

O lugar dos brinquedos: Semelhanças e singularidades das escolhas de crianças brasileiras e portuguesas

Sheila Tatiana Duarte Cordazzo* / Mauro Luís Vieira* / Ana Maria Tomás de Almeida**

* Universidade Federal de Santa Catarina; ** Universidade do Minho

Este estudo teve como objetivo identificar os tipos de brinquedos mais usados pelas crianças e verificar as diferenças existentes quanto ao género e à idade de crianças brasileiras e portuguesas. Participaram da pesquisa 259 crianças no Brasil e 172 crianças em Portugal. Todas as crianças frequentavam os quatro primeiros anos do ensino básico e tinham entre 6 e 12 anos de idade. Os dados foram recolhidos por meio de uma escala de brinquedos elaborada especificamente para este estudo. Através da análise dos dados constatou-se que, quanto à caracterização dos brinquedos, muitas semelhanças entre as duas amostras foram encontradas. Os meninos de ambas as amostras apresentaram maior utilização de brinquedos que exigem actividades físicas intensas. As crianças mais jovens da amostra brasileira utilizaram com maior frequência brinquedos que promovem e estimulam o desenvolvimento motor e social. Na amostra portuguesa não foram encontradas diferenças significativas na utilização dos brinquedos entre os diferentes níveis escolares das crianças.

Palavras-chave: Brinquedos, Cultura, Escola.

Os brinquedos ocupam um lugar privilegiado na vida das crianças. Tal posição deve-se à imensa motivação que as crianças apresentam para as brincadeiras. Motivação que não é estranha ao mercado dos brinquedos que anualmente cresce de modo gradual, procurando acompanhar os costumes locais, a moda regional e seguir as tradições culturais de suas localidades.

Porém, independente da sua forma ou cor, a função do brinquedo é a brincadeira. Com os brinquedos as crianças fantasiam, imaginam e criam diversas possibilidades de brincadeiras. Na brincadeira, as crianças estimulam aspectos essenciais do desenvolvimento infantil. Além de favorecer as interacções sociais, a brincadeira dá azo a que experimentem diferentes modalidades de resolução de conflitos, pratiquem diversas habilidades sociais, expressem sentimentos e emoções e desenvolvam de estratégias para a sua regulação (Bomtempo, 1999; Henriot, 1989; Pellegrini & Smith, 1998; Silva, Pontes, Silva, Magalhães, & Bichara, 2006; Vygotsky, 1998). A aprendizagem também é beneficiada através do brincar, já que as crianças que brincam demonstram estarem mais receptivas a aprender e a lidar com conteúdos escolares (Dohme, 2002).

Brinquedos cada vez mais criativos e com tecnologias mais avançadas ganham com intensidade lugar no mercado e favorecem a economia mundial. Contudo, os brinquedos tradicionais e simples, como bolas, carrinhos e bonecas, não perdem o seu espaço, independente do contexto onde se encontram.

A confecção de brinquedos e o seu uso datam desde a era pré-histórica. Delgado (2005) ao fazer uma busca sobre brinquedos antigos afirma que nossos ancestrais da Ásia e África fizeram os primeiros esboços conhecidos de bonecas, confeccionadas de terracota. No Japão foram

A correspondência relativa a este artigo deverá ser enviada para: Ana Almeida, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710-057 Braga. E-mail: aalmeida@ie.uminho.pt

encontradas as primeiras bolas, feitas de fibra de bambu e datadas de aproximadamente 4000 a.C. Na região da Mesopotâmia foram encontrados objectos que se acredita serem os primeiros piões e jogos de tabuleiro que datam de aproximadamente 3000 a.C. Somente no século XIX é que os brinquedos começaram a ser comercializados. Seus maiores comerciantes eram alemães e os seus brinquedos, considerados como objectos de luxo, eram vendidos exclusivamente para os filhos dos nobres. A partir desta altura, a indústria e a comercialização dos brinquedos cresceram de forma gradativa e exponencial (Delgado, 2005).

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

CLASSIFICAÇÃO DOS BRINQUEDOS

Actualmente existem diversas maneiras de classificar ou categorizar os brinquedos. Existem classificações de acordo com os materiais utilizados, graus de dificuldades e idade cronológica das crianças. Esta última particularmente é muito empregada pelas indústrias de brinquedos. Além destas, existem classificações etnológicas, filogenéticas, pedagógicas e psicológicas (Michelet, 1998).

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

Outro tipo de classificação foi estabelecido pela ICCP¹ e é baseado na observação direta da brincadeira. Esta classificação é apresentada em dois esquemas (Michelet, 1998), sendo que um parte da função do brinquedo e outro do desenvolvimento infantil. Desta forma, a classificação ficou estruturada em dois quadros, sendo o primeiro a classificação psicológica e o segundo a classificação por famílias de brinquedos. A classificação por famílias de brinquedos é baseada nas similaridades dos brinquedos em relação às influências que estes causam no desenvolvimento infantil. Nesta classificação, Michelet (1998) faz uma distribuição dos brinquedos de acordo com as suas respectivas influências no desenvolvimento infantil. Os brinquedos estão divididos em sete categorias, que são: (1) actividades sensorio- motoras; (2) actividades físicas; (3) actividades intelectuais; (4) mundo técnico; (5) desenvolvimento afetivo; (6) actividades criativas e (7) relações sociais. Considera-se neste trabalho que as aproximações epistemológicas e metodológicas da classificação por famílias de brinquedos, fornecidas pelo ICCP, são adequadas e contribuirão para atingir os objetivos propostos neste estudo.

A função do brinquedo é a brincadeira. O brinquedo tem como princípio estimular a brincadeira e convidar a criança para esta atividade. A brincadeira é definida como uma actividade livre, que

¹ ICCP – International Council for Children's Play.

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

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

DIFERENÇAS NO BRINCAR

Conforme as crianças crescem suas motivações se alteram. Leontiev (1994) já afirmava que o comportamento de brincar evolui juntamente com a criança. Ao nascerem, os bebês praticam brincadeiras exploratórias e de exercício. Pelas brincadeiras exploratórias, sem a intencionalidade deliberada ou planeada, os bebês tomam conhecimento do mundo que os rodeia e os exercícios repetitivos lhes auxiliam a dominar as habilidades motoras e sensoriais que rapidamente evoluem para níveis mais complexos. Os tipos de brinquedos mais utilizados nesta faixa etária são os peluches, chocalhos e diversos tipos de brinquedos que fazem as crianças explorarem os diferentes sons, diferentes texturas e cores (Friedmann, 1996).

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

Quando a criança ingressa na idade escolar, por volta dos seis anos de idade, o faz-de-conta apresenta um declínio e dá lugar aos jogos de regras. Os jogos de regras, sem a intencionalidade, auxiliam as crianças a apropriarem-se das regras que regem a sociedade, bem como a experimentarem diferentes estratégias para vencer um determinado jogo (Isidro & Almeida, 2003). De um ponto de vista sócio-cognitivo, ao testarem diferentes estratégias, as crianças descobrem destrezas e desenvolvem habilidades cognitivas diversificadas, num cenário social que as mobilizam a coordenarem-se continuamente com os outros, a cumprir e a fazer cumprir as regras convencionadas. Existe um incontável número de jogos de regras que vão desde os mais simples, como jogos de percurso e de dados, aos mais complexos, como o xadrez e as damas.

É também durante a idade escolar que as crianças, de acordo com Papalia, Olds e Feldman (2006), mais exercitam actividades físicas intensas. Através das brincadeiras com actividades físicas as crianças testam suas habilidades e tentam superar limites físicos (Pellegrini & Smith,

1998). Os jogos que incluem a presença de uma bola, como o futebol, o basquetebol e o voleibol induzem actividades físicas intensas e o desenvolvimento do domínio das habilidades motoras. Outros tipos de brinquedos, como bicicletas, patins, *skates* e cordas, também incentivam a actividade física intensa e auxiliam as crianças a dominarem seus movimentos e a exercitarem os aspectos necessários para uma boa motricidade, tais como o equilíbrio e as noções de esquema corporal, temporal e percepção viso-motora (Rosa Neto, 2002).

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

Queiroz, Maciel e Branco (2006) afirmam que os adultos, pais e educadores, muitas vezes oferecem às crianças brinquedos que são marcados por uma estereotipia sexual, ou seja, brinquedos que são, de acordo com uma convenção social, exclusivos para meninos ou para meninas. Essa imposição de estereotipia sexual leva as crianças às brincadeiras definidas pelo género. Silva et al. (2006) afirmam que, embora no mundo dos adultos as estereotipias estejam diminuindo, com homens e mulheres exercendo os mesmos papéis, entre as crianças as pesquisas ainda revelam comportamentos e posturas sexualmente estereotipadas. Silva et al. (2006) afirmam que os meninos utilizam mais brincadeiras que envolvem actividades físicas intensas, desafio, competição e confronto. As meninas preferem brincadeiras mais calmas e voltadas para o faz-de-conta. Quanto aos brinquedos, Wanderlind, Martins, Hansen, Macarini e Vieira (2006) afirmam que as meninas preferem brincar com objetos que lembram a vida real, como objetos domésticos e bonecas. Já os meninos gostam de brincar com blocos, veículos, ferramentas e objetos que indicam temas mais irreais, como super-heróis e monstros.

Independente das questões de género, as brincadeiras e motivações lúdicas das crianças em idade escolar são pouco investigadas quando comparadas com as pesquisas realizadas em crianças menores. Isto é o que afirmam Biscoli (2005) e Cordazzo, Martins, Macarini e Vieira (2007). Estes autores constataram que existem profundas lacunas na investigação do comportamento de brincar em crianças escolares. Tais lacunas podem comprometer o entendimento das características do desenvolvimento destas crianças. E, como afirmam Carvalho, Alves e Gomes (2005), para as crianças em idade escolar, a brincadeira caracteriza-se como um dos principais processos em que são desenvolvidas suas capacidades e potencialidades.

Com base nestas constatações este estudo tem por objetivo identificar quais os tipos de brinquedos mais utilizados pelas crianças e verificar as diferenças existentes quanto ao género e à idade em dois contextos sócio-culturais distintos, um brasileiro e outro português. A identificação das preferências das crianças auxilia pais e profissionais, que pretendem estimular o desenvolvimento das crianças, e oferecerem brinquedos e objetos que estão de acordo com a motivação infantil. Reconhecer as motivações das crianças também pode auxiliar na compreensão das características específicas do desenvolvimento infantil.

Perante tal objetivo é lançada a hipótese de que existam diferenças significativas entre as preferências pelos tipos de brinquedos das crianças dos dois contextos observados. Também se espera encontrar diferenças significativas entre as preferências de meninos e de meninas. E hipotetiza-se que as crianças mais jovens prefiram os brinquedos motores enquanto as mais velhas optem por diversificados tipos de brinquedos (Kishimoto, 1998; Martin & Fabes, 2001; Pellegrini & Smith, 1998; Silva et al., 2006).

MÉTODO

Participantes

Participaram deste estudo 431 crianças que frequentavam os quatro primeiros anos do ensino básico. A média de idade das crianças variou entre 5,7 anos e 11,9 anos ($M=8,2$ anos de idade). O Quadro 1 descreve a distribuição de alunos por sexo e ano escolar em cada país.

QUADRO 1
Distribuição das crianças por ano escolar e sexo em cada país

Ano escolar	Brasil			Portugal			Total
	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino	Total	
1º Ano	31	32	63	16	16	32	95
1º Ano	45	26	71	30	37	67	138
1º Ano	38	31	69	21	15	36	105
1º Ano	34	22	56	16	21	37	93
Total	148	111	259	83	89	172	431

O critério para a escolha das escolas partiu das facilidades de inserção dos investigadores neste ambiente. Foi escolhida uma escola do contexto sul brasileiro, situada em Florianópolis, SC e outra escola no contexto norte português, localizada em Braga. 60,09% (259) das crianças pertenciam à amostra brasileira e 40% (172) à amostra portuguesa. Dentro da amostra brasileira, 57,1% das crianças eram meninos e 42,9% eram meninas. Na amostra portuguesa a distribuição entre os sexos é de 48,25% de meninos e 51,74% de meninas.

Instrumento e procedimentos

Para responder ao objetivo deste estudo e identificar quais os tipos de brinquedos mais utilizados e preferidos pelas crianças foi elaborada uma escala de brinquedos, denominada EBRINQ. A elaboração da escala constou de duas fases. Na primeira fase foi realizada uma recolha para verificar quais os brinquedos que são mais conhecidos pelas crianças do 1º ao 4º ano do ensino básico. Para isso foram utilizados os procedimentos descritos em Cordazzo (2003) em que uma pesquisadora foi às salas de aula das crianças e, em forma de jogo, perguntava que brinquedos elas utilizavam. Em sistema de rodízio, cada criança falava de um brinquedo e a seguinte não poderia repetir o mesmo brinquedo. Desta forma, foi feito o inventário dos brinquedos e jogos mais conhecidos das crianças desta faixa etária.

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

Para a aplicação da escala EBRINQ na amostra portuguesa foi realizada uma adaptação ao contexto. A adaptação da escala também constou de duas fases. A primeira foi semelhante à realizada no Brasil, em que uma pesquisadora foi às salas das crianças e estas relataram, em forma de jogo, os brinquedos utilizados por elas. Com estes dados em mãos, os investigadores reuniram os nomes dos brinquedos conhecidos pelas crianças da amostra portuguesa. A segunda fase constou de uma comparação com a escala EBRINQ aplicada no Brasil. Os brinquedos citados pelas crianças portuguesas, que já constavam na escala, permaneceram. Outros brinquedos possuíam apenas a nomenclatura diferente, como é o caso do quebra-cabeça que em Portugal é conhecido como *puzzle*. Para estes itens foi realizada somente a troca dos nomes. Porém, existiam alguns itens na escala que não foram citados pelas crianças portuguesas, o que comprovava o desconhecimento delas sobre tipos de brinquedos. Para resolver esta questão estes itens foram substituídos por outros tipos de brinquedos, citados pelas crianças, diferentes da amostra brasileira, mas que pertenciam à mesma dimensão de análise proposta pela ICCP. O Quadro 2 apresenta a disposição dos itens na escala de acordo com as suas dimensões de análise. Os itens que foram modificados para a amostra Portuguesa encontram-se entre parênteses na escala.

QUADRO 2

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

Brinquedos	Motor	Cognitivo	Social
1 Bicicleta	X		
2 Patins	X		
3 Skate	X		
4 Bola	X		X
5 Pipa (Balões)	X		
6 Peteca (Plasticina)	X		
7 Iô-iô	X		
8 Corda	X		
9 Piões	X		
10 Playground (Parque de brincadeira)	X		
11 Quebra-cabeça (<i>Puzzle</i>)		X	
12 Blocos de construção (Legos)		X	
13 Jogos de memória		X	
14 Jogos didáticos (Jogos para aprender)		X	
15 Jogos informáticos		X	
16 Musicais		X	
17 Dominó		X	X
18 Damas		X	X
19 Trilha (Quatro em linha)		X	X
20 Palavras cruzadas (Caça palavras)		X	X
21 Baralhos (Cartas)		X	X
22 Mico-preto (Bingo)			X
23 Jogos de percurso (Jogos de tabuleiro)			X
24 Fantoches			X
25 Bonecos			X

Os itens que permaneceram iguais nas duas escalas foram: bicicleta, bola, bonecos, corda, damas, dominó, fantoches, iô-iô, jogo de memória, jogos informáticos, instrumentos musicais, patins, piões e *skate*. Os brinquedos que apenas modificaram a nomenclatura para a adaptação ao referencial semântico das crianças foram: baralho por cartas, blocos de construção por legos, jogos de percurso por jogos de tabuleiro, jogos didáticos por jogos para aprender, *playground* por parque

de brincadeiras, quebra-cabeça por *puzzle* e palavras cruzadas por caça-palavras. Os outros itens, por não terem sido citados pelas crianças da amostra portuguesa, foram substituídos por brinquedos com funções semelhantes ou que se enquadravam na mesma dimensão de análise. Sendo assim, foram substituídos os seguintes itens: mico-preto por bingo, pipa por balões, peteca por plasticina e trilha por quatro em linha.

A escala possuía três níveis de mensuração (“não brinco”, “brinco poucas vezes” e “brinco muitas vezes”) que pontuava a frequência de uso para cada brinquedo. As crianças do 2º ao 4º anos escolares responderam à escala de forma coletiva, em suas respectivas classes. As crianças do 1º ano, por ainda não dominarem a leitura, responderam de forma individual e com o auxílio dos investigadores, que liam cada item para cada criança. Após preencher a escala as crianças eram instruídas a assinalar o item referente ao seu brinquedo predileto entre os listados.

Análise dos dados

Com os dados fornecidos pela escala foi possível, além de identificar os tipos de brinquedos mais utilizados e preferidos pelas crianças, também verificar as suas respectivas diferenças quanto ao sexo e ano escolar das crianças. Para as análises descritivas foram utilizados os critérios de média, desvio padrão e percentagem. As diferenças entre sexo e ano escolar, por não se tratar de uma distribuição normal, foram calculadas com o auxílio dos testes não paramétricos *U* de *Mann-whitney* e a prova *H* de *Kruskal Wallis*. Para serem definidas em que grupos se encontravam as diferenças estatísticas apontadas pelo teste *Kruskal Wallis*, foram comparados os maiores valores do *rank* médio com os menores valores de cada variável entre os grupos.

RESULTADOS

Com o intuito de identificar os tipos de brinquedos mais utilizados pelas crianças da amostra brasileira e portuguesa, foi aplicada a escala EBRINQ. A análise dos dados está dividida em dois blocos distintos, um trata dos resultados obtidos pela análise individual de cada item e outro pela análise das dimensões que compõem a escala EBRINQ.

Análise por item

Na medida em que a escala EBRINQ apresenta três níveis de mensuração ela é identificada como uma escala de nível ordinal e, assim sendo, é analisada a partir da frequência das respostas. Desta forma, para verificar quais os brinquedos mais utilizados pelas crianças foi escolhido o critério da percentagem. Convencionalmente, ao se tratar de valores em percentagem, é considerado um índice significativo aquele que apresenta um valor superior a 70% das respostas (Fagundes, 1999). Contudo, em ambas as amostras, nenhum item da escala alcançou tal pontuação. Sendo assim, foi considerada como uma tendência das amostras os itens que superaram 50% nas respostas das crianças. Este parâmetro de 50% foi considerado relevante para indicar tendências porque representa uma concentração da maioria das respostas das crianças.

Utilizando o critério dos 50% na análise por itens, constatou-se que, na amostra brasileira, há uma tendência para as crianças rejeitarem, ou não utilizarem, os seguintes tipos de brinquedos: blocos de construção, damas, fantoches, iô-iô, jogos de percurso, jogos didáticos, mico-preto, patins, peteca e pião. Na amostra portuguesa os brinquedos tidos pelas crianças como não

utilizados foram semelhantes aos da amostra brasileira, porém em menor número. Os brinquedos rejeitados pelos portugueses foram: fantoches, jogos de tabuleiro, bingo, patins e quatro em linha.

Entre os brinquedos mais utilizados, indicados nas respostas das crianças brasileiras estão: a bicicleta, a bola e os jogos informáticos. Entre as crianças portuguesas foram citados a bicicleta, a bola, os jogos para aprender (jogos didáticos), os jogos informáticos, a plasticina e o parque de brincadeiras (*playground*). Observa-se aqui uma maior concentração de tipos de brinquedos na amostra portuguesa em comparação com a brasileira. Os outros tipos de brinquedos apresentaram uma distribuição homogénea entre os níveis de mensuração da escala EBRINQ.

Em relação às diferenças entre as respostas dos meninos e das meninas, considerando o nível de significância de $p \leq 0,05$, os valores de U mostraram que, entre as crianças da amostra brasileira, os meninos demonstraram ter uma tendência significativamente maior que as meninas para utilizar os seguintes brinquedos: bola ($U = -6,39$; $p \leq 0,00$), jogos informáticos ($U = -4,29$; $p \leq 0,00$), pião ($U = -2,57$; $p \leq 0,01$), pipa ($U = -4,09$; $p \leq 0,00$), e *skate* ($U = -5,14$; $p \leq 0,00$). Na amostra portuguesa, entre os brinquedos mais utilizados pelos meninos incluem-se a bola ($U = -6,79$; $p \leq 0,00$), o pião ($U = -2,60$; $p \leq 0,00$) e o *skate* ($U = -4,10$; $p \leq 0,00$).

As meninas brasileiras, quando comparadas com os meninos, utilizaram mais os brinquedos: bonecos ($U = -3,68$; $p \leq 0,00$), cordas ($U = -7,94$; $p \leq 0,00$), fantoches ($U = -2,38$; $p \leq 0,01$), memórias ($U = -2,45$; $p \leq 0,01$), musicais ($U = -2,19$; $p \leq 0,02$), patins ($U = -4,19$; $p \leq 0,00$), *playgrounds* ($U = -2,78$; $p \leq 0,00$) e quebra-cabeças ($U = -3,82$; $p \leq 0,00$). As meninas portuguesas indicaram utilizar mais bonecos ($U = -7,44$; $p \leq 0,00$), cordas ($U = -7,23$; $p \leq 0,00$), fantoches ($U = -2,74$; $p \leq 0,00$) e balões ($U = -2,05$; $p \leq 0,04$) que os meninos portugueses.

Em ambas as amostras, com excepção dos jogos informáticos, os meninos indicaram utilizar mais os brinquedos que exigem actividade física, tais como bola, pião, pipa e *skate*. Os outros tipos de brinquedos obtiveram índices de utilização semelhantes entre meninos e meninas. Já as meninas apresentaram uma diversidade maior de utilização de brinquedos quando comparadas com os meninos. Ou seja, não demonstraram estar limitadas aos brinquedos que exigem actividades físicas. Elas apontaram utilizar tanto brinquedos de actividades físicas (cordas, patins, *playground*, balões), quanto brinquedos que exigem habilidades sociais (boneco e fantoche) e cognitivas (de memória, musicais e quebra-cabeça).

Também tomando como ponto de referência $p < 0,05$ foi possível detectar quais os brinquedos mais utilizados em cada ano escolar. Tanto no Brasil quanto em Portugal as crianças do 1º ano escolar apresentaram diferença significativa em relação às outras crianças em um número maior de brinquedos. No Brasil, os brinquedos mais utilizados pelas crianças do 1º ano, em relação aos outros níveis escolares foram: blocos de construção [$\chi^2(3) = 11,52$; $p \leq 0,00$], bonecos [$\chi^2(3) = 11,31$; $p \leq 0,01$], cordas [$\chi^2(3) = 12,42$; $p \leq 0,00$], dominós [$\chi^2(3) = 8,67$; $p \leq 0,04$], fantoches [$\chi^2(3) = 18,95$; $p \leq 0,00$], mico [$\chi^2(3) = 14,05$; $p \leq 0,00$], musicais [$\chi^2(3) = 8,32$; $p \leq 0,04$], peteca [$\chi^2(3) = 11,65$; $p \leq 0,00$], pião [$\chi^2(3) = 9,09$; $p \leq 0,02$], pipa [$\chi^2(3) = 7,72$; $p \leq 0,05$], *playground* [$\chi^2(3) = 35,94$; $p \leq 0,00$], quebra-cabeças [$\chi^2(3) = 14,30$; $p \leq 0,00$] e *skate* [$\chi^2(3) = 15,39$; $p \leq 0,00$]. Em Portugal, os brinquedos de maior frequência no 1º ano foram: cartas [$\chi^2(3) = 9,02$; $p \leq 0,02$], legos [$\chi^2(3) = 10,46$; $p \leq 0,01$], balões [$\chi^2(3) = 8,47$; $p \leq 0,03$] e *puzzles* [$\chi^2(3) = 9,60$; $p \leq 0,02$].

Para os outros níveis escolares foram relativamente poucos os brinquedos que apresentaram diferenças significativas de utilização em relação a outros. Na amostra brasileira foi encontrada uma diferença significativa no jogo de damas [$\chi^2(3) = 8,67$; $p \leq 0,03$] para as crianças do 3º ano escolar. Na amostra portuguesa, foi também no 3º ano escolar que se destacou a preferência por um brinquedo em particular, obtendo o caça-palavras maior preferência por comparação com os outros [$\chi^2(3) = 14,32$; $p \leq 0,00$]. No 4º ano escolar não se evidenciaram diferenças significativas para nenhum tipo de brinquedo em ambas as amostras.

Também foi solicitado que as crianças apontassem qual era o tipo de brinquedo predileto dentre os que estavam descritos na escala. Cada criança apontava apenas um brinquedo. O critério da

percentagem foi utilizado nesta análise. Dos brinquedos apontados pelas crianças como prediletos destacam-se na amostra brasileira: bola, jogos informáticos, bicicleta e boneco. Entre as crianças portuguesas foram apontados como prediletos: bola, boneco, bicicleta, skate e patins. Estes dados conferem com os apresentados anteriormente, a respeito dos brinquedos mais utilizados. Percebe-se, portanto, uma coerência entre as respostas das crianças, uma vez que os brinquedos prediletos são também os apontados como mais utilizados por elas.

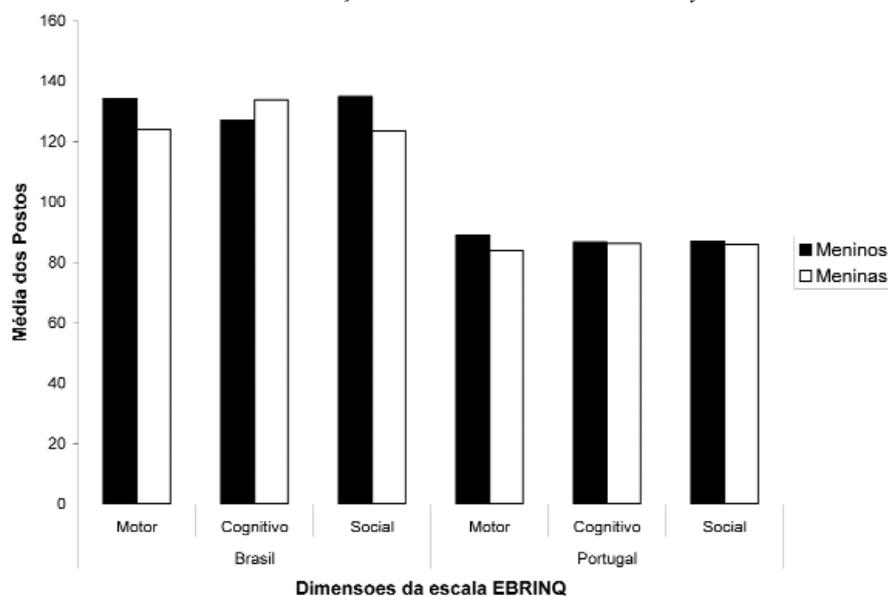
Análise por dimensões

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

A análise das diferenças por sexo dentro de cada dimensão da escala EBRINQ revelou que, em ambas as amostras, não ocorreram diferenças significativas entre meninos e meninas nas escolhas dos brinquedos. A Figura 1 expõe esses dados.

FIGURA 1

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

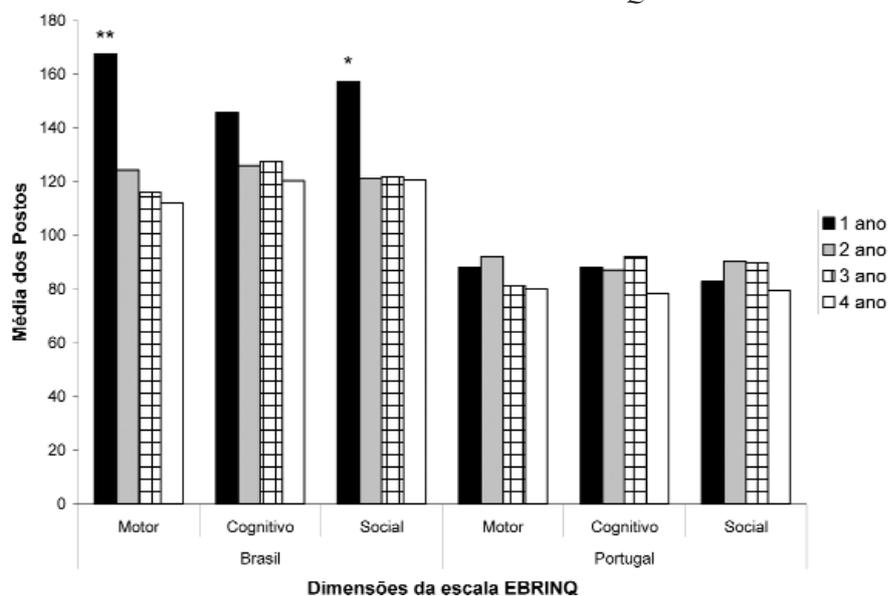


A Figura 1 demonstra que, nas duas amostras estudadas, não existem diferenças significativas entre meninos e meninas quando são analisadas as diferentes dimensões da escala EBRINQ. Os valores da amostra brasileira são maiores porque o número de escalas respondidas no Brasil ($n=259$) foi maior que em Portugal ($n=172$).

Por outro lado, na comparação dos dados entre os anos escolares das crianças constata-se que existem algumas diferenças significativas. As diferenças foram encontradas apenas no primeiro ano escolar da amostra brasileira, que mostrou utilizar muito mais os brinquedos motores [$\chi^2(3)=21,81$; $p<0,00$] e sociais [$\chi^2(3)=11,04$; $p<0,05$] do que os outros anos. Esses dados indicam que, dentro da amostra analisada, as crianças menores estão mais predispostas a utilizar brinquedos que promovem e estimulam o desenvolvimento motor e social.

FIGURA 2

Prova H de Kruskal Wallis para comparar respostas das crianças dos diferentes anos escolares nas dimensões da escala EBRINQ



Nota. * $p<0,05$; ** $p<0,01$.

Contudo, na amostra portuguesa, os resultados foram diferentes. Como pode ser visualizado na Figura 2, não foram encontradas diferenças significativas em nenhuma dimensão quando analisadas entre os diferentes anos escolares das crianças.

DISCUSSÃO

Em suma, os dados obtidos pela aplicação da escala EBRINQ revelaram que, na análise por item, em ambas as amostras os meninos utilizam com maior frequência brinquedos que exigem actividades físicas intensas. Já as meninas utilizam tipos de brinquedos diversificados. Na análise por dimensões da escala EBRINQ foi constatado que as crianças, em ambas as amostras, utilizam todo o tipo de brinquedos de forma indiscriminada e homogênea. Não foram encontradas diferenças significativas quanto ao sexo das crianças na escolha dos brinquedos. No que se refere ao ano escolar das crianças foram encontradas diferenças somente na amostra brasileira. As crianças mais jovens da amostra brasileira indicaram estarem mais predispostas a utilizarem os brinquedos que promovem e estimulam o desenvolvimento motor e social.

Uma possível justificativa para a baixa utilização de alguns brinquedos, tais como fantoches, jogos de percurso, patins, bingo, quatro em linha, etc. pode ser o fato de talvez as crianças não terem estes tipos de brinquedos à disposição, em suas casas e ambientes que frequentam. Contudo, até a ausência destes tipos de brinquedos pode indicar a falta de motivação das crianças para os solicitarem.

Também se constata que muitos dos brinquedos tidos como rejeitados pelas crianças, tanto do Brasil quanto de Portugal, são de contingência social; é o caso das damas, fantoches, jogos de percurso, mico-preto, peteca, bingo e o quatro em linha. Infere-se que o facto de as crianças não utilizarem estes jogos pode indicar a ausência de parceiros de brincadeira. A ausência de parceiros nas brincadeiras restringe as trocas sociais e culturais que são necessárias para a formação de conceitos das crianças. Assim como a segregação sexual, a falta de parceiros para brincar limita os tipos de actividades das crianças. As brincadeiras em díades e grupos auxiliam as crianças a aprenderem diferentes comportamentos e estilos de interacção social que irão promover o desenvolvimento de competências sociais de forma imediata e futura (Martin & Fabes, 2001).

As diferenças de género foram encontradas somente na análise por itens da escala. Em conformidade com o que Papalia et al. (2006) e Silva et al. (2006) apresentam, os meninos de ambas as amostras possuem maior predisposição para actividades físicas intensas, tais como correr, saltar, lutar. Por este motivo utilizam brinquedos que promovem e incentivam este tipo de actividade. Entre as meninas, como foi apresentada na análise por itens, foi observada uma maior abrangência de preferências. Este dado indica que as meninas, independente da amostra estudada, estão mais abertas a diferentes possibilidades de brincadeiras. E, assim como afirmam Silva et al. (2006), as meninas são mais bem-sucedidas, quando comparadas com os rapazes, na tarefa de ampliar espaços e de experimentar situações diferentes. Isto significa que as meninas estão usufruindo de possibilidades diversificadas de interacção social e de aprendizagem.

Assim como foram encontradas diferenças de género, a análise por itens também revelou diferenças por ano escolar das crianças. O facto de as crianças do primeiro ano escolar, de ambas as amostras, utilizarem mais brinquedos que as outras crianças está de acordo com os dados encontrados em Cordazzo e Vieira (2008). Estes autores, que também pesquisaram o brincar de crianças em idade escolar, afirmam que as crianças mais jovens possuem um leque maior de possibilidades de brincadeiras, enquanto as crianças mais velhas, com a aproximação da puberdade, reduzem o número de brincadeiras para darem espaço a outras actividades e comportamentos.

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

Na análise por dimensões da escala foi observado que as crianças, de ambas as amostras, brincam com todos os tipos de brinquedos. Não foram encontradas diferenças significativas quanto ao sexo neste tipo de análise. Isto indica que, de acordo com a distribuição das dimensões da escala, as crianças brincam com todos os tipos de brinquedos, motores, sociais e cognitivos, independente de seu sexo. Estes dados entram em contradição com os encontrados na análise por itens, que revelou preferência dos meninos por brinquedos motores, e com pesquisas e estudos anteriores, tais como os dados encontrados em Souza e Rodrigues (2002); Wanderlind et al. (2006); Silva et al. (2006); e Queiroz et al. (2006). Tais diferenças podem apontar para possíveis falhas na distribuição dos itens nas dimensões da escala e para a necessidade de uma nova reestruturação das dimensões. Uma possibilidade e sugestão para novos estudos seria ampliar a escala, tanto nos itens quanto nos níveis de mensuração.

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

No entanto, essas diferenças foram encontradas somente na amostra brasileira. Uma possível explicação para este facto está nas diferenças culturais encontradas entre os dois contextos. Inferese que o contexto brasileiro dê mais valor às habilidades motoras e sociais do que o contexto português. Tal valorização influencia nas escolhas das brincadeiras das crianças. E, assim como afirmam Vygotsky (1998) e Brougère e Wajskop (1997), as brincadeiras das crianças são reflexos da sua cultura e situação social, espacial e temporal.

CONCLUSÃO

De acordo com os dados apresentados neste trabalho observou-se que foram encontradas poucas diferenças entre as escolhas dos brinquedos, por parte das crianças das duas amostras pesquisadas. Tal afirmação comprova que algumas características do brincar tem forte probabilidade de aparecer de forma semelhante em contextos sociais e culturais diferentes.

Por outro lado, as diferenças encontradas apontam para as peculiaridades culturais encontradas em cada contexto. Outra inferência para as poucas diferenças encontradas entre as escolhas dos brinquedos nas duas amostras pode estar associada ao nível de mensuração da escala EBRINQ, que só possuía três níveis “não brinco”, “Brinco poucas vezes” e “Brinco muitas vezes”. Isto pode ser apontado como uma limitação do estudo e uma sugestão para futuras pesquisas com crianças. Os níveis de mensuração poderiam ser elevados para quatro, ou seja, poderia ser incluído o nível “brinco algumas vezes”. Com essa mudança na escala espera-se encontrar mudanças significativas nos resultados.

A hipótese lançada de que as crianças mais jovens optem mais por brinquedos motores do que as mais velhas foi confirmada. Contudo, tais resultados foram encontrados somente na amostra brasileira. Mais uma vez evidenciam-se as características de cada contexto, influenciando nas atitudes e escolhas das crianças.

As diferenças de sexo foram encontradas somente na análise por itens. Tal indicação aponta para possíveis falhas na estrutura das dimensões da escala. Isto indica a necessidade de outras fontes de investigação, com diferentes recursos e instrumentos. Sugere-se, portanto, a observação do brincar das crianças e entrevistas com os pais e professores. A investigação do brincar das crianças em outras amostras, tais como crianças de outros países, também pode revelar diferentes resultados e acrescentar para a compreensão das características do desenvolvimento e do brincar infantil.

Por fim, é importante destacar que estudos dessa natureza, envolvendo comparações transculturais, são importantes na medida em que nos permitem apreciar diferenças e/ou semelhanças entre culturas. Partindo do pressuposto de que o brincar faz parte da infância do ser humano e de que ele é modulado por condições ambientais e culturais distintas, nos permite valorizar e incentivar aspectos que são fundamentais para o desenvolvimento infantil. Embora

estejamos inseridos em um contexto que nos exige cada vez mais habilidades para aprender tarefas que dêem conta da complexidade social e tecnológica que vivemos, é necessário prestar atenção a aspectos básicos do ser humano. Isso não só em termos físicos, mas também psicológicos. O brincar insere-se nesse contexto e engloba diferentes dimensões do desenvolvimento (motor, cognitivo, emocional e social).

REFERÊNCIAS

- Benenson, J. F., Apostoleris, N. H., & Parnass, J. (1997). Age and sex differences in dyadic and group interaction. *Developmental Psychology*, 33(3), 538-543.
- Bichara, I. D. (1994). *Um estudo etológico da brincadeira de faz-de-conta em crianças de 3-7 Anos*. Tese de doutorado não publicada, Instituto de Psicologia da USP, São Paulo.
- Biscoli, I. Â. (2005). *Atividade lúdica uma análise da produção acadêmica brasileira no período de 1995 a 2001*. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Bomtempo, E. (1997). *Brincando se aprende: Uma trajetória de produção científica*. Tese de livre-docência, Instituto de Psicologia da USP, São Paulo.
- Bomtempo, E. (1999). Brinquedo e educação: na escola e no lar. *Psicologia Escola e Educação*, 3(1), 61-69.
- Bomtempo, E., Hussein, C. L., & Zamberlan, M. A. T. (1986). *Psicologia do brinquedo: Aspectos teóricos e metodológicos*. São Paulo: Editora da USP Nova Stella.
- Brougère, G., & Wajskop, G. (1997). *Brinquedo e cultura* (2ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Carvalho, A. M., Alves, M. M. F., & Gomes, P. L. D. (2005). Brincar e educação: concepções e possibilidades. *Psicologia em Estudo*, 10(2), 217-226.
- Cordazzo, S. T. D. (2003). *Caracterização das brincadeiras de crianças em idade escolar*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Programa de Pós-Graduação Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Cordazzo, S. T. D., & Vieira, M. L. (2008). Caracterização de brincadeiras de crianças em idade escolar. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 21(3), 365-373.
- Cordazzo, S. T. D., Martins, G. D. F., Macarini, S. M., & Vieira, M. L. (2007). Perspectivas no estudo do brincar: Um levantamento bibliográfico. *Revista Aletheia*, 26(1), 122-136.
- Delgado Neto, G. G. (2005). *Uma contribuição à metodologia de projeto para o desenvolvimento de jogos e brinquedos infantis*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas: Faculdade de engenharia mecânica, Campinas.
- Dohme, V. A. (2002). *Atividades lúdicas na educação: O caminho de tijolos amarelos do aprendizado*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie.
- Elkonin, D. B. (1998). *Psicologia do jogo*. (A. Carvalho, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Fagundes, A. J. F. M. (1999). *Descrição, definição e registro de comportamento* (12ª ed.). São Paulo: EDICON.
- Friedmann, A. (1996). *O direito de brincar: A brinquedoteca* (4ª ed.). São Paulo: Abrinq.
- Garon, D. (1998). Classificação e análise de materiais lúdicos: O sistema ESAR. In Friedmann, Aflalo, Andrade, & Altaman (Orgs.), *O direito de brincar: A brinquedoteca* (4ª ed.). São Paulo: Edições Sociais: Abrinq.
- Henriot, J. (1989). *Sous couleur de jouer: La métaphore ludique*. Paris: José Corti.

- Isidro, A., & Almeida, A. T. M. (2003). Projecto Educar para a convivência social: O jogo no currículo escolar. *Cadernos encontro: O museu a escola e a comunidade*. Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.
- Kishimoto, T. M. (1998). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira.
- Kishimoto, T. M. (1999). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez.
- Leontiev, A. N. (1994). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In Vygotsky, Luria, & Leontiev (Orgs.), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Moraes.
- Martin, C. L., & Fabes, R. A. (2001). The stability and consequences of young children's same-sex peer interactions. *Developmental Psychology*, 37(3), 431-446.
- Michelet, A. (1998). Classificação de jogos e brinquedos: A classificação ICCP. In Friedmann, Aflalo, Andrade, & Altaman (Orgs.), *O direito de brincar: A brinquedoteca* (4ª ed.). São Paulo: Edições Sociais: Abrinq.
- Negrine, A. S. (1994). *Aprendizagem e desenvolvimento infantil: Simbolismo e jogo* (1ª ed.). Porto Alegre: Prodil.
- Papalia, D., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento humano* (Trad. Daniel Bueno, 8ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pellegrini, A. D., & Smith, P.K. (1998). Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play. *Child Development*, 69, 577-598.
- Pontes, F. A. R., & Magalhães, C. M. C. (2003). A transmissão da cultura da brincadeira: Algumas possibilidades de investigação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 117-124.
- Queiroz, N. L. N., Maciel, D. A., & Branco, A. U. (2006). Brincadeira e desenvolvimento infantil: Um olhar sociocultural construtivista. *Paidéia*, 16(34), 169-179.
- Rosa Neto, F. (2002). *Manual de avaliação motora*. Porto Alegre: Artmed.
- Silva, L. I. C., Pontes, F. A. R., Silva, S. D. B., Magalhães, C. M. C., & Bichara, I. D. (2006). Diferenças de gêneros nos grupos de brincadeira na rua: A hipótese de aproximação unilateral. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(1), 114-121.
- Souza, F., & Rodrigues, M. M. P. (2002). A segregação sexual na interação de crianças de 8 e 9 anos. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 15(3), 489-496.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (4ª ed., C. Neto, L. S. Menna Barreto, S. C. Afeche, Trans.). São Paulo: Martins Fontes.
- Wanderlind, F., Martins, G. D. F., Hansen, J., Macarini, S. M., & Vieira, M. V. (2006). Diferenças de gênero no brincar de crianças pré-escolares e escolares na brinquedoteca. *Paidéia*, 16(34), 263-273.

This study aims to identify the kinds of toys more used by children and to verify differences about gender and age of Brazilian and Portuguese children. The participants in the research included 259 Brazilian children and 172 Portuguese children. All of these children attended the first four years of elementary school and they are between 6 and 10 years old. Data were collected by a scale of toys designed specifically for this study. By analyzing the data some similarities could be found between these two samples about the characterization of toys. Boys of both samples demonstrated a predilection for the use of toys that require a more intense physical activity. The youngest children of the Brazilian sample showed to be more predisposed to use toys that promote and stimulate the motor and social development. In the Portuguese sample, in turn, significant differences in the use of toys among children from different school levels were not found.

Key-words: Culture, School, Toys.