

**O BRINCAR E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
A PARTIR DA PSICOLOGIA EVOLUCIONISTA****THE PLAY BEHAVIOR AND ITS IMPLICATIONS FOR CHILD
DEVELOPMENT ACCORDING TO EVOLUTIONARY PSYCHOLOGY**

*Janete Hansen**
*Samira M. Macarini**
*Gabriela D. F. Martins**
*Fernanda H. Wanderlind**
*Mauro L. Vieira***

Hansen J, Macarini SM, Martins GDF, Wanderlind FH, Vieira ML. O brincar e suas implicações para o desenvolvimento infantil a partir da Psicologia Evolucionista. Rev Bras Crescimento Desenvolv Hum 2007; 17(2):133-143.

Resumo: A brincadeira é uma atividade presente na vida de crianças em diversas culturas, possuindo papel importante no desenvolvimento das mesmas. Apesar disso, tal importância nem sempre é reconhecida pelos adultos, os quais priorizam na educação das crianças aspectos cognitivos formais e apresentam uma dificuldade em visualizar a relação existente entre brincadeira e desenvolvimento. A psicologia evolucionista tem voltado seu olhar para o brincar por este caracterizar-se como adaptado e adaptativo da espécie, contendo aspectos filogenéticos e ontogenéticos. Tal abordagem busca estudar as possíveis relações entre cultura e filogênese no desenvolvimento deste comportamento. Dessa forma o objetivo deste trabalho foi apresentar o brincar a partir do referencial teórico da psicologia evolucionista, bem como seu conceito e suas características. Além disso, são apresentadas as relações entre o brincar, os tipos de brincadeira e as diferenças de gênero. A brinquedoteca é apresentada como um possível espaço no qual esse comportamento pode ser estimulado e valorizado.

Palavras-chave: Brincar. Psicologia Evolucionista. Diferenças de Gênero.

A brincadeira tem sido objeto de pesquisa na Psicologia tanto pelo fato de ser encontrada em filhotes de mamíferos e nas crianças humanas, quanto pela sua influência no desenvolvimento e pela motivação interna dos infantes para tal atividade. Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo caracterizar o fenômeno brincar, seus riscos e benefícios, bem como as diferenças de gênero que nele se apresentam. O referencial teórico utilizado para isso é o da Psicologia Evolucionista, e, mais especificadamente, a concepção de desenvolvimento adotada

por esta perspectiva. Cabe ressaltar que não se pretende, neste trabalho, esgotar as discussões acerca do brincar, uma vez que elas são vastas e podem ser compreendidas a partir de outros referenciais.

Inicialmente serão abordados alguns pressupostos da Psicologia do Desenvolvimento Evolucionista, os quais servirão como base para o entendimento das discussões posteriores. A seguir, algumas características do brincar serão apresentadas, bem como o conceito de brincar adotado neste trabalho. Por fim, abordar-se-ão

* Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

+ Autor responsável para troca de correspondências. Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina - Campus Universitário, Trindade, Florianópolis SC CEP: 88040-900 E-mail: mvieira@cfh.ufsc.br Fone: (48) 3331 8606

aspectos relacionados aos riscos e benefícios do brincar e às diferenças de gênero na manifestação desse comportamento.

A Psicologia do Desenvolvimento Evolucionista (PDE)

Concepções contemporâneas sobre o desenvolvimento humano entendem que “é com o outro e por meio do outro que o indivíduo se constitui”¹. Tais concepções trazem a noção de desenvolvimento como um processo que se dá pelas e nas interações sociais. Segundo as autoras acima, essa concepção é a única compatível com a noção de ser humano como uma espécie biologicamente social, noção esta introduzida pela Psicologia Evolucionista. O que isso significa? Que só é possível tornar-se humano num ambiente cultural, o qual é considerado o nicho ontogenético da espécie humana².

Um dos pressupostos da PDE é que a herança biológica e a cultura na qual o indivíduo está inserido são componentes de um mesmo processo de desenvolvimento³. Quando a criança nasce ela traz consigo um pouco de nossa história evolucionária⁴. Dessa forma, herda certos aspectos estruturais de nosso desenvolvimento que foram selecionados ao longo de milhares de anos e que passam de geração em geração por meio da herança genética.

Quando se fala em herança biológica, portanto, fala-se na repercussão de nosso passado evolucionista sobre o desenvolvimento ontogenético do ser humano, por meio da ação genética. Nesse sentido, a PDE introduz novas variáveis que contribuem para uma melhor e mais abrangente compreensão do processo de desenvolvimento, sem negar a influência dos aspectos sociais e antropológicos. Segundo Keller³, a análise do desenvolvimento permite, dessa forma, entender a interação entre tais predisposições biológicas e as informações ambientais. A autora, com isso, rejeita o determinismo biológico, e destaca a idéia de relações transacionais entre o organismo e o ambiente. Isso quer dizer que, apesar de as adaptações envolverem algum grau de controle genético (geralmente vários genes), pois são passadas de uma

geração a outra, a história ontogenética de cada um tem papel importante na emergência e ativação dessas adaptações^{5,6}.

Nesse sentido, segundo Charlesworth⁷, pode-se dizer que existem duas matrizes conceituais que têm contribuições para a psicologia do desenvolvimento e que estão relacionadas à perspectiva evolucionista. A primeira seria a noção de características típicas da espécie (universais), comportamentos ou motivações que usualmente aparecem em diferentes contextos culturais e históricos e que estão associados com a sobrevivência e perpetuação da espécie. Já a segunda contribuição refere-se às diferenças individuais relacionadas a aspectos do ambiente físico e social (mortalidade infantil, abuso, negligência, desnutrição, qualidade no cuidado e na educação infantil, etc.), os quais; segundo a autora, devem ser analisados no sentido de investigar quais fatores ecológicos, econômicos e culturais os modulam.

É importante salientar também que a PDE adota a noção de desenvolvimento como um processo teleonômico, em lugar de teleológico. Isso significa que despreza a idéia de desenvolvimento linear, em busca de objetivos últimos. Segundo Keller³, Vieira e Prado⁴ e Tooby e Cosmides⁸ existem certas tarefas desenvolvimentais que possuem funções específicas durante períodos das histórias de vida dos indivíduos. Vieira e Prado⁴ afirmam que as crianças de um modo geral e os bebês de um modo específico apresentam certas características que só adquirem significado na medida em que são entendidas na perspectiva do desenvolvimento infantil (adaptações ontogenéticas). Existem, portanto certos comportamentos que são adaptativos a uma fase específica do desenvolvimento e ao longo da vida desaparecem. Um exemplo típico presente em várias espécies é o comportamento de brincar, o qual, na espécie humana está relacionado aos desenvolvimentos físico, social, emocional e cognitivo das crianças.

Por fim, vale destacar que, ao investigar a influência da história evolucionária da espécie humana no desenvolvimento ontogenético atual, a PDE utiliza conhecimentos da Psicologia Comparativa, bem como da Etologia. Isso porque considera que existe uma continuidade filogenética entre o ser humano e outros animais, bus-

cando ter uma visão mais abrangente da nossa espécie e ter uma melhor compreensão do que é ser humano⁴. Em função disso, ao longo deste trabalho, serão também apresentados estudos sobre o brincar de diferentes espécies animais, avaliando semelhanças e diferenças com o brincar na espécie humana.

O brincar, segundo a perspectiva adotada, pode ser pensado como um comportamento adaptado e adaptativo da espécie⁹. Adaptado porque, visto de um tempo longo, é comum a todos os membros da espécie; já se visto de um tempo curto é adaptativo, porque se todos da espécie brincam varia o como, onde, com que e com quem brincam.

Características e Conceito do Brincar

Ao falar do brincar, é necessário definir tal conceito, diferenciando-o de outras formas de comportamento. No entanto, isso nem sempre é possível, visto que o brincar é um comportamento complexo e suas definições constituem-se, muitas vezes, insuficientes¹⁰. Apesar disso, Santos e Bichara¹¹ colocam que adotar uma definição de brincadeira e estabelecer critérios de identificação são aspectos imprescindíveis e norteadores para o pesquisador que estuda a atividade lúdica.

Com relação à identificação de um evento de brincadeira, Yamamoto e Carvalho¹² afirmam que esta pode ser facilitada pelo olhar do pesquisador, pois as crianças ao brincar dão pistas faciais e corporais que são facilmente reconhecíveis (como o riso e a descontração). Diante disso, Bichara¹³ estabelece dois critérios de identificação de episódios de brincadeira: a verbalização e o comportamento motor da criança. Segundo a autora, estes dois aspectos dão uma pista se a criança está brincando e também do que ela brinca.

Uma possível definição a respeito do conceito de brincar, de acordo com Kishimoto¹⁴, é que este se caracteriza como um comportamento que possui um fim em si mesmo, que surge livre, sem noção de obrigatoriedade e exerce-se pelo simples prazer que a criança encontra ao colocá-lo em prática. Pellegrini e Smith¹⁵ concordam com este conceito e acrescentam que, a partir dele, a importância do brincar estaria mais no seu próprio

processo (meio), do que em seus benefícios futuros (fins).

Embora a brincadeira seja uma atividade universal entre as crianças de diferentes populações, cada cultura possui uma forma peculiar de expressão que é um reflexo das características ambientais específicas¹⁶. Segundo Morais¹⁷, tanto a brincadeira como os brinquedos que ela pode envolver estão marcados pela identidade cultural e por características sociais específicas de um grupo social. Diante disso, pode-se dizer que ao mesmo tempo em que a brincadeira constitui-se como uma característica universal, ela possui aspectos específicos que irão depender de diversos fatores, tais como ambiente físico, social, cultural e as características da criança.

Com relação aos aspectos que podem influenciar o brincar, Morais e Otta¹⁸ introduzem o conceito de zona lúdica, correspondente ao espaço em que ocorre o brincar, o qual é constituído, por três elementos: 1) a criança com suas experiências, seus recursos, suas motivações, pressões e condições sociais que a cercam; 2) o espaço físico em que ela está inserida, como os brinquedos a que ela tem acesso; e 3) o espaço temporal como o tempo dedicado à brincadeira, as relações e crenças familiares. Tais elementos podem influenciar o brincar, garantindo-lhe um aspecto específico em cada contexto.

Um conceito semelhante à zona lúdica, trazido por Rabinovich⁹ é a noção de estrutura de oportunidades de experiência do brincar. Segundo a autora, tal estrutura dependeria também de três ordens de fatores: 1) a criança e suas características como idade, sexo, temperamento, habilidades; 2) as características do espaço físico, como o tamanho e qualidade do espaço; e 3) a organização sociocultural em que ela está inserida, levando em conta as crenças parentais, as significações, emoções, entre outros. Os três fatores relacionam-se entre si, interferindo-se mutuamente e gerando o “espaço potencial do brincar”.

Para ilustrar o caráter universal e singular da brincadeira, pode-se citar uma conclusão de Gosso¹⁶ após a realização de seu estudo com índios Parakanã. A autora coloca que as crianças representam as atividades dos adultos de sua

cultura na brincadeira, fato que também foi verificado em estudos realizados com crianças de outras culturas. Nesse caso, observar o que ocorre na comunidade, assimilar, interpretar e representar a seu modo pode ser considerado como um aspecto universal do brincar infantil. Enquanto o que é representado seria uma característica mais específica que depende da cultura em que a criança está inserida. Segundo Santos e Bichara¹¹, essa universalidade e especificidade da brincadeira não são mutuamente excludentes, mas complementares.

Com relação à reconstrução da realidade vivenciada a partir das experiências adquiridas pela criança em seus espaços físicos e culturais, Santos e Bichara¹¹ colocam que esse fato não é visto apenas como uma repetição dos eventos vistos ou ouvidos, uma vez que a criança cria e recria, combinando o antigo com o novo. Segundo Conti e Sperb¹⁹, quando isso acontece, a criança externaliza sua compreensão dos eventos sociais e, ao mesmo tempo, reconstrói o significado social dessas atividades. Um exemplo bastante ilustrativo desse processo de reconstrução pode ser encontrado no brincar de crianças hospitalizadas, as quais externalizam suas significações a respeito de sua doença, dando novos significados que lhes permitem lidar com a angústia vinda do enfrentamento da situação. Seguindo esta perspectiva, Corsaro²⁰ entende a brincadeira como produções coletivas e inovadoras, sendo que a criança não é agente passivo, mas contribui para a reprodução da cultura adulta, assim como para a produção de culturas particulares entre os parceiros de brinquedos.

Segundo Gosso¹⁶, as crianças parecem viver em uma cultura à parte da dos adultos. É uma cultura dentro da outra, sendo que uma interfere na outra. Adulto e criança estão em contato com a cultura do outro e participam dela também. Dessa forma, aos poucos a criança aprende a fazer parte da cultura do adulto e sem perceber passa a compartilhar com a cultura dele. Isso acontece porque, de acordo com Bussab e Ribeiro²¹, a criança é um ser biologicamente cultural, ou seja, possui uma tendência inata para a cultura e é por meio dela que se constitui enquanto ser humano.

Riscos e benefícios do brincar

Especificamente, a Psicologia Evolucionista vê o brincar como uma característica presente no repertório comportamental de espécies que possuem longo período de infância e imaturidade protegida, e grande potencial de aprendizagem^{4,17}. É principalmente neste período que o brincar exerce maior influência, tendo, portanto sido selecionado em virtude de possuir um valor funcional para a sobrevivência da espécie.

Dessa forma, seus benefícios devem refletir as funções para as quais foi selecionado no decorrer da história de evolução¹⁷. A atividade durante o brincar possui custos, como um relativo consumo de tempo e energia da criança. Apesar disso, autores^{22,15} afirmam que seus benefícios superam os custos, transformando-se em investimento.

A compreensão dos custos inerentes à atividade lúdica demonstra a importância do comportamento de brincar para a espécie, uma vez que, apesar deles, esse comportamento se mantém ao longo da cadeia evolucionária. Os custos podem ser considerados em termos de dispêndio de calorias, tempo e riscos de vida¹⁵. Segundo estes autores, o tempo e as calorias gastos na brincadeira poderiam ser utilizados em treinamento de habilidades específicas como, por exemplo, caça e luta. Quanto ao risco de vida, os mesmos autores afirmam que crianças e animais podem se machucar durante o tempo em que brincam, ocorrendo afogamentos, quedas, dentre outras coisas, e algumas vezes podem até mesmo ocorrer casos de morte.

Biben²³, ao estudar macacos-esquilo, coloca que, no caso destes animais, além do dispêndio de energia, outros dois tipos de riscos possuem relevância como custo potencial: o risco físico e o risco social. A respeito do risco físico, o autor coloca que muitas brincadeiras de luta tendem a se tornar lutas sérias, e que isso ocorre não só com os animais, como também com as crianças. Durante a brincadeira de luta, esses animais emitem sons distintos que servem para diferenciar a brincadeira da luta séria. No entanto estes sons podem atrair predadores, pondo em risco a sobrevivência da espécie. É por isso que

seus pais vigiam mais seus bebês durante o brincar do que outras espécies.

Quanto ao risco social, o mesmo autor coloca que alguns animais ou crianças experimentam continuamente os mesmos papéis na brincadeira, o que em longo prazo pode acarretar conseqüências sociais e psicológicas negativas. No caso dos macacos-esquilo, estudados por Biben²³, apesar de haver a troca de papéis durante o brincar, há evidências de que uns têm mais sucesso do que outros na dominação. Não havendo a troca de papéis, não ocorre a experimentação de posições diferentes, as quais poderiam ser necessárias mais tarde.

De acordo com Smith²⁴, os custos da brincadeira são claros e imediatos, enquanto seus benefícios manifestam-se em longo prazo. O autor relaciona algumas funções da brincadeira animal: (1) treino físico; (2) aprendizagem de habilidades sociais competitivas, como luta, predação e esquiva; (3) aprendizagem de habilidades sociais não-competitivas, como vinculação social, aprendizagem de postos sociais, de habilidades sociais complexas e de comunicação social; (4) aprendizagem de habilidades cognitivas, como as de uso de instrumentos e a aquisição de habilidades cognitivas generalizadas e inovadoras.

As duas primeiras funções citadas por Smith²⁴ seriam benefícios diretos do brincar, uma vez que não haveria outra forma de treinar habilidades relacionadas a ataque, predação e esquiva, a não ser através da brincadeira. Os demais benefícios são considerados indiretos, já que os indivíduos teriam outros contextos para treinar habilidades sociais e cognitivas. Essas funções podem ter sido úteis em nosso ambiente de adaptação evolucionária, mas, atualmente, existem outras maneiras de exercitar essas mesmas habilidades na infância. No entanto, o brincar continua bastante presente entre as crianças, embora não com as mesmas configurações. Isso demonstra que ele é um comportamento bastante adaptativo nesse sentido, uma vez que as crianças aprendem essas habilidades de uma forma prazerosa.

Segundo o autor acima citado, os benefícios da brincadeira estão relacionados à preparação para a vida adulta, ou seja, manifestam-

se em longo prazo no decorrer do desenvolvimento do indivíduo. Bjorklund²⁵, no entanto, vai mais além e propõe a idéia – mais divulgada e aceita atualmente – de que alguns comportamentos da infância foram delineados para adaptar a criança ao seu ambiente presente. O brincar seria um comportamento selecionado pelo seu valor imediato de sobrevivência, ou seja, o que se aprende brincando é como brincar melhor²⁶. Corroborando essa idéia, autores^{22,17} têm indicado que existem pressões seletivas distintas em diferentes períodos da ontogênese e que algumas características das crianças, como o comportamento de brincar, possuem valor adaptativo em um momento específico de sua história de vida e não somente na preparação para a vida adulta.

Diante do exposto, pode-se inferir que existem diversas razões para a criança brincar, sendo uma delas o próprio prazer que podem usufruir enquanto brincam. No entanto, é importante salientar que a brincadeira possui um lugar fundamental no desenvolvimento infantil, seja por seus benefícios imediatos ou de longo prazo. A importância da brincadeira pode estar relacionada a aspectos do desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e físico^{27,17}.

Com relação aos benefícios cognitivos da brincadeira, Moraes²⁸ relaciona a capacidade de concentração, o desenvolvimento da lógica e da linguagem na criança. Outros estudos também voltados para o ganho cognitivo da brincadeira^{29,30} têm demonstrado que brincar possui resultado semelhante, quando não superior, ao do treino em tarefas de solução de problemas. Brincadeiras ligadas a aspectos cognitivos geralmente envolvem números, charadas, utilizam o raciocínio lógico, o pensamento abstrato, a rapidez de raciocínio, e ao mesmo tempo, são combinadas com atividades que requeiram ação. Esse tipo de brincadeira, segundo Dohme³¹, entusiasma as crianças. Mais recentemente, autores têm proposto que durante as interações sociais lúdicas, as crianças criam e buscam situações inesperadas e ativamente se colocam em diferentes papéis²⁷. Além dos aspectos emocionais e físicos, essas situações teriam também repercussões cognitivas para a criança.

A brincadeira também contribui de forma

bastante efetiva para o relacionamento social das crianças, visto que oferece uma forma livre e autônoma de interação entre as mesmas. Por meio dela, a criança é capaz de resgatar valores e sentimentos, como a responsabilidade, além aprender a importância da negociação, da conquista, de conviver com regras e a resolver conflitos²⁸. Morais³², especificamente, estudou alguns benefícios da brincadeira de faz-de-conta como o treino de atividades e de papéis adultos e da linguagem empregada nesses papéis; o desenvolvimento da adoção da perspectiva do outro – necessária para a percepção de sentimentos, de intenções e do papel dos parceiros de interação; a compreensão da complementaridade de papéis sociais; o treino na inversão de papéis e na flexibilidade de comportamento; a percepção das pistas sociais, inclusive sinais de brincadeira, de manipulação e de enganação; e a apreensão de normas, valores e crenças culturais.

O aspecto afetivo da brincadeira encontra-se na possibilidade que ela oferece de a criança se conhecer melhor, tendo, assim, oportunidades de encontrar nos outros atitudes e habilidades que causem admiração, que combinem com sua maneira de pensar, que causem vontade de conhecer melhor o outro, emergindo daí as primeiras amizades³¹. Do ponto de vista dos benefícios emocionais, podemos constatar também a função retaliativa e compensatória da brincadeira. Através dela a criança pode exprimir a sua agressividade, dominar suas angústias e trabalhar a ansiedade^{33,17}.

Por fim, quanto aos benefícios físicos da brincadeira Pellegrini e Smith¹⁵ destacam os benefícios que as atividades físicas nas brincadeiras trazem para o ser, auxiliando-o a desenvolver o vigor físico e algumas habilidades necessárias para a vida adulta. Os mesmos autores apontam também para evidências, apontadas principalmente pelas ciências do esporte, em relação a possíveis benefícios que a brincadeira (mais especificadamente a que envolve a motricidade ampla) propicia ao indivíduo para a redução de gordura e termorregulação²⁸. Parafraseando Dohme³¹, algumas brincadeiras propiciam o desenvolvimento de habilidades onde se empregam a força (puxar, levantar, empurrar, etc.), a agi-

lidade (correr, saltar, rastejar, etc.), a destreza (atirar, mirar, esquivar, etc.). Outras colaboram para o desenvolvimento da psicomotricidade fina, como enfiar uma agulha, equilibrar um ovo, etc.

Diferenças de Gênero no Brincar

Estereotipia e Segregação no brincar infantil

As diferenças de gênero no brincar infantil têm sido bastante estudadas por diversos pesquisadores^{17, 24, 28, 33-38}. Tal estudo possui extrema relevância na medida em que as diferenças de gênero no brincar possibilitam que meninos e meninas desenvolvam-se de maneiras distintas, porém igualmente adaptativas³⁹. As crianças adquirem habilidades diversificadas e, dessa forma, distinguem seu papel de gênero de acordo com a sociedade e cultura a que pertencem.

Tais estudos têm confirmado a existência de diferenças de gênero no brincar das crianças, demonstrando que meninos e meninas possuem diferentes preferências por alguns tipos de brincadeira e brinquedo nas atividades lúdicas. Essas diferenças são explicadas pela abordagem evolucionista com base na interdependência dos aspectos filogenéticos e culturais do desenvolvimento humano, ou seja, utiliza-se uma concepção interacionista para compreender tal fenômeno.

Segundo Hinde⁴⁰ as diferenças de gênero teriam sido consolidadas no ambiente de adaptação da espécie; ou seja, é possível que o ambiente em que viveram os ancestrais humanos tenha dotado homens e mulheres de propensões comportamentais diferentes. Tais propensões ligar-se-iam a sistemas de crenças e valores que são estabelecidos através da cultura⁴². Dessa forma, a criança já nasce com determinadas predisposições relacionadas às diferenças entre os gêneros, que seriam fortalecidas ou não pela influência do ambiente e da cultura.

As diferenças de gênero na brincadeira podem ser analisadas tanto no nível de estereotipia, quanto de segregação na atividade lúdica. Por estereotipia, entende-se a preferência distinta de meninos e meninas por determinados brinquedos e brincadeiras. Enquanto a segregação está relacionada à preferência, tanto de meninos quanto de meninas por brincadeiras em grupos homo-

gêneos, ou seja, meninos geralmente brincam entre si e meninas também.

As preferências sexualmente estereotipadas, segundo Beraldo³⁵ aparecem nitidamente aos 18 meses de idade. Entretanto, antes mesmo disso, as crianças já podem apresentar alguma preferência por brinquedos relacionados ao seu sexo³. Connellan, Baron-Cohen, Wheelwright, Batki e Abluwalia⁴³, ao investigar crianças com um dia de vida, verificaram que estas já demonstravam dimorfismo sexual na percepção de objetos: bebês do sexo masculino demonstraram preferência (medida através da duração do olhar) por objetos mecânicos, enquanto as meninas por faces humanas.

O comportamento lúdico estereotipado pode ser considerado um dos eliciadores da segregação no brincar infantil⁴¹. Segundo o mesmo autor, aos três anos de idade, as crianças já possuem a capacidade de atribuir rótulos de gênero, tanto a si, como aos outros. Dessa forma, a partir desta idade possuem preferência por brincar com grupos do mesmo sexo, o que se mantém até boa parte do ensino fundamental, apesar de a maioria das crianças também participar de grupos mistos³⁵.

Outros fatores também podem estar relacionados à existência de segregação no brincar infantil³⁶. Um deles é a existência de indícios de que os meninos não aceitam o estilo de influência das meninas (baseado na argumentação e persuasão), e as meninas não aceitam o dos meninos (baseado na força física). Outro fator são as brincadeiras irônicas feitas por outras crianças quando um menino e uma menina se envolvem na mesma brincadeira, junto com a percepção do sexo contrário como um parceiro romântico potencial futuramente. Ainda há o fato de que os meninos gostam de brincadeiras mais brutas e barulhentas, e por isso, vão procurar parceiros do mesmo sexo, porque estes responderão de forma mais positiva ao “convite” do que as meninas.

Segundo Huston citado por Beraldo³⁵, meninos apresentam maior estereotipia e segregação durante a atividade lúdica. As meninas, por sua vez, próximo aos 5 e 6 anos de idade até a adolescência demonstram interesse decrescente

por atividades femininas e crescentes por atividades masculinas. Servin, Bohlin e Berlin⁴³, em sua pesquisa, puderam também constatar que meninas tornam-se progressivamente menos envolvidas com brinquedos femininos e mais com masculinos ao longo da idade, embora em proporções diferenciadas. No caso dos meninos, os autores verificaram que a preferência deles por brinquedos femininos decresce ao longo da idade, enquanto que a utilização dos brinquedos masculinos cresce até os cinco anos e após isso, diminui. Vários autores compartilham a idéia de que os meninos têm estereotipia mais acentuada que as meninas^{17, 33, 38, 43}.

Diferenças de gênero quanto aos tipos de brinquedo e brincadeira

Meninas e meninos, quando brincam, têm preferências distintas em relação aos brinquedos utilizados, aos tipos de brincadeira e aos temas do faz-de-conta. Quanto aos brinquedos, alguns deles já são classificados por adultos e crianças como próprios de brincadeiras femininas ou masculinas. O espaço familiar da casa é associado às meninas, enquanto que o universo externo e do trabalho aos meninos⁴⁴. Meninas, em geral, brincam com bonecas e seus acessórios, objetos domésticos e brinquedos macios. Além disso, gostam de dançar, cantar, fantasiar e de atividades manuais. Possuem preferência também por eventos festivos e domésticos, como casamentos, nascimentos e namoros^{15, 45}. Já os meninos preferem blocos, veículos, ferramentas e brincadeiras movimentadas – trepar, pular, correr – assim como brincar com temas de super-heróis^{15, 45}.

Com relação às brincadeiras, segundo Pellegrini e Smith¹⁵, as meninas tanto se engajam mais no faz-de-conta do que os meninos, quanto o realizam de forma mais sofisticada do que eles. Enquanto o faz-de-conta das meninas, geralmente, envolve temas domésticos e dramáticos, o dos meninos tende a ser mais fantástico e envolver mais vigor físico, freqüentemente com lutas, brigas e temas de super-heróis. Alguns autores ressaltam que apesar de existirem essas preferências, o tema das brincadeiras de faz-de-conta pode variar de acordo com os suportes disponíveis¹⁵,

ou seja, ser regulado pelas características dos objetos e pessoas sobre os quais a criança imprime suas transformações simbólicas⁴⁵. Meninos talvez imitem super-heróis (modelo fantástico) por não estarem em contato direto com os pais, que poderiam servir de exemplo^{15, 46}.

Ainda sobre o faz-de-conta, Pellegrini e Smith¹⁵ afirmam que meninos, quando brincam com brinquedos considerados femininos (como bonecas), apresentam brincadeira menos sofisticada do que quando brincam com brinquedos considerados masculinos (blocos, por exemplo). Durante a pré-escola, ainda segundo esses autores, as meninas brincam com mais frequência e em graus mais sofisticados quando comparadas com meninos.

Um outro tipo de brincadeira em que a estereotipia pode ser verificada é a turbulenta, caracterizada como aquela que envolve intensa atividade física e movimentos bruscos¹⁸. Esse tipo de brincadeira é, em geral, mais freqüente entre os meninos, o que para Pellegrini e Smith¹⁵, pode ser explicado em função de dois fatores: a) hormonal, pois no desenvolvimento fetal, a maior exposição a hormônios androgênicos predispõe os meninos a serem mais ativos fisicamente do que as meninas; e b) social, pois o pai, em suas práticas de socialização, se engaja mais em brincadeiras que envolvem o vigor físico com filhos do que com filhas. Assim, a interação entre o fator biológico e o fator cultural estaria agindo na preferência do sexo masculino por brincadeiras turbulentas.

Gosso¹⁶, em sua pesquisa com índios Parakanã, verificou que meninas brincaram mais de brincadeira de contingência social do que os meninos. Por brincadeira de contingência social a autora entende aquela que envolve um esquema de revezamento social, aparentemente motivada e reforçada pelo prazer associado à capacidade de produzir respostas contingentes nos outros e de responder contingentemente aos outros (ex. esconde-esconde, fazer cócegas, imitar gestos ou vocalizações). A mesma autora também constatou que ambos, meninos e meninas envolvem-se em atividades de construção, porém o produto da brincadeira é diferente. Por exemplo, meninos caçadores-coletores e/ou indígenas constroem

estruturas, machados, lanças, estilingues e arcos e flechas como os pais, enquanto as meninas fazem painéis de barro, cestos de palha e bonecas¹⁶.

Um outro estudo observacional¹⁷ verificou, da mesma forma, que o gênero das crianças influenciava o tipo e o formato da brincadeira. Meninos apresentaram mais brincadeiras de contingência física (fazer rolar pneus, bater uma bola no chão, executar variações de movimentos com bambolê, empurrar carrinhos, chutar uma bola, jogar io-iô) do que as meninas, as quais participaram mais de brincadeira de contingência social. Em ambos os gêneros, nesta última categoria, houve diferenças no formato da brincadeira: entre os meninos predominaram as turbulentas e entre as meninas prevaleceram as de contingência social não turbulenta.

Diferença de gênero quanto às interações sociais na brincadeira

Um outro aspecto que pode ser observado no brincar de meninos e meninas é a interação social entre eles. Martin e Fabes³⁶ salientam que meninas enfatizam a cooperação entre os companheiros e usam formas facilitadoras de produção de harmonia no grupo. Morais¹⁷, em sua pesquisa, verificou que meninas preferem interações diádicas. Além disso, elas preferem selecionar atividades que são mais estruturadas e governadas por regras sociais estritas, tendendo a seguir mais as normas estipuladas pelos adultos. Nesse sentido, Hanish, Martin e Fabes³⁷, verificaram em sua pesquisa que meninas, em grupos grandes e homogêneos, brincaram mais próximo a um adulto do que meninos, o que indica que podem ter aprendido que nesses grupos elas precisam de supervisão e organização dos adultos para assegurar que a brincadeira não se tornará desregulada.

Já os meninos, quando brincam, tendem a estabelecer hierarquias estáveis e a interagir em grupos grandes¹⁷. Além disso, a exposição a outros meninos os faz tender a desenvolver, mais freqüentemente do que as meninas, problemas interacionais e estilos anti-sociais³⁶; visto que meninos apresentam comportamento mais agitado do que as meninas⁴⁷. Além disso, meninos geralmente

realizam atividades mais livres da interferência adulta. Martin e Fabes³⁷ ainda verificaram que quando as crianças brincaram em grupos mistos, estes tenderam a brincar próximos de adultos, o que poderia reduzir o brincar que é brutal ou excessivamente físico, fazendo com que as crianças interagissem mais calmamente.

Além disso, meninas preocupam-se mais com as relações interpessoais e com a intimidade interacional, ao passo que meninos são mais assertivos, independentes e encorajados a demonstrar suas emoções de forma mais contida²⁸. Considera-se, ainda que meninos tendem a participar de atividades menos organizadas, a demonstrar menor proximidade interacional e a centrar-se mais em atividades partilhadas do que nas relações interpessoais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar é um comportamento complexo e estudado por diversos autores e em diversas perspectivas. Conforme o apresentado no texto acima se pode perceber que a perspectiva evolucionista nos fornece uma visão do fenômeno que engloba vários aspectos, o que é ideal no estudo da brincadeira. Este comportamento, por ser multifacetado, necessita de vários pontos de vista para ser entendido. Os aspectos culturais e biológicos interagem de tal forma que é impossível

separá-los totalmente: não se pode deixar de lado os aspectos culturais e do contexto que incluem o lugar onde a criança brinca e as crenças dos cuidadores, e não se pode deixar de lado os aspectos biológicos do desenvolvimento que foram selecionados ao longo de milhares de anos. Nesse sentido, seria importante desenvolver estudos nesta área, a fim de observar e verificar mais profundamente como ocorrem essas interações a fim de conhecer mais profundamente esse comportamento.

A produção de conhecimento acerca da brincadeira é importante e se faz necessária para que as pessoas que estão diretamente em contato com as crianças (pais, professores, e outros profissionais envolvidos) estimulem mais esse comportamento, bem como propiciem um ambiente em que o brincar ocorra de forma mais enriquecedora. Os adultos devem trabalhar para que os riscos sejam diminuídos e os benefícios sejam aumentados.

Por fim, este artigo nos leva a pensar a criação de espaços que sejam propícios para a brincadeira, como na criação de brinquedotecas. Essas seriam uma alternativa para falta de espaço e tempo para brincar, já que muitas crianças vêm passando o dia nas escolas. Na brinquedoteca, através do prazer do brincar e da ressignificação do contexto que as cerca, as crianças têm a possibilidade de desenvolver-se integralmente, nos âmbitos social, afetivo, físico e cognitivo.

Abstract: The play behavior is an activity that is present in children's life in many cultures, having an important role in child development. However, such importance sometimes is not recognized by adults, who prioritize in children education formal cognitive aspects, and have difficulties in visualizing the relation between play and development. Evolutionary Psychology views play as a behavior that has evolutionary and ontogenetic aspects. Such approach intends to study the possible relations between culture and evolution in the development of this behavior. The objective of this paper is to present the play behavior based on the theoretical framework of Evolutionary Psychology, as well as its concept and characteristics. Moreover, the relations between playing, types of play and gender differences are discussed. The toy library is presented as a possible space in which this behavior can be stimulated and valued.

Key words: Play Behavior. Evolutionary Psychology. Gender Differences.

REFERÊNCIAS

1. Carvalho AMA, Pedrosa MI. Teto, ninho, território: brincadeiras de casinha. In: Carvalho, AMA, Magalhães, CMC, Pontes, FR, Bichara, ID, organizadores. Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca, vol. II – Brincadeiras de todos os tempos. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2003. p.31-48.
2. Ribeiro FL, Bussab VSR, Otta, E. De colo em colo, de berço em berço. In: Moura, MLS, organizador. O bebê do século XXI e a psicologia em desenvolvimento. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2004. p.229-74.
3. Keller H. Development as the interface between biology and culture: a conceptualization of early ontogenetic experiences. In: Keller, H, Poortinga, YH, Schölmerich, A, editors. Between biology and culture: Perspectives on ontogenetic development. Cambridge: Cambridge University Press; 2002. p.159-90.
4. Vieira ML, Prado AB. Abordagem evolucionista sobre a relação entre filogênese e ontogênese no desenvolvimento infantil. In: Moura, MLS, organizador. O bebê do século XXI e a psicologia em desenvolvimento. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2004. p. 155-99.
5. Buss DM, Haseltom MG, Shackelford, TK, Bleske, AL, Wakefield, JC. Adaptations, exaptations, and spandrels. *American Psychologist* 1998; 53:533-48.
6. Dekay WT, Buss DM. Human nature, individual differences, and the importance of context: Perspectives from evolutionary psychology. *Current Directions in Psychological Science* 1992; 1:184-9.
7. Charlesworth WR. “Darwin and the development psychology past and present”. *Development Psychology* 1992; 28:5-16.
8. Tooby J, Cosmides L. Evolutionary psychology: Conceptual foundations. In: Buss DM. *Handbook of Evolutionary Psychology*. New York: Wiley; 2005.
9. Rabinovich EP. Nos tempos dos avós. In: Carvalho, AMA, Magalhães, CMC, Pontes, FAR, Bichara, ID, organizadores. Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2003. p.9-30.
10. Pellegrini AD, Smith PK. Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play. *Child Development* 1998; 69:577-98.
11. Santos AK, Bichara, ID. Brincadeiras e contextos: alguns pressupostos para o estudo desta relação. In: Pontes, FAR, Magalhães, CMC, Brito, RCS, Martin, WL, organizadores. Temas pertinentes na construção da psicologia contemporânea. Belém: EDUFPA; 2005. p.277-97.
12. Yamamoto ME, Carvalho, AMA. Brincar para que? Uma abordagem etológica ao estudo da brincadeira. *Estudos de Psicologia* 2002; 7(10):163-4.
13. ——— Bichara ID. Brincadeira e cultura: o faz-de-conta das crianças Xocó e do Mocambo (Porto da Folha/SE). *Temas em Psicologia* 1994; 7(1):57-64.
14. Kishimoto TM, organizadora. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira; 1988.
15. Pellegrini AD, Smith PK. The development of play during childhood: forms and possible functions. *Child Psychology & Psychiatry Review* 1998; 3(2):51-7.
16. Gosso Y. Peixe oxemoarai: brincadeiras infantis entre os índios Parakanã[tese]. São Paulo(SP): Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo; 2004.
17. Moraes MLS. Conflitos e(m) brincadeiras infantis: Diferenças culturais e de gênero. [tese]. São Paulo(SP): Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo; 2004.
18. Moraes MLS, Otta E. Entre a serra e o mar. In: Carvalho, AMA, Magalhães, CMC, Pontes, FAR, Bichara, ID, organizadores. Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2003. p.127-57.
19. Conti LD, Sperb TP. O brinquedo de pré-escolares: um espaço de ressignificação cultural. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* 2001; 17(1):59-67.
20. Corsaro W. “Like you can’t imagine”: pretend play among Huli children. *Contemporary Psychology* 1999; 44(4):278-80.
21. Bussab VSR, Ribeiro, FL. Biologicamente Cultural. In: Souza, L, Freitas, MFQ, Rodrigues, MMP. *Psicologia: reflexões (im)pertinentes*. São Paulo: Casa do Psicólogo; 1998. p.175-93.
22. Bjorklund DF, Pellegrini AD. *Child Development and Evolutionary Psychology*. *Child Development* 2000; 71(6):1687-708.
23. Biben M. Squirrel monkey playfighting: making the case for a cognitive training function for play. In: Bekoff, M, Byers, JA. *Animal Play. Evolutionary, Comparative and*

- Ecological Perspectives. Cambridge: Cambridge University Press; 1998. p.161-82.
24. Smith PK. Does play matter? Functional and evolutionary aspects of animal and human play. *Behavioral and Brain Sciences* 1982; 5:139-84.
 25. Bjorklund DF. The role of immaturity in human development. *Psychological Bulletin* 1997; 122:153-69.
 26. Sutton-Smith B. Conclusion: the persuasive theoretic of play. In: Pellegrini, AD. *The future of play theory: A Multidisciplinary Inquiry into the contributions of Brian Sutton-Smith*. Albany, NY: State University of New York Press; 1995. p.275-95.
 27. Souza AM, Vieira ML. Origens históricas da brincadeira. *Psicologia Brasil* 2004; 2(7): 28-33.
 28. Moraes AS. Análise estrutural e funcional da brincadeira de crianças em idade pré-escolar[dissertação]. Florianópolis (SC): Universidade Federal de Santa Catarina; 2001.
 29. Fein G. Pretend play in childhood: An integrative review. *Child Development* 1981; 52: 1095-118.
 30. Sylva K, Bruner, JS Genova, P. The role of play in the problem-solving of children 3-5 years old. In: Bruner JS, Jolly A, Silva K. *Play: Its role in development and evolution*. Middlesex, England: Penguin Books; 1976. p.246-57.
 31. Dohme V. Atividades lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado. Petrópolis: Vozes; 2003.
 32. Moraes MLS. O faz-de-conta e a realidade social da criança[dissertação]. São Paulo (SP): Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo; 1980.
 33. Cordazzo STD. Caracterização de brincadeiras de crianças em idade escolar[dissertação]. Florianópolis (SC): Universidade Federal de Santa Catarina; 2003.
 34. Maccoby EE, Jacklin CN. Gender segregation in childhood. *Advances in Child Development and Behavior* 1987; 20:239-87.
 35. Beraldo KEA. Gênero de brincadeira na percepção de crianças de 5 a 10 anos[dissertação]. São Paulo (SP): Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo; 1993.
 36. Martin CL, Fabes RA. The stability and consequences of young children's same-sex peer interactions. *Developmental Psychology* 2001; 37: 431-46.
 37. Hanish LD, Martin CL, Fabes RA. Young children's play qualities in same, other, and mixed-sex peer groups. *Child Development* 2003; 3(74):921-32.
 38. Macarini SM, Vieira ML. O brincar de crianças escolares na brinquedoteca. *Rev Bras Crescimento Desenvolv Hum* 2006; 16:49-60.
 39. Liss MB. Learning gender-related skills through play. In: Liss MB. *Social and cognitive skills: sex-roles and children's play*. New York: Academic Press; 1983. p.147-67.
 40. Hinde RA. *Individuals, relationships and culture: Links between Ethology and Social Sciences*. Cambridge (UK): Cambridge University Press; 1987.
 41. Maccoby EE. Gender as a social category. *Developmental Psychology* 1988; 24(6): 755-65.
 42. Connellan H, Baron-Cohen S, Wheelwright S, Batki A & Abluwalia J. Sex differences in human neonatal social perception. *Infant Behavior and Development* 2000; 23:113-8.
 43. Servin A, Bohlin G, Berlin L. Sex differences in 1-, 3- and 5-year-olds' toy-choice in a structured play session. *Scandinavian Journal of Psychology* 1999; 40:43-8.
 45. Porto CL. Brinquedo e brincadeira na brinquedoteca. In: Kramer S. *Infância e produção cultural* São Paulo: Papirus; 1998. p.171-98.
 44. Bichara ID. Um estudo etológico da brincadeira de faz-de-conta em crianças de 3-7 anos[tese]. São Paulo (SP): Instituto de Psicologia da USP; 1994.
 45. Sutton-Smith B, Rosenberg BG. Sixty years of historical change in the game preferences of American children. *Journal of American Folklore* 1961; 71:17-46.

Recebido em 18/12/2006

Aprovado em 23/04/2007