

ANA CATARINA PONTES PÁSCOA

**DIFERENÇAS DE GÊNERO NAS PREFERÊNCIAS DE
PARCERIAS E ESTILOS DE BRINCADEIRAS DE
CRIANÇAS EM AMBIENTE ESCOLAR**

Orientador: Edgar Pereira

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Escola de Psicologia e Ciências da Vida**

**Lisboa
2015**

ANA CATARINA PONTES PÁSCOA

**DIFERENÇAS DE GÊNERO NAS PREFERÊNCIAS DE
PARCERIAS E ESTILOS DE BRINCADEIRAS DE
CRIANÇAS EM AMBIENTE ESCOLAR**

Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Psicologia, Aconselhamento e Psicoterapia no curso de Mestrado em Psicologia, Aconselhamento e Psicoterapia, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Prof. Doutor Edgar Pereira

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Escola de Psicologia e Ciências da Vida**

**Lisboa
2015**

Epígrafe

*Brincar é, sem dúvida, uma
forma de aprender. Mas é
muito mais do que isso. Brincar é
experimental-se, relacionar-se, imaginar-
se, expressar-se, compreender-se,
confrontar-se, negociar-se, transformar-
se, **SER.***

(Fontana, 1997, p.139).

Dedicatórias

Dedico não só este trabalho, mas todo o meu percurso académico:

À minha mãe, a minha âncora...pelo teu amor e dedicação, por me “transportares ao colo” ainda hoje, por me amparares, confiares e acreditares em mim, por me transmitires segurança e força para enfrentar e vencer todas as contrariedades e dificuldades desta vida...
OBRIGADA, mamã!

Aos meus avós, minhas estrelas... que iluminam cada passo meu, que me acompanham na caminhada da vida, sempre presentes no meu pensamento e no meu coração... Saudade! *“HOC ANGELO VINCAM” (LMCP)*

A todas as crianças, seres únicos que me fascinam e me fazem acreditar na pureza, no amor, na fantasia, nos sonhos...

"Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós."

Antoine de Saint-Exupéry

Agradecimentos

Este é o culminar de um percurso, todo ele caracterizado por uma enorme dedicação e um grande esforço pessoal que se tornou possível, não só pela minha entrega, mas também por todos aqueles que cruzaram o meu caminho direta ou indiretamente tendo contribuído decisivamente para esta concretização. Serão poucas as palavras com as quais expressarei a minha gratidão, porém, com toda a certeza, de reconhecimento sentido e profundo.

Ao meu orientador, o Professor Doutor Edgar Pereira, por todo o saber transmitido, pelo entusiasmo e boa disposição, tão suas características, e pela disponibilidade que me dispensou nos momentos de maior pressão.

À Professora Mestre Isabel Santos por, num momento crucial, em que as forças me abandonavam, acreditar que era possível seguir aquele caminho, e pelas suas “sugestões” que foram essenciais para o desenlear do trabalho.

À Professora Doutora Cristina Camilo, primeiramente pela disponibilidade incansável e motivação, essenciais para o avançar do acanhado projeto que ainda estava em embrião, mas também pelo seu apoio, paciência e compreensão que me foi transmitindo até ao momento final.

Ao Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas da Ericeira, particularmente ao Professor Alfredo Carvalho, que prontamente autorizou a realização deste estudo.

À Professora Conceição Estrela, coordenadora da Escola EB/JI da Ericeira, pela disponibilidade e cooperação em todas as etapas que deram forma a este trabalho.

A todos os professores e alunos da Escola EB/JI da Ericeira, que colaboraram nas várias fases do estudo, não podendo deixar de agradecer à Professora Maria Amado e ao Professor António José Amado que mostraram desde logo disponibilidade, e foram fundamentais para todo o processo de recolha e caracterização da amostra. O meu muito obrigada pelo interesse e preocupação constantes.

Às Auxiliares de Ação Educativa, Alda Pereira, Ana Lúcia Simões e Ana Clara Amaro, pela imensa ajuda na identificação das crianças nos recreios.

À Ana Duarte e ao André Duarte, pelo apoio incondicional, disponibilidade, preocupação e confiança que me transmitiram no transcurso do processo.

Aos meus queridos amigos, Rita, Pedro, Kika, Mónica, Teresa's, Patrícia, Tanya, Natália, Beta, Rui, muito vos quero agradecer pela amizade, companheirismo, preocupação, alento, por acreditarem em mim, apoiarem, compreenderem, pelas palavras, silêncios,

enfim... uma imensidão de manifestações de solidariedade que poderia aditar aqui para descrever aquilo que todos representaram para mim nesta fase tão importante e tão delicada da minha vida... obrigada por fazerem parte dela! Um especial obrigada para a minha querida Lili que, embora longe, me aturou nos momentos de maior desespero, me deu força, levantou e acreditou que eu era capaz de realizar este sonho... obrigada pelo sorriso e confiança que tiveste em mim!

À minha querida Tia Teresa, que prontamente me ajudou quando mais precisei...e o orgulho que mostrou ter em mim, aqueceu o meu coração!

Ao Professor António Jorge Lopes e à Catarina Almeida que num momento de maior fragilidade minha, estiveram presentes e me ajudaram a superar e acreditar!

Agradeço ainda a todo o pessoal da Casa Mãe do Gradil, que acompanhou diariamente o meu percurso e que, em determinados momentos, foram compreensivos e incansáveis no seu apoio; às minha “queridas meninas”, obrigada pelo carinho que sempre me dispensaram ...enchem-me o coração!

... a TODOS os meus amigos que, de uma forma ou de outra, estiveram presentes, me confortaram, animaram e me deram força e coragem para continuar até aqui...à concretização de um sonho! OBRIGADA!

A todos, o meu muito e sincero obrigada!!!

Resumo

Na infância, a brincadeira enquanto atividade intrinsecamente motivada, revela ser o contexto onde as diferenças de género se encontram mais evidentes, pois é neste período do desenvolvimento que as crianças integram e produzem cultura, constituindo regras, crenças e valores, que estarão na base da construção da sua identidade. A psicologia evolutiva, a partir de uma visão integrativa, prevê que a origem das diferenças entre géneros resultam de diferentes pressões seletivas na história evolutiva e compreendem-nas a partir da influência que os fatores culturais e as interações com os pares exercem sobre essas predisposições. Como principal objetivo traçou-se a análise das relações entre pares em contexto escolar, e perceber as representações de género que as crianças têm relativamente às brincadeiras serem prototipicamente masculinas ou femininas.

A amostra foi constituída por 128 crianças de 3 a 10 anos de idade, que frequentavam o jardim de infância e o 1º ciclo. Foram realizados dois momentos de entrevistas, uma não estrutura para recolha de alguns dados sociodemográficos e brincadeiras, e outra semi-diretiva, para avaliar as representações de género. As crianças foram observadas em ambiente natural com recurso a filmagens e registos comportamentais com amostragem de tempo, por sujeito focal. Na análise dos resultados foram aplicadas análises de clusters, *MANOVAS* e regressão linear.

Os resultados evidenciaram as representações de género nas crianças e a realidade da segregação sexual. Encontrou-se diferenças significativas na frequência e tipos de brincadeiras, os meninos têm uma maior frequência de brincadeiras e, as turbulentas são as mais praticadas; as meninas têm maior frequência de não brincadeiras e brincam mais ao faz-de-conta e conversação. Foi possível verificar o efeito significativo da variável idade nas análises efetuadas relativamente às diferenças de género nas interações, na dimensão dos grupos e no número de brincadeiras e não brincadeiras realizadas pelas crianças.

Palavras-Chave: Diferenças de género, brincadeiras, interações, representações, psicologia evolutiva

Abstract

During childhood as an intrinsically motivated activity playing turns out to be the context where gender differences are more evident because it is in this period of development that children integrate and produce culture, establishing rules, beliefs and values, which will be the basis of the construction of their identity. The evolutionary psychology, from an integrative view, foresee that the origin of gender differences is the result of different selective pressures in evolutionary history and understand them taking into account that cultural factors and interactions with peers exercise on these predispositions. As a main objective the analysis of peer relationships at schools was made and understand that the representations of gender that children have in relation to games are prototypically masculine or feminine.

The sample was composed of 128 children from 3 to 10 years old, who were attending the kindergarten and the 1st cycle. Two moments of interviews were carried out, a non-structure to collect demographic data and some games, and another one semi-directive to evaluate gender representations. The children were observed in natural environment using footage and behavioral records with time sampling, by focal subject. In the analysis of the result were applied cluster analysis, *MANOVAS* and linear regression.

The results showed gender representations in children and the reality of sexual segregation. Significant differences in the frequency and types of play were found: boys have a higher frequency of play and the turbulent ones are the most practiced; girls have a higher frequency of not-play and play more to make believe and to conversation. It was possible to verify the significant effect of the variable age in the analysis made about gender differences in the interactions, the size of the group and the number of games and not-play ones performed by children.

Keywords: Gender differences, play, interactions, representations, evolutionary psychology

Lista de Abreviaturas, Siglas e Símbolos

- % - Percentagem
- & - e
- *Anova* - Análise de Variância
- cf. - Confirma ou Confronto
- DP - Desvio Padrão
- e.g. - por exemplo
- et al. - e colaboradores ou entre outros
- M - Média
- N - Número da amostra
- *p* - *p-value* ou *p*-valor
- Sig. - Significância
- SPSS 21 - *Statistical Package for the Social Science* (versão 21)
- X^2 - *Qui-quadrado*
- ICCP - *International Council for Children's Play*
- EB1 – Escola Básica 1
- JI – Jardim de Infância

Índice Geral

Introdução	16
Capítulo 1 – Revisão bibliográfica e fundamentação teórica	20
1.1. Ciclo de desenvolvimento infantil	21
1.1.1 Construção da identidade e papéis de género	22
1.1.2 Tipificação de género e estereótipos de papéis de género	24
1.2. Conceptualização do conceito de brincadeira	26
1.2.1. Teorias da brincadeira	28
1.2.2. Brincadeira, contexto e cultura	34
1.3. Brincadeira – Fenómeno universal da espécie humana	36
1.3.1. Psicologia Evolutiva do Desenvolvimento	37
1.3.2. Brincadeira numa perspetiva evolutiva	38
1.3.2.1. Custos e benefícios da brincadeira na infância	40
1.4. A brincadeira em contexto escolar	42
1.5. Diferenças de género nas brincadeiras infantis	44
1.5.1. Construção das representações de género nas crianças	45
1.5.2. Diferenças de género quanto às interações sociais e os tipos de brincadeiras	47
1.6. Pertinência do estudo	51
1.7. Questão de investigação, objetivos e hipóteses	51
Capítulo II – Método	54
2.1. Participantes	55
2.2. Instrumentos e material	57
2.3. Procedimentos	62
2.3.1. Seleção e recolha de dados da amostra	62
2.3.2. Análise estatística.....	65
Capítulo III – Resultados	69
3.1. Teste de hipóteses	70
3.1.1. Representação das brincadeiras como sendo prototipicamente femininas ou masculinas	70

3.1.2. Diferenças entre rapazes e raparigas relativamente às interações, escolhas de parceiros e tipos de brincadeiras	74
3.1.3. Diferenças nos tipos de brincadeiras e não brincadeiras em função da idade	80
Capítulo IV – Discussão de resultados	82
4.1. Interpretação dos Resultados	83
4.1.1. Representação das brincadeiras como sendo prototipicamente femininas ou masculinas	84
4.1.2. Diferenças entre rapazes e raparigas relativamente às interações, escolhas de parceiros e tipos de brincadeiras	86
4.1.3. Diferenças nos tipos de brincadeiras e não brincadeiras em função da idade	92
4.2. Limitações da investigação	93
Capítulo V – Conclusão	95
Bibliografia Citada	99
Bibliografia de Referência	111
Apêndices	115
Apêndice I. Pedido de colaboração ao presidente do agrupamento de escolas	116
Apêndice II. Consentimento informado para os Encarregados de Educação.....	117
Apêndice III. 1ª Fase – Entrevistas não estruturadas para recolha de alguns dados sociodemográficos e preferências de brincadeiras	118
Apêndice IV. 2ª Fase - Entrevistas semi-diretivas para recolha de dados relativos às representações de género	119
Apêndice V. Grelha de observação comportamental	121
Anexos	i
Anexo I. Teorias clássicas da brincadeira	ii
Anexo II. Teorias modernas sobre a brincadeira	iii
Anexo III. Imagens dos espaços exteriores designados para os períodos de recreio para os alunos do 1º ciclo	iv
Anexo IV. Imagens dos espaços exteriores designados para os períodos de recreio para os alunos do jardim de infância	vi

Anexo V. Classificação do sistema pela International Council for Children's Play – ICCP	vii
Anexo VI. Descrição das categorias de observação	xiii
Anexo VII. Regulamento interno do agrupamento de escolas da Ericeira – Regime de funcionamento	xvi
Anexo VIII. Correlações acordo inter-observadores	xvii

Índice de Tabelas

Tabela 1. Caracterização e análise da amostra total das crianças e das subamostras rapazes e raparigas	55
Tabela 2. Valores médios e Desvios-padrão dos tipos de interação por grupos etário. 75	
Tabela 3. Valores médios e desvios-padrão da composição dos grupos de brincadeira por grupos etários	76
Tabela 4. Valores médios e Desvios-padrão dos tipos de brincadeira realizadas por rapazes e raparigas	77
Tabela 5. Valores médios e Desvios-padrão dos tipos de não brincadeira realizadas por rapazes e raparigas	78
Tabela 6. Valores médios e Desvios-padrão da frequência de brincadeira e não brincadeira em função do género	79
Tabela 7. Valores médios e Desvios-padrão dos tipos de brincadeira e não brincadeira por grupos etários	80
Tabela 8. Coeficientes de regressão estandardizados para a regressão da brincadeira e não brincadeira tendo em conta a idade das crianças	81
Tabela 9. Teorias clássicas da brincadeira (adaptado de Brock, Olusoga, Jarvis & Brock, 2011)	123
Tabela 10. Teorias modernas sobre a brincadeira (adaptado de Brock, Olusoga, Jarvis & Brock, 2011)	124

Índice de Figuras

Figura 1. Dendrograma dos n = 26 tipos de brincadeiras de acordo com as representações de género face às brincadeiras com a amostra total	71
Figura 2. Dendrograma dos n = 26 tipos de brincadeiras de acordo com as representações de género face às brincadeiras com a parte feminina da amostra	72
Figura 3. Dendrograma dos n = 26 tipos de brincadeiras de acordo com as representações de género face às brincadeiras com a parte masculina da amostra	73
Figura 4. Valores médios da brincadeira faz-de-conta nos grupos masculino e feminino.....	77
Figura 5. Valores médios da brincadeira turbulenta nos grupos masculino e feminino.....	78
Figura 6. Valores médios da não brincadeira conversação nos grupos masculino e feminino.....	79
Figura 7. Entrada para os espaços de recreio	125
Figura 8. Espaço de recreio superior, com duas tabelas de basquetebol e inscrição de jogos no pavimento - espaço livre	125
Figura 9. Espaço de recreio superior, parte lateral esquerda – espaço livre	125
Figura 10. Espaço de recreio superior, inscrição de jogos no pavimento	126
Figura 11. Espaço de recreio inferior, com campo de jogos e parque infantil	126
Figura 12. Espaço de recreio inferior - parque infantil	126
Figura 13. Espaço de recreio, com parque infantil e inscrição de jogos no pavimento.....	127
Figura 14. Espaço de recreio - parque infantil	127
Figura 15. Espaço de recreio – relvado	127

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Distribuição das crianças por género	56
Gráfico 2. Distribuição das crianças por idade e género	56
Gráfico 3. Distribuição das crianças por género e ano de escolaridade	57
Gráfico 4. Análise de perfis dos grupos masculino e feminino na medida parceiros de brincadeira	76

Introdução

No âmbito deste projeto de investigação, optou-se pelo tema das diferenças de género e representações de género verificadas nas brincadeiras infantis pelo interesse em conhecer e compreender este fenómeno e a forma como ele é vivenciado pelas crianças. Sendo a brincadeira uma atividade autêntica das crianças é possível, através da sua observação, obter informações importantes para o melhor conhecimento do mundo infantil. Estar atenta às dinâmicas que se estabelecem nas brincadeiras, as parcerias que são formadas, os tipos e formas de brincadeira que são escolhidas, as recriações e fantasias espontâneas que surgem e como surgem, permite-nos aproximar o mais possível da realidade infantil. Ao compreender este mundo de uma forma mais precisa, torna-nos capazes de estabelecer melhores relações e criar estratégias de envolvimento com as crianças, de forma a proporcionar-lhes um desenvolvimento íntegro.

O ser humano, enquanto ser social, é dependente das relações sociais. Desde que se nasce, continuamente se vão estabelecendo ligações/relações com o mundo que nos rodeia, criando estruturas que culminam naquilo que cada ser se torna enquanto pessoa. São aprendidos valores, atitudes, conceitos, crenças, representações, estereótipos, ou seja, tudo aquilo que é fundamental para a vivência conjunta com os da mesma espécie e de uma forma adaptada.

O período da infância é talvez o mais importante, pela sua capacidade de apreensão, sendo que no decorrer desse período se adquirem as primeiras aprendizagens. Enquanto interagem, as crianças adquirem uma vasta gama de comportamentos, habilidades, atitudes e experiências que irão determinar a sua capacidade de adaptação no seu percurso de vida.

Refletindo acerca das dimensões do desenvolvimento infantil, atribui-se à brincadeira uma das mais puras formas de expressão, através da qual as crianças exploram o mundo, recriam, desenvolvem-se e posicionam-se em relação a si e aos outros, e assim, de um modo prazeroso, adaptam-se ao meio no qual estão inseridas.

Desde os tempos mais ancestrais que a brincadeira faz parte da vida do ser humano, desde o primeiro momento de vida e permanecendo ao longo da mesma de diferentes formas. Há na infância uma série de aspetos que foram selecionados ao longo da evolução, no sentido de uma preparação para a vida adulta. A brincadeira apresenta-se como um fenómeno universal, no entanto diversificado, na medida em que ocorre em todas as espécies animais, porém surge de diferentes formas e varia no tempo e no espaço, bem como de animal para animal.

Ao longo da revisão bibliográfica foi-se tornando perceptível a panóplia de questões que podem ser alvo de pesquisa e saberes no âmbito desta atividade intrínseca ao ser humano. Muitos têm sido os estudos realizados no âmbito deste comportamento e dos aspetos que nele estão envolvidos. Alguns estudos mostram a importância e a relação da brincadeira com o desenvolvimento infantil (Pellegrini & Smith, 1998; Pellegrini, Dupius & Smith, 2007; Bjorklund & Pellegrini, 2000; Yamamoto & Carvalho, 2002), outros procuram caracterizar a brincadeira como um meio para a transmissão renovação cultural (Conti & Sperb, 2001; Carvalho & Pedrosa, 2002; Pontes & Magalhães, 2003), outros ainda identificam diferenças de género que se verificam nas interações lúdicas (Martin & Fabes, 2001; Morais, 2004; Smith, 1982; Cordazzo, 2003; Macarini & Vieira, 2006) e ainda se estuda as diferenças existentes neste comportamento em diferentes contextos físicos e culturais (Gosso, 2004; Morais, 2004).

As diferenças de género que se verificam nos comportamentos lúdicos podem ser vistas como prováveis adaptações para um futuro próximo. O período de imaturidade (infância), pela seleção natural, estabeleceu-se como sendo o período mais longo do desenvolvimento humano Embora este aspeto possa trazer custos ao ser humano (e.g., a não continuidade da espécie – descendência), ele revela-se como benéfico para a espécie, na medida em que permite um tempo mais alargado para a aquisição de aprendizagens e competências sociais que conduzem a um desenvolvimento adaptativo enquadrado no meio em que esta se insere. As diferenças encontradas entre homens e mulheres resultam das experiências e aprendizagens que se estabelecem ao longo do período infantil, com início na primeira infância evoluindo gradualmente ao longo da segunda e terceira infâncias. É ao longo destas duas últimas etapas do desenvolvimento que as crianças, através da observação e imitação dos comportamentos dos adultos próximos e também da interação com os seus pares, aprendem condutas típicas do seu género, estabelecendo desta forma estruturas cognitivas (e.g., representações sociais, regras e normas sociais, padrões comportamentais) que se revelam como fundamentais para a sua integração num meio e grupo social.

Na atualidade, com as exigências vigentes e as mudanças significativas nos modos e estilos de brincar, é fundamental perceber a importância desta atividade e, de que forma esta estimula os processos de desenvolvimento e aprendizagem, bem como as relações sociais nas crianças, futuros adultos, que vão sendo estruturadas com base num conjunto de representações, estereótipos determinados pela cultura em que se encontram inseridas. Neste sentido, o objetivo principal do estudo é, então, identificar as diferenças e semelhanças de

género nas escolhas de parcerias de brincadeiras bem como perceber as representações de género percebidas pelas crianças em relação aos tipos de brincadeiras. Com base numa perspetiva evolutiva, pretende-se perceber de que forma estas predisposições favorecem o desenvolvimento de aptidões e características que se revelam como essenciais para a sobrevivência e reprodução da prole. Considerando esta perspetiva, o objetivo deste estudo tem como base evidenciar a importância do dimorfismo sexual e a sua relação com os padrões comportamentais verificados ao longo do desenvolvimento do ser.

O estudo encontra-se dividido em cinco capítulos.

O capítulo I apresenta todo o enquadramento teórico dos temas relevantes para o estudo: o ciclo de desenvolvimento infantil, os aspetos conceituais da brincadeira, a perspetiva evolutiva associada ao estudo deste fenómeno, o contexto em que o estudo foi realizado (contexto escolar) e, por último, as representações de género de diferenças de género nas brincadeiras infantis. Ainda na sequência deste capítulo, enuncia-se a relevância do estudo e os respetivos objetivos e hipóteses que foram formulados para esta investigação.

O capítulo II expõe o método delineado para o projeto de investigação. É feita uma caracterização dos participantes da amostra, são explanadas as medidas utilizadas e, por fim, os procedimentos realizados para a recolha e tratamento de dados.

O capítulo III enuncia os resultados obtidos após a análise estatística realizada.

O capítulo IV refere-se à discussão dos resultados encontrados, e reúne ainda as limitações encontradas no decorrer da investigação, bem como possíveis sugestões para estudos futuros neste âmbito.

Por fim, o capítulo V compreende as conclusões resultantes do estudo.

Esta investigação inscreve-se no âmbito do Mestrado em Psicologia, Aconselhamento e Psicoterapias, e segue as normas para a elaboração de dissertações de mestrado da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Primo & Mateus, 2008).

Capítulo I - Revisão bibliográfica e fundamentação teórica

1.1. Ciclo de Desenvolvimento Infantil

Este estudo pretende analisar o fenómeno de brincar como parte integrante do desenvolvimento infantil e, como um procedimento inevitável da espécie que contribui, ao mesmo tempo, para a representação de papéis futuros e também para o processo de aprendizagem educativa.

Tornou-se pertinente no decorrer deste trabalho, o conhecimento do objeto de estudo, para uma interpretação dos acontecimentos/dados mais próximo do real. Neste sentido, o conhecimento da criança implica compreender todo o seu processo de desenvolvimento, bem como os aspetos da sua evolução biológica, psicológica e social.

Na investigação científica, o campo do desenvolvimento humano é uma área relativamente recente. O seu começo data dos inícios do século XIX, com o estudo do pequeno Victor (O menino selvagem de Aveyron), levado a cabo pelo psiquiatra Jean Marc Gaspard Itard, que acreditava que o seu desenvolvimento tinha sido limitado pelo isolamento e que ele apenas precisava de adquirir algumas habilidades. Mais tarde, Charles Darwin expressa a natureza do desenvolvimento comportamental infantil como um processo sistemático de mudanças. No final do séc. XIX é descoberto o mistério da concepção e os cientistas da época apontam para a importância das características inatas e as influências ambientais que circunscrevem o indivíduo. Começa por se conhecer a pessoa como um todo, sendo que se desenvolve de forma contínua, influenciada pelas experiências vivenciadas desde criança (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

O desenvolvimento humano é descrito como um processo contínuo que se inicia com a concepção da vida e se prolonga ao longo de todo o ciclo vital. O desenvolvimento supõe uma mudança evolutiva num ser vivo, individual, funcional e adaptativo e contempla dois fatores importantes e complexos, a maturação e a experiência. Para a compreensão destes dois fatores, é importante diferenciar dois conceitos, o de desenvolvimento e o de crescimento, assim, como desenvolvimento, entende-se as mudanças que resultam de influências ambientais ou de aprendizagem (mudança qualitativa), e crescimento as transformações que resultam da maturação (mudança quantitativa) (Papalia, Olds & Feldman, 2001). São quatro os fatores que influenciam o desenvolvimento humano: a hereditariedade (carga genética); o crescimento orgânico (aspeto físico); a maturação neurofisiológica (aptidão funcional que determina padrões de comportamentos); meio ambiente (influências e estimulações externas). É a interação entre estes fatores (passados e

presentes) que vai gerar mudanças no indivíduo, condicionando e determinando o seu comportamento e, portanto, tornando-o um ser único.

Estas mudanças verificam-se ao longo do ciclo de vida em diversos aspetos ou dimensões do eu. Neste sentido, os estudiosos do desenvolvimento humano diferenciam o desenvolvimento psicológico, do físico e do social, no entanto estão todos interrelacionados, podendo um afetar os outros em qualquer período do desenvolvimento.

1.1.1. Construção da identidade e papéis de género

A masculinidade e a feminilidade são termos utilizados para diferenciar homens e mulheres nas suas questões de género (Rodrigues, 2003). É importante, neste sentido, fazer a distinção das terminologias género e sexo, que são frequentemente confundidas como sinónimos. Foi a partir dos anos 60, com o movimento feminista que esta distinção ganhou ênfase. A reivindicação feminista, no que concerne às relações de igualdade e ao respeito pelas diferenças entre homens e mulheres, veio realçar a distinção destes dois termos. Género, é então, uma construção social do que é masculino ou feminino, logo, está ligado à cultura: é uma identidade psicossocial que se baseia em valores, comportamentos e atitudes culturalmente designados como sendo de homens ou mulheres, ou seja, dependendo do sexo biológico (Scott, 1986). Assim, o termo sexo, descreve uma organização cromossómica, que reproduz características físicas e intrapsíquicas que distinguem homens e mulheres ao nível biológico (Rodrigues, 2003).

A construção da identidade e o desenvolvimento dos papéis de género são aquisições que vão sendo aprendidas socialmente, logo desde o nascimento, de acordo com as relações/ interações sociais e culturais que se estabelecem no decorrer do processo de desenvolvimento (Miranda, 2008). Desde a primeira infância que as crianças aprendem a desempenhar os papéis inerentes ao seu sexo e a comportarem-se de acordo com os padrões sociais exigidos. À medida que vão crescendo, as crianças vivenciam experiências nas relações com o outro e portanto, adquirem uma perceção pessoal da sua identidade, construindo assim o seu “self” (Cole & Cole, 2003). A identificação é um fator essencial para o desenvolvimento da socialização, o que permite à criança parecer, agir, sentir e/ou ser igual aos que lhe são importantes dentro da sua esfera social. No período da primeira infância a identificação é geralmente estabelecida com as figuras de suporte do sexo equivalente ao da criança, e é desde esse momento que se começa a construir a identidade

peçoal, ou seja, a criança começa a adquirir uma perceção peçoal da sua identidade (Cole & Cole, 2003). Segundo Louro (1996), o género determina a identidade do sujeito, bem como a nacionalidade, a etnia ou a classe, sendo algo que ultrapassa o desempenho de papéis (Rodrigues, 2003). Existem várias teorias sobre a aquisição de uma identidade com o papel sexual. Os fatores biológicos surgem como principal elemento na explicação para a diferenciação entre os sexos, na medida em que rapazes e raparigas apresentam diferenças num par de cromossomas, sendo que as raparigas têm um par de cromossomas constituído por dois cromossomas X, e os rapazes por um cromossoma X e outro cromossoma Y. Estas diferenças cromossomáticas dão-se ao nível da produção hormonal, tanto no período fetal e infantil, bem como até à adolescência. As hormonas são responsáveis pela diferenciação entre os sexos no que respeita às suas características físicas e até mesmo ao desenvolvimento cerebral que, por sua vez, influencia o comportamento (Smith, Cowie and Blades, 1998). As evidências científicas referentes aos efeitos das hormonas sexuais nos comportamentos, tornam-se mais clarividentes no caso dos comportamentos de crianças quando brincam. Numa evolução fetal normal, as hormonas sexuais masculinas predeterminam que os rapazes sejam mais ativos em termos físicos e que a sua prática lúdica seja mais violenta. Verificam-se ainda evidências a nível da agressividade e orientação sexual. (Patterson, 1995). Embora os fatores biológicos tenham um papel importante nas diferenças entre os sexos, eles por si só não explicam o processo de identificação com os papéis sexuais. Outra das teorias sobre o processo de identificação com o papel sexual é a teoria proposta por Bandura¹ e Mischel², (citados por Rodrigues, 2003) que dá ênfase à ideia da aprendizagem social. Isto é, as crianças envolvem-se em determinados papéis sexuais devido aos comportamentos dos adultos que as rodeiam, principalmente em casa, as figuras parentais e na escola, os professores. Nesta teoria, as questões do reforço são potenciadas, na medida em que há por parte dos adultos um incentivo na conduta de determinados papéis típicos para cada sexo, por exemplo, as meninas são incitadas a desempenhar um papel mais afetivo, ao contrário dos meninos que são reprovados se o tiverem. A aprendizagem social prevê ainda que através da observação dos comportamentos dos adultos do mesmo sexo, a criança procure imitá-los e, pela imitação se desenvolva o processo de identificação. Vários estudos concluíram que o reforço e a punição exercidos sobre as crianças relativamente aos

¹ Bandura, A. (1969). *Princípios de modificação de comportamento*. Holt, Rinehart & Winston: New York

² Mischel, W. (1970). Attention in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16 (2), 329-337

comportamentos adequados a cada sexo, vão influenciar os seus comportamentos (Fagot, 1978; Lamb, Easterbrooks & Holden³ (citado por Rodrigues, 2003).

Segundo Kohlberg (1966), a criança tem um papel ativo na aquisição da identidade de género. Este mesmo autor defende que apenas com 3 anos de idade as crianças se encontram numa etapa do desenvolvimento, que denomina como identidade básica de género, em que as mesmas já conseguem identificar-se a si e aos outros como sendo rapaz ou rapariga. Esta atribuição identitária é percebida por meio de características físicas, no entanto quando estas se alteram consequentemente as identificações sofrem também elas alterações. Aos 4 anos a criança alcança um novo estágio, onde compreende que o género é algo constante que se mantém estável no tempo e, portanto, alcança a fase de estabilidade de género. Mais tarde, por volta dos seis / sete anos de idade, a criança toma consciência que o sexo é um atributo de natureza biológica, logo não se modifica no tempo, nem depende de qualquer modificação ou situação (consistência do género). Ao atingir esta fase, a criança percebe que o género, sendo uma característica imutável, corresponde a um aspeto do seu autoconceito, tornando-a capaz de identificar-se com ele e comportando-se coerentemente com essa identidade.

1.1.2. Tipificação de género e estereótipos de papéis de género

A vivência em sociedade enfatiza a problemática das questões de género, realçando diferenças e desigualdades no que é ser homem ou ser mulher, na medida em que promovem a tipificação e estereótipos de papéis de género (Fernandes e Anastácio, 2009). No percurso do seu desenvolvimento, a criança vai tomando consciência das diferenças entre homens e mulheres, e em função dessa perceção vai construindo o seu eu, ou seja, como ela é na realidade em que está inserida, na forma como se vê e, como é vista pelos que a rodeiam. Através da observação e imitação, a criança vai estabelecendo a identidade de género, até esta se tornar estável («constância sexual»). No decorrer deste processo, a criança vai percecionando determinados comportamentos e papéis de género de ambos os sexos, formando assim estereótipos referentes aos papéis sexuais. (Rodrigues, 2003). Por estereótipos entende-se um conjunto de crenças e expetativas partilhadas por um grupo social, são portanto, padrões comuns de comportamento, onde estão presentes rótulos e

³ Lamb, M., Easterbrooks, M. & Holden, G. (1980). Reinforcement and punishment among preschoolers: characteristics, effects and correlates. *Child Development*, 51 (4), 1230-1236

representações que definem uma categoria social. No que respeita à diferenciação sexual, os estereótipos contribuem para a adaptação às formas de ser homem ou mulher (Miranda, 2008). O desempenho de papéis sociais representativos de um determinado sexo corresponde a um dos aspetos que influenciam a construção da personalidade individual Lorenzi-Cioldi (1994). A interiorização de expectativas e crenças de que determinados comportamentos são caraterísticos ou exclusivos de homens ou mulheres, permite ao sujeito criar estereótipos ou preconceitos relativamente aos papéis a desempenhar numa sociedade (Amâncio, 1994). Como referido por Kohlberg (1966), os sujeitos que manifestam níveis mais elevados de tipificação sexual encontram-se mais motivados para manter comportamentos consistentes com o modelo internalizado de estereótipos de género, reprimindo qualquer comportamento que não seja adequado ao próprio sexo. A acomodação das estereotípias aumenta com a idade, devido às experiências sociais das crianças e, por volta dos 8 anos de idade, estas estão de tal forma consolidadas que se comparam às dos adultos (Smith, Cowie e Blades, 1998). Num estudo realizado por Best, Williams, Cloud, Davis, Robertson, Edwards, Giles & Fowles (1977), em três países diferentes (Inglaterra, Irlanda e Estados Unidos da América) com crianças de 5 e de 8 anos, maioritariamente, rapazes e as raparigas de ambas as idades e dos três países, consideraram que as meninas eram mais afetivas, em oposição aos meninos que eram mais fortes e agressivos. Enquanto observam o mundo adulto, as crianças inseridas numa sociedade extremamente tipificada, apercebem-se das diferentes expectativas acerca dos comportamentos dos dois sexos (Gleitman, Fridlund & Reisberg, 2007). Na maioria das sociedades atuais é feita uma enorme pressão no sentido da tipificação sexual, em que as raparigas são estimuladas para serem mais carinhosas, delicadas e adquirirem competências domésticas, enquanto os rapazes são preparados para desenvolverem a autonomia e a realização pessoal (Smith, Cowie e Blades, 1998). Num outro estudo que corroborou estas questões, foram efetuadas observações diretas a crianças de 6 culturas diferentes (do Quénia, Japão, Filipinas, México e Estados Unidos da América), e os resultados revelaram-se uniformes na maioria das sociedades, em que as meninas eram mais afetuosas e estabeleciam maior contato físico, enquanto os meninos se mostravam mais agressivos e capazes para praticarem lutas simuladas (Whiting & Edwards⁴; Whiting & Whiting⁵, citado por Smith, Cowie e Blades, 1998).

⁴ Whiting, B. & Edwards, C. (1973). A Cross-Cultural Analysis of Sex Differences in the Behavior of Children Aged Three Through 11. *Journal of Social Psychology* 91(2), 171- 188

Alguns estudos revelam ainda que a tipificação no que respeita aos papéis de género é mais evidente nos rapazes do que nas raparigas, pois estes apresentam uma maior dificuldade em participar de brincadeiras típicas do sexo feminino, o que não é tão pouco provável acontecer com as meninas, que se envolvem com maior facilidade em brincadeiras típicas do sexo masculino (Brown, 1957; Maccoby e Jacklin, 1974). Para Amâncio (1994), as mulheres, enquanto género dominado, não apresentam convicções de grupo sólidas, o que parece estar na origem da condição de subordinação, na medida em que, como referido por Lorenzi-Cioldi (1988), o papel de subordinação é representado pela dependência e impassibilidade em relação a quem domina.

1.2. Concetualização do conceito de brincadeira

A brincadeira é um fenómeno universal comum a todas as espécies, é ainda uma atividade saudável e importante para o desenvolvimento físico e também mental. O brincar/jogar tem sido, nos últimos tempos, um foco na investigação em psicologia e nas mais diversas áreas das ciências sociais e humanas e também da saúde, por ser uma das formas mais comuns do comportamento infantil (Neto, 2003). Na psicologia do desenvolvimento é uma área que desperta interesse no âmbito da investigação, por apresentar uma influência significativa no domínio do desenvolvimento. A brincadeira e o jogo surgem espontaneamente na infância e, portanto, são caracterizados por uma motivação interna para tal atividade (Lordelo & Carvalho, 2006). É um fenómeno de fácil identificação, na medida em que, apenas através da observação, é possível determinar os níveis de atividade e características comuns em espécies animais e culturas humanas (Yamamoto & Carvalho, 2002). Esta é uma herança filogenética (Ferland, 2006), que atravessa todo o ciclo de desenvolvimento de diferentes e evoluídas formas, diferenciando-se na cultura e na época histórica em que ocorre (Lordelo & Carvalho, 2006). A sua fácil identificação não se coaduna com a sua difícil definição. Sendo este um comportamento complexo e global, são diversas as teorizações, classificações e caracterizações em torno deste fenómeno. A indefinição é quase inevitável quando os próprios fundamentos sobre o fenómeno se encontram difundidos pelas muitas abordagens; pelas variadas linhas de investigação e pontos de vista teóricos; pelo estabelecimento de relações dentro do próprio

⁵ Whiting, J. W. M., & Whiting, B. B. (1975). *Children of six cultures: A psychocultural analysis*. Harvard University Press: Cambridge

desenvolvimento lúdico (maturação bio-psicológica/ efeito da experiência); pela influência cultural e as alterações ao longo do ciclo de desenvolvimento, ainda associado aos diferentes contextos sociais (Neto, 2003); e pela terminologia das palavras brincadeira e jogo.

Os termos brincar e jogar tanto podem ser ambíguos na sua definição, como sinónimos por representarem uma atividade lúdica. O termo brincar, em português, provem do latim *vinculum*, que designa laço, união (Machado, 2003), e que compreende uma série de atividades que se inserem na noção de jogo. Jogar, é definido como *tomar parte numa atividade lúdica, por prazer ou recreio; brincar; participar em (atividade lúdica ou competitiva), seguindo determinadas regras* (Academia das ciências de Lisboa, 1976). Enquanto na língua portuguesa há distinção entre estas duas ações, nos principais idiomas europeus - no inglês (*play*), no francês (*jouer*), no espanhol (*jugar*) e no alemão (*spielen*) - significam jogar e/ou brincar (Rodrigues, 2003). Neste sentido, e sendo que na língua portuguesa, a atividade lúdica é caracterizada pelos verbos brincar e jogar, os dois termos serão utilizados de igual forma ao longo da dissertação.

Por ser este um fenómeno de carácter social e cultural, tem por si só uma história subjacente, caracterizada por períodos de evolução e mudança, marcados por contradições e conflitos de interesses políticos, económicos e sociais, vigentes em cada época. Como afirma Kishimoto (2002), a educação lúdica esteve presente em todas as épocas, povos, contextos, construindo todo o conhecimento deste fenómeno, nos mais variados campos, como a psicologia, fisiologia, educação e noutras áreas do conhecimento.

Embora tenha sido nas últimas décadas que se tem verificado um maior interesse por parte da comunidade científica no estudo sobre o jogo, a sua teorização surge com Platão, na Grécia Clássica, quando este reconhece o valor prático do jogo, tentando criar uma relação entre o jogo e a educação (Baptista da Silva⁶, citado por Cordazzo, 2008).

Os Egípcios, os Romanos e os Maias utilizavam os jogos como meio de transmissão de geração para geração, dos seus conhecimentos e valores.

Com o advento do Cristianismo, os jogos, por serem encarados como profanos e imorais foram totalmente depreciados. Passam a ter uma conotação negativa, pela predominância cristã que se fazia sentir na época e toda a envolvente de disciplina e ordem que esta impunha. Até ao final da Idade Média, a brincadeira era considerada como objeto de distração e recreio, algo supérfluo (Kishimoto, 2002).

⁶ Baptista da Silva, C. C. (2003). O lugar do brinquedo e do jogo nas escolas especiais de educação infantil. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo: São Paulo.

É então na época do Renascimento, designado como o período da “*compulsão lúdica*”⁷ que o jogo começa a ser visto como um comportamento livre que estimula a inteligência e auxilia o estudo (Kishimoto, 2002). É nesta perspetiva que o jogo infantil começa a ter relevância na aprendizagem escolar. Esta conceção começa a surgir, nessa época, concomitantemente com a visão de criança, pois, também ela, é modificada. Foi Jean-Jacques Rousseau, filósofo e escritor na época do Iluminismo e, conhecido como precursor do Romantismo, que valorizou o papel da criança e a considerou como um ser único, com valor próprio⁸ (Rousseau, 1762). É então, a partir do século XVIII, que é dada uma maior ênfase ao fenómeno de brincar e ao relacionamento deste com o desenvolvimento infantil. Assim, a brincadeira passou a ser objeto de estudos científicos em várias áreas do conhecimento, dando origem a uma panóplia de perspetivas e teorizações.

1.2.1. Teorias da brincadeira⁹

Friedrich Froebel, na sua obra "The Education of Man", postula os seus princípios, os quais influenciam o movimento a favor dos jardins de infância e das escolas pré-primárias da época (Smith, Cowie & Blades, 1998). Na sua conceção de desenvolvimento infantil, o homem deve estar em harmonia com Deus e com a natureza e, só nesta relação é que é possível o autoconhecimento e a aceitação deste na sociedade. A esta tríade designou de «unidade vital», a qual deveria estar na base da educação, permitindo ao homem o desenvolvimento pleno. Para o autor, a criança aprende fazendo, num processo contínuo de interiorização (pela natureza), e de exteriorização (por exemplo através da arte e do jogo). Considera o jogo como o melhor instrumento para o autoconhecimento através do processo de interiorização/exteriorização; é através dele que a criança expressa a sua perceção do mundo¹⁰ (Froebel, 1887).

⁷ Kishimoto, 1998, pp. 62

⁸ "A humanidade tem seu lugar na ordem das coisas; a infância tem o seu na ordem da vida humana; é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança" (Rousseau, 1762 traduzido por Milliet, 1995).

⁹ Cf. Anexo I e II – Teorias clássicas da brincadeira e Teorias modernas sobre a brincadeira, respetivamente.

¹⁰ "A brincadeira é a fase mais alta do desenvolvimento da criança - do desenvolvimento humano neste período; pois ela é a representação auto ativa do interno - representação do interno, da necessidade e do impulso interno..."; "...a brincadeira espontânea da criança revela o futuro da vida interna do homem." (Froebel, 1887, p. 55-56)

Para Herbert Spencer¹¹ (citado por Espina, 2005), a brincadeira era considerada apenas como uma gratificação imediata, ou seja, ele defendia que a brincadeira era um comportamento lúdico que não tinha qualquer benefício futuro. Defendeu a teoria da energia excedentária, em que afirma que qualquer ser vivo possui uma quantidade de energia limitada que tem de ser consumida diariamente como uma necessidade imediata, e que nas espécies mais avançadas, por vezes, essa energia é excessiva em relação às suas necessidades básicas, dando origem ao comportamento lúdico (Smith, Cowie & Blades, 1998).

Já no século XIX, Karl Gross, vem criticar a teoria de Spencer, afirmando que a energia excessiva podia ser favorável para o atividade lúdica, não sendo esta essencial. Segundo Gross (1901), a infância existe para que as brincadeiras, também elas possam existir; que as crianças não brincam porque são jovens, mas são jovens, então, brincam (Vago e Oliveira, 2008). Define o jogo, como um pré-exercício de instintos, uma necessidade biológica e, psicologicamente como um ato voluntário, estabelecendo uma ligação entre a biologia e a psicologia. Assim, a brincadeira é vista como uma ação mecânica em resposta a um instinto. Para Gross (1901), esses exercícios físicos eram transformados em representações simbólicas da realidade, através das quais se inicia a construção do pensamento e da linguagem, bem como o desenvolvimento das competências necessárias para a sobrevivência (Smith, Cowie & Blades, 1998).

Já no século XX, foram alguns os teóricos que aprofundaram o fenómeno de jogar/brincar, formulando as suas próprias concepções e teorias, sendo ainda hoje algumas delas estudadas. Será feita uma pequena abordagem dessas teorias, pois ao longo do texto serão apresentadas as suas características mais relevantes.

Stanley Hall, com base nas teorias de Darwin, considera a brincadeira como um instinto herdado do passado. Formula a teoria da recapitulação, fundamentando que a brincadeira tinha uma função catártica, que permitia libertar através do comportamento lúdico, os instintos que caracterizavam fases dos nossos ancestrais (Smith, Cowie & Blades, 1998).

11 Herbert Spencer (1820-1903), sociólogo e filósofo inglês, e também um dos representantes do positivismo. Admitia que o processo de seleção natural se aplicava à sociedade - "darwinismo social". É dele a expressão "sobrevivência do mais apto". Nas suas obras procurou aplicar as leis da evolução a todos os níveis da atividade humana.

Maria Montessori não esquecendo as funções lúdicas e educativas do jogo, trouxe para a educação materiais pedagógicos que pudessem conduzir a criança para o amor que nutre pela ordem, cor, tamanho, movimento, simetria, harmonia e equilíbrio (Baranita, 2012).

Numa perspetiva mais analítica, Freud avança com a sua teoria sobre a brincadeira, declarando que esta possui um efeito catártico, ou seja, através desta, a criança realiza desejos e suprime sentimentos negativos relativos a experiências traumáticas (Pearce, 2003). Freud não desenvolveu muito este tema, no entanto, a sua filha, Anna Freud, desenvolve, consequentemente, a terapia através da brincadeira (Neitzel, 2012). Para ambos, a brincadeira revelava-se importante, na medida em que possibilitava a expressão de impulsos agressivos ou sexuais que, em contexto real, poderiam ser perigosos (Pearce, 2003).

A perspetiva de que a brincadeira surge como uma atividade fundamental para o desenvolvimento afetivo e cognitivo, deve-se em parte a Susan Isaacs, psicóloga e educadora britânica. A autora defendia que o jogo oferecia benefícios emocionais (base psicanalítica), no entanto, concebia o jogo numa perspetiva mais ampla, compreendendo as vantagens ao nível do desenvolvimento físico, social e cognitivo e ainda, com uma visão evolutiva de que os animais que têm mais facilidade em aprender são aqueles que brincam mais. Segundo a autora, o recurso ao jogo infantil pode ser sinónimo de saúde mental, em contrapartida, na sua ausência, pode-se admitir a existência de problemas congénitos ou patologias do foro psicológico (Smith, Cowie & Blades, 1998).

No início do século XX, Henri Wallon (1978), distinguiu-se pelos estudos sobre o brincar e o desenvolvimento infantil. O fenómeno de brincar é explicado, na perspetiva de Wallon (2008), pela necessidade da criança agir sobre o seu mundo exterior (pessoas e objetos). Para Wallon (1978), o meio social é um dos agentes que maior influência tem no desenvolvimento da personalidade da criança; os afetos associados à motricidade contribuem significativamente para o desenvolvimento psicológico dos mais pequenos. É através do corpo que a criança tem as suas primeiras comunicações com o meio exterior, consequentemente, a brincadeira é um facilitador deste processo. Brincando, a criança expressa os seus sentimentos e, a partir da imitação da realidade, ela traduz as suas observações e identificações.

Um teórico de grande importância para o conhecimento deste fenómeno foi Donald Winnicott que, numa perspetiva psicanalítica elabora a sua teoria. Segundo ele a brincadeira além de proporcionar divertimento, tem como principal característica o prazer que a atividade

promove. Para Winnicott, o comportamento de brincar só pode ser compreendido através da noção de "fenómenos transacionais" (Winnicott, 1975). Este conceito é compreendido pelo autor como uma área intermédia da experiência humana entre a realidade interna e a vida externa da criança; e, é nessa área que estão circunscritos os fenómenos ou objetos de transição¹². Estes objetos ou fenómenos não fazem parte do corpo da criança, nem são inteiramente parte da realidade externa (compartilhada), mas sim do domínio da ilusão que tem como base a experimentação, ou seja, esta área intermédia corresponde à capacidade que a criança vai adquirindo gradualmente de compreensão e aceitação da realidade que a rodeia (social). O brincar/jogar e o brinquedo/jogo são os principais fenómenos e objetos transacionais da criança desde os seus quatro meses de idade. Para Winnicott, o brincar tem um lugar e um tempo, que não se circunscreve nem dentro nem fora do mundo da criança, mas sim um lugar e um tempo que está fora do controlo mágico dela. Tal como afirma "Para controlar o que está fora, há que fazer coisas, não simplesmente pensar ou desejar, e fazer coisas toma tempo. Brincar é fazer. " (Winnicott, 1975, p. 63). O autor considera que a brincadeira é universal e própria da saúde, pois facilita o crescimento, conduz aos relacionamentos grupais e que é uma forma de exercitar a criatividade; diz ainda, que o brincar é uma forma de comunicação consigo e com os outros (Winnicott, 1975).

Lev Vygotsky, foi o precursor da psicologia histórico-cultural e as suas conceções foram importantes para o conhecimento do processo de aprendizagem humana, bem como para a educação, e para a melhoria das práticas educativas (Tezani, 2006). Vygotsky procurou compreender as funções psicológicas superiores ou processos mentais superiores, qual a sua origem e consequente desenvolvimento ao longo da história da espécie humana, tendo em conta a individualidade de cada um e o facto de este estar inserido num contexto cultural que o define (Rolim, Guerra & Tassigny, 2008). Nos seus estudos sobre o jogo evidencia a importância deste para a estruturação do funcionamento psíquico da criança e, assim, para o seu desenvolvimento intelectual, social e até moral. Considera ainda, que o brincar apresenta uma forte relação com a aprendizagem. De acordo com o autor, para compreender o desenvolvimento da criança é fundamental saber quais as suas necessidades, bem como o que é preciso, para que, de uma forma eficaz, se satisfaçam essas mesmas necessidades / ou colocá-las em ação. Vygotsky (1991), afirma que a brincadeira surge

¹² "Introduzi os termos 'objetos transacionais' e 'fenómenos transacionais' para designar a área intermediária de experiência, entre o polegar e o ursinho, entre o erotismo oral e a verdadeira relação de objeto, entre a atividade criativa primária e a projeção do que já foi introjetado, entre o desconhecimento primário de dívida e o reconhecimento desta ('Diga: "bigado")". (Winnicott, 1975, p. 14).

exatamente das necessidades que não são satisfeitas no imediato. No momento em que a criança experiencia um desejo que não é realizado, gera uma tensão interna, que é atenuada através do envolvimento num mundo ilusório e imaginário onde os seus desejos podem então ser realizados. Ao imaginar, a criança vai exteriorizar através da brincadeira, e é nessa interação entre a imaginação e a experiência que a criança incorpora o significado das coisas, dando assim origem ao pensamento conceitual com base no significado e não no objeto (Rolim, Guerra & Tassigny, 2008). O autor afirma ainda que a brincadeira, embora livre e não estruturada, está sujeita e impõe regras, as quais delimitam o comportamento da criança; e é da subordinação às regras e da renúncia aos seus desejos imediatos que a criança encontra prazer na brincadeira (Vygotsky, 1991). Um conceito idealizado pelo autor e de particular importância é o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é entendida como uma área potencial de desenvolvimento cognitivo. Esta área é determinada pela distância que decorre entre o nível atual de desenvolvimento da criança, definido pela sua capacidade individual de resolução de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, que se define pela resolução de problemas com o auxílio de adultos ou com pares mais aptos (Vygotsky, 1978).

Piaget, autor que se tornou conhecido pela sua teoria epigenética, em que procura compreender as relações do sujeito com o objeto no seu processo de construção do conhecimento. Uma vez que o conhecimento se refere à cognição, o desenvolvimento cognitivo é portanto, a aquisição do conhecimento (Piaget, 1990). Para a compreensão da teoria de Piaget torna-se essencial a descrição de alguns conceitos por ele formulados, tais como: o conceito de esquema, adaptação, assimilação, acomodação e equilíbrio. O esquema corresponde a uma estrutura mental ou cognitiva através da qual o sujeito se adapta e organiza o meio; esta estrutura vai-se desenvolvendo, tornando-se cada vez mais complexa. A adaptação, segundo o autor, é a essência do funcionamento biológico (Piaget, 1990), ou seja, é inerente ao ser de se organizar e adaptar ao meio físico, numa tentativa de manter a homeostasia. Neste sentido, a adaptação dá-se através dos processos de assimilação e acomodação; a assimilação é o processo de interiorização, nos esquemas mentais das informações apreendidas das próprias experiências, por sua vez, a acomodação, consiste na modificação dessas estruturas cognitivas, originando novos esquemas. A equilíbrio corresponde ao ponto de equilíbrio entre a assimilação e a acomodação. Segundo o autor, "*de uma maneira geral, o organismo assimila incessantemente o meio à sua estrutura, ao mesmo tempo que acomoda a estrutura ao meio, a adaptação constituindo um equilíbrio*

entre tais trocas" (Piaget, 1972, p. 75). Estas modificações nas estruturas, originam novas estruturas, o que, necessariamente, aumentam a capacidade de processamento de informações. Neste seguimento, surgem os designados, estádios de desenvolvimento, que estão relacionados com a idade, mas que não são estabelecidos por ela. Estes estádios ocorrem por etapas sucessivas, numa mesma ordem em todas as crianças, no entanto, a idade em que são alcançados pode divergir. Os estádios de desenvolvimento cognitivo de Piaget são amplamente conhecidos e, portanto, será feita uma pequena abordagem à sua teoria sobre a brincadeira, onde o autor estabelece uma relação entre os estádios de desenvolvimento e os tipos de jogos (dividido em três categorias: jogos de exercício, jogos simbólicos e jogos de regras). O estágio sensório-motor (zero aos dezoito meses), é caracterizado pelos reflexos neurológicos básicos e, pela noção de permanência do objeto; neste período, o jogo da criança é denominado por jogo de exercício, o qual é apazível, apenas pela sua funcionalidade, ou ainda pela sua tomada de consciência em relação a novas habilidades. No estágio seguinte, o pré-operatório (dos dois aos sete anos), a criança começa a desenvolver a linguagem, há uma ausência de conservação, ou seja, a criança não demonstra conservação do raciocínio ao longo do tempo, focando a sua atenção numa característica de cada vez, e ainda, o seu pensamento intuitivo é irreversível e rígido; jogo simbólico, onde há uma constante representação de algo ausente, ou imitação funcional (fase egocêntrica). No estágio das operações concretas (dos sete aos onze anos), já há uma noção de conservação e, portanto, de descentração, aparecem as primeiras operações mentais com base em objetos concretos, assim a criança começa a classificar objetos e a fazer seriações; neste estágio, onde surge a última categoria, jogos de regras, a criança deixa de ser egocêntrica e aprofunda as relações sócio afetivas que se vão desenvolver ao longo da vida, e é em torno deste envolvimento social que começam a ser estabelecidas as regras. O prazer nestes jogos passa pela competição entre os sujeitos, pelos resultados obtidos e pelo cumprimento dessas mesmas regras. Até aqui a criança limitava-se a fazer imitações através dos jogos faz-de-conta, agora a criança faz representações perfeitas e os seus símbolos aproximam-se mais do real. Por último, o estágio das operações formais (entre os onze e os quinze anos), que é caracterizado pelo pensamento lógico e abstrato, e pelo raciocínio hipotético-dedutivo, onde a criança já consegue formular hipóteses; é neste último estágio que as estruturas cognitivas atingem o nível mais elevado de desenvolvimento; nesta fase de desenvolvimento, a criança quando joga é capaz de prever, de organizar e de sistematizar todas as condições dos jogos, mesmo antes de iniciá-los (Sequeira, 1990). À medida que a

criança avança no seu desenvolvimento, também os jogos se vão tornando mais significativos transformando-se em construções adaptadas (Baranita, 2012). Para o autor, a brincadeira é o resultado do domínio da assimilação sobre a acomodação que, consequentemente, leva à equilibração da criança; neste sentido, atribui ao jogo um papel importante para o desenvolvimento da criança ao nível psicológico, motor e social, sendo que este permite a estimulação do pensamento lógico, bem como a utilização da linguagem e, consequentemente, à aprendizagem (Piaget, 1990).

1.2.2. Brincadeira, contexto e cultura

Estudar o fenómeno da brincadeira é essencial para compreender o desenvolvimento infantil, pois pela sua complexidade, torna-se inevitável o conhecimento dos principais elementos envolvidos neste processo. A brincadeira é reconhecida como um comportamento característico da infância, à qual a criança se adapta eficazmente, e também como um comportamento universal, existente em todas as culturas (Huizinga, 2000). Para melhor compreender os comportamentos das crianças nos diversos contextos, é fundamental, analisar as diferenças e semelhanças desses contextos nos quais as brincadeiras possam ocorrer (Gomes, 2009). Os jogos e os próprios brinquedos inserem-se numa identidade cultural e têm características sociais pertencentes/referentes a um grupo social (Brougère, 1998). Muitas vezes o conceito de contexto é utilizado de forma indistinta, como se apenas se tratasse de um lugar ou situação. De acordo com Lordelo (2002), para a compreensão da influência do contexto no desenvolvimento infantil é fundamental ter em conta todos os elementos que o constituem, como os sistemas sociais, os ambientes físicos, os sujeitos como participantes ativos, e ainda a interação e influência que têm uns sobre os outros. Afirmar assim, que o contexto não se limita ao espaço físico, mas a um conjunto de elementos em interação, referentes ao próprio sujeito e ao meio que o circunda. Neste sentido, os estudos na área do desenvolvimento infantil, devem ter em conta o contexto, o tempo e a história em que estão a ser analisados. A brincadeira, é um fenómeno diretamente influenciado pelo ambiente em que ocorre, e os estudos nesta área têm revelado comparações fundamentais para a compreensão deste fenómeno tão complexo e natural da espécie. As investigações acerca da brincadeira têm sido realizadas, maioritariamente, em ambientes abertos, onde as crianças brincam livremente, mais concretamente em contextos de rua (Cotrim, Fiaes, Marques & Bichara, 2009; Silva, Pontes, Silva, Magalhães & Bichara,

2004; Pereira & Neto, 1997; Bichara, 2001), ou em contexto escolar (Cordazzo & Vieira, 2007; Wanderlind, Martins, Hansen, Macarini & Vieira, 2006; Cordazzo, Vieira & Almeida, 2012; Rodrigues, 2003; Menezes & Sousa Brito, 2013). O contexto tem vindo a ser considerado como um elemento fundamental para a ocorrência e realização da brincadeira, possibilitando à criança a aquisição de referências culturais que vão influenciar o seu desenvolvimento. Vygotsky (1991) fundamenta isto, quando conceptualiza o brincar como uma situação imaginária formada pela criança, onde estão estabelecidas regras de comportamento que advêm da combinação dos elementos da brincadeira com a sua realidade. Assim, o contexto não só influencia o comportamento infantil como, de igual modo, vai influenciar o processo criativo da criança, através da imaginação. O cruzamento destas duas situações, a imaginária e a real, origina a atividade de brincar e, a partir desta, é possível compreender a criança que brinca e o contexto em que se encontra.

O fenómeno de brincar e a relação deste com o ambiente deve ser entendido numa perspetiva social e cultural, tal como afirma Corsaro (1999)¹³, as brincadeiras das crianças são contextualizadas socioculturalmente. Segundo Bichara (2003), as crianças têm um papel ativo neste processo, estabelecido entre a brincadeira, o contexto e a cultura, logo, este não pode ser visto apenas numa perspetiva linear. Ao recriar a realidade vivida através das suas experiências nos ambientes em que se encontra inserida, a criança cria novos universos de aventura e exploração, atribui novas funções aos objetos com que lida, exterioriza a compreensão do que percecionou do seu ambiente circundante e ainda atribui um significado à brincadeira. Brougère (2008) define o termo "cultura lúdica" referindo que esta é uma cultura rica, complexa e variada. O autor quando se refere ao jogo enfatiza a sua dimensão cultural em detrimento da dimensão psicológica, ou seja, para haver brincadeira é necessário um contexto social, um conjunto de significações que são partilhadas mutuamente, uma capacidade de interpretação, uma cultura (Brougère, 1998).

A brincadeira, embora se apresente como um fenómeno universal entre crianças de diferentes culturas, esta é determinada por um conjunto de fatores como o espaço físico, o ambiente social e cultural e ainda pelas características da criança que brinca. Cada cultura é expressa de uma forma peculiar, refletindo as características específicas de cada ambiente. (Hansen, Macarini, Martins, Wanderlind & Vieira, 2007). Neste sentido, considera-se

¹³ "A criança não apenas se apropria da cultura. Ela também reproduz o processo cultural num processo de Reprodução Interpretativa." (Corsaro, 2006, citado por Balaguer, 2012). O Autor utiliza o termo reprodução no sentido de afirmar que a criança não só internaliza a cultura, mas é uma agente ativo para a produção e mudança da mesma; interpretativa, pois as crianças criam e participam da sua cultura de pares, através da apropriação criativa de elementos socioculturais, satisfazendo os seus próprios interesses.

importante que as reflexões acerca das brincadeiras tenham em conta os efeitos da evolução cultural, na medida em que o ser é não só resultado de um desenvolvimento biológico, mas também é reflexo de uma evolução cultural. A cultura, numa conceção evolutiva é "fruto e instrumento da seleção natural" (Carvalho e Pedrosa, 2002, p.182). Para a psicologia evolutiva o ser é uma espécie "biologicamente sociocultural" (Carvalho e Pedrosa, 2002, p. 181), quer isto dizer, que só é possível constituir-se ser humano, com o outro e por intermédio do outro, num ambiente cultural, entendido como um nicho ontogénico da espécie (Ribeiro, Bussab e Otta, 2004). Huizinga (2000), denomina *homo ludens*, para designar a espécie humana como um ser criativo e lúdico, sendo estas características heranças filogenéticas que conduzem à exploração do meio, na procura incessante de novas situações que promovem a aprendizagem.

Tal como referido anteriormente, os estudos sobre a brincadeira devem ter em conta as especificidades culturais em que ocorre, pois, é vista como um fenómeno cultural (Huizinga, 2000), e é esta particularidade que a torna diversificada: nas formas de brincar (tipos e parceiros de brincadeira), nos objetos manipulados e nas regras que as regulam (Lordelo & Carvalho, 2006).

1.3. Brincadeira – Fenómeno Universal da Espécie Humana

Todo o ser é resultado das suas predisposições genéticas, em conjunto com a sua história individual e a cultura em que se desenvolve. A brincadeira é uma característica importante da espécie e, a predisposição biológica para tal comportamento está relacionada com as pressões de seleção presentes no ambiente em que a espécie proliferou (Lordelo e Carvalho, 2006). Este é um fenómeno universal característico da espécie, no entanto este conceito de universalidade integra não só os fatores culturais, como a diversidade deste comportamento; o brincar é expresso em cada cultura, de forma particular, refletindo as características ambientais específicas dessa mesma cultura (Gosso, 2004).

Numa perspetiva evolutiva, o brincar é caracterizado por ser um comportamento adaptado e adaptativo (Hansen, Macarini, Martins, Wanderlind & Vieira, 2007), na medida em que, ao longo dos tempos, tem-se mostrado como um comportamento comum a todos os membros da espécie (adaptado), mas analisado num período de tempo mais curto, este varia na sua forma, no local em que ocorre, nos parceiros e ainda nos brinquedos utilizados (Morais, 2004).

Quando se fala na universalidade deste fenómeno, como referido anteriormente, remete-se ao facto de ser uma atividade comum as todas as crianças de diferentes culturas, mas também por apresentar uma certa estabilidade no processo de desenvolvimento e aquisição da brincadeira que, segundo Piaget (1990), se iniciam com os jogos de exercício, seguidos dos jogos simbólicos e, por fim, os jogos de regras. A brincadeira, numa perspetiva evolutiva, é considerada como uma "atividade intrinsecamente motivada" (Lordelo & Carvalho, 2006 pp.100), determinada pela história ontogenética de cada criança, ou seja, comportamentos adaptativos numa determinada fase do desenvolvimento, tendem a desaparecer; a forma e os interesses das brincadeiras vão-se modificando ao longo do desenvolvimento social, cognitivo, físico e emocional dos que brincam (Hansen et al, 2007).

1.3.1. Psicologia Evolutiva do Desenvolvimento

A psicologia evolutiva do desenvolvimento é uma abordagem recente que tem contribuído para a explicação e conhecimento do desenvolvimento humano numa perspetiva ontogenética. Esta área do conhecimento tem como base de referência a teoria da evolução das espécies, de Charles Darwin, que fundamenta que os seres vivos vão evoluindo no tempo através da seleção natural das espécies, ou seja, que em virtude das pressões ambientais, os organismos vão sofrendo alterações de acordo com a sua capacidade de adaptação, ou não, às condições ambientais (Martins e Vieira, 2010).

Neste sentido, a psicologia evolutiva visa a compreensão do modo de funcionamento da mente humana através dos processos psicológicos, característicos da espécie, resultantes de uma adaptação ao ambiente ancestral onde esta evoluiu (Yamamoto & Lopes, 2009). De acordo com Bjorklund e Pellegrini (2000), o objetivo desta perspetiva é compreender de que forma as espécies evoluem e como é que se relacionam no ambiente físico e social em que estão inseridas. Compreende-se assim, que o desenvolvimento das espécies não é todo igual, cada uma evoluiu de acordo com as suas especificidades em termos biológicos e ambientais.

A psicologia evolutiva do desenvolvimento surge então como uma combinação entre a psicologia evolutiva e a psicologia do desenvolvimento, na medida em que interliga pressupostos de ambas as teorias; considera assim, que a herança biológica e o meio cultural em que o ser está inserido, são aspetos integrantes de um mesmo percurso de desenvolvimento (Hansen et al, 2007). Para um conhecimento mais abrangente do

desenvolvimento, é essencial optar por uma perspetiva interacionista e não com uma visão linear, pois permite compreendê-lo como um processo que está em constante mudança tendo em conta as interações que se dão entre fatores biológicos, psicológicos, sociais e culturais. Surge assim, o conceito de processos epigenéticos que pressupõem a interação do sujeito e seus genes com o contexto de desenvolvimento. Esta forma de estudar as relações de interação entre o organismo e o ambiente é designada por epigénese (Keller, 2002; Bjorklund e Pellegrini, 2000).

Sendo a brincadeira um fenómeno relacionado com o desenvolvimento humano, pode ser estudado segundo uma perspetiva evolutiva. De acordo com um panorama evolutivo, este é um comportamento funcional e adaptativo da espécie e, portanto, específico a um determinado período do desenvolvimento – a infância. Existem características com funções adaptativas, que são apenas comportamentos ou estruturas específicas para uma etapa do desenvolvimento e que deixam de existir quando passam a não ser necessários (Bjorklund & Blasi 2005).

1.3.2. Brincadeira numa Perspetiva Evolutiva

A brincadeira é um fenómeno que tem vindo a ser estudado sob diferentes perspetivas com o intuito de compreender a complexidade deste comportamento e de que forma ele contribui para o desenvolvimento infantil (Marques e Bichara, 2011). As abordagens anteriormente expostas associam a brincadeira ao desenvolvimento humano segundo as suas correntes de pensamento. Este estudo pretende expor a brincadeira como um fenómeno adaptado e adaptativo da espécie, e perceber quais as variações existentes quando surge uma brincadeira (Hansen et al, 2007). Neste sentido, torna-se adequado pensar na brincadeira em termos evolutivos.

Para poder pensar em brincadeira sob esta perspetiva, é fundamental definir o conceito de acordo com os seus teóricos, pese embora este seja um conceito difícil de explicar pela sua complexidade e que com apenas uma conceção, torna-se exígua. Visivelmente a brincadeira é fácil de identificar, quer pela intensidade da atividade em si, quer pelas características comuns da ação em diferentes espécies (Smith, Cowie & Blades, 1998; Yamamoto & Carvalho, 2002). Há um conjunto de padrões comportamentais semelhantes, que em determinados contextos funcionais surgem com uma motivação diferente da inicial (Burghardt, 2005; Fagen, 1981; Hinde, 1970); outra característica tem a

ver com a rotatividade de papéis, onde se consegue perceber quem é o dominado e quem é o dominador (Eibl-Eibesfeldt, 1989); ainda se pode observar que a atividade é caracterizada pela presença de comportamentos excessivos, ou seja elevado nível de atividade motora (Burghardt, 2005; Fagen, 1981). De acordo com este último autor, e após uma pesquisa sobre os diversos conceitos atribuídos a este fenómeno, há concordância em três aspetos que caracterizam o brincar, a saber: as condutas decorrentes da brincadeira são conformes, mas não idênticas, no que respeita à forma dos padrões dos adultos em determinados contextos, pois as crianças simulam atividades correspondentes a vários contextos funcionais simultaneamente; ainda no que respeita à forma, esta difere pela sua característica exacerbada; e, por fim, a atividade lúdica diverge da não lúdica, pela quantidade de comportamentos reiterados que ocorrem em contexto de brincadeira. Segundo Burghardt (2005), existe um conjunto de critérios que permitem definir a ocorrência de uma brincadeira, realçando as suas principais características, assim: é um comportamento que tem uma função momentânea e limitada (comportamentos fora do contexto real); há uma motivação intrínseca para a brincadeira (comportamento espontâneo, voluntário e satisfatório); difere na sua estrutura e ao longo do tempo (comportamentos exagerados, com padrões e sequências alteradas); ocorre sempre que o ambiente assim o permitir (de forma semelhante, mas não estereotipada); e, ainda, o ambiente em que ocorre deve mostrar-se seguro para que o comportamento se manifeste (sem pressões ou ameaças).

Nesta perspetiva, a brincadeira é um fenómeno adaptativo que se encontra presente em diversas espécies e com padrões comuns de manifestação. Estas características remetem-nos para o nível filogenético e para o valor funcional da brincadeira enquanto comportamento selecionado durante a evolução e pressões ancestrais (Yamamoto & Carvalho, 2002).

As espécies que mais expressam atividades lúdicas são aquelas que, enquanto adultas, são comportamentalmente mais flexíveis, demonstram mais habilidades e maior complexidade ao nível da caça, das lutas, da vivência social (Bichara, Lordelo, Carvalho e Otta, 2009). A infância tornou-se assim, o período mais longo do desenvolvimento humano, como resposta adaptativa à evolução das espécies, na medida em que este é um período favorável à aquisição de aprendizagens. A brincadeira surge assim como o meio através do qual a criança pode experienciar e praticar situações, de forma agradável, que a irá preparar para a fase adulta. A história da evolução fez da espécie humana aquela que mais brinca e, portanto, a infância tornou-se uma etapa longa e privilegiada, possibilitando a maturação de

determinadas funções e estruturas do indivíduo. Pellegrini, Dupuis & Smith (2007) referem que, aqueles que no decorrer do período imaturo tiveram mais oportunidades de brincar, logo, explorar e experienciar, enquanto adultos serão mais eficazes e terão mais habilidades, adaptando-se facilmente ao meio no qual estão inseridos.

Num nível ontogenético, tal como foi referido, a brincadeira não é estável no tempo nem na estrutura, pois sofre alterações desde que se inicia (primeiras brincadeiras) até ao seu desaparecimento (fim do ciclo de desenvolvimento). Inicialmente a brincadeira manifesta-se pelo comportamento de exploração e todas as diferentes formas de brincar que se sucedem vão sendo qualitativamente mais complexas, até que os comportamentos lúdicos começam por se apresentar semelhantes aos dos adultos (Pellegrini & Smith, 1998). Estes autores referem que a evolução do brincar passa primeiramente (até aos 9 meses de idade) pelos comportamentos de exploração, que se expressa pela manipulação de objetos, seguida da fase em que a brincadeira ocorre simultaneamente com a exploração (aos 12 meses de idade) e, a partir dos 18 meses de idade, a brincadeira é uma parte integrante de todas as interações e experiências que a criança estabelece com o meio.

As alterações que se verificam nos comportamentos de brincar, evoluem assim de um nível mais simples para um mais complexo, o que por sua vez, se reflete na criança, no aumento das suas capacidades de manipulação e exploração de objetos e ações no tempo e no espaço (Pellegrini & Smith, 1998).

1.3.2.1. Custos e benefícios das brincadeiras na infância

Para a psicologia evolutiva a brincadeira é caracterizada por um padrão de comportamentos comum a todas as espécies que está essencialmente presente no período de imaturidade infantil.

No entanto, a brincadeira deve ser compreendida como um fenómeno que se estabelece a um nível filogenético e ontogenético. É um comportamento inerente à condição humana selecionado ao longo da evolução da espécie (filogénese), e influenciado por diferentes fatores, como as características individuais, culturais e sociais (Pellegrini, Dupius & Smith, 2007).

De um ponto de vista evolutivo, o brincar enquanto comportamento intrínseco e motivado das crianças, foi selecionado pelo seu valor funcional e adaptativo. De acordo com os autores anteriormente citados, esta atividade representativa da infância apresenta características que foram selecionadas para este período particular do desenvolvimento, e

não apenas como uma fase preparatória para a idade adulto. Neste sentido, os autores defendem que os comportamentos lúdicos têm um valor funcional determinado para esta etapa do desenvolvimento, e portanto os benefícios que deles advém têm resultados observáveis a curto prazo (Pellegrini, Dupius & Smith, 2007; Pellegrini & Smith, 1998). Para estes autores, a questão de que a brincadeira tem consequências imediatas ou a curto prazo tem como base dois princípios: a seleção ao longo da evolução de determinados comportamentos não se limita à obtenção de resultados na fase de maturidade; e que estes comportamentos apenas poderão ser selecionados quando os seus benefícios superam os seus custos.

O período imaturo da infância, e mais concretamente a brincadeira e a atividade que dela decorre, envolve uma série de custos para a espécie humana. O longo período de imaturidade, por si só, apresenta custos e benefícios. Esta extensão no tempo pode tornar-se um risco para a adaptação, pois aumenta a probabilidade de morrer sem deixar descendência e, portanto, consequentemente a continuidade da espécie pode estar em risco. No entanto, para que esta característica tenha sido selecionada, os seus benefícios têm de se sobrepôr aos seus custos. Portanto, é no aumento das possibilidades de aprendizagem de habilidades e competências, bem como de regras e normas sociais, que se estabelecem os principais benefícios para a seleção desta característica na evolução da espécie (Pellegrini, Dupius & Smith, 2007).

Os custos que estão subjacentes ao ato de brincar têm consequências perceptíveis e imediatas. São considerados como custos desta atividade, o dispêndio de energia, o gasto de tempo e riscos físicos e sociais (Pellegrini & Smith, 1998). A energia despendida é sem dúvida um custo claro desta atividade, pois não só estão envolvidas ações físicas vigorosas, mas também uma intensa atividade cerebral; o tempo que a criança investe na brincadeira é também considerado como um custo; ambos os custos aqui mencionados têm consequências imediatas, logo a curto prazo, pois tanto a energia como o tempo gastos nas brincadeiras podiam ser aproveitados para a prática de competências essenciais como e.g. a caça ou a luta. Relativamente aos riscos físicos, os autores referem-se a possíveis ferimentos ou até mesmo casos de morte que possam ocorrer nos períodos de brincadeira. Os riscos sociais parecem estar envolvidos com a representação de papéis, que caso não seja uma experiência positiva, pode levar a consequências negativas tanto a nível social como psicológico, e.g. o papel de dominação, em ambas as valências, caso não ocorra a experimentação de ambas, úteis para o futuro, pode levar a resultados negativos (Bekoff & Byers, 1998).

São inúmeros os benefícios do brincar, no entanto as perspetivas diferem no que concerne aos possíveis ganhos deste comportamento, podendo estes serem apenas evolutivos e, portanto, de longo prazo ou então imediatos, a curto prazo (Yamamoto & Carvalho, 2002; Fagen, 1981; Bekoff & Byers, 1998).

Pellegrini & Smith (1998) propõem que determinadas condutas envolvidas nas brincadeiras podem ter efeitos a curto prazo para o desenvolvimento infantil, como e.g. aperfeiçoamento no domínio motor, robustez física e resistência. Como principais benefícios a curto prazo são apontados ainda a elaboração de estratégias e comportamentos novos que ocorrem nas brincadeiras com interação social, a aprendizagem de competências de luta e dominação que se estabelecem nas brincadeiras turbulentas e também as competências relacionais e afetivas que se desenvolvem nas interações com os pares em brincadeiras simbólicas, especialmente em brincadeiras de faz-de-conta (Pellegrini, Dupius & Smith, 2007; Pellegrini & Smith, 1998).

Para Smith (1982) a brincadeira apresenta um conjunto de funções que refletem o seu valor adaptativo tais como, a melhoria da condição física, aprendizagem de aptidões sociais competitivas como luta, predação e fuga, e não competitivas, como relações sociais, posições sociais, comunicação, aquisição de competências cognitivas (concentração, raciocínio e linguagem).

Todos os benefícios anteriormente enunciados demonstram o valor adaptativo da brincadeira e a sua importância para o desenvolvimento da espécie, uma vez que todas as aprendizagens e competências adquiridas são possíveis através de uma atividade que proporcione prazer.

1.4. A brincadeira em contexto escolar

A escola enquanto espaço de aprendizagem tem sofrido ao longo dos tempos alterações ao nível das suas competências, devido às mudanças que se fazem sentir nas sociedades atuais, mais especificamente aquelas que surgem nos ambientes familiares. O contexto social nas últimas décadas tem vindo a exercer tensão sobre as questões educativas, na medida em que as famílias cada vez mais estão submetidas a expetativas, exigências e a pressões temporais que lhes retiram tempo e espaço para a família e, mais concretamente, para as crianças. Estas acabam por passar grande parte dos seus dias em contexto escolar, interagindo cada vez mais com grupos não pertencentes ao seio familiar (Silva, 2007).

Neste sentido, a escola, enquanto entidade educativa, passa a ter de desempenhar um vasto leque de funções, que possibilitem às crianças não só aprendizagens disciplinares, mas também aprendizagens sociais e vivenciais. Os currículos foram então alargados, onde foram introduzidas atividades de enriquecimento curricular, que não são apenas mais do que uma continuação da sua carga letiva e que, conseqüentemente, originaram uma redução do tempo de brincadeira livre, o que poderá ser pernicioso para o desenvolvimento infantil.

A criança enquanto ser lúdico tem necessidade de brincar, pois é através desta atividade que experiencia o mundo. O seu desenvolvimento dá-se pelas interações que estabelece com o meio exterior e assim a escola, por se apresentar como um espaço privilegiado para a construção de relações e aprendizagens, tem um importante papel no desenvolvimento das crianças. A escola assume-se como local de aquisição de conhecimentos, mas não só, também ela é responsável pelo cuidado e educação das crianças. Estas instituições são responsáveis por oferecerem condições para as aprendizagens tanto em contexto de brincadeira como em contexto pedagógico (Kishimoto, 2003).

O recreio escolar é um espaço propício para a atividade lúdica, e muitos estudos contemporâneos têm referenciado a sua importância na vida das crianças. Para Lopes (2006), o recreio apresenta-se como um espaço que se insere num “espaço”, no qual a criança se envolve numa série de atividades livres, e num “tempo”, representado pelo tempo de intervalo das atividades curriculares. Estes espaços são prezados pelas crianças, por neles poderem, livremente, escolher as suas atividades preferidas e ainda os seus parceiros de brincadeira (Pereira e Neto, 1994). A brincadeira deve fazer parte do dia a dia escolar, pois esta atividade viabiliza o desenvolvimento integral da criança, na medida em que, através dela a criança desenvolve a afetividade e a socialização, proporcionando assim, a aquisição de conhecimentos de forma lúdica e agradável (Neto, 2003). Neste sentido, a brincadeira inserida num contexto escolar permite que o desenvolvimento da criança se dê tanto a nível físico, desenvolvendo as suas habilidades motoras, a nível intelectual, estimulando a sua inteligência e, principalmente social, quando aprende a interagir com os seus pares e com os adultos que não fazem parte da sua esfera familiar.

O espaço de recreio é então, um tempo e um lugar não só essencial como marcante para a vida das crianças, onde lhes é permitido exprimirem-se livremente, fazerem amigos, explorarem, tudo aquilo que fora desse espaço é controlado pelos adultos (Olivier, 1976). Pelas características que lhes são atribuídas e pelas pressões do quotidiano familiar, próprio destes tempos, os recreios apresentam-se como um contexto em que estão presentes

situações e oportunidades de estimulação e desenvolvimento de estilos de vida saudáveis e também para a melhoria da capacidade de aprendizagem das crianças (Pellegrini, 2011). Segundo Schultz (1998), as crianças necessitam de sonhar, imaginar, questionar para que as suas aprendizagens ocorram de forma íntegra. Enquanto brincam estão a aprofundar os conhecimentos que adquiriram na sala de aula e ainda conseguem descobrir quais as suas preferências, quais os seus gostos (Blatchord & Sharp, 1994, citado por Pellegrini, 2011). Nestes espaços, as crianças permitem-se a explorar, a procurar os pares com quem querem brincar, as brincadeiras que mais lhes satisfazem, sem que haja intervenção por parte dos adultos, ou seja, os seus comportamentos e atitudes são livres, são inatas, espontâneas (Ridgers, Stratton, Curley & White, 2005).

De acordo com a National Association for The Education of Young Children (NAEYC, 1997), o recreio é um espaço que promove uma série de benefícios em termos do desenvolvimento:

- Social, na interação com os pares, a criança adquire competências sociais, tais como a cooperação, a partilha, resolução de conflitos, entre outras;
- Emocional, por meio da redução da ansiedade e regulação do stress enquanto brinca, através da vivência e partilha de sentimentos e emoções e a aprendizagem do autocontrolo;
- Físico, sendo que leva a uma libertação de energia acumulada e ao desenvolvimento de destreza motora que promove o aumento dos níveis de atenção e concentração;
- Cognitivo, através da manipulação e exploração a criança desenvolve constructos intelectuais.

O recreio escolar é simultaneamente um espaço e um tempo impulsionador para as questões da criatividade, da recriação, da exploração e identificação, aspetos importantes para o desenvolvimento integral das crianças.

1.5. Diferenças de género nas brincadeiras infantis

O dimorfismo sexual observa-se tanto em características anatómicas, como fisiológicas e comportamentais em quase todas as espécies. Na espécie humana, estas diferenças, principalmente ao nível comportamental, têm sido alvo de controvérsias em diversos estudos e segundo diferentes perspetivas (Fagot, 1977; Burghardt, 2004; Liss,

1981; Jadva, Hines, & Golombok, 2010). A brincadeira tem sido o contexto mais estudado quando o interesse passa pelo estudo destas diferenças em crianças, na medida em que é através do comportamento lúdico que as crianças estabelecem as suas próprias regras, valores, papéis, ou seja constroem a sua cultura e, por sua vez, a sua identidade quando em interação com os pares (Burghardt, 2004).

Segundo Alexander e Hines (1994), embora meninos e meninas apresentem diferenças logo à nascença, é ao longo dos períodos pré-escolares e escolares que se acentuam as diferenças entre eles. No decorrer destes anos, assiste-se ao desenvolvimento de determinadas características e comportamentos estereotipados.

No período final da segunda infância e início da terceira infância (5/6 anos), estas diferenças entre os sexos consolidam-se, o que se torna perceptível através das preferências por determinadas brincadeiras, as formas de brincar, de interagir e comportar (Silva, Pontes, Silva, Magalhães & Bichara, 2006).

Muitos são os estudos que vêm mostrar as evidências no que respeita ao dimorfismo sexual durante a atividade lúdica, com quem, meninos e meninas brincam e ao que brincam. Na literatura estão presentes diferentes perspetivas teóricas para a explicação destas diferenças sexuais. Para os teóricos da aprendizagem social estas escolhas por determinados comportamentos e atitudes são o resultado de um processo de identificação que se estabelece através da observação e imitação. Ao observarem e de seguida imitarem diferentes tipos de comportamentos, as crianças, são reforçadas ou recompensadas se esses comportamentos forem adequados ao seu sexo, caso contrário são punidas. Isto leva à perceção, por parte da criança, da diferença de comportamentos existentes entre os sexos e quais os mais adequados a cada um deles (Cole & Cole, 2003). As diferenças de género seriam assim uma construção feita através das interações da criança com o mundo adulto que a rodeia (Jadva, Hines & Golombok, (2010). Outra forma de explicar as diferenças sexuais é segundo uma visão cognitiva, na qual se defende que a identidade sexual é o resultado das próprias conceções da criança do que é ser menino ou menina, isto é, os conceitos sobre os papéis sexuais resultam da estruturação ativa da criança com base nas suas experiências (Kohlberg, 1966). Por último, a perspetiva evolutiva, relevante para a compreensão deste trabalho, que pode ser vista numa vertente mais tradicional, dando ênfase às diferentes pressões ambientais a que os organismos eram expostos e que resultaram em diferentes mecanismos de adaptação e padrões comportamentais; ou vista ainda, numa perspetiva mais interacionista, voltada para a compreensão dos comportamentos, vendo-os

como resultado de um processo de aprendizagem do indivíduo enquanto participante ativo, em interação com o seu meio social e cultural (Pellegrini, 2011).

1.5.1. Construção das representações sociais nas crianças

O termo género está associado a uma relação de pertença a um grupo social, ou seja, é uma representação social delimitada pela cultura. Na formação da identidade de género das crianças, que se estrutura ao longo do seu processo de socialização, as crianças vão revelando diferenças comportamentais, como expressões corporais, relações proximais, formas de brincar, maneiras de falar, de vestir, o que leva à criação de estereótipos. A aprendizagem destas conceções, valores e comportamentos inicia-se precocemente, logo à nascença, quando os bebés são vestidos com determinadas cores, os seus espaços e brinquedos são adequados ao seu sexo, ou seja, os adultos estabelecem desde logo um conjunto de situações que levam à estereotipia sexual (Ferreira, 2004). O género, é assim um significado construído socialmente, dependente de uma cultura e de um tempo histórico. Segundo Woodward (2000), a representação é um conjunto de significados integrados que são construídos a partir de sistemas simbólicos e formas de significação, que situam o sujeito em determinada categoria. É através dos significados atribuídos pelas representações que o sujeito dá sentido às suas experiências e ao seu Eu. São então esses sistemas de significados que levam à construção da identidade do sujeito.

A identidade assume-se assim como uma representação social que, como definido por Moscovici (1993), corresponde a um conjunto de valores, noções e práticas referentes a objetos, aspetos ou dimensões do meio social em que o sujeito está inserido e que permitem a sua integração enquanto ser individual e em grupo. As representações sociais enquanto sistemas de significados têm como função a organização da realidade, no sentido em que permitem atribuir sentido a objetos e acontecimentos, compreensão e orientação de comportamentos, diferenciação inter e intra grupos, ou seja, proporciona um sistema de interpretações que tornam o meio, um espaço coerente. (Jodelet, 1989; Vala, 1997).

A criança, enquanto ser social, vai adquirindo determinados comportamentos, atitudes e valores correspondentes ao seu género, isto é, que são culturalmente impostos pelo meio social em que esta está inserida. Através do reforço positivo ou negativo, relativo a comportamentos, e por intermédio da observação e identificação com pais, professores e pares do mesmo sexo, as crianças assimilam formas adequadas de se comportar assumindo

determinados papéis correspondentes ao seu género (Miranda, 2008). Esta aquisição, por parte da criança, de determinados papéis de género, é fundamental para o seu processo de desenvolvimento, bem como para a construção da sua personalidade (Rodrigues, 2003). As crianças nascem e desenvolvem-se num meio em que as representações regulam toda uma realidade e uma vivência social, e os adultos, enquanto transmissores de conhecimentos e práticas, incitam as crianças, enquanto seres meramente recetores, a adquirirem e a reproduzirem determinadas práticas e relações sociais (Duveen, 1999).

De acordo com as contribuições da psicologia do desenvolvimento de Piaget, as representações são sistemas racionais que a criança vai construindo e reconstruindo, ou seja, ela enquanto organismo vivo adapta-se ao meio que a circunda, numa perspetiva em que o sujeito e o ambiente revelam uma relação evolutiva. Através desta relação, a criança, organiza ideias e ações continuamente, com base nas suas experiências. Cognitivamente, através do sistema de acomodação e assimilação, a criança constrói um saber social, onde procura um estado de equilíbrio e organização (Moscovici, 1993).

Meninos e meninas são estimulados por todos os agentes envolvidos no processo de socialização a pensarem e agirem de acordo com o que está imposto pela sociedade como típico e normativo de cada sexo. De acordo com, Martin, Wood e Little¹⁴, citados por Neto, Cid, Pomar, Peças, Chaleta & Folque (2000), o desenvolvimento dos estereótipos passa por 3 etapas; a primeira que vai até aos quatro anos, as crianças aprendem quais as características mais comuns de cada sexo; dos quatro até aos seis anos de idade, as crianças já conseguem estabelecer algumas associações mais elaboradas em virtude do conhecimento que têm em relação a cada género; por fim, a partir dos seis anos, elas conseguem criar associações em relação ao género oposto.

É através do processo de socialização, onde há uma interação constante com modelos de referência e valores comuns que as crianças vão aprendendo a representar de acordo com o seu género (Barbosa, 2007).

1.5.2. Diferenças de género quanto às interações sociais e os tipos de brincadeiras

¹⁴ Martin, C., Wood, C. & Little, J. (2008). The Development of Gender Stereotype Components. *Child Development*, 61 (6), 1891-1904

Para a compreensão das diferenças de género nas brincadeiras de crianças – e especificamente, aquelas que ocorrem nas interações sociais e nas preferências por determinados tipos de brincadeiras – alguns autores procuram explicá-las sob diversas perspetivas. No entanto, é através das investigações em campo, por permitirem a observação dos comportamentos numa interação com o ambiente, que se constrói um conhecimento mais aprofundado acerca deste fenómeno tão particular e complexo (Neto, 2003). O género e as diferenças a ele associadas, revelam-se desta forma importantes fatores para o estudo e compreensão de fenómenos sociais como a escolhas de parcerias, os padrões de comportamento típicos de um determinado sexo, ou ainda a segregação sexual que é estabelecida durante a brincadeira, nos mais variados contextos (Maccoby, 1988; Martin & Fabes, 2001; Gosso, 2004; Meire, 2007)

As diferenças de género determinadas pela seleção natural, em ligação com os efeitos das interações estabelecidas socialmente, levam ao desenvolvimento de um processo identitário que permite definir estritamente quais os parceiros de brincadeiras e quais as relações a serem desenvolvidas entre pares, para a melhor aprendizagem de condutas adequadas ao género e, conseqüentemente, uma melhor adaptação do indivíduo ao ambiente e aos diversos contextos (Bjorklund & Pellegrini, 2000). Estes autores defendem que é nos períodos de brincadeira que as crianças aprendem a diferenciar os papéis de cada género, estabelecidos e impostos pela sociedade e cultura na qual se encontram inseridas. Esta aprendizagem dá-se pela perceção individual de cada criança na observação de comportamentos, gestos e atitudes daqueles que a rodeiam, mas é sobretudo na experimentação de papéis e nas interações com os pares que a criança desenvolve a sua identidade de género.

O dimorfismo sexual está presente desde idades muito precoces, mas é a partir dos 2 anos de idade que as diferenças se acentuam (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Sendo a brincadeira a atividade que mais tempo ocupa na vida das crianças, é também nela que estas diferenças de género se tornam mais evidentes. Neste sentido, os contextos de brincadeira têm sido escolhidos para os estudos no âmbito das diferenças de género (Burghardt, 2004).

Os estudos têm vindo a comprovar a ocorrência destas diferenças, e evidenciam deste modo, que rapazes e raparigas mostram preferências distintas por parceiros e tipos de brincadeira. As diferenças de género podem ser compreendidas a partir de duas categorias: através dos estereótipos de género ou ainda da segregação sexual. Quando se analisam as diferenças entre géneros relativamente aos tipos de brincadeiras e preferências por

brinquedos podemos referir-nos às estereotípias, quando as diferenças se verificam ao nível da interação e preferências por determinados parceiros, estas estão relacionadas com a segregação sexual (Hansen, et al 2007). Podem ainda ser explicadas segundo diferentes perspetivas teóricas como, a aprendizagem social, a perspetiva cognitiva, a biológica e ainda a evolutiva.

De acordo com Carvalho, Beraldo, Santos e Ortega (1993), a segregação sexual não é muito evidente antes dos quatro anos de idade, sendo então a partir dessa idade que se começa a intensificar a tipificação de género. Para Maccoby (1988), a segregação de género começa a evidenciar-se logo aos 3 anos de idade, fase em que as crianças conseguem identificar-se a si e aos outros, tendo adquirido uma identidade básica de género. Começam a mostrar preferência por parceiros do mesmo sexo e a envolverem-se em brincadeiras com grupos que, maioritariamente, sejam compostos por elementos do mesmo género. Vários estudos têm apontado para a maior tipificação por parte do sexo masculino (Maccoby, 1988; Cordazzo, 2003; Maccoby e Jacklin, 1974; Penteado & Mendonça, 2010; Silva, Pontes, Silva, Magalhães e Bichara, 2006).

Num estudo desenvolvido por Golombcock, Rust, Zervoulis, Croudace, Golding & Hines (2008), que teve como objetivo verificar a estabilidade dos comportamentos típicos de género, em crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 8 anos, verificou-se que a segregação de género para além de permanecer estável no tempo, tem tendência a intensificar-se. Estes autores apontam para o facto de que nas crianças pequenas estes padrões são fruto de influências biológicas, com o avançar da idade e das interações com o ambiente, particularmente com os pares, estes padrões comportamentais tendem a realçar-se. Nos grupos de brincadeira também têm sido evidentes as diferenças entre género, como foi verificado no estudo de Morais (2004), onde apurou que as meninas preferem brincar em grupos do mesmo sexo e em interações com poucos elementos, mostrando preferência por díades. As brincadeiras desenvolvidas por elas eram mais estruturadas e orientadas por regras. Em relação ao grupo masculino, os resultados indicaram que estes brincam em grupos com vários elementos do mesmo sexo e, que entre eles, é possível verificar uma organização hierárquica (dominador/dominado). Outro estudo que vai ao encontro destas conclusões foi desenvolvido por Meire (2007), no qual foram observados frequentemente grupos de brincadeira homogéneos e que a segregação sexual era maior nas crianças com 5 ou mais anos. Como referido anteriormente, a origem destas diferenças nos padrões comportamentais de cada género pode ter várias explicações, como sendo resultado de

fatores genéticos e hormonais (Smith, Cowie and Blades, 1998), ou como consequência das pressões da sociedade no que respeita à diferenciação dos papéis sociais (Rodrigues, 2003), ou ainda numa perspetiva evolutiva que refere que estas diferenças são o resultado da seleção de mecanismos impostos pelas formas distintas de machos e fêmeas, no ambiente ancestral (Alexander, 2003).

As diferenças de género podem ser encontradas também nas representações de género face aos tipos de brincadeiras, e ainda nas preferências e escolhas de brincadeiras pelas crianças.

Estudos diversos têm tentado compreender de que forma e quais os estereótipos e representações fazem as crianças relativamente às suas brincadeiras (Carvalho, Beraldo, Santos & Ortega, 1993; Fabes, Martin & Hanish, 2003; Maccoby, 1988; Bichara, 1994).

Carvalho, Smith, Hunter & Costabile (1990), procuraram examinar o grau de estereótipos de género de 5 tipos de brincadeiras que ocorrem em recreios escolares, com uma amostra de crianças de 2 países diferentes (inglesas e italianas), com idades compreendidas entre os 5 e os 10 anos de idade. Obteve resultados altamente significativos, sendo que 4 das 5 brincadeiras apresentaram níveis de estereotipia de género elevados. Os resultados foram semelhantes entre idades e países. As diferenças de género nas preferências por determinados tipos de brinquedos foram confirmadas na investigação levada a cabo por Jadva, Hines & Golombok (2010). Os autores concluíram que as meninas mostram preferência por brinquedos como bonecas e os meninos preferem brincar com carros. Tentaram ainda perceber se as características dos objetos, como a cor ou a forma, podem originar diferentes interesses por parte de meninos e meninas. Não foram encontradas diferenças significativas entre géneros para estas características, tanto meninos como meninas preferiram cores avermelhadas e formas angulares. Evidencia-se assim a preferência por brinquedos típicos de cada género e não pelas características que estes apresentam. As escolhas das brincadeiras também refletem o dimorfismo sexual, na medida em que não só são vistas, umas como típicas de meninas, outras como tipicamente masculinas e outras ainda como mistas, mas também na prática se concretiza estas diferenças de género, pois rapazes tendem a envolver-se em mais brincadeiras turbulentas, e.g. futebol, e as raparigas envolvem-se mais em brincadeiras simbólicas, e.g. ao faz-de-conta (Pellegrini & Smith, 1998). Os autores confirmaram estes dados na sua investigação. Os resultados apontaram para uma preferência mais acentuada das meninas pelas brincadeiras de faz-de-conta e os meninos por brincadeiras turbulentas. Eles enunciam que

as brincadeiras de faz-de-conta de meninas e meninos é diferente no seu conteúdo, isto é, as brincadeiras das meninas são mais aprimoradas e minuciosas, normalmente os temas das brincadeiras são domésticos e dramáticos. Quando a brincadeira de faz-de-conta é realizada por meninos não é tão elaborada e os temas passam pelos super-heróis e lutas, onde a destreza e robustez física estão mais presentes. No que respeita às brincadeiras turbulentas, mais frequentes nos rapazes, os autores afirmam que esta especificidade pode estar relacionada com dois aspetos, o facto dos meninos terem uma maior concentração de androgénios (hormona sexual masculina), que potencia a atividade física, e o outro aspeto tem a ver com as práticas de socialização que lhe foram expostas desde muito cedo, como e.g. as brincadeiras precoces com a figura parental masculina que incita os filhos homens, a ações e comportamentos físicos mais fortes e intensos.

Tendo em conta a perspetiva em que se procurou desenvolver este trabalho, as diferenças de género mostram ter um papel funcional importante para a adaptação da espécie ao ambiente em que se insere. Os diferentes papéis desempenhados por meninos e meninas levam ao desenvolvimento de determinadas competências e habilidades, que integradas com as histórias filogenéticas e ontogenéticas individuais levam à ocorrência destas diferenciações.

1.6. Pertinência do estudo

A presente investigação tem como principal objetivo identificar as diferenças de género nas escolhas de parcerias de brincadeiras bem como perceber as representações de género identificadas pelas crianças em relação aos tipos de brincadeiras. Com base numa perspetiva evolutiva pretende-se perceber de que forma estas predisposições favorecem o desenvolvimento de aptidões e características que se revelam como essenciais para a sobrevivência e reprodução da prole.

A Psicologia Evolutiva baseia-se no estudo dos mecanismos psicológicos selecionados ao longo da evolução da espécie que de algum modo foram responsáveis pelos comportamentos atualmente observados (Tooby & Cosmides, 2005). Considerando esta perspetiva, o objetivo deste estudo tem como base evidenciar a importância do dimorfismo sexual e a sua relação com os padrões comportamentais verificados ao longo do desenvolvimento do ser.

Na atualidade, com as exigências vigentes e as mudanças significativas nos modos e estilos de brincar, é fundamental perceber a importância desta atividade e, de que forma esta estimula os processos de desenvolvimento e aprendizagem, bem como as relações sociais nas crianças, futuros adultos, que vão sendo estruturadas com base num conjunto de representações, estereótipos determinados por uma determinada cultura.

1.7. Questão de investigação e hipóteses

No sentido de tentar compreender as representações e relações anteriormente citadas, a presente investigação teve como objetivo primordial analisar as relações existentes entre pares, em períodos de brincadeira, num contexto escolar, e quais as representações de género que as crianças atribuem às brincadeiras como sendo tipicamente masculinas ou tipicamente femininas. Para uma melhor compreensão destes fenómenos, o estudo procurou investigar o seguinte problema de pesquisa: Quais as diferenças de género nas preferências de parcerias e tipos de brincadeiras de crianças em períodos de brincadeira, num contexto escolar? Após a formulação da questão da investigação, surgiram então objetivos específicos, que pretendem ajudar na compreensão desta, tais como:

Verificar que representação das brincadeiras têm as crianças, como sendo prototipicamente femininas ou masculinas;

Analisar as diferenças de género relativamente à dimensão e composição dos grupos de brincadeira, em contexto de recreio;

Analisar as diferenças de género e entre faixas etárias relativamente ao tipo de comportamento lúdico (brincadeiras e não brincadeiras), em contexto de recreio;

Analisar a existência de diferenças etárias nos tipos de interação entre pares, designados por brincadeiras e não brincadeiras.

Assim, foram delineadas as seguintes hipóteses de investigação, que serão analisadas com base nas variáveis representação dos tipos de brincadeiras, tipo de interação, número de parceiros e tipos de brincadeira e não brincadeira:

Hipótese 1: É esperado que os diferentes tipos de brincadeira sejam consensualmente identificados pelas crianças como tipicamente femininos ou masculinos.

Espera-se que, desde cedo, as crianças, rapazes e raparigas, tenham uma ideia prototípica¹⁵ e consensual sobre o tipo de comportamento lúdico atribuível a rapazes e a raparigas.

Hipótese 2: Espera-se encontrar diferenças estatisticamente significativas entre géneros quanto às interações estabelecidas nos grupos de brincadeiras;

Hipótese 3: Espera-se encontrar diferenças estatisticamente significativas nas escolhas de parcerias de brincadeira em função do sexo da criança. Em particular, espera-se que as crianças prefiram grupos de pares compostos por crianças do mesmo sexo.

Hipótese 4: É esperado que as crianças do sexo masculino demonstrem preferência por brincadeiras turbulentas enquanto as crianças do sexo feminino demonstrem preferência por brincadeiras de cooperação e comunicação;

Hipótese 5: É esperado encontrar uma relação significativa entre a idade e a frequência de brincadeiras como jogos ou brincadeiras de fantasia, e de não brincadeiras, como a conversa.

¹⁵ A conceção de protótipo foi utilizada e desenvolvida por Eleanor Rosch e seus colaboradores de investigação em Psicolinguística, nos finais do século XX, num estudo sobre a perceção das cores, das aves e outros conceitos lexicalizados. O protótipo consiste num modelo cognitivo, que estrutura uma categoria, com o qual se organiza mentalmente a realidade. A organização prototípica é assim, uma categorização por elementos comuns, ou seja, um conjunto de características que estabelecem a pertença a uma determinada categoria (Lakoff, 1987). Segundo Lakoff (1987), este é um conceito que se aplica a todos os fenómenos que incluam uma categorização.

Capítulo II – Método

2.1. Participantes

Os participantes deste estudo fazem parte de uma amostra não probabilística e de conveniência, tendo em conta a proximidade geográfica e a facilidade de comunicação com os diretores do respetivo agrupamento/ escola. Os participantes são alunos integrados no Agrupamento de Escolas da Ericeira, mais concretamente na Escola Básica do 1º ciclo e Jardim de Infância da Ericeira (EB1 JI). A amostra compreende idades entre os 3 e os 10 anos, no entanto esta faixa etária encontra-se subdividida em dois grupos: as crianças dos 3 aos 6 anos que frequentam o jardim de infância, e as crianças que se encontram no ensino básico, 1º ciclo, com carácter obrigatório.

A amostra é constituída por um grupo heterogéneo de 128 crianças, dos quais 61 são do sexo masculino (47,7%) e 67 são do sexo feminino (52,3%), com idades compreendidas entre 3 e 10 anos, com uma média de idades de 6.92 anos (DP = 1.705).

A Tabela 1 apresenta a distribuição da amostra total e a amostra bipartida por género pelas variáveis sociodemográficas que foram recolhidas para este estudo. Como se pode verificar a partir da Tabela 1 as variáveis sociodemográficas pertinentes para este estudo e de acordo com as hipóteses levantadas foram a idade, o sexo, o ano de escolaridade que era frequentado e a respetiva turma de cada uma das crianças desta amostra.

Tabela 1. *Caracterização e análise da amostra total das crianças e das subamostras rapazes e raparigas*

	Amostra Total N= 128			Rapazes N= 61		Raparigas N= 67	
	N	%	X ²	N	%	N	%
Género			0,596**				
Masculino	61	47,7		-	-	-	-
Feminino	67	52,3		-	-	-	-
Idade			0,000*				
3 Anos	7	5,5		3	4,9	4	6,0
4 Anos	11	8,6		4	6,6	7	10,4
5 Anos	5	3,9		3	4,9	2	3,0
6 Anos	15	11,7		4	6,6	11	16,4
7 Anos	37	28,9		15	24,6	22	32,8
8 Anos	31	24,2		19	31,1	12	17,9
9 Anos	21	16,4		12	19,7	9	13,4
10 Anos	1	0,8		1	1,6	-	-
Escolaridade			0,055*				
Jl	28	21,9		12	42,9	16	57,1
1º Ciclo							
1º Ano	24	18,8		7	29,9	17	70,8
2º Ano	32	25,0		16	50	16	50
3º Ano	31	24,2		18	58,1	13	41,9
4º Ano	13	10,2		8	61,5	5	38,5

* $p > 0,05$ / ** $p < 0,05$

Através da análise do Gráfico 2, que mostra a distribuição das crianças da amostra segundo o género e respetivas idades, é possível identificar os 7 anos como a idade com maior prevalência (28,9%), em sentido decrescente, seguida da idade dos 8 anos (24,2%), dos 9 anos (16,4%), dos 6 anos (11,7%), dos 4 anos (8,6%), dos 3 (5,5%), dos 5 anos (3,9%) e por último dos 10 anos (0,8%).

Gráfico 1. *Distribuição das crianças por género*

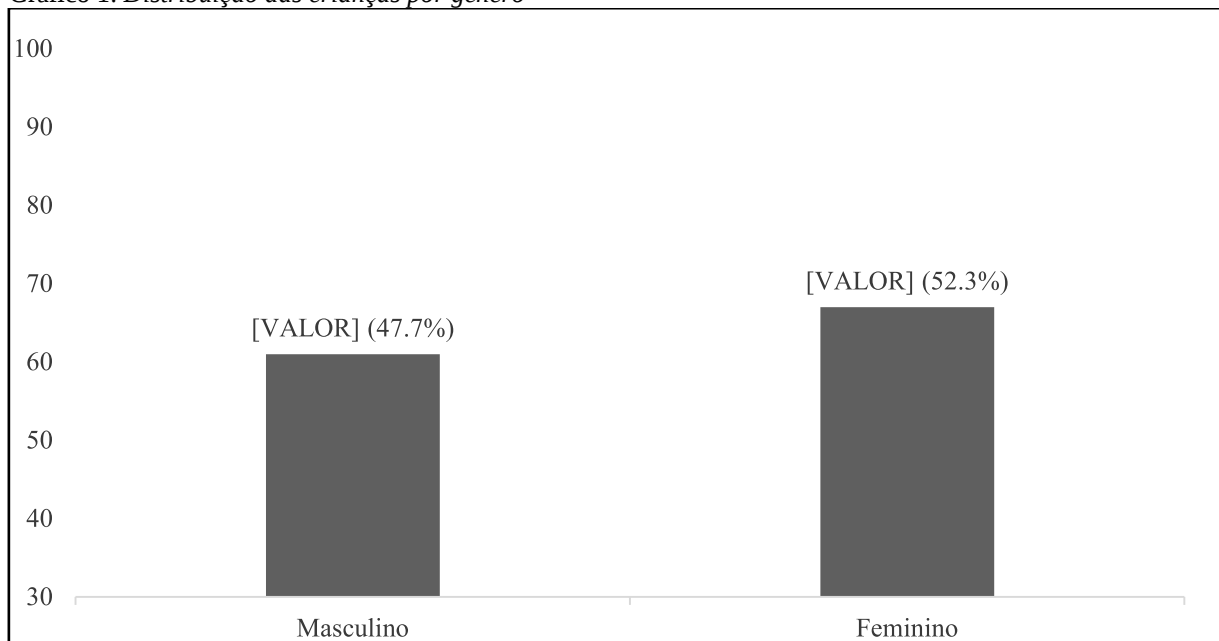
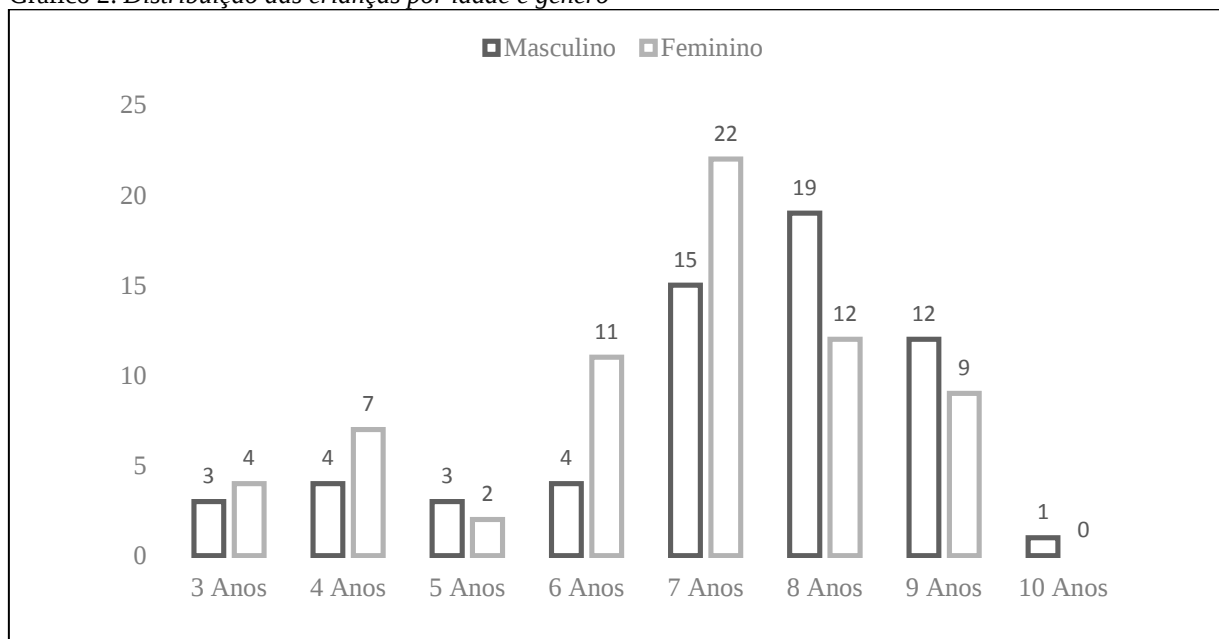
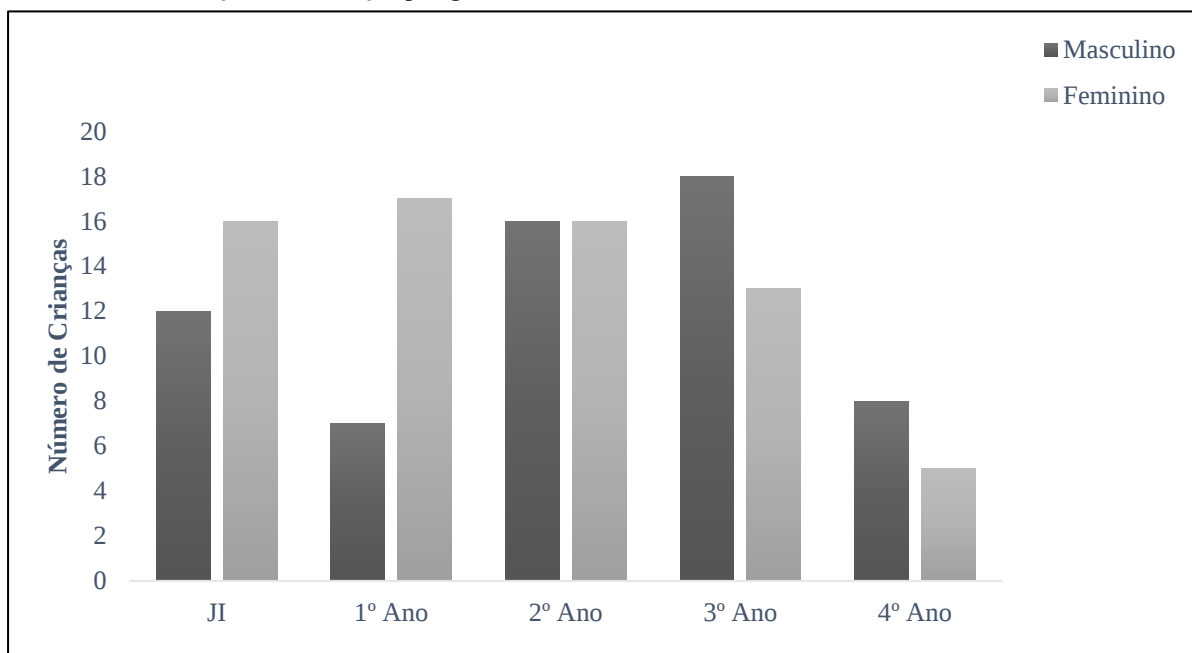


Gráfico 2. *Distribuição das crianças por idade e género*



Com base no Gráfico 3 podemos verificar que a amostra se encontra distribuída da seguinte forma: 28 participantes frequentam o jardim de infância (21,9%), 24 o 1º ano (18,8%), 32 o 2º ano (25%), 31 o 3º ano (24,2%) e 13 o 4º ano (10,2%). Verifica-se então que o ano com o maior número de participantes desta amostra é o 2º ano de escolaridade (N=32).

Gráfico 3. *Distribuição das crianças por género e ano de escolaridade*



2.2. Instrumentos e material

Os estudos realizados em ambientes escolares e, particularmente aqueles que abordam as temáticas das interações entre crianças utilizam, na sua maioria, métodos qualitativos, pois estes permitem uma melhor compreensão e descrição dos fenómenos (Bogdan e Blikem 1994). Estes autores apontam ainda para a importância desta metodologia, pois através de métodos de entrevista semi diretiva, observações, entre outras, é possível perceber como os sujeitos compreendem o mundo que os rodeia, observar as suas dificuldades, comportamentos, atitudes e preferências em situações do dia a dia. Carvalho (1989) refere que existem metodologias próprias para a execução deste tipo de investigação. As observações em ambiente natural e posteriores descrições comportamentais tornam-se fundamentais porque é nesse ambiente que se pode avaliar a importância ecológica dos comportamentos, perceber qual ou quais as suas funções e descobrir quais os fatores que

estão por trás da sua ocorrência. Pressupõe-se ainda a importância das interações grupais ocorridas nestes ambientes, pois nos contextos de brincadeira, as crianças ao interagirem, estão imersas num processo de transmissão e criação de cultura. É assim, neste espaço de interação, que se assumem distintos papéis, se ajustam e constroem regras, se elaboram diferentes códigos de comunicação e se partilham saberes e significados (Pedrosa e Carvalho, 1995).

Embora a recolha dos dados para análise fosse, maioritariamente, através de uma metodologia qualitativa, não se descurou toda uma parte quantitativa que é fundamental para a cientificidade dos dados apresentados, bem como para a exposição das conclusões. Muitos trabalhos têm enfatizado a importância da ligação entre estas duas vertentes de investigação, na medida em que uma completa a outra (Denzin e Lincoln, 2006; Serrano, 2004).

No âmbito deste estudo tornou-se relevante a utilização de ambas as opções metodológicas, pois os objetivos propostos têm como pressuposto não só a individualidade de cada criança, bem como a interação entre elas.

Na elaboração do plano prático de recolha de dados, pareceu pertinente a utilização de uma entrevista não estruturada (cf. Apêndice III) como procedimento indicado para a obtenção de alguns dados sociodemográficos e de algumas questões pertinentes para o delineamento do estudo (Bogdan e Blikem 1994). A elaboração da entrevista e os respetivos procedimentos efetuados foram sustentados com base nos estudos de Cordazzo (2003) e Cordazzo & Vieira (2008). Assim, num primeiro momento de análise, foi solicitado a cada uma das crianças que indicasse, num papel em branco, qual a sua idade, sexo, ano e turma, no sentido de identificar alguns dados demográficos e, por fim, que enunciasses qual a sua brincadeira preferida no espaço de recreio escolar. Um segundo momento de entrevista, já esta, semi diretiva (cf. Apêndice IV), procurou-se perceber quais as representações que as crianças têm face à tipificação de género no que respeita às brincadeiras, por elas expostas. A entrevista semi diretiva é uma prática bastante utilizada nas Ciências Sociais e Humanas, por permitir aceder a informações sobre a realidade de cada sujeito, ou seja, conhecer as suas representações sobre determinados fenómenos em contextos definidos (Bardin, 1991; Planchard, 1974).

Para a elaboração do questionário foi tido em conta os respetivos objetivos de estudo e, neste sentido, consideraram-se as variáveis independentes (sexo, idade, nível de ensino e turma correspondente) e as variáveis dependentes (interação, brinquedo e brincadeira). Assim, para obter as representações das crianças face à tipificação de género

no que respeita às brincadeiras, foi elaborada uma lista de brincadeiras (cf. Apêndice IV), escolhidas a partir daquelas anteriormente enunciadas pelas crianças, tendo como critério de seleção, as brincadeiras comuns a todas as turmas do jardim de infância e do 1º ciclo. Como dito anteriormente, este questionário tinha por objetivo perceber se as crianças consideravam a existência de brincadeiras como sendo típicas de meninos, de meninas ou então mistas. Para isto, o questionário continha três possibilidades de resposta para cada uma das brincadeiras. Uma a uma deveria ser assinalada com uma cor correspondente, azul se a brincadeira fosse tipicamente de rapazes, rosa se a brincadeira fosse tipicamente de raparigas e amarelo caso a brincadeira fosse para ambos os sexos. Os participantes deveriam pintar a figura geométrica que se encontrava do lado direito de cada uma das brincadeiras com a cor que correspondia à sua representação de género face àquela brincadeira, isto é, caso achasse que a brincadeira era típica do sexo masculino deveria pintar o espaço de azul, se achasse que era uma brincadeira típica do sexo feminino pintaria o espaço de rosa, se ainda considerasse a brincadeira mista, de ambos os sexos, pintaria o espaço de amarelo. Segundo Cordazzo (2003) a escolha destas cores é propositada pois realça um estereótipo marcado na cultura, podendo evitar algumas dúvidas e erros no preenchimento do questionário pelas crianças.

As observações efetuadas em ambiente natural são, também elas, uma das técnicas mais utilizadas quando se pretende compreender atitudes e comportamentos em contextos específicos. Através da observação é possível conhecer, em detalhe, determinado contexto, bem como os sujeitos que nele estão inseridos e as interações que se vão estabelecendo entre eles (Máximo-Esteves, 2008; Pellegrini, 2004). As técnicas de observação e de registo utilizadas foram baseadas nos pressupostos do estudo de Kreppner (2001), onde refere que, para as situações de interação social, os registos devem ser feitos por sujeito focal e os registos dos comportamentos com amostragem de tempo. Aquando da utilização de métodos de observação sistemática deverá ser planeada a construção de categorias comportamentais, por forma a classificar cada aspeto dos comportamentos observados. Os comportamentos e as interações grupais devem ser registados e sistematizados em grelhas de observação, baseadas nas categorias pré definidas (Calafate, 1996).

As categorias de observação (cf. Anexo VI) utilizadas para a execução deste estudo foram definidas com base nos estudos e classificações de Cordazzo, Vieira e Almeida (2012), Cordazzo, Westphal, Tagliari, Vieira e Oliveira (2008), Parten (1932), Lordelo e Carvalho (2006) e Carvalho, Alves e Gomes (2005). A grelha de registos de observação (cf.

Apêndice V) foi então organizada e agrupada em 3 categorias principais, o tipo de interação, o tipo de brinquedo e, por fim, o tipo de brincadeira. Para cada uma destas categorias foram estabelecidas subcategorias de forma a compreender os comportamentos das crianças em atividades lúdicas.

No tipo de interação, de acordo com os estudos de Parten (1932), Lordelo e Carvalho (2006) e Carvalho, Alves e Gomes (2005), subdivide-se esta categoria em dois grupos: sem interação e com interação. Em ambas as situações deve ser registado o número e o sexo dos parceiros de brincadeira. Quando se verifica a não interação, esta pode surgir de forma solitária (quando a criança se encontra isolada a brincar sozinha, longe dos seus pares) ou paralela (quando se observa duas ou mais crianças a brincarem cada uma à sua brincadeira, sem intervir na atividade uma (s) da (s) outra (s); neste caso a distância entre elas deverá ser no máximo de um metro uma (s) da (s) outra (s). Na subcategoria com interação, pode observar-se uma interação em díade (quando apenas duas crianças estão envolvidas na mesma brincadeira) ou em grupo (quando a criança brinca com duas ou mais crianças, podendo encontrarem-se a conversar, a manipular brinquedos ou simplesmente a movimentarem-se em grupo).

Os tipos de brinquedos foram subdivididos em 4 grupos: sem brinquedo, cognitivo, social e motor. Nesta categoria recorreu-se às normas de classificação de brinquedos proposta pela *International Council for Children's Play – ICCP*, exposta por Michelet (1998) (cf. Anexo V). É identificada uma atividade sem brinquedo quando a criança brinca sem manipular qualquer tipo de objeto que se encontre na classificação da *ICCP*. O tipo de brinquedo cognitivo é identificado quando a criança brinca com um objeto que promova uma atividade intelectual e criativa. Um brinquedo social é considerado todo aquele que promove relações sociais. E, o tipo de brinquedo motor é identificado quando a criança brinca ou interage com um objeto que promova a atividade física. Todos estes devem pertencer e estar descritos nas famílias de brinquedos propostas pela *ICCP*.

Segundo Parten (1932), as categorias de observação devem ser definidas inicialmente como atividades de brincadeira ou não brincadeira. Após esta separação foram então estabelecidas subcategorias para cada um destes dois grupos de atividade. Quando há uma atividade de brincadeira, esta pode ser: proposta (quando a criança está envolvida numa brincadeira que obedece a determinadas regras e procedimentos); construtiva (quando a criança está a manipular um objeto que resulte numa criação/construção); faz-de-conta (a criança deve encontrar-se numa atividade/situação imaginária); jogos de regras (a atividade

que a criança executa deve ser caracterizada por um conjunto de regras e procedimentos estabelecidos pelo grupo de brincadeira ou pelo fabricante); e, turbulenta (qualquer atividade que a criança pratique que envolva pular, correr, saltar, empurrar, puxar, perseguir e lutar, ou seja, atividades com movimentos intensos). Quando surge uma atividade de não brincadeira esta é classificada como: desocupado (quando não é observável qualquer tipo de atividade, a criança pode estar parada e sem intenção para qualquer atividade); observação (quando a criança se encontra a observar os seus pares ou objetos); exploração (quando a criança está focada em qualquer objeto ou situação tentando procurar compreender características ou formas de brincar); conversação (quando há um envolvimento em atividades verbais com outras crianças); e, agressão (quando se observa qualquer tipo de ameaça física ou verbal da criança para outra pessoa, nesta situação deve surgir qualquer tipo de reação negativa por parte do agredido).

Foi ainda estabelecida uma categoria intermédia entre a brincadeira e a não brincadeira, designada por transição. Esta deve ser registada quando há uma passagem de uma atividade para a outra, ou seja, quando a criança deixa uma atividade de brincadeira e passa para uma atividade de não brincadeira, durante o período da observação.

Sendo que a brincadeira não é uma atividade estática, podem ser identificadas mais do que uma subcategoria em cada período de observação, pois as crianças enquanto brincam podem passar por vários tipos de interação, utilizar vários tipos de brinquedos e experienciar vários tipos de brincadeiras.

Quando se identificam padrões característicos de comportamentos e interações, passa-se a ter um nível de análise quantitativo (Pedrosa & Carvalho, 2005), pois os comportamentos são repartidos em unidades motoras exclusivas e exaustivas, enquadrados numa só categoria (Calafate, 1996).

Para a realização das observações foram utilizadas três câmaras de vídeo, colocadas em pontos estratégicos, anteriormente planeados, de forma a captar toda a envolvente do espaço de recreio. A utilização de câmaras de filmar permite o registo pormenorizado dos acontecimentos que, muitas vezes, se dão de forma rápida e complexa, que o simples olhar humano não tem capacidade de captar. O registo efetuado através de filmagens anteriormente detetadas, possibilita uma maior precisão e uma menor seleção dos acontecimentos. Outro aspeto benéfico na utilização das filmagens deve-se ao facto de estas ficarem disponíveis para visualização de terceiros (Kreppner, 2001).

2.3. Procedimentos

Em seguida irão ser apresentados os procedimentos, de forma detalhada, que estiveram envolvidos em todo o processo de recolha e análise da amostra de dados. Procurou-se então descrever neste capítulo todas as fases pelas quais esta investigação passou, incluindo os seguintes aspetos: pedido de colaboração e autorização ao local de ensino onde se desenvolveu o estudo; explicação e autorização por parte dos encarregados de educação para a participação dos seus educandos através de um consentimento informado; as três fases de desenvolvimento da investigação e, por fim, a explicação de alguns aspetos relativos ao processo de análise estatística utilizada neste estudo.

2.3.1. Seleção e recolha de dados da amostra

A operacionalização da investigação teve o seu início em Janeiro de 2013, logo após a escolha do tema, que surge de uma indagação alargada sobre questões infantis. Aquando de uma procura sobre a infância, foram muitos os aspetos que se destacaram, no entanto aquele pelo qual me debrucei foi exatamente, a brincadeira. Embora fosse um tema sobre o qual, principalmente em Portugal, não houvesse grandes estudos ou publicações, pareceu-me ser interessante tanto ao nível teórico, permitindo-me explorar inúmeras questões relacionadas com a infância, bem como ao nível prático, pelas suas metodologias e técnicas de investigação utilizadas neste âmbito.

A investigação sobre a infância insere-se numa categoria social que tem como objeto de estudo a própria criança. É através dela e da autenticidade dos comportamentos/ações observados *in loco* que se consegue compreender determinados fenómenos sociais (Christensen & James, 2000).

Sendo que o objetivo geral da investigação passa pela compreensão da forma como as crianças se relacionam com os seus pares e como utilizam o tempo e o espaço de recreio, tornou-se pertinente a utilização de entrevistas semi diretivas e observação como metodologia para este estudo.

Este tipo de estudo obriga a um conjunto de procedimentos anteriores ao início da investigação propriamente dita, tais como autorizações e consentimentos informados.

Sendo o local escolhido para este estudo, uma escola integrada no Agrupamento de Escolas da Ericeira, primeiramente foi solicitada a permissão para realização da investigação

ao Diretor do agrupamento através de um contato pessoal, seguido de um pedido formal por escrito (cf. Apêndice I), tendo sido obtida autorização após apresentação do projeto em reunião de Conselho Pedagógico. O consentimento permitiu desde logo uma abordagem facilitada à diretora da Escola EB1/JI da Ericeira que se mostrou prontamente disponível para qualquer apoio. Foi então solicitado à mesma que disponibilizasse os registos de cada turma, bem como uma reunião onde estivessem presentes todos os docentes e não docentes da escola. Após a recolha destes dados foi elaborado um protocolo de consentimento informado para os encarregados de educação (cf. Apêndice II), explanando os passos que iriam ser realizados para este estudo, bem como as implicações dos procedimentos nas crianças. Na reunião solicitada com todo o pessoal da escola, foi exposto pela pesquisadora, qual a investigação que iria ser realizada, os seus objetivos e, por fim, os procedimentos por fases a serem realizados. Foram ainda entregues a cada um dos diretores de turma, uma cópia para cada um dos encarregados de educação de cada uma das turmas, solicitando que fossem distribuídos pelos seus alunos, após explicação a estes da investigação em curso.

Tal como referido anteriormente, dos 612 alunos que se encontram inscritos na escola, apenas 331 obtiveram autorização por parte dos respetivos encarregados de educação. No entanto, de forma a agilizar o estudo, por este apresentar uma metodologia de difícil recolha de dados, foram selecionadas aleatoriamente 128 das crianças que tinham consentimento por parte dos seus responsáveis tutelares. Todos os participantes foram esclarecidos sobre a investigação a ser realizada, os seus objetivos e procedimentos, e ainda, a respeito da confidencialidade das informações, assim como da possibilidade de desistência na participação do estudo a qualquer momento sem ter qualquer prejuízo pessoal.

A recolha dos dados de investigação ocorreu em três fases: uma primeira fase de entrevistas, seguida de uma segunda fase de entrevistas e uma fase final onde foram realizadas as observações/filmagens. Esta prática realizou-se no decorrer do segundo e terceiro períodos letivos, entre janeiro e maio de 2013. Foram previamente estabelecidas, em acordo com a diretora da escola, as datas para a concretização das três fases. A primeira entrevista foi realizada no mês de fevereiro, a segunda, nos meses de março e abril e as observações ao longo do mês de maio (duas vezes por semana, nos dois períodos de recreio).

As entrevistas foram realizadas por turma, dentro das próprias salas de aula. Os alunos encontravam-se distribuídos por 26 salas de aula, sendo que cinco correspondiam aos alunos de 1º ano, cinco aos alunos de 2º ano, cinco aos alunos de 3º ano, cinco aos alunos de 4º ano e seis aos alunos do jardim de infância.

Numa primeira etapa, era solicitado às crianças que relatassem qual a brincadeira que mais gostavam de realizar no recreio da escola. Assim, em cada uma das turmas visitadas, as crianças, uma a uma, teriam de responder à questão solicitada, e as suas respostas eram apontadas numa folha pela investigadora. Além de escolherem a sua brincadeira preferida, teriam de relatar em que é que a mesma consistia, a fim de facilitar o conhecimento de algumas brincadeiras menos comuns. Os alunos que não tinham tido autorização para a participação no estudo, dependendo do professor titular, ficariam a fazer um desenho, a continuar o trabalho que se encontravam a fazer ou a realizar um jogo com o professor.

Na segunda fase das entrevistas, as brincadeiras enunciadas pelas crianças foram agrupadas e selecionadas, tendo em consideração as que eram comuns a todas as turmas respondentes. Foi então elaborada uma tabela com as 26 brincadeiras e três categorias de resposta: brincadeira de rapaz, brincadeira de rapariga e brincadeira mista (rapaz e rapariga). Voltou-se novamente a cada uma das salas de aula para a realização do segundo momento de entrevista, com a aplicação de um questionário que pretendia verificar as representações das crianças face à tipificação de género no que respeita às brincadeiras. Pretendia-se assim, perceber se elas consideravam a existência de brincadeiras tipicamente masculinas ou femininas. Foi-lhes entregue, em formato de papel, um questionário onde se encontravam as 26 brincadeiras e as três respostas possíveis para cada uma delas. Pedia-se-lhes que pintassem o espaço em frente a cada brincadeira de azul, se considerassem a brincadeira como sendo uma brincadeira de rapaz, de rosa, se considerassem como sendo de rapariga, ou de amarelo, caso achassem que era uma brincadeira mista, para rapaz e/ou rapariga. Deveriam preencher uma de cada vez e caso houvesse dúvidas em que é que consistia alguma das brincadeiras expostas deveriam perguntar à investigadora. Foi-lhes também explicado que a escolha das cores serviu apenas para que elas não tivessem muita dificuldade em lembrarem-se das cores que queriam utilizar em cada item, mas que todas as três cores escolhidas podiam ser utilizadas por ambos os sexos. Desta forma, a entrevista tornou-se de execução fácil, pois as crianças colaboraram como se de um jogo se tratasse, expressando interesse pela tarefa e até alegria no decorrer da entrevista. Nas turmas do jardim de infância a aplicação teve de ser individual, pois uma grande parte das crianças não sabia ler. Assim, para não perturbar o funcionamento da aula, as crianças eram chamadas uma a uma para uma outra sala, onde era lido pela investigadora cada uma das brincadeiras e colocada a questão, se aquela era uma brincadeira de rapaz, de rapariga ou mista.

A última fase da recolha de dados, as observações foram realizadas nos períodos de recreio. Os intervalos tinham uma duração de 30 minutos cada um. Eram dois ao longo do dia e decorriam nos seguintes horários: matutino das 10:30 às 11:00h e vespertino das 15:30 às 16:00h. Antes da realização deste procedimento, foi efetuada, por parte da investigadora, uma visita aos espaços de recreio por forma a facilitar o acesso aos melhores pontos de visualização de todas as possíveis brincadeiras. Previamente foram colocadas câmaras de filmar nos pontos estratégicos e ligadas poucos minutos antes do toque de campainha para os intervalos. Estas filmagens foram realizadas em dois espaços diferentes, o espaço de recreio do 1º ciclo (cf. Anexo III) e o espaço de recreio do jardim de infância (cf. Anexo IV). Os alunos que não faziam parte do estudo eram levados para outros espaços de diversão. No 1º ciclo, foi possível observar em três zonas distintas. Uma destinada a jogos com bola, como futebol, na medida em que havia delimitado um campo com balizas (Figura 11, cf. Anexo III), uma outra zona com um parque de diversão (Figura 12, cf. Anexo III) e ainda uma zona destinada a brincadeiras livres e coletivas, como por exemplo, basquete (Figuras 13, 14 e 15 cf. Anexo III). Foram realizadas 18 filmagens, que serviram posteriormente para o registo das observações por parte de dois observadores. Foi realizado um treino de observadores antes da realização dos registos observacionais, onde foram estudadas meticulosamente as categorias a serem observadas e feitos alguns treinos de registos. O método de registo utilizado foi do sujeito focal, tendo sido cada criança observada em seis intervalos alternados de 30 segundos cada, pois de acordo com Cordazzo, Westphal, Tagliari, Vieira e Oliveira (2008), intervalos inferiores a 10 segundos de observação não são eficientes, sendo que as crianças manifestam diferentes comportamentos em curtos períodos de tempo. Os registos foram realizados em grelhas de observação, que estavam organizadas em três categorias de análise, elaboradas com base no estudo de Cordazzo, et al (2008). Eram assim assinalados os comportamentos relativos às interações sociais, ao tipo de brinquedo utilizado no momento de brincadeira e as brincadeiras realizadas pela criança focal.

2.3.2. Análise estatística

Para a concretização da parte empírica deste estudo, ou seja, a análise dos dados coletados, foram efetuados uma série de procedimentos e técnicas estatísticas. As análises estatísticas e inferenciais foram efetuadas com recurso ao *Statistical Package for the Social*

Science (SPSS) – versão 21, e utilizando os dados coletados nos três momentos de recolha da amostra (dados sociodemográficos e entrevista não estruturada; entrevista semi diretiva; e registo de comportamentos em grelhas de observação).

De forma a ser possível o tratamento dos dados do questionário de brincadeiras e das categorias da grelha de observação, foi necessário recorrer a um processo de codificação, com vista à elaboração de uma base de dados, ou seja, procedeu-se a uma transformação das respostas e categorias em frequências.

Assim, no questionário de representações de género face às brincadeiras, para os 26 itens de resposta fechada, à opção “menino” foi atribuído o número 1, à opção “menina” foi atribuído o número 2 e à opção “mista” foi atribuído o número 3. Nas categorias das grelhas de observação, na categoria “interação”, quando não havia interação (subcategoria “sem interação”), era atribuído o valor 0 quando era “solitária” e 1 quando era “paralela”; quando havia interação (subcategoria “com interação”), era atribuído o valor 2 quando era uma “díade” e o valor 3 quando era “grupo”. Ainda nesta categoria, o “número de parceiros”, “masculino ou feminino”, sendo uma variável ordinal, era cotada de acordo com o número correspondente observado. Na categoria tipo de “brinquedo”, foi atribuído o valor 0 quando não havia brinquedo (“sem brinquedo”), o valor 1 quando o brinquedo era “cognitivo, o valor 2 ao brinquedo “social” e o valor 3 ao brinquedo motor. Por último, na categoria tipo de “brincadeira”, cada uma das subcategorias eram cotadas caso ocorressem ou não, assim, se a brincadeira não se verificasse era atribuído o valor 0, se sim, o valor 1.

Para o tratamento de dados, os diferentes procedimentos estatísticos realizados dependeram da natureza das variáveis em estudo, bem como da tentativa de confirmação das hipóteses propostas.

Para a análise dos dados, os registos individuais foram agrupados de forma a encontrar um índice único para cada uma das variáveis estudadas. Neste estudo, os dados correspondentes aos tipos de interação, aos tipos de brinquedo e aos tipos de brincadeira foram agregados numa única variável, que representa o somatório dos vários momentos de registo.

Em relação aos tipos de interação, esta era classificada como solitária, paralela, díade e grupo. Em cada um dos seis momentos de medida a interação das crianças foi classificada numa destas categorias, por cada um dos dois observadores. Para encontrar um valor geral para cada categoria, procedeu-se ao somatório dos registos relativos aos seis momentos. Desta forma, para cada criança, os valores de interação solitária, paralela, díade e

grupo podem variar entre 0 (nunca ocorreu) e 6 (estava nesta situação em todos os momentos de observação).

O número de parceiros de brincadeira masculinos, femininos e total foram contabilizados em cada um dos seis momentos de observação, tendo posteriormente sido calculados os valores médios por observador.

Relativamente ao tipo de brinquedo, o procedimento foi semelhante. O tipo de brinquedo foi classificado como sem brinquedo, brinquedo cognitivo, brinquedo social e brinquedo motor. Para cada um dos seis momentos de observação o tipo de brinquedo utilizado pelas crianças foi classificado numa das categorias mencionadas, por ambos os observadores. De forma a descobrir um valor único para cada uma das categorias, somaram-se todos os registos efetuados nos seis momentos de observação. Assim, os valores encontrados para cada tipo de brinquedo usado por cada criança, podem variar entre o 0 (nunca foi utilizado) e o 6 (foi utilizado em todos os momentos de observação).

No que respeita à brincadeira, o procedimento foi semelhante aos anteriores. Esta variável divide-se em dois grupos principais, denominados brincadeira e não brincadeira, e estes subdividem-se nas diferentes atividades exercida pela criança. As atividades de brincadeira foram classificadas como brincadeira proposta, construtiva, faz-de-conta, jogos de regras e turbulenta; as atividades de não brincadeira foram classificadas como desocupado, observação, exploração, conversação e agressão. Em cada um dos seis momentos de observação a brincadeira realizada pelas crianças foi inscrita numa destas categorias, por cada um dos observadores. Foi encontrado um valor geral, através do somatório dos registos referentes aos seis momentos de observação para cada atividade específica e foi calculado um valor geral de brincadeiras e de não brincadeiras. Para cada criança os valores encontrados podem variar entre zero (atividade nunca foi realizada) e seis (atividade realizada em todos os momentos de observação).

De seguida, foram agregadas as médias dos dois observadores, obtendo assim um valor médio para cada variável. Antes de se proceder à agregação foi analisado o grau de acordo inter-juízes, observando-se que a intercorrelação entre os registos dos dois observadores varia entre 0.996 e 1 (cf. Anexo VIII). O facto do grau de acordo ser extremamente elevado legitima a agregação efetuada.

Após esta primeira fase de agregação de dados procedeu-se à análise das estatísticas descritivas da amostra com recurso ao cálculo das frequências, médias e desvios-padrão das

variáveis sociodemográficas, tanto para a amostra total como para os dois géneros, masculino e feminino.

As representações das crianças face à tipificação de género no que respeita às brincadeiras foram identificadas a partir das respostas dadas pelos participantes. Foram feitas análises de clusters (aglomerados) das médias simples referentes à tipificação de género, com uma única resposta (tipicamente masculina, feminina ou mista), em cada uma das 26 brincadeiras, de forma a identificar agrupamentos de tipificação de género neste conjunto de brincadeiras. Sendo a análise de clusters uma técnica exploratória de análise multivariada, permitiu-nos verificar as semelhanças e dissemelhanças entre os grupos formados nas variáveis brincadeira masculina, feminina ou mista, ou seja, através dela foi possível classificar as variáveis por proximidade. Assim, é possível verificar a existência de grupos de variáveis homogêneas e suas características, sendo para este estudo importante compreender a presença de representações de género estereotipadas relativamente às brincadeiras.

De forma a analisar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre géneros relativamente aos grupos de brincadeira, tendo em conta que temos mais de duas variáveis dependentes optou-se pela utilização do teste paramétrico de análise de variância multivariada (*MANOVA*). Esta opção estatística resulta da tentativa de analisar as diferenças de médias entre grupos.

Para averiguar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre géneros na escolha de brincadeiras ou não brincadeiras, recorreu-se a uma análise de variância multivariada (*MANOVA*), sendo que esta permite uma análise mais clara e objetiva acerca das possíveis diferenças significativas existentes entre as médias dos grupos.

No sentido de encontrar diferenças significativas entre os dois grupos etários (JI e 1º ciclo) para a frequência de brincadeiras e não brincadeiras foi utilizado o modelo de regressão linear, na medida em que se pretende prever o número de brincadeiras em função do aumento da variável idade que, nesta análise, se encontra dividida pelos dois grupos etários distintos.

Capítulo III - Resultados

3.1. Teste de hipóteses

Nesta secção são apresentadas as análises estatísticas descritivas e inferenciais, realizadas com a finalidade de dar resposta às hipóteses colocadas. A secção de resultados divide-se em três subsecções, sendo apresentados os resultados relativos: (1) à representação das brincadeiras como sendo prototipicamente femininas ou masculinas; (2) às diferenças entre rapazes e raparigas relativamente às interações, escolhas de parceiros e tipos de brincadeiras; (3) e, finalmente, às diferenças etárias no tipo de brincadeira e não brincadeira.

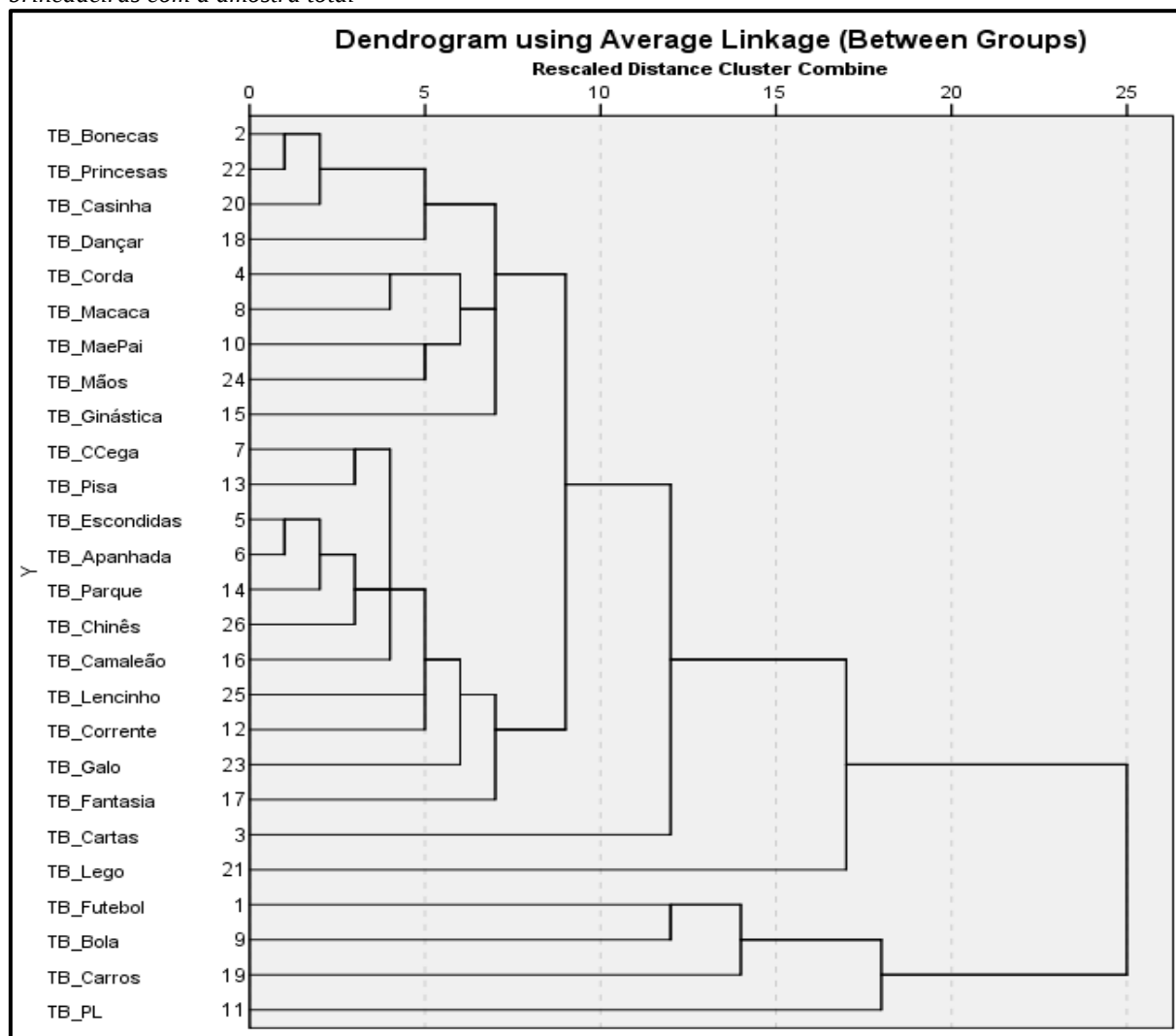
3.1.1. Representação das brincadeiras como sendo prototipicamente femininas ou masculinas

A representação das crianças face à classificação de género das diferentes brincadeiras foi identificadas a partir das respostas dadas pelos participantes. Foram feitas três análises de clusters (aglomerados/agrupamentos) sobre a classificação de um conjunto de 26 brincadeiras como tipicamente masculina, feminina ou mista, de forma a identificar agrupamentos de tipificação de género neste conjunto de brincadeiras.

A primeira análise foi realizada sobre a amostra total, outra com a amostra masculina e uma final com a amostra feminina. Para cada análise são apresentados os respetivos dendrogramas, verificando-se que a representação é semelhante nos três casos.

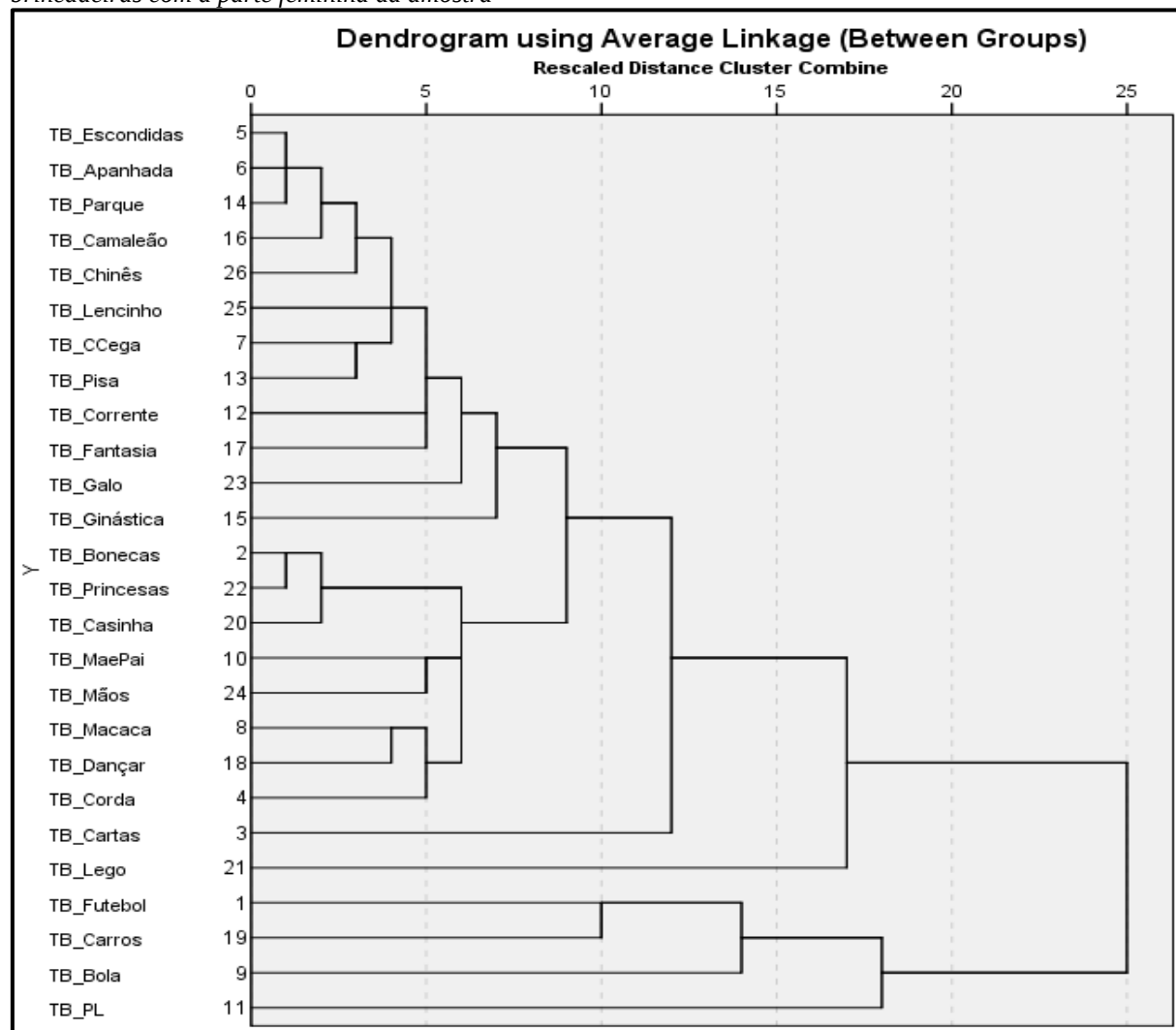
Neste tipo de representação (ver Figura 1) é possível identificar o nível de corte do dendrograma que define um conjunto de clusters adequado para a verificação dos resultados. Assim, para a análise dos três dendrogramas foram determinados dois pontos de corte, um primeiro corte no passo 10 e um segundo corte no passo 20.

Figura 1. Dendrograma dos $n = 26$ tipos de brincadeiras de acordo com as representações de género face às brincadeiras com a amostra total



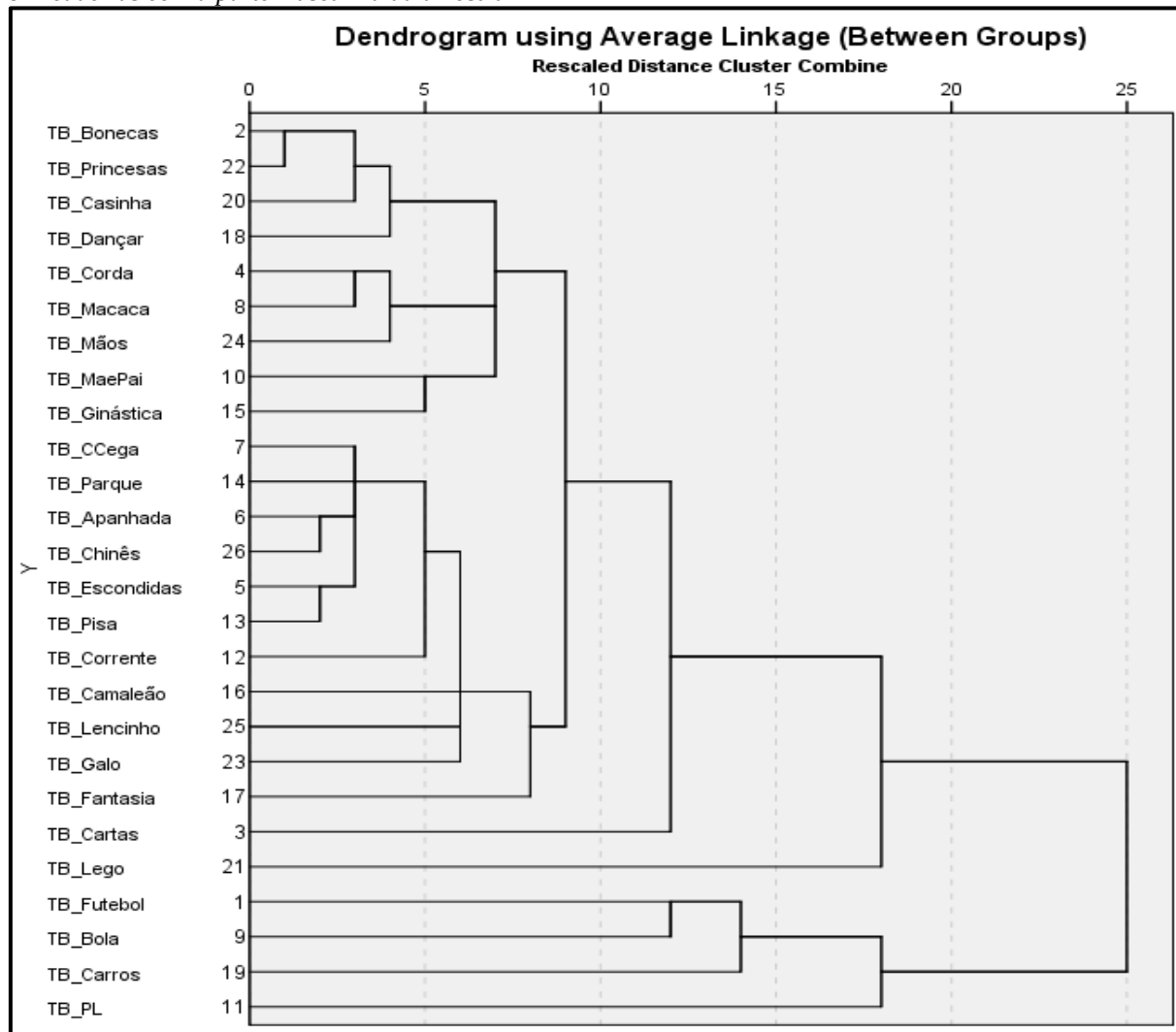
Fazendo um primeiro corte no passo 10 (ver Figura 1), verifica-se que se encontram agregadas as brincadeiras tipicamente femininas, como brincar às bonecas, às princesas, às casinhas, dançar/cantar, saltar à corda, macaca, às mães e aos pais, “jogo das mãos” e por fim, ginástica. Ainda neste primeiro corte é possível verificar a agregação das brincadeiras mistas, sendo elas, a cabra cega, pisa, escondidas, apanhada, parque de diversão, macaquinho do chinês, camaleão, lencinho, jogo da corrente, jogo do galo, jogos de fantasias e jogar às cartas. Numa última análise ao dendrograma, sendo esta encontrada no passo 20, verifica-se a agregação das brincadeiras tipicamente masculinas, como futebol, jogar à bola, corridas de carros e por fim, polícias e ladrões.

Figura 2. Dendrograma dos $n = 26$ tipos de brincadeiras de acordo com as representações de género face às brincadeiras com a parte feminina da amostra



Na análise do dendrograma realizado com a parte da amostra feminina (ver Figura 2), no primeiro corte definido no passo 10, verifica-se um agrupamento nas brincadeiras tipicamente femininas nas brincadeiras: brincar às bonecas, às princesas, às casinhas, às mães e aos pais, “jogo das mãos”, macaca, dançar/cantar e saltar à corda. Apura-se ainda neste primeiro corte de análise, uma concentração das brincadeiras mistas como escondidas, apanhada, parque de diversão, camaleão, macaquinho do chinês, lencinho, cabra cega, pisa, jogo da corrente, jogos de fantasias, jogo do galo e ginástica. O segundo corte, no passo 20, permite visualizar uma agregação nas brincadeiras tipicamente masculinas: futebol, corridas de carros, jogar à bola e polícias e ladrões.

Figura 3. Dendrograma dos $n = 26$ tipos de brincadeiras de acordo com as representações de género face às brincadeiras com a parte masculina da amostra



Na análise realizada com a parte masculina da amostra (ver Figura 3), confirma-se até ao corte no passo 10, uma agregação das brincadeiras tipicamente femininas, sendo estas, brincar às bonecas, às princesas, às casinhas, dançar/cantar, saltar à corda, macaca, “jogo das mãos”, às mães e aos pais e ginástica. Verifica-se ainda neste corte, uma junção das brincadeiras mistas como, cabra cega, parque de diversão, apanhada, macaquinho do chinês, escondidas, pisa, jogo da corrente, camaleão, lencinho, jogo do galo e jogos de fantasias. No corte estabelecido no passo 20 confirma-se um agrupamento das brincadeiras tipicamente masculinas, tais como, futebol, corridas de carros, jogar à bola e polícias e ladrões.

As representações de género face às brincadeiras são semelhantemente em ambos os sexos, ou seja, tanto rapazes como raparigas identificam determinadas brincadeiras como

sendo tipicamente masculinas ou femininas. Este resultado mostra que existe uma representação prototípica consensual sobre o que são brincadeiras próprias de rapazes, de raparigas ou de brincadeiras que podem ser desempenhadas por crianças de ambos os sexos.

3.1.2. Diferenças entre rapazes e raparigas relativamente às interações, escolhas de parceiros e tipos de brincadeiras

Para testar a hipótese de que existem diferenças entre sexos e grupos etários relativamente à dimensão e composição dos grupos, foram levadas a cabo três análises de variância multivariada (*MANOVA*). Para realizar estas análises foi recodificada a variável idade, sendo formados dois grupos etários, representativos dos níveis de ensino, jardim de infância e 1º ciclo do ensino básico: dos 3/5 anos de idade ($n = 23$) e dos 6/10 anos de idade ($n = 105$), respetivamente.

A primeira *MANOVA* com medidas repetidas testa a diferença entre rapazes e raparigas, mais novos e mais velhos, relativamente ao tipo de interação estabelecida: sem interação, paralela, díade e grupo.

A hipótese de que rapazes e raparigas revelam diferenças nos tipos de interação enquanto brincam não foi confirmada, sendo que as médias dos grupos não apresentam diferenças estatisticamente significativas. Não foi confirmada a hipótese em função do tipo de interação, $F(3, 122) = .47, p = .704, \eta^2_{part} = .01$, ou da interação entre o tipo de interação e o sexo, $F(3, 122) = .34, p = .798, \eta^2_{part} = .008$. No entanto, foi possível verificar que o nível de sociabilidade tende a aumentar com a idade, pois foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nos tipos de interação em função dos grupos etários, $F(3, 122) = 1.34, p = .264, \eta^2_{part} = .03$, e também na interação tripla entre o tipo de interação, sexo e grupo etário, $F(3, 122) = .71, p = .549, \eta^2_{part} = .02$. Evidencia-se portanto, o efeito significativo e principal da faixa etária no que concerne às interações das crianças. De acordo com os dados apresentados na Tabela 2, a não interação (sem interação), é mais frequente em rapazes e raparigas mais novos, quando comparados com os mais velhos, enquanto a interação paralela é mais frequente nos mais velhos. A interação em díade é superior nas raparigas mais velhas, o que é coerente com dados posteriormente apresentados, nomeadamente a existência de um maior número de conversas neste grupo.

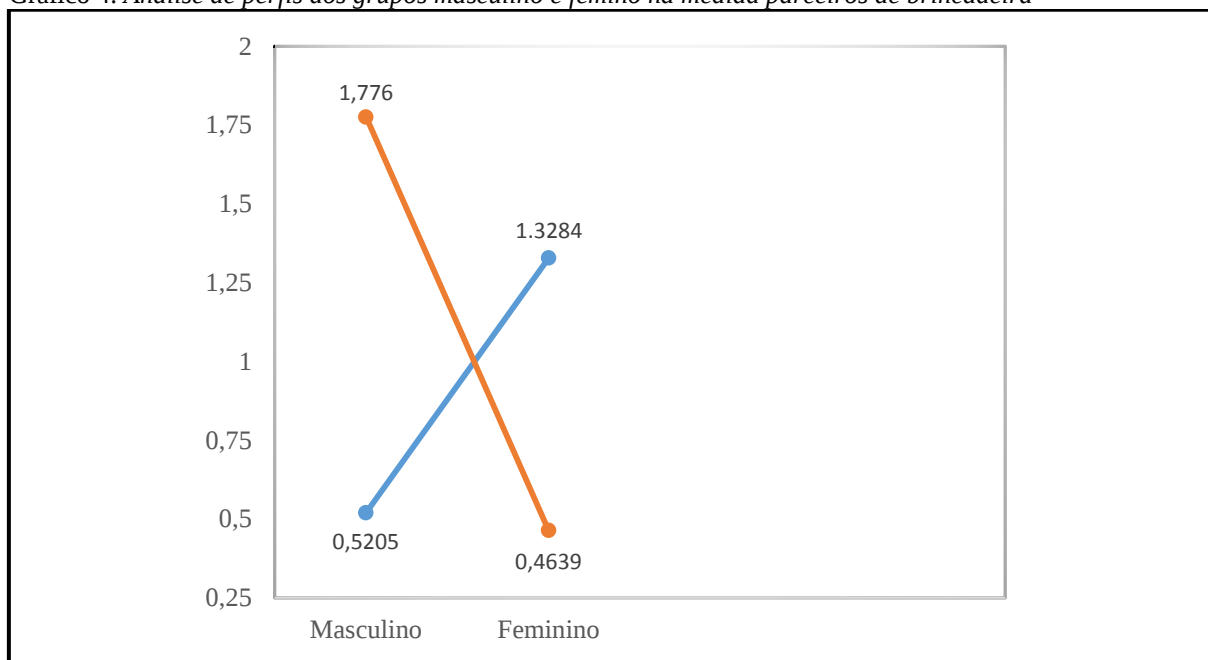
Tabela 2. Valores médios e Desvios-padrão dos tipos de interação por grupos etários

Sexo dos participantes	Sem interação	Paralela	Díade	Grupo
	Dos 3 aos 5 anos			
	M (DP)	M (DP)	M (DP)	M (DP)
Rapazes	1.50 (1.26)	1.10 (1.10)	1.80 (.78)	1.60 (1.34)
Rapariga	1.84 (1.62)	1.38 (1.26)	1.07 (1.32)	1.69 (1.18)
	Dos 6 aos 10 anos			
	M (DP)	M (DP)	M (DP)	M (DP)
Rapazes	1.21 (1.17)	1.58 (.98)	1.48 (.97)	1.71 (1.24)
Rapariga	1.13 (1.15)	1.53 (1.29)	1.61 (1.53)	1.71 (1.43)

A segunda análise de variância com medidas repetidas (*MANOVA*) prevê encontrar diferenças estatisticamente significativas nas escolhas de parcerias de brincadeira em função do sexo da criança. Os resultados revelam que existem diferenças entre rapazes e raparigas na composição dos seus grupos de brincadeiras, apontando assim para a realidade da segregação sexual. A hipótese foi confirmada, pois foram encontradas diferenças significativas em função do sexo do participante na escolha de parceiros de brincadeira $F(1, 126) = 55.04, p = .00, \eta^2 \text{ part} = .3$, embora não se tenham verificado diferenças estatisticamente significativas quanto à composição dos grupos de brincadeira, $F(1, 126) = 1.87, p = .17, \eta^2 \text{ part} = .02$. Neste sentido e, como seria expectável, as meninas apresentam um maior número de parceiros de brincadeira femininos e os meninos um maior número de parceiros masculinos (ver Gráfico 4).

Através da observação do Gráfico 4, podemos verificar que embora não se verifiquem diferenças no que respeita à composição dos grupos é evidente a diferença nas escolhas de parceria por parte das meninas ($M = 1.78$; $DP = 1.58$), mostrando-se mais elevada do que a dos meninos ($M = 1.32$; $DP = .93$), relativamente à escolha de parceiros do sexo oposto, ou seja, as meninas mais facilmente estabelecem parcerias com os meninos não se verificando o inverso (meninos a constituírem parcerias com meninas).

Gráfico 4. *Análise de perfis dos grupos masculino e feminino na medida parceiros de brincadeira*



Na tentativa de avaliar a existência de diferenças significativas no que respeita ao número de parceiros de brincadeira em função do sexo e da faixa etária, foi realizada uma última análise de variância multivariada (*MANOVA*). De acordo com os resultados obtidos verifica-se que não existem diferenças no que respeita à dimensão dos grupos de brincadeira em ambos os sexos $F(1, .94) = .68, p = .410, \eta^2 \text{ part} = .01$.

Tabela 3. *Valores médios e desvios-padrão da composição dos grupos de brincadeira por grupos etários*

	Sexo dos participantes	
	Rapazes M (DP)	Raparigas M (DP)
Dos 3 aos 5 anos	1.48 (.61)	1.66 (.67)
Dos 6 aos 10 anos	2.45 (1.50)	1.82 (.96)

Variável independente = sexo; Variável dependente = número de parceiros

No entanto, foram encontradas diferenças estatísticas entre os grupos etários no que respeita ao número de parceiros de brincadeira $F(1, 5.92) = 4.29, p = .040, \eta^2 \text{ part} = .03$ (ver Tabela 3). Assim, as crianças mais pequenas brincam em grupos mais reduzidos, enquanto nas mais velhas os grupos são de maior dimensão, principalmente no grupo dos rapazes.

A fim de testar a hipótese 4, ou seja, de que é esperado que as crianças do sexo masculino demonstrem preferência por brincadeiras turbulentas enquanto que as crianças do sexo feminino demonstrem preferência por brincadeiras de cooperação e comunicação foi realizada uma análise de variância multivariada (*MANOVA*).

Tabela 4. Valores médios e Desvios-padrão dos tipos de brincadeira realizadas por rapazes e raparigas

Brincadeira	Sexo dos participantes	
	Rapazes M (DP)	Raparigas M (DP)
Proposta	.03 (.25)	.13 (.57)
Faz-de-conta	.54 (.94)	.98 (1.03)
Jogos de regras	.55 (1.00)	.38 (1.10)
Turbulenta	3.00 (1.55)	2.23 (1.61)

Através da análise de variância multivariada (*MANOVA*), verificamos que houve diferenças significativas nos tipos de brincadeiras em função dos sexos $F(4, 123) = 3.50$, $p = .01$, $\eta^2 \text{ part} = .10$. Na Tabela 4, podemos verificar que existem diferenças entre rapazes e raparigas nas brincadeiras faz-de-conta e também nas brincadeiras turbulentas $F(4, 123) = 132.65$, $p = .00$, $\eta^2 \text{ part} = .81$.

Figura 4. Valores médios da brincadeira faz-de-conta nos grupos masculino e feminino

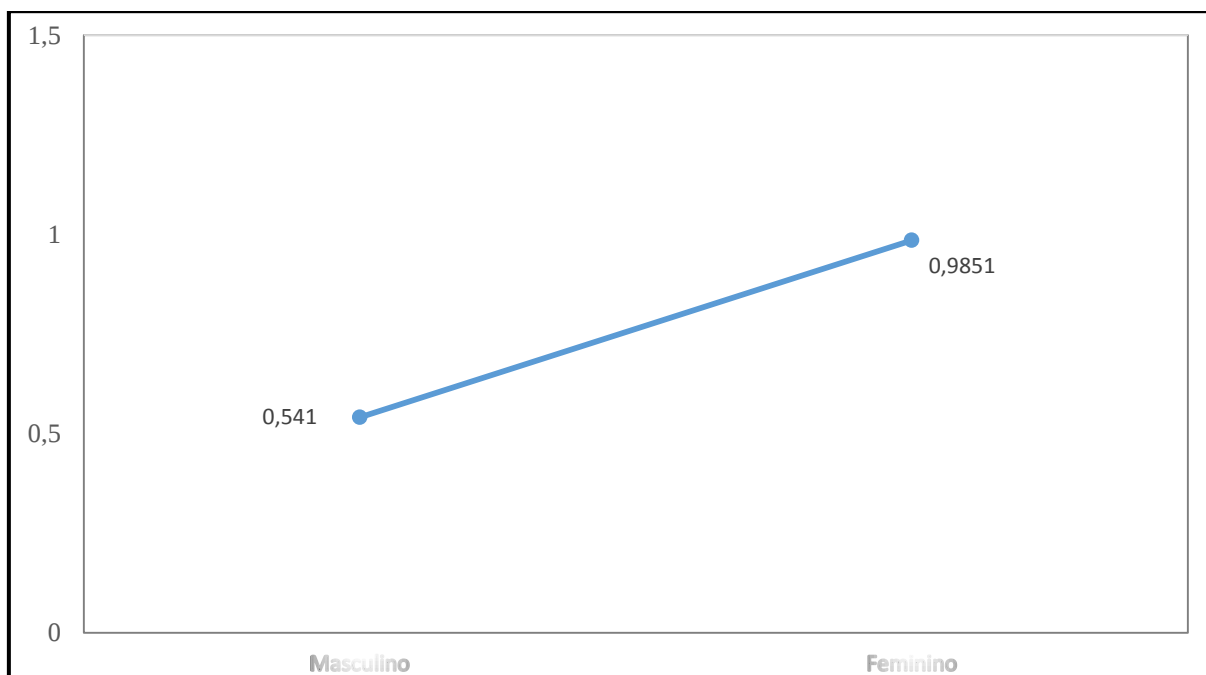
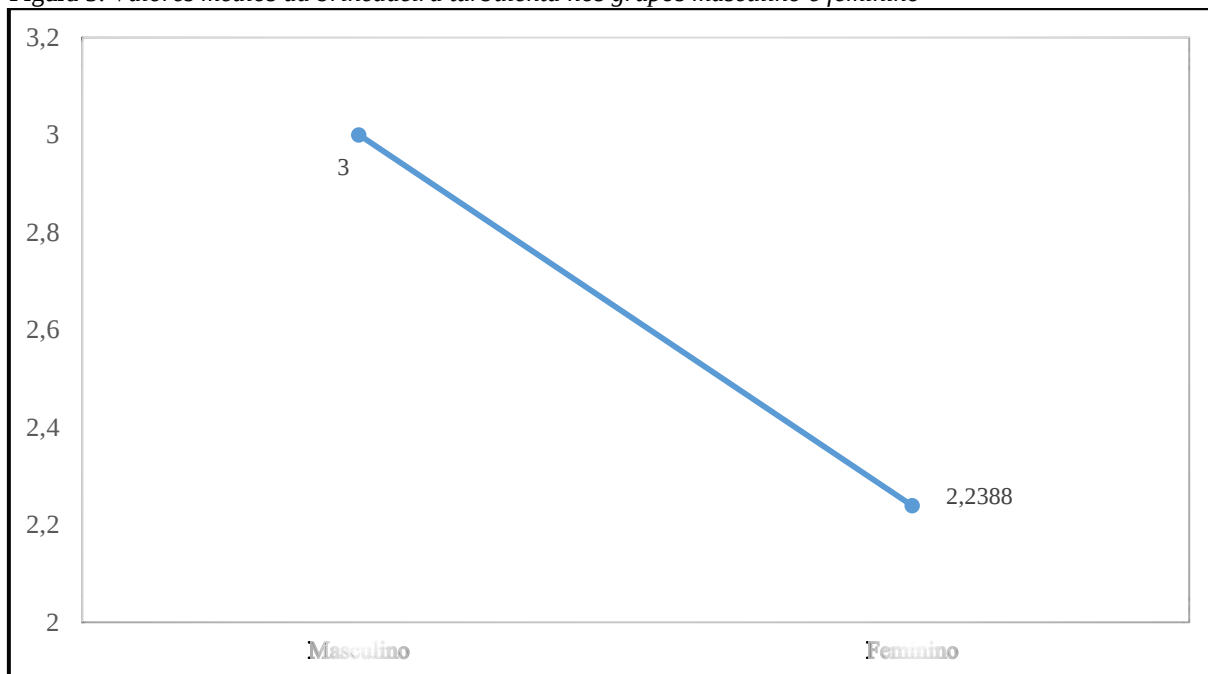


Figura 5. Valores médios da brincadeira turbulenta nos grupos masculino e feminino



Através das Figuras 4 e 5, é possível confirmar as diferenças supramencionadas, sendo então as brincadeiras faz-de-conta realizadas mais frequentemente por raparigas e, por outro lado, as brincadeiras turbulentas mais vezes praticadas por rapazes.

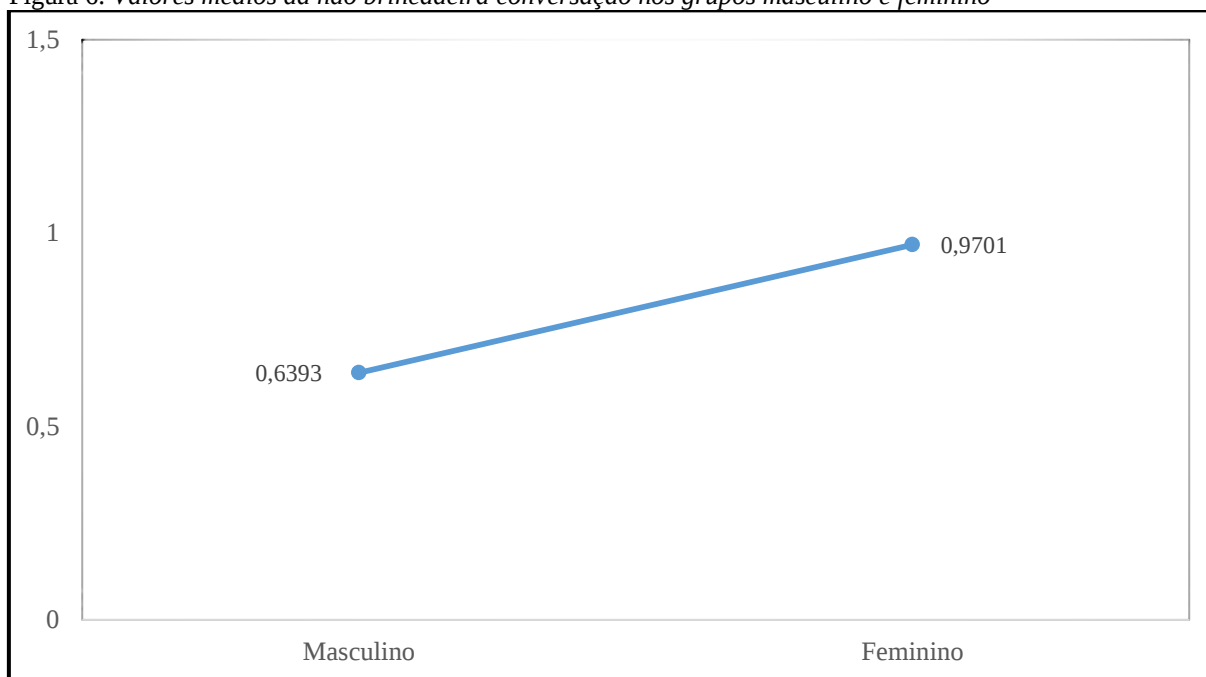
Nesta análise procurou-se também verificar a frequência das atividades de não brincadeira, como desocupado, observação, exploração, conversação e agressão, em ambos os sexos.

Tabela 5. Valores médios e Desvios-padrão dos tipos de não brincadeira realizadas por rapazes e raparigas

Não Brincadeira	Sexo dos participantes	
	Rapazes M (DP)	Raparigas M (DP)
Desocupado	.29 (.55)	.22 (.45)
Observação	.78 (1.03)	.97 (.86)
Exploração	.68 (.82)	.73 (.86)
Conversação	.63 (.89)	.97 (.90)
Agressão	.05 (.29)	.07 (.31)

Os resultados mostraram não haver diferenças entre meninos e meninas nas atividades de não brincadeira $F(5, 122) = 1.68$, $p = .145$, $\eta^2 \text{ part} = .06$. No entanto, através da análise do Teste *Between Subjects Effects*, foi possível verificar diferenças estatisticamente significativas apenas nas não brincadeiras de conversação.

Figura 6. Valores médios da não brincadeira conversação nos grupos masculino e feminino



Através da Figura 6, pode-se verificar que o sexo feminino apresenta valores médios mais elevados na atividade de conversação do que o sexo masculino.

Por último, com o objetivo de verificar se existem diferenças entre meninos e meninas relativamente à frequência total de brincadeira e não brincadeira efetuou-se novamente uma análise de variância multivariada (*MANOVA*).

Tabela 6. Valores médios e Desvios-padrão da frequência de brincadeira e não brincadeira em função do género

Brincadeiras	Sexo dos participantes	
	Rapazes M (DP)	Raparigas M (DP)
Brincadeira	1.03 (.50)	.93 (.50)
Não Brincadeira	.49 (.30)	.59 (.27)

As diferenças encontradas não são significativas, mas tendenciais. Olhando para os valores médios (ver Tabela 6) verifica-se que há uma tendência para os rapazes apresentarem uma maior frequência de brincadeiras, e as raparigas uma maior tendência para as não brincadeiras $F(2, 125) = 2.60, p = .078, \eta^2_{part} = .04$.

3.1.3. Diferenças nos tipos de brincadeiras e não brincadeiras em função da idade

Para verificar a existência de diferenças significativas nos grupos etários relativamente ao número de brincadeira e não brincadeira foram efetuadas duas análises de regressão, sendo que uma coloca a idade como preditor da frequência de brincadeiras e a outra de não brincadeira.

Tabela 7. Valores médios e Desvios-padrão dos tipos de brincadeira e não brincadeira por grupos etários

Grupos etários	Brincadeira	Não Brincadeira
	M (DP)	M (DP)
Dos 3 aos 5 anos	4.96 (2.32)	1.87 (1.36)
Dos 6 aos 10 anos	3.70 (1.89)	2.91 (1.44)

A Tabela 7 apresenta os valores médios e de desvio-padrão dos tipos de brincadeira e não brincadeira por grupos etários. Através da sua análise é possível reconhecer as diferenças que ocorrem nas brincadeiras em função da idade, tendo em conta o aumento ou declínio dos valores médios nos dois grupos etários. Assim, no que diz respeito à brincadeira, verifica-se uma diminuição dos valores médio do grupo dos mais novos – dos 3 aos 5 anos – ($M=4.96$) para o grupo dos mais velhos – dos 6 aos 10 anos – ($M=3.70$). Por outro lado, nas atividades de não brincadeira podemos verificar o oposto, ou seja os valores

médios tendem a aumentar do grupo dos mais novos ($M=1.87$) para os mais velhos ($M=2.91$).

A tabela seguinte mostra os resultados obtidos, por tipo de brincadeira, pela análise do modelo de regressão linear.

Tabela 8. Coeficientes de regressão estandardizados para a regressão da brincadeira e não brincadeira tendo em conta a idade das crianças

em contra a idade das crianças

	Coeficientes estandardizados			t	Sig.
	B	Erro Padrão	Beta (β)		
Brincadeira					
Constante	1.40	.18		7.65	.000
Idade ¹⁶	-.06	.02	-.20	-2.37	.019
R ² = .207; R ² ajustado = .035; F (5.659) = ; p =					

	Coeficientes estandardizados			t	Sig.
	B	Erro Padrão	Beta (β)		
Não Brincadeira					
Constante	.24	.10		2.31	.022
Idade	.04	.01	.24	2.88	.005
R ² = .249; R ² ajustado = .055; F (8.337) = ; p =					

Como se pode observar na Tabela 8, nas brincadeiras a análise de regressão revelou uma redução significativa no número de brincadeiras em função da idade (effect size = 3%) e um crescimento significativo na frequência de não brincadeiras (effect size = 5%). Especificamente, o resultado mostra uma relação significativa negativa entre o número de brincadeiras e a variável idade, tendo esta sido responsável por 3% da variância total. Para as atividades de não brincadeira, a análise apontou para uma relação significativa positiva entre o número de não brincadeiras e a idade.

¹⁶ A idade foi padronizada e é um preditor contínuo.

Capítulo IV – Discussão dos Resultados

4.1. Interpretação dos resultados

O presente estudo teve como principal objetivo explorar as diferenças de género nas escolhas de parcerias e tipos de brincadeiras de crianças nos seus períodos de brincadeiras livres num contexto escolar. Mais especificamente, procurou-se identificar a ocorrência de representações de género face às brincadeiras, como sendo prototipicamente femininas ou masculinas, identificar as diferenças entre géneros nos grupos de brincadeira e nos tipos de brincadeiras, e ainda, verificar a existência de diferenças etárias nos tipos de brincadeiras.

Neste sentido, era esperado que se verificassem determinadas representações de género relativamente às brincadeiras, sendo então esperado que, de uma forma semelhante, meninos e meninas relatassem brincadeiras como e.g. jogar à bola, corridas de carros, futebol, como sendo brincadeiras tipicamente masculinas e, por outro lado, e.g. brincar às bonecas, às casinhas, às mães e aos pais fossem descritas como sendo tipicamente femininas (hipótese 1). Era esperado também encontrar diferenças estatisticamente significativas entre géneros nas interações que ocorriam nos períodos de brincadeira (hipótese 2). Dependendo do sexo da criança, era esperado encontrar diferenças significativas relativamente às escolhas de parceiros de brincadeira (hipótese 3). Esperava-se também que crianças do sexo masculino se envolvessem mais em brincadeiras do tipo turbulentas, enquanto as crianças do sexo feminino se envolvessem mais em brincadeiras de cooperação e comunicação (hipótese 4). Prevvia-se ainda que as meninas mostrassem preferência por atividades de não brincadeira, ao invés dos meninos que preferissem atividades de brincadeira (hipótese 5). Por último, previa-se encontrar uma relação positiva significativa entre a variável idade e a quantidade de brincadeiras em que as crianças se envolviam (hipótese 6).

As decisões estatísticas tomadas e executadas foram ao encontro dos objetivos deste estudo. Efetuou-se uma análise de clusters, representada por dendrogramas, no sentido de confirmar ou infirmar a primeira hipótese, a de que existem similaridades entre meninos e meninas nas representações de género relativamente aos tipos de brincadeiras. Avaliaram-se as diferenças de género no que respeita às interações, às escolhas de parceiros e às formas de brincadeiras, através da aplicação da análise de variância multivariada (*MANOVA*). Foi realizada ainda uma regressão linear, no sentido de encontrar uma relação positiva entre a variável idade e o número de brincadeiras.

4.1.1. As representações de género relativamente aos tipos de brincadeira apontadas por meninos e meninas

Os resultados obtidos na análise das representações de género de rapazes e raparigas face aos tipos de brincadeiras, revelaram a presença de estereótipos de género relativos a determinadas brincadeiras, sendo então enunciadas como brincadeiras prototipicamente femininas, brincar às bonecas, às casinhas, às princesas, às mães e aos pais, “jogo das mãos”, macaca, dançar/cantar e saltar à corda; como tipicamente masculinas foram apontadas, o futebol, as corridas de carros, jogar à bola e polícias e ladrões; todas as outras brincadeiras foram classificadas como mistas ou apresentaram uma distribuição equilibrada entre os participantes. De acordo com Beraldo (1993), a estereotipia de género começa a verificar-se logo aos 18 meses de idade, mas é aos 3 anos quando a criança já adquiriu a identidade básica de género que começa a identificar-se a si a e aos outros como pertencente a um grupo sexual (Kohlberg, 1966) e, portanto, a compreender e elaborar estereótipos (Bichara, 1994). A partir dos 8 anos de idade, as crianças já refletem comportamentos tipificados semelhantes aos adultos (Smith, Cowie & Blades, 1998). Os resultados aqui obtidos estão em consonância com outras investigações, onde se verificaram a existência de tipificações de género nos dois grupos, masculino e feminino (Beraldo, 1993; Bichara, 1994; Martin & Fabes, 2001; Fabes, Martin & Hanish, 2003; Maccoby, 1988). Num estudo de Gomes, Queirós e Santana (1995) foram analisadas as perceções de meninos e meninas, na cidade do Porto, com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos, relativamente a cinco tipos de brincadeiras diferentes (luta, amarelinha, futebol, pigue pega, saltar à corda), como sendo tipicamente femininas, masculinas ou mistas; as respostas das crianças evidenciaram a tipificação de género quando classificaram a luta e o futebol como brincadeiras para meninos e a amarelinha e o saltar à corda como brincadeiras para meninas. Neste sentido, parece evidente que a perceção que as crianças têm em relação a diferentes tipos de brincadeiras é coincidente com a representação instituída pela cultura onde estão inseridas. A tipificação de género em crianças, foi também analisada num estudo efetuado por Archer (1984), embora incidindo num constructo diferente, nos papéis sociais, empregos e funções dentro da sociedade, em que 283 crianças responderam a um questionário sobre atividades e ocupações de adultos, no qual apontavam cada papel/ocupação/atividade como tendo de ser praticada por mulheres, por homens ou por qualquer um dos sexos. Em concordância com a presente investigação, os resultados obtidos por Archer (1984) revelam

que há uma evidente tendência nas crianças em identificar determinadas ocupações/papéis/atividades como exclusivas de mulheres (e.g. enfermeira, bibliotecária, professora, assistente social), outras exclusivas de homens (e.g. polícia, bancário, padeiro, gerente).

Os resultados revelaram ainda não existir diferenças significativas entre os dois grupos (meninos e meninas) relativamente à tipificação de género. Assim, não foi possível verificar que os meninos são mais tipificados do que as meninas. Este resultado não corrobora a maioria dos estudos neste âmbito, onde foram encontradas evidências de que os meninos tendem a tipificar mais as brincadeiras do que as meninas (Cordazzo, 2003), no entanto, num estudo desenvolvido por Blakemore & Centers (2005) não foram encontradas diferenças entre géneros nas classificações atribuídas a um conjunto de brinquedos como sendo masculinos ou femininos. Aqui a diferença de idades dos participantes de ambos os estudos pode estar na origem deste semelhança, pois de acordo com as teorias anteriormente expostas no que respeita à tipificação de género, a acomodação das estereotipias tende a aumentar com a idade e só a partir dos 8 anos de idade é que estas representações parecem estar consolidadas. Sendo que na presente investigação a população era composta maioritariamente por crianças com menos de 8 anos, a idade surge assim como uma variável importante para as investigações orientadas para estes temas.

Maccoby e Jacklin (1974), num compêndio de inúmeros estudos relativos às diferenças de género, afirmam haver manifestas certezas de que os rapazes mostram ser mais tipificados relativamente aos papéis de género do que as raparigas. Os autores afirmam ainda que os rapazes apresentam maiores dificuldades de se envolverem em brincadeiras preferidas pelas raparigas do que o inverso. Brown (1957) com base no seu estudo, onde procurou avaliar os níveis de masculinidade-feminilidade em 613 crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 11 anos, constata que as meninas apresentavam maior flexibilidade nas suas estereotipias, em contrapartida, os meninos eram mais rígidos nestas questões, logo, eram mais tipificados. Outro estudo ainda, de Penteado e Mendonça (2010), parece estar em conformidade com estes resultados. Foram entrevistadas 23 crianças de um jardim de infância, sobre “se meninos e meninas brincavam às mesmas coisas”, e através de uma análise de conteúdo efetuada às suas respostas, os resultados indicam que 93% dos rapazes diferencia as brincadeiras dos meninos das brincadeiras das meninas, de acordo com as representações de género, enquanto nas raparigas essa distinção não é tão notória. A tipificação preeminente masculina foi verificada também na investigação realizada por

Silva, Pontes, Silva, Magalhães e Bichara (2006), em que foi quantificado os níveis de categorização de brincadeiras segundo o género, através de um índice de preferências individuais; neste índice os rapazes obtiveram resultados mais elevados que as raparigas, indicando maior segregação sexual por parte dos rapazes.

Podemos identificar alguns aspetos teóricos para tentar compreender estas diferenças estereotipadas em relação às brincadeiras, e o facto de estas serem mais acentuadas no sexo masculino, indo ao encontro das propostas supracitadas. Os estereótipos, enquanto constructos que organizam e simplificam as perceções externas estão presentes de forma diferenciada em ambos os sexos, tanto ao nível da categorização, como das suas funções, ou seja, de acordo com conclusões encontradas por Amâncio (1994), para o género feminino os estereótipos parecem ser mais evidentes e, por outro lado, a desigualdade e a fundamentação, enquanto funções dos estereótipos sociais, parecem estar mais presente nos homens. Assim, as representações de género são caracterizadas por uma assimetria acentuada nos processos identitários de homens e mulheres. Estas questões que foram alvo de estudo para alguns autores (Lorenzi-Cioldi, 1994; Amâncio, 1994), mostram assim, que a construção da identidade, num sentido coletivo e individual, é desigual em ambos os sexos, os homens constroem a sua individualidade percecionando-se enquanto homens e enquanto indivíduos, e as mulheres vêem-se apenas como mulheres, dando origem a contradições entre a sua identidade individual e a sua identidade coletiva. Estas questões levam-nos a concluir que as perceções dos rapazes vão-se tornando cada vez mais estereotipadas ao longo do desenvolvimento da sua identidade, permanecendo de uma forma estável no futuro, ao invés das raparigas que constroem perceções menos consistentes, podendo estas sofrer alterações de acordo com as expetativas sociais.

Recorrendo agora à teoria que apoia este estudo, numa perspetiva evolutiva, a especialização em diferentes tarefas por homens e mulheres, como resposta às pressões ambientais, pode explicar o facto de determinados comportamentos serem mais adequados a um determinado sexo do que outros.

4.1.2. Diferenças de género no que respeita às interações, às escolhas de parceiros e às formas de brincadeiras

A segunda hipótese formada para esta investigação, a de que rapazes e raparigas apresentam diferenças nos tipos de interação enquanto brincam, foi infirmada pelos

resultados do estudo. Mais uma vez, os resultados encontrados não coincidem com os resultados de outras investigações (Archer 1992; Maccoby, 1988; Martin & Fabes, 2001; Lordelo & Carvalho, 2006) que evidenciam que os meninos tendem a brincar em grupos maiores do que as meninas. Em linha com este resultado, no entanto com um elemento de análise diferente - o ambiente em que foi realizado - podemos encontrar a investigação de Wanderlind, Martins, Hansen, Macarini & Vieira (2006), que refere a ausência de efeito da variável sexo relativamente ao tipo de interação nas brincadeiras.

As diferenças entre géneros no número de parceiros de brincadeiras foram encontradas no estudo de Pereira & Pereira (2012), desenvolvido numa escola de 1º ciclo com uma amostra de 33 participantes. Através da recolha de registos elaborados pelas crianças relativamente às brincadeiras que ocorriam nos períodos de recreio, estes autores averiguaram que os rapazes preferem brincar, na maioria das vezes em grandes grupos (34%) e apenas 25% das suas brincadeiras são com 2 ou 3 parceiros, ao invés, as raparigas referem brincar em grupos reduzidos (33%). Um aspeto interessante que foi concluído neste estudo, é que os rapazes afirmam ter muitas brincadeiras solitárias (15%) enquanto as raparigas dizem ter apenas 5,9% de atividades solitárias nos espaços de recreio. Estes resultados ao serem concluídos por meio de descrições pessoais das crianças podem apontar para as questões anteriormente descritas relativamente às diferenças de géneros nos processos identitários.

Os rapazes ao manterem um envolvimento contínuo e estável com grupos de brincadeira permite-lhes estabelecer hierarquias de domínio que envolvem habilidades físicas, úteis para as brincadeiras típicas do género masculino (Lever, 1978). Eles envolvem-se mais em brincadeiras competitivas, e em jogos que se regulam por regras e é neste sentido que os seus grupos de brincadeira tendem a ser maiores, pois estas são atividades que exigem a participação de mais elementos (Souza, 2006). De uma forma idêntica, mas inversa, as raparigas não têm um padrão de brincadeira estável, inicialmente demonstrado pela preferência por brincadeiras comuns, sem hierarquias, mas que lhes permite desenvolverem habilidades sociais favoráveis à interação com outras raparigas, que de acordo com Martin & Fabes (2001), parece favorecer estilos mais calmos de interação; neste sentido, Lever (1978), aponta ainda que as raparigas frequentemente se mantêm em atividades de conversação, em espaços mais pequenos e normalmente em díades ou grupos reduzidos de parceiros.

No entanto, e como foi possível verificar nos resultados, as interações em grupo, são em média, as mais frequentes na amostra total, o que vai ao encontro dos resultados de estudos como o de Cordazzo, Westphal, Tagliari & Vieira (2010). Estes autores efetuaram um estudo onde participaram 11 crianças com idades de 7 e 8 anos, e através de uma metodologia observacional, analisaram os comportamentos das crianças em contexto de brincadeira com variados brinquedos. Com base numa categorização da interação idêntica à do presente estudo, confirmaram a existência de diferenças significativas entre as médias nos tipos de interação, mostrando que a interação grupal era verificada em 80% das observações efetuadas, enquanto apenas 11% das interações eram estabelecidas de forma paralela e 7% eram solitárias. Sager, Sperb, Roazzi & Martins (2003), desenvolveram um estudo onde procuraram relacionar as variáveis interação, tipos de brinquedos e brincadeiras em função da dimensão do espaço de brincadeira (um parque amplo e um parque pequeno). Verificaram que quando as brincadeiras ocorriam no parque pequeno, as interações solitárias e desocupadas eram prevalentes, por outro lado, quando as crianças brincavam no parque grande tendiam a envolver-se mais em interações do tipo paralela e associativa (em grupo). De acordo com a literatura, parece haver um conjunto de características dos ambientes onde as crianças brincam, que influenciam fortemente as relações interpessoais (Rubin, 1977). Os contextos nos quais ocorrem as brincadeiras de crianças vão influenciar a forma como estas utilizam os próprios espaços, mas principalmente como elas estabelecem as interações e relações com os grupos de pares. Fatores como a disponibilidade, quantidade e tipos de materiais e brinquedos, a amplitude e disposição dos espaços de brincadeira, a densidade de crianças e a variedade de espaços e oportunidades para a realização destas atividades, são aspetos determinantes para a compreensão das relações que as crianças estabelecem entre si.

O facto de não terem sido encontradas diferenças de género a nível das interações neste estudo, pode ser explicado pela ausência de associações com qualquer um dos fatores supracitados, o que poderá representar uma limitação do estudo. Embora não tenha sido feita uma análise tendo em conta os espaços de recreio onde foram realizadas as brincadeiras, podemos concluir, com base em alguns dos estudos já mencionados, que a área de recreio deste estudo é uma zona ampla com espaços apropriados para determinadas brincadeiras, e.g. campo de futebol, parque de diversão, entre outros (cf. Anexo III e IV), ou seja, espaços propícios à realização de brincadeiras com regras pré estabelecidas e, consequentemente, à interação de vários elementos. É de salientar, que a preferência confirmada pelas brincadeiras em grupo, independentemente do contexto e das características a ele associadas,

é uma circunstância importante para o desenvolvimento infantil, pois ao promover diferentes contactos sociais, a brincadeira num grupo de pares facilita as aprendizagens sociais e cognitivas essenciais para aquele período do desenvolvimento e da cultura onde se inscreve (Lordelo & Carvalho, 2006).

Através desta análise, ainda foi possível verificar que os níveis de sociabilidade tendem a aumentar com a idade, ou seja, com o aumento da idade as crianças tendem a envolver-se mais em brincadeiras com um maior número de parceiros. Em linha com este resultado encontra-se o estudo de Lordelo & Carvalho (2006), onde mostraram que as classes de brincadeira individual e brincadeira em grupo apresentavam diferenças significativas quando analisadas em função da faixa etária, de modo que as crianças mais novas apresentavam mais brincadeiras solitárias, e em contrapartida, as crianças mais velhas interagem mais em grupos de brincadeira. Estes dados sugerem que as alterações ao nível da constituição dos grupos de brincadeira são influenciados pelo desenvolvimento da identidade e da maturação social. A idade é, assim, um fator determinante nos estudos da formação da identidade e de todo o desenvolvimento infantil, consequentemente as brincadeiras infantis vão-se adaptando à fase de desenvolvimento em que o sujeito se encontra (Meire, 2007).

A terceira hipótese definida neste estudo, a de que se espera encontrar diferenças significativas nas escolhas de parceria de brincadeira em função do sexo, foi confirmada pelos resultados obtidos. Estes resultados são convergentes com estudos realizados por diversos autores (Alexander, 2003; Martin & Fabes, 2001; Maccoby & Jacklin, 1974; Martin, Fabes e Hanish, 2005; Meire, 2007) que se interessam por estas áreas de compreensão do desenvolvimento infantil. É consensual entre investigadores da área que as escolhas de parceria são maioritariamente por parceiros do mesmo sexo. Partilham ainda da premissa de que estas preferências ao nível da segregação sexual começam a evidenciar-se logo a partir dos 3 anos de idade quando adquirem a identidade básica de género definida por Kohlberg (1966), e que permanecem no tempo, aumentando de forma gradual no decorrer do estágio infantil.

Resultados análogos aos do presente estudo foram encontrados por Martin & Fabes (2001), numa investigação realizada em jardins-de-infância com crianças de 3 a 6 anos de idade. Através de uma metodologia observacional e categórica, estes autores estudaram os comportamentos e interações das crianças nos espaços interiores e exteriores das creches. Os resultados obtidos encontram-se na mesma linha dos resultados deste estudo, dando

destaque às questões da segregação sexual, onde foram comparadas as médias da interação das crianças com parceiros do mesmo sexo e também da interação destas com o sexo oposto. Verificaram que os meninos interagiam mais com parceiros do mesmo sexo em comparação com a interação com parceiros do sexo oposto; as meninas tiveram resultados semelhantes. Estes autores apuraram ainda que este é um padrão de conduta que permanece relativamente estável ao longo do tempo. Podemos referir outros estudos que corroboram os resultados aqui obtidos, como o trabalho desenvolvido por Blatchford, Baines & Pellegrini (2003) onde foi claramente evidente a segregação sexual nos grupos de brincadeira nos recreios escolares, sendo que 80% das observações sistemáticas realizadas os meninos brincavam em grupos com outros meninos, da mesma forma que meninas brincavam em grupos com outras meninas. Também Silva, Pontes, Silva, Magalhães & Bichara (2004), confirmaram estes resultados, num estudo com uma amostra de 668 sujeitos, com idades compreendidas entre 1 e 18 anos, no qual a percentagem de segregação sexual ocorrida nos grupos de brincadeira por parte dos meninos foi de 82,23% e das meninas 41,36%.

Nesta análise foi possível ainda identificar diferenças de género nas escolhas de parceiros do sexo oposto, sendo as meninas a apresentarem as médias mais elevadas. Este resultado aponta para o facto de meninas integrarem grupos de brincadeira de meninos com mais facilidade que o inverso (Hansen et al., 2007). A procura pela integração das meninas nos grupos masculinos, parece um comportamento selecionado pelas suas vantagens adaptativas de proteção por machos, tornando-se assim um mecanismo cognitivo instintivo característico do sexo feminino que se manifesta em todas as idades e em diversos contextos (Taylor, Klein, Lewis, Gruenewald, Gurung & Updegraff, 2000). Estes dados foram também encontrados no estudo acima referido de Silva, et al (2004), em que as meninas integraram em cerca de 59% os grupos de brincadeira masculinos, ao contrário dos meninos que apenas 18% das interações observadas foram em grupos de meninas. Mais uma vez aqui está representada a maior tipificação de género por parte do sexo masculino. A evidência de que os meninos não investem em brincadeiras nos grupos de meninas pode estar relacionado com a maior pressão social para a tipificação no sexo masculino (Gomes, Queirós & Santana, 1995).

De entre as várias investigações e teorias que pretendem compreender e explicar as diferenças de género nas brincadeiras de crianças, a escolha de parcerias de brincadeira sofre o efeito da variável género em cerca de 70 a 80% de variância (Martin & Fabes, 2001). Esta constatação pode ser explicada à luz de uma perspetiva evolutiva, na medida em que a

procura por atividades que promovam a interação entre pares, onde estão presentes situações de cooperação, coordenação e até de relações hierárquicas, é uma ação motivada selecionada no ambiente de adaptação evolutiva.

A hipótese (4) de que as crianças do sexo masculino demonstrem preferência por brincadeiras turbulentas enquanto as crianças de sexo feminino demonstrem preferência por brincadeiras de cooperação e comunicação, foi também confirmada pelos resultados do estudo. Através dos resultados obtidos é possível constatar que as crianças do sexo masculino mostraram preferência por brincadeiras turbulentas e as crianças do sexo feminino têm preferência pelas brincadeiras de faz-de-conta. Estas conclusões estão de acordo com a maioria dos estudos que predizem esta hipótese (Archer, 1992; Martins & Fabes, 2001; Cordazzo, Westphal, Tagliari & Vieira, 2010; Bjorkund & Pellegrini, 2000; Maccoby, 1998; Alexander & Hines, 1994).

Lewis & Phillipsen¹⁷ (1998, cit. Riley & Jones) verificaram que os meninos estavam frequentemente envolvidos em brincadeiras com níveis elevados de atividade física e em grupos homogêneos. No estudo de Souza & Rodrigues (2002), com o objetivo de identificar quais as variáveis que influenciam os comportamentos que refletem a segregação sexual, foi possível verificar a existência de diferenças entre meninos e meninas nas suas interações lúdicas. De 26 observações de brincadeiras turbulentas registadas nas interações do total das crianças, 77% foram realizadas por meninos, e os restantes 23% por meninas. Relativamente ao sexo feminino puderam observar que as meninas têm um padrão comportamental mais tranquilo, optando por interações que envolvam acompanhamento ou aproximação de outras meninas. Também Cordazzo, Westphal, Tagliari & Vieira (2010), observaram estas diferenças, no entanto os resultados obtidos no grupo feminino foram diferentes. As meninas mostraram maior preferência por brincadeiras propostas pelo objeto - manipulação de brinquedos - (49%), e apenas 7% pelas brincadeiras de faz-de-conta. Já os resultados obtidos em relação ao grupo de meninos foram idênticos aos do presente estudo, tendo sido a brincadeira turbulenta a apresentar maior percentagem (37%).

É de notar ainda que os dados obtidos neste estudo permitiram concluir que no que respeita às atividades de não brincadeira, as meninas evidenciam fortemente uma preferência pelas brincadeiras de conversação e observação ($M=.97$ para ambas), o que confirma mais uma vez a hipótese de que as meninas se envolvem mais em atividades de comunicação.

¹⁷ Lewis, T. & Phillipsen, L. (1998). Interactions on an elementary school playground: Variations by age, gender, race, group size, and playground area. *Child Study Journal*, 28 (4), 309-320

A conformidade destes dados parece estar presente numa grande parte dos estudos que procuram compreender os comportamentos infantis em contextos de brincadeira. Supõe-se desta forma, que as preferências de meninos e meninas por determinadas condutas estejam ligadas a uma motivação intrínseca do organismo, resultado não só de uma adaptação ao ambiente evolutivo da espécie, mas também da adaptação às exigências ambientais e culturais em que este está inserido. As habilidades de cada sexo para determinadas brincadeiras refletem assim, o carácter universal e ontogenético da brincadeira.

4.1.3. Diferenças nos tipos de brincadeiras e não brincadeiras em função da idade

A última hipótese deste estudo, de que se espera encontrar uma relação significativa entre a idade e a frequência de brincadeiras, foi confirmada pelos resultados do estudo. Pela análise do modelo de regressão linear verificou-se uma evolução significativa negativa entre o número de brincadeiras e a idade das crianças. Tendo em conta que a variável idade se apresenta na análise como uma variável contínua, podemos inferir que estes resultados apontam para uma diminuição na frequência de atividades de brincadeira em função do aumento da idade da criança. Analisando agora, os resultados obtidos na análise entre o número de atividades de não brincadeira e a idade das crianças, encontra-se uma evolução significativa positiva entre o número de atividades de não brincadeira e a variável contínua idade. Conclui-se assim, que com o avançar da idade, as crianças tendem a diminuir as atividades de brincadeira, que neste estudo foram consideradas as brincadeiras, proposta pelo objeto, construtiva, faz-de-conta, jogos de regras e turbulenta; consequentemente, e porque a brincadeira é um fenómeno que ocorre ao longo de todo o desenvolvimento humano, com o avançar da idade das crianças, estas tendem a realizar mais atividades de não brincadeira, como as que foram determinadas para este estudo, sendo elas, desocupado, observação, exploração, conversação e agressão.

De acordo com o estudo de Lordelo & Carvalho (2006), o tipo da brincadeira que as crianças desenvolvem parece sofrer alterações em função da idade das mesmas. A diferença significativa encontrada neste estudo, no que concerne à relação entre o tipo de brincadeira e a idade, foi que as crianças mais novas procuravam brincar mais com objetos do que as mais velhas, no entanto, a análise permitiu aferir que tanto as brincadeiras temáticas (e.g. faz-de-conta) como a observação de brincadeira, tendiam a aumentar em função do avanço da idade

das crianças, ou seja, quanto mais velhas, maior era a procura por estas duas atividades. Estes dados estão em linha com os que foram obtidos neste estudo, no entanto, há um aspeto a ter em conta que pode estar na origem dos resultados do estudo destes autores, que se deve à idade dos participantes desta amostra, pois as idades estavam compreendidas entre 1 e 3 anos de idade. De acordo com a literatura e, fazendo referência aos estádios de desenvolvimento de Piaget, adaptados às atividades lúdicas infantis, até aos 2 anos de idade, a criança encontra-se na fase sensório-motora, na qual o jogo é caracterizado por jogos de exercícios. Estes podem ser a manipulação de objetos, com o único objetivo de exploração. Só a partir desta idade é que começam a surgir os jogos simbólicos, através dos quais a criança começa a atribuir significados aos símbolos de forma a obter mais prazer. O jogo simbólico é caracterizado pela representação e distinção entre significado e significante (Piaget, 1990).

As diferenças que ocorrem nos tipos de brincadeira com o avanço da idade das crianças pode estar relacionado com o aumento da maturidade e responsabilidades futuras, e também com o desenvolvimento do processo de autonomia.

Os resultados deste estudo não são concordantes com os resultados obtidos no estudo de Boulton (1992), também ele realizado em contexto de recreio escolar, com crianças de 8 e 11 anos de idade. O autor concluiu que as crianças mais novas têm preferência por brincadeiras sociais (47,5%) e jogos de regras (22,2%), e as crianças mais velhas preferem brincar aos jogos de regras (48%) e às brincadeiras sociais (43,5%). Uma das possíveis razões pelas quais este estudo não apresenta diferenças relativamente aos tipos de brincadeira em função da idade, como confirmado na presente investigação, pode estar relacionada com as características da variável idade. A diferença entre as idades das crianças é muito aproximada, sendo que neste período dos 8 aos 11 anos não parece haver grandes alterações ao nível do desenvolvimento infantil, a criança encontra-se aqui no estádio de desenvolvimento das operações concretas associado ao jogo de regras, daí a preferência evidente nos resultados pelos jogos de regras.

4.2. Limitações da investigação

Neste estudo surgiram algumas limitações ao nível da metodologia utilizada e do processo pelo qual teve de passar. Inicialmente foi despendido muito tempo para a obtenção dos consentimentos informados por parte dos encarregados de educação, sendo que a escola

onde foi recolhida a amostra tinha um total de 612 alunos inscritos. Outra limitação deveu-se ao fato dos espaços de recreio serem bastante amplos, não permitindo por vezes observar todas as crianças, ou ainda estas saírem do campo de visão. No entanto percebeu-se que esta característica era essencial na análise para a obtenção de alguns dados relevantes. Outra limitação que foi sentida teve a ver com a instabilidade presencial dos alunos, ou seja, foi frequente nos dias de recolha da amostra, tanto nos momentos de entrevista como nos de observação, esta ter que ser adiada pela ausência de alguma (s) criança (s). Sendo que parte do estudo ocorreu nas estações do ano em que é frequente a ocorrência de chuvas, também as condições climáticas foram uma limitação a apontar.

Uma das limitações importantes do estudo está relacionada com a recolha de dados da amostra, no que respeita às variáveis sociodemográficas. Inicialmente foi proposta uma amostra maior o que tornava inviável conseguir recolher determinados dados por parte de todos os encarregados de educação. Neste sentido, foram apenas recolhidas como variáveis sociodemográficas, a idade, o sexo, o nível de ensino (jardim de infância e 1º ciclo), e quando pertencentes ao 1º ciclo, o ano de escolaridade (1º, 2º, 3º, ou 4º anos).

Como referido ao longo da discussão e conclusão neste trabalho, uma limitação importante que foi sentida, deveu-se ao fato de não terem sido consideradas variáveis importantes, como as características dos recreios, ou a disponibilidade e tipos de brinquedos e/ou materiais. Partindo do pressuposto que estes fatores influenciam os comportamentos e interações sociais é importante analisá-los em interação com os outros dados para a obtenção de melhores e mais específicos resultados.

A inexperiência do investigador foi também, ao longo do trabalho, considerada como limitação. O treino na recolha e manipulação dos dados recolhidos nestas metodologias é essencial para o desenvolvimento do estudo e assim obter resultados mais rápidos.

Outra limitação importante foi a quase inexistência de estudos com o recurso a metodologias de observação sistemática de comportamentos, no recreio escolar, em crianças com idades entre os 6 e os 10 anos, o que não permitiu o estabelecimento de comparações diretas.

Por fim, sendo a brincadeira um comportamento complexo foi sentida uma imensa dificuldade na medição dos comportamentos e na gestão e quantificação dos dados.

Considera-se que, apesar das limitações apontadas, os objetivos propostos para este trabalho foram conseguidos.

Capítulo V – Conclusão

A brincadeira apresenta-se como a atividade principal e mais significativa do período infantil. De acordo com a perspetiva teórica em que o estudo se estrutura, a brincadeira é um fenómeno característico da espécie humana, que se manifesta intensamente no longo e protegido período infantil, devido à forte motivação intrínseca para esta atividade, presente nas crianças. As motivações e as brincadeiras vão-se adaptando às várias etapas do desenvolvimento humano, em simultâneo, com as modificações que se estabelecem ao nível das capacidades cognitivas, sociais e motoras. Na abordagem evolutiva, o brincar é considerado um comportamento adaptado e adaptativo, na medida em que se encontra presente em toda a espécie (desenvolvimento filogenético), e que por influência de fatores externos, e flexibilidade comportamental, varia tanto na sua forma, como nos parceiros e ainda nas diferentes interações (desenvolvimento ontogenético). Através das brincadeiras as crianças aprendem a reproduzir condutas apropriadas ao género, adquirindo assim uma identidade biológica e social. Estas distintas aprendizagens promovem as diferenças de género que se verificam no brincar das crianças. O género parece assim um fator preponderante quando se pretende compreender as causas e efeitos das escolhas de parcerias, dos padrões comportamentais e a da segregação sexual.

Muitos estudos têm demonstrado a existência destas diferenças procurando explicá-las segundo diversas perspetivas. As diferenças de género são identificadas pelas próprias crianças, através das representações sociais que estas revelam em relação aos tipos de brincadeiras, como sendo brincadeiras de menino, de menina ou de ambos. Estabelece-se aqui uma identificação de género, onde a criança se reconhece numa das categorias, o que sugere que as crianças têm a noção estereotipada de que há comportamentos, atitudes, espaços, brincadeiras e brinquedos que são adequados ou até exclusivos de rapazes ou raparigas, embora estas aprendizagens se estabeleçam através da interação com os diferentes atores sociais. Isto leva a crer que a sociedade está organizada de modo que estas diferenças sejam precocemente entendidas, na medida em que desde cedo as crianças são direcionadas e estimuladas para a identificação com um determinado género.

O espaço escolar é o local privilegiado para a ocorrência de brincadeiras e, consequentemente, de interações sociais, por ser o espaço no qual a criança passa mais tempo do seu dia e pela quantidade e variedade de parceiros que disponibiliza. É também nestes espaços, principalmente nos tempos de recreio, que surgem a maior parte das brincadeiras livres, o que permite à criança liberdade de expressão.

Assim sendo, o presente estudo procurou perceber quais as representações das crianças, bem como compreender as diferenças de género que ocorrem nas brincadeiras infantis, em contexto de recreio escolar. A metodologia escolhida para a recolha de dados da amostra foi apoiada pelas investigações de Cordazzo (2003) e Cordazzo & Vieira (2008), para as entrevistas e de Kreppner (2001), para as observações. A maioria das investigações opta apenas por uma destas metodologias, segundo conclusão da revisão da literatura feita por Cordazzo, Martins, Macarini, & Vieira (2007), e portanto esta parece ter sido a escolha mais indicada, permitindo assim uma análise mais detalhada.

Os resultados demonstraram que existe desde cedo uma representação prototípica do que são brincadeiras de rapazes, de raparigas ou mista. Isto demonstra a força que os estereótipos têm na sociedade e nos padrões socioculturais vigentes. Foi possível verificar que quando se pretende analisar as representações é importante ter em conta a variável idade, na medida em que esta pode influenciar os resultados. Esta significativa importância atribuída à idade deve-se ao facto de que as estereotípias se consolidarem por volta dos 8 anos de idade, então uma análise realizada com um universo de crianças com idades inferiores a 8 anos não pode ser conclusiva.

Este estudo veio reforçar a evidência nas diferenças de género que ocorrem nas brincadeiras e nas interações a elas associadas, embora algumas das hipóteses tenham sido infirmadas. A literatura sugere que os meninos demonstram ser mais tipificados do que as meninas, no entanto esta conclusão não foi comprovada no presente estudo e, mais uma vez, podemos enfatizar o papel da idade nestas observações.

Outro aspeto que foi observado no decorrer da tentativa em encontrar estudos que fossem convergentes com os resultados que neste não foram confirmados, teve a ver com a influência e consequente efeito que determinados fatores têm nos comportamentos das crianças enquanto brincam. Assim, podemos afirmar que a disponibilidade, quantidade e tipos de materiais e brinquedos, o tamanho e organização dos espaços de brincadeira, a densidade de crianças e a diversidade de espaços e oportunidades nos contextos em que ocorrem as brincadeiras são aspetos fundamentais a ter em conta nos estudos, pois através da literatura foi possível verificar a influência destes fatores sobre as interações e brincadeiras das crianças.

O estudo permitiu ainda, reforçar a manifesta evidência das diferenças de género nas preferências por determinados tipos de brincadeira. Os meninos mostram preferência pelas brincadeiras turbulentas, bem como por todas as atividades que envolvem atividade

física e força. A psicologia evolutiva pode explicar a motivação para a escolha das brincadeiras turbulentas por parte dos meninos, evidenciando a importância adaptativa desta predisposição para o adulto futuro. As meninas por sua vez, mostram preferência por brincadeiras de índole social e faz-de-conta. Nestas últimas os temas escolhidos são normalmente relacionados com atividades domésticas, relações sociais e cuidados parentais. Elas parecem procurar atividades que envolvam relações interpessoais, onde possam demonstrar emoções e proximidade inter-relacional.

Os resultados do estudo demonstraram que as brincadeiras (proposta pelo objeto, construtiva, faz-de-conta, jogos de regras e turbulenta) tendem a diminuir com o avançar da idade, dando lugar às atividades de não brincadeira (desocupado, observação, exploração, conversação e agressão). Como referido no início deste capítulo, as mudanças nas motivações e nas brincadeiras ocorrem simultaneamente com as alterações no processo de maturidade. O desenvolvimento de autonomia e o aumento das responsabilidades são então responsáveis por algumas das mudanças que ocorrem na escolha das brincadeiras infantis.

Através da literatura foi possível identificar uma lacuna nas investigações realizadas nesta área das brincadeiras e das diferenças de género, que tem a ver com a quantidade de estudos feitos com crianças pequenas e a falta evidente de estudos com amostras de crianças com idades escolares.

Em síntese, consideramos que este estudo contribuiu com alguns aspetos relevantes: reforçou a evidência de que existe uma representação prototípica vincada e consensual sobre o que são brincadeiras próprias de rapazes, de raparigas ou de brincadeiras que podem ser desempenhadas por crianças de ambos os sexos; demonstrou que os níveis de sociabilidade aumentam com o avançar da idade; permitiu verificar que a idade enquanto variável contínua pode determinar certos comportamentos, ou seja, é responsável por influenciar diretamente algumas mutações nas brincadeiras; outro aspeto de real importância é o facto de haver fatores específicos que são importantes para este tipo de estudo, tais como a disponibilidade, quantidade e tipos de materiais e brinquedos, o tamanho e organização dos espaços de brincadeira, a densidade de crianças e a diversidade de espaços e oportunidades.

Os estudos nesta área infantil são relevantes e não devem deixar de ser alvo de pesquisas. Principalmente em contextos escolares é necessário salientar a importância da brincadeira nos processos de aprendizagem, bem como a notável influência que a brincadeira tem no desenvolvimento integral da criança.

Bibliografia citada

- Academia das Ciências de Lisboa (1976). Dicionário da Língua Portuguesa, vol. 1. Imprensa Nacional – Casa da Moeda, Lisboa
- Alexander, R. (2003). *Talk for learning: The first year*. Council's Education Development Plan: North Yorkshire Country Council.
- Alexander, G., Hines, M., (1994). Gender Labels and Play Styles: Their Relative Contribution to Children's Selection of Playmates. *Child Development*, 65, 869-879
- Amâncio, L. (1994). *Masculino e Feminino: A Construção social da Diferença*. Edições Afrontamento: Lisboa.
- Archer, C. (1984). Children's Attitudes Toward Sex-Role Division in Adult Occupational Roles. *Sex Roles*, 10 (1/2), 1-10
- Archer, J. (1992) Childhood gender roles: Social context and organization. In Mc Gurk, M. (Ed.). *Childhood social development*. (pp. 31-61) Contemporary perspectives. Hillsdale. USA. Lawrence Erlbaum
- Balaguer, A. (2012). Crescendo no MSTB: O brincar da criança do Movimento dos Sem Teto nas ocupações da cidade de Salvador. Dissertação apresentada ao Programa de Pós graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia. Acedido a 7 de Maio de 2013 em: <http://www.pospsi.ufba.br/adriana%20balaguer.pdf>
- Baranita, I. (2012). A importância do jogo no desenvolvimento da criança. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação Almeida Garret para a obtenção do grau de doutor em Ciências da Educação. Acedido a 20 de setembro de 2013 em: <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/3254/Dissertacao.pdf?sequence=1>
- Barbosa, C. (2007). Dos Corpos Nascidos aos Sexos Construídos: As Representações de Género das Crianças em Jardins de Infância. Tese apresentada ao Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho para a obtenção do grau de mestre em Sociologia da Infância. Acedido a 6 de Novembro de 2014 em: http://cedic.iec.uminho.pt/Relatorios_e_Teses/teses/Tese_Carla_Barbosa.pdf
- Bardin, L. (1991). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Bekoff, M. & Byers, J. A. (1998). *Animal Play. Evolutionary, Comparative, and Ecological Perspectives*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press

- Beraldo, K. (1993). O gênero de brincadeiras de crianças de 5 a 10 anos. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do grau de mestre.
- Best, D., Williams, J., Cloud, L., Davis, S., Robertson, L., Edwards, J., Giles, H. e Fowles, J. (1977). Development of sex-trait stereotypes among young children in the United States, England and Ireland. *Child Development*, 48, 1375-1384.
- Bichara, I. (1994). Um estudo etológico da brincadeira de faz-de-conta em crianças de 3-7 Anos. Tese de doutoramento apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para a obtenção do grau de doutor em Psicologia. Acedido a 10 de Março de 2013 em: http://scholar.google.com/scholar_lookup?title=Um+estudo+etol%C3%B3gico+da+brincadeira+de+faz-de-conta+em+crian%C3%A7as+de+3-7+anos&author=Bichara+I.+D.&publication_year=1994
- Bichara, I. (2001). Brincadeiras de meninos e meninas: segregação e estereotipia em episódios de faz-de-conta. *Temas em Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia*, 9 (1), 19-28
- Bichara, I. (2003). Nas águas do Velho Chico. In Carvalho, A., Magalhães, C., Pontes, F. & Bichara, I. (Orgs). *Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca*. (p.89-107). São Paulo: Casa do Psicólogo
- Bichara, I., Lordelo, E., Carvalho, A. & Otta, E. (2009). Brincar ou brincar: eis a questão – perspectiva da psicologia evolucionista sobre a brincadeira, In Yamamoto, E. e Otta, E. *Psicologia Evolucionista*, pp. 104-113. Guanabara: Rio de Janeiro
- Bjorklund, D. & Blasi, C. (2005). Evolutionary developmental psychology. In Buss, D. (Ed.), *The Handbook of Evolutionary Psychology* (pp. 828-850). John Wiley & Sons, Inc., Hoboken: New Jersey
- Bjorklund, D. & Pellegrini, A. (2000). Child development and evolutionary psychology. *Child Development*, 71 (6), 1687-1708
- Blakemore, J. & Centers, R. (2005). Characteristics of Boys' and Girls' Toys. *Sex Roles*, 53 (9/10), 619-633
- Blatchford, P., Baines, E. & Pellegrini, A. (2003). The social context of school playground games: sex and ethnic differences, and changes over time after entry to junior school. *British Journal of Development Psychology*, 21, 481-505
- Bogdan, R. & Bliken, S. (1994). *Investigação Qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

- Brock, A., Olusoga, Y., Jarvis, P. & Brock, S. (2011). *Brincar – Aprendizagem para a vida*. Porto Alegre: Penso
- Boulton, M. (1992). Participation in Playground Activities at Middle School. *Educational Research*, 34 (3), 167-182
- Brougère, G. (1998). A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*, 24 (2), 103-116
- Brougère, G. (2008). *Brinquedo e Cultura* (7ª edi.). Cortez: São Paulo
- Brown, D. (1957). Masculinity-femininity development in children. *Journal of Consulting Psychology*, 21(3), 197-202
- Burghardt, G. (2004). Play: Many Meanings, Few answers, (pp. 3-20), In Burghardt, G. (Ed.). *Genesis of Animal Play: Testing the limits*. Cambridge Press: Cambridge
- Burghardt, G. (2005). The genesis of animal play: Testing the limits. Cambridge Press: Cambridge
- Calafate, L. (1996). *Etologia da criança: uma perspectiva descritiva do comportamento do homem*. Saber (e) Educar. Porto
- Carvalho, A., Alves, M. & Gomes, P. (2005). Brincar e educação: concepções e possibilidades. *Psicologia em estudo*, 10 (2), 217-226
- Carvalho, A. & Pedrosa, M. (2002). Cultura no grupo de brinquedo. *Estudos de Psicologia*, 7 (1), 181-188
- Carvalho, A. (1989). O lugar do biológico na psicologia; O ponto de vista da Etologia. *Biotemas*, 2 (2), 81-92.
- Carvalho, A., Smith, P., Hunter, T. & Costabile, A. (1990). Playground activities for boys and girls: Developmental and cultural trends in children's perceptions of gender differences. *Play & Culture*, 3 (4), 343-347.
- Carvalho, A., Beraldo, K., Santos, F. & Ortega, R. (1993). Brincadeiras de menino, brincadeiras de menina . *Psicologia: Ciência e Profissão*, 13 (1/4), 30-33.
- Cole, M. & Cole, S. (2003). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Porto Alegre: Artmed
- Conti, L. & Sperb, T. (2001). O brinquedo de pré-escolares: um espaço de ressignificação cultural. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17 (1), 59-67
- Cordazzo, S. & Vieira, M. (2008). Caracterização de brincadeiras de crianças em idade escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21 (3), 365-373

- Cordazzo, S. (2003). Caracterização de brincadeiras de crianças em idade escolar. Dissertação apresentada à Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do grau de mestre. Acedido a 16 de fevereiro de 2013 em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/85874/199592.pdf?sequence=1>
- Cordazzo, S. (2008). Influência do brincar no desempenho motor, cognitivo e social de crianças em idade escolar no Brasil e em Portugal. Dissertação apresentada à Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do grau de doutor. Acedido a 10 de março de 2013 em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91645/257942.pdf?sequence=1>
- Cordazzo, S., Vieira, M. & Almeida, A. (2012). Brincadeiras de crianças brasileiras e portuguesas no contexto escolar. *Journal of Human Growth and Development*, 22 (1), 1-13
- Cordazzo, S., Westphal, J., Tagliari, F. & Vieira, M. (2010). Brincadeira em Escola de Ensino Fundamental: Um estudo observacional. *Interação em Psicologia*, 14 (1), 43-52
- Cordazzo, S., Westphal, J., Tagliari, F., Vieira, M. & Oliveira, A. (2008). Metodologia Observacional para o Estudo do Brincar na Escola. *Avaliação Psicológica*, 7 (3), 427-438
- Corsaro, W. (1999). "Like you can't imagine": pretend play among Huli children. *Contemporary Psychology*, 44 (4), 278-280
- Cotrim, G., Fiaes, C., Marques, R. & Bichara, I. (2009). Espaços urbanos para (e das) brincadeiras: um estudo exploratório na cidade de Salvador. *Psicologia: Teoria e Prática*, 11 (1), 50-61
- Christensen, P. & James, A. (2000). *Research with Children*. Londres: Falmer Press
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2006). *O planeamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed
- Duveen, G. (1999). Crianças enquanto atores sociais: as representações sociais em desenvolvimento. In, Jovchelovitc, S. & Guareschi, P. (orgs.). *Textos em representações sociais*. (5ª Ed., pp. 261-293). Petrópolis: Vozes
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1989). Human Ethology. *American Journal of Physical Anthropology*, 82 (2), 237-238

- Espina, A. (2005). El darwinismo social: de Spencer a Bagehot. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 110, 175-187
- Fabes, R., Martin, C. & Hanish, L. (2003). Young children's play qualities in same-, other-, and mixed-sex peer groups. *Child Development*, 74 (3), 921-932.
- Fagen, R. (1981). *Animal play behaviour*. Oxford University Press: New York
- Fagot, B. (1977). Consequences of moderate cross-gender behavior in preschool children. *Child Development*, 48, 902-907
- Fagot, B. (1978). The influences of sex of child on parental reactions to toddler children. *Child Development*, 49, 459-465
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. (Rocha, R.: Trad., 1ª ed.) Lisboa: Climepsi Editores
- Fernandes, G. & Anastácio, Z. (2009). Educar para a Sexualidade no 1º CEB: Concepções de Corpo e de Identidade Sexual/Género. Acedido a 14 de Janeiro 2013 em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11214/1/3CNES_Fernandes_Anastacio.pdf
- Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*. Edições Afrontamento: Porto
- Froebel, F. (1887). *The education of man*. New York: Appleton
- Gleitman, H., Fridlund, A. & Reisberg, D. (2007). *Psicologia*. 7ª ed. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa
- Golombock, S., Rust, J., Zervoulis, K., Croudace, T., Golding, J. & Hines, M. (2008). Developmental trajectories of sextyped behavior in boys and girls: A longitudinal general population study of children aged 2.5 – 8 years. *Child Development*, 79 (5), 1583-1593
- Gomes, P., Queirós, P. & Santana, P. (1995). Jogos no recreio escolar: estereótipos femininos e masculinos. *Revista de Educação Física e Desporto – Horizonte*, 65 (11), 178-182
- Gomes, S. (2009). Criança-contexto: Caracterização das actividades lúdicas em uma casa de apoio. Dissertação apresentada à Universidade Federal da Bahia para obtenção do grau de mestre em Psicologia. Acedido a 5 de Julho de 2013 em: http://www.pospsi.ufba.br/Sabrina_Gomes.pdf
- Gosso, Y. (2004). *Pexe oxemoarai*: brincadeiras infantis entre os índios Parakanã. Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção

do grau de doutor. Acedido a 3 de fevereiro de 2013 em:
<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47132/tde-21032006-105319>

Groos, K. (1901). *The play of man*. William Heinemann: London

Hansen, J., Macarini, S., Martins, G., Wanderlind, F. & Vieira, M. (2007). O brincar e suas implicações para o desenvolvimento infantil a partir da psicologia evolucionista. *Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 17 (2), 133-143

Hinde, R. (1970). *Animal Behaviour: A Synthesis of Ethnology and Comparative Psychology*. International student edition: MacGraw-Hill

Huizinga, J. (2000). *Homo Ludens* (4ª Ed.). Editora Perspectiva: São Paulo

Jadva, V., Hines, M. & Golombok, S. (2010). Infants' Preferences for Toys, Colors, and Shapes: Sex Differences and Similarities. *Archives of Sexual Behavior*, 39 (6), 1261-1273

Jodelet, D. (1989). *Folies et représentations sociales*. Les Presses universitaires de France, Collection: Sociologie d'aujourd'hui.

Keller, H. (2002). Development as the interface between biology and culture: a conceptualization of early ontogenetic experiences. In Keller, H., Poortinga, Y. & Schölmerich, A. (Org.). *Between culture and biology: perspectives on ontogenetic development* (pp. 215-235). Cambridge Press: Cambridge

Kishimoto, T. (2002). *O jogo e a educação infantil*. Pioneira: São Paulo

Kishimoto, T. (2003). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*, (7ª ed.). Cortez: São Paulo

Kohlberg, L. (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex role concepts and attitudes. In Maccoby, E. (Ed.). *The development of sex differences*. Stanford University Press: Stanford

Kreppner, K. (2001). Sobre a Maneira de Produzir Dados no Estudo da Interação Social. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17 (2), 97-107

Lakoff, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. The University of Chicago Press, Chicago and London

Lever, J. (1978). Sex differences in the complexity of children's play and games. *American Sociological Review*, 43, 471-483

Liss, M. (1981). Patterns of toy play: An analysis of sex Differences. *Sex Roles*, 7(11), 1143-1150

- Lopes, L. (2006). Actividade física, recreio escolar e desenvolvimento motor. Estudo exploratório em crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico. Dissertação apresentada à Universidade do Minho para a obtenção do grau de mestre. Acedido a 28 de Janeiro de 2013 em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6206>
- Lordelo, E. & Carvalho, A. (2006). Padrões de parceria social e brincadeira em ambientes de creches. *Psicologia em Estudo*, 11 (1) 99-108
- Lordelo, E. (2002). Contexto e Desenvolvimento Humano: Quadro Conceitual. In Lordelo, E., Carvalho, A. & Koller, S. (Orgs). *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento* (pp.5-18). São Paulo: Casa do Psicólogo
- Lorenzi-Cioldi, F. (1994). *Les andrógino*. Universitaires de France: Paris
- Macarini, S. & Vieira, M. (2006). O brincar de crianças escolares na brinquedoteca. *Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 16, 49-60
- Maccoby, E. & Jacklin, C. (1974). *The Psychology of Sex Differences*. Standford University Press: Standford, California
- Maccoby, E. (1988). Gender as a social category. *Developmental Psychology*, 24 (6), 755-765
- Machado, J. (2003). Dicionário Onomástico Etimológico da Língua Portuguesa. (3.^a ed., Vol. 3) Lisboa: Livros Horizonte
- Marques, R. & Bichara, I. (2011). Em cada lugar em brincar: reflexão evolucionista sobre universalidade e diversidade. *Estudos de Psicologia*, 28 (3), 381-388
- Martin, C. & Fabes, R. (2001). The stability and consequences of young children's same-sex peer interactions. *Developmental Psychology*, 37, 431 – 446
- Martins, G. e Vieira, M. (2010). Desenvolvimento humano e cultura: integração entre filogénese, ontogénese e contexto sociocultural. *Estudos de Psicologia*, número 15 (1) pp. 63-70
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora
- Meire J., (2007). Qualitative Research on Children's Play. In Jambor, T., Van Gils, J. *Several Perspectives on Children Play: Scientific Reflections for Pratictioners*. Garant Uitgevers, Apeldoorn
- Menezes, A. & Sousa Brito, R. (2013). Diferenças de género na preferência de pares e brincadeiras de crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26 (1), 193-201

- Michelet, A. (1998). Classificação de jogos e brinquedos: a classificação ICCP. In Friedmann, A., Aflalo, C., Andrade, C. & Altaman, R. (Orgs). O direito de brincar: a brinquedoteca. São Paulo: Ebrinq
- Miranda, P. (2008). A construção social das identidades de género nas crianças: um estudo intensivo em Viseu. VI Congresso Português de Sociologia. *Mundos Sociais: Saberes e Práticas*, 136
- Morais, M. (2004). Conflitos e (m) brincadeiras infantis: diferenças culturais e de género. Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para a obtenção do grau de doutor. Acedido a 23 de setembro de 2013 em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47132/tde-14092012-111249/>
- Moscovici, S. (1993). *Psicología social. Pensamiento y vida social*. (Vol 2. 1ª edi). Ediciones Paidós Ibérica, S. A
- National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education (NAEYC), (1997). *The value of school recess and outdoor play*. Acedido em 20 de Julho de 2014 em: <http://www.peacefulplaygrounds.com/pdf/right-to-recess/recess-importanceof-play.pdf>
- Neitzel, S. (2012). Brincadeira e aprendizagem: Concepções docentes na educação infantil. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul para a obtenção do grau de mestre. Acedido a 8 de setembro de 2013 em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/61753/000866048.pdf?sequence=1>
- Neto, C. (2003). *Jogo e Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Edições FMH
- Neto, A., Cid, M., Pomar, C., Peças, A., Chaleta, E. & Folque, A. (2000). Estereótipos de género. Lisboa: *Edição da Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres* – Ministério do Emprego e da Segurança Social [MESS]
- Olivier, C. (1976). *A criança e os tempos livres*. Publicações EuropaAmérica: Lisboa
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da criança*. Lisboa: McGraw Hill
- Parten, M. (1932). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28 (3), 136–147
- Patterson, C. (1995). Sexual orientation and human developmental: An overview. *Development Psychology*, 31 (1), 3-11

- Pedrosa, M. & Carvalho, A. (2005). Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18 (3), 431-442
- Pedrosa, M. & Carvalho, A. (1995). A interação social e a construção da brincadeira. *Cadernos de Pesquisa*, 93, 60-65
- Pellegrini, A. (2004). *Observing children in their natural worlds: A Methodological Primer*. (2ª Ed.). New Jersey: Erlbaum
- Pellegrini, A. (2011). *The Oxford Handbook of the Development of Play*. Oxford University Press: New York
- Pellegrini, A. D. & Smith, P. K. (1998). Physical activity play: The nature and function os a neglected aspect of play. *Child Development*, 69, 577-598
- Pellegrini, A. D., Dupuis, D., & Smith, P. K. (2007). Play in Evolution and Development. Evolutionary models of human development. *Developmental Review*, 27, 261-276
- Penteado, C. & Mendonça, A. (2010). A identidade de género no jardim de infância - que construção social? In Fino, C. & Sousa, J (Org.) pp. 245-264. Pesquisar para mudar (a educação). Funchal: CIE-UMa
- Pereira, B. & Neto, C. (1994). O Tempo Livre na Infância e as Práticas Lúdicas Realizadas e Preferidas. *Ludens*, 14(1) 35-41
- Pereira, B. & Neto, C. (1997). A infância e as práticas lúdicas: estudo das actividades de tempo livres nas crianças dos 3 aos 10 anos. In Pinto, M. & Sarmiento, M. (coord.). *As crianças contextos e Identidades*. (pp. 219-264). Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança: Braga
- Pereira, V. & Pereira, B. (2012). Jogos, Brincadeiras e relações sociais nos recreios do 1º Ciclo: diferenças entre géneros e idades. In: Pereira, Beatriz, Silva, Alberto Nídio & Carvalho, Graça (Coord.). *Atividade Física, Saúde e lazer. O Valor Formativo do Jogo e da Brincadeira*. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança – Instituto de Educação – Universidade do Minho, 61-71
- Piaget, J. (1972) *Psicologia e Pedagogia* (2ª Ed.). Editora: Forense
- Piaget, J. (1990). *A formação do símbolo na criança* (3ª Ed.). Lisboa: Livros Técnicos e Científicos. Editora
- Planchard, E. (1974). *A Investigação em Pedagogia* (4ª Edição). Coimbra: Arménio Amado, Editor

- Pontes, F. & Magalhães, C. (2003). A transmissão da cultura da brincadeira: algumas possibilidades de investigação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (1), 117-124
- Primo, J. & Mateus, D. (2008). Normas para a Elaboração e Apresentação de Teses de Doutoramento; (aplicáveis às Dissertações de Mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Reitoria (4ª versão), 54 pp.; inclui apêndice com 10 pp., anexos com 37 pp. Lisboa
- Ribeiro, F., Bussab, V. & Otta, E. (2004). De colo em colo, de berço em berço. In: Moura, M. (Org.). *O bebé do século XXI e a psicologia em desenvolvimento*. Casa do Psicólogo: São Paulo
- Ridgers, N., Stratton, G., Curley, J. & White, G. (2005). Liverpool Sporting Playgrounds Project. *Education and Health*, 23 (4), 51-53
- Riley, J. & Jones, B. (2007). When girls and boys play: what research tells us. *Education: Family and marriage. Association for Childhood Education International*, 84 (1)
- Rodrigues, P. (2003). *Questões de género na infância: marcas de identidade*. Instituto Piaget: Lisboa
- Rolim, A., Guerra, S. & Tassigny, M. (2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Revista Humanidades*, 23 (2), 176-180
- Rubin, K. (1977). The play behaviors of young children. *Young Children*, 32, 16-24
- Sager, F., Sperb, T., Roazzi, A. & Martins, F. (2003). Avaliação da Interação de Crianças em Pátios de Escolas Infantis: Uma Abordagem da Psicologia Ambiental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (1), 203-215
- Schultz, K. (1998). On the elimination of recess. *Editorial Projects in Education, Bethesda*, 17(39), 21-28
- Scott, J. (1986). Gender: A Useful Category of Historical Analysis. *The American Historical Review*, 91 (5), 1053-1075. Acedido a 2 de março de 2013 em: <http://www.jstor.org/stable/1864376>
- Sequeira, M. (1990). Contributos e limitação da teoria de Piaget para a educação em ciências. *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (2), 21-35
- Serrano, G. (2004). *Metodologias de investigação em animação sociocultural – Teorias, programas e âmbitos*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

- Silva, L., Pontes, F., Silva, S., Magalhães, C. & Bichara, I. (2004). Diferenças de gêneros nos grupos de brincadeira na rua: a hipótese de aproximação unilateral. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19 (1), 114-121.
- Silva, L., Pontes, F., Silva, S., Magalhães, C. & Bichara, I. (2006). Diferenças de Géneros nos Grupos de Brincadeira na Rua: A Hipótese de Aproximação Unilateral. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, 19 (1), 114-121
- Silva, M. (2007). Da exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153
- Smith, J. (1982). *Evolution and The Theory of Games*. Cambridge University Press: United Kingdom
- Smith, P., Cowie, H. & Blades, M. (1998). Compreender o desenvolvimento da criança. Instituto Piaget: Lisboa
- Souza, G. (2006). Jogo e diferenças de género: estudo comparativo em atividades lúdicas em escolas de Lisboa e do Rio de Janeiro. Lisboa. Tese apresentada à Faculdade de Motricidade Humana para obtenção do grau de doutor: Universidade Técnica de Lisboa
- Souza, F., & Rodrigues, M. (2002). A segregação sexual na interação de crianças de 8 e 9 anos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(3), 489-496
- Taylor, S. E., Klein, L. C., Lewis, B. P., Gruenewald, T. L., Gurung, R. A. R., & Updegraff, J. A. (2000). Biobehavioral responses to stress in females: tendand-befriend, not fight-or-flight. *Psychological Review*, 107 (3), 411-429
- Tezani, T. (2006). O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos. *Revista Marília*, 7 (1/2), 1-16
- Tooby, J. & Cosmides, L. (2005). Evolutionary Psychology: Conceptual foundations. In Buss, D. *Handbook of Evolutionary Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Vago, T. & Oliveira, B. (2008). *Histórias de práticas educativas*. UFMG: Belo Horizonte
- Vala, J. (1997). Representações Sociais e Percepções intergrupais. *Análise Social*, 140, 7-29
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society - The development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1991). *A formação social da mente* (4ª Ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Wallon, H. (1978). *A evolução psicológica da criança*. (Bessa, A. Trad.) Lisboa: Edições 70.
- Wallon, H. (2008). *Do ato ao pensamento*. (Gentil, T. trad.)Petrópolis: Editora vozes

- Wanderlind, F., Martins, G., Hansen, J., Macarini, S. & Vieira, M. (2006). Diferenças de gênero no brincar de crianças pré-escolares e escolares na brinquedoteca. *Paidéia*, 16 (34), 263-273
- Winnicott, D. (1975). *O brincar & a realidade*. (Abreu, J. & Nobre, V. Trad.) Rio de Janeiro: Imago.
- Woodward, K. (2000). Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In Silva, T. (org.). *Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais* (pp. 7-72). Petrópolis: Vozes
- Yamamoto, M. & Carvalho, A. (2002). Brincar para quê? Uma abordagem etológica ao estudo da brincadeira. *Estudos de Psicologia*, 7 (10), 163-164
- Yamamoto, M. e Lopes, F. (2009). Coalizões e Etnocentrismo: o ponto de vista da psicologia evolucionista. *Oecologia Brasiliensis*. 13 (1), 201-208

Bibliografia de referência

- Alexander, G., Wilcox, T. & Woods, R. (2009). Sex Differences in Infants' Visual Interest in Toys. *Archives of Sexual Behaviour*, 38, 427-433
- Arruda, A. (2002). Teoria das representações sociais e teorias de género. *Cadernos de pesquisa*, 117, 127-147
- Bekoff, M. (2001). Social Play Behaviour: Cooperation, Fairness, Trust, and the Evolution of Morality. *Journal of Consciousness Studies*, 8 (2), 81-90
- Bem, S. (1975). Sex role adaptability: one consequence of psychological androgyny. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31 (4), 634-643
- Bjorklund, D. (1997). The role of immaturity in human development. *Psychological Bulletin*, 122 (2), 153-169
- Brogère, G. (1998a). *Jogo e Educação*. Editora Artes Médicas: Porto Alegre
- Buss, D. M. (2004). *Evolutionary psychology: the new science of the mind*. Boston: Pearson.
- Caillois, A. (1990). *Os jogos e os Homens: a máscara e a vertigem*. Lisboa: Edições Cotovia, Lda
- Carvalho, A. & Pontes, F. (2003). Brincadeira é cultura. In Carvalho, A., Magalhães, C., Pontes, F. & Bichara, I.(Orgs) (pp. 15-30). *Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca*. São Paulo: Casa do Psicólogo
- Château, J. (1975). *A criança e o jogo*. Coimbra. Atlântica Editora
- Cordazzo, S. & Vieira, M. (2007). A brincadeira e suas implicações no processo de aprendizagem e de desenvolvimento. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 7 (1)
- Corsaro, W. (1992). Interpretive reproduction in children's peer cultures. *Social Psychology Quarterly*, 55 (2), 160-177
- Corsaro, W. (2002). A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. Educação, Sociedade e Cultura: *Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação*, 17, 113-134
- Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores* (4ª Edição). Porto: Porto Editora
- Estrela, M. & Estrela, A. (2001). *IRA – Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores: estudos de caso*. Porto: Porto Editora

- Gomes, P., Marques, A. & Nunes, M. (2003). Comparação de opiniões de raparigas e de rapazes de Viseu e do Território de Macau, quanto ao género de jogos do recreio escolar. *Revista Digital* <http://www.efdeportes.com>. 9 (63), acedida a 17 de Outubro de 2014
- Göncün, A., Tuermer, U., Jain, J. & Johnson, D. (1999). Children's play as cultural activity. In A. Göncün (Org.). *Children's engagement in the world, sociocultural perspectives*, pp. 148-170. New York: Cambridge
- Haight, H., Wang, X., Fung, H., Williams, K. & Mintz, J. (1999). Universal, developmental, and variable aspects of young children's play: A cross-cultural comparison of pretending at home. *Child Development*, 70 (6), 1477-1488
- Hassett, J. M.; Siebert, E. R & Wallen, K. (2008). Sex differences in rhesus monkey toy preferences parallel those of children. *Hormones and Behavior*, 2 (7), 1-30
- Hyde, J. (2005). The Gender Similarities Hypothesis. *American Psychologist*, 60 (6), 581-592
- King, N. (1987). Researching Play in Schools. In Gary A. (Ed). *Meaningful Play, Playful Meaning*, Vol. II, (85-99). Champaign: Human Kinetics
- Kishimoto, T. (1998). *O brincar e suas teorias*. Pioneira: São Paulo
- Louro, G. (1996). Nas redes do conceito de género. In: Meyer, M. & WALDOW, O. *Gênero e Saúde*. Artes Médicas: Porto Alegre
- Maccoby, E. E. (1990). Gender and relationships: a developmental account. *American Psychologist*, 45, 513-520
- Mead, G. (1934). *Mind, Self, and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist*. Vol. 1. The University of Chicago Press, London.
- Meaney, M. J. (1988). The sexual differentiation of social play. *Trends in Neuroscience*, 11, 54-58
- Menezes, A. B., Brito, R. C. & Henriques, A. L. (2010). Relações entre Género e Orientação Sexual a partir da Perspectiva Evolucionista. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26 (2), 245-252
- Menezes, A., Brito, R., Figueira, R., Bentes, T., Monteiro, E. & Santos, M. (2010). Compreendendo as diferenças de género a partir de interações livres no contexto escolar. *Estudos de Psicologia*, 15 (1), 79-87
- Metz, J. 2006. Interpretação de clusters gerados por algoritmos de clustering hierárquico. Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Ciências de

- Computação e Matemática Computacional. Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação – ICMC – USP: São Carlos
- Morais, T. (2013). Os sete pilares da natureza humana. Uma crítica à teoria da escolha racional por maio da análise dos grandes desafios evolutivos. *Revista do Centro de Investigação sobre Ética Aplicada [CISEA]*, 5 (3), 44-66
- Neto, C. (1997). Tempo & espaço de jogo para a criança: rotinas e mudanças sociais. In Neto, C. (Ed.). *O Jogo e o Desenvolvimento da Criança* (pp. 10-22). Lisboa: Edições FMH
- Nielsen, M., Cucchiaro, J. & Mohamedally, J. (2012). When the transmission of culture is child's play. *Early Cognitive Development Centre*, 7 (3). University of Queensland: Australia
- O'Brien, M., & Huston, A. C. (1985). Development of sex-typed play behavior in toddlers. *Developmental Psychology*, 21, 866–871
- Pearce, P. (2003). Psychoanalytic /psychodynamic developmental theories. In Simanowitz, V. & Pearce, P. (Eds.), *Personality Development*. England: McGraw-Hill
- Pellegrini, A., Dupuis, D. & Smith, P. (2006). Play in evolution and development. *Development Review*, 27, 261-276
- Pereira, A., Neto, C., Smith, P. (2003). Os Espaços de Recreio e a Prevenção do Bullying na Escola. In Neto, C. (Ed.). *Jogo e Desenvolvimento da Criança* (pp.178-205). Lisboa: Edições FMH
- Pitcher, E. & Schultz, L. (1983). Boys and Girls at play: the development of sex roles. Bergin & Garvey Publs: New York
- Ridgers, N., & Stratton, G. (2005). Physical Activity During School Recess: The Liverpool Sporting Playgrounds Project. *Pediatric Exercise Science*, 17, 281-290
- Ridgers, N., Carter, L., Stratton, G. & McKenzie, T. (2011). *Examining Children's physical activity and play behaviors during school playtime over time*. Health Education Research. Oxford University Press
- Ridgers, N., Stratton, G., Curley, J. & White, G. (2005). Liverpool Sporting Playgrounds Project. *Education and Health*, 23 (4), 51-53
- Rousseau, J. (1995). *Emílio ou da Educação* (S. Milliet, Trad.). Bertrand: Brasil. (Original publicado 1762)
- Rubin, K. (1989). *The Play Observational Scale* (revised). University of Waterloo: Canada

- Smith, P. (1982). Does play matter? Functional and evolutionary aspects of animal and human play. *Behavioral and Brain Sciences*, 5, 139-184
- Stoller, R. (1993). *Masculinidade e feminilidade (apresentações de gênero)*. Porto Alegre: Artmed
- Taylor, S., Klein, L., Lewis, B., Gruenewald, T., Gurung, R., & Updegraff, J., (2000). Biobehavioral responses to stress in females: tendand-befriend, not fight-or-flight. *Psychological Review*, 107 (3), 411-429
- Teixeira, J. (2012). Reorganização concetual e variação linguística no Português Europeu: o caso do verbo *meter*. *Revista Galega de Filoloxia*, 13, 121-150
- Vala, J. (1993). *Representações Sociais - Para uma Psicologia Social do Pensamento Social*. J. Vala e Maria Benedita Monteiro (eds.). Psicologia Social. Lisboa: Gulbenkian
- Vieira, M. & Prado, A. (2004). Abordagem evolucionista sobre a relação entre filogênese e ontogênese no desenvolvimento infantil. In Moura, M. (Org.). *O bebé do século XXI e a psicologia em desenvolvimento*. Casa do Psicólogo: São Paulo
- Vygotsky, L. & Luria, A. (1993). *Studies on the history of behavior - Ape, Primitive, and Child*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates

Apêndices

Apêndice I. Pedido de colaboração ao presidente do agrupamento de escolas



Exmo. Senhor Presidente do Conselho
Executivo da Escola:

No âmbito do Mestrado em Psicologia, Aconselhamento e Psicoterapias, no 2º ano do 2º ciclo, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, irá decorrer no decurso do ano 2013, uma investigação cujo tema é “Diferenças de género nas preferências de parcerias e estilos de brincadeiras de crianças em ambiente escolar”.

A investigação será orientada pelo Professor Doutor Edgar Pereira, psicólogo clínico, docente nesta Universidade.

Consiste na aplicação de metodologias de observação sistemática e entrevistas a alunos de várias turmas e tem por objetivo comparar as diferenças de género em crianças a partir da perspetiva evolutiva. Esta avaliação aplica-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 10 anos.

A aplicação em grupo das referidas entrevistas envolve um período de cerca de uma hora que será subdividido em dois tempos, para que não haja interferência no decorrer das atividades diárias (tendo em conta a disponibilidade dos alunos e da própria escola).

A observação naturalista será realizada, em contexto exterior, nos períodos de recreio, cerca de trinta minutos cada criança. Esta metodologia tem como apoio, filmagens dos momentos de brincadeiras das crianças, para uma posterior elaboração de categorias (grelhas de observação).

Segue em anexo a entrevista para que esta possa ser consultada.

A obtenção e tratamento de todos os dados do presente estudo, obriga ao sigilo e confidencialidade dos mesmos, bem como dos resultados obtidos. Igualmente, será assegurado o anonimato dos participantes, no decorrer da sua aplicação.

A participação dos alunos na investigação é inteiramente voluntária e com autorização dos pais com o respetivo consentimento informado. Caso necessário todos os dados recolhidos poderão ser disponibilizados aos pais.

Na expectativa da melhor atenção dada ao presente pedido apresentamos os nossos melhores cumprimentos, e colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento adicional, se necessário, através do Tlm: 913351995 e/ou Correio eletrónico: cpontespsi@gmail.com

Com toda a consideração,

(Investigador)

(Orientador)

Apêndice II. Consentimento informado para os Encarregados de Educação

Caros Pais (Encarregados de Educação)

No âmbito do Mestrado de Psicologia, Aconselhamento e Psicoterapias, 2.º ano do 2.º Ciclo, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa, pretende-se realizar uma investigação cujo tema é “Diferenças de género nas preferências de parcerias e estilos de brincadeiras de crianças em ambiente escolar”, de que é orientador o Professor Doutor Edgar Pereira.

A metodologia utilizada será constituída por uma fase inicial de observação naturalista, suportada por vídeo-filmagens (cerca de 30 minutos cada criança), as quais serão recolhidas com desfocagem, garantindo o anonimato dos participantes e, uma segunda fase de entrevistas em grupo, de fácil aplicação, onde serão relatadas as brincadeiras preferidas de cada uma das crianças e posteriormente pedido para identificar quais as brincadeiras exclusivas de cada género e as de ambos. A aplicação desta metodologia constitui, habitualmente, uma tarefa interessante e agradável para as crianças, uma vez que o tema explorado será a brincadeira. Pela nossa parte fica o compromisso em salvaguardar os melhores interesses das crianças e a respeitar a programação de atividades estipuladas pelos Professores, sempre que essa situação se coloque.

Neste sentido, solicitamos a sua colaboração autorizando a participação do(a) seu (sua) filho(a). Lembramos que em qualquer momento do estudo, o(a) seu (sua) filho(a) poderá interromper a sua participação, devendo somente avisar o investigador da sua desistência.

Garante-se, ainda, que os dados e resultados da pesquisa serão absolutamente confidenciais e utilizados apenas para fins estatísticos e, disponibilizados aos pais interessados. Também as identidades não serão reveladas no decorrer e na divulgação da investigação.

(O Investigador)
Catarina Pontes

(O Orientador)
Professor Doutor Edgar Pereira

CONSENTIMENTO INFORMADO

Declaro que li as informações acima sobre o estudo, e que por minha livre vontade, autorizo a participação do (a) meu (minha) filho (a) na presente investigação científica.

_____, __ de _____ de 2013

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação

.....

De acordo com o estipulado pela Comissão Nacional de Proteção de Dados, o consentimento à participação pode ser revogado pelos pais ou encarregados de educação a qualquer momento. Ainda de acordo com esta Comissão, os direitos de acesso, atualização e retificação dos dados de identificação serão disponibilizados a qualquer momento. Para esse efeito poderá contactar-nos de qualquer uma das seguintes formas:

Telemóvel: 913351995

Contato eletrónico: cpontespsi@gmail.com

Desde já agradeço a colaboração
Os melhores cumprimentos,
Psicóloga: Catarina Pontes

Apêndice III. 1ª Fase – Entrevistas não estruturadas para recolha de alguns dados sociodemográficos e preferências de brincadeiras

1º CICLO / JI – TURMA				
Número	Autorização		Qual é a tua brincadeira preferida?	Idade
	Sim	Não		
1.	☐	☐		
2.	☐	☐		
3.	☐	☐		
4.	☐	☐		
5.	☐	☐		
6.	☐	☐		
7.	☐	☐		
8.	☐	☐		
9.	☐	☐		
10.	☐	☐		
11.	☐	☐		
12.	☐	☐		
13.	☐	☐		
14.	☐	☐		
15.	☐	☐		
16.	☐	☐		
17.	☐	☐		
18.	☐	☐		
19.	☐	☐		
20.	☐	☐		

Apêndice IV. 2ª Fase - Entrevistas semi-diretivas para recolha de dados relativos às representações de género

Caro(a) aluno (a),

Solicita-se a tua colaboração para uma investigação que tem como objetivo perceber quais as tuas preferências de parceria e estilos de brincadeiras.

Desta forma, peço que estejas com atenção à questão que será colocada e que respondas de acordo com aquilo que tu pensas. Não existem respostas certas nem erradas.

Os dados que nos vais facultar são confidenciais e anónimos, destinando-se apenas a tratamento estatístico, pelo que pedimos que não escrevas o teu nome nesta folha.

A tua participação é livre e voluntária. Se, a qualquer momento do preenchimento não quiseres continuar, sente-te à vontade para o dizeres.

Agradecemos a tua colaboração.

Estilo de Brincadeira	Menino / Menina / Mista
1. Futebol	
2. Brincar às bonecas	
3. Jogar às cartas	
4. Saltar à corda	
5. Escondidas	
6. Apanhada	
7. Cabra cega	
8. Macaca	
9. Jogar à bola	
10. Às mães e aos pais	
11. Polícias e Ladrões	
12. Jogo da corrente	
13. Pisa	
14. Parque de diversão	
15. Ginástica	
16. Camaleão	
17. Jogos de fantasias	
18. Dançar / Cantar	
19. Corridas de carros	
20. Às casinhas	
21. Construções de Lego	
22. Às princesas	
23. Jogo do galo	
24. “Jogo das mãos”	
25. Lencinho	
26. Macaquinho do chinês	

Apêndice V. Grelha de observação comportamental

Sujeito Focal	Interação						Brinquedo			Brincadeiras							Detalhes observados					
	S/ interação			C/ interação			Nº parceiros	Cognitivo	Social	Motor	S/ brinquedo	Brinacadeira				Transição		Desocupado				
	Solitária	Paralela	Díade	Grupo	Masculino	Feminino						Proposta	Construtiva	Faz-de-conta	Jogos / Regra			Turbulenta	Desocupado	Observação	Exploração	Conversação
	1																					
	2																					
	3																					
	4																					
	5																					
	6																					
	7																					
	8																					
	9																					
	10																					
	11																					
	12																					
	13																					
	14																					
	15																					
	16																					
	17																					
	18																					
	19																					
	20																					
	21																					
	22																					
	23																					
	24																					

Anexos

Anexo I. Teorias clássicas da brincadeira

Teorias	Autor	Propósito da brincadeira
Regulação da energia	Friedrich Schiller / Herbert Spencer	Eliminar o excesso de energia
Recreação	Mortitz Lazarus	Recuperar a energia gasta
Recapitulação	G. Stanley Hall	Trabalhar os instintos primitivos
Prática ou Pré-exercício	Karl Groos	Treinar habilidades necessárias para a vida adulta

Tabela 9. Teorias clássicas da brincadeira (adaptado de Brock, Olusoga, Jarvis & Brock, 2011)

Anexo II. Teorias modernas sobre a brincadeira

Teorias		Benefícios da brincadeira para o desenvolvimento infantil
Psicanalítica		Suprimir sentimentos negativos associados a experiências traumáticas; Aprender a lidar com a frustração
Cognitiva:	Piaget	Treino e consolidação de conceitos e habilidades
	Vygotsky	Desenvolver o pensamento abstrato; construir conhecimento na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP); Auto-regulação
Jerome Bruner		Flexibilidade comportamental e cognitiva; criatividade
Brian Sutton-Smith		Desenvolvimento dos processos criativos
Dorothy e Jerome Singer		Aprender pela experiência; regular os níveis de estimulação interna e externa

Tabela 10.. Teorias modernas sobre a brincadeira (adaptado de Brock, Olusoga, Javis & Brock, 2011)

Anexo III. Imagens dos espaços exteriores designados para os períodos de recreio para os alunos do 1º ciclo

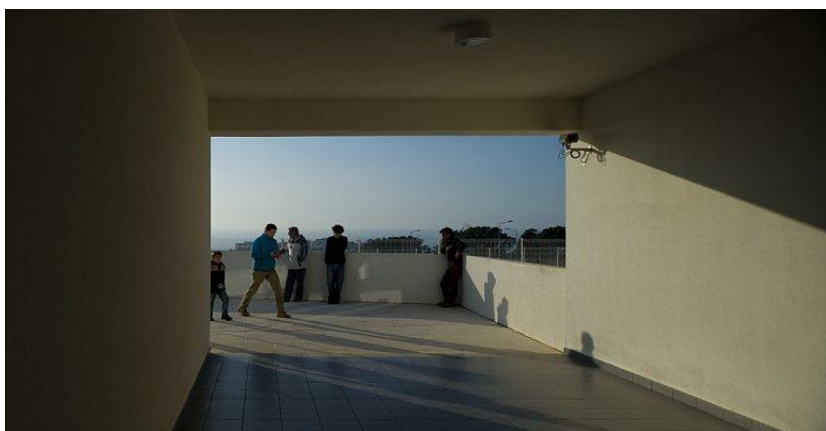


Figura 7. Entrada para os espaços de recreio

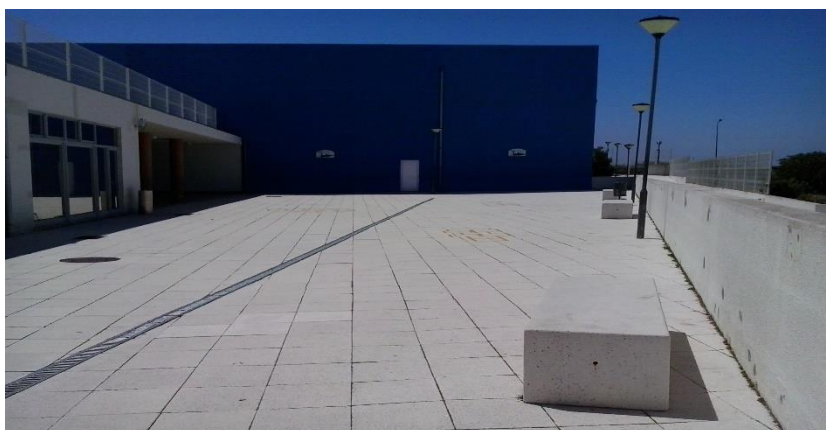


Figura 8. Espaço de recreio superior, com duas tabelas de basquetebol e inscrição de jogos no pavimento - espaço livre.



Figura 9. Espaço de recreio superior, parte lateral esquerda – espaço livre



Figura 10. Espaço de recreio superior, inscrição de jogos no pavimento



Figura 11. Espaço de recreio inferior, com campo de jogos e parque infantil



Figura 12. Espaço de recreio inferior - parque infantil

Anexo IV. Imagens dos espaços exteriores designados para os períodos de recreio para os alunos do jardim de infância



Figura 13. Espaço de recreio, com parque infantil e inscrição de jogos no pavimento



Figura 14. Espaço de recreio - parque infantil



Figura 15. Espaço de recreio – relvado

Anexo V. Classificação do sistema pela International Council for Children's Play – ICCP

Quadro A - Classificação Psicológica

1. DESENVOLVIMENTO CORPORAL

1. Motricidade Global

01. Andar
02. Equilíbrio
03. Coordenação geral
04. Balanceamento

2. Motricidade Fina

01. Preensão
02. Coordenação
03. Consciência
04. Controle
05. Precisão
06. Rapidez
07. Habilidade
08. Aptidão

3. Experiência Sensorial

01. Tátil
02. Visual
03. Sonora
04. Olfativa
05. Gustativa
06. Sensações

4. Organização espaço-temporal

01. Esquema Corporal
02. Lateralidade
03. Orientação
04. Transposição
05. Escala
06. Registro Temporal
07. Cronologia

5. Movimento

01. Equilíbrio
02. Rapidez
03. Força
04. Resistência
05. Agilidade
06. Controle

2. DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL

1. Despertar

01. Descoberta
02. Atenção
03. Observação-Escuta
04. Registro
05. Manipulação

2. Aquisição

01. Aprendizado Prático
02. Aprendizado Didático
03. Cópia
04. Repetição
05. Imitação
06. Concentração

3. Memorização

01. Reconhecimento
02. Memória Visual
03. Memória Verbal

4. Raciocínio

01. Reconhecimento
02. Combinação
03. Experiências
04. Dedução
05. Comparação
06. Atividades Operatórias
07. Atividades Lógicas
08. Estratégia

5. Simbolização

01. Associações
02. Linguagem
03. Representações Complexas

3. DESENVOLVIMENTO AFETIVO

1. Identificação

01. Imitação
02. Repetição
03. Simulação

2. Auto-afirmação

01. Personalidade
02. Caráter
03. Consciência
04. Competência
05. Competição
06. Equilíbrio
07. Reequilíbrio
08. Expressão
09. Descrição
10. Fabulação

3. Sentimentos

01. Afeto
02. Ternura
03. Proteção
04. Generosidade
05. Agressividade

06. Emoções

07. Senso Social

4. DESENVOLVIMENTO CRIATIVO

1. Iniciação

01. Transformação da Matéria
02. Atividades Artesanais
03. Trabalhos Manuais
04. Atividades Técnicas
05. Atividades Artísticas

2. Imaginação

01. Sonho
02. Fabulação
03. Ficção
04. Invenção
05. Criação

3. Expressão

01. Gráfica
02. Pictórica
03. Musical
04. Dramática
05. Lingüística

5. DESENVOLVIMENTO SOCIAL

1. Competição

01. Ultrapassagem
02. Desafio
03. Agressividade
04. Emulação
05. Tática

2. Comunicação

01. Trocas
02. Expressão
03. Colaboração

3. Regras

01. Elaboração
02. Aplicação
03. Paciência
04. Respeito

4. Solidariedade

01. Apoio
02. Associação
03. Espírito de equipe

Quadro B – Classificação prática por família de brinquedos

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

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

peças que são empilhadas enfiando-as em eixos, contas para enfiar em cordão

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

2. BRINQUEDOS PARA ATIVIDADES FÍSICAS

- 01 — *Veículos com pedais, triciclos, patinetes, karts, tico-ticos* — carrinhos imitação do real, com pedais, motos e bicicletas com três rodas, patinetes, karts
- 02 — *Veículos elétricos no tamanho da criança* — carrinhos para a criança dirigir, movidos a bateria ou pilha
- 03 — *Bicicletas* — bicicletas com duas rodas e rodinhas provisórias na roda traseira, bicicletas com duas rodas de aros crescentes
- 05 — *Patins, skates* — brinquedos para o equilíbrio corporal e seus acessórios
- 07 — *Pipas, objetos voadores* — pipas, bumerangues, avioezinhos simples (com elástico)
- 09 — *Boliches, jogos tipo bocha, jogos de argolas* — boliches de plástico, madeira, argolas para encaixar em um eixo
- 11 — *Bolas, petecas, balões de ar* — bolas plásticas, bolas oficiais, petecas, balões infláveis
- 13 — *Cordas de pular, obstáculos, percursos* — cordas, percurso tipo “amarelinha”
- 15 — *Pingue-pongue, ténis, raquetes de praia, peças para atirar em alvo*
- 16 — *Iô-iôs, piões, bolhas d'água*
- 17 — *Pernas de pau, bambolês, aros para equilibrar com uma haste*
- 19 — *Golfe miniatura, críquete, bilhar, pebolim, futebol de mesa*

- 21 — *Equipamentos esportivos* — redes para bola-ao-cesto, voleibol, estilingues, arco-e-flecha
- 23 — *Equipamentos para playground ao ar livre e internos, tobogãs, balanços* — escorregadores, gangorras, balanços
- 25 — *Barcos, bóias, colchões infláveis, pranchas, flutuadores*

3. BRINQUEDOS PARA ATIVIDADES INTELECTUAIS

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

4. BRINQUEDOS QUE REPRODUZEM O MUNDO TÉCNICO

- 01 — *Walkie-talkies, telefones, meios de comunicação* — com funcionamento real

- 03 — *Aparelhos audiovisuais com função real* — rádios, toca-discos, karaokês, walkman, microfones
- 05 — *Fogões, aparelhos eletrodomésticos reduzidos, com função imitando o real* — máquina de costura, ferro de passar, liquidificadores, bate-deira
- 07 — *Veículos miniatura, reprodução em escala* — autos, motos, caminhões
- 09 — *Veículos mecânicos e elétricos* — carrinhos, caminhões, aviões, barcos, movidos a fricção, pilha
- 11 — *Veículos tele e radiocomandados* — carrinhos, caminhões, aviões, barcos movidos por controle remoto
- 12 — *Veículos a energia solar*
- 13 — *Guindastes e máquinas simples, mecânicos ou elétricos* — caminhões basculantes, guias, movidos a pilha, a fricção ou simples
- 15 — *Pistas para autos, trens elétricos, acessórios* — autoramas, circuitos sofisticados
- 17 — *Veículos e máquinas simples* — autos, caminhões, aviões, barcos de formas simples, leves, de plástico ou madeira
- 19 — *Brinquedos, objetos transformáveis* — brinquedos representando figuras cujas partes ao serem movimentadas passam a representar outros objetos
- 21 — *Robôs*

5. BRINQUEDOS PARA O DESENVOLVIMENTO AFETIVO

- 01 — *Pelúcia com mais de 50 cm*
- 02 — *Bonecos, personagens imagináveis, zoomorfos* — bonecos que representam figuras de ficção do tipo tartarugas Ninja, dragões com aparência humana
- 03 — *Bonecas para vestir (não manequim)* — todas as bonecas com cabelo, olhos móveis, braços e pernas articuladas, atividades animadas como choro, fazer xixi, rir, falar
- 05 — *Acessórios para bonecas* — roupas, bijuterias, maquiagem, chapéus
- 07 — *Carrinhos, berços, móveis para boneca*
- 09 — *Louças, panelinhas*
- 11 — *Fogões, aparelhos domésticos, móveis no tamanho da criança*
- 13 — *Aparelhos audiovisuais de imitação, telefones-baby* — aparelhos imitando rádios, tv, cassetes, telefones de plástico, relógios
- 15 — *Miniaturas de figuras simples* — animais, personagens de plástico de tamanho reduzido para brincar de zoológico, faroeste, soldadinhos de chumbo
- 17 — *Personagens articulados e acessórios* — heróis,

- personagens com membros articulados, cabeça móvel, para simular histórias de ficção, de batalhas
- 19 — *Veículos e objetos de simulação, quadros de bordo* — veículos e volantes imitando atividades de direção de carros, barcos, naves
- 21 — *Cartelas com objetos de imitação de personagens de lenda, fantasias* — espadas, capacetes, máscaras, fantasias no tamanho da criança
- 23 — *Cartelas com objetos de imitação de atividades domésticas, de profissões* — apetrechos para limpeza da casa, ferramentas de marceneiro, mecânico, instrumentos de médicos, enfermeiros, capacetes de polícia, revólveres
- 25 — *Acessórios de beleza para crianças* — materiais para maquiagem, bijuterias, sapatos de salto, bolsinhas
- 27 — *Brinquedos de profissões* — barracas de feira, loja, posto de correio, no tamanho da criança
- 29 — *Cabanas, tendas, fortes, ranchos*
- 31 — *Cidades, fazendas, zoológicos, arcas de Noé* — bloquinhos imitando imóveis de uma cidade, casas e componentes de uma fazenda, do zoológico
- 33 — *Edifícios públicos* — brinquedos representando sala de aula, estação de trem, banco, correio, hospital
- 35 — *Estacionamentos, postos de gasolina, circuitos simples* — bomba de gasolina, postos com carrinhos e detalhes, sinais de trânsito, circuitos para carrinhos e trenzinhos com funções simplificadas, em madeira ou plástico
- 37 — *Tapetes de jogo, universo* — tapetes com circuitos, imitação de cidades com ruas para brincar no chão, universo de personagens com seus acessórios
- 39 — *Casa de bonecas e acessórios* — casas com compartimentos, móveis na proporção, imitando cozinha, dormitório, sala de jantar
- 41 — *Bonecas manequim e acessórios* — bonecas articuladas com cabelo e detalhes anatômicos e seus acessórios de moda e complementos de suas atividades, móveis, objetos pessoais, equipamentos esportivos
- 43 — *Bonecas leves vestidas* — Bonecas plásticas ou de tecido, com olhos fixos, cabelos no próprio plástico ou de lã, roupas simples
- 45 — *Bebês* — bonecos imitando bebês, podendo ser banhados, sem cabelos, olhos pintados

6. BRINQUEDOS PARA ATIVIDADES CRIATIVAS

- 01 — *Mosaicos* — peças geométricas ou pinos, em madeira ou plástico, coloridos, para formar figuras
- 03 — *Carimbos para impressão, letras e máquinas de imprensa*
- 05 — *Adesivos, materiais de colagem* — adesivos de papel ou plásticos coloridos ou ilustrados para formar cenas ou figuras, peças com ímãs para formar cenários
- 07 — *Tapeçaria em tear; tapeçaria bordada com agulha, trabalhos de costura, bordados, tecelagem*
- 09 — *Trabalhos de furar, enfiar, amarrar, trançar, recortar*
- 11 — *Gravuras e metal trabalhado em baixo e alto relevo*
- 13 — *Trabalhos em barro, cerâmica*
- 15 — *Dobraduras* — origami
- 17 — *Maquetes, modelos técnicos* — aviões em madeira balsa, carros com partes para montar
- 19 — *Caixas de pintura sobre tecido, pintura a dedo* — caixas com cenas para pintar com lápis de cor, aquarela, serigrafia
- 21 — *Jogos de desenho, quadros-negros* — brinquedos com tela para desenhar e apagar, brinquedos para reproduzir (pantógrafo) e imitação de fotocópia
- 23 — *Modelagem (manual), moldagem (com moldes)* — massa de modelar, peças em gesso para moldar, utensílios para trabalhar com massa de modelagem
- 25 — *Brinquedos musicais* — pianos, violões, tambores, pandeiros
- 27 — *Música eletrônica* — teclados eletrônicos, guitarras, baterias eletrônicas
- 29 — *Marionetes, fantoches, teatrinhos*

7. BRINQUEDOS PARA RELAÇÕES SOCIAIS

- 01 — *Jogos de carta, jogos de famílias* — jogos de cartas comuns, baralhos de famílias (quartetos), mico-preto
- 03 — *Jogos de sociedade para família* — jogos para vários participantes, com regras pré-fixadas
- 05 — *Jogos de sorte* — jogos com dados, jogos tipo bingo
- 07 — *Jogos de percurso* — jogos de tabuleiro com percurso a ser percorrido através da indicação por sorteio de dados
- 09 — *Jogos de sociedade para crianças pequenas* — jogos para vários participantes envolvendo grau simples de dificuldade

- | | |
|---|--|
| <p>11 — <i>Jogos de habilidade e destreza</i> — jogos com peças para equilibrar, pegar rapidamente, jogos exigindo rapidez nos reflexos</p> <p>13 — <i>Jogos de habilidade e destreza eletrônicos</i> — videogames</p> <p>15 — <i>Jogos de estratégia e reflexão</i> — xadrez, damas, gamão, trilha, xadrez chinês</p> <p>17 — <i>Jogos de simulação, jogos de interpretação</i> — jogos em que são sugeridos, por exemplo, detalhes de uma determinada cidade e em que os participantes devem, analisando diversas situações, decidir onde construir</p> | <p>um banco, uma farmácia, um cinema, um campo de futebol</p> <p>19 — <i>Jogos enciclopédicos, de conhecimentos</i> — jogos que envolvem o conhecimento de temas variados</p> <p>21 — <i>Jogos de números e letras</i> — jogos de palavras cruzadas, jogos de descoberta de palavras ocultas, jogos de descoberta de números ocultos</p> <p>23 — <i>Jogos de mágica</i></p> <p>25 — <i>Coleções de jogos</i> — caixas com jogos variados</p> |
|---|--|

Quadro B- Classificação por famílias de brinquedos segundo as facetas do Quadro A

1. Jogo de exercício

01. *Jogo sensorial sonoro* — caixinhas de música, brinquedos sonoros, piões com som etc.
02. *Jogo sensorial visual* — móveis, caleidoscópios etc.
03. *Jogo sensorial tátil* — objetos para apalpar, tocar, pressionar etc.
04. *Jogo sensorial olfativo* — lápis de cor com odores característicos etc.
05. *Jogo sensorial gustativo* — acessórios para cozinhar, caixinhas de sabores etc.
06. *Jogo motor* — objetos rolantes, peneiras, pernas de pau etc.
07. *Jogo de manipulação* — brinquedos para empilhar, apanhar, tocar, enfiar, esvaziar etc.

2. Jogo simbólico

01. *Jogo do faz-de-conta* — pequenas personagens articuladas, veículos e edifícios miniatura, acessórios da vida adulta, bonecas e seus acessórios etc.
02. *Jogo de papéis* — marionetes, acessórios para disfarce, roupas etc.
03. *Jogo de representação* — telas mágicas, personagens em feltro, material de desenho, impressão, pintura etc.

3. Jogo de acoplagem

01. *Jogo de construção* — peças para encaixar, acoplar, parafusar, justapor, blocos de jogo etc.
02. *Jogo de ordenação* — *puzzles*, encaixes, abotoamentos, mosaicos, acoplamentos lineares etc.
03. *Jogo de montagem mecânica* — acoplagem de peças postas em movimento por meio de corda, molas etc.
04. *Jogo de montagem eletromecânica* — acoplagem de peças postas em movimento por intermédio de pilhas etc.
05. *Jogo de montagem eletrônica* — acoplagem de peças postas em movimento por intermédio de circuitos eletrônicos etc.
06. *Jogo de acoplagem científica* — acoplagem de elementos de experiência de caráter científico-químico, física, biologia, ciências naturais etc.
07. *Jogo de acoplagem artística* — instrumentos de jogo como tesouras, materiais de modelagem, colagem, escultura etc.

4. Jogo de regras simples

01. *Jogo de lotô* — caixas de jogos com imagens

para associar a um quadro de fundo, segundo regras precisas.

02. *Jogo do dominó* — série de cartões ou plaquetas com diferentes e várias imagens (duas por cartão ou placa) para associar duas a duas e seguidas umas às outras, segundo regras bem precisas.
03. *Jogo de sequência* — série de imagens para pôr em ordem segundo regras precisas.
04. *Jogo de circuito* — jogos de percursos e deslocamentos segundo regras e direções precisas.
05. *Jogo de destreza* — labirintos, jogos de pontaria, jogos de precisão etc.
06. *Jogo esportivo elementar* — voleibol, críquet, jogo do lenço etc.
07. *Jogo de estratégia elementar* — batalha naval, damas, jogo do ludo etc.
08. *Jogo de sorte* — jogos dos dados, alguns jogos de cartas etc.
09. *Jogo elementar de pergunta-resposta* — jogo questionário, “quizz”, “electro”, “trivial pursuit” etc.
10. *Jogo de vocabulário* — jogo de leitura, de letras, palavras cruzadas simples etc.
11. *Jogo de matemática* — jogo de cálculo, jogo de números, jogo de conjuntos etc.
12. *Jogo de teatro* — jogo de papéis, cenários etc. submetidos a regras de execução.

5. Jogo de regras complexas

01. *Jogo de reflexão* — xadrez, gamão etc.
02. *Jogo esportivo complexo* — futebol, pólo, hóquei etc.
03. *Jogo de estratégia complexa* — “master-mind” complexo etc.
04. *Jogo de sorte* — roleta, jogo de cassino etc.
05. *Jogo complexo de pergunta-resposta* — “super-quizz”, anagramas etc.
06. *Jogo de vocabulário complexo* — palavras cruzadas cúbicas, mensagens codificadas, enigmas etc.
07. *Jogo de análise matemática* — jogo de “Q.I.”, cubo mágico (de Rubik) etc.
08. *Jogo de acoplagem complexa* — jogos de construção eletrônica submetidos a regras muito complexas, maquetes em escala, modelos científicos complexos etc.
09. *Jogo de representação complexa* — desenhos eletrônicos programados, planos e diagramas complexos etc.
10. *Jogo de cena* — jogo de teatro com cenários, roupas, acessórios e papéis submetidos a regras de execução complexas etc.

Anexo VI. Descrição das categorias de observação

Tipos	Categorias	Descrição
Interação	Solitária	Quando a criança está sozinha, longe das outras crianças, concentrada no que faz e sem dar atenção ao que as outras crianças estão fazendo. Envolve qualquer atividade que a criança desenvolva sozinha.
	Paralela	É o tipo de interação que acontece quando duas ou mais crianças brincam ou exercem outras atividades, cada uma com sua brincadeira, sem que uma intervenha na brincadeira ou atividade da outra. A criança focal deve estar no máximo a um metro de distância de outra criança. As crianças podem olhar e observar as ações uma das outras, assim como mudar a forma como brincam de acordo com essa observação.
	Grupo	Quando a criança brinca com outras crianças, conversa sobre temas comuns da atividade ou troca brinquedos. Na interação em grupo a ação de uma criança pode complementar a outra.
Brinquedo	Sem Brinquedo	Qualquer tipo de atividade que a criança esteja realizando e que não envolva nenhum dos objetos, classificados como brinquedos, dispostos na sala.
	Motor	São considerados brinquedos motores aqueles que pertencem às famílias de brinquedos para atividades físicas proposta pela ICCP. A criança precisa estar manipulando ou interagindo de qualquer forma com os brinquedos.
	Cognitivo	São considerados brinquedos cognitivos aqueles que pertencem às famílias de brinquedos para atividades intelectuais e criativas propostos pela ICCP. A criança precisa estar manipulando ou interagindo de qualquer forma com os brinquedos.

	Social	São considerados brinquedos sociais aqueles que pertencem às famílias de brinquedos para relações sociais proposta pela ICCP. A criança precisa estar manipulando ou interagindo de qualquer forma com os brinquedos.
Brincadeira	Proposta pelo objeto	A criança está seguindo a proposta de brincadeira que o fabricante do objeto sugere, com suas regras e procedimentos. Neste caso a criança pode estar não apenas brincando, mas também montando ou desmontando o brinquedo.
	Construtiva	Brincadeira que envolve uma construção. É a manipulação de objetos com o objetivo de criar algo. A criança pode estar manipulando qualquer tipo de objeto desde que esteja com a clara intenção de construção.
	Faz-de-conta	Uma situação imaginária criada pela criança e que pode envolver a representação de papéis (mamãe, papai, professora, super-herói, bombeiro, etc.). “O faz-de-conta implica a representação de um objeto por outro, a atribuição de novos significados aos objetos” (Bomtempo, 1996).
	Jogos/regras	O que caracteriza estes jogos é a existência de um conjunto de regras impostas e aprovadas pelo grupo, sendo que seu descumprimento é geralmente penalizado. As regras podem ser pré estabelecidas pelos fabricantes do objeto ou negociadas entre as crianças.
	Turbulenta	Brincadeira que envolve pular, correr, saltar, empurrar, puxar, perseguir e/ou lutar. Ocorre quando a criança exibe movimentos bruscos e vigorosos, porém manifestando expressão facial hilariante, ao mesmo tempo, em que o oponente, “atacado”, não demonstra nenhuma expressão de ressentimento. (Moraes, 2001).
Não Brincadeira	Desocupado	Quando a criança não está engajada em nenhum tipo de atividade. A criança está parada e sem foco ou intenção para qualquer atividade.

	Observar	A criança é um espectador. Neste tipo de atividade a criança também pode estar caminhando pela sala olhando os objetos ou as outras crianças brincando.
	Explorar	A criança mantém o olhar focado em algum brinquedo e o manipula ou lê as instruções do objeto. A criança que está explorando tem o intuito de verificar as características e a funcionalidade dos brinquedos, porém não está brincando ativamente.
	Conservar	A criança está envolvida em algum tipo de atividade verbal com outra pessoa. Este comportamento é codificado quando há a ausência de brinquedos ou de atividade lúdica e quando duas ou mais crianças estão se comunicando.
	Agredir	Qualquer tipo de ameaça física ou verbal à outra pessoa. Reações que indiquem situações de brigas e de desentendimentos entre duas ou mais crianças. A voz da criança está elevada ou expressa hostilidade ou emoção negativa e há a indicação ou a evidência de uma ameaça física, como bater, agarrar, puxar, empurrar, etc. Não existem sorrisos.

Retirado de, Cordazzo, S., Vieira, M. & Almeida, A. M. (2012). Brincadeiras de crianças brasileiras e portuguesas no contexto escolar. *Journal of Human Growth and Development*, 22 (1), 1-13.

Anexo VII. Regulamento interno do agrupamento de escolas da Ericeira – Regime de funcionamento

Artigo 161º — Pátios e Corredores de Acesso aos Pavilhões

- 1. Nestes espaços não é permitido o uso de skates, jogar futebol ou fazer outras atividades que perturbem o normal funcionamento das aulas.*
- 2. Não é permitido deixar embalagens vazias, papéis ou restos de comida no chão devendo ser utilizados os recipientes do lixo aí existentes.*
- 3. Durante o período de aulas, não são permitidas atitudes e comportamentos que perturbem as atividades letivas.*

Anexo VIII. Correlações acordo inter-observadores

Correlations

		SemIntO1	SemIntO2	ParalelaO1	ParalelaO2	DiadeO1	DiadeO2	GrupoO1
SemIntO1	Pearson Correlation	1	,997	-,112	-,112	-,436	-,440	-,413
	Sig. (2-tailed)		,000	,206	,206	,000	,000	,000
	N	128	128	128	128	128	128	128
SemIntO2	Pearson Correlation	,997	1	-,115	-,115	-,438	-,442	-,407
	Sig. (2-tailed)	,000		,196	,196	,000	,000	,000
	N	128	128	128	128	128	128	128
ParalelaO1	Pearson Correlation	-,112	-,115	1	1,000	-,348	-,349	-,438
	Sig. (2-tailed)	,206	,196		,000	,000	,000	,000
	N	128	128	128	128	128	128	128
ParalelaO2	Pearson Correlation	-,112	-,115	1,000	1	-,348	-,349	-,438
	Sig. (2-tailed)	,206	,196	,000		,000	,000	,000
	N	128	128	128	128	128	128	128
DiadeO1	Pearson Correlation	-,436	-,438	-,348	-,348	1	,998	-,245
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000	,005
	N	128	128	128	128	128	128	128
DiadeO2	Pearson Correlation	-,440	-,442	-,349	-,349	,998	1	-,238
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000		,007
	N	128	128	128	128	128	128	128
GrupoO1	Pearson Correlation	-,413	-,407	-,438	-,438	-,245	-,238	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,005	,007	
	N	128	128	128	128	128	128	128
GrupoO2	Pearson Correlation	-,409	-,407	-,436	-,436	-,247	-,244	,996
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,005	,006	,000
	N	128	128	128	128	128	128	128

Correlations

		GrupoO2
SemIntO1	Pearson Correlation	-,409
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	128
SemIntO2	Pearson Correlation	-,407
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	128
ParalelaO1	Pearson Correlation	-,436
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	128
ParalelaO2	Pearson Correlation	-,436
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	128
DiadeO1	Pearson Correlation	-,247
	Sig. (2-tailed)	,005
	N	128
DiadeO2	Pearson Correlation	-,244
	Sig. (2-tailed)	,006
	N	128
GrupoO1	Pearson Correlation	,996
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	128
GrupoO2	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	128

Correlations

		ParceirosMas c01	ParceirosMas c02	ParceirosFem O1	ParceirosFem O2
ParceirosMascO1	Pearson Correlation	1	,999 ^{**}	-,467 ^{**}	-,464 ^{**}
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000
	N	128	128	128	128
ParceirosMascO2	Pearson Correlation	,999 ^{**}	1	-,469 ^{**}	-,467 ^{**}
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000
	N	128	128	128	128
ParceirosFemO1	Pearson Correlation	-,467 ^{**}	-,469 ^{**}	1	1,000 ^{**}
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000
	N	128	128	128	128
ParceirosFemO2	Pearson Correlation	-,464 ^{**}	-,467 ^{**}	1,000 ^{**}	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	
	N	128	128	128	128

^{**}. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		SemBrinqO1	SemBrinqO2	BrinqSocO1	BrinqSocO2	BrinqMotorO 1
SemBrinqO1	Pearson Correlation	1	,997 ^{**}	-,371 ^{**}	-,371 ^{**}	-,873 ^{**}
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000
	N	128	128	128	128	128
SemBrinqO2	Pearson Correlation	,997 ^{**}	1	-,367 ^{**}	-,367 ^{**}	-,875 ^{**}
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000
	N	128	128	128	128	128
BrinqSocO1	Pearson Correlation	-,371 ^{**}	-,367 ^{**}	1	1,000 ^{**}	-,125 ^{**}
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,158
	N	128	128	128	128	128
BrinqSocO2	Pearson Correlation	-,371 ^{**}	-,367 ^{**}	1,000 ^{**}	1	-,125 ^{**}
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,158
	N	128	128	128	128	128
BrinqMotorO1	Pearson Correlation	-,873 ^{**}	-,875 ^{**}	-,125 ^{**}	-,125 ^{**}	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,158	,158	
	N	128	128	128	128	128
BrinqMotorO2	Pearson Correlation	-,872 ^{**}	-,877 ^{**}	-,126 ^{**}	-,126 ^{**}	,998 ^{**}
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,158	,158	,000
	N	128	128	128	128	128

Cc

		BrinqMotorO 2
SemBrinqO1	Pearson Correlation	-,872^{**}
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	128
SemBrinqO2	Pearson Correlation	-,877^{**}
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	128
BrinqSocO1	Pearson Correlation	-,126
	Sig. (2-tailed)	,158
	N	128
BrinqSocO2	Pearson Correlation	-,126
	Sig. (2-tailed)	,158
	N	128
BrinqMotorO1	Pearson Correlation	,998^{**}
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	128
BrinqMotorO2	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	128

******. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		BrinqPropO1	BrinqPropO2	BrinqConstO 1	BrinqConstO 2	BrinqFDCO1
BrinqPropO1	Pearson Correlation	1	1,000 ^{***}	^b	^b	-,077
	Sig. (2-tailed)		,000	.	.	,386
	N	128	128	128	128	128
BrinqPropO2	Pearson Correlation	1,000 ^{***}	1	^b	^b	-,077
	Sig. (2-tailed)	,000		.	.	,386
	N	128	128	128	128	128
BrinqConstO1	Pearson Correlation	^b	^b	^b	^b	^b
	Sig. (2-tailed)	.	.	.	.	.
	N	128	128	128	128	128
BrinqConstO2	Pearson Correlation	^b	^b	^b	^b	^b
	Sig. (2-tailed)	.	.	.	.	.
	N	128	128	128	128	128
BrinqFDCO1	Pearson Correlation	-,077	-,077	^b	^b	1
	Sig. (2-tailed)	,386	,386	.	.	
	N	128	128	128	128	128
BrinqFDCO2	Pearson Correlation	-,077	-,077	^b	^b	1,000 ^{***}
	Sig. (2-tailed)	,386	,386	.	.	,000
	N	128	128	128	128	128
BrinqJRO1	Pearson Correlation	,211 [*]	,211 [*]	^b	^b	-,143
	Sig. (2-tailed)	,017	,017	.	.	,108
	N	128	128	128	128	128
BrinqJRO2	Pearson Correlation	,211 [*]	,211 [*]	^b	^b	-,143
	Sig. (2-tailed)	,017	,017	.	.	,108
	N	128	128	128	128	128
BrinqTurbO1	Pearson Correlation	-,125	-,125	^b	^b	-,187 [*]
	Sig. (2-tailed)	,161	,161	.	.	,034
	N	128	128	128	128	128
BrinqTurbO2	Pearson Correlation	-,123	-,123	^b	^b	-,209 [*]
	Sig. (2-tailed)	,166	,166	.	.	,018
	N	128	128	128	128	128

Correlations

		BrinqFDCO2	BrinqJRO1	BrinqJRO2	BrinqTurbO1	BrinqTurbO2
BrinqPropO1	Pearson Correlation	-,077	,211	,211	-,125	-,123
	Sig. (2-tailed)	,386	,017	,017	,161	,166
	N	128	128	128	128	128
BrinqPropO2	Pearson Correlation	-,077	,211	,211	-,125	-,123
	Sig. (2-tailed)	,386	,017	,017	,161	,166
	N	128	128	128	128	128
BrinqConstO1	Pearson Correlation	b	b	b	b	b
	Sig. (2-tailed)	.	.	.	.	.
	N	128	128	128	128	128
BrinqConstO2	Pearson Correlation	b	b	b	b	b
	Sig. (2-tailed)	.	.	.	.	.
	N	128	128	128	128	128
BrinqFDCO1	Pearson Correlation	1,000**	-,143	-,143	-,187*	-,209*
	Sig. (2-tailed)	,000	,108	,108	,034	,018
	N	128	128	128	128	128
BrinqFDCO2	Pearson Correlation	1	-,143	-,143	-,187*	-,209*
	Sig. (2-tailed)		,108	,108	,034	,018
	N	128	128	128	128	128
BrinqJRO1	Pearson Correlation	-,143	1	1,000**	,025	,029
	Sig. (2-tailed)	,108		,000	,781	,744
	N	128	128	128	128	128
BrinqJRO2	Pearson Correlation	-,143	1,000**	1	,025	,029
	Sig. (2-tailed)	,108	,000		,781	,744
	N	128	128	128	128	128
BrinqTurbO1	Pearson Correlation	-,187*	,025	,025	1	,994**
	Sig. (2-tailed)	,034	,781	,781		,000
	N	128	128	128	128	128
BrinqTurbO2	Pearson Correlation	-,209*	,029	,029	,994**	1
	Sig. (2-tailed)	,018	,744	,744	,000	
	N	128	128	128	128	128

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

b. Cannot be computed because at least one of the variables is constant.

Correlations

		SBdesoc01	SBdesoc02	SBobs01	SBobs02	SBexp01	SBexp02	SBconv01
SBdesoc01	Pearson Correlation	1	1,000**	,047	,047	,176	,176	,020
	Sig. (2-tailed)		,000	,599	,599	,047	,047	,820
	N	128	128	128	128	128	128	128
SBdesoc02	Pearson Correlation	1,000**	1	,047	,047	,176	,176	,020
	Sig. (2-tailed)	,000		,599	,599	,047	,047	,820
	N	128	128	128	128	128	128	128
SBobs01	Pearson Correlation	,047	,047	1	1,000**	-,199*	-,199*	-,116
	Sig. (2-tailed)	,599	,599		,000	,024	,024	,191
	N	128	128	128	128	128	128	128
SBobs02	Pearson Correlation	,047	,047	1,000**	1	-,199*	-,199*	-,116
	Sig. (2-tailed)	,599	,599	,000		,024	,024	,191
	N	128	128	128	128	128	128	128
SBexp01	Pearson Correlation	,176	,176	-,199*	-,199*	1	1,000**	-,153
	Sig. (2-tailed)	,047	,047	,024	,024		,000	,085
	N	128	128	128	128	128	128	128
SBexp02	Pearson Correlation	,176	,176	-,199*	-,199*	1,000**	1	-,153
	Sig. (2-tailed)	,047	,047	,024	,024	,000		,085
	N	128	128	128	128	128	128	128
SBconv01	Pearson Correlation	,020	,020	-,116	-,116	-,153	-,153	1
	Sig. (2-tailed)	,820	,820	,191	,191	,085	,085	
	N	128	128	128	128	128	128	128
SBconv02	Pearson Correlation	,020	,020	-,116	-,116	-,153	-,153	1,000**
	Sig. (2-tailed)	,820	,820	,191	,191	,085	,085	,000
	N	128	128	128	128	128	128	128
SBagre01	Pearson Correlation	-,107	-,107	,136	,136	-,114	-,114	-,072
	Sig. (2-tailed)	,231	,231	,127	,127	,198	,198	,421
	N	128	128	128	128	128	128	128
SBagre02	Pearson Correlation	-,116	-,116	,107	,107	-,132	-,132	-,064
	Sig. (2-tailed)	,193	,193	,228	,228	,139	,139	,473
	N	128	128	128	128	128	128	128

Correlations

		SBconvO2	SBagreO1	SBagreO2
SBdesocO1	Pearson Correlation	,020	-,107	-,116
	Sig. (2-tailed)	,820	,231	,193
	N	128	128	128
SBdesocO2	Pearson Correlation	,020	-,107	-,116
	Sig. (2-tailed)	,820	,231	,193
	N	128	128	128
SBobsO1	Pearson Correlation	-,116	,136	,107
	Sig. (2-tailed)	,191	,127	,228
	N	128	128	128
SBobsO2	Pearson Correlation	-,116	,136	,107
	Sig. (2-tailed)	,191	,127	,228
	N	128	128	128
SBexpO1	Pearson Correlation	-,153	-,114	-,132
	Sig. (2-tailed)	,085	,198	,139
	N	128	128	128
SBexpO2	Pearson Correlation	-,153	-,114	-,132
	Sig. (2-tailed)	,085	,198	,139
	N	128	128	128
SBconvO1	Pearson Correlation	1,000**	-,072	-,064
	Sig. (2-tailed)	,000	,421	,473
	N	128	128	128
SBconvO2	Pearson Correlation	1	-,072	-,064
	Sig. (2-tailed)		,421	,473
	N	128	128	128
SBagreO1	Pearson Correlation	-,072	1	,959**
	Sig. (2-tailed)	,421		,000
	N	128	128	128
SBagreO2	Pearson Correlation	-,064	,959**	1
	Sig. (2-tailed)	,473	,000	
	N	128	128	128

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

