



Universidade do Minho

Instituto de Estudos da Criança

Maria do Rosário da Silva Baptista

**Opiniões dos pais sobre a brincadeira e a
ocupação do tempo livre das crianças
Estudo realizado com pais de crianças que
frequentam o 1.º Ciclo do Ensino Básico, no
concelho de Castelo Branco**



Universidade do Minho

Instituto de Estudos da Criança

Maria do Rosário da Silva Baptista

**Opiniões dos pais sobre a brincadeira e a
ocupação do tempo livre das crianças
Estudo realizado com pais de crianças que
frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico, no
concelho de Castelo Branco**

Mestrado em Estudos da Criança –
Educação Física e Lazer

Trabalho efectuado sob a orientação da
**Professora Doutora Maria Beatriz Ferreira
Leite de Oliveira Pereira**

Junho de 2009

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____



Universidade do Minho
Instituto de Estudos da Criança

Maria do Rosário da Silva Baptista

Opiniões dos pais sobre a brincadeira e a ocupação do tempo livre das crianças

Estudo realizado com pais de crianças que frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico, no concelho de Castelo Branco

**Mestrado em Estudos da Criança –
Educação Física e Lazer**

Trabalho realizado sob a orientação de:
**Professora Doutora
Maria Beatriz Ferreira Leite de Oliveira Pereira**

2009

Agradecimentos

A realização deste estudo não teria sido possível sem a colaboração das pessoas que em seguida serão mencionadas e para as quais dirijo os meus sinceros agradecimentos.

À minha orientadora, a Professora Doutora Maria Beatriz Ferreira Leite de Oliveira Pereira, pela forma como orientou o trabalho realizado, a disponibilidade, o ânimo e a boa disposição que sempre transmitiu.

À Presidente do Agrupamento de Escolas António Sena Faria de Vasconcelos, Dra. Graça Ventura, pela sua amabilidade e abertura de espírito perante a investigação dirigida aos pais das crianças que frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico.

A todas as docentes do 1º Ciclo que gentilmente colaboraram na distribuição e recolha do questionário, tornando possível alcançar as famílias das crianças.

À Ana Sofia Martins Beirão Pereira, pela amabilidade e disponibilidade para traduzir para inglês o resumo/abstract desta investigação.

Ao Vítor Antunes, pela preciosa e eficaz resolução de problemas informáticos.

À Maria Antunes Galante e à Ana Filipa Valente, pela forma como tornaram divertidas as longas viagens ao Minho.

À minha família, especialmente o meu pai Joaquim e o meu irmão Emídio, pelo incentivo e ânimo que sempre me deram durante a realização desta tese.

E pela oportuna conjugação de factores que me permitiram maior disponibilidade para me dedicar a esta investigação, *Deo Gratias*.

Título: Opiniões dos pais sobre a brincadeira e a ocupação do tempo livre das crianças
Autora: Maria do Rosário da Silva Baptista
Data: 2009-6
Orientadora: Professora Doutora Maria Beatriz Ferreira Leite de Oliveira Pereira
Instituição: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança
Local: Braga, Portugal
Tese de Mestrado em Estudos da Criança na especialidade de Educação Física e Lazer

Resumo

A realização deste estudo tem como objectivo geral conhecer as opiniões dos pais sobre a brincadeira e a ocupação do tempo livre de crianças que frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico, no meio urbano. Mais especificamente procuraremos conhecer as opiniões dos pais sobre o acto de brincar dos filhos, quais os hábitos lúdicos entre pais e filhos, identificar formas de ocupação do tempo livre da criança no contexto familiar, conhecer opções familiares para a frequência de lugares com as crianças nos tempos livres, conhecer opções familiares para as actividades orientadas de ocupação dos tempos livres das crianças fora da escola e ainda conhecer opiniões dos pais sobre as Actividades de Enriquecimento Curricular na escola do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Com a finalidade de obtermos dados utilizámos um questionário que foi aplicado a uma amostra constituída por 314 pais / encarregados de educação de crianças dos 6 aos 10 anos que frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico em 4 escolas situadas no meio urbano, pertencentes a um Agrupamento do concelho de Castelo Branco.

Constatámos que a brincadeira das crianças é valorizada pelas famílias sendo entendida como um direito, como uma actividade agradável e que possibilita o desenvolvimento das crianças. O nível de escolaridade das mães reflecte-se nas suas opiniões na medida em que se observam diferenças estatisticamente significativas quando se comparam mães com mais e com menos habilitações literárias. São as mães mais instruídas que mais consideram que brincar deve fazer parte integrante da educação dos filhos, valorizam mais o recurso a actividades lúdicas no processo de ensino aprendizagem e crêem mais que a brincadeira pode contribuir para fortalecer o relacionamento entre pais e filhos. São ainda estas mães mais instruídas que mais indicam realizar uma maior diversidade de brincadeiras com os filhos, afirmam frequentar espaços lúdicos mais vezes na companhia dos filhos e são as que mais referem que as suas crianças frequentam actividades orientadas fora da escola nos tempos livres. Relativamente às Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico, a maioria dos pais refere que os filhos as frequentam, sendo as mães com menos habilitações literárias as que mais indicam que o prolongamento do horário escolar até às 17h30 responde às necessidades familiares de ocupação do tempo livre das crianças, sendo as diferenças estatisticamente significativas comparativamente às mães com mais habilitações literárias.

Palavras – chave: família, pais, criança, brincar, tempo livre, escola, recreio.

Title: Parents' opinions about playing and free time activities of their children
Author: Maria do Rosário da Silva Baptista
Date: 2009-6
Advisor: Professora Doutora Maria Beatriz Ferreira Leite de Oliveira Pereira
Institution: University of Minho, Institute of Child Studies
Place: Braga, Portugal
Master Thesis: Child Studies, specialization in Physical Education and Leisure

Abstract

The main purpose of this study is to know the parents' opinions about playing and free time activities of children who attend Elementary School from 1st to 4th school year in urban areas. More specifically, we are trying to know parents' opinions about the act of playing of their children and the playing habits between parents and children; to recognize how parents occupy children's free time when they are at home, to know family options about possible places to visit with children during their free time, to understand about family options to do supervised leisure-time activities outside school and also to get to know parents' opinions about "Enrichment Curriculum Activities" in Elementary School.

In order to achieve our purpose, we designed a questionnaire, which was completed by 314 parents / educational caretakers of children aged 6 to 10 who attend four Elementary Schools in Castelo Branco.

We concluded that children's playing is valued by the families and is understood as a right and a pleasant activity, which enables their development. The mothers' educational level is reflected in their opinions and statistically significant differences can be found when we compare the opinions of mothers with different school levels. Mothers with higher school levels consider that playing must be part of their children's education. They also value playful activities in the learning process more than other mothers and believe that playing may contribute greatly to the development of stronger relationships between parents and their children. Mothers with higher school levels are also those who play with their children in a more varied way. They say they take their children to places where they can play and they are the ones whose children attend supervised leisure-time activities outside school more frequently. In what concerns the "Enrichment Curriculum Activities" in Elementary School, most children do them. The mothers with lower school levels are the ones who mostly say that the school schedule until 17:30 meets their family needs to occupy their children's free-time. In what concerns this aspect, the statistical differences are quite significant if we compare these opinions to the ones of the mothers with higher school levels.

Keywords: family, parents, child, playing, free time, school, playground.

Índice

Introdução	1
Parte I – Análise da literatura	3
1- A família e a brincadeira da criança	4
1.1- A família	4
1.2- Conceitos	10
1.2.1- Representações sociais	10
1.2.2- O tempo livre	12
1.2.3- Brincar	14
1.3 – Espaços de brincadeira: diferentes necessidades das crianças	19
1.4 - A família, o tempo livre e a brincadeira da criança	23
1.5 - O tempo livre e o sedentarismo infantil	27
2- A escola e a família	30
2.1- A escola e o tempo livre: o recreio	30
2.2- A escola	33
2.3- Representações dos pais sobre a escola	36
2.4- A relação família-escola	37
Parte II – Objectivos do estudo e Metodologia	41
1- Objectivos	42
2- Hipóteses	42
3- Metodologia	43
3.1- Modelo de investigação	43
3.2- Amostra	44
3.2.1- Caracterização do meio local	44
3.2.2- Caracterização das escolas	45
3.3- Técnica de recolha de dados	47
3.3.1- O questionário como instrumento de investigação	47
3.3.2- Descrição do questionário	48

3.4- Caracterização das variáveis em estudo	50
3.5- Descrição dos procedimentos	51
3.6- Tratamento estatístico	54
Parte III – Apresentação, análise e discussão dos resultados	55
1- Descrição da amostra	56
1.1- Quem preencheu o questionário	56
1.2- Caracterização das crianças	56
1.3- Número de pessoas do agregado familiar	57
1.4- Caracterização da mãe	58
1.5- Caracterização do pai	59
2- Opiniões dos pais sobre o acto de brincar dos filhos	61
2.1- Pensamento dos pais sobre o acto de brincar das crianças numa perspectiva positiva, segundo as habilitações literárias da mãe	63
2.2- Pensamento dos pais sobre o acto de brincar das crianças numa perspectiva negativa, segundo as habilitações literárias da mãe	66
3- Hábitos lúdicos entre os pais e os filhos	69
3.1- Os pais brincam com a criança	69
3.2- Brincadeiras realizadas pelos pais com a criança	70
3.2.1- Brincadeiras realizadas com a criança, segundo as habilitações literárias da mãe e do pai	71
4- Formas de ocupação do tempo livre pela criança quando está em casa	71
5- Opções familiares para a frequência de lugares com as crianças nos tempos livres	73
5.1- A criança brinca sozinha na rua	73
5.2- Motivos para a criança não brincar sozinha na rua	73
5.3- Lugares frequentados pelos pais com as crianças	74
5.3.1- Lugares frequentados com as crianças, segundo as habilitações literárias da mãe	75
6- Opções familiares para as actividades orientadas de ocupação dos tempos livres das crianças, fora da escola	78
6.1- Actividades orientadas frequentadas fora da escola	78

6.1.1- Actividades orientadas frequentadas fora da escola, segundo as habilitações literárias da mãe	78
6.2- Frequência da catequese	79
6.3- Frequência de actividades desportivas / artísticas	79
6.4- Quem escolhe as actividades orientadas fora da escola	80
6.5- Motivo de escolha das actividades orientadas fora da escola	81
6.5.1- Motivo de escolha das actividades orientadas fora da escola, segundo as habilitações literárias da mãe	81
6.6- Importância atribuída pelos pais às actividades orientadas fora da escola	82
6.6.1- Importância atribuída pelos pais às actividades orientadas fora da escola, segundo as habilitações literárias da mãe	83
6.7- Actividades orientadas desejadas pelas famílias para os tempos livres das crianças	84
7- Opiniões dos pais sobre as Actividades de Enriquecimento Curricular na escola do 1º Ciclo do Ensino Básico	85
7.1- Frequência de Actividades de Enriquecimento Curricular	85
7.2- Actividades de Enriquecimento Curricular frequentadas por ano de escolaridade	85
7.2.1- Inglês	85
7.2.2- Apoio ao Estudo	86
7.2.3- Música	87
7.2.4- Actividade Física / Desportiva	87
7.2.5- Outra actividade (Expressão Plástica)	88
7.3- Opinião dos pais sobre a contribuição das Actividades de Enriquecimento Curricular para o desenvolvimento da criança	88
7.3.1- Justificações favoráveis ao contributo das Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico	89
7.3.2- Justificações desfavoráveis ao contributo das Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico	90
7.4- Opinião dos pais sobre o prolongamento do horário escolar até às 17h30 no 1º Ciclo do Ensino Básico	91
7.4.1- O prolongamento do horário escolar até às 17h30, segundo as habilitações literárias das mães	91

7.4.2- Justificações favoráveis ao prolongamento do horário escolar até às 17h30 no 1º Ciclo do Ensino Básico	92
7.4.3- Justificações desfavoráveis ao prolongamento do horário escolar até às 17h30 no 1º Ciclo do Ensino Básico	94
Conclusões	96
Referências bibliográficas	103
Legislação consultada	110
Anexos	111

Índice de tabelas

Tabela 1	Distribuição e recolha dos questionários nas escolas	52
Tabela 2	Distribuição e recolha dos questionários por agregado familiar	53
Tabela 3	Quem preencheu o questionário	56
Tabela 4	Caracterização das crianças	57
Tabela 5	Número de irmãos da criança	57
Tabela 6	Número de pessoas do agregado familiar	57
Tabela 7	Habilitações literárias da mãe	58
Tabela 8	Caracterização da mãe	59
Tabela 9	Habilitações literárias do pai	60
Tabela 10	Caracterização do pai	60
Tabela 11	Opiniões dos pais sobre o acto de brincar das crianças	62
Tabela 12	Opinião dos pais numa perspectiva positiva, segundo as habilitações literárias da mãe (discordância recodificada)	64
Tabela 13	Opinião dos pais numa perspectiva positiva, segundo as habilitações literárias da mãe (discordância e concordância recodificadas)	65
Tabela 14	Opinião dos pais numa perspectiva negativa, segundo as habilitações literárias da mãe (discordância e concordância recodificadas)	67
Tabela 15	Opinião dos pais numa perspectiva negativa, segundo as habilitações literárias da mãe (concordância recodificada)	68
Tabela 16	Brincadeiras realizadas com a criança pela mãe e pelo pai	70
Tabela 17	Brincadeiras realizadas com a criança, segundo as habilitações literárias dos pais	71
Tabela 18	Ocupação do tempo livre da criança em casa	72
Tabela 19	Motivos para a criança não brincar na rua sozinha ou com amigos da sua idade	74
Tabela 20	Lugares frequentados pelos pais com as crianças	75
Tabela 21	Frequência do parque infantil, segundo as habilitações literárias da mãe	75
Tabela 22	Frequência de instalações desportivas, segundo as habilitações literárias da mãe	76
Tabela 23	Frequência do cinema, segundo as habilitações literárias da mãe	76

Tabela 24	Frequência do teatro, segundo as habilitações literárias da mãe	77
Tabela 25	A criança frequenta actividades fora da escola, segundo as habilitações literárias da mãe	78
Tabela 26	Frequência de actividades desportivas / artísticas	80
Tabela 27	Quem escolhe as actividades orientadas fora da escola	81
Tabela 28	A actividade realizada pela criança foi escolhida pela facilidade de acesso do local de residência, segundo as habilitações literárias da mãe	81
Tabela 29	Importância atribuída pelos pais às actividades orientadas realizadas pelas crianças fora da escola	83
Tabela 30	A actividade realizada é um divertimento e ocupa os tempos livres, segundo as habilitações literárias da mãe	83
Tabela 31	Actividades orientadas desejadas pelas famílias para os tempos livres das crianças	84
Tabela 32	Inglês	86
Tabela 33	Apoio ao Estudo	86
Tabela 34	Música	87
Tabela 35	Actividade Física / Desportiva	87
Tabela 36	Outra actividade (Expressão Plástica)	88
Tabela 37	O prolongamento do horário escolar responde às necessidades familiares de ocupação do tempo livre da criança, segundo as habilitações literárias da mãe	91

Índice de gráficos

Gráfico 1	Idade da mãe	58
Gráfico 2	Idade do pai	59

Introdução

O tempo livre das famílias é actualmente vivido tendo em conta as características da vida moderna. A família alterou-se, prevalecendo os agregados de pequena dimensão. Estes pequenos núcleos familiares são confrontados com a gestão do tempo livre das suas crianças enquanto os pais trabalham. Para fazer face às situações com que são confrontadas, as pessoas fazem escolhas onde inevitavelmente se reflectem as suas representações. Deste modo, a forma como as famílias encaram o tempo livre dos seus filhos, como este tempo deve ser utilizado, usufruído, reflecte modos de vida que podem ou não contribuir para a qualidade de vida familiar e para criar hábitos salutareos, evitando problemas de saúde às crianças. Além disso, tendo-se alterado a situação da mulher, que nos nossos dias tem de gerir o tempo repartido entre a vida familiar e o trabalho, importa esclarecer se a sua preparação académica influencia as suas opiniões, opções e práticas lúdicas relativamente aos seus filhos.

Actualmente para as crianças o tempo verdadeiramente livre, sem constrangimentos de qualquer espécie, que lhes possibilite simplesmente brincar, começa a ser escasso. Tudo parece estar compartimentado no horário que a família impõe à criança, começando pela escola, que actualmente já prolongou o horário no 1º Ciclo do Ensino Básico e depois a frequência de outras actividades fora da escola. E no entanto brincar é um direito reconhecido para qualquer criança e que portanto também precisa do seu espaço temporal. Acrescente-se ainda que o espaço físico disponibilizado à criança para desenvolver as suas brincadeiras nem sempre poderá corresponder às suas necessidades visto que, em virtude das características da vida actual, com o trânsito nas ruas das cidades e o receio da família em relação à criminalidade, muitas vezes leva a que as crianças fiquem grande parte do seu tempo em espaços fechados (casa, escola, catequese, etc). As saídas habituais fazem-se na companhia dos adultos para realizar trajectos, muitas vezes de carro, em direcção à escola ou outro lugar onde a criança realize alguma actividade. As saídas com os pais também servem para passear, visitar parentes ou amigos da família ou frequentar algum lugar de recreação. Deixar as crianças usufruir do espaço da rua para brincar livremente parece estar nos nossos dias fora de questão por parte de muitas famílias.

A escola, por seu lado, tenta dar resposta às características familiares actuais, prolongando o seu horário para além das actividades lectivas. Resta portanto a muitas

crianças o tempo de recreio escolar para brincar livremente usufruindo da companhia de outras crianças. Contudo nem sempre os espaços de recreio das escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico estão convenientemente equipados de maneira a responder às necessidades das crianças.

Perante o anteriormente exposto, escolhemos para tema do nosso estudo conhecer as opiniões dos pais sobre a brincadeira e a ocupação do tempo livre de crianças que frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Os objectivos são delineados com vista a conhecer opiniões dos pais sobre o acto de brincar dos filhos, quais os hábitos lúdicos desenvolvidos entre pais e filhos, as formas de ocupação das crianças em casa que são indicadas pelos pais, as opções familiares sobre os lugares que frequentam com as crianças, as escolhas familiares sobre as actividades orientadas de ocupação dos tempos livres dos filhos fora da escola e ainda conhecer opiniões dos pais sobre as Actividades de Enriquecimento Curricular na escola do 1º Ciclo do Ensino Básico.

O nosso estudo inicia-se com uma análise da literatura que aborda o tema a tratar. Segue-se a apresentação do problema a ser pesquisado, os objectivos do estudo, hipóteses levantadas e metodologia. Posteriormente, no nosso estudo, é feita a apresentação, análise e discussão dos resultados. Por último expõem-se as conclusões obtidas.

Parte I – Análise da literatura

1- A família e a brincadeira da criança

1.1- A família

A palavra família associa-se geralmente à ideia de pessoas com algum tipo de ligação entre si, predominantemente ligação de parentesco, tal como se pode verificar no Dicionário de Língua Portuguesa de 2009: “ - *Conjunto de pessoas com relação de parentesco que vivem juntas; agregado familiar. – Conjunto de pessoas do mesmo sangue ou parentes por aliança.*” O que liga os membros da família entre si, o que solidifica a unidade familiar é o equilíbrio entre o vínculo da conjugalidade e o vínculo da ascendência/descendência. É através da transmissão da identidade, cultural e afectiva, que se estabelece a ligação entre quem recebe de outros e quem transmite a outros o ser alguém (Fernando Pereira, 1985:33-42).

O surgimento da família não será historicamente alheio à necessidade dos seres humanos procriarem e protegerem a sua prole. O recém-nascido humano depende dos seus pais num período temporal mais alargado do que qualquer outra cria na Natureza. Para que se torne verdadeiramente num homem é indispensável que viva no meio dos seus usufruindo de todos os estímulos que a sua família e comunidade lhe podem fornecer (Clarke, 1980:28). A estrutura familiar é essencial para o desenvolvimento do ser humano, sendo através dela que se criam redes de comunicação e diálogo (Serrano, 2003:71). A família influencia o desenvolvimento afectivo e intelectual do indivíduo (Pires, 1985:163). É a primeira instituição de educação no tempo, tendo sido responsável por educar gerações sucessivas (Brandão, 1988).

Rodrigues-Lopes (1997:2) considera a família “ *uma entidade cultural, com incidência social, política, económica e psicológica sobre a pessoa humana*”. A sua culturalidade produziu diferenças que se acentuaram ao longo dos tempos. Actualmente podem encontrar-se no mundo diversas situações: famílias com um patriarca, com uma matriarca, monogâmicas, poligâmicas, etc. As famílias não são portanto alheias à influência das ideologias e valores dominantes do meio onde se inserem (Clotilde Ramos, 2003:27-31).

Cada núcleo familiar apresenta características próprias que o tornam peculiar e que decorrem de factores estruturais tais como o número de pessoas do agregado

familiar, as características dos elementos que o constituem, o contexto económico e cultural e ainda o meio geográfico em que habitam. Deste modo, a capacidade que as famílias apresentam para dar respostas às necessidades dos filhos não é igual, por exemplo, numa família monoparental, numa família de filho único ou numa família numerosa. Também o facto de a família residir no meio urbano ou no meio rural e ainda as suas condições económicas, são factores a ter em conta quando esta pretende ir ao encontro das necessidades das suas crianças. Relativamente às características da família é preciso também não esquecer a forma como as interações se estabelecem, ou seja, o modo como em cada família se processa a relação conjugal, o relacionamento entre pais e filhos, a interação entre irmãos e ainda a relação estabelecida com a família alargada, vizinhos e amigos. Refira-se também que dentro da estrutura familiar é preciso considerar que as funções assumidas por cada um dos seus membros nem sempre correspondem aos estereótipos convencionados socialmente (Madureira e Leite, 2003:146-147).

Com vista a explicar o funcionamento da família, Correia (1997:145-146) citando Carter e McGoldrick, menciona o modelo teórico da Abordagem Sistémica da Família referindo que, sendo a família entendida como um sistema onde ocorrem muitas interações, os acontecimentos que afectam qualquer membro seu podem ter impacto em todos os outros membros da família. Este autor menciona também o Modelo Transaccional de Sameroff e Chandler, segundo o qual a família fazendo parte do ambiente de crescimento da criança influencia-a mas é também alvo da influência da criança, sendo esta reciprocidade contínua. Madureira e Leite (2003:138-139) mencionam o Modelo da Ecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner, que refere que os vários ambientes em que a criança se desenvolve funcionam integradamente entre si. A criança é considerada um sujeito activo no processo do seu próprio desenvolvimento, existindo uma influência mútua na interação com o meio. Por sua vez, o meio engloba as interações existentes entre ambientes próximos e outros mais distantes do sujeito de modo que todos esses contextos têm influência na criança. Para este modelo teórico os diferentes ambientes encaixam-se uns dentro dos outros como um conjunto de bonecas russas, interagindo uns com os outros e com a criança, a qual por sua vez também interage com esses contextos de forma dinâmica, o que dá portanto lugar a influências e modificações mútuas. Nos níveis estruturais que fazem parte do ambiente ecológico inclui-se o microsistema (casa, escola), o mesosistema (interações entre os membros da família, entre a família e a escola, entre a família e os

amigos), o exossistema (emprego dos pais, órgão directivo da escola) e o macrosistema (cultura que engloba os valores, atitudes e procedimentos em que estão mergulhados todos os contextos ambientais).

Segundo Nazareth (1985:17-22) outrora a família nuclear (marido, mulher e filhos) não estava isolada pois incluía-se numa família mais extensa, que por sua vez se integrava numa sociedade fortemente estruturada. Nesta família alargada existiam variados laços de sociabilidade e de entreajuda. Naquele contexto as crianças circulavam livres mas protegidas e controladas. Este tipo de família alargada respondia à precariedade económica e biológica dessa época. A família tradicional confrontava-se com a elevada taxa de mortalidade infantil, registando-se simultaneamente uma fecundidade elevada. Com a industrialização a sociedade transforma-se e a família também. A melhoria das condições de vida e de saúde baixaram a mortalidade, particularmente a infantil. No mundo desenvolvido a vida passa a ser planeada, a natalidade diminui. A família adquire novas funções, onde se inclui a organização do lazer e a gestão do tempo que agora tem de ser repartido em diferentes locais (trabalho, residência). A criança deixou de ser valor económico para passar a ser custo económico. A promoção social torna-se difícil com uma descendência numerosa. A dimensão da família diminui e adquire uma concepção intimista.

Ao ser reconhecida à família a capacidade de gerar relações baseadas no afecto e na livre expressão dos sentimentos, conduziu ao aumento da sua necessidade de privacidade perante a comunidade e também ao aumento do poder dos pais sobre os filhos (Musitu, 2003:144).

Actualmente maximiza-se a satisfação pessoal. As uniões tornam-se instáveis. Segundo Fernando Pereira (1985:41) a família conjugal, reduzida ao casal e seus dependentes tem um círculo de relações familiares restrito que leva a que tudo o que acontece entre os pais se repercute fortemente nos filhos. *“A nível afectivo, esta família tanto pode ser fortíssima como extremamente vulnerável. (...) E de facto, esta família dissolve-se com extrema facilidade”* (ibidem). Perante situações de risco (doença, desemprego, desentendimento) esta família restrita poderá não conseguir dar uma resposta eficaz. Este autor considera que a *“família não é a conjugalidade e a sua descendência. (...) Família é a troca alargada entre gerações, entre pessoas”*(ibidem) e segundo ele, a família alargada revela a capacidade para enfrentar adversidades.

Nos nossos dias observa-se uma diversidade de estruturas familiares. A família alargada de cariz rural diminuiu enquanto que a família nuclear citadina formada pelo

casal e respectivos filhos aumentou. O tamanho reduzido desta família favorece a sua mobilidade e este modelo familiar é incentivado pelo parque habitacional, pela política social e fiscal. A família monoparental tem vindo a proliferar, assim como a família reestruturada constituída pelo casal com filhos seus e de anteriores uniões (Clotilde Ramos, 2003:27 e Fernando Pereira, 1985:41).

Relativamente ao caso português, Santos et al (2007:27-28) menciona no seu estudo que entre 1991 e 2001, segundo dados do Instituto Nacional de Estatística, a estrutura das famílias portuguesas sofreu alterações consideráveis. A dimensão média das famílias tornou-se mais pequena. Diminuiu o número de famílias com mais de quatro pessoas, assim como os agregados familiares com três ou mais filhos. Verificou-se ainda uma diminuição nos indivíduos casados com registo enquanto os casados sem registo, os divorciados e os solteiros aumentaram. Segundo os Indicadores Sociais – 2007 (I.N.E., 2008:33-35) o número total de casamentos continua a diminuir, assim como a dimensão média das famílias. Em 2001 as famílias com quatro pessoas eram 21% em Portugal e em 2007 eram 19,7%. Também em 2001 as famílias com filhos eram 60% enquanto que em 2007 eram 56,8%. As famílias com dois filhos passaram de 22,2% em 2001 para 20,5% em 2007. Relativamente à estabilidade conjugal, o Anuário Estatístico de Portugal – 2007 (I.N.E., 2008:92) indica que o número de divórcios aumentou em 2007 comparativamente a 2006.

Tradicionalmente eram atribuídas à família diversas funções tais como: produtiva, protecção, judicial, educativa, económica, religiosa, reprodutora, afectiva, sexual, recreativa e de controlo. Algumas destas funções desapareceram com as transformações sociais, como é o caso da função produtiva ou judicial. As funções da família que actualmente parecem impor-se mais são a afectiva e a de apoio (Musitu, 2003:143).

A função de regulação sexual foi, segundo Fernando Pereira (1985:38-39) atenuada.

“O saber-se que se é homem ou mulher não só como corpo, mas como expressividade, como elaboração da relação, como identidade cultural e pessoal, não se aprende da mesma maneira numa família com muitos membros, abarcando várias gerações, como se aprende numa família restrita de filho único” (ibidem).

Relativamente à função educativa, Clotilde Ramos (2003:40) refere que cabe à família a responsabilidade pelo desenvolvimento integral e harmonioso dos seus filhos,

promovendo o gosto pelo saber, despertar a curiosidade, facilitar o processo de aprendizagem.

Alves-Pinto (2003:25-32) indica, por seu lado, a função socializadora da família. A socialização familiar abrange a socialização primária (que ocorre no início da vida do ser humano e que o inicia nos significados e nas interações) e acompanha a socialização secundária, nomeadamente a socialização escolar. Verifica-se porém que as transformações ocorridas na família têm repercussões na socialização familiar. Se antigamente a educação das crianças na primeira infância até à entrada na escola, cabia principalmente à família, hoje em dia, numa organização da vida social de matriz urbana, a socialização desenvolve-se com outra diversidade de actores e instituições (infantários, jardins de infância). O conceito de infância mudou assim como a concepção de educação. A criança adquiriu direitos através da Declaração dos Direitos da Criança aprovada pelas Nações Unidas em 20 de Novembro de 1959 e posteriormente na Convenção das Nações Unidas Sobre os Direitos da Criança, em 1989. Por outro lado a situação laboral da mulher também se alterou. Actualmente, em Portugal, já não é muito comum as mulheres permanecerem em casa cuidando do lar e da sua prole. O trabalho da mulher fora de casa alterou as rotinas da vida familiar. As mulheres de níveis sociais mais elevados conseguem obter mais e melhores recursos para partilhar a guarda e a educação das suas crianças. Às trabalhadoras com menores habilitações correspondem, tendencialmente, menores recursos económicos que, por sua vez, implicam um maior esforço da mulher para compatibilizar a vida familiar com a vida profissional.

Alves-Pinto (2003:34-36) apresenta diversos tipos de relação entre trabalho e família. Em lares com dois cônjuges podem ocorrer várias situações: a) A divisão tradicional de responsabilidades (o homem exerce a actividade remunerada e a mulher cuida da família); b) Ambos os cônjuges trabalham fora de casa mas as exigências profissionais de um deles (geralmente o homem) são prioritárias, recaindo sobre a mulher o peso dos cuidados a prestar à família, especialmente a educação dos filhos; c) Ambos os cônjuges trabalham fora de casa e assumem de forma semelhante as exigências profissionais.

Em agregados familiares monoparentais a relação que se estabelece entre trabalho e família pode ocorrer de duas formas: a) A actividade laboral permite ter um salário mas não é importante em si mesma, sendo a família o investimento principal; b) A actividade profissional é o investimento predominante. Neste caso o conflito com a

família é mais susceptível de ocorrer, particularmente no que concerne à educação dos filhos.

O'Grady (2007:22) refere que actualmente, a sobrecarga a que as mulheres estão sujeitas pelo acumular da actividade profissional com as tarefas domésticas e o cuidar dos filhos, acaba por se reflectir na distribuição do tempo gasto com o lazer, ficando este relegado para segundo plano ou simplesmente esquecido.

As atitudes face à educação dos filhos variam com o grupo social de pertença e com a instrução familiar (Alves-Pinto, 2003:44-55). Neste âmbito, esta autora realizou um estudo cuja amostra de 2136 respondentes integra duas sub-amostras, uma de pais de alunos do 1º Ciclo e outra de alunos a frequentar o mesmo Ciclo, em que os dois grupos não são constituídos por pais e respectivos filhos. A investigadora verificou que são os pais a ter uma visão mais optimista sobre a comunicação inter-geracional acerca dos tempos livres do que os alunos respondentes. Considerando os graus de instrução extremos (4ª classe ou menos e curso superior completo ou incompleto) verificou-se não haver diferença na distribuição das respostas dadas pelos pais com menos instrução e os alunos cujos pais também têm poucas habilitações. Já os pais com mais instrução revelaram ter uma imagem muito mais positiva sobre a comunicação com os filhos do que os alunos cujos pais também têm habilitações elevadas. Relativamente à tomada em consideração das sugestões dos filhos pelos pais, verificou-se que no nível de instrução mais baixo não se verificaram diferenças nas respostas dadas por pais e por alunos. No nível de instrução mais elevado, os pais dizem mais do que os alunos, que as sugestões dos filhos são tidas em consideração na organização da família. A investigadora verificou ainda no seu estudo que são os pais com mais habilitações que mais afirmam atribuir pequenas tarefas em casa aos filhos. No nível de instrução mais baixo, os alunos referem mais do que os adultos, ter tarefas atribuídas em casa. Neste estudo observa-se que as respostas de pais de crianças que frequentam o 1º Ciclo nem sempre são coincidentes com as dos alunos que frequentam esse mesmo Ciclo. Acrescente-se ainda que as habilitações académicas influenciaram as respostas.

Em síntese, actualmente em Portugal regista-se tendência para uma maior prevalência de famílias nucleares de pequena dimensão (constituídas apenas pelos progenitores e reduzida prole). As uniões conjugais são cada vez menos duradouras. Em todos os estratos sociais as mulheres trabalham fora de casa mas os meios de que dispõem para resolver os entraves que a actividade profissional provoca na gestão da vida familiar são diferentes. Por outro lado, verifica-se que as respostas fornecidas por

adultos relativamente aos filhos nem sempre são coincidentes com as respostas dadas pelas crianças. No nosso estudo procuraremos verificar se existem diferenças nas opções lúdicas tomadas em relação aos filhos por mães com mais e com menos habilitações académicas.

As decisões tomadas pelas famílias no respeito a assuntos da vida dos filhos são inevitavelmente influenciadas pelas representações que têm de tudo o que as envolve. Considera-se por isso oportuna uma breve abordagem sobre o conceito de representações sociais.

1.2- Conceitos

1.2.1 - Representações sociais

Representar algo é mais do que mera reprodução, é reconstruir, retocar, modificar. As representações tornam familiar o que é estranho. Elas expressam a relação que um indivíduo estabelece com um objecto ou situação sendo através dessa interacção que se originam modificações não só no indivíduo mas também no objecto (Clotilde Ramos, 2003:73-74).

As representações sociais emergem fundamentadas em valores, normas e ideologias que as marcam socialmente. Começam por ser individuais, exprimindo os interesses, as expectativas e as posições do sujeito e só posteriormente adquirem o seu carácter social pela interacção que se estabelece com outros, dando lugar a reestruturação, confirmação e partilha social de conteúdos. Nas interacções sociais em que se constroem as representações apela-se para sistemas de significação já disponíveis o que possibilita menor esforço intelectual e tendência para a adaptação às imposições sociais (Santiago, 1997:75-80). Portanto, a representação social é uma forma de conhecimento social que oferece uma interpretação prática da realidade. É como se fosse uma espécie de pensamento social que serve para atribuir sentido à realidade vivenciada. As representações sociais orientam a comunicação, a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal dos indivíduos (Jodelet, 1990:361; Vala, 2000:458). Assim sendo, as representações sociais orientam e facilitam a vida às

peças permitindo-lhes tornar a realidade mais previsível e logo mais passível de controlo.

Também Domingos (2003: 62-63) diz que as representações sociais são estruturas mentais que orientam a acção. Permitem ler e interpretar a realidade. Regem a relação que o indivíduo estabelece com o mundo e com os outros, orientando e organizando as suas condutas. São as representações que permitem antecipar as nossas acções e as dos outros.

A posição social dos indivíduos, o seu nível económico e cultural vão influenciar as suas representações sociais. Logo os valores do grupo de pertença influenciam o que os sujeitos apreendem como mais significativo no objecto, assim como o modo como o reconstruem. Acrescente-se que as informações que os indivíduos possuem são muito importantes na formulação das suas representações. Essas informações podem ser actuais ou estar presentes na memória, dependendo a sua qualidade dos conhecimentos que os sujeitos têm do meio social e institucional. Refira-se que os indivíduos classificam e organizam os dados de uma situação e estruturam-na em imagens que se vão depois combinar com representações pré-existentes. (Jodelet, 1990: 362; Santiago, 1997:75-81). Portanto, diferentes indivíduos perante a mesma realidade social vão compreendê-la e interpretá-la de formas distintas e, por isso, vão interagir com essa mesma realidade de maneiras diferentes. As interações estabelecidas surgem portanto ligadas às representações sociais (Vala, 2000:457; Santiago, 1997:64-81).

Relativamente aos conteúdos das representações manifestados pelos sujeitos num dado momento, estes não devem ser apreendidos em termos estáticos devido à possibilidade de ocorrerem mudanças provocadas pela interacção de factores psicológicos e factores resultantes das pressões sociais exteriores. Assim, considerando-se as representações sociais como um investimento sociocognitivo e socioafectivo, estas vão manifestar-se no grau de conhecimento do objecto a representar e na posição positiva ou negativa tomada pelo sujeito em relação a esse objecto (Santiago, 1997:79-93).

Sendo as representações sociais organizadas em função de determinadas ideias-chave e princípios básicos para os indivíduos, vão orientar a estruturação de outras ideias e princípios posteriores e logo influenciar a tomada de decisões pelos sujeitos (idem:90).

A forma como a família decide orientar a ocupação do tempo livre dos filhos está portanto ligada às suas representações sociais. Essas representações são influenciadas pela posição social, nível económico e cultural da família.

As representações de tempo livre diferem entre os indivíduos e diferentes grupos sociais, porque percebem o mundo por prismas diferentes. Verifica-se que o valor atribuído ao tempo livre não é necessariamente o mesmo em todas as culturas. As convenções e normas reflectem-se na ocupação dos tempos livres. Logo, surgem diferentes subculturas de diferenciação entre os indivíduos na ocupação dos tempos livres. As práticas realizadas são influenciadas pelas representações que as pessoas têm do tempo livre. (Z. Pereira, 2000:26-27; Pereira e Neto, 1997:222-227).

As representações sociais exercem influência nas escolhas feitas pelas pessoas, logo este aspecto será tido em conta no nosso estudo.

Iremos em seguida esclarecer em traços gerais o que se entende por tempo livre.

1.2.2 - O tempo livre

O espaço de tempo diário que não está ocupado com actividades objectivamente definidas, pode ser utilizado de forma subjectiva por cada indivíduo e deste ponto de vista poderá servir para o lazer, ou seja, para a obtenção de prazer (Tojeira, 1992).

Segundo Pires (1985:159) os tempos livres estão geralmente associados a um ritmo de vida equilibrado, alternando-se o trabalho com o lazer. Este autor refere ainda que os tempos livres são um direito laboral, embora relativamente recente. No entanto já antigamente a pausa no ritmo do trabalho era reconhecida por determinadas religiões que impunham um dia de descanso semanal, como é o caso do sábado para os judeus ou o domingo para os cristãos católicos.

O tempo livre proporciona a libertação das tarefas habituais e dá oportunidade para desenvolver actividades diferentes, voluntárias e que proporcionem prazer, correspondendo “ *a uma necessidade, a um desejo, a uma aspiração de carácter físico, intelectual, afectivo, social ou cultural*” (idem:162).

As actividades a realizar no tempo livre pressupõem a capacidade de decidir associada à realização ou não de determinada actividade (Pereira e Neto, 1997: 222).

Segundo Zita Pereira (2000:23-27) é no tempo livre que o indivíduo tem liberdade para escolher o que melhor se adapta aos seus interesses e está de acordo com a sua personalidade. Sendo uma parte integrante da vida das pessoas, o tempo livre constitui uma oportunidade para desafiar a imaginação, a capacidade criativa, fazer descobertas e permitir ao indivíduo afirmar-se na sua originalidade. O equilíbrio perdido pode ser restabelecido através da satisfação de determinadas necessidades individuais.

Pires (1985:161-165) refere-se, por sua vez, à função educativa dos tempos livres e à sua importância na formação e educação do indivíduo. Esta função educativa concretiza-se na descoberta de si próprio e simultaneamente na descoberta dos outros. Ou seja, por um lado permite que a pessoa descubra capacidades e aptidões nem sempre desenvolvidas noutras ocasiões, sendo por isso um tempo de enriquecimento cultural, de aquisição de novos conhecimentos e de novos valores. Por outro lado, permite o convívio social, a integração em grupos e a participação em tarefas colectivas. Torna-se pois necessária uma pedagogia para os tempos livres que contenha três aspectos: a) um carácter activo que apele à participação do indivíduo; b) um carácter criativo que conduza à descoberta de novas actividades e atitudes, possibilitando que a pessoa se recreie; c) um carácter personalizado que possibilite o desenvolvimento de todas as capacidades do sujeito, a afirmação dos seus valores pessoais e rentabilizar todos os seus talentos através da livre escolha das suas actividades preferidas.

Sintetizando, o tempo livre deve portanto servir para o descanso, para a recreação e também para dar oportunidade ao desenvolvimento de outras capacidades e facetas do indivíduo que de outra forma ficariam ocultas ou subaproveitadas. No caso das crianças, a forma como o tempo livre é ocupado pode assumir especial importância visto que actualmente é um tempo que começa a ser-lhes escasso. A liberdade para escolher a actividade que se quer desenvolver, ou seja, brincar ao que se quer e como se quer fazê-lo está cada vez mais condicionada pelos horários que são impostos (escola, catequese e outras actividades). O tempo para deixar a criança actuar e tomar decisões ela mesma, sem qualquer tipo de constrangimento não poderá no entanto ser descurado, em virtude de privar a criança de um direito que já é reconhecido internacionalmente (Declaração dos Direitos da Criança, aprovada pelas Nações Unidas em 1959 e Convenção das Nações Unidas Sobre os Direitos da Criança, em 1989).

A forma como as famílias do meio urbano encaram o tempo livre disponibilizado às crianças será objecto de atenção no nosso estudo.

Em seguida iremos debruçar-nos sobre a importância do acto de brincar para as crianças.

1.2.3 - Brincar

Brougère (1995:98-107) considera que para que a brincadeira aconteça entre pares, é necessário um acordo mútuo no qual é definido o modo de comunicação e fica estabelecido que se trata de uma brincadeira. A realidade transfigura-se, adquirindo novos significados. Quem entra na brincadeira fá-lo porque assim o decidiu e do mesmo modo que entrou também facilmente pode sair. As decisões tomadas contribuem para a construção de um universo lúdico partilhável com outros. As regras vão sendo construídas à medida que a brincadeira decorre e criam limites entre a realidade e o acto de brincar. Desta maneira, brincar torna-se um meio de testar a realidade. Através da brincadeira a criança aprende numa situação que minimiza as consequências inerentes aos seus actos. Para este autor é através da brincadeira que as crianças se adaptam às regras e situações rotineiras da vida em sociedade. A brincadeira oferece a diversificação de experiências, a satisfação da curiosidade e a oportunidade de invenção, independentemente dos meios disponibilizados. Durante o acto de brincar a criança aprende, compreende, domina e posteriormente produz uma nova situação diferente das anteriores. As crianças vão brincar com os materiais que lhe são disponibilizados nas sociedades, económica e culturalmente diversificadas, onde vivem. Contudo a criatividade ultrapassa as limitações impostas pelo ambiente. Caberá aos pais e educadores providenciar um ambiente estimulante para a brincadeira, tendo em atenção os resultados desejados.

Segundo Ferreira (2004:88-96) brincar apresenta cinco pressupostos básicos. Deste modo, num grupo de crianças que brincam:

- 1) têm de desenvolver acções de comum acordo entre si;
- 2) tem de haver interacção verbal e/ou não verbal alternada e em sequência;
- 3) tem de haver simulação, na qual há consciência da realização de uma acção de faz-de-conta;
- 4) tem de haver integração no grupo de pares;

5) tem de haver repetição das interações, pois para as crianças a rotina torna a vida mais previsível e logo dá-lhes uma sensação de segurança.

Machado (2005:17-18) entende que brincar é mais abrangente que jogar. Considera que o jogo é uma subcategoria do brincar por encerrar algumas especificidades destacando-se o seguimento de regras, a existência de um objectivo definido e a competição entre jogadores ou entre o jogador e obstáculos impostos pelo próprio jogo.

Para Brougère (1998: 17-20) jogo é um facto linguístico e portanto supõe um quadro sociocultural prévio no qual todos os interlocutores compreendem minimamente os termos utilizados. Deste modo, para a criança haverá jogo quando ela aprender a designar algo como jogo. *“Ter consciência de jogar resulta de uma aprendizagem linguística advinda dos contactos da criança desde as primeiras semanas de sua existência”* (ibidem). Entretanto a palavra “jogo” tem evoluído e por conseguinte tem adquirido novas significações que nem sempre estão associadas a diversão, distração ou prazer. Esta situação, por vezes, torna difícil distinguir na linguagem o que é jogo e o que não é. Relativamente aos comportamentos, só as consequências esclarecem o que é ou não é uma situação de jogo. Segundo este autor é difícil encontrar com exactidão uma definição abrangente e única para o termo jogo em virtude da diversidade de línguas e culturas existentes.

O motivo porque se joga pode estar, segundo Delgado (2004:90), ligado à predisposição de cada indivíduo para reflectir as influências culturais.

Para Sassano (2003:302-305) o jogo apresenta várias características, destacando-se o facto de ser uma actividade livre, desinteressada, que se realiza dentro de determinados limites de tempo e de espaço, que se desenvolve num contexto próprio e por isso fora da realidade, pode repetir-se a sua realização, inclui regras e uma tensão relacionada com a competitividade que põe o jogador à prova em vários aspectos, tais como: a sua criatividade, arrojo, força ou resistência física e psicológica.

Estabelecer uma classificação abrangente para os jogos, com um carácter transcultural é, na opinião de Delgado (2004: 91-92), uma tarefa complicada dado que cada grupo humano tem as suas próprias características culturais. Columba, citado por Delgado (ibidem) indica, no entanto, diversos critérios gerais para classificar o comportamento lúdico:

1- Origem dos jogos (endógenos – inventados e transmitidos de geração em geração; exógenos – adotados de outros povos; mistos – que contêm elementos próprios e outros alheios à cultura de referência).

2- Condições de produção (incluem vários factores: espaço, tempo, características dos jogadores, etc).

3- Actividade desenvolvida:

a) exercícios físicos (força, habilidade, velocidade, etc);

b) fabrico ou construção (por imitação ou invenção);

c) intelectuais (memória, cálculo, controlo, etc);

d) representação (social, pantomima);

e) ritmo e expressão vocal e gestual (cantos e danças);

f) mistos (misturas de diversas actividades).

4- Naturais (tendo por base os impulsos humanos – competição, simulação, sorte/azar, etc).

Neto (2001:202-204) vai dedicar a sua atenção ao jogo de actividade física que entende como sendo

“ uma manifestação do comportamento motor de forma moderada ou intensa, envolvendo uma actividade simbólica ou jogo de regras e realizado de forma individual ou colectiva”(idem:202).

Para o jogo de actividade física, este autor apresenta três fases evolutivas:

a) estereotipia rítmica – do nascimento a 1 ano - (movimentos grosseiros de balancear e dar pontapés);

b) jogo de exercício – de 1 ano aos 6 anos de idade - (com utilização de movimentos locomotores, posturais e manipulativos. Verificam-se corridas, saltos, manipulações, etc. Propicia o aperfeiçoamento de capacidades, força e resistência);

c) jogo de luta e perseguição – dos 6 anos aos 14 anos de idade - (também designado jogo de contacto e agilidade, no qual ocorre confronto físico, perseguição, atirar objectos, etc).

No perfil evolutivo do jogo de actividade física verifica-se que tem início na 1ª infância, tem o seu período de maior intensidade na 2ª infância e depois declina na adolescência até desaparecer na idade adulta.

O jogo tem um papel fundamental no desenvolvimento infantil, pois proporciona a busca de acontecimentos e a avaliação de informações, exercitando o corpo e do cérebro de forma contínua. O jogo torna-se portanto numa forma importante

de comportamento humano. É através dele que a criança adquire noções de segurança e confiança em si própria (Neto, 2001: 201; Pereira, Malta e Laranjeiro, 2002:873).

O tempo ocupado com a brincadeira é aproveitado pela criança para a busca de prazer. Enquanto brincam umas com as outras as crianças interagem livremente entre si e com o que lhes é disponibilizado em termos materiais. Elas tomam decisões, escolhem os pares e definem as regras do jogo. Promove-se a criatividade, a improvisação, recriação e invenção de brincadeiras e jogos. Este tempo de brincadeira poderá também ser utilizado para experimentar a medição de forças e estabelecer relações de poder entre pares (Pereira, 2000:24-25; Pereira e Neto,1997:225; Pereira, Neto e Smith, 1997:243).

Numa pesquisa quantitativa e qualitativa realizada no Brasil com adultos (pais e mães) e crianças com idades entre os 6 e os 12 anos, verificou-se que o brincar para as crianças envolve o divertimento (Carneiro e Dodge, 2007:163). Neste estudo verifica-se o desejo constante de brincar da criança, tendo uma delas dito: *“Eu brinco muito porque minha mãe sempre reclama e fala que eu já brinquei muito, quando me chama para jantar”* (idem:171). Os adultos quando questionados sobre o benefício do brincar das crianças enfatizam o divertimento seguindo-se o descanso e o desenvolvimento (idem:201). As limitações impostas ao espaço de brincadeira das crianças também transparece neste estudo, tendo uma criança dito: *“Eu brinco bastante na minha casa, mas eu queria brincar mais. É que minha mãe não deixa eu ir para a rua e dentro da minha casa eu brinco menos porque eu brinco sozinho”*(idem:171).

Num estudo realizado com crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico de uma escola urbana, Serra (1997) constatou, que a brincadeira referida como mais realizada era o jogo da apanhada, seguida pelo jogo das escondidas. Num outro estudo, mais abrangente, realizado sobre o lazer na infância dos 3 aos 10 anos, sobressaem como práticas mais frequentes dos tempos livres, ver televisão, brincar com brinquedos comerciais e jogos de motricidade. (Pereira e Neto, 1997:229-245).

Quando questionou crianças do primeiro e do segundo ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico, Liz (2007:37-59) verificou que a actividade escolhida mais vezes no tempo livre fora da escola era jogar no computador ou na consola, ficando em segundo lugar ver televisão e em terceiro lugar a actividade mais escolhida era andar de bicicleta. Para as crianças do terceiro e do quarto ano de escolaridade do 1º Ciclo a actividade escolhida mais vezes foi ver televisão, seguindo-se a leitura e depois passear com os pais. Porém, numa perspectiva mais restrita, a actividade que mais aparece

indicada como realizada muitas vezes pelas crianças do terceiro e quarto anos é ver televisão, seguindo-se fazer desporto e depois jogar no computador ou consola. Para todos os anos do 1º Ciclo a actividade fora da escola que aparece referida mais vezes pelas crianças como aquela que nunca é realizada é ir ao cinema ou ao teatro. Neste estudo verificou-se ainda que os rapazes jogam mais computador ou consola, andam mais de bicicleta e praticam mais desporto do que as meninas. As raparigas lêem mais do que os rapazes. Ver televisão é bastante uniforme entre ambos os sexos.

Pedro (2005: 67) também verificou no seu estudo que ver televisão é uma forma habitual das crianças do 1º Ciclo ocuparem os tempos livres.

Quando as crianças não praticam nenhuma actividade lúdico-desportiva fora da escola, Moreira (2006: 103) verificou que, quando questionadas indicam como principais razões a indisponibilidade económica familiar e a impossibilidade de os pais as transportarem para os locais onde decorrem as actividades que pretendiam ter.

Num estudo realizado no Brasil com crianças dos 9 aos 12 anos verificaram-se diferenças nas ocupações do tempo livre entre crianças de estratos socioeconómicos diferentes. As crianças de classe social média-alta indicam como actividades de lazer: viagens para a casa de campo ou casa de familiares, saídas para compras e refeições no Centro Comercial, ida ao cinema, almoçar no restaurante com a família, ver televisão e vídeo e ler um livro. As crianças de classe social mais baixa referem actividades de lazer em redor de casa: brincar na rua, andar de bicicleta, jogar à bola. Algumas dessas crianças referem também visitas a parques públicos no fim-de-semana. Este estudo verificou ainda que as crianças da classe média-alta ocupam mais tempo com actividades extra-escolares (aprender inglês, praticar desporto) do que as crianças de classe social mais baixa (Carvalho e Machado, 2006).

Em suma, brincar é uma actividade importante para as crianças, pois interfere no seu desenvolvimento físico (habilidades motoras), social (relação com os outros) e psicológico (bem-estar). No nosso estudo procuraremos conhecer quais as opiniões dos pais relativamente à brincadeira dos filhos e quais as formas de ocupação do tempo livre das crianças fora da escola, vistas através da perspectiva dos pais.

1.3 - Espaços de brincadeira: diferentes necessidades das crianças

Segundo Gallahue e Ozmun (2003:18-28), o desenvolvimento é um processo permanente e contínuo no tempo, no qual têm lugar alterações no nível de funcionamento do indivíduo. Tratando-se do desenvolvimento motor, implica uma alteração progressiva no comportamento motor (área psicomotora que inclui todas as alterações físicas e fisiológicas) ao longo da vida, sendo essa alteração realizada pela interacção entre a biologia do sujeito, as exigências da tarefa e as condições ambientais. Assim sendo, a educação motora é um processo permanente de alteração do comportamento motor que se realiza em função de factores ambientais específicos, de oportunidades para a prática, de encorajamento, de instrução e do contexto ecológico ambiental. Deste modo, a existência de instalações e equipamentos apropriados é um factor facilitador do processo da educação motora.

Gallahue e Ozmun (idem:100) consideram a existência de várias fases de desenvolvimento motor (reflexiva, rudimentar, fundamental, especializada). Cada uma dessas fases contém diferentes estágios separados mas que se podem sobrepor.

Tendo em conta que o nosso estudo se interessa pelas crianças que frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico e, tendo Papalia, Olds e Feldman (2001:403) referido que é durante o período escolar que as crianças se tornam mais fortes, mais rápidas e melhor coordenadas, retirando prazer da experimentação do corpo e aprendizagem de novas competências, importa situar a nossa atenção no que o modelo de Gallahue e Ozmun refere para as crianças situadas na faixa etária entre os 6 e os 10 anos. Dos 6 aos 7 anos de idade as crianças são incluídas no estágio maduro da fase motora fundamental. As crianças de 7 a 10 anos são incluídas no estágio transitório da fase motora especializada (Gallahue e Ozmun, 2003:100).

No estágio maduro da fase motora fundamental, considera-se que os movimentos: 1- estabilizadores (equilíbrio num só pé, etc); 2- locomotores (correr, etc); 3- manipulativos (arremessar uma bola, etc), são mecanicamente eficientes, coordenados e controlados. Embora algumas crianças possam atingir esse estágio com um mínimo de influências ambientais, a grande maioria porém, precisa de oportunidades para a prática, o encorajamento e a instrução num ambiente que promova a aprendizagem (que é considerada por estes autores, um processo interno que produz

alterações consistentes observáveis no comportamento individual). Sendo a criança privada dessas oportunidades dificilmente atingirá o estágio maduro para determinadas habilidades (idem:103-105).

No estágio transitório da fase motora especializada, os movimentos fundamentais (estabilizadores, locomotores e manipulativos) são aperfeiçoados, refinados, sendo aplicados em situações mais exigentes pelas crianças, nas suas brincadeiras, jogos e situações da vida diária (idem: 105-106).

O meio que rodeia a criança pode portanto determinar a sua formação pela diversidade de ofertas que lhe proporciona. Verifica-se que os espaços disponibilizados às crianças para a prática de brincadeiras e jogos de actividade física influenciam o seu desenvolvimento motor (Lança, 2003: 43; Pereira, 2000:21).

Um estudo de Silva e Brito (1994) com crianças de 7 e 9 anos de idade, verificou que espaços mais reduzidos implicam a diminuição da actividade motora em situação de jogo livre. Estes autores admitem ainda que a redução do espaço físico provoca alterações na dinâmica dos grupos, acentuando a liderança e intervenção das crianças com maior domínio do jogo, sendo marginalizadas as crianças com menos capacidades.

Os espaços lúdicos devem estar adaptados à fase de desenvolvimento motor dos seus frequentadores. A frequência destes espaços pelas crianças proporciona-lhes abundância de sensações, pesquisas, descobertas, alegrias, trocas e construções. Estes espaços devem apelar à imaginação e espírito de iniciativa das crianças. Devem ainda ir ao encontro da individualidade própria de cada um, respeitando a sua mentalidade, desenvolvimento e experiências pessoais e grupais. É também necessária a criação de condições favoráveis para o desenvolvimento de novas actividades físicas vulgarmente designadas “radicais” mais ao gosto das gerações mais jovens (Pereira, Neto e Smith, 1997: 245-246; Fernandes, 1988: 50).

Nos espaços lúdicos o risco deve ser controlado, no entanto, a sua existência contribui para que a criança tenha um conhecimento mais realista das suas capacidades de domínio do meio. O perigo deverá estar limitado a parâmetros que impeçam consequências nefastas para a criança. (Neto, 1995: 108; Mota, 2001; Fernandes, 1988:11).

Nas crianças, os interesses dos diferentes grupos etários e de género não são iguais. Quanto às diferenças de género, Rodrigues (2000) refere que os rapazes e as raparigas tendem a agrupar-se segundo o género e a brincar de maneiras diferentes.

Também a intensidade com que se entregam à brincadeira e a forma como se relacionam entre si é diferente tratando-se de grupos de rapazes ou de raparigas. Este autor citando Maccoby, refere ainda que os rapazes brincam em grupos maiores, em espaços preferencialmente mais afastados da supervisão dos adultos, realizam jogos mais violentos e de maior contacto físico, recorrem mais à agressão verbal e física e costumam ter um líder. As raparigas, por seu lado, formam pequenos grupos de dois ou três elementos tendo características pessoais e valores mais próximos, estabelecem amizades mais intensas que dão origem a maior angústia após o seu rompimento. No grupo de meninas a liderança implica a participação nas decisões de todos os elementos do grupo. As brincadeiras desenrolam-se com maior proximidade dos adultos e são menos violentas.

Papalia, Olds e Feldman (2001:404) referem por sua vez que, as diferenças nas competências motoras entre rapazes e raparigas são reduzidas mas que têm tendência a acentuar-se com a aproximação da puberdade. Estas autoras citando Cratty, mencionam que os rapazes tendem a ser mais rápidos na corrida, saltam mais alto, lançam mais longe e têm mais força do que as raparigas. Para justificar estas diferenças aponta-se não só o crescimento em tamanho e força dos rapazes e aumento da corpulência nas raparigas, mas também as diferentes expectativas culturais e experiências, os diferentes níveis de treino e diferentes taxas de participação em actividades físicas.

Brito (1988) verificou no seu estudo que as crianças do sexo masculino aos sete anos apresentam geralmente grande mobilidade, utilizando e percorrendo muito espaço. No parque infantil utilizam aparelhos fixos que lhes permitem trepar, assim como árvores, muros e escadas. Demoram-se em exercício contínuo num aparelho, mudando em seguida para outro. Percorrem todos os aparelhos do parque infantil em actividade exploratória e aquisitiva, repetindo determinadas acções. Brincam com vários colegas, demonstrando *“uma agressividade natural, competitiva, expressa por breves provocações e pequenas disputas”* (ibidem). Realizam jogos em grupos de quatro a seis elementos, de forma pouco organizada, com regras imprecisas e alteráveis. Aos sete anos imitam brincadeiras dos mais velhos: corridas, futebol, etc. As actividades são intercaladas com pausas aproveitadas para dialogar com os pares. Para os rapazes de nove anos a actividade tende a desenvolver-se em torno de um jogo colectivo, realizado num espaço bem definido, sendo a actividade relativamente organizada e na qual aparentam uma atitude individualista querendo fazer tudo sozinhos. Intercaladamente

realizam outras actividades: correr, saltar, trepar, manipular objectos, realizar exercícios em aparelhos fixos.

Neto e Marques (2004:10-16) referem que no 1º Ciclo do Ensino Básico, os rapazes durante o recreio são mais empenhados do que as raparigas no jogo de actividade física. Estes autores verificaram no seu estudo que, a pratica do futebol prevalece nos rapazes enquanto para as meninas se destacam os jogos de apanhada e tradicionais. Relativamente à idade, encontraram diferenças entre crianças de 6/7 anos e crianças de 8/9 anos. As mais novas não praticavam jogos pré-desportivos e raramente os tradicionais, prevalecendo a prática de jogos de contacto e agilidade (com regras estabelecidas pelos participantes, com maior contacto físico e que não necessitam de materiais nem espaços). Esses jogos, também designados por jogos de luta ou brincar-à-luta são, segundo Papalia et al (2001:403-404), 10% dos jogos livres realizados pelas crianças na escola. Trata-se de um jogo que inclui lutar, bater e perseguir, com risos e gritaria à mistura. Tem uma função social, sendo escolhidos os amigos para lutar pois considera-se que poderão ser menos agressivos durante a brincadeira. Brincar-à-luta permite também às crianças medir e comparar as suas forças com outros.

Para a promoção de hábitos de vida activos é necessária disponibilidade de meios materiais e humanos, assim como o respeito pela individualidade de cada um, não esquecendo os interesses e gostos dos diferentes grupos etários e de género. (Mota, 2001).

Em síntese, verifica-se que as crianças, segundo o género e a idade, precisam de espaços adequados para desenvolverem as suas brincadeiras. Porém, o que vulgarmente se observa é que isso nem sempre acontece.

No nosso estudo procuraremos averiguar junto dos pais quais são os lugares que mais frequentam com os filhos durante o tempo livre e se segundo os pais a rua ainda é um lugar onde as crianças brincam habitualmente.

1.4 - A família, o tempo livre e a brincadeira da criança

As famílias precisam de ter tempo e espaço para a ludicidade permitindo assim que as suas crianças possam brincar. Porém os constrangimentos da sociedade actual levam a que o tempo livre familiar seja gasto principalmente no repouso necessário para o trabalho. A insegurança na rua e a falta de disponibilidade parental levam a que as famílias optem por escolher soluções de ocupação institucionalizada de tempos livres para os filhos. No estudo brasileiro realizado por O'Grady (2007:69-72) verificou-se que as principais barreiras para a não participação das mães em actividades de lazer com os filhos são de natureza intrapessoal (principalmente o cansaço), interpessoal (destacando-se os compromissos familiares envolvendo o marido) e estrutural (a falta de tempo). Porém, segundo Pires (1985:163-164) é preciso que os pais tomem consciência que a ocupação dos tempos livres pode ser um factor de educação. A acção educativa familiar desenvolve-se pela interacção quotidiana e concretiza-se na transmissão de conhecimentos, normas de comportamento e sistema de valores. Nesta interacção educativa que se estabelece entre os membros da família, os tempos livres podem ser momentos privilegiados para o diálogo com intercâmbio de experiências e de pontos de vista.

A qualidade de vida familiar beneficia com o lazer em família. Neste âmbito, Freysinger citado por O'Grady (2007) indica que os pais que participam em actividades de lazer com os filhos procuram desenvolver um relacionamento próximo com eles, exemplificam modelos de comportamento positivos, encorajam os filhos a desenvolver diversas habilidades, afastam-se do stress diário e conseguem reviver momentos felizes da sua própria infância.

Segundo o estudo de Machado (2005:147) os pais têm uma percepção favorável acerca do valor da actividade lúdica da criança. No entanto os pais acreditam que as actividades recreativas organizadas por adultos constituem uma boa alternativa ao jogo livre e espontâneo. As características da actual sociedade levam também ao reforço desta atitude. Além da rua deixar de ser um lugar seguro de brincadeira para as crianças, a planificação dos espaços urbanos também não ajuda à deslocação familiar para espaços de recreação pois estes situam-se muitas vezes longe do local de habitação. A alternativa para ocupar as crianças passa então pelas actividades sedentárias realizadas dentro de casa e pela institucionalização dos tempos livres. Surge aqui o perigo de

privar a criança das suas motivações em virtude das opções parentais (Neto, 1995:135; Serrano e Neto, 1997:209; Pereira, 1997:122).

Para a criança uma dimensão não uniformizada da vida, constituída por tempos livres com actividades lúdicas livres e espontâneas, onde se inclui o risco e a aventura, contribui para o seu desenvolvimento moral, social, intelectual e motor. Em situações não formais de jogo a criança pode exprimir livremente as suas motivações, explorar, testar e decidir sem constrangimentos. Jogando vai perceber a relação entre equilíbrio e desequilíbrio nas relações sociais e no meio ambiente físico (Neto, 1994).

Porém, actualmente o tempo da criança adquiriu uma compartimentação semelhante à do adulto. Deste modo ela tem o tempo da escola e outros tempos escolhidos e coordenados pelos pais cujas escolhas são feitas em função dos seus horários laborais e tempos disponíveis para o lazer. Desta forma as crianças ficam interditas de poderem optar livremente pelo modo de ocupação do seu tempo livre, ficando sujeitas a propostas institucionalizadas, normalizadas, sem possibilidade de usufruir de espaços onde possam agir e pensar livremente. O tempo livre na infância fica assim condicionado pela rotina dos adultos e manipulado pelo contexto em que se insere a criança (Marques, 2000:31-33; Pereira e Neto, 1994).

A importância atribuída pelos pais na escolha de actividades de ocupação dos tempos livres dos filhos, está relacionada com diversos factores: constituição da família, habilitações académicas, classe social, local de habitação, dificuldades económicas, distância do local de trabalho, horários referentes à prática da actividade e experiências anteriores (Neto, 1995:135).

Para os pais, o tempo livre das crianças visa o desenvolvimento motor, a saúde e o ajustamento social. Ao circunscreverem as práticas realizadas pelos filhos, as famílias atribuem maior relevância a determinados valores em detrimento de outros, delimitando assim uma cultura própria (Pereira e Neto, 1997: 227).

Acontece que as actividades que os pais consideram ser mais adequadas para os filhos nem sempre correspondem aos desejos destes. Verificou-se que as crianças com os tempos livres orientados nem sempre realizam as actividades da sua manifesta preferência. Ora, sem brincadeira genuína, livre e espontânea, a criança vê diminuir a sua oportunidade de auto-expressão (Olivier,1976:11; Pereira e Neto, 1994; Neto, 1995: 131).

A brincadeira supõe um contexto social e cultural no qual a criança está inserida. Ela brinca com aquilo que lhe é proposto em termos materiais e imateriais, ou seja, ela

recorre ao que tem à mão e dá-lhe uso em conformidade com o que lhe passa pela cabeça. Apesar de condicionada pelo meio ambiente, será através da criatividade que a criança ultrapassa essa limitação. A brincadeira revela-se um processo de relações interpessoais no qual a criança é iniciada pelas pessoas que cuidam dela, em especial a mãe. A introdução no espaço e no tempo do jogo começa para a criança através da progressiva entrada na brincadeira do adulto. Se inicialmente ela constitui o brinquedo, posteriormente torna-se parceira de brincadeira (Brougère, 1995: 97-105).

A associação dos pais às brincadeiras e jogos dos filhos resulta da valorização do estatuto da criança no seio da família moderna. Porém, a atitude dos pais perante a actividade lúdica da criança apresenta diferenças relativamente ao nível cultural e económico familiar. Convém também não esquecer que dentro de uma família todos os seus membros são influenciados por diversos factores, entre os quais: o tipo de família, o tipo de comunicação familiar e o modo de resolver problemas na família (Meireles, Almeida e Alves, 1994).

Kooij (1997:40-49) quando estudou o comportamento da criança no jogo verificou a existência de influências sociais. Este autor citando Sutton-Smith, refere que o grau de estímulo parental e a motivação condicionam a intensidade do jogo na criança. Deste modo, uma educação ambiciosa conduz a formas de actividade lúdica mais complexas. Kooij (ibidem) por sua vez, construiu uma escala de intensidade lúdica, da qual constam três categorias do comportamento lúdico: motivação intrínseca, controlo interno e suspensão da realidade. Na categoria da motivação intrínseca incluiu as seguintes características: o desejo de exploração de uma situação, o grau de prazer e a duração, a intensidade e a persistência do comportamento lúdico. Para a categoria do controlo interno escolheu as seguintes características: a intencionalidade nas acções lúdicas, a presença de uma estratégia, o controlo da actividade, a existência de um plano e a experiência de sucesso durante a actividade. Para a categoria da suspensão da realidade seleccionou: a quantidade de criatividade, o grau de complexidade, a relação com a realidade, a extensão da imaginação e a dinâmica da imaginação. Com a aplicação desta escala na sua investigação, este autor avaliou a qualidade do jogo em dois grupos de crianças com maior e menor estimulação, tendo verificado que havia maior intensidade de jogo nas crianças mais estimuladas. Num outro estudo que realizou, constatou que mães holandesas de crianças pequenas com dois e três anos de idade, consideravam o jogo importante para o desenvolvimento da criança. Além disso, verificou que o nível cultural dos pais parece ter grande influência nas intenções de

estimulação lúdica, pois encontrou correlação entre o número de anos de educação escolar dos pais e a influência na estimulação que provocam junto dos filhos. Este autor considera a actividade lúdica como sendo natural e preferida pelas crianças mas, que é culturalmente influenciada.

Refira-se, por outro lado, que os hábitos lúdicos dos portugueses têm vindo a registar algumas alterações. Santos et al (2007:41) refere no seu estudo que a frequência de actividades culturais em Portugal em modalidades como o teatro, a dança, a ópera ou o cinema mostraram crescimento embora irregular. Este autor menciona que entre 1997 e 2002 se verificou um crescimento constante do número de espectadores de cinema, seguindo-se depois uma diminuição nos anos seguintes. Daí que se verifique nos Indicadores Sociais – 2007 (I.N.E., 2008: 175) que o número de sessões de cinema diminuiu embora o número de espectadores tenha estabilizado.

Para o período entre 1997 até 2005, Santos et al (2007:42) menciona que no teatro o número de espectadores e de sessões aumentou sempre. Esta tendência continua a verificar-se nos Indicadores Sociais – 2007 (I.N.E., 2008: 175) e nas Estatísticas da Cultura, Desporto e Recreio – 2007 (I.N.E., 2008: 18) observando-se um aumento do número de sessões de espectáculos ao vivo, sendo o maior número para as sessões de teatro, seguindo-se depois os espectáculos de música e dança. No entanto o maior número de espectadores verificou-se nos concertos de música ligeira.

Segundo o Anuário Estatístico de Portugal – 2007 (I.N.E., 2008:19) o Inquérito às Despesas das Famílias 2005/2006 revelou um aumento relativo das despesas com a cultura e lazer, comparativamente ao mesmo inquérito realizado em 1994/1995 e 2000.

Segundo as Estatísticas da Cultura, Desporto e Recreio – 2007 (I.N.E., 2008: 15) os agregados familiares cujo indivíduo de referência tem escolaridade de um nível superior, apresentam maior despesa anual média em lazer, distração e cultura, do que os agregados familiares cujo indivíduo de referência não tem qualquer nível de escolaridade. Aliás, os agregados familiares gastam mais à medida que aumenta o nível de instrução.

O tipo de associações em que os portugueses se envolvem mais são as “desportivas, culturais e recreativas” e as de “solidariedade social e religiosas”, segundo menciona Santos et al (2007:44).

Liz (2007:61-62) verificou que as crianças quando questionadas acerca de actividades desenvolvidas fora da escola, tais como: espectáculos, eventos ou frequência

de equipamentos culturais, referiram na sua maioria já ter ido a feiras ou festas populares. Seguem-se as visitas a museus ou exposições e depois ir ver futebol ou outros eventos desportivos. Relativamente à ida a museus ou exposições nota-se ligação ao grau mais elevado de instrução da mãe, ou seja, quanto mais habilitações literárias tem a mãe, maior é a percentagem de frequência desses lugares. No meio urbano e semi-urbano também se verifica maior incidência nas idas a museus ou exposições, segundo as respostas dadas pelas crianças.

Em casa os hábitos lúdicos familiares poderão estar associados à posse de determinados equipamentos, nomeadamente televisão, computador ou consola de jogos. Segundo os Indicadores Sociais – 2007 (I.N.E., 2008:90-92) verifica-se um aumento crescente da posse destes equipamentos pelos agregados familiares. Se em 2003 a televisão já existia em 98,8% dos lares portugueses, em 2007 o seu número aumentou para 99,4%. O computador que em 2003 abrangia 38,6% dos agregados familiares, passou em 2007 para 48,3%. A consola de jogos também registou um aumento, passando de 13,9% em 2004 para 20,5% em 2007. Relativamente à utilização do computador pelas famílias verificou-se em 2007 que quanto mais elevado é o nível de escolaridade na família, maior é a utilização deste equipamento.

Em síntese, o lazer contribui para a qualidade de vida familiar e as habilitações literárias dos pais estão relacionadas com a diversidade de estímulos lúdicos proporcionados aos filhos. No nosso estudo iremos por isso verificar se as habilitações escolares dos pais de crianças que frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico têm influência na diversidade de hábitos lúdicos familiares relacionados com os filhos.

1.5 - O tempo livre e o sedentarismo infantil

As crianças preenchem os tempos livres sobretudo com actividades lúdicas ou jogo. Elas são naturalmente activas e desejam movimentar-se. Desta forma adquirem o amadurecimento do sistema nervoso, muscular, sensorial e beneficiam na sua socialização. Com o avançar da idade e a aquisição de novas competências motoras, sociais e intelectuais, as brincadeiras vão mudando. Contudo, actualmente, verifica-se a substituição progressiva das actividades lúdicas das crianças com maior envolvimento

físico, por outras de carácter mais sedentário, contribuindo nesse sentido o estilo de vida actual com a utilização sistemática do automóvel, o recurso cada vez mais generalizado em casa das novas tecnologias e a presença constante da televisão. Acrescente-se ainda o receio da família devido à maior insegurança sentida nas ruas relacionada com o trânsito automóvel e os problemas de criminalidade, impedindo por isso as suas crianças de circular sozinhas livremente na rua. As características físicas do meio e o clima também parecem influenciar a prática de actividades físicas ao ar livre, assim como o estatuto socioeconómico pois, as famílias com maiores recursos económicos têm mais oportunidade para se envolverem em programas regulares de actividade física (Pereira e Neto, 1999: 93; Lança, 2003: 42; Martins, 2006: 37).

Pimentel e Oliveira (2003) verificaram no seu estudo, pouco desenvolvimento da coordenação motora global em crianças de 9 e 10 anos de idade do meio urbano. Segundo estes autores, é a falta de condições para a prática de actividades em espaços de ar livre que prejudica e compromete o desenvolvimento harmonioso destas crianças.

Para as crianças é preciso praticar actividade física. Limitando os estímulos a um nível cultural (aprender música, informática, línguas estrangeiras, etc) dificilmente transformarão os materiais e objectos, além de que o conhecimento e desenvolvimento das capacidades do seu corpo ficará limitado. São as actividades corporais que as vão ligar ao espaço e materiais que utilizam e vão mobilizar simultaneamente a sua motricidade, inteligência e afectividade. Esta alteração dos contextos da vida actual que contribui para reduzir a mobilidade das crianças, levando à proliferação de padrões de vida sedentários, implica a diminuição da sua qualidade de vida, com consequências negativas na sua saúde. Uma dessas consequências é o aumento da obesidade entre a população infantil, tendo Nascimento e Leite (2005) referido para o caso português um estudo realizado pelo *Health Behavior in School – Aged Children Obesity Working Group*, no qual as crianças portuguesas surgem como as mais obesas da Europa. O aumento do analfabetismo motor é outra das consequências de um estilo de vida sedentário, sendo-lhe inerente o aumento de acidentes em espaços de recreação infantil. A diminuição do espaço a que a criança tem acesso e o aumento do stress da vida actual contribuem para atrasos sensório-motores, cognitivos e psico-afectivos tais como irritabilidade, agressão e inadaptação social. O sedentarismo infantil conduz à fragilidade e inadaptação motora, à falta de sociabilidade e interfere negativamente na saúde (Neto, 1994; Neto, 1995: 106-108; Serrano e Neto, 1997: 209; Pereira, 2000: 19-20; Pereira, 2005:3-7; Resende e Pinheiro, 2006; Martins, 2006. 33-37).

Embora nas crianças a relação entre actividade física e saúde não seja clara, a redução de oportunidades e tempo de jogo têm consequências. Entre elas destaca-se o aumento das patologias que estão associadas ao sedentarismo tais como, o aumento da obesidade e stress. A diminuição de experiências informais de actividade física e interacção social poderão levar a um empobrecimento do repertório motor e a dificuldades de adaptação a novas situações (Neto e Marques, 2004: 20).

O aumento do sedentarismo das crianças é proporcional à diminuição da qualidade do meio ambiente em termos de condições para a prática do jogo livre. No entanto o jogo de actividade física tem um papel fundamental no desenvolvimento infantil. Dos constrangimentos para a prática do jogo de actividade física, destacam-se o aumento da utilização das novas tecnologias, o aumento do trânsito, a diminuição de espaço de jogo livre junto às urbanizações, a diminuição da margem de risco atribuída pelos pais às actividades desenvolvidas pelos filhos em espaços exteriores, aumento da frequência de actividades institucionalizadas, diminuição do nível de independência e autonomia de circulação das crianças no espaço urbano e aumento do horário escolar. Acrescente-se ainda que os recreios escolares não são considerados muitas vezes como espaços de desenvolvimento e aprendizagem motora e social. Porém, criar oportunidades de acesso às crianças a espaços lúdicos irá permitir o seu desenvolvimento motor, intelectual, social, emocional e afectivo. Neste âmbito a escola, como entidade de referência social, deve ter a preocupação de promover o bem-estar e a condição física das crianças (Neto, 2001: 209; Mota, 2001; Pereira, Malta e Laranjeiro, 2002:873-884; Neto e Marques, 2004: 21-22).

Como as crianças pouco activas tendem a estar em pior condição física, caberá aos pais promover um estilo de vida mais salutar para evitar consequências negativas para elas. Neste sentido, a simples mudança de comportamentos diários pode conduzir a melhorias consideráveis. Os pais podem substituir as deslocações de carro por caminhadas a pé, substituir os elevadores pelas escadas e limitar o tempo que as crianças passam em frente à televisão. O exercício pode tornar-se numa actividade familiar, jogando à bola ou andando de bicicleta juntos e frequentado o parque infantil (Papalia, Olds e Feldman, 2001:405-407).

Em síntese, a reduzida realização de movimentos corporais devido à ausência de exercício físico, conduz a problemas de saúde, tendo a família um papel importante a desempenhar na promoção de um estilo de vida saudável. Neste sentido, no nosso estudo procuraremos averiguar se os pais têm o hábito de frequentar com os filhos

lugares onde possam desenvolver actividades físicas, tais como o parque infantil ou instalações desportivas.

2- A escola e a família

2.1 - A escola e o tempo livre: o recreio

Na língua portuguesa atribuem-se dois significados distintos à palavra recreio. Ele pode ser um espaço que permite desenvolver actividades livremente ou pode ser o tempo de interrupção das actividades na sala de aula e que por isso também é vulgarmente designado por intervalo (Pereira, 1997:133). Na escola é o espaço do recreio “ *que garante o direito da criança a brincar*” (Pereira, 2000:23). Os espaços de recreio variam consoante a época em que a escola foi construída, sendo as actividades aí desenvolvidas determinadas pelas características das instalações e pelos recursos humanos (Carmo, 2003:33).

É no recreio que as crianças interagem livremente entre si e com o que lhes é disponibilizado em termos materiais. Aí elas decidem, escolhem os pares e definem as regras do jogo. Neste espaço promove-se a criatividade, a improvisação, recriação e invenção de brincadeiras e jogos. O tempo destinado ao recreio escolar é aproveitado pela criança para a busca de prazer. Poderá também ser utilizado para exercer destruição e violência abrangendo equipamentos e pares, visto que esse espaço é encarado pelas crianças como um lugar oportuno para medir forças e estabelecer relações de poder (Pereira, 2000:24-25; Pereira e Neto, 1997:225; Pereira, Neto e Smith, 1997:243).

O recreio é um tempo e um espaço que tem de dar resposta a um conjunto muito alargado de necessidades: mobilização, repouso, segurança, aventura, imitação, criação, autonomia e socialização (Serra, 1997).

O recreio escolar é portanto para muitas crianças o lugar que lhes garante convívio e brincadeira pois muitas vezes fora da escola só lhes resta ficar em casa em virtude de não terem vizinhos da sua idade, a rua não ser considerada segura pela família, os parques infantis ficarem longe ou estarem degradados ou porque a família

não tem capacidade económica para pagar actividades institucionalizadas para ocupação dos tempos livres (Marques, 2000: 39-40).

Ir ao encontro das exigências da vida contemporânea e aos anseios da comunidade escolar é a resposta que se espera da escola (Carmo, 2003) porém, nem sempre as condições do espaço de recreio são as desejáveis. *“Muitas escolas especialmente as escolas primárias, têm espaços exteriores de recreio desertos, pouco interessantes e pouco variados”* (Pereira, Neto e Smith, 1997:240). É necessário intervir nesses espaços de forma adequada, através da sua diversificação e melhoramento, permitindo práticas diversificadas que vão ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, tendo em atenção as diferenças etárias e de género (Pereira e Neto,1997:231). Aliás, Carmo (2003) aponta para o facto de nos recreios escolares prevalecerem os espaços e actividades preferidas pelos rapazes, o que condiciona as escolhas das raparigas. Domina a lei do mais forte. Desta forma as raparigas vêm reduzidas as suas hipóteses de praticar actividades que vão ao encontro dos seus gostos e necessidades. É preciso ainda que a acessibilidade seja facilitada, de modo a não excluir crianças com necessidades especiais.

Para dar resposta a tão diversificadas necessidades da população escolar, terá de se recorrer a uma planificação adequada dos espaços e dos equipamentos. De outra forma os recreios tornam-se espaços pouco seguros, contribuindo pouco *“para a formação dos alunos devido à sua aridez e desumanização”* (Carmo,2003). A manutenção dos espaços de recreio implica a sua limpeza, organização da supervisão e gastos na preservação dos equipamentos. Contudo, estes aspectos não podem diminuir o interesse educativo por estes espaços junto das entidades competentes. É preciso incentivar a organização dos espaços de recreio escolar e promover melhorias no que já existe.

“O educador/professor deve prestar atenção aos espaços de recreio das escolas (...) Devem adquirir conhecimentos nesta matéria de forma a contribuir numa perspectiva pedagógica na tomada de decisões sobre espaços para a infância” (Pereira, 2000:25).

Pereira e Neto (1999:104) referem que ao planificar um espaço de recreio infantil é necessário observar o tipo de uso que é dado pelas crianças a cada recanto do espaço onde se quer intervir. Segundo estes autores é preciso questionar as crianças para perceber o que é que elas gostariam de ter nos seus recreios. Esta informação adicionada às perspectivas dos adultos que trabalham directamente com essas crianças, tais como

os professores, pode constituir uma mais valia preciosa para técnicos especializados (arquitectos ou engenheiros). Assim os melhoramentos efectuados poderão aproximar-se mais das necessidades e expectativas de todos, onde se incluem também normas de segurança adequadas. Aliás, quanto a este aspecto, deve salientar-se a importância do Decreto-Lei nº 379/97 de 27 de Dezembro, no qual estão estabelecidas as condições de segurança a observar nos espaços de jogo e recreio.

Barreiros (1995) refere por seu lado que a segurança de equipamentos destinados a actividades lúdicas não se deve limitar ao ajustamento entre a morfologia (peso e altura do utilizador) mas também deve ter em conta o seu comportamento, isto é, as suas possibilidades de acção. Este autor salienta que o comportamento infantil em espaços de jogo depende das solicitações ambientais. Assim, para melhorar a segurança em espaços de jogo infantil, deve existir um ajustamento do ambiente (objectos, pisos, declives, etc) às possibilidades de acção dos utilizadores.

Os melhoramentos a efectuar nos espaços de recreação infantil podem incluir vários aspectos. Destaca-se em primeiro lugar a diversificação do espaço de recreio, criando-se áreas para actividades lúdicas diferentes e introdução de equipamentos fixos para trepar, escalar, suspender, etc. Criação de áreas propícias ao repouso e convívio. Fomentar o interesse pela conservação da natureza, criando hortas pedagógicas e jardins. Promover ainda o embelezamento do espaço através de pinturas murais e esculturas (Pereira, Neto e Smith, 1997: 245-251). Camuflar gradeamentos com plantas trepadeiras e arbustos é considerada, por exemplo, uma boa estratégia para minimizar o efeito de “cerca fechada”, na qual as crianças brincam. Aproveitar a ondulação natural do terreno, sempre que for possível, também é considerada uma medida eficaz no combate ao bulliying, pois uma briga em espaço plano é mais propícia a juntar rapidamente muitas crianças partidárias dos rivais em disputa. Outro aspecto que deve ser tido em conta no planeamento de espaços de recreio é a adequação dos pisos às práticas neles realizadas. A capacidade de absorção de impactos, graus de atrito e aderência, ausência de brilho, entre outros, são factores que podem promover a segurança e o bem-estar das crianças. Caberá a cada escola analisar a sua situação, verificando quais as suas necessidades e estabelecendo prioridades de intervenção.

Em síntese, o tempo destinado ao recreio no 1º Ciclo do Ensino Básico e a qualidade do espaço que é proporcionado às crianças interfere na qualidade educativa oferecida pela escola.

Sendo a escola um lugar onde as crianças passam grande parte do dia iremos em seguida abordar o conceito de escola.

2.2 - A escola

A escola é uma organização, contudo possui características peculiares. Numa perspectiva sociológica, ela é um tempo, que é simultaneamente cronológico e de amadurecimento pessoal. É também um espaço que é diferente do familiar e que permite preparar a entrada noutros ambientes mais complexos. Além disso, a escola é ainda um sistema de interacção social, no qual as crianças e jovens constroem a sua identidade pessoal e social (Teixeira,1995:5; Alves-Pinto, 1995:134).

Para Maria Ramos (2003:229) a escola é um sistema social mais vasto e complexo que a família e que, sendo organizado e hierarquizado, possui um conjunto de regras que influenciam a sua estrutura e o seu funcionamento.

A escola também é referida por Clotilde Ramos (2003:43-44) como “*um lugar onde se adquirem conhecimentos, técnicas e valores socialmente aceitáveis e padronizados pelo sistema educativo de um país*”.

Contudo a escola não se limita a ser um lugar no espaço físico, ela é um sistema de comportamentos que ocorrem dentro de um modelo cultural que se expressa em determinadas crenças, atitudes e orientações. Ou seja, a escola é uma organização social onde interagem muitos actores com objectivos próprios e que se situam num sistema de comportamentos sem fronteiras físicas delimitadas. Por exemplo, quando uma criança estuda em casa na companhia do pai, assume simultaneamente o papel de filho e o de aluno. O pai, por sua vez, desempenha também o papel de professor / explicador. Ora estes comportamentos podem ser considerados como fazendo parte da escola (Santos, 2004:32-33).

Tal como as outras organizações, a escola tem uma estrutura formal e outra informal. A formal está ligada às estruturas, sistemas de comunicação e controlo, órgãos, regulamentos e normas estabelecidas superiormente pelo Ministério da Educação. Por sua vez, a informal está relacionada com as relações sociais que se estabelecem e ultrapassam a estrutura formal. Acrescente-se ainda que a escola influencia o desenvolvimento dos indivíduos através de uma educação formal. Além de

ser considerada fundamental para a sua socialização secundária, a escola é uma instituição destinada a preparar para a vida e desempenho dos adultos (Musitu, 2003:124-145).

Guerra, citado por Maria Ramos (2003:227), refere que cada escola possui uma identidade própria, apesar da existência de indicações e regulamentos provenientes da política educativa da administração central. Este facto resulta de vários aspectos entre os quais se poderá mencionar a diferente localização geográfica, a forma peculiar como cada escola leva à prática a mesma legislação, os diferentes modos como lidam com as pressões, o ânimo diferenciado com que recebem os alunos e a sua própria história enquanto organização.

Convém também referir a existência de objectivos destinados para a escola, na Lei de Bases do Sistema Educativo e que foram identificados e analisados por Teixeira (1995:37-40). Esses objectivos são três: instruir, educar e intervir no meio. O objectivo de instruir concretiza-se pela transmissão de conhecimentos e pela formação intelectual dos alunos. O objectivo de educar promove a formação integral dos alunos, onde se inclui uma equilibrada harmonia entre os níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afectivo, estético, social e moral dos alunos. Relativamente à intervenção da escola no meio, esta *“deve realizar-se a três níveis – por acção directa da escola, por acção dos professores e mediante a formação dada aos alunos”* (idem:41).

Ao nível do Ensino Básico, são os objectivos educacionais que se apresentam com mais força em relação aos objectivos instrucionais (idem: 81).

Na escola do 1º Ciclo do Ensino Básico, a educação é encarada como promotora do desenvolvimento integral do indivíduo. Neste sentido, o programa proposto para o 1ºCiclo pretende oferecer a oportunidade de realização de experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras.

Existem orientações do Ministério da Educação que atribuem uma distribuição de tempos lectivos mínimos para as áreas de leccionação do programa, através do Despacho nº 19575/2006 de 31 de Agosto. O tempo lectivo de 25 horas semanais é por isso distribuído da seguinte forma: Língua Portuguesa - 8 horas semanais, Matemática - 7 horas semanais e Estudo do Meio - 5 horas semanais. As quatro áreas de Expressões (Plástica, Musical, Dramática e Físico-Motora) juntamente com as três áreas curriculares não disciplinares (Área Projecto, Formação Cívica e Estudo Acompanhado) dividem entre si o restante tempo lectivo: 5 horas semanais.

Actualmente, através do Despacho nº 12591/2006 (2ª Série) de 16 de Junho, as Actividades de Enriquecimento Curricular (Inglês, Música, Actividade Física e Desportiva e Apoio ao Estudo) implementadas no 1º Ciclo do Ensino Básico vieram prolongar o horário escolar aumentando o tempo de permanência na escola até às 17horas e 30 minutos. Além disso já é comum em Agrupamentos de escolas públicas, na denominada Componente de Apoio à Família, o horário ser alargado de forma a receber crianças antes do início das aulas da manhã e a permitir que possam permanecer no espaço escolar após as 17h30min quando terminam as Actividades de Enriquecimento Curricular. Acrescente-se que os alunos têm a possibilidade de almoçar na escola. Desta forma, uma grande parte do horário de vigília das crianças é preenchido pela escola.

Como todas as organizações a escola tem uma fronteira que separa o que ela contém do exterior (Teixeira, 1995:33). Porém, apesar da existência desses limites, “*é um sistema aberto, efectuando constantes trocas com outros sistemas, nomeadamente com as famílias dos alunos*” (M.Ramos, 2003:226). Desta forma, perante as necessidades evidenciadas actualmente pelas famílias, a escola tem procurado ir seu ao encontro tomando medidas que procuram dar uma resposta adequada, salientando-se a possibilidade que é dada às crianças de almoçar na escola, a oportunidade de frequentar as Actividades de Enriquecimento Curricular e usufruir da Componente de Apoio à Família que garante a guarda das crianças fora do horário lectivo. É no entanto pertinente salientar que a escola não pode substituir a família, principalmente no que concerne ao plano afectivo e também moral. Logo, o tempo livre passado em família deve também ele ser um tempo destinado à educação das crianças, cimentando afectos e solidificando regras e valores morais.

Em suma, a escola do 1º Ciclo do Ensino Básico é actualmente uma organização que para além de dar formação académica aos seus alunos, contribui para a sua socialização e ainda lhes proporciona acolhimento ocupando o seu tempo livre de forma a substituir a família que em virtude de ser cada vez menos alargada deixou de poder responder a essa necessidade motivada pelos horários das actividades laborais dos pais. No nosso estudo iremos perscrutar a opinião dos pais acerca das Actividades de Enriquecimento Curricular oferecidas pela escola.

2.3 - Representações dos pais sobre a escola

Nem todas as famílias atribuem à escola o mesmo significado porque o meio social de origem, o contexto escolar, a história pessoal e colectiva dos indivíduos e o nível de conhecimento sobre as instituições vão promover diferentes representações e logo modos de actuação diversos em relação à escola (Santiago, 1997: 18).

No estudo de Davies et al (1989: 54-75), os pais atribuem à escola a função de ensinar conceitos básicos, adquirir preparação para um futuro emprego, aprender a conviver com os outros e a tornarem-se pessoas decentes e cumpridoras da lei. Este estudo demonstrou ainda que são os pais da classe média que têm expectativas mais elevadas em relação à escola e aos seus filhos. São também estas famílias que são mais críticas e atribuem pior classificação às escolas. Por outro lado, neste estudo observou-se que são os grupos socialmente mais marginalizados que têm menos confiança, motivação e tempo para ajudarem os filhos em casa ou na escola. Verificou-se ainda a existência de uma relação directa entre a escala social e a avaliação das relações entre a escola e a comunidade. Notou-se maior satisfação com a escola nos grupos socialmente mais desfavorecidos, e menor satisfação nos grupos de classe média. Nos factores mencionados pelos pais como geradores de satisfação com a escola são mencionados os bons professores e o facto de a criança gostar de ir à escola. O que deixa os pais mais insatisfeitos com a escola são as más instalações (sujidade, edifícios em mau estado de conservação, sobrepopulação), má qualidade de ensino, falta de preocupação ou sensibilidade da parte dos professores, a elevada taxa de fracasso, o absentismo dos professores, o preço elevado dos manuais escolares e demasiado tempo de recreio.

No seu estudo, Santiago (1997: 26) verificou que as representações que os pais têm da escola situam-se entre dois paradigmas: o da escola transmissiva e o da escola construtiva.

A escola transmissiva, segundo Alain citado por Santiago (1997: 18) tem como principal função transmitir conhecimentos e valores que preparem os alunos para se inserirem nas organizações da sociedade. Por isso, o currículo é rígido e igual para todos os alunos. Valoriza-se o aspecto intelectual, prevalecendo a abstracção na apropriação dos saberes e valores em detrimento do saber-fazer.

A escola construtiva privilegia a construção da autonomia através da valorização da iniciativa pessoal do aluno proporcionando-lhe um espaço que lhe permita aprender

pelos seus próprios meios. Procura-se aperfeiçoar aquilo que o aluno já conhece e individualiza-se o processo de ensino-aprendizagem em função do seu nível de desenvolvimento. Santiago notou também no seu estudo que as representações dos pais sobre a escola se aproximam mais da escola transmissiva. Nos resultados que obteve observou que os pais dão um valor excessivo ao saber escolar e ao sucesso nele obtido, assim como à inteligência relacionada com os desempenhos escolares. Relativamente às actividades a desenvolver na escola, os pais consideram que as decisões não devem ser exclusivas dos professores. É de realçar ainda, que nas categorias sociais mais favorecidas, se assiste a uma maior aproximação à escola construtiva, pois para estes pais as finalidades da escola estão mais ligadas ao desenvolvimento pessoal e social. O autor refere que estas famílias têm maior proximidade relativamente ao contexto cultural escolar e acesso a mais informação. Com as famílias das categorias sociais desfavorecidas ocorre o inverso pois conhecem mal o universo escolar. Daí, segundo o autor, advém a sua maior proximidade à escola transmissiva que consideram capaz de resolver todos os problemas ligados ao desenvolvimento e à aprendizagem (idem:20-260).

Em síntese, a representação que os pais fazem da escola varia consoante o estrato socioeconómico e cultural da família. Por isso, no nosso estudo iremos averiguar se os pais com diferentes habilitações académicas, têm diferentes opiniões sobre as Actividades de Enriquecimento Curricular da escola.

2.4 - A relação família - escola

O desenvolvimento integral e harmonioso das crianças é da responsabilidade das suas famílias (Clotilde Ramos, 2003:40). São elas que têm a responsabilidade de escolher os critérios educativos que consideram mais adequados. Neste sentido “*a família, o meio familiar de origem não se cansam de fabricar e ajustar uma escola à sua medida*” (Almeida e Vieira, 2006:108). É preciso também não esquecer que a actuação familiar pode contribuir para facilitar e orientar o processo de aprendizagem escolar, pois pode fomentar junto dos filhos o gosto pela aprendizagem, pelo saber e despertar neles a curiosidade por tudo aquilo que os rodeia. Acrescente-se ainda que a

ajuda familiar contribui para a criação de métodos e hábitos de estudo que vão ao encontro da personalidade, faixa etária e iniciativa dos filhos (Clotilde Ramos, 2003: 40-41).

São as famílias de classe média, com elevados níveis de educação, que mais apoio dão aos trabalhos escolares dos filhos. Envolvem-se directamente no apoio ao estudo supervisionando a realização das tarefas, encorajando e recorrendo a explicadores. Quando a escola não estimula as famílias a envolverem-se no processo educativo, verifica-se que são os pais com maiores níveis de educação que participam mais fazendo com que o aproveitamento escolar dos filhos seja superior ao dos alunos de estratos socioeconómicos mais baixos. Ora, todas as famílias querem o melhor para os seus filhos mas o que se verifica é que nem sempre sabem a melhor maneira de os ajudar. Os pais devem conhecer e compreender as escolas frequentadas pelos filhos e simultaneamente as escolas também devem compreender as famílias que servem. (Marques, 1997:55-57).

A escola e a família têm preocupações comuns tais como o cuidado, a protecção e o desenvolvimento da criança, por isso a acção de ambas é complementar uma da outra (Musitu, 2003:150).

A escola e a família não se podem ignorar porque ambas estão envolvidas na educação dos mesmos indivíduos e ao comunicarem entre si influenciam-se reciprocamente (Maria Ramos, 2003: 260).

Na sua interacção com a escola as famílias desejam um contacto mais pessoal e individualizado com os professores, querem informações precisas sobre os progressos e necessidades dos seus filhos, desejam um ensino mais individualizado que desenvolva o potencial máximo de cada criança e muitos pais querem saber como podem ajudar os filhos em casa. Os entraves que as famílias enfrentam relativamente à sua participação são a falta de tempo, de dinheiro, de transporte, o trabalho fora de casa e a existência de filhos mais novos (Domingos, 2003:34-35).

Outras dificuldades apontadas pelos pais na interacção escola / família são: o uso de linguagem não familiar, informação apresentada de forma inadequada e dificuldade em compreender o sistema escolar em geral. Mas o grau de colaboração dos pais com a escola também é influenciado pelas próprias características familiares: nível educativo, nível socioeconómico, tamanho da família, duração do dia de trabalho dos pais e género, idade e ano de escolaridade dos filhos (Musitu, 2003:160).

Marques (1990:19) também refere, que os pais detentores de cursos médios e superiores contactam mais os professores dos seus filhos e envolvem-se mais em actividades na escola do que aqueles que apenas têm o 4º ano de escolaridade do Ensino Básico.

De modo a facilitar o envolvimento dos pais com a escola deve ser estabelecida uma comunicação aberta, frequente, permanente e adaptada ao contexto social onde se insere a escola (Domingos, 2003:37).

Também para Maria Ramos (2003:253) o diálogo entre a família e a escola deve ser permanente, aberto e construtivo, procurando consensos. Para esta autora, só uma comunicação consensual poderá dar lugar ao respeito pelos sentimentos e necessidades de ambas as partes, propiciar clareza de regras e papeis a desempenhar e promover uma menor resistência à mudança, abrindo caminho para a flexibilização e adequação das regras às necessidades e capacidades de cada um dos parceiros.

Se os valores da escola coincidirem com os valores das famílias isso significa que não há rupturas culturais. Essa continuidade entre a escola e a família facilitará as aprendizagens. Se existir uma grande descontinuidade entre a cultura familiar e a escolar, os alunos têm dificuldade em aplicar as suas experiências anteriores às novas situações propostas pela escola, pelo que podem rejeitar ou ignorar a nova informação e encaminhar-se para o insucesso. Torna-se por isso fundamental abrir as escolas aos pais estabelecendo com eles uma comunicação frequente, dando-lhes a conhecer o currículo escolar, enfim tratando-os como verdadeiros membros da comunidade educativa (Marques, 1997:25-33).

Conhecer, respeitar, valorizar, legitimar e saber aproveitar os saberes mútuos ajudará a estabelecer canais de comunicação entre a escola e as famílias. Desta forma a escola deixará de ser para muitos pais um lugar que não conhecem e onde não se reconhecem (Silva, 1997:61).

Em síntese, verifica-se que os pais de estrato social mais elevado e com mais habilitações académicas são mais críticos e interventivos em relação à escola.

No nosso estudo procuraremos verificar se existem diferenças nas opiniões dos pais com diferentes habilitações literárias relativamente a considerarem que a escola lhes consegue dar resposta adequada para a ocupação do tempo livre das crianças com a implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Parte II – Objectivos do estudo e Metodologia

1- Objectivos

O problema que deu origem a este estudo traduz-se na seguinte questão, que opiniões têm os pais sobre a brincadeira e a ocupação do tempo livre de crianças que frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico, no meio urbano?

Como objectivo geral pretendemos conhecer as opiniões dos pais sobre a brincadeira e a ocupação do tempo livre de crianças que frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico, no meio urbano.

Definimos assim os seguintes objectivos específicos:

- 1- Conhecer opiniões dos pais sobre o acto de brincar dos filhos.
- 2- Conhecer hábitos lúdicos entre os pais e os filhos.
- 3- Identificar formas de ocupação do tempo livre pela criança quando está em casa.
- 4- Conhecer opções familiares para a frequência de lugares com as crianças nos tempos livres.
- 5 – Conhecer opções familiares para as actividades orientadas de ocupação dos tempos livres das crianças fora da escola.
- 6 – Conhecer opiniões dos pais sobre as Actividades de Enriquecimento Curricular na escola do 1º Ciclo do Ensino Básico.

2- Hipóteses

Hipótese 1- As mães com mais habilitações literárias valorizam mais o acto brincar dos filhos do que as mães com menos habilitações literárias.

Hipótese 2- As mães com mais habilitações literárias são as que mais consideram que brincar faz parte da educação das crianças, quando comparadas com as mães com menos habilitações literárias.

Hipótese 3- As mães com mais habilitações literárias brincam mais com os filhos do que as mães com menos habilitações literárias.

Hipótese 4- Segundo os pais, as crianças em casa ocupam os tempos livres a ver televisão.

Hipótese 5- As mães com mais habilitações literárias valorizam mais a frequência de espaços lúdicos com os filhos, quando comparadas com as mães com menos habilitações literárias.

Hipótese 6- As mães com mais habilitações literárias valorizam mais a frequência de actividades orientadas fora da escola pelos seus filhos, do que as mães com menos habilitações literárias.

Hipótese 7- As mães com menos habilitações literárias valorizam mais as Actividades de Enriquecimento Curricular na escola do 1º Ciclo do Ensino Básico, quando comparadas com as mães com mais habilitações literárias.

3- Metodologia

3.1- Modelo de investigação

Após a revisão da literatura surgiu a necessidade de auscultar os pais de crianças que frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico no meio urbano, com o intuito de conhecer as suas opiniões sobre a brincadeira e a ocupação do tempo livre dos filhos. Este estudo circunscreve-se às escolas do meio urbano pertencentes a um Agrupamento do concelho de Castelo Branco.

O desenho deste estudo visa a descrição de uma realidade. A investigação enquadra-se no paradigma predominantemente quantitativo. Serão colocadas à prova hipóteses explicativas das relações supostas entre variáveis. As variáveis podem ser independentes ou dependentes. As primeiras são definidas com vista a compreender os efeitos das variáveis dependentes em torno de grupos mais homogéneos (Quivy e Campenhoudt, 2005: 216).

3.2- A amostra

A amostra é constituída por 314 pais/encarregados de educação de crianças que frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico em 4 escolas situadas no meio urbano, pertencentes a um Agrupamento do concelho de Castelo Branco. Todos os alunos do 1º Ciclo levaram para casa um questionário para ser preenchido pelos pais/encarregados de educação, para que a amostra fosse representativa da comunidade educativa urbana servida pelo referido Agrupamento de escolas.

O facto de residirmos e trabalharmos na freguesia de Castelo Branco contribuiu para a escolha do Agrupamento de Escolas pela facilidade de acesso e contacto com as pessoas que lá trabalham, amostra por conveniência.

3.2.1- Caracterização do meio local

Com a finalidade de proporcionar uma imagem do meio local apresentamos a caracterização do concelho, pelo que recorremos a Nunes (2004); Santos e Nicolau (2004); Anuário Estatístico da Região Centro – 2007 (I.N.E., 2008:32) e ainda a <http://www.jf-castelobranco.pt>.

O concelho de Castelo Branco, com uma área de 1438,2 km², insere-se na Nomenclatura de Unidades Territoriais para fins estatísticos II Centro e N.U.T. III Beira Interior Sul. Está ligado por ferrovia à linha do Norte e a rede viária inclui a scut A23.

Das 25 freguesias que constituem o concelho, uma é predominantemente urbana – a freguesia de Castelo Branco. A área média desta freguesia é de 5753 ha tendo em 2007 uma densidade populacional de 37,7 hab/km².

A cidade de Castelo Branco, capital do distrito, dista 215 km de Lisboa. Separam-na 44Km do Fundão e 62 km da Covilhã, ambas cidades do distrito. Encontra-se a 150 km de Coimbra, 100 km da Guarda e 50 km da fronteira com Espanha, ficando a cidade de Cáceres a cerca de 140 km.

O território onde, actualmente, se estende a cidade de Castelo Branco, assim como uma vasta área circundante foi, desde tempos antigos, zona preferencial de habitação. Potenciais focos de povoamento na região remontam ao Paleolítico, tendo sido encontrados vestígios no Monte da Ponte, situado junto ao rio Ponsul, na freguesia

de Castelo Branco. Encontram-se ainda abundantes vestígios romanos e visigóticos espalhados pela região. Após a conquista aos Mouros por D. Afonso Henriques, o território foi doado aos Templários. Em 1214 D. Afonso II faz a doação das terras onde já se situava uma povoação conhecida por Castelo Branco de Moncarchino a Pedro Alvito, Mestre da Ordem do Templo. Em 1313, no reinado de D. Dinis, com a extinção da Ordem do Templo, os seus bens foram incorporados na Ordem de Cristo, criada para a substituir, passando Castelo Branco a ser uma Comenda desta última Ordem. Em 1510 D. Manuel I concede-lhe novo foral e posteriormente D. João III atribui-lhe o título de Notável. Mais tarde, com o alvará Pombalino de 20 de Março de 1771, o rei D. José elevou a vila à categoria de cidade. Em 1889 o caminho de ferro chega à cidade.

Actualmente Castelo Branco tem áreas residenciais antigas e outras recentes assim como uma zona industrial no lado ocidental.

O sector terciário é o que emprega mais população no concelho, seguindo-se o sector secundário e por último o sector primário.

O concelho de Castelo Branco tem estabelecimentos de todos os graus de ensino. A rede de cobertura do ensino público é bastante alargada no 1º Ciclo do Ensino Básico, registando-se pouca expressão destes estabelecimentos no ensino privado.

3.2.2- Caracterização das escolas

Do Agrupamento de escolas escolhido para se efectuar a distribuição do questionário fazem parte uma Escola Básica Integrada que é a sede do Agrupamento e se situa na malha urbana da cidade (tendo no ano lectivo 2007/2008 seis turmas do 1º Ciclo, além do 2º e 3º Ciclos) assim como três Escolas Básicas do 1º Ciclo também situadas dentro da cidade (tendo uma 8 turmas, outra 6 turmas e outra 3 turmas) e ainda uma E.B.1 rural com Jardim de Infância, distando a localidade onde está inserido este estabelecimento de ensino, cerca de 22 km da sede de concelho. Por se tratar de uma realidade completamente diferente, não só pelo meio rural onde se insere mas também pelas características específicas da população escolar que a frequenta, constituiria por si só motivo para um estudo particular que não se pretendeu desenvolver. Optou-se por realizar um estudo apenas circunscrito à localidade de Castelo Branco, na qual residimos e desenvolvemos a nossa actividade profissional. No Agrupamento todas as

escolas urbanas onde era leccionado o 1º Ciclo funcionavam no ano lectivo em que foi aplicado o questionário aos pais dos alunos (2007/2008) em regime normal (horário com dois turnos – manhã / tarde), com Actividades de Enriquecimento Curricular e com componente de apoio à família com almoços e prolongamento de horário de entrada e saída (escola aberta das 7h30 às 18h30).

Neste estudo apenas se procura conhecer a opinião dos pais de crianças que frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico nas escolas do Agrupamento situadas no meio urbano (cidade de Castelo Branco). Segue-se a descrição de cada um desses estabelecimentos de ensino onde foi distribuído o questionário no ano lectivo de 2007/2008.

Na E.B.I. (sede de Agrupamento) que designaremos por escola A, 4 das turmas do 1º Ciclo pertencem ao 4º ano de escolaridade. Verifica-se ainda a existência de uma turma de 1º ano e outra de 2º ano de escolaridade. No total tem 110 alunos no 1º Ciclo. Esta escola tem 4 pavilhões ligados por um corredor central coberto, um gimnodesportivo e é rodeada por amplos pátios. Dispõe de 33 salas de aula, secretaria, biblioteca, etc.

Na E.B.1 que designaremos por escola B, existem 8 turmas do 1º Ciclo sendo 2 do 1º ano de escolaridade, 2 turmas do 2º ano e 4 turmas que pertencem ao 3º ano. No total tem 156 alunos. Esta escola fica situada numa parte antiga da cidade. É um edifício do Plano Centenário com um pátio de recreio envolvente e um alpendre com piso em cimento. Tem 8 salas de aula, 1 sala de professores, biblioteca, etc.

A E.B.1 que designaremos por escola C tem 6 turmas, sendo 2 turmas do 1º ano de escolaridade, 1 turma do 2º ano, 2 turmas do 3º ano e 1 turma do 4º ano. No total tem 109 alunos. Esta escola é constituída por dois edifícios. Tem 2 alpendres cobertos com piso de cimento e pátios em areão grosso. Tem 6 salas de aula, 1 sala de reuniões, etc.

Na E.B.1 que designaremos por escola D, existem 3 turmas, das quais 1 turma é do 2º ano de escolaridade, 1 turma é mista (2º e 3º ano) e outra também é mista (1º e 4º ano). Nesta escola, das 53 crianças que a frequentam, 22 são de etnia cigana, constituindo estas crianças 42% da totalidade dos alunos. O edifício da escola é do Plano dos Centenários com um pátio de recreio envolvente em areia e 2 alpendres cobertos com o piso em cimento. Tem 4 salas de aula, uma sala onde funciona a biblioteca, etc (<http://www.anossaescola.com>).

3.3- Técnica de recolha de dados

A recolha de dados é um processo organizado de procura de informações junto de fontes adequadas e válidas e tem como objectivo compreender uma dada situação. A validação do processo de recolha de dados certifica que as informações recolhidas servem o objectivo da investigação. As informações devem ser pertinentes, válidas e fiáveis. Informações pertinentes são aquelas que são acessíveis, necessárias e suficientes. Informações válidas reflectem a realidade e por isso correspondem ao que se declarou querer recolher. Informações fiáveis são aquelas que se crê que poderiam ser as mesmas no caso de serem obtidas por diferentes pessoas ou em diferentes momentos (Quivy e Campenhoudt, 2005: 186-191).

A recolha de dados para este trabalho foi feita através de um questionário dirigido aos pais. Este contém questões que se destinam a obter dados para caracterização da amostra e perguntas respeitantes às variáveis dependentes, estando de acordo com o assunto que se procura estudar.

3.3.1- O questionário como instrumento de investigação

Segundo Sá (2003:386) o questionário constitui uma técnica de recolha de dados. Também para Quivy e Campenhoudt, 2005:187) o questionário é um “*dispositivo específico de recolha (...) das informações, destinado a testar hipóteses de investigação*”. O seu objectivo é a recolha de informação dos sujeitos que o preenchem. O questionário é adequado para o conhecimento de uma população enquanto tal: os seus valores ou as suas opiniões. Este instrumento “*visa a verificação de hipóteses teóricas e a análise das correlações que essas hipóteses sugerem*”(idem:188).

A utilização do questionário tem como vantagem a recolha de um determinado tipo de informação de forma rápida e relativamente barata. Além disso, permite quantificar uma multiplicidade de dados e proceder a numerosas análises de correlação. A credibilidade poderá ser relativamente frágil. Por isso, para que seja digno de confiança, deve existir rigor na escolha da amostra, correspondência entre o universo de

referência das perguntas e o universo de referência do respondente e formulação clara e unívoca das perguntas (Bell, 2004:118; Quivy e Campenhoudt, 2005:190).

Na formulação das questões, convém que as frases utilizem palavras simples e familiares aos respondentes; que sejam claras e específicas; que sejam directas (de tipo declarativo e forma afirmativa); que sejam sucintas; que não influenciem a resposta (neutras); que se limitem a uma só ideia (sem questões duplas) e ainda, que possam ser facilmente codificadas para posterior análise estatística. Quando se estabelecem várias possibilidades de resposta é importante colocar uma alternativa em aberto, do género “outros”. Isto evita resposta ausente, forçada ou dada à toa.

A apresentação e formato do questionário poderá encorajar o respondente a ler e a responder às questões. As instruções devem ser claras, as perguntas espaçadas entre si, os quadrados utilizados para as respostas situados do lado direito e haver uma ordem adequada das perguntas. Relativamente a este último aspecto é conveniente começar pelas questões mais simples e fáceis de responder e guardar para o final as perguntas mais complexas e delicadas. Convém ainda começar com questões interessantes que capturem a atenção dos respondentes. Deve ainda haver cuidado na ordenação das questões de modo a evitar-se o efeito de halo (influência na questão seguinte da resposta dada a uma questão anterior) (Bell, 2004: 117-126; Sá, 2003: 386-387).

3.3.2- Descrição do questionário

No formato do questionário elaborado para esta investigação constam perguntas fechadas e perguntas abertas.

Nas perguntas fechadas de escolha limitada, nas possibilidades apresentadas escolhe-se uma única opção que se assinala com um X. Noutras questões permite-se a escolha de três opções que se assinalam com X.

Para quatro perguntas de resposta fechada, optou-se por um leque de várias alternativas de resposta e ainda a opção “Outro. Qual?” que permite ao respondente acrescentar livremente uma opção não contemplada no conjunto das propostas apresentadas.

Em quatro perguntas fechadas utilizou-se uma série de proposições sendo-lhe aplicada a escala de Likert com 3 ou 5 opções de resposta. A utilização de uma escala

permite a medição de opiniões ou atitudes. Desta forma, ao apresentar uma proposição sobre uma determinada realidade psicossocial, é possível obter diferentes pontos de vista (Bell, 2004:196).

As perguntas abertas permitem a obtenção de uma palavra, frase ou comentário. A sua inclusão permite tornar o preenchimento do questionário numa actividade menos monótona e proporcionar a livre expressão das opiniões de quem responde (Sá, 2003:387).

Neste estudo o questionário foi preenchido pelos próprios respondentes e por isso, chama-se de administração directa (Quivy e Campenhoudt, 2005:188).

O questionário (anexo 1) foi elaborado para ser respondido por pais de crianças que frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico, no meio urbano, no concelho de Castelo Branco.

No início o questionário tem uma nota da qual consta, não só a informação relativa ao propósito da sua distribuição, mas também o pedido para a colaboração dos respondentes, assim como um agradecimento. É ainda assegurado o anonimato.

O questionário é depois constituído por duas partes distintas.

A primeira parte é formada pelas questões que vão da 1 até à 8 e que se destinam a obter dados para a caracterização da amostra. Essas questões são:

- 1- Quem preenche o questionário (mãe, pai ou outra pessoa).
- 2- Sexo do seu filho(a): (feminino, masculino).
- 3- Ano de escolaridade do filho(a).
- 4- Número de irmãos.
- 5- Número de pessoas do agregado familiar.
- 6- Idade (da mãe e do pai).
- 7- Profissão (da mãe e do pai).
- 8- Habilitações literárias (da mãe e do pai).

A segunda parte do questionário é constituída por questões respeitantes ao assunto que se procura estudar. Este grupo é formado pelas perguntas que vão desde a 9 até à 21, sendo a maior parte delas fechadas.

A questão 9 foi retirada do questionário de Dina Machado (2005), utilizado na sua tese de Mestrado em Ciências da Educação – Desenvolvimento Pessoal e Social, sob orientação do Professor Doutor Manuel Loureiro, no Departamento de Psicologia e Educação da Universidade da Beira Interior.

A questão 13 foi retirada do questionário de Kátia Almeida (2005), utilizado na sua tese de Mestrado em Psicologia do Desporto, sob orientação do Professor Doutor Carlos Neto, no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

As restantes questões foram retiradas ou baseadas em perguntas do questionário de Beatriz Pereira (1993), utilizado na sua tese de Mestrado em Ciências da Educação – Metodologia da Educação Física, sob orientação do Professor Doutor Carlos Neto e coorientação da Professora Doutora Denisa Mendonça, na Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.

3.4- Caracterização das variáveis em estudo

Segundo Quivy e Campenhoudt (2005:217) “*chama-se variável a todo o atributo, dimensão ou conceito susceptível de assumir várias modalidades*”.

Para o presente estudo consideraram-se como variáveis independentes:

- Habilitações literárias da mãe
- Habilitações literárias do pai

e como variáveis dependentes:

- Opiniões dos pais sobre o acto de brincar dos filhos.
- Hábitos lúdicos entre os pais e os filhos.
- Formas de ocupação do tempo livre da criança quando está em casa.
- Opções familiares sobre os lugares frequentados com as crianças nos tempos livres.

- Opções familiares sobre as actividades orientadas de ocupação dos tempos livres das crianças fora da escola.
- Opiniões dos pais sobre as Actividades de Enriquecimento Curricular na escola do 1º Ciclo do Ensino Básico.

3.5- Descrição dos procedimentos

Segundo Bell (2004:128) “*todos os instrumentos de recolha de informação devem ser testados*”. Com o objectivo de descobrir problemas e eliminar questões irrelevantes no questionário, foi realizado um pré-teste através da sua aplicação a um grupo de quatro encarregados de educação de níveis sociais distintos e cujos educandos frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico em escolas urbanas pertencentes a Agrupamentos do concelho de Castelo Branco onde não se realizou o estudo. Feita a análise aos pré-testes, foram introduzidas pequenas alterações na formulação de algumas perguntas.

Para a aplicação do questionário foi escolhido intencionalmente o Agrupamento de escolas onde leccionamos porque além de ser o local onde desempenhamos as nossas funções docentes, também fica situado na nossa área de residência na freguesia de Castelo Branco.

Procedeu-se à aplicação do questionário em todas as escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, situadas no meio urbano, pertencentes ao referido agrupamento.

Foi pedido prévio consentimento ao Conselho Executivo do Agrupamento para ser efectuada a distribuição do questionário. Pediu-se também a colaboração das professoras das escolas do Agrupamento em causa.

Os exemplares do questionário foram entregues por nós a todas as professoras com turma de 1º Ciclo em todas as escolas urbanas do Agrupamento que os distribuíram por sua vez a todos os seus alunos, ficando assim abrangidas todas as crianças dessas escolas. Aquando da distribuição dos exemplares do questionário pelos seus alunos as professoras ficaram encarregues de alertar as crianças para o facto de terem de os entregar aos seus pais / encarregados de educação para que estes os preenchessem e devolvessem à escola através dos seus filhos / educandos, sendo entregues pelas crianças às respectivas professoras das turmas.

A aplicação dos exemplares do questionário foi realizada entre 21 de Abril e 9 de Maio de 2008.

Na data combinada dirigimo-nos às escolas para recolher os exemplares do questionário junto das professoras.

No caso da existência de irmãos nas escolas do Agrupamento a frequentarem o 1º Ciclo em simultâneo, optou-se por entregar o questionário a todos os irmãos para verificar se existiam diferenças no seu preenchimento apesar de serem crianças do mesmo agregado familiar. Esta situação abrangia irmãos na mesma turma e em turmas diferentes da mesma escola ou de outra escola do 1º Ciclo do Agrupamento, porque a escola A recebe turmas do 4º ano de escolaridade oriundas de outras escolas do Agrupamento. Perguntou-se às professoras das turmas quais eram os alunos irmãos e foram-nos relatadas as seguintes situações:

Escola A - 4 casos mais 2 situações em que os pares têm os respectivos irmãos na escola B.

Escola B - 7 casos onde se inclui 1 quinteto mais 2 situações em que os pares têm os respectivos irmãos na escola A.

Escola C – 7 casos.

Escola D – 7 casos.

Tabela 1 - Distribuição e recolha dos questionários nas escolas

Escolas:	Nº de alunos	Questionários distribuídos	Questionários recolhidos	% a)
A	110	110	82	75%
B	156	156	134	86%
C	109	109	95	87%
D	53	53	24	45%
Total	428	428	335	78%

Legenda: a) % calculada relativamente ao número de alunos.

Após a recolha verificou-se que dos 428 questionários distribuídos foram entregues 335 questionários preenchidos.

A percentagem de devolução do questionário pelos alunos a nível do agrupamento foi de 78%. A escola C apresentou a maior percentagem de devolução do questionário com 87%. Verificou-se também que a escola B, que é aquela que tem

maior número de alunos, apresentou 86% de questionários devolvidos. A escola D, que é a que tem menor número de alunos, apresentou a menor percentagem de devolução que é de 45%.

Nos casos dos questionários de irmãos que foram recolhidos, verificou-se que o preenchimento dos questionários era igual para todos os filhos do mesmo agregado familiar, mesmo quando mudava o género ou o ano de escolaridade das crianças. Pelo facto dos questionários terem sido respondidos pelos pais da mesma maneira para todos os filhos, independentemente do género ou ano de escolaridade dos irmãos, parece não existir diferença quando os pais pensam a educação dos filhos, ainda que seja limitado o número de casos estudados. Considerou-se por isso apenas 1 questionário por agregado familiar.

Deste modo na escola C, por exemplo, em 10 alunos foram apenas considerados 5 questionários, visto ser esse o número correspondente aos agregados familiares.

Na escola A os 4 casos assinalados de irmãos entregaram os questionários. Dos 2 pares separados apenas 1 par entregou os questionários, por isso foi-se buscar o irmão desse par à escola B e contou-se apenas um agregado familiar.

Na escola B, dos 7 casos assinalados 6 entregaram os questionários (incluindo-se os irmãos do quinteto). Do par separado que entregou os questionários, o irmão juntou-se à escola A, tal como já foi referido anteriormente.

Na escola C, dos 7 casos assinalados 5 entregaram os questionários.

Na escola D, dos 7 casos assinalados 2 entregaram os questionários.

Tabela 2- Distribuição e recolha dos questionários por agregado familiar

Escolas:	Nº de alunos	Questionários distribuídos aos alunos	Número de agregados familiares	Questionários recolhidos a)	% b)
A	110	110	104	78	75%
B	156	156	146	124	85%
C	109	109	102	90	88%
D	53	53	46	22	48%
Total	428	428	398	314	79%

Legenda: a) Questionários recolhidos depois de eliminados os 2º questionários quando eram irmãos.

b) % calculada relativamente ao número de agregados familiares.

Dos 335 questionários recebidos foram considerados apenas 314 para a amostra, visto que se eliminaram os segundos questionários quando eram de irmãos.

A percentagem de devolução do questionário pelos agregados familiares a nível do agrupamento foi de 79%. A escola C apresentou a maior percentagem de devolução do questionário com 88%. A escola D apresentou 48% de adesão dos agregados familiares ao preenchimento e devolução do questionário, tendo sido a percentagem mais baixa. Esta situação poderá estar relacionada com o facto desta escola ser frequentada por alunos de posição social baixa, sendo 42% de etnia cigana.

3.6- Tratamento estatístico

“A análise estatística dos dados impõe-se em todos os casos em que estes últimos são recolhidos por meio de um inquérito por questionário” (Quivy e Campenhoudt, 2005:224). A estatística descritiva permite organizar, resumir e descrever um conjunto de dados.

Utilizou-se o programa informático SPSS (Statistical Package for Social Sciences) para o Windows, versão 13.0.

Para se proceder ao tratamento dos dados, as perguntas fechadas foram codificadas. Para a introdução dos dados criou-se previamente uma matriz onde se caracterizou cada uma das variáveis.

O teste aplicado foi o qui-quadrado. Este teste permite verificar se existem diferenças significativas entre dois grupos. O nível de significância adoptado foi de 0,05 pelo que em 100 temos 95% de confiança porque em 100 a probabilidade de erro é 5.

Parte III – Apresentação, análise e discussão dos resultados

1 - Descrição da amostra

Neste estudo a amostra é constituída por 314 pais/encarregados de educação de crianças que frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico em 4 escolas do meio urbano, pertencentes a um Agrupamento do concelho de Castelo Branco. Foi distribuído um questionário a todos os pais/encarregados de educação dos referidos alunos para que a amostra fosse representativa da comunidade educativa urbana servida pelo referido Agrupamento de escolas.

1.1- *Quem preencheu o questionário:*

A maioria das pessoas que preencheram os questionários (79%) foram as mães das crianças, tal como se pode verificar na tabela 1.

Tabela 3 - Quem preencheu o questionário

Quem preencheu o questionário.		Identificação das Escolas				Total
		A	B	C	D	
Mãe	Count	62	93	76	17	248
	% within Identificação das Escolas	79,5%	75,0%	84,4%	77,3%	79,0%
Pai	Count	16	27	12	5	60
	% within Identificação das Escolas	20,5%	21,8%	13,3%	22,7%	19,1%
Outra pessoa	Count	0	4	2	0	6
	% within Identificação das Escolas	0,0%	3,2%	2,2%	0,0%	1,9%
Total	Count	78	124	90	22	314
	% within Identificação das Escolas	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

1.2- *Caracterização das crianças:*

Em conformidade com a tabela 4, verifica-se nesta amostra uma percentagem maior de alunos do género feminino (54,1%). As crianças matriculadas no 3º ano de escolaridade surgem também numa percentagem maior (29,9%) em relação aos outros anos de escolaridade. Verifica-se ainda que a maioria das crianças tem irmãos (68,3%).

Tabela 4 – Caracterização das crianças

	Sexo			Ano de escolaridade					Número de irmãos		
	Masculino	Feminino	Total	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	Total	Sem irmãos	Com irmãos	Total
n	144	170	314	75	70	94	75	314	98	211	309
%	45,9%	54,1%	100%	23,9%	22,3%	29,9%	23,9%	100%	31,7%	68,3%	100%

Para conhecermos o número de irmãos da criança, visto que é um aspecto que pode ter implicações na organização da vida familiar, verificamos na tabela 5 que a maioria das crianças (51,5%) tem um irmão. A segunda maior percentagem pertence às crianças que não têm irmãos (31,7%). Com 2 irmãos temos 12% e os restantes casos (%) têm 3 ou mais irmãos.

Tabela 5 - Número de irmãos da criança

Sem irmãos		1 irmão		2 irmãos		3 irmãos		4 irmãos		5 irmãos		6 irmãos		7 irmãos		8 irmãos		Total	
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
98	31,7	159	51,5	37	12,0	7	2,3	3	1,0	1	0,3	1	0,3	2	0,6	1	0,3	309	100

1.3- Número de pessoas do agregado familiar:

Relativamente ao número de pessoas do agregado familiar, segundo a tabela 6, os agregados familiares formados por 4 pessoas constituem a maior percentagem (49,2%).

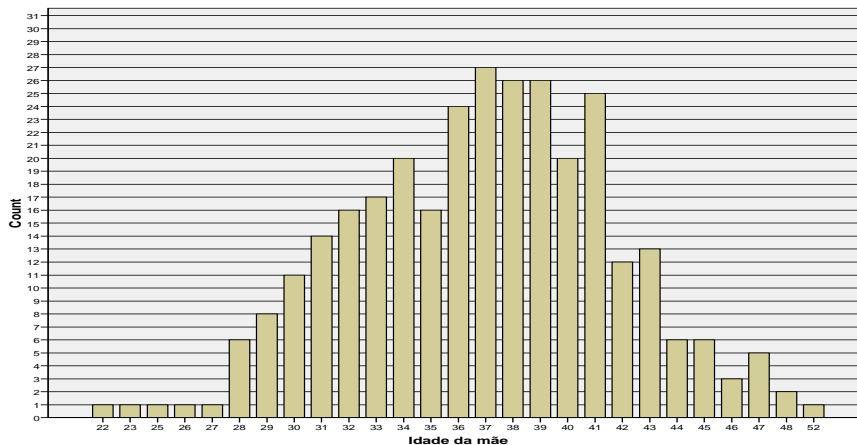
Tabela 6 - Número de pessoas do agregado familiar

2 pessoas		3 pessoas		4 pessoas		5 pessoas		6 pessoas		7 pessoas		8 pessoas		10 pessoas		Total	
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
31	9,9	98	31,3	154	49,2	20	6,4	6	1,9	1	0,3	1	0,3	2	0,6	313	100

Pelo exposto podemos constatar que na nossa amostra ainda prevalece um elevado número de famílias constituídas por quatro pessoas, sendo formadas pelo casal com dois filhos. No entanto, a tendência verificada em Portugal é para a diminuição do número de famílias constituídas por quatro pessoas, assim como a diminuição dos agregados familiares com dois filhos.

1.4- Caracterização da mãe:

Gráfico 1 – Idade da mãe



Nos 314 questionários recebidos são referidas 309 mães que no gráfico 1 apresentam idades compreendidas entre os 22 e os 52 anos. A média das idades das mães é 36,92 sendo o desvio padrão de 4,812.

Quanto às habilitações literárias da mãe, segundo a tabela 7, a maior percentagem de mães (28,8%) têm o 12º ano de escolaridade como habilitações literárias. No entanto, as mães com o 9º ano de escolaridade apresentam uma percentagem aproximada (27,5%).

Tabela 7 - Habilitações literárias da mãe

4ª Classe ou menos		6º ano		9º ano		12º ano		Curso Médio		Curso Superior		Total	
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
23	7,4	56	18,1	85	27,5	89	28,8	13	4,2	43	13,9	309	100

As características da mãe, em conformidade com a tabela 8, são que a maioria das mães (66,6%) trabalha no sector terciário. O grupo das mães mais jovens (até aos 37

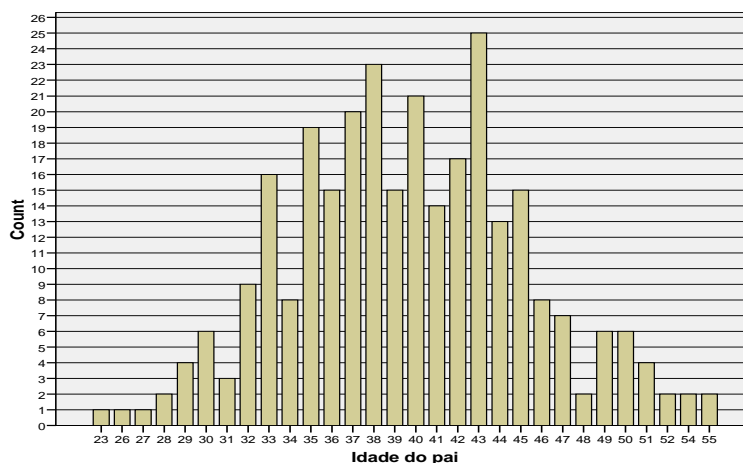
anos) apresenta maior percentagem (53,1%). As mães com menos habilitações literárias (até ao 9º ano) constituem o grupo com maior percentagem (53,1%).

Tabela 8 – Caracterização da mãe

		n	%
Idade	Mais jovens (22 – 37 anos)	164	53,1%
	Menos jovens (38 – 52 anos)	145	46,9%
	Total	309	100%
Actividade Profissional	Sector primário	2	0,7%
	Sector secundário	51	17,2%
	Sector terciário	197	66,6%
	Doméstica	27	9,1%
	Outro	19	6,4%
	Total	296	100%
Habilitações literárias	Menos habilitações literárias (até ao 9º ano inclusive)	164	53,1%
	Mais habilitações literárias (mais do que o 9º ano)	145	46,9%
	Total	309	100%

1.5- Caracterização do pai:

Gráfico 2 – Idade do pai



Nos 314 questionários recebidos são referidos 287 pais que no gráfico 2 apresentam idades compreendidas entre os 23 e os 55 anos de idade. A média das idades dos pais é 39,64 sendo o desvio padrão de 5,681.

Ao analisarmos as habilitações literárias do pai, verificamos, segundo a tabela 9, que a maior percentagem de pais (33,3%) tem o 9º ano de escolaridade como habilitações literárias.

Tabela 9 - Habilitações literárias do pai

4ª Classe ou menos		6º ano		9º ano		12º ano		Curso Médio		Curso Superior		Total	
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
36	12,5	67	23,3	96	33,3	43	14,9	10	3,5	36	12,5	288	100

As características do pai, em conformidade com a tabela 10, são que a maior percentagem de homens (50,2%) trabalha no sector terciário. O grupo dos homens mais jovens (dos 23 aos 40 anos) apresenta uma percentagem maior (57,1%). Os pais com menos habilitações literárias (até ao 9º ano) constituem o grupo com maior percentagem (69,1%).

Tabela 10 – Caracterização do pai

		n	%
Idade	Mais jovens (22 – 37 anos)	164	57,1%
	Menos jovens (38 – 52 anos)	123	42,9%
	Total	287	100%
Actividade profissional	Sector primário	6	2,1%
	Sector secundário	122	43,4%
	Sector terciário	141	50,2%
	Outro	12	4,3%
	Total	281	100%
Habilitações literárias	Menos habilitações literárias (até ao 9º ano inclusive)	199	69,1%
	Mais habilitações literárias (mais do que o 9º ano)	89	30,9%
	Total	288	100%

Em síntese, na nossa amostra verifica-se que as mães e os pais desenvolvem as suas actividades profissionais principalmente no sector terciário, o que vai ao encontro do que tinha sido verificado na caracterização que anteriormente apresentámos para o concelho de Castelo Branco.

2 – Opiniões dos pais sobre o acto de brincar dos filhos:

Em conformidade com a tabela 11, neste estudo constatamos que a maioria dos pais e mães respondentes concordam totalmente que brincar:

- é um direito da criança (83,5%);
- é agradável e divertido para a criança (79,2%);
- possibilita o desenvolvimento da criança a nível físico, mental, emocional e social (77,8%);
- é necessário para a criança aprender a viver e a comunicar (66,7%);
- é o resultado natural de um processo de crescimento físico e cognitivo (61,7%).
- é uma actividade espontânea e voluntária (57,8%);
- faz parte da educação da criança, ajudando-a a desenvolver-se no seio da família e da comunidade (55,3%);
- pode melhorar e reforçar as relações entre pais e filhos (47,6%);

Uma percentagem assinalável de respondentes discordaram totalmente que brincar é um mero passatempo sem qualquer efeito para a criança (50,7%).

Kooij (1997: 48) verificou na sua investigação que as mães de crianças pequenas de 2 e 3 anos consideravam a actividade lúdica importante para o desenvolvimento da criança. No nosso estudo são os pais de crianças que frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico que consideram que brincar é importante para o desenvolvimento dos seus filhos.

No estudo de Machado (2005:147) os pais questionados revelaram uma percepção favorável acerca do valor da actividade lúdica dos seus filhos, considerando-a necessária e útil para o desenvolvimento da criança.

No estudo de Carneiro e Dodge (2007:201) os pais quando questionados sobre o benefício do brincar das crianças enfatizaram o divertimento, seguindo-se o descanso e o desenvolvimento.

Tabela 11 – Opiniões dos pais sobre o acto de brincar das crianças

		Discordo Totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Total
Brincar é um direito da criança.	n %	2 0,6%	0 0%	1 0,3%	48 15,5%	258 83,5%	309 100%
Faz parte da educação da criança, ajudando-a a desenvolver-se no seio da família e da comunidade.	n %	3 1,0%	5 1,6%	7 2,3%	123 39,8%	171 55,3%	309 100%
É um meio eficaz de educar a criança.	n %	5 1,6%	21 6,9%	67 22,0%	162 53,3%	49 16,1%	304 100%
É necessário para a criança aprender a viver e a comunicar.	n %	0 0%	0 0%	6 2,0%	95 31,4%	202 66,7%	303 100%
Proporciona à criança a possibilidade de se desenvolver a todos os níveis (físico, mental, emocional e social).	n %	1 0,3%	0 0%	3 1,0%	65 20,9%	242 77,8%	311 100%
É fundamental para o desenvolvimento das capacidades da criança.	n %	2 0,7%	0 0%	14 4,6%	167 54,9%	121 39,8%	304 100%
Contribui para o desenvolvimento e para a socialização da criança.	n %	0 0%	1 0,3%	13 4,2%	164 53,6%	128 41,8%	306 100%
Pode melhorar e reforçar as relações entre pais e filhos.	n %	1 0,3%	5 1,6%	15 4,9%	140 45,6%	146 47,6%	307 100%
Pode servir para a criança afirmar a sua personalidade.	n %	3 1,0%	6 2,0%	32 10,6%	191 63,0%	71 23,4%	303 100%
Pode ser evasão e compensação.	n %	12 4,2%	47 16,5%	91 31,9%	104 36,5%	31 10,9%	285 100%
É agradável e divertido para a criança.	n %	1 0,3%	0 0%	0 0%	64 20,5%	247 79,2%	312 100%
É uma actividade espontânea e voluntária.	n %	1 0,3%	1 0,3%	9 2,9%	119 38,6%	178 57,8%	308 100%
É o resultado natural de um processo de crescimento físico e cognitivo.	n %	0 0%	2 0,6%	5 1,6%	111 36,0%	190 61,7%	308 100%
As actividades lúdicas devem ser usadas no processo de ensino-aprendizagem.	n %	1 0,3%	3 1,0%	23 7,8%	148 50,2%	120 40,7%	295 100%
Actualmente as crianças brincam durante demasiado tempo.	n %	40 12,9%	146 47,2%	74 23,9%	35 11,3%	14 4,5%	309 100%
Brincar só é útil para passar o tempo.	n %	149 48,9%	112 36,7%	25 8,2%	13 4,3%	6 2,0%	305 100%
Brincar é um mero passatempo sem qualquer efeito para a criança.	n %	153 50,7%	114 37,7%	21 7,0%	10 3,3%	4 1,3%	302 100%
É mais importante estudar do que brincar.	n %	17 5,6%	82 27,0%	116 38,2%	56 18,4%	33 10,9%	304 100%

Para sete afirmações estudadas sobre as quais pedimos aos pais que nos indicassem qual o seu nível de concordância verificámos que a distribuição era idêntica quer fossem mães com mais ou com menos habilitações literárias. Vamos aqui transcrevê-las: brincar é um direito; é necessário para a criança aprender a viver e a comunicar; proporciona à criança a possibilidade de se desenvolver a todos os níveis; pode servir para a criança afirmar a sua personalidade; é agradável e divertido para a criança; é uma actividade espontânea e voluntária; é o resultado natural de um processo de crescimento físico e cognitivo.

Em seguida vamos analisar as variáveis com resultados estatisticamente significativos.

2.1- Pensamento dos pais sobre o acto de brincar das crianças numa perspectiva positiva, segundo as habilitações literárias da mãe.

Na tabela 12, com o objectivo de concentrar a amostra recodificámos a variável devido aos valores da discordância (Discordo totalmente, Discordo, Nem concordo nem discordo) serem baixos e será identificada com a designação genérica Discordo.

Tabela 12 – Opinião dos pais numa perspectiva positiva, segundo as habilitações literárias da mãe (Discordância recodificada)

	Mães		Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Total	
Brincar faz parte da educação da criança, ajudando-a a desenvolver-se no seio da família e da comunidade.	Menos Hab. Lit.	n %	12 7,5%	77 47,8%	72 44,7%	161 100%	P<0,001
	Mais Hab. Lit.	n %	2 1,4%	43 30,1%	98 68,5%	143 100%	
	Total	n %	14 4,6%	120 39,5%	170 55,9%	304 100%	
Brincar pode melhorar e reforçar as relações entre pais e filhos.	Menos Hab. Lit.	n %	13 8,2%	86 54,4%	59 37,3%	158 100%	P<0,001 =
	Mais Hab. Lit.	n %	7 4,9%	53 36,8%	84 58,3%	144 100%	
	Total	n %	20 6,6%	139 46%	143 47,4%	302 100%	
Brincar é fundamental para o desenvolvimento das capacidades da criança.	Menos Hab. Lit.	n %	11 7%	106 67,5%	40 25,5%	157 100%	P<0,001
	Mais Hab. Lit.	n %	4 2,8%	59 41,5%	79 55,6%	142 100%	
	Total	n %	15 5%	165 55,2%	119 39,8%	299 100%	
Brincar contribui para o desenvolvimento e para a socialização da criança.	Menos Hab. Lit.	n %	12 7,6%	100 63,7%	45 28,7%	157 100%	P<0,001
	Mais Hab. Lit.	n %	2 1,4%	61 42,4%	81 56,3%	144 100%	
	Total	n %	14 4,7%	161 53,5%	126 41,9%	301 100%	

Conforme anexos 2,3,4,5.

Verifica-se na tabela 12 que as mães com mais habilitações literárias são as que mais concordam totalmente (68,5%) que brincar faz parte da educação da criança, ajudando-a a desenvolver-se no seio da família e da comunidade, quando comparadas com as opiniões das mães com menos habilitações literárias, sendo essas diferenças significativas (p<0,001).

São ainda as mães com mais habilitações literárias que mais concordam totalmente (58,3%) que brincar pode melhorar e reforçar as relações entre pais e filhos, em comparação com as mães com menos habilitações académicas, sendo essas diferenças significativas (p<=0,001).

As mães com menos habilitações literárias são as que mais concordam (67,5%) que brincar é fundamental para o desenvolvimento das capacidades da criança, sendo essas diferenças significativas (p<0,001) quando comparadas com mães detentoras de

mais habilitações académicas. No entanto os valores da concordância (Concordo e Concordo totalmente) quando observados em conjunto têm um valor superior nas mães com mais habilitações literárias. Note-se ainda, neste aspecto, que são as mães com menos habilitações literárias que mais discordância apresentam (7%).

Também são as mães com menos habilitações literárias que mais concordam (63,7%) que brincar contribui para o desenvolvimento e para a socialização da criança, sendo essas diferenças significativas ($p < 0,001$) comparativamente com as mães com mais instrução académica. Contudo os valores da concordância (Concordo e Concordo totalmente) quando observados em conjunto têm um valor superior nas mães com mais habilitações académicas. Além disso, são as mães com menos habilitações literárias que mais discordância apresentam (7,6%) relativamente a este aspecto.

A seguir, na tabela 13, com o objectivo de concentrar a amostra recodificámos a variável, ficando reunidos os valores da discordância (Discordo totalmente, Discordo, Nem concordo nem discordo) sob a designação genérica de Discordo. Também os valores da concordância (Concordo e Concordo totalmente) ficaram reunidos sob a designação genérica de Concordo.

Tabela 13 – Opinião dos pais numa perspectiva positiva, segundo as habilitações literárias da mãe (Discordância e Concordância recodificadas)

	Mães		Discordo	Concordo	Total	
As actividades lúdicas devem ser usadas no processo de ensino aprendizagem.	Menos Hab. Lit.	n %	21 14,2%	127 85,8%	148 100%	P<0,003 =
	Mais Hab. Lit.	n %	6 4,2%	136 95,8%	142 100%	
	Total	n %	27 9,3%	263 90,7%	290 100%	
É um meio eficaz de educar a criança.	Menos Hab. Lit.	n %	61 38,6%	97 61,4%	158 100%	P<0,001
	Mais Hab. Lit.	n %	28 19,9%	113 80,1%	141 100%	
	Total	n %	89 29,8%	210 70,2%	299 100%	
Pode ser evasão e compensação.	Menos Hab. Lit.	n %	87 60,8%	56 39,2%	143 100%	P<0,003 =
	Mais Hab. Lit.	n %	60 43,8%	77 56,2%	137 100%	
	Total	n %	147 52,5%	133 47,5%	280 100%	

Conforme anexos 6,7,8.

Em conformidade com a tabela 13, verifica-se que são as mães com mais habilitações literárias que mais concordam (95,8%) que as actividades lúdicas devem ser usadas no processo de ensino aprendizagem, sendo essas diferenças significativas ($p \leq 0,003$) em comparação com as mães com menos habilitações literárias.

Também são as mães com mais habilitações literárias as que mais concordam (80,1%) com a afirmação de que brincar é um meio eficaz de educar a criança, sendo essas diferenças significativas ($p < 0,001$) quando comparadas com as mães com menos habilitações académicas.

As mães com menos habilitações literárias são as que mais discordam (60,8%) que brincar pode ser evasão e compensação, sendo essas diferenças significativas ($p \leq 0,003$) comparativamente com as mães com mais habilitações literárias.

2.2- Pensamento dos pais sobre o acto de brincar das crianças numa perspectiva negativa, segundo as habilitações literárias da mãe.

A seguir, na tabela 14, com o objectivo de concentrar a amostra recodificámos a variável, ficando reunidos os valores da discordância (Discordo totalmente, Discordo, Nem concordo nem discordo) sob a designação genérica de Discordo. Também os valores da concordância (Concordo e Concordo totalmente) ficaram reunidos sob a designação genérica de Concordo.

Tabela 14 – Opinião dos pais numa perspectiva negativa, segundo as habilitações literárias da mãe (Discordância e Concordância recodificadas)

Actualmente as crianças brincam durante demasiado tempo.	Mães		Discordo	Concordo	Total	
	Menos Hab. Lit.	n %	125 78,1%	35 21,9%	160 100%	P<0,001
	Mais Hab. Lit.	n %	133 92,4%	11 7,6%	144 100%	
	Total	n %	258 84,9%	46 15,1%	304 100%	
É mais importante estudar do que brincar.	Menos Hab. Lit.	n %	96 61,1%	61 38,9%	157 100%	P<0,001
	Mais Hab. Lit.	n %	116 81,7%	26 18,3%	142 100%	
	Total	n %	212 70,9%	87 29,1%	299 100%	
Brincar só é útil para passar o tempo.	Menos Hab. Lit.	n %	142 89,9%	16 10,1%	158 100%	P<0,003 =
	Mais Hab. Lit.	n %	139 97,9%	3 2,1%	142 100%	
	Total	n %	281 93,7%	19 6,3%	300 100%	

Conforme anexos 9,10,11.

Na tabela 14 verifica-se que são as mães com mais habilitações literárias que mais discordam (92,4%) que actualmente as crianças brincam durante demasiado tempo, quando comparadas com as mães com menos habilitações literárias, sendo essas diferenças significativas ($p < 0,001$).

Verifica-se também que são as mães com mais habilitações literárias que mais discordam (81,7%) com a afirmação de que é mais importante estudar do que brincar, quando comparadas com as mães com menos habilitações literárias, sendo essas diferenças significativas ($p < 0,001$).

São ainda as mães com mais habilitações literárias que mais discordam (97,9%) que brincar só é útil para passar o tempo, sendo essas diferenças significativas ($p < 0,003$) em comparação com as mães com menos habilitações académicas.

A seguir, na tabela 15, com o objectivo de concentrar a amostra recodificámos a variável devido aos valores da concordância (Concordo totalmente, concordo, Nem concordo nem discordo) serem baixos e será identificada com a designação genérica Concordo.

Tabela 15 – Opinião dos pais numa perspectiva negativa, segundo as habilitações literárias da mãe (Concordância recodificada)

Brincar é um mero passatempo sem qualquer efeito para a criança.	Mães		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Total	P<0,001 =
	Menos Hab. Lit.	N %	61 39,6%	71 46,1%	22 14,3%	154 100%	
	Mais Hab. Lit.	N %	91 63,6%	42 29,4%	10 7%	143 100%	
	Total	n %	152 51,2%	113 38%	32 10,8%	297 100%	

Conforme anexo 12.

Verifica-se na tabela 15 que são as mães com mais habilitações literárias as que mais discordam totalmente (63,6%) relativamente a considerar que brincar é um mero passatempo sem qualquer efeito para a criança, sendo essas diferenças significativas ($p \leq 0,001$) em comparação com as opiniões das mães com menos habilitações académicas.

Em síntese, o nível de escolaridade da mãe aparece como um factor condicionante da forma como o acto de brincar da criança é encarado. Perante afirmações que apresentam o brincar da criança numa perspectiva positiva, as mães com mais habilitações literárias são aquelas que mais vezes as valorizam. Deste modo, verificamos que estas mães mais instruídas academicamente são as que mais vezes consideram que brincar:

- a) faz parte da educação da criança ajudando-a a desenvolver-se no seio da família e da comunidade;
- b) pode melhorar e reforçar as relações entre pais e filhos;
- c) é um meio eficaz de educar a criança;
- d) e ainda que as actividades lúdicas devem ser usadas no processo de ensino aprendizagem.

Para as mães com mais habilitações literárias a brincadeira poderá enquadrar-se mais no âmbito do que refere Brougère (1995:102-107), ou seja, oferecer à criança a diversificação de experiências, a satisfação da curiosidade, a oportunidade de invenção, permitindo às crianças aprender, compreender e testar a realidade numa situação de risco reduzido. Esta forma de encarar o acto de brincar das crianças parece encaixar-se no que Santiago (1997:177-260) notou no seu estudo ao constatar que são os pais das

categorias sociais mais favorecidas os que tendem a privilegiar mais a construção da autonomia incentivando a iniciativa pessoal da criança de modo a que esta possa aprender também pelos seus próprios meios.

Freysinger citado por O'Grady (2007) refere que os pais que participam em actividades de lazer com os filhos procuram desenvolver um relacionamento mais próximo com eles. Deste modo, no nosso estudo verificamos que são as mães com mais habilitações literárias que parecem revelar maior interesse em recorrer à brincadeira para fortalecer o relacionamento com os seus filhos.

As mães com menos habilitações literárias perante afirmações que apresentam o acto de brincar das crianças de uma perspectiva positiva, são as que mais vezes consideram que brincar:

- a) é fundamental para o desenvolvimento das capacidades da criança;
- b) contribui para o desenvolvimento e para a socialização da criança.

Acrescente-se que estas mães menos instruídas academicamente são as que mais vezes discordam que brincar pode ser evasão e compensação.

O nível de escolaridade das mães também se reflecte nas suas opiniões quando confrontadas com afirmações que apresentam o acto de brincar das crianças numa perspectiva negativa. As mães com mais habilitações literárias são as que mais vezes discordam que:

- a) actualmente as crianças brincam durante demasiado tempo;
- b) é mais importante estudar do que brincar;
- c) brincar só é útil para passar o tempo;
- d) brincar é um mero passatempo sem qualquer efeito para a criança.

3 - Hábitos lúdicos entre os pais e os filhos:

3.1- Os pais brincam com a criança:

Das 313 mães estudadas, 291 (93%) afirmam brincar com os filhos. Só 22 (7%) dizem que não o fazem. Quanto aos homens, dos 297 estudados, 256 (86,2%) brincam com os seus filhos. Apenas 41 (13,8%) não o fazem.

Comparando com o estudo de Pedro (2005:78) em que foram questionadas crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico de Valpaços, também se verificou um grande envolvimento parental nas brincadeiras dos filhos, sendo referido pelas crianças que é a mãe quem mais intervém nas brincadeiras.

Pereira (1993:178) na sua investigação já tinha constatado que uma elevada percentagem de pais afirmavam brincar com os filhos.

Verifica-se que em estudos separados realizados em lugares diferentes, as respostas obtidas por pais e as respostas dadas por crianças são idênticas, ou seja, os pais e as crianças indicam a mesma situação de envolvimento mútuo nas brincadeiras realizadas, destacando-se mais a mãe como o adulto mais interventivo.

3.2- Brincadeiras realizadas pelos pais com a criança:

Na tabela 16 observa-se que as brincadeiras realizadas com a criança pela maioria das mães (65,2%) e dos pais (68,1%) são pouco diversificadas, não sendo mencionadas mais do que uma ou duas brincadeiras.

Tabela 16 – Brincadeiras realizadas com a criança pela mãe e pelo pai

	Brincadeiras realizadas com a mãe.			Brincadeiras realizadas com o pai.		
	Pouco diversificadas a)	Diversificadas b)	Total	Pouco diversificadas a)	Diversificadas b)	Total
n	174	93	267	156	73	229
%	65,2%	34,8%	100%	68,1%	31,9%	100%

Legenda: a) Mencionam 2 ou menos brincadeiras.

b) Mencionam 3 ou mais brincadeiras.

3.2.1- Brincadeiras realizadas com a criança, segundo as habilitações literárias da mãe e do pai.

Tabela 17 – Brincadeiras realizadas com a criança, segundo as habilitações literárias dos pais

Brincadeiras realizadas com a mãe.	Mães		Brincadeiras pouco diversificadas	Brincadeiras diversificadas	Total					
	Menos Hab. Lit.	n %								
	Menos Hab. Lit.	n %	104 78,2%	29 21,8%	133 100%					
	Mais Hab. Lit.	n %	68 51,9%	63 48,1%	131 100%					
	Total	n %	172 65,2%	92 34,8%	264 100%	P<0,001				
Brincadeiras realizadas com o pai.	Mães		Brincadeiras pouco diversificadas	Brincadeiras diversificadas	Total					
	Menos Hab. Lit.	n %								
	Menos Hab. Lit.	n %					113 75,8%	36 24,2%	149 100%	
	Mais Hab. Lit.	n %					40 53,3%	35 46,7%	75 100%	
	Total	n %	153 68,3%	71 31,7%	224 100%	P<0,001				

Conforme anexos 13,14.

Segundo a tabela 17, as mães com menos habilitações literárias são as que mais afirmam realizar brincadeiras pouco diversificadas com os filhos (78,2%). As mães com mais habilitações literárias são as que mais referem realizar brincadeiras diversificadas (48,1%), sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas ($p < 0,001$).

Os homens com menos habilitações literárias são os que mais indicam realizar brincadeiras pouco diversificadas com os filhos (75,8%). Os homens com mais habilitações literárias são os que mais afirmam realizar brincadeiras diversificadas (46,7%), sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas ($p < 0,001$).

Kooij (1997:49) verificou que o nível cultural (número de anos de escolaridade) de mães de crianças pequenas, com 2 e 3 anos de idade, parecia ter grande influência nas intenções de estimulação lúdica para com os filhos. No nosso estudo, verificamos que as habilitações literárias dos pais de crianças que frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico, também estão ligadas a diferenciação na diversificação das brincadeiras.

4- Formas de ocupação do tempo livre pela criança quando está em casa:

4.1- Formas de ocupação do tempo livre da criança em casa:

Segundo a tabela 18 os pais referem que as crianças quando estão em casa ocupam maioritariamente o tempo livre a ver televisão (86,8%) seguindo-se depois brincar com brinquedos comprados (81,3%).

Não podemos ignorar a grande presença da televisão em casa, tendo sido verificado pelos Indicadores Sociais – 2007 (I.N.E., 2008:92) que este equipamento já se encontrava em 99,4% dos lares portugueses. A forma como a família vai gerir o usufruto deste aparelho pelas crianças é que poderá marcar a diferença na educação dos filhos.

Quando Pedro (2005:67) questionou crianças do 1º Ciclo constatou que todas viam televisão, sendo esta considerada uma forma importante de ocupar o tempo livre.

Também Pereira (1993:179) já tinha verificado na sua investigação que as práticas de lazer mais frequentes das crianças dos 3 aos 10 anos eram ver televisão, seguindo-se brincar com brinquedos comerciais.

Liz (2007: 37-59) por seu lado, verificou no seu estudo que as crianças do primeiro e do segundo ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico indicam mais vezes como actividade de ocupação do tempo livre, jogar no computador ou consola, seguindo-se depois ver televisão. Quando frequentam o terceiro e o quarto ano de escolaridade, as crianças indicam mais vezes ver televisão.

Verifica-se que independentemente do local onde as crianças residam, se regista similaridade entre as respostas dadas por pais e as respostas fornecidas por alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico relativamente ao visionamento de televisão como uma forma privilegiada de ocupação do tempo livre das crianças.

Tabela 18 – Ocupação do tempo livre da criança em casa

		Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Total
Ouvir música	n	21	138	123	282
	%	7,4%	48,9%	43,6%	100%
Ver televisão	n	1	40	269	310
	%	0,3%	12,9%	86,8%	100%
Ler	n	9	177	99	285
	%	3,2%	62,1%	34,7%	100%
Utiliza o computador	n	44	133	113	290
	%	15,2%	45,9%	39,0%	100%
Brinca com brinquedos comprados	n	4	53	247	304
	%	1,3%	17,4%	81,3%	100%
Ajuda nas tarefas domésticas	n	26	182	91	299
	%	8,7%	60,9%	30,4%	100%
Outra actividade	n	1	3	21	25
	%	4,0%	12,0%	84,0%	100%

5- Opções familiares para a frequência de lugares com as crianças nos tempos livres.

5.1- A criança brinca sozinha na rua:

Dos 311 pais estudados, 235 (75,6%) ou seja, a maioria dos pais, não deixa as crianças brincarem na rua sozinhas ou com amigos da mesma idade. Apenas 76 pais (24,4%) permitem que os filhos brinquem sozinhos ou com amigos da sua idade na rua.

5.2- Motivos para a criança não brincar sozinha na rua:

Em conformidade com a tabela 19, o perigo do trânsito (89,3%), o medo de assaltos e molestações por adultos (88,8%) e a pouca idade da criança (80,4%) são as razões mais indicadas pelos pais para não deixarem as crianças brincarem sozinhas na rua ou com amigos da sua idade.

No estudo de Almeida (2005:137), os principais motivos de preocupação dos pais relativamente à autonomia de mobilidade dos filhos eram: a pouca idade / pouca responsabilidade da criança; o medo de assaltos ou molestações por adultos; o perigo do trânsito.

Serrano (2003:260), na sua investigação já tinha constatado que os pais indicavam como principais obstáculos à independência de mobilidade dos filhos: o perigo do trânsito, a pouca idade da criança e o receio de brigas com outras crianças.

É comum entre o nosso estudo e as investigações de Serrano (2003:260) e Almeida (2005:137) a pouca idade da criança e o perigo do trânsito como factores que levam os pais a não deixarem os filhos brincar sozinhos na rua. Esta situação contribui para a redução da mobilidade da criança, vendo-se esta muitas vezes privada de usufruir de espaços abertos, ficando confinada ao interior de casa durante o seu tempo livre, o que leva à proliferação de estilos de vida sedentários com consequências negativas tais como a inadaptação motora, a falta de sociabilidade (Neto, 1994) ou a obesidade.

Tabela 19 – Motivos para a criança não brincar na rua sozinha ou com amigos da sua idade

		Sim	Não	Total
Perigo do trânsito	n	200	24	224
	%	89,3%	10,7%	100%
Por ser muito novo	n	180	44	224
	%	80,4%	19,6%	100%
Por ser pouco responsável	n	43	181	224
	%	19,2%	80,8%	100%
Medo de assaltos e molestações por adultos	n	198	25	223
	%	88,8%	11,2%	100%
Receio de brigas com outras crianças	n	17	207	224
	%	7,6%	92,4%	100%
Ambiente poluído	n	6	218	224
	%	2,7%	97,3%	100%
Outra razão	n	25	199	224
	%	11,2%	88,8%	100%

5.3- Lugares frequentados pelos pais com as crianças:

Segundo a tabela 20, os pais vão mais vezes com os filhos nos tempos livres a casa de familiares / amigos (65,1%). Ficar em casa (64,4%), ir ao parque infantil (50,3%) ou à rua (43,7%) também são opções familiares mais frequentes.

As famílias além de imporem restrições às crianças para não brincarem na rua alegando a pouca idade, o trânsito e o medo de assaltos / molestações por adultos, nos tempos livres em família também não favorecem a saída dos espaços fechados, registando-se as percentagens mais elevadas na frequência das casas de familiares / amigos ou então ficar em casa. Só em terceiro lugar surge a ida ao parque infantil. Estes comportamentos familiares promovem o sedentarismo que traz consequências negativas para a saúde de toda a família e afecta principalmente as crianças que são naturalmente activas. A sua inactividade promove o analfabetismo motor sendo-lhe inerente o aumento de acidentes em espaços de recreação infantil. A diminuição do espaço de acção da criança pode contribuir para o surgimento de stress, irritabilidade, agressão e inadaptação social, tal como referem Neto (1995:106-108), Serrano e Neto (1997:209), Pereira (2000:19-20), Pereira (2005:3-7), Resende e Pinheiro (2006). É necessário criar oportunidades contínuas de acesso às crianças a espaços abertos, lúdicos e promover a sensibilização das famílias para esta necessidade das crianças.

Tabela 20 – Lugares frequentados pelos pais com as crianças

		Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Total
Ficam em casa	n	7	98	190	295
	%	2,4%	33,2%	64,4%	100%
Parque infantil	n	10	140	152	302
	%	3,3%	46,4%	50,3%	100%
Jardim público	n	22	163	97	282
	%	7,8%	57,8%	34,4%	100%
Instalações desportivas	n	96	123	55	274
	%	35,0%	44,9%	20,1%	100%
Rua	n	52	113	128	293
	%	17,7%	38,6%	43,7%	100%
Centro Comercial	n	42	184	64	290
	%	14,5%	63,4%	22,1%	100%
Cinema	n	105	155	24	284
	%	37,0%	54,6%	8,5%	100%
Teatro	n	127	147	9	283
	%	44,9%	51,9%	3,2%	100%
Café	n	60	185	44	289
	%	20,8%	64,0%	15,2%	100%
Casa de familiares / amigos	n	7	97	194	298
	%	2,3%	32,6%	65,1%	100%
Outro lugar	n	1	1	14	16
	%	6,3%	6,3%	87,5%	100%

5.3.1- Lugares frequentados com as crianças, segundo as habilitações literárias da mãe.

Na tabela 21, com o objectivo de concentrar a amostra recodificámos a variável.

Tabela 21 – Frequência do parque infantil, segundo as habilitações literárias da mãe

Mães		Nunca e Poucas Vezes	Muitas vezes	Total	
Menos Hab. Lit.	n %	95 60,9%	61 39,1%	156 100%	
Mais Hab. Lit.	n %	54 38,3%	87 61,7%	141 100%	
Total	n %	149 50,2%	148 49,8%	297 100%	P<0,001

Conforme anexo 15.

Verifica-se na tabela 21 que as mães com mais habilitações literárias são as que mais afirmam levar muitas vezes os filhos ao parque infantil (61,7%). As mães com menos habilitações literárias são as que mais referem nunca levar ou levar poucas vezes os filhos ao parque infantil (60,9%), sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas ($p < 0,001$).

A seguir, na tabela 22, com o objectivo de concentrar a amostra recodificámos a variável.

Tabela 22 – Frequência de instalações desportivas, segundo as habilitações literárias da mãe

Mães		Nunca	Poucas vezes e Muitas vezes	Total	
Menos Hab. Lit.	N %	60 42,9%	80 57,1%	140 100%	
Mais Hab. Lit.	N %	34 25,8%	98 74,2%	132 100%	
Total	n %	94 34,6%	178 65,4%	272 100%	P<0,002 =

Conforme anexo 16.

Verifica-se na tabela 22 que as mães com mais habilitações literárias são as que mais afirmam frequentar com os filhos instalações desportivas (74,2%). As mães com menos habilitações literárias são as que mais referem nunca frequentar instalações desportivas na companhia dos filhos (42,9%), sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas ($p \leq 0,002$).

Tabela 23 – Frequência do cinema, segundo as habilitações literárias da mãe

Mães		Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Total	
Menos Hab. Lit.	N %	68 47,2%	69 47,9%	7 4,9%	144 100%	
Mais Hab. Lit.	N %	35 25,4%	86 62,3%	17 12,3%	138 100%	
Total	n %	103 36,5%	155 55%	24 8,5%	282 100%	P<0,001

Conforme anexo 17.

Na tabela 23 verifica-se que as mães com mais habilitações literárias são as que mais afirmam levar os filhos ao cinema poucas vezes (62,3%). As mães com menos habilitações literárias são as que mais referem nunca levar os filhos ao cinema (47,2%). As diferenças observadas são estatisticamente significativas ($p < 0,001$).

Quando os valores das mães que levam os filhos ao cinema poucas ou muitas vezes, são observados em conjunto, verifica-se que são as mães com mais habilitações literárias que mais afirmam frequentar o cinema com os seus filhos.

A seguir, na tabela 24, com o objectivo de concentrar a amostra recodificámos a variável.

Tabela 24 – Frequência do teatro, segundo as habilitações literárias da mãe

Mães		Nunca	Poucas vezes e Muitas vezes	Total	
Menos Hab. Lit.	n %	78 53,8%	67 46,2%	145 100%	
Mais Hab. Lit.	n %	47 34,8%	88 65,2%	135 100%	
Total	n %	125 44,6%	155 55,4%	280 100%	P<0,001 =

Conforme anexo 18.

Como se verifica na tabela 24, as mães com mais habilitações literárias são as que mais afirmam levar os filhos ao teatro (65,2%). As mães com menos habilitações literárias são as que mais referem nunca levar os filhos ao teatro (53,8%), sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas ($p < 0,001$).

Em síntese, o nível de escolaridade da mãe surge como um factor importante na escolha dos lugares a frequentar com os filhos durante os tempos livres, não só quando se revestem de um carácter mais cultural como é o caso do cinema ou do teatro, mas também quando se trata de promover a mobilidade dos filhos, levando-os ao parque infantil ou frequentando com eles instalações desportivas.

Refira-se que segundo as Estatísticas da Cultura, Desporto e Recreio – 2007 (I.N.E., 2008: 15) os agregados familiares cujo indivíduo de referência tem escolaridade de um nível superior, apresentam maior despesa anual média em lazer, distração e cultura, do que os agregados familiares cujo indivíduo de referência não tem qualquer nível de escolaridade. Aliás, os agregados familiares gastam mais à medida que aumenta o nível de instrução. No nosso estudo são as mães mais instruídas que mais referem frequentar espaços culturais com os filhos, tais como o cinema ou o teatro, quando comparadas com as mães com menos habilitações académicas.

Liz (2007:61-62) verificou no seu estudo com crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico que estas quando questionadas acerca de actividades desenvolvidas fora da escola, tais como espectáculos, eventos ou frequência de equipamentos culturais, referem mais vezes já ter ido a feiras ou festas populares, seguindo-se as visitas a museus ou exposições e depois ir ver futebol ou outros eventos desportivos. Refira-se ainda que a ida a museus ou exposições surge ligada ao grau mais elevado de instrução da mãe, ou seja, quanto mais habilitações literárias tem a mãe, maior é a frequência desses lugares. Também no nosso estudo se verifica a mesma tendência relativamente à

maior frequência de espaços de carácter cultural pelas mães com mais habilitações literárias acompanhadas pelos filhos.

6 - Opções familiares para as actividades orientadas de ocupação dos tempos livres das crianças, fora da escola.

6.1- Actividades orientadas frequentadas fora da escola:

Dos 312 pais estudados, 240 (76,9%) ou seja, a maioria dos pais, indica que os filhos frequentam actividades orientadas fora da escola. Apenas 72 pais (23,1%) dizem que as suas crianças não frequentam actividades orientadas de ocupação dos tempos livres fora da escola.

6.1.1- Actividades orientadas frequentadas fora da escola, segundo as habilitações literárias da mãe.

Tabela 25 – A criança frequenta actividades fora da escola, segundo as habilitações literárias da mãe

Mães		Não	Sim	Total	
Menos Hab. Lit.	n %	49 30,1%	114 69,9%	163 100%	
Mais Hab. Lit.	n %	21 14,6%	123 85,4%	144 100%	
Total	n %	70 22,8%	237 77,2%	307 100%	P<0,001 =

Conforme anexo 19.

Como se pode observar na tabela 25, as mães com mais habilitações literárias são as que mais afirmam que os filhos frequentam actividades fora da escola (85,4%), quando comparadas com as mães com menos habilitações literárias, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas ($p \leq 0,001$).

Moreira (2006:81) também verificou no seu estudo que são as crianças oriundas de famílias cujos pais têm um nível escolar elevado que mais praticam actividades lúdico-desportivas.

No estudo de Carvalho e Machado (2006) realizado no Brasil, com crianças dos 9 aos 12 anos, também se verificou que são as crianças de classe média-alta que mais tempo ocupam com actividades extra-escolares.

6.2 - Frequência da catequese.

Dos 240 pais estudados, 195 (81,3%) ou seja, a maioria dos pais, indica que os filhos frequentam a catequese. Apenas 45 pais (18,8%) dizem que as suas crianças não frequentam a catequese.

Comparando com o estudo realizado por Pedro (2005:60) em que foram questionadas crianças do 1º Ciclo, verificou-se que a actividade orientada mais frequentada fora da escola também era a catequese.

Verifica-se que em estudos separados realizados em lugares diferentes, as respostas dadas por pais e as respostas fornecidas por alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico são idênticas relativamente à frequência da catequese.

6.3 - Frequência de actividades desportivas / artísticas.

Conforme a tabela 26, dos 129 pais estudados, 54 (41,9%) indicam a natação como actividade realizada pelos seus filhos fora da escola. Segue-se depois o futebol mencionado por 20 pais (15,5%). Refira-se que existem na cidade piscinas de água aquecida municipais e privadas.

No estudo de Pedro (2005:93) as crianças do 1º Ciclo indicam o futebol como a actividade desportiva / artística mais praticada.

Moreira (2006:83) no seu estudo, verificou por seu lado, que as crianças do 3º ano e 4º ano de escolaridade que questionou referiram como modalidade mais praticada a natação, seguindo-se o futebol.

Regista-se curiosamente similaridade entre as respostas dadas por pais e as respostas fornecidas por alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, relativamente à frequência da natação e do futebol como actividades mais realizadas fora da escola, apesar de serem estudos separados realizados em lugares diferentes.

Tabela 26 – Frequência de actividades desportivas / artísticas

Frequenta actividades desportivas/artísticas fora da escola.	Natação	n %	54 41,9%
	Futebol	n %	20 15,5%
	Artes marciais	n %	4 3,1%
	Outra actividade desportiva	n %	7 5,4%
	Várias actividades desportivas	n %	18 14,0%
	Ballet, Rancho folclórico, danças diversas	n %	6 4,7%
	Música	n %	7 5,4%
	Actividade desportiva + Actividade artística	n %	6 4,7%
	Escutismo	n %	2 1,6%
	Actividade desportiva + Escutismo	n %	5 3,9%
	Total	n %	129 100%

6.4- Quem escolhe as actividades orientadas fora da escola.

Segundo a tabela 27, relativamente à catequese, dos 184 pais estudados, 71 deles (38,6%) indicam que é uma actividade escolhida pelos pais. Nas actividades desportivas/artísticas fora da escola, dos 129 pais estudados, 57 (44,2%) referem que são actividades escolhidas pelas crianças.

No estudo de Pedro (2005:62) a maior parte das crianças do 1º ciclo que foram questionadas referiram que os pais influenciam a escolha das actividades praticadas. Em segundo lugar surgem as crianças que afirmam serem elas próprias a escolher a actividade praticada. A autora não apresentou separadamente os valores da catequese e das outras actividades, pelo que não poderemos saber neste caso se a influencia dos pais está mais ligada à catequese ou às outras actividades desportivas / artísticas.

Tabela 27 – Quem escolhe as actividades orientadas fora da escola

		A Catequese	Actividades desportivas / artísticas
A criança	n	28	57
	%	15,2%	44,2%
A mãe	n	44	4
	%	23,9%	3,1%
O pai	n	1	1
	%	0,5%	0,8%
Os pais	n	71	33
	%	38,6%	25,6%
A criança e os pais	n	35	34
	%	19,0%	26,4%
Total	n	184	129
	%	100%	100%

6.5- Motivo de escolha das actividades orientadas fora da escola:

Dos 240 pais estudados, 142 (59,2%) referem que a facilidade de acesso ao local de residência não constituiu motivo para a escolha das actividades realizadas pelos filhos fora da escola. No entanto 98 pais (40,8%) dizem o contrário.

Relativamente ao facto de a actividade ser realizada por irmãos / amigos da criança também não foi considerado motivo para a sua escolha por 164 pais (68,3%) dos 240 respondentes. Apenas 76 (31,7%) afirmam o contrário.

6.5.1- Motivo de escolha das actividades orientadas fora da escola, segundo as habilitações literárias da mãe.

Tabela 28 – Actividade realizada pela criança escolhida pela facilidade de acesso ao local de residência, segundo as habilitações literárias da mãe

Mães		Não	Sim	Total	
Menos Hab. Lit.	n	56	58	114	P<0,001 =
	%	49,1%	50,9%	100%	
Mais Hab. Lit.	n	86	36	122	
	%	70,5%	29,5%	100%	
Total	n	142	94	236	
	%	60,2%	39,8%	100%	

Conforme anexo 20.

Segundo a tabela 28 as mães com mais habilitações literárias são as que mais afirmam que a actividade realizada pela criança não foi escolhida pela facilidade de acesso do local de residência (70,5%). As mães com menos habilitações literárias são

as que mais referem que a actividade realizada pela criança foi escolhida pela facilidade de acesso do local de residência (50,9%), sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas ($p \leq 0,001$).

Moreira (2006:103) indica no seu estudo que as crianças por si questionadas indicaram, por seu lado, que as razões impeditivas de praticar uma actividade lúdico-desportiva estavam directamente relacionadas ou dependentes da decisão dos pais, sendo indicados como motivos principais o factor económico e a indisponibilidade dos pais para as deslocações.

Perante as respostas dadas por pais e por crianças em estudos separados realizados em locais diferentes, parece que o contexto social, cultural e económico influencia em certa medida a escolha das actividades orientadas praticadas fora da escola pelas crianças.

6.6- Importância atribuída pelos pais às actividades orientadas fora da escola:

Em conformidade com a tabela 29, para a actividade orientada realizada pelos filhos fora da escola, a maioria dos pais atribui maior importância à aquisição de hábitos desportivos e culturais (71,2%), seguindo-se depois o facto de a criança gostar da actividade (63,0%) e ainda porque a actividade proporciona bem-estar (59,5%).

Pereira (1993:221) na sua investigação constatou que os pais valorizavam o prazer / alegria que a actividade proporcionava aos seus filhos, seguindo-se a importância para a saúde e depois a aquisição de hábitos culturais e desportivos.

As crianças, por sua vez, no estudo de Moreira (2006:86) quando questionadas sobre as razões para a prática de actividades lúdico-desportivas referem em primeiro lugar o facto de gostarem, seguindo-se o interesse por estar em boa forma física e depois para se divertirem / ocuparem o tempo livre. Estas razões coincidem com os motivos apontados pelos pais relativos à importância atribuída por estes às actividades orientadas frequentadas pelos filhos fora da escola. Apesar de serem estudos separados realizados em locais diferentes, destaca-se principalmente o aspecto da criança gostar como ponto convergente na orientação familiar para a tomada de decisões relativas aos filhos.

Tabela 29 – Importância atribuída pelos pais às actividades orientadas realizadas pelas crianças fora da escola

		Sim	Não	Total
A escola não proporciona uma educação global.	n %	28 10,9%	229 89,1%	257 100%
O médico sugeriu ou ordenou.	n %	12 4,7%	245 95,3%	257 100%
É importante para a saúde.	n %	129 50,2%	128 49,8%	257 100%
Outras crianças suas amigas frequentam essa actividade.	n %	34 13,2%	223 86,8%	257 100%
A criança gosta e os pais apoiam-na.	n %	162 63,0%	95 37,0%	257 100%
É importante adquirir hábitos desportivos ou culturais.	n %	183 71,2%	74 28,8%	257 100%
É um divertimento e ocupa os tempos livres.	n %	61 23,7%	196 76,3%	257 100%
Proporciona bem-estar.	n %	153 59,5%	104 40,5%	257 100%
Outro motivo.	n %	10 3,9%	247 96,1%	257 100%

6.6.1- Importância atribuída pelos pais às actividades orientadas fora da escola, segundo as habilitações literárias da mãe.

Tabela 30 – A actividade realizada é um divertimento e ocupa os tempos livres, segundo as habilitações literárias da mãe

Mães		Sim	Não	Total	
Menos Hab. Lit.	n %	42 32,1%	89 67,9%	131 100%	
Mais Hab. Lit.	n %	17 13,9%	105 86,1%	122 100%	
Total	n %	59 23,3%	194 76,7%	253 100%	P<0,001

Conforme anexo 21.

Para a pergunta número 17 do questionário, na qual era preciso escolher entre diversas opções apresentadas, motivos que fossem considerados fundamentais para os filhos realizarem actividades orientadas de ocupação dos tempos livres fora da escola, verifica-se, como se pode observar na tabela 30, que 86,1% das mães com mais habilitações literárias não escolheram a opção que refere que a actividade realizada é apenas um divertimento, sendo as diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,001$) quando comparadas com as mães com menos habilitações literárias.

6.7- Actividades orientadas desejadas pelas famílias para os tempos livres das crianças:

Segundo a tabela 31, para a maioria das famílias a actividade mais desejada para os filhos como primeira escolha é a natação (54,6%). Como segunda opção a natação volta a surgir em primeiro lugar (18,9%).

Pereira (1993:226), na sua investigação constatou que os pais desejavam em primeiro lugar para os seus filhos a prática da natação, seguindo-se a dança / ballet e depois a música.

No estudo de Moreira (2006:83-88) a actividade indicada pelas crianças como sendo a mais praticada é a natação. A maioria das crianças também refere que a modalidade que praticam é a preferida.

É curioso encontrar similaridade na opinião de crianças e na de adultos com filhos também a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico relativamente à natação como actividade orientada mais desejada para os tempos livres das crianças, embora estes resultados sejam de estudos separados realizados em locais diferentes.

Tabela 31 – Actividades orientadas desejadas pelas famílias para os tempos livres das crianças

		1ª opção	2ª opção
Natação	n %	125 54,6%	39 18,9%
Futebol	n %	30 13,1%	28 13,6%
Artes marciais	n %	3 1,3%	16 7,8%
Outra actividade desportiva	n %	21 9,2%	28 13,6%
Ballet, danças diversas	n %	9 3,9%	36 17,5%
Música	n %	21 9,2%	29 14,1%
Outra actividade artística	n %	6 2,6%	11 5,3%
Escutismo	n %	6 2,6%	16 7,8%
Outras actividades	n %	8 3,5%	3 1,5%
Total	n %	229 100%	206 100%

7- Opiniões dos pais sobre as Actividades de Enriquecimento Curricular na escola do 1º Ciclo do Ensino Básico.

7.1- Frequência de Actividades de Enriquecimento Curricular:

Dos 313 pais estudados, 298 (95,2%) ou seja, a maioria, afirmam que os filhos frequentam as Actividades de Enriquecimento Curricular na escola do 1º Ciclo do Ensino Básico. Apenas 15 pais (4,8%) dizem que as suas crianças não frequentam essas actividades.

7.2- Actividades de Enriquecimento Curricular frequentadas por ano de escolaridade:

Em seguida iremos ilustrar a distribuição dos alunos por ano de escolaridade pelas diversas Actividades de Enriquecimento Curricular.

7.2.1- Inglês

Segundo a tabela 32, nas escolas urbanas do Agrupamento, no ano lectivo em que foi distribuído o questionário, o Inglês era frequentado apenas pelos alunos do 3º ano e 4º ano de escolaridade e os raros casos em que o Inglês aparece assinalado como actividade não frequentada no 3º ano e 4º ano poderá eventualmente dever-se a situações em que a criança apresentava necessidades educativas especiais ou existia outra situação familiar particular. Os alunos do 1º ano e 2º ano de escolaridade não estavam abrangidos por esta actividade.

Tabela 32 – Inglês

Inglês		Ano de escolaridade da criança				Total
		1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	
Sim	Count	0	0	84	73	157
	% within Ano de escolaridade da criança	0,0%	0,0%	98,8%	97,3%	52,9%
Não	Count	69	68	1	2	140
	% within Ano de escolaridade da criança	100,0%	100,0%	1,2%	2,7%	47,1%
Total	Count	69	68	85	75	297
	% within Ano de escolaridade da criança	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

7.2.2- Apoio ao Estudo

Conforme a tabela 33, o Apoio ao Estudo é frequentado por 78,8% das crianças, abrangendo todos os anos de escolaridade. Verifica-se que o número de alunos que frequentam esta actividade aumenta com os anos de escolaridade.

Tabela 33 – Apoio ao Estudo

Apoio ao Estudo		Ano de escolaridade da criança				Total
		1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	
Sim	Count	47	48	73	66	234
	% within Ano de escolaridade da criança	68,1%	70,6%	85,9%	88,0%	78,8%
Não	Count	22	20	12	9	63
	% within Ano de escolaridade da criança	31,9%	29,4%	14,1%	12,0%	21,2%
Total	Count	69	68	85	75	297
	% within Ano de escolaridade da criança	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

7.2.3- Música

De acordo com a tabela 34, a Música é frequentada por 96,0% dos alunos das escolas urbanas do Agrupamento.

Tabela 34 – Música

Música		Ano de escolaridade da criança				Total
		1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	
Sim	Count	65	65	82	73	285
	% within Ano de escolaridade da criança	94,2%	95,6%	96,5%	97,3%	96,0%
Não	Count	4	3	3	2	12
	% within Ano de escolaridade da criança	5,8%	4,4%	3,5%	2,7%	4,0%
Total	Count	69	68	85	75	297
	% within Ano de escolaridade da criança	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

7.2.4- Actividade Física / Desportiva

Como se observa na tabela 35, a Actividade Física e Desportiva é frequentada por 96,0% dos alunos das escolas urbanas do Agrupamento.

Tabela 35 – Actividade Física / Desportiva

Actividade Física / Desportiva		Ano de escolaridade da criança				Total
		1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	
Sim	Count	69	65	81	70	285
	% within Ano de escolaridade da criança	100,0%	95,6%	95,3%	93,3%	96,0%
Não	Count	0	3	4	5	12
	% within Ano de escolaridade da criança	0,0%	4,4%	4,7%	6,7%	4,0%
Total	Count	69	68	85	75	297
	% within Ano de escolaridade da criança	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

7.2.5- Outra actividade (*Expressão Plástica*)

Segundo a tabela 36, a Expressão Plástica aparece apenas frequentada por alunos do 1º ano e 2º ano de escolaridade porque no ano lectivo em que foi distribuído o questionário esta actividade destinava-se a ocupar o espaço horário correspondente ao Inglês que estes alunos não tinham.

Tabela 36 – Outra actividade (Expressão Plástica)

Outra actividade (Expressão Plástica)		Ano de escolaridade da criança				Total
		1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	
Sim	Count	26	24	0	0	50
	% within Ano de escolaridade da criança	37,7%	35,3%	0,0%	0,0%	16,9%
Não	Count	43	44	84	75	246
	% within Ano de escolaridade da criança	62,3%	64,7%	100,0%	100,0%	83,1%
Total	Count	69	68	84	75	296
	% within Ano de escolaridade da criança	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

7.3- *Opinião dos pais sobre a contribuição das Actividades de Enriquecimento Curricular para o desenvolvimento da criança:*

Dos 305 pais estudados, 297 (97,4%), ou seja, a maioria, consideram que as Actividades de Enriquecimento Curricular desenvolvidas no 1º Ciclo do Ensino Básico, contribuem para o desenvolvimento da criança. Apenas 8 pais (2,6%) são de opinião que essas actividades não contribuem para o desenvolvimento da criança.

Esta circunstância não será alheia à representação transmissiva que os pais portugueses têm da escola atribuindo-lhe como principal função a transmissão de conhecimentos (Santiago, 1997:177-178). Neste sentido, a implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular poderão de alguma forma levar os pais das crianças a considerar que o aumento do tempo de permanência na escola promove as aprendizagens.

7.3.1- Justificações favoráveis ao contributo das Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Mencionam-se em seguida algumas justificações apresentadas por mães com mais habilitações literárias e outras de mães com menos habilitações literárias, que se mostraram favoráveis ao contributo das Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Mães com mais habilitações literárias:

- “Enriquece a sua cultura geral.”
- “Ajudam-no a descobrir as suas aptidões.”
- “Porque permite despertar para mais áreas dando mais opções de escolha.”
- “Quanto mais alargado e diversificado for o leque de actividades desenvolvidas mais completo será o desenvolvimento da criança.”
- “Porque ajudam no desenvolvimento físico, psíquico e social do meu filho.”
- “Porque ajuda a desenvolver as suas capacidades.”
- “Sempre alargam os horizontes e convivem.”
- “Permitem que a criança se desenvolva noutras áreas.”
- “Sim, para ajudar a crescer.”
- “Permite um leque mais alargado de conhecimentos e experiências.”
- “Desenvolve capacidades e motiva novas aprendizagens.”
- “Ensinam com antecedência a criança a ter novos conhecimentos que lhe serão úteis e necessários no futuro.”

Mães com menos habilitações literárias:

- “Para aprender mais.”
- “Porque aprendem a ser alguém na vida.”
- “Para terem uma vida mais saudável e para conhecerem novas coisas.”
- “É uma maneira de ocupação e aprendizagem.”
- “Porque é um meio de preparação para os anos seguintes escolares.”
- “Torna-o mais responsável e atento, sempre é bom aprender.”
- “Aprendem novos conhecimentos e não se torna tão maçador o dia na escola.”
- “Pelo respeito, educação, relacionamentos com os outros.”
- “Enriquece e desenvolve o conhecimento da criança.”

- “Porque ajuda a encontrar perspectivas para o futuro.”
- “Ele não tem nenhuma actividade fora da escola por não podermos levar a nenhum desporto e assim na escola faz essas actividades.
- “Permite à criança desenvolver outras aptidões físicas e mentais.”

Relativamente ao contributo para o desenvolvimento das crianças proporcionado pelas Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico, os respondentes mencionaram diversas opiniões favoráveis, tais como: o enriquecimento da cultura geral, o despertar para novas áreas, o desenvolvimento de capacidades, a aquisição de conhecimentos e o convívio com outras crianças.

7.3.2- Justificações desfavoráveis ao contributo das Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Os respondentes que se mostraram desfavoráveis ao contributo das Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico nem sempre o justificaram, sendo apresentadas apenas as seguintes justificações:

- “Não têm condições para essas actividades.”
- “A única que contribui para o desenvolvimento do meu filho penso que é o Inglês, porque a Música ele não está muito motivado na escola e adora esta actividade fora da escola; o Desporto é deficitário porque a escola não tem condições mínimas para o executar.”
- “Porque são pouco tempo e impedem-no de frequentar outras que ele goste mais. Sai da escola muito tarde e já cansado.”
- “Porque há uma excessiva carga horária para o espaço sala de aula.”

Relativamente ao contributo para o desenvolvimento das crianças proporcionado pelas Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico, os respondentes mencionaram diversas opiniões desfavoráveis, tais como: a falta de condições em que decorrem as actividades, a carga horária excessiva dentro da sala de aula e ainda como impedimento para a frequência de outras actividades mais ao gosto da criança.

7.4- Opinião dos pais sobre o prolongamento do horário escolar até às 17h30 no 1º Ciclo do Ensino Básico:

Dos 301 pais estudados, 260 (86,4%) que são a maioria, consideram que o prolongamento do horário escolar no 1º Ciclo do Ensino Básico até às 17h30, responde às necessidades familiares de ocupação do tempo livre das crianças. Apenas 41 pais (13,6%) responderam que esse horário não corresponde às suas necessidades.

7.4.1- O prolongamento do horário escolar até às 17h30, segundo as habilitações literárias da mãe.

Tabela 37 – O prolongamento do horário escolar responde às necessidades familiares de ocupação do tempo livre da criança, segundo as habilitações literárias da mãe

Mães		Não	Sim	Total	
Menos Hab. Lit.	N %	12 7,7%	143 92,3%	155 100%	
Mais Hab. Lit.	N %	28 19,6%	115 80,4%	143 100%	
Total	n %	40 13,4%	258 86,6%	298 100%	P<0,002 =

Conforme anexo 22.

Em conformidade com a tabela 37, são as mães com menos habilitações literárias que mais afirmam (92,3%) que o prolongamento do horário escolar até às 17h30 responde às necessidades familiares de ocupação do tempo livre da criança, sendo essas diferenças significativas ($p \leq 0,002$) quando comparadas com as mães com mais habilitações literárias. Este facto poderá estar relacionado com o que Alves-Pinto (2003:25-32) refere relativamente à situação das mulheres trabalhadoras de níveis sociais mais baixos, ou seja, estas mulheres não conseguem dispor de tantos recursos para garantir a guarda dos filhos enquanto trabalham como têm as mulheres de nível social mais elevado. Logo o prolongamento do horário escolar no 1º Ciclo do Ensino Básico resolve essa preocupação para muitas mães com menos recursos económicos.

7.4.2- Justificações favoráveis ao prolongamento do horário escolar até às 17h30 no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Mencionam-se em seguida algumas justificações apresentadas por mães com mais habilitações literárias e outras de mães com menos habilitações literárias, que se mostraram favoráveis ao prolongamento do horário escolar até às 17h30 no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Mães com mais habilitações literárias:

- “Pelo menos sei onde está e que está bem e se houver algo sou avisada.”
- “Devido aos horários dos pais que não permitem ir buscá-los mais cedo.”
- “Na realidade os pais têm uma ocupação total na sua vida profissional que não lhes é permitido dedicar mais tempo diário aos seus filhos. As Actividades de Enriquecimento Curricular e a ocupação dos tempos livres até às 17h30 vieram responder às suas necessidades.”
- “Porque os pais não necessitam de pagar Tempos Livres para os filhos terem as mesmas actividades.”
- “Porque senão não tinha ocupação nenhuma.”
- “Porque permite maior familiarização com a escola e dado os horários familiares permite melhor coordenação do tempo.”
- “Porque infelizmente a carga horária dos pais assim o exige.”
- “Preenche o dia da criança de modo útil e acompanhada por pessoas especialistas na educação da criança.”
- “Enriquece os conhecimentos ao mesmo tempo que apoia o horário laboral dos pais. “
- “Permite uma maior aprendizagem no local adequado proporcionando aos pais a certeza de que se encontra em segurança.”
- “Acho que responde mais à necessidade de ocupação das crianças do que a necessidades pedagógicas das mesmas.”
- “Correspondem na ocupação do tempo e só não têm a qualidade que deveriam por falta de espaços adequados. As crianças cansam-se não pelas actividades mas por os espaços serem exíguos e desajustados, o que não permite uma maior diversificação de actividades e estratégias. As que funcionam, apesar de ministradas por bons

profissionais tornam-se repetitivas, não é possível ir à piscina, não é possível fazer ginástica rítmica, não é possível fazer pintura se não é papel do barato, etc, etc.”

Mães com menos habilitações literárias:

- “Porque as crianças mantêm o tempo mais ocupado e os pais estão mais à vontade porque sabem que eles estão entregues à escola.”

- “Devido a que os pais têm pouco tempo diário para acompanhar os filhos devido à carga horária de trabalho.”

- “Porque hoje em dia infelizmente os pais trabalham até tarde e não têm oportunidade de os ir buscar mais cedo.”

- “Porque muitos pais não tinham onde eles ficassem.”

- “Para não se pagar Tempos Livres particulares.”

- “É menos o tempo que passam sozinhos.”

- “Está ocupado e está mais seguro na escola do que na rua.”

- “Não têm tanto tempo para fazer o que não devem.”

- “Doutra forma teria de ficar só em casa ou ir para um A.T.L.”

- “Porque temos mais tempo para arrumar a casa.”

- “Porque se mantém ocupada, aprende e convive com os amigos.”

- “Porque é uma maneira de manter os alunos mais tempo na escola o que possibilita um melhor rendimento da parte deles.”

- “Penso que é mais educativo estar em companhia de outras crianças para aprender diversas actividades como música, ginástica, inglês, informática, etc do que estar em casa sem companhia infantil e até porque os pais hoje em dia dispõem de pouquíssimo tempo para interagir com os filhos e eles sentem-se sozinhos.”

- “É mais um passatempo que ele tem e nós com ele na escola estamos mais descansados.”

Relativamente ao prolongamento do horário até às 17h30 no 1º Ciclo do Ensino Básico como resposta às necessidades familiares de ocupação do tempo livre das crianças, os respondentes mencionaram diversas opiniões favoráveis, tais como: a segurança sentida pelos pais por saberem onde e com quem se encontram os filhos, o melhor ajustamento aos horários profissionais dos pais, a ausência de pagamento, a possibilidade de as crianças poderem estar ocupadas com actividades úteis e enriquecedoras e o convívio com outras crianças.

7.4.3- Justificações desfavoráveis ao prolongamento do horário escolar até às 17h30 no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Mencionam-se em seguida algumas justificações apresentadas por mães com mais habilitações literárias e outras de mães com menos habilitações literárias, que se mostraram desfavoráveis ao prolongamento do horário escolar até às 17h30 no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Mães com mais habilitações literárias:

- “Nem sempre estas actividades vão ao encontro do gosto e necessidades da criança.”
- “As crianças passam demasiado tempo na escola, quando chegam a casa devem fazer os trabalhos de casa e estudar, pelo que não têm tempo para brincar.”
- “A criança fica muito tempo fora de casa.”
- “Não permite que a criança brinque pois passa demasiadas horas na escola.”
- “Torna-se muito cansativo para a criança.”
- “Porque acho que os pais devem optar por deixar tempo livre para a criança brincar ou frequentar outra actividade que não esteja inserida na escola. A criança precisa de tempo para brincar. Os A.T.L. eram uma boa solução porque para além de saírem do espaço – escola, também brincavam.”
- “O horário das Actividades de Enriquecimento Curricular está misturado com as actividades curriculares o que torna obrigatória a frequência das mesmas. Estas actividades deveriam situar-se nos primeiros ou últimos tempos do horário escolar para tornar possível uma opção quanto à sua frequência.”
- “Devido aos horários dos pais este horário devia ser um pouco mais alargado pois o que acontece é que os pais têm que encontrar novas actividades para as crianças para preencher o horário a partir das 17h30 até às 18h30 ou hora de saída.”
- “Não é suficiente, devia haver mais actividades.”

Mães com menos habilitações literárias:

- “Acho que é muito tempo na escola e ele cansa-se.”
- “Porque são demasiado pequenos e ficam muito cansados.”
- “Ficam sem tempo para brincar.”

- “Porque as crianças não têm transporte público a essa hora para regressarem a casa.”
- “ Nem toda a gente tem um horário de trabalho a sair às 17h30.”
- “ Não porque os nossos trabalhos prolongam até mais tarde.”
- “Às vezes trabalho mais horas, mas os pais deviam passar mais tempo com os filhos, mas também não nos é possível.”

Relativamente ao prolongamento do horário até às 17h30 no 1º Ciclo do Ensino Básico como resposta às necessidades familiares de ocupação do tempo livre das crianças, os respondentes mencionaram diversas opiniões desfavoráveis, tais como: a prolongada estadia diária na escola, o cansaço das crianças, o facto de as actividades desenvolvidas nem sempre irem ao encontro dos gostos e necessidades das crianças, as Actividades de Enriquecimento Curricular estarem misturadas com o currículo no horário escolar obrigando os alunos a frequentá-las independentemente da vontade dos pais, a inexistência de transportes públicos em horários compatíveis e o reduzido alargamento do horário escolar que o torna incompatível com os horários laborais dos pais.

Conclusões

Com a realização deste estudo procurámos conhecer as opiniões dos pais sobre a brincadeira e a ocupação do tempo livre de crianças que frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico, no meio urbano. Na literatura consultada verificámos que:

- a) Em Portugal prevalecem as famílias nucleares de pequena dimensão, constituídas principalmente pelos progenitores e reduzida prole. As uniões conjugais são cada vez menos duradouras. Em todos os estratos sociais as mulheres trabalham fora de casa mas os meios de que dispõem para resolver os entraves que a actividade profissional provoca na gestão da vida familiar são diferentes;
- b) As respostas dadas pelos adultos sobre as crianças nem sempre coincidem com as respostas dadas pelas crianças;
- c) As representações sociais exercem influência nas escolhas feitas pelas pessoas;
- d) O tempo livre serve para descansar, para recrear e dá oportunidade ao indivíduo para desenvolver outros aspectos e capacidades da sua pessoa;
- e) Brincar é importante para as crianças, interferindo no seu desenvolvimento a nível físico, social e psicológico;
- f) As crianças precisam de espaços de brincadeira adequados às suas necessidades, segundo o género e a idade;
- g) O lazer contribui para a qualidade de vida familiar. As habilitações literárias dos pais estão relacionadas com a diversidade de estímulos lúdicos proporcionados aos filhos;
- h) A família tem um papel importante a desempenhar na promoção de um estilo de vida saudável, pois evitando o sedentarismo infantil promove a saúde dos filhos;
- i) O tempo destinado ao recreio na escola do 1º Ciclo do Ensino Básico e a qualidade do espaço proporcionado às crianças interfere na qualidade educativa oferecida pela escola;
- j) Actualmente a escola procura responder às necessidades familiares de ocupação do tempo livre das crianças através da implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular;
- k) A representação que os pais têm da escola varia conforme o estrato socioeconómico e cultural da família;

- l) Os pais de estrato social mais elevado e com mais habilitações académicas são mais críticos e interventivos em relação à escola.

Perante o anteriormente exposto e com vista a atingir o nosso objectivo optámos por uma investigação predominantemente quantitativa. Utilizou-se um questionário dirigido a pais de crianças que frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico. A amostra foi constituída por 314 pais de crianças que frequentam o 1º Ciclo em quatro escolas situadas no meio urbano.

Tendo a nossa investigação sido realizada com os pais de crianças que frequentam as escolas urbanas pertencentes a um Agrupamento situado no concelho de Castelo Branco, os conhecimentos obtidos não poderão transpor-se automaticamente para outras realidades. Acrescente-se ainda que a recolha dos dados através da utilização do questionário foi circunscrita no tempo, sendo efectuada entre 21 de Abril e 9 de Maio de 2008.

Após a análise dos resultados realçamos as seguintes conclusões:

1- Opiniões dos pais sobre o acto de brincar dos filhos:

1.1- Na sua maioria os pais das crianças que frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico consideram que brincar: a) é um direito da criança; b) é uma actividade agradável e divertida; c) possibilita o desenvolvimento a nível físico, mental, emocional e social da criança.

1.2- Comparando as respostas das mães com mais instrução académica com as respostas das mães com menos habilitações literárias, encontramos diferenças estatisticamente significativas. As mães com mais habilitações literárias são as que mais consideram que brincar:

- a) faz parte da educação das crianças, ajudando-as a desenvolverem-se no seio da família e da comunidade;
- b) pode melhorar e reforçar as relações entre pais e filhos;
- c) é um meio eficaz de educar a criança;
- d) e que as actividades lúdicas devem ser usadas no processo de ensino aprendizagem.

As mães com menos habilitações literárias são as que mais consideram que brincar:

- a) é fundamental para o desenvolvimento das capacidades da criança;
- b) contribui para o desenvolvimento e para a socialização da criança.

Relativamente às mães com mais habilitações literárias verifica-se que são as que mais discordam que:

- a) brincar ocupa actualmente as crianças durante demasiado tempo;
- b) é mais importante estudar do que brincar;
- c) brincar só é útil para passar o tempo;
- d) brincar é um mero passatempo sem qualquer efeito para a criança.

As mães com menos habilitações literárias são as que mais discordam que para as crianças a brincadeira pode ser evasão e compensação.

Em suma, a brincadeira das crianças é considerada importante pelas famílias, visto que é entendida como um direito, como uma actividade agradável e que possibilita o desenvolvimento das crianças, mas o nível de escolaridade das mães reflecte-se nas suas opiniões sobre o acto de brincar dos filhos.

Verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre as mães com mais habilitações literárias e as mães menos habilitadas academicamente, confirmando-se a nossa primeira hipótese de estudo, pois as mães com mais habilitações literárias perante afirmações que apresentam o brincar das crianças numa perspectiva positiva são as que mais o valorizam quando comparadas com as mães com menos habilitações literárias. Acrescente-se que quando são confrontadas com afirmações que apresentam a brincadeira das crianças numa perspectiva negativa, são as mães mais instruídas literariamente as que maior discordância apresentam quando comparadas com as mães com menos habilitações académicas, sendo essas diferenças estatisticamente significativas.

A segunda hipótese do nosso estudo também se confirma, pois as mães mais habilitadas academicamente são as que mais consideram que brincar faz parte da educação das crianças, quando comparadas com as mães com menos habilitações literárias, sendo essas diferenças estatisticamente significativas.

2- Hábitos lúdicos entre os pais e os filhos:

A maioria dos pais e mães afirmam brincar com os filhos. As brincadeiras realizadas pelos pais e mães com os filhos são pouco diversificadas.

Segundo as habilitações literárias do pai e da mãe, as brincadeiras pouco diversificadas são as que as mães e os pais com menos habilitações literárias mais referem realizar com os filhos, quando comparados com as mães e os pais com mais instrução acadêmica, sendo essas diferenças estatisticamente significativas.

Relativamente à terceira hipótese do nosso estudo, não poderemos afirmar que as mães com mais habilitações literárias brincam mais com os filhos do que as mães com menos habilitações acadêmicas, no entanto verificámos que as brincadeiras realizadas com as crianças são menos diversificadas quando realizadas pelas mães e pais com menos habilitações literárias.

3- Formas de ocupação do tempo livre da criança quando está em casa:

Segundo as respostas dos pais, as crianças ocupam a maior parte do tempo livre em casa a ver televisão, seguindo-se brincar com brinquedos comprados. Confirma-se portanto a quarta hipótese do nosso estudo.

4- Opções familiares para a frequência de lugares com as crianças nos tempos livres:

A maioria dos pais não deixa as crianças brincarem sozinhas na rua ou com amigos da mesma idade. O motivo mais indicado pelos pais para não deixarem as crianças brincar sozinhas na rua ou com amigos da mesma idade é o perigo do trânsito, seguindo-se o medo de assaltos e molestações por adultos e depois a pouca idade da criança.

O lugar mais frequentado pelos pais com os filhos nos tempos livres é a casa de familiares / amigos, seguindo-se ficar em casa e depois a frequência do parque infantil.

As mães com mais habilitações literárias levam os filhos mais vezes ao parque infantil, a instalações desportivas, ao teatro e ao cinema, quando comparadas com as mães com menos habilitações literárias, sendo as diferenças estatisticamente

significativas. Confirma-se portanto a quinta hipótese do nosso estudo, pois as mães com mais habilitações literárias valorizam mais a frequência de espaços lúdicos com os filhos, quando comparadas com as mães com menos habilitações literárias.

5- Opções familiares para as actividades orientadas de ocupação dos tempos livres das crianças, fora da escola:

5.1- A maioria dos pais indica que os filhos frequentam actividades orientadas fora da escola. As mães com mais habilitações literárias são as que mais afirmam que os filhos frequentam actividades orientadas fora da escola, quando comparadas com as mães com menos habilitações literárias, sendo as diferenças estatisticamente significativas. A sexta hipótese do nosso estudo poderá em certa medida confirmar-se porque a maior frequência dessas actividades pelos filhos das mães com mais habilitações literárias poderá estar associada à sua maior valorização por essas mães.

5.2- A maioria dos pais indica que os filhos frequentam a catequese.

5.3- A natação é a actividade orientada fora da escola, mais referida pelos pais como sendo praticada pelos filhos. Segue-se o futebol.

5.4- A Catequese é uma actividade que a maior parte dos pais referem ser eles a escolher para os filhos.

5.5- As actividades desportivas / artísticas são escolhidas, segundo refere a maior parte dos pais, pelas próprias crianças. A facilidade de acesso do local de residência não constitui motivo para a escolha da actividade orientada realizada pelos filhos para as mães com mais habilitações literárias, sendo as diferenças estatisticamente significativas quando comparadas com as mães com menos habilitações académicas.

5.6- Para a actividade orientada realizada pelos filhos fora da escola, a maioria dos pais atribui maior importância à aquisição de hábitos desportivos e culturais, seguindo-se depois o facto de a criança gostar da actividade e ainda o bem-estar proporcionado à criança por essa actividade. As mães com mais habilitações literárias não consideram que as actividades orientadas de ocupação dos tempos livres realizadas pelos seus filhos sejam apenas um divertimento, quando comparadas com as mães com menos habilitações literárias, sendo as diferenças estatisticamente significativas.

5.7- A maioria dos pais manifestaram o desejo de os seus filhos praticarem natação nos tempos livres.

6- Opiniões dos pais sobre as Actividades de Enriquecimento Curricular na escola do 1º Ciclo do Ensino Básico:

6.1- A maioria dos pais afirmam que os filhos frequentam as Actividades de Enriquecimento Curricular na escola do 1º Ciclo do Ensino Básico.

6.2- A maioria dos pais consideram que as Actividades de Enriquecimento Curricular desenvolvidas na escola do 1º Ciclo contribuem para o desenvolvimento da criança.

6.3- Relativamente ao contributo das Actividades de Enriquecimento Curricular para o desenvolvimento das crianças, os pais mencionaram diversas opiniões favoráveis e desfavoráveis, destacando-se algumas:

a) favoráveis: o enriquecimento da cultura geral; o despertar para novas áreas; o desenvolvimento de capacidades; a aquisição de conhecimentos; o convívio com outras crianças.

b) desfavoráveis: falta de condições em que decorrem as actividades; a carga horária excessiva dentro da sala de aula; o impedimento para a frequência de outras actividades mais ao gosto da criança.

6.4- A maioria dos pais consideram que o prolongamento do horário escolar até às 17h30 no 1º Ciclo do Ensino Básico, responde às necessidades familiares de ocupação do tempo livre das crianças. As mães com menos habilitações literárias são as que mais afirmam que o prolongamento do horário escolar até às 17h30 no 1º Ciclo do Ensino Básico, responde às necessidades familiares de ocupação do tempo livre das crianças, comparativamente às mães com mais habilitações académicas, sendo essas diferenças estatisticamente significativas.

6.5- Relativamente ao prolongamento do horário escolar até às 17h30 na escola do 1º Ciclo, os pais mencionaram diversas opiniões favoráveis e desfavoráveis, destacando-se algumas:

a) favoráveis: a sensação de segurança por saberem onde e com quem se encontram os filhos; o melhor ajustamento aos horários profissionais dos pais; a ausência de pagamento; a possibilidade de as crianças poderem estar ocupadas com actividades úteis e enriquecedoras; o convívio com outras crianças.

b) desfavoráveis: a prolongada estadia diária na escola; o cansaço das crianças; o facto de as actividades desenvolvidas nem sempre irem ao encontro dos gostos e necessidades das crianças; a organização do horário escolar que mistura as Actividades

de Enriquecimento Curricular com as áreas disciplinares curriculares obrigando assim os alunos a frequentá-las independentemente da vontade dos pais; a inexistência de transportes públicos em horários compatíveis; o reduzindo alargamento do horário escolar para determinados pais que o consideram incompatível com os seus horários laborais.

A sétima hipótese do nosso estudo poderá em certa medida confirmar-se porque verificámos que são as mães com menos habilitações literárias que mais afirmam que o prolongamento do horário escolar responde às necessidades familiares de ocupação do tempo livre das crianças, logo nesse aspecto poderá considerar-se que valorizam mais as Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Em síntese, perante o nosso estudo poderemos afirmar que a forma como os pais encaram a brincadeira e o tempo livre das suas crianças interfere na qualidade de vida familiar. As brincadeiras realizadas e as oportunidades disponibilizadas às crianças para actividades lúdicas durante o tempo livre não estão dissociadas do contexto familiar.

Perante os resultados obtidos com o nosso estudo predominantemente quantitativo verificamos que uma abordagem qualitativa neste âmbito poderia contribuir para aprofundar conhecimentos nesta área, pelo que deixamos esta sugestão para futuras investigações.

Referências bibliográficas

- Almeida, A. e Vieira, M. (2006). *A escola em Portugal*. Lisboa: I.C.S.
- Almeida, K. (2005). *Actividade física e desenvolvimento da independência de mobilidade em crianças de contextos sociais diferenciados*. Tese de Mestrado. Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.
- Alves-Pinto, C. (1995). *Sociologia da escola*. Amadora: McGraw-Hill.
- Alves-Pinto, C. (2003). Da socialização familiar à socialização escolar: representações de pais e alunos sobre as práticas educativas familiares. In C. Alves-Pinto, M. Teixeira, *Pais e escola: Parceria para o sucesso* (21-70). Porto: Edições ISET.
- Barreiros, J. (1995). A segurança em espaços de jogo infantil: uma abordagem pela ecologia da percepção. *Horizonte*. 68, 51-54.
- Brandão, C. (1988). Escola / Família: Que cooperação? *Aprender*. 11, 29-35.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Brito, A. (1988). Do jogo ao desporto. *Horizonte*. 28, 127-131.
- Brougère, G. (1995). *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez Editora.
- Brougère, G. (1998). *Jogo e educação*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul.
- Carmo, M. (2003). Espaços e actividades desportivas escolares – Contributo para a igualdade de oportunidades no acesso ao lazer activo, para as populações feminina e masculina. *Horizonte*, 108, 28-35.
- Carneiro, M. e Dodge, J. (2007). *A descoberta do brincar*. São Paulo: Editora Melhoramentos/Editora Boa Companhia.
- Carvalho, M. e Machado, J. (2006). Análise dos usos do tempo entre crianças acerca das relações de género e de classe social. *Currículo sem Fronteiras*. 1, 70-81.
- Clarke, R. (1980). *O nascimento do Homem*. Lisboa: Gradiva.
- Correia, L. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

Davies, D., Fernandes, J., Soares, J., Lourenço, L., Costa, L., Vilas-Boas, M., Vilhena, M., Oliveira, M., Dias, M., Silva, P., Marques, R. e Lima, R. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.

Delgado, A. (2004). *La cultura a través del cuerpo en movimiento. Reflexiones teóricas e investigaciones empíricas*. Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva.

Dicionário da Língua Portuguesa 2009. Porto: Porto Editora.

Domingos, A. (2003). *Os professores e a participação das famílias na escola*. Tese de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Coimbra.

Fernandes, R. (1988). *Segurança nos espaços de jogo infantil*. Lisboa: Ministério da Educação / Direcção Geral dos Desportos.

<http://www.anossaescola.com/fariavasconcelos/ficheiros/documentos/PE.2007.pdf> em 13/05/2008.

Ferreira, M. (2004). Do “avesso” do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s) das crianças no Jardim-de-Infância. In M. Sarmiento e A. Cerisara, *Crianças e miúdos – Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (55-98). Porto: Asa Editores.

Gallahue, L. e Ozmun, J. (2003). *Compreendendo o desenvolvimento motor – Bebés, crianças, adolescentes e adultos*. S. Paulo: Phorte Editora.

<http://www.anossaescola.com> em 13/05/2008.

<http://www.jf-castelobranco.pt> em 13/05/2008.

Instituto Nacional de Estatística. (2008). *Anuário Estatístico de Portugal – 2007*. Lisboa: I.N.E., I.P.

Instituto Nacional de Estatística. (2008). *Anuário Estatístico da Região Centro – 2007*. Lisboa: I.N.E., I.P.

Instituto Nacional de Estatística. (2008). *Estatísticas da cultura, desporto e recreio – 2007*. Lisboa: I.N.E., I.P.

Instituto Nacional de Estatística. (2008). *Indicadores Sociais – 2007*. Lisboa: I.N.E., I.P.

Jodelet, D. (1990). Représentation social. In S. Moscovici, *Psychologie sociale* (357 – 378). Paris: Puf.

Kooij, R. (1997). O jogo da criança. In Neto, C. (ed.). *Jogo e desenvolvimento da Criança*. Lisboa. Edições FMH, 32-56.

Lança, R. (2003). *Animação desportiva e tempos livres – Perspectivas de organização*. Lisboa: Editorial Caminho.

Liz, C. (2007). O primeiro ciclo e os comportamentos relacionados com a leitura. In M. Lages, C. Liz, J. António e T. Correia, *Os estudantes e a leitura* (31-87). Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.

Machado, D. (2005). *A ludoteca como complemento educativo no desenvolvimento pessoal e social da criança*. Tese de Mestrado. Departamento de Psicologia e Educação – Universidade da Beira Interior.

Madureira, I. E Leite, T. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

Marques, M. (2000). *Espaço de jogo e desenvolvimento da criança*. Tese de Mestrado. Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa.

Marques, R. (1990). *A escola e os pais – Como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.

Marques, R. (1997). Envolvimento dos pais e sucesso educativo para todos: o que se passa em Portugal e nos Estados Unidos da América. In D. Davies, R. Marques e P. Silva, *Os professores e as famílias – a colaboração possível* (23-44). Lisboa: Livros Horizonte.

Martins, J. (2006). *Educação para a saúde e estilos de vida saudáveis*. Câmara Municipal do Fundão.

Meireles, D., Almeida, M. e Alves, A. (1994). A atitude dos pais perante o brinquedo – estudo de um meio social. *Ludens*. 1, 15-22.

Moreira, S. (2006). *As actividades lúdico-desportivas nas práticas de lazer em crianças do 1º Ciclo*. Tese de Mestrado. Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho.

Mota, J. (2001). A escola, a promoção da saúde e a condição física. Que relações? *Horizonte*. 98, 33-36.

Musitu, G. (2003). A bidirecionalidade das relações família-escola. In C. Alves-Pinto, M. Teixeira, *Pais e escola: Parceria para o sucesso* (141-174). Porto: Edições ISET.

Nascimento, M e Leite, C. ((2005). Obesidade infantil – Estudo em crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico no concelho de Vila Nova de Gaia. *Horizonte*. 118, 21-27.

Nazareth, J. (1985). Família numa sociedade em mudança. *Congresso da família. A família numa sociedade em mudança*. Lisboa: Conselho Diocesano da Pastoral Familiar do Patriarcado de Lisboa, 2 a 5 de Maio.

Neto, C. (1994). A família e a institucionalização dos tempos livres. *Ludens*. 1, 5-10.

Neto, C. (1995). *Motricidade e jogo na infância*. Rio de Janeiro: Editora Sprint.

Neto, C. (2001). Aprendizagem, desenvolvimento e jogo de actividade física. In M. Guedes (ed.), *Aprendizagem motora: problemas e contextos* (193-220). Lisboa: Edições FMH.

Neto, C. e Marques, A. (2004). A mudança de competências motoras na criança moderna: a importância do jogo de actividade física. In J. Barreiros et al (ed.), *Desenvolvimento e aprendizagem. Perspectivas cruzadas* (1-23). Cruz Quebrada: FMHedições.

Nunes, A. (2004). Os templários e a Beira Baixa. *Estudos Castelo Branco*. 2, 5-24.

O'Grady, I. (2007). *Lazer junto com as mães: restrições ao lazer infantil*. Tese de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Olivier, C. (1976). *A criança e os tempos livres*. Lisboa: Publicações Europa-América.

Papalia, D., Olds, S. e Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw-Hill.

Pedro, C. (2005). *Identificação das práticas de lazer: Estudo com crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico de Valpaços*. Tese de Mestrado. Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho.

Pereira, B. (1993). *A infância e o lazer*. Tese de Mestrado. Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa.

Pereira, B. e Neto, C. (1994). O tempo livre na infância e as práticas lúdicas realizadas e preferidas. *Ludens*. 14, 35-41.

Pereira, B. (1997). *Estudo e prevenção do bullying no contexto escolar – os recreios e as práticas agressivas da criança*. Tese de Doutoramento. Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho.

Pereira, B. (2008). *Para uma escola sem violência. Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. (1ª edição, 2002). Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Ministério da Ciência e da Tecnologia. Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas.

Pereira, B. e Neto, C. (1997). A infância e as práticas lúdicas. Estudo das actividades de tempos livres nas crianças dos 3 aos 10 anos. In M. Pinto e M. Sarmento (coord.), *As crianças – contextos e identidades* (219-261). Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho.

Pereira, B., Neto, C. e Smith, P. (1997). Os espaços de recreio e a prevenção do *bullying* na escola. In Neto, C. (ed.). *Jogo e desenvolvimento da Criança*. Lisboa. Edições FMH, 238-257.

Pereira, B., Neto, C., Smith, P. e Angulo, J. (2002). Reinventar los Espacios de Recreo. Prevenir los comportamientos agresivos. *Cultura y Educación* 14 (3) 297-311.

Pereira, B. e Neto, C. (1999). As crianças, o lazer e os tempos livres. In M. Pinto e M. Sarmento, *Saberes sobre as crianças* (85-106). Braga: Bezerra Editora.

Pereira, B. e Pinto, A. (1999). Dinamizar a escola para prevenir a violência entre pares. *Sonhar*. 1, 19-32.

Pereira, B. (1999). Os tempos livres na escola, os recreios e a prevenção das práticas agressivas. In J. Precioso et al (org.), *Educação para a saúde* (361-375). Braga: Departamento de Metodologias da Educação – Universidade do Minho.

Pereira, B. (2006). Lazer e Educação na Infância. Pensar os Espaços de Recreio. In João Eloi Carvalho. *Lazer no Espaço Urbano: Transversalidade e Novas Tecnologias*. (pp.19-32). Curitiba, Champagnat Editora, (pp.19-32).

Pereira, B. (2001). A violência na escola – Formas de prevenção. In B. Pereira e A. Pinto (coord.), *A escola e a criança em risco – Intervir para prevenir* (17-29). Porto: Edições Asa.

Pereira, B., Malta, P. e Laranjeiro, H. (2002). Estudo comparativo da oferta de espaços de lazer para a infância. Espaços lúdicos, desportivos, culturais e verdes. In M. Fernandes et al (org.), *O particular e o global no virar do milénio – Cruzar saberes em educação* (871-884). Porto: Edições Colibri / Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Pereira, B. (2005). *Do desporto ao lazer. Oferta de espaços lúdicos, desportivos, culturais e verdes no norte de Portugal* [Suporte: CD-ROM]. Lisboa: Instituto do Desporto de Portugal.

Pereira, F. (1985). Identidade e diversidade da família. *Congresso da Família. A família numa sociedade em mudança*. Lisboa: Conselho Diocesano da Pastoral Familiar do Patriarcado de Lisboa, 2 a 5 de Maio.

Pereira, Z. (2000). *Ocupação de tempos livres e actividade lúdica da criança com deficiência mental*. Tese de Mestrado. Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa.

Pimentel, J. e Oliveira, J. (2003). Influência do meio no desenvolvimento da coordenação motora global e fina – Estudo com crianças de 9 e 10 anos da cidade do Porto e da Beira Alta. *Horizonte*. 105, 34-37.

Pires, E. (1985). Educação e tempos livres. *Congresso da Família. A família numa sociedade em mudança*. Lisboa: Conselho Diocesano da Pastoral Familiar do Patriarcado de Lisboa, 2 a 5 de Maio.

Quivy, R. e Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ramos, C. (2003). *Relações Jardim de Infância – Família. Representações e participação de pais / encarregados de educação*. Tese de Mestrado. Universidade Portucalense.

Ramos, M. (2003). *Família e adaptação escolar*. Tese de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Coimbra.

Resende, P. e Pinheiro, J. (2006). A aptidão física relacionada com a saúde. *Horizonte*. 122, 28-31.

Rodrigues-Lopes, A. (1997). A família como entidade pedagógica entre a natureza social do Homem e os desafios da sociedade actual. In A. Rodrigues-Lopes, *Problemática da família – Contributo para uma reflexão sobre a família na sociedade actual*. – *Actas da Conferência Internacional sobre a Problemática da Família*. Viseu: Instituto Superior Politécnico de Viseu, 2-12.

Rodrigues, P. (2000). Recreio: espaço de segregação. *Horizonte*. 94, 11-15.

Sá, V. (2003). *A participação dos pais na escola pública portuguesa – Uma abordagem sociológica e organizacional*. Tese de Doutoramento. Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.

Santos, A. (2004). *Estilos parentais, desempenho escolar e comportamentos dos alunos*. Tese de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Coimbra.

Santos, L. e Nicolau, M. (2004). *Caracterização socioeconómica dos concelhos – Concelho de Castelo Branco*. [<http://www.old.sapo.pt/especial/multimedia/pdf/local/CasteloBranco.pdf>]. Direcção Geral do Ordenamento do Território e Desenvolvimento Urbano.

Santos, M., Neves, J., Lima, M. e Carvalho, M. (2007). *A leitura em Portugal*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.

Santiago, R. (1997). *A escola representada pelos alunos, pais e professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sassano, M. (2003). *Cuerpo, tiempo y espacio – Principios básicos de la psicomotricidad*. Buenos Aires: Editorial Stadium.

Serra, P. (1997). Espaços de jogo infantil / recreio. Projecto de alteração de um espaço de recreio escolar. *Horizonte*. 79, 21-28.

Serrano, J. e Neto, C. (1997). As rotinas de vida diária das crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos nos meios rural e urbano. In C. Neto (ed.), *Jogo e desenvolvimento da criança* (206-225). Lisboa: Edições FMH.

Silva, J. (s/d). *Castelo Branco – A terra e suas memórias culturais...* Paços de Ferreira: Héstia Editores.

Serrano, J. (2003). *Mudanças sociais e estilos de vida no desenvolvimento da criança*. Tese de doutoramento. Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa.

Silva, M. e Brito, A. (1994). Estudo da influência da densidade de espaço no comportamento motor e interactivo em crianças de 7 e 9 anos em situação de jogo livre. *Ludens*. 1, 29-34.

Silva, P. (1997). A acção educativa – Um caso particular: o dos pais difíceis de envolver no processo educativo escolar dos seus filhos. In D. Davies, R. Marques e P. Silva, *Os professores e as famílias – a colaboração possível* (61-74). Lisboa: Livros Horizonte.

Teixeira, M. (1995). *O professor e a escola – Perspectivas organizacionais*. Amadora: McGraw-Hill.

Tojeira, P. (1992). Tempo livre e desporto. *Horizonte*. 49, 23-31.

Vala, J. (2000). Representações sociais e psicologia social do conhecimento quotidiano. In J. Vala e M. Monteiro (coordenadores), *Psicologia social* (457-501). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Legislação consultada

Decreto-Lei nº 379/97 de 27 de Dezembro

Despacho nº 12591 / 2006 (2ª série) de 16 de Junho.

Despacho nº 19575 / 2006 de 31 de Agosto.

Anexos



Pretendemos realizar um estudo no âmbito de um Mestrado em Estudos da Criança, especialização de Educação Física e Lazer, sobre as opiniões dos pais relativamente à ocupação dos tempos livres de crianças que frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Este questionário é anónimo e confidencial. Pedimos a sua colaboração, agradecendo desde já.

Questionário dirigido aos Pais

1- Quem preenche o questionário?

(Assinale com X)

Mãe Pai Outra pessoa. Quem? _____

2- Sexo do seu filho(a):

(Assinale com X) Feminino Masculino

3- Ano de escolaridade do filho(a): _____

4- Número de irmãos: _____

5- Número de pessoas do agregado familiar: _____

	Mãe	Pai
6- Idade		
7- Profissão		

8- Habilitações literárias:

(Assinale com X)

	Mãe	Pai
4ª Classe ou menos		
6º ano		
9º ano		
12º ano		
Curso Médio		
Curso Superior		

Por favor, responda sinceramente a cada questão, assinalando com uma cruz (x) na opção que melhor corresponda à sua opinião, de acordo com os seguintes níveis de concordância:

- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo
- 3- Nem concordo nem discordo
- 4- Concordo
- 5- Concordo totalmente

9- Pense no conceito “Brincar” e dê-nos a sua opinião acerca do mesmo.

	1	2	3	4	5
9.1-Brincar é agradável e divertido para a criança.					
9.2-Brincar é uma actividade espontânea e voluntária.					
9.3-Actualmente as crianças brincam durante demasiado tempo.					
9.4-Brincar é um direito da criança.					
9.5-Brincar é o resultado natural de um processo de crescimento físico e cognitivo.					
9.6-Brincar proporciona à criança a possibilidade de se desenvolver a todos os níveis (física, mental, emocional e socialmente).					
9.7-Brincar é necessário para a criança aprender a viver e a comunicar.					
9.8-Brincar só é útil para passar o tempo.					
9.9-Brincar faz parte da educação da criança, ajudando-a a desenvolver-se no seio da família e da comunidade.					
9.10-É mais importante estudar do que brincar.					
9.11-É um meio eficaz de educar a criança.					
9.12-É fundamental para o desenvolvimento das capacidades da criança.					
9.13-Pode ser evasão e compensação.					
9.14-Brincar é um mero passatempo sem qualquer efeito para a criança.					
9.15-Pode servir para a criança afirmar a sua personalidade.					
9.16-Contribui para o desenvolvimento e para a socialização da criança.					
9.17-Pode melhorar e reforçar as relações entre pais e filhos.					
9.18-As actividades lúdicas devem ser usadas no processo de ensino-aprendizagem.					

10-A mãe brinca com a criança?

(Assinale com X)

Não

Sim Se respondeu *Sim*, que brincadeiras realiza? _____

11-O pai brinca com a criança?

(Assinale com X)

Não

Sim Se respondeu *Sim*, que brincadeiras realiza? _____

12- Com quem brinca o seu filho(a) quando está em casa?

(Assinale com **um X** em cada linha)

	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
Brinca sozinho			
Brinca com os pais ou outros familiares adultos			
Brinca com os irmãos			
Brinca com crianças amigas / conhecidas			

13 – Deixa o seu filho(a) brincar na rua sozinho(a) ou com amigos da idade dele?

(Assinale com X)

Sim

Não Se respondeu *Não*, indique as **3 razões** principais assinalando-as com X:

Perigo do trânsito.	
Por ser muito novo	
Por ser pouco responsável.	
Medo de assaltos e molestações por adultos.	
Receio de brigas com outras crianças.	
Ambiente poluído.	
Outra razão. Qual? _____	

14- Quando o seu filho(a) está em casa como ocupa o tempo livre?

(Assinale com **um X** em cada linha)

	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
Ouvir música			
Ver televisão			
Ler			
Utiliza o computador			
Brinca com brinquedos comprados			
Ajuda nas tarefas domésticas			
Outra. Qual? _____			

15-Indique os lugares que frequenta com o seu filho(a) nos tempos livres:

(Assinale com **um X** em cada linha)

	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
Ficam em casa			
Parque infantil			
Jardim público			
Instalações desportivas			
Rua			
Centro Comercial			
Cinema			
Teatro			
Café			
Casa de familiares / amigos			
Outro.Qual? _____			

16- O seu filho(a) faz alguma actividade sistemática (programada) fora da escola, tal como: escutismo, natação, catequese, ballet ou outra?

(Assinale com X)

Não

Sim Se respondeu *Sim*, indique as actividades realizadas: _____

16.1- Indique para cada actividade realizada quem a escolheu: _____

16.2- A actividade(s) realizada(s) foi escolhida(s) pela facilidade de acesso do local onde reside?

(Assinale com X) Não Sim

16.3- A actividade(s) realizada(s) foi escolhida(s) porque é frequentada pelos irmãos ou crianças amigas / conhecidas?

(Assinale com X) Não Sim

17- Pensa que é importante para o seu filho(a) fazer uma actividade sistemática (programada) fora da escola, no tempo livre?

(Assinale com X os 3 motivos fundamentais).

A escola não proporciona uma educação global.	
O médico o sugeriu ou ordenou.	
É importante para a saúde.	
Outras crianças suas amigas frequentam essa actividade.	
A criança gosta e os pais apoiam-na.	
É importante adquirir hábitos desportivos ou culturais.	
É um divertimento e ocupa os tempos livres.	
Proporciona bem-estar.	
Outro motivo. Qual? _____	

18- Se pudesse escolher entre todas as actividades recreativo-desportivas e artísticas, indique por ordem de preferência as que escolheria para o seu filho(a):

1º _____
2º _____

19- O seu filho(a) frequenta as Actividades de Enriquecimento Curricular desenvolvidas na escola até às 17h30?

(Assinale com X)

Não

Sim Se respondeu *Sim*, indique as actividades frequentadas assinalando-as com X:

Ensino de Inglês

Apoio ao Estudo

Ensino da Música

Actividade Física e Desportiva

Outra Actividade. Qual? _____

20- Acha que as Actividades de Enriquecimento Curricular desenvolvidas na escola do 1º Ciclo contribuem para o desenvolvimento do seu filho(a)?

(Assinale com X) Não Sim

Porquê? _____

21- Acha que o prolongamento da escola do 1º Ciclo até às 17h30 responde às necessidades familiares de ocupação do tempo livre do seu filho(a)?

(Assinale com X) Não Sim

Porquê? _____

Muito obrigada pela sua colaboração.

Brincar faz parte da educação da criança, ajudando-a a desenvolver-se no seio da família e da comunidade.		Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano		Total
		Menos hab lit	Mais hab lit	
Discordo totalmente, Discordo, Nem concordo nem discordo	Count	12	2	14
	% within Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano	7,5%	1,4%	4,6%
Concordo	Count	77	43	120
	% within Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano	47,8%	30,1%	39,5%
Concordo totalmente	Count	72	98	170
	% within Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano	44,7%	68,5%	55,9%
Total	Count	161	143	304
	% within Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	19,756 ^a	2	0,000
Likelihood Ratio	20,617	2	0,000
Linear-by-Linear Association	16,700	1	0,000
N of Valid Cases	304		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,59.

Brincar pode melhorar e reforçar as relações entre pais e filhos.		Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano		Total
		Menos hab lit	Mais hab lit	
Discordo totalmente, Discordo e Nem concordo nem discordo	Count	13	7	20
	% within Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano	8,2%	4,9%	6,6%
Concordo	Count	86	53	139
	% within Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano	54,4%	36,8%	46,0%
Concordo totalmente	Count	59	84	143
	% within Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano	37,3%	58,3%	47,4%
Total	Count	158	144	302
	% within Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,385 ^a	2	0,001
Likelihood Ratio	13,482	2	0,001
Linear-by-Linear Association	7,303	1	0,007
N of Valid Cases	302		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,54.

Brincar é fundamental para o desenvolvimento das capacidades da criança.		Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano		Total
		Menos hab lit	Mais hab lit	
Discordo totalmente e Nem concordo nem discordo	Count	11	4	15
	% within Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano	7,0%	2,8%	5,0%
Concordo	Count	106	59	165
	% within Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano	67,5%	41,5%	55,2%
Concordo totalmente	Count	40	79	119
	% within Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano	25,5%	55,6%	39,8%
Total	Count	157	142	299
	% within Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	28,756 ^a	2	0,000
Likelihood Ratio	29,240	2	0,000
Linear-by-Linear Association	17,209	1	0,000
N of Valid Cases	299		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,12.

Brincar contribui para o desenvolvimento e para a socialização da criança.		Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano		Total
		Menos hab lit	Mais hab lit	
Discordo e Nem concordo nem discordo	Count	12	2	14
	% within Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano	7,6%	1,4%	4,7%
Concordo	Count	100	61	161
	% within Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano	63,7%	42,4%	53,5%
Concordo totalmente	Count	45	81	126
	% within Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano	28,7%	56,3%	41,9%
Total	Count	157	144	301
	% within Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	26,363 ^a	2	0,000
Likelihood Ratio	27,335	2	0,000
Linear-by-Linear Association	21,180	1	0,000
N of Valid Cases	301		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,70.

As actividades lúdicas devem ser usadas no processo de ensino aprendizagem		Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano		Total
		Menos hab lit	Mais hab lit	
Discordo totalmente, Discordo, Nem concordo nem discordo	Count	21	6	27
	% within Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano	14,2%	4,2%	9,3%
Concordo Concordo totalmente	Count	127	136	263
	% within Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano	85,8%	95,8%	90,7%
Total	Count	148	142	290
	% within Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	8,521 ^b	1	0,004		
Continuity Correction ^a	7,382	1	0,007		
Likelihood Ratio	9,010	1	0,003		
Fisher's Exact Test				0,004	0,003
Linear-by-Linear Association	8,491	1	0,004		
N of Valid Cases	290				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 13,22.

É um meio eficaz de educar a criança.		Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano		Total
		Menos hab lit	Mais hab lit	
Discordo totalmente, Discordo, Nem concordo nem discordo.	Count	61	28	89
	% within Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano	38,6%	19,9%	29,8%
Concordo, Concordo totalmente	Count	97	113	210
	% within Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano	61,4%	80,1%	70,2%
Total	Count	158	141	299
	% within Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	12,529 ^b	1	0,000		
Continuity Correction ^a	11,648	1	0,001		
Likelihood Ratio	12,786	1	0,000		
Fisher's Exact Test				0,000	0,000
Linear-by-Linear Association	12,487	1	0,000		
N of Valid Cases	299				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 41,97.

Pode ser evasão e compensação.		Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano		Total
		Menos hab lit	Mais hab lit	
Discordo totalmente, Discordo, Nem concordo nem discordo	Count	87	60	147
	% within Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano	60,8%	43,8%	52,5%
Concordo, Concordo totalmente	Count	56	77	133
	% within Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano	39,2%	56,2%	47,5%
Total	Count	143	137	280
	% within Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	8,150 ^b	1	0,004		
Continuity Correction ^a	7,481	1	0,006		
Likelihood Ratio	8,189	1	0,004		
Fisher's Exact Test				0,006	0,003
Linear-by-Linear Association	8,121	1	0,004		
N of Valid Cases	280				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 65,08.

Actualmente as crianças brincam durante demasiado tempo.		Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano		Total
		Menos hab lit	Mais hab lit	
Discordo totalmente, Discordo, Nem concordo nem discordo	Count	125	133	258
	% within Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano	78,1%	92,4%	84,9%
Concordo, Concordo totalmente	Count	35	11	46
	% within Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano	21,9%	7,6%	15,1%
Total	Count	160	144	304
	% within Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	11,961 ^b	1	0,001		
Continuity Correction ^a	10,878	1	0,001		
Likelihood Ratio	12,568	1	0,000		
Fisher's Exact Test				0,001	0,000
Linear-by-Linear Association	11,921	1	0,001		
N of Valid Cases	304				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 21,79.

É mais importante estudar do que brincar.		Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano		Total
		Menos hab lit	Mais hab lit	
Discordo totalmente, Discordo, Nem concordo nem discordo	Count	96	116	212
	% within Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano	61,1%	81,7%	70,9%
Concordo, Concordo totalmente	Count	61	26	87
	% within Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano	38,9%	18,3%	29,1%
Total	Count	157	142	299
	% within Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	15,253 ^b	1	0,000		
Continuity Correction ^a	14,274	1	0,000		
Likelihood Ratio	15,624	1	0,000		
Fisher's Exact Test				0,000	0,000
Linear-by-Linear Association	15,202	1	0,000		
N of Valid Cases	299				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 41,32.

Brincar só é útil para passar o tempo.		Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano		Total
		Menos hab lit	Mais hab lit	
Discordo totalmente, Discordo, Nem concordo nem discordo	Count	142	139	281
	% within Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano	89,9%	97,9%	93,7%
Concordo, Concordo totalmente	Count	16	3	19
	% within Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano	10,1%	2,1%	6,3%
Total	Count	158	142	300
	% within Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	8,096 ^b	1	0,004		
Continuity Correction ^a	6,802	1	0,009		
Likelihood Ratio	8,944	1	0,003		
Fisher's Exact Test				0,004	0,003
Linear-by-Linear Association	8,069	1	0,005		
N of Valid Cases	300				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,99.

Brincar é um mero passatempo sem qualquer efeito para a criança.		Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano		Total
		Menos hab lit	Mais hab lit	
Discordo totalmente	Count	61	91	152
	% within Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano	39,6%	63,6%	51,2%
Discordo	Count	71	42	113
	% within Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano	46,1%	29,4%	38,0%
Nem concordo nem concordo, concordo totalmente	Count	22	10	32
	% within Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano	14,3%	7,0%	10,8%
Total	Count	154	143	297
	% within Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,480 ^a	2	0,000
Likelihood Ratio	17,691	2	0,000
Linear-by-Linear Association	10,769	1	0,001
N of Valid Cases	297		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 15,41.

Brincadeiras realizadas com a mãe.		Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano		Total
		Menos hab. Lit	Mais hab Lit	
Brincadeiras pouco diversificadas	Count	104	68	172
	% within Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano	78,2%	51,9%	65,2%
Brincadeiras diversificadas	Count	29	63	92
	% within Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano	21,8%	48,1%	34,8%
Total	Count	133	131	264
	% within Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	20,086 ^b	1	0,000		
Continuity Correction ^a	18,945	1	0,000		
Likelihood Ratio	20,444	1	0,000		
Fisher's Exact Test				0,000	0,000
Linear-by-Linear Association	20,010	1	0,000		
N of Valid Cases	264				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 45,65.

Brincadeiras realizadas com o pai.		Pais até 9º ano e pais com mais do 9º ano		Total	
		Menos hab. Lit.	Mais hab. Lit.		
Brincadeiras pouco diversificadas	Count	113	40	153	
	% within Hab Lit pai recodificada	75,8%	53,3%	68,3%	
Brincadeiras diversificadas	Count	36	35	71	
	% within Hab Lit pai recodificada	24,2%	46,7%	31,7%	
Total		Count	149	75	224
		% within Hab Lit pai recodificada	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	11,672 ^b	1	0,001		
Continuity Correction ^a	10,655	1	0,001		
Likelihood Ratio	11,391	1	0,001		
Fisher's Exact Test				0,001	0,001
Linear-by-Linear Association	11,619	1	0,001		
N of Valid Cases	224				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 23,77.

Lugares frequentados pela criança com os pais: parque infantil.		Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano		Total
		Menos hab lit	Mais hab lit	
Nunca e Poucas vezes	Count	95	54	149
	% within Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano	60,9%	38,3%	50,2%
Muitas vezes	Count	61	87	148
	% within Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano	39,1%	61,7%	49,8%
Total	Count	156	141	297
	% within Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	15,130 ^b	1	0,000		
Continuity Correction ^a	14,240	1	0,000		
Likelihood Ratio	15,262	1	0,000		
Fisher's Exact Test				0,000	0,000
Linear-by-Linear Association	15,080	1	0,000		
N of Valid Cases	297				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 70,26.

Lugares frequentados pela criança com os pais: Instalações desportivas.		Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano		Total
		Menos hab lit	Mais hab lit	
Nunca	Count	60	34	94
	% within Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano	42,9%	25,8%	34,6%
Poucas vezes e Muitas vezes	Count	80	98	178
	% within Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano	57,1%	74,2%	65,4%
Total	Count	140	132	272
	% within Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	8,784 ^b	1	0,003		
Continuity Correction ^a	8,044	1	0,005		
Likelihood Ratio	8,874	1	0,003		
Fisher's Exact Test				0,003	0,002
Linear-by-Linear Association	8,752	1	0,003		
N of Valid Cases	272				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 45,62.

Lugares frequentados pela criança com os pais: Cinema.		Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano		Total
		Menos hab lit.	Mais hab lit.	
Nunca	Count	68	35	103
	% within Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano	47,2%	25,4%	36,5%
Poucas vezes	Count	69	86	155
	% within Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano	47,9%	62,3%	55,0%
Muitas vezes	Count	7	17	24
	% within Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano	4,9%	12,3%	8,5%
Total	Count	144	138	282
	% within Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,484 ^a	2	0,000
Likelihood Ratio	16,799	2	0,000
Linear-by-Linear Association	16,230	1	0,000
N of Valid Cases	282		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11,74.

Lugares frequentados pela criança com os pais: teatro.		Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano		Total
		Menos hab lit	Mais hab lit	
Nunca	Count	78	47	125
	% within Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano	53,8%	34,8%	44,6%
Poucas vezes e Muitas vezes	Count	67	88	155
	% within Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano	46,2%	65,2%	55,4%
Total	Count	145	135	280
	% within Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	10,189 ^b	1	0,001		
Continuity Correction ^a	9,436	1	0,002		
Likelihood Ratio	10,266	1	0,001		
Fisher's Exact Test				0,002	0,001
Linear-by-Linear Association	10,153	1	0,001		
N of Valid Cases	280				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 60,27.

A criança frequenta actividades fora da escola.		Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano		Total	
		Menos hab. Lit.	Mais hab. Lit.		
Não	Count	49	21	70	
	% within Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano	30,1%	14,6%	22,8%	
Sim	Count	114	123	237	
	% within Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano	69,9%	85,4%	77,2%	
Total		Count	163	144	307
		% within Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	10,406 ^b	1	0,001		
Continuity Correction ^a	9,545	1	0,002		
Likelihood Ratio	10,685	1	0,001		
Fisher's Exact Test				0,002	0,001
Linear-by-Linear Association	10,372	1	0,001		
N of Valid Cases	307				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 32,83.

A actividade realizada pela criança foi escolhida pela facilidade de acesso do local de residência.		Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano		Total	
		Menos hab. Lit	Mais hab. Lit		
Não	Count	56	86	142	
	% within Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano	49,1%	70,5%	60,2%	
Sim	Count	58	36	94	
	% within Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano	50,9%	29,5%	39,8%	
Total		Count	114	122	236
		% within Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	11,229 ^b	1	0,001		
Continuity Correction ^a	10,355	1	0,001		
Likelihood Ratio	11,312	1	0,001		
Fisher's Exact Test				0,001	0,001
Linear-by-Linear Association	11,181	1	0,001		
N of Valid Cases	236				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 45,41.

É um divertimento e ocupa os tempos livres.		Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano		Total	
		Menos hab. Lit.	Mais hab. Lit.		
Sim	Count	42	17	59	
	% within Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano	32,1%	13,9%	23,3%	
Não	Count	89	105	194	
	% within Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano	67,9%	86,1%	76,7%	
Total		Count	131	122	253
		% within Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	11,607 ^b	1	0,001		
Continuity Correction ^a	10,616	1	0,001		
Likelihood Ratio	11,936	1	0,001		
Fisher's Exact Test				0,001	0,000
Linear-by-Linear Association	11,561	1	0,001		
N of Valid Cases	253				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 28,45.

O prolongamento do horário escolar responde às necessidades familiares de ocupação do tempo livre da criança.		Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano		Total	
		Menos hab lit	Mais hab lit		
Não	Count	12	28	40	
	% within Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano	7,7%	19,6%	13,4%	
Sim	Count	143	115	258	
	% within Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano	92,3%	80,4%	86,6%	
Total		Count	155	143	298
		% within Mães até 9º ano e mães com mais do 9º ano	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	8,970 ^b	1	0,003		
Continuity Correction ^a	7,980	1	0,005		
Likelihood Ratio	9,144	1	0,002		
Fisher's Exact Test				0,004	0,002
Linear-by-Linear Association	8,940	1	0,003		
N of Valid Cases	298				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 19,19.