Enquanto que em Portugal, também com diferença altamente significativa ($F(2,01)=28,32, p \leq ,01$), a brincadeira proposta pelo objeto é seguida pela preferência do brincar de faz-de-conta e construtivo.

Ao verificar ainda as diferenças do brincar de meninos e de meninas, com o auxílio do teste *t* de student para amostras independentes, observou-se que tanto no Brasil ($p \leq ,01$) quanto em Portugal ($p \leq ,05$), os meninos têm preferência significativa por brincar de forma turbulenta quando comparados com as meninas. Quando as crianças não estavam a brincar exerciam atividades diversificadas, que foram distribuídas em oito categorias de análise. Na Tabela 12 estão apresentados os valores observados em cada categoria.

Tabela 12 - Média, desvio padrão e porcentagem de intervalos observados quanto ao tipo de atividade de não brincadeira utilizada pelas crianças.

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

Enquanto as crianças não estavam brincando o tipo de atividade mais encontrada, no Brasil, foi a conversaço seguida da observaço. Já, em Portugal, as crianças preferiam observar e explorar. A ANOVA de um fator para medidas repetidas, através do teste Grenhouse-Geiser indicou que, tanto no Brasil ($F(1,13)=10,17, p \leq ,01$) quanto em Portugal ($F(2,75)=11,40, p \leq ,01$), a diferença entre as variáveis se mostrou altamente significativa. Essas diferenças se remetem às distinções entre os dois contextos estudados.

Através do relato dos resultados dos três estudos aqui descritos foram observadas algumas diferenças e semelhanças entre as amostras pesquisadas.

Diferenças estas que se remetem ora ao contexto, ora ao gênero e ora à idade das crianças. As diferenças e semelhanças encontradas nos resultados estão, no próximo capítulo, discutidas à luz da psicologia sócio-cultural, que aborda o sujeito como um ser que está constantemente transformando e sendo transformado pela a sociedade e cultura na qual está inserido.

6. Discussão

Por tratar esta pesquisa de três estudos distintos a apresentação da discussão dos dados está organizada de forma individualizada para cada estudo. Seguindo a mesma ordem empregada no capítulo dos resultados, primeiro são apresentadas as discussões referentes à caracterização dos brinquedos das crianças, seguido dos dados que apontam para a influência das brincadeiras no desempenho das crianças. Por último são apresentadas as discussões sobre as características do brincar.

6.1. Caracterização dos brinquedos das crianças

Os dados obtidos pela aplicação da escala EBRINQ revelaram que, em suma, na análise por itens em ambas as amostras, os meninos têm predileção e maior utilização por brinquedos que exigem atividades físicas intensas. Já as meninas apresentaram predileção e maior utilização por diversificados tipos de brinquedos. Na análise por dimensões da escala EBRINQ foi constatado que as crianças, nas duas amostras, utilizam todo o tipo de brinquedos de forma indiscriminada e homogênea. Não foram encontradas diferenças significativas quanto ao sexo das crianças na escolha dos brinquedos. No que se refere ao ano escolar das crianças foram encontradas diferenças somente na amostra brasileira. As crianças mais jovens da amostra brasileira indicaram estar mais

predispostas a utilizarem os brinquedos que promovem e estimulam o desenvolvimento motor e social.

Constatou-se que muitos dos brinquedos tidos como rejeitados pelas crianças, tanto do Brasil quanto de Portugal, são de contingência social¹¹. São o caso das damas, fantoches, jogos de percurso, mico preto, peteca, bingo e o quatro em linha. Infere-se que o fato de as crianças não utilizarem estes jogos pode indicar a ausência de parceiros de brincadeira. A ausência de parceiros nas brincadeiras restringe as trocas sociais e culturais que são necessárias para a formação de conceitos das crianças (Carvalho & Pedrosa, 2002). Assim como a segregação sexual, a falta de parceiros para brincar limita os tipos de atividades das crianças. Kishimoto (1999) afirma que o resgate e a utilização de brinquedos simples e tradicionais é uma alternativa que os professores devem utilizar para estimular e fortalecer as interações sociais entre as crianças e também enriquecer a cultura. As brincadeiras em díades e grupos auxiliam as crianças a aprenderem diferentes comportamentos e estilos de interação social que irão reforçar o desenvolvimento das competências sociais de forma imediata e futura (Martin & Fabes, 2001).

As diferenças de gênero foram encontradas somente na análise por itens da escala. Em conformidade com o que Bjorklund e Pellegrini (2000), Gosso (2004) e Hansen e cols (2007) Morais (2004) e Silva e cols (2006) apresentam, os meninos de ambas as amostras possuem maior predisposição para atividades físicas intensas, tais como correr, saltar, lutar. De acordo com os

¹¹ Contingência social: envolve revezamento social, ou seja, o prazer está na troca de respostas sociais entre os participantes (Gosso, 2004).

autores citados, esta predisposição tem relação com a preparação para a caça, luta e proteção da família que nossos ancestrais necessitavam para conseguirem sobreviver num ambiente hostil e cercado de perigos. Por este motivo os meninos dos dias atuais ainda se utilizam de brinquedos que promovem e incentivam atividades físicas intensas. Entre as meninas, como apresentado na análise por itens, foi observada uma maior abrangência de preferências. Este dado indica que as meninas, independente da amostra estudada, estão mais abertas às diferentes possibilidades de brincadeiras. Silva e cols (2006) ao observarem as brincadeiras de rua das crianças constataram que as meninas, ao mesmo tempo em que mantinham as brincadeiras ditas femininas, também experimentavam os tipos e modalidades de brincadeiras tidas como masculinas, como brincadeiras turbulentas e mais agitadas. Os autores concluíram que as meninas são mais bem-sucedidas, quando comparadas com os rapazes, na tarefa de ampliar espaços e de experimentar situações diferentes. Isto significa que as meninas usufruem mais de possibilidades diversificadas de interação social e de aprendizagem.

Assim como foram encontradas diferenças de gênero, a análise por itens também revelou diferenças por ano escolar das crianças. O fato de as crianças do primeiro ano escolar, de ambas as amostras, utilizarem mais brinquedos que as outras estão de acordo com os dados encontrados em Cordazzo e Vieira (no prelo). Estes autores, que também pesquisaram o brincar de crianças em idade escolar, afirmam que as crianças mais jovens possuem um leque maior de possibilidades de brincadeiras, enquanto que as crianças mais velhas, com a

aproximação da puberdade reduzem o número de brincadeiras para darem espaço a outras atividades, comportamentos e motivações.

As diferenças encontradas nos brinquedos utilizados entre as crianças das duas amostras indicam as peculiaridades de cada contexto. Assim como afirma Delgado (2005) os brinquedos expressam as características regionais e sociais, com os aspectos de moda e cultura de cada contexto. Em conformidade com esta afirmação Brougère e Wajskop (1997) também apontam que os brinquedos das crianças são objetos culturais que possuem significados e representações que podem mudar de acordo com a cultura, o contexto e a época.

Na análise por dimensões da escala foi observado que as crianças, de ambas as amostras, brincam com todos os tipos de brinquedos. Não foram encontradas diferenças significativas quanto ao sexo neste tipo de análise. Isto indica que, de acordo com a distribuição das dimensões da escala, as crianças brincam com todos os tipos de brinquedos, motores, sociais e cognitivos, independente de seu sexo. Estes dados entram em contradição com os encontrados na análise por itens, que revelou preferência dos meninos por brinquedos motores, e por pesquisas e estudos anteriores tais como os dados encontrados em Queiroz e cols (2006), Silva e cols (2006), Souza e Rodrigues (2002) e Wanderlind e cols (2006). Tais diferenças podem apontar para possíveis falhas na distribuição dos itens nas dimensões da escala e a necessidade de uma nova reestruturação das dimensões. Este mesmo motivo pode ter sido o responsável por não terem sido encontradas correlações entre

as dimensões da escala EBRINQ e os desempenhos motor, cognitivo e social das crianças.

Na análise das dimensões não foram encontradas diferenças quanto ao gênero das crianças, mas quanto ao ano escolar algumas diferenças ocorreram. As diferenças foram encontradas somente na amostra brasileira. Nesse caso, encontrou-se que as crianças do primeiro ano escolar utilizam com mais frequência os brinquedos considerados motores e sociais do que as outras crianças. O fato de as crianças menores estarem mais predispostas, para utilizarem brinquedos motores, do que as outras crianças confirmam os dados relatados por Papalia e cols (2006), Pellegrini e Smith (1998a) e Rosa Neto (2002). Tais autores confirmam as necessidades das crianças mais novas de testarem e dominarem suas habilidades motoras, pois elas se encontram em plena fase de desenvolvimento da psicomotricidade e descoberta de novas habilidades. Os brinquedos sociais, principalmente os que envolvem o faz-de-conta, também têm preferência das crianças mais jovens conforme afirmações de Brougère e Wajskop (1997) e Kishimoto (1998).

No entanto, essas diferenças foram encontradas somente na amostra brasileira. Uma possível explicação para este fato está nas diferenças culturais encontradas entre os dois contextos. Infere-se que o contexto brasileiro dê mais valor às habilidades motoras e sociais do que o contexto português. Tal valorização influencia nas escolhas das brincadeiras das crianças. E, assim como afirmam Brougère e Wajskop (1997) Carvalho e Pedrosa (2002) e

Vygotsky (1998), as brincadeiras das crianças são reflexos da sua cultura e situação social, espacial e temporal.

A identificação dos brinquedos mais utilizados e preferidos pelas crianças auxilia pais e profissionais da saúde e educação a planejarem ações e atividades que estejam de acordo com as motivações e necessidades infantis. Além de identificar as preferências das crianças se fez necessário identificar os aspectos do desenvolvimento infantil que podem ser influenciados e estimulados pelo brincar.

6.2. A influência das brincadeiras no desempenho das crianças

A intervenção oferecida às crianças brasileiras e portuguesas obteve resultados semelhantes. Ambos os grupos, controle e experimental, partiram de um ponto em que se apresentavam homogêneos em relação às dimensões avaliadas pelas escalas de desenvolvimento. Tanto no Brasil como em Portugal, a introdução de períodos de brincadeira livre em ambiente escolar demonstrou provocar mudanças nos grupos experimentais. No Brasil, as diferenças nos grupos foram encontradas nas escalas que mediram o desempenho motor e cognitivo. Em Portugal foram encontradas diferenças entre os grupos em todas as dimensões da escala de desenvolvimento aplicada nas crianças. Estes dados clarificam a influência das brincadeiras no desenvolvimento das crianças.

A função do brinquedo é oferecer suporte e estimular a criança para a brincadeira (Kishimoto, 1994). A brincadeira, por sua vez, atua diretamente nos

aspectos de desenvolvimento da criança auxiliando em todas as dimensões (Melo & Valle, 2005; Morais, 2004; Souza & Vieira, 2004; Vygotsky, 1998). A função das escolas de ensino fundamental é proporcionar para o educando a formação necessária para o desenvolvimento integral de suas habilidades e competências (Brasil, 1998). Tendo isso em vista a escola pode aproveitar esses instrumentos, os brinquedos, como um recurso para estimular o desenvolvimento e potencializar a aprendizagem de conteúdos escolares (Spodek & Saracho, 1998). Conteúdos estes que, acima de tudo devem visar contribuir para o aperfeiçoamento das habilidades e competências necessárias para a vida em sociedade. Neste estudo estão expostos os dados referentes às competências e habilidades que compõem o desempenho motor, social e cognitivo das crianças analisadas.

6.2.1. O desempenho motor

Pelos resultados obtidos no experimento realizado nos dois países, as crianças demonstraram significativa diferença nas dimensões que avaliaram o desempenho das habilidades motoras infantis. Este resultado nos dá fortes indícios de que os brinquedos e as brincadeiras utilizadas pelas crianças colaboraram para que esta diferença ocorresse.

Uma criança que tem as dimensões de motricidade bem desenvolvidas apresentará conseqüente sucesso nas suas produções acadêmicas relacionadas com o uso de habilidades como, por exemplo, a escrita (Rosa Neto, 2002). As habilidades que exigem locomoção, equilíbrio, esquema

corporal e organização espacial quando bem desenvolvidas, favorecem para a criança um melhor desempenho e auto-regulação do comportamento (Rosa Neto, 2002). E, assim como Oliveira e Milani (2003) observaram em crianças portadoras de síndrome de Down, a melhoria do tônus postural e das habilidades motoras amplas oferece para as crianças mais autonomia de movimentos. Esta autonomia, associada ao desenvolvimento da força e da resistência e com a continuidade dos estímulos, resulta no desenvolvimento das habilidades motoras mais refinadas, como a motricidade fina e a organização temporal (Rosa Neto, 2002; Smith, 1982). Um desempenho satisfatório nestas habilidades resulta num rendimento escolar favorável, uma vez que auxiliam as crianças nas habilidades de escrita e leitura, entre outras.

A aplicação do experimento se mostrou eficaz para estimular o desenvolvimento das habilidades motoras nas crianças uma vez que favoreceu o uso de atividades físicas intensas. Brinquedos como corda, ioiô, boliche, tiro ao alvo e elástico promoveram brincadeiras com a utilização das atividades físicas intensas. Os dados que se referem ao desenvolvimento motor, encontrados nesse estudo, vêm ao encontro dos relatos dos estudos de Negrine (1994). Ao fazer observações das brincadeiras das crianças em Barcelona, Espanha, o autor constatou que a criança, em atividade lúdica não somente brinca, mas também se exercita. Negrine (1994) também afirma que tanto as brincadeiras como os exercícios físicos são fatores essenciais para os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Além disso, as brincadeiras com atividades físicas também promovem e incentivam as

interações sociais, pois na maioria das vezes, exigem a formação de grupos (Brougère & Wajskop, 1997).

6.2.2. O desempenho social

Os dados revelados pela avaliação do desempenho social das crianças do Brasil não apresentaram diferenças significativas entre os grupos controle e experimental. Também não foram encontradas diferenças nos testes e pós-testes dentro de cada grupo. Porém foram encontradas algumas dificuldades na aplicação da escala IMHSC Del-Prette que podem ter gerado um viés nos resultados. A primeira aplicação da escala foi feita da forma eletrônica, com o auxílio de recursos áudio visuais que simulavam os itens que as crianças deveriam responder. Na segunda aplicação da escala, após a realização do experimento, ocorreram problemas técnicos que impossibilitaram a utilização dos recursos áudio visuais. Dessa forma, a aplicação da escala foi feita oralmente, onde o aplicador explicava para as crianças os itens que deveriam ser respondidos por elas. Acredita-se que isto pode ter gerado confusões e incertezas nas crianças na hora de responder aos itens da escala durante a segunda aplicação.

Em Portugal não foram encontrados problemas na aplicação das escalas Griffiths. As crianças do grupo experimental apresentaram diferenças altamente significativas quando comparadas com o grupo controle e com o teste e pós-teste. A dimensão da Griffiths que media o desempenho social, denominada por pessoal-social, foi a que apresentou maior diferença para com o grupo controle e

maior aumento de média dentro do grupo experimental. Isto demonstra que a intervenção, designada pela inclusão de períodos de brincadeiras livres durante o horário letivo escolar, apresentou maior sucesso nessa dimensão quando comparada com as outras.

Em função dos momentos de brincadeiras livres com pares de idades semelhantes, as crianças tiveram mais oportunidades para vivenciar situações que exigiam o treino de habilidades de negociação, resolução de conflitos e experimentação de diferentes papéis sociais vividos no faz-de-conta. Estas habilidades exercitadas durante o brincar contribuem nas futuras e mais elaboradas interações sociais das crianças (Del Prette & Del Prette, 2002; Sluckin, 1981). De acordo com Isidro e Almeida (2003) é na interação com os pares semelhantes que o desenvolvimento social, assim como o cognitivo, é estimulado ao máximo. E, como afirmam Bandeira e cols (2000) “a crescente complexidade das demandas sociais, tanto no nível pessoal quanto profissional, requer cada vez mais das pessoas habilidades sociais elaboradas” (p. 402). Silva e cols (2006) ao investigarem as brincadeiras de rua das crianças concluíram que os grupos de brincadeira são um espaço propício para a partilha de experiências, para a mediação na construção e abstração de regras, valores e padrões de comportamentos. Os resultados expostos nesta tese permitem traçar um paralelo com as conclusões de Silva e cols (2006). Da mesma forma que nas brincadeiras de rua, o brincar livre no contexto escolar também se mostrou como um espaço onde as funcionalidades dos grupos de brincadeiras auxiliam diretamente nas habilidades sociais das crianças.

A inserção de períodos de brincadeiras livres dentro do horário escolar favorece o enriquecimento das interações sociais das crianças também de forma imediata. E, como afirmam Blatchford (1998) e Del Prette e Del Prette (2005), uma criança que se apresenta habilidosa nos contatos sociais pode alcançar sucesso também em outras áreas, tais como a aprendizagem e, conseqüentemente, o sucesso escolar.

A característica de flexibilidade do brincar possibilita para a criança a experimentação de novas combinações de idéias e de comportamentos (Kishimoto, 1999). Além disso, através do brincar as crianças também descobrem e experimentam as diferentes relações existentes entre os homens (Leontiev, 1994). Estas experimentações exercem influência direta nas interações sociais das crianças e na formação de vínculos de amizade e companheirismo. A amizade, como afirma Blatchford (1998), pode ser utilizada dentro da sala de aula como um suporte para o ajustamento escolar. Outro benefício da amizade propiciada pela brincadeira é o auxílio significativo na aprendizagem uma vez que propicia o aparecimento das mediações entre as crianças (Vygotsky, 1998). Estas mediações entre as crianças atuam na zona de desenvolvimento proximal e proporcionam saltos qualitativos no desenvolvimento e na aprendizagem infantil.

6.2.3. O desempenho cognitivo

A cognição, vista como o processamento e organização de informações para futura utilização, é um aspecto essencial para o sucesso escolar de uma

criança. Os dados da avaliação cognitiva das crianças do Brasil e as dimensões da Griffiths que avaliaram a performance e o raciocínio prático das crianças Portuguesas indicaram que o grupo experimental obteve melhores resultados que o grupo controle.

O grupo controle de Portugal também obteve aumento significativo no raciocínio prático, dimensão que pode ser considerada um aspecto do desenvolvimento cognitivo. Os grupos, por questões éticas e morais, não foram isolados das outras variáveis que estavam influenciando o desenvolvimento das crianças, tais como a rotina escolar, o convívio com familiares, vizinhos, amigos, etc. Contudo, foi observado que o grupo experimental obteve resultados significativamente maiores quando comparados com o grupo controle, tanto em Portugal como no Brasil. Os períodos de brincadeiras livres no horário escolar, oferecidos às crianças do grupo experimental, se traduziram em mais um espaço para que as crianças pudessem conviver socialmente com outras crianças, sem a interferência constante dos adultos.

Durante as brincadeiras, as crianças, para conseguirem brincar socialmente, necessitam exercitar e utilizar algumas habilidades, tais como, exploração do ambiente e de objetos, estabelecimento de estratégias para vencer um jogo, memorização, treino da linguagem, etc. (Queiroz e cols, 2006). Tais habilidades são construtos que auxiliam no desenvolvimento da cognição, pois contribuem para a ocorrência de mudanças nos níveis de desenvolvimento infantil (Bomtempo, 1997; Papalia e cols, 2006; Queiroz e cols, 2006; Vygotsky, 1998). Em conformidade com esta afirmação Leontiev (1994) afirma que a

brincadeira é um recurso que leva a criança a saltar para níveis mais elevados de desenvolvimento.

Uma vez que o brincar contribui para o estímulo do desenvolvimento cognitivo e o aperfeiçoamento da aprendizagem, os professores devem utilizar esta atividade como um potente instrumento de trabalho (Goldhaber, 1994). Contudo, como afirma Blatchford (1998), a brincadeira não traz somente benefícios, também existem os custos. Durante momentos de brincadeiras livres podem surgir episódios de agressão, conflitos ou bullying¹². Tais episódios, por motivo de imaturidade infantil e falta de estratégias bem elaboradas de resolução de conflitos, podem ser freqüentes e interferir nos benefícios que a brincadeira poderia trazer para as crianças. Para tanto se faz necessário o treinamento dos profissionais para lidarem com estas situações e trabalharem de forma que os custos da brincadeira não ultrapassem os benefícios que ela oferece.

Schneider (2004) discute sobre a falta de qualificação profissional especializada dos professores com respeito ao brincar. Porém, como ressaltam Leif e Brunelle (1978), não basta apenas formação profissional, também é preciso que o professor tenha gosto e sinta prazer em fornecer às crianças momentos de brincadeiras. Desta forma, a observação do professor sobre o brincar ocorre de maneira mais apurada e detalhada. E, como afirmam Melo e Valle (2005), a observação das brincadeiras das crianças permite a verificação de estratégias que podem facilitar os processos de aprendizagem. Tal

¹² Bullying: também entendido como provocação ou intimidação. É amplamente estudado no contexto escolar. Olweus (1993) afirma que um aluno é vítima de bullying quando é exposto repetidamente e por um longo tempo a ações negativas de outros alunos que intencionam lhe causar danos, dor ou mal-estar.

verificação é possível porque os conteúdos das brincadeiras têm relação direta com as histórias de vida das crianças e suas respectivas visões de mundo (Dias Facci, 2004; Mello, 1999). Através do brincar as crianças também demonstram suas habilidades, facilidades e possíveis limitações que podem ser superadas com estímulos adequados.

Os dados encontrados na aplicação do quase-experimento indicaram o sucesso da intervenção e uma possibilidade de utilização do brincar para a promoção e estimulação do desenvolvimento das crianças. As observações realizadas durante o período do quase-experimento explanam os comportamentos e atividades realizados pelas crianças através de uma caracterização do brincar.

6.3. Características do brincar

As brincadeiras das crianças, de ambas as amostras, apresentaram características semelhantes. Estas semelhanças são justificadas pelos estudos etológicos que apontam que o brincar é um comportamento comum na espécie humana. Além disso, o brincar é tido como uma necessidade inerente da infância. Por este motivo algumas características da brincadeira são vistas como universais, como as preferências dos meninos por brincadeiras turbulentas, os aspectos de segregação e estereotipia de gênero, etc. (Bjorklund & Pellegrini, 2000; Gosso, 2004; Morais 2004; Spinelli e cols, 2002 e Underwood, 2007). As diferenças encontradas se remetem ao contexto sócio-histórico diferenciado das crianças, que exerce influência significativa sobre seus comportamentos,

motivações e escolhas (Brougère & Wajskop, 1997; Morais, 2004 e Rabinovich, 2003).

No que se refere à interação social, as crianças brincaram mais de maneira diádica. Os meninos de ambos os contextos apresentaram uma maior tendência para a segregação pelos sexos nas atividades do que as meninas. O tipo de brinquedo mais utilizado pelas crianças foi o de classificação motora, seguido dos cognitivos. O brinquedo menos utilizado foi o didático. A brincadeira proposta pelo objeto foi a mais utilizada pelas crianças dos dois contextos. Quando a proposta do brinquedo não era seguida as crianças das duas amostras apresentaram resultados diferentes. Por exemplo, no Brasil as crianças apresentaram preferências por brincadeiras de regras, enquanto que em Portugal as preferências foram pelo faz-de-conta. Tanto no Brasil como em Portugal os meninos apresentaram preferência significativa por brincadeiras turbulentas quando comparados com as meninas. Tal fato representa a universalidade do comportamento de brincar e que, de acordo com as pesquisas etológicas, tem relação com a predisposição biológica que os meninos apresentam para futuras ou inesperadas necessidades de luta, caça e proteção da família (Bjorklund & Pellegrini, 2000 e Spinka e cols, 2001). Pellegrini e Smith (1998a, b) também afirmam que a preferência dos meninos por brincadeiras turbulentas está relacionada com fatores hormonais (hormônios androgênicos predispõe os meninos a serem mais ativos no aspecto físico) e fatores sociais (os pais utilizam mais brincadeiras com vigor físico com os meninos do que com

as meninas). Portanto, a preferência por brincadeiras turbulentas entre os meninos tem fatores biológicos e culturais intimamente relacionados.

Quando as crianças brasileiras não estavam brincando elas se utilizavam mais de atividades que envolviam conversação, enquanto que as portuguesas privilegiavam mais a observação. O comportamento de agressão foi observado somente na amostra portuguesa. 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, a aprendizagem de comportamentos, diferentes papéis, limites e sanções para os comportamentos ditos como não apropriados para uma determinada sociedade. Ou seja, o grupo de brincadeira age como um mediador nos processos de ensino aprendizagem das regras sociais e cognitivas de uma cultura (Carvalho & Pedrosa, 2002 e Silva e cols, 2006). Além disso, como afirmam Pontes e Magalhães (2003), 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 auxiliarão nas brincadeiras atuais e nos contatos futuros (Benenson e cols, 1997; Pellegrini & Smith, 1998b).

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 e cols (2006) que, ao observar a brincadeira de rua das crianças também constataram uma maior segregação pelos sexos por parte dos meninos. Cordazzo (2003) ao entrevistar crianças em idade escolar também verificou que a segregação pelos sexos é mais forte entre os meninos e quase nula entre as meninas. Da mesma forma Souza e Rodrigues (2002) observaram que as brincadeiras livres das crianças em idade escolar, na maioria das vezes, se apresentavam de forma mais segregada por parte dos meninos.

Hansen e cols (2007) afirmam que uma possível justificativa para a segregação dos sexos durante a brincadeira pode estar relacionada com estilos de influência. As meninas geralmente utilizam a argumentação e a persuasão, enquanto que os meninos utilizam mais a força física para alcançarem seus objetivos. Essas diferenças geralmente causam conflitos e podem ser as responsáveis por afastar as crianças dos parceiros de sexo oposto. Também existem as diferenças nas preferências pelos tipos de brincadeiras. Meninos preferem brincadeiras mais brutas e turbulentas, enquanto que as meninas se mostram mais passivas e preferem brincadeiras que favorecem mais o diálogo. Com base nestas diferentes motivações as crianças buscam parceiros que

respondam as mesmas preferências e isto, conseqüentemente, remete à parceiros do mesmo sexo.

O fato de os meninos exibirem brincadeiras mais segregadas pelos sexos possui pontos positivos e negativos. Os pontos positivos estão relacionados com as necessidades de identificação com um grupo de semelhantes para que cada indivíduo possa, pela comparação com os outros, descobrir suas próprias habilidades e facilidades (Silva e cols, 2006). A comparação com outros também estimula as crianças a exercitarem e aperfeiçoarem suas habilidades, assim como aprender e testar novas estratégias para vencer um determinado jogo e, possivelmente, superar o seu adversário (Morais, 2004). 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 e cols (2006) 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 social (Martin & Fabes, 2001). Os autores ainda acrescentam que, como meninos e meninas brincam de formas diferentes, se faz necessário investigar os impactos que os diferentes pares exercem no desenvolvimento infantil.

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 e cols (2006), durante a idade escolar as crianças apresentam um impulso no

crescimento corporal e este impulso é acompanhado de atividades físicas intensas o que resulta no aperfeiçoamento das habilidades motoras. Em consonância com esses dados estão os estudos de Smith (1982) e de Pellegrini e Smith (1998a) que 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 e cols (2007) em pesquisa em cinco 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. Um exemplo disso seria o oferecimento de momentos de brincadeira livre no currículo escolar. Tal oferta geraria custos para a escola, que iriam dos mais básicos (aquisição de brinquedos, manutenção e disponibilização de espaço), aos mais complexos (capacitação e treinamento dos professores). Contudo, baseado nos dados desta pesquisa pode-se inferir que os benefícios conquistados superam os custos, pois resultados positivos significativos no desenvolvimento infantil podem ser alcançados.

Outra observação de caráter significativo em ambos os contextos foi a pouca utilização do brinquedo didático em ambas as amostras. Os objetos didáticos, muito utilizados no contexto escolar, não respondem às funções de um brinquedo propriamente dito. Como afirmam Brougère e Wajskop (1997), a

função do brinquedo é a brincadeira, e a brincadeira, além de outras características, possui um fim em si mesma. 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 (Brougère, 1993).

No entanto, as crianças podem, através da capacidade de simbolização, transformar este objeto e manipulá-lo de forma a transformá-lo em brinquedo. Um exemplo claro disso ocorreu na amostra portuguesa. Existia um objeto didático que possuía várias figuras e as crianças, ao seguir a proposta do objeto, deveriam montar as sílabas correspondentes ao nome da figura, como se fosse um quebra-cabeça. As crianças, ao manipularem este objeto, primeiramente seguiam as suas instruções e montavam todas as palavras necessárias, uma seguida e ligada à outra. Após a formação de todas as palavras, aquele objeto até então didático se transformava, através da simbolização das crianças, num trem. Ou seja, o objeto didático tornava-se um brinquedo. E as crianças empurravam o trem pela sala, carregando as bonecas e outros brinquedos em cima dele. É esta capacidade de transformação de um objeto que Brougère e Wasjskop (1997) e Carvalho e Pedrosa (2002) afirmam ser carregada de significados e representações culturais. E como Biscoli (2005) afirma, a criança deixa de fazer a distinção do significado real do objeto e passa a dar mais valor à função que ele está exercendo no momento, no caso um trem.

Em geral, os professores reconhecem a importância do brincar para o desenvolvimento humano e aprendizagem infantil (Martins, Vieira & Faraco, 2007). 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 concretização dos seus objetivos (Bomtempo e cols, 1986; Carvalho e cols, 2005; Wajskop, 1996). 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. Infere-se aqui que este seja o motivo da baixa utilização dos objetos didáticos pelas crianças da amostra estudada. As crianças estavam naquele ambiente para brincar e os objetos didáticos não eram brinquedos, desta forma, elas precisavam primeiro transformá-los em brinquedos, para então utilizá-los em alguma brincadeira.

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 Vieira (no prelo) 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 (Biscoli, 2005; Bomtempo, 1999; Cordazzo e cols, 2007).

Queiroz e cols (2006), assim como Ruiz (1992) afirmam que a criança é um ser em desenvolvimento, portanto, suas atividades e comportamentos também se encontram em ritmo de mudanças e de maturação. As atividades lúdicas e o brincar modificam juntamente com a criança, ou seja, assim como a criança amadurece, a sua brincadeira também evolui para níveis mais elevados, que exigem maiores habilidades sociais, cognitivas e motoras. Por esse motivo, assim como Queiroz e cols (2006), outros autores como Bichara (1994), Bomtempo (1999), Brougère (1998), Dohme (2002) e Friedmann (1996) refletem sobre a importância e a necessidade da inserção do brincar nas atividades das crianças mesmo que elas já estejam em idade escolar.

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 Pellegrini (2000), Morais (2004) e Smith (1997). Souza e Rodrigues (2002) 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 turbulenta. Os mesmos autores ainda afirmaram que enquanto os meninos apresentavam comportamentos mais irrequietos e turbulentos as meninas exibiam comportamentos mais calmos e

estavam mais envolvidas em conversas. Souza e Rodrigues (2002), juntamente com Smith (1997), 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.

Em algumas situações, durante as observações eram feitos registros diferentes para crianças que estavam engajadas num mesmo tipo de brincadeira. Um exemplo disso foi o que ocorreu com o brinquedo corda. Com a corda era proposto que as crianças saltassem enquanto outras ficavam a balançar a corda. Contudo, no contexto da amostra portuguesa, as crianças criaram um outro tipo de brincadeira. A corda deixou de ser um objeto para saltar e passou a ser um instrumento para laçar os colegas. As crianças se organizaram num grande grupo, aonde uma possuía a corda e deveria caçar os outros. As outras crianças então fugiam da que possuía a corda. Era uma brincadeira de pegar com o auxílio da corda. A criança que era pega seria a próxima a assumir o papel de caçadora. Na hora de fazer os registros no protocolo de observação o mesmo tipo de brincadeira exigiu registros diferentes, pois o que prevalecia para a tomada de decisão das pesquisadoras era o comportamento da criança focal. Algumas crianças estavam mais preocupadas com as regras do novo jogo. Elas se preocupavam em estabelecer as regras e fazer com que todos as cumprissem. Existiam regras para caçar, para fugir, locais pré-estabelecidos para refúgio, etc. Enquanto que outras crianças

estavam mais envolvidas em derrubar os outros, pular, correr e fazer com que outros ficassem pelo caminho para poderem escapar. Estas crianças não estavam preocupadas em seguir as regras do jogo, o que tornava o brincar mais turbulento. Este exemplo ilustra que o mesmo tipo de brincadeira podia promover diferentes registros, o que prevalecia era o comportamento da criança. O treinamento dos observadores com o auxílio do protocolo de observação foi essencial para a fidedignidade dos registros realizados.

O exemplo anterior também ilustra a forma como as crianças criavam novos jogos e em grupo organizavam e definiam as regras para tal. Características semelhantes foram encontradas na amostra brasileira onde o jogo de boliche, por exemplo, foi utilizado como instrumento para jogar futebol. Como afirmam Queiroz e cols (2006), 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. O registro de jogos de regras era feito somente quando a criança focal estava envolvida numa brincadeira em que as regras, diferentes da proposta pelo objeto, prevaleciam.

A brincadeira proposta pelo objeto também 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 Elkonin (1998), 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

Vygotsky (1998), 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 reconstruem o universo que as cerca.

Após as brincadeiras dirigidas pelos objetos, as crianças das duas amostras apresentaram diferenças em suas preferências. 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 derrubar as torres do adversário. Outro exemplo era um baralho no qual as crianças transformaram em jogo de memória. 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 Magalhães (2003), as brincadeiras das crianças têm um caráter universal, mas 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 a observar é que entre as crianças portuguesas apareceram episódios de agressão, enquanto que entre as brasileiras esses episódios não ocorreram. Tais diferenças são justificadas pelas distinções entre os dois contextos. E como afirmam Baptista da Silva (2003) e Henriot (1983, 1989) o brincar deve ser estudado sempre dentro do contexto no qual está inserido, pois as características culturais interferem diretamente nos conteúdos e tipos de brincadeiras utilizadas pelas crianças. Estes dados confirmam as hipóteses lançadas neste estudo de que, as características das brincadeiras das crianças são semelhantes nos dois contextos estudados. Isto indica a universalidade do comportamento. As diferenças encontradas foram poucas e se referem diretamente às peculiaridades de cada cultura. As principais diferenças encontradas nos dois contextos estudados se remetiam à disciplina escolar. Na amostra portuguesa foi observado um controle mais rígido da disciplina escolar por parte dos professores em relação à amostra brasileira.

7. Considerações finais

Os dados apresentados e discutidos nesta tese demonstraram que a brincadeira livre é um recurso que, quando utilizado nas escolas, pode promover melhorias no desempenho das habilidades das crianças. As duas amostras pesquisadas eram de regiões e situações sócio-históricas e culturais amplamente diferenciadas. Em ambos os contextos semelhanças significativas foram encontradas no brincar das crianças. Tais semelhanças reforçam a premissa da universalidade do comportamento de brincar e de suas características. As diferenças encontradas remetem-se 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.

No que se refere à utilização e preferência de brinquedos, por parte das crianças, poucas diferenças foram encontradas entre as amostras brasileira e portuguesa. Confirmando a primeira hipótese lançada neste estudo, em ambos os contextos, foram encontradas diferenças significativas nas preferências de meninos e de meninas pelos tipos de brinquedos. Tal afirmação comprova novamente a universalidade do brincar, que independente das condições sociais ou culturais apresenta características semelhantes até mesmo nas escolhas que as crianças fazem pelos brinquedos. A hipótese lançada, de que as crianças mais jovens optam mais por brinquedos motores do que as mais velhas, foi

confirmada somente na amostra brasileira. Este dado aponta para as características de cada contexto que influenciam nas atitudes e escolhas das crianças.

Os dados obtidos através das observações das brincadeiras das crianças confirmam o pressuposto de que as crianças em idade escolar ainda apresentam forte motivação para o brincar. 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 que as escolas e os professores se estruturam de tal forma que estimulem a interação das crianças com pares de outro sexo. Este tipo de interação seria benéfico uma vez que as crianças experimentaríamos novas formas de interação, diferentes estratégias de resolução de conflitos e outros tipos de comportamentos.

A intervenção fornecida às crianças, através do quase-experimento, confirmou a hipótese de que a inclusão de períodos de brincadeiras livres no horário letivo escolar auxilia no desenvolvimento das crianças e impulsiona a aprendizagem. Oportunizar momentos de brincadeiras livres para as crianças é proporcionar meios para que elas possam testar suas habilidades, exercitar e expandir seus domínios e se apropriarem de diferentes tipos de conhecimentos uma vez que estão em interação com outras crianças. Disponibilizar esses períodos de brincadeiras para as crianças é estar em conformidade como as organizações e leis que zelam pelo bem estar infantil, tais como a Declaração

dos Direitos da Criança da ONU (1959) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990).

O ambiente escolar é, na maioria das vezes, o único espaço que as crianças podem se encontrar com um grupo grande de sujeitos da mesma faixa etária e então interagirem. Contudo, pelas demandas sociais e exigências escolares, muitas vezes as crianças têm reduzidos momentos de interação livre sem a interferência direta dos adultos. Queiroz e cols (2006) discutem sobre a necessidade de os profissionais da educação construírem ambientes que incentivem o brincar, uma vez que a brincadeira influencia positivamente no desenvolvimento infantil e compartilha os significados culturais de uma sociedade. Ao propiciar para as crianças períodos de brincadeiras livres, os profissionais que lidam com as crianças no contexto escolar, estarão reconhecendo o valor do brincar e aproveitando isto como um recurso para alcançarem seus objetivos com as crianças.

Os dados referentes aos aspectos do desenvolvimento infantil se encontram, nesta tese, expostos de maneira estratificada. Ou seja, divididos em três dimensões específicas que indicam o desenvolvimento motor, social e cognitivo. Tal exposição foi escolhida com o único objetivo de tornar a leitura mais fluente e didática. Contudo, se faz a ressalva de que as dimensões do desenvolvimento infantil não são unitárias e individualizadas. As dimensões se cruzam e se correlacionam, influenciando uma a outra. Assim como afirma Vygotsky (1993), reforçado em Cordazzo e Vieira (2007) e Melo e Valle (2005), o desenvolvimento de uma criança deve ser compreendido sempre através do seu conjunto. Portanto, apesar de o desenvolvimento infantil estar exposto aqui de

forma parcelada, não é negada a mútua influência que as diferentes dimensões efetuam umas sobre as outras.

Apesar de as hipóteses lançadas terem sido confirmadas se sugere que outros estudos ainda sejam realizados para confirmar as tendências que aqui 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 também podem apontar outras tendências e comportamentos não contemplados em um ambiente controlado.

Observar as crianças em situação de brincadeira livre traz algumas reflexões teóricas e metodológicas sobre o estudo do desenvolvimento infantil. Esta tese, além de apontar os efeitos do brincar no desempenho das habilidades das crianças, também indicou caminhos metodológicos para futuras pesquisas em desenvolvimento humano e aprendizagem. O protocolo de observação elaborado nesta tese teve o objetivo de poder contribuir também em futuras pesquisas, que se utilizem da observação como método de pesquisa. Uma observação sistematizada, planejada e organizada do brincar das crianças fornece aos profissionais acesso direto aos comportamentos e às características do desenvolvimento infantil (Dessen & Murta, 1997; Pepler & Craig, 1995). Pela observação os profissionais da educação e da saúde podem não somente conhecer as características dos comportamentos das crianças, mas acima de tudo, planejar intervenções baseadas nas observações realizadas. Tais

intervenções devem ter o objetivo de promover o bem-estar das crianças e favorecer subsídios para um desenvolvimento saudável.

A observação possui as suas limitações e desvantagens, como a dificuldade de neutralidade do pesquisador e sua influência intrusiva (Danna & Matos, 2006). Porém, a aplicação de um protocolo, como o descrito nesta tese, contribui para aumentar a confiabilidade dos registros realizados pelos pesquisadores. A utilização de um bem elaborado protocolo de observação contribui para com o rigor científico da pesquisa, que é necessário e imprescindível para que os dados sejam confiáveis e que sua análise seja o mais próximo e fiel à realidade encontrada. Outro aspecto a ser apontado na utilização do protocolo é o favorecimento de uma discussão mais apurada entre os pesquisadores e a possibilidade de abertura de novas possibilidades de pesquisas e estudos na área do desenvolvimento infantil.

Apesar de os objetivos desta tese terem sido alcançados, a questão de pesquisa respondida e algumas publicações já realizadas (Apêndice H), alguns pontos ainda requerem investigações adicionais. Tais como, mais estudos transculturais a respeito da eficácia da intervenção aqui proposta. Também se sugere estudos que investiguem a influência da brincadeira nas crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem e déficits no desenvolvimento. E ainda, verificar outras maneiras através das quais os profissionais podem utilizar o brincar como um recurso que promova o desenvolvimento e a aprendizagem infantil. Outros instrumentos, tais como, entrevistas e diferentes escalas e

instrumentos, também devem ser utilizados para verificar a influência do brincar livre no desenvolvimento infantil.

A brincadeira livre é uma atividade infantil que deveria merecer mais atenção e destaque por parte dos currículos escolares e ambientes que promovem o desenvolvimento das crianças. Além de a brincadeira livre ser uma atividade de simples aplicação os jogos e brinquedos sugeridos nesta tese, ao contrário dos brinquedos didáticos, são de baixo custo e fácil acesso no mercado. Particularmente nos primeiros anos de escolaridade, a dinamização de períodos letivos que possibilitem aos alunos atividades de brincadeira livre, com apoio de maletas de jogos e brinquedos adequados à faixa etária, apresenta inúmeras vantagens do ponto de vista do desenvolvimento e da aprendizagem. A brincadeira livre se constitui como um ativador do processo de ensino-aprendizagem escolar, capaz de potencializar os resultados da ação educativa. Os resultados deste estudo demonstram as vantagens de se organizar tempos de brincadeira dentro do horário escolar, e que, ao contrário da tradição, a brincadeira é um assunto muito sério para as crianças.

8. Referências

- Almeida, A. M. T. (2000). *As relações entre pares em idade escolar*. Braga: InFans.
- Bandeira, M., Costa, M. N., Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., & Gerk-Carneiro, E. (2000). Qualidades psicométricas do Inventário de Habilidades Sociais (IHS): Estudo sobre a estabilidade temporal e a validade concomitante. *Estudos de psicologia*, 5(2), 401-419
- Baptista da Silva, C. C. (2003). *O lugar do brinquedo e do jogo nas escolas especiais de educação infantil*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia da USP, São Paulo.
- Benenson, J. F., Apostoleris, N. H., & Parnass, J. (1997). Age and sex differences in dyadic and group interaction. *Developmental Psychology*, 33(3), 538-543.
- Benjamin, W. (2002). *Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação*. São Paulo: Editora 34.
- Berlyne, D. E. (1963). Motivational problems raised by exploratory and epistemic behavior. Em S. Koch (Org.). *Psychology: A study of science* (pp. 284-364). New York: McGraw-Hill.

- Bichara, I. D. (1994). *Um estudo etológico da brincadeira de faz-de-conta em crianças de 3-7 Anos*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia da USP, São Paulo.
- Biscoli, I. Â. (2005). *Atividade lúdica uma análise da produção acadêmica brasileira no período de 1995 a 2001*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Bjorklund, D. F., & Pellegrini, A. D. (2000). Child development and evolutionary psychology. *Child Development*, 71(6), 1687–1708.
- Blatchford, P. (1998). The state of play in schools. *Child Psychology & Psychiatry Review*, 3(2), 58 – 67.
- Bomtempo, E., Hussein, C. L., & Zamberlan, M. A. T. (1986). *Psicologia do brinquedo: Aspectos teóricos e metodológicos*. São Paulo: Editora da USP Nova Stella.
- Bomtempo, E. (1997). *Brincando se aprende: Uma trajetória de produção científica*. Tese de livre-docência, Instituto de Psicologia da USP, São Paulo.
- Bomtempo, E. (1999). Brinquedo e educação: Na escola e no lar. *Psicologia Escola e Educação*, 3(1), 61-69.
- Brasil, Secretaria de Educação Fundamental. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF.
- Bryman, A. (1989). *Qualitative Research Methods and Organization Studies*. London: Unwin Hyman.

- Brougère, G. (1993). La signification d'un environnement ludique: L'école maternelle à travers son matériel ludique. Em *Actes du Premier congrès d'actualité de la recherche em éducation et formation* (pp. 313-319). Paris: CNAM.
- Brougère, G. (1998). A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*, 24(2), 103-116.
- Brougère, G., & Wajskop, G. (1997). *Brinquedo e cultura*. (2ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Bruner, J. (1976). Nature and uses of immaturity. Em J. S. Bruner, A. Jolly, & K. Sylva (Orgs.). *Play: Its role in development and evolution* (pp. 28-64). Middlesex: Penguin Books.
- Carvalho, A. M., Alves, M. M. F., & Gomes, P. L. D. (2005). Brincar e educação: Concepções e possibilidades. *Psicologia em Estudo*, 10(2), 217-226.
- Carvalho, A. M. A.; & Pedrosa, M. I. (2002). Cultura no grupo de brinquedo. *Estudos de Psicologia*, 7(1), 181-188.
- Castro, S. L., & Gomes, I. (1996). *As Escalas Griffiths adaptadas ao português: Versão parcial para investigação*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto: Porto.
- Charlesworth W. R. (1992). Darwin and the development psychology past and present. *Development Psychology*, 28, 5-16.
- Cooney, M.H. (2004). Is play important? Guatemalan kindergartners' classroom experiences and their parent's and teacher's perceptions of learning through play. *Journal of Research in Childhood Education*, 18(4), 261-277.

- Cordazzo, S. T. D., & Vieira, M. (no prelo). Caracterização de brincadeiras de crianças em idade escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*.
- Cordazzo, S. T. D. (2003). Caracterização das brincadeiras de crianças em idade escolar. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Cordazzo, S. T. D., Martins, G. D. F., Macarini, S. M., & Vieira, M. L. (2007). Perspectivas no estudo do brincar: Um levantamento bibliográfico. *Revista Aletheia*, 26(1), 122-136.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2002). Avaliação de habilidades sociais de crianças com um inventário multimídia: Indicadores sociométricos associados à frequência versus dificuldade. *Psicologia em estudo*, 7(1), 61-73.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2005). *Sistema Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (SMHSC-Del-Prette): Manual*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Delgado Neto, G. G. (2005). *Uma contribuição à metodologia de projeto para o desenvolvimento de jogos e brinquedos infantis*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Dessen, M. A. & Murta, S. G. (1997). A metodologia observacional na pesquisa em psicologia: uma visão crítica. *Cadernos de Psicologia*, 1, 47-60.
- Dias Facci, M. G. (2004). A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vygotsky. *Cadernos Cedes*, 24(62,) 64-81.

- Dohme, V. A. (2002). *Atividades lúdicas na educação: O caminho de tijolos amarelos do aprendizado*. Dissertação de mestrado, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.
- Elkonin, D. B. (1998). *Psicologia do jogo*. (A. Carvalho, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA. (1990). *Lei nº 8.069*. Acesso em 23 de julho de 2008, Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm.
- Fagundes, A. J. F. M. (1999). *Descrição, definição e registro de comportamento*. (12ª ed.). São Paulo: EDICON.
- Friedmann, A. (1996) *O direito de brincar: A brinquedoteca*. (4ª ed.). São Paulo: Brincare.
- Garon, D. (1998). Classificação e análise de materiais lúdicos: o sistema ESAR. Em A. Friedmann, C. Aflalo, C. M. R. J. Andrade, & R. A. Altaman (Orgs.). *O direito de brincar: A brinquedoteca* (pp. 173-186). (4ª ed.). São Paulo: Brincare.
- Glickman, C. D. (1980). Play and the school curriculum: The historical context. *Journal of Research and Development Education*, 14(3),1-10.
- Goldberg, L. G., Yunes, M. A. M., & Freitas, J. V. (2005). O desenho infantil na ótica da ecologia do desenvolvimento humano. *Psicologia em estudo*, 10(1), 97-106.
- Goldhaber, J. (1994). If we call it science, then can we let the children play? *Childhood Education*, 77(3), 24-27.

- Gosso Y. (2004). *Pexe oxemoarai: Brincadeiras infantis entre os índios Parakanã*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Gosso, Y., Salum e Moraes, M., & Otta, E. (2007) Pretend play of brazilian children: A window into different cultural worlds. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38(5), 539-558.
- Günther, H. (2003). *Como elaborar um questionário* (Série: Planejamento de pesquisa nas ciências sociais, nº 01). Brasília: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental.
- Hansen, J.; Macarini, S. M.; Martins, G. D. F.; Warderlind, F. H.; & Vieira, M. L. (2007). O brincar e suas implicações para o desenvolvimento infantil a partir da psicologia evolucionista. *Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 17(2), 133-143.
- Henriot, J. (1983). *Le jeu*. Paris: Synonyme S.O.R.
- Henriot, J. (1989). *Sous couleur de jouer: La métaphore ludique*. Paris: José Corti.
- Instituto Nacional de Estatística, INE. (2001). *Censos 2001: XIV recenseamento geral da população*. Acesso em 20 de agosto de 2008, Disponível: <http://www.ine.pt/xportal>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE. (2007). *Contagem da população*. Acesso em 20 de agosto de 2008, Disponível: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>

- Isidro, A., & Almeida, A. T. M. (2003). Projecto Educar para a convivência social: O jogo no currículo escolar. *Cadernos encontro: O museu a escola e a comunidade*. Universidade do Minho, Braga.
- Kerlinger, F. N. (1980). *Metodologia da pesquisa em ciencias sociais: um tratamento conceitual*. São Paulo: EPU.
- Kishimoto, T. M. (1994). *O jogo e a educação infantil*. (3ª ed.). São Paulo: Pioneira.
- Kishimoto, T. M. (1998). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira.
- Kishimoto, T. M. (1999). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez.
- Kreppner, K. (2001). Sobre a maneira de produzir dados no estudo da interação social. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17(2), 97-107.
- Leif, J., & Brunelle, L. (1978) *O Jogo pelo jogo: A atividade lúdica na educação de crianças e adolescentes*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Leontiev, A. N. (1994). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. Em L. S. Vygotsky, A. R. Luria, & A. N. Leontiev, (Orgs.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Moraes.
- Martin, C. L., & Fabes, R. A. (2001). The stability and consequences of young children's same-sex peer interactions. *Developmental Psychology*, 37(3), 431-446.
- Melo, L. L., & Valle, E. R. M. (2005). O brinquedo e o brincar no desenvolvimento infantil. *Psicologia argumento*, 23(40), 43 – 48.

- Mello, A. C. M. P. C. (1999). *O brincar de crianças vítimas de violência física doméstica*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2005). *Applied multivariate research*. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.
- Michelet, A. (1998). Classificação de jogos e brinquedos: A classificação ICCP. Em A. Friedmann, C. Aflalo, C. M. R. J. Andrade, & R. Z. Altaman (Orgs.). *O direito de brincar: A brinquedoteca* (pp. 160-172). (4ª ed.). São Paulo: Brincare.
- Morais, M. L. S. (2004). *Conflitos e(m) brincadeiras infantis: Diferenças culturais e de gênero*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia da USP, São Paulo.
- Negrine, A. S. (1994). *Aprendizagem e desenvolvimento infantil: Simbolismo e jogo*. (1ª ed.). Porto Alegre: Prodil.
- Oliveira, V. M. B., & Milani, D. (2003). A representação lúdica e gráfica em crianças com síndrome de Down. *Boletim Acadêmico Paulista de Psicologia*, 23(1), 34–42.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Oxford: Blackwell.
- Organizações das Nações Unidas, ONU. (1959). *Declaração dos Direitos da Criança*. Acesso em 18 de maio de 2008, Disponível: http://www.direitoshumanos.usp.br/counter/Onu/Crianca/texto/texto_10.html.
- Papalia, D., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento humano*. (8ª Ed.). (D. Bueno, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.

- Pellegrini, A. D., & Smith, P.K. (1998a). Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play. *Child development*, 69, 577-598.
- Pellegrini A. D., & Smith P. K. (1998b). The development of play during childhood: Forms and possible functions. *Child Psychology & Psychiatry Review*, 3(2), 51-57.
- Pepler, D. J. & Craig, W. M. (1995) A peek behind the fence: naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording. *Developmental Psychology*, 3(4), 548-553.
- Pontes, F. A. R., & Magalhães, C. M. C. (2003). A transmissão da cultura da brincadeira: Algumas possibilidades de investigação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 117-124.
- Queiroz, N. L. N, Maciel, D. A., & Branco, A. U. (2006). Brincadeira e desenvolvimento infantil: Um olhar sociocultural construtivista. *Paidéia*, 16(34), 169-179.
- Rabinovich E. P. (2003). Nos tempos dos avós. Em: A. M. A. Carvalho, C. M. C. Magalhães, F. A. R. Pontes, I. D. Bichara, (Orgs.). *Brincadeira e cultura: Viajando pelo Brasil que brinca*. (pp. 9-30). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Rosa Neto, F. (2002). *Manual de avaliação motora*. Porto Alegre: Artmed.
- Ruiz, R. O. (1992). *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*. Sevilla: Alfar.

- Schneider, M. L. (2004). *Brincar é um modo de dizer: Um estudo de caso em uma escola pública*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Silva, F. G., & Davis, C. (2004). Conceitos de Vygotsky no Brasil: Produção divulgada nos Cadernos de Pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, 34(123), 633-661.
- 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 brincadeira na rua: A hipótese de aproximação unilateral. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 19(1), 114-121.
- Sluckin, A. (1981). *Growing up in the playground*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Smith, P. K. (1982). Does play matter: Functional and evolutionary aspects of animal and human play. *Behavioral and Brain Sciences*, 5, 139–184.
- Smith, P. K. (1997). Play fighting and real fighting: Perspectives on their relationships. Em A. Schimidtt, K. Atzwanger, K. Grammer, & K. Schäfer (Orgs.). *New Aspects of Human Ethology*. (pp. 47-64). New York: Plenum Press.
- Souza, F., & Rodrigues, M. M. P. (2002). A segregação sexual na interação de crianças de 8 e 9 anos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(3), 489-496.
- Souza A., & Vieira, M. L. (2004). Origens históricas da brincadeira. *Psicologia Brasil*, 2(7), 28-33.

- Spinelli, L. H. P., Nascimento, L. F., & Yamamoto, M. E. (2002). Identificação e descrição da brincadeira em uma espécie pouco estudada, o boto cinza (*Sotalia fluviatilis*), em seu ambiente natural. *Estudos de Psicologia*, 7(10), 163-164.
- Spinka, M., Newberry, R. C., & Bekoff, M. (2001). Mammalian play: Training for the unexpected. *Quarterly Review of Biology*, 76, 141-168.
- Spodek, B., & Saracho, O. N. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. (C. O. Dornelles, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Underwood, M. K. (2007). Introduction to the special issue gender and children's friendships: Do girl's and boys' friendships constitute different peer cultures, and what are the trade-offs for development? *Merrill-Palmer Quarterly*, 53(3), 319-324.
- Vygotsky, L. (1993). *Pensamento e linguagem*. (J. L. Camargo, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. (4ª ed.). (J. C. Neto, L. S. Menna Barreto, S. C. Afeche, Trans.). São Paulo: Martins Fontes.
- Wajskop, G. (1996). *Concepções de brincar entre profissionais de educação infantil: Implicações para a prática institucional*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Wanderlind, F., Martins, G. D. F., Hansen, J., Macarini, S. M., & Vieira, M. L. (2006). Diferenças de gênero no brincar de crianças pré-escolares e escolares na brinquedoteca. *Paidéia*, 16(34), 263-273.

Wechsler, S. M. (2003). *DFH III: O desenho da figura humana: Avaliação do desenvolvimento cognitivo de crianças brasileiras*. (3ª ed.). Campinas: Impressão Digital.

APÊNDICES

Apêndice A - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido	148
Apêndice B - Escala de Frequência de uso dos Brinquedos – Amostra Brasileira	152
Apêndice C - Escala de Frequência de uso dos Brinquedos – Amostra Portuguesa	154
Apêndice D - Brinquedos Utilizados na Amostra Brasileira.....	156
Apêndice E - Brinquedos Utilizados na Amostra Portuguesa	158
Apêndice F – Protocolo de Observação.....	160
Apêndice G – Formulário de Observação.....	174
Apêndice H - Produção Bibliográfica da Autora Durante o Período de Doutorado	176

Apêndice A
TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CFH – DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA



NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DESENVOLVIMENTO INFANTIL

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO
(para os pais dos GE e GC da amostra brasileira)

Meu nome é Scheila Tatiana Duarte Cordazzo, sou da Universidade Federal de Santa Catarina, Departamento de Psicologia, e estou desenvolvendo a pesquisa “A INFLUÊNCIA DA BRINCADEIRA NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DE HABILIDADES COGNITIVAS, SOCIAIS E PSICOMOTORAS DE CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR”, com o objetivo de investigar como a brincadeira no ambiente escolar pode estimular o desenvolvimento e a aprendizagem infantil.

Este estudo é relevante pois visa auxiliar as crianças nos aspectos da aprendizagem e do desenvolvimento infantil promovendo uma maior qualidade de vida. A realização deste estudo poderá possibilitar o desenvolvimento de habilidades que envolvem interações sociais, favorecer a inteligência e a criatividade bem como o desenvolvimento psicomotor das crianças.

Venho, portanto, convidá-lo a permitir que seu filho (a) participe da pesquisa voluntariamente. Serão realizados procedimentos de observação indireta e direta, sendo que apenas a pesquisadora terá acesso aos dados brutos da pesquisa. As observações indiretas constam de instrumentos que avaliam o desempenho físico, cognitivo, social e a aprendizagem das crianças. Após, as crianças serão submetidas a situações de brincadeiras livres, em uma sala com alguns brinquedos, onde serão realizadas as observações diretas dos seus comportamentos. Estes procedimentos não trazem riscos ou desconfortos para os participantes, uma vez que abordam temas que incluem aspectos lúdicos da infância.

Se você tiver alguma dúvida em relação ao estudo ou não quiser mais fazer parte do mesmo, pode entrar em contato pelo telefone (48) 3331 8606. Se você estiver de acordo em participar, podemos garantir que as informações fornecidas serão confidenciais e só serão utilizados neste trabalho.

Eu, _____, fui esclarecido (a) sobre a pesquisa “A INFLUÊNCIA DA BRINCADEIRA NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DE HABILIDADES COGNITIVAS, SOCIAIS E PSICOMOTORAS DE CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR”, e concordo que os meus dados sejam utilizados na realização da mesma.

Assinatura: _____



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CFH – DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DESENVOLVIMENTO INFANTIL



TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO
(para os pais das crianças do 1º ao 4º ano da amostra brasileira)

Meu nome é Scheila Tatiana Duarte Cordazzo, sou da Universidade Federal de Santa Catarina, Departamento de Psicologia, e estou desenvolvendo a pesquisa “A INFLUÊNCIA DA BRINCADEIRA NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DE HABILIDADES COGNITIVAS, SOCIAIS E PSICOMOTORAS DE CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR”, com o objetivo de investigar como a brincadeira no ambiente escolar pode estimular o desenvolvimento e a aprendizagem infantil.

Este estudo é relevante pois visa auxiliar as crianças nos aspectos da aprendizagem e do desenvolvimento infantil promovendo uma maior qualidade de vida. A realização deste estudo poderá possibilitar o desenvolvimento de habilidades que envolvem interações sociais, favorecer a inteligência e a criatividade bem como o desenvolvimento psicomotor das crianças.

Venho, portanto, convidá-lo a permitir que seu filho (a) participe da pesquisa voluntariamente. O procedimento da pesquisa consta do preenchimento, por parte da criança, de uma escala sobre a utilização de brinquedos. Em suma, seu filho (a) responderá a uma escala que apresenta alguns brinquedos e ele terá que apontar quais são os mais utilizados e preferidos por ele. Este procedimento não traz riscos ou desconfortos para os participantes, uma vez que abordam temas que incluem aspectos lúdicos da infância. Somente a pesquisadora terá acesso aos dados brutos da pesquisa.

Se você tiver alguma dúvida em relação ao estudo ou não quiser mais fazer parte do mesmo, pode entrar em contato pelo telefone (48) 3331 8606. Se você estiver de acordo em participar, podemos garantir que as informações fornecidas serão confidenciais e só serão utilizados neste trabalho.

Eu, _____, fui esclarecido (a) sobre a pesquisa “A INFLUÊNCIA DA BRINCADEIRA NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DE HABILIDADES COGNITIVAS, SOCIAIS E PSICOMOTORAS DE CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR”, e concordo que os meus dados sejam utilizados na realização da mesma.

Assinatura: _____



Universidade do Minho
Instituto de Estudos da Criança



Universidade Federal de Santa Catarina
Núcleo de Estudos e Pesquisas em
Desenvolvimento Infantil

Braga, Outubro de 2007

TERMO DE CONSENTIMENTO PARENTAL
(para os pais das crianças da amostra portuguesa)

Meu nome é Scheila Tatiana Duarte Cordazzo, sou doutoranda do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina – Brasil e estou a realizar um estágio doutoral no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Em conjunto com a Professora Dr. Ana Maria Tomás de Almeida estamos a desenvolver uma pesquisa que tem por finalidade investigar a influência dos jogos na aprendizagem e no desenvolvimento das competências cognitivas, sociais e motoras das crianças. Este estudo é relevante pelos contributos que certamente irá trazer às crianças ao nível da aprendizagem e do desenvolvimento ao enriquecer e diversificar os quotidianos infantis. A realização deste estudo poderá possibilitar o desenvolvimento de habilidades que envolvem interações sociais, favorecer a inteligência e a criatividade bem como o desenvolvimento psicomotor das crianças.

Venho, portanto, convidá-lo a permitir que seu filho (a) participe da pesquisa voluntariamente. As crianças terão os seus níveis de desenvolvimento avaliados e frequentarão sessões de jogos livres com alguns brinquedos que estimulam a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. As sessões de jogos terão a duração de 30 minutos cada e serão feitas 3 vezes por semana durante um período de 2 meses. Esta planificação já foi previamente apresentada à direcção do agrupamento de escolas Dr. Francisco Sanches e foi entretanto aprovada.

Dirigimos-lhe este pedido, solicitando a sua autorização para a participação de seu filho(a) no estudo de investigação e para podermos registrar, em vídeo, alguns episódios de jogos. Este procedimento visa fornecer dados para estudar e pesquisar o jogo das crianças nas suas mais variadas formas e influências no desenvolvimento humano. Portanto, os jogos de seu filho(a), bem como das outras crianças, servirão de fonte de dados de pesquisa que auxiliarão no avanço do conhecimento sobre as peculiaridades do jogo infantil.

No âmbito desta investigação pretendemos respeitar normas éticas e garantir que serão salvaguardados os direitos das crianças. Neste sentido, dirigimos este pedido de consentimento a V. Ex.as., solicitando a vossa autorização e a colaboração indispensável para proceder ao desenvolvimento deste estudo. Desde já, gostaríamos de agradecer toda a colaboração que possam prestar, colocando-nos ao dispor para qualquer informação adicional.

Eu fui informado (a) sobre o estudo de investigação “A INFLUÊNCIA DOS JOGOS NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DE COMPETÊNCIAS COGNITIVAS, SOCIAIS E PSICOMOTORAS DE CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR”, e

CONCORDO

NÃO CONCORDO

que sejam utilizados, na realização desta, os dados de

(nome da criança)

Assinatura do responsável: _____

Apêndice B

ESCALA DE FREQUÊNCIA DE USO DOS BRINQUEDOS - AMOSTRA BRASILEIRA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CFH – DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA



NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DESENVOLVIMENTO INFANTIL

ESCALA DE FREQUÊNCIA DE USO DOS BRINQUEDOS – EBRINQ

BASEADO NA CLASSIFICAÇÃO PRÁTICA POR FAMÍLIAS DE BRINQUEDOS PROPOSTA PELA ICCP.

Nome:.....

Sexo: () masculino () feminino Idade:.....Série:.....

Assinale **o quanto** você brinca com os brinquedos relacionados abaixo:

	<i>Brinquedos</i>	<i>Não brinco</i>	<i>Brinco poucas vezes</i>	<i>Brinco muitas vezes</i>
1.	Baralho			
2.	Bicicleta			
3.	Blocos de construção			
4.	Bola			
5.	Boneco			
6.	Corda			
7.	Damas			
8.	Dominó			
9.	Fantoches			
10.	Iô-iô			
11.	Jogo da memória			
12.	Jogos de percurso			
13.	Jogos didáticos (matemáticos, lingüísticos etc.)			
14.	Jogos informáticos (vídeo games)			
15.	Mico-preto			
16.	Musicais (pianos, violões, tambores, pandeiros)			
17.	Patins			
18.	Peteca			
19.	Pião			
20.	Pipa			
21.	Playground (balanços, escorregadores, gangorras)			
22.	Quebra-cabeça			
23.	Palavras cruzadas			
24.	Skate			
25.	Trilha			

- Assinale o número do seu brinquedo predileto.

Apêndice C
ESCALA DE FREQUÊNCIA DE USO DOS BRINQUEDOS - AMOSTRA PORTUGUESA



Universidade do Minho
 Instituto de Estudos da Criança



Universidade Federal de Santa Catarina
 Núcleo de Estudos e Pesquisas em
 Desenvolvimento Infantil

ESCALA SOBRE JOGOS

Estamos a fazer uma pesquisa sobre os jogos das crianças.
 Sexo: () rapaz () rapariga Ano escolar:.....

Assinale se tu brincas com os brinquedos abaixo:

	<i>Brinquedos</i>	<i>Não brinco</i>	<i>Brinco poucas vezes</i>	<i>Brinco muitas vezes</i>
26.	Cartas			
27.	Bicicleta			
28.	Legos			
29.	Bola			
30.	Boneco ou Boneca			
31.	Corda			
32.	Damas			
33.	Dominó			
34.	Fantoches			
35.	Iô-iô			
36.	Jogo de memória			
37.	Jogo de tabuleiro			
38.	Jogos para aprender (matemática, português)			
39.	Jogos informáticos (computador, playstation, etc.)			
40.	Bingo			
41.	Instrumentos Musicais (piano, viola, flauta, etc.)			
42.	Patins			
43.	Plasticina			
44.	Pião			
45.	Balões			
46.	Parque (baloiços, escorregas, etc.)			
47.	Puzzle			
48.	Caça-palavras			
49.	Skate			
50.	Quatro em linha			

Faça um círculo no teu brinquedo preferido.

Apêndice D
BRINQUEDOS UTILIZADOS NA AMOSTRA BRASILEIRA

	<i>Brinquedos</i>	<i>Motor</i>	<i>Cognit.</i>	<i>Social</i>
1.	Balões	X		
2.	Tiro ao alvo	X		
3.	Boliche	X		
4.	Iô-iô	X		
5.	Corda	X		
6.	Piões	X		
7.	Elástico	X		
8.	Varetas	X		
9.	Quebra-cabeça		X	
10.	Blocos de construção		X	
11.	Jogo da memória		X	
12.	Jogo didático matemática		X	
13.	Jogo didático português		X	
14.	Cubo mágico		X	
15.	Ludo			X
16.	Jogo das argolas			X
17.	Damas		X	X
18.	Trilha		X	X
19.	Fantoches			X
20.	Bonecas			X
21.	Mico-preto			X
22.	Dominó		X	X
23.	Super-trunfo			X

Apêndice E
BRINQUEDOS UTILIZADOS NA AMOSTRA PORTUGUESA

	<i>Brinquedos</i>	<i>Motor</i>	<i>Cognit.</i>	<i>Social</i>
1.	Balões	X		
2.	Tiro ao alvo	X		
3.	Boliche	X		
4.	Iô-iô	X		
5.	Corda	X		
6.	Piões	X		
7.	Elástico	X		
8.	Varetas	X		
9.	Puzzle		X	
10.	Blocos de construção		X	
11.	Jogo da memória		X	
12.	Jogo didático matemática		X	
13.	Jogo didático português		X	
14.	Cubo de Rubik		X	
15.	Ludo			X
16.	Jogo das escadas			X
17.	Damas		X	X
18.	Quatro em linha		X	X
19.	Fantoches			X
20.	Bonecos			X
21.	Jogo da glória			X
22.	Dominó		X	X
23.	Uno			X

Apêndice F PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CFH – DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DESENVOLVIMENTO INFANTIL



MANUAL PARA OBSERVAR CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE BRINCADEIRAS LIVRES

Ms. Sheila Tatiana Duarte Cordazzo
Josiely Pinheiro Westphal
Fenanda Tagliari
Dr. Mauro Luis Vieira
Dr. Ana Maria Faraco de Oliveira

1. INTRODUÇÃO

A observação de crianças em situação de brincadeiras livres requer planejamento e sistematização. O Planejamento faz-se necessário para definir os comportamentos que serão observados e para prever as possíveis situações dúbias que possam surgir no decorrer da observação. A sistematização auxilia na organização do procedimento, desde a construção do formulário de observação até o registro realizado no trabalho de campo. Um manual de observação auxilia os pesquisadores na codificação e no registro dos comportamentos observados. Este manual foi construído para auxiliar especificamente na observação de crianças em situação de brincadeiras livres no ambiente escolar.

2. PROCEDIMENTOS

- a) A observação é realizada na sala de aula de uma escola.
- b) Uma sala é previamente preparada. A sala deve possuir medidas mínimas de 5x8. As carteiras são dispostas em fileiras. Em cima de cada carteira é colocado um brinquedo. Os brinquedos são selecionados de acordo com os critérios do International Council for Children's Play – ICCP (Michelet, 1998).
- c) A sala deve conter espaço para as crianças circularem e brincarem.
- d) Ao lado de cada brinquedo há uma ficha informativa com as regras dos jogos e formas de brincar sugeridas pelos fabricantes dos brinquedos (Quadro 1). Essa ficha informativa tem o objetivo de evitar que as crianças recorram às observadoras para fazer perguntas a respeito da utilização dos brinquedos.
- e) Onze crianças de uma turma de segunda série do ensino fundamental são selecionadas, por sorteio, para participarem das sessões de brincadeira livre.
- f) As crianças são instruídas a brincarem livremente. Podem usar os brinquedos ou não. Podem seguir as instruções das fichas ou não. As crianças também são informadas que devem seguir as regras que a instituição impõe quanto a evitar excesso de barulho e tumultos. Para colaborar com as regras da instituição as crianças são instruídas para que brinquem com um brinquedo de cada vez e que

guardem um brinquedo antes de começar a utilizar outro. Estas instruções são dadas para todas as crianças no primeiro dia de brincadeiras.

- g) As crianças são observadas nas sessões de brincadeira livre durante 30 minutos, 2 vezes por semana e durante 2,5 meses, totalizando assim, 20 sessões.
- h) São utilizadas as técnicas de observação do sujeito focal e a do registro do comportamento com amostragem de tempo. Cada criança é observada durante 20 momentos alternados, de 05 segundos cada, em cada sessão.
- i) Cada sessão tem 2 observadores. Cada observador é responsável por registrar os comportamentos de 5 a 6 crianças.

3. DEFINIÇÃO DE CATEGORIAS

As categorias de observação estão distribuídas em três grandes grupos que compreendem: Tipos de interação, tipos de brinquedos e tipos de atividades. Cada categoria possui subcategorias que explicitam e definem o comportamento a ser observado em cada criança.

3.1. QUANTO À INTERAÇÃO

Com base nos estudos de Parten (1932), seguido de Carvalho, Alves e Gomes (2005) e Lordelo e Carvalho (2006) foram selecionados três comportamentos no que se refere à interação social. Nesta grande categoria também será observado o número de parceiros envolvidos na brincadeira.

a) Não 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. Nesta categoria a criança pode brincar com carrinhos, bonecas, equipamentos de parque, observar as outras crianças, enfim, envolve qualquer atividade que a criança desenvolva sozinha.

Exemplos:

- 1. A criança está brincando sozinha com bonecos.
- 2. A criança brinca sozinha com peões.

b) Não interação - 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. Para ser categorizada como não-interação paralela, 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.

Exemplos:

- 1. A criança está observando outras duas enquanto cada uma monta algo diferente com blocos de construção .
- 2. A criança brinca de boneca enquanto observa como outra está manipulando os fantoches.

c) Interação - 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, como em uma brincadeira em que as crianças imitam personagens.

Exemplos:

- 1. A criança está jogando damas com outra criança.

2. A criança brinca de tiro ao alvo com mais cinco crianças.

d) Número de Parceiros: É identificado o número e o sexo da criança, ou crianças, com quem a criança focal está interagindo.

3.2. TIPOS DE BRINQUEDOS

As crianças estão em situação de brincar livre, em uma sala de aula regular na qual estão disponíveis alguns brinquedos para que elas os utilizem, ou não, em suas brincadeiras. Ao todo são 28 brinquedos categorizados em três tipos: Cognitivo, social e motor. Esta categorização segue as normas da classificação de brinquedos proposta pelo ICCP, descrita por Michelet, (1998).

a) Brinquedo Cognitivo: São considerados brinquedos cognitivos aqueles que pertencem às famílias de brinquedos para atividades intelectuais e criativas propostos pela ICCP (Michelet, 1998). A criança precisa estar manipulando ou interagindo de qualquer forma com qualquer um dos seguintes brinquedos: quebra-cabeça, dominó, blocos de construção, jogo da memória, jogos didáticos, damas e trilha.

Exemplos:

1. A criança está jogando damas.
2. A criança está guardando o quebra-cabeça.
3. A criança está construindo uma torre com os dominós.

b) 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 qualquer um dos seguintes brinquedos: Dominó, jogo de percurso, batalha naval, damas, trilha, fantoches, bonecos.

Exemplos:

1. A criança está jogando dominó.
2. A criança está manipulando os fantoches.
3. A criança está brincando com os bonecos.

c) 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 qualquer um dos seguintes brinquedos: Bambolê, balões, tiro ao alvo, boliche, iô-iô, corda, piões.

Exemplos:

1. A criança está pulando corda.
2. A criança está enchendo os balões.
3. A criança está brincando com o bambolê.

d) Sem brinquedo: Qualquer tipo de atividade que a criança esteja realizando e que não envolva nenhum dos objetos, classificados como brinquedos, dispostos na sala. A criança não pode estar manipulando e nem interagindo com os objetos.

Exemplos:

1. A criança está correndo pela sala.
2. A criança está sentada, observando outras crianças brincarem.
3. A criança está conversando com outra.

3.3. TIPOS DE ATIVIDADE

No que se refere à atividade executada pela criança focal foram definidas primeiramente duas grandes categorias: a brincadeira e a não brincadeira. Estas duas

categorias são divididas em subcategorias que apontam os comportamentos específicos da criança focal.

3.3.1. Brincadeira

É definida como brincadeira qualquer atividade estruturada, desempenhada pela criança, que gera prazer, que possui um fim em si mesma e que pode ter regras implícitas ou explícitas. (Baptista da Silva, 2003; Bomtempo, 1997; Brougère, 1998 e Vygotsky, 1998). O comportamento de brincar é ainda dividido em subcategorias que expressam: brincadeira construtiva, faz-de-conta, jogos de regras e brincadeira turbulenta. Além dessas subcategorias também é registrado se a criança está utilizando o brinquedo de acordo com a proposta do objeto ou não.

a) Brincadeira 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.

Exemplos:

1. A criança está criando um prédio com os blocos de construção.
2. A criança está construindo uma estrada com os dominós.
3. A criança está construindo uma casa com os tablados do jogo de percurso.

b) Brincadeira de faz-de-conta: é a representação do imaginário. 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 a vários objetos” (Bomtempo, 1996). “Uma seqüência de atos verbais ou motores relacionados a um tema, em que as crianças envolvidas comportam-se como se fossem outras pessoas ou em relação a objetos, plantas e outras pessoas, tratando-os como se fossem outros ou atribuindo-lhes propriedades diferentes das que lhes são conhecidas no contexto habitual, ou ainda, criando elementos não presentes na situação atual” (Bichara, 2001).

Exemplos:

1. A criança está brincando que é a mamãe das bonecas.
2. A criança está penteando os cabelos das bonecas.
3. A criança está manipulando os fantoches e reproduzindo vozes diferentes.

c) Jogo de 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. Estes jogos promovem a competição entre os indivíduos.

Exemplos:

1. A criança está jogando damas.
2. A criança está brincando com o tiro ao alvo sozinha ou acompanhada.
3. A criança está tentando equilibrar os peões giratórios.
4. A criança está jogando futebol com a bolinha do boliche.

d) Brincadeira turbulenta: Brincadeira que envolve pular, correr, saltar, empurrar, puxar, perseguir e/ou lutar. Ocorre quando a criança exhibe 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).

Exemplos:

1. A criança está brincando de se empilhar uma em cima da outra.
2. A criança está correndo atrás de outra pela sala.

e) 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 de acordo com as instruções sugeridas pelo fabricante do objeto.

Exemplos:

1. A criança está jogando trilha.
2. A criança está montando o jogo de percurso.

3.3.2. Não brincadeira

É definido como não brincadeira toda e qualquer atividade que não se enquadra na definição de brincadeira proposta neste trabalho. As subcategorias que compõem esta atividade estão baseadas nos estudos observacionais de Moraes (2001) e de Rubin (1989) e são:

a) Comportamento desocupado: Quando a criança não está engajada em nenhum tipo de atividade. A criança está parada e sem foco ou intenção para qualquer atividade.

Exemplos:

1. A criança está sentada, parada, com olhar vago.
2. A criança está apoiada na parede com o olhar vago.

b) Observação: A criança não está brincando, mas mantém o olhar focado em alguma coisa. A criança é um espectador. Ela pode conversar com outras crianças e fazer comentários sobre a brincadeira, mas não é um participante ativo da atividade. Neste tipo de atividade a criança também pode estar caminhando pela sala olhando os objetos ou as outras crianças brincando.

Exemplos:

1. A criança está caminhando pela sala a procura de algum brinquedo.
2. A criança está olhando fixamente para um brinquedo ou para outras crianças.
3. A criança está olhando para outra criança brincando e faz um comentário sobre a brincadeira.

c) Exploração: Este comportamento é definido como uma atividade em que 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.

Exemplos:

1. A criança está lendo as instruções de um brinquedo.
2. A criança está manipulando o brinquedo para descobrir o seu funcionamento e suas características.

d) Conversação: Neste comportamento 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.

Exemplos:

1. A criança está sentada na sala e dialogando, com outra criança, sem brinquedos.
2. A criança está caminhando pela sala em atividade verbal com outra criança e sem a manifestar intenção de brincar ou de pegar algum objeto que possa incitar a atividade lúdica.

e) Agressão: Este comportamento inclui 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 de uma ou mais crianças 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.

Exemplos:

1. A criança está discutindo pela posse de um brinquedo.
2. A criança está fazendo ou recebendo ameaças que comprometam a sua integridade física.
3. A criança está agredindo outra criança fisicamente.
4. A criança está ofendendo verbalmente outra criança.

3.3.3. Transição

Este comportamento é codificado quando uma criança está deixando uma atividade e iniciando outra. Esta categoria não é codificada como brincadeira ou não brincadeira. Pode ocorrer a transição para qualquer tipo de atividade. O observador também deve anotar a atividade encerrada e a iniciada pela criança.

Exemplos:

1. A criança está guardando um brinquedo e se dirige a um grupo que está em outra atividade.
2. A criança está cruzando a sala para começar a brincar com outras crianças, ou para pegar um outro objeto.

4. DICAS

Podem existir confusões e indefinições entre algumas categorias, uma vez que o brincar não é uma atividade estática. É, geralmente, dinâmico e permite à criança experimentar vários tipos de interações sociais, de brinquedos e de atividades ao mesmo tempo. Isto pode gerar dificuldades na identificação de categorias do brincar para o observador. Assim, com o intuito de facilitar a identificação da categoria ou o tipo de brincadeira sendo observada seguem algumas dicas para discriminar comportamentos que mesclam duas ou mais categorias.

4.1. Quanto ao tipo de Interação

a) Solitária X paralela: Na brincadeira solitária a criança fica concentrada apenas no brinquedo que está manipulando sem dirigir o olhar e sem manter qualquer tipo de comunicação com outras crianças. Já na brincadeira paralela, embora cada criança esteja envolvida com o seu brinquedo uma, ou ambas, está atenta a atividade da outra. A brincadeira paralela envolve duas crianças brincando próximas (1 metro de distância) crianças brincando mais distantes do que 1 metro uma da outra estão geralmente envolvidas em atividades solitárias.

b) Paralela X Grupo: Quando as crianças brincam juntas apenas observando a brincadeira uma da outra, sem trocar brinquedos nem dar opiniões sobre a brincadeira da outra criança a interação é paralela; já quando há comunicação e influência, assim como trocas de brinquedos, a interação é em grupo.

4.2. Quanto ao tipo de brinquedo

Existem três tipos de brinquedos que pertencem a mais de uma categoria, ou seja, que são definidos como cognitivos e sociais conjuntamente. É o caso dos seguintes brinquedos: dominó, damas e trilha. Se a criança estiver manipulando, brincando ou interagindo de

qualquer maneira com quaisquer uns desses brinquedos eles são registrados nas duas categorias em que se encontram, cognitiva e social.

4.3. Quanto ao tipo de atividade

a) Brincadeira de faz-de-conta X brincadeira construtiva: Podem ocorrer dúvidas em definir um tipo de brincadeira como construtiva ou faz-de-conta. A criança pode estar montando uma casinha com os blocos de construção para então ser a mamãe, ou montando uma arma com os blocos para ser um policial. Nestes casos, quando a brincadeira envolve uma fantasia, ou a representação de algum papel social por parte da criança registra-se no protocolo em ambos os campos, faz-de-conta e construtiva. Contudo, se a criança estiver construindo um prédio pelo simples prazer de construir, sem uma história ou uma dramatização envolvendo a construção registra-se apenas brincadeira construtiva.

b) Brincadeira turbulenta X jogos de regras: Quando as crianças se utilizam de alguns objetos, como a bola do boliche, para jogar futebol ou outros tipos de jogos, pode ocorrer confusões em definir a brincadeira como turbulenta ou de regras. Se o jogo da criança envolver empurrões e golpes, registrar como turbulenta. Porém, se a brincadeira não envolver nenhum indício de luta e seguir regras aceitas pelo grupo registrar como jogo de regras.

c) Brincadeira turbulenta X faz-de-conta: Também pode haver dificuldades em definir se uma brincadeira é turbulenta ou de faz-de-conta, uma vez que o brincar turbulento pode estar acompanhado de situações imaginárias. Se a criança fantasia um papel imaginário e verbaliza ser um lutador, um super-herói, um policial, um bandido, etc. deve-se registrar em ambas as categorias, turbulenta e faz-de-conta. Registra-se apenas brincadeira turbulenta aquela em que o pesquisador não observa nenhum indício de fantasia ou de interpretação de papeis.

d) Brincadeira turbulenta X agressão: A brincadeira turbulenta tem um componente de sociabilidade que evita provocar ferimentos no parceiro. (DiPietro, 1981). A principal diferença existente entre brincadeira turbulenta e agressão está na face das crianças. A criança envolvida em brincadeira turbulenta tem o sorriso na face ou a expressão de contentamento. Já, quando está envolvida em agressão a face não apresenta sorrisos.

5. TESTE DE CONFIABILIDADE

O teste de confiabilidade utilizado é o interobservadores, que pressupõe da realização de um estudo piloto durante uma sessão de brincadeira livre. Durante esta sessão três observadores registram os comportamentos das mesmas crianças ao mesmo tempo. É considerada confiável uma margem de diferença nos registros dos observadores menor que 25% em todos dos protocolos. O teste de confiabilidade é realizado até que os três observadores alcancem a margem de acerto mínima esperada.

6. REFERÊNCIAS

- Baptista da Silva, C. C. (2003). *O lugar do brinquedo e do jogo nas escolas especiais de educação infantil*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia da USP, São Paulo.
- Bichara, I. K. (2001). Brincadeiras de meninos e meninas: Segregação e estereotipia em episódios de faz-de-conta. *Temas em psicologia da SBP*, 9(1), 19-28.

- Bomtempo, E. (1996) A brincadeira de faz-de-conta: Lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. Em T. M. Kishimoto (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez.
- Bomtempo, E. (1997). *Brincando se aprende: Uma trajetória de produção científica*. Tese de livre-docência, Instituto de Psicologia da USP, São Paulo.
- Brougère, G. (1998). *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes médicas.
- Carvalho, A. M., Alves, M. M. F., & Gomes, P. L. D. (2005). Brincar e educação: Concepções e possibilidades. *Psicologia em estudo*, 10(2), 217-226.
- DiPietro, J. A. (1981). Rough and tumble play: A function of gender. *Developmental Psychology*, 7(1), 50-58.
- Lordelo, E. R., & Carvalho, A. M. A. (2006). Padrões de parceria social e brincadeira em ambientes de creches. *Psicologia em estudo*, 11(1), 99-108.
- Michelet, A. (1998). Classificação de jogos e brinquedos: A classificação ICCP. Em A. Friedmann, C. Aflalo, C. M. R. J. Andrade, & R. Z. Altaman (Orgs.). *O direito de brincar: A brinquedoteca* (pp. 160-172). (4ª ed.). São Paulo: Brincare.
- Moraes, A. S. (2001). Análise estrutural e funcional da brincadeira de crianças em idade pré-escolar. *Dissertação de Mestrado*. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Parten, M. B. (1932). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal Psychology*, 27, 243-269.
- Rubin, D. H. (1989). *The play observation scale, POS*. University of Waterloo, Waterloo.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. (4ª ed.). (J. C. Neto, L. S. Menna Barreto, S. C. Afeche, Trads.). São Paulo: Martins Fontes.

Quadro 1 – Fichas de instruções dos brinquedos

<p>BALÕES Encher os balões e jogar como se fosse uma bola.</p>
<p>TIRO AO ALVO 1. Posicionar o alvo na parede. 2. Acertar as flexinhas o mais próximo possível do alvo.</p>
<p>BOLICHE Empilhar os pinos e a uma distância de mais de 2 metros tentar derrubá-los com a bola. Vence quem consegue derrubar mais pinos.</p>
<p>IÔ-IÔ Colocar o cordão no dedo e girar o iô-iô.</p>
<p>CORDA Balançar a corda e pular sem encostar os pés nela.</p>
<p>PIÕES - PIÃO MALUCO Equilibrar os piões girando um em cima do outro.</p>
<p>QUEBRA-CABEÇAS Montar as peças até que formem uma figura.</p>
<p>DOMINÓ Jogam 2 a 4 pessoas. 1. Cada jogador recebe 7 peças. 2. Sorteia-se aquele que deverá começar. Este coloca uma peça no centro da mesa. 3. Nas próximas jogadas os participantes deverão colocar uma peça que tenha figura igual a de uma das extremidades que vai se formando. 4. Caso algum jogador não tenha a peça que encaixe, deverá comprar peças das que sobraram na mesa até conseguir uma que encaixe. Se nenhuma servir, deverá passar a vez. 5. Vence quem acabar todas as suas peças antes.</p>

BLOCOS DE CONSTRUÇÃO

Usar a imaginação e construir com os blocos.

JOGO DA MEMÓRIA

Jogam 2 a 6 pessoas.

1. Virar todas as figuras com os desenhos para baixo.
2. Cada jogador vira um par de figuras por vez.
3. Aquele que encontrar o par certo da figura retira do jogo e pode jogar outra vez.
4. Quem terminar o jogo com o maior número de pares será o ganhador.

JOGO DIDÁTICO - DISCOS DE FRAÇÕES

Espalhar as peças e tentar unir as frações até completar um inteiro.

JOGO DE PERCURSO - LUDO

Jogam 2, a 4 pessoas.

1. Piões colocados nos círculos com suas cores, que estão dentro de cada um dos campos.
2. Para sair, o 1º jogador deverá gerar a seta e tirar “6” u “1”, senão ficará impedido de sair. Os outros números só servirão para movimentar piões já fora dos círculos. Tirando o número “6” o jogador tem direito a outra jogada.
3. Os piões avançam o número de casas indicado pela seta. Cada jogador deverá entrar no triângulo central da cor que defende, depois de passar por todos os quadrados brancos e os últimos cinco de sua cor. Só então ganhará o jogo (se chegar em 1º lugar).
4. Quando o movimento do pião levá-lo a uma casa ocupada por outro de outra cor, o pião que chega fica e o dono da casa volta para seu círculo para dar nova saída.
5. Se o pião movimentado cair na casa de outro da mesma cor, o jogador o colocará sobre o outro formando um “castelo”. O “castelo só se movimenta no ataque a outro “castelo”. Se for de outro modo o dono o desfará, avançando um pião de cada vez.
6. Só não serão atacados os piões dentro da “faixa de segurança” (os últimos 5 quadros da cor do pião).
7. Para fazer chegar ao triângulo central o pião que está na faixa de segurança, o jogador deverá tirar o número exato de casas. Se tirar “6” e faltarem 4 casas, ele moverá o pião até a 4ª casa e voltará duas (até acertar).

DAMAS

Jogam 2 pessoas

1. Cada jogador tem 12 peças da mesma cor. Essas peças ocupam as casas escuras das três primeiras fileiras, a partir da posição de cada jogador.
2. As peças movimentam-se exclusivamente sobre as casas escuras, uma casa por vez.
3. Quando então a peça de um jogador salta sobre a peça do adversário, vindo a ocupar a casa vazia imediatamente após a peça pulada. Esta peça é então excluída do jogo.

4. Havendo possibilidade, diversas peças podem ser tomadas no mesmo movimento.
5. As peças movimentam-se sempre para frente, exceto quando para realizar uma tomada, quando é permitido o movimento para trás.
6. Ao atingir a primeira fileira do lado adversário, uma peça é promovida a “dama”. É a chamada "coroação". Para diferenciar a dama das demais peças, sobre ela será colocada outra peça.
7. . A dama move-se livremente, em linha reta, quantas casas quiser. Porém, para tomar uma peça adversária, é obrigada a parar na casa vazia subsequente àquela.
8. Vence a partida aquele que tomar todas as peças do adversário.

TRILHA

Jogam 2 pessoas

1. Para saber quem inicia o jogo será necessário sortear (par ou ímpar).
2. O primeiro jogador coloca uma pedra e o segundo outra, continuando assim até colcarem todas. Procurar colocá-las nos cantos e cruzamentos. Além de facilitar as trilhas dificulta o jogo adversário.
3. Feita uma trilha, esse jogador “come” uma pedra do adversário.
4. Qualquer pedra de uma trilha pode ser mudada para a defesa ou para a formação de outra trilha. Se o lugar continuar vago o jogador poderá voltar a mesma pedra e contar nova trilha.
5. O jogo só pode ser feito de casa em casa, em linha reta.
6. depois que o jogador estiver só com três pedras em campo, poderá colocá-las em qualquer ponto ou direção. Se o adversário fizer uma trilha, comerá todas as três pedras de uma só vez.
7. Será o vencedor quem “comer” ou imobilizar todas as pedras do outro.

FANTOCHES

Manusear os fantoches com as mãos e interpretar histórias com eles.

BONECAS

Brincar do modo que quiser.

ELÁSTICO

Duas crianças esticam o pedaço de elástico com as pernas enquanto uma outra pula sobre ele fazendo movimentos pré-estabelecidos pelo grupo. A brincadeira possui vários estágios e níveis de dificuldades.

CUBO COLORIDO

Virar as faces do cubo até conseguir deixar um lado com todas as peças da mesma cor.

PEGA VARETAS

1. Juntar todos os palitos com a mão e apoiar um dos extremos sobre a mesa e soltá-los para espalharem de uma só vez.
 2. O primeiro jogador deve levantar um palito de cada vez, sem mover nenhum dos outros, quando isto ocorrer perderá o direito de continuar e cederá para o da esquerda que dará sequência ao jogo.
 3. Os palitos retirados pelos jogadores devem ser contados e anotados antes do próximo continuar o jogo.
 4. O único palito preto do jogo, quando tirado pelo jogador pode ser usado como auxiliar para levantar os demais.
- Valor dos palitos: azul = 5, verde = 10, vermelho = 15, cinza = 20, preto = 50.

JOGO DA MEMÓRIA ALFABETIZAÇÃO

Brincar de jogo da memória e tentar encontrar as figuras e as palavras correspondentes.

BONECAS

Brincar com as bonecas.

JOGO DAS ARGOLAS

Jogam 2 a 4 pessoas.

1. Cada jogador pega 5 argolas de uma cor.
2. Define-se por qualquer critério o primeiro a jogar.
3. O jogador da vez arremessa uma argola uma única vez por rodada. Se a argola cair num pino do brinquedo, ela poderá ocupar tal posição tendo ou não outras argolas.
4. Se uma argola não cair em pino algum, fora ou dentro do brinquedo, essa argola estará fora do jogo, e o jogador só poderá fazer nova tentativa na próxima rodada.
5. Se um jogador perder todas as suas argolas ele estará fora do jogo.
6. A contagem de pontos se dará da seguinte forma no final do jogo:
 - 5 pontos = argola num pino vazio.
 - 4 pontos = argola num pino com 1 argola.
 - 3 pontos = argola num pino com 2 argolas.
 - 2 pontos = argola num pino com 3 argolas.
 - 1 ponto = argola num pino com 4 argolas.
 - 0 pontos = argola num pino com 5 ou mais argolas.
7. Se um jogador tiver mais de uma argola de sua cor num mesmo pino, só uma delas poderá ser incluída no cálculo da soma dos pontos.
8. Vence o jogo o participante que fizer o maior número de pontos.

MICO PRETO

1. Um dos jogadores embaralha e distribui as cartas, começando pelo jogador à sua esquerda. Feito isto todos formam os pares que tiverem na mão e coloca-os sobre a mesa.

2. O jogador que fez a distribuição apresenta suas cartas ao jogador à esquerda que deverá puxar uma carta.
3. Ele ficará com ela se não fizer par com as que já possui, em seguida ele apresenta suas cartas para o próximo jogador. E assim sucessivamente, até que todos os pares sejam formados.
4. O jogador que ficar com o Micco no final sai do jogo e inicia-se uma nova rodada até que fique só um jogador. Este será o vencedor.

SUPER TRUNFO

1. Embaralhar os cartões e distribuir entre os jogadores, de modo que todos fiquem com o mesmo número de cartões. Se o número de jogadores for ímpar, retirar do maço os cartões que sobram.
2. Cada jogador forma um monte com seus cartões e segura-os na mão de modo que ele possa ver o primeiro cartão, evitando que os demais participantes possam vê-lo.
3. O jogo começa pelo jogador que estiver à esquerda daquele que distribuiu os cartões. Ele examina o primeiro cartão do monte que tem na mão e escolhe um dos dados técnicos do cartão e o lê em voz alta para os outros participantes.
4. Cada um deles coloca sobre a mesa o primeiro cartão do seu monte e é feita a comparação do dado técnico correspondente. Quem tiver o valor mais alto recolhe os cartões da mesa e os coloca sob seu monte na mão. Terminou a rodada.
5. O jogador que vencer uma rodada terá o direito de escolher o próximo dado a ser comparado.
6. O jogo termina quando um dos jogadores tiver conseguido capturar todos os cartões dos outros participantes.

Apêndice G

FORMULÁRIO DE OBSERVAÇÃO

Nome: _____ / _____ / _____

Data: _____ / _____ / _____

n°	Interação				Brinquedo				Atividade								Detalhes observados				
	Não interação		Grupo	Número Parceiros		Cognitivo	Social	Motor	Sem brinquedo	Brincadeira				Não brincadeira							
	Paralela	Solitária		Masculino	Feminino					Proposta	Construtiva	Faz-de-conta	Jogos/regra	Turbulenta	Transição	Desocupado		Observação	Exploração	Conversação	Agressão
01																					
02																					
03																					
04																					
05																					
06																					
07																					
08																					
09																					
10																					
11																					
12																					
13																					
14																					
15																					
16																					
17																					
18																					
19																					
20																					

Apêndice H
PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA DA AUTORA DURANTE O PERÍODO DE DOUTORADO

PERIÓDICOS

Artigos publicados

1. Cordazzo, S. T. D. & Vieira, M. L. (2007). A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 7, 89 – 101.
2. Cordazzo, S. T. D., Martins, G. D. F., Macarini, S. M. & Vieira, M. L. (2007). Perspectivas no estudo do brincar: um levantamento bibliográfico. *Alethéia*, 226, 122 - 136.

Artigos aceitos para publicação

1. Cordazzo, S. T. D., Westphal, J. P., Tagliari, F. B., Vieira, M. L., & Oliveira, A. M. F. (no prelo). Metodologia observacional para o estudo do brincar na escola. *Revista Avaliação Psicológica*.
2. Cordazzo, S. T. D. Vieira, M. L. (no prelo). Caracterização de brincadeiras de crianças em idade escolar. *Psicologia Reflexão e Crítica*.

Artigos submetidos para publicação

1. Cordazzo, S. T. D., Almeida, A. M. T., & Vieira, M. L. Os brinquedos das crianças: Um estudo comparativo. *Revista Portuguesa de Educação*.
- 2.. Cordazzo, S. T. D., Vieira, M. L., Oliveira, L.D. O brincar como agente promotor de saúde no desenvolvimento infantil. *Revista de Ciências Humanas*.

Artigos em fase preparatória para submissão

1. Cordazzo, S. T. D., Vieira, M. L., Almeida, A. M. T. & Marinho, S. Play influence on motor, cognitive and social performance in school-age children. *Journal of Cross-Cultural Psychology*.
2. Cordazzo, S. T. D., Vieira, M. L., & Almeida, A. M. T. Características das brincadeiras de crianças em idade escolar: um estudo comparativo entre Brasil e Portugal. *Revista Paidéia*.
3. Cordazzo, S. T. D., Westphal, J. P., Tagliari, F. B., & Vieira, M. L. Estudo observacional da brincadeira na escola. *Revista Psicologia em Estudo*.

MAGAZINE

Artigos Publicados em Revistas

1. Cordazzo, S. T. D., & Vieira, M. L. (2007). A brincadeira no desenvolvimento da criança. *Direcional Escolas*, 1, 34 – 35.
2. Cordazzo, S. T. D., Martins, G. D. F., Macarini, S. M. (2006). Porque a criança deve brincar no contexto da educação infantil? *Direcional Escolas*, 2, 19 - 21, 2006.

EVENTOS

Comunicações e Resumos Publicados em Anais de Congressos

1. Cordazzo, S.T. D., Vieira, M. L., & Oliveira, L. D. B. O Brincar como agente promotor de saúde no desenvolvimento infantil. *Anais da VI SEPEX*, 2007, Florianópolis-SC.
2. C. Scheila T. D., Martins, G. D. F., Macarini, S. M., & Vieira, M. L. Perspectivas no estudo do brincar: um levantamento bibliográfico de 1980 a 2005. V *Congresso Norte Nordeste de Psicologia*, 2007, Maceio-AL.
3. Cordazzo, S.T. D., Martins, G. D. F., Macarini, S. M., & Vieira, M. L. Perspectivas no estudo do brincar: Um levantamento bibliográfico. II *Congresso Brasileiro Psicologia: Ciência e Profissão*, 2006, São Paulo-SP.

ANEXOS

Anexo A – Classificação dos brinquedos de acordo com a ICCP	180
Anexo B – Parecer do Comitê de Ética	184

Anexo A
CLASSIFICAÇÃO DOS BRINQUEDOS DE ACORDO COM A ICCP.

QUADRO A - CLASSIFICAÇÃO PSICOLÓGICA

<p>1.DESENVOLVIMENTO CORPORAL</p> <p>1. Motricidade Global</p> <p>01. Andar</p> <p>02. Equilíbrio</p> <p>03. Coordenação geral</p> <p>04. Balanceamento</p> <p>2. Motricidade Fina</p> <p>01. Preensão</p> <p>02. Coordenação</p> <p>03. Consciência</p> <p>04. Controle</p> <p>05. Precisão</p> <p>06. Rapidez</p> <p>07. Habilidade</p> <p>08. Aptidão</p> <p>3. Experiência Sensorial</p> <p>01. Tátil</p> <p>02. Visual</p> <p>03. Sonora</p> <p>04. Olfativa</p> <p>05. Gustativa</p> <p>06. Sensações</p> <p>4. Organização espaço-temporal</p> <p>01. Esquema Corporal</p> <p>02. Lateralidade</p> <p>03. Orientação</p> <p>04. Transposição</p> <p>05. Escala</p> <p>06. Registro Temporal</p> <p>07. Cronologia</p> <p>05. Movimento</p> <p>01. Equilíbrio</p> <p>02. Rapidez</p> <p>03. Força</p> <p>04. Resistência</p> <p>05. Agilidade</p> <p>06. Controle</p> <p>2.DESENVOLVIMENTO INTELLECTUAL</p> <p>1. Despertar</p> <p>01. Descoberta</p> <p>02. Atenção</p> <p>03. Observação-Escuta</p> <p>04. Registro</p> <p>05. Manipulação</p>	<p>2. Aquisição</p> <p>01. Aprendizado Prático</p> <p>02. Aprendizado Didático</p> <p>03. Cópia</p> <p>04. Repetição</p> <p>05. Imitação</p> <p>06. Concentração</p> <p>3. Memorização</p> <p>01. Reconhecimento</p> <p>02. Memória Visual</p> <p>03. Memória Verbal</p> <p>4. Raciocínio</p> <p>01. Reconhecimento</p> <p>02. Combinação</p> <p>03. Experiências</p> <p>04. Dedução</p> <p>05. Comparação</p> <p>06. Atividades Operatórias</p> <p>07. Atividades Lógicas</p> <p>08. Estratégia</p> <p>5. Simbolização</p> <p>01. Associações</p> <p>02. Linguagem</p> <p>03. Representações Complexas</p> <p>3.DESENVOLVIMENTO AFETIVO</p> <p>1. Identificação</p> <p>01. Imitação</p> <p>02. Repetição</p> <p>03. Simulação</p> <p>2. Auto-afirmação</p> <p>01. Personalidade</p> <p>02. Caráter</p> <p>03. Consciência</p> <p>04. Competência</p> <p>05. Competição</p> <p>06. Equilíbrio</p> <p>07. Reequilíbrio</p> <p>08. Expressão</p> <p>09. Descrição</p> <p>10. Fabulação</p> <p>3. Sentimentos</p> <p>01. Afeto</p> <p>02. Ternura</p> <p>03. Proteção</p> <p>04. Generosidade</p> <p>05. Agressividade</p> <p>07. Senso Social</p>	<p>4.DESENVOLVIMENTO CRIATIVO</p> <p>1. Iniciação</p> <p>01. Transformação da Matéria</p> <p>02. Atividades Artesanais</p> <p>03. Trabalhos Manuais</p> <p>04. Atividades Técnicas</p> <p>05. Atividades Artísticas</p> <p>2. Imaginação</p> <p>01. Sonho</p> <p>02. Fabulação</p> <p>03. Ficção</p> <p>04. Invenção</p> <p>05. Criação</p> <p>3. Expressão</p> <p>01. Gráfica</p> <p>02. Pictórica</p> <p>03. Musical</p> <p>04. Dramática</p> <p>05. Lingüística</p> <p>5.DESENVOLVIMENTO SOCIAL</p> <p>1. Competição</p> <p>01. Ultrapassagem</p> <p>02. Desafio</p> <p>03. Agressividade</p> <p>04. Emulação</p> <p>05. Tática</p> <p>2. Comunicação</p> <p>01. Trocas</p> <p>02. Expressão</p> <p>03. Colaboração</p> <p>3. Regras</p> <p>01. Elaboração</p> <p>02. Aplicação</p> <p>03. Paciência</p> <p>04. Espírito de equipe</p> <p>4. Solidariedade</p> <p>01. Apoio</p> <p>02. Associação</p> <p>03. Espírito de equipe</p>
--	--	---

QUADRO B - CLASSIFICAÇÃO PRÁTICA POR FAMÍLIAS DE BRINQUEDOS

1. BRINQUEDOS PARA A PRIMEIRA IDADE. BRINQUEDOS PARA ATIVIDADES SENSORIO-MOTORAS

01. *Chocalhos, mordedores*
03. *Móviles sonoros ou não* — brinquedos com figuras e formas diversas para colocar suspensos sobre o berço
05. *Brinquedos para berço e cercado* — esferas, figuras enfiadas em cordão para instalar no berço, no carrinho, no cercado
07. *Quadros de atividades* — quadros com peças coloridas, de formas diversas, espelhos inquebráveis, sinos, peças que correm em trilho, janelinhas que se abrem, para colocar no berço
09. *Animais, objetos em borracha* — material macio com ou sem guizo interno
11. *Brinquedos para o banho* — animais, barquinhos, peças flutuantes
13. *Bonecas e bichos Primeira Idade* — bonecas em tecido com roupas fixas, animais em tecido (não pelúcia), sem detalhes que possam ser arrancados
15. *Pelúcias de 20 a 50 cm*
17. *João-bobos sonoros ou não* — bonecos e animais com movimento de vai-e-vem, em plástico rígido ou inflável
19. *Brinquedos para empurrar, puxar, rolar* — com corda para puxar, com haste para empurrar, cavalinhos de pau
21. *Carrinhos de mão, veículos para encher e esvaziar*
23. *Caixas, arcas e baús* — para guardar brinquedos
25. *Bolas, de 8 a 10 cm de diâmetro, cubos em tecido*
27. *Brinquedos para areia e água* — baldes, pазinhas, formas, para brincar na areia e água
29. *Animais e cadeiras de balanço* — cavalinhos, no tamanho da criança, para cavalgar e balançar
31. *Carrinhos para os primeiros passos* — carrinhos com base sólida e alça, para a criança se apoiar ao começar a caminhar
33. *Veículos sem pedais* — tico-ticos, carrinho sem pedais que se movimentam pelo impulso dos pés da criança no chão
35. *Cubos, formas para empilhar* — peças que pelos seus tamanhos diferentes se encaixam umas nas outras e podem também ser empilhadas umas sobre as outras
37. *Contas, anéis, pirâmides com eixo central* — peças que são empilhadas enfiando-as em eixos, contas para enfiar em cordão.

39. *Caixas de encaixe de formas e cores* - caixas, carrinhos com orifícios de formas geométricas diferentes para receber pecinhas que só passam pelas aberturas correspondentes para cair dentro deles
41. *Bancadas e brinquedos para martelar* - brinquedos imitando bancadas de marceneiro
43. *Brinquedos animados mecânicos* - figuras de animaizinhos de plástico ou metal, bichinhos de pelúcia, com movimentos a pilha ou bateria
45. *Esferas* - esferas transparentes ou com recortes cujo conteúdo é visível externamente
47. *Caixas de musica* - brinquedos de pendurar com alça para puxar e por em funcionamento o mecanismo musical interno

2. BRINQUEDOS PARA ATIVIDADES FÍSICAS

01. *Veículos com pedais, triciclos, patinetes, karts, tico-ticos* - carrinhos imitação do real, com pedais, motos e bicicletas com três rodas, patinetes, karts
02. *Veículos elétricos no tamanho da criança* - carrinhos para a criança dirigir, movidos a bateria ou pilha
03. *Bicicletas* - bicicletas com duas rodas e rodinhas provisórias na roda traseira, bicicletas com duas rodas de ar os crescentes
06. *Patins, skates* - brinquedos para o equilíbrio corporal e seus acessórios
07. *Pipas, objetos voadores* - pipas, bumerangues, aviõezinhos simples (com elástico)
09. *Boliches, jogos tipo bocha, jogos de argolas* - boliches de plástico, madeira, argolas para
11. *Bolas, petecas, balões de ar* - bolas plásticas, bolas oficiais, petecas, balões infláveis
13. *Cordas de pular, obstáculos, percursos* - cordas, percurso tipo "amarelinha"
15. *Pingue-pongue, tênis, raquetes de praia, peças para atirar em alvo*
16. *Ioiôs, piões, bolhas d'água*
17. *Pernas de pau, bambolês, aros para equilibrar com uma haste*
19. *Golfe miniatura, criquete, bilhar, pebolim, futebol de mesa*
21. *Equipamentos esportivos* — redes para bola-ao-cesto, voleibol, estilingues, arco-e-flecha
23. *Equipamentos para playground ao ar livre e internos, tobogãs, balanços* — escorregadores, gangorras, balanços
25. *Barcos, bóias, colchões infláveis, pranchas, flutuadores*

3. BRINQUEDOS PARA ATIVIDADES INTELLECTUAIS

01. *Puzzles fáceis (de 40 a 150 peças)*
03. *Baby puzzles e encaixes planos* — quebra-cabeças até 40 peças e encaixes de peças em bandejas
05. *Puzzles com mais de 150 peças*
07. *Brinquedos com peças para girar e parafusar*
09. *Brinquedos de construção por superposição de peças ou alinhamento lado a lado* — blocos de construção simples
11. *Brinquedos de construção por encaixe de peças* — blocos de construção com detalhes modulados para encaixar
13. *Brinquedos de mecânica simples* — planos inclinados por onde descem bolas, brinquedos em que água e areia fazem mover as pás de um moinho
15. *Brinquedos que representam modelos técnicos* — brinquedos que demonstram leis físicas elementares
17. *Caixas de experiência, caixas científicas* — caixas de química, corpo humano em detalhes, caixas de materiais orgânicos, cristais, herbários, microscópios, habitats
19. *Brinquedos e jogos de perguntas e respostas, enciclopédicos* — relógios, blocos de letras e números, jogos de alfabetização, brinquedos do tipo resposta mágica (ima)
21. *Brinquedos, jogos de observação e reflexão* — lotos, dominós, jogos de memória, solitários do tipo "resta um"
23. *Brinquedos didáticos* — blocos lógicos, noções de frações, noções de quantidade, tamanho, forma
25. *Brinquedos e jogos lógicos e matemáticos* — jogos com pareamento lógico, seqüências temporais, jogos com operações matemáticas
27. *Jogos informáticos* — jogos por computador: xadrez eletrônico, perguntas e respostas, línguas estrangeiras

4. BRINQUEDOS QUE REPRODUZEM MUNDO TÉCNICO

01. *Walkie-talkies, telefones, meios de comunicação* — com funcionamento real
03. *Aparelhos audiovisuais com função real* — rádios, toca-discos, karaokê, walkman, microfones
05. *Fogões, aparelhos eletrodomésticos reduzidos, função imitando o real* — máquina de costura, ferro de passar, liquidificadores, batedeira
07. *Veículos miniatura, reprodução em escala* — autos, motos, caminhões
09. *Veículos mecânicos e elétricos* — carrinhos caminhões, aviões, barcos, movidos a fricção, pilha

11. *Veículos tele e radio comandados* — carrinhos, caminhões, aviões, barcos movidos por controle remoto
12. *Veículos a energia solar*
13. *Guindastes e máquinas simples, mecânicos ou elétricos* — caminhões basculantes, guias, movidos a pilha, a fricção ou simples
15. *Pistas para autos, trens elétricos, acessórios* — autoramas, circuitos sofisticados
17. *Veículos e máquinas simples* — autos, caminhões, aviões, barcos de formas simples, leves, de plástico ou madeira
19. *Brinquedos, objetos transformáveis* — brinquedos representando figuras cujas partes ao serem movimentadas passam a representar outros objetos
21. *Robôs*

5. BRINQUEDOS PARA O DESENVOLVIMENTO AFETIVO

01. *Pelúcia com mais de 50 cm*
02. *Bonecos, personagens imagináveis, zoomorfos* — bonecos que representam figuras de fiapo do tipo tartarugas Ninja, dragões com aparência humana
03. *Bonecas para vestir (não manequim)* — todas as bonecas com cabelo, olhos moveis, braços e pernas articuladas, atividades animadas como choro, fazer xixi, rir, falar
05. *Acessórios para bonecas* — roupas, bijuterias, maquiagem, chapéus
07. *Carrinhos, berços, móveis para boneca*
09. *Louças, panelinhas*
11. *Fogões, aparelhos domésticos, móveis no tamanho da criança*
13. *Aparelhos audiovisuais de imitação, telefones-baby* — aparelhos imitando rádios, TV, cassetes, telefones de plástico, relógios
15. *Miniaturas de figuras simples* — animais, personagens de plástico de tamanho reduzido para brincar de zoológico, faroeste, soldadinhos de chumbo
17. *Personagens articulados e acessório* — heróis, personagens com membros articulados, cabeça móvel, para simular historias de ficção, de batalhas
19. *Veículos e objetos de simulação, quadros de bordo* — Veículos e volantes imitando atividades de direção de carros, barcos, navas
21. *Cartolas com objetos de imitação de personagens de lenda, fantasias* — espadas, capacetes, mascaras, fantasias no tamanho da criança
23. *Cartolas com objetos de imitação de atividades domésticas, de profissões* — apetrechos para limpeza da casa, ferramentas de marceneiro, mecânico, instrumentos de médicos, enfermeiros, capacetes de policia, revólveres

25. *Acessórios de beleza para crianças* — materiais para maquiagem, bijuterias, sapatos de salto, bolsinhas 27 — Brinquedos de profissões — barracas de feira, loja, posto de correio, no tamanho da criança
29. *Cabanas, tendas, fortes, ranchos*
31. *Cidades, fazendas, zoológicos, arcas de Noé* — bloquinhos imitando imóveis de uma cidade, casas e componentes de uma fazenda, do zoológico
35. *Edifícios públicos* — brinquedos representando sala de aula, estação de trem, banco, correio, hospital
35. *Estacionamentos, postos de gasolina, circuitos simples* — bomba de gasolina, postos com carrinhos e detalhes, sinais de trânsito, circuitos para carrinhos e trenzinhos com funções simplificadas, em madeira ou plástico
37. *Tapetes de jogo, universo* — tapetes com circuitos, imitação de cidades com ruas para brincar no chão, universo de personagens com seus Acessórios
39. *Casa de bonecas e Acessórios* — casas com compartimentos, moveis na proporção, imitando cozinha, dormitório, sala de jantar
41. *Bonecas manequim e Acessórios* — bonecas articuladas com cabelo e detalhes anatômicos e seus Acessórios de moda e complementos de suas atividades, moveis, objetos pessoais, equipamentos esportivos
43. *Bonecas leves vestidas* — Bonecas plásticas ou de tecido, com olhos fixos, cabelos no próprio plástico ou de lã, roupas simples
45. *Bebês* — bonecos imitando bebês, podendo ser banhados, sem cabelos, olhos pintados

6. BRINQUEDOS PARA ATIVIDADES CRIATIVAS

01. *Mosaicos* — peças geométricas ou pinos, em madeira ou plástico, coloridos, para formar figuras
03. *Carimbos para impressão, letras e máquinas de imprensa*
05. *Adesivos, materiais de colagem* — adesivos de papel ou plásticos coloridos ou ilustrados para formar cenas ou figuras, peças comimas para formar cenários
07. *Tapeçaria em tear, tapeçaria bordada com agulha, trabalhos de costura, bordados, tecelagem*
09. *Trabalhos de furar, enfiar, amarrar, trançar, recortar*
11. *Gravuras e metal trabalhado em baixo e alto relevo*
13. *Trabalhos em barro, cerâmica*
15. *Dobraduras* — origami
17. *Maquetes, modelos técnicos* — aviões em madeira balsa, carros com partes para montar

19. *Caixas de pintura sobre tecido, pintura a dedo* — caixas com cenas para pintar com lápis de cor, aquarela, serigrafia
21. *Jogos de desenho, quadros-negros* — brinquedos com tela para desenhar e apagar, brinquedos para reproduzir (pantógrafo) e imitação de fotocópia
23. *Modelagem (manual), moldagem (com moldes)* — massa de modelar, peças em gesso para moldar, utensílios para trabalhar com massa de modelagem
25. *Brinquedos musicais* — pianos, violões, tambores, pandeiros
27. *Musica eletrônica* — teclados eletrônicos, guitarras, baterias eletrônicas
29. *Marionetes, fantoches, teatrinhos*

7. BRINQUEDOS PARA RELAÇÕES SOCIAIS

01. *Jogos de carta, jogos de famílias* — jogos de cartas comuns, baralhos de famílias (quartetos), mico-preto
03. *Jogos de sociedade para família* — jogos para vários participantes, com regras pré-fixadas
05. *Jogos de sorte* — jogos com dados, jogos tipo bingo
07. *Jogos de percurso* — jogos de tabuleiro com percurso a ser percorrido através da indicação por sorteio de dados
09. *Jogos de sociedade para crianças pequenas* — jogos para vários participantes envolvendo grau simples de dificuldade
11. *Jogos de habilidade e destreza* — jogos com peças para equilibrar, pegar rapidamente, jogos exigindo rapidez nos reflexos
13. *Jogos de habilidade e destreza eletrônicos* — videogames
15. *Jogos de estratégia e reflexão* — xadrez, damas, gamão, trilha, xadrez chinês
17. *Jogos de simulação, jogos de interpretação* — jogos em que são sugeridos, por exemplo, detalhes de uma determinada cidade e em que os participantes devem, analisando diversas situações, decidir onde construir um banco, uma farmácia, um cinema, um campo de futebol
19. *Jogos enciclopédicos, de conhecimentos* — jogos que envolvem o conhecimento de temas variados
21. *Jogos de números e letras* — jogos de palavras cruzadas, jogos de descoberta de palavra ocultas, jogos de descoberta de números ocultos
23. *Jogos de mágica*
25. *Coleções de jogos* — caixas com jogos variados

Fonte: Michelet, A. (1998). Classificação de jogos e brinquedos – A classificação ICCP. In Friedmann, A.; Aflalo, C.; Andrade, C. M. R. J.; Altaman, R. Z. *O direito de brincar: a brinquedoteca*. 4ª ed. São Paulo: Edições Sociais: Abrinq.

Anexo B
PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS
PARECER CONSUBSTANCIADO - PROJETO Nº 313/06

I – IDENTIFICAÇÃO:

- **Título do Projeto:** A relação entre brincadeira, aprendizagem e desenvolvimento infantil em crianças de 6 a 8 anos de idade.
- **Pesquisador Responsável:** Prof. Muro Luis Vieira, Dr., Dept. de Psicologia - UFSC.
- **Pesquisador Principal:** Scheila Tatiana Duarte Cordazzo, estudante do curso de Pós-graduação em Psicologia da UFSC.
- **Data Coleta dados:** 2/2007 a 4/2007.
- **Local onde a pesquisa será conduzida:** Colégio Adventista de Florianópolis - Estreito.

II - OBJETIVO:

Geral:

Investigar se a inclusão de períodos de brincadeira livre no ambiente escolar pode estimular os aspectos cognitivos, sociais e psicomotores do desenvolvimento e a aprendizagem infantil de crianças de 6 a 8 anos de idades.

Específicos:

1. Identificar como a escola, através do projeto pedagógico e da pratica dos professores, se utiliza do recurso da brincadeira no cotidiano escolar;
2. Caracterizar quais os tipos de brincadeiras (objetos) mais utilizados pelas crianças de 1ª a 4ª serie e as suas diferenças quanto ao gênero e a idade;
3. Caracterizar a brincadeira livre das crianças quando expostas a tipos diversificados de brinquedos;
4. Verificar se existe correlação positiva entre tipos de brinquedos mais utilizados pelas crianças, aprendizagem e desenvolvimento infantil;
5. Comparar o desempenho relacionado ao desenvolvimento motor, cognitivo e social de crianças expostas a períodos de brincadeiras livres na escola, com crianças que não são expostas a estes períodos de brincadeiras.

III – SUMÁRIO DO PROJETO:

Pesquisa quali-quantitativa que se constitui no trabalho de doutorado da pesquisadora principal no curso de pós-graduação em Psicologia da UFSC e que tem como sujeitos 200 crianças de 6 a 11 anos de idade matriculadas nas séries iniciais do ensino fundamental de uma escola da rede privada de ensino, bem como 10 professores desta instituição, que aceitem participar voluntariamente da pesquisa.

A coleta de dados se dará por meio de observação do sujeito focal, medidas comportamentais e análise documental em três momentos distintos: a) Análise escolar, a ser realizado com os professores, para a análise da proposta pedagógica e do currículo escolar; b) Caracterização e correlação, a ser realizado com todas as crianças das séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª series) que deverão responder a escala EBRINQ. Em seguida, crianças entre 6 e 8 anos de uma turma da segunda série, serão submetidas a uma bateria de testes (EDM, DFHIII e IMHSC-Del-Prete), os dados destes testes sendo correlacionados com aqueles da escala EBRINQ; c) Quase-Experimento, onde essas mesmas crianças da segunda serie serão submetidas ao TDE para verificar o nível de aprendizagem. Após serão

divididas em dois grupos, o controle e o experimento, cada um com 12 a 14 crianças, para as observações de brincadeiras, duas sessões de 30 minutos por semana durante dois meses, quando a pesquisadora registrará os comportamentos das crianças.

IV – COMENTÁRIO:

O processo se encontra apropriadamente instruído bem como todas as declarações e o orçamento são apresentados. No entanto, acredita-se que deve haver TCLEs diferentes para os diferentes grupos de crianças, ou seja para as que vão participar somente de uma fase e para as que vão participar de todas as fases da pesquisa. Além disso, os TCLEs devem ser mais esclarecedores, para os pais ou responsáveis, no que diz respeito aos procedimentos e testes a serem aplicados a suas crianças.

V – PARECER


Pendente

Data da Reunião: 27 / 11/2006

VI- PARECER FINAL:

Tendo em vista o atendimento das pendências, somos de parecer que o presente projeto e o TCLE sejam aprovados.

Data da reunião: 18 de dezembro de 2006.


Prof.^a Vera Lúcia Bosco
Coordenadora do CEP/SH/UFSC

Vera Lucia Bosco
Coordenadora do CEP

Fonte: CONEP/ANVS - Resoluções 196/96 e 251/97 do CNS.