

O brincar e os brinquedos nos conflitos entre crianças¹

Fabio Sager²

Tania M. Sperb

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Resumo

Este estudo investigou 77 episódios de conflito, envolvendo 18 crianças de 3 a 4 anos de uma pré-escola pública de Porto Alegre. Considerou-se o gênero das crianças, o contexto onde aconteciam os conflitos (pátio ou sala), os tipos de brinquedos e brincadeiras presentes nos episódios de conflito. Os dados foram registrados com câmeras VHS e notas de campo e tratados através da Análise de Correspondência e de Resíduos. Os resultados indicaram que os conflitos envolvendo brincadeiras simbólicas ocorreram mais na sala de aula e entre meninos, enquanto meninas conflitaram mais quando brincavam com jogos de acoplagem. Grupos formados por meninos e meninas conflitaram mais quando a brincadeira envolvia regras. Brinquedos orientados para adultos relacionaram-se mais com conflitos quando os grupos eram mistos, enquanto brinquedos orientados para crianças, quando os grupos eram formados somente por meninos. No caso das meninas nenhuma associação foi evidenciada ao tipo de brinquedo. *Palavras-chave:* conflito, brinquedo, brincadeira.

Play, toys and children's conflicts

Abstract

This study investigated 77 conflict episodes, involving 3 to 4 year-olds enrolled in a public preschool in Porto Alegre, Brazil. Children's gender, the context in which conflicts occurred (playground or classroom), types of toys and of play activities involved in conflict episodes were considered. Data were registered through video recording and field notes and were analyzed using Analysis of Correspondence and of Residues. Results indicated that while conflicts involving symbolic play occurred more often in the classroom and among boys, girls showed a greater number of conflicts when playing with blocks. Rule-based play showed conflicts more often when groups were mixed. While adult oriented toys related with conflicts in mixed groups, child oriented toys occurred more frequently in groups of boys only. No association was found between girls and type of toys used *during conflict*

episodes.

Key words: conflict, toy, play.

Conflitos, historicamente, têm merecido a atenção dos grandes autores da psicologia (Erikson, 1959/1976; Freud, 1920, 1929/ 1981; Piaget, 1932/1977). Erickson abordou o conflito através do estudo das crises do desenvolvimento psicossocial. Freud, por sua vez, voltou-se para o estudo do conflito gerado pela dinâmica inconsciente entre Id, Ego e Super-Ego e Piaget revelou interesse pelo conflito resultante da falta de ajuste entre as estruturas cognitivas e a realidade.

Contemporaneamente, a psicologia do desenvolvimento voltou-se para o estudo dos diversos aspectos que estão envolvidos na dinâmica dos conflitos entre crianças, principalmente, para aqueles aspectos que compõem o mundo infantil como, por exemplo, aqueles relacionados com os brinquedos utilizados pelas crianças (Mcloyd, 1983; Weiss, 1989; Bonamigo & Koller, 1993; Mello & Sperb, 1997) e com suas brincadeiras (Mello, Fachel & Sperb, 1997; Elgas, Klein, Kantor & Fernie, 1988).

Os brinquedos e materiais utilizados pelas crianças em suas brincadeiras influenciam, decisivamente, na maneira como interagem e como brincam entre si (Rubin, 1985; Bonamigo & Kude, 1990; Langley, 1985; Vieira, 1994; Elgas, Fernie, Kantor & Klein, 1988). Rubin (1985), por exemplo, constatou que alguns materiais como argila, areia e água propiciavam brincadeiras não-sociais do tipo solitárias e paralelas, enquanto bonecas, carrinhos e jogos de chá facilitavam o uso do faz-de-conta e da imaginação. Neste mesmo sentido, Vieira (1994), abordando as diferenças de tipos de brinquedos utilizados nas brincadeiras de crianças de 3 a 6 anos, observou que o envolvimento das crianças com objetos usados em situações de faz-de-conta prolongava-se mais do que aqueles utilizados sem este fim, principalmente, quando o faz-de-conta envolvia o aparecimento de um enredo para a brincadeira. Outro estudo que abordou o tipo de brinquedo utilizado pelas crianças e a sua capacidade para influenciarem determinadas áreas do desenvolvimento infantil - como motricidade, inteligência, sociabilidade, afetividade e criatividade - foi o de Bonamigo e Kude (1990). Segundo os autores, a afetividade, por exemplo, é mais suscetível de ser abordada pela criança quando ela brinca com brinquedos que favorecem a dramatização de situações do cotidiano. Assim como os brinquedos podem facilitar o desenvolvimento de alguns aspectos do desenvolvimento infantil, Langley (1985) verificou que as respostas frente aos brinquedos variam de acordo com as limitações cognitivas das crianças que interagem com eles. Ele ressalta que a adequação dos brinquedos às limitações das crianças pode contribuir para um melhor

aproveitamento destes em seu desenvolvimento. Igualmente, Elgas et al. (1988) verificaram que os tipos de objetos utilizados por crianças de 3 a 5 anos para brincar são usados por elas como forma de afiliação e marca de pertença aos grupos de brincadeiras. Estes estudos demonstram que os brinquedos não são apenas utilizados pelas crianças para sua diversão, mas desempenham um papel importante na condução de seu desenvolvimento.

Outro fator importante na compreensão das interações infantis é a disponibilidade³ e quantidade de brinquedos utilizados nas pré-escolas. Smith e Connolly (1980, citado por Ladd & Coleman, 1992) examinaram aspectos das brincadeiras das crianças em função da quantidade de brinquedos presentes no ambiente escolar. Eles verificaram que as crianças tendem a conflitar mais e a se engajar em atividades paralelas, quando a quantidade de brinquedos é menor. Quando a quantidade de brinquedos aumenta, o brincar do tipo solitário passa a preponderar sobre os outros tipos.

Tão importante quanto a quantidade de brinquedos é o tipo de equipamento que envolve as interações entre crianças (Smith, 1974; Vanderberg, 1981; Pellegrini & Perlmutter, 1989; Ladd & Coleman, 1992; Civilletti, 1992; Houseman, 1972, citado por Ladd & Coleman, 1992). Smith (1974, citado por Ladd e Coleman, 1992), por exemplo, observou a brincadeira de crianças em três contextos diferentes: a) incluindo um grande aparato, como uma casa de brincar; b) um pequeno brinquedo, como um quebra-cabeças ou uma boneca e; c) uma condição-controle, incluindo, simultaneamente, um brinquedo grande e um pequeno. No caso da condição com grandes aparatos, houve significativo aumento nas interações e um aumento no nível do brincar cooperativo das crianças, que, anteriormente, brincavam sozinhas ou paralelamente. Ao contrário, o comportamento desocupado e o brincar orientado por adultos mostraram-se mais comuns em condições onde o aparato era constituído de brinquedos pequenos. Quando se comparou ambientes com aparelhos que promoviam atividades motoras amplas (correr, pular) com ambientes onde os brinquedos estimulavam atividades motoras finas (papel, tesouras, lápis), os achados demonstraram que as interações foram mais comuns naqueles ambientes onde os equipamentos propiciavam atividades motoras amplas (Vanderberg, 1981). Comportamentos pró-sociais, ou seja, comportamentos que promovem interações mais harmônicas, foram mais comuns, quando as crianças utilizaram objetos grandes (Ladd & Coleman, 1992). Os autores afirmam, ainda, que as interações sociais menos harmônicas foram mais frequentes, quando as brincadeiras utilizavam brinquedos de uso individual, como em brincadeiras com quebra-cabeças e quando os objetos estimulavam o brincar paralelo, como no caso do uso de triciclos. Materiais como blocos e pequenos brinquedos (réplicas de utensílios domésticos e carrinhos) produziram altos níveis de interações sociais negativas.

No caso de objetos de grandes dimensões, Civilletti (1992) observou que há um aumento na autonomia da criança e, em consequência disto, os padrões de interação com os adultos encarregados do cuidado

destas mesmas crianças também se modificou. Pellegrini e Perlmutter (1989), por sua vez, comparando brincadeiras que envolviam materiais de arte e blocos com brinquedos do tipo réplicas da realidade, que promoviam a brincadeira de faz-de-conta, verificaram que as interações sociais são mais comuns em áreas com réplicas do que naquelas com materiais de arte e blocos. Em um estudo desenvolvido por Houseman (1972, citado por Ladd & Coleman, 1992), a utilização de blocos para brincar gerou mais conflitos porque, geralmente, o uso destes materiais exigem que as crianças se disponham a emprestar os blocos a seus companheiros, propiciando que conflitos ocorram mais freqüentemente quando este empréstimo não ocorre. Compreendendo a importância dos materiais e brinquedos na vida infantil, algumas classificações têm auxiliado no estudo das atividades infantis e na compreensão dos episódios de conflito (McLoyd, 1983; Bonica, 1993; Verba, 1993; Weiss, 1989; Tudge, Sidden & Putnam, 1994). Bonica (1993) investigou objetos cuja função e significado simbólico eram claramente definidos - esses objetos são denominados, algumas vezes, brinquedos altamente estruturados e representam quase sempre objetos em miniatura da realidade quotidiana das crianças, como bonecas, caminhões e aparelhos de chá (McLoyd, 1983) - e verificou que quando não há necessidade de negociar o significado simbólico dos objetos, as crianças passam a negociar a própria interação entre os membros do grupo e, conseqüentemente, os conflitos são dirigidos para este aspecto.

Verba (1993), por outro lado, investigou objetos sem função específica ou pouco estruturados (caixas, cilindros de papelão, etc.), observando como eles influenciavam na construção de significados comuns para as crianças. O autor concluiu que o fato de os objetos não terem função única, provocou a organização das crianças de forma a favorecer o desenvolvimento do faz-de-conta. Além disso, os tipos de brincadeiras, muitas vezes, foram sugeridos pelas características físicas dos objetos utilizados para brincar. Mello (1994) observou, também, que quando crianças negociam o significado de brinquedos sem função específica ou do tipo sucata, as brincadeiras, geralmente, são desenvolvidas através de faz-de-conta. Weiss (1989) ressalta que brinquedos sucata são importantes para as crianças porque, após serem transformados artesanalmente, passam a ter um grande valor afetivo para elas.

Tudge e colaboradores (1994) formularam uma série de classificações sobre aspectos do brincar infantil. Elas incluíram vários aspectos, como por exemplo, se as atividades eram propostas com fins educacionais, de trabalho ou de entretenimento; o dia em que elas ocorriam; o tempo meteorológico; quem iniciava a atividade; como eram distribuídos os papéis; se os companheiros eram crianças ou adultos e outras. Essas atividades eram divididas em cinco subgrupos: temas das atividades (acadêmicos, interpessoais, naturais ou espirituais), trabalho (tecnológico e não-tecnológico), brincar, explorar e se entreter envolvendo faz-de-conta/papéis (genérico e imaginativo ou envolvendo papéis adultos), exploração (com objetos acadêmicos,

com objetos orientados para crianças, com objetos orientados para adultos, com objetos naturais ou sem objetos).

Brinquedos também têm sido classificados de acordo com o seu uso por meninos e meninas. Em diversos estudos, observa-se uma preocupação com as preferências demonstradas por meninos e meninas quanto aos tipos de brinquedos e sua utilização nas brincadeiras. Um estudo realizado por Bonamigo e Koller (1993) verificou a influência dos estereótipos sexuais nos brinquedos das crianças de 9 a 10 anos, considerando as preferências por determinados brinquedos e a permissão que as crianças concediam ou não para outra criança brincar com um brinquedo estereotipado para o gênero oposto. Percebeu-se que as crianças brincam preferencialmente com brinquedos neutros ou com brinquedos estereotipados para o seu gênero. No caso dos meninos, todos os brinquedos eram neutros ou tipificados como masculinos, não sendo citado nenhum brinquedo tipificado como feminino. No caso das meninas, os brinquedos foram tipificados como neutros ou femininos, porém, também foram citados brinquedos masculinos. Com relação à permissividade para uma criança brincar com um brinquedo estereotipado do gênero oposto ao seu, não houve diferenças importantes, nem com relação ao gênero do sujeito, nem com relação ao gênero da outra criança.

Smith e Inder (1993), avaliando a interação social de meninos e meninas de 3 a 5 anos em grupos de mesmo gênero e gêneros diferentes e em ambientes de pátio e sala, demonstraram que os grupos tendiam a se diferenciar mais de acordo com o gênero, quando brincavam no pátio, ao contrário do que na sala. Além disso, os grupos de meninos, no pátio, tendiam a se dissolver mais facilmente do que o grupo das meninas e, também, envolviam-se mais em conflitos físicos do que elas. O estudo demonstrou, igualmente, que as meninas buscaram muito mais o envolvimento dos professores em suas atividades do que os meninos, gerando, por este fato, comportamentos de dependência. Algumas razões, levantadas por Smith e Inder (1993), podem justificar tal atitude. Uma delas é a de que meninos solicitam menos o envolvimento dos professores em suas atividades, sendo essas solicitações menos da metade das solicitações feitas pelas meninas. Outra razão diz respeito ao fato de serem, geralmente, pessoas do gênero feminino (professoras) que se ocupam das crianças nas pré-escolas. Esse motivo, provavelmente, aproxima mais as meninas das professoras e desencoraja os meninos a solicitarem auxílio.

Diferenças de gênero também são enfatizadas por Corsaro (1988, conforme citado por Smith & Inder, 1993). Segundo ele, uma característica do grupo de companheiros é o desenvolvimento, por parte dos meninos em contraposição ao grupo das meninas, de um profundo sentimento de união, especialmente, quando os grupos estão brincando no pátio. Com as meninas, afirma o autor, esse sentimento é menos intenso. Outra característica do grupo de meninas é que elas tendem a ser mais passivas e preferem brincar em lugares fechados. Elas também são mais capazes de brincar com brinquedos típicos de meninos, o que denota que têm menos barreiras com esta questão do

que os meninos. O autor revela que grupos de composição mista tendem a ser maiores do que aqueles de mesmo gênero. Este fato sugere que as crianças, geralmente, encontram seus colegas de mesmo gênero nestes grupos e acabam entrando neles através destes colegas. Quando os grupos são mistos, o tipo de brincadeira predominante era do tipo encontrada no grupo dos meninos. Uma das características dos grupos mistos é a de que os meninos, geralmente, dominam as brincadeiras propostas e, por esse motivo, acabam determinando um grande número de rejeições e conflitos físicos. Neste mesmo sentido, Hartup, French, Laursen, Johnston e Ogawa (1992) observaram que meninas, em situações de conflito, utilizavam mais a argumentação do que meninos. Esse aspecto pode ser explicado pelo fato de que entre as meninas há um grande esforço no sentido de atenuar o conflito, enquanto que entre os meninos o uso de ameaças e força é o comportamento mais freqüente. Igualmente, Sheldon (1990, conforme citado por Hartup et al., 1992) verificou que, durante os conflitos, as meninas buscavam mais acordos para manter a interação, demonstrando maior preocupação com o bem-estar das interações. Os meninos, por sua vez, além de argumentar menos, estavam mais atentos aos aspectos de dominação e *status*. Maccoby (1990) revelou, também, que as meninas estão mais voltadas para as interações de mutualidade e cooperação, enquanto os meninos dirigem seus comportamentos para fins individuais, procurando realizá-los de maneira a não levar em consideração o outro.

Levando-se em consideração os aspectos levantados acima, este artigo tem como objetivo relacionar os tipos de brinquedos e os tipos de brincadeiras presentes nas interações de crianças pré-escolares com os episódios de conflitos, levando em consideração as influências do contexto onde eles se dão e o gênero das crianças envolvidas nestes episódios. Este artigo também tem como objetivo, levantar hipóteses acerca das relações entre o ambiente físico que compõe o mundo pré-escolar e a interação das crianças, compreendendo-se como ambiente físico aquilo que faz parte do dia-a-dia de uma pré-escola (brinquedos, mobiliário, etc.) e os diversos ambientes nos quais as crianças brincam (pátios, salas, oficinas, etc.).

Método

Delineamento metodológico

Seguiu-se o modelo da pesquisa microetnográfica, descrita por Grenn e Wallat (1981). Segundo os autores, a microetnografia observa os padrões de participação e associação dos membros de um grupo dentro e através dos contextos, descrevendo as regras de construção destes mesmos contextos.

Amostra

O estudo foi realizado em uma classe de uma pré-escola pública de Porto Alegre, com 18 crianças de ambos os sexos e idades entre 3 e 4 anos. Os critérios de escolha da classe foram: a idade das crianças e a disponibilidade de materiais e brinquedos na sala e no pátio. Foram realizadas 16 sessões de coleta de dados com aproximadamente 1 hora de duração. Para a análise dos dados, considerou-se 20 minutos de cada sessão durante os quais foram identificados 77 episódios de conflitos. Todos os episódios de conflito foram observados durante as atividades de brincadeiras livres. O conflito foi definido como "Incompatibilidade de comportamento entre duas crianças" (Hay, 1987, p.107). Foi agregado a essa definição o conflito que é resultante de uma objeção verbal, através de negações (não, pára, etc.). As objeções através de atos ou comportamentos foram analisadas independentemente de suas intenções agressivas ou não.

Procedimento

A) Coleta de dados: Duas câmeras de filmagem, uma fixa e outra móvel que era conduzida pelo pesquisador, foram utilizadas para registrar as observações. Utilizou-se, também, a anotação dos diálogos entre as crianças para garantir o registro daquelas conversas que não podiam ser captadas pelas câmeras.

B) Categorias de análise: Utilizou-se duas grandes categorias: Contexto (sala e pátio) e Gênero (masculino, feminino e misto). Para a definição dos contextos sala e pátio, utilizou-se o modelo geográfico (Goodnow, 1995) que enfatiza os lugares e espaços físicos nos quais as interações se dão. Através destas duas categorias, analisou-se os tipos de brinquedos e os tipos de brincadeiras envolvidas nos episódios de conflito. Os tipos de brinquedos foram classificados de acordo com a classificação de Tudge et al. (1994) e as brincadeiras de acordo com a classificação ESAR, descrita por Garon (1992), como segue:

Tipos de Brinquedos

Objetos acadêmicos: são aqueles criados com a finalidade de aprendizagem. Inclui-se papel, tesourinha, lápis de cor, livros de estória, etc.

Objetos orientados para crianças: objetos que são preparados com a finalidade de uso infantil, exceto objetos que foram criados com finalidade acadêmica. Por exemplo, panelinhas, carrinhos, miniaturas de ferramentas adultas, escorregador, caixa de areia, balanço, etc.

Objetos orientados para adultos⁴: são objetos que não foram criados para crianças. Nesta categoria inclui-se aqueles materiais que foram descartados do mundo adulto como, peças de equipamentos, pneus, pedaços de ferramentas, rolos de papel, um guarda-chuva velho, bolsas femininas, batom, etc.

Objetos naturais: compreende aqueles materiais encontrados na natureza e que não foram modificados por adultos para o uso de crianças. Por exemplo, areia, pauzinhos, pedrinhas, folhas, etc.

Sem-objetos: nesta categoria não são utilizados objetos. Inclui-se aqui, brincadeiras verbais, ruídos, disputas de opinião, etc.

Tipos de Brincadeiras

Jogos de exercício⁵ : utilização de exercícios motores simples ou combinações de ações, como abanar um objeto sonoro, dar pancadas, fazer rodar um pião, correr, pular, etc.

Jogos simbólicos: representação de um objeto por outro. Por exemplo, imitar, fazer-de-conta, brincar com situações e objetos adultos, brincadeiras com bonecas, etc.

Jogos de acoplagem: brincadeiras que utilizam materiais e brinquedos que, combinados, formam um todo. Por exemplo, Legos, quebra-cabeças, etc.

Jogos de regras simples e complexas: esta categoria está ligada aos jogos que compreendem um ordenamento de combinações mais elaborados do ponto de vista do raciocínio lógico. Por exemplo, dominó, damas, jogar bola, etc.

Resultados

Setenta e sete episódios de conflito foram observados, envolvendo 18 crianças em grupos de dois, três ou mais participantes. O número de participações de cada criança nos episódios de conflito não foi uniforme. Elas variaram de 2 até 23 participações (ou seja, algumas crianças participaram com mais frequência dos episódios de conflito do que outras) com mediana de 9,5 e média 9,7. A média de conflitos por criança foi de 4,2. Das 18 crianças, 12 são meninos e 6, meninas. Meninos participaram 133 vezes em episódios de conflito, enquanto meninas, 42.

Os dados foram analisados através de duas técnicas: análise de correspondência e análise de resíduos em tabelas de contingência. A análise de correspondência é um método estatístico capaz de identificar a relação entre variáveis categóricas a partir de tabelas de frequências cruzadas (Everitt, 1992). Os resultados deste método estatístico são gráficos, em geral de duas dimensões, nos quais pode-se visualizar espacialmente as categorias linha e coluna e a relação de proximidade entre elas. Esta proximidade indica quais as categorias linha que mais se relacionam com as categorias coluna. Já a análise de resíduos, permite compreender, através de testes estatísticos, o grau de associação entre as categorias, fornecendo um elemento a mais para

análise dos gráficos resultantes da análise de correspondência. As tabelas e figuras estão descritas em anexo:

As subcategorias que envolvem o tipo de brincadeira em relação ao contexto e gênero demonstraram a seguinte tendência de correspondência: segundo as [Tabelas 1 e 2](#) e [Figura 1](#), no âmbito do contexto, a única brincadeira que mostrou uma associação significativa foi a subcategoria brincadeira **simbólica** e o contexto **sala** (2,0). Esta subcategoria demonstrou, ainda, uma associação significativa quando a brincadeira envolvia **meninos** (2,6). Contrariamente, **meninos** envolveram-se muito pouco em conflitos quando o tipo de brincadeira era de **exercício** (-2,5). Outra subcategoria que demonstrou estar relacionada com o gênero **masculino** foi a brincadeira com **regras** (1,8). Esta subcategoria, ainda, mostrou-se fortemente associada a grupos **mistos** (2,9). Quando as **meninas** brincam entre si, os conflitos estão fortemente associados com brincadeiras do tipo **acoplagem** (3,6). Por outro lado, as **meninas** envolveram-se muito pouco em conflitos quando a brincadeira envolvia **regras** (-4,7).

Tabela 1 - Frequência relativa dos conflitos envolvendo os tipos de brincadeiras em função do contexto e do gênero.

| Subcategorias | Contexto | | Gênero | | |
|---------------|----------|------|--------|------|-------|
| | Pátio | Sala | Masc. | Fem. | Misto |
| Exercício | 46 | 37 | 31 | 46 | 46 |
| Acoplagem | 08 | 06 | 08 | 23 | 08 |
| Simbólica | 31 | 45 | 41 | 30 | 23 |
| Regras | 15 | 12 | 20 | 01 | 23 |

Tabela 2 - Resíduos ajustados entre as subcategorias dos tipos de brincadeiras, contexto e gênero.

| Subcategorias | Contexto | | Gênero | | |
|---------------|----------|------|--------|------|-------|
| | Pátio | Sala | Masc. | Fem. | Misto |
| Exercício | 1,3 | -1,3 | -2,5* | 1,2 | 1,2 |
| Acoplagem | 0,6 | -0,6 | -1,8 | 3,6* | -1,8 |
| Simbólica | -2,0 | 2,0* | 2,6* | -0,4 | -2,2 |
| Regras | 0,6 | -0,6 | 1,8* | -4,7 | -2,9* |

* resíduos com valor absoluto próximos ou maiores que 1,96 (-1,96), para um coeficiente de confiança de 95%, são considerados significantes.

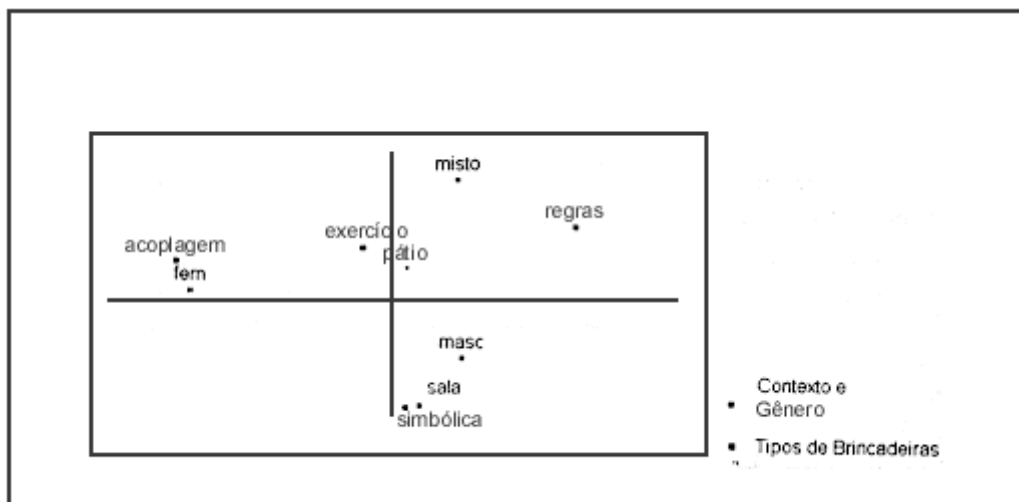


Figura 1 - análise de correspondência entre tipos de brincadeira, contexto e gênero.

De acordo com as [Tabelas 3 e 4](#) e a [Figura 2](#), brinquedos **orientados para crianças** têm sua mais forte relação com conflitos, quando as interações ocorrem entre **meninos** (3,9) e quando estas interações acontecem em **sala** (2,2). Ao contrário, não houve qualquer influência do tipo de brinquedo nas meninas, com relação aos seus episódios de conflito. Os **brinquedos orientados para adultos** foram a tônica dos conflitos, quando os grupos eram **mistos** (4,8) e quando as crianças interagem no **pátio** (2,0). A subcategoria **naturais, acadêmicos ou sem objetos** demonstrou estar associada, unicamente com o gênero **masculino** (1,7). Quanto ao contexto, nenhuma associação esteve indicada nesta subcategoria. Em síntese, quando se trata de associar os tipos de brinquedos com os conflitos entre crianças, os meninos demonstraram sempre uma associação, independente do brinquedo que estava sendo utilizado. No caso das meninas, estas demonstraram uma quase total independência de associação quanto ao tipo de brinquedo. No entanto, quando estiveram brincando junto com meninos, demonstraram associação ao tipo de brinquedo (orientados para adultos).

Tabela 3 - Frequência relativa dos episódios de conflito envolvendo tipos de brinquedos, contexto e gênero.

| Subcategorias | Contexto | | Gênero | | |
|---------------------------------|----------|------|--------|------|-------|
| | Pátio | Sala | Masc. | Fem. | Misto |
| Orientado para crianças | 54 | 69 | 67 | 54 | 46 |
| Orientado para adultos | 31 | 19 | 16 | 31 | 46 |
| Naturais-acadêmicos-sem objetos | 15 | 12 | 17 | 15 | 08 |

Tabela 4 - Resíduos ajustados entre as subcategorias dos tipos de brinquedos, contexto e gênero.

| Subcategorias | Contexto | | Gênero | | |
|---------------------------------|----------|---------|--------|------|-------|
| | Pátio | Sala | Masc. | Fem. | Misto |
| Orientado para crianças | -2,2 | 2,2* | 3,9* | -0,9 | -2,9 |
| Orientado para adultos | 2,0* | -2,0 | -5,5 | 0,7 | 4,8* |
| Naturais-acadêmicos-sem objetos | 0,6** | -0,6*** | 1,7* | 0,4 | -2,1 |

* resíduos com valor absoluto próximos ou maiores que 1,96 (-1,96), para um coeficiente de confiança de 95%, são considerados significantes. ** não foram encontrados brinquedos do tipo acadêmicos no pátio. *** não foram encontrados objetos naturais na sala.

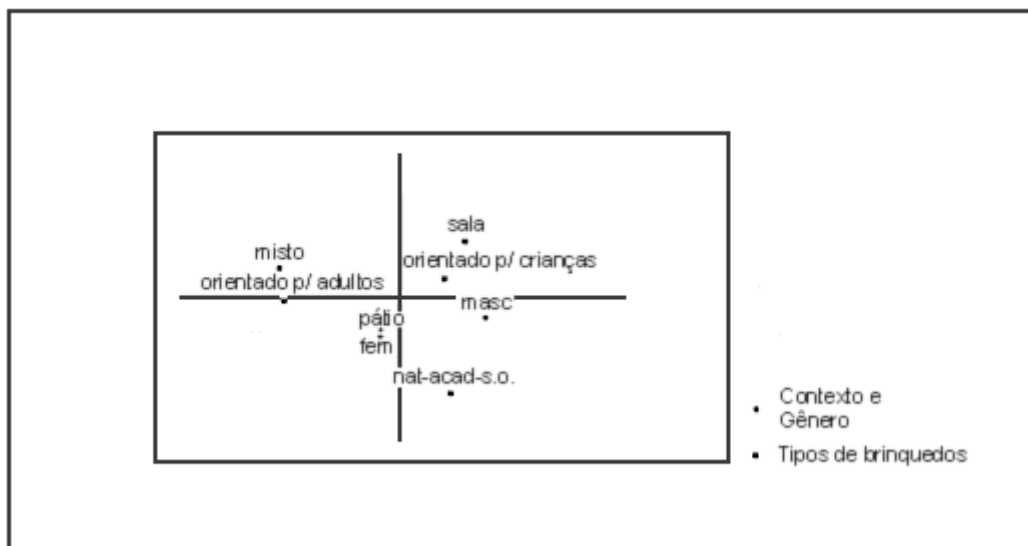


Figura 2 - análise de correspondência entre tipos de brinquedos, contexto e gênero.

Discussão

Pode-se concluir dos resultados que o gênero das crianças e o contexto no qual brincam têm grande importância na maneira como elas interagem e entram em conflito. Observou-se que na sala os conflitos entre as crianças estiveram relacionados com brincadeiras que envolvem atividade simbólica. Estas atividades são aquelas em que as crianças brincam de faz-de-conta, utilizando brinquedos que facilitam este tipo de brincadeira, principalmente, aqueles cujo significado já vem estabelecido (Mcloyd, 1983; Mello, 1994). O aparecimento de atividades simbólicas, ligadas aos episódios de conflito, ocorreu mais porque havia maior disponibilidade de brinquedos do tipo estruturado, ao contrário das atividades de pátio, onde a disponibilidade destes brinquedos era muito menor.

As brincadeiras que envolveram atividades de exercício demonstraram estar relacionadas a conflitos, quando estes aconteciam no pátio, embora não tenha sido uma relação tão forte quanto aquela que associou o contexto sala com atividades simbólicas. Tal relação provavelmente seja explicada pelo fato de que o pátio é propício às atividades que usam a motricidade ampla das crianças, como correr, pular, andar de balanço, etc., de modo que os conflitos que aqui apareceram estiveram ligados a este tipo de brincadeira. Outra característica destes dois contextos é o seu caráter mais ou menos dirigido. Na sala, geralmente, são desenvolvidas atividades em que há algum tipo de orientação por parte da professora. Ao contrário, no pátio, as atividades são menos dirigidas e as crianças têm maior autonomia para conduzir suas interações. Isto está de acordo com os achados de nosso estudo, já que no pátio o tema dos conflitos foi relativo à participação das crianças nos grupos, justamente onde há

menos interferência da professora e onde as crianças têm maior autonomia para negociarem sua participação nos grupos.

Quanto ao gênero, meninos demonstraram estar envolvidos em um maior número de conflitos, quando a brincadeira era do tipo simbólica e envolvia regras. Como descrito anteriormente, brincadeiras simbólicas são mais frequentes, quando envolvem brinquedos cujo significado já está dado (por exemplo, super-heróis, bonecas, etc.). Como os meninos gastam grande parte do seu tempo brincando de super-heróis, que exigem faz-de-conta, acabam se envolvendo em frequentes conflitos, quando brincam com brinquedos deste tipo. Outro aspecto importante a salientar, nas brincadeiras de caráter simbólico, é a exigência de que os parceiros entrem em acordo quanto ao significado do que estão brincando (Mello, Fachel, & Sperb, 1997), isto é, que negociem o significado da brincadeira. Por esta razão, muitas vezes, as negociações que se realizam entre as crianças são seguidas de conflitos, resultantes destas mesmas negociações.

Já as brincadeiras envolvendo regras foram predominantes nos grupos de meninos e mistos. Não há evidências claras de porque grupos mistos apresentam mais conflitos, quando a brincadeira envolve regras. No entanto, uma explicação possível é o fato de que as brincadeiras envolvendo regras entre crianças de 3 a 4 anos são pouco frequentes porque exigem capacidades cognitivas mais amadurecidas e, por este motivo, a dificuldade em entrar em acordo sobre as regras acabe por gerar um maior número de conflitos.

No caso das meninas, um maior número de conflitos aconteceu quando as brincadeiras envolviam quebra-cabeças, Legos e outros jogos denominados de brincadeiras de acoplagem. No entanto, esta evidência não encontra em outros estudos um parâmetro de comparação.

Diferenças significativas foram encontradas quando se comparou os tipos de brinquedos e o gênero das crianças. Os brinquedos orientados para adultos ou sucata - estes que comumente são reaproveitados para que as crianças brinquem como caixas de produtos variados, vestimentas usadas, guarda-chuvas velhos, adornos femininos, etc. - foram a principal fonte de conflitos, quando meninos e meninas brincavam juntos, ou seja, em grupos mistos e quando interagem no pátio. Segundo Verba (1993), estes brinquedos necessitam da construção coletiva de significados, quando as crianças brincam juntas. Igualmente, parecem necessitar de um maior tempo de negociação e acordo entre as crianças que deles se utilizam (Mello, Fachel, & Sperb, 1997) e, provavelmente, esse tenha sido o motivo para que um maior número de conflitos tenha ocorrido.

Outra diferença importante foi encontrada no grupo dos meninos em relação à utilização de brinquedos orientados para as crianças, quando comparados ao grupo de meninas ou aos grupos mistos. Estes brinquedos, concebidos para uso exclusivo das crianças (carrinhos, espadas de super-heróis, bonecos de super-heróis, objetos de montar e

encaixar, etc.) são, na maioria das vezes, réplicas da realidade adulta criadas para representar esta realidade para o mundo infantil. Ladd e Coleman (1992) afirmam que as crianças que brincam com este tipo de brinquedo apresentam altos níveis de conflitos e dificuldades na interação com seus companheiros. Assim como nas brincadeiras simbólicas, os brinquedos que exigem das crianças o uso de maior imaginação e negociação de significados facilitam o aparecimento de conflitos.

Por outro lado, os meninos apresentaram poucos conflitos ao brincar com objetos orientados para adultos ou sucata. Mello, Fachel, e Sperb (1997), como já referido, observaram que estes brinquedos necessitam sempre de muita negociação para que eles possam ser utilizados para as brincadeiras. No entanto, levando-se em conta o gênero, os meninos necessitam negociar menos do que as meninas quando se trata de utilizar estes tipos de brinquedos. Elgas et al. (1988) perceberam que os brinquedos utilizados por meninos são importantes, porque eles marcam lugares de participação nos grupos de brincadeiras. Eles observaram, também, que estes brinquedos são alvo de muitas negociações, pois são um importante instrumento para a entrada no grupo. Estes objetos são, em geral, brinquedos ligados a super-heróis, como capas, espadas, adornos, correntes, etc. Pode-se ver que estes brinquedos, de uso quase exclusivo de meninos, fazem parte do tema principal dos conflitos entre eles, conflitos ligados à participação nos grupos. Brinquedos naturais, como por exemplo, pauzinhos, folhas, galhos, pedrinhas, etc.; acadêmicos, como livrinhos, material de desenho, lápis de cor, canetinha e; ausência de brinquedos nas brincadeiras, se mostraram também relacionados aos conflitos entre os meninos, ao contrário das meninas, que apresentaram poucos conflitos nas situações onde os brinquedos deste tipo estavam envolvidos.

Compreender a dinâmica dos conflitos entre as crianças é fundamental para o entendimento do desenvolvimento infantil. Além disto, entendendo quais são os fatores presentes nos episódios de conflito, como os tipos de brinquedos e as brincadeiras utilizadas por elas, melhorará em muito o planejamento das atividades nas pré-escolas, possibilitando um melhor aproveitamento dos recursos materiais e humanos, em última instância, otimizará as condições para que as crianças se desenvolvam plenamente.

Referências

Bonamigo, E. R., & Kude, V. M. (1990). *Brincar: brincadeira ou coisa séria?* Porto Alegre: Educação e Realidade. [[Links](#)]

Bonamigo, L. R., & Koller, S. H. (1993). Opinião de crianças quanto à influência da estereotipia sexual nos brinquedos. *Estudos de Psicologia*, 10, 21-40. [[Links](#)]

Bonica, L. (1993). Negotiation among children and pretend play. Em M. Stamback & H. Sinclair (Eds.), *Pretend play among 3-years-olds* (pp. 55-78). Hillsdale, NY: Erlbaum [[Links](#)]

Carvalho, A., Beraldo, K., Santos, F., & Ortega, R. (1993). Brincadeiras de menino, brincadeiras de menina. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 13, 30-33. [[Links](#)]

Civilletti, M. V. P. (1992). *Modalidade do objeto e interação social de pares de 24 a 36 meses: Subsídio para uma proposta educacional na creche*. Tese de Doutorado. Curso de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ. [[Links](#)]

Corsaro, W. A. (1991). Entering the child's world. Research strategies for field entry and data collection in a preschool setting. Em J. L. Green & C. Wallat (Eds.), *Ethnography and Language in Educational Settings* (pp. 117-146). Norwood, NJ: ABLEX. [[Links](#)]

Corsaro, W. A., & Eder, D. (1990). Children's peer cultures. *Annuary Revue Sociological*, 16, 197-220. [[Links](#)]

Cunha, N. H. S. (1988). *Brinquedo, desafio e descoberta: subsídios para a utilização e confecção de brinquedos*. Rio de Janeiro: FAE. [[Links](#)]

Daudt, P. R. (1995). *As implicações do tipo de relação na interação e nos conflitos entre crianças*. Dissertação de Mestrado Não-publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. [[Links](#)]

Elgas, M. P., Fernie, D. E., Kantor, R., & Klein, E. (1988). Play and the peer culture: play styles and object use. *Journal of Research in Childhood Education*, 3, 142-153. [[Links](#)]

Erikson, E. (1976). *Infância e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar (Originalmente publicado em 1959). [[Links](#)]

Everitt, B. S. (1992). *The analisis of contingency tables*. London: Chapman & Hall.

Freud, S. (1981). *Mas alla del principio del placer*. Madrid: Biblioteca Nueva (Originalmente publicado em 1920). [[Links](#)]

Freud, S. (1981). *El malestar en la cultura*. Madrid: Biblioteca Nueva (Originalmente publicado em 1929). [[Links](#)]

Garon, D. (1992). Classificação e análise de materiais lúdicos - o sistema ESAR. Em A. Friedmann (Org.), *O direito de brincar - a brinquedoteca* (pp. 171-181). São Paulo: Scritta. [[Links](#)]

Goodnow, J.J. (1995). Concepts of "Context". *Newsletter International Society for the Study Behavioural Development, 1*, 6-8. [[Links](#)]

Green, E. H. (1933). Friendships and quarrels among preschool children. *Child Development, 4*, 237-252. [[Links](#)]

Green, J. L., & Wallat, C. (1981). Papping instructional conversations. A sociolinguistic ethnography. Em J. L. Green e C. Wallat (Eds.), *Ethnography and Language in Educatinal Settings* (pp. 161-205). Norwood, NW: ABLEX. [[Links](#)]

Hartup, W. W., French, D. C., Laursen, B., Johnston, M. K., & Ogawa, J. R. (1992). Conflict and friedship relations in middle childhood: behaviour in a close-field situation (Manuscrito não-publicado). [[Links](#)]

Hay, D. F. & Ross, H. S. (1982). The social nature of early conflict. *Child Development, 53*, 105-113. [[Links](#)]

Killen, M., & Turiel, E. (1991). Conflict resolution in preschool social interactions. *Early Education and Development, 2*, 76-84. [[Links](#)]

Kolominskii, L., & Zhiznevskii, B. P. (1992). A sociopsychological analisis of conflicts among children during play. *Journal of Russian and East European Psychology, 30*, 72-86. [[Links](#)]

Ladd, C. W., & Coleman, C. C. (1992). Young children's peer relationship: form, features, and functions (Manuscrito não-publicado). [[Links](#)]

Langley, M. B. (1985). Selecting, adapting, and applying toys as learning tools for handicapped children. *Topics in Early Choldhood Special Education, 5*, 101-108. [[Links](#)]

Laursen, B., & Hartup, W. W. (1989). The dynamics of preschool children's conflicts. *Merrill-Palmer-Quaterly, 35*, 281-297. [[Links](#)]

Maccoby, E. E. (1990). Gender and relationship: a developmental account. *American Psychology, 45*, 513-520. [[Links](#)]

Mello, C. O. (1994). *A interação social na brincadeira de faz-de-conta: uma análise da dimensão meta-comunicativa*. Dissertação de Mestrado Não-publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia

do Desenvolvimento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. [[Links](#)]

Mello, C. O., & Sperb, T.M. (1997). Para além dos objetos, sem perdê-los de vista. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 13, 135-160. [[Links](#)]

Mello, C. O., Fachel, J., & Sperb, T. M. (1997). A interação social na brincadeira de faz-de-conta: uma análise da dimensão metapsicológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 13, 119-130. [[Links](#)]

McLoyd, V. C. (1983). The effects of the structure of play objects on the pretend play of low-income preschool children. *Child Development*, 54, 626-635. [[Links](#)]

McLoyd, V. C., Warren, D., & Thomas, E. A. C. (1984). Anticipatory and fantastic role enactment in preschool triads. *Developmental Psychology*, 20, 807-814. [[Links](#)]

Miller, P. M., Danaher, D. L., & Forbes, D. (1986). Sex-related strategies for coping with interpersonal conflict in children aged five and seven. *Development Psychology*, 22, 543-548. [[Links](#)]

Parten, M. B. (1932). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27, 243-269. [[Links](#)]

Pellegrini, A. D., & Perlmutter, J. C. (1989). Classroom contextual effects on children's play. *Developmental Psychology*, 25, 289-296. [[Links](#)]

Piaget, J. (1977). *O julgamento moral da criança*. Rio de Janeiro: Mestre Jou (Originalmente publicado em 1932). [[Links](#)]

Rubin, K. H., & Howe N. (1985). Toys and play behaviour: an overview. *Topics in Early Childhood Special Education*, 5, 1-9. [[Links](#)]

Rubin, K. H., Watson, K. S., & Jambor, T. W. (1978). Free play behaviour in preschool and kindergarten children. *Child Development*, 49, 534-536. [[Links](#)]

Shantz, C. U. (1987). Conflicts between children. *Child Development*, 58, 283-305. [[Links](#)]

Smith, A. B., & Inder, P. M. (1993). Social interaction in same and cross gender preschool peer group: a participant observation study. *Educational Psychology*, 13, 29-42. [[Links](#)]

Tudge, J., Sidden, J., & Putnam, S. (1994). The cultural ecology of young children (Manuscrito não-publicado). [[Links](#)]

Vanderberg, B. (1981). Developmental features of children's play with objects. *The Journal of Psychology*, 109, 27-29. [[Links](#)]

Verba, L. (1993). Construction and sharing of meanings in pretend play among young children. Em Stambak & H. Sinclair (Eds.), *Pretend play among 3 year-olds* (pp. 88-93). Hillsdale, N.J.:Erlbaum. [[Links](#)]

Vieira, T. (1994). Aspectos motivacionais e cognitivos do uso de objetos em jogo de faz-de-conta. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 10, 22-27. [[Links](#)]

Weiss, L. (1989). *Brinquedos e engenhocas: atividades lúdicas com sucata*. São Paulo: Scipione. [[Links](#)]

¹ Apoio financeiro: este trabalho tem por base parte da dissertação de Mestrado do primeiro autor, sob orientação do segundo, apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e contou com o apoio financeiro do CNPq.

² Endereço para correspondência: Instituto de Psicologia - UFRGS - R. Ramiro Barcelos, 2600 Sala 116 - 90.035-003 Porto Alegre, RS. E-mail: sperbt@vortex.ufrgs.br.

³ O termo disponibilidade, neste estudo, significa: "ter-à-mão", "estar disponível para usar".

⁴ Não confundir com brinquedos orientados por adultos.

⁵ A classificação entende jogos (jeux, do francês) como brincadeira.