



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

**Análise Estrutural e Funcional da
Brincadeira de Crianças em Idade
Pré-escolar**

Mestrando: Adão de Souza Moraes

Orientador: Dr. Mauro Luís Vieira

Florianópolis, maio de 2001

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado

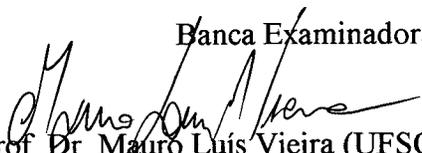
***ANÁLISE ESTRUTURAL E FUNCIONAL DA BRINCADEIRA DE
CRIANÇA EM IDADE PRÉ-ESCOLAR***

Adão de Souza Moraes

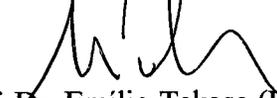
Dissertação defendida como requisito básico para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, Linha de Pesquisa Processos de Comunicação, Saúde e Ambiente da Universidade Federal de Santa Catarina e aprovada pela Banca Examinadora composta pelos seguintes professores:


Prof.^a Dr.^a Maria Juracy Tonn Siqueira
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:


Prof. Dr. Mauro Luís Vieira (UFSC)
Orientador


Prof.^a Dr.^a Iça Mara Freire (UFSC)


Prof. Dr. Emilio Takase (UFSC)

APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA EM, 1º/06/2001.

Dedicatória

Dedico esse trabalho em primeiro lugar a Deus, por me fazer acreditar que, entre as várias maneiras de eu me aproximar dele, uma é o trabalho. Principalmente, trabalhar em uma construção científica que tenha por finalidade aproximar as pessoas, possibilitar maior conhecimento a respeito da natureza humana, a começar pelas crianças, visando diminuir as desigualdades sociais ao mostrar que as necessidades humanas são as mesmas, independentemente da origem, cor, sexo ou credo.

Também dedico esse trabalho ao meu orientador, Prof. Dr. Mauro Luís Vieira, pelas várias etapas em que passamos juntos nessa jornada. Por ele ter me levado a acreditar nas minhas potencialidades quando me aceitou como orientando. Pela primeira bronca que me deu quando não cumpri com uma meta proposta e pelos elogios que me fez quando os primeiros resultados começaram a aparecer. Ou seja, na nossa caminhada, aprendi o quanto o vínculo com o supervisor é importante para motivar o aluno a lutar pelos objetivos propostos e a se sentir importante naquilo que faz. E esse vínculo se faz, principalmente, diante dos exemplos de sinceridade, disciplina e comprometimento do orientador para com a meta do aluno.

E ofereço esse trabalho, a minha família, principalmente à Silvinha, minha esposa, pelo aconchego, pelo carinho, e, principalmente, pela paciência durante os meus momentos de estresse e pelas tantas horas que não pude dar atenção a ela.

MORAES, A.S. ANÁLISE ESTRUTURAL E FUNCIONAL DA BRINCADEIRA EM CRIANÇAS DE IDADE PRÉ-ESCOLAR. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Programa de Mestrado em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis (SC), Brasil.

Resumo

A presente pesquisa teve como objetivo principal investigar como a brincadeira de crianças pré-escolares se estrutura e qual a função desse comportamento para o desenvolvimento das mesmas, de acordo com o referencial da Etologia. O comportamento de crianças entre 4 e 5 anos de idade, durante atividades de recreação livre, em duas diferentes escolas (uma pública e outra privada) foi registrado. No total, participaram da pesquisa 40 crianças: a) meninas de escola particular; b) meninos de escola particular; c) meninas de escola pública; e d) meninos de escola pública (10 em cada grupo). A coleta de dados foi realizada durante o ano de 2000, através da técnica de observação amostragem de tempo (o comportamento foi registrado em intervalos de 30 em 30 segundos). Através da análise quantitativa (Análise de Variância e teste de Tukey (post hoc) e qualitativa dos dados, constatou-se que: 1) crianças em todos os grupos mostraram maior número de intervalos em brincadeira (cerca de 75% do total de intervalos) do que outras categorias de comportamento ('outras atividades', 'observação' e comportamento agonístico); 2) durante a brincadeira, as crianças apresentaram maior número de intervalos em atividades relacionadas com brincadeira de faz-de-conta (a ocorrência de brincadeira turbulenta em todos os grupos foi pouco expressiva); 3) com relação a organização social durante a brincadeira, as crianças apresentaram maior número de intervalos em brincadeira cooperativa; a brincadeira solitária foi pouco freqüente e a brincadeira paralela foi intermediária; 4) meninos preferiram brincar com maior número de parceiros do que as meninas em cada evento de interação lúdica social; 5) crianças de todos os grupos usaram objetos durante a maior parte dos eventos de brincadeira; 6) na análise quantitativa, em quase todas as categorias de comportamento registradas não houve diferenças significativas entre as duas escolas e o sexo das crianças; contudo, através de análise qualitativa, em muitas situações, embora o conteúdo da brincadeira foi similar, meninos e meninas apresentaram diferentes formas de brincar. Portanto, nos dois ambientes estudados, as crianças estavam bastante motivadas para brincar de forma cooperativa com colegas e que diferenças sexuais não foram marcantes. Conclui-se que a brincadeira é uma excelente oportunidade para a criança exercitar o desenvolvimento físico e social e que a Etologia pode contribuir de forma significativa para explicar as manifestações da brincadeira nos seus aspectos funcionais, causais, filogenético e ontogenético.

MORAES, A.S. STRUCTURAL AND FUNCTIONAL ANALYSIS OF PLAY BEHAVIOR IN PRESCHOOLERS CHILDREN. Dissertation of Master in Psychology (Psychology Graduate Program). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis (SC), Brazil.

Abstract

The main purpose of this research was to investigate how play behavior in preschoolers children is structured and which is the function to development in according to Ethology. Children behavior between 4 and 5 years, during free activities, in two different schools (public and particular) were recorded. In total, 10 children to each sex to each school participated of study: a) particular school boys; b) particular school girls; c) public school boys; and d) public school girls. Observation were carried out during month of 2000, through the time sample (each 30 seconds behavior was recorded). Following the behavior operational definition and data record, statistical analysis was carried out through the specific software. Analysis of Variance and Tukey post hoc test were used. It has been noted that: 1) children in all groups showed greater number of intervals in play behavior (about 75% of total intervals) than other behavior ('other activities', 'observation' and 'aggression'); 2) During the play behavior, children showed greatest number of intervals in activities related to pretend play (there was low number of rough and tumble play in all groups); 3) in relation to social organization during the play behavior, children showed, in decreasing series, collaborative play, parallel play and (in lowest frequency) solitary play; 4) boys preferred play in each event with greater number of partners than girls; 5) children used instruments in the greatest of play behavior episodes; 6) in the quantitative analysis, in almost all behavioral measure, there was not significant difference between the schools and the sex; however, through the qualitative analysis, in many situations, although the theme of play was similar, boys and girls showed different form of play. Therefore, in both environment in which the research was carried out, children were very much motivated to show play, mainly in collaborative way with partners and sexual differences were little recorded. In conclusion, play behavior is a excellent opportunity to children practice physical and social development and the Ethology theoretical framework may contribute of significant form to explain performance of play behavior in functional, causal, filogenetic and ontogenetic aspects.

Agradecimentos

Agradeço pela oportunidade de ter realizado esse trabalho:

A Universidade Federal de Santa Catarina, pela estrutura física e pela qualidade de ensino que me foram disponibilizados;

Aos profissionais, que fazem parte do quadro de funcionários dessa Universidade, especialmente à Secretária Janete, pelos favores e pela sua dedicação e aos funcionários do Laboratório de Psicologia Experimental, entre tantos outros, que anonimamente propiciam condições para que o aluno possa se dedicar aos seus estudos;

Aos professores, pela dedicação em sala de aula e, principalmente, pela contribuição informal que me ofereceram, seja nos corredores da Universidade ou nos momentos de confraternização;

Aos colégios que me possibilitaram o estudo de campo, pela disponibilidade das professoras, monitoras, coordenadoras e orientadoras, pelas tantas vezes que interrompi suas atividades, principalmente solicitando-lhes informações para o andamento do meu trabalho;

E, profundamente, agradeço às crianças que, direta ou indiretamente, foram sujeitos das minhas observações, a quem tantas vezes invadi o seu espaço, a tantos convites para brincar tive que recusar; pelas tantas vezes que procurando preservar minha neutralidade, procurando estar presente e não interferir tive que ser indiferente, ignorei a sorrisos ou as tentativas de aproximação. Mas agradeço a esses pequenos cientistas, que mesmo na sua inocência, a cada nova brincadeira, nova reação, jamais imaginavam o quanto estavam sendo úteis na realização do presente trabalho.

SUMÁRIO

	P.
1.0 - INTRODUÇÃO	01
2.0 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	02
2.1 - Definição do Termo Brincadeira Infantil.....	02
2.2 - Aspectos Históricos da Brincadeira.....	02
2.3 - Importância da Brincadeira para o Desenvolvimento Infantil.....	03
2.4 - Importância da Etologia como Referencial Teórico.....	06
3.0 - CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	12
3.1 - Problema da Pesquisa.....	12
3.2 - Delimitação do Problema.....	12
3.3 - Objetivos.....	15
3.3.1 - Geral.....	15
3.3.2 - Específicos.....	15
3.4 - Relevância Social.....	16
3.5 - Relevância Científica.....	19
4.0 - METODO.....	22
4.1 - Sujeitos.....	22
4.2 - Caracterização das Instituição.....	22
4.3 - Escolha dos Sujeitos.....	22
4.4 - Procedimentos.....	22
4.5 - Categorias do Comportamento.....	23
4.6 - Definição das Categorias.....	24
4.6.1- Comportamento da Criança.....	24
4.6.1.1 - Parada.....	24
4.6.1.2 - Em observação.....	24
4.6.1.3 - Em outra atividade.....	24
4.6.1.4 - Em interação agonística.....	24
4.6.1.5 - Brincando.....	25
4.6.2 - Coordenação Motora.....	25
4.6.2.1 - Motora Ampla.....	25
4.6.2.2 - Motora Fina.....	26
4.6.3 - Organização Social.....	26
4.6.3.1 - Brincadeira Solitária.....	26
4.6.3.2 - Brincadeira Paralela.....	26
4.6.3.3 - Brincadeira Cooperativa.....	26
4.6.4 - Utilização de Objeto.....	27
4.6.5 - Número e sexo de parceiros.....	27
4.6.6 - Natureza do Evento.....	27
4.7 - Análise dos dados.....	27
5.0 - RESULTADOS.....	28
5.1 - Conteúdo da Atividade - Meninas (Escola Particular).....	28
5.1.1 - Análise Quantitativa.....	28
5.1.2 - Análise Qualitativa.....	30

5.2 – Conteúdo da Atividade – Meninos (Escola Particular).....	32
5.2.1 – Análise Quantitativa.....	32
5.2.2 – Análise Qualitativa.....	33
5.3 – Conteúdo da Atividade - Meninas (Escola Pública).....	36
5.3.1 – Análise quantitativa.....	36
5.3.2 – Análise Qualitativa.....	37
5.4 – Conteúdo da Atividade - Meninos (Escola Pública).....	39
5.4.1 – Análise Quantitativa.....	39
5.4.2 – Análise Qualitativa.....	41
5.5 – Síntese dos quatro Grupos.....	43
5.6 – Análise do Conteúdo da Brincadeira.....	45
5.6.1 – Análise do Conteúdo – Meninas (Escola Particular).....	45
5.6.1.1 – Análise quantitativa.....	45
5.6.1.2 – Análise qualitativa.....	47
5.6.2 – Análise do Conteúdo – Meninos (Escola Particular).....	49
5.6.3.1 – Análise Quantitativa.....	49
5.6.3.2 – Análise Qualitativa.....	51
5.6.3 – Análise do Conteúdo – Meninas (Escola Pública).....	53
5.6.3.1 – Análise Quantitativa.....	53
5.6.3.2 – Análise Qualitativa.....	55
5.6.4 – Análise do Conteúdo – Meninos (Escola Pública).....	57
5.6.4.1 – Análise Quantitativa.....	57
5.6.4.2 – Análise Qualitativa.....	59
5.6.5 – Síntese dos Quatro Grupos.....	61
5.7 – Organização social da brincadeira.....	63
5.7.1 – Organização social da brincadeira – Meninas (Escola Particular)..	63
5.7.1.1 – Análise Quantitativa.....	63
5.7.1.2 – Análise Qualitativa.....	64
5.7.2 – Organização social da brincadeira – Meninos (Escola Particular)..	65
5.7.2.1 – Análise Quantitativa.....	65
5.7.2.2 – Análise Qualitativa.....	66
5.7.3 – Organização social da brincadeira – Meninas (Escola Pública).....	66
5.7.3.1 – Análise Quantitativa.....	66
5.7.3.2 – Análise Qualitativa.....	67
5.7.4 – Organização social da brincadeira – Meninos (Escola Pública).....	68
5.7.4.1 – Análise Quantitativa.....	68
5.7.4.2 – Análise Qualitativa.....	69
5.7.5 – Síntese da Organização Social entre os Quatro Grupos	69
5.8 – Número e sexo de parceiros envolvidos na atividade lúdica.....	70
5.8.1 – Número e Sexo de Parceiros - Meninas das escola particular	72
5.8.2 – Número e Sexo de Parceiros - Meninos das escola Particular.....	72
5.8.3 – Número e Sexo de Parceiros - Meninas das escola Pública.....	73
5.8.4 – Número e Sexo de Parceiros - Meninos das escola Pública.....	74
5.8.5 – Síntese dos quatro grupos	75
5.9 – Coordenação Motora.....	75
5.10 – Utilização de Instrumentos.....	77
5.10.1 – Utilização de Instrumentos - Meninas (Escola Particular).	77

5.10.2 – Utilização de Instrumentos - Meninos (Escola Particular).....	78
5.10.3 – Utilização de Instrumentos - Meninas (Escola Pública).....	79
5.10.4 – Utilização de Instrumentos - Meninos (Escola Pública).....	79
6.0 – DISCUSSÃO.....	80
6.1 – Filogênese.....	80
6.2 – Ontogênese.....	85
6.3 – Função.....	87
6.3.1 – Brincadeira – Realística e Faz-de-conta.....	90
6.3.2 – Turbulenta.....	93
6.3.3 – Socialização.....	94
6.3.4 – Coordenação Motora.....	97
6.3.5 – Uso de Instrumento.....	100
6.4 – Outra atividade.....	101
6.5 – Gênero.....	102
6.6 – Causação.....	106
7.0 – CONCLUSÃO.....	109
8.0 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	112
9.0 – ANEXOS.....	116

1.0 - INTRODUÇÃO

A brincadeira humana é um comportamento que tem despertado o interesse de vários autores, como Aberastury (1972), Bomtempo (1992), Freud (1959), Piaget (1962) e Vygotsky (1978). Desde a antiguidade percebe-se o interesse de pensadores pela compreensão do comportamento lúdico, como Platão (423 – 348) e Comênio (1533 – 1592), conforme aponta Costa (1992). Talvez pelo fato da brincadeira ser um dos comportamentos mais significativos na criança durante o seu desenvolvimento, ela desperta tanto interesse, principalmente, de educadores e psicólogos em compreendê-la.

Atualmente, teorias como o Sócio - Interacionismo (Rego, 1995) têm discutido a importância dos contatos sociais da criança na pré-escola, como fator mediador ao desenvolvimento desta, seja em aspectos sociais ou cognitivos. Apesar da importância dessa teoria, considera-se relevante também estudar o desenvolvimento infantil de acordo com o referencial teórico da Etologia, pela abordagem metodológica e teórica que esta utiliza. Pois, esta busca entender a importância de um determinado comportamento, como a brincadeira, para um indivíduo, em seus aspectos adaptativos e funcionais, tendo como base exaustivos estudos empíricos, principalmente os de observação do comportamento.

Como a Etologia é uma área de conhecimento pouco difundida entre as teorias em psicologia, também, procurou-se dedicar um dos capítulos da introdução teórica da presente dissertação a discussões sobre alguns aspectos históricos, conceituais e metodológicos da mesma.

Desse modo, no presente trabalho, procurou-se fazer um resgate histórico da importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil; analisar colocações de importantes autores da psicologia sobre a influência da brincadeira ao desenvolvimento da criança e apresentar dados empíricos que propiciassem uma discussão a respeito desse comportamento.

2.0 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 - Definição do termo Brincadeira Infantil

Bomtempo (1997) enfatiza que, em Português, as palavras brinquedo e jogo são termos empregados indistintamente, embora a palavra jogo seja mais compreendida como “brincadeira que envolve regras explícitas e implícitas e, brinquedo, uma atividade não estruturada” (p. 07). Por outro lado, demonstra que na língua inglesa, os termos brinquedo, brincadeira e jogos são bastante distintos, pois brinquedo significa “toy”, brincadeira “play” e jogos “game”. No entanto, afirma que no idioma Português essa distinção apresenta algumas dificuldades:

“... conclui-se a partir da opinião de vários autores cujos pontos são divergentes, que há, realmente, muitas dificuldades para se conceituar e caracterizar o comportamento de brincar, quer seja a partir dos próprios termos, quer através de critérios ou, ainda, procurando uma distinção entre exploração e brinquedo” (Bomtempo, 1997 p. 22).

Desse modo, a exemplo de Bomtempo (1997), nesse trabalho, os termos jogos, brinquedo e brincadeira serão utilizados de forma indistinta, referindo-se basicamente ao “termo brincadeira, como atividades lúdicas onde a criança realiza exercícios de locomoção, manipulação, exploração, verbalização e interação social” (p. 11).

2.2 - Aspectos históricos da brincadeira

Pensadores antigos já se preocupavam em compreender a influência da brincadeira no comportamento infantil, como Platão (423 – 348aC.), que afirmava que os primeiros anos da criança deveriam ser ocupados com jogos educativos, entre os dois sexos e argumentava quanto à importância dos jogos nos estudos iniciais da criança, como na prática da matemática lúdica, enfatizando que, dessa forma, o aluno poderia, através dos cálculos, compreender questões práticas, como até mesmo aquelas que exigiam raciocínio abstrato, conforme relata Costa (1992). A presente autora também afirma que povos antigos, como os Egípcios, Maias e Romanos já utilizavam os jogos como meio de transmissão cultural, onde os mais jovens aprendiam com os mais velhos, valores e

conhecimentos, bem como normas e padrões da vida social. Entre os povos romanos, principalmente com a ascensão do cristianismo, os jogos perderam parte de seu valor, pois ao invés de educativos, passaram a ser vistos como “profanos” e imorais, sem nenhum significado. A esse respeito, Kishimoto (1988) coloca que com o advento do Cristianismo, as escolas Episcopais consideravam os jogos como “delituosos, à semelhança da prostituição e embriaguez” (p. 90). Portanto, somente a partir do século XVI, com os movimentos humanistas, principalmente em Colégios Jesuítas, os jogos passaram a conquistar a sua importância nos meios educativos, pois, passou-se então, gradativamente, a resgatar a importância dos exercícios físicos, banidos pela idade média. A autora acima mencionada afirma ainda que os primeiros reflexos acerca da importância da brincadeira na educação infantil, iniciaram-se na antiga Roma e na Grécia. Consta-se que os jogos foram sendo incorporados aos programas educacionais a partir do século XIV pelos padres Jesuítas. A partir desta data, encontra-se uma série de autores que enfatizavam a importância dos jogos, entre eles: Montaigne (1533 - 1592), Comênio (1533 - 1592), Pestalozzi (1746 - 1852) e Froebel (1782 - 1852), apontados por Costa (1992).

A brincadeira, de uma forma em geral, faz parte do repertório comportamental da espécie humana, independente de fatores ambientais ou culturais, de uma forma ou de outra, encontram-se registros históricos sobre a brincadeira. Como demonstra Friedmann (1988), através dos estudos etnográficos, constata-se que os jogos tradicionais representam indícios de antigos costumes e ritos, que graças às crianças sobreviveram por séculos e são semelhantes no mundo todo. Embora com o advento da tecnologia: televisão, vídeo-game, computador e a falta de espaços para brincar tenham mudado muitas brincadeiras consideradas tradicionais, como a amarelinha, o pião, brincar de esconde-esconde, entre outras, estas foram se amoldando, “mudaram a forma e a denominação, mas o conteúdo, continua o mesmo” (Friedmann, 1988, p. 55).

2.3 – Importância da Brincadeira para o Desenvolvimento Infantil

A importância da brincadeira pode estar relacionada como meio de fornecer à criança um ambiente planejado e enriquecido que possibilite a ela a aprendizagem de várias atividades e “a observação de uma criança frente a diversos tipos de brinquedos,

evidencia padrões de respostas em relação ao seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional” (Bomtempo, Nussein e Zamberlan, 1986 p.24). A brincadeira também possibilita o desenvolvimento de capacidades físicas, motoras, sociais, afetivas, cognitivas e lingüísticas nas crianças ao propiciar às mesmas a execução do movimento, oferece-lhe condições para explorar o espaço onde está inserida, a situar-se neste e a relacionar-se com o outro (Kishimoto, 1988). A criança, ao experimentar papéis, representar e dramatizar através do jogo, recria situações úteis ao seu desenvolvimento (Macedo, 1994a,b). Monteiro (1988), ao enfatizar uma série de vantagens à criança, argumenta que numa brincadeira, como por exemplo a “amarelinha”, onde a criança pula em um pé só, ela desenvolve um complexo aprendizado:

“aprende a ter equilíbrio corporal, a desenvolver a noção espacial (distância, coordenação motora, seriação, discriminação visual, a estabelecer regras e a se relacionar socialmente... toma contato com os valores e limites sociais, aprende a se relacionar, a definir os papéis sexuais, formula seus primeiros conceitos em termos cognitivos, define comportamentos sociais, desenvolve a imaginação, a criatividade crítica e aprende a discernir o que é realidade e o que é fantasia” (p. 24)

Freud (1959), por sua vez, considerava a importância da brincadeira para a criança como meio desta elaborar uma experiência dolorosa e criar uma fantasia para atender a necessidades que não foram satisfeitas ou cuja expressão foi reprimida.

As atividades lúdicas também possibilitam à criança, desenvolver habilidades cognitivas, ao possibilitar-lhe elaborar relações causais, aprender a fazer discriminação, elaborar julgamentos e a realizar análises e sínteses, de acordo com exigências do jogo.

Quanto ao aspecto social, é no brincar que surgem interações face a face, com uma ou mais pessoas, propiciando o surgimento de comportamentos cognitivos e simbólicos (Bomtempo e cols., 1986). Sugere-se, portanto, que é brincando que a criança se inicia na representação de papéis do mundo adulto que irá desempenhar mais tarde. Por outro lado, pode-se enfatizar a importância do auto – conhecimento. A brincadeira seria um meio propício para a criança ir se descobrindo. Através da descoberta do próprio corpo, ao se conhecer melhor, ela passa a conhecer também a sua própria cultura, pois “o indivíduo não

existe num vácuo; portanto, ele se conhece num determinado contexto” (Lima, 1991, p. 19). Essa autora, também argumenta que a brincadeira teria dupla finalidade para a criança: funcionaria como estratégia para a constatação da sua individualidade, principalmente possibilitando-lhe relação contínua entre ela e o meio que a cerca e proporcionaria condições para ela compreender e inserir-se na cultura em que pertence. Silva, Guimarães, Vieira, Franck e Hippert, (1999) também demonstram a importância dos jogos e brincadeira para o processo de ensino – aprendizagem, comentando que a atividade lúdica possibilita à criança “ser o sujeito ativo - ator e autor - em uma situação geralmente prazerosa” (p.40), onde, na liberdade dessa ação, produz-se a aprendizagem. Além disso, Monteiro (1988), referindo-se especificamente ao brincar na escola, coloca a brincadeira como um exercício, em que a criança aprende a se localizar no mundo, pois através do relacionamento social que desenvolve, obtém a possibilidade de explorar suas potencialidades e desenvolver a sua personalidade.

Outro benefício que a brincadeira propicia à criança é o desenvolvimento da capacidade de concentração, pois através do “domínio da vontade” que ocorre nos jogos, a criança vai “progressivamente excluindo os estímulos dispersivos” (Lima, 1991, p.20). A brincadeira também estaria relacionada com o desenvolvimento da lógica e da linguagem. No jogo sempre existe uma lógica e uma linguagem, que são instrumentos básicos para o conhecimento, pois para jogar bem, o jogador precisa entender as convenções do jogo e, para ganhá-lo, precisa “... usar de estratégias, interpretar, errar menos que o adversário, etc.” e, além disso, compreender o aspecto “... moral e ético do jogo...” (Macedo, 1994a, p.05).

Pode-se afirmar que, na brincadeira, a criança aprende a criar contatos sociais e a viver em sociedade e, desse modo, resgata valores e sentimentos que são significativos na vida adulta, como a importância da responsabilidade. E através do exercício do brincar que a criança aprende a importância da negociação, da conquista, de conviver com regras e a resolver conflitos, tendo a possibilidade de compreender o mundo adulto que está à sua volta.

Considerações a respeito da influência da brincadeira infantil para o desenvolvimento da criança também são constatadas desde a Antigüidade, como demonstra Costa (1992). Em sua análise histórica sobre a importância da brincadeira, esta cita vários autores, tais como: Montaigne (1533 – 1592), que acreditava que a criança observando à

sua volta adquiria curiosidade por tudo o que via, daí a importância do comportamento lúdico como fator motivador à aprendizagem; Comênio (1533 – 1592) apontava para a importância de três pressupostos básicos que, segundo ele, facilitariam o desenvolvimento da criança: a naturalidade, a intuição e a auto-atividade; fatores que hoje considera-se inerentes aos jogos. Rousseau (1712-1778) enfatiza a importância da conquista para a concentração da aprendizagem da criança; segundo ele, esta tem maneiras de agir e de pensar que lhe são próprias, ou seja, a criança só aprende a pensar se exercitar seus sentimentos. Pestalozzi (1746 – 1852) e Froebel (1782 – 1852) enfatizam que a melhor forma de conduzir a criança à atividade, à auto expressão, e à socialização seria através dos jogos, dando grande impulso ao fortalecimento da importância da inclusão destes na escola. Viam os jogos como importante meio para propiciar o enriquecimento do senso de responsabilidade e fortificar as normas de cooperação (Costa 1992).

Pode-se constatar, portanto, que o jogo possibilita a construção do conhecimento pela criança, possibilitando a mesma conhecer-se a si própria, às demais pessoas à sua volta e a compreender as relações entre as pessoas e os papéis que estas representam. Assim, na opinião de Silva e cols. (1999), a brincadeira e o jogo, ao possibilitar à criança repetir, imitar, representar e inventar, torna-se mais que um simples ato de brincar, pois através desse comportamento: “a criança nos revela uma parte de si mesma, o que ela é e como pensa, como se vê e aos outros” (p. 42). Demonstrando que o jogo tendo uma relação dinâmica, numa prática culturalmente construída, ajuda o homem a conhecer o mundo, que o transforma em ser social.

2.4 - Importância da Etologia como Referencial Teórico

Visando a uma apresentação da importância da Etologia como referencial teórico para discussão da presente pesquisa, faz-se necessário uma definição histórica desta e também do seu método de investigação e objeto de estudo.

Etologia é o estudo objetivo do comportamento animal, que na sua abrangência, estuda os padrões fixos de comportamento, características hereditárias de uma espécie, relações taxonômicas, capacidade de adaptação, sobrevivência, extinção, acasalamento e convívio social (Vaz-Ferreira, 1984). Também Lorenz, já em 1903 apresentava a amplitude e vastidão desta ciência, ao afirmar que a Etologia é baseada no fato de que existem

mecanismos comportamentais que evoluem filogeneticamente, chamando a atenção para a importância do estudo de estruturas homólogas, que segundo ele, evoluem, exatamente como os órgãos e também ao estudo da morfologia (Lorenz, 1995). Ou seja, a Etologia desenvolve-se, analisando-se o comportamento de um número adequado de indivíduos sobre o seu habitat natural, ou em ambientes que permitam a manifestação da ampla gama de comportamentos de um determinado indivíduo, em conjunto com a biologia, fisiologia, anatomia, entre outras áreas.

Quanto aos estudos do comportamento animal, Cunha (1985), referindo-se à sua importância para a compreensão do homem, comenta: “... não se poderá chegar a uma concepção do propriamente dito humano fora de uma perspectiva comparativa” (p. 69). Portanto, pode-se evidenciar que estudos do comportamento animal, realizado pela área da Etologia, podem oferecer também contribuições para a compreensão da adaptação e sobrevivência do homem.

Desse modo, podemos dizer que seu objeto de estudo engloba a busca pela compreensão do comportamento de um indivíduo, a diferença entre comportamentos hereditários e aprendidos, adaptação da espécie, origem, evolução desta e a especialização de comportamentos. Para realizar estes estudos, utiliza-se da análise do comportamento, através do uso de métodos objetivos de investigação, descrição, registro e comparação. Atendo-se a aspectos internos do animal, como a morfologia, fisiologia e embriologia e, a aspectos externos, como características ambientais e relação com o grupo.

A Etologia, em seus estudos, utiliza modelos e conceitos teóricos procurando compreender, desde a responsividade do recém-nascido a estímulos sensoriais até fenômenos mais complexos como o autismo infantil (Carvalho, 1988). Trabalha com quatro formas de estudo: fatores causais próximos (por exemplo, aspectos ambientais e fisiológicos que modulam o comportamento), desenvolvimento ontogenético, valor de sobrevivência para o indivíduo (função adaptativa) e filogênese (origens evolucionárias do comportamento) (Jones, 1981). A investigação de fatores causais pode ser utilizada no estudo de interação de indivíduos, como por exemplo, no estudo do comportamento social de criança, procurando-se determinar a ocorrência de um comportamento (causas imediatas) ou que fatores ou processos estão envolvidos no comportamento de indivíduos durante sua história individual (causas ontogenéticas), fatores que contribuem para a sobrevivência do indivíduo (funções adaptativas) e fatores ligados à sobrevivência da

espécie (causas filogenéticas). Essas questões são bem ilustradas por Otta (1991, p. 06), quando refere-se que a Etologia trabalha com quatro porquês, na investigação do comportamento, o:

- 1) *Porquê CAUSAL: o que faz com que o indivíduo se comporte de tal maneira;*
- 2) *Porquê FUNCIONAL: para que serve o comportamento, que conseqüências este traz para o indivíduo e para a espécie na seleção natural;*
- 3) *Porquê ONTOGENÉTICO: como vai desenvolver-se o comportamento ao longo da vida da pessoa,*
- 4) *Porquê FILOGENÉTICO: como o padrão de desenvolvimento desenvolveu-se ao longo da vida da espécie.*

Felizmente, em nossos dias, o estudo objetivo do comportamento, em relação com outras ciências, dispõe, cada vez mais, de métodos e equipamentos que auxiliam na sua realização, capazes de detectar processos bioquímicos, realizar mapeamento genético, analisar funcionamento de centros nervosos, ou manifestações cerebrais, utilizando equipamentos como: gravador, câmera de vídeo, computador, Eletroencefalograma, tomografia computadorizada, radar, entre outros. Isto permite ao Etólogo analisar detalhadamente e compreender aspectos do comportamento, como: posição de um organismo, movimentos e suas conseqüências, sons, efeitos visuais, ou seja, ocorrência e freqüência de um comportamento, desde manifestações microscópicas como secreção glandular, produção de odores, luz, eletricidade a macro relações, como acasalamento e interações agonísticas. (Vaz-Ferreira, 1984). Estudos estes que podem se concentrar tanto em animais selvagens, em total liberdade, como em cativos, ou em indivíduos ou populações humanas, em seu comportamento normal ou patológico, em ambientes de fácil adaptação ou em regiões mais inóspitas. Estuda animais vivos, em interação com o ambiente ou espécie, ou realiza estudos dos fósseis, em conjunto com áreas como a arqueologia ou antropologia. Além do interesse pelos estudos animais, pode-se afirmar que o homem ocupa lugar cada vez mais importante como objeto de investigação etológica, seja em relação à investigação de características congênitas ou efeitos do ambiente sobre a conduta de uma criança, ou em relação à comparação dos fenômenos objetivos da

expressão humana, nos estados emocionais ou diante de manifestações sociais, como a dança, o folclore, a interação familiar ou expressões de ritos religiosos (Vaz-Ferreira, 1984).

Através do método comparativo a Etologia procura confrontar suas conclusões com outras pesquisas já realizadas, com outros grupos ou espécies, visando identificar aspectos de analogia, ou de homologia (Tavolga, 1969; Vaz-Ferreira, 1984). Entre os principais métodos adotados, o último autor cita o da matriz sociométrica, através da qual procura-se fazer uma tabulação de todos os comportamentos determinados desde grupos ou pares de indivíduos, analisando o animal eliciador ou seguidor de uma ação. Também trabalha com o método do animal focal, onde se escolhe um indivíduo, dentro do grupo, para ser analisado. Quanto ao registro, este pode ser seqüencial, isto é, analisa-se as sucessões do comportamento num determinado período de tempo.

A contribuição da Etologia à Biologia, especificamente à Zoologia, foi de extrema importância, pois através de suas observações, a Etologia procurou sistematizar as seqüências de movimentos próprios de cada espécie, desenvolvendo os chamados etogramas (Soczka, 1994). Pode-se dizer que existe íntima relação entre a Etologia e a Fisiologia e o estudo da anatomia, bases neurais, etc. Em geral, aquela se ocupa em analisar os fenômenos mais globais que envolvem organismos em seu conjunto, dentro de sistemas e em suas relações com o meio, enquanto que a fisiologia estuda o funcionamento pormenorizado de uma determinada estrutura, órgão ou sistema. Na sua abrangência e relação com outras ciências, ela procura analisar aspectos objetivos e relação social, aspectos de adaptação, evolução, desenvolvimento, filo e ontogenia. Também referindo-se sobre a importância da Etologia junto a outras ciências, Soczka (1994) comenta que a partir de 1973, com a indicação do prêmio Nobel da Fisiologia a Lorenz, Tinbergen e Von Frisch, a Etologia chamou a atenção de outras áreas, pois:

“ Clarificou-se a vantagem de uma convergência (de métodos e modelos) com outras disciplinas, na intersecção das ciências do Homem com as Ciências da natureza: a Fisiologia, a Sociologia, a lingüística, a Antropologia física e cultural, a Ecologia do comportamento, a Psicologia (normal e patológica), iniciaram com a Etologia uma relação de simbiose, às vezes dificultadas pela vocação naturalista e pelo léxico particular desta última.” (p. 38)

No entanto, foi a partir dos anos 60 que nasceu com bases modernas, a proposta darwiniana de uma análise filogenética do comportamento humano. E, assim:

“Novas questões se propuseram aos etólogos, como, por exemplo, a avaliação de influências mútuas entre a etologia, o comportamento e a evolução, para uma dada espécie; a elucidação da ontogênese dos mecanismos que resultam o funcionamento e a integração dos sistemas comportamentais; o significado de “períodos sensíveis” do desenvolvimento, destinados a certas formas de aprendizagem” (Soczka, 1994, p.39).

Quanto à origem da Etologia, podemos dizer que, desde a antiguidade o homem, na sua luta pela domesticação de animais, passou a observá-los tentando compreendê-los; como exemplo, cita-se a sua relação com o cão (Soczka, 1994). No entanto, ocorreram sérios atrasos nas pesquisas científicas, em decorrência, principalmente, da influência do antropomorfismo: visão da religião e da filosofia da Idade Média que, colocando o homem como centro do universo, contribuiu para a discriminação dos animais (Cunha, 1964; Futuyma, 1992 e Tavoiga, 1969). Pode-se dizer que a Etologia, enquanto ciência, ganhou grande impulso mediante as lutas (polêmicas e críticas) de pesquisadores, como Lamarck (1744 – 1829), Darwin (1823 – 1913) e Wallace (1823 – 1913), entre outros autores, conforme demonstra Futuyma (1992). Lamarck foi o primeiro defensor da evolução, através da publicação da obra *Pilosophie Zoologique* (1809), que foi refutada pelos principais cientistas, por falta de consistência, mas introduziu a importância da influência do ambiente na evolução das espécies, descentralizando a visão apenas teológica da época (Soczka, 1994). A partir do ano de 1831, após um extensivo período de análise e investigação até o ano de 1859, Darwin publica um ‘resumo’ de seu livro em 24 de novembro de 1859, sob o título de *A origem das espécies por meio da seleção natural*, ou a *Preservação das raças favorecidas na luta pela vida*, após sentir a pressão de Wallace, que em suas pesquisas, paralelamente chegou a conclusões semelhantes às de Darwin. Na *Origem das espécies*, Darwin defende a tese de que todos os organismos descendem em modificação a partir de um ancestral comum, e que o principal agente de modificação é a seleção natural, sobre a variação individual. A grande contribuição de Darwin foi ter enfatizado a real evidência da

evolução, apoiando-se em várias fontes de pesquisa como “o registro dos fósseis, a distribuição geográfica das espécies, anatomia e embriologia comparadas e a modificação de organismos domesticados” (Futuyma, 1992, p.6). Utilizava-se do método hipotético-dedutivo, no qual uma hipótese deveria ser testada, através da observação. A utilização deste método representou importante contribuição ao desenvolvimento científico, em uma época que predominava o uso do método indutivo, pelo qual as conclusões “evidenciadas” advinham de premissas teológicas e não de observações práticas.

Apesar das conclusões a respeito da evolução ter gerado polêmicas nos meios acadêmicos, tais constatações foram de extrema importância para o desenvolvimento da ciência, possibilitando ao pesquisador condições para melhor repensar o comportamento animal (Tavolga, 1969).

Quanto à ascendência da Etologia enquanto ciência, ela emergiu a partir de 1935 com os trabalhos de Lorenz. Entre 1935 e 1937, uma das principais contribuições desse autor foi sua publicação de *Os instintos*. Nessa obra Lorenz destaca características inatas do comportamento e suas interações com influências hereditárias, geneticamente determinadas, enfocando principalmente os aspectos inatos do comportamento. Lorenz também mencionou a complexidade de se diferenciar uma característica inata de uma aprendida, devido a dificuldade para se detectar a sua estrutura, apontando para influências precisas do ambiente, que contribuem para a aprendizagem ou tendências inatas as quais propiciam estas aprendizagens. Para Soczka (1994), as publicações de Lorenz constituem uma síntese das bases teóricas da metodologia e da história da Etologia.

Também, Smith (1984), apontando para as considerações funcionais sobre a brincadeira animal, que é principalmente baseada em evolução biológica e seleção natural, argumenta que em relação à compreensão da brincadeira humana, também deve-se levar em conta os efeitos da evolução cultural, a qual transformou o ambiente humano e alterou as bases da seleção para certos comportamentos.

3.0 – CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

3.1 - Problema de pesquisa:

Quais as características estruturais e funcionais da brincadeira de crianças em idade pré-escolar? Existe diferença na estrutura e função da brincadeira de meninos e meninas entre 4 e 6 anos?

3.2 - Delimitação do problema:

Como foi citado anteriormente, o interesse pelo desenvolvimento infantil em geral, e da brincadeira, em particular, é antigo. Grandes nomes da psicologia do desenvolvimento do início do século passado, em maior ou menor grau, tiveram interesse no estudo da brincadeira em crianças, tais como Freud, Vygotsky e Piaget. Contudo, cada autor focalizava diferentes aspectos da brincadeira. Freud estava mais interessado no aspecto afetivo da brincadeira. Através do comportamento lúdico a criança poderia 'fugir' da realidade, fornecendo um contexto seguro para a expressão de impulsos agressivos que seriam perigosos para serem manifestados na realidade cotidiana. (Freud, 1959). Por outro lado, diferente de Piaget, Vygotsky não considerava a brincadeira como subproduto da inteligência adaptativa. Para ele, a brincadeira era vista como um mecanismo adaptativo que promoveria o crescimento cognitivo durante os anos pré - escolares (Vygotsky, 1978).

Embora menos conhecidas por psicólogos brasileiros, outras teorias também discutem a importância da brincadeira para a criança. Por exemplo, Bateson (1955), propôs a teoria da brincadeira que estaria centrada em características de comunicação (meta comunicação) durante a interação lúdica. Sua preocupação era saber como um animal ou mesmo a criança sabe que o outro indivíduo está interessado em brincar ou o seu comportamento está relacionado com a brincadeira. Alguns sinais corporais, ou faciais, poderiam estar indicando que o comportamento que se segue tem a haver com brincadeira. Em cães os filhotes quando querem brincar abaixam as patas dianteiras, por exemplo. No caso de macacos e de crianças a expressão facial é decisiva. O sorriso, para o ser humano seria o indicar mais consistente.

Por outro lado, autores como Sutton-Smith (1966, 1976) e Bruner (1972) enfatizaram a importância da brincadeira envolvida no processo de novidade e

flexibilidade, que por sua vez contribuiria para a plasticidade adaptativa do organismo. De acordo com esse ponto de vista, através da brincadeira o indivíduo teria condições de explorar novas combinações de comportamentos e idéias em um ambiente seguro. Sendo assim, o indivíduo desenvolveria uma variedade de novas estratégias e associações, que poderiam ser usadas futuramente em contextos mais "sérios".

A perspectiva de Sutton-Smith e Bruner tem sido complementada por recentes e consistentes contribuições. Por exemplo, Vanderberg (1978), enfatizando a brincadeira e o desenvolvimento a partir de uma perspectiva etológica, sugeriu que a brincadeira poderia estar relacionada com o uso de instrumentos ao longo da evolução. Fagen (1974) e Vanderberg (1981) fazem uma analogia entre os efeitos da brincadeira e a mutação genética. Os comportamentos produzidos pela brincadeira seriam tão importantes para a evolução comportamental como as mutações genéticas são para a evolução biológica.

Todas essas teorias procuram explicar para que serve a brincadeira. No entanto, para que uma teoria tenha consistência é necessário que ela esteja sustentada em fatos concretos (empíricos). Ou seja, precisamos saber o que é brincadeira e como ela se estrutura. Autores têm sugerido que a estrutura da brincadeira muda com a idade e reflete o nível de desenvolvimento do indivíduo (Piaget, 1962; Vygotsky, 1967).

Em seu importante texto sobre brincadeira, Rubin, Fein e Vandenberg (1983) publicada na monumental obra sobre psicologia do desenvolvimento, editada por Paul Mussem e que, infelizmente, é pouco conhecida do público brasileiro, os autores apresentam detalhadamente as mudanças estruturais da brincadeira. Com base em amplo número de trabalhos publicados em periódicos, principalmente nos anos de 1970 e 1980, são descritas brincadeiras de crianças pequenas com objetos, além de interação lúdica que ocorre entre pais e bebês e que é pouco estudada.

A medida que a criança cresce, a estrutura da brincadeira também se modifica. A qualidade da brincadeira da criança muda drasticamente durante o segundo ano de vida. Comportamentos modulados pelos esquemas sensoriomotor, tais como movimentar as mãos e pés, fechar e abrir a boca, provocar efeitos no ambiente, dão lugar a brincadeiras que passam a imitar atividades da vida cotidiana da criança. Surge, então, a brincadeira de faz de conta, que atinge o pico entre 2 e 6 anos (Rubin e cols., 1983).

Existem também outras formas de brincadeira como mencionado por Piaget (1962): brincadeira funcional, construtiva e jogo de regras. Este último tipo de brincadeira ocorreria entre 7 e 10 anos, no período das operações concretas.

Em um estudo clássico, Parten (1932) sugeriu que ocorre um movimento mais ou menos unidimensional entre as idades de 2 a 5 anos. Ou seja, no início a interação é não social e unilateral e depois passa a predominar atividades coordenadas ou associativas. Contudo, estudos atuais têm demonstrado que é incorreto descrever as mudanças qualitativas na interação social com base na diminuição de atividades 'não sociais' ou 'semisociais' (Smith, 1978; Tieszan, 1979). Muitas crianças na idade pré-escolar despendem considerável tempo sozinhas ou em contato de 'não interação' com outras crianças (Rubin e cols., 1983).

Portanto, a partir da explanação acima, pode-se perceber que existe grande diversidade teórica envolvendo o estudo da brincadeira. Além disso, mesmo com o grande número de pesquisas realizadas, muitas questões permanecem sem uma resposta definitiva, tanto em termo de estrutura como de função.

A brincadeira, principalmente na espécie *Homo Sapiens sapiens* 'e um fenômeno multidimensional, em que interagem fatores biológicos, cognitivos, sociais e emocionais. No entanto, em psicologia, principalmente no Brasil, a brincadeira tem sido amplamente pesquisada em relação as três últimas dimensões. O fator biológico tem ficado em segundo plano. No entanto, para que tenhamos uma compreensão holística do desenvolvimento em geral e da brincadeira em particular, se faz necessário aprofundar o estudo desse sistema motivacional também no aspecto biológico. Mais uma vez torna-se importante enfatizar que biológico não é sinônimo apenas de fatores físicos e orgânicos que regulam o comportamento. Também biológico não é sinônimo de determinismo como muitas vezes essa idéia é veiculada no meio acadêmico.

O biológico também deve ser entendido em uma perspectiva que ultrapassa o individual e nos remonta a nossa história evolucionária. O que o homem é hoje não é apenas reflexo de sua história individual e pessoal, mas também tem contribuições de sua história evolucionária.

A literatura a esse respeito é vastíssima. Apenas como restrição ao comportamento de brincadeira, obras de Fagen (1981) e Smith (1984) demonstram claramente que a análise comparativa do ser humano com outras espécies (buscando similaridades e, principalmente,

diferenças, através de um conceito bastante conhecido em Etologia que é o "comportamento específico da espécie" e levando-se em conta as origens evolucionárias do comportamento), podem ampliar a compreensão desse fenômeno amplamente difundido entre os mamíferos que é a brincadeira.

Por esses motivos, este projeto tem como principal meta investigar, empiricamente, como é estruturada a brincadeira em crianças em idade pré-escolar e lançar explicações com base no referencial da Etologia para compreender também a funcionalidade da mesma para a criança.

3.3 - Objetivos:

3.3.1 - Geral

Como está descrito no título desse trabalho e no corpo teórico do mesmo, buscou-se saber qual é a estrutura e, para que serve a brincadeira em crianças de idade pré-escolar. Para atingir esse objetivo final, vários outros, específicos, foram traçados.

3.3.2 - Específicos

Em relação à estrutura da brincadeira na presente pesquisa procurou-se investigar:

3.3.2.1) Tipos de brincadeiras de meninos e meninas (por exemplo, brincadeira solitária, paralela ou cooperativa);

3.3.2.2) Número e sexo dos parceiros envolvidos na interação lúdica;

3.3.2.3) Em relação ao faz de conta procurou-se também identificar os temas envolvidos nesse tipo de brincadeira (por exemplo, ficção, atividades domésticas, escolares, etc.) e se a criança está em movimento ou parada.

Esta primeira etapa foi desenvolvida de forma empírica e envolveu a observação, o registro e a análise quantitativa e qualitativa dos dados do comportamento das crianças. Na segunda etapa, praticamente teórica, procurou-se explicar os resultados obtidos na pesquisa e também procurou-se realizar uma análise funcional da brincadeira com base na perspectiva etológica do comportamento. A intenção desse trabalho não teve a pretensão de desconsiderar outras orientações teóricas, mas explicar esse fenômeno, que é a brincadeira,

utilizando-se do referencial-base que é a Etologia. Assim, como qualquer outra teoria, a Etologia tem amplitudes e limitações. Também, não pretendeu-se, no presente trabalho, reduzir a compreensão da brincadeira ao referencial etológico, mas, acredita-se que tal referencial pode oferecer explicações que contribuirão para uma compreensão da criança de uma forma mais completa.

3.4 - Relevância social

A realização desse trabalho, somando-se a outros já realizados por Bomtempo (1997) e Costa (1992), entre outros pesquisadores, teve como objetivo beneficiar a sociedade em geral: principalmente pais, professores e alunos. Aos pais, de acordo com Aberastury (1972), procurando responder aos seus questionamentos, quanto a melhores maneiras para compreender e também se relacionar com o filho:

“É normal aos quatro anos determinado modo de brincar? Corresponde à idade cronológica? Qual o presente adequado para um bebê de oito meses? Será conveniente dar o mesmo presente ao filho de dois anos e ao de quatro, para evitar ciúmes? Por que algumas crianças não brincam? Por que brincam somente com determinado brinquedo e de uma só maneira com monotonia que entristece? Por que há poucas crianças cuja atividade é puramente motora e que só se movimentam durante todo o dia, mas cujo movimento não é um verdadeiro brinquedo?” (Aberastury, 1972, prefácio).

Quanto aos professores, procurou-se propiciar melhores condições em termos pedagógicos, para que estes possam elaborar propostas curriculares mais adequadas às necessidades da criança. Quanto à criança, conclui-se que, a partir do momento em que os adultos, pais e professores, possuírem melhores condições para compreendê-la, através de uma literatura que forneça dados concretos sobre o desenvolvimento infantil, obviamente elas estarão sendo beneficiadas, principalmente se receberem a compreensão que necessitam durante a atividade lúdica. No entanto, o autor do presente trabalho pensa que questões como essas, para serem melhor analisadas, primeiramente requerem a realização de pesquisas contextualizadas, sobre a importância e influência da brincadeira para a criança pré - escolar, pois estes dados poderão auxiliar educadores, principalmente

professores e diretores, a planejarem as atividades escolares, de acordo com os benefícios desta.

Por outro lado, Monteiro (1988) chama a atenção para a transformação da atividade de brincar nos tempos modernos, impulsionada pelo “boom” das fábricas de brinquedo no século XX, pela motivação capitalista ao consumo, a invasão da TV no mundo infantil, o uso excessivo do vídeo Game e a urbanização selvagem que sufocou os espaços antes facilmente acessíveis às crianças, como ruas, praças e quintais :

“Hoje a criança brinca muito mais com o brinquedo industrializado, não tendo um contato maior com brincadeiras e jogos com outras crianças. E, geralmente, não sabem mais construir seu próprio brinquedo, como era comum em gerações de crianças de décadas atrás” (Monteiro p. 12).

A restrição do brincar, na opinião de Monteiro (1988), “ tolhe o aprendizado do convívio social, de regras, sufoca a criatividade e diversos outros elementos fundamentais para a formação de uma personalidade saudável” (p. 12). E, fazendo um comparativo com a evolução filogenética e a evolução da brincadeira, pode-se resgatar que, ao lado da evolução do comportamento lúdico, o homem em contato com a natureza construía seus utensílios e, conseqüentemente, as crianças eram livres para interagir e através do contato social iam assimilando novos conhecimentos. Porém, atualmente, questiona-se que conseqüências, como as transformações impostas ao desenvolvimento infantil poderão trazer para a personalidade da criança quando adulta? Pellegrini e Smith (1998) sugerem que crianças privadas de atividades físicas (lúdicas) por longo tempo poderiam ter sua saúde, em termos de aptidão física e cardiovascular, comprometidas.

Atualmente, muitos brinquedos, ao invés de estimular a criança, apenas propiciam a automação de movimentos repetitivos, numa intenção já “pré - concebida” que provoca a passividade desta (Monteiro 1988). Ao contrário de há poucas décadas, onde, sem a interferência da eletrônica, os brinquedos exigiam mais ação psicomotora. A autora acima mencionada também argumenta que, para o desenvolvimento da brincadeira atual, apenas existem espaços restritos, pré-determinados e, que, geralmente, excluem o contato com a

natureza. Anos atrás a criança podia jogar sua imaginação sobre o espaço em que brincava, transformando-o em casinha, circo, esconderijo, escolinha e o que mais sua fantasia estimulasse. O espaço estava disponível, bastando impor sobre ele a imaginação e a criatividade. Hoje, acontece o contrário, com os *playgrounds* com espaços fixos, determinando o que brincar, em que local e de que forma.

Outro fator bastante marcante, principalmente nas grandes cidades, é a preocupação dos pais em relação à segurança dos filhos, devido ao crescente índice da violência urbana. Os pais, cada vez mais, se vêem obrigados a confinar seus filhos a espaços cada vez menores, visando dar-lhes mais proteção. Na opinião de Monteiro (1988), esta forma de resguardar dos perigos das ruas, deixa a criança cada vez mais exposta aos perigos da “restrição da criatividade, do cerceamento da imaginação, do empecilho ao relacionamento normal e fundamental – com outras crianças e da massificação promovida pela televisão – a babá mais ‘eficiente’ dos tempos modernos” (p. 14). Dessa forma, parece que enquanto os meios eletrônicos conduzem a ação da criança, também a preocupação com a violência a impede de ser espontânea, transformando-a em reservada, desconfiada, cautelosa, diante dos seus contatos sociais.

Em relação à brincadeira na escola, por mais que tenha havido um resgate da sua importância, principalmente após as contribuições de Froebel (1782 – 1852), como demonstra Costa (1992), mesmo nos nossos dias, encontra-se a opinião de educadores que vêem a ocorrência da dicotomia existente entre brincadeira e educação. Enquanto as atividades lúdicas podem auxiliar o aluno no aprendizado formal da leitura, da escrita, da matemática e conhecimentos gerais, muitas escolas ainda possuem a mentalidade de que coisas sérias se aprendem em sala de aula, sentados em carteiras e, na opinião dessa autora, esse pensamento é compartilhado e reforçado por pais que, advindos de uma educação tradicional, não conseguem assimilar que a brincadeira resulta em formas mais ricas e rápidas de acesso a aprendizagem. Infelizmente, em função dessa mentalidade, muitos educadores não dão a devida importância a essa atividade. A respeito desse educador, Bomtempo e cols., (1986) comentam “ficando ele, por exemplo, na atitude típica de corrigir trabalhos escolares em sua mesa, enquanto as crianças brincam” (p. 24). Embora, muitas escolas já estejam adotando em seus planos de ensino, programas interativos, onde as atividades lúdicas são integradas junto às pedagógicas, inseridas no mesmo programa de ensino.

Monteiro (1988) também critica a limitação dos brinquedos denominados pedagógicos, enfatizando que: “Com estes jogos ditos pedagógicos as crianças brincam uma ou duas vezes de encaixar coisas e depois automatizam o movimento. Seu raciocínio fica tão embotado quanto o tal jogo pedagógico, que não passa de uma ilusão” (p.16). Bomtempo e cols. (1986) também, referindo-se ao brinquedo dirigido e organizado, argumenta que este é colocado em lugar proeminente nos programas pré-escolares, nas escolas e na sociedade em geral. A autora também afirma que jogos e atividades de brinquedos regulados pedagogicamente conservam pouco ou nada da espontaneidade que lhes são inerentes. Transformam-se apenas em mais uma tarefa que deve ser realizada com sucesso. Mas essa atitude, diz Bomtempo, torna a atividade lúdica, supérflua rapidamente dentro do processo de aprendizagem, tal como concebido pela escola. Ou seja, percebe-se assim, a necessidade de educadores, sejam eles, pais ou profissionais, darem condições para que a criança, mesmo diante de atividades pedagógicas, possa conciliar o lúdico, tomando as atividades acadêmicas mais flexíveis, para que não se depare apenas com brincadeiras prontas, estandardizadas.

3.5 - Relevância científica

O comportamento é o resultado de fatores biológicos (genes, predisposições, substrato neurofisiológico) e ambientais (aprendizagem, influências sociais, contexto sócio-histórico, etc.). A brincadeira também pode ser entendida dessa maneira. Contudo, não é possível precisar com exatidão o grau de influência de cada um desses fatores.

De um modo geral, teorias da brincadeira e várias outras em psicologia enfatizam aspectos biológicos do comportamento. Por exemplo, podemos citar a teoria de excesso de energia de Spencer, a teoria da recapitulação de Hall, o modelo de Freud que envolve 'instintos biológicos' (agressão, sexo), os conceitos de assimilação e acomodação de Piaget, os pressupostos neurológicos de Berlyne e as recentes hipóteses comparando a diversidade comportamental com as mutações genéticas. Como já previa Rubin e cols. (1983), futuros desenvolvimentos em teorias e pesquisas sobre a brincadeira seriam grandemente influenciados pelo conhecimento que se tem de biologia.

Por exemplo, Pellegrini e Smith (1998) apresentam uma consistente teoria sobre a brincadeira envolvendo a atividade física (correr, pular, brincar de brigar), tendo como pressupostos básicos conceitos da etologia e biologia evolucionária. Segundo os autores, diferente de muitas teorias em psicologia, que consideram os benefícios da brincadeira a longo prazo, pode-se sugerir que diferentes formas de atividades envolvidas na brincadeira podem ter conseqüências imediatas no desenvolvimento infantil (aprimoramento no controle de padrões motores específicos, força e resistência física). Podem existir também, evidências em relação a possíveis benefícios para a redução de gordura e termorregulação, embora menos consistentes. Nesse caso específico de brincadeira (brincadeira motora ampla), muitos dados advêm de outras áreas, tais como as ciências do esporte, em que os fatores psicológicos não são devidamente considerados (Pellegrini e Smith, 1998).

Ainda, segundo os autores, acima mencionados, constata-se a necessidade de maiores pesquisas, a partir da perspectiva evolucionária. Essas pesquisas seriam úteis com benefícios práticos, pois supririam importantes informações na trajetória do desenvolvimento infantil, devido a importância de se entender em quais caminhos a brincadeira implica ou não, no desenvolvimento da criança. Também apontam para a importância de se estudar as diferenças individuais apontadas por Rosenbaun (1998) em relação às atividades físicas nas escolas. Estudar as conseqüências da brincadeira como atividades físicas, nos aspectos sociais e cognitivos, aponta para o enfoque de que através do estudo da brincadeira, pode-se compreender o estudo de gêneros, como estudar as diferenças existentes entre indivíduos do sexo masculino e feminino, colocando que estudos mais detalhados de diferenças em brincadeiras podem contribuir para a compreensão de diferenças sexuais.

Com relação a este assunto, Rosenberg e Sutton-Smith (1960) encontraram evidências que, de 1926 a 1960, meninas apresentaram aumento considerável na preferência por brincadeiras de meninos, como por exemplo, atividades que envolvam padrões motores amplos (correr, pular) e brincar de super-heróis. Por outro lado, Sutton-Smith (1976) notou que a brincadeira dos meninos tornara-se menos barulhentas ao longo dos anos e que os brinquedos manufaturados que se tem hoje em dia favorecem o desenvolvimento verbal e simbólico em ambientes com pouco espaço. No entanto, mesmo com todas essas transformações que a sociedade vem sofrendo, principalmente depois dos

anos 60 e, com as transformações no modo de brincar das crianças, parece que o tipo tradicional de brincadeira de meninos e meninas ainda está presente entre as crianças (Rubin e cols., 1983).

Nesse sentido, muitas questões ainda permanecem em aberto e, em muitos casos, conclusões e interpretações sobre o brincar infantil não são sustentadas por dados concretos e comprovados (Pellegrini e Smith, 1998). No Brasil a situação parece um pouco mais crítica, pois a ampla maioria da literatura sobre o assunto vem de outros países.

Na presente pesquisa, pretendeu-se realizar um estudo semelhante a outros que foram realizados em outros países, como Estados Unidos e Inglaterra e em anos anteriores (ver Rubin e cols, 1983). Embora a brincadeira seja uma atividade comum entre as crianças, ela também pode refletir peculiaridades de diferentes contextos sócio-culturais. Por exemplo, meninos de 20 meses se envolvem mais em brincadeira exploratória do que meninas e estas, por sua vez, apresentam maior frequência de brincadeira simbólica do que os meninos, tanto nos Estados Unidos como na Argentina (Bornstein, Haynes, Pascual, Painter e Galperin, 1999). Por outro lado, os autores também constataram que as brincadeiras de mães e crianças foram diferentes entre os dois países. Mães e crianças no Estados Unidos se envolveram mais em brincadeira exploratória, enquanto na Argentina as mães apresentaram maior número de brincadeira social e verbal com suas crianças do que nos Estados Unidos. Portanto, considerando as diferenças culturais que existem entre países, a comparação dos dados que se pretende obter na presente pesquisa com os dados da literatura poderão indicar quais as semelhanças e diferenças existentes na brincadeira de crianças pequenas (4 a 5 anos) em diferentes contextos sócio-culturais.

4.0 – MÉTODO

4.1 – Sujeitos

Participaram dessa pesquisa 40 crianças, sendo (20 meninos e 20 meninas), com idades entre 4 a 5 anos, matriculadas em duas pré- escolas de Itajaí, Santa Catarina. Dessas Instituições, uma é pública, caracterizada por uma clientela em sua maioria considerada carente, cujos pais possuem pouca escolaridade, sobrevivem de salário mínimo ou de renda informal. A outra escola é particular e, recebe, principalmente, alunos de classe média-alta, onde a maioria dos pais é composta de profissionais liberais.

4.2 - Caracterização das Instituições

Embora as duas escolas apresentem realidades sócio - econômicas diferentes as características físicas do parque de recreação são bastante parecidas: cada um possui uma área com aproximadamente 500 m², contendo alguns brinquedos fixos, como escorregador, trepa-trepa, balanços, tubos, barras e argola, campo de futebol e um espaço livre.

4.3 - Escolha dos Sujeitos:

A escolha dos sujeitos foi realizada em duas etapas. Primeiro, procurou-se definir quantas e quais são as crianças que estavam matriculadas e que se encontravam na faixa etária de 04 a 05 anos. Após a definição dessas crianças foi realizado um sorteio (escolha aleatória), visando selecionar dez crianças de cada sexo, para cada escola.

4.4 - Procedimento

Posteriormente à definição dos sujeitos, procedeu-se a coleta dos dados. Para definir, efetivamente, quais as categorias de comportamento que deveriam ser registradas, foi realizado um estudo piloto (ver item sobre "Categorias de comportamento"). Com relação a coleta dos dados, utilizou-se a técnica de amostragem (quais sujeitos serão observados) de sujeito-focal e a técnica de registro do comportamento (como observar) denominada de "amostragem de tempo" (Martin e Bateson, 1986). Os comportamentos

foram registrados a cada 30 segundos. Nesses intervalos foram registrados: a) os tipos de atividades apresentadas pela criança, principalmente as brincadeiras, b) o número de parceiros envolvidos, tipo de contato social, c) se a criança estava parada ou em movimento e d) brincando com ou sem brinquedos. Este procedimento tem sido testado e aprovado em prévios estudos, tanto em laboratório (Bomtempo, 1986) como em ambiente aberto (Vieira, 1992). No presente estudo utilizou-se a estratégia de observar várias crianças durante um curto espaço de tempo, sendo denominado de estudo transversal (Miller, 1998).

As observações foram realizadas, na escola particular, no período das 14h30 e 15h30 quando as mesmas estavam em horário de recreação. Nas escola pública os horários de recreação variavam de acordo com os dias da semana, das 14 às 17 horas. Foram realizadas 5 sessões de observação para cada criança e em dias não consecutivos. Todas as crianças foram observadas uma vez, em uma primeira etapa. Posteriormente, esse processo se repetiu até completar as cinco sessões.

O observador procurou se posicionar dentro do parque, de modo que pudesse focalizar todos os movimentos do sujeito focal e registrar os contatos destes com as demais crianças e vice-versa, procurando não interferir no comportamento do sujeito, com a sua presença.

4.5 - Categorias de comportamento

Inicialmente foi realizado um estudo piloto para testar a operacionalização das categorias de comportamento (mencionadas no tópico definição de categorias). Nesse estudo piloto também foram realizados testes de fidedignidade para cada categoria de comportamento, visando identificar o momento adequado para fazer o registro definitivo dos dados. Ou seja, procurou-se obter, no mínimo, 75% de concordância diante da categoria observada ao mesmo tempo por dois observadores diferentes para que o registro definitivo pudesse ser iniciado com segurança. Esse índice de 75% encontra-se na literatura sobre observação e registro do comportamento (ver Fagundes, 1981). Para facilitar a etapa inicial do trabalho empírico da presente pesquisa, inicialmente pensou-se em utilizar o recurso de filmagens. No entanto, a direção do colégio particular não autorizou o uso de câmeras filmadoras no interior do mesmo, a menos que 100% dos pais autorizassem, porém alertou que por medidas de segurança os pais são resistentes a esse tipo de procedimento.

Desse modo optou-se pela observação direta, após estabelecer junto às Instituições, o compromisso ético de preservar a identidade do aluno.

4.6 - Definição das Categorias:

Durante o período de observação, foram analisadas as seguintes características de acordo com o instrumento de coleta de dados que encontra-se no anexo 01.

4.6.1 – Comportamento da Criança:

4.6.1.1 - Parada: situação a que Jones (1981), denomina como “nada”, ou seja, é quando a criança não faz praticamente nada ou apresenta mínima atividade social ou física. Exemplo: sentada cabisbaixa próxima ao parque.

4.6.1.2 - Em observação: segundo Vieira (1992), é aquele momento em que a criança não está brincando, mas ocupa-se em olhar qualquer coisa que aconteça em sua volta. Bomtempo (1986), diz que nessa situação, ela conversa com outras crianças que estão brincando, mas não entra na situação do brinquedo. Para Jones, (1981), é quando a criança assume a sua postura de espectador.

4.6.1.3 - Em outra atividade: nessa situação, a ação da criança não é especificamente direcionada para a brincadeira, mas ocorre quando ela está envolvida em outras ocupações, como calçar o tênis, conversar com a professora ou andar de um lado para outro no pátio.

4.6.1.4 - Em interação agonística: segundo Jones (1981), este comportamento ocorre quando o indivíduo está envolvido em algum tipo de ameaça verbal ou manifesta expressões e posturas (expressão facial, tipo de olhar), que indica situações de brigas (amplo contato físico), submissões (permitir que outra criança tome posse do seu brinquedo) ou fuga. Nessa categoria também será analisado se a interação agonística é física (F) ou verbal (V).

4.6.1.5 - Brincadando: situação em que, pela expressão, verbalização ou locomoção da criança, percebe-se que ela está envolvida em alguma atividade recreativa. Entre elas:

- > **Brincadeira de Faz de Conta:** nessa atividade: “ um tronco transforma-se em carro, avião, barco, ou ainda as crianças adotam papéis de mãe, filha, pai, animais, ou super-heróis” (Vieira, 1992, p. 09). No faz de conta, a criança pode desenvolver atividades “em movimento”: “ movimento dos pés e do corpo em relação ao chão ou deslocamento no escorregador, trepa-trepa, ou subindo em árvores por exemplo. (Vieira, 1992, p. 09). Ou estar parada, com os pés imóveis no chão, não ocorrendo deslocamento do corpo.
- > **Brincadeira realística:** utiliza-se o termo realístico para diferenciar as brincadeiras onde não ocorre o faz-de-conta , situações em que a criança praticamente não recorre à fantasia e apresenta interação real com a situação da brincadeira, por exemplo: se balançar, escorregar, pega-pega, amarelinha.
- > **Brincadeira Turbulenta:** ocorre quando a criança exibe movimentos bruscos, semelhantes aos de uma luta, porém manifestando expressão facial hilariante, ao mesmo tempo, em que o oponente, “atacado”, não demonstra nenhuma expressão de ressentimento.

4.6.2 - Coordenação Motora: categoria dividida em duas subcategorias:

4.6.2.1 - Motora Ampla: situações em que o sujeito apresenta deslocamentos em relação ao espaço e movimentos motores amplos, como por exemplo: correr, escalar, subir em árvore.

4.6.2.2 - Motora Fina: ocorre quando o sujeito não apresenta deslocamento em relação ao espaço, mas em brincadeiras paradas, realiza movimento de membros superiores, como: sentada, agarrar-se à balança ou ajoelhada, brincar com um pá na areia.

4.6.3 - Organização Social:

4.6.3.1 - Brincadeira Solitária: Para Jones (1981), em alguns momentos, a criança brinca sozinha e independente e quando utiliza algum brinquedo, estes são diferenciados dos usados por outras crianças perto dela. Ou seja, nesse momento: “ estão concentradas em suas próprias atividades, não dando atenção ao que outras crianças estão fazendo” (Bomtempo, 1986, p. 31). Para Jones, apud Vieira, nesse caso, não há interação porque a criança não faz esforço para ficar perto ou para falar com outras, seu interesse está voltado para o próprio comportamento, que persiste sem relação com o tipo de comportamento de outras crianças.

4.6.3.2 - Brincadeira Paralela: neste tipo de atividade, segundo Jones (1981), a criança brinca independentemente, porém o tipo de brinquedo escolhido a coloca entre outras crianças. Para Bomtempo,(1986) “ duas ou mais crianças, usando brinquedos semelhantes, perto uma das outras, não tentam influenciar as atividades desenvolvidas entre elas. Portanto, a criança brinca ao lado de, ao invés de brincar com outra criança.(p.31)

4.6.3.3 - Brincadeira Cooperativa: para Parten, (1933), segundo Bomtempo (1986), isso ocorre quando a criança brinca em grupo, sendo este organizado, visando alcançar um objetivo proposto. Ocorre em atividades que requerem divisão de tarefas e distribuição de papéis entre os elementos do grupo, acarretando a complementação do esforço de uma criança pela outra. Ou seja, “A criança brinca com outras crianças. O tipo de comportamento implica interação, que inclui conversar, emprestar ou dividir brinquedos, seguir ou perseguir uma à outra, contato físico e brincadeira

organizada envolvendo diferentes papéis” (Jones, 1981, apud Vieira 1992, p. 08).

4.6.4 – Utilização de Objeto: nesta categoria foi analisado se a criança utiliza-se de algum tipo de objeto como brinquedo.

4.6.5 - Número e sexo de parceiros: quantificou-se o número e o sexo das crianças que estiverem envolvidas na brincadeira do sujeito focal. O objetivo dessa análise era identificar se havia preferência por parceiros do mesmo sexo e verificar qual o tamanho do grupo.

4.6.6 - Natureza do Evento: registra-se o tema da atividade em que a criança está envolvida.

4.7 -Análise dos dados:

Após o término da etapa de coleta dos dados, estes foram lançados em uma planilha em um software (StatView 5.0) importado do Canadá especialmente para fazer a análise estatística dessa natureza. Através desse programa foi possível realizar inúmeras análises estatísticas, os dados analisados foram lançados uma única vez na planilha e foram manipulados em função do teste estatístico escolhido, principalmente a Análise de Variância e a aplicação do teste *Post hoc* de Turkey. Como espera-se que os dados tenham distribuição normal e estes eram de nível intervalar, utilizou-se da Análise de Variância (two ways) para comparar as variáveis de acordo com cada categoria de comportamento. Visando verificar serem considerados significantes, os resultados estatísticos deverão apresentar grau de probabilidade igual ou superior a 95%. Gráficos e tabelas serão realizados no Microsoft Excel 2000.

Também foram realizadas análises qualitativas dos dados. Os temas registrados durante as situações de brincadeira foram agrupados em tabelas, visando melhor explicitar as atividades em seu contexto.

5.0 - RESULTADOS

Para a apuração dos resultados, os dados foram agrupados em seis itens: a) *conteúdo da atividade*, incluindo-se todos os comportamentos que o sujeito manifestou durante o período de observação, como 'outras atividades', 'comportamento agonístico', 'observação' e 'brincadeira' b) *conteúdo da brincadeira*, nesse caso analisou-se as categorias somente referentes à brincadeira, como faz-de-conta, realística ou turbulenta, c) *organização social da brincadeira*, se cooperativa, solitária ou paralela, d) *número e sexo de parceiros envolvidos na atividade lúdica*, e) *coordenação motora*, ampla ou fina e f) *utilização de brinquedos*, nesse caso, considerou-se os intervalos em que a criança utilizou algum tipo de brinquedo em suas brincadeiras.

Para facilitar a organização e discussão dos dados, os sujeitos foram distribuídos em quatro grupos:

1) Meninas – escola particular, 2) Meninos – escola particular, 3) Meninas – escola pública e 4) Meninos – escola pública.

Embora a presente pesquisa não tenha por finalidade fazer análise de casos em isolado, também na referida análise optou-se em descrever os principais comportamentos apresentados pelo sujeito, individualmente. Levando-se em consideração que, a partir da análise de cada comportamento em específico, pode-se obter uma melhor compreensão do todo, nesse caso, de cada grupo estudado. A análise qualitativa dos dados apresentados poderá auxiliar na compreensão dos dados quantitativos e vice-versa. Desse modo, posterior à análise de cada categoria, segue uma tabela referente ao comportamento emitido pelo sujeito, individualmente, de acordo com uma relação de nomes fictícios, visando preservar a identidades das crianças, segundo aspectos éticos.

5.1 – Conteúdo da Atividade – Meninas (Escola Particular)

5.1.1. – Análise Quantitativa

Através da análise estatística dos dados, constatou-se que houve diferença significativa entre as categorias referentes ao conteúdo da atividade no grupo de meninas da escola particular. [$F(3,27) = 60,00; p < 0001$]. De acordo com a análise da porcentagem da frequência de intervalos apresentados, verificou-se que a categoria comportamento lúdico foi significativamente maior do que as outras categorias (598 intervalos). As

crianças desse grupo despenderam cerca de 59,80% do período de tempo observado, brincando 22,80% em 'outra atividade' (228 intervalos); 16,30% em 'observação' (163 intervalos) e, em apenas 1,1%, isto é, em 11 intervalos foram evidenciadas situações agonísticas. (Figura 01).

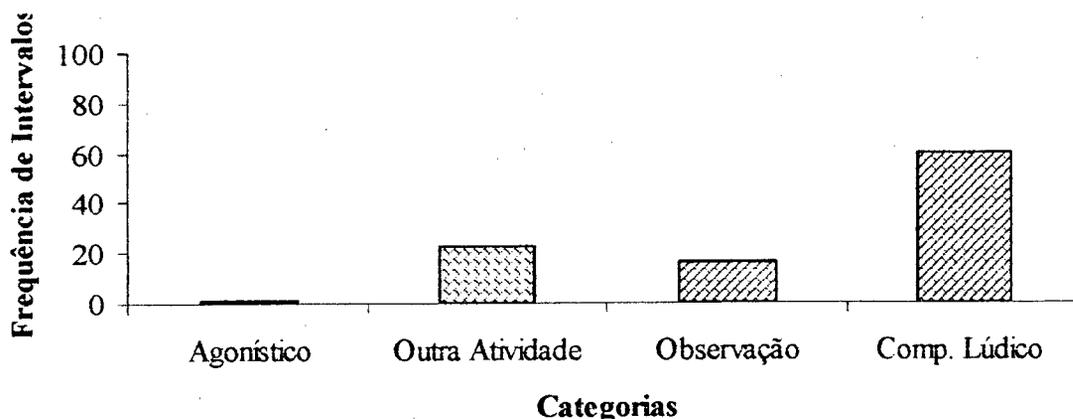


Figura 01. Frequência de intervalos para cada categoria de comportamento relacionada com o conteúdo da atividade no grupo de meninas da escola particular. ($p < 0,001$).

Estes dados também foram confirmados pelo teste de Turkey, que apresentou diferenças significativas na comparação das categorias entre si. Especificamente, o 'comportamento lúdico' apresentou diferenças quando comparado com as demais categorias: 'observação' 'outra atividade' e 'comportamento agonístico': (comportamento lúdico X observação = DHS = 43,50; $p < 0,05$], comportamento lúdico X outra atividade = DHS = 37,00; $p < 0,05$, comportamento lúdico X comportamento agonístico = DHS = 58,70; $p < 0,05$). O comportamento 'agonístico' também apresentou diferenças em relação às categorias 'outra atividade' (DHS = 21,70; $p < 0,05$) e 'observação' (DHS = 15,20; $p < 0,05$). Apenas as categorias 'outra atividade' e 'observação' não apresentaram diferenças estatisticamente significativas entre elas.

5.1.2 – Análise Qualitativa – Meninas (Escola Particular)

a) **Outra atividade** – Em relação a essa categoria, nesse grupo, obteve-se os seguintes dados:

Tabela 01 - Comportamentos classificados como ‘Outra Atividade’, no grupo de Meninas da Escola Particular

Natureza da brincadeira	Sujeitos										Total
	Amanda	Bruna	Carol	Dayane	Eny	Fábia	Greice	Heloisa	Ilma	Jeanice	
- Andar pela quadra	10	10	01	-	11	09	07	08	07	02	65
- Conversa com colega	08	03	09	-	-	-	-	-	08	05	33
- Folheando livro	-	-	-	-	-	-	-	-	-	20	20
- Sentada no colo da professora	-	-	-	10	-	-	10	-	-	-	20
- Conversa com professora	02	06	09	-	-	-	-	-	-	-	17
- Abraçar a professora	-	-	-	-	08	-	06	-	-	-	14
- Sem registro	-	-	04	-	-	03	-	07	-	-	14
- Ganha fruta colega	-	-	-	-	-	-	10	-	-	-	10
- Transporta brinquedos	03	-	02	-	-	-	-	-	02	-	07
- Pedre para ir ao WC	-	-	-	-	-	-	-	-	05	-	05
- Amarrar o tênis	-	02	-	-	02	-	-	-	-	-	04
- Mostra a mochila para os colegas	-	-	-	04	-	-	-	-	-	-	04
- Conversa com a professora	-	-	-	-	-	-	-	-	04	-	04
- Guardar brinquedo	-	-	-	04	-	-	-	-	-	-	04
- Arruma o cabelo (arco)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	02	02
- Arruma pulseira no braço	-	-	-	02	-	-	-	-	-	-	02
- Choca-se com o colega	-	-	-	-	-	-	02	-	-	-	02
- Mostra pulseira para colega	-	-	-	01	-	-	-	-	-	-	01
Total	23	21	25	21	21	12	35	15	26	29	228

Através da tabela 01, constata-se que o grupo apresentou uma ampla diversidade de atividades consideradas como ‘outra atividade’, porém apenas “andar pela quadra” e “conversar com o colega”, foram atividades manifestadas por um número maior de sujeitos. As demais constituem atividades isoladas apresentadas por poucas crianças e em apenas alguns intervalos.

Pode-se observar que algumas crianças como a Greice e a Ilma, apresentaram uma maior variedade de comportamentos relacionados a outra atividade, enquanto que a Fábia e Heloisa manifestaram somente dois desses comportamentos.

b) Observação – em relação a categoria ‘comportamento de observação’, obteve-se os seguintes dados:

**Tabela 02 – Atividades classificadas como ‘Comportamento de observação’,
no grupo de Meninas da Escola Particular**

Natureza da brincadeira	Sujeitos										Total
	Amanda	Bruna	Carol	Dayane	Eny	Fábia	Greice	Heloísa	Ilma	Jeanice	
- Colegas brincam na areia	11	-	-	02	-	-	-	-	-	-	13
- Colega brinca no balanço	-	-	-	-	-	-	-	04	-	07	11
- Colega está desenhando	-	-	-	-	-	-	09	-	-	-	09
- Sentada olha em direção aos colegas	-	-	-	-	-	-	-	07	-	-	07
- Encostada no balanço	-	-	-	-	-	-	07	-	-	-	07
- Sentada ao lado do colega	-	-	-	-	-	-	-	-	-	06	06
- Colegas brincam de pegar	-	-	-	-	06	-	-	-	-	-	06
- Sentada na árvore	-	-	-	-	-	-	-	-	-	05	05
- Encostada na parede	-	-	-	-	-	-	03	-	-	-	03
- Olha colega rastejar na areia	-	-	-	-	-	02	-	-	-	-	02
- Olha a mãe sair do pátio	-	-	-	02	-	-	-	-	-	-	02
- Sem registro	09	21	03	04	17	03	13	06	11	05	92
Total	20	21	03	08	23	05	32	17	11	23	163

A exemplo do que ocorreu com os demais grupos, conforme demonstra a tabela 02, em 92 intervalos referentes ao comportamento de observação, não se registrou o conteúdo da atividade. Nos demais intervalos, que se obteve a descrição do conteúdo, geralmente o comportamento registrado foi apresentado por apenas um sujeito. A Heloísa e a Jeanice apresentaram maior número de intervalos em relação ao grupo.

c) Comportamento Agonístico - as atitudes consideradas como interações agonísticas, no grupo de meninos da escola particular, evidenciam situações em que geralmente a disputa pelo brinquedo resultou em conflito entre o sujeito focal e um de seus colegas:

Tabela 03 - Comportamentos classificados como 'Comportamento Agonístico', no grupo de Meninas da Escola Particular

Natureza da brincadeira	Sujeitos										Total
	Amanda	Bruna	Carol	Dayane	Eny	Fábia	Greice	Heloisa	Ilma	Jeanice	
- Lutar pelo balanço,/tomar o brinquedo do colega	-	02	-	01	-	-	-	-	02	-	05
- Chorar, colega pega o seu brinquedo	02	02	-	-	-	-	-	-	-	-	04
- Chora pede o balanço	-	01	-	-	-	-	-	-	-	-	02
- Colega desmanchou a casa no balanço	-	-	-	-	-	-	-	-	01	-	01
Total	01	05	00	02	00	00	00	00	03	00	11

Pode-se observar mediante a tabela 03, que apenas eventualmente as meninas da escola particular apresentaram algum episódio de comportamento agonístico. Além do mais, dos 11 intervalos registrados, 05 foram apresentados por apenas um sujeito em apenas uma observação. Constatou-se que seis, dos dez sujeitos observados nesse grupo, não evidenciaram comportamento agonístico durante as observações.

5.2 Conteúdo da Atividade – Meninos (Escola Particular)

5.2.1 – Análise Quantitativa

No grupo de meninos da escola particular, a análise estatística também evidenciou diferenças significativas com relação às categorias 'conteúdo da atividade'. [$F(3,27) = 98,70$; $p < 0001$].

Através da análise da porcentagem do total dos 1000 intervalos despendidos por esse grupo, em relação ao conteúdo da atividade, constatou-se que a categoria 'comportamento lúdico' foi significativamente maior do que as demais categorias. Apresentou cerca de 750 intervalos, equivalentes a 75,00% dos intervalos observados. A segunda categoria que apresentou maior expressividade (159 intervalos), foi 'outra atividade' com 15,90% do percentual, seguida por 'comportamento de observação' com 87 intervalos, portanto 8,70%. No 'comportamento agonístico', observou-se menor incidência, apenas 04 intervalos, 0,40%. (Figura 02).

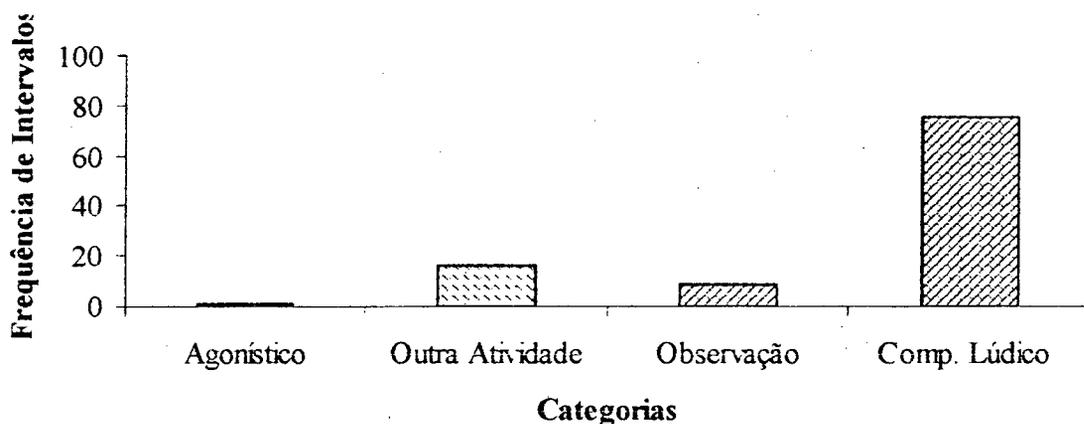


Figura 02. Frequência de intervalos para cada categoria de comportamento relacionada com o conteúdo da atividade no grupo de meninos da escola particular. ($p < 0,001$).

Conforme demonstra o gráfico da figura 02, pôde-se constatar que a categoria 'comportamento lúdico' apresentou maior expressividade em comparação com as demais categorias. Através do teste estatístico de Tukey, confirmou-se que essa diferença do 'comportamento lúdico' em relação a outras três categorias é significativa: (brincadeira X agonística = DHS = 74,60; $p < 00,5$), (brincadeira X outra atividade = DHS = 59,10; $p < 00,5$), (brincadeira X observação = DHS = 66,30; $p < 00,5$). O teste *post hoc* também evidenciou que a comparação entre a categoria 'outra atividade' e 'comportamento agonístico' apresentou diferença significativa: (outra atividade X agonístico = DHS = 15,50; $p < 00,5$). Desse modo, constatou-se que a comparação entre as categorias 'observação' X 'comportamento agonístico', e 'observação' X 'outra atividade', não evidenciaram diferenças significativas entre si.

5.2.2 – Análise Qualitativa – Meninos (Escola Particular)

a) **Outra Atividade** - a análise dos intervalos considerados como 'outra atividade', junto ao grupo de meninos da escola particular apresentou os seguintes aspectos:

Tabela 04 - Comportamentos classificados como 'Outra Atividade', no grupo de Meninos da Escola Particular

Natureza da brincadeira	Sujeitos*										Total
	Alberto	Bruno	Carlos	Denis	Evandro	Fábio	Gerson	Hermes	Igor	Jairo	
- Andar pela quadra	02	13	-	05	01	02	-	06	02	-	31
- Apanhar fruta na árvore	-	20	04	-	06	-	-	-	-	-	30
- Conversar com o colega	03	02	14	-	04	-	-	-	-	-	23
- Aterrorizar o balanço	-	12	-	-	-	-	-	-	-	01	13
- Apanhar brinquedo no depósito	-	-	-	-	08	-	-	-	02	-	10
- Flúor	-	-	-	-	-	07	-	-	-	-	07
- Apanhar um casulo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	07	07
- Ir ao W.C	-	-	-	05	-	-	-	-	-	-	05
- Conversar com a professora	04	-	-	-	-	-	-	-	-	-	04
- Sem registro	-	-	-	07	-	04	-	04	05	09	29
Total	09	47	18	17	19	13	00	10	09	17	159

Através da tabela 04, pôde-se verificar que algumas atividades, como “andar pela quadra” e “conversar com colega”, foram desenvolvidas por pelo menos quatro crianças. De modo geral, pode-se dizer que quase todos os sujeitos, com exceção do Carlos e do Hermes, apresentaram entre 3 a 4 tipos diferentes de comportamentos relacionados a “outra atividade”.

b) Observação – os intervalos registrados no grupo de meninos da escola particular, considerados apenas como ‘comportamento de observação, apresentaram as seguintes características:

Tabela 05 - Comportamentos classificados como 'Observação', no grupo de Meninos da Escola Particular

Natureza da brincadeira	Sujeitos*										Total
	Alberto	Bruno	Carlos	Denis	Evandro	Fábio	Gerson	Hermes	Igor	Jairo	
- Colegas brincam de casinha	-	-	-	-	-	-	-	07	-	-	07
- Colegas brincam de cobra cega	-	06	-	-	-	-	-	-	-	-	06
- Sentada no tubo	-	-	-	-	06	-	-	-	-	-	06
- Olha a tatuagem da colega	-	-	05	-	-	-	-	-	-	-	05
- Futebol sentado junto a quadra	-	-	-	-	-	05	-	-	-	-	05
- Sentada no escorregador	04	-	-	-	-	-	-	-	-	-	04
- Futebol enconstado na árvore	-	-	04	-	-	-	-	-	-	-	04
- Colega transporta brinquedo	-	-	02	-	-	-	-	-	-	-	02
- Sem registro	05	-	05	06	08	05	01	03	11	04	48
Total	09	06	16	06	14	10	01	10	11	04	87

Como o objetivo do presente trabalho era voltado para questões lúdicas, nesse grupo também praticamente não foram registrados os conteúdos das atividades consideradas como 'comportamento de observação'.

No entanto, entre os episódios cujo conteúdo fora especificado, conforme demonstra a Tabela 05, percebeu-se que não houve uma distribuição uniforme entre eles. Apenas registrou-se a ocorrência de alguns intervalos em isolado.

d) Comportamento Agonístico – o grupo de meninos da escola particular também evidenciou alguns episódios de comportamento agonístico, caracterizado por atitudes como provocar e se defender do colega:

Tabela 06 - Comportamentos classificados como 'Comportamento Agonístico', no grupo de Meninos da Escola Particular

Natureza da brincadeira	Sujeitos*										Total
	Alberto	Bruno	Carlos	Denis	Evandro	Fábio	Gerson	Hermes	Igor	Jairo	
- Tomar o brinquedo	01	-	-	-	-	-	-	02	-	-	03
- Empurrar o colega	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	01
Total	01	00	00	00	00	00	00	02	00	01	04

De acordo com a tabela 06, das 50 observações realizadas com o grupo de meninos da escola particular (1000 intervalos de 30 segundos cada), apenas em quatro intervalos, evidenciou-se a presença do “comportamento agonístico”, apresentado pelos sujeitos Hermes e Jairo, portanto uma incidência bastante baixa.

5.3 – Conteúdo da Atividade - Meninas (Escola Pública)

5.3.1. – Análise quantitativa

Em relação ao grupo de meninas da escola pública, através da análise estatística evidenciou-se a existência de diferença significativa entre as categorias relacionadas ao conteúdo da atividade. [$F(3,27) = 234,02; p < 0001$].

Com base no total de intervalos apresentados pelo grupo (1000¹), nessas quatro categorias (comportamento agonístico, lúdico, observação e outra atividade), verificou-se que o ‘comportamento lúdico’ apresentou cerca de 753 intervalos, equivalente a 75,30% do percentual observado. A categoria ‘outras atividades’ apresentou, 125 intervalos, portanto 12,50%, o comportamento de ‘observação’, 109 intervalos, igual a 10,90% e o ‘agonístico’, 13 intervalos, que representou 1,30%. (Figura 03).

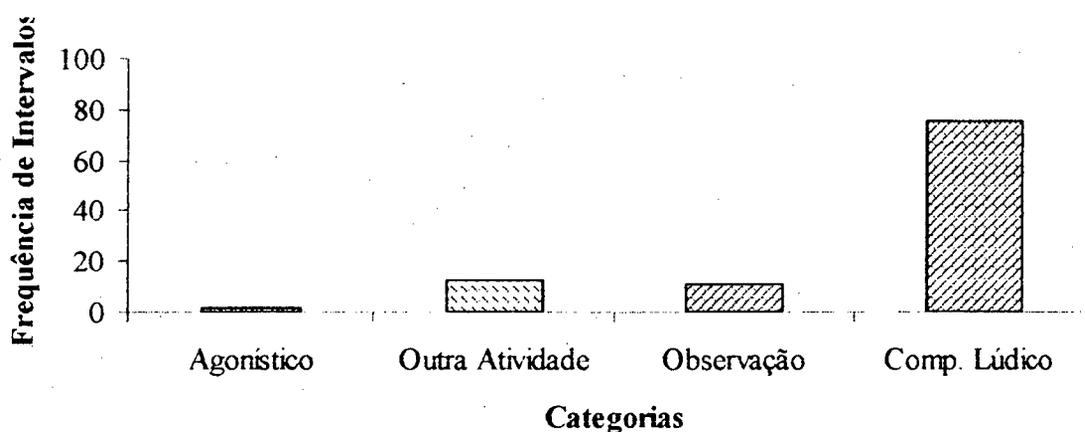


Figura 03. Frequência de intervalos para cada categoria de comportamento relacionada com o conteúdo da atividade no grupo de meninas da escola pública. ($p < 0,001$).

¹Grupo de 10 sujeitos, com 05 observados de 20 intervalos para cada sujeito.

Embora o gráfico da figura 03 evidencie que o comportamento lúdico apresentou um grande número de intervalos a mais que as outras categorias, procurou-se empregar o teste *post hoc*, visando identificar as diferenças significativas existentes entre essas categorias, comparando-se duas a duas. Desse modo, comprovou-se que o 'comportamento lúdico' apresentou diferenças significativas em relação às demais categorias: (comportamento lúdico X agonístico = DHS = 74,00; $p < 0,05$, comportamento lúdico X outra atividade = DHS = 62,80; $p < 0,05$, comportamento lúdico X observação = DHS = 64,40; $p < 0,05$). A categoria 'observação' em relação a 'outra atividade' não apresentou diferença significativa. Entretanto, constatou-se diferenças em relação ao 'comportamento agonístico' comparado com as categorias 'outra atividade' e 'comportamento de observação': (agonístico X outra atividade, DHS = 11,20; $p < 0,05$ e Agonístico X observação, DHS = 9,60; $p < 0,05$).

5.3.2 – Análise Qualitativa - Meninas (Escola Pública)

a) Outra Atividade:

A análise qualitativa do comportamento apresentado pelo grupo de meninas da escola pública, no que se refere ao conteúdo da atividade, apresentou as seguintes particularidades:

Tabela 07 - Comportamentos classificados como 'Outra Atividade', no grupo de Meninas da Escola Pública

Natureza da brincadeira	Sujeitos										Total
	Angélica	Bruna	Camila	Doroti	Elisa	Fábia	Geisa	Hellen	Isaura	Jaqueline	
- Conversar com o colega	15	-	02	02	02	08	05	08	03	02	47
- Andar pela quadra	03	-	06	04	06	05	03	-	-	-	27
- Conversar com a professora	-	-	04	-	04	03	-	-	-	-	11
- Professora pinta-lhe o rosto	-	-	-	-	-	-	-	-	-	10	10
- Colocar ou tirar o calçado	-	-	04	03	-	-	-	-	05	-	12
- Ir ao W.C	-	-	-	-	-	-	06	-	-	-	06
- Folhear um livro	-	03	-	-	-	-	-	-	-	-	03
- Entregar balões para os colegas	-	-	-	-	02	-	-	-	-	-	02
- Ficar de castigo junto ao banco	-	-	-	-	02	-	-	-	-	-	02
- Sem registro	-	-	-	-	-	-	-	-	05	-	05
Total	18	03	16	09	16	16	14	08	13	12	125

Constata-se pela análise da tabela 07, que somente as atividades “conversar com colega” e “andar pela quadra” foram observadas em mais de seis crianças, em relação ao grupo de dez crianças. As demais situações constituem casos isolados, pois foram observados em apenas um ou dois sujeitos. E apenas a Elisa apresentou cinco situações diferentes de comportamento relacionado a outra atividade, seguido pela Camila com quatro.

b) Observação - em grande parte dos intervalos registrados como ‘comportamento de observação’, no grupo de meninas da escola pública (56%), não se registrou a ocupação das crianças. Enquanto que nos demais intervalos registrados, procurou-se anotar a atividade em que a criança demonstrava estar observando:

Tabela 08 – Atividades classificadas como ‘comportamento de observação’, no grupo de Meninas da Escola Pública

Natureza da brincadeira	Sujeitos										Total
	Angélica	Bruna	Camila	Doroti	Elisa	Fábia	Geisa	Hellen	Isaura	Jaque	
- Sentada ao lado da professora	-	04	-	12	-	-	-	-	12	-	28
- Sentada no balanço	-	-	-	-	-	-	-	-	07	-	07
- Colegas brincam com areia	-	-	-	02	03	-	-	-	-	-	05
- Parada em pé	-	-	-	04	-	-	-	-	-	-	04
- Colega bateu o nariz	-	-	-	-	-	-	-	-	-	03	03
- Colega tira o tênis	-	-	02	-	-	-	-	-	-	-	02
- Colega tira sandália	-	-	-	-	-	-	-	-	02	-	02
- Colegas brincam na árvore	-	-	02	-	-	-	-	-	-	-	02
- Colega tirar o próprio dente	-	-	-	-	-	-	01	-	-	-	01
- Sem registro	13	07	04	05	-	04	04	05	03	10	55
Total	13	11	08	23	03	04	05	05	24	13	109

Também de acordo com a tabela 08, pode-se dizer que nos episódios considerados atividades de ‘observação’, apenas “permanecer sentada próxima à professora, olhando em direção a outras crianças”, foi repetido por mais de um sujeito. Nas demais atividades a diversidade do comportamento é pouco frequente.

c) Comportamento Agonístico – o grupo de meninas da escola pública praticamente não manifestou atitudes consideradas agonísticas, exceto alguns intervalos:

Tabela 09 – Atividades classificadas como ‘comportamento agonístico’, no grupo de Meninas da Escola Pública

Natureza da brincadeira	Sujeitos										Total
	Angélica	Bruna	Camila	Doroti	Elisa	Fábia	Geisa	Hellen	Isaura	Jaque	
- Jogar areia no colega	-	-	02	-	-	-	-	-	01	-	03
- Tomar o brinquedo do colega	-	04	-	-	01	-	01	-	02	01	09
- Insistir para ver a tatuagem da colega	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	01
Total	00	04	02	00	01	00	01	00	03	02	13

Em relação ao comportamento agonístico, de acordo com a tabela 09, pode-se comprovar que dos 10 sujeitos observados nesse grupo, 04 não apresentaram intervalos de comportamento agonístico. Enquanto que 06 sujeitos apresentaram entre 01 a três intervalos em isolado. Apesar desse número representar uma incidência baixa em relação ao total de intervalos registrados nesse grupo, pode-se constatar que no grupo de meninas da escola pública, houve um maior número de crianças que apresentou intervalos de comportamento agonístico.

5.4. – Conteúdo da Atividade - Meninos (Escola Pública)

5.4.1 - Análise Quantitativa

Através da análise comparativa entre as categorias referentes ao conteúdo da atividade, verificou-se que entre as categorias pertinentes ao grupo dos meninos da escola pública houve diferenças estatisticamente significativas [$F(3,27) = 207,50; p < 0001$].

Analisando-se o total de intervalos despendidos pelo grupo, em relação a estas quatro categorias: ‘comportamento agonístico’, ‘observação’, ‘outra atividade’ e ‘comportamento lúdico’, constatou-se que a maior parte do tempo as crianças despenderam com o ‘comportamento lúdico’, 818 intervalos, igual a 81,80 % dos intervalos observados, seguido pelo comportamento de ‘observação’, 115 intervalos, com 11,50% , ‘outra

atividade' com 56, portanto 5,60% e o 'comportamento agonístico' que apresentou 11 intervalos, equivalente a 1,10% do total de intervalos observados nesse grupo. (Figura 04).

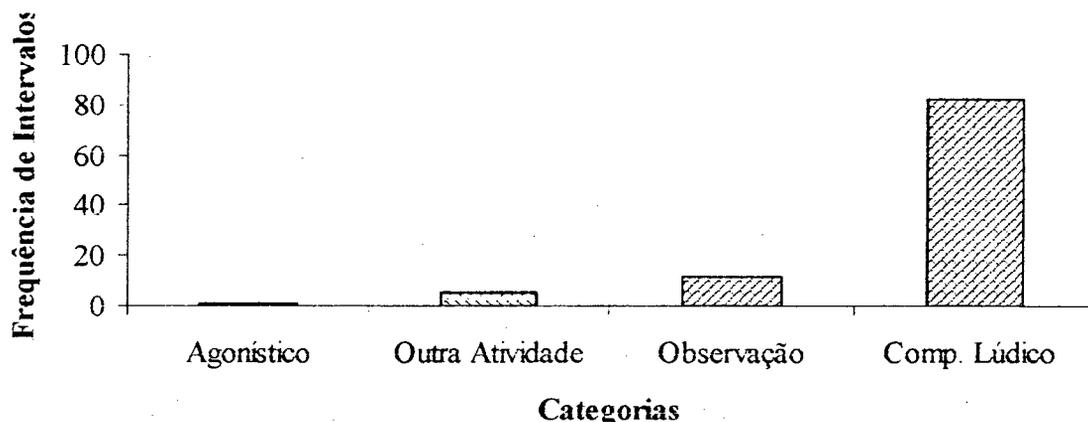


Figura 04. Frequência de intervalos para cada categoria de comportamento relacionada com o conteúdo da atividade no grupo de meninos da escola pública. ($p < 0,001$).

Visando identificar a existência de diferenças significativas entre as categorias analisadas, empregou-se o teste *post hoc* de Tukey, que evidenciou os seguintes dados: a 'atividade lúdica' como categoria que apresentou maior número de intervalos, demonstrou diferença significativa em relação a categoria 'observação' (Comportamento lúdico X observação = DHS = 70,30; $p < 0,05$), em relação a categoria 'outra atividade' (comportamento lúdico X outra atividade = DHS = 76,20; $p < 0,05$) e também em comparação com o 'comportamento agonístico' (comportamento lúdico X comportamento agonístico = DHS = 80,70; $p < 0,05$).

Também em relação a análise das outras três categorias, entre si: "comportamento agonístico", 'observação' e 'outra atividade', verificou-se que esse grupo de meninos apresentou maior incidência de intervalos em relação ao comportamento de 'observação'. Embora o teste *post hoc*, tenha evidenciado que somente houve diferença significativa entre as categorias observação X comportamento agonístico = DHS = 10,40; $p < 0,05$).

5.4.2 - Análise Qualitativa - Meninos (Escola Pública)

A análise qualitativa, do grupo de meninos da escola pública, especificamente no que diz respeito ao conteúdo da atividade, apresentou os seguintes dados:

a) **Outra Atividade** – Durante o momento em que os meninos estavam sendo individualmente observados, registrou-se atividades que não apresentavam características lúdicas, portanto foram classificadas como “outra atividade”, entre elas:

Tabela 10 - Comportamentos classificados como ‘Outra Atividade’, no grupo de Meninos da Escola Pública

Natureza da brincadeira	Sujeitos										Total
	André	Breno	César	Dário	Enio	Félix	Germano	Henri	Iro	Jean	
- Andar pela quadra	02	-	09	03	02	-	01	-	01	04	22
- Conversar com professora	-	-	10	-	-	-	-	-	-	-	10
- Cuidar do balanço do colega	-	-	04	-	-	-	-	-	-	02	06
- Selecionar brinquedos na caixa	-	-	03	-	03	-	-	-	-	-	06
- Conversar com colega	03	-	-	-	-	-	02	-	-	-	05
- Socorrer o colega que caiu	-	04	-	-	-	-	-	-	-	-	04
- Limpar o balde	01	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01
- Tirar a blusa	-	-	-	-	-	-	-	01	-	-	01
- Folhear um livro	-	-	-	-	-	-	-	-	01	-	01
Total	06	04	26	03	05	00	03	01	02	06	56

Verifica-se de acordo com a tabela 10, que somente a atividade “andar pela quadra” foi apresentada pela maioria dos sujeitos. Os demais temas, foram manifestados por apenas uma ou duas crianças no grupo, sendo que o Félix, por exemplo não apresentou nenhum intervalo relacionado a “outra atividade”.

b) **Observação** - levando-se em consideração que no ‘comportamento de observação’ a criança apenas permanece imóvel observando outras criança, na maioria das vezes que esse comportamento ocorreu, apenas se registrou ‘observação’ e não foi anotado o conteúdo desta. Entretanto, em outras situações em que o sujeito somente observava, registrou-se a atividade em que ele olhava em direção, tal como segue:

Tabela 11 – Atividades Classificadas como ‘Comportamento de Observação’, no grupo de Meninos da Escola Pública

Natureza da brincadeira	Sujeitos										Total
	André	Breno	César	Dário	Enio	Félix	Germano	Henri	Iro	Jean	
- Sentado junto a professora	-	-	15	-	-	-	05	-	-	-	20
- Encostado no portão de entrada	-	-	-	-	-	-	11	-	-	-	11
- Observa pipa no alto	-	-	-	-	08	-	-	-	-	-	08
- Sentado na árvore	-	-	-	-	-	-	-	07	-	-	07
- Sentado no túnel	-	-	-	-	05	-	-	-	-	-	05
- Observa colegas na roda	-	-	-	04	-	-	-	-	-	-	04
- Sentado na roda observa colega no pátio	-	-	-	03	-	-	-	-	-	-	03
- Colega no balanço	-	-	-	-	-	-	-	-	-	02	02
- Sem registro	09	16	-	04	02	01	04	12	03	04	55
Total	09	16	15	11	15	01	20	19	03	06	115

C) **Comportamento Agonístico:** em relação a essa categoria, o grupo de meninas da escola particular apresentou os seguintes intervalos:

Tabela 12 – Atividades Classificadas ‘Comportamento de Agonístico’, no grupo de Meninos da Escola Pública

Natureza da brincadeira	Sujeitos										Total
	André	Breno	César	Dário	Enio	Félix	Germano	Henri	Iro	Jean	
- Tomar brinquedo do colega	02	-	-	-	-	-	-	-	06	01	09
- Tenta pegar o livro do colega	-	-	-	-	-	-	-	-	02	-	02
Total	02	00	08	01	11						

Como pode-se perceber, de acordo com a leitura da tabela 12, a análise qualitativa dos dados apresentados pelo grupo de meninos da escola pública em relação ao comportamento agonístico, apresentou baixa incidência em relação a essa categoria. Pode-

se deduzir que é um comportamento pouco freqüente entre os sujeitos observados, pois dos 10 sujeitos observados, apenas três, o André, Iro e o Jean, apresentaram episódios considerados agonístico durante as observações. Sendo que dos 11 intervalos registrados, 08 foram emitidos por apenas um sujeito, o Iro dos quais, este menino, em apenas uma observação apresentou 06 intervalos. Portanto, pode-se concluir que durante o intervalo de recreação dos meninos da escola pública, ocorreram algumas situações de interação agonística, porém para que uma análise satisfatória a esse respeito possa ser analisada há a necessidade de se trabalhar com um número maior de sujeitos e talvez também um número maior de observações.

5.5 - Síntese dos quatro Grupos

Após a análise do 'conteúdo da atividade' de cada grupo em isolado conforme ora apresentado, também, procurou-se realizar a análise do 'conteúdo da atividade' dos quatro grupos entre si. Constatou-se que na maior parte do tempo 73,00% (média aritmética simples do total de intervalos observados entre os quatro grupos), os sujeitos despenderam com atividades lúdicas. Considerando que das 200 observações realizadas, cada uma com 20 intervalos de 30 segundos, para a observação da brincadeira, desses 4000 intervalos, 2919 as crianças apresentaram-se envolvidas em atividades lúdicas. Em contrapartida, pode-se constatar que as crianças observadas despenderam apenas 23% dos intervalos em atividades não lúdicas, incluindo o 'comportamento agonístico' com 0,98%, 'outras atividades' com 14,20% e "observação" que apresentou cerca de 11,85% dos intervalos. Entretanto, considerando-se que nos intervalos de 'observação' a criança estava direta ou indiretamente envolvida em algum tipo de brincadeira e que as interações agonísticas geralmente surgiam em função da brincadeira, lutar por um brinquedo ou espaço físico para brincar, pode-se concluir que durante os intervalos de recreação no pré-escolar, em torno de 86% do tempo a criança se ocupa com atividades lúdicas.

Procurou-se cruzar as variáveis meninas da escola particular X meninos da escola particular, meninas da escola pública X meninos da escola pública e meninos da escola particular X meninos da escola pública e meninas da escola particular X meninas da escola pública, porém a análise estatística oferecida pelo teste de Turkey não evidenciou

observados. Através da análise estatística, evidenciou-se que os grupos apresentam diferenças significativas entre eles, no que diz respeito a essa categoria. [F (3,36) = 7,51; $p < 005$]. Utilizando-se do teste *post hoc* de Tukey, comprovou-se diferenças entre o grupo de meninas da escola pública em relação as meninas da escola particular = [DHS = 10,30; $p < 005$] e entre o grupo de meninos da escola pública em relação aos meninos da escola particular = [DHS = 10,30; $p < 005$]. A análise evidenciou que as meninas da escola particular despenderam mais tempo em outras atividades, que o grupo de meninas da escola pública. Também os meninos da escola particular evidenciaram mais intervalos de 'outra atividade' que os meninos da escola pública.

O comportamento de observação apresentou uma média de 11,85% do total de intervalos, em relação aos quatro grupos. Na análise estatística, esse comportamento não apresentou diferença significativa entre os grupos.

Quanto ao comportamento agonístico, constatou-se que este apresentou apenas expressividade, em torno de 0,98%, em média, entre os quatro grupos. Essa categoria também não apresentou dados significativos para análise estatística, pois em todos os grupos constatou-se uma incidência em torno de apenas 1% dos intervalos observados.

Mediante a análise qualitativa constatou-se que os principais temas considerados como 'outra atividade' entre os quatro grupos são bastante similares: andar pela quadra, conversar com o colega e com a professora. Entre outras atividades de menor expressividade como, limpar o balde de brinquedo sujo de areia, socorrer o colega que caiu da árvore ou sofreu algum acidente como chocar-se com algum brinquedo fixo - como o escorregador - tirar o tênis, a blusa, amarrar o tênis, andar pela quadra, folhear um livro ou fazer bochecho com flúor.

Na categoria observação, as principais atividades registradas, que apresentaram características comuns aos quatro grupos, foram: observar o colega brincando na areia, no balanço, sentar-se próximo à professora e olhar em direção a outros colegas brincando. Outros registros foram obtidos em menor proporção: apoiar-se em um brinquedo fixo ou tronco de árvore e permanecer por algum tempo olhando em direção a outros colegas, permanecer na posição sentada ou em pé observando pipas no alto. Olhar o colega que tentava extrair um dente da sua própria boca ou o colega que caiu do escorregador e está sendo socorrido pela professora.

Como comportamento agonístico, nos quatro grupos, percebeu-se atitudes como tomar o brinquedo do colega sem a permissão deste, invadir o espaço na areia onde o colega brinca, jogar areia no colega, tentar entrar na roda giratória e ser barrado pelo grupo que ali permanece, cuidar do balanço ao lado para o colega e impedir que outro se utilize deste, ameaçar chamar ou contar para a professora, entre outras atividades.

5.6 – Análise do Conteúdo da Brincadeira

Em relação ao conteúdo da brincadeira, procurou-se analisar como os quatro grupos de sujeitos despendem os cerca 75,00% de intervalos diretamente ocupados com esse comportamento. Dos 4000 intervalos possíveis nas 200 observações realizadas, verificou-se que 2919 deles foram despendidos diretamente com atividades lúdicas. Então, procurou-se verificar como ocorreu a distribuição desses intervalos entre as três categorias, características da brincadeira: faz-de-conta, realística e turbulenta. Também através do registro cursivo da natureza das atividades apresentadas, procurou-se realizar uma análise qualitativa dos temas apresentados.

5.6.1 – Análise do Conteúdo – Meninas (Escola Particular)

5.6.1.1 – Análise quantitativa

A análise estatística do conteúdo da brincadeira do grupo de meninas da escola particular evidenciou diferença significativa [$F(2,18) = 12,81; p < 0003$].

Conforme o percentual apresentado, nota-se que esse grupo manifestou maior tendência pela brincadeira de faz-de-conta, 64,72%. Enquanto que a categoria realística apresentou 33,44% e a turbulenta 1,84%. Dos 598 intervalos registrados, obteve-se a seguinte distribuição: 'faz-de-conta' 387 intervalos, 'realística' 200 e 'turbulenta' 11. (Figura 05).

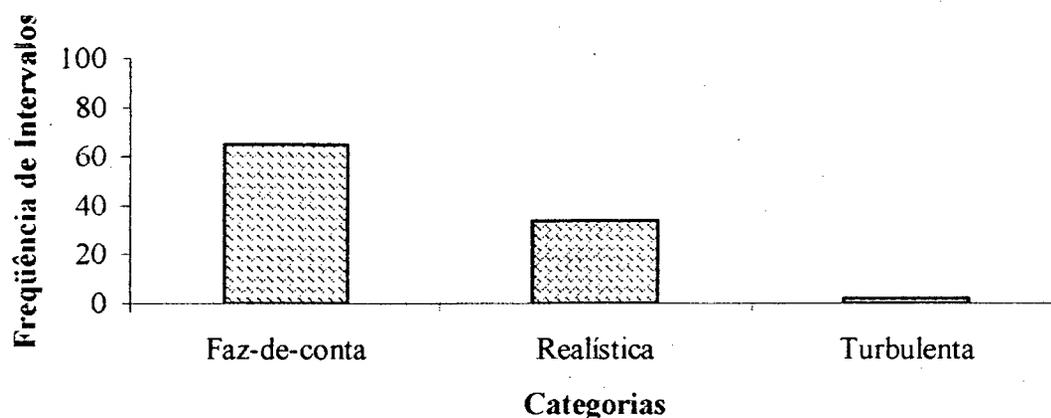


Figura 05. Frequência de intervalos para cada categoria de comportamento relacionada com o conteúdo da brincadeira no grupo de meninas da escola particular. ($p < 0,001$).

Utilizando-se do teste *post hoc*, pode-se constatar que as três categorias apresentaram diferenças significativas em relação uma das outras: (turbulenta X faz-de-conta = DHS = 37,60; $p < 0003$), (turbulenta X realística = DHS = 18,90; $p < 0006$) e realística X Faz-de-conta = DHS 18,70; $p < 0003$).

5.6.1.2 – Análise Qualitativa – Meninas (Escola Particular)

a) Faz-de-conta:

Tabela 13 - Comportamentos classificados como 'brincadeira de faz-de-conta', no grupo de Meninas da Escola Particular

Natureza da brincadeira	Sujeitos										Total
	Amanda	Bruna	Carol	Dayane	Eny	Fábia	Greice	Heloísa	Ilma	Jeanice	
Brincar na areia:	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Casinha	-	20	05	14	10	03	-	12	-	-	64
Fazer bolo com varinhas; comida e sal	-	-	-	36	-	-	20	-	06	-	62
Encher a caixa plástica; balde	-	-	36	08	-	-	-	-	-	-	44
Fazer o castelo	09	-	-	-	-	20	-	-	06	02	37
Plantar Flor', introduzir uma flor na areia;	06	-	20	-	-	-	-	-	-	-	26
'Plantar árvore', introduzindo gravetos no solo ;	-	-	-	-	-	18	-	-	-	-	18
'Fazer remédio', manipulando areia;	-	-	06	-	-	-	-	-	-	07	13
Cavar com pé de plástico;	-	04	-	-	07	-	-	-	-	-	11
Construir" usando pedrinhas;	04	-	-	02	04	-	-	-	-	-	10
'Marchar', andar em fila sobre a areia, simulando marcha	-	-	-	-	-	-	-	-	-	08	08
Boneca	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alimentar, trocar, etc	-	-	-	-	-	20	-	-	13	-	33
Balanço:	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Cantar ao se balançar	-	-	-	-	-	-	19	-	-	-	19
Casinha em cima do balanço	-	-	-	-	-	-	-	-	-	14	14
Voar	-	-	-	-	-	-	-	-	05	-	05
Cavalinho	02	-	-	-	-	-	-	-	-	-	02
Túnel:	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Fazer casinha dentro do túnel, com pedrinhas	-	-	-	-	03	-	-	-	-	08	11
Construir a casinha em cima do escorregador, colocando brinquedos sobre este	-	-	04	-	-	-	-	03	-	-	07
Bola matar	-	-	-	-	-	-	03	-	-	-	03
Total	21	24	71	60	24	61	42	15	30	39	387

De acordo com a tabela 13, pode-se observar a diversidade de comportamentos apresentados pelo grupo, em relação ao faz-de-contas. Apenas a Heloísa apresentou 05 intervalos em dois tipos diferentes de brincadeira . enquanto que a Carol apresentou um número maior de intervalos consequentemente em situações diferentes de brincadeira.

Seis sujeitos demonstraram interesse pelo mesmo tipo de brincadeira, “fazer casinha”. Enquanto que “construir castelo” atraiu 04 sujeitos e as demais atividades foram desenvolvidas por, em média, um ou dois sujeitos.

b) Realística

Tabela 14 - Comportamentos classificados como ‘brincadeira realística’, no grupo de Meninas da Escola Particular

Natureza da brincadeira	Sujeitos										Total
	Amanda	Bruna	Carol	Dayane	Eny	Fábia	Greice	Helóisa	Ilma	Jeanice	
- Balanço	10	09	-	-	09	03	-	33	17	02	83
- Pegar	06	04	01	01	04	02	-	13	-	03	34
- Jogar bola na cerca	12	-	-	-	-	13	-	-	-	-	25
- Túnel	-	-	-	-	16	-	-	-	02	-	18
- Escorregar	-	-	-	05	-	02	-	-	-	03	10
- Rodopiar	05	-	-	-	01	-	-	-	-	-	06
- Organizar brinquedo	-	-	-	-	-	-	-	-	06	-	06
- Catar brinquedo	-	02	-	03	-	-	-	-	-	-	05
- Transportar brinquedo	-	-	-	-	-	-	-	-	05	-	05
- Subir na árvore	-	-	-	-	02	-	-	-	-	01	03
- Bater na mão do colega	02	-	-	-	00	-	-	-	-	-	02
- Rodopiar na aste do toldo	-	-	-	-	-	-	02	-	-	-	02
- Jogar pedra	-	-	-	-	-	-	01	-	-	-	01
Total	35	15	01	09	32	20	03	46	30	09	200

Pode-se constatar na tabela 14, que entre 07 e 08 sujeitos, do grupo de meninas da escola particular, apresentaram interesse pela brincadeira de balanço ou pegar. A tabela 14 também demonstra que diante da brincadeira realística, o grupo apresentou entre 01 a 05 tipos diferentes de brincadeira. Apenas a Carol brincou em apenas um tipo de brincadeira.

c) Turbulenta:

tabela 15 - Comportamentos classificados como 'brincadeira turbulenta', no grupo de Meninas da Escola Particular

Natureza da brincadeira	Sujeitos										Total
	Amanda	Bruna	Carol	Dayane	Eny	Fábia	Greice	Heloísa	Ilma	Jeanice	
- Segurar o colega	-	-	-	-	-	02	-	06	-	-	08
- pegar o colega e bater	-	02	-	-	-	-	-	-	-	-	02
- de dedo no colega	-	-	-	-	-	-	-	01	-	-	01
Total	00	02	00	00	00	02	00	07	00	00	11

Mediante a tabela 15, observa-se que apenas 03 crianças: a Bruna, Fábiana e a Heloísa apresentaram brincadeiras consideradas turbulentas durante as observações. Segurar o colega foi a atividade que mais se observou.

5.6.2 – Análise do Conteúdo – Meninos (Escola Particular)

5.6.2.1 – Análise Quantitativa

No que se refere a brincadeira do grupo de meninos da escola particular, também constatou-se pela análise de variância, que houve diferença significativa entre as três categorias analisadas. $[F(2,18) = 11,36; p < 0,05]$.

Verificando-se o percentual obtido pelo grupo, constatou-se maior incidência em relação à brincadeira realística 50,67%, ao contrário dos outros três grupos. A categoria 'faz-de-conta' apresentou 44,13 % e a turbulenta com 5,20%. Pois dos 750 intervalos apresentados pelo grupo, 380, representam a brincadeira, 'realista', 331 a 'faz-de-conta' e 39 a 'turbulenta'. (Figura 06)

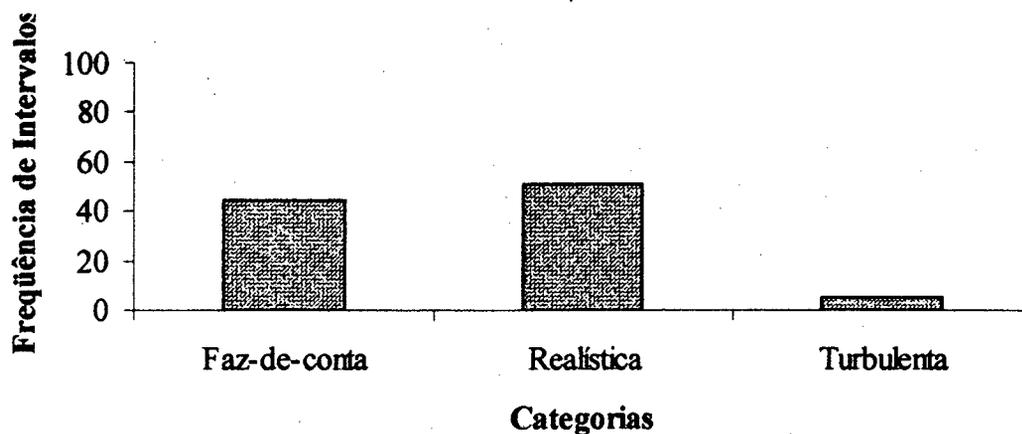


Figura 06. Frequência de intervalos para cada categoria de comportamento relacionada com o conteúdo da brincadeira no grupo de meninos da escola particular. ($p < 0,001$).

Como o percentual das três categorias demonstra-se divergente, empregou-se o teste *post hoc*, visando analisar se a diferença existente entre elas é significativamente estatística. Desse modo, comprovou-se a que 'brincadeira realística', apesar de apresentar alguns intervalos a mais, em comparação com a 'faz de conta', não apresentou diferença significativa. Apenas evidencia diferença significativa em comparação com a brincadeira turbulenta, que apresenta menor incidência, com as demais, de acordo com os seguintes dados: (turbulenta X faz-de-conta = DHS = 29,20; $p < 005$), (turbulenta X realística = DHS = 34,10; $p < 005$).

5.6.2.2 – Análise Qualitativa

a) Faz-de-conta - pode-se constar os seguintes dados em relação a essa categoria:

Tabela 16 - Comportamentos classificados como ‘brincadeira de faz-de-conta’, no grupo de Meninos da Escola Particular

Natureza da brincadeira	Sujeitos*										Total
	Alberto	Bruno	Carlos	Denis	Evandro	Fábio	Gerson	Hermes	Igor	Jairo	
Rincadeira com Areia:	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
- ‘Com pote’ – fazer alimentos, bolo.....	-	-	-	-	09	-	-	25	-	06	40
- ‘Herói’ – com bonequinhos na areia.....	05	-	-	19	-	-	-	-	02	-	26
- ‘Castelo’ – Construir com areia.....	-	02	-	-	-	-	20	-	-	-	22
- ‘Comida envenenada’ - potes com areia.....	-	07	-	-	-	-	-	-	-	14	21
- ‘Enterro’ – Enterrar o colega.....	20	-	-	-	-	-	-	-	-	-	20
- ‘Aulinha’ - Fila na areia	-	-	-	-	-	-	-	-	13	-	13
- ‘Fazendo’ estrada – cavando com pá	01	-	-	-	-	-	-	06	-	-	07
- ‘Chuva’ – chagar areia para cima.....	-	-	05	-	-	-	-	-	-	-	05
- ‘Dançar’ - simular dança na areia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	04	04
- ‘Dormir’ - Deitado na areia	02	-	-	-	-	-	-	-	-	-	02
Brincadeiras - árvores (galhos e tronco):	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
- ‘Macaco’ - subir na árvore.....	-	-	04	-	11	-	-	-	06	-	21
- ‘Erva da amazônia’ - folhas em um copo.....	-	11	-	-	-	-	-	-	-	-	11
- ‘Plantar árvore’, introduzir folhas na areia	-	-	-	-	-	03	-	-	-	-	03
Brincadeiras com balanço:	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
- ‘Nave’ - pilota nave espacial.....	-	-	-	-	-	-	05	-	-	19	24
- ‘Rubinho’ - fórmula 1.....	-	-	15	-	-	-	-	-	-	-	15
- ‘Surfar’ – prancha	-	-	-	-	-	-	-	-	02	09	11
- ‘Carro’ - simula estar dirigindo	-	-	-	-	-	-	-	-	07	-	07
- ‘Atacar’ - batalha em alta velocidade.....	-	04	-	-	-	-	-	-	-	-	04
- ‘Consertar’ – fazer manutenção	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	00
Brincadeira com bola:	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
- Matar – jogar a bola no colega.....	-	-	-	-	-	-	11	-	-	-	11
Brincar de pega-pega:	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
- ‘Pirata’ – prender os colegas	-	-	-	-	-	-	13	12	-	-	25
- ‘Polícia’ – prender o fugitivo	02	02	-	-	20	-	-	-	-	-	24
- ‘Espada’ – usar um graveto como arma....	-	-	-	-	-	-	04	-	-	-	04
- ‘Monstro’- pegar os colegas.....	-	-	-	-	-	-	-	-	-	09	09
- ‘Et’ – pegar os colegas	-	-	02	-	-	-	-	-	-	-	02
Total	30	26	26	19	40	03	53	43	30	61	331

De acordo com a tabela 16, apenas dois sujeitos, o Denis e o Fábio apresentaram apenas 01 tipo de brincadeira. Enquanto que o Jairo, apresentaram maior número de intervalos e em atividades considerada mais dinâmica, como pegar, correr.

b) Brincadeira Realística – o grupo evidenciou os seguintes dados em relação à brincadeira realística:

Tabela 17 - Comportamentos classificados como ‘brincadeira Realística’, no grupo de Meninos da Escola Particular

Natureza da brincadeira	Sujeitos*										Total
	Alberto	Bruno	Carlos	Denis	Evandro	Fábio	Gerson	Hermes	Igor	Jairo	
Areia:	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
- Jogar areia longa distância.....	07	-	-	-	-	-	-	02	-	-	09
Árvore:	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
- Subir.....	-	-	03	02	-	-	-	-	-	-	05
Balanço:	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
- Balançar	02	18	07	26	19	01	-	03	21	05	102
Futebol:	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
- Jogar	29	-	21	-	-	73	40	20	09	04	196
- Pegar a bola para os colega	03	-	-	-	-	-	-	-	-	-	03
Escorregador:	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
- Escorregar-se	-	01	-	-	05	-	-	-	-	-	06
Pega – pega:	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
- Pegar, fugir do colega.....	-	-	-	30	-	-	02	19	-	03	54
Apanhar brinquedos na caixa:	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
- Transportar e distribuir brinquedos	-	-	03	-	-	-	-	-	-	-	03
Túnel:	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
- Subir no túnel.....	-	-	-	-	-	-	-	-	-	02	02
Total	41	19	34	58	24	74	42	24	50	14	380

De acordo com a Tabela 17, nota-se que “brincar de balanço” e “futebol”, foram as atividades que envolveram o maior número de sujeitos. Estes também apresentaram em torno de 2 a 4 tipos diferentes de brincadeira durante as observações. Apenas o Denis apresentou três formas diferentes de brincadeira.

a) **Brincadeira Turbulenta** – O grupo de meninos da escola particular apresentou os seguintes dados, em relação à brincadeira turbulenta:

Tabela 18 - Comportamentos classificados como 'brincadeira turbulenta', no grupo de Meninos da Escola Particular

Natureza da brincadeira	Sujeitos*										Total
	Alberto	Bruno	Carlos	Denis	Evandro	Fábio	Gerson	Hermes	Igor	Jairo	
- Jogar areia no colega	07	02	01	-	02	-	04	-	-	-	16
- Luta	-	-	03	-	-	-	-	08	-	02	13
- Tomar o jornal do colega	-	-	-	-	-	-	-	04	-	-	04
- Jogar pedra no colega	03	-	-	-	-	-	-	-	-	-	03
- Disputa para subir na árvore	-	-	02	-	-	-	-	-	-	-	02
- Segurar o colega	-	-	-	-	01	-	-	-	-	-	01
Total	10	02	06	00	03	00	04	12	00	02	39

Nota-se, de acordo com a tabela 18, que três sujeitos não evidenciaram a brincadeira turbulenta.

5.6.3 – Análise do Conteúdo – Meninas (Escola Pública)

5.6.3.1 – Análise Quantitativa

A análise do conteúdo da brincadeira das meninas da escola pública evidenciou que houve diferença significativa na comparação entre as três categorias observadas: [$F(2,18) = 34,65; p < 0001$].

Também, verificou-se, comparando o percentual das 753 categorias que o grupo apresentou em atividades lúdicas, que 385 intervalos, 51,12% do total deles, foram despendidos com atividades de faz-de-conta. 354 intervalos, 47,01% com brincadeira realística e em 14 intervalos, 1,86% , evidenciou-se a brincadeira turbulenta. (Figura 07).

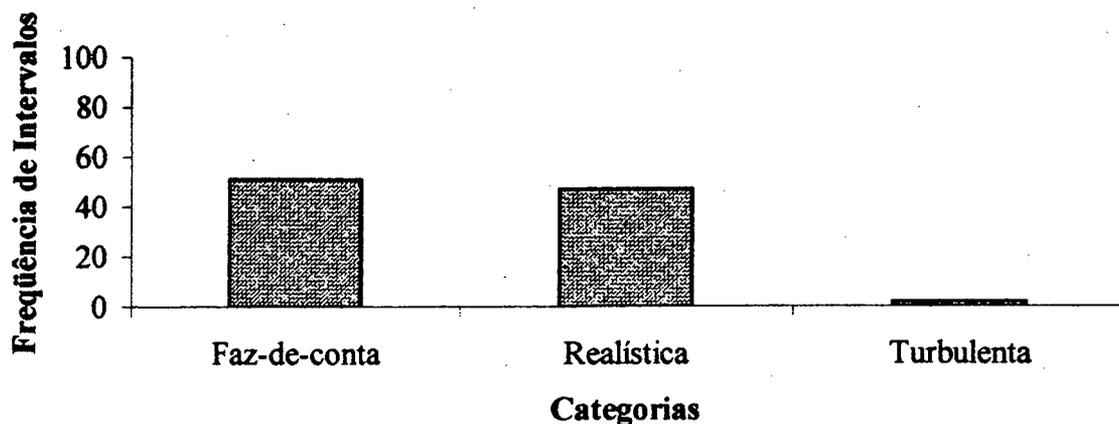


Figura 07. Frequência de intervalos para cada categoria de comportamento relacionada com o conteúdo da brincadeira no grupo de meninas da escola pública. ($p < 0,001$).

A análise estatística, realizada através do teste *post hoc*; evidenciou que as categorias 'brincadeira realística' e 'faz-de-conta' não apresentaram diferenças significativas entre si. Apenas a 'brincadeira turbulenta' em relação com as demais, apresentou diferença significativa, pois esta evidencia menor representatividade: (turbulenta X faz-de-conta = DHS = 37,10; $p < 0001$), (turbulenta X realística = DHS = 34,00; $p < 0001$).

5.6.3.2 – Análise Qualitativa

a) Faz-de-conta - o grupo de meninas da escola pública, nesta categoria de brincadeira apresentou as seguintes características:

Tabela 19 - Comportamentos classificados como 'brincadeira Faz-de-conta', no grupo de Meninas da Escola Pública

Natureza da brincadeira	Sujeitos										Total
	Angélica	Bruna	Camila	Doroti	Elisa	Fábia	Geisa	Hellen	Isaura	Jaque	
- Bolo ovo areia	06	05	-	-	-	-	20	09	16	-	56
- AREIA escolinha	-	-	05	20	-	-	-	-	12	-	47
Casinha	12	-	-	18	-	-	04	-	-	04	38
- Pegar, segurar preso	-	08	-	-	20	-	-	05	-	-	33
- Mel areia, pote	-	-	-	-	19	-	-	-	-	11	30
- “ “ cavaleiro do futuro	-	-	-	-	03	20	-	-	-	-	23
- Pedra do poder	-	12	-	-	-	-	-	08	-	-	20
- Dormir na árvore	-	-	09	-	-	09	-	-	-	-	18
- Balança corrida	-	-	-	07	-	06	-	-	-	05	18
- Balança longa carro	07	06	-	-	-	-	-	-	03	-	16
- Roda giratória / viajar carro	-	-	-	-	-	-	-	-	-	15	15
- Balança longa/ônibus, trenzinho	-	-	11	-	-	03	-	-	-	-	14
- Casinha preso sentado fugir	-	-	-	-	-	-	-	14	-	-	14
- Roda corrida	-	-	-	-	-	-	02	08	-	03	13
- Casinha balanço	-	-	-	-	-	-	-	12	-	-	12
- Graveto – arma	-	08	-	-	-	-	-	-	-	-	08
- Moto balanço	-	-	-	-	-	-	-	07	-	-	07
- Gangorra – correr	-	05	-	-	-	-	-	-	-	-	05
- Roda cama	-	-	-	-	-	-	-	-	-	04	04
- Bonequinho “picachu”	-	-	-	-	-	-	-	-	-	04	04
Total	25	44	25	45	42	38	26	63	31	46	385

Nesse grupo, de acordo com a tabela 19, nota-se que as crianças observadas apresentaram em torno de 03 a 07 tipos diferentes de brincadeiras. Brincar de “fazer alimento” na areia e “brincar de casinha”, foram as atividades praticadas por um número maior de sujeitos.

b) Brincadeira Realística - na categoria “realística” evidenciou-se os seguintes dados:

Tabela 20 - Comportamentos classificados como ‘brincadeira Faz-de-conta’, no grupo de Meninas da Escola Pública

Natureza da brincadeira	Sujeitos										Total
	Angélica	Bruna	Camila	Doroti	Elisa	Fábia	Geisa	Hellen	Isaura	Jaque	
- Bolo ovo areia	06	05	-	-	-	-	20	09	16	-	56
- AREIA escolinha	-	-	05	20	-	-	-	-	12	-	47
- Casinha	12	-	-	18	-	-	04	-	-	04	38
- Pegar, segurar preso	-	08	-	-	20	-	-	05	-	-	33
- Mel areia, pote	-	-	-	-	19	-	-	-	-	11	30
- “ “ cavaleiro do futuro	-	-	-	-	03	20	-	-	-	-	23
- Pedra do poder	-	12	-	-	-	-	-	08	-	-	20
- Dormir na árvore	-	-	09	-	-	09	-	-	-	-	18
- Balança corrida	-	-	-	07	-	06	-	-	-	05	18
- Balança longa carro	07	06	-	-	-	-	-	-	03	-	16
- Roda giratória / viajar carro	-	-	-	-	-	-	-	-	-	15	15
- Balança longa/ônibus, trenzinho	-	-	11	-	-	03	-	-	-	-	14
- Casinha preso sentado fugir	-	-	-	-	-	-	-	14	-	-	14
- Roda corrida	-	-	-	-	-	-	02	08	-	03	13
- Casinha balanço	-	-	-	-	-	-	-	12	-	-	12
- Graveto – arma	-	08	-	-	-	-	-	-	-	-	08
- Moto balança	-	-	-	-	-	-	-	07	-	-	07
- Gangorra – correr	-	05	-	-	-	-	-	-	-	-	05
- Roda cama	-	-	-	-	-	-	-	-	-	04	04
- Bonequinho “picachu”	-	-	-	-	-	-	-	-	-	04	04
Total	25	44	25	45	42	38	26	63	31	46	385

Segundo a tabela 20, durante as observações esse grupo de meninas apresentou entre 03 a 06 tipos diferentes de brincadeira.

c) Brincadeira Turbulenta – Os intervalos que apresentaram conteúdos identificados por ‘brincadeira turbulenta’, no grupo de meninas da escola particular, evidenciaram as seguintes características:

Tabela 21 - Comportamentos classificados como 'brincadeira turbulenta', no grupo de Meninas da Escola Pública

Natureza da brincadeira	Sujeitos										Total
	Angélica	Bruna	Camila	Doroti	Elisa	Fábia	Geisa	Hellen	Isaura	Jaque	
- pegar e sugar o colega	-	07	01	-	01	-	02	-	-	-	11
- barrar o colega no trepa-trepa	-	-	-	-	-	-	-	02	-	-	02
- Segurar o balanço do colega	-	-	-	-	-	-	-	-	01	-	01
Total	00	07	01	00	01	00	02	02	01	00	14

Através da tabela 21, nota-se que dos 14 intervalos registrados, 07 foram registrados por apenas um sujeito e em apenas um tipo de comportamento: “pegar e segurar o colega”.

5.6.4 – Análise do Conteúdo – Meninos (Escola Pública)

5.6.4.1 – Análise Quantitativa

Quanto ao grupo de meninos da escola pública, através da análise estatística, constatou-se que houve diferenças significativas, no que se refere à análise das categorias referentes ao 'conteúdo da brincadeira' [$F(2,18) = 18,77; p < 0001$].

Através da análise do percentual de intervalos, constatou-se que o grupo de meninas passou cerca de 51,22% dos intervalos observados (419 registros), em brincadeira de faz-de-conta, seguida de brincadeira realística com 386 intervalos, 47,19% e turbulenta com 13 intervalos, equivalente a 1,59%. (Figura 08)

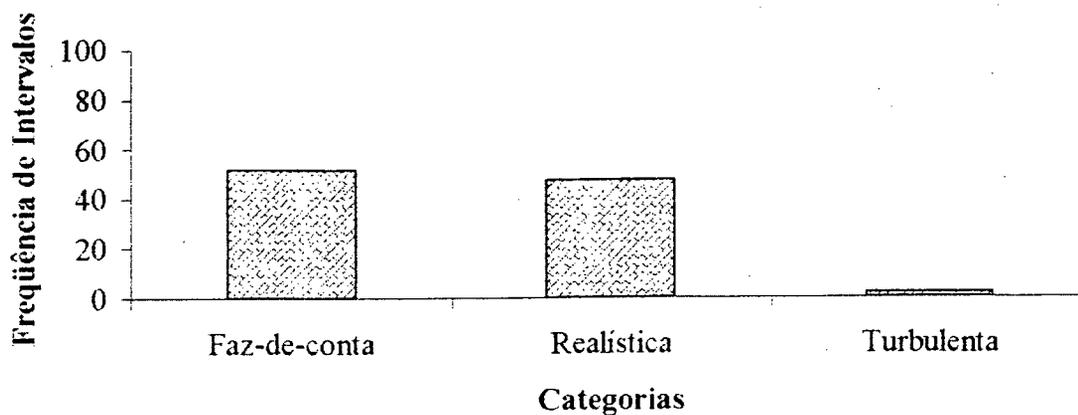


Figura 08. Frequência de intervalos para cada categoria de comportamento relacionada com o conteúdo da brincadeira no grupo de meninos da escola pública. ($p < 0,001$).

Utilizou-se o teste *post hoc*, visando identificar as diferenças existentes entre as categorias nesse grupo. Constatou-se que a brincadeira de faz-de-conta não apresentou diferenças significativas em relação à realística, porém a 'brincadeira turbulenta', apresentou diferença em relação à 'realística' e a 'faz-de-conta': (turbulenta X faz-de-conta = DHS = 40,60; $p < 0001$), (turbulenta X realística = DHS = 37,30; $p < 0001$). Assim, pode-se concluir que os meninos da escola pública, passaram significativamente maior número de intervalos em 'brincadeira realística' e de 'faz-de-conta', de que 'brincadeira turbulenta'.

5.6.4.2 – Análise Qualitativa

a) Faz-de-conta – a análise dos temas apresentados nas brincadeira de faz-de-conta do grupo de meninos da escola pública, apresentou os seguintes dados:

Tabela 22 - Comportamentos classificados como 'brincadeira de faz-de-conta', no grupo de Meninos da Escola Pública

Natureza da brincadeira	Sujeitos									Total	
	André	Breno	César	Dário	Enio	Félix	Germano	Henri	Iro		Jean
Brincar na árvore:	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
- Subir - 'macaco'	-	04	-	-	-	-	-	-	-	-	04
Brincar na areia:	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
- Cavar, fazer túnel.....	-	-	08	18	-	-	-	-	03	20	49
- Fazer bolo.....	-	10	12	-	06	20	-	-	-	-	48
- Fazer farinha com peneira.....	19	-	-	-	15	-	-	-	-	-	34
- Encher o balde, vender terra.....	-	-	-	-	-	-	00	-	13	11	24
- Fazer montanha castelo.....	-	-	18	-	-	-	-	04	-	-	22
- Pedrinha – 'tesouro'.....	15	-	-	-	-	-	-	-	-	-	15
- Maria mole	-	-	-	-	-	-	13	-	-	-	13
Balanço:	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
- Moto/ corrida	-	20	-	-	-	-	12	20	-	18	70
- Carro – apostar corrida.....	05	-	06	-	-	07	-	-	03	14	35
- Monstro voador	-	-	-	-	-	03	-	-	-	-	03
Roda giratória:	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
- caminhão	11	-	-	-	-	04	-	-	04	-	19
- correr de carro	-	-	-	-	-	-	-	-	-	14	14
- Remar com a mão no chão.....	-	-	-	-	13	-	-	-	-	-	13
- Presídio – delegado/pegar	-	-	-	-	-	-	-	-	06	-	06
- ônibus	-	-	-	-	03	-	-	-	-	-	03
Folhear o livro	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
- Ler, escolhinha	-	-	-	-	-	-	-	-	13	-	13
Gravetos:	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
- Varinha – 'arma'	-	-	-	-	-	-	-	18	-	-	18
- Plantar – Folhas areia	-	08	-	-	-	-	03	-	-	-	11
Túnel:	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
- 'casinha'- dentro do túnel.....	-	-	-	-	03	-	-	-	-	-	03
- 'barco' sentado sob o tudo.....	02	-	-	-	-	-	-	-	-	-	02
Total	52	43	44	18	40	34	28	42	41	77	419

Nessa categoria de brincadeira, o grupo de meninos da escola pública apresentou entre 04 e 05 tipos diferentes de brincadeira.

b) Realística – No que se refere à brincadeira realística, o grupo apresentou as seguintes características:

Tabela 23 - Comportamentos classificados como ‘brincadeira Realística’, no grupo de Meninos da Escola Pública

Natureza da brincadeira	Sujeitos										Total
	André	Breno	César	Dário	Enio	Félix	Germano	Henri	Iro	Jean	
Areia:											
- Jogar areia longa distância.....	-	-	04	-	-	-	-	-	-	-	04
Árvore:											
- Subir.....	02	03	-	14	-	-	07	-	-	-	26
Balanço:											
- Balançar	25	02	-	-	02	51	27	18	04	01	130
Escorregador:											
- Escorregar-se	-	-	02	-	02	02	-	-	03	09	18
Pega – pega:											
- Pegar, fugir do colega.....	-	-	04	-	-	-	-	-	-	-	04
Túnel:											
- Subir no túnel.....	01	-	03	-	12	01	-	-	-	-	17
Trepa trepa:											
- Subir escalar	04	14	-	02	04	-	-	-	06	-	30
Roda giratória:											
- Girar a roda	-	18	-	13	13	01	14	-	09	-	68
Figurinha:											
- Tazo:.....	-	-	-	39	-	-	-	-	-	-	39
Gangorra:											
- Equilibrar-se.....	-	-	02	-	-	07	01	-	20	-	30
- Esconde esconde:	-	-	-	-	-	-	-	20	-	-	20
Total	32	37	15	68	33	62	49	38	42	10	386

Através da tabela 23, constata-se que brincar no balanço foi a atividade desenvolvida por um número maior de crianças, 08 sujeitos entre o grupo de 10.

c) **Brincadeira Turbulenta** – diante da brincadeira turbulenta, pode-se constatar os seguintes tipos de brincadeira:

Tabela 24 - Comportamentos classificados como 'brincadeira Turbulenta', no grupo de Meninos da Escola Pública

Natureza da brincadeira	Sujeitos										Total
	André	Breno	César	Dário	Enio	Félix	Germano	Henri	Iro	Jean	
- Luta	-	-	-	-	03	-	-	-	-	-	03
- Jogar areia no colega	-	-	-	-	-	-	-	-	02	-	02
- Tenta entrar na roda giratória	-	-	-	-	-	-	-	-	02	-	02
- Segurar o colega	-	-	-	-	01	-	-	-	-	-	01
- Correr do colega	-	-	-	-	01	-	-	-	-	-	01
- Segurar o balanço do colega	-	-	-	-	-	01	-	-	-	-	01
- Bate no colega com uma varinha	01	-	-	-	-	02	-	-	-	-	03
Total	01	00	00	00	05	03	00	00	04	00	13

Verifica-se pela tabela 24, que 06 sujeitos não apresentaram episódios de brincadeira turbulenta, durante as observações.

5.6.5 - Síntese dos Quatro Grupos:

Comparando-se os quatro grupos, constatou-se que a brincadeira de faz-de-conta apresentou maior incidência em relação as demais categorias (uma média em torno de 53,80% do total de intervalos despendidos com a brincadeira). Porém, evidenciou-se que apesar da brincadeira de faz-de-conta apresentar uma maior predominância, também na brincadeira realística contatou-se bastante expressividade 44,60%. A exemplo do comportamento agonístico, também a brincadeira turbulenta não evidenciou dados expressivos, apenas 2,54% dos intervalos observados.

Recorrendo-se à análise estatística, constatou-se que as três categorias de brincadeira não apresentaram diferenças significativas quando analisadas uma a uma em relação com os quatro grupos ou em comparação com as duas escolas. Por exemplo, constatou-se que, analisando-se o percentual da brincadeira de faz-de-conta em comparação com os quatro grupos de sujeitos, obtém-se uma média de 54,43% de intervalos entre os quatro grupos,

onde verifica-se o menor percentual no grupo de meninas da escola pública: 50,67% e o maior no grupo de meninos da escola pública: 64,72% porém, essa extremidade de intervalos não representa diferença estatística, segundo DHS de Turkey.

Além da análise quantitativa das três categorias pré - definidas na verificação do comportamento lúdico, também, procurou-se identificar, através de registros cursivos, quais os principais temas que surgiram durante a brincadeira ou como estas se desenvolveram de acordo com a distribuição de brinquedos no parque. Como os dois ambientes possuem características similares, geralmente os mesmos brinquedos: balanço, trepa-trepa, etc. constatou-se que em um mesmo tipo de brinquedo desenvolveu-se brincadeiras de diferentes características, por exemplo:

- Areia do pátio: brincadeiras de faz-de-conta; farinha, torta, Maria- mole, vender terra, fazer copinhos (cubos), fazer comida, brincar de casinha ;
- Trepa – trepa: brincadeiras realísticas, pegar, pular;
- Esconder: realística , contar até dez e ir procurar o colega pelo o parque. Faz-de-conta: contar até dez e ir como policial capturar o colega fugitivo, trazê-lo algemado com “borrachinha de dinheiro”;
- Escorregar: faz-de-conta, corrida querer alcançar o colega que escorregou por primeiro. Realística, descer aguardar a sua vez;
- Túnel : realística: tentar subir em cima do mesmo a pedido do colega, sentar-se sobre ele. Conta: barco, casinha, escalar.
- Balança longa: Faz-de-conta: carro com vários caroneiros , ônibus, dormir sobre ela, cavalinho. Realística: movimentar-se
- Subir na árvore: Faz-de-conta: barco, macaco. Realística: subir
- Apanhar pedrinhas pelo pátio: Tesouro
- Roda giratória: Faz-de-conta: atacar, ligar a máquina, fogão , carro, delegacia, ônibus. Realística: girar com a mão no chão, cantar enquanto a roda girar, girar depressa, tentar entrar enquanto a roda está girando, procurar apanhar um objeto na areia enquanto a roda gira;
- Interior da casinha: Faz-de-conta: fazer bolo com areia, cuidar da boneca, brincar de família, pai mãe, filhos;

- Tarzo: (espécie de figura plástica em formato circular, que costuma-se colocá-lo em uma superfície plana e bater com a mão em cima, com o objetivo de virar a figura para ganhá-la . Brincadeira Realística
- Balanço: Faz-de-conta: apostar corrida, moto automóvel, avião. Realística: procurar ir mais alto , mais rápido;
- Apanhar graveto (galhos de árvore secos dispostos sobre o pátio): Faz-de-conta: usar como arma, fazer o jardim, plantar;
- Pega-pegas: Faz-de-conta: Monstro. super - herói. Realística: ver quem pega quem, quem é mais rápido.
- Gangorra: geralmente brincadeiras realísticas.
- Subir na tela (cerca de arame em volta do pátio): Realística: permanecer parado apoiando-se com os pés e mãos sob a tela e olhando em direção aos colegas.
- Brincadeiras Agonísticas: lutar com o colega, procurar derrubá-lo, segurá-lo, brincar de jogar areia no colega, etc.

5.7 – Organização social da brincadeira

Quanto à organização social , procurou-se analisar, em cada grupo, os contatos que a criança manteve com parceiros, de acordo com as categorias pré-definidas, como a brincadeira solitária, paralela ou cooperativa.

5.7.1 – Organização social da brincadeira – Meninas (Escola Particular)

5.7.1.1 – Análise Quantitativa

A análise de variância evidenciou que este grupo apresentou diferença significativa na comparação entre as suas categorias de organização social: $[F (2,18) = 14,50; p < 0,002]$.

Analisando-se a porcentagem apresentada pelas categorias, nota-se que o grupo de meninas da escola particular, também apresentou maior incidência na categoria cooperativa (68,73%), seguido da paralela com 21,57% e, como nos demais grupo, a brincadeira solitária evidenciou menor incidência, 9,70% (Figura 09).

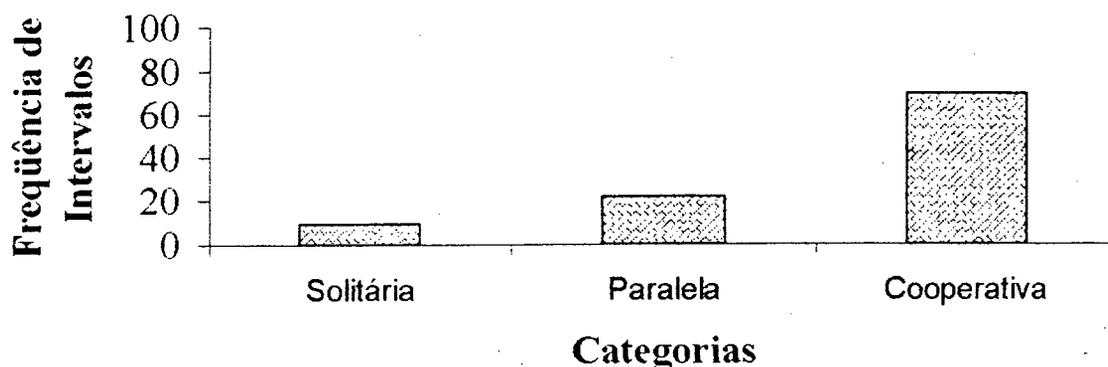


Figura 09. Frequência de intervalos para cada categoria de comportamento relacionada com a organização social da brincadeira no grupo de meninas da escola particular. ($p < 0,001$).

Mediante a utilização do teste *post hoc*, verificou-se diferenças cooperativa e solitária e cooperativa e paralela, de acordo com os seguintes dados: (cooperativa X solitária = DHS = 35,30; $p < 0002$), (Cooperativa X paralela = DHS = 28,20; $p < 0002$).

5.7.1.2 – Análise Qualitativa

Desenvolveu-se a tabela 22, com a finalidade de demonstrar em quais os principais tipos de brincadeira, a 'cooperativa', 'solitária' e 'paralela' se foram evidenciadas pelo grupo de meninas da escola particular.

Tabela 25 – Distribuição dos Tipos de Brincadeiras entre as três Categorias de Organização Social no Grupo de Meninas da Escola Particular

Cooperativa	Paralela	Solitária
- Areia, cavar, fazer 'alimento';	- Trepa-trepa;	- Escorregador;
- Escorregador;	- Balanço;	- Areia 'fazer comida';
- Barco túnel;	- Subir na árvore;	- Cavar areia;
- Pedrinhas, achar 'tesouro';	- Areia com pratinho;	- Graveto na areia;
- Roda giratória, 'carro', 'ônibus';	- Fazer bolo areia;	- Folhear livro 'ler'.
- Gravetos, folhas 'Plantar árvore';		
- Tazo;		
- Gangorra.		

5.7.2 – Organização social da brincadeira – Meninos (Escola Particular)

5.7.2.1 – Análise Quantitativa

A análise estatística da organização social da brincadeira apresentada pelos meninos da escola particular, também demonstrou diferença significativa entre as três categorias: [$F(2,18) = 24,76; p < 0,001$].

Nesse grupo, dos 750 intervalos registrados em brincadeira, constatou-se que na análise da organização social cerca de 69,73% dos intervalos observados foram despendidos com a brincadeira cooperativa, 20,80% com a paralela e cerca de 9,47% com a brincadeira solitária. (Figura 10)

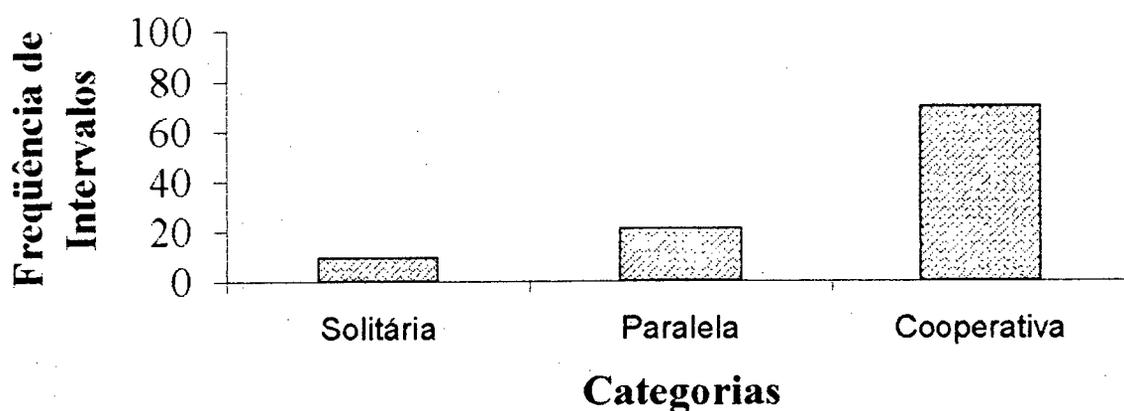


Figura 10. Frequência de intervalos para cada categoria de comportamento relacionada com a organização social da brincadeira no grupo de meninos da escola particular. ($p < 0,001$).

De acordo com os dados oferecidos pelo teste *post hoc*, verificou-se que a 'brincadeira cooperativa' apresentou diferença significativa em relação as categorias brincadeira solitária e paralela: (cooperativa X solitária = DHS = 45,20; $p < 0,001$), (Cooperativa X paralela = DHS = 36,70; $p < 0,001$).

5.7.2.2 – Análise Qualitativa

A tabela 23 tem por propósito apresentar como as categorias referentes à organização social do grupo de meninas da escola pública foram desenvolvidas.

Tabela 26 – Distribuição dos Tipos de Brincadeira entre as três Categorias de Organização Social no Grupo de Meninos da Escola Particular

Cooperativa	Paralela	Solitária
- Casinha;	- Trepá-trepá;	- Subir na árvore;
- Roda giratória 'ônibus';	- Escorregador;	- Escorregador;
- Pega-pegá;	- Balanço, 'nave', 'carro'	- Trepá - trepá;
- Areia, 'comida';	- Gangorra;	- Apanhar pedrinhas;
- Balança longa;	- Subir no túnel;	- Em pé em cima do
- Escolinha.	- Areia com Balde.	Balanço.

5.7.3 – Organização social da brincadeira – Meninas (Escola Pública)

5.7.3.1 – Análise Quantitativa

Nesse grupo de sujeitos também através da análise de variância, observou-se diferença estatisticamente significativa entre as categorias [$F(2,18) = 13,95; p < 0,002$].

Constatou-se que as meninas da escola pública, apresentaram um número de 753 intervalos relacionados ao comportamento lúdico, durante o período em que foram observadas. Desse total, verificou-se que a categoria 'brincadeira cooperativa' apresentou maior predominância, em relação as demais (68,91%). A 'brincadeira paralela', 22,21% e a 'solitária' 8,88% do total de intervalos registrados. (Figura 11).

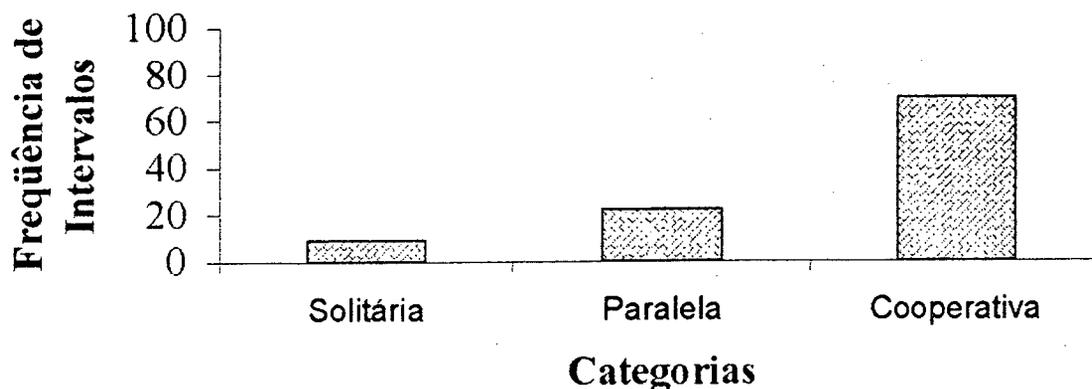


Figura 11. Frequência de intervalos para cada categoria de comportamento relacionada com a organização social da brincadeira no grupo de meninas da escola pública. ($p < 0,001$).

Entre as três categorias constatou-se que a 'brincadeira cooperativa' apresentou diferença significativa em relação à 'paralela' e em relação à 'solitária'. Esse dado foi confirmado pelo teste *post hoc*: (cooperativa X solitária = DHS = 44,60; $p < 0002$), (Cooperativa X paralela = DHS = 34,70; $p < 0002$). As categorias 'brincadeira solitária' e 'paralela', não evidenciaram diferença estatisticamente significativa entre elas.

5.7.3.2 – Análise Qualitativa

A tabela 24 também tem por finalidade ilustrar de que maneira a "brincadeira cooperativa", 'paralela' ou 'solitária' se desenvolveu no grupo de meninas da escola pública.

Tabela 27 – Distribuição dos Tipos de Brincadeira entre as três Categorias de Organização Social no Grupo de Meninas da Escola Pública

Cooperativa	Paralela	Solitária
- Jogar areia no colega;	- Balanço 'corrida',	- 'Cavar com pá e balde na areia';
- Pegar – herói;	- 'voar', 'pular';	- 'Subir na árvore';
- Futebol;	- Subir na árvore;	- 'escalar' escorregador.
- Galhos de árvore 'ervas';	- 'Chuva de areia';	
- Folhas de árvore 'comida envenenada';	- Cavar com pá na areia.	
- Balanço;		
- Trenzinho;		
- 'Escolhinha'.		

5.7.4 – Organização social da brincadeira – Meninos (Escola Pública)

5.7.4.1 – Análise Quantitativa

Através da análise estatística, constatou-se que o grupo de meninos da escola pública apresenta diferenças significativas entre as categoria referentes à organização social da brincadeira, [F (2,18) =9,74; p< 001].

Verificando-se o percentual dos dados apresentados, constatou-se que dos 818 intervalos que o grupo despendeu com a brincadeira durante o período em que foi observado , em torno de 52,94% destes sujeitos ocuparam-se com a brincadeira cooperativa, seguida da brincadeira paralela com 33,86% e a brincadeira solitária incidiu com 13,20% dos intervalos. (Figura 12)

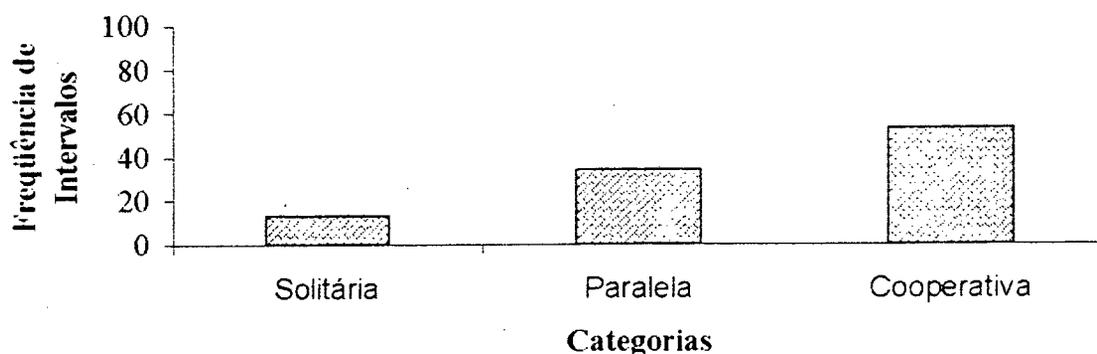


Figura 12. Frequência de intervalos para cada categoria de comportamento relacionada com a organização social da brincadeira no grupo de meninos da escola pública. (p < 0,001).

Com base no teste *post hoc*, constatou -se que apesar da divergência existente entre os dados das três categorias, apenas a brincadeira solitária em relação à cooperativa apresentou diferença estatisticamente significativa. (cooperativa X solitária = DHS= 32,50; p< 0001).

5.7.4.2 – Análise Qualitativa

A tabela 25 ilustra os principais temas em que o grupo de meninos da escola pública desenvolveram as categorias de brincadeira consideradas solitárias, paralelas e cooperativas. Constatou-se que no mesmo tipo de brincadeira a criança pode apresentar qualquer uma das três categorias, pois pode brincar sozinha, em grupo ou desenvolver atividades paralelas.

Tabela 28 – Distribuição dos Tipos de Brincadeira entre as três Categorias de Organização Social no Grupo de Meninos da Escola Pública

Cooperativa	Paralela	Solitária
<ul style="list-style-type: none"> - Pedrinha, areia 'fazer bolo, castelo'; - Pega-pega; - Balanço, tocando a mão do colega; - Areia, túnel; - Brincadeiras com Bola. 	<ul style="list-style-type: none"> - Balanço; - Areia com balde; - Subir na árvore. 	<ul style="list-style-type: none"> - Rodopiar; - Subir na árvore; - Balanço; - Pegar galho de árvore, graveto.

5.7.5 – Síntese da Organização Social entre os Quatro Grupos

Visando comparar os dados obtidos entre os quatro grupos de sujeitos, realizou-se uma média aritmética simples com base no percentual apresentado por categoria e constatou-se que a brincadeira cooperativa apresenta maior representatividade, 65,07 % do total de intervalos foram despendidos com essa categoria entre todos os sujeitos. Onde o grupo de meninos da escola pública apresentou o menor índice de intervalos nessa categoria 52,94% e o grupo de meninos da escola particular demonstraram alguns intervalos a mais em relação aos demais grupos, 69,73%. Porém a análise estatística demonstrou que não houve diferença significativa dessa categoria em relação aos quatro grupos.

A brincadeira paralela representou 24,62% da média dos intervalos observados entre os quatro grupos, embora constate-se que os meninos da escola particular tenham apresentado alguns intervalos a mais (33,86%) em relação aos demais grupos, sendo que estes evidenciaram uma média de 21,00% de respostas nessa categoria, a análise estatística não evidenciou diferença significativa dessa categoria em relação aos quatro grupos.

A brincadeira solitária caracterizou uma média de 10,31% do total de intervalos observados entre os quatro grupos, portanto evidenciou menor representatividade em relação às demais categorias.

Como conteúdo da brincadeira cooperativa, registrou-se atitudes como brincar de casinha na areia (brincadeira simbólica) e pega-pega. Balanço e a gangorra nas atividades paralelas e algumas atividades isoladas na areia e no balanço caracterizaram a brincadeira solitária.

Através da presente análise, constatou-se o interesse da criança por contatos sociais durante a brincadeira, pois quando ela não está brincando com colegas, envolvida em brincadeiras cooperativas, percebeu-se que permanecia próximo deles, desenvolvendo brincadeiras paralelas. Em apenas 10% dos intervalos é que se constatou o interesse da criança por atividades isoladas, desenvolvendo brincadeiras solitárias.

5. 8 - Número e sexo de parceiros envolvidos na atividade lúdica

Quanto a esse tópico, procurou-se registrar o número de parceiros em que os sujeitos observados brincaram durante as atividades lúdicas e também o sexo desses parceiros. Por exemplo, em uma sessão de observação, de dez minutos, em que a criança passou oito minutos brincando, portanto, 16 intervalos de 30 segundos, procurou-se anotar, diante da brincadeira paralela e da cooperativa, qual o sexo das crianças que brincavam com o sujeito focal e a quantidade de parceiros envolvidos na interação lúdica.

Como demonstram os dados subseqüentes, pode-se constatar que a organização da brincadeira infantil é bastante dinâmica, pois um sujeito, em muitas situações em um intervalo de 30 segundos, brinca com várias crianças, incluindo meninos e meninas, no próximo intervalo já está brincando sozinho ou com apenas um ou outro parceiros.

Desse modo, visando verificar como os 40 sujeitos dos quatro grupos, meninos e meninas da escola particular e meninos e meninas da escola pública, desenvolveram seus contatos durante a brincadeira, obtendo-se os seguintes dados ² :

² Vale mencionar que o cálculo apresentado foi realizado da seguinte forma, computou-se quantos intervalos cada sujeito apresentou, brincando com um parceiro, com dois e assim sucessivamente até o número décimo segundo, número máximo de parceiros que se observou em um intervalo de brincadeira.

Tabela 29 – Distribuição Referente aos tipos de contatos sociais que meninos e meninas estabeleceram durante a brincadeira

Nº de parceiros Por Intervalo	Grupo de Meninas Escola Particular		Grupo de Meninos Escola Particular		Grupo de Meninas Escola Pública		Grupo de Meninos Escola Pública	
	Meninas	Meninos	Meninas	Meninos	Meninas	Meninos	Meninas	Meninos
01	110	156	99	88	153	170	129	123
02	178	96	54	99	259	123	75	208
03	113	48	11	153	121	86	30	171
04	62	20	08	119	75	28	32	83
05	46	06	16	88	33	05	11	60
06	15	-	06	18	08	-	01	25
07	11	10	-	6	-	08	-	15
08	01	-	-	32	02	-	-	05
09	-	-	-	13	-	-	-	20
10	-	-	-	20	-	-	-	02
11	-	-	-	32	-	-	-	-
12	-	-	-	20	-	-	-	-
Total	536	336	194	688	651	420	278	712

5.8.1 - Número e Sexo de Parceiros - Meninas da Escola Particular

Constatou-se que durante o período de 598 intervalos, em que as meninas da escola pública desenvolveram atividades lúdicas mantiveram 536 desses períodos em contatos com meninas e 336 em contato com meninos. Pode-se observar, de acordo com a tabela 26, que apenas na brincadeira que envolvia um parceiro, evidenciou-se maior número de intervalos com indivíduos do sexo masculino, 156 intervalos. Em todas as demais situações verificou-se que esse grupo de meninas desenvolveu suas brincadeiras com um número maior de sujeitos do mesmo sexo. Quanto a composição dos grupos, também verificou-se que o grupo apresentou maior número de intervalos em situações que envolviam o número máximo de três colegas. Em apenas um intervalo verificou-se a presença de sete parceiros envolvidos na brincadeira. Figura 13

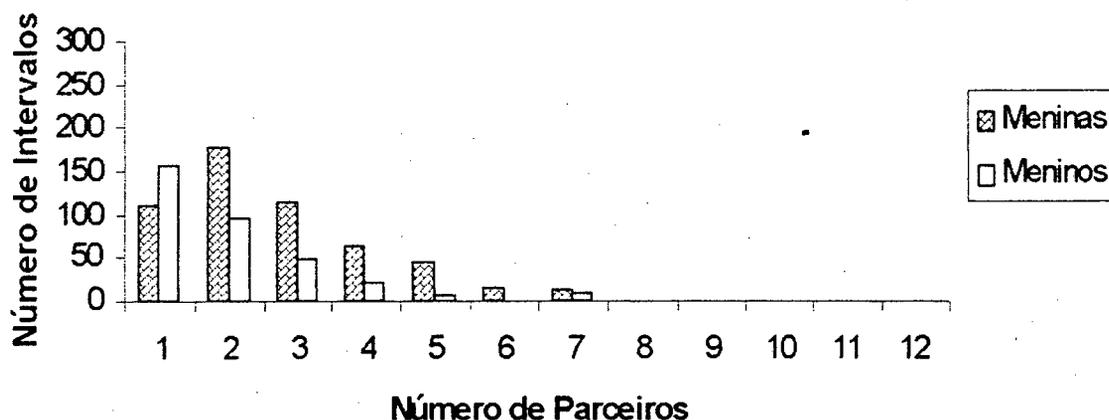


Figura 13. Frequência de intervalos para cada categoria de comportamento relacionada com o número de parceiros no grupo de meninas da escola particular. ($p < 0,001$).

5.8.2 - Número e Sexo de Parceiros - Meninos da Escola Particular

Quanto aos meninos da escola particular, dos 750 intervalos registrados de comportamento lúdico, constatou-se que o grupo manteve 688 intervalos em interação com meninos e 194 com meninas. (Tabela 29). Também observou-se que o grupo além de manifestar um número bem maior de intervalos em interação com parceiros do mesmo sexo, 688, apenas contra 194 de contato com meninas, também evidenciou maior interesse

por atividades que envolviam um número maior de parceiros: em 32 intervalos verificou-se a presença de 11 parceiros e em 20 intervalos, interações com 12 parceiros. Figura 14:

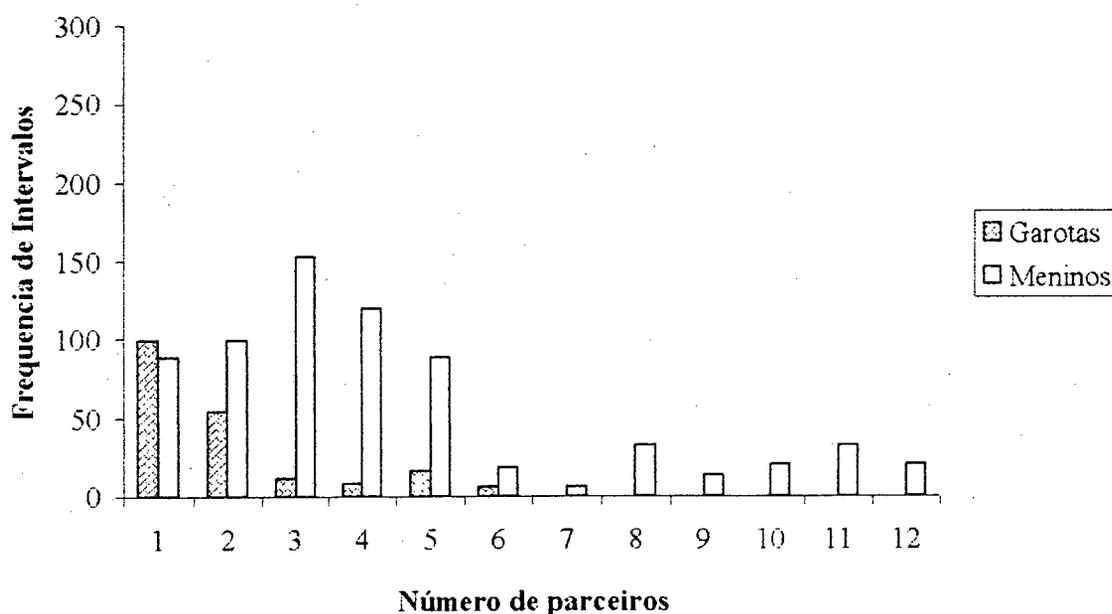


Figura 14. Frequência de intervalos para cada categoria de comportamento relacionada com o número de parceiros no grupo de meninos da escola particular. ($p < 0,001$).

5.8.3 - Número e Sexo de Parceiros - Meninas da Escola Pública

Esse grupo, em 753 intervalos de brincadeira, apresentou 651 intervalos de contatos com meninas e 420 com meninos. (Tabela 26). Também, constatou-se a maior incidência de intervalos em atividades que envolviam em torno de dois parceiros. Apenas em oito intervalos constatou-se a presença de sete parceiros, meninos, envolvidos na brincadeira e em dois intervalos a presença de oito meninas interagindo na atividade lúdica. Desse modo verificou-se que o grupo de meninas da escola pública teve maior número de intervalos em brincadeiras com meninas do que meninos. E também a preferência maior por um número reduzido de parceiros, em torno de dois quando meninas e um único parceiro quando meninos. Figura 15:

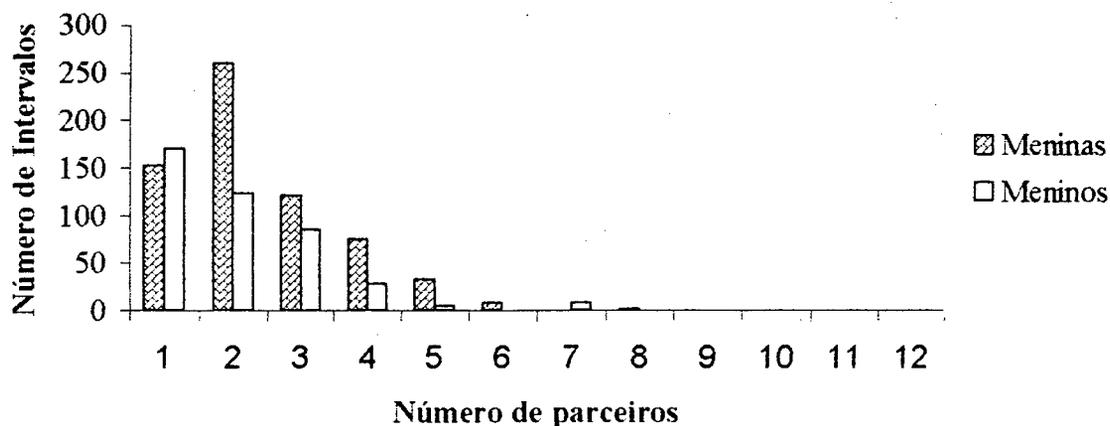


Figura 15. Frequência de intervalos para cada categoria de comportamento relacionada com o número de parceiros no grupo de meninas da escola pública. ($p < 0,001$).

5.8.4 - Número e Sexo de Parceiros - Meninos da Escola Pública

Os garotos da escola pública, dos 818 intervalos que despenderam em atividades lúdicas, apresentaram 278 intervalos de contatos com meninas e 712 em contato com meninos. Portanto, esses dados evidenciam que o grupo despendeu maior tempo em contatos com parceiros do sexo masculino. (Tabela 26) Em relação a composição dos grupos evidenciou-se que os meninos apresentaram interesse por um número maior de parceiros, em relação ao grupo de meninas. Embora a maior incidência tenha sido em relação a dois parceiros por intervalos (208), nota-se que em 20 intervalos o grupo manifestou preferência por brincadeiras que envolviam 09 sujeitos. Até 10 sujeitos em dois intervalos. Figura 16:

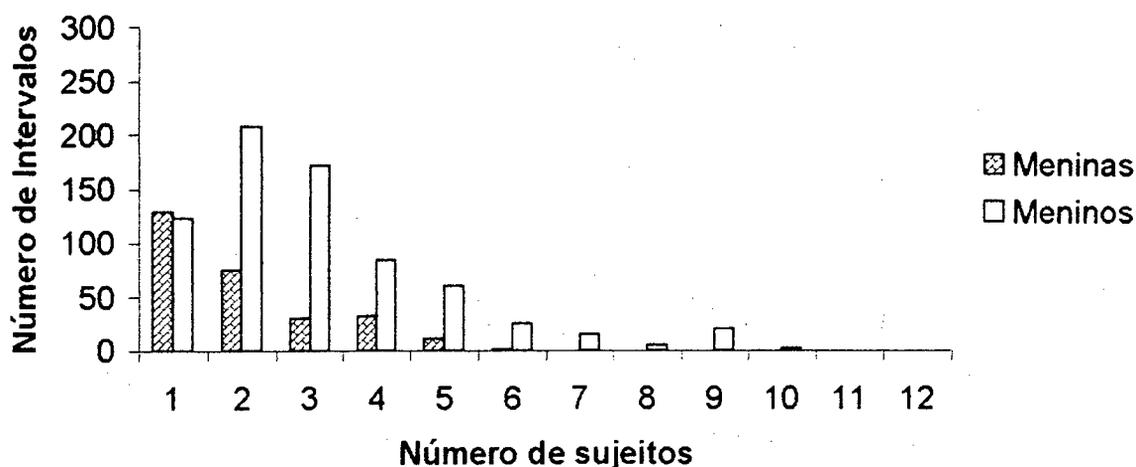


Figura 16. Frequência de intervalos para cada categoria de comportamento relacionada com o número de parceiros no grupo de meninos da escola pública. ($p < 0,001$).

5.8. 5 - Síntese dos quatro grupos

Através da análise dos dados constatou-se que os grupos de meninos, tanto da escola particular como da escola pública, manifestaram maior interesse por brincadeiras com sujeitos do sexo masculino e também por brincadeiras que envolviam números maiores de sujeitos. As meninas dos dois grupos também evidenciaram maior preferência por sujeitos do mesmo sexo e ao contrário dos grupos de meninos, apresentaram preferência por grupos menores de parceiros.

5.9 - Coordenação Motora

Procurou-se analisar de acordo com os movimentos das crianças, se durante a brincadeira ela utilizava-se de coordenação motora ampla ou fina. Em uma primeira análise, procurou-se verificar, qual a categoria que cada grupo apresentou maior número de intervalos, se na ampla ou fina. Em um segundo momento, verificou-se, de acordo com o sexo das crianças, qual grupo apresentou maior número de coordenação motora ampla ou

fina, se os meninos ou meninas. Em uma terceira etapa, comparando-se as duas escolas, buscou-se identificar se houve diferenças entre a coordenação motora apresentada pelos meninos da escola pública em relação aos meninos da particular e vice-versa.

Através da análise estatística empregada, constatou-se que os quatro grupos apresentaram diferenças significativas, no que diz respeito à coordenação motora fina $F(3,36 = 6,24; p < 001)$. De acordo com a figura 17:

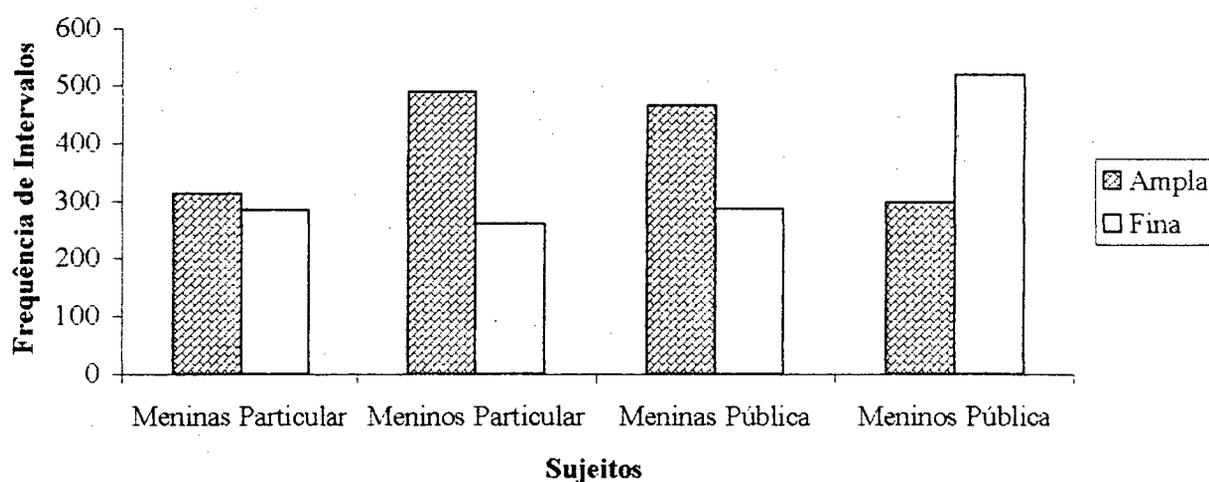


Figura 17. Frequência de intervalos para cada categoria de comportamento relacionada com a Coordenação Motora nos quatro grupos de sujeitos. ($p < 0,001$).

Através do teste *post hoc*, de Turkey, constatou-se que em relação à coordenação motora fina o grupo de meninos da escola particular, apresentou diferença significativa em comparação com o grupo de meninos da escola pública: $DHS = 18,54; p < 001$). Também na comparação com os meninos da escola pública com as meninas da escola pública, constatou-se diferença significativa: $DHS = 18,54; p < 001$). Os demais grupos não apresentaram diferença significativa entre eles.

Também, desse modo constatou-se que nenhum dos quatro grupos apresentou diferenças estatisticamente significativas entre a brincadeira motora ampla e a fina, quando comparadas essas mesmas categorias no mesmo grupo.

Quanto a diferença apresentada pelo grupo de meninas da Escola Pública identifica-se que houve maior número de intervalos que na análise qualitativa que brincadeira na areia, como plantar flores, casinha, fazer bolo e brincadeira no balanço.

Considerou-se que o brincar no balanço da criança apresenta coordenação motora fina, porque nesse tipo de atividade, geralmente ela está sentada sobre o balanço e necessita constantemente das mãos para agarrar-se, enquanto que, ocasionalmente, necessita de um movimento amplo para mover o balanço.

Nos demais grupos classificou-se como brincadeira motora ampla: o futebol, jogar, pega-pega, escorregador, subir na árvore.

Através da análise geral, constatou-se que os quatro grupos despenderam cerca de 53,61% dos intervalos registrados em brincadeira que envolvia a coordenação motora ampla e 46,39%, a motora fina.

5.10 - Utilização de Instrumentos

Procurou-se analisar junto ao parque de recreação, o número de intervalos em que os quatro grupos desenvolveram suas atividades lúdicas sem a utilização de brinquedos ou instrumentos similares. Visto que na maioria das atividades lúdicas, sabe-se que a criança procura algum tipo de brinquedo móvel ou fixo para realizar suas brincadeiras. No presente trabalho, também procurou-se analisar, se o período de atividades sem algum tipo de instrumento é significativo, em comparação com o tempo em que a criança utiliza-se de brinquedos. Também, procurou-se verificar se existe alguma diferença significativa entre um grupo e outro ou entre as duas escolas observadas.

5.10.1 - Utilização de Instrumentos - Meninas (Escola Particular)

A análise estatística realizada junto aos dados coletados no grupo de meninas da escola pública, demonstrou que houve diferença significativa entre a categoria “com brinquedo” e “sem brinquedo” [$F(1,9) = 41,79; p < 0001$].

Com base nos dados brutos obtidos, pode-se constatar que dos 598 intervalos apresentados pelo grupo, em relação à brincadeira, em 512 registrou-se atividades

relacionadas à categoria “com instrumentos”, portanto 85,62% e em 86 intervalos, 14,38%, presenciou-se a brincadeira ‘sem a utilização de brinquedos’. De acordo com a tabela 18:

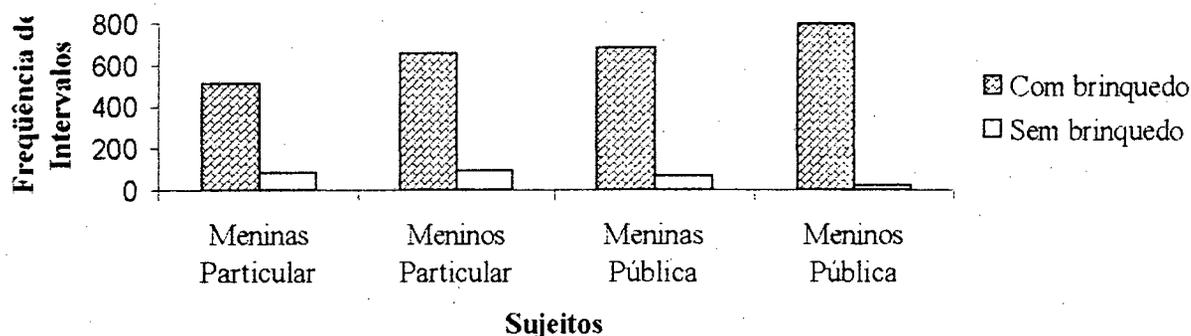


Figura 18. Frequência de intervalos para cada categoria de comportamento relacionada com a utilização de instrumentos entre os quatro grupos. ($p < 0,001$).

Portanto, comparando as duas categorias entre si, constata-se como houve diferença estatisticamente significativa: (com utilização de brinquedo X sem utilização de brinquedo = DHS = 42,60; $p < 0001$).

5.10.2 - Utilização de Instrumentos - Meninos (Escola Particular)

Junto ao grupo de meninos da escola particular, também pode-se constatar que houve diferença estatisticamente significativa na comparação entre as duas categorias: [$F(1,9) = 41,79$; $p < 0001$].

O Grupo apresentou 750 intervalos de brincadeira, durante o período em que fora observado. Desse total, 654 intervalos foram despendidos em brincadeiras com ‘utilização de brinquedos’, 87,20% e 96 intervalos, equivalente a 12,80%, com a brincadeira ‘sem a utilização de brinquedos’.

Na análise estatística, confirmou-se que houve diferença significativa entre as duas categorias. DHS = 53,28; $p < 0001$).

5.10.3 - Utilização de Instrumentos - Meninas (Escola Pública)

O grupo de meninas da escola pública também apresentou diferenças estatisticamente significativas na comparação entre as categorias 'brincadeira com instrumento' e 'sem instrumento': [$F(1,9) = 41,79; p < 0001$].

753 intervalos de brincadeira, dos quais 684, portanto 90,83% foram despendidos com a brincadeira "com utilização de brinquedos" e 69 intervalos, 9,17% com brincadeiras "sem a utilização de instrumentos.

Na análise estatística, comprovou-se a diferença significativa existente entre as duas categorias, em função do predomínio da 'brincadeira com instrumento: (com utilização de brinquedo X sem utilização de brinquedo = $DHS = 42,60; p < 0001$).

5.10.4 - Utilização de Instrumentos - Meninos (Escola Pública)

Esse grupo, a exemplo dos três anteriores, também apresentou diferença significativa entre as duas categorias analisadas. $F(1,9) = 150,63; p < 0001$).

Dos 818 intervalos que o grupo apresentou em atividades lúdicas, constatou-se que em 794, equivalente a 97,07% do total de intervalos observados, ocorreu a brincadeira 'com instrumento' e em apenas 24 intervalos, 2,93%, registrou-se a brincadeira "sem a utilização de instrumentos".

Desse modo, comprovou-se através da Análise estatística, que a categoria brincadeira "com brinquedos" apresentou diferença significativa, em comparação com a "sem brinquedo".

Embora o grupo de meninos da escola pública tenha evidenciado um número menor de intervalos de brincadeira 'sem a utilização de brinquedos', através da análise estatística comprovou-se que não houve diferença significativa na comparação entre os quatro grupos ou escolas. Também, constatou-se que entre as duas escolas, praticamente não houve diferença entre essas duas categorias, ao contrário pode-se verificar que os dados coletados são bastante similares.

Em todos os grupos as crianças geralmente brincavam utilizando-se de algum objeto que representava algum tipo de brinquedo.

Mediante a análise dos quatro grupos, pode-se verificar que em 90,17% dos intervalos, as crianças utilizaram algum tipo de instrumento como brinquedo. Apenas em 9,83% dos intervalos não se evidenciou o uso de instrumentos.

6.0 – Discussão

Como foi destacado na introdução do presente trabalho, a brincadeira humana é um comportamento que tem despertado o interesse de vários autores, como Aberastury (1972), Bomtempo (1992), Freud (1959), Piaget (1962), Vygotsky (1978) e filósofos como Platão (423 – 348) e Comênio (1533 – 1592), conforme aponta Costa (1992). Este interesse vem crescendo desde a antigüidade até os dias atuais. No entanto, mediante a realização do presente trabalho, pode-se compreender algumas razões que fazem com que a brincadeira infantil desperte o interesse de tantos pesquisadores. Uma delas é a riqueza desse comportamento, seja na sua amplitude, freqüência ou variedade de ações, pois o que se constatou nas observações junto às duas escolas, foi que em mais de 73% dos intervalos registrados, as crianças ocuparam-se com a brincadeira espontânea.

Desse modo, no presente capítulo, além dos conceitos tradicionais da psicologia, procurou-se acrescentar as principais idéias de pensadores Etólogos a respeito da brincadeira infantil. Pois segundo Mc Cune (1998), as quatro questões de Tinbergen, em relação à ontogênese, filogênese, função e causa- ação de um determinado comportamento, a respeito das funções finais na história evolucionária, podem claramente ser respondidas através do jogo. Desse modo, percebe-se então a importância de se analisar as conseqüências da brincadeira para o desenvolvimento da criança, em seus aspectos específicos.

6.1 – Filogênese

No que diz respeito a aspectos filogenéticos, autores como Parker, relatado por Bichara (1994), descrevem inúmeras vantagens que a brincadeira pode proporcionar ao desenvolvimento das espécies que possuem esse comportamento. Entre essas, observa-se que o comportamento de brincar é mais característicos de mamíferos, portanto animais que devem adquirir habilidades de diferentes tipos de aprendizagem e, que, conseqüentemente, evoluíram como espécies que brincam e têm em comum alguns aspectos como afirma Bichara (1994): são animais que na vida adulta precisam exibir habilidades e capacidades altamente especializadas, seja para caça, locomoção ou vida social; possuem infância prolongada e protegida pelos adultos e uma expectativa de vida relativamente longa,

apoiada na experiência e na aprendizagem, pois necessitam aprender habilidades de sobrevivência requeridas para a adaptação na vida adulta. Portanto, são indivíduos cujo comportamento lúdico tem a função de lhes tornar mais flexíveis, versáteis, criativos e capazes de lidar com o novo e o inesperado, conforme enfatiza Fagen (1981).

Segundo Bruner (1976) a brincadeira permite a aprendizagem de vários comportamentos em uma situação de baixo risco. Numa brincadeira social sinalizada, o animal jovem pode testar limites com relativa impunidade, portanto pode realizar exercícios que em uma situação séria poderia lhe representar alguma ameaça. Por exemplo, alguns predadores enquanto jovens brincam de atacar e dominar o seu oponente, atividades que possuem sinalizadores de comportamento lúdico e são representados em um ambiente seguro, que não representa riscos para o animal. Na espécie humana, também algumas atividades consideradas perigosas na vida adulta, como dirigir um automóvel, são representadas pela criança de forma segura e agradável sem oferecer-lhe riscos. Na presente pesquisa, observou-se uma variedade de brincadeiras de faz-de-conta, onde, principalmente, no balanço a criança simula estar dirigindo, apostando corrida, etc. Também em algumas situações em que a criança extrapola seus limites, como danificar um objeto, geralmente os adultos amenizam as punições quando a criança justifica que estava só brincando.

Desse modo, pode-se dizer que a brincadeira permite ao indivíduo, que na vida adulta precisa exibir habilidades e capacidades sofisticadas, de locomoção, raciocínio ou para a vida social, a exercitar esses comportamentos de uma forma eficaz e segura.

Colocações de Bichara (1994) demonstram que os indivíduos que brincam, em geral, possuem infância prolongada e protegida pelos adultos e vida relativamente longa baseados no desenvolvimento individual, apoiados na experiência e aprendizagem. Por exemplo, menor ocorrência do comportamento lúdico em aves e répteis, porém essas espécies já nascem com a flexibilidade comportamental necessária à adaptação da espécie: como obtenção de alimento, acasalamento etc. No entanto, os mamíferos mais versáteis possuem um período maior de infância em contato com indivíduos adultos, assimilando a cultura destes que lhes transmitem modelos de comportamentos característicos da espécie e ao mesmo tempo lhes oferecem proteção, seja da ação de predadores ou riscos ambientais. No caso da criança pode-se perceber que em cerca de 65,07% dos intervalos despendidos em brincadeira, o sujeito focal apresentou brincadeira cooperativa e 24,62% brincadeira

paralela onde, indiretamente, também estava sendo influenciada pelo grupo. Junto a outras atividades também percebeu que embora a criança não estivesse brincando, estava andando pela quadra ou conversando com colegas. Esses dados demonstram como é rica a interação social da criança quando ela está em segurança no seu ambiente lúdico.

Quanto ao modo como a brincadeira pode ter evoluído no homem, Brown (1998) comenta que em relação à brincadeira social e de lutas pode-se constatar indícios de como essas atividades propiciaram a espécie hominídea condições para desenvolver habilidades de luta, aprendizagem, predatórias, de esquiva, hierarquia social, subida ou descida nessa hierarquia, desenvolver promoção de cooperação e coesão sociais, aprendizagem de sinais sociais, padrões motores complexos e variados de interação e desenvolvimento de flexibilidade comportamental. Desse modo, o autor considera que os indivíduos poderiam ter sido selecionados por suas habilidades de seguir as convenções da brincadeira, de forma que pudessem continuar a obter os benefícios futuros dos episódios lúdicos.

A brincadeira estabelece padrões motores complexos em chimpanzés e crianças e lhes oferece a possibilidade de aplicar variações da nova habilidade em outros contextos (Bruner, 1976). Numa brincadeira que, acidentalmente, o animal desenvolve uma habilidade, como manipular uma vara, em outras situações mais sérias ele poderá utilizar essa habilidade para obter alimento ou se defender de inimigos. No caso da criança, constata-se os avanços que a brincadeira propicia ao desenvolvimento motor, devido à ação que esta estabelece com o manejo de um brinquedo. Por exemplo, a coordenação motora fina que a criança desenvolve ao manipular pequenos objetos na primeira infância, mais tarde lhe possibilita manipular um lápis e realizar movimentos de punção.

Parker & Smith (1984) destacam estudos como de Sipes (1973) que evidenciou característica do desenvolvimento de uma determinada sociedade. Sipes analisando a brincadeira desenvolvida por sociedades guerreiras em comparação com sociedades pacíficas, constatou que os jogos compostos por aspectos mais combativos eram mais evidenciados em sociedades guerreiras e menos presente em sociedades pacíficas. Esse autor também cita estudos realizados por ele nos Estados Unidos, em relação à mudança de preferência apresentada pela população em relação a diferentes tipos de esportes, onde concluiu que durante o período de guerras, percebeu-se maior preferência por esportes relacionados à caça e aposta em cavalos, enquanto que o beisebol, nesse período,

apresentou menos preferência. No entanto, de acordo com a visão de Friedmann (1988) a falta de espaços para brincar e o advento da tecnologia como o das brincadeiras eletrônicas atualmente têm mudado muito a forma como as crianças brincam, principalmente substituindo as brincadeiras tradicionais. Junto ao parque da pré-escola percebeu-se que a brincadeira é bem distribuída entre motora fina e ampla, possibilita interação social adequada e permite à criança explorar a sua criatividade. Porém, sabe-se que o tempo que a criança tem para desenvolver a brincadeira espontânea junto ao parque escolar representa apenas algumas poucas horas do seu dia-a-dia. Seria importante o desenvolvimento de maiores pesquisas que procurassem analisar o cotidiano da criança também fora da escola. Autores como Sipes demonstram que através da compreensão do comportamento da criança podemos prever o comportamento da sociedade. Desse modo, constata-se como é importante a realização de trabalhos na área do comportamento que tenham por objetivo analisar o impacto que a tecnologia vem acarretando na adaptação do homem.

Segundo Parker & Smith (1984), pode-se dizer que a complexidade dos jogos é um indicador da complexidade da cultura. Por exemplo, os jogos de azar são associados a condições de incerteza econômica característicos entre os povos nômades. Os jogos de habilidade estão relacionados à caça e de estratégia estão associados com a estratificação social. Pode-se dizer que os jogos são bastante variados de uma cultura para outra, Sutton-Smith, constatou que os jogos eram menos incentivados em culturas, como na sociedade dos Nyansongo onde as crianças eram importantes fontes de trabalho. O referido autor verificou que as atividades lúdicas também variavam em uma sociedade de aborígenes onde os principais exercícios envolviam testagem e exploração, em comparação com sociedades simbólicas e competitivas, onde os jogos eram voltados para o faz-de-conta e para disputas. Papalia e Sally (2000) também enfatiza que tanto as categorias cognitivas, como as sociais da brincadeira podem ser vistas em muitas culturas, no entanto a frequência de modos específicos de brincar difere de cultura para cultura e pode ser influenciada por fatores culturais e ambientais, pois as crianças tendem a refletir valores culturais.

Para Parker (1998), jogos de campo, como tênis, squash e boliche, são versões ritualizadas de disputas entre indivíduos. Jogos de campo e de tabuleiro exercitam a competição regrada por recursos raros como território, escravos e mulheres; competições como Futebol e basquete – invasão territorial, beisebol, representam rápidas incursões

territoriais, que alternam-se entre estratégias ofensivas e defensivas no próprio campo ou no território oponente e desenvolvem habilidades físicas; envolvem uma série de regras e aparatos como bola, uniforme, etc. Outras modalidades, como damas e xadrez representam invasão e captura de inimigos; os jogos de carta – o blefe e o cálculo de probabilidades, a manipulação de regras, a memória, a quantificação e a organização de estratégias. Ou seja, de modo geral os jogos formalizados presentes em nossa cultura, que na verdade foram culturalmente transmitidos de várias gerações, sofreram algumas alterações enquanto estruturas, mas apresentam funções bastante semelhantes, do ponto de vista histórico. Como aponta Brown (1998), de acordo com argumentos de Sutton-Smith (1981), embora culturalmente esculpidas, as narrativas espontâneas das crianças de hoje parecem estruturalmente semelhantes àquelas de trinta anos atrás.

Smith (1982) afirma que considerações funcionais sobre a brincadeira animal são analisadas basicamente em dois fatores: a evolução biológica e a seleção cultural. No entanto, ressalta que em se tratando da brincadeira no homem, também se deve levar em conta os efeitos da seleção cultural que transformou o ambiente humano e alterou as bases de seleção para certos comportamentos. Desse modo, percebe-se a importância da cultura na compreensão da brincadeira na espécie humana.

Carvalho (2000) afirma que o fato do ser humano possuir a capacidade de se adaptar, desenvolvendo, em diferentes contextos, comportamentos que também possuem uma forte base evolutiva impõe por sua vez alguns desafios para a nossa estrutura sócio – cultural, conforme definida por Hinde (1992). Entre eles, o desafio de estabelecer novas diretrizes para que os arranjos de atendimento infantil existentes na sociedade contemporânea, propiciem condições satisfatórias para as crianças desenvolverem e exercitarem adequadamente suas competências, sobretudo, sociais. Ou seja, se existe o conhecimento de que a estrutura da brincadeira desenvolvida em outras épocas influenciou e influencia a sociedade atual e, que, conseqüentemente, também influenciará gerações futuras e que tal estrutura é influenciada pela cultura vigente, deve-se pensar quais os arranjos a sociedade tem oferecido para que a criança desenvolva esse comportamento, que investimentos existem atualmente e qual a conseqüência desses investimentos para o desenvolvimento da criança e de futuras gerações .

Segundo Parker (1998) quando seguros e bem alimentados , os jovens animais dedicam considerável energia à brincadeira. Tal motivação pode ser compreendida de acordo

com as colocações de Maslow a respeito das necessidades básicas do ser humano. Segundo o referido autor as necessidades humanas são representadas de acordo com uma hierarquia, primeiro as necessidade fisiológicas, como alimentação, excreção, sexo; seguida pelas necessidades de segurança; depois as afetivas, de realização social e auto-realização. Desse modo, o indivíduo somente terá motivação para a auto-realização, se estiver bem alimentado, em um ambiente seguro, receber afeto e tiver um bom convívio social. Considerando que a brincadeira propicia o auto-desenvolvimento à criança, para que ela possa se ater a esse comportamento, precisa estar com as necessidades preliminares satisfeitas.

Em suma, pode-se dizer que a brincadeira oferece vantagens a um indivíduo em termos de aprendizagem e flexibilidade comportamental que influencia na adaptação da sua espécie, em termos presentes e futuros.

6.2 - Ontogênese

No que se refere a aspectos ontogenéticos, Brown (1998) afirma que mesmo em momentos precoces do desenvolvimento da criança, como nas primeiras mamadas, já pode-se observar indícios de brincadeira da criança com o mamilo da mãe. Para Brown a brincadeira emerge naturalmente e é o mecanismo que impulsiona grande parte da atividade infantil espontânea . Segundo ele é a brincadeira que energiza as crianças de todo mundo e estimula uma cultura lúdica que difere, em forma e linguagem a dos adultos. Mc Cune (1998) reforça essas questões ao afirmar que a presença da alegria da criança diante da brincadeira e a da ausência de finalidade são indicadores comuns nos jogos, que portanto evidenciam uma atividade diferente das desenvolvidas pelos adultos e que evidencia muita motivação por parte da criança. Por exemplo, nas observações junto ao parque analisando-se a alta incidência da brincadeira em relação a outras atividades, pode-se constatar como essa motivação da criança para brincar está presente. Em relação a ausência da finalidade diante da brincadeira, pode-se dizer que para a criança sempre existe uma finalidade, caso contrário ela não apresentaria tanta motivação para desempenhar esse comportamento. No entanto, nas colocações de autores como Mc Cune geralmente não existe uma finalidade no sentido de construir algo concreto, prático, duradouro, pois a criança geralmente termina a sua brincadeira, desmancha o que fez ou esquece e parte para outro tipo de brincadeira.

De acordo com Parker (1998) antes ainda das primeiras manifestações verbais, com duas ou três palavras, as crianças pequenas imitam atividades simples, como dormir, viajar, etc, este tipo de brincadeira está presente no desenvolvimento da criança desde tenra infância. Também Parker, comenta dados de Piaget (1962), que enfatiza que os jogos das crianças pequenas são manifestações da inteligência sensório-motora; as brincadeiras de faz-de-conta são manifestações da inteligência pré-operacional e os jogos de regras das crianças mais velhas são manifestações da inteligência operacional. Portanto, evidencia que na medida em que a criança se desenvolve, conseqüentemente a brincadeira também vai apresentando diferentes estruturas.

Segundo Papalia e Sally (2000) as crianças jovens progredem do simples brincar repetitivo envolvendo movimentos musculares, como rolar uma bola, para outras três formas cada vez mais complexas, como o brincar construtivo, construir torre de blocos, depois o jogo imaginativo, como brincar de doutor e então os jogos formais com regras, como a amarelinha e a bolinha de gude. Em relação às crianças de 4 e 5 anos de idade pode-se constatar a veracidade desses exemplos ao se verificar nos grupos observados, o predomínio de atividades de faz-de-conta como brincar de casinha, construir castelo, fazer alimentos, etc.

Enquanto que os adultos procuram compartimentalizar suas vidas em dicotomias trabalho-brincadeira, para as crianças praticamente todas as atividades não voltadas para a sobrevivência são lúdicas. De acordo com Brown (1998) e como pode-se perceber nos dados dessa pesquisa, a maioria dos intervalos observados, representaram comportamento lúdicos. No entanto, na medida em que a criança vai se desenvolvendo, gradativamente, outras atividades irão aparecendo e substituindo a brincadeira. A esse respeito Brown, comenta que, não se lembra, em se tratando da sua vida pessoal, em que momento ocorreu essa transição da brincadeira para outras atividades, ou seja, quando que as tarefas, a responsabilidade, a produtividade e outros comportamentos adultos passaram a ser mais recompensados que a brincadeira, ou exatamente porque ou quando aconteceu a separação entre trabalho e brincadeira. Contudo, ressalta, sem dúvida, que isso ocorreu e pareceu natural.

Pelo que parece a brincadeira é extremamente freqüente durante a infância, possibilitando à criança adquirir habilidades que são essenciais a adaptação do indivíduo ao mundo adulto, porém, a partir do momento que esta desenvolve tais habilidades, gradativamente diminui a

sua motivação para brincar e as atividades lúdicas passam a ser substituídas por ocupações práticas características dos adultos. Como afirma Lima (1991) é brincando que a criança se inicia na representação de papéis do mundo adulto que irá desempenhar mais tarde.

Ou seja, pode-se concluir que a brincadeira vai adquirindo estruturas e formas diferentes com o desenvolvimento do indivíduo, que a função da brincadeira promove mudanças no desenvolvimento da criança e, conseqüentemente, a criança vai reorganizando suas formas de brincar, ocasionando mudanças nesta. Como coloca Papalia e Sally (2000), o brincar cognitivo revela o nível de desenvolvimento mental da criança e sem dúvida a forma como esta interage na brincadeira e organiza as suas atividades lúdicas, de modo geral revela o seu nível de desenvolvimento geral.

Também para Parker (1998), a experiência de brincar informa os jovens de suas habilidades e dificuldades em relação aos companheiros; cada um ganha esses conhecimentos com um risco mínimo através da brincadeira.

6.3 – Função

Como fora descrito na fundamentação teórica do presente trabalho, autores tradicionais desde Platão (423 – 348aC.) a autores mais recentes como Silva e Col. (1999) enfatizam a importância dos jogos e da brincadeira para o desenvolvimento da criança.

A etologia, principalmente com base em pesquisas realizadas sobre o comportamento animal, apresenta importantes dados que vêm ao encontro das afirmações dos autores ora mencionados.

Por exemplo, Fagen (1981), argumenta que a brincadeira pode propiciar aos indivíduos que possuem esse comportamento, maior flexibilidade, versatilidade, criatividade e os torna capazes de lidar produtivamente com o novo e o inesperado. Em contrapartida um animal sem a experiência da brincadeira seria emocionalmente imaturo, supersensível, rígido e tímido, destacando assim a importância da flexibilidade comportamental que a brincadeira propicia. Em outras palavras, pode-se dizer que tal afirmação vem ao encontro com a visão da psicologia como argumenta Papalia e Sally (2000):

“brincar é o trabalho dos jovens. Pelo brincar, as crianças crescem. Elas estimulam os sentidos, aprendem a usar músculos, coordenam o que vêem

com o que fazem, e adquirem domínio sobre seus corpos. Elas exploram o mundo e a si mesmas. Elas adquirem novas habilidades. Tornam-se mais proficientes na língua, experimentam diferentes papéis e - ao reencenarem situações da vida real - manejam emoções complexas." p.219

As referidas características como explorar novas habilidades, adquirir domínio sobre si mesmo evidenciando flexibilidade, versatilidade e criatividade pode ser constatado diante dos intervalos observados, pois em praticamente todos os sujeitos focais dos trabalhos, constatou-se uma ampla variedade de comportamentos caracterizados pela dinamicidade de ações, que caracterizam desenvolvimento físico, coordenação motora, sociabilidade, entre outros fatores como mostra a análise qualitativa dos dados.

Apesar dessas colocações, Smith (1998) comenta que o comportamento lúdico geralmente é visto como ineficiente para atividades dirigidas a alvos e aparentemente não tem a função imediata, parece distanciado do seu contexto motivacional usual. Ou seja, o comportamento lúdico difere radicalmente de outras atividades realizadas pelos adultos, pois, aparentemente, não possui um fim específico.

Para Smith (1998), a principal função da brincadeira é suprir a prática indireta para certas habilidades, quando a prática direta é pouco provável ou perigosa, ou seja, a criança através da brincadeira, exercita atividades em contexto lúdico quando ainda não possui condições maturacionais para executá-la em outros contextos mais sérios.

Apesar da brincadeira oferecer relativa segurança para o indivíduo se exercitar, de modo que este necessita de segurança e condições ambientais adequadas para brincar, Smith (1998), também destaca que em muitas situações a motivação para brincar tende a ultrapassar os limites do indivíduo. Cita como exemplo, que muitos animais ao brincar podem se tornar mais conspicuos para a ação de predadores e também a brincadeira locomotora pode causar quedas sérias e a brincadeira de luta pode resultar em danos ao indivíduo. Entre outros aspectos, a brincadeira também consome grande parte do tempo do indivíduo e envolve gastos energéticos consideráveis. Entretanto, para Smith (1998) apesar da brincadeira representar alto custo ao indivíduo, os benefícios que ela proporciona deve exceder a estes. Embora tais benefícios nem sempre sejam claros e imediatos, na sua opinião deve haver benefícios retardados que o indivíduo vai usufruindo à medida que se desenvolve. Ou seja, os benefícios básicos do comportamento lúdico para o indivíduo

devem refletir as funções para as quais este comportamento foi selecionado na história evolucionária da espécie.

Também segundo Smith (1998), postula-se que a respeito dos exercícios físicos, os animais se expõem ao custo de gasto de energia em brincadeira física ativa, visando obter os benefícios futuros de músculos bem exercitados e de capacidade física geral superior. Ao seu ver haveria um “período sensível”, fisiológico, na infância dos mamíferos, em que o exercício é mais efetivo. Portanto, pode-se deduzir que o animal possui informações em seu código genético a respeito da importância desse comportamento para o seu desenvolvimento. No senso comum costuma-se dizer que a criança quando não tem a oportunidade de brincar, pode “queimar” uma fase importante ao seu desenvolvimento, pois mesmo mais tarde, talvez na pré - adolescência ela tenha oportunidade para brincar, seu organismo pode não apresentar a mesma pré - disposição para assimilar os benefícios da brincadeira com a mesma eficácia que assimilaria na infância. É nesse sentido que se enfatiza a importância dos adultos, pais e professores, propiciarem espaços e tempo para a criança desenvolver suas atividades lúdicas satisfatoriamente.

Outra hipótese a respeito da importância do jogo, segundo Smith (1998) é em relação a motivação que este desenvolve para o indivíduo repetir habilidades adequadas que propiciam o seu desenvolvimento, na ausência de objetivos externos imediatos. Ou seja, se não existisse a brincadeira, provavelmente o indivíduo teria que desenvolver outro tipo de atividade que lhe oferecesse motivação para exercitar comportamentos importantes ao seu desenvolvimento, no entanto sem um fim imediato, que seria executada apenas pelo prazer de exercitar. Pois em relação à criança, a brincadeira oferece motivação que nenhuma outra atividade oferece. Como demonstra Mc Cune (1998) a criança começa a modificar a atividade para aprender mais sobre o objeto. Ou seja, na brincadeira um determinado brinquedo oferece inúmeras possibilidades de exploração e sempre que a brincadeira se torna monótona à criança, esta procura reinventá-la e, nesse redescobrir, vai adquirindo novas aprendizagens. Diante do parque pode-se observar que em um brinquedo como balanço, a criança apresentou uma série de atividades variadas de brincadeiras de faz-de-conta e realística, como apostar corrida com o colega do balanço ao lado, dizer que está voando em uma nave, utilizar o assento da balança para depositar outros pequenos brinquedos e brincar de casinha ou simplesmente se balançar, enquanto conversa com o colega.

6.3.1 - Brincadeira - Realística e Faz-de-conta

Enfatizando a estrutura da brincadeira em si, pode-se constatar, no presente trabalho, que ela foi classificada em faz-de-conta (53,80% do total de intervalos observados), realística (44,60%) e turbulenta (2,54%). Embora a literatura possa apresentar essas mesmas categorias com outras denominações ou subcategorias. Optou-se em utilizar o termo brincadeira realística, embora este seja um termo praticamente inexistente na literatura, visando destacar situações em que a criança brinca, mas não exterioriza sinais de que esteja dramatizando ou que possua uma determinada dramatização em suas brincadeiras. Esse pode ser um termo controvertido, porque mesmo a brincadeira simbólica ou de faz-de-conta é uma brincadeira em que a criança está centrada na realidade, porém conceituou-se como brincadeira realística, situações em que diante da brincadeira não se observava gestos, expressões faciais ou verbalizações da criança, que indicasse episódios de faz-de-conta e pela sua maneira de agir percebia-se que sua verbalização estava centrada no momento, seja conversando com o colega ou simplesmente interagindo com o brinquedo sem evidenciar dramatizações. Procurou-se realizar essa separação, apenas visando explicitar melhor a estrutura da atividade da criança, atentamente procurando registrar quando ela evidenciava uma situação da outra, embora essa seja uma atividade bastante difícil de ser realizada devido à subjetividade da criança. Por exemplo, em situações quando a criança diz para outros colegas nas brincadeiras de pega-pega, "eu vou te pegar" e corria atrás do colega, pontuava-se essa atividade como conteúdo realístico, porém diante da mesma situação quando a criança falava "eu sou o bicho papão e vou te pegar", evidenciava-se nessa situação a presença de um conteúdo de faz-de-conta. De acordo com Vigotsky (1991):

"Uma criança não se comporta de forma puramente simbólica no brinquedo; ao invés disso, ela quer e realiza seus desejos, permitindo que as categorias básicas da realidade passem através de sua experiência. A criança, ao querer, realiza seus desejos. Ao pensar ela age. As ações externas e internas são inseparáveis: a imaginação, a interpretação e a vontade são processos internos conduzidos pela ação externa". (p.114)

Pode-se dizer que a criança diante das suas brincadeiras não classifica conscientemente se está fantasiando uma situação de faz-de-conta ou se está interagindo com um tipo de brincadeira, centrada na realidade. No entanto, um observador atento consegue distinguir situações em que a criança envolve-se em suas fantasias e passa a dramatizar situações imaginárias de outras onde ela simplesmente vivencia a situação presente. O que existe de comum nas duas situações é a existência de regras, implícitas ou explícitas.

Embora uma definição melhor a respeito do comportamento da criança deveria ser realizada com base no referencial da própria criança, após cada brincadeira o observador deveria questionar a criança visando obter detalhes a respeito da sua atividade, mas no presente trabalho procurou-se não manter esse contato com a criança, visando interferir o mínimo possível em sua espontaneidade. Como afirma Souza (2000), o brinquedo traduz o real para a realidade infantil. Também em outra afirmação de Mc Cune (1998) a atividade física da brincadeira possibilita esforços de ação para a criança compreender o mundo com ação dirigida à realidade. No entanto, para que o pesquisador possa compreender a realidade da criança, deve conhecer melhor a subjetividade dela o que se torna possível através da interação com a criança. Ou seja, no presente trabalho, buscou-se através de um estudo objetivo, procurando não interferir na espontaneidade da criança, classificar as suas brincadeiras em três categorias: faz-de-conta, turbulenta e realística. A brincadeira turbulenta pelas suas características, movimentos bruscos, simulações de luta, etc, é visivelmente identificável pelo observador. No entanto, pela presente experiência, pode-se destacar a complexidade para se destacar a brincadeira de faz-de-conta. O ideal seria que além da pesquisa objetiva, outras formas de estudo fossem ser realizadas, como entrevistar a criança após a sua brincadeira, pois esse procedimento poderia oferecer maiores dados para se compreender os limites desses dois tipos de brincadeira: a realística e a faz-de-conta.

Em relação à brincadeira de faz-de-conta, especificamente, Parker (1998) argumenta que esse tipo de atividade surge, principalmente, depois que a criança adquire habilidades linguísticas que giram em torno de temas domésticos e profissionais, como preparação de alimentos, construção de abrigo, cuidados médicos, captura de malfeitores, entre outras. Para Papalia e Sally (2000), o jogo imaginativo, considerado como faz-de-conta, surge durante o segundo ano de vida, quando o brincar repetitivo está desaparecendo

e aumenta nos próximos 3 e 4 anos seguintes e depois diminui. Na opinião dessa autora, entre os pré-escolares, cerca de 10 a 17 % do brincar constitui o jogo imaginativo e esta proporção aumenta para cerca de 33% no jardim de infância. Na presente pesquisa, pode-se perceber que mais da metade dos intervalos observados (53,80%) junto à pré-escola foram despendidos com brincadeira de faz-de-conta. Outra característica apontada por Papalia e Sally, é que o jogo imaginativo muda na sua estrutura com o desenvolvimento da criança, segundo ela em uma brincadeira que aos 3 ou 4 anos a criança brinca sozinha, aos 6 ela prefere brincar em grupo. Realmente, pode-se constatar no presente trabalho que diante da brincadeira de criança entre 4 e 5 anos, em cerca de 65,07% dos intervalos observados as criança apresentaram brincadeira cooperativa, 33, 86% brincadeira paralela e em apenas 10,31% do total de intervalos constatou-se a brincadeira solitária. Esses dados evidenciam uma maior predisposição da criança nessa idade para a brincadeira em grupo e na maioria das vezes em atividades de faz-de-conta.

Quanto a importância das brincadeiras de faz-de-conta para o desenvolvimento da criança Papalia e Sally (2000), aponta que por meio do faz de conta a criança aprende a compreender o ponto de vista de outra pessoa, a desenvolver habilidades na resolução de problemas sociais e a expressar a sua criatividade, de modo que tende a ser mais cooperativa. Talvez seja nesse sentido que Souza (2000) afirma ser o brincar indispensável à saúde física, emocional e intelectual da criança, pois irá contribuir, no futuro, para a eficiência e o equilíbrio do adulto. Ou seja, pode-se dizer que um indivíduo que não aprendeu a fantasiar, a dramatizar situações do dia-a-dia durante a sua infância, tende a se tornar um adulto com conceitos muito rígidos, radicais e, geralmente, seu discurso é extremamente literal.

Parker (1998) coloca que diante das brincadeiras de faz-de-conta as crianças envolvem-se tipicamente com o uso de objetos reais ou imaginários, como bonecas ou armas, brincadeira que despertam emoções. Segundo ele, a brincadeira de faz-de-conta parece ser uma adaptação para a prática de tarefas de subsistência domésticas e extra-domésticas com diferenciação de papéis sexuais associada, que, portanto, desenvolvem a criatividade e o uso da imaginação. Na análise dos temas do presente trabalho, observou-se a predominância de atividades com brincar de casinha e fazer alimentos com areia que são representações de atividades domésticas e extra-domésticas como dirigir o carro, andar de ônibus, etc.

6.3.2 - Turbulenta

Em relação à brincadeira turbulenta, compreendida como brincadeira de exercício agonístico, segundo Parker, do grego *agōn* significa luta, embora esse tipo de brincadeira, defere de uma luta real, porque na interação os indivíduos que brincam percebem sinais emitidos pelo parceiro que incentivam a brincadeira. Nesse sentido, segundo Smith ou Parker (1998), superficialmente a brincadeira turbulenta parece agressiva, porque envolve engalfinhamento, soco, chutes, restrição de movimentos, perseguição e fuga, mas é de fato lúdica. Mobiliza o exercício do corpo todo e emoções recíprocas de ataque e medo, além da motivação da contingência. O medo lúdico é estimulado para cair, fugir e submeter-se ao ataque. Ambas as emoções são prazerosas em intensidades moderadas, mas podem ser desagradáveis com o aumento da intensidade o que leva ao ataque real. Talvez devido a essas características é o que faz com que ela seja vista, favoravelmente, por alguns pais e educadores e menos por outros. Embora nos últimos 50 anos tenha havido um reconhecimento crescente quanto a importância da brincadeira turbulenta para o desenvolvimento social e cognitivo da criança (Smith, 1998).

Na presente pesquisa, observou-se situações como segurar o colega, jogar areia ou impedir que este realize alguma movimento como descer do trepa-trepa, porém sempre situações que, pelo riso da criança, evidenciava-se a ocorrência de interação lúdica.

De acordo com Smith (1998), a brincadeira turbulenta tem início em tenra idade, quando os pais geralmente brincam com os filhos de cutucar, bater, rodopiar e de fazer cócegas. Também para esses autores, o pai pode ser um reforçador da brincadeira turbulenta ao levantar e jogar o bebê para cima. Outras constatações desses autores é que o brincar entre pai e filhos, de fazer cócega, perseguir, engalfinhar e balançar, geralmente aumenta de frequência até os 2 ou 3 anos de idade da criança e depois diminuem.

Smith & Daghish (1977), apontados por Parker (1998), argumentam que os meninos engajam-se mais em brincadeiras físicas que as meninas e que os pais se envolvem mais em brincadeiras físicas que as mães. Como no presente trabalho a incidência de brincadeira turbulenta foi relativamente baixa em comparação com as demais categorias de brincadeira, torna-se difícil fazer inferências a respeito desse tipo de atividade. Seriam necessário um estudo mais específico a esse respeito.

No entanto, Parker (1998) apresenta algumas considerações importantes a respeito da importância da brincadeira turbulenta para o desenvolvimento da criança. Supõe que esse tipo de brincadeira pode afetar o desenvolvimento de vários aspectos da competência social e pode ser um indicador das habilidades sociais de uma criança ou da falta delas. Ou seja, indivíduos que apresentam maior habilidade para brincar de luta, sem deixar que essa evolua para interações agonísticas, geralmente são mais flexíveis, mais sociáveis.

Desse modo, pode-se dizer que brincadeira turbulenta pode ter benefícios em termos de cooperação social. Pode ajudar a formar ou a manter amizades entre as crianças que brincam juntas, pois parece que crianças entre 3 a 11 anos de idade tendem a escolher como parceiros para a brincadeira turbulenta, aqueles parceiros de quem gostam mais, acima do nível do acaso. Geralmente, quando uma criança brinca de luta com a outra é porque existe uma confiança mútua entre elas e é também uma forma delas manifestarem afetividade. Exemplos a esse respeito podem ser observados na brincadeira de adultos, onde freqüentemente, dois amigos ao invés de demonstrar sua afetividade um para com o outro, através do abraço, costumam dar tapas nas costas, empurrões ou até mesmo de luta, de “quebra- de- braço”, etc.

Crianças, cujos pais brincam mais fisicamente com elas, tendiam a ser mais populares na escola maternal e a ser avaliadas mais positivamente pelos professores, como sendo mais envolvidas e menos agressivas, desenvolvem a comunicação social e as próprias manifestações afetivas (Smith (1998). Pode-se dizer que através da brincadeira turbulenta a criança desenvolve o controle emocional e habilidades cognitivas, para distinguir as provocações dos colegas, entre sinais lúdicos e agonísticos.

6.3.3 – Socialização

Quanto à interação social das crianças durante a brincadeira, como já fora descrito na presente discussão, constatou-se, no presente estudo, três categorias distintas: solitária, paralela ou cooperativa. Pode-se constatar, entre os sujeitos observados, maior preferência pela brincadeira cooperativa, seguida pela paralela e, ocasionalmente, apareceram alguns intervalos de brincadeira solitária. Esse resultado vem ao encontro com a afirmação de Bomtempo e cols. (1986) que é no brincar que surgem interações face a face, com um ou mais indivíduos, propiciando o surgimento de comportamentos cognitivos e simbólicos. Pois de acordo com Consta (1992), Pestalozzi (1746 – 1852) e Froebel (1782 – 1852) já

ênfatisavam a importância dos jogos para a criança desenvolver a socialização, o senso de responsabilidade e fortalecer as normas de cooperação. Nesse sentido, Souza (2000) afirma que, brincando, a criança desenvolve seu senso de companheirismo. Jogando com amigos, aprende a conviver, ganhando ou perdendo, procurando aprender regras e conseguir uma participação satisfatória. No jogo, ela aprende a aceitar regras, esperar sua vez, aceitar o resultado, lidar com frustrações e elevar o nível de motivação. Ou seja, através do brincar social a criança desempenha papéis recíprocos que envolvem estados emocionais de ataque e de medo lúdicos, ambos agradáveis e de níveis moderados.

A princípio as crianças brincam sozinhas, depois lado a lado e, finalmente, juntas, segundo Papalia e Sally (2000). O brincar social reflete o grau no qual as crianças interagem umas com as outras. Parece ocorrer um movimento mais ou menos unidimensional entre as idades de 2 a 5 anos; no início a interação é asocial e unilateral e depois passa a predominar atividades coordenadas ou associativas.

Por outro lado, outro fator importante na compreensão das interações infantis é a disponibilidade e quantidade de brinquedos utilizados nas pré-escolas. Sager & Sperb (1998) examinaram aspectos das brincadeiras das crianças em função da quantidade de brinquedos presentes no ambiente escolar e concluíram que as crianças pareciam apresentar mais conflitos e a se engajar em atividades paralelas, quando a quantidade de brinquedos era menor, provavelmente em função da competitividade pelo brinquedo. Quando a quantidade de brinquedos aumenta, constatava-se maior aumento de atividades solitárias. No entanto, Sager & Sperb (1998) não descrevem características desses estudos como a influência de brinquedos novos sobre a motivação da criança ou características de privação das crianças ao uso desses brinquedos.

Por outro lado, a natureza de uma interação ou de uma relação depende de ambos os participantes, entre outros fatores, como a natureza da relação, que pode ser também influenciada pelo tipo de grupo, meio físico, pelas idéias, mitos, valores, crenças, costumes e instituições presentes no grupo social. Carvalho (2000) compreende as relações sociais da criança segundo três aspectos distintos: primeiro, enfatiza que, as relações são o contexto no qual ocorre a maior parte da socialização. A aquisição de habilidades, tais como seja comunicação ou de regulação das emoções, é influenciada pelas relações com pessoas significativas, próximas à criança. Quanto ao segundo aspecto, destaca que as relações

constituem a base que permite à criança desenvolver sua autonomia. Desse modo, um apego seguro entre a criança e sua mãe, ou outra figura substituta, promove a exploração do meio e favorece o desenvolvimento de um senso de competência no indivíduo. Nesse contexto, as amizades com companheiros também contribuem, gerando a segurança e a percepção de pertencer a um grupo, o que será importante para o desenvolvimento da criança. E, no terceiro fator, afirma que não só as relações que a criança observa, como também aquelas das quais participa na sua infância, servem como modelos importantes a serem usados na construção de suas futuras relações.

Também na opinião de Papalia e Sally (2000), fatores como brinquedos sofisticados e menor número de irmãos, podem tornar as crianças mais propensas a brincadeiras solitárias. Atualmente, pode-se constatar o aumento de jogos eletrônicos onde a criança despende considerável parte do seu tempo apenas em contato com uma máquina. Também, muitas crianças criadas sozinhas sem irmão tendem a passar maior tempo vendo tv, que brincando em grupo, devido a circunstância do seu cotidiano, sendo que a televisão pode tornar a criança mais passiva. Resgatando colocações de Monteiro (1988) os pais e educadores devem tomar cuidado com a massificação que a tv, enquanto “babá eficiente dos tempos modernos”, produz à criança.

Sager & Sperb (1998) também afirmam que brinquedos específicos podem influenciar na interação social da criança e apontam para estudos de Rubin (1985), por exemplo, que constatou que alguns materiais como argila, areia e água propiciavam brincadeiras não-sociais do tipo solitárias e paralelas. Embora na presente pesquisa tenha se observado que a criança desperta grande interesse por brincadeiras na areia, as atividades desenvolvidas foram bem distribuídas entre brincadeiras solitárias, paralelas e cooperativas.

Embora exista a compreensão do quanto a brincadeira social é importante para o desenvolvimento da criança, Papalia e Sally (2000) acredita que em determinadas situações o brincar não social, ou seja, a brincadeira solitária também é importante, podendo representar atividades construtivas que estimulam o desenvolvimento cognitivo, físico e emocional da criança através de atividades dirigidas a metas que requerem concentração. Em algumas situações, crianças muito criativas necessitam de espaço para desenvolver suas brincadeiras e preferem brincar sozinhas. Para a referida autora em muitas atividades

solitárias a criança pode refletir independência e maturidade em vez de fraca adaptação social. Embora a referida autora aponte que crianças que brincam mais sozinhas podem desenvolver problemas sociais, psicológicos e emocionais. No entanto, compartilhamos com a idéia da autora quando afirma que o importante é prestar a atenção no que as crianças fazem quando brincam, não apenas em se brincam sozinhas, pois o tipo de atividade que a criança desenvolve pode revelar aspectos específicos desta, como seu estado emocional e sua criatividade.

6.3.4 - Coordenação Motora

Em relação à coordenação motora apresentada pelas crianças durante os intervalos de brincadeira, de acordo com os movimentos observados, esta foi classificada como psicomotricidade fina e ampla. Classificou-se como motricidade fina, atividades onde a criança sentada brincando de casinha, brincando na areia, plantando flores, etc onde a criança apenas realizava movimentos com as mãos. A atividade motora ampla para brincadeiras com subir nas árvores, pega-pega, subir no túnel entre outras. De acordo com Mc Cune (1998), o pico dos jogos físicos se dá por volta dos 4 ou 5 anos, porque a criança aperfeiçoa habilidades como correr e saltar. Na análise geral dos quatro grupos constatou-se a ocorrência da brincadeira motora ampla em cerca de 53,61% dos intervalos registrados, enquanto que a brincadeira motora fina em 46,39%. Apesar da ocorrência de alguns intervalos a mais em relação à brincadeira motora ampla, pode-se dizer que houve um relativo equilíbrio entre as duas. Ou seja, através da análise dos dados coletados, observou-se que essas suas categorias, ampla e fina, não apresentaram diferenças significativas entre si, o que evidencia que a criança para desenvolver suas brincadeiras precisa tanto de espaço que lhe permita desenvolver suas atividades, estando parada, sem necessitar de deslocamento no espaço, como também de igual modo, necessita de espaço físico suficiente para se deslocar no espaço, apresentando maior amplitude de movimentos, desenvolvendo a brincadeira física. Não se pode apenas dizer que a criança em idade pré - escolar necessita apenas de muito espaço porque está numa fase que realiza muitos movimentos amplos ou afirmar que a criança necessita de um espaço apropriado para desenvolver suas atividades cognitivas. Deve-se considerar que as duas situações são importantes, pois a criança necessita tanto de um ambiente amplo, quanto de um espaço restrito para brincar. O

importante é considerar que nessa fase de desenvolvimento a criança precisa é de condições seguras em ambientes variados onde ela possa explorar a sua criatividade e exercitar os movimentos que deseja, visando obter um desenvolvimento saudável. De acordo com Bomtempo e Col. (1986) é importante se obter uma maior compreensão quanto à importância da brincadeira, visando fornecer à criança um ambiente planejado e enriquecido que possibilite a ela, a aprendizagem de várias atividades seja em relação ao desenvolvimento cognitivo, social ou emocional desta.

Analizando a importância da brincadeira física para a adaptação do indivíduo ou de sua espécie, Parker (1994) afirma que padrões motores são fragmentos de seqüências funcionais mais longas envolvidas em atividades adultas como luta e fuga, subsistência ou predação; mas esses padrões "pré-funcionais" são diferenciados das estruturas motoras adultas por seu contexto não sério, pelo desempenho incompleto e também por sinais de brincadeira que são específicos de cada espécie, como o abanar do rabo do cachorro e a fanfarronice da criança. Ou seja, a brincadeira motora ampla é importante ao desenvolvimento da criança, principalmente quando este tipo de atividade é caracterizado como brincadeira, pois quando a criança percebe que está desenvolvendo uma atividade lúdica, onde ela cria as próprias regras, que diferem das atividades 'sérias' impostas pelo adulto, conseqüentemente ela terá maior motivação para o exercício. Essa questão pode ser exemplificada, comparando-se a brincadeira espontânea com determinadas aulas de educação física onde o desempenho da criança e o conteúdo das atividades são direcionados pelo adulto. Embora este tipo de atividade também seja de extrema importância para a criança, não desperta a mesma motivação para ela como a brincadeira.

Entre os benefícios que a brincadeira física apresenta à criança, Pellegrini e Smith (1998) em relação à brincadeira envolvendo a atividade física como correr, pular, brincar de brigar, argumentam que ao contrário de muitas teorias em psicologia, que consideram os benefícios da brincadeira a longo prazo, dados da Etologia e da biologia evolucionária apontam que diferentes formas de atividades envolvidas na brincadeira podem ter conseqüência imediata no desenvolvimento infantil, como aprimoramento no controle de padrões motores específicos, força e resistência física. Esses autores apontam também para evidências apontadas principalmente pelas ciências do esporte, em relação a possíveis benefícios que a brincadeira, principalmente a motora ampla, propicia ao indivíduo para a redução de gordura e termoregulação. Como afirma Parker (1994) a brincadeira física

envolve estimulação intensa e essa estimulação acarreta em benefícios importante à criança. De acordo com hipóteses de Pellegrini e Smith (1998) crianças privadas de atividades físicas (lúdicas) por longo tempo poderiam ter sua saúde, em termos de aptidão física e cardiovascular, comprometidas. Pois embora exista a compreensão de que a estimulação que a brincadeira oferece à criança é importante, Monteiro (1988) chama a atenção para fatores como o aumento da violência urbana onde os pais preocupados com a segurança dos filhos se vêem obrigados a confiná-los em espaços cada vez menores. Além disso, nem todos os condomínios residenciais levam em consideração a importância do espaço de lazer para a criança.

Com relação à importância do desenvolvimento psicomotor para a criança, Mc Cune (1998), apresenta um exemplo específico em que a criança ao estender o braço para escovar um brinquedo pendurado, fazer o movimento necessário para escová-lo e repetir esse movimento, passa a gravar o movimento e a posição do brinquedo (incorporando a realidade externa), no entanto, para desenvolver tal atividade, também necessita desenvolver experiências visual tátil, controle motor do braço (dominar a realidade interna). Concordamos com a autora acima mencionada quando esta evidencia o quanto esse tipo de atividade é importante para o desenvolvimento global da criança, pois esta para melhor assimilar a atividade em que está envolvida (realidade externa), necessita mobilizar uma série de estruturas internas, seja em termos de coordenação motora, coordenação óculo manual, percepção espacial, etc. Nesse caso, a brincadeira exerce a função importante fonte de estimulação ao desenvolvimento dessas estruturas. Ou seja, podemos dizer que brincando a criança exercita estruturas neurológicas e adquire oportunidades para uma aprendizagem mais adicional. Pode-se destacar nesse caso, a importância da estimulação sensorial que a brincadeira oferece. A autora também destaca que, Piaget enfatiza, que a criança brincando aprende a adquirir um contra peso interativo de assimilação ao self e acomodação à realidade. Ou seja, a experiência da realidade externa, que nesse caso seria resultado de uma atividade lúdica, afeta o sistema interno da criança para gerar tais ações que Piaget denomina de assimilação. Em outras palavras, novamente constata-se a importância do que Smith (1998) chama de período sensível, isto é, cada fase do desenvolvimento infantil necessita de uma estimulação específica.

6.3.5 – Uso de Instrumento

Quanto ao uso de instrumento, pode-se constatar que a maioria das atividades lúdicas apresentada pelas crianças, na presente pesquisa, envolviam algum tipo de objeto como brinquedo, entre eles, brinquedos padronizados como 'escorregador', 'balanço', 'trepá-trepá' ou qualquer outro objeto improvisado pela criança, como uso de um graveto, como 'arma', 'espada', uso de uma lata em brincadeiras na areia, etc. Apenas em algumas situações, como pega-pega, não se observou a presença de brinquedos. Em 90,17% dos intervalos observados, constatou-se a utilização de brinquedos e em apenas 9,83% não se constatou a presença destes.

De acordo com Souza (2000) através da observação do desempenho das crianças com seus brinquedos pode-se avaliar o nível de seu desenvolvimento motor e cognitivo. Diz o autor que brincando, a inteligência e a sensibilidade da criança estão sendo desenvolvidas. Esta pode demonstrar afetividade através de um bichinho de pelúcia, uma bola pode ser um convite ao exercício motor, um quebra - cabeças desafiar a inteligência e um colar fazer a menina se sentir bonita e importante como a sua mãe.

Também nesse sentido, Sager e Sperb (1998) apontam para estudos de Bonamigo e Kude (1990) a respeito do tipo de brinquedo utilizado pelas crianças e a capacidade deste para influenciarem determinadas áreas do desenvolvimento infantil, como motricidade, inteligência, sociabilidade, afetividade e criatividade. Segundo esses autores, a afetividade, pode ser mais suscetível de ser abordada pela criança quando ela brinca com brinquedos que favorecem a dramatização de situações do cotidiano. Estes brinquedos, concebidos para uso exclusivo das crianças (carrinhos, espadas de super-heróis, bonecos de super-heróis, objetos de montar e encaixar, etc.) são, na maioria das vezes, réplicas da realidade adulta criadas para representar esta realidade para o mundo infantil.

Outro estudo apontado por Sager e Sperb (1998) e o de Langley (1985) verificou que as respostas frente aos brinquedos variam de acordo com as limitações cognitivas das crianças que interagem com eles. Esses autores enfatizam que a adequação dos brinquedos às limitações das crianças pode contribuir para um melhor aproveitamento destes em seu desenvolvimento. Do mesmo modo, Brown (1999) se referindo a importância terapêutica do brinquedo, coloca que em muitas situações, o primeiro sinal de recuperação das crianças doentes é o retorno da brincadeira espontânea. Quando a criança enferma

apresenta motivação para brincar, tal estado de melhora pode ser visível nos exames laboratoriais. Fato reconhecido pelos hospitais que hoje ampliaram seus espaços lúdicos aos pacientes.

6.4 - Outra atividade

No presente estudo constatou-se que em 14,20% do total de intervalos observados entre os quatro grupos, a criança despendeu em "outras atividades" e estas foram despendidas em atividades como andar pela quadra (possivelmente se familiarizando com a segurança do ambiente), ir ao sanitário (necessidades fisiológicas) e conversar com o colega (necessidades sociais). Ou seja, observou-se situações em que a criança ao invés de apresentar comportamento lúdico, ocupava-se em atitudes relacionadas ao seu conforto físico, como amarrar o tênis, tirar a jaqueta, atividades de socialização como conversar com o colega ou, simplesmente, andar pela quadra, portanto sem manifestar indícios de que estivesse envolvida em algum tipo de brincadeira. Esse tipo de comportamento, também é importante para a criança porque permite que esta crie condições favoráveis à brincadeira, após ter obtido uma melhor ambientação, após ter realizado atividades de auto - cuidado, ter explorado o ambiente e estabelecido ou reafirmado o vínculo com os colegas.

Em relação ao comportamento de cuidados, Carvalho (2000) faz uma importante discussão. Na opinião desse autor, a análise dos aspectos evolutivos e culturais indica que fatores relacionados ao ambiente da criança, como composição familiar, tipo de grupo de companheiros, a natureza da relação mãe/filho e outros fatores, exercem influência sobre a manifestação do comportamento de cuidado. De modo que, segundo esse autor, as crianças maiores podem desenvolver o importante papel de cuidar dos colegas menores, que exerce uma espécie de efeito aliviador para o sistema mãe/criança, capaz de diminuir os encargos maternos e as perturbações em relação as separações temporárias da mãe, na medida em que comprometem-se como cuidadores auxiliares, em relação aos coleguinhas. Torna-se evidente que a responsabilidade do bem - estar da criança não pode ser destinada apenas aos colegas destas, que na maioria das vezes não possuem a experiência de cuidados e a noção de perigo que a mãe possui. No entanto, está claro que a motivação da criança para brincar ou a intensidade da sua brincadeira pode ser influenciada pela necessidade ocasional de comportamentos de auto cuidado ou de se oferecer ajuda ao colega ou pelo menos observar que

fator interfere no bem - estar deste. Embora na presente pesquisa diante de crianças entre 4 e 5 anos constatou-se a predominância de intervalos relacionados a contatos sociais, como conversar com o colega e com os professores, alguns intervalos de auto-cuidados, como amarrar o tênis, tirar a jaqueta e interrupção da brincadeira, ir ao sanitário e, raras vezes, constatou-se comportamentos em relação a cuidar do colega. Contudo, verificou-se que sempre que um colega chorava ou sofria algum tipo de acidente a brincadeira do grupo imediatamente era interrompida e a atenção voltada para o amigo, o que demonstra o quanto a segurança do ambiente é importante para a criança, pois pequenos indícios de desconforto em um colega já ameaçam a motivação do grupo para a brincadeira.

Outra colocação importante em relação às atividades lúdicas e não lúdicas, foi feita por Brown (1999). Segundo esse autor, enquanto que os adultos procuram "compartimentalizar" suas vidas diárias em dicotomias trabalho-brincadeira, para as crianças praticamente todas as atividades não voltadas para a sobrevivência são lúdicas. Essa afirmação reforça dois aspectos importantes constatados na presente pesquisa. Primeiro a intensidade da motivação da criança para brincar; e o segundo aspecto, que a criança em atividades espontâneas, somente interrompe as suas brincadeiras para realizar outras atividades relacionadas às suas necessidades básicas, seu bem - estar.

6.5 - Gênero

Como, pode-se constatar nos dados obtidos na presente pesquisa, diferenças nas brincadeiras de meninos e meninas foram bastante sutis, embora o grupo de meninos da escola pública tenha apresentado um número maior de intervalos de brincadeiras. Na análise quantitativa não se constatou diferenças significativas entre os quatro grupos. No entanto, na análise qualitativa, através de uma análise detalhada, pode-se constatar algumas diferenças entre os dois gêneros, entre os quatro grupos observados nas duas escolas. Por exemplo, diante da categoria outra atividade, os temas que predominaram foram: andar pelo pátio, conversar com o colega ou com a professora, exceto o grupo de meninos da escola particular que apresentou poucos intervalos de contato com a professora, porém manifestou comportamentos como apanhar fruta na árvore, que os outros três grupos não manifestaram, até mesmo porque a escola pública não continha árvores frutíferas. No comportamento

agonístico, praticamente não se observou diferenças entre os quatro grupos, pois na maioria dos intervalos registrados nessa categoria o que se observou foram situações de disputa por um brinquedo. Constatou-se que na categoria “observação” os grupos de meninos e meninas da escola pública, enquanto observavam outros colegas brincar, passaram mais tempo próximos da professora do que os grupos da escola particular. Porém, o pátio de recreação da escola pública possui um espaço físico menor e, conseqüentemente, a professora, durante os períodos de recreação livre, permanecia mais próxima das crianças. Diante da brincadeira de faz-de-conta, constatou-se que, sutilmente entre os grupos de meninas da escola pública, ocorreu um maior número de intervalos de brincadeiras relacionados a temas domésticos, como casinha, escolhinha e fazer alimentos manipulando areia. Os grupos de meninos, das duas escolas, apresentaram temas relacionados a brincadeiras com heróis, manipulando bonequinhos na areia, pilotar, dirigir, consertar, temas ainda culturalmente considerados masculinos. Nas brincadeiras realísticas, entre os grupos de meninos, observou-se um maior número de atividades voltadas para competição, como futebol, no grupo de meninos da escola particular e, o “tazo,” entre os meninos na escola pública, que também envolve regras e competição. Embora os grupos de meninas de ambas as escolas, diante das brincadeiras realísticas, despenderam um grande número de intervalos em brincadeiras que exigem movimentos bruscos e ação intensa, como pular do balanço em movimento, brincar na gangorra, roda giratório, pega-pega, atividades essas, culturalmente ainda consideradas como brincadeiras de meninos. Nas brincadeiras turbulentas, os grupos de meninas, geralmente apresentavam comportamento como segurar o colega, diante de uma brincadeira, enquanto que nos grupos de meninos evidenciou-se intervalos de luta propriamente dita e comportamentos como jogar areia no colega.

A respeito das diferenças existentes entre o comportamento de meninos e meninas, Papalia e Sally (2000), por exemplo, apresentam discussões de diferentes autores que enfatizam que entre os dois sexos pode-se evidenciar diferenças, seja em termos de força, aparência física, capacidade física, intelectual e personalidade. No entanto, a referida autora ressalta que entre as opiniões desses vários teóricos, constata-se muita controvérsia. Talvez a divergência de opiniões que existe entre vários teóricos a respeito dessa questão seja decorrente da complexidade que a realização de tal estudo representa. Constatou-se que para se compreender as diferenças existentes entre os dois gêneros, uma série de variáveis

devem ser analisadas, como a influência de fatores culturais na formação da criança, tipo de ambiente, influência de colegas e de brinquedos.

Estudos relativos às diferenças de gênero, Beraldo (1993) relata que pesquisas têm encontrado diferenças muito menores do que o esperado, tanto no que se refere a comportamentos de meninos e meninas quanto às práticas educativas aplicadas para um ou outro sexo. Parece que as meninas não se mostram mais dependentes de figuras adultas, nem os meninos apresentam maior propensão a entreterem-se sozinhos por períodos mais longos. Também, não se constatou diferenças em relação a estímulos visuais e auditivos. No entanto, foram encontradas diferenças em relação à propensão dos meninos para brincadeiras em grupos de pares e em grupos maiores, enquanto que as meninas se associavam-se em díades ou em grupos menores. Na presente pesquisa, pode-se constatar que essa diferença entre a composição de grupo entre meninos e meninas é bastante visível. Outro dado apontado por Beraldo (1993) é que as meninas demonstraram uma maturação mais rápida da capacidade verbal, sendo a diferença mais acentuada por volta dos 11 anos. Entretanto, Papalia e Sally (2000) afirmam que essa diferença da capacidade verbal está diminuindo nos últimos tempos. Assim como as diferenças de matemática e habilidade espacial têm diminuído entre os dois grupos.

Em relação à influência do ambiente, segundo Sager e Sperb (1998), autores como Smith e Inder (1993), avaliando a interação social de meninos e meninas de 3 a 5 anos em grupos de mesmo gênero e gêneros diferentes e em ambientes de pátio e sala, constataram que os grupos tendiam a se diferenciar mais de acordo com o gênero, quando brincavam no pátio, ao contrário do que na sala de aula. Além disso, os grupos de meninos, no pátio, tendiam a se dissolver mais facilmente do que o grupo das meninas e, também, se envolviam mais em conflitos físicos do que elas. Também nesse estudo verificou-se que as meninas buscaram mais o envolvimento dos professores em suas atividades do que os meninos, evidenciando mais comportamentos de dependência em relação a esses. Na opinião dos autores, o fato de que, geralmente as pessoas que se ocupam das crianças nas pré-escolas, serem do gênero feminino (professoras), provavelmente aproxima mais as meninas das professoras e desencoraja os meninos a solicitarem auxílio. Ou seja, não se pode afirmar que existe uma tendência das meninas para se aproximarem mais de professores durante a brincadeira sem antes analisar fatores como tipo de vínculo professor-aluno e até mesmo a disposição de brinquedos em ambientes de recreação.

Parker (1984) aponta que entre os 5 e 6 anos as diferenças entre meninos e meninas são bastante visíveis, porque meninos percorrem mais espaços, correm em grupos maiores e engalfinham-se, predominantemente com outros meninos. Além disso, para essa autora, os jogos de regra são atividades, predominantemente, masculinas e, fundamenta seu argumento, em trabalhos realizados por Piaget (1965). Também Sager e Sperb (1998) constaram que as brincadeiras envolvendo regras foram predominantes nos grupos de meninos e mistos. Para Parker (1984), os jogos tradicionais de garotas, como pular corda e amarelinha, são muito mais simples na sua estrutura de regras que os dos garotos, pois não se caracterizam por times com papéis especializados, nem por juizes. Embora no presente trabalho, constatou-se que os grupos de meninos apresentaram mais atividades que envolviam regras como jogos de futebol e tazo, não se pode afirmar que tais resultados possam ser generalizados. No entanto, pode-se evidenciar a importância de estudos específicos e contextualizados que tenham por finalidade investigar a existência de brincadeiras de regras entre grupos de meninos e meninas.

Pode-se concluir que as diferenças existentes entre o comportamento de meninos e meninas são facilmente detectadas quando se analisa a criança dentro do seu contexto, seja familiar, educacional ou religioso, pois ainda é marcante os estereótipos e a ideologia presentes na sociedade. Contudo, como afirma Papalia e Sally (2000), “numa revisão importante de mais de 2.000 estudos, constataram-se apenas algumas diferenças significativas entre meninos e meninas” (p. 222). Ou seja, não é da competência do presente estudo solucionar as questões e, principalmente, controvérsias a respeito da compreensão do gênero infantil. Porém, clarifica-se o quanto estudos a esse respeito são importantes, seja para fornecer uma melhor compreensão da criança hoje ou projetar uma melhor compreensão das sociedades futuras, pois o tipo de contato e atividades que a criança desenvolve hoje, conseqüentemente, influenciará na adaptação do homem de amanhã.

6.6 – Causação

Outra característica importante do estudo Etológico é a busca pela compreensão da causação do comportamento. Isto é, procura-se entender quais os fatores causais próximos que estão provocando o surgimento ou a manutenção do comportamento.

Procurando entender porque os homens brincam, Bichara (1994) em seus estudos aponta as seguintes hipóteses: o comportamento lúdico no ser humano é motivado por heranças filogenéticas antigas que o impelem a explorar ativamente o ambiente, buscando situações que promovam a aprendizagem, ou seja, a brincadeira possibilita importante meio pelo qual o indivíduo pode explorar situações novas.

Outra característica importante é que a brincadeira é um comportamento que está presente em animais que possuem a capacidade de aprendizagem. Em se tratando do homem, como este é um animal que não possui características especializadas que o favoreçam na luta pela sobrevivência, como: presas, garras, etc. seu principal mecanismo de adaptação está no cérebro, pois este lhe possibilita grande capacidade de aprendizagem, principalmente através da experiência. Em função dessa característica, a brincadeira está presente em espécies que possuem período longo de infância, o que possibilita ao indivíduo um período maior de convivência com outros indivíduos da espécie e, através desse contato, o indivíduo pode assimilar a cultura característica do seu grupo e assim obter a aprendizagem que necessita para a sua adaptação. A adaptação do indivíduo na sociedade acontece pela mudança do ambiente, através de inovações tecnológicas, o que faz com que ele viva num ambiente construído por ele mesmo. Conseqüentemente, diante dessa tarefa de construir o ambiente que necessita, adquire a cultura de seus antepassados, o que se torna possível através da aprendizagem e esta, na infância, é facilitada, entre outros fatores, por meio da brincadeira. Já é bem estabelecido na literatura que a quantidade, a duração e diversidade da brincadeira em uma espécie estão relacionados com a posição filogenética desta. Nesse sentido, pode-se dizer que a brincadeira é característica de espécies que não são especializadas, comportamental e estruturalmente e, que, portanto, necessitam da brincadeira como mecanismo de compensação. Por exemplo, alguns animais considerados inferiores na classificação zoológica apresentam um padrão de comportamento bastante limitado, principalmente quando as condições ambientais são propícias à adaptação. São espécies que sobrevivem em lugares onde o alimento é acessível e não exige a aprendizagem; portanto, não necessitam desenvolver grande plasticidade comportamental, a

exemplo da maioria dos peixes e aves. Outras espécies necessitam desenvolver habilidades para convivência social, acasalamento, obtenção de alimentos e outros cuidados, portanto necessitam desenvolver estruturas em termos neurais, fisiológicos que lhes permita exibir esses comportamentos, é o caso dos primatas. Essas espécies possuem informações genéticas que lhes impele a praticar comportamentos lúdicos na infância, ou seja, pode-se dizer que o homem brinca por heranças filogenéticas que o motiva a explorar ativamente o ambiente buscando situações novas que promovam a aprendizagem (Bichara 1994).

Hipóteses com a brincadeira de continência também são destacadas por Parker (1994). Segundo essa autora, o esquema de revezamento, ou seja, atitudes de reforçar um comportamento sempre que este parece oportuno, adequado ou é desejado, está presente em toda a interação humana a partir das primeiras semanas de vida. Por exemplo, balançar um chocalho para o bebê, demonstrar atitudes como esconder-se e aparecer novamente para o bebê, responder com estímulos lúdicos aos sinais vocais, faciais, gestuais emitidos pela criança, geralmente são atitudes que os adultos, principalmente, estabelecem com a criança, desde os primeiros meses de idade e que representam pistas que induzem o bebê à brincadeira e, em conseqüência, sempre reforçam as reações que a criança manifesta. Considerações a respeito do comportamento de contingência entre crianças e adultos vêm ao encontro com a afirmação de Papalia e Sally (2000), que tanto as categorias cognitivas, como as sociais da brincadeira podem ser vistas em muitas culturas. No entanto, a freqüência de modos específicos de brincar difere de sociedade para sociedade e podem ser influenciadas por fatores culturais e ambientais, pois as crianças tendem a refletir valores culturais onde estão inseridas.

Apresentando uma visão mais ampla a respeito dos fatores que interferem na brincadeira infantil, autores como Hussien, Bomtempo e Zamberlan (1986), apontam estudos que indicam que uma série de variáveis relativas às crianças podem afetar o seu brincar, entre elas: a idade, a inteligência, o grau de normalidade, o sexo e também variáveis relativas ao ambiente, como a classe social, as diferenças culturais, a novidade e a complexidade dos estímulos característicos do brinquedo, o reforço, os tipos de brinquedo disponíveis na situação e a companhia durante o brinquedo.

Em relação à idade, como já fora mencionado no presente trabalho, a estrutura do brinquedo tende a mudar, de simples brincadeira física para simbólica, na medida em que a criança adquire maior maturação física e maturidade intelectual. Quanto à inteligência, pode-se dizer que, a criatividade da criança determina o tipo de brincadeira que esta desempenha, pois

permite-lhe explorar o brinquedo, transformá-lo de acordo com os seus interesses, ampliando as possibilidades de interação que este oferece e, conseqüentemente, esta estimulação que o brinquedo possibilita contribui para o desenvolvimento cognitivo da criança. Esta compreensão é importante quando se trabalha com crianças que apresentam necessidades especiais com algum tipo de deficiência. Outro aspecto importante, de acordo com Brown (1999), refere-se ao estado de saúde da criança. Quanto mais saudável, física e emocionalmente for a criança, conseqüentemente maior motivação ela terá para interagir com o brinquedo ou a situação de brincadeira. Em relação ao sexo das crianças, conforme discutido no item relacionado ao gênero da criança, pode-se constatar que ainda existem muitas controvérsias entre os estudos relativos às diferenças e igualdades entre meninos e meninas. No entanto, algumas peculiaridades são evidentes na observação desses dois grupos, o que evidencia que algumas brincadeiras como carrinho, luta, ação, tendem a motivar mais os meninos. Por outro lado, brincadeiras que envolvem temas domésticos, como fazer alimentos na areia, tendem a motivar mais as meninas para a atividade lúdica. Quanto a variáveis ambientais, no presente estudo, constatou que tanto o ambiente da escola particular, como o da pública, durante os intervalos de recreação livre, foram propícios para a manifestação do comportamento lúdico. Provavelmente a variedade de brinquedos, como gangorra , balanço etc, contribuíram para que as crianças despendessem maior parte do tempo livre em brincadeiras. Apesar das duas escolas possuírem realidades sócio- econômicas diferentes, diante do parque a qualidade de interação foi bastante semelhante, como demonstra a análise qualitativa dos dados. Isso permite concluir que ambas as instituições oferecem boas condições para a manifestação da brincadeira espontânea aos seus alunos.

7.0 – Conclusão

A realização do presente trabalho teve como objetivo principal identificar a estrutura e a função da brincadeira de crianças em idade pré-escolar. Através de um estudo piloto, validação de categorias, teste de concordância entre dois observados e, finalmente, da elaboração de um instrumento que possibilitou a coleta de dados, chegou-se à conclusão de que os grupos de crianças observadas em duas escolas, dividiam seu tempo livre de recreação junto ao parque em atividades lúdicas, (cerca de 73,00%) e não lúdicas (23,00%). Atendo-se ao conteúdo das atividades lúdicas, pode-se observar que estas poderiam ser divididas em brincadeira de faz-de-conta (53,80%), realística (44,60%) e turbulenta (2,54%), onde analisando-se a interação social da criança, sujeito focal, constatou-se que esta permanecia brincando sozinha (10,31%), em atividades paralelas (24,62%) ou em grupo (65,07%), apresentando coordenação motora ampla (53,61%) ou fina (46,39%). Também diante da interação social, verificou-se que as meninas apresentaram maior preferência por brincadeiras com parceiros do mesmo sexo e em grupos menores. Enquanto que os meninos evidenciaram maior interesse por brincadeiras em contato com parceiros do mesmo sexo, porém, em grupos com maior número de parceiros em relação às meninas. Também, diante da brincadeira observada, pode-se analisar que os quatro grupos apresentaram maior interesse por brincadeiras que envolviam algum tipo de instrumento como brinquedo (89,44%).

Embora essa definição da estrutura da brincadeira pareça abrangente, pode-se concluir, de acordo com a análise da função da brincadeira, que em maior ou menor grau, de acordo com a frequência dos intervalos observados, esta pode resultar em importantes contribuições ao desenvolvimento infantil. Seja em termos psicomotores, cognitivos ou sociais, ou contribuições para adaptação da espécie humana, seja em termos de plasticidade comportamental, transmissão cultural ou treino de habilidades, como demonstra a Etologia, de acordo com a análise filogenética.

Desse modo, pode-se dizer que a estrutura da brincadeira que a criança entre 4 e 5 anos apresenta, de acordo com o seu desenvolvimento ontogenético, foi aperfeiçoando-se de um simples brincar solitário e repetitivo existente na primeira infância para um tipo de comportamento complexo, como a brincadeira de faz-de-conta. Além disso, esse comportamento foi selecionado e mantido ao longo da evolução da espécie, devido às vantagens que ofereceu a esta.

De um modo geral, pode-se dizer que a realização do presente trabalho apresentou importantes resultados diante dos seguintes aspectos:

Metodológico:

- a elaboração das categorias aqui apresentadas possibilita um referencial para que novos estudos possam ser realizados em relação à brincadeira infantil, principalmente em outros contextos. Talvez aplicando o mesmo instrumento em escolas com realidades diferentes ou em grupos de alunos na faixa-etária acima da idade pré-escolar. Ou à realização de trabalhos futuros com base no aperfeiçoamento do instrumento aqui apresentado;
- Também a coleta de dados realizada, empiricamente, através do contato direto com a criança, ao longo de meses de observação, permitiu que os dados existentes na literatura pudessem ser contextualizados de modo mais efetivo, de acordo com a realidade dessa ;
- A possibilidade de poder contextualizar dados quantitativos com qualitativos ofereceu contribuições mais amplas a respeito da compreensão do comportamento infantil, pois pode-se comprovar que um índice alto obtido numa análise pode não ser significativo quando comparado com o desempenho de um grupo; por outro lado, dados pouco expressivos para um grupo podem ser extremamente relevantes para um indivíduo.

Relevância científica

- Acredita-se que a possibilidade de resgatar pressupostos da Etologia, definindo a importância dos estudos naturalísticos, enfatizando a contribuição de uma visão evolucionária ao estudo do comportamento, pode oferecer ao desenvolvimento da psicologia, mediante uma perspectiva interdisciplinar, importantes contribuições, propiciando-lhe uma nova maneira de conhecer e compreender o ser humano. Nesse caso, através do levantamento de questionamentos que um comportamento freqüentemente observado, como a brincadeira infantil, pode oferecer condições para a adaptação do indivíduo a curto, médio ou a longo prazo e, conseqüentemente, de igual modo, pode influenciar na adaptação do indivíduo ao ambiente, propiciando a sobrevivência da espécie. Desse modo, com base na experiência obtida no presente trabalho, sugere-se que estudos específicos sejam realizados, principalmente em relação à análise das diferenças existentes entre meninos e meninas, atendo-se mais especificamente a questões relativas a causação do comportamento ou através de um

instrumento de coleta de dados que possibilite a identificação dos temas emergentes nas brincadeiras. Conseqüentemente, outros estudos parecem importantes como a identificação de categorias de brincadeira realística e de faz-de-conta;

Relevância social:

- Levando-se em consideração todas as vantagens que a brincadeira oferece ao desenvolvimento da criança e, que, a infância é a fase específica do seu desenvolvimento, período sensível, onde os benefícios da brincadeira são mais efetivos, constata-se a importância da escola reforçar e integrar a brincadeira no cotidiano da mesma;
- Em função da importância da brincadeira para a criança, enfatiza-se a necessidade, principalmente dos pais, em destinar investimentos em termos de espaço e tempo para que a criança possa desenvolver suas atividades lúdicas de forma satisfatória;
- Devido a variedade de brincadeiras, motivação para brincar e, conseqüentemente, riqueza de interação social e coordenação que os brinquedos padronizados do parque, como gangorra, trepa-trepa e balanço, propiciam à criança, reforça-se a importância da existência e manutenção desses equipamentos junto à pré-escola e, principalmente, junto a condomínios residenciais que nem sempre possuem play-grounds adequados para a criança brincar;
- Também, embora a brincadeira eletrônica, como o vídeo game e o computador, ofereça importantes formas de brincadeiras úteis, principalmente ao desenvolvimento cognitivo da criança, pode-se analisar que esta, de acordo com a sua criatividade, na ausência de brinquedos sofisticados, apresenta grande motivação para desenvolver suas brincadeiras através de objetos como sucatas, gravetos, etc, basta que encontre um ambiente adequado, como espaço de areia e sinta-se segura e confortável nesse ambiente.

No presente trabalho, talvez muitas questões pudessem ser melhor analisadas, interpretadas ou discutidas. No entanto, o que se espera é que através do documento apresentado, muitos outros trabalhos possam ser realizados em relação à compreensão do desenvolvimento infantil. Seja com base nos dados aqui existentes, referencial teórico abordado ou através da análise, da crítica ou do aperfeiçoamento da metodologia utilizada.

8.0 - Referências Bibliográficas

- Aberastury, A. (1972). A criança e seus jogos. Rio de Janeiro: Vozes.
- American Psychology Association (1994). Publication manual of the American Psychological Association (4a. ed). Washington, DC: Author.
- Bateson, G. (1955). A theory of play and fantasy. Psychiatric Research Report, 2: 39-51
- Bernaldo, Katharina Elisabeth Arnold.(1993) Gênero de brincadeiras na percepção de crianças de 5 a 10 anos. São Paulo, 125 p. MD. IPUSP
- Borsntein, M.H.; Haynes, O.M.; Pascual, L; Painter, K.M. & Galperin, C. (1999). Play in two societies: pervasiveness of process, specificity of structure. Child Development, 70: 317-331.
- Bomtempo, E., Hussein, L. H. & Zamberlan, M. A. T. (1986). Psicologia do brinquedo. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Bomtempo, E. (1992). Pensando critérios para a avaliação e escolha de brinquedos. (pp. 139-140)Universidade de São Paulo.
- Bomtempo, E. (1997). Brincando se aprende. Uma Trajetória de Produção Científica. Trabalho apresentado ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para outorga do título de Livre-Docente. São Paulo.
- Bruner, J. (1972). The nature and uses of immaturity. American Psychologist, 27: 687-708
- Carvalho, Alysson Massote. Fatores Contextuais na emergência do comportamento de cuidado entre crianças. Psicologia reflexão Crítica v.13 n.1 Porto Alegre 2000.
- Carvalho, A. M. A. (1988). A perspectiva etológica no estudo do comportamento Humano. Resumo de Curso ministrado no IV Encontro Nacional de Psicologia Social – ABRAPSO/UPES. (pp.145 – 151). São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo.
- Costa, N. S. (1992). A importância dos jogos e brincadeiras nas séries iniciais. Monografia apresentada para obtenção do título de especialização em Alfabetização. Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí.
- Cunha, W. H. A. (1964) O canon de Lloyd Morgan e a psicologia comparada. Separata do Jornal Brasileiro de Psicologia. I, 19-30
- Cunha, W. H. A. (1985). Tentativa de desenvolvimento de alguns novos princípios de

- ciência natural para uma psicologia aplicável tanto ao comportamento animal quanto ao comportamento e à experiência com humanos. Cadernos de História e Filosofia da Ciência, 8: 69-99.
- Fagen, R. (1974). Selective and evolutionary aspects of animal play. American Naturalist, 108: 850-858
- Fagen, R. (1981). Animal play behavior. New York: Oxford.
- Fagundes, A. J. F. M. (1981). Descrição, definição e registro do comportamento. São Paulo: Edicon.
- Freud, S. (1959). Creative writers and daydreaming. Em: J. Strachey (Ed). The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud (Vol. IX). Londres: Hogarth
- Friedmann, A. (1988). Jogos Tradicionais. Série Idéias, 1: 54 – 61.
- Futuyma, D. J. (1992). Biologia Evolutiva. Trad. Mario de Vivo. 2. Ed. Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Genética/CNPq.
- Hartup, W.W. (1983). Peer relations. Em: E.M. Hetherington (Ed), P.H. Mussen (Series Ed.), Handbook of child psychology: Vol 4, Socialization, Personality and social development (pp. 103-196). New York: Wiley.
- Jones, N. B. (1981). Estudos etológicos do comportamento da criança. São Paulo: Pioneira
- Kishimoto, T. M. (1988). O brincar na educação: Considerações históricas. Série Idéias, 1: 39 – 45
- Lima, E. C. A. S. (1991). A atividade da criança na idade pré-escolar. Série Idéias 10: 17 – 29
- Lorenz, K. (1995). Os fundamentos da Etologia. Trad.: Pedro Melo Cruz e Carlos Alberts. São Paulo: Universidade Estadual Paulista.
- Macedo, Lino de (1994a). O jogo e seus aspectos afetivos ou cognitivos. Cadernos da Faculdade de Filosofia e Ciência 3: 4-22
- Macedo, Lino de (1994b). A importância do jogo na criança ou na psicopedagogia. Revista Construção Psicopedagógica, 2: 21 – 24
- Martin, P. e Bateson, P. (1986). Measuring behaviour. Cambridge: Cambridge University Press.

- Mc, Lorraine. (1998). Immediate and Ultimate Functions of Physical Activity Play. Child Development, v. 69, N. 3: 601-603.
- Miller, S.A. (1998). Developmental research methods. (2a. ed). New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Monteiro, E. (1988). Brincar e aprender. Uma pesquisa do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Londrina: Eureka. 5: 10-17
- Otta, Emma. (1991). Etologia – O que é isso?. Revista Psicologia. 52. 6-7
- Papalia, Diane E. e Sally Wendkos. (2000). Desenvolvimento Humano. Tradução. Daneil Bueno, 7 ed. Porto Alegre
- Parten, M.B. (1932). Social participation among preschool children. Journal of Abnormal Psychology, 27: 243-269
- Pellegrini A. D. & K. S. Smith. (1998). Physical activity play: Consensus and debate. Child Development, 69: 609 – 610
- Piaget, J. (1962). Play, dreams, and imitation in childhood. New York: Norton.
- Rego, T. C. (1995). Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis (RJ): Vozes.
- Rosenbaum, P. (1998). Physical activity play in children with disabilities: A neglected opportunity for Research? Child Development, 69: 607 – 608
- Rosenberg, B.G. & Sutton-Smith, B. (1960). A revised conception of masculine-feminine differences in play activities. Journal of Genetic Psychology, 96: 165-170
- Rubin, K.H.; Fein, G.C. e Vandenberg, B. (1983). Play. Em. E.M. Hetherington (Ed) P.H. Mussen (Series Ed.), Handbook of child psychology: Vol 4, Socialization, personality and social development (pp. 693-774). New York: Wiley.
- Sager, Fabio & Sperb Tânia M. O brincar e o brinquedos nos conflitos entre crianças. Psicologia reflexão Crítica v.11 n.2 Porto Alegre 1998
- Silva, L. S. P., Guimarães, A. B., Vieira, C. E., Franck, L. N. S. & Hippert, M. I. S. (1999). Os jogos infantis no currículo da pré-escola e seus aspectos culturais. Psicopedagogia, 48: 40 – 53
- Smith, P. K. (1978). A longitudinal study of social participation in preschool children: Solitary and parallel play reexamined. Developmental Psychology, 14: 517-523
- Smith, P.K. (1984). Play in animals and humans. Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Soczka, L. (1994). Ensaio de Etologia Social. Lisboa: Fim de Século Edições.

- Sutton-Smith, B. (1966). Piaget on play: A critique. Psychological Review, 73: 104-110
- Sutton-Smith, B. (1976). Current research and theory on play , games, and sports. Em: T. Craig (Ed.). The humanistic and mental health aspects of sports, exercise and recreation. Chicago: American Medical Association.
- Tavolga, N. W. (1969). Principles of animal behavior. New York: Harper & Row
- Tieszan, H.R. (1979). Children's social behavior in a Korean preschool. Journal of Korean Home Economics Association, 17: 71-84
- Vandenberg, B. (1978). Play and development from an ethological perspective. American Psychologist, 33: 724-738
- Vandenberg, B. (1981) Play: Dormant issues and new perspectives. Human Development, 24: 357-365
- Vaz-Ferreira, R.(1984) Introducion a la Etologia e sus Metodos. Em Etologia: El estudio biológico del comportamiento animal. Montevideo: Secretaria General de la Organización de los Estados Americanos Programa Regional de Desarrollo Científico y tecnológico. pp. 1-7
- Vieira, André Guirland & Sperb, Tânia Mara. O brinquedo Simbólico como uma narrativa. Psicologia reflexão Crítica v.11 n.2 Porto Alegre 1998
- Vieira, M.L.(1992) Tipos de brincadeiras e formas de interação social durante o brincar de crianças pré-escolares. São Paulo (Trabalho não publicado).
- Vygotsky, L.S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. Soviet Psychology, 12: 62-76
- Vygotsky, L.S. (1978). Mind in society: The development of higher mental processes. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Ficha de Observação Individual - A (). B ()

Nome: _____ Data: _____ Tempo Inicial: _____ Tempo Final: _____ Número de Obs.: _____

Temp. Segundos	Conteúdo				Coordenação Motora	Organiz. Social			Sexo e nº de parceiros	Utilização de Brinquedos/ou instrumentos	Natureza do evento
	Ago-nis-tico	Parada	Outra Ativid.	Observação		Brincadeira					
						Física	Verbal	Faz - de			
0:00"											
0:30"											
1:00"											
1:30"											
2:00"											
2:30"											
3:00"											
3:30"											
4:00"											
4:30"											
5:00"											
5:30"											
6:00"											
6:30"											
7:00"											
7:30"											
8:00"											
8:30"											
9:00"											
9:30"											

Observações Complementares: