



Jogos e brincadeiras de hoje nos recreios  
do 1º ciclo do ensino básico: intervenção  
pedagógica na conquista do *vocabulário*  
de jogo

Vânia Sofia de Sousa Pereira

UMinho | 2016

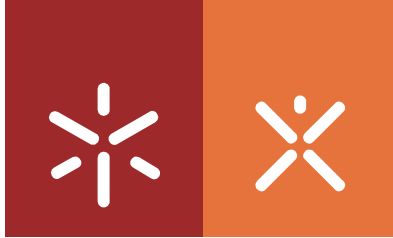


**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Vânia Sofia de Sousa Pereira

**Jogos e brincadeiras de hoje nos recreios  
do 1º ciclo do ensino básico: intervenção  
pedagógica na conquista do *vocabulário*  
de jogo**

março de 2016



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Vânia Sofia de Sousa Pereira

**Jogos e brincadeiras de hoje nos recreios  
do 1º ciclo do ensino básico: intervenção  
pedagógica na conquista do *vocabulário*  
de jogo**

Tese de Doutoramento em Estudos da Criança  
Especialidade em Educação Física, Lazer e Recreação

Trabalho efetuado sob a orientação da  
**Professora Doutora Maria Beatriz Ferreira Leite  
Oliveira Pereira**  
e da  
**Professora Doutora Maria Isabel Dias de Carvalho  
Neves Cabrita Condessa**

Nome: Vânia Sofia de Sousa Pereira

Endereço eletrónico: vania2spereira@hotmail.com

Título da tese:

Jogos e brincadeiras de hoje nos recreios do 1º ciclo do ensino básico:  
intervenção pedagógica na conquista do *vocabulário* de jogo

Orientadores:

Professora Doutora Maria Beatriz Ferreira Leite Oliveira Pereira

Professora Doutora Maria Isabel Dias de Carvalho Neves Cabrita Condessa

Ano de conclusão: 2016


Doutoramento em Estudos da Criança

Especialidade em Educação Física, Lazer e Recreação

É autorizada a reprodução parcial/total desta tese, assim como a consulta apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete.

Universidade do Minho, 14/03/2016

Assinatura:

  
\_\_\_\_\_

Vânia Sofia de Sousa Pereira

## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, 14 de março de 2016

Nome completo: Vânia Sofia de Sousa Pereira

Assinatura: Vânia Pereira



Dedico este trabalho

Aos meus pais, pelo apoio constante e pelo amor

Ao Rui, meu amor e companheiro, por ter acreditado em mim

À Sofia e ao Miguel, por este amor único que tanto me faz feliz!



## Agradecimentos

É com enorme carinho que dedico esta página a todos os que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho.

À Professora Doutora Beatriz Pereira por todo o incentivo, acompanhamento, sugestões e conhecimentos científicos. Obrigada pelo grande exemplo de profissionalismo, que em muito contribuiu para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. À Professora Doutora Isabel Condessa por se ter juntado a nós e que através dos seus conhecimentos, todas as sugestões e persistência, enriqueceu este trabalho e em muito contribuiu para a sua conclusão. Às duas, obrigada pela amizade, por toda a paciência, pelo encorajamento constante e pela resposta rápida a todas as solicitações. Nesta longa etapa percorrida, não podia ter tido melhor companhia, bem-hajam!

À Fata, ao António, à Célia, à Paula, ao Fausto, à Sofia, à Cristina e ao Rui, que através de leituras, revisões e sugestões ajudaram a melhorar este trabalho. Obrigada a todos, também, pelo carinho e amizade.

À diretora do agrupamento das escolas onde foi efetuado o estudo, por ter permitido o acesso às mesmas.

Aos coordenadores das escolas, aos professores e auxiliares de ação educativa que em tudo facilitaram a aplicação do estudo.

Aos alunos que participaram no estudo, pois sem a sua colaboração e entusiasmo este não teria sido possível. A todos eles desejo uma vida cheia de jogo e alegria!

A toda a minha família, que me foi incentivando e apoiando ao longo de todo este percurso. Em especial, à Tânia, ao Tozé, ao Carlos, à Rosarinho e ao Tiago por serem muito especiais para mim, por todo o carinho, amizade e apoio que sempre me deram.

Às lindas crianças que fazem parte desta família: Antónia, António, Santiago, Sofia e Miguel, que contribuíram para tornar ainda mais romântica esta minha visão da criança e do jogo. Os vossos sorrisos fazem-me sonhar ...

Obrigada,

Vânia





## Jogos e brincadeiras de hoje nos recreios do 1º ciclo do ensino básico: intervenção pedagógica na conquista do *vocabulário* de jogo

### Resumo

O jogo na infância é preponderante para o desenvolvimento motor, cognitivo, social, emocional e moral da criança. As crianças têm a sua própria identidade, que passa por uma necessidade fundamental, que é o acesso ao jogo. O interesse crescente da comunidade científica pela temática do jogo na infância junta-se às preocupações mundiais sobre o decréscimo das oportunidades de jogo, que são dadas às crianças, atualmente.

Na presente investigação, propusemo-nos estudar os aspetos relacionados com o jogo da criança no recreio, tais como: os espaços, os materiais, o tempo, o valor atribuído pelas crianças ao recreio escolar e os jogos que aí desenvolvem. Foi realizado um estudo quase-experimental com um grupo de intervenção e outro de controlo, para avaliar a eficácia de um programa de intervenção.

Esta intervenção foi realizada com o intuito de aumentar a diversidade de jogos praticados no recreio, assim como o aumento e diversificação das interações sociais que ocorrem nesse espaço.

Fizeram parte da amostra 317 alunos de 2 escolas do 1º ciclo do ensino básico da cidade de Braga, dos quais 167 rapazes e 150 raparigas, com idades entre os 6 e os 10 anos, sendo a média de idades de  $7,45 \pm 1,14$ . O grupo de intervenção foi constituído por 161 crianças e o grupo de controlo por 156 crianças.

A seleção das escolas foi intencional, uma vez que estas deveriam apresentar características idênticas, para ser avaliada a intervenção a realizar numa delas.

O programa de intervenção decorreu durante um ano letivo. As crianças participaram de forma livre e espontânea na intervenção. Tanto no grupo de intervenção como no grupo de controlo foi aplicado um questionário sobre práticas e interações nos recreios. Foram também realizadas filmagens nos recreios, nas fases pré e pós-intervenção. Durante todo o desenvolvimento do estudo, foram ainda retiradas algumas notas de campo. Apenas no grupo de intervenção foi aplicado o programa de intervenção e realizada a sua avaliação. O *follow-up* foi realizado três meses após a intervenção, no sentido de perceber

a sustentabilidade da mesma, tendo sido novamente aplicado o questionário e realizadas filmagens no recreio (fase pós 2).

Os resultados, que são apresentados nos quatro estudos desenvolvidos ao longo da investigação, indicam-nos que tanto rapazes como raparigas se envolvem em jogos bastante ativos no recreio, assim como em jogos típicos de género. Os jogos mais realizados pelas crianças no recreio são a “corrida” e os “jogos de perseguição”, não correspondendo aos jogos preferidos pelas crianças, que são “saltar à corda” e “jogar futebol”.

Na sua grande maioria, as crianças gostam do recreio escolar, tendo-o justificado, principalmente, através de duas categorias, *espaço e tempo para brincar e conviver e brincar com os amigos*. Quanto ao tempo de recreio, a maioria das crianças gostava que esse tempo fosse superior ao existente, nas suas escolas. Relativamente à utilização dos espaços e materiais no recreio, verificamos que estão associados à faixa etária e ao género. As crianças dos 1º e 2º anos de escolaridade são as que mais utilizam os espaços naturais e também as que mais brincam com “terra”, “pedras” e “água”. Os alunos dos 3º e 4º anos são os que mais utilizam o campo de jogos. A “bola” é o material mais utilizado pelos rapazes e a “corda” o mais utilizado pelas raparigas.

No que diz respeito às interações no recreio escolar, concluímos que as interações criança-adulto ocorrem, principalmente, ao nível da segurança e vigilância e moderação de conflitos, por parte do adulto. Ao nível do jogo no recreio, são raras as interações dos adultos com as crianças, acontecendo, essencialmente, com os funcionários da escola e através dos jogos tradicionais. Quanto às interações entre pares, as crianças preferem fazer os seus jogos com outras crianças do mesmo sexo e da mesma turma. As interações com o sexo oposto são pontuais, sendo mais frequentes nos alunos mais velhos (4º ano).

A partir do programa de intervenção, concluímos que a introdução de jogos diversificados no recreio contribuiu para a promoção de comportamentos ativos neste local. O programa de intervenção revelou-se positivo a dois níveis: na redução da constatada diminuição da diversidade de jogos realizados nos recreios ao longo do ano letivo e, ao nível das interações entre pares, permitindo o seu aumento e diversificação.

Palavras-chave: crianças, escola, recreio, jogo, interações, intervenção

## Play and Games of Today's Primary Schools Playgrounds: Pedagogic Intervention in Quest of Play 'Vocabulary'

### Abstract

Play has a preponderant role to promote motor, cognitive, social, emotional and moral development in childhood. Children have their own identity that goes through a crucial need which is the access to play. The growing interest of the scientific community concerning the theme of play in childhood joins the global concerns about the decrease in play opportunities that are currently given to children.

In this research, we decided to study different aspects related to the child play on the playground, such as spaces, materials, time, the significance of the recess to the child the games they are involved while in recess and on the school playground.

A quasi-experimental study with an intervention and control group was conducted to evaluate the effectiveness of an intervention program.

This intervention was carried out in order to increase the diversity of play and games during school recess as well as to increase and diversify the social interactions that take place in this space.

317 students from two primary schools in the city of Braga of which 167 boys and 150 girls, aged between 6 and 10, an average of 7.45 +/- 1.14 took part of this sample. The intervention group consisted of 161 children and the control group of 156 children.

The selection of schools was intentional, since these should present identical characteristics in order to evaluate the intervention accomplished in one of them. The intervention program was held during a school year. The children participated freely and spontaneously during the intervention. A survey was applied to both groups. A video-record also took place in playgrounds both during pre and post-intervention. Throughout the development of the study some field notes were also written down.

The intervention program was only applied and evaluated on the intervention group, where a follow-up three months after the intervention was realized. A survey and recording at the playground were once again the methods applied in order to realize its sustainability. (phase post 2)

The results regarding the four studies conducted during the research show us that both boys and girls become involved in very active games on the playground as well as in typical gender play and games.

Children's most practiced games on the playground are running and chasing games, which don't correspond to their preferred ones, that are "rope skipping" and "playing football".

Most of children like and enjoy the playground. They justify that mainly through two categories: space and time to play, as well as to socialize with friends.

In what concerns the time of recess, most children would prefer to have more time than they actually have in their schools. Regarding their use of spaces and materials on the playground, we realized they are according to their age and gender. Children from 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> grades use more the natural spaces and also play with the soil, stones and water; children from 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> grades are the ones that most often use the game field. Regarding the materials used, the preference to the boys is at the "ball", as girls on the other hand prefer the "rope".

In what concerns the interactions on the playground, we concluded that child-adult interactions occur mainly regarding to safety and surveillance as well as moderating conflicts by the adult.

In what concerns the games on the playground, the interactions of adults with children are not frequent. When they occur, these interactions usually happen with the school employees and through traditional games.

Regarding to peers interactions, children prefer playing with other children of the same class and gender. Interactions between different gender are not frequent. This kind of interaction is more frequent between older students (4<sup>th</sup> grade).

Through the intervention program we realized that an introduction of diversified games on the playground contributed to the promotion of active behaviors on the playground.

The intervention program revealed positive aspects particularly at two levels: reduction of an identified decreasing diversity of play and games played in the playground during the school year, as well as an increase and diversification of the interactions between peers.

Key-words: children, school, playground, play/ games, interactions, intervention

Le jeu d'aujourd'hui dans les cours de récréation des écoles élémentaires :  
intervention pédagogique à la conquête du « *vocabulaire* » de jeu

### Resumé

Le jeu est primordial, pour le développement moteur, cognitif, social, émotionnel et moral de l'enfant. Les enfants ont leur propre identité qui passe par un besoin, essentiel, qui est l'accès au jeu. L'intérêt croissant de la communauté scientifique, dans le domaine, s'ajoute à l'inquiétude mondiale quant à l'inaccessibilité de plus en plus importante actuellement des jeux aux enfants.

Dans la présente enquête, on s'est proposés d'étudier les aspects liés aux jeux des enfants dans les récréations tels que : les espaces, les matériels, le temps, la valeur accordée par les enfants, la cour de récréation et les jeux qui s'y développent.

Une étude quasi-expérimentale a été réalisée avec un groupe d'intervention et un groupe de contrôle pour que ce dernier évalue l'efficacité d'un programme.

Cette intervention a été réalisée avec l'objectif d'augmenter la variété des jeux pratiqués lors des récréations ainsi que la diversité des interactions sociales qui en découlent. L'échantillon est composé de 317 élèves de 2 écoles élémentaires de la ville de Braga, parmi lesquels 167 garçons et 150 filles, âgés entre 6 et 10 ans, soit une moyenne d'âge de 7.45 +/- 1.14. Le groupe d'intervention était constitué de 161 enfants et le groupe de contrôle de 156.

Le choix des écoles a été intentionnel. En effet celles-ci devaient présenter des caractéristiques identiques pour qu'on évalue l'intervention à réaliser dans l'une d'entre elles. Le programme d'intervention s'est déroulé durant une année scolaire. Les enfants y ont participé de manière libre et spontanée. Des questionnaires portant sur les pratiques et l'interaction dans les récréations ont été intégrés, aussi bien dans le groupe d'intervention que dans le groupe de contrôle. On a aussi réalisé des vidéos lors des récréations, dans les phases antérieures et postérieures à l'intervention. Pendant toute la durée de l'étude, on a pris des notes. Le programme d'intervention a été appliqué uniquement dans le groupe d'intervention, et on a réalisé l'évaluation et le suivi trois mois après l'intervention. Ceci dans le but de comprendre la teneur de celui-ci. Ainsi, on a de nouveau soumis le questionnaire et fait des vidéos dans les récréations (phase post 2).

Les résultats qui sont présentés dans les quatre études réalisées au long de notre enquête révèlent qu'aussi bien les garçons que les filles s'impliquent dans les jeux très actifs dans les récréations, ainsi que dans les jeux typiques du genre. Les jeux les plus pratiqués par les enfants, la « course » et les « jeux de poursuite » ne correspondant pas à leurs préférés qui sont « la corde à sauter » et « jouer au football ».

En grande majorité, les enfants aiment la récréation, le justifiant principalement en deux catégories : *espace et temps pour jouer* et *être et jouer avec les amis*. En ce qui concerne le temps de la récréation, la majorité des enfants aimerait que ce temps soit supérieur à celui qui est accordé dans leur école. En matière de l'utilisation de l'espace et matériels disponibles dans les récréations on a pu constater qu'ils sont associés à l'âge et au genre. Les enfants de CP et CE1 (6 et 7 ans) sont ceux qui utilisent le plus les espaces naturels mais aussi ceux qui jouent le plus avec la « terre », les « cailloux » et « l'eau ». Les enfants des CE2 et CM1 préfèrent quant à eux les aires de jeux sportif. Le « ballon » est l'accessoire le plus utilisé par les garçons « la corde à sauter » celui le plus utilisé par les filles. En ce qui concerne les interactions lors des récréations, on a conclu que les interactions enfant/adulte se produisent essentiellement lorsqu'il s'agit de questions de sécurité, vigilance et médiation des conflits, de la part de l'adulte. En matière de jeux, les interactions adultes/enfants sont rares. Quand ces interactions se produisent, ce sont essentiellement avec les employés de l'école et par le biais de jeux traditionnels. En ce qui concerne l'interaction entre les enfants, eux préfèrent jouer avec d'autres enfants du même sexe ou de la même classe. Les interactions avec le sexe opposé sont ponctuelles et plus fréquentes chez les plus âgés (élèves de CM1).

A partir du programme d'intervention, on a conclu, que l'introduction de jeux variés dans les récréations a contribué à la promotion de comportements actifs. Celui-ci s'est révélé positif à deux niveaux. D'une part la réduction de la diminution constatée de la variété de jeux réalisés dans les cours de récréation durant l'année scolaire et d'autre part l'interaction entre les enfants permettant ainsi leur augmentation et diversification.

Mots clés : enfants, école, récréation, jeu, interaction, intervention

## Índice

Resumo .....	ix
Abstract.....	xi
Resumé .....	xiii
Índice .....	xv
Siglas e acrónimos.....	xix
Índice de quadros .....	xx
Índice de figuras e gráficos .....	xxiii
Introdução .....	25
Capítulo I – Enquadramento Teórico.....	31
1. A criança e a investigação .....	32
2. O jogo, conceitos e teorias .....	33
2.1. Tipos e categorias de jogo.....	40
2.2. A importância do jogo no desenvolvimento da criança .....	45
2.2.1 Contributos do jogo no desenvolvimento motor da criança .....	49
2.3. O jogo em Portugal.....	52
2.3.1. Os jogos tradicionais.....	54
2.4. O Jogo e a atividade física no recreio, na promoção da saúde.....	55
2.5. O jogo na prevenção do <i>bullying</i> escolar.....	60
3. O papel do recreio escolar na vida da criança .....	62
3.1. Duração do tempo escolar.....	64
3.2. Que espaços e que materiais?.....	68
3.2.1. Aspetos a ter em conta no planeamento dos espaços de recreio.....	70
3.2.2. O mundo do brinquedo.....	74
3.3. A supervisão dos recreios escolares.....	78
4. As interações sociais na escola.....	81
4.1. Interações entre pares.....	83
4.2. Interações com adultos.....	85
5. A segregação do género no recreio escolar .....	88
5.1. A escolha dos jogos.....	91
5.2. Os companheiros de jogo e os grupos no recreio .....	99



5.3. A seleção dos espaços de jogo.....	101
6. Promoção do jogo infantil no recreio escolar .....	102
Capítulo II - Organização e Planificação da Investigação .....	107
1. Enquadramento da Investigação.....	108
1.1. Problematização.....	108
1.2. Questões de partida .....	108
1.3. Objetivos.....	109
2. Metodologia da Investigação.....	112
2.1. Natureza e características da Investigação.....	112
2.2. Métodos e procedimentos gerais adotados .....	113
2.3. Acesso ao campo de estudo .....	114
2.4. Estudo piloto e opções do investigador .....	115
2.5. Critérios de seleção das escolas participantes na investigação .....	116
2.6. A nossa amostra.....	117
2.7. Instrumentos de recolha de dados .....	118
2.8. O Questionário .....	120
2.9. Tratamento e Análise dos dados .....	124
2.10. Questões Éticas Adoptadas na Investigação .....	127
3. Descrição da intervenção.....	127
3.1.1. Seleção dos jogos para a intervenção .....	129
4. Desenho da Investigação.....	131
Capítulo III - Estudos.....	133
Estudo 1.....	135
1. Introdução.....	136
2. Objetivos.....	137
3. Metodologia .....	137
4. Amostra .....	137
5. Métodos.....	137
6. Apresentação e análise dos resultados.....	1377
7. Jogos realizados e preferidos no recreio atendendo ao género .....	138
8. Jogos realizados e preferidos no recreio atendendo ao ano de escolaridade .....	146
9. Discussão dos resultados.....	153
10. Conclusões.....	158

Estudo 2.....	159
1. Introdução.....	160
2. Objetivos.....	162
3. Metodologia .....	162
4. Métodos.....	163
5. Apresentação e análise dos resultados .....	165
Parte I – O valor atribuído pelas crianças, ao recreio escolar.....	167
6. Satisfação/ insatisfação pelo tempo de recreio na escola .....	167
7. A adequação do tempo de recreio escolar .....	171
8. Discussão dos resultados sobre a Satisfação/ insatisfação pelo tempo de recreio.....	176
9. Discussão dos resultados sobre a adequação do tempo de recreio para as crianças na escola .....	179
10. Conclusões sobre o valor atribuído pelas crianças ao recreio escolar .....	182
Parte II - A apropriação de espaços e materiais no recreio da escola .....	184
11. Distribuição das crianças pelos espaços de recreio .....	186
12. Utilização de materiais no espaço de recreio .....	192
13. Discussão dos resultados sobre a apropriação dos espaços de recreio .....	196
14. Discussão dos resultados sobre a utilização de materiais no espaço de recreio .....	198
15. Conclusões sobre a apropriação dos espaços e materiais no recreio .....	201
Estudo 3.....	203
1. Introdução.....	204
2. Objetivos.....	206
3. Metodologia .....	206
4. Amostra .....	207
5. Métodos.....	207
6. Apresentação e análise dos resultados .....	208
Parte I - Interações com adultos no recreio: opinião da criança em relação ao papel do adulto no recreio.....	209
7. Discussão dos resultados sobre as interações das crianças com os adultos no recreio .....	219

8.	Conclusões sobre as interações das crianças com os adultos no recreio.....	222
Parte II – Interações entre pares nos recreios do 1º ciclo do ensino básico		
9.	Discussão dos resultados sobre as interações entre pares nos recreios .....	231
10.	Conclusões sobre as interações entre pares nos recreios .....	234
Estudo 4.....		
1.	Introdução.....	236
2.	Objetivos.....	237
3.	Metodologia .....	238
4.	Amostra .....	239
5.	Desenvolvimento da intervenção.....	240
Parte I - Estudo comparativo entre o grupo de controlo e grupo de intervenção: diversidade dos jogos praticados e das interações entre pares no recreio.....		
6.	Resultados.....	245
7.	Discussão sobre o estudo comparativo entre o Grupo de Intervenção e o Grupo de Controlo .....	256
8.	Conclusões sobre o estudo comparativo entre o Grupo de Intervenção e o Grupo de Controlo .....	258
Parte II – Análise da avaliação da intervenção junto dos alunos participantes no estudo.....		
9.	Resultados.....	260
10.	Discussão sobre a avaliação da intervenção.....	283
11.	Conclusões da avaliação da intervenção .....	284
Capítulo IV – Conclusões, Recomendações e Limitações da Investigação ...		
1.	Conclusões por estudo.....	288
2.	Conclusões finais.....	293
3.	Recomendações e limitações da investigação.....	295
Referências Bibliográficas .....		297
Anexos .....		320

## **Siglas e abreviaturas**

AAP - American Academy of Pediatrics

DGIDC- Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

NASP - National Association for Sport and Physical Education

UNICEF - United Nations Children's Fund

## Índice de quadros

Quadro 1 Síntese da amostra.....	118
Quadro 2 Estrutura do questionário.....	123
Quadro 3 Elementos de análise da investigação.....	125
Quadro 4 Jogos realizados no recreio: diferenças entre género.....	138
Quadro 5 Jogos preferidos: diferenças entre género.....	142
Quadro 6 Síntese dos jogos praticados e preferidos no recreio: diferenças entre género .....	144
Quadro 7 Jogos realizados no recreio: diferenças entre ano de escolaridade.....	146
Quadro 8 Jogos preferidos: diferenças entre ano de escolaridade.....	149
Quadro 9 Síntese dos jogos praticados e preferidos no recreio: diferenças entre ano de escolaridade.....	151
Quadro 10 Elementos de análise sobre as perspetivas dos participantes do estudo.....	165
Quadro 11 Gosto pelo recreio: diferenças entre género e ano de escolaridade.....	167
Quadro 12 Motivos pela satisfação dos alunos pelo tempo de recreio escolar: diferenças entre género e ano de escolaridade.....	169
Quadro 13 Mais tempo de recreio na escola: diferenças entre género e ano de escolaridade.....	172
Quadro 14 Motivos reveladores da vontade das crianças de terem ou não mais tempo de recreio escolar: diferenças entre género e ano de escolaridade....	174
Quadro 15 Utilização dos espaços de recreio: diferenças entre género e ano de escolaridade.....	187
Quadro 16 Quadro síntese da ocupação dos espaços de recreio pelas crianças: abordagem do género por ano de escolaridade.....	191
Quadro 17 Materiais utilizados no recreio: diferenças entre género e ano de escolaridade.....	193
Quadro 18 Quadro síntese dos materiais utilizados pelas crianças no recreio escolar: abordagem do género por ano de escolaridade.....	195
Quadro 19 Presença dos adultos no recreio escolar.....	209
Quadro 20 Jogos com adultos no recreio.....	210

Quadro 21 Perspetivas das crianças sobre se gostariam de fazer atividades com adultos no recreio.....	216
Quadro 22 Motivos pelos quais as crianças gostariam de fazer jogos com adultos no recreio.....	217
Quadro 23 Motivos pelos quais as crianças não gostariam de fazer jogos com adulto no recreio.....	218
Quadro 24 Com quem é que a criança brinca no recreio: diferenças entre género e ano de escolaridade.....	223
Quadro 25 Interações durante os jogos no recreio com crianças de outras turmas.....	224
Quadro 26 Com quem é que a criança menos gosta de interagir durante os jogos no recreio segundo o género e ano de escolaridade.....	226
Quadro 27 Com quem é que as crianças mais gostam de interagir durante os seus jogos no recreio: diferenças entre género e ano de escolaridade.....	228
Quadro 28 Interações entre pares durante os jogos no recreio.....	229
Quadro 29 Diversidade de jogos praticados no recreio, por categoria de jogo, nas fases pré e pós-intervenção em ambos os grupos (G.I. e G.C.).....	246
Quadro 30 Diversidade de jogos praticados no recreio, nas fases pré e pós-intervenção, nos dois grupos (controlo e intervenção), por jogo.....	248
Quadro 31 Diversidade de jogos praticados no recreio, por categoria de jogo, em cada um dos grupos (G.I. e G.C.) nas fases pré e pós-intervenção.....	251
Quadro 32 Diversidade de jogos praticados no recreio pelos dois grupos (intervenção e controlo) nas fases pré e pós-intervenção, por jogo.....	252
Quadro 33 Interações entre pares no recreio nas fases pré e pós-intervenção, entre os dois grupos.....	254
Quadro 34 Interações entre pares no recreio nos grupos estudados nas fases pré e pós-intervenção.....	255
Quadro 35 Participação das crianças do grupo de intervenção (G.I.) nos jogos propostos: diferenças entre género e ano de escolaridade.....	260
Quadro 36 Quantidade de jogos em que participaram as crianças do G.I.: diferenças entre género e ano de escolaridade.....	261
Quadro 37 Motivos pelos quais as crianças do G.I. participaram nos jogos: diferenças entre género e ano de escolaridade.....	262

Quadro 38 Motivos pelos quais as crianças do G.I. não participaram nos jogos: diferenças entre género e ano de escolaridade.....	263
Quadro 39 Jogos da intervenção (avaliação da intervenção Pós 1) que as crianças preferiram realizar: diferenças entre género e ano de escolaridade.....	264
Quadro 40 Socialização do G.I., durante a intervenção, com crianças com quem, habitualmente não interagem no recreio: diferenças entre género e ano de escolaridade.....	265
Quadro 41 Satisfação do G.I. por interagir com outras crianças com quem não interagem habitualmente no recreio: diferenças entre género e ano de escolaridade.....	266
Quadro 42 Motivos pelos quais o G.I. gostou de jogar com crianças com quem nunca tinha interagido: diferenças entre género e ano de escolaridade.....	267
Quadro 43 Interações entre as crianças do G.I. no recreio durante as três fases do programa de intervenção: diferenças entre género.....	270
Quadro 44 Comparação entre as três fases do programa de intervenção, quanto às interações entre as crianças no recreio, atendendo às diferenças entre género.....	271
Quadro 45 Interações entre as crianças no recreio, durante as três fases do programa de intervenção: diferenças entre ano de escolaridade.....	272
Quadro 46 Comparação entre as três fases do programa de intervenção quanto às interações entre as crianças no recreio, atendendo às diferenças entre ano de escolaridade.....	273
Quadro 47 Diferenças entre género nas diferentes fases do programa de intervenção quanto aos jogos praticados no recreio.....	275
Quadro 48 Diferenças significativas registadas quanto aos jogos praticados no recreio entre as três fases da intervenção aplicadas no grupo sujeito à intervenção: diferenças entre género.....	277
Quadro 49 Diferenças entre ano de escolaridade, nas diferentes fases do programa de intervenção, quanto aos jogos praticados no recreio.....	279
Quadro 50 Diferenças entre as três fases do programa de intervenção, nos anos de escolaridade, quanto aos jogos praticados no recreio.....	281

## **Índice de figuras e gráficos**

Figura 1 Planta da escola A .....	178
Figura 2 Planta da escola B.....	178
Gráfico 1 Interações das crianças com os adultos no recreio escolar: diferenças entre género.....	203
Gráfico 2 Interações das crianças com os adultos no recreio escolar: diferenças entre ano de escolaridade.....	204
Gráfico 3 Jogos com adultos no recreio: diferenças entre género.....	207
Gráfico 4 Jogos com adultos no recreio: diferenças entre ano de escolaridade.....	207





## **Introdução**

Jogos, brinquedos e brincadeiras, permitem que a criança amplie as suas experiências, incorpore um mundo imaginário ou a reprodução da sua vida quotidiana. Em qualquer situação, jogo, brinquedo e brincadeira, são instrumentos fundamentais para a consolidação do sentimento de segurança, o que condiciona a construção da identidade das crianças. Os jogos permitem a elaboração de regras, promovem atitudes de solidariedade e respeito, contribuindo para uma convivência social saudável. O jogo não é só um direito, é acima de tudo uma necessidade e, por isso, deve-se permitir a sua descoberta. O jogo é uma forma acrescida de ganhar confiança, segurança e autonomia (Neto, 1997a).

Através do jogo, a criança desenvolve a autonomia, a flexibilidade e a criatividade. Estes fatores permitem que ela desenvolva soluções inovadoras, em vez de reproduzir ideias convencionais (Chateau, 1961; Sutton-Smith, 1997). Assim, a criança desenvolve a sua personalidade e os esquemas práticos de que necessitará na vida adulta. O jogo infantil parece estar na origem de emoções positivas, associadas a sentimentos de felicidade e sentido de realização (Eisiedler, 1996).

Normalmente a criança envolve-se em jogos que lhe dão prazer, jogos imaginativos e socialmente interativos. Essa importante ação da criança, permite-lhe explorar vários papéis e regras sociais, dando-lhe a oportunidade de gerir a sua ansiedade e os conflitos sociais (Sroufe, Cooper & Dehart, 1996). As interações positivas da criança com os seus pares favorecem o desenvolvimento de competências sociais e da autoestima (Corsaro & Schwartz, 1991; Furman & Robbins, 1985).

Muita da atividade física da criança é vista como jogo, no sentido em que é vivenciada quase sem interferência por parte dos adultos, envolve novas formas e sequências de rotinas e comportamentos motores e é acompanhada por efeitos positivos/ satisfação (Pellegrini, 2009). Esta forma de jogo, que é das mais comuns na criança, é bastante importante para o seu desenvolvimento físico e motor, podendo influenciar positivamente o desempenho cognitivo, os aspetos de organização social e as competências sociais.

É importante salientarmos que os quotidianos de vida e o planeamento urbano influenciam de forma decisiva a aquisição de reportórios motores. Com todas as mudanças ocorridas ao nível das famílias e da sociedade em geral,

também as crianças sentiram estas alterações na sua forma de vida, pois passaram a ter menos independência (principalmente ao nível da mobilidade); a ser menos ativas e a depender dos pais para fazer as suas atividades. O seu tempo livre passou a ser, na maioria dos casos, institucionalizado (Neto, 1997b).

Tem-se verificado, por todo o mundo, um declínio na prática de atividade física e conseqüentemente um aumento do sedentarismo. Esta mudança de estilos de vida ativos para estilos de vida sedentários, deve-se em grande parte à evolução tecnológica, à urbanização, à dependência do automóvel, à vida laboral stressante, a mudanças nas estruturas familiares e ainda à falta de contactos e relações sociais entre as pessoas. Os resultados são devastadores para a saúde, assim como a nível social e económico (Global Advocacy Council for Physical Activity, 2010).

Até aos 10 anos de idade, ocorrem grandes alterações a nível motor e o jogo surge então como a primeira forma não estruturada, através da qual a criança constrói conhecimento e desenvolve as suas habilidades, experimenta e explora os seus limites. Aqui, os espaços ao ar livre assumem um valor importante na vida das crianças, já que estas adoram fazer os seus jogos e atividades nestes locais, onde podem correr, trepar, baloiçar, explorando o desenvolvimento das habilidades motoras grosseiras, que estão na origem do sucesso de todos os movimentos futuros (American Academy of Pediatrics, 2011; Levin, 2011; Miller & Almon, 2009).

Assim, importa aqui referir que as escolas podem potenciar a saúde das crianças, implementando oportunidades de qualidade nos recreios através de intervenções, melhoria dos espaços e equipamentos aí existentes. Ao torná-los mais atrativos e adaptando-os às capacidades individuais dos alunos, estaremos certamente a promover o aumento das oportunidades de jogo livre e da atividade física praticada pelas crianças ao longo do dia na escola (Stellino, Sinclair, Partridge, & King, 2010).

É nos recreios, onde as crianças realizam as suas atividades de forma “livre”, que se cria uma boa oportunidade para as crianças descobrirem novas atividades, que lhes deem prazer e os motivem para as práticas de movimento (Stellino et al., 2010). Assim, os recreios ao ar livre, promotores de estilos de vida saudáveis (Pereira, 2009), aliados à atividade física e ao jogo livre, podem ser decisivos na aquisição de hábitos saudáveis ao longo da vida (Pereira &

Neto, 1997), sendo também esta a altura ideal (3-10 anos) para a aprendizagem e desenvolvimento das habilidades motoras dos indivíduos (Neto, 2001).

Tendo em conta a importância do jogo na vida e no desenvolvimento da criança, a sua ausência ou o seu decréscimo na infância, pode trazer consequências desastrosas para as vidas das crianças. Há, atualmente, uma grande preocupação, por parte de vários investigadores, respeitante à natureza do jogo de hoje. Devido ao declínio da qualidade e da criatividade do jogo, em casa e na escola, há vários fatores do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, que podem ser afetados. Um desses fatores é o comprometimento da saúde física das crianças, devido ao aumento da obesidade, que ocorre em simultâneo com o aumento do tempo passado em frente ao ecrã e o decréscimo do movimento, tanto fora de casa, como na escola. Assiste-se, assim, ao decréscimo do jogo imaginativo e ao ar livre. Estes dois fatores, que mais motivam as práticas ativas das crianças, estão assim postos em causa (Levin, 2012).

Motivadas pelos efeitos positivos que o jogo provoca no desenvolvimento da criança e por tomarmos consciência de que o decréscimo do jogo livre é já um problema que está a ser estudado por investigadores de várias áreas do saber, em várias partes do mundo, também nós consideramos de extrema relevância o estudo deste fenómeno, que pode causar efeitos devastadores na saúde e no desenvolvimento integral da criança. Neste sentido, desenvolvemos esta investigação sobre o jogo da criança, no recreio (espaços, materiais, tempo de recreio e jogos aí realizados) de duas escolas do 1º ciclo do ensino básico, em Portugal. Inicialmente tentámos compreender o estado atual do jogo livre nesses recreios, para posteriormente agirmos numa tentativa de valorização e promoção do jogo junto das crianças, aplicando um programa de intervenção no recreio de uma dessas escolas. Esta intervenção teve como objetivos gerais: aumentar a diversidade de jogos praticados no recreio e, também, as interações que aí ocorrem.

Foram vários os objetivos delineados nesta investigação, pelo que, para melhor clarificarmos e respondermos a todos esses objetivos, organizamos a informação em quatro estudos. De forma sucinta, apresentamos os objetivos que nos propusemos concretizar:

- Identificar os jogos praticados e os jogos preferidos pelas crianças no recreio escolar, atendendo às diferenças entre gênero e ano de escolaridade.
- Verificar qual a importância do tempo de recreio escolar para as crianças, atendendo ao gênero e ao ano de escolaridade;
- Identificar de que forma as crianças se distribuem pelos diferentes espaços de recreio, atendendo ao gênero e ao ano de escolaridade;
- Averiguar quais os materiais que as crianças mais utilizam para as suas atividades no recreio, atendendo ao gênero e ao ano de escolaridade.
- Identificar as interações das crianças com os adultos no recreio, verificando as diferenças entre gênero e ano de escolaridade.
- Verificar de que forma as crianças se agrupam e interagem entre pares nos recreios, atendendo ao ano de escolaridade e ao gênero.
- Identificar as diferenças entre o grupo de controle e o grupo de intervenção, nas fases pré e pós-intervenção, quanto à diversidade de jogos praticados no recreio e quanto às interações que ocorrem nesse espaço.
- Avaliar os efeitos da intervenção, nas três fases do programa, no grupo de intervenção.

Visando o conhecimento e a concretização dos objetivos de estudo, elaboramos este trabalho que, para além desta introdução e páginas precedentes, se encontra organizado em quatro capítulos, finalizando, com as referências bibliográficas e anexos.

No “Capítulo I - Enquadramento Teórico” expomos a revisão de literatura, que consideramos relevante para o campo de estudo. No Capítulo II – “Organização e Planificação da Investigação” apresentamos o enquadramento da investigação, a sua problematização, questões de partida e objetivos, assim como a metodologia adotada na investigação, a descrição da investigação e o desenho da investigação. O Capítulo III – “Estudos” é dedicado à apresentação dos quatro estudos que emergiram desta investigação, onde são apresentados e discutidos os resultados, assim como são efetuadas as conclusões. Desta forma, apresentamos o Estudo 1 – “Os jogos de hoje nos recreios das escolas

do 1º ciclo do ensino básico”; o Estudo 2 – “Uma viagem pelo recreio escolar do 1º ciclo do ensino básico”; o Estudo 3 – “Vamos jogar? As interações no recreio da escola. O que pensa a criança sobre o papel do adulto nesse espaço.”; o Estudo 4 – “Promoção da diversidade de jogos praticados no recreio e das interações entre pares: os efeitos de uma intervenção numa escola do 1º ciclo do ensino básico.”

## Capítulo I – Enquadramento Teórico

1. A criança e a investigação
2. O jogo, conceitos e teorias
3. O papel do recreio escolar na vida da criança
4. As interações sociais na escola
5. A segregação do género no recreio escolar
6. Promoção do jogo infantil no recreio escolar



## 1. A criança e a investigação

Ao longo dos tempos, a criança e todas as componentes que a caracterizam foram-se tornando “objetos de estudo” cada vez mais atrativos e intrigantes para as mais variadas áreas de investigação. Também na presente investigação, a criança é o “sujeito” que participa e que atua e, portanto, julgamos relevante realçar a importância da participação das crianças nas investigações científicas, quando os assuntos são do seu interesse e interferem com a sua vida quotidiana.

Iniciamos este tema fazendo referência ao Artigo 12 da Convenção sobre os Direitos da Criança, no que diz respeito à sua opinião:

*“Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade.” (UNICEF, 1989, 10)*

A criança tem sido, ao longo do tempo, “objeto de estudo” em trabalhos científicos nos quais não participa diretamente, levantando assim, algumas questões acerca das condições em que a criança toma parte na investigação científica. Neste sentido, existe uma tendência recente que procura “dar voz” a um dos grupos de sujeitos tradicionalmente mais marginalizados pelos modelos clássicos de investigação, que é a infância (Cruz, 2013).

É considerado, atualmente, pela sociologia da infância, que as crianças são atores sociais e sujeitos de direitos (Scott, 2005). Como tal, assume-se que a sua participação é fulcral na definição de um estatuto social da infância e na caracterização do seu campo científico. Assumindo que as crianças são atores sociais plenos, capazes de interpretar o mundo que as rodeia e reveladoras das realidades sociais onde se inserem, as metodologias participativas com crianças atribuem-lhes o estatuto de sujeitos de conhecimento e não de simples objeto (Soares, Sarmiento & Tomás, 2012).

Scott (2005) defende que as crianças são quem melhor pode providenciar informações sobre as suas perspetivas, ações e atitudes. Elas podem fornecer

respostas de confiança, quando questionadas sobre acontecimentos importantes para as suas vidas.

O interesse crescente de investigadores de diferentes áreas, no sentido de apreender os pontos de vista das crianças acerca dos mais variados temas, tem levado a colocá-las no centro das investigações por eles desenvolvidas, evidenciando a diversidade da infância. Esta diversidade, que decorre de categorias sociais como o género, a religião, a etnia, o (sub)grupo etário e a saúde, impede a aceitação de olhares uniformizadores, desafiando a imaginação metodológica, a uma aceitação e respeito pelas diferenças e pelas diversas formas da sua comunicação (Cruz, 2013; Soares et al., 2012).

A participação das crianças tem que ter em conta também as novas preocupações éticas, que são particularmente importantes no desenvolvimento de investigação junto de grupos sem poder, como é sem dúvida, o grupo geracional da infância. Referimo-nos, por exemplo, ao respeito pela privacidade da criança e à obrigação do atendimento do seu consentimento ou da recusa em participar na investigação, à eliminação das formas subliminares de influência das crianças para opiniões ou decisões fundadas na vontade do investigador, e ainda, à necessidade de considerar que qualquer indivíduo precisa desenvolver competências para conseguir participar significativamente em qualquer processo (Alderson, 2005; Soares et. al, 2012).

## **2. O jogo, conceitos e teorias**

Foi, sensivelmente, a partir de 1800 que, na sociedade ocidental, vários especialistas de diversas áreas começaram a dedicar-se ao estudo do jogo, descobrindo, que a maior dificuldade seria definir o seu conceito, uma vez que, cada área se dedica ao estudo do jogo de forma diferente e de acordo com os seus interesses (Sutton-Smith, 1997).

Durante muito tempo, o estudo do jogo limitava-se ao estudo dos brinquedos, ou seja, dos instrumentos ou acessórios utilizados para jogar, sem se tentar perceber a sua natureza e características, ou o tipo de satisfação que era procurado através do jogo. Esses acessórios do jogo eram tidos como

simples e insignificantes divertimentos para as crianças, sem nunca lhes ter sido atribuído o mínimo valor cultural (Caillois, 1967).

Huizinga em 1938 surgiu com uma tese que contraria a anterior, afirmando que a cultura vem do jogo. Assim, este grande historiador holandês, Johan Huizinga, que para além das suas obras históricas como *O outono da idade média* (1919) ou a biografia de *Erasmus* (1924), conhecidas a nível mundial, foi também um grande ensaísta ao escrever obras como *Os homens de amanhã* em 1935 ou *Homo Ludens* em 1938. Esta última é uma obra dedicada ao estudo do jogo como fenómeno cultural, reconhecendo o jogo como algo inato aos homens e aos animais, considerando-o anterior à cultura, referindo, aliás, que esta evoluiu a partir do jogo (Huizinga, 1951).

Os biólogos, psicólogos, educadores e sociólogos tendem a salientar o quanto o jogo é adaptativo, ou o quanto contribui para o crescimento, desenvolvimento e socialização (Sutton-Smith, 1997). A psicologia e a fisiologia tentam observar, descrever e explicar o jogo nos animais, crianças e adultos. Procuram a natureza e o significado de jogo, de forma a encontrar o lugar do jogo no plano da vida. A importância deste lugar e a função ocupada pelo jogo são geralmente o ponto de partida de toda a investigação (Huizinga, 1951).

As numerosas tentativas para definir esta função biológica do jogo são muito divergentes. Algumas consideraram que podiam definir a origem e o fundamento do jogo como uma forma de nos livrarmos do excesso de vitalidade; ou como forma inata de imitação; ou que o jogo satisfaz a necessidade de relaxamento; ou, ainda, que é, uma forma de preparação, para a atividade séria que a vida exigirá posteriormente; e também surgiu a hipótese de o jogo funcionar como autocontrolo do indivíduo (Huizinga, 1951).

Os sociólogos dizem que o jogo é um sistema social imperial, que é tipicamente manipulado por aqueles que têm poder e para seu próprio benefício. Por sua vez, os matemáticos focam-se nos jogos de sorte e azar, importantes, sobretudo, pela informação fornecida sobre estratégia e probabilidades. Os antropólogos perseguem a relação entre os rituais e o jogo, pois este é encontrado em costumes e festivais. A arte e a literatura veem o jogo como um impulso para a criatividade. Os especialistas da comunicação focam o jogo como uma forma de meta comunicação e que surgiu muito antes da linguagem, uma vez que também é encontrada nos animais (Sutton-Smith, 1997).

Mesmo em alguns estudos mitológicos, o jogo aparece como a esfera dos deuses. Já na psiquiatria, o jogo oferece um diagnóstico e providencia terapia para os conflitos internos, tanto para pacientes jovens, como para idosos. E nas ciências de lazer, o jogo surge de acordo com as qualidades da experiência pessoal, como a motivação intrínseca, o divertimento e o relaxamento. Assim, podemos concluir que não há uma disciplina tão homogênea que englobe todos estes elementos numa só teoria. Esta diversidade existe e torna-se difícil a sua conciliação e, talvez por isso, se torne tão atrativo o estudo desta temática (Sutton-Smith, 1997).

Huizinga (1951) define jogo de duas formas. Uma mais abrangente:

*“Une action libre, sentie comme «fictive» et située en dehors de la vie courante, capable de néanmoins d’absorber totalement le joueur ; une action dénuée de tout intérêt matériel et de toute utilité ; qui s’accomplit en un temps et dans un espace expressément circonscrits, se déroule avec ordre selon des règles données, et suscite dans la vie des relations de groupes s’entourant volontiers de mystère ou accentuant par le déguisement leur étrangeté vis-à-vis du monde habituel.” (p.31)*

Tradução :

*“Uma ação livre, sentida como «fictícia» e situada fora da vida quotidiana, capaz de absorver totalmente o jogador; uma ação completamente desprovida de qualquer interesse material e de qualquer utilidade; exercida num tempo e num espaço expressamente circunscritos, desenrola-se com ordem segundo as regras estabelecidas, e suscita na vida relações de grupos rodeando-se voluntariamente de mistério ou acentuando pelo disfarce a sua estranheza perante o mundo quotidiano”.*

E outra definição, que é caracterizada por Callois (1967) como sendo menos rica, mas também menos limitativa que a anterior:

*“Le jeu est une action ou une activité volontaire, accomplie dans certaines limites fixées de temps et de lieu, suivant une règle librement consentie, mais complètement impérieuse, pourvue d’une fin en soi, accompagnée d’un sentiment de tension et de joie, et d’une conscience d’«être autrement» que dans la « vie courante». ” (Huizinga, 1951, p.51)*

Tradução :

*“O jogo é uma ação ou uma atividade voluntária, desenvolvida dentro de certos limites de tempo e de espaço, seguindo regras livremente consentidas, mas completamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de «ser diferente» da «vida quotidiana.»”*

Muito embora a importância dos jogos e brincadeiras tenha, hoje em dia, o seu valor pedagógico, os estudos sobre o tema foram, em sua grande parte, influenciados por Piaget (Smith, Takhvar, Gore & Vollstedt, 1986). As etapas de desenvolvimento da criança dentro da concepção de Piaget são uma mais-valia para o entendimento da atividade lúdica e os seus efeitos na infância.

As etapas de desenvolvimento definidas por Piaget (1999) são:

Período sensório-motor (0 a 2 anos): o desenvolvimento ocorre a partir da atividade reflexa para a representação e soluções sensoriomotoras dos problemas. A criança vai procurar coordenar e integrar as informações que recebe através dos sentidos e, limitando-se ao real, elabora o conjunto de subestruturas cognitivas, ou esquemas de assimilação, que servirão de base para a construção das futuras estruturas, decorrentes do desenvolvimento ulterior.

Período pré-operatório (2 a 7 anos): aqui surge a função simbólica, que consiste no poder da representação de objetos ou acontecimentos, tomando possível, por exemplo, a aquisição da linguagem ou de símbolos coletivos. Posteriormente desenvolve-se o pensamento simbólico e pré-conceptual, seguindo-se o pensamento intuitivo, que progressivamente conduzem ao limiar das operações.

Período operacional concreto (7 a 11 anos): o desenvolvimento parte do pensamento pré-lógico para as soluções lógicas de problemas concretos. Surgem noções de tempo, causalidade e conservação.

Período de operações formais (11 a 15 anos): surge a independência do real. Neste período o modo de raciocínio não se baseia apenas em objetos ou realidades observáveis, mas também em hipóteses, que permitem a construção de reflexões e teorias. O pensamento torna-se hipotético-dedutivo.

Para Piaget (1975), o jogo constitui-se quando a assimilação é produzida antes da acomodação, sendo então o jogo considerado um complemento da imitação.

Vygotsky (1994), conhecido psicólogo bielorusso, descreve a relação entre jogo e o desenvolvimento infantil de uma forma muito específica, tendo sido o primeiro a afirmar que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e das suas condições de vida. Vygotsky limita o alcance do jogo ao faz-de-conta, sem incluir muitas outras atividades espontâneas como o movimento, manipulação de objetos, e outras explorações que outros autores designam de jogo.

O jogo, segundo Vygotsky, compreende três componentes: a criança cria uma situação imaginária; assume um papel, agindo de acordo com o mesmo e segue as regras determinadas por esse específico papel.

Assim, Vygotsky afirma que, “...a situação imaginária da criança contém sempre regras. No jogo a criança é livre. Mas esta é uma liberdade ilusória” (Vygotsky, 1967, p.10)

Para Brougère (1995), o jogo é diferenciado em três níveis: 1º - o jogo como resultado de um sistema linguístico, que funciona dentro de um sistema social, isto é, aplicar um termo não é um ato isolado, mas subentende todo um grupo social que o compreende, fala e pensa da mesma maneira. Toda a designação pressupõe um enquadramento sociocultural transmitido pela linguagem e aplicado ao real. Assim, enquanto facto social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui; 2º - o jogo como um sistema de regras, ou seja, são estruturas sequenciais de regras que permitem distinguir cada jogo, havendo sobreposição com a situação lúdica, uma vez que, quando alguém joga, está a executar as regras do jogo e, simultaneamente, a desenvolver uma atividade lúdica; 3º - o jogo como objeto, conhecer os materiais de que são feitos os jogos é uma primeira exploração do jogo, diferenciando significados atribuídos por culturas diferentes, pelas regras e os objetos que o caracterizam.

Para Kishimoto (2002), a compreensão de jogo está associada tanto ao objeto (brinquedo) como à brincadeira, definindo jogo como uma ação lúdica realizada de forma mais estruturada e organizada, na qual se utilizam regras mais explícitas, como por exemplo: jogo de mímica, jogo de cartas, jogos de

tabuleiro, jogo de construção, jogo de faz-de-conta, etc. A autora distingue jogo de brincadeira, afirmando que brincar é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica, referindo que ambos, juntamente com o brinquedo, fazem parte do mundo lúdico da criança e que se relacionam diretamente com ela. Nesta tentativa de distinguir entre brincadeira e jogo, existem, também, outros autores, que, de uma forma geral, definem jogo como uma ação mais estruturada e organizada que implica o uso de regras e a brincadeira, como sendo uma ação mais livre e espontânea, podendo existir, ou não, regras implícitas ou explícitas (Queiroz e Martins, 2002; Miranda, 2001; Silva e Gonçalves, 2010).

Na sua forma mais pura, o jogo é alegria, espontaneidade e despreocupação (Boyle, Marshall & Robeson, 2003). A palavra jogo, do latim *iocus*, significa diversão, brincadeira. De acordo com Negrine (1994), a palavra jogo é utilizada para nos referirmos ao brincar, pois essa palavra em língua portuguesa é a mais utilizada quando pretendemos referir-nos à atividade lúdica infantil. Como nos indica o autor, a palavra jogo pode referir-se, tanto aos primeiros movimentos com objetos realizados pelas crianças nos primeiros anos de vida como às atividades mais complexas, como os jogos de regras. Podemos assim, constatar, que a brincadeira está impregnada da mais pura e verdadeira essência da noção de jogo (Huizinga, 1951).

Após uma vasta revisão da literatura existente sobre o jogo nos animais “*humanos e não humanos*”, Pellegrini (2009), afirma que o jogo “*é um constructo multidimensional que deve ser considerado, simultaneamente, a partir dos critérios: estrutural, funcional e causal*” (p.20). Este autor define, ainda, cada uma destas dimensões, com base nos comportamentos: dimensão *estrutural* ou física - baseada em movimentos musculares e corporais (ex.: simulação de emoções através de movimentos faciais; alternância de papéis, correr, saltar...); dimensão *funcional* - o jogo mais orientado para os meios do que para os fins (ex.: brincar às lutas; organizar blocos sem um objetivo preciso) e dimensão *causal* – esta dimensão tem a ver com condições anteriores, como os contextos nos quais os comportamentos são observados, ou com o seu estado motivacional (ex.: o jogo acontece mais frequentemente em ambientes seguros do que em locais onde pode existir algum perigo).

Também em Portugal já muito se tem refletido sobre o conceito de jogo e das suas vantagens na vida das crianças e jovens. Assim, Neto (1997a) avança com a seguinte definição:

*“jogo é o processo de dar liberdade, de a criança exprimir a sua motivação intrínseca e a necessidade de explorar o seu envolvimento físico e social sem constrangimentos (investigar, testar e afirmar experiências e possibilidades de ação)” (p.5).*

O jogo é notoriamente difícil de definir e alguns investigadores já, desistiram, praticamente, de o tentar fazer, contentando-se, simplesmente, com o facto de poder concordar, ou não, que determinada atividade é jogo sem ser capaz de dizer porquê (Smith et al., 1986).

Todas as explicações sobre a origem e fundamento do jogo partem da mesma hipótese: que o jogo se produz em função de outra coisa, que responde a fins biológicos. No entanto, cada uma dessas explicações continua sem poder responder porque é que se sente prazer quando se joga. Este elemento que define a essência do jogo “...recusa-se a toda a análise ou interpretação lógica” (Huizinga, 1951:18).

Todos conseguem identificar o jogo, quer seja nos animais ou nos humanos. Difícil de definir, mas a sua existência é inegável: “É possível negar quase todas as abstrações: a justiça, a beleza, a verdade, o espírito, Deus. É possível negar-se a seriedade, mas não o jogo.” (Huizinga, 1951, p.18).

Jogos, brinquedos e brincadeiras, todos permitem que a criança amplie as suas representações, incorpore um mundo imaginário ou a reprodução da sua vida quotidiana. Em qualquer situação, jogo, brinquedo e brincadeiras são instrumentos fundamentais para a consolidação do sentimento de segurança, o que condiciona a construção da identidade das crianças. Os jogos permitem a elaboração de regras e despertam atitudes de solidariedade e respeito, contribuindo para uma saudável convivência social. O jogo é, não só um direito, mas, acima de tudo, uma necessidade e por isso deve-se permitir a sua descoberta. O jogo é uma forma acrescida de ganhar confiança, segurança e autonomia (Neto, 1997a).



## 2.1. Tipos e categorias de jogo

A múltipla variedade de jogos existentes fizeram com que se procurasse formas de os tentar classificar e repartir num pequeno número de categorias bem definidas.

Roger Callois (1967) tentou, de diversas formas, dividir os jogos por categorias e, após várias tentativas, conseguiu fazê-lo em quatro rúbricas principais: jogos de competição ou *Âgon* (jogos direcionados para as atividades competitivas); jogos de sorte e azar ou *Alea* (onde predomina o aleatório, por exemplo: jogos de apostas); jogos de simulacro ou *Mimicry* (caracterizados pela fantasia e a ilusão que provocam, tanto nos jogadores, como nos assistentes) e os jogos de vertigem ou *Ilinx* (que procuram atingir o êxtase, que vão para além da realidade quotidiana). Para este efeito juntou, em cada uma das categorias, os jogos da mesma espécie, sabendo, no entanto, que, mesmo com esta categorização, não conseguiria cobrir todo o universo do jogo.

Uma das mais influentes formas de classificação de jogos veio de Jean Piaget (1999). Este autor distinguiu três tipos de jogo: jogo de exercício, jogo simbólico e o jogo de regras.

O jogo de exercício ocorre na primeira infância. Inicialmente manifesta-se através de repetições motoras que transmitem prazer, através da manipulação, utilizando principalmente as mãos. A partir de um ano, passa a ser uma combinação de ações entre os membros superiores e inferiores.

O jogo simbólico aparece no final dos dois anos de idade, com o aparecimento da função simbólica (representação de um objeto ausente), quando a criança entra no estágio pré-operatório do desenvolvimento cognitivo. Desta forma, no jogo simbólico, a criança finge ser outra pessoa ou objeto, atribui novas funções a objetos ou imagina-se em alguma situação. Para que aconteça essa forma de jogo é necessário que a criança tenha desenvolvido a representação simbólica, uma vez que ela reproduzirá a realidade, será uma cópia da mesma e no seu imaginário pretende viver e simular a realidade modificando-a de acordo com seus interesses.

O jogo de regra aparece a partir dos 4 ou 5 anos de idade, sendo apenas, a partir dos 7 anos que a criança consegue verdadeiramente submeter-se a

regras. Neste momento as crianças não questionam as regras, apenas as cumprem (Piaget, 1999).

Sara Smilansky (1968) categorizou, também, os jogos na sua dimensão cognitiva, utilizando a classificação de Piaget, à qual acrescentou o jogo de construção.

Kooij (1997, 2007) considerou importante distinguir os diferentes tipos de jogo e fazendo uma análise às teorias sobre o jogo, desde o século XVIII ao século XXI, considerou lógico descobrir os aspetos comuns das diferentes teorias existentes. Desta forma, concluiu que todas essas teorias distinguiram, no que respeita ao jogo individual, quatro tipos de jogo:

- “jogo sensório-motor” (Piaget), também conhecido como jogo funcional (Buhler). Para Kooij o nome preferido deste tipo de jogo é “jogo de repetição”, uma vez que o comportamento dominante do “jogo sensório-motor” é a repetição de movimentos;

- “jogo de imitação”, “jogo simbólico” (Piaget), ou “jogo de ficção” (Buhler, Van Wylick);

- “jogo de construção” (Chateau, Buhler);

- “jogo do mundo” (world play), no qual a criança constrói o seu próprio mundo com os mais variados elementos (casa, árvores, homens, animais...). Kooij (2007) refere ainda preferir o termo “jogo de agrupamento” (grouping play), para identificar este tipo de jogo, devido à necessidade de agrupar brinquedos para o executar.

Relativamente ao jogo social, mais desenvolvido nos Estados Unidos da América do que na Europa, este tipo de jogo teve o seu impulso em 1933, com Parten, que desenvolveu estudos através de observação sistemática e experimental sobre esse tipo de jogo, tendo construído categorias de observação que têm sido utilizadas em vários estudos. As categorias de jogo social definidas por Parten, são:

- “jogo solitário” – a criança joga autonomamente, podendo integrar diferentes atividades;

- “jogo paralelo” - a criança joga de forma independente, ou seja, sem contacto e referência direta com os seus pares;

- “jogo associativo” - a criança joga e interage com os seus pares, mas sem submeter o seu interesse e vontade ao grupo;

- “jogo cooperativo” – a criança joga em grupo organizado com o objetivo comum de obter algum resultado, conseguir atingir fins competitivos, ou dramatizando situações da vida adulta (ou de grupos que fazem parte do seu dia-a-dia), ou realizando jogos formais.

Ainda Bekoff e Byers (1981) surgiram com outro tipo de jogo que designaram de “jogo locomotor”. Este tipo de jogo, caracterizado pela sua componente física vigorosa, também pode ser designado de “jogo de atividade física”. Muita da atividade física da criança é vista como jogo, no sentido em que é realizada quase sem interferência por parte dos adultos, envolve novas formas e sequências de rotinas e comportamentos motores e é acompanhada por efeitos positivos/ satisfação (Pellegrini, 2009). Este autor afirma que muitos psicólogos ignoraram esta forma de jogo, que é das mais comuns na criança e que, em vários sentidos, interessa à área da psicologia. Defendendo, para o efeito, que a atividade física na criança é importante, não só para o desenvolvimento físico, mas também, por poder influenciar positivamente o desempenho cognitivo e os aspetos de organização social e as competências sociais.

De uma maneira menos formal, são várias as categorias de comportamentos, jogos e atividades lúdicas que vão emergindo nos mais variados estudos, que têm sido efetuados sobre o jogo da criança. Essa categorização é essencialmente realizada tendo em conta a função de cada jogo. Apresentamos, de seguida alguns exemplos de estudos realizados no âmbito do jogo e que recorreram à criação de categorias para identificar determinados comportamentos.

Por exemplo, Pellegrini (1995) distingue seis comportamentos das crianças durante o recreio, através de uma lista de categorias para efeitos de uma observação efetuada nesse espaço. As categorias definidas para o estudo foram: *exercício não social* (atividade muscular e corporal grossa, como correr, saltar, atirar, trepar ou lutar) era considerado não social se a criança fizesse esses exercícios sozinha ou sem qualquer contacto visual ou linguístico com outra criança; *exercício social* (igual ao anterior, mas nesta categoria a criança interagia de alguma forma com outras crianças durante as atividades descritas); *exercício vigoroso* (atividade intensa com pontuação entre 1 e 7); *sedentário não social* (atividade não extenuante, como, andar, sentar, ficar parado de pé...) é

não social se a criança estiver sozinha ou sem qualquer contacto com outras crianças); *sedentário social* (como o anterior, mas nesta categoria a criança contacta com outras crianças); *intervalo dentro do recreio* (comportamentos idênticos aos da sala de aula).

Jarrett, Farokhi, Young e Davies (2001), no seu estudo sobre as diferenças do jogo entre os géneros, utilizaram a observação como método de recolha de dados e, para uniformizar o que observavam, criaram 8 categorias de comportamento: perseguição (corrida espontânea tentando apanhar outra criança); jogos de lutas (confrontos entre crianças, no qual todos os envolvidos pareçam estar a divertir-se); jogo e equipamento (qualquer jogo ou brincadeira que ocorra na estrutura de jogo existente); conversa em grupo (socialização); *bullying* (táticas envolvendo provocações verbais, exclusão “não podes jogar”, unindo-se em grupo contra uma só criança); luta (comportamento verbal ou físico agressivo, sem evidência de haver divertimento); jogos desportivos (jogo físico envolvendo uma organização estruturada entre as crianças, uso de regras e, sobretudo, jogos com bola, ou jogos que envolvam negociação. Jogos com arcos ou saltar à corda podem ser aqui considerados, se forem feitos em conjunto, cantando rimas ou competindo); comportamento solitário (sentado ou de pé, sozinho, durante um tempo considerável).

Pereira e Neto (1997), a partir das respostas dadas pelas crianças (questionário), no estudo que efetuaram sobre as práticas de lazer das crianças dos 3 aos 10 anos, enunciaram as seguintes categorias: *atividades de faz-de-conta* (práticas de simulação, como brincar às casinhas, médicos...); *atividades naturais* (correr, saltar, trepar, baloiçar, lutar...); *atividades de equilíbrio dinâmico* (inclui práticas como, andar de bicicleta, skate, patins...); *atividades lúdico-desportivas* (engloba os desportos coletivos com bola); *jogos de perseguição* (engloba jogos de corrida e perseguição, como as caçadinhas, toca e foge...); *atividades de coordenação de movimentos* (enquadram-se aqui as atividades de salto, saltar à corda, ao elástico, à macaca...); *jogos didáticos* (práticas que englobam tanto o desenvolvimento social como o desenvolvimento intelectual, ou seja, jogos de construção e articulação de peças, como, legos, blocos, puzzles, loto...); *atividades artísticas* (práticas ligadas à vida artística, como pintar, ouvir música, cantar, tocar instrumentos, representar...); *atividades de biblioteca e computador* (aqui incluem-se atividades como, ler, contar e ouvir

histórias, escrever e desenhar, jogos de computador e eletrônicos...); *outras práticas* (todas as atividades que não são contempladas nas anteriores, como pescar, contar anedotas, apanhar grilos...).

Também Condessa e colaboradores (2008) criaram nove categorias de jogo: atividades e jogos de motricidade fina (ex.: atividades de manipulação que envolvem agarrar, equilibrar, receber, bater ou lançar, rodopiar ou rolar objetos com mãos ou pés); atividades e jogos de motricidade global (Ex: habilidades de equilíbrio e locomoção no solo, como: correr, saltar, rodar...); jogos de regras (atividades com organização mais elaborada, com objetivo, regras, espaço delimitado, equipas e que estão ligadas a movimentos segmentares, ações motoras bem coordenadas que potenciam o desenvolvimento de capacidades como, a força, velocidade, resistência); atividades e jogos de simulacro (têm por base a necessidade de imitação da criança de tudo o que a rodeia, em especial o mundo dos adultos); jogos e cantigas de roda (permitem o conhecimento de deslocamentos básicos, como passos e batimentos das mãos e pés, percepção do espaço, oferecem as primeiras noções de ritmo e uma primeira consciência do grupo); atividades e jogos de/com lengalengas e/ou cantigas populares (conjugam gestos com rimas, lengalengas ou cantigas populares e/ ou regionais); atividades e jogos de construção (construção de brinquedos a partir de recursos naturais: pedras, milho, canas, paus, folhas, etc. e também de desperdícios quotidianos como: trapos, botões, caricas...); jogos de sorte e azar (jogos cujo resultado é fruto do acaso, não dependem da habilidade de quem joga); outros jogos/ atividades (jogos que não estão contemplados nas categorias anteriores).

Definir jogo é importante, mas é, igualmente relevante definir o que o caracteriza e, a criação de categorias nos mais diversos estudos sobre o jogo, tentam encontrar categorias que, permitam incluir todos os jogos mencionados no estudo, de uma forma mais organizada e com sentido, possibilitando assim, o aprofundamento do conhecimento a partir das práticas das crianças.

## 2.2. A importância do jogo no desenvolvimento da criança

A importância do jogo na vida das crianças foi já reconhecida a nível internacional, através da UNICEF na Convenção Internacional dos Direitos da Criança em 1989 e foi ratificada por Portugal em 1990, deixando claro, no seu Artigo 31, que todas as crianças têm o direito ao jogo:

“Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística.”  
(pp.22)

O jogo infantil possui a qualidade lúdica no seu estado mais puro. A criança quando brinca/ joga, imagina, reproduz e expressa-se de diferentes formas mas sem perder a total consciência da realidade (Huizinga, 1951).

O jogo é um dos comportamentos mais comuns na criança e tem vindo, cada vez mais, a ser estudado por investigadores de várias áreas do desenvolvimento humano, tais como: a educação, a saúde, a sociologia, a psicologia e a antropologia (Neto, 1997a). Aliás, poucas são as disciplinas que não possam, de algum modo, estudar o jogo. O jogo é um fenómeno total e que está presente em todas as atividades e ambições humanas (Callois, 1967).

Este interesse crescente da comunidade científica por esta temática, juntamente com as preocupações mundiais, tem-se feito sentir através dos inúmeros congressos que têm sido realizados sobre o jogo na infância e também através de documentos internacionais assinalando os direitos da criança e os direitos humanos que têm sido aceites e ratificados por praticamente todos os países (Neto, 1997a).

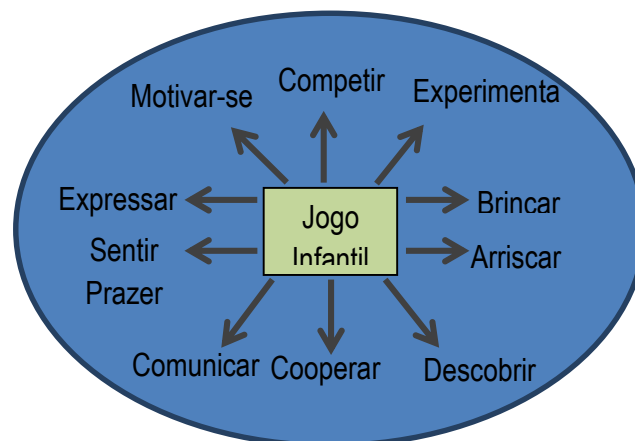
Para Brougère (1995), a forma como encaramos o jogo está de acordo com a visão que temos da criança e da educação do tempo em que vivemos, ou seja, a função que atribuímos ao jogo, depende estritamente das representações que fazemos da criança e, nessa representação que fazemos da criança, parece difícil a valorização das suas atividades espontâneas.

De acordo com Neto (2001), a criança tem a sua própria identidade e esta passa por uma necessidade fundamental que é o acesso ao jogo. Exige-se portanto que o adulto respeite esta necessidade da criança para que o

desenvolvimento da sociedade e da humanidade não seja comprometido. Já na década de sessenta, Jean Chateau (1961) salientou que, para a criança, o jogo é principalmente prazer, mas é também uma atividade séria, pois apesar de tudo o que a criança faz durante o jogo, incluindo o fingir, a ilusão, a exaltação, a criança tem uma grande capacidade de perceber os limites entre a imaginação e a realidade. Neste sentido, apenas é necessário fornecer-lhes os meios para que se possam manifestar e autodirigir (Neto, 2001).

A componente lúdica está presente, não só na criança, como também faz parte da essência do homem, sendo esta uma das suas características fundamentais e que não pode, nem deve ser marginalizada (Neto, 2001). No entanto, a partir daqui podemos olhar para as ambiguidades que Sutton-Smith (1997) nos refere como sendo bastante problemáticas na sociedade ocidental, tais como: será que o jogo da criança é assim tão diferente do jogo do adulto? Porque é que para as crianças é jogo ou brincadeira e para os adultos é recreação? Porque é que o jogo é dito como importante para o crescimento da criança e para o adulto é puro divertimento? Será que o jogo não tem o mesmo significado para os adultos e para as crianças?

No esquema de Samulski estão bem presentes as várias funções do jogo na criança. Analisando o esquema, podemos verificar que o jogo infantil possui várias potencialidades e, como tal, devemos incentivá-lo, criando condições necessárias para a sua concretização e, acima de tudo, sensibilizar os adultos responsáveis pela educação das crianças para esta importância do jogo no seu desenvolvimento integral. Alertando que a educação pelo movimento e pelo jogo contribui para a formação da personalidade através de processos de aprendizagem motora e de atividades lúdicas (Samulski, 1997).



**Figura 1.** A multifuncionalidade do jogo infantil (Samulski, 1997)

É durante o jogo que podemos ver a criança na sua íntegra, ou seja podemos observá-la nas suas diferentes vertentes: motora, afetiva, social e moral. Para a criança o jogo representa o mesmo que o trabalho para o adulto, isto é, enquanto o adulto procura a sua satisfação, trabalhando, a criança busca a sua satisfação, jogando, procurando os seus êxitos a este nível. Quando uma criança não joga, este pode ser um indicador de que é uma criança que não afirma a sua personalidade, com baixa autoestima, alguém que se contenta com o mínimo que a vida lhe dá e sem objetivos de se superar. O jogo na criança é uma forma dela se afirmar e de formar a sua personalidade (Chateau, 1961).

Muito do jogo é social, uma vez que este promove a aprendizagem de capacidades vitais como, partilhar, negociar e liderar. Através do jogo, a criança vive várias emoções e sentimentos, incluindo a amizade, a alegria, o conflito e a hostilidade, mas também a solidão e a tristeza; é através delas as crianças vão-se descobrindo e aprendendo sobre si mesmas e sobre o mundo. O jogo envolve resolução de problemas e alguns riscos e, portanto, ensina através de situações de tentativa – erro. O jogo promove a criatividade, o pensamento crítico e alivia as tensões das crianças (Bundy et al., 2009).

Ao longo do seu artigo, Leong e Bodrova (2005), questionam se o jogo se tornou algo do passado, salientando que as crianças necessitam do jogo para aprenderem. Referem, também, que há uma forte ligação entre o jogo e o desenvolvimento das capacidades cognitivas e sociais da criança e que estes são pré-requisitos para uma aprendizagem de outros conceitos mais complexos, tais como, a memória, o autocontrolo, a linguagem oral e o reconhecimento de símbolos. Indicando ainda que o jogo pode estar implicado num aumento das competências para a literacia e outras capacidades académicas. Também, Miller (2009), a este propósito, indica-nos que o jogo é um fator essencial para o desenvolvimento saudável do cérebro, com efeitos positivos no desenvolvimento intelectual e emocional. Promovendo não só a inteligência, mas também, a criatividade, a imaginação e a capacidade de resposta a determinadas situações. Esta academia recomenda que o jogo, principalmente ativo e criativo, ajude a criança a ser bem-sucedida, podendo, também, ajudá-la a aprender algumas das competências sociais de que necessita para procurar e envolver-se em novos desafios.



Se perguntarmos às crianças porque é que brincam ou jogam, elas vão sempre utilizar adjetivos positivos para caracterizar o que sentem nesses momentos. Normalmente são sentimentos de felicidade, alegria, divertimento e fantasia que usam para descrever o gozo que sentem quando brincam ou jogam e isso é suficiente para o fazerem (Cortesão et al., 1995)

Assim, o jogo e a brincadeira, fazendo parte integrante da vida das crianças, são bastante eficazes para o seu desenvolvimento físico, social e mental (Bulut & Yılmaz, 2008), pois o jogo, tão natural nas crianças, exercita a sua imaginação e contribui para a sua interação social (Gordon, 1981). Também, através do jogo, a criança desenvolve a autonomia, a flexibilidade e a criatividade e, assim, desenvolve soluções inovadoras, em vez de reproduzir ideias convencionais (Chateau, 1961; Sutton-Smith, 1997). Desta forma, a criança desenvolve a sua personalidade e os esquemas práticos que necessitará na vida adulta. O jogo infantil parece estar na origem de emoções positivas, associadas a sentimentos de felicidade e sentido de realização (Cortesão et al., 1995).

Normalmente, a criança envolve-se em jogos que considera prazerosos, imaginativos e socialmente interativos. Através do jogo, a criança experiencia um crescimento cognitivo, social, motor, emocional e linguístico (Furman & Robbins, 1985; Rubin, Frein & Vadenberg, 1983). Essa importante ação da criança permite-lhe explorar vários papéis e regras sociais e dá-lhe a oportunidade de gerir a sua ansiedade e os conflitos sociais. (Sroufe et al., 1996). As interações positivas da criança com os seus pares favorecem o desenvolvimento de competências sociais e da autoestima (Corsaro & Schwartz, 1991; Furman & Robbins, 1985).

Em síntese, sobre este tema, podemos dizer que, apesar de não existir um consenso quanto à definição de jogo, nem quanto às variáveis a considerar na relação dinâmica entre a criança e o brinquedo, parece, no entanto, existir unanimidade que, a qualidade da educação na infância está associada à qualidade do jogo que é proporcionado e experienciado pela criança (Saracho & Spodek, 1998), pois, são vários os estudiosos que se dedicam ao estudo das várias potencialidades do jogo, reforçando, através das suas teorias, o valor do jogo na educação (Brougère, 1995, 1998; Pascal, Bertram & Ramsden, 1994; Piaget, 1978; Saracho & Spodek, 1998).

### **2.2.1 Contributos do jogo no desenvolvimento motor da criança**

Através do movimento, a criança explora o seu corpo na relação com o espaço, os objetos e os outros, contribuindo desta forma para o seu desenvolvimento a todos os níveis: motor, cognitivo, afetivo e social (Gallahue, 2005).

Inicialmente, a criança realiza um controlo progressivo do seu corpo e toma consciência das suas potencialidades, como um meio de relação com o mundo, sendo esta a base de todo o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem (Gallahue, 2005). Juntando a estes fatores, um envolvimento de aprendizagem que, permita à criança vivenciar e explorar um variado conjunto de experiências e oportunidades, então estarão reunidas as condições necessárias ao desenvolvimento do repertório motor da criança, que interage com os seus pares nas mais variadas manifestações de movimento expressivo, criativo e lúdico (Condessa, 2006).

O desenvolvimento motor pode ser descrito como um conjunto de alterações que ocorre nos indivíduos ao longo da sua vida (Gallahue, Ozmun & Goodway, 2013; Barreiros & Neto, 2005). Ou seja, os aspetos do comportamento e controlo motores, que estão diretamente relacionados com o estudo das alterações ocorridas na "performance motora", durante as diferentes etapas do desenvolvimento do indivíduo, acentuando-se mais na infância e na adolescência (Neto, 2004). Sabe-se que nos primeiros 10 anos de vida, o tipo e padrão de movimentos alteram-se bastante, com ritmos de desenvolvimento diferentes de criança para criança. Na origem destas alterações estão os fatores biológicos, os fatores socioculturais e a acumulação de experiência motora estruturada, ou ainda não estruturada (Barreiros & Neto, 2005).

Nestas idades tão importantes, onde ocorrem grandes alterações a nível motor, o jogo surge, então, como a primeira forma não estruturada, através da qual a criança constrói conhecimento e desenvolve as suas habilidades, experimenta e explora os seus limites (American Academy of Pediatrics, 2011; Levin, 2011; Miller & Almon, 2009).

As crianças adoram os espaços ao ar livre, pois aí podem fazer atividades como, correr, trepar e baloiçar, explorando o desenvolvimento das habilidades motoras grosseiras que estão na origem do sucesso de todos os movimentos

futuros. Através desses movimentos, a criança beneficia de um bom desenvolvimento motor, assim como de um aumento da sua criatividade, da melhoria na capacidade de resolução de problemas, do aumento da autoestima e da autoconfiança, do aumento da sua capacidade de memorização e, conseqüentemente, todos esses benefícios refletir-se-ão no sucesso escolar ao longo da infância (American Academy of Pediatrics, 2011; Levin, 2011; Miller & Almon, 2009). Alguns autores sugerem que, posteriormente, as crianças, se forem expostas a uma estimulação organizada, vão ter tendência a desenvolver as suas capacidades e habilidades motoras, normalmente, mais do que o esperado (Wickstrom, 1977; Neto & Piéron, 1993).

Em contrapartida, Levin (2012), alerta que o oposto, ou seja, a ausência de jogo ou o seu decréscimo na infância pode trazer conseqüências desastrosas para a vida das crianças. A autora afirma que há uma grande preocupação da parte de investigadores sobre a natureza do jogo de hoje, devido ao declínio da qualidade e da criatividade do jogo em casa e na escola, tendo identificado um conjunto de fatores do desenvolvimento e aprendizagem das crianças que podem ser afetados. Um dos fatores enunciados foi o comprometimento da saúde física das crianças, devido ao aumento da obesidade, que ocorre em simultâneo com o aumento do tempo passado em frente ao ecrã e outro fator foi o decréscimo do movimento, tanto fora de casa, como na escola, ou seja, assiste-se ao decréscimo do jogo imaginativo e ao ar livre. Estes dois fatores, que mais motivam as práticas ativas das crianças, são assim postos em causa.

Faustino, Mesquita e Serrano (1997), através da realização de um projeto em colaboração com dois professores de duas universidades alemãs, Gerd Landau e Reiner Hildebrandt e também com o professor Carlos Neto da Faculdade de Motricidade Humana de Lisboa, expuseram as condições em que está a ocorrer o desenvolvimento da maioria das crianças, demonstrando que, apesar de nos parecer um desenvolvimento normal, o que é facto é que vários investigadores, médicos e pedagogos, salientaram que o que mais o caracteriza é a falta de movimento que existe nas crianças. Salientam ainda que as crianças exploram cada vez menos o seu meio ambiente de forma autónoma e nas suas experiências sobressaem a televisão e os jogos de computador, ou seja, os *mundos simulados*, notando-se a falta de *experiências vividas*, o que está a conduzir a criança a uma perda de percepção sensitiva e de movimento. Estas

consequências parecem estar na origem da organização da sociedade atual: as crianças permanecem em casa ou em instituições; há uma minimização das atividades autodirigidas; maximização do ensino do movimento de forma organizada e uma tendência para o isolamento da criança.

No estudo quase-experimental de Fjørtoft (2001), no qual participaram 46 crianças (grupo experimental) com idades compreendidas entre os 5 e os 7 anos de idade, foi-lhes fornecido tempo de jogo livre numa floresta perto do jardim-de-infância que frequentavam. Para testar as capacidades motoras das crianças foi utilizado o *EUROFIT (European Test of Physical Fitness, the Motor Fitness Test)*. Os resultados do estudo demonstraram a relação entre a versatilidade do jogo nos espaços naturais e o impacto na aptidão motora da criança, indicando que os efeitos são significativos, no que respeita às capacidades de equilíbrio e de coordenação e concluindo que estas são competências de uma enorme importância para o domínio do seu próprio corpo, na relação física com o meio ambiente. No caso específico, o local onde decorreu a intervenção, a floresta, pode representar um ambiente ideal para a aprendizagem do jogo que estimula o desenvolvimento motor da criança.

É importante salientarmos que os quotidianos de vida e o planeamento urbano influenciam de forma decisiva a aquisição de reportórios motores. Deste modo, o estudo da evolução das ações motoras em situações de jogo livre, tem emergido como uma nova linha de investigação, levando em conta as mudanças ocorridas nas sociedades modernas (aumento de hábitos de vida sedentários; aumento do tempo de institucionalização da criança; falta de espaços lúdicos ao ar livre, etc.) (Neto, 2004).

Numa sociedade cada vez mais voltada para os resultados escolares, o tempo passado na sala de aula tem sido mais valorizado do que o tempo que a criança passa em situações de jogo livre, aprendendo a interagir com os outros e com o meio envolvente. É necessário que se valorizem e priorizem as necessidades da criança em detrimento das vontades dos adultos, caso contrário teremos, no futuro, adultos que não se sabem movimentar no meio que os rodeia e com sérias dificuldades de interação com os outros.

### 2.3. O jogo em Portugal

Em Portugal, relativamente aos países ocidentais, viveu-se um processo tardio de industrialização. Aliás, Schmidt (1999) refere que no final da década de 60 do século XX, o país permanecia um “museu rural” na Europa, apesar do êxodo das zonas rurais já se ter iniciado. Nesta altura, as crianças das zonas rurais gozavam dos grandes espaços naturais existentes, que lhes permitiam brincar em qualquer lugar. Nesse tempo, em que mesmo as crianças das cidades, brincavam nas ruas, praças e nos campos e montes que ainda tinham por perto, a brincadeira infantil estendia-se por toda a parte. As crianças expressavam-se, através das suas brincadeiras, quase sem limites de espaço e eram vistas por todos os “...cantos e recantos[...] em animadas paródias lúdicas” (Silva, 2011, p.536). Contudo, quatro décadas foram suficientes para grandes mudanças no país, a população concentrou-se no litoral e as cidades cresceram quase sempre sem planeamento (Vieira, 2003). Assim, dessa vida de brincadeira ao ar livre, onde grupos de crianças se juntavam, pouco resta nos tempos atuais. As crianças perderam mobilidade e autonomia, tendo sido confinado o seu campo de ação, a sua liberdade, à sua casa e à escola (Silva, 2011). Essa crescente mobilização das pessoas dos meios rurais para os meios urbanos, a partir dos anos 80 e 90, provocou um conjunto de alterações ao nível dos estilos de vida, nomeadamente, quanto à atividade física e às oportunidades de jogo. A população perdeu qualidade de vida devido à aquisição de hábitos sedentários: o uso excessivo do carro que levou a um aumento da sua inatividade física; o stress que é vivido nas cidades e que exerce uma pressão emocional nas pessoas; os maus hábitos alimentares que foram adquiridos, derivados dessa agitação e da falta de tempo (Neto, 1997b). Podemos ainda acrescentar a diminuição drástica do contacto da população com as zonas naturais e seminaturais (Strecht-Ribeiro & Almeida, 2011), onde as crianças gozavam de espaços amplos para fazer as suas brincadeiras e jogos (Silva, 2011).

Com todas as mudanças ocorridas ao nível das famílias e da sociedade em geral, também as crianças sentiram estas alterações na sua forma de vida, pois passaram a ter menos independência (principalmente ao nível da mobilidade), a ser menos ativas, a ficar mais tempo em casa em frente ao computador e à televisão e a depender dos pais para fazer as suas atividades.

O seu tempo livre passou a ser, na maioria dos casos, institucionalizado, devido à falta de tempo dos pais para os poderem acompanhar a outros espaços exteriores, assim como a falta de segurança sentida pelos pais, para permitir que as suas crianças possam sair de casa e brincar nos espaços públicos sem a sua presença (Neto, 1997b).

Em Portugal, atendendo ao já exposto modo de vida atual das populações, torna-se difícil a existência de formas saudáveis de jogo. A falta de espaço em casa e na escola não permite alcançar as necessidades de movimento das crianças, assim como a falta de diversidade dos espaços de lazer, não estimula a sua curiosidade, não lhes permitindo diferentes experiências de vida (Pereira, 2009). A saúde das crianças pode, assim, estar em risco e é, por isso, necessário que as crianças se envolvam em atividades físicas e lhes sejam dadas oportunidades de jogo. Na fase de desenvolvimento em que se encontram, estas práticas podem ser mesmo decisivas para a aquisição de hábitos saudáveis ao longo da vida (Neto, 1997b).

Ainda num estudo de Serra e Serra (2007), sobre as mudanças ocorridas entre 1992 e 2007 nas atividades lúdico-motoras praticadas em meio rural por crianças do 1º ciclo do ensino básico, foi verificado que a prática dos jogos de corrida e perseguição aumentou bastante ao longo do tempo, assim como os jogos locomotores tiveram uma subida considerável. Estes dados revelam que as crianças se envolvem em práticas bastante ativas no recreio. Simultaneamente, os mesmos autores, confirmam a diminuição da prática do jogo do elástico, assim como um decréscimo acentuado de outros “jogos de saltos”, como a macaca e saltar à corda.

No estudo de Pereira e Neto (1997), verificou-se que os jogos de faz-de-conta e os jogos de perseguição eram as práticas mais realizadas e também as preferidas das crianças dos 3 aos 10 anos de idade.

Os jogos de faz-de-conta e os jogos tradicionais, que faziam parte das práticas e preferências das crianças no estudo de Pereira e Neto (1997), e eram também, dos jogos de infância mais recordados pelos avós açorianos no estudo de Condessa (2012), estão cada vez menos presentes na vida quotidiana das crianças. Serra e Serra (2007) atestam, também, que houve de facto uma perda na prática destes jogos entre 1992 e 2007, mas que uma parte desse património

lúdico perdido foi substituído por outros jogos novos, alguns surgidos a partir de fenómenos de aculturação e outros a partir da imaginação vivida das crianças.

Se o jogo é um património cultural que preserva as tradições dos povos, como nos enunciam Cabral (1985) e Serra (2004), não podemos esquecer que pertencem, também, a este legado cultural e lúdico, os tão preciosos jogos tradicionais (Bragada, 2002).

Não poderíamos falar do jogo em Portugal sem fazer referência aos jogos que tão bem representam o nosso povo e a nossa cultura. Desta forma, seguidamente, expomos a importância desses jogos e o estado em que se encontra a sua prática pelas populações mais jovens.

### **2.3.1. Os jogos tradicionais**

Os jogos tradicionais são definidos por Bragada (2002) como atividades lúdicas, recreativas e culturais, praticadas por crianças, jovens e adultos, perpetuadas ao longo de gerações pela oralidade, observação e imitação. Estes jogos desempenham um papel fundamental no desenvolvimento psicomotor da criança (Cabral, 1985) e também, enquanto meio educativo, os jogos tradicionais têm uma importante função pedagógica e formativa (Bragada, 2002).

Os jogos tradicionais, que têm acompanhado várias gerações, refletindo o perfil coletivo de um povo e a maneira de ser e de viver da população, representam uma das mais espontâneas e belas formas de expressão da alma popular. Estes jogos, baseados em regras simples e de fácil compreensão, permitem o desenvolvimento de atividades onde se aliam a perícia física à agilidade mental (Cabral, 1985).

As valências dos jogos tradicionais são-nos referidas por Bragada (2002), ao mencionar o importante contributo desses jogos para o desenvolvimento integral da criança, potenciando o desenvolvimento de várias competências psicomotoras, tais como: integração em grupo; orientação espacial; sentido rítmico; enriquecimento da linguagem e formação da personalidade.

Apesar de todas as suas mais-valias na formação da criança, atualmente é considerado que os jogos tradicionais, que eram transmitidos e incentivados muitas vezes pelos professores, estão em desuso devido a vários fatores, sendo um deles o facto de os adultos já não os ensinarem às crianças (Varregoso,

2000). Esses jogos, outrora tão afamados, são, nos dias de hoje, abordados de forma pontual nas escolas do 1º ciclo do ensino básico e fora do contexto educativo (Dias & Mendes, 2006).

Na análise ao programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico, efetuada por Dias e Mendes (2010), foi constatado pelos autores que os jogos tradicionais não são contemplados nos conteúdos programáticos, havendo apenas uma vaga referência nas orientações programáticas do bloco “Jogos”. Desta forma, os autores consideraram que o Ministério da Educação não está a dar a devida importância aos jogos tradicionais, pois acreditam que a inclusão dos jogos tradicionais no programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico seria uma mais-valia para a área de Expressão e Educação Físico Motora, justificando que essa área veria aumentado o seu leque de competências motoras, fazendo com que os docentes deste nível de ensino transmitissem e promovessem os jogos tradicionais junto das crianças, com maior frequência, no ambiente educativo.

No âmbito do tema aqui tratado, constatamos que são já vários os autores preocupados com o rumo dos jogos tradicionais no nosso país, que, consideram premente a recuperação deste legado lúdico com enorme importância social e que era transmitido de geração em geração, de avós para netos, de pais para filhos, de professores para alunos, ou de criança para criança (Cabral, 1998; Serra, 2004; Condessa e Fialho, 2010; Pereira, Palma e Nídio, 2009).

#### **2.4. O Jogo e a atividade física no recreio, na promoção da saúde**

O jogo no recreio pode assumir um grande vigor físico, passando a designar-se de *jogo de atividade física*, jogo locomotor ou jogo de exercício, como nos é mencionado por Pellegrini e Smith (1998). O *jogo de atividade física* é uma atividade agradável durante a qual as crianças se preocupam mais com os meios do que com os fins, não parecendo haver qualquer objetivo e que pode também envolver a atividade simbólica e jogos com regras, podendo ser realizado individualmente ou em grupo. O que caracteriza este tipo de jogo é a diversão aliada à atividade física moderada a vigorosa, como, por exemplo, saltar, correr, trepar, brincar às lutas (Pellegrini & Smith, 1998).



Se a criança for privada de oportunidades para exercer o jogo locomotor, ela tentará compensá-la numa outra altura, quando lhe for dada essa possibilidade. Não é aconselhável privar as crianças deste tipo de jogo, pois, durante a infância e a juventude, ele é bastante importante para o normal desenvolvimento dos sistemas ósseo, muscular e neurológico que ocorre nessas fases (Pellegrini, 2009).

Dada a taxa de obesidade a que se assiste pelo mundo fora e os problemas que esta acarreta, a atividade física é um dos focos centrais da investigação atual nas áreas da saúde e da educação (principalmente em educação física e desporto), havendo vários estudos centrados nos efeitos de programas de intervenção na promoção do aumento da atividade física, visando a promoção da saúde. Questionamo-nos se o jogo não terá algo a dizer nesta matéria, se será o jogo algo à parte da atividade física, ou se são elementos que se complementam?

Tem-se verificado, por todo o mundo, um declínio na prática de atividade física e, consequentemente, um aumento do sedentarismo. Esta mudança de estilos de vida ativos para estilos de vida sedentários deve-se, em grande parte, à evolução tecnológica, à urbanização, à dependência do automóvel, à vida laboral stressante, a mudanças nas estruturas familiares e ainda à falta de contactos e relações sociais entre as pessoas. Os resultados são devastadores para a saúde, assim como a nível social e económico (Global Advocacy Council for Physical Activity, 2010). Neste documento é defendido que é a partir de medidas políticas que as mudanças na sociedade poderão ocorrer, tais como, políticas de apoio ao aumento da prática de atividade física para uma consequente melhoria da saúde pública; planeamento urbano e rural de forma a fomentar o caminhar, o andar de bicicleta, a prática desportiva e de lazer com a criação de estruturas acessíveis e seguras para todos e o uso dos transportes públicos.

Com tudo isto é importante o enfoque especial para as políticas de educação que suportem uma educação física de qualidade, uma deslocação ativa para a escola, atividade física durante o dia na escola e que esta possua espaços agradáveis e saudáveis onde as crianças se sintam bem (Global Advocacy Council for Physical Activity, 2010).

Assim, importa aqui referir que as escolas podem potenciar a saúde das crianças, implementando oportunidades de qualidade nos recreios, através de intervenções na melhoria dos espaços e equipamentos do recreio. Ao torná-los mais atrativos e adaptando-os às capacidades individuais dos alunos, estaremos certamente a promover o aumento das oportunidades de jogo livre e da atividade física praticada pelas crianças ao longo do dia na escola (Stellino et al., 2010).

É nos recreios onde as crianças realizam as suas atividades de forma “livre” e estes momentos são uma boa oportunidade para as crianças descobrirem novas atividades que lhes deem prazer e os motivem para as práticas de movimento (Stellino et al., 2010). Assim, os recreios ao ar livre, promotores de estilos de vida saudáveis (Pereira, 2009), aliados à atividade física e ao jogo livre, podem ser decisivos na aquisição de hábitos saudáveis ao longo da vida (Pereira & Neto, 1997), sendo também esta, a altura ideal (3-9 anos) para a aprendizagem e desenvolvimento das habilidades motoras dos indivíduos (Neto, 2001).

Ridgers, Salmon, Parrish, Stanley e Okley (2012), realizaram uma revisão sistemática a partir de seis bases de dados eletrónicas, listas de referência e arquivos pessoais. Identificaram 53 estudos (47 efetuados com crianças), publicados entre janeiro de 1990 e abril de 2011, que visaram a análise do nível da atividade física das crianças no recreio escolar. Através desta revisão, verificaram que o género é a variável mais estudada em pesquisas relativas à atividade física no recreio escolar, confirmando que os rapazes têm sido consistentemente considerados mais ativos do que as raparigas nesse espaço (Blaes et al., 2013; Stratton, 2000; Verstraete, Cardon, De Clercq & Bourdeaudhuij, 2006). Este facto pode estar relacionado com os interesses de cada género no recreio escolar, pois, como Blachford et al. (2003) anunciam, os rapazes veem o recreio como uma oportunidade para se envolverem em jogos competitivos, enquanto as raparigas veem-no como uma oportunidade para socializar com os seus amigos.

Vários são os estudos de intervenção efetuados em recreios escolares, visando a promoção do aumento da atividade física das crianças nesses espaços. Estas intervenções são realizadas, essencialmente, através da introdução de materiais, do desenho de marcas para diferentes jogos nos recreios, ou ainda, alterando a organização dos recreios, como o aumento do

tempo ou alteração dos espaços de recreio. Muitos estudos confirmam, assim, que as variáveis mencionadas, de facto, favorecem o aumento da atividade física das crianças no espaço de recreio (Huberty et al., 2011; Lopes, Santos, Lopes & Pereira, 2012; Ridgers, Fairclough & Stratton, 2010; Verstraete et al., 2006).

Loucaides, Jago e Charalambous (2009), vão ainda mais longe e sugerem que qualquer componente de intervenção é suficiente para modificar a atividade física, afirmando que a simples atribuição de espaço de jogo, como a mais básica intervenção, é suficiente para modificar comportamentos, podendo esta aumentar a atividade física das crianças.

Através de marcas introduzidas nos espaços de recreio de 8 escolas (4 de intervenção e 4 de controlo) do 1º ciclo do Reino Unido, Stratton e Mullan (2005), através da monitorização da frequência cardíaca das crianças (telemetria) nos recreios com e sem intervenção, verificaram que as que estiveram expostas aos recreios onde foi feita a intervenção aumentaram, significativamente, a quantidade de tempo despendida em atividades físicas vigorosas e muito vigorosas, em relação à fase antes da intervenção.

Num estudo com programa de intervenção, realizado em 29 escolas do 1º ciclo (17 escolas de intervenção e 12 escolas de controlo) nos Estados Unidos da América, que incluía a aplicação de atividades organizadas em determinadas zonas do recreio e também melhorias ao nível dos espaços (Playworks), verificou-se, através de acelerómetros e observação estruturada dos recreios: que as raparigas das escolas sujeitas à intervenção passaram, significativamente, mais tempo em atividades físicas vigorosas do que na fase anterior à intervenção; ao nível das atividades praticadas por ambos os grupos, as diferenças evidenciaram-se nas raparigas do grupo de intervenção, que realizavam atividades menos sedentárias e envolviam-se mais em saltos, conversas e diversos jogos, que as raparigas do grupo controlo. Neste estudo não foram verificadas diferenças significativas nos rapazes que participaram na intervenção (Bleeker, Beyler, James-Burdumy & Fortson, 2015).

O recreio escolar assume, assim, um papel de promotor de comportamentos ativos na criança. Contudo, interessa-nos conhecer as variáveis que mais influenciam as práticas ativas na criança e foi com esse intuito que Rodgers, Fairclough e Stratton (2010) observaram as crianças no recreio através do SOCARP (Sistema de observação da atividade e interações das

crianças enquanto jogam). Este estudo foi realizado com crianças de 9 e 10 anos de idade em 8 escolas do primeiro ciclo do ensino básico. Concluíram que, tal como vimos nos estudos já mencionados, as raparigas têm comportamentos mais sedentários e envolvem-se menos em atividades físicas vigorosas que os rapazes. Também concluíram que a falta de equipamentos e materiais no recreio leva a um aumento do sedentarismo; foi comprovado que quanto mais espaço a criança tem para os seus jogos a atividade sedentária diminui e a atividade física vigorosa aumenta; por último, verificaram que os fatores relacionados com a temperatura ambiente também influenciam os comportamentos ativos da criança, sugerindo que, quanto mais aumenta a temperatura, mais a criança se envolve em atividades físicas moderadas a vigorosas. Assim, para os autores estas três variáveis, equipamentos diversificados, dimensão dos espaços e a temperatura, são as que mais condicionam os níveis de atividade física das crianças no recreio.

Há já algumas investigações que apontam para o facto de as intervenções ao nível da atividade física serem mais eficazes nas raparigas do que nos rapazes (Sallis & Glanz, 2006; Yildirim et al., 2011; Verstraete et al., 2006). Brown e Summerbell (2009), acrescentam ainda, através de uma revisão sistemática das intervenções escolares ao nível da atividade física, que esses programas de intervenção foram mais eficazes no aumento da atividade física nas crianças mais novas e nas raparigas.

Numa recente avaliação de uma intervenção que visava o aumento da atividade física dos alunos e a redução de comportamentos sedentários, verificaram que os rapazes em todos os momentos, apresentaram níveis de atividade física superiores aos das raparigas. No entanto, o aumento de atividade física, desde a primeira fase (antes da intervenção) até ao pós intervenção, foi significativamente, maior nas raparigas do grupo de intervenção do que nas do grupo de controlo. Este efeito significativo não foi verificado nos rapazes (Grydeland et al., 2013). Ainda, Sallis et al. (1997), num estudo realizado com base num programa de intervenção escolar, com o objetivo do aumento dos níveis de atividade física e condição física entre os alunos dos 4º e 5º anos de escolaridade, mostraram que a intervenção foi bastante mais eficaz para as raparigas do que para os rapazes, explicando que, em parte, estes resultados

se devem ao facto de, na fase anterior à intervenção, as raparigas registarem um baixo nível de condição física.

Através de todos os estudos mencionados, podemos concluir que a maioria dos trabalhos de intervenção, que visam o aumento da atividade física, parecem ter melhores resultados junto do género feminino do que do masculino.

Acima de tudo, importa salientar que as crianças necessitam de uma grande variedade de experiências de movimento para se desenvolverem saudavelmente. Neste aspeto, o jogo no recreio escolar pode dar um grande contributo para a melhoria da atividade física da criança, podendo mesmo potenciar estilos de vida mais ativos ao longo da vida. O recreio escolar apresenta uma oportunidade para a criança praticar e usar, para além do jogo livre, as habilidades desenvolvidas nas aulas de educação física. Estas duas possibilidades (recreio e educação física) devem ser dadas às crianças e em momento algum se devem substituir (NASPE, 2006).

Aliás, Zask et al. (2001), afirmam que mais do que a educação física escolar, os recreios podem preparar as crianças para uma vida ativa, pois é nos recreios escolares que as crianças buscam a sua satisfação pessoal através do jogo, que é uma prática fundamental para o seu desenvolvimento desde os primeiros anos de vida. O jogo é a vida da criança e assim sendo, torna-se necessário um melhor conhecimento do jogo livre, o indivíduo e a influência social e ambiental nesse comportamento, que pode ser decisivo para a atividade física da criança (Pereira & Neto, 1997; Harten, Olds & Dollman, 2008).

## **2.5. O jogo na prevenção do *bullying* escolar**

Acima de tudo, o recreio providencia às crianças oportunidades para desenvolverem amizades e competências sociais (Ramstetter, Murray & Garner 2010), tão importantes para o seu desenvolvimento social e cognitivo e ainda para a sua adaptação à escola (Pellegrini & Bohn, 2005). Estas oportunidades são realmente valorizadas pela maioria das crianças. No entanto, não podemos esquecer que as interações negativas, associadas a comportamentos de bullying, podem afetar bastante a experiência da criança no recreio (Knowles, Parnell, Stratton & Ridgers 2013).

Há estudos onde se verificou que algumas crianças não gostavam do recreio por serem rejeitadas pelos seus pares (Olweus, 1993; Pereira, 2001, 2008; Pereira, Silva & Nunes, 2009), salientando que é precisamente no espaço de recreio das escolas do 1º ciclo do ensino básico, onde ocorrem com mais frequência situações de *bullying*, isto é, as práticas agressivas intencionais e persistentes entre pares. Neste contexto, o jogo e a brincadeira introduzidos e mediados no recreio da escola, com clara intenção pedagógica, podem aqui ser fatores preponderantes para o bem-estar de todos os alunos. (Farenzena, Costa, Pereira & Pereira, 2012; Pereira, Neto & Smith, 1997).

No estudo de Pereira, Silva e Nunes (2009), verificou-se que, apesar de ser no recreio escolar onde se detetam mais situações de *bullying*, a maioria das crianças (83%) gosta ou adora estes locais. Contudo, as crianças que já foram vítimas de *bullying* três ou mais vezes, são as que menos gostam ou não gostam do recreio. O gosto pelo recreio escolar é maior nas crianças do 1º ciclo do ensino básico do que nas crianças com idades superiores.

As medidas apontadas neste estudo, no sentido de reduzir as situações de *bullying* no espaço de recreio são: a melhoria dos espaços e equipamentos de jogo, diversificando-os através da reorganização de diferentes áreas que potenciem diferentes tipos de jogo; possibilitar o acesso a equipamentos móveis e realizar a supervisão dos espaços de recreio. Estas situações, quando concretizadas, parece estarem associadas à redução de comportamentos de *bullying* nas escolas.

Foram já vários os estudos de intervenção realizados com o objetivo da prevenção do *bullying* no recreio escolar, através da introdução de jogos/ animação de recreios, ou ainda com a introdução de materiais no recreio (esta é a mais frequente), revelando que estes fatores influenciaram positivamente as interações entre as crianças, ajudando na prevenção do *bullying* nesse espaço, uma vez que permitiram às crianças a ocupação voluntária do seu tempo com atividades divertidas, desenvolvidas em grupo. (Pereira & Pinto, 1999; Barros, Carvalho e Pereira, 2009; Lourenço, Pereira, Paiva e Gebara, 2009; Martins, 2014).

### 3. O papel do recreio escolar na vida da criança

Quando pesquisamos nos dicionários<sup>1</sup> de língua portuguesa a definição de recreio, recrear ou recreação, encontramos sempre duas palavras comuns que definem todos esses termos: divertir e brincar. Em português, a palavra recreio tem duplo sentido, pois é o tempo de intervalo das aulas que os alunos têm para brincar e é, também, o espaço escolar onde essa brincadeira ocorre<sup>1</sup>.

Assim, o recreio, definido como uma pausa no dia da escola e que é dedicado pelas crianças para as suas atividades livres e desestruturadas, é considerado muito valioso (Miller, 2009), pois, nesse local onde que favorece, acima de tudo, as interações (Sluckin, 1981), também se aprendem muitas lições para a vida, tais como: aprender a juntar-se a um grupo para jogar; aprender a escolher e a negociar as regras para esses jogos; saber lidar com vários tipos de personalidades e também aprender a manipular situações, de forma a tirar vantagens das mesmas. Em síntese, o recreio é o local onde a criança interage espontaneamente com os seus pares, aprendendo e desenvolvendo habilidades motoras e sociais (Pellegrini, 2009).

É indubitável o valor que o tempo de recreio na escola tem para a criança. Foram já realizados vários estudos que comprovam o gosto das crianças pelo tempo de recreio. Nesses estudos é referido que, independentemente das condições e qualidade dos espaços envolvidos, os alunos, normalmente, afirmam gostar do recreio na escola. (Blatchford, Creeser & Mooney, 1990; Santiago, 1996; Pellegrini, 1995; Pereira, 2002).

Os recreios escolares assumem uma particular importância na escola, devido ao seu papel em todo o processo de ensino, uma vez que é na zona de recreio que a criança testa e experimenta uma diversidade de oportunidades, procurando novos caminhos para criar ação e expandir os seus limites, no sentido de satisfazer as suas necessidades de desenvolvimento (El-Kadi & Fanny, 2003; Jambor, 1990).

As crianças de hoje têm uma vida extremamente estruturada e agendada, utilizando, cada vez menos, os espaços exteriores públicos para os seus jogos e brincadeiras, de tal modo que o recreio se tornou num dos únicos locais onde

---

<sup>1</sup> Informação baseada nos seguintes dicionários consultados online: <http://www.lexico.pt/>; <http://www.priberam.pt/>; <http://www.infopedia.pt/>

a criança se pode exprimir livremente (Blatchford, 1994; Marques, 2012b; McBride, 2012; Neto, 1997b; Stellino et al., 2010). As crianças de hoje têm atividades extracurriculares após as aulas e depois vão para casa, ficando limitadas a esse espaço, contrastando com o passado em que as crianças, depois da escola, iam brincar na rua com os seus amigos (McBride, 2012). O recreio permite o jogo livre, que é primordial para o desenvolvimento motor, cognitivo e social da criança (Neto, 2008) e está positivamente relacionado com o comportamento das crianças nas aulas, já que, depois desses momentos de recreio, as crianças ficam mais calmas e mais atentas aos conteúdos das aulas (McBride, 2012; Miller, 2009).

O recreio representa um quinto da vida da criança na escola, sendo essa a parte mais desestruturada do seu dia, e onde as crianças são livres para escolherem as suas atividades e interagirem com quem quiserem, explorando as suas capacidades sociais e poderem ser mais ativos e inventivos nos seus jogos (Ross & Ryan, 1994). Este é um tempo ótimo para as fazer descobrir atividades que lhes deem prazer, aumentando assim a sua motivação para se envolverem mais em atividades físicas (Stellino et al., 2010). Blachford (1998), no seu estudo com crianças de 11 e 16 anos, referiram que as mais novas gostavam do recreio, principalmente, porque era uma pausa do trabalho escolar, pelo facto de poderem jogar jogos e, ainda porque possibilitava o encontro com os amigos. Outras justificações bastante referidas foram estar ao ar livre, jogar futebol, correr/ exercitar-se e por último ainda referiram o lanchar. Para as crianças de 16 anos o mais importante também era a pausa do trabalho escolar, seguindo-se o falar com os amigos, a terceira mais referida foi a liberdade da escola/ das aulas, seguindo-se lanchar e por último jogar jogos e o futebol.

No estudo de Knowles et al. (2013), as crianças participantes com idades entre os 8 e os 11 anos, fizeram saber o que gostavam ou não no recreio através de desenhos e da escrita, sendo que a maioria dos argumentos apresentados para justificar a sua escolha, positiva ou negativa, estavam, na maior parte das vezes, relacionados com as interações com os seus pares. O facto de gostarem do recreio prende-se, essencialmente, com o poderem fazer jogos desportivos com os amigos, no caso dos rapazes e, no caso das raparigas, é por poderem conversar com os amigos. Algumas raparigas ainda salientaram que não



gostavam do recreio devido à falta de socialização nesse espaço, realçando a importância do recreio para a promoção de interações entre pares.

Existem, atualmente, estudos que sugerem que a redução do tempo de recreio, posta em prática em várias escolas de alguns países (Inglaterra, Estados Unidos da América, Austrália), pode diminuir as já poucas oportunidades que as crianças têm para interagir com outras crianças, impedindo as interações sociais positivas que daí advêm (Ginsburg, 2007; Pellegrini & Bohn, 2013). Acima de tudo, o recreio providencia às crianças oportunidades para desenvolverem amizades e competências sociais (Ramstetter et al., 2010) tão essenciais para o seu desenvolvimento social e cognitivo e ainda para a sua adaptação à escola (Pellegrini & Bohn, 2013).

Essas oportunidades de se relacionarem com os seus pares são realmente valorizadas pela maioria das crianças, no entanto, não devemos esquecer, que as interações negativas, associadas a comportamentos de bullying, podem afetar bastante a experiência da criança no recreio (Knowles et al., 2013). Não podemos menosprezar que, para muitas crianças, este é um tempo de alguma ansiedade, onde passam por situações menos agradáveis e às quais, por vezes, não conseguem dar resposta (Ross & Ryan, 1994).

No estudo de Prellwitz (2007), as crianças dos 9 aos 12 anos, referiam-se ao recreio como o seu ponto de referência, onde têm o espaço exterior para brincar livremente. São vários os autores que verificaram, nos seus estudos, os sentimentos positivos dos alunos em relação ao recreio escolar, ou seja, as crianças participantes desses estudos afirmaram gostar do recreio pelo facto de aí poderem divertir-se, descansar, brincar e conversar com os seus pares, escolher os jogos que vão realizar e referem, ainda, o facto de nesse tempo não terem o controlo dos adultos (Blatchford et al., 1990; Santiago, 1996; Pellegrini, 1995; Pereira, 2002).

### **3.1. Duração do tempo escolar**

Iniciamos este tema com um pouco de história, pois interessa perceber quanto era e quanto é, atualmente, o tempo de recreio escolar para as crianças portuguesas. Para o efeito, tivemos como referência o trabalho efetuado por

Pintassilgo e Costa (2007), no qual os autores analisam o processo de construção histórica do tempo escolar do primeiro ciclo do ensino básico, outrora designado ensino primário, em Portugal. A análise efetuada vai desde o final do século XIX à terceira década do século XX e a informação foi obtida pelos autores a partir da legislação escolar, imprensa de educação e ensino e pelos manuais de pedagogia. Quanto à jornada escolar ao longo deste período, os autores referem que, em 1850, o dia de aulas era composto por 6 horas de duração (3 horas de manhã e três horas à tarde), em 1878, um dia de escola variava entre as 4 e as 6 horas diárias, dependendo dos horários de trabalho das crianças. Em 1896, estabeleceram-se intervalos de descanso, sem tempo definido, surgindo, no entanto, em 1901 essa necessidade e um dia de escola passou a englobar 5 horas letivas, com pausas de 10 minutos entre elas. É nessa altura que surge, verdadeiramente, o tempo destinado ao recreio escolar. Em 1922, assiste-se a uma nova alteração: a jornada escolar passa a ser de 6 horas, tendo voltado, depois, às 5 horas diárias com o Estado Novo.

Durante bastante tempo os tempos letivos não voltaram a ser discutidos, até à emergência da escola a “tempo inteiro”<sup>2</sup>, que inclui 5 horas diárias de aulas e ainda as atividades extracurriculares, que ocupam e institucionalizam a criança até às 17:30h/ 18h. Durante todo este tempo, as crianças usufruem de 30 a 40 minutos de intervalo, ao longo do dia, contando ainda com um período de 1h30m para almoço. As atividades extracurriculares surgiram de forma a dar apoio às famílias que, por obrigações laborais, não podem ir buscar as suas crianças mais cedo à escola.

É importante uma reflexão sobre o tempo de recreio nas escolas, pois a maioria das pessoas recorda-se desse tempo como o momento do dia em que estava ao ar livre, tinha tempo de organizar e realizar os seus jogos, onde jogava livremente, com ou sem equipamentos móveis ou fixos, ou onde, simplesmente, conversava com os amigos (Jarrett & Waite-Stupiansky, 2009). Estas autoras, baseadas nas medidas tomadas em algumas escolas nos Estados Unidos da América e Inglaterra, onde o tempo de recreio foi eliminado ou diminuído, fazem um alerta sobre as consequências devastadoras que estas medidas estão a ter para as crianças.

---

<sup>2</sup> Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho

Jarrett e Waite-Stupiansky (2009) mencionam no seu artigo, onde caracterizam o recreio como sendo indispensável, que não se admiram com o facto de a obesidade infantil estar em ascensão, assim como o aumento das doenças cardíacas e a diabetes tipo 2 nas crianças. As autoras salientam, ainda, que compreendem a preocupação dos professores com uma geração de crianças que não é capaz de se entreter, de se relacionar socialmente e que estão constantemente inquietas na sala de aula. Atribuindo a responsabilidade destes efeitos devastadores nas crianças aos apenas 15 ou 10 minutos por dia de recreio ou à ausência desse tempo.

Pesquisas efetuadas por pediatras comprovam o valor do recreio para as crianças. Num estudo comparativo, entre crianças que não usufruíam de tempo de recreio, outras que usufruíam de um recreio de apenas 10 a 15 minutos e, ainda, outras crianças que usufruíam de recreio durante 30 minutos, concluíram que, estas últimas, apresentavam menos comportamentos desajustados na sala de aula, estavam muito mais atentas e que as suas aprendizagens eram mais eficazes do que as das crianças que não tinham recreio ou que tinham pouco tempo de recreio (Miller, 2009).

As diminuições do tempo de recreio e o seu término em algumas escolas nos Estados Unidos da América resultaram numa diminuição do desenvolvimento intelectual e emocional da criança, agravando, também, o estado de obesidade infantil. Por si só, o recreio não consegue inverter esta tendência, no entanto pode ajudar a promover os hábitos de vida saudáveis nas crianças (Miller, 2009).

Pellegrini e Bjorklund (1997) num estudo sobre o papel do recreio no desempenho cognitivo da criança, expõem algumas diferenças entre os sistemas de ensino dos países asiáticos (China e Japão) e dos Estados Unidos da América (Minneapolis), relativamente aos tempos passados em sala de aula e aos tempos de recreio. Constataram que, nos países asiáticos, os alunos do 1º ano de escolaridade têm entre 4h a 5h de tempo letivo por dia e 4 ou 5 períodos de recreio (1 período de recreio por cada 40 ou 50 minutos de aulas), enquanto para os alunos mais velhos (do último ano do 1º ciclo do ensino básico), os tempos letivos variam entre 6h30m (China) e 8h (Japão), sendo concedido aos alunos 4 ou 5 períodos de recreio durante o dia. Por sua vez, os norte-americanos têm 6h de tempo letivo e 2 períodos de recreio, que variam

entre 10 a 15 minutos cada um. Existem também diferenças quanto ao número de dias de aulas por ano nos diferentes países, sendo que os alunos asiáticos passam mais dias por ano na escola (230) do que os alunos americanos (174). Já em Portugal, os alunos têm cerca de 180 dias de aulas por ano, 6h30m de tempo letivo por dia (sendo 5h tempos letivos dentro da sala de aula e 1h30m de atividades de enriquecimento curricular que ocorrem, sobretudo, dentro da sala de aula, exceto as aulas de atividade física), sendo que os tempos de recreio variam de escola para escola, uma vez que cada agrupamento de escolas tem “autonomia pedagógica e organizativa [...] da gestão e organização dos tempos escolares...”<sup>3</sup> (Capítulo 1, artigo 3º, pp. 18889). Assim, verificamos<sup>4</sup> que em algumas escolas do primeiro ciclo os tempos de recreio, durante o dia, variam, normalmente, entre 1 período (30 minutos de manhã) e 2 períodos (20 minutos de manhã e 10 minutos de tarde).

É necessário ter em conta as necessidades das crianças, atendendo à faixa etária, no que respeita à quantidade e distribuição do tempo de recreio nas escolas. Como nos alertam Pellegrini e Bjorklund (1997), as crianças mais novas não são capazes de ter um tempo de atenção, em determinada tarefa, durante um longo período de tempo, devido à sua imaturidade cognitiva. Os mesmos autores acrescentam que essa atenção pode ser maximizada, quando elas executam tarefas espaçadas entre si.

Ainda relativamente a este assunto, Leong e Bodrova (2005) referem, no seu estudo, que um maior tempo de recreio para as crianças na escola, pode traduzir-se num melhor aproveitamento dentro da sala de aula, ao nível da aprendizagem, mas principalmente ao nível do seu comportamento, uma vez que “saciada” a sua necessidade de movimento, de brincadeira, de convívio e de descanso, longe da sala de aula e das imposições dos adultos, os alunos poderão encarar com mais positivismo e satisfação a sala de aula.

Quanto ao género, de acordo com Jarrett et al. (1998), apesar de as diferenças não serem significativas, é-nos confirmado no seu estudo que os rapazes necessitam de mais tempo de recreio do que as raparigas. Também segundo Pelligrini e Holmes (2006), não existem ainda dados concretos que nos indiquem quanto tempo de recreio é o mais indicado e qual a melhor distribuição

---

<sup>3</sup> Despacho Normativo n.º 7/2013, de 11 de junho

<sup>4</sup> Através da consulta a vários sites de escolas do 1º ciclo de ensino básico portuguesas

desse tempo ao longo do dia, existindo, contudo, algumas evidências que sugerem que os tempos de recreio com duração entre 10 a 20 minutos favorecem a atenção dos alunos na sala de aula, enquanto o tempo de recreio com duração de 30 minutos consecutivos, pode ter o efeito contrário.

A Associação Americana dos Direitos da Criança ao Jogo, recomenda 30 minutos de intervalo na escola da parte da manhã e o mesmo período de tempo para a parte da tarde, dizendo que é durante o recreio que muito desenvolvimento ocorre, é o espaço onde as crianças “controlam as suas vidas” e desenvolvem as suas competências de sobrevivência (vivência social), pois é onde aprendem a resolver os seus conflitos (Schachter, 2005).

Se tivermos em conta que a organização dos espaços e do tempo escolares é uma ação humana e que foi elaborada ao longo da história, existe a possibilidade de mudança nessa estrutura espaço-temporal das escolas, de forma a favorecer o processo de desenvolvimento e formação das crianças (Pinto, 2007). A autora considera que a organização dos tempos e espaços representa o poder exercido pelo adulto sobre a criança, pois, logo à partida, não é dada a possibilidade à criança de exercer o seu direito de participação e a apresentação de propostas alternativas para a organização do seu espaço, de forma a ocupá-lo e transformá-lo num lugar seu.

### **3.2. Que espaços e que materiais?**

Na década de 80, as escolas começaram a preocupar-se com a aprendizagem pelos contextos e, neste sentido, passaram a estar mais sensíveis aos aspetos de melhoramento e diversificação dos espaços de recreio, começando a revelar uma maior preocupação com a imagem da escola, considerando que só seria possível uma boa imagem e um bom ambiente escolar se a escola apresentasse espaços de recreio agradáveis (Thompson e Sharp, 1994).

Sabe-se que os espaços de recreio bem estruturados favorecem o crescimento e o desenvolvimento das crianças (Gordon, 1981), pois são os momentos de recreio que proporcionam às crianças os seus maiores períodos

de atividade na escola (Willenberg, Ashbolt, Holland, Gibbs, MacDougall, Garrard, Green & Waters, 2009).

Em Portugal, os espaços e equipamentos existentes nos recreios são de fraca qualidade e com pouco impacto nas atividades de jogo livre das crianças. Na sua maioria, são espaços vazios, por vezes degradados e pouco atrativos, podendo tornar-se, espaços aborrecedores para as crianças, quando estas não sabem o que fazer (Neto, 1997b; Pereira, 2008b). Deste modo, as áreas de recreio nas escolas devem ser aumentadas e melhoradas ao nível dos equipamentos móveis, de forma a potenciar o jogo livre (Pereira, 2009). Tal como nos diz Neto (2008), sendo o espaço de recreio assim tão relevante para o desenvolvimento da criança, seria de esperar melhores condições ao nível de recursos materiais e humanos e que, na sua arquitetura, contemplassem espaços variados adequados às suas necessidades (espaços para experiências de jogo informal e outros de articulação com as atividades letivas). Também a supervisão e a segurança dos equipamentos são primordiais neste contexto.

Nesta medida, os recreios escolares devem ser transformados em espaços com qualidade, que potenciem a atividade lúdica e consequentes aprendizagens. Alguns dos aspetos que devem ser melhorados ou alterados nas escolas, são: facilidade de acesso aos diferentes espaços; acesso aos equipamentos móveis, facilitando a participação nos jogos; os recreios devem ter zonas verdes, permitindo às crianças o contacto com a natureza; a sua limpeza e manutenção são fundamentais; a supervisão deve apresentar qualidade, opções de animação e apoio para a iniciativa das crianças (Pereira, Neto, Smith & Ângulo, 2002).

Podemos constatar que a falta de materiais fixos ou móveis nos espaços de recreio pode trazer desvantagens para as crianças, uma vez que há estudos que mencionam que a falta de materiais no recreio pode favorecer o desentendimento entre as crianças (Smith & Connolly, 1980) e também favorecer a prática das mesmas atividades dia após dia, ou seja, a pouca quantidade de material disponível no recreio leva a que as crianças façam sempre as mesmas atividades, principalmente as que estão relacionadas com os jogos de perseguição, uma vez que não necessitam de material para a fazerem (Neuenfeld, 2003). Esta situação parece ser frequente em Portugal, pois também Pereira et al. (2002), referem que muitas vezes os recreios escolares se

apresentam como espaços vazios, onde permanecem muitas crianças e sem qualquer estrutura lúdica de apoio.

Pereira e Neto (1997) revelam a necessidade, cada vez mais acentuada, da valorização dos materiais naturais nos meios urbanos, justificando este facto com “...a necessidade de voltar às origens (mexer na água, na areia, na terra, etc.) ” (p. 247). Afirmando ainda que os materiais feitos pelas próprias crianças ou pelas famílias, assim como brincar com os materiais naturais, era uma prática considerada mais primitiva e era realizada essencialmente nos meios rurais. Os autores consideram que os brinquedos modernos são caracterizados como brinquedos comprados, mais ou menos sofisticados e característicos de uma sociedade de consumo.

Ainda sobre esta matéria, Condessa e Fialho (2010) na sua obra baseada na recolha e análise de tradições açorianas (brincadeiras e brinquedos), reforça que, para o desenvolvimento global da criança, devem também contribuir as competências adquiridas da criação de hábitos ecológicos, utilizando os recursos naturais nas suas atividades, assim como devem aprender a reutilizar os materiais do dia a dia. Desta forma, permitimos que as crianças aprendam a desenvolver um sentimento de identidade e também o respeito pela diversidade cultural (Condessa e Fialho, 2010).

E estes espaços vazios devem dar lugar a espaços onde as crianças possam escolher brinquedos e brincar livremente (Pereira, 2008b).

### **3.2.1. Aspetos a ter em conta no planeamento dos espaços de recreio**

A criança é orientada para a ação e a melhor forma dela aprender é através do “fenómeno natural” chamado “jogo” (Jambor, 1990, 2) e para que este se desenvolva é necessário criar espaços de jogo que respondam às variadas solicitações da criança. Neste sentido, o mesmo autor indica que um espaço de jogo deve ser seguro e, simultaneamente, deve ter presente o desafio e o risco. Temos que ter em conta alguns aspetos do desenvolvimento humano em consideração. Assim, devemos atender ao facto de as crianças explorarem os seus limites, procurando elevados níveis de desafio para desenvolver o seu repertório de habilidades e competências. Torna-se, então, primordial que a segurança de um espaço não lhe retire o desafio e o entusiasmo (Jambor, 1990)

Os espaços de recreio nas escolas devem promover a diversidade de escolhas dos jogos e brincadeiras das crianças e, para isso, é necessária a existência de espaços livres e amplos no recreio, para potenciar o jogo livre e com materiais naturais como a terra, a água, as pedras e as árvores. Também deve haver uma oferta de equipamentos fixos e móveis que permitam à criança explorar novas experiências e desafios (Pereira, 2009). A oferta de atividades e a presença de equipamentos fixos e móveis nos recreios das escolas desempenham um papel essencial nas rotinas da criança e, em relação a equipamentos disponíveis nas escolas portuguesas, podemos afirmar que, na sua maioria, estes equipamentos não existem, limitando desde logo as opções de ação das crianças (Pereira, 2005).

Os recreios com bastante espaço ao ar livre conduzem as crianças a uma vida mais ativa, uma vez que estas, nas suas rotinas diárias, se podem movimentar livremente, dedicando-se bastante ao jogo livre e espontâneo, sendo que grande parte deste tempo de jogo é destinado à prática de atividades motoras. Assim, estes grandes espaços ao ar livre, que permitem a prática de atividades físicas, representam um fator muito importante para o desenvolvimento motor da criança e também para o seu desenvolvimento global. Ou seja, se estes espaços não existirem, as crianças não terão oportunidade de se movimentar livremente, de brincar e jogar, o que poderá colocar em risco todo o seu desenvolvimento (motor, social, cognitivo e criativo) (Pereira, 2009).

O adensamento da população nas zonas urbanas e o aumento da inquietação social com a segurança, têm levado a que os espaços de lazer se reduzam à habitação. Desta forma, as crianças, tão acostumadas à vida urbana, têm poucas oportunidades de vivenciar experiências num ambiente natural. O contacto com a natureza é muito limitado e, por isso, é necessário repensar o espaço de recreio, onde a criança possa brincar e jogar livremente. No meio natural, a criança pode desenvolver atividades prazerosas, envolvendo a aventura e o risco, elementos essenciais ao desenvolvimento da sua autoestima e autocontrolo, assim como pode facilitar as relações com outras crianças (Fernandes & Elali, 2008; Serrano & Petrica, 2011).

Marques, Neto e Pereira (2001), efetuaram um estudo, que visava perceber quais as características de recreio mais apreciadas pelas crianças e a importância dessas características no aparecimento, ou não, de



comportamentos agressivos e no nível de vitimização. Para isso, aplicaram uma intervenção de quatro semanas no recreio de uma escola do 1º ciclo do ensino básico, com crianças do 2º ao 4º ano de escolaridade (7 a 10 anos de idade), na qual as crianças experimentaram 4 recreios com diferentes características. Dos quatro tipos de recreio apresentados, foi o recreio com supervisão e material, o que apresentou um maior poder para reduzir os níveis de agressão, tendo sido, também, o tipo de recreio mais apreciado pelas crianças, já que mais de 60% das crianças participantes identificaram esse tipo de recreio (com supervisão e equipamentos móveis) como o seu preferido.

A melhoria dos espaços de recreio pode trazer mais-valias para as crianças, uma vez que os espaços de recreio mais sugestivos, ou que sofreram remodelações, são os que atraem mais crianças para a prática de atividades no exterior, podendo assim potenciar o aumento da sua atividade física. Estas são as constatações de estudos desenvolvidos nos recreios de escolas do 1º ciclo, nos quais foram realizadas intervenções ao nível dos espaços de recreio, provocando alterações nos mesmos (remodelando espaços, colorindo ou fazendo marcas no pavimento para a prática de jogos) (Colabianchi, Kinsella, & Coulton, 2009; Loucaides, et al., 2009). Também foi constatado, num estudo efetuado em escolas do 1º ciclo, que as crianças apontaram as superfícies com relva e os equipamentos fixos como mais atrativos e como sendo os locais onde mais gostariam de fazer os seus jogos (Willenberg et al., 2009).

Em contrapartida, os espaços em cimento são vistos pelas crianças como espaços que parecem abandonados e vazios, principalmente pela falta de cor, sugerindo mais marcações coloridas, onde possam realizar diversos jogos. Os equipamentos precisam, ainda, de ser variados, de forma a estimular diferentes faixas etárias (Willenberg et al., 2009). Jambor (1990), enunciava a necessidade de as estruturas ou equipamentos existentes nos espaços de recreio apresentarem diferentes níveis de desafio para as crianças. Ainda nesta linha de pensamento, Pellegrini (1995) diz-nos que as crianças procuram novidades e coisas diferentes para fazer no recreio e que, com o passar do tempo, as crianças habituem-se ao espaço de recreio, deixando este de ser uma novidade, ou de proporcionar desafios interessantes.

Num estudo sobre o tempo e espaços de jogo para a criança, foram aplicados questionários a cerca de 2000 famílias, com perguntas dirigidas aos

pais e outras às crianças. Como complemento a esses questionários, foram obtidos alguns dados através de entrevistas e estudos de caso. Através deste estudo, para além de outros fatores, identificaram-se os espaços de recreio escolar onde as crianças costumavam brincar, por ordem de preferência. Assim, os resultados indicam a preferência das crianças pelos espaços desportivos, seguindo-se as zonas de jogo livre, as zonas verdes, os espaços de aventura e, por fim, as áreas de descanso (Neto, 1997b).

O espaço natural desempenha um importante papel no desenvolvimento da criança, independentemente do seu tamanho ou configuração, pois permite-lhe experimentar cheiros, texturas e ainda movimentos diversos, no contacto direto com a natureza (Walsh, 2008). Alguns autores referem que os espaços verdes, naturais, bem organizados e planeados, podem maximizar o jogo ativo no recreio (Kritchevsky & Prescott, 1977; Brockman, Jago & Fox, 2011).

Numa perspetiva ecológica, Morgante (2013) efetuou uma pesquisa com 25 crianças de 3 e 4 anos de idade, utilizando uma mesa sensorial (uma atividade que utiliza superfícies e objetos). Essa mesa incluía superfícies com pedras, areia, terra ou água e também objetos minimamente estruturados (objetos simples que davam para múltiplas funções, ex.: pequenos baldes, vasos, esponjas, copos...), ou bastante elaborados (com grande realismo que apenas davam para uma determinada função, ex.: conjunto de colheres de vários tamanhos, pacotes de sementes, veículos em miniatura...). Observou, semanalmente, as formas de jogo e a participação das crianças.

Concluiu-se que os materiais que se destacaram com diferenças significativas foram a areia e a água. Ou seja, foi com a utilização da areia que se manifestaram formas de jogo cognitiva e socialmente mais elaboradas, enquanto as atividades mais rudimentares aconteceram com o uso da água. Ainda se concluiu que os objetos menos estruturados levam a uma atividade social mais requintada, enquanto os mais estruturados produzem formas de jogo cognitivamente mais maduras. Este estudo sugere que os recursos ecológicos afetam positivamente o jogo da criança. Portanto, considerar diferentes tipos de superfície e adicionar-lhes bastantes e diversificados objetos, vai conduzir a formas de jogo capazes de desenvolver a criança, tanto a nível cognitivo, como social (Morgante, 2013).

Ainda, num estudo efetuado no sentido de perceber a importância dos recreios na atividade física das crianças dos 6 aos 10 anos de idade, Lopes et al. (2012) sugerem que as escolas devem dispor de espaços de recreio, materiais, equipamentos e supervisão, de forma a assegurar que o recreio seja produtivo, seguro e divertido para as crianças se sentirem bem nesses espaços e que estas medidas, juntamente com outras de intervenção mais direta dos adultos, possam potenciar a atividade física no dia a dia das crianças na escola.

Para Correia (1989), o espaço de jogo deve constituir um investimento social e deve fazer parte do projeto educativo. Salientando que o espaço de jogo deve possuir características estruturais e funcionais que permitam o desenvolvimento da criança através da atividade lúdica. No seguimento desta constatação, Neto (1997a) afirma que, para responder a essas necessidades, os equipamentos devem ser diversificados e complexos, de forma a combinar os aspetos sociais, motores e outros, necessários ao desenvolvimento integral da criança. Ou seja, os equipamentos devem ser seguros, mas devem oferecer algum risco para que sejam atrativos para as crianças.

O olhar da criança, sobre os espaços de jogo no recreio escolar, é diferente do olhar do arquiteto que o planifica e idealiza. A forma como a criança joga e desenvolve as suas atividades no recreio, depende da sua interação com os espaços, equipamentos e com os outros. Ou seja, o mesmo espaço pode ser utilizado de forma variada, dependendo das características das crianças ou grupos de crianças (Rebolo & Baião, 2015).

Importa, assim referir que, de acordo com vários autores, é necessário que os espaços sejam pensados na ótica da criança e não do adulto, é necessário dar voz às crianças para que ajudem a pensar o seu espaço de recreio. Estas poderão ajudar, no sentido de adequar os espaços às suas necessidades de movimento e de jogo (Taylor & Vlastos, 1983; Lima, 1989; Sanoff, 1992).

### **3.2.2. O mundo do brinquedo**

As crianças, ao longo do tempo (do séc. XIX até anos 80 do séc. XX), foram mudando o seu comportamento ao nível dos materiais utilizados nos seus jogos, tendo deixado de usar diferentes materiais nos seus jogos de perícia. Esta

diversidade de materiais foi sendo substituída pelas bolas, nos recreios, limitando o tipo de jogos aí praticados. O jogo foi-se *domesticando*, tornando-se mais mecanizado com a existência de todo o tipo de brinquedos fabricados, aos quais as crianças têm acesso, sem ser necessário usar a sua criatividade para os elaborar (Sutton-Smith, 1981).

O brinquedo supõe uma relação com a criança e uma abertura, uma indeterminação, quanto ao uso, ou seja, a criança utiliza o brinquedo como entende. O brinquedo está em relação direta com uma imagem que se evoca de um aspeto da realidade e que a criança pode manipular (Kishimoto, 2002).

Kishimoto (2002) refere-nos as duas principais funções dos brinquedos: função lúdica - o brinquedo proporciona diversão, prazer ou desagrado, mesmo quando escolhido voluntariamente; função educativa - o brinquedo transmite alguma aprendizagem, completando o conhecimento do indivíduo e a sua apreensão do mundo.

Quanto à socialização, Brougère (1995) atribui três funções ao brinquedo:

- o brinquedo enquanto objeto, pois é através do brinquedo que a criança aprende a relacionar-se com os objetos. São relações de posse, utilização, abandono e perda que acabam por constituir também o tipo de interações que a criança realizará futuramente no seu dia a dia. Portanto, proporcionar à criança o contacto com uma grande diversidade de objetos é primordial para o processo de socialização.

- o brinquedo enquanto símbolo, transmite uma imagem da sociedade ou de papéis sociais à criança. O brinquedo coloca à criança situações de apropriação, levando-a a manipulá-lo e conseqüentemente a brincar com ele, transformando esta sequência lógica numa relação muito próxima entre a criança e o brinquedo.

- o brinquedo como dimensão funcional, que possibilita a transmissão de esquemas sociais que vão contribuir para a formação do indivíduo.

Num dos seus artigos, Rivera (2009), afirma que as crianças não necessitam de brinquedos caros e muito elaborados para fazerem os seus jogos, mas, antes, de um envolvimento em que os jogos e a exploração dos mesmos sejam valorizados e encorajados, pois é através dos brinquedos, dos jogos e da imaginação no uso de equipamentos e materiais que a criança se desenvolve a vários níveis: físico, intelectual, linguístico, emocional e social.

Os brinquedos exercem uma função essencial na promoção do jogo na infância. O brinquedo tradicional está associado a comportamentos de cooperação e interajuda, descoberta e criatividade, enquanto o brinquedo atual está mais associado a comportamentos individuais e a competências motoras específicas. O movimento é um meio pedagógico que melhora e potencia o desenvolvimento global da criança e esta dá preferência, essencialmente, aos brinquedos que potenciam esse desenvolvimento (Pereira, 2009).

### **3.2.2.1. Breve passagem pela história do brinquedo**

Antigamente, os brinquedos eram feitos de forma artesanal, individualmente, embora a sua forma ou função mudassem conforme os novos materiais e processos tecnológicos que evoluíam no tempo (Fraser, 1966).

Ao estudar a história dos brinquedos, Jaffé (2006), afirma que podemos verificar a existência de paralelismos no desenvolvimento humano, pois muitos dos brinquedos de hoje poderiam já ter sido inventados noutros tempos. As crianças, nos primórdios da existência humana brincavam com brinquedos de palha, argila, prata, couro ou madeira. Mais tarde, os brinquedos passaram a ser de plástico e metal. A autora refere-nos que, antes do aparecimento das bonecas sofisticadas da atualidade, as crianças da Grécia e de Roma antigas já tinham bonecas com membros articulados, com peças de madeira ou cerâmica com as características de um adulto, tais como as bonecas atuais. As crianças no Egito brincavam com bonecas, piões, animais de puxar à corda e bolas de diferentes materiais (Fraser, 1966).

A origem do comércio moderno dos brinquedos situa-se na idade média, em Nuremberga, Alemanha. Aí, os artesãos juntavam-se e produziam réplicas da vida quotidiana, que vendiam ou trocavam com comerciantes. E, a partir do séc. XIII, o mercado dos brinquedos aumentou bastante, pois começaram a ser comercializados em feiras uma grande variedade de marionetas, bonecas, piões, e outros brinquedos feitos à mão que cativavam crianças e adultos.

Nos anos 30 do século XX, a indústria dos brinquedos massificou-se, influenciada pela arquitetura, com formas simples e retas. Foi nesta altura, também, que se começou a utilizar o plástico para o fabrico dos brinquedos (Fraser, 1966). Daí até aos dias de hoje, em que a tecnologia se impõe,

revolucionando a indústria dos brinquedos e influenciando as brincadeiras das crianças, aconteceu tudo muito rápido (Jaffé, 2006).

### **3.2.2.2. O novo mundo lúdico, o mundo tecnológico**

Apesar do aparecimento dos jogos para consolas eletrónicas, jogos em rede no computador, tablets e telemóveis *inteligentes*, a realidade é que a criança continua a jogar com bolas, a brincar com bonecas e a fazer construções com blocos (madeira ou plástico). Estes brinquedos continuam a fazer parte do repertório lúdico da criança, ao qual, atualmente, foi acrescentado esse *novo mundo lúdico*, que nos foi trazido pelas novas tecnologias. Assim, o imaginário da criança já não é só influenciado pelos brinquedos que sempre a acompanharam, mas, também, pela publicidade, programas de televisão e pelos jogos eletrónicos e digitais (Fantin, 2015).

As crianças de hoje não são como as crianças de outros tempos, visto que hoje as crianças são leitoras, telespectadoras, produtoras de conteúdos que partilham em rede, navegadoras do ciberespaço, internautas e possuem competências construídas na cultura digital (Fantin, 2015).

Mesmo modificando bruxas, príncipes, princesas e outros heróis e vilões das histórias encantadas, estes continuam a fazer parte do imaginário da criança. Podemos, no entanto, acrescentar também a este imaginário as personagens de filmes, programas de televisão, de jogos eletrónicos e outros que pertencem ao quotidiano da criança de hoje (Brougère, 1995; Kishimoto, 2002; Fantin, 2000). Podemos concluir que, atualmente, as brincadeiras e jogos das crianças se alimentam também das histórias, ficções e imagens de televisão, do cinema, da internet, que também lhes fornecem uma variedade de “linguagens”, conteúdos éticos e estéticos às brincadeiras.

São já várias as investigações efetuadas sobre as vantagens dos jogos eletrónicos e digitais na criança. Gee (2007) defende que bons jogos levam a boas aprendizagens, ou seja, afirma que os jogos propiciam aprendizagem sobre a identidade, interação, produção, riscos, resolução de problemas, provoca diferentes desafios e a sua consolidação, lidar com diferentes sentimentos (prazer-frustração). Também para Brougère e Ullmann (2009), essas experiências ligadas aos desafios do quotidiano se desenvolvem em contextos

de aprendizagens informais e isso sugere novas formas de consumo e práticas culturais e sociais, conseqüentemente, novas aprendizagens, narrativas e mediações. Alegando que crianças de diferentes contextos socioculturais, nas mais adversas condições, aprendem a brincar, a ganhar, a perder, a socializar e a organizar - se em rede, através da cultura digital. Orozco (2006) relaciona as aprendizagens dos jogos eletrônicos com o desenvolvimento de habilidades hipotético-dedutivas, que implicam a construção e verificação de hipóteses e de deduções durante o jogo e que, segundo o autor, são essenciais para a formação do pensamento científico. A esse respeito, Johnson (2005) destaca que a tomada de *decisões* é uma das grandes aprendizagens que se fazem a partir desses jogos e que isso implica escolha e prioridades.

Contrapondo, ou de certa forma, alertando aqueles que se dedicam ao estudo do jogo lúdico infantil, do desenvolvimento motor ou à prática de atividade física, têm uma visão diferente sobre as novas tecnologias. Sem as desvalorizar, pois estas também nos permitem um elevado nível de bem-estar social (Serrano e Petrica, 2011) foram, também, estas tecnologias, que mais influenciaram as mudanças nas dinâmicas das populações e conseqüentemente, a forma de olhar e de viver a prática da atividade física, tendo tido um efeito negativo na mesma, provocando a sua diminuição (Levin, 2012; Neto, 2004; Pereira, 2009; Serrano e Petrica, 2011).

Um envolvimento privado de jogo, no qual a criança passa demasiado tempo em frente ao ecrã: consolas de jogos, televisão, computador, filmes – baseados na distração, para preencher os tempos das crianças é estéril e dificilmente recorre à criatividade da criança. A literacia informática é importante, mas não deve substituir as formas tradicionais de jogo (Rivera, 2009).

### **3.3. A supervisão dos recreios escolares**

Num estudo realizado por Borman (2001), os adultos não demonstraram muito interesse no recreio, deixando as crianças à vontade para escolherem as atividades que iam fazer e gerir os espaços de recreio à sua maneira e de acordo com os seus interesses. O autor acrescenta que os adultos não dão importância ao tempo de recreio, pois, raramente, veem as atividades que as crianças aí desenvolvem como atividades educativas. Salientando que esta situação deve-

se, possivelmente, ao facto de os adultos não se envolverem na organização e supervisão das atividades das crianças.

A maioria das crianças não considera necessária a presença de um professor no recreio escolar, no entanto, segundo Cullen (1993), os resultados de vários estudos atestam que há necessidade de supervisão dos recreios por parte dos professores, de forma a ser garantida a qualidade do jogo, visando o desenvolvimento da criança e a promoção eficaz do uso dos espaços exteriores de recreio.

Evans (1990), no estudo que realizou na Austrália, sobre as atitudes e o papel do professor como supervisor no recreio, mostrou que os professores têm uma visão e atitude negativa em relação a esse assunto. Apesar de julgarem essa uma tarefa necessária, não a fazem com agrado, pois, alguns professores pensam que seria mais útil utilizarem esse tempo para prepararem os materiais para a aula e, outros manifestaram a necessidade de uma pausa sem as crianças, julgando também que elas sentem o mesmo.

Ross e Ryan (1994), através de entrevistas realizadas aos supervisores de uma escola, sobre a sua importância no recreio escolar, atestam que a sua primeira preocupação se prende com a segurança e o conforto da criança, não se reconhecendo como educadores. Do ponto de vista dos supervisores do recreio, as crianças mais novas e mais pequenas são mais vulneráveis e mais marginalizadas. Identificaram, também, como causador de problemas, o facto de os jogos de futebol decorrerem no espaço de recreio. Realçaram ainda que os dias de inverno muito frios criavam problemas adicionais. O estatuto do papel de supervisor era considerado muito baixo pela comunidade educativa. No entanto, os supervisores consideraram que seria útil eles poderem passar informação aos professores sobre as experiências das crianças no recreio, alertando-os de alguns problemas, que poderiam reduzir conflitos posteriores. Identificaram ainda que necessitavam de conhecer melhor as regras da escola e alguns procedimentos, para lidar melhor com as crianças em caso de incidentes (Ross & Ryan, 1994).

As opiniões divergem, quando o assunto é supervisão de recreios. Por exemplo, para Wohlwend (2004), os adultos apenas devem ter o papel de vigilância no recreio, de forma a protegerem as crianças física e emocionalmente e a sua intervenção nas atividades das crianças no recreio deve ser mínima.



Corsaro (1986) acrescenta que a presença dos adultos, normalmente, condiciona as interações sociais entre os alunos. Já para Rivera (2009), os adultos minimizam a importância das conquistas que são feitas no espaço de recreio e, por isso, a sua ação e interação com as crianças neste espaço são de pouca qualidade e relevância. A autora considera que os adultos que supervisionam os recreios, desvalorizam os momentos de jogo que lá ocorrem e isso vê-se pelo desconforto que sentem quando jogam com as crianças. Afirma, ainda, que a supervisão dos recreios seria mais eficaz, se os adultos estivessem mais atentos aos jogos que as crianças lá realizam.

Em Portugal, a supervisão dos recreios era realizada, principalmente, por um funcionário da escola. No entanto, atualmente, na maioria das escolas, também já existe a presença de um ou mais professores, que vão passando pelo recreio de forma escalonada durante a semana. Não existindo muito em matéria de legislação sobre este assunto, Pereira (2008a), aponta este assunto como um ponto divergente entre o que está legislado e o que é aplicado nas escolas do 1º ciclo do ensino básico.

Num estudo realizado em Bragança, com o objetivo de identificar, compreender a dimensão do problema e analisar os níveis de bullying, tentou também perceber-se a quem as vítimas de bullying pedem ajuda. Concluiu-se, neste estudo, que a grande maioria dos alunos mencionaram gostar da presença dos adultos no recreio, sendo que 80% das crianças mencionou preferir o funcionário e 70% referiu os professores. No que concerne à presença de funcionários, os autores referem que essa presença talvez necessite de qualidade, acompanhamento e, principalmente, de formação por parte da escola, ou mesmo de instituições/grupos competentes para o efeito. Esses funcionários devem ser devidamente preparados, para poderem contribuir para uma autêntica melhoria das relações interpessoais e, conseqüentemente, do ambiente escolar (Lourenço et al., 2009).

Os adultos devem ajudar à integração das crianças que se sentem excluídas no recreio, sem que estas se sintam obrigadas (Rebolo & Baião, 2015). É, portanto, fundamental, que a supervisão dos espaços de recreio seja feita de forma organizada, na qual, os adultos envolvidos diretamente com esse universo, tenham formação adequada para saber como agir (Pereira, 2008a).

É inegável que o espaço do recreio deva ser um espaço dinâmico e equipado, com jogos, diversificação dos espaços, etc. Uma formação adequada dos recursos humanos e uma ocupação mais racional e rica em alternativas dos tempos livres nas escolas, é uma questão muito importante que deve ser tida em conta.

Em Espanha, o professor tem, normalmente, o papel de supervisor. Os recreios costumam ter a duração de 30 minutos e costumam estar presentes dois ou três professores a conversar, enquanto caminham pelo espaço de recreio. De acordo com Rodriguez-Navarro, Garcia-Monge e Rubio-Campos (2014), os alunos, durante o recreio, estão envolvidos nos seus jogos e só procuram os adultos em caso de conflito. Apenas os alunos novos na escola, ou aqueles que não se envolvem em jogos com outras crianças, ou ainda os que têm problemas de integração, são os que mais prestam atenção à presença dos adultos no recreio (Rodriguez-Navarro et al., 2014).

#### **4. As interações sociais na escola**

A primeira fase de socialização da criança começa com a família e, posteriormente, com o grupo de pares, quando a criança entra para a escola. Nesse local ela interage com outras crianças e com os adultos que tomam como modelos. A criança, nas suas interações, submete-se à influência do meio envolvente e esta relação criança-meio vai-se estabelecendo através das suas práticas e pela identificação com modelos (Pereira, 2008a; Saramago, 2001). A infância é um período muito favorável para a aprendizagem social. Poucas são as aprendizagens ao nível das atitudes e formas de relacionamento interpessoal que estão já consolidadas quando a criança inicia a escola e, por isso, este é um período dinâmico, onde muitas aprendizagens ocorrem (Hendrick, 1990). Acrescentamos que a interação entre pares é o fator crucial para o declínio do pensamento egocêntrico e do desenvolvimento das capacidades para desempenhar diferentes papéis (faz-de-conta) (Piaget, 1999).

Blatchford (1998) afirma que o sentimento que as crianças têm em relação à escola é largamente baseado nas suas experiências durante o tempo de recreio, pois é durante estes momentos que as crianças constroem e realizam os seus jogos, que estabelecem as próprias regras de conduta, mantêm as suas

relações sociais independentes da sala de aula e é também no espaço de recreio que desenvolvem estratégias no sentido de resolver e evitar conflitos.

O desenvolvimento social da criança parece estar ameaçado. De acordo com Levin (2012), as crianças cada vez menos brincam em espaços públicos, escola, parque, vizinhança e mesmo em casa. Deste modo, com tão poucas oportunidades que têm para interagir com os seus pares, é natural que as capacidades sociais das crianças estejam ameaçadas. Assim como o bem-estar emocional da criança está comprometido. Com o declínio do jogo, as crianças têm poucas oportunidades para experimentar as suas ideias e tentar compreender, através da sua própria experiência, o que as pode impedir de desenvolverem a sua autoconfiança, segurança e autonomia.

No seguimento da ideia anterior, Pereira (2008a), acrescenta que esta dificuldade de socialização parece aumentar com a idade, pois dão-se poucas oportunidades às crianças para perceberem o ponto de vista do outro e tentarem resolver divergências e conflitos que surjam durante as interações. Como nos é reforçado por Condessa (2008), esse escasso convívio entre pares fora da escola, poderá traduzir-se em dificuldades de socialização por parte das crianças no futuro.

As aquisições feitas pelas crianças nos recreios e através dos jogos, podem ser extremamente relevantes, uma vez que o que elas aprendem durante a realização dos jogos está diretamente relacionado com as suas relações de amizade e o contexto social, escolar e familiar e, certamente, algumas competências físicas e cognitivas podem ser exercitadas e desenvolvidas através dos jogos (Smith, 1994).

As interações no recreio giram à volta destas emoções: alegria, divertimento, fúria, frustração, embaraço, rejeição e medo. O tempo de recreio longe da sala de aula permite à criança liberdade de escolha e a oportunidade de desenvolver a sua capacidade de socializar num mundo menos dirigido pelo adulto. Aqui, as crianças envolvem-se profundamente na construção do seu mundo social, onde alguns adultos, também, desempenham o seu papel (Boyle et al., 2003).

#### 4.1. Interações entre pares

O recreio escolar é um ambiente único para explorar e investigar aspetos sobre os jogos praticados pelas crianças e as características das suas relações sociais e interações, como as amizades e rejeições, as provocações e lutas, o poder e o estatuto (Blatchford, 1994). É nesse local que ocorrem muitos conflitos sociais e emocionais e é, também, nestes momentos que as crianças conhecem e encontram os seus amigos e têm a oportunidade de interagir e brincar com os seus pares (Blatchford & Sharp, 1994). Para as crianças, o recreio representa uma parte única do seu dia na escola, pois é um dos únicos momentos onde está presente a espontânea interação entre pares, o que não acontece, por exemplo, dentro da sala de aula (Pellegrini, 1995).

É importante considerarmos o ponto de vista das crianças sobre os diferentes processos das suas vidas, sendo, um deles, o da socialização na escola, o que exige o esforço do abandono da consideração do ponto de vista adulto (Muller, 2008). Neste sentido, a mesma autora, através de uma pesquisa etnográfica, tentou compreender os processos de socialização de 8 crianças, a partir dos seus depoimentos. Neste trabalho a autora focou-se em três temas, sendo um deles o contexto do recreio, mostrando a complexidade das relações de amizade entre pares, que aí ocorrem. O recreio foi a categoria espaço-temporal que mais foi mencionada pelas crianças, como facilitador do encontro com os amigos e, ainda, o tempo de recreio foi referido, por todas as crianças, como um dos melhores momentos do dia. As crianças, mais do que um entendimento sobre a sua condição social de aluno na escola, procuram diferentes caminhos para interagir com os seus pares, pretendendo transformar esse local que foi planeado pelos adultos (Muller, 2008).

É através das interações, sejam estas com objetos, ou nas relações sociais, que as crianças aprendem (Pereira, 2008b). E, independentemente de todos os outros fatores que possam condicionar o jogo da criança na escola (espaços atrativos, pessoal docente e não docente motivado e interventivo, programas diversificados), é a interação entre pares que mais condiciona a visão da criança em relação à escola e à aprendizagem (Casey, 2010).

Verificou-se que as interações lúdicas entre pares são social e cognitivamente mais exigentes, do que quando essas interações lúdicas ocorrem

com adultos, uma vez que na interação criança-adulto costumam ser estes últimos a ditar as regras e a sugerir o que fazer, não havendo por parte da criança uma intervenção muito ativa, enquanto na interação entre pares as sugestões, regras e acordos são discutidos e decididos por ambos (Pellegrini & Holmes, 2006).

Aliás, as crianças que durante o recreio se envolvem em interações sociais recíprocas com os seus pares, se comparadas com aqueles que se envolvem em comportamentos não sociais, têm tendência para ser vistos como mais competentes socialmente, tanto pelos seus pares como pelos professores e, também, são os que obtêm melhores resultados escolares (Blatchford e Sharp, 1994).

A socialização no recreio das escolas é evidente e é um elemento de estudo bastante explorado e mencionado na literatura, por vários autores, quando o tema é o recreio escolar, já que é nesse espaço que as crianças se envolvem profundamente na construção do seu mundo social, sendo este um dos poucos locais onde a criança interage espontaneamente com os seus pares (Boyle et al., 2003; Jarrett et al., 2001; Jarrett, 2002; Patte 2009; Pellegrini, 1995). Esta interação, como nos confirma Jarrett (2002), ocorre, atualmente, quase exclusivamente nos recreios das escolas e, ainda, Blatchford e Baines (2006) complementam essa constatação, afirmando que é no recreio escolar onde as crianças mais têm oportunidade de desenvolver as suas competências sociais. Também Brockman et al. (2011), no seu estudo com crianças de 10 e 11 anos de idade, sobre a prática do jogo ativo (definindo este como qualquer atividade ao ar livre, durante o tempo livre da criança, sem que esta seja organizada por adultos), verificaram que um dos principais fatores motivadores para a realização deste tipo de jogo pelas crianças, era o facto de sentirem prazer e se divertirem quando interagem com os seus pares.

Foi registado por Marques (2012a) que, independentemente das características do recreio, a maioria das crianças gosta, ou adora, o recreio, principalmente, para *brincar com os amigos*. As crianças dão imensa importância às conversas que têm nos recreios e veem este espaço como o local de encontro com os amigos e onde jogam juntos (Prellwitz & Skär, 2007).

## 4.2. Interações com adultos

Aos olhos das crianças, os adultos são os que possuem conhecimento, definem as regras e dão ou não consentimento para algo (Soares, 2006).

Em Portugal, nos anos 50, como nos demonstra Pereira (2008a), os recreios eram locais onde se aprendiam muitos jogos, como os jogos tradicionais, os jogos de perseguição e os jogos de equipa, referindo que estes não eram jogados com a mesma intensidade durante todo o ano. É, no entanto, curioso, que esses jogos eram incentivados e por vezes sugeridos, pelos professores que apoiavam os recreios. Muitas vezes, eram as crianças que pediam aos professores para fazerem determinados jogos, pois sabiam que estes iriam facilitar a organização e o desenvolvimento do jogo, ao mesmo tempo que supervisionavam o recreio. Salientando, contudo, que a decisão do que iria fazer no recreio cabia sempre à criança, que jogava com os seus pares como se não tivesse a presença do adulto. Este papel do adulto no recreio parece indispensável para dar a conhecer outros jogos às crianças, mas também para promover as interações entre elas.

Posteriormente, parece que as crianças foram deixadas à sua própria sorte no recreio, pois, apesar das melhorias e do aumento dos espaços de recreio, estes parecem não responder, totalmente, às suas necessidades (Pereira, 2008a). A autora tenta responder a essa inquietude, questionando se será devido à ausência de adultos que possam dar apoio à realização e organização dos jogos no recreio, coisa que não estão habituadas a fazer, ou se será pela falta de materiais de apoio nos recreios, que condiciona a ação da criança nesse espaço.

Em relação a este assunto, Varregoso (2000), sugere uma explicação, ao afirmar que as relações entre professores e alunos do 1º ciclo do ensino básico sofreram alterações ao longo dos tempos e que atualmente, por serem muitos professores em cada escola, estes alteraram os seus hábitos e as relações com os alunos ficaram mais distantes, afirmando que agora, os professores têm pouco conhecimento sobre os alunos.

No estudo de Rossetti e Souza (2005), os adultos raramente são mencionados pelas crianças como companheiros de jogo, reforçando ainda que os professores nunca são mencionados como tal.

Factor (2001) e Rivera (2009), atestam que os adultos que supervisionam os recreios não estão interessados nas brincadeiras e jogos que as crianças lá fazem, mas apenas se preocupam com a prevenção de acidentes e a gestão de conflitos, pois consideram que as crianças não estão a fazer nada de importante. Enquanto os adultos não tiverem a consciência de que as crianças aprendem através dos jogos e das brincadeiras que fazem, vão minimizar a sua importância e, ao mesmo tempo, vão sentir algum desconforto ao participar nos jogos das crianças (Rivera, 2009).

Relativamente às interações adulto/ criança no recreio escolar, os estudos efetuados indicam que as interações dos adultos no recreio são, essencialmente, a mediação de conflitos (Wohlwend, 2004), a vigilância das ações das crianças quanto a situações de *bullying*, regras de conduta e de segurança e que eles não devem intervir nas brincadeiras, ou jogos das crianças, no sentido de as tornar em atividades estruturadas. O adulto no recreio deve saber observar o comportamento das crianças e, assim, garantir a sua segurança física e mental (Neto, 1997b; Pereira, Neto & Smith, 1997; Pellegrini & Holmes, 2006). Também Sousa, Pereira e Lourenço (2011) referem no seu estudo que o que as crianças mais gostam no recreio é brincar com os seus pares, livremente e longe do controle dos adultos.

As crianças adaptam os espaços e materiais providenciados pelos adultos, usando a sua criatividade. Quando os adultos arranjam verdadeiras opções, as crianças vão construindo a confiança de que necessitam para resolver os problemas físicos existentes. Os educadores, participantes no estudo de Bergen e Fromberg (2009), afirmaram que a maioria das crianças seguiam as suas sugestões de jogo. Apesar de 1 ou 2 não participarem da forma esperada, estes mantinham-se no jogo, mas à sua própria maneira, interagindo com os outros de uma forma bastante discreta.

O jogo ajuda a criar ligações com os adultos e, por isso, todos os pais deveriam brincar e jogar com as suas crianças. Normalmente, os jogos que as mães fazem com os seus filhos são jogos de palavras e os jogos de faz-de-conta, enquanto os pais se envolvem mais em jogos físicos e lúdicos (Rivera, 2009). O jogo necessita ser mais colaborativo, interativo, recíproco e genuíno. Os pais devem realizar jogos mais criativos e imaginativos com os seus filhos, pois estes são mais críticos para o desenvolvimento da criança (Rivera, 2009).

Evans (1990) verificou, no seu estudo, que o número e natureza das interações de crianças com adultos variam com a idade e o sexo. O autor refere, ainda, que as crianças percebem quais são os professores de quem se podem aproximar para receber apoio, atestando que as crianças que procuram os professores são aquelas que tendem a ser rejeitadas pelos colegas. As raparigas destacam-se, por procurarem os professores simplesmente para conversar. Neste estudo, fica claro que mais investigação é necessária sobre este assunto, ficando também salientado o importante papel do professor na supervisão dos recreios.

Quanto às interações das crianças com os adultos nas atividades de recreio, no estudo de Boyle, et. al (2003), efetuado com crianças dos 7 aos 12 anos de idade, verificou-se que as interações acontecem no recreio, mas apenas os funcionários do sexo masculino demonstram, por vezes, envolver-se nos jogos dos rapazes, entrando nas suas atividades. Já no caso das mulheres, não se registou qualquer envolvimento destas nas atividades das crianças nos recreios. Boyle et. al (2003), realça a evidência de os adultos exercerem um papel importante na formação do género no recreio, através da sua ação ou inação, afirmando que, normalmente, a maioria das crianças interage e faz as suas atividades com elementos do mesmo género. Este aspeto do género, também foi realçado no estudo de Würdig (2010) com crianças dos 6 aos 10 anos, no qual foi verificado que eram essencialmente os rapazes que se aproximavam e interagiam com o investigador, explicando os jogos que estavam a fazer, enquanto as raparigas raramente lhe falavam.

Relativamente ao género, no estudo já referido de Boyle et al. (2003), as raparigas manifestaram maior tendência para se aproximarem dos adultos no recreio do que os rapazes, que normalmente só o fazem por questões de disciplina ou desentendimento com os seus pares. Tal como aconteceu noutra estudo, realizado com crianças mais novas dos 3 aos 7 anos de idade, em que as meninas se mantêm nos espaços mais próximos aos adultos que se encontram no recreio (Fernandes & Elali, 2008).

Sequeira e Pereira (2004), efetuaram um estudo com 100 crianças num ATL com crianças dos 8 aos 15 anos, sobre as suas atividades de lazer. As crianças também foram questionadas sobre se gostavam ou não que o adulto brincasse com elas e a maioria das crianças respondeu positivamente. As



autoras consideraram surpreendente o facto de serem as crianças mais velhas a preferirem brincar com adultos, referindo a interação com adultos mais frequentemente que as crianças mais novas. Sugerindo que o adulto deve ter prazer quando joga com a criança, pois estas consideram-no um companheiro de jogo e apreciam a sua participação.

Enquanto para alguns adultos o jogo, na vida da criança, é encarado como uma mera diversão, desvalorizando-o, a verdade é que durante o tempo em que a criança se envolve em jogos e brincadeiras, muito crescimento e desenvolvimento está a acontecer, nomeadamente, o melhor entendimento do mundo e do seu lugar no mesmo (Riley & Jones, 2007). Os jogos devem ser escolhidos pelas crianças, no entanto depende do adulto fornecer às crianças as oportunidades para estas realizarem várias atividades, isto é, dar a conhecer às crianças vários jogos que possam realizar, verificar se o espaço de que dispõem é suficiente e motivador à prática de jogos e brincadeiras (Pereira, 2009).

## **5. A segregação do género no recreio escolar**

As interações de raparigas e rapazes acontecem em diversificados contextos, tais como: a família, a escola, os grupos de amigos e as redes sociais. Nas primeiras idades, o jogo e outras atividades são vias fundamentais através das quais essas interações ocorrem. A forma como as interações ocorrem não é indiferente ao facto de se ter nascido rapaz ou rapariga, ou nascido neste ou naquele contexto. (Gomes, Marques e Nunes, 2003).

A segregação do género é já bastante evidente nas crianças entre os 3 e 4 anos de idade (Maccoby e Jacklin, 1987). Explica-nos Pellegrini (2004), que a segregação do género, na infância, está relacionada com as diferenças físicas que distinguem o sexo masculino e o sexo feminino, uma vez que o sexo masculino é fisicamente mais vigoroso que o feminino e estas diferenças têm implicações no seu comportamento social.

Desde bem cedo, os pais e professores reforçam certo tipo de atividades lúdicas tidas como desejáveis, criando condições para que elas se reproduzam (oferta de determinados brinquedos, a forma como interagem com as crianças, etc.), e julgam outras como inusitadas, tecendo, muitas vezes, comentários desencorajadores. Assim se vão formando os designados *estereótipos de*

*papéis de género*, isto é, o que raparigas e rapazes devem "fazer" (Amâncio, 1994). Desta forma, as práticas sociais de raparigas e rapazes são diferentes, ou seja, cada um dos sexos tenderá a ter comportamentos e atitudes, consoante as expectativas sociais (Pitcher e Schultz, 1983).

As questões relacionadas com o género são abordadas nos diferentes domínios do saber. Como tal, no que toca ao estudo de crianças em situações de jogo no recreio escolar, as diferenças entre género são evidenciadas, pois a predominância de grupos do mesmo género é imediatamente observada nesse contexto (Rodrigues, 2001). Aliás, os recreios escolares e outros momentos de jogo livre refletem características da cultura lúdica infantil. E se falamos de cultura, ela não é independente dos valores transmitidos e apreendidos socialmente. Nas interações que se vão desenvolvendo, confrontamo-nos com normas e valores socialmente definidos como sendo próprios do género feminino ou do género masculino, criando-se assim o estereótipo de género, que também está presente nos jogos infantis. Isto é, a perceção que as crianças têm dos jogos de recreio serem mais adequados para as raparigas ou para os rapazes, influencia a sua escolha nas atividades lúdicas em que se envolvem e esta decisão influenciará o seu vocabulário motor, assim como as suas interações sociais no recreio (Gomes et al., 2003).

No entanto, certamente, estas diferenças entre género devem-se fortemente a pressões sociais, uma vez que certas atividades são vistas pelos adultos (pais, educadores, sociedade em geral) como mais *masculinas* e outras mais *femininas*. As crianças tendem a imitar os seus pares do mesmo sexo e vão estabelecendo aquelas como sendo as atividades adequadas para si e adotam esses comportamentos, construindo assim a sua *identidade de género* (Smith, 1994).

O género é construído através das interações sociais diárias e um dos locais onde esse processo é particularmente intrigante é o recreio das escolas do 1º ciclo. Para a criança, o recreio escolar é o seu mundo durante 30 minutos, onde se pode juntar com outras crianças da escola e com elas interagir, regressando, passado esse tempo, ao seu mundo dentro da sala de aula e separando-se dos restantes (Boyle et al., 2003).

Durante a infância, nos jardins-de-infância e escolas do 1º ciclo do ensino básico, quando as crianças se encontram nas áreas comuns (recreio), as

raparigas tentam evitar entrar em jogos de lutas ou em atividades físicas mais vigorosas (Pellegrini, 1995), mantendo-se em locais fechados, mais frequentemente do que ao ar livre. Em vez de demonstrarem competitividade nas suas interações, as raparigas têm tendência a expressar emoções e afetos positivos (Blatchford, Baines & Pellegrini, 2003).

Um estudo que explora a complexa interação social entre géneros, durante o período de recreio com crianças entre os 9 e os 10 anos de idade, revela-nos que, durante estas interações, as crianças reforçam a sua identidade de género através da escolha dos brinquedos e das amizades que escolhem para as suas atividades e aqui foi verificado que as raparigas jogam uma grande variedade de atividades durante o recreio, enquanto os rapazes variam pouco no tipo de atividades que realizam nesses espaços (Boyle et al., 2003). Foi verificado que a segregação do género no recreio se mantém constante ao longo do ano (Blachford et al., 2010).

Quanto às interações das crianças e aos jogos adotados durante os recreios, vários estudos apontam na mesma direção, afirmando que os rapazes são mais competitivos e excluem mais os colegas durante os jogos de grande grupo, onde os melhores jogadores tendem a dominar. Já as raparigas participam mais em jogos passivos, em grupos pequenos, utilizando espaços menores nas suas brincadeiras e jogos e têm tendência para ser mais inclusivas e cooperativas (Pfister, 1993 ; Riley & Jones, 2007; Twarek & George, 1994).

Pomar e Neto (1997) no seu estudo com crianças do 1º ciclo do ensino básico do meio rural e urbano, comparando os géneros e as faixas etárias 6/7 anos e 9/10 anos, verificaram que os rapazes mais novos manifestaram uma estereotipia de género superior à das raparigas da mesma faixa etária e, também, os rapazes e raparigas de 9/10 anos, manifestaram ter um índice de estereotipia inferior às crianças de 6/7 anos. Os autores sugerem que o contexto sociocultural onde se desenvolvem as aprendizagens e as aquisições relativas aos estereótipos de género deve ser considerado extremamente importante e valioso no estudo multidimensional da estereotipia de género nas atividades lúdico-motoras.

## 5.1. A escolha dos jogos

Sendo o jogo um fenómeno multidimensional, ele é afetado pelos diversos fatores geográficos, sociais e culturais em que as crianças estão inseridas (Gomes, Queirós e Santana, 1995). Foi observado, por Menezes et al. (2010), que ambos os sexos fazem atividades semelhantes no espaço de recreio, mas em interações com pares do mesmo sexo. Estes autores veem o jogo como um dispositivo que pode contribuir para romper as convenções sociais atribuídas ao sexo masculino e ao sexo feminino.

São vários os fatores que influenciam o que a criança pode realizar no recreio escolar: a idade, o número de alunos em relação ao espaço existente, qualidade das superfícies de jogo, regras estabelecidas pela escola, tempo de intervalo, o envolvimento de professores e supervisores, dinâmicas de grupo, qualidade e diversidade dos materiais de jogo, entre outros (Evans, 1990; Lever, 1978; Pfister, 1993). Referindo-se a um desses fatores, Pitcher e Schultz (1993), mencionam que o comportamento e preferência das raparigas e dos rapazes quanto às atividades lúdicas, de uma forma geral, são distintos e variam com a idade. Isto é, as perceções e preferências dos rapazes são cada vez mais estereotipadas com a idade e as das raparigas menos consistentes, podendo alterar os seus interesses ao ponto de adotarem papéis masculinos. Podemos então afirmar que, com a idade, os rapazes investem mais em atividades estereotipadas, segundo o género, do que as raparigas (Pitcher e Schultz, 1983).

A influência biológica é apontada, ainda, como explicação para as diferenças entre rapazes e raparigas, ao nível das atividades realizadas. Daí os rapazes participarem mais em atividades físicas vigorosas, tendo assim, um comportamento mais ativo que as raparigas (Sutton-Smith, 1981). Não podemos ignorar, contudo, que se por um lado temos a dimensão biológica, por outro lado temos as construções sociais e históricas que foram produzidas sobre as características biológicas (Moura, Silva, Cunha & Antunes, 2012).

Há ainda, sobre esse assunto, o ponto de vista interessante de Ridgers, Carter, Stratton e McKenzie (2011), referindo-se ao espaço de recreio, como sendo o fator que condiciona as opções das raparigas e que valoriza mais as atividades preferidas pelos rapazes, indicando que essa pode ser a causa da prática de atividades físicas ser maior nos rapazes do que nas raparigas nesse

local. Os autores afirmam que os espaços de recreio estão organizados e pensados mais na perspetiva das atividades dos rapazes do que na das raparigas, o que condiciona a ação e as interações destas no recreio e influencia também a sua organização em grupos menores (Ridgers et al., 2011).

De acordo com Moura et al. (2012), a cultura escolar molda e reproduz valores, mesmo quando rapazes ou raparigas se mostram disponíveis para participar em jogos designados como sendo típicos do sexo oposto, são os próprios intervenientes a reproduzir os valores existentes na sociedade e na cultura em que estão inseridos. Os mesmos autores defendem ainda que, em vez de assistirmos a uma construção de valores no recreio escolar, este tem servido para a manutenção dos estereótipos de género. Salientando que a cultura escolar favorece a separação entre géneros. Notamos, no entanto, que a interação entre rapazes e raparigas nos mesmos jogos é possível, quando nesses jogos não são explícitas características de agressividade ou delicadeza, pois a primeira é uma característica mais associada aos jogos dos rapazes e a segunda mais associada aos jogos das raparigas (Louro, 1997).

#### *Necessidade de práticas ativas no recreio para ambos os géneros*

Cordazzo e Vieira (2008) efetuaram uma pesquisa sobre as brincadeiras no recreio e o género numa escola do 1º ciclo do ensino básico, no Brasil. A amostra foi de 213 crianças dos 6 aos 10 anos de idade e os métodos de recolha de dados foram a entrevista às crianças na sala de aula e observação direta nos recreios. Verificaram que os jogos de atividade física foram os mais observados: correr, saltar, pontapear, atirar, agarrar, etc.

Também Beckenkamp, Tornquist e Burgos (2011), através da aplicação de um questionário a crianças entre 4 e 10 anos de idades, para averiguar as atividades que estas faziam no recreio escolar, destacaram jogos de perseguição, escondidas e o futebol, como os jogos mais realizados. De uma forma geral, para ambos os sexos, a maioria das crianças no recreio envolve-se em interações positivas e tende a fazer atividades fisicamente ativas, solicitando os grandes grupos musculares, principalmente na primeira metade do tempo de recreio (Boyle et al., 2003). Estes autores tentaram relacionar as complexas

interações sociais no recreio escolar com o género, observando 67 recreios em Nova Inglaterra (Estados Unidos). Observaram que os jogos onde mais assistiram à presença de ambos os géneros foram os jogos desportivos, sendo, contudo, este tipo de jogo, predominado pelos rapazes. Também verificaram que as crianças, para além desses jogos desportivos de equipa, se envolviam em jogos bastante ativos. Neste caso, as crianças brincavam juntas, mas não em equipa, fazendo essencialmente atividades de destreza motora, como balançar, saltar à corda e diversos comportamentos motores. Estes e outros estudos confirmam o que foi anunciado por Pellegrini e Smith (1998), isto é, há realmente uma necessidade de realização de atividades físicas no período pré-pubertário.

Lever (1978) concluiu que a tendência dos rapazes para os jogos em equipa e o contacto com as regras de jogo, permitem o desenvolvimento da sua capacidade em cooperar e interagir com os seus pares, mesmo que estes tenham ideias diferentes das suas, permitindo, igualmente, a oportunidade de realizar tarefas de forma independente, mas para um fim comum.

Foi também verificado, em alguns estudos, que a maioria das crianças, nos seus jogos de recreio, joga com outras crianças do mesmo sexo. Os jogos até podem ser os mesmos, mas os grupos que se formam para realizar esses jogos são, maioritariamente, do mesmo género (Beckenkamp et al., 2011; Boyle et al., 2003).

### *Estereotipia de género nos jogos praticados*

As diferenças entre rapazes e raparigas, relativamente aos tipos de jogo realizados nos recreios, tem sido um tema bastante abordado em estudos efetuados nos recreios das escolas e parques públicos, onde as crianças se juntam para jogar e brincar. As atividades realizadas pelas raparigas requerem mais coordenação e agilidade, como saltar à corda ou ao elástico e os jogos dos rapazes requerem mais competitividade, sendo mais físicos e agressivos. Estas diferenças tendem a ser maiores à medida que as crianças vão crescendo (Blatchford, 1989).

São já vários os estudos efetuados ao longo do tempo e em vários países, que afirmam que o que mais caracteriza as atividades dos rapazes no recreio, é o nível vigoroso de atividade física nelas implicadas. Indicam-nos que os rapazes

realizam atividades físicas mais vigorosas, como os jogos desportivos, de contacto físico (Boyle et al., 2003; Holmes, 2012; Pfister, 1993; Pomar & Neto, 1997). Por sua vez, as raparigas preferem atividades mais sedentárias ou menos vigorosas, como caminhar pelo recreio, socializar ou saltar à corda (Holmes, 2012; Pfister, 1993; Sequeira & Pereira (2004), privilegiando, as atividades de natureza estética, com movimentos finos e mais controlados, muitas vezes associados a atividades rítmicas e em espaços mais reduzidos. No sexo feminino, predominam a comunicação verbal e não verbal, o reduzido contacto físico e a pouca agressividade (Pomar & Neto, 1997).

Vários são os autores que sugerem que os jogos fisicamente mais ativos, e os jogos de luta, em particular, são mais característicos dos rapazes do que das raparigas (Lindsey & Mize, 2001; Maccoby, 1998; Pellegrini, 1989). Maccoby (1998) acrescenta que a preferência dos rapazes pelos jogos de luta, juntamente com a sua tendência para a liderança e a competição, pode servir como primeira explicação para a segregação dos géneros na infância. Ou seja, estes aspetos das interações masculinas causam aversão às raparigas.

Em contrapartida, num estudo de Stellino et al.(2010), sobre a prática de atividades físicas nos recreios em escolas do 1º ciclo, foi verificada a tendência dos rapazes serem mais ativos fisicamente do que as raparigas, no entanto, essas diferenças não foram significativas, sugerindo que as diferenças entre rapazes e raparigas, nesta faixa etária, são difíceis de detetar.

### *Conversar, socializar*

No estudo de Holmes (2012), efetuado com crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 14 anos, também é referido que durante o tempo de recreio, as crianças de todas as faixas etárias dedicam uma grande parte desse tempo a socializar e a conversar com os seus pares, apesar de serem os alunos mais velhos que mais o fazem. Quanto ao género, estas atividades são mais evidentes nas raparigas. É ainda confirmado por Patte (2009) e Jarrett et al. (2001), que as crianças no recreio sentem prazer ao socializar-se com outras crianças, verificando neste estudo, que são as crianças mais velhas que mais se socializam.

### *Diversidade de jogos praticados no recreio*

No final do ano letivo, verificou-se que, comparando com o início do ano, os rapazes demonstraram um aumento na prática de jogos desportivos e da sua variedade, enquanto as raparigas mantiveram a mesma prática ao longo do ano, demonstrando, que o recreio escolar é um local de encontro que permite aos rapazes a oportunidade de se envolverem em jogo locomotor e atividades competitivas. Ao mesmo tempo que as raparigas ficam mais socializadas com as estereotípias dos papéis sociais, elas estão a aprender a não participar em atividades tipicamente da esfera masculina e inapropriadas para as raparigas (Pellegrini, 2009).

No estudo de Boyle, Marshall e Robeson (2003), efetuado com crianças de 9 e 10 anos de idade, através de notas de campo retiradas durante as observações realizadas, verificaram que as raparigas jogavam uma grande variedade de jogos durante o recreio, enquanto os rapazes variavam muito pouco o tipo de jogo e as atividades que faziam nesse local. Acrescentamos, de acordo com Cordazzo e Vieira (2008), que, quanto mais velhas as crianças, menor número de jogos e brincadeiras realizam, havendo um decréscimo superior nas raparigas do que nos rapazes.

No seguimento do que é acima mencionado, Hines e Kaufman (1994) e também Maccoby (1998), referem que os rapazes se envolvem mais em jogos desportivos com bola e numa maior variedade de jogos que as raparigas e que essas diferenças se devem ao facto de os rapazes serem mais fisicamente ativos que as raparigas, afirmando que isso acontece como resultado dos fatores hormonais e sociais que levam à segregação do sexo no jogo.

### *Jogos praticados e jogos preferidos*

O tipo de jogo em que cada criança se envolve varia com a idade e o género, o que significa que para diferentes jogos, diferentes benefícios. Ou seja, por exemplo, os jogos de perseguição devem afetar as interações sociais e também o desenvolvimento muscular, enquanto os jogos desportivos, como por exemplo os jogos com bola, que normalmente requerem uma ótima coordenação



entre as habilidades sociais, cognitivas e motoras, podem resultar em benefícios sociocognitivos para os que os realizam (Pellegrini, 2009).

No estudo de Wurdig (2010), onde este anuncia que a corrida é o que os rapazes mais realizam no recreio, embora, o jogo preferido dos rapazes seja o jogo de perseguição. Nos estudos de Patte (2009), como no de Jarrett et al. (2001), ambos realizados em escolas do 1º ciclo do ensino básico, as crianças mais novas realizam mais regularmente, no recreio, os jogos de perseguição, do que as crianças mais velhas.

Pereira e Neto (1997) verificaram que as duas práticas mais realizadas por crianças dos 3 aos 10 anos de idade eram os jogos de faz-de-conta e os jogos de perseguição, sendo estas também as mais preferidas. Também no estudo de Beckenkamp et al.(2011), o jogo de perseguição é a atividade preferida dos alunos no recreio.

Ainda, Condessa (2012), no seu estudo sobre as recordações de infância dos avós açorianos relativamente aos jogos e brincadeiras, concluiu que, tanto o género masculino como o feminino, privilegiavam os jogo de motricidade global, especificamente os jogos de corridas, apanhadinhas e escondidas, salientando ainda que o mais recordado para o género feminino foi as corridas, enquanto para o género masculino foram os jogos de apanhadinhas e de escondidas. Ainda as avós recordavam-se dos jogos de “faz-de-conta”, enquanto os avôs faziam mais jogos de motricidade fina, como o pião, caricas, berlindes, botão. Os jogos de regras (futebol e damas) aparecem como terceiro jogo realizado pelos avôs e para as avós as lengalengas e cantigas enquanto saltavam à corda ou ao elástico, também eram bastante realizados.

Blatchford et al. (1990), referem-se ao recreio como um espaço fundamental para o desenvolvimento da criança. No seu estudo entrevistaram 175 crianças de 11 anos, tendo verificado que o recreio era popular entre as crianças e os jogos aí mais realizados, eram os jogos de perseguição e o futebol. Estes autores sugerem que é necessário fazer mais para tentar encontrar mais variedade de jogos no recreio. Já Boulton (1992), através da observação direta no recreio a crianças com idades entre os 8 e os 11 anos, verificou que os jogos sociais e os jogos de regras eram os mais realizados, salientando que as crianças mais velhas realizavam, significativamente, mais jogos de regras que

as crianças mais novas e que as raparigas se dedicavam mais a jogos sociais do que os rapazes.

De todos os estudos aqui mencionados, podemos dizer que todos apresentam um *denominador* comum: os jogos de perseguição, que são sempre mencionados como jogos realizados e/ou preferidos, pelas crianças no recreio.

Através de observações realizadas, trinta minutos por dia no recreio de uma escola primária urbana, durante oito semanas, foi constatado que a macaca e os jogos de perseguição foram os jogos mais realizados pelas crianças de sete anos de idade (Borman, 2001).

Sobre esse assunto, Cislighi e Neto (2002), referindo-se de igual forma aos jogos de perseguição e ao futebol, mencionam que a prática permanente destes jogos deve-se essencialmente à falta de oportunidades das crianças para realizarem outro tipo de jogos, ou seja, falta de espaços ou estruturas, no recreio, apelativos, ausência de materiais diversificados que apelem à criatividade e imaginação infantil e que lhes permitam criar e desenvolver outro tipo de jogos.

Já para Pellegrini e Smith (1998), os jogos de perseguição tendem a decrescer com o passar do ano letivo, por ser uma atividade muito simples, com regras muito básicas, o que se torna aborrecido, deixando de ser realizados com tanta frequência pelas crianças. Ainda sobre este assunto, os mesmos autores justificam que o facto de estes jogos serem muito frequentes no início do ano, pode ser uma forma de iniciar interações entre as crianças, como base para posterior envolvimento em jogos mais complexos, como os jogos com bola.

Blatchford et al. (2003), baseados no seu estudo com crianças de 8 e 9 anos de idade, verificaram que a prática de jogos com bola aumenta e a prática dos jogos de perseguição diminui ao longo do ano letivo, nesta faixa etária.

#### *Quanto à faixa etária...*

Tanto nos estudos de Patte (2009), como no de Jarrett et.al (2001), as crianças mais novas realizam mais regularmente, no recreio, os jogos de perseguição do que as crianças mais velhas. Assim como são as raparigas mais novas que mais saltam à corda e os rapazes mais novos os que mais se envolvem em jogos com bola. Nestes dois estudos é ainda confirmado que as crianças no recreio têm prazer ao socializar com outras crianças, sendo as

crianças mais velhas que mais socializam, assim como, em relação ao género, são as raparigas que mais socializam no recreio. Os rapazes passam o recreio envolvidos em jogos desportivos, principalmente os rapazes mais velhos. (Maccoby, 1998, 2002; Pellegrini, 2004).

No estudo de Jarret et. al (2001), através da observação guiada dos comportamentos das crianças no recreio, os autores observaram que os jogos de perseguição são realizados por todas as crianças de todos os níveis de escolaridade e sexo; os jogos de lutas foram mais observados nos rapazes do 1º e 3º anos; os equipamentos do recreio foram mais utilizados pelos rapazes e raparigas mais novos do 1º ano; a conversa entre raparigas mais velhas era mais frequente do que junto de outros grupos; poucas situações de bullying foram anotadas, assim como foram raros os momentos solitários repetidos observados.

#### *Alterações nos jogos realizados pelas crianças ao longo do tempo*

Num estudo onde foram analisadas as tendências históricas dos jogos realizados pelas crianças, verificou-se que as raparigas, desde o século XIX até aos anos 80 do século XX, adquiriram uma maior liberdade de ação, o que se verificou nas atividades praticadas nos recreios das escolas, isto é, as atividades nos recreios passaram a ser menos físicas, como eram até então, tendo havido uma diminuição na prática de jogos tradicionais, tais como os jogos de rimas e canções e também os jogos de perícia com diferentes materiais (Sutton-Smith, 1981). Em Portugal são já vários os autores que anunciam, também, que os jogos tradicionais têm caído em desuso ao longo do tempo (Pacheco, 1995; Varregoso, 2000; Condessa e Fialho, 2010; Lavado, 2009).

Nos anos 80, o jogo tornou-se menos físico e social e passou a ser mais solitário e simbólico. Pela lógica, de acordo com Sutton-Smith (1981), se o jogo no século XIX estava adaptado à economia rural que predominava na altura, então, atualmente, o jogo deverá ser repleto de inovação e de habilidades apropriadas a um envolvimento social mais complexo.

## 5.2. Os companheiros de jogo e os grupos no recreio

O género, no recreio influencia fortemente a escolha dos companheiros de jogo, sendo que a grande maioria escolhe colegas do mesmo sexo para os seus jogos, mesmo que seja uma atividade onde participem os dois géneros. Também a linguagem utilizada por adultos e crianças acaba por influenciar a diferença entre géneros, pois a maior parte das vezes, para se referirem às crianças, fazem-no dizendo “rapazes e raparigas”. A maioria das crianças reforça a identidade de género através da escolha das suas roupas, brinquedos e os companheiros de jogo. Os autores referem que existe um “culto masculino”, no qual a maioria dos rapazes mostra a sua competência, ao serem jogadores ativos em jogos desportivos (maior intensidade e duração que as raparigas). Como já vimos anteriormente, os rapazes são mais competitivos e agressivos e a maioria das raparigas conversa, enquanto passeia pelo recreio. Apesar de tudo isto ocorrer de uma forma fluída no recreio, fica bastante claro que a criança constrói o género, nas suas interações com os outros no recreio (Boyle et. al, 2003)

As mudanças no recreio escolar acontecem à medida que as crianças vão crescendo. Verificam-se mudanças ao nível das interações, principalmente, ao nível do aumento do número de elementos dos grupos para a realização dos jogos, que foi verificado por Smith (1994), sendo estas alterações devidas, essencialmente, às capacidades cognitivas e de socialização das crianças.

As raparigas têm tendência para interagir em grupos menores do que os rapazes (Pfister, 1993 ; Riley & Jones, 2007; Twarek & George, 1994), mesmo pela natureza das atividades que realizam no recreio, uma vez que os rapazes realizam jogos desportivos (futebol) mais frequentemente que as raparigas, o que implica, logo à partida, grupos maiores para a realização desses jogos, enquanto as raparigas se dedicam a jogos mais sedentários, como conversar (Ridgers et al., 2011; Knowles et al., 2013).

O estudo de Boyle et al. (2003) demonstra-nos que as raparigas socializam em pequenos grupos, ou em grandes grupos, dependendo da atividade, ou sentam-se e permanecem sozinhas. Estes resultados tinham já sido também encontrados no estudo realizado por Pereira e Pereira (2012), onde as raparigas já tinham demonstrado interagir em grandes grupos, tal como os

rapazes, apresentando ainda uma grande variedade de grupos nas suas interações, pois tanto interagem em grupos de 1 ou 2 elementos como em grupos de 3 a 5 ou de 6 a 8 elementos. No estudo efetuado por Coplan, Ooi e Rose-Krasnor (2015), as crianças foram observadas nas suas interações no recreio e verificou-se que a maior parte do tempo (75%) as crianças interagiam em grupos de 3 ou mais crianças.

É-nos referido por Ridgers et al. (2011) que os grupos vão ficando mais coesos à medida que o ano de escolaridade aumenta, pelo facto de os alunos mais velhos terem vindo a consolidar, ao longo dos 4 anos, as suas amizades e interações na escola. Contrapondo estes resultados, Smith (1994) afirma, no seu estudo, que se verificam mudanças ao nível das interações, principalmente, ao nível do aumento do número de elementos dos grupos para a realização dos jogos, sendo estas alterações devidas, essencialmente, às capacidades de socialização e cognitivas das crianças.

De acordo com os estudos de Würdig (2010) e de Pereira e Pereira (2012), as raparigas mais velhas brincam bastante no recreio com as raparigas mais novas, no entanto o mesmo não se verifica com os rapazes mais velhos, pois estes pouco interagem com os rapazes mais novos, limitando-se, na maioria das vezes, às interações entre pares dentro do grupo turma.

Por sua vez, os rapazes consideram menos interessante brincar com as raparigas do que com outros rapazes, uma vez que as raparigas não correspondem às propostas dos rapazes para os jogos de luta, ou jogos competitivos (Maccoby, 1998).

As raparigas apresentam uma grande variedade de grupos e de atividades nos recreios: socializam-se em pequenos grupos ou em grandes grupos para desportos de equipa ou sentam-se e permanecem sozinhas. Durante estes momentos, elas estão a desenvolver vários tipos de competências, tais como, relacionais – sociais, físicas (dança, saltar à corda, desportos de equipa) e expressivas (pinturas, desenhos, canções) (Boyle et al., 2003). Contrapondo, Lever (1978), Lewis e Phillipsen (1998) verificaram que as raparigas continuavam a interagir em pequenos grupos, no entanto os rapazes apresentavam uma tendência para jogar em grupos de várias dimensões, desde grupos de dois, até mais de cinco elementos.

As raparigas mais velhas são as que mais conversam no recreio, andam pelo espaço em grupos que variam entre os 2 e os 6 elementos e não procuram outros elementos para se juntarem a elas durante as suas conversas. Demonstram muita satisfação e alegria durante esses momentos de conversa e bastante envolvimento nesse seu mundo com as suas amigas. As raparigas facilmente aceitam os rapazes que querem participar das suas atividades, no entanto o contrário apenas se verifica quando as raparigas que pretendem entrar nos jogos dos rapazes têm bastante habilidade para o mesmo (Boyle et al., 2003).

Estes resultados podem levar-nos a concluir que as raparigas têm tendência para ser mais inclusivas e cooperativas, como foi já afirmado por vários autores em estudos realizados sobre este tema (Boyle et. al, 2003; Pfister, 1993; Riley & Jones, 2007; Twarek & George, 1994).

### **5.3. A seleção dos espaços de jogo**

A maioria dos rapazes, durante o recreio, realiza, acima de tudo, desportos de equipa em grandes grupos. Os rapazes tendem a controlar os espaços de recreio, utilizam a maior parte do espaço de recreio e são rápidos a reivindicar o seu espaço quando vêm alguém a tentar aproximar-se dele (Boyle et al., 2003).

Os rapazes preferem jogar em áreas mais amplas e ao ar livre, com muitos jogadores e com organizações mais complexas, enquanto as raparigas têm tendência para jogar em grupos mais pequenos, junto do edifício escolar (Blatchford, 1989). Harten, et. al (2008) e Pomar e Neto (1997), apontam que as raparigas utilizam mais os espaços pequenos para os seus jogos no recreio

Relativamente à faixa etária, enquanto as crianças mais novas ainda estão a fazer o reconhecimento do espaço e do tempo de recreio, as mais velhas já estão a desenvolver atividades mais complexas, em grupo e competitivas, sendo mais criativas em relação ao uso do espaço e inventando novas utilizações para os objetos encontrados, pois já superaram as primeiras fases do processo, pelas quais estão a passar as mais novas (Fernandes & Elali, 2008). Ainda Sebba (1994), quanto a este assunto, diz-nos que os rapazes durante esse

processo de desenvolvimento, passam por significativas modificações no uso dos locais, enquanto as raparigas variam menos os locais utilizados.

## 6. Promoção do jogo infantil no recreio escolar

Porque é que se tornou importante promover o jogo na criança, este elemento que faz parte dela e que tão bem a define?

Diane Levis, no seu artigo *Changing times, changing play*, olha para o jogo na criança da atualidade de uma forma bastante negativa, alegando que o jogo da criança de hoje é bastante diferente do que era há 20/ 30 anos atrás. Através de entrevistas que efetuou a pessoas com idade média de 50 anos, colocou duas questões: *Pensa que o jogo da criança atualmente é diferente do que fazia quando você era criança? Se considera que sim, o que acha que mudou?*

Através destas questões, a autora obteve as seguintes respostas:

Perda do jogo de rua - no passado, quando as crianças do meio rural ou urbano não estavam na escola, elas encontravam-se na rua para brincar com os vizinhos. Os mais velhos brincavam com os mais novos, ajudando-os quando precisavam. Os adultos raramente estavam envolvidos. As crianças exploravam o ambiente que os rodeava, incluindo as áreas naturais. Hoje, as crianças passam pouco tempo no exterior e raramente têm contacto com crianças que vivem perto delas, ou crianças de diferentes idades.

Aumento do tempo em frente ao ecrã - as crianças, por vezes, já ficam aborrecidas quando estão longe do ecrã da televisão, computador ou outro aparelho eletrónico. O tempo em frente ao ecrã substitui o tempo passado outrora no exterior.

Abundância exagerada de brinquedos altamente estruturados, que servem muitas vezes para uma função específica.

Poucas interações com outras crianças, alegando um declínio das interações sociais construídas a partir do jogo.

Aumento do papel do adulto na organização do jogo da criança - muitas das habilidades, no passado, eram aprendidas sozinhas, ou com outras crianças, através do jogo e de atividades espontâneas. Hoje em dia essas habilidades são ensinadas, através de aulas formais ou atividades organizadas pelos adultos.

Neste sentido, é necessário perceber os efeitos destas transformações no jogo da criança ao longo do tempo, as suas implicações e a melhor forma de promover o jogo junto das mesmas. Levin (2012) deixa-nos ainda algumas sugestões para começar a divulgar a importância do jogo para o desenvolvimento da criança e das suas aprendizagens, a partir das mais tenras idades. Aprender com as gerações anteriores, ouvindo-os; facilitar as configurações do jogo na infância (é necessário ajudar as crianças a envolverem-se no jogo); o estudo do jogo como tópico central para quem estuda a infância; promover mais investigação sobre as mudanças ocorridas ou que vão ocorrendo no jogo da criança ao longo do tempo e ainda ajudar as famílias a entender o verdadeiro jogo, a importância do jogo para a vida das crianças e como promovê-lo.

A escola de hoje, mais preocupada na performance cognitiva das crianças, ou seja, mais preocupada com os produtos finais, parece não ter lugar para o jogo da criança, pois no jogo, a criança preocupa-se com os meios e não com os fins, ou melhor, com o processo mais do que com o produto (Pellegrini, 2009).

Condessa (2009), alerta para a atual “iliteracia física e emocional” (p. 37) das crianças, induzida pelas condições de vida das populações, realçando o importante papel da escola na educação das crianças, cabendo aos professores, em particular, o enriquecimento do seu património motor e cultural.

Num estudo desenvolvido numa escola urbana do primeiro ciclo na Austrália, no qual participaram 136 crianças de 8 e 9 anos de idade, tendo utilizado, como métodos de recolha de dados, monitores de movimento no tempo de jogo depois do almoço e para as áreas de recreio foi utilizada a planimetria dos mapas oficiais. Foi concluído neste estudo que o jogo livre dos rapazes está relacionado com as habilidades motoras e o espaço disponível para desenvolverem os seus jogos, o que não se verificou nas raparigas. Os investigadores sugerem, como forma de promover o jogo livre da criança no recreio, que o tempo de recreio seja escalonado para que o espaço de recreio disponível por criança seja maior. Ainda indicaram a importância de envolver, tanto rapazes como raparigas, nos mesmos jogos, afirmando a necessidade de encontrar jogos ou atividades que ambos gostem e que se adequem a todos os



níveis de habilidade, para, assim, colmatar as diferenças entre género (Harten, et.al, 2008).

Jarret et al. (2001), defendem que os professores, no recreio, podem incentivar a uma variedade, no que diz respeito aos comportamentos de jogo de rapazes e raparigas, o que lhes permitirá experimentar uma grande variedade de competências sociais. Tendo sempre em conta as diferenças etárias das crianças, pois, as crianças dos 3º e 4º anos de escolaridade apresentam capacidades motoras diferentes das crianças dos 1º e 2º anos de escolaridades, sendo necessário que a intervenção ao nível das atividades físicas e jogos nos recreios não excluam nenhuma criança destas atividades, mantendo a motivação para todas as faixas etárias (Stellino et al., 2010).

Neto (2005) salienta a sua preocupação sobre as restrições atuais quanto às atividades lúdicas das crianças. Relevando a importância da escola ao possibilitar a oportunidade de experiências motoras e de jogo a todas as crianças, independentemente do seu nível de habilidade. No entanto, para que tal aconteça, é necessária a existência de políticas de harmonização entre a escola, a família e a comunidade.

Precisamos de ser melhores facilitadores do jogo do que no passado, porque o jogo das crianças, atualmente, é diferente (Levin, 2008).

A Associação Americana de Pediatria, no seu papel de especialista da saúde infantil, alerta os pais, professores, diretores de escola e todos os que estão envolvidos em decisões políticas, para o seguinte:

- O recreio é um tempo necessário do dia para otimizar o desenvolvimento social, emocional, físico e cognitivo da criança; na sua essência, o recreio devia ser considerado o tempo pessoal da criança e nunca lhe deve ser retirado, ou recusado, por motivos académicos ou punitivos.
- O processo cognitivo e a obtenção de bons resultados escolares dependem de pausas regulares do trabalho de concentração da sala de aula. Efetivamente, a frequência e duração dessas pausas deve ser suficiente para permitir à criança descomprimir mentalmente.
- O recreio não deve substituir a educação física. Ambos têm o potencial para promover a atividade física e os estilos de vida saudáveis, mas apenas o recreio providencia os benefícios criativos, sociais e emocionais do jogo livre e espontâneo.

- O recreio pode servir para contrabalançar o tempo sedentário e contribuir para os tão recomendados 60 minutos de atividade física moderada a vigorosa, no sentido de combater o excesso de peso das crianças e jovens.

- Os recreios (estruturados ou não) devem ser seguros e ter uma boa supervisão. As condições dos espaços e dos equipamentos do recreio, assim como a formação dos supervisores, são os aspetos críticos para a segurança no recreio.

- As interações entre pares durante o recreio são um complemento único para a sala de aula. As competências adquiridas nesse contexto (a comunicação, negociação, cooperação, partilha e resolução de problemas), não são apenas as bases para um desenvolvimento saudável, mas também são fundamentais para a vida escolar.

Hoje em dia o jogo tradicional, sem desaparecer, não move a vida da criança, como noutros tempos o fazia. Espaços e objetos de jogo fornecem as estruturas indispensáveis ao jogo. Importa, então, pôr à disposição da criança o que lhe permite jogar. Passando pelos equipamentos, mas também pela disposição dos objetos que podem ser utilizados nos mais diversos espaços (materiais móveis). O autor ressalva, ainda, que esses objetos e equipamentos só serão eficazes se o espaço for acessível e apropriado ao jogo e também se existir possibilidade de interação entre pares, que é a base principal da atividade lúdica (Brougère, 1991).

Não podemos esquecer que, para entendemos as práticas lúdicas atuais, é importante pensarmos na criança que as realiza e no contexto sociocultural em que essa relação ocorre. Se esse contexto se modifica devido a transformações da sociedade em geral, é inevitável que essas práticas lúdicas também se alterem (Fantin, 2015).

Atendendo ao exposto, entendemos que é necessário promover o jogo da criança, em particular nos recreios da escola, quer ensinando jogos, quer

ajudando a organizá-los. Sendo esse, um espaço e tempo de desenvolvimento integral privilegiado, torna-se fundamental na socialização da criança, no seu desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e afetivo.



## **Capítulo II - Organização e Planificação da Investigação**

- 1. Enquadramento da Investigação**
- 2. Metodologia da Investigação**
- 3. Descrição da intervenção**
- 4. Desenho da Investigação**

## **1. Enquadramento da Investigação**

A nossa investigação, que resulta, do estudo do jogo da criança no recreio das escolas do 1º ciclo do ensino básico, foi realizada em duas escolas de Braga, no ano letivo de 2011/12.

Conforme foi referido na primeira parte deste trabalho, os recreios escolares são um momento de oportunidades únicas para as crianças, aí, elas realizam os seus jogos de forma “livre” e estes momentos são uma boa oportunidade de desenvolvimento multidimensional e aprendizagem.

Todos os espaços exteriores, independentemente, da sua dimensão ou configuração, permitem desde cedo que a criança se familiarize com a natureza, a cultura do brincar, a interação com os pares e o desenvolvimento de atividades de jogo, com diferentes níveis de organização e de acordo com as suas preferências.

### **1.1. Problematização**

O estudo sobre o jogo livre na infância, tem tido cada vez mais relevo a nível nacional e internacional. Existem já várias preocupações sobre o decréscimo, e até mesmo, a ausência deste tipo de jogo, junto das crianças. Esta situação pode causar danos devastadores nas suas vidas. Desta forma, é importante percebermos, qual o estado do jogo livre das crianças em Portugal, nomeadamente, no local mais privilegiado, neste momento, para observarmos as crianças em situação de jogo livre com os seus pares, que é o espaço de recreio nas escolas.

### **1.2. Questões de partida**

Tendo em conta o enquadramento teórico e as preocupações surgidas, foram formuladas as seguintes questões, que nos permitiram desenvolver este trabalho.

- Quais os jogos praticados e os jogos preferidos pelas crianças, atualmente, nos recreios das escolas do 1º ciclo?

- Que valor atribuem as crianças ao tempo de recreio na escola?
- Que espaços e materiais mais utilizam no espaço de recreio?
- Com quem mais interagem as crianças no recreio escolar?
- Qual o impacto de uma intervenção, através da introdução de jogos no recreio, na diversificação dos jogos praticados e nas interações entre pares?
- A idade e o género das crianças influenciam as suas práticas e preferências de jogo; a seleção de espaços e materiais no recreio; o valor atribuído a esse espaço e as interações que aí ocorrem?

### **1.3. Objetivos**

De forma a dar resposta às questões enunciadas, foram realizados quatro estudos ao longo deste trabalho. Em cada um desses estudos, onde organizamos e expomos os resultados da investigação, são também, apresentados os objetivos que expomos de seguida.

#### **“Os jogos de hoje nos recreios das escolas do 1º ciclo do ensino básico.”**

- Identificar os jogos praticados pelas crianças no recreio escolar, atendendo às diferenças entre género e ano de escolaridade.
- Verificar quais os jogos preferidos pelas crianças no recreio escolar, atendendo às diferenças entre género e ano de escolaridade.

#### **“Uma viagem pelo recreio escolar do 1º ciclo do ensino básico.”**

- Verificar qual a importância do tempo de recreio escolar para as crianças atendendo ao género e ao ano de escolaridade.
- Conhecer os motivos para a satisfação ou insatisfação das crianças em relação ao tempo de recreio na escola.
- Perceber se o tempo de recreio na escola é suficiente para as crianças.
- Identificar de que forma as crianças se distribuem pelos diferentes espaços de recreio atendendo ao género e ao ano de escolaridade.
- Averiguar quais os materiais que as crianças mais utilizam para as suas atividades no recreio, atendendo ao género e ao ano de escolaridade.

**“Vamos jogar? As interações no recreio da escola. O que pensa a criança sobre o papel do adulto nesse espaço.”**

- Identificar as interações das crianças com os adultos no recreio, verificando as diferenças entre género e ano de escolaridade.
- Perceber qual a perspetiva das crianças sobre a possibilidade de interagir com os adultos durante os seus jogos no recreio.
- Verificar de que forma as crianças se agrupam e interagem entre pares nos recreios atendendo ao ano de escolaridade e ao género.

**“Promoção da diversidade de jogos praticados no recreio e das interações entre pares: os efeitos de uma intervenção numa escola do 1º ciclo do ensino básico.”**

- Identificar as diferenças entre o grupo de controlo e o grupo de intervenção, nas fases pré e pós intervenção, quanto à diversidade de jogos praticados no recreio.
- Analisar as diferenças entre as fases Pré e Pós intervenção, dentro de cada um dos grupos estudados, tendo em conta a diversidade de jogos praticados no recreio.
- Verificar as diferenças entre o grupo de controlo e o grupo de intervenção nas fases pré e pós intervenção, quanto às interações das crianças com os seus pares no recreio.
- Averiguar as diferenças entre as fases Pré e Pós intervenção, dentro de cada um dos grupos estudados, atendendo às interações das crianças com os seus pares no recreio.
- Avaliar os efeitos da intervenção:
  - Perceber porque é que os alunos participaram ou não na intervenção, atendendo às diferenças entre género e ano de escolaridade.
  - Identificar as interações entre as crianças durante a intervenção, identificando o sentimento das mesmas relativamente a essas interações, considerando as diferenças entre género e ano de escolaridade.
  - Verificar a existência ou não de alterações provocadas pela intervenção (fases pré, pós 1 e pós 2) no grupo de intervenção relativamente ao

aumento da diversidade de jogos praticados no recreio pelas crianças, atendendo ao género e ao ano de escolaridade.

- Averiguar a existência ou não de alterações provocadas pela intervenção (fases pré, pós 1 e pós 2) no grupo de intervenção relativamente às interações entre pares, atendendo ao género e ao ano de escolaridade.



## **2. Metodologia da Investigação**

Apresentamos nesta parte o método de investigação e as técnicas de recolha e análise de dados utilizados, nos estudos que incluem o trabalho empírico. Descrevemos ainda todo o processo desencadeado para a realização desta investigação.

### **2.1. Natureza e características da Investigação**

Adotamos para este trabalho o método quase – experimental. Com recurso à complementaridade de métodos qualitativos e quantitativos em função do que se mostrou ser a melhor solução do problema a estudar (Coutinho, 2014). Assim, nos diferentes estudos presentes neste trabalho foram utilizados métodos de recolha e análise de dados qualitativos e quantitativos, aplicados conjuntamente (exceto no 1º estudo onde utilizamos apenas os métodos quantitativos para a análise e apresentação dos resultados). Nos diferentes estudos, dependendo das características da situação a investigar, valemo-nos de vários métodos, de forma a conseguirmos obter uma visão mais ampla da realidade (Serrano, 1998). Analisar-se os problemas sociais exige abordagens diversificadas que combinem o que de melhor tem para dar cada um dos métodos (Salomon, 1991).

No método quase-experimental são utilizados dois grupos, um deles, designado por grupo de intervenção (ou experimental), e o segundo por grupo de controlo, sendo que o primeiro está sujeito a um programa ou intervenção e o segundo, não (Tuckman, 2012). A designação dos grupos de sujeitos é feita de acordo com alguns critérios e ambos são submetidos a uma avaliação no momento anterior e posterior à intervenção (pré-intervenção e pós-intervenção), ainda que a intervenção seja, apenas, aplicada na escola definida para o efeito.

Este método distingue-se do experimental devido ao facto de a amostra não poder ser escolhida aleatoriamente, pois o que importa neste tipo de estudos é, uma amostra em que o grupo experimental e o grupo de controlo sejam o mais similar possível entre eles em praticamente todos os fatores (Muijs, 2004). Só tendo em consideração todas as formas de controlo podemos evitar que outras variáveis possam influenciar as variáveis dependentes em estudo (Gaya, 2008).

Sendo este um trabalho com intervenção no ambiente natural da criança, a combinação de métodos qualitativos e quantitativos, permitiu-nos estudar o seu comportamento espontâneo (Montero & León, 2005; Argilaga, 2004), reconhecendo os interesses das práticas e rotinas das mesmas (Christensen & James, 2005).

### **2.1.1. Caracterização das variáveis do estudo**

Assim, tal como os estudos experimentais, os quase-experimentais examinam relações de causa e efeito entre variáveis independentes e dependentes.

Classificamos as variáveis como dependentes e independentes uma vez que pretendemos verificar, através da manipulação e/ ou observação destas últimas, os seus efeitos nas variáveis dependentes (Gaya, 2008). Assim prevemos da variável independente para a dependente (Hoy, 2010).

Nas variáveis independentes, contemplámos:

- o género (rapazes; raparigas);
- a idade/ ano de escolaridade (1.º e 2.º ano; 3.º e 4.º ano);
- programa de Intervenção (com ou sem programa).

Como variáveis dependentes, considerámos:

- opinião das crianças sobre a importância do recreio escolar;
- nível de satisfação das crianças com o tempo de recreio escolar;
- opinião da criança sobre a relevância das interações com adultos no recreio escolar;
- a preferência das crianças pelos espaços e materiais lúdicos do recreio escolar;
- diversidade e preferências de jogos praticados pelas crianças nos recreios ;
- diversidade e número de interações entre as crianças.

## **2.2. Métodos e procedimentos gerais adotados**

Os métodos e procedimentos adotados, para o trabalho de campo inerente à nossa investigação, respeitam as características inicialmente

propostas de uma investigação com um desenho quase-experimental, que inclui uma análise, meramente, descritiva e comparativa das variáveis em estudo, apreciadas através de dados quantitativos e qualitativos.

### **2.3. Acesso ao campo de estudo**

Para aceder ao campo de estudo procedemos a várias etapas que descrevemos de seguida:

1. Primeiro efetuamos o pedido de autorização à Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) em 23/03/2011, para a aplicação do estudo (incluindo o questionário, a intervenção e as filmagens) nas escolas do 1º ciclo do ensino básico. Foi-nos autorizada a aplicação do estudo, através da Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME), em 29/05/2011 (inquérito nº 0213300001), com algumas observações que foram tidas em conta ao longo de todo o processo (Anexo 1).
2. Seguidamente contactámos o Agrupamento de escolas, para fazermos um pedido formal (Anexo 2) de aplicação de um estudo com intervenção, em duas das escolas pertencentes ao mesmo. Apresentamos também, para esse efeito, a autorização para a aplicação do estudo em escolas do 1º ciclo que nos tinha sido dada pela MIME. Foi-nos permitida a entrada nas escolas para a realização do estudo e aplicação da intervenção.
3. Entramos em contacto com os coordenadores de cada uma das escolas e apresentamos o estudo, explicando todo o processo que iríamos pôr em prática. Os coordenadores organizaram uma pequena sessão com os professores das respetivas escolas durante o tempo de recreio, onde pudemos expor todo o estudo que iríamos desenvolver.
4. A etapa seguinte foi efetuar os pedidos de autorização aos pais (Anexo 3), explicando o teor do estudo. Todos os alunos levaram para casa os mesmos e trouxeram-nos preenchidos.
5. A partir daqui foi-nos dado acesso às salas de aula para aplicar os questionários aos alunos que tinham autorização dos pais, segundo a disponibilidade dos professores. Tentamos com isto não interferir com a rotina e o trabalho dos professores, submetendo os nossos horários aos deles (Bogdan & Biklen, 2003).

6. Salientamos que, antes da aplicação do 1º questionário aos alunos e após uma breve explicação sobre o estudo que iríamos realizar, a investigadora questionou-os sobre a sua vontade de participar no estudo, salvaguardando assim, a liberdade e vontade de participação da criança na investigação (Soares, 2006). Consideramos o consentimento informado (a informação dada à criança acerca da investigação em causa e o seu consentimento para participar na mesma), um dos momentos mais importantes. Informar as crianças acerca dos objetivos é um passo essencial, que deverá assegurar que tais objetivos se traduzam em conhecimento válido acerca dos seus quotidianos, experiências, sentimentos e competências (Soares et. al, 2012).

#### **2.4. Estudo piloto e opções do investigador**

Para a preparação dos instrumentos de investigação e para a seleção dos jogos para a intervenção, foi realizado um estudo piloto que expomos seguidamente. Também, com o intuito de se preparar a investigação, para a posterior integração da investigadora, no ambiente de recreio das duas escolas do estudo, foram tidas em consideração, algumas opções de investigação, que também, expomos nesta parte do trabalho.

No sentido de preparar o instrumento a ser utilizado na investigação, e também, com o intuito, de definir os jogos que foram aplicados, posteriormente, na intervenção, foi efetuado um estudo piloto com 33 alunos, dos 4 níveis de escolaridade de uma escola do 1º ciclo do ensino básico, do concelho de Braga. Pretendemos, com este estudo, realizar o levantamento das atividades praticadas nos recreios e das interações que ocorriam durante essas atividades nesse espaço, no sentido de nos auxiliar na construção do questionário que veio a ser utilizado como instrumento no presente trabalho. A recolha de dados do estudo piloto, foi efetuada através de um registo semanal de atividades e interações. Durante uma semana, após o tempo de recreio, os alunos registavam as atividades realizadas, indicando, com quem tinham feito essas atividades. Este estudo, já publicado, encontra-se em anexo, incluindo também, a grelha utilizada como registo semanal (Anexo 4).

A construção do questionário para o estudo, foi alcançada, com esta etapa da investigação, e será posteriormente desenvolvida.

Relativamente, à integração da investigadora no campo de estudo, inicialmente, foi feita uma caracterização dos espaços de recreio das escolas, identificando e observando o ambiente natural onde as crianças são ativas socialmente (Bogdan & Biklen, 2003; Christensen & James, 2005) fazendo, assim, uma integração ao meio envolvente e também a adaptação das crianças ao investigador, através de visitas regulares durante uma semana.

Efetuámos filmagens nos recreios, durante as duas semanas que antecederam o início do estudo, sendo uma semana em cada uma das escolas, no sentido de habituar as crianças à presença da investigadora e também da câmara nesse espaço, acautelando a não interferência da investigadora (Soares, 2006). É importante que os observadores minimizem a sua influência ao integrarem-se nos ambientes naturais das crianças antes da concretização efetiva do estudo, assim, quanto melhor as crianças se adaptarem à presença dos observadores, menores são as probabilidades de que alterem o seu comportamento de forma significativa perante a sua presença (Schaffer, 1993).

## **2.5. Critérios de seleção das escolas participantes na investigação**

Selecionamos para este estudo duas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, sendo uma escola de intervenção (Grupo de Intervenção) e uma escola de controlo (Grupo de Controlo), de acordo com os seguintes critérios:

- situação geográfica idêntica (centro da cidade de Braga);
- contextos sociais semelhantes;
- espaços de recreio com as mesmas características (a mesma diversidade de espaços em quantidade e tipo de espaço).

Foi-nos facultado pelo agrupamento de escolas, onde estão inseridas as escolas do 1º ciclo do ensino básico do centro da cidade de Braga, as informações relativas aos dois primeiros critérios. Dessa forma pudemos facilmente apurar as 2 escolas que mais se assemelhavam, quanto a esses critérios. Para apurar se essas escolas obedeciam ao último critério, foi-nos

autorizada uma visita a cada uma delas para averiguar se as características dos espaços de recreio eram idênticas. Ambos os recreios apresentavam uma tipologia semelhante: 4 espaços diferenciados (espaço natural, campo de jogos, espaço em frente ao edifício escolar e espaço atrás do edifício escolar), que se assemelhavam na sua estrutura e organização.

Selecionadas as escolas para o estudo, o critério que nos permitiu diferenciar qual delas seria a escola de intervenção e a escola de controlo, foi o número de alunos e a facilidade de acesso por parte da investigadora que aplicou a intervenção. Assim, de forma a facilitar a aplicação da intervenção, optámos por considerar como escola de intervenção a que apresentava um menor número de alunos e, simultaneamente, aquela que cuja localização facilitava o rápido acesso por parte da investigadora (Bogdan & Biklen, 2003).

## **2.6. A nossa amostra**

Inicialmente faziam parte da amostra, após o consentimento dos pais para a participação das crianças no estudo, 278 alunos na escola de controlo e 188 na escola de intervenção. No entanto, posteriormente, foram eliminadas aleatoriamente 3 turmas da escola de controlo, de forma a ficarmos com o mesmo número de turmas de cada ano de escolaridade em cada escola. Assim a amostra ficou reduzida a 198 alunos na escola de controlo e mantiveram-se os da escola de intervenção. Ainda, após as recolhas dos questionários em todas as fases da intervenção, foram eliminados os alunos que não o preencheram em alguma das fases. Assim, os dados tornaram-se mais consistentes e comparáveis entre si.

Fizeram parte da amostra final, 317 alunos de 2 escolas do 1º ciclo da cidade de Braga, dos quais 167 rapazes e 150 raparigas, com idades entre os 6 e os 10 anos, sendo a média de idades de  $7,45 \pm 1.14$ . O grupo de intervenção era constituído por 161 crianças, 85 rapazes e 76 raparigas, com média de idades de  $7,45 \pm 1.15$  e o grupo de controlo por 156 crianças, das quais, 81 rapazes e 75 raparigas, sendo a média de idades deste grupo de  $7,46 \pm 1.14$ .

A amostra fica reduzida a 228 alunos, aquando, da análise a algumas questões abertas, uma vez que os alunos do 1º ano, devido à ausência de

competências de escrita no início do ano letivo, não responderam a essas questões. Neste último caso a amostra fica constituída por 121 rapazes e 107 raparigas, com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos, sendo a média de idades  $8,01 \pm 0.85$ .

#### Quadro 1- Síntese da amostra

<b>Participantes:</b>		
<b>alunos do 1º ciclo do ensino básico de duas escolas da cidade de Braga</b>		
<b>Amostra Inicial</b>	<b>Amostra Final</b>	
	<b>Grupo de Intervenção (G.I)</b>	<b>Grupo de Controlo (G.C.)</b>
446 alunos, 188 alunos do grupo de intervenção e 278 alunos do grupo de controlo	161 Alunos <u>Género:</u> 85 rapazes (♂) e 76 raparigas (♀) <u>Distribuição do género por ano de escolaridade:</u> 44 alunos do 1º ano (21 ♂ e 23 ♀); 40 alunos do 2º ano (21 ♂ e 19 ♀); 38 alunos do 3.º ano (21 ♂ e 17 ♀); 39 alunos do 4.º ano (23 ♂ e 16 ♀).	156 Alunos <u>Género:</u> 81 rapazes (♂) e 75 raparigas (♀) <u>Distribuição do género por ano de escolaridade:</u> 45 alunos do 1º ano (25 ♂ e 20 ♀); 41 alunos do 2º ano (19 ♂ e 22 ♀); 34 alunos do 3.º ano (21 ♂ e 13 ♀); 36 alunos do 4.º ano (16 ♂ e 20 ♀).

### 2.7. Instrumentos de recolha de dados

Os instrumentos utilizados para a recolha de dados foram:

- ✓ **O questionário** “Identificação das atividades e interações das crianças nos recreios”, tendo em conta a adaptação na aplicação do mesmo para as crianças que frequentavam os 1º e 2º anos de escolaridade.

Foi adotado este instrumento, no sentido de melhor entender as dinâmicas das crianças no recreio escolar, as suas opiniões e experiências de vida na escola em interação com o ambiente e com os outros. As crianças fornecem-nos informações fiáveis sobre as suas ações e atitudes, principalmente, sobre o que consideram importante nas suas vidas. Acreditamos que a informação obtida através das crianças enriquece os dados quantitativos recolhidos (Scott, 2005), uma vez que

estes dados podem fornecer informações descritivas sobre o grupo que será sujeito à intervenção a aplicar (Bogdan & Biklen, 2003).

- ✓ **Observação**, realizada de forma indireta, através de filmagem de forma a verificar os jogos e brincadeiras, assim como as interações existentes entre as crianças. A filmagem fornece dados ao investigador para observação sistemática, (Magalhães & Murta, 2003) dos registos produzidos no local da investigação, o que pode, por vezes substituir a observação direta e/ ou conversas informais sobre descrição de atividades, sendo assim de grande utilidade na investigação de campo (Costa, 1987). A filmagem permite documentar os acontecimentos no seu ambiente natural, preservando a atividade na sua forma original. Para além de tudo isto, é uma mais-valia para o estudo, uma vez que as filmagens permitem que a interpretação das informações obtidas sejam validadas por mais que um investigador (Marshall, 1994).

A filmagem foi incluída neste estudo no sentido de recolher o máximo de informação sobre as variáveis em estudo quer no grupo de intervenção quer no grupo de controlo, pois, uma vez que a amostra não é aleatória, quanto mais a informação recolhida, mais claras se tornam as conclusões obtidas. Também no sentido de verificarmos as interações entre as crianças, esta técnica de recolha de dados poderá facultar-nos informações relevantes e detalhadas (Muijs, 2004).

Em relação às filmagens, foram filmados 5 espaços de recreio durante uma semana em cada escola, tendo sido registado cada espaço durante 20 minutos (tempo total de recreio da parte da manhã). O espaço interior da escola não foi filmado, uma vez, que durante o tempo em que estivemos a efetuar filmagens nas escolas, os alunos estavam todos no espaço exterior, frequentando o espaço interior da escola esporadicamente. As filmagens decorreram durante o mês de novembro de 2011, antes da aplicação dos questionários.

- ✓ **Notas de campo** – foram recolhidas notas de campo, através de observação direta realizada no recreio escolar, durante todo o processo de recolha de informação, uma vez que, são de extrema importância e



nos permitiram refletir sobre os dados recolhidos. As notas de campo, podem ser um suplemento relevante, na articulação com outras técnicas de recolha de dados pois é durante esses momentos que o investigador regista o que vê, experiencia e pensa (Bogdan & Biklen, 2003). As notas de campo transmitem-nos informações difíceis de captar através de outras técnicas, elas captam alguns comentários, olhares, cheiros, impressões e ditos que são feitos de forma informal, por vezes já fora do contexto do estudo e que podem ser relevantes. (Bogdan & Biklen, 2003).

## **2.8. O Questionário**

“Identificação das atividades e interações das crianças nos recreios” (Anexo 5)

Para o desenvolvimento desta investigação foi necessária, a criação de um instrumento de pesquisa, que respondesse às questões que nos propusemos estudar.

### **2.8.1. Construção e validação do questionário**

1. Primeiro, foi elaborado um documento com as questões mais pertinentes para o estudo;
2. De seguida, procurámos em trabalhos científicos, um questionário que fosse ao encontro da temática a ser desenvolvida neste estudo, de forma a podermos adaptar um questionário já existente, incluindo ou adaptando algumas questões e assim, ficaríamos com um documento, facilmente validado.
3. Percebemos que, apenas um questionário (Pires, 2010) respondeu, a algumas das nossas necessidades. Por este motivo, procedemos à construção de um questionário que respondesse às necessidades particulares da presente investigação (Fortin, 2006). Neste sentido, tivemos em conta, para a sua construção, o questionário acima referido, assim como, as questões e os objetivos propostos nesta investigação.

Para a validação do questionário, inicialmente, recorreremos ao estudo piloto já descrito, anteriormente. Este estudo permitiu-nos contruir o questionário

que utilizamos no presente trabalho, uma vez que, através dos resultados obtidos no estudo piloto, pudemos elaborar o questionário com mais rigor, pois algumas dúvidas foram tiradas, o que nos permitiu colocar questões mais assertivas e coerentes com o tema a ser estudado. Outras questões surgiram, com a realização deste estudo piloto, o que também favoreceu o questionário, possibilitando-nos esclarecer muitas das questões deste trabalho e, simultaneamente, julgámo-lo como um instrumento de grande utilidade, para investigações futuras.

Seguidamente, procedemos da seguinte forma, para continuar a validação do questionário:

1. Aplicámos o questionário, individualmente, a 4 crianças das mesmas idades das que participaram no estudo (entre os 6 e os 10 anos).
2. Posteriormente, aplicámos a dois grupos de 4 crianças cada um. No final destas duas aplicações, procedemos à alteração da forma de escrita de algumas das questões que suscitaram dúvidas às crianças.
3. Por último aplicámos a 2 grupos de 20 crianças cada (um grupo do 2º ano e outro do 4º ano de escolaridade). Nestas últimas aplicações, os alunos não sentiram dificuldades na interpretação das questões que estavam a ser colocadas e conseguiram preencher facilmente o questionário, tendo demorado de 20 minutos (4º ano) a 40 minutos (2º ano).
4. Após esta fase apenas alguns ajustes foram realizados no questionário ao nível da formatação, pois concluímos que o questionário estava validado e pronto a ser aplicado.

Estes pré-testes do questionário, consistiram em verificar a eficácia e o valor do questionário junto de amostras reduzidas, da população alvo. Estas etapas foram indispensáveis, pois permitiram-nos fazer algumas correções a questões que, inicialmente, estavam menos adequadas para a população a que se destinava (Fortin, 2006).

A justificação do questionário encontra-se em anexo (Anexo 6).

### 2.8.2. Estrutura final do questionário

Foi concluída a estrutura final do nosso questionário, que pretendia, essencialmente:

- saber quais são as atividades praticadas pelas crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico no recreio escolar,
- identificar as interações entre pares durante as atividades praticadas pelas crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico no recreio escolar.

O questionário aplicado apenas às crianças do 1.º CEB ficou estruturado em 6 partes, correspondentes a grupos de questões sobre: 1. Identificação; 2. Recreio Escolar; 3. Práticas realizadas e preferidas; 4. Supervisão dos recreios; 5. Interação entre pares; 6. Intervenção (ver Quadro 2)

As questões apresentadas foram de três tipos:

- Fechadas, com realce para as questões para resposta numa escala (exemplo: dicotómica - sim, não) preenchidas com uma cruz – Questões 1.1.; 1.3.; 5.4.; 6.3..
- Semiabertas, as resposta fechadas de escolha múltipla e com possibilidade de completar (outras), preenchidas com uma cruz e com espaço para resposta e, ainda, aquelas em que se coloca uma resposta previsível (idade), ou em que após o preenchimento da escala dicotómica (sim/não) se pede para justificar – Questões 1.2.; 1.4.; 2.1.; 2.3.; 2.4.; 3.1; 3.3; 4.1.; 4.2.; 5.1.; 5.2; 6.1.; 6.4..
- Abertas, solicitando-se que os alunos descrevessem as suas práticas, interesses, opiniões e, por vezes, uma explicação escrita – Questões 2.2.; 3.2; 5.3.; 6.2..

**Quadro 2 - Estrutura do Questionário**

Grupos de questões		Questões enumeradas
1	Identificação	1.1.Qual é o ano de escolaridade que frequentas? 1.2.Quantos anos tens? 1.3.És Rapaz ou Rapariga ? 1.4.Quantos irmãos tens?
2	Recreio escolar	2.1.Gostas do tempo de recreio na escola? 2.2.Que espaço do recreio mais utilizas para as tuas atividades? 2.3.Que materiais utilizas nas tuas atividades no recreio? 2.4.Gostavas de ter mais tempo de recreio na escola?
3	Práticas realizadas e preferidas	3.1.Que atividades costumavas fazer no recreio? (podes indicar mais do que uma atividade) 3.2.Quais são as duas atividades que mais gostas de fazer no recreio? 3.3.Há outras atividades que gostasses de fazer no recreio mas que não possas fazer?
4	Supervisão dos recreios*	4.1.Costuma estar algum adulto no recreio? (podes indicar mais do que uma opção) 4.2.Algum adulto costuma fazer alguma atividade contigo no tempo de recreio?
5	Interações entre pares	5.1.Costumas brincar sozinho? 5.1.1.Quem são os meninos (as) da tua turma com quem costumavas fazer as atividades nos recreios? 5.1.2.Quem são os meninos (as) de outras turmas com quem costumavas fazer as atividades nos recreios? 5.1.3.Quem são os meninos(as) com quem mais gostas de fazer as atividades no recreio? 5.1.4.Quem são os meninos (as) com quem menos gostas de fazer as atividades no recreio? 5.2.Gostavas de ter mais amigos com quem pudesses fazer as tuas atividades nos recreios? 5.3.Quem são os teus melhores amigos (as) da escola? 5.4.Alguma vez ficaste sozinho (a) no recreio porque os outros meninos não quiseram brincar contigo? 5.5.Como é que te sentes quando ficas sozinho (a) no recreio por não teres com quem brincar?
6	Intervenção**	6.1.Participaste em jogos no recreio nas duas últimas semanas? 6.2.Qual foi o jogo em que mais gostaste de participar? 6.3.Durante esses jogos, brincaste com meninos (as) com quem não costumavas brincar? 6.4.Gostaste de jogar com esses meninos (as)?

\* a partir deste grupo de questões, apenas responderam as crianças dos 3º e 4º anos de escolaridade

\*\* a este grupo de questões apenas responderam os alunos do grupo de intervenção

### **2.8.3. Critérios para a aplicação dos questionários**

Para garantir a qualidade da informação, facilitar o entendimento dos alunos, diminuir o tempo de preenchimento do questionário e uma vez que estes foram aplicados sempre pela investigadora, o questionário foi aplicado de forma guiada para os 1º e 2º anos de escolaridade, isto é, o questionário foi projetado numa tela para que todas as crianças pudessem identificar a questão que estava a ser tratada. Posteriormente, as questões foram lidas uma a uma para todos os alunos e cada um registava a sua resposta. Nas questões abertas, para os alunos do 1º ano, a investigadora e as professoras titulares de turma auxiliaram a registar as respostas dos alunos até ao final do grupo 4 de questões. A partir do grupo 5 do questionário, decidimos não registar as respostas abertas dos alunos do 1º ano, uma vez que tornava o preenchimento do questionário muito demorado. Ainda que, com a projeção do questionário e leitura das questões, as crianças do 2º ano conseguiram preencher todo o questionário sozinhas. Consideramos que foi bastante útil esta forma guiada para o preenchimento do questionário nestas faixas etárias.

Para os 3º e 4º anos de escolaridade o questionário foi entregue e cada aluno o preencheu individualmente. O questionário foi rápida e facilmente preenchido por estes alunos. Apesar de pontuais, sempre que havia qualquer dúvida, esta era esclarecida no local onde se encontrava o aluno.

Encontra-se em anexo, um esclarecimento sobre a aplicação dos questionários (Anexo 7).

## **2.9. Tratamento e Análise dos dados**

Os dados do estudo, recolhidos a partir das várias técnicas de investigação utilizadas, o questionário e a observação, quer das notas de campo, quer das filmagens, depois de analisados foram colocados numa matriz.

Foi construída uma base de dados que nos permitiu, posteriormente, analisar a informação recolhida através do inquérito por questionário, em que as respostas fechadas, semiabertas e abertas (depois da análise de conteúdo) foram sujeitas a tratamento e análise estatística descritiva e comparativa, realizado a partir do estudo da frequência (n), da percentagem (%) e valor médio

( $\bar{X}$ ) de respostas dadas, e ainda, da estatística inferencial através do teste do *Qui-Quadrado* ( $\chi^2$ ) para verificar a existência de diferenças, estatisticamente significativas, entre os grupos que se compararam, considerando três níveis de significância (muito significativo para  $p \leq 0,05$ ; significativo para  $p \leq 0,01$  e altamente significativo para  $p \leq 0,001$ ).

Para realizar a análise e tratamento estatístico foi utilizado o software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), *Windows* (da versão 18 à 22).

Foram também utilizados métodos qualitativos para a análise de dados, nomeadamente, a análise de conteúdo para a construção das categorias emergentes das respostas dos alunos participantes (Anexo 8), quer às questões semiabertas e abertas do questionário, quer à observação das filmagens. A análise de resultados foi ainda complementada com a análise à observação de filmagens e a algumas notas de campo efetuadas ao longo do período em que decorreu o estudo. Através da integração de métodos qualitativos e quantitativos num único estudo, visamos obter uma compreensão mais profunda do problema em estudo (Chen, 2006; Green, 2006).

**Quadro 3 – Elementos de análise da investigação**

Estudo	Objetivos	Fonte de informação		
		Questionário (questão nº) e tipo de análise	Filmagens	Notas de campo
Estudo 1	- Identificar os jogos praticados pelas crianças no recreio escolar, atendendo às diferenças entre género e ano de escolaridade;	3.1. Análise quantitativa (n; %; $\chi^2$ )	_____	_____
	- Verificar quais os jogos preferidos pelas crianças no recreio escolar, atendendo às diferenças entre género e ano de escolaridade.	3.2. Análise quantitativa (n; %; $\chi^2$ )	_____	_____
Estudo 2	- Verificar qual a importância do tempo de recreio escolar para a criança atendendo ao género e quanto ao ano de escolaridade;  <b>Objetivos específicos:</b> - Conhecer os motivos para a satisfação ou insatisfação das crianças em relação ao tempo de recreio na escola; - Perceber se o tempo de recreio na escola é suficiente para as crianças.	2.1. e 2.4 Análise quantitativa (n; %; $\chi^2$ ) e Análise qualitativa (análise de conteúdo às questões abertas - definição de categorias)	Análise de filmagens	Registo de notas de campo

	- Identificar de que forma as crianças se distribuem pelos diferentes espaços de recreio atendendo ao género e ao ano de escolaridade;	2.2. Análise quantitativa (n; %; $\chi^2$ ) e Análise qualitativa (análise de conteúdo às questões abertas - definição de categorias)	Análise de filmagens	Registo de notas de campo
	- Averiguar quais os materiais que as crianças mais utilizam para as suas atividades no recreio, atendendo ao género e ao ano de escolaridade.	2.3 Análise quantitativa (n; %; $\chi^2$ )	_____	Registo de notas de campo
Estudo 3	- Identificar as interações das crianças com os adultos no recreio, verificando as diferenças entre género e ano de escolaridade;	4.1. Análise quantitativa (n; %; $\chi^2$ ) e Análise qualitativa (análise de conteúdo às questões abertas - definição de categorias)	Análise de filmagens	Registo de notas de campo
	- Perceber qual a perspetiva das crianças sobre a possibilidade de interagir com os adultos durante os seus jogos no recreio;	4.2. Análise quantitativa (n; %; $\chi^2$ ) e Análise qualitativa (análise de conteúdo às questões abertas - definição de categorias)	_____	_____
	- Verificar de que forma as crianças se agrupam e interagem entre pares nos recreios atendendo ao ano de escolaridade e ao género.	5.1.1.; 5.1.2.; 5.1.3.; 5.1.4. Análise quantitativa (n; %; $\chi^2$ ) e Análise qualitativa (análise de conteúdo às questões abertas - definição de categorias)	_____	_____
Estudo 4	- Comparar o grupo de intervenção e o grupo de controlo quanto à diversidade de jogos praticados no recreio, nas duas primeiras fases da intervenção (Pré e Pós).	3.1. Análise quantitativa (n; %; $\chi^2$ ; $\bar{X}$ )	_____	_____
	- Comparar o grupo de intervenção e o grupo de controlo quanto às interações entre pares no recreio, nas duas primeiras fases da intervenção (Pré e Pós).	5.1.1 e 5.1.2. Análise quantitativa (n; %; $\chi^2$ ) e Análise qualitativa (análise de conteúdo às questões abertas - definição de categorias)	_____	_____
	- Avaliar o programa de intervenção apenas no grupo de intervenção nas três fases do programa de intervenção (Pré, Pós 1 e Pós 2).	6.1.; 6.2. ; 6.3.; 6.4. Análise quantitativa (n; %; $\chi^2$ ) e Análise qualitativa (análise de conteúdo às questões abertas - definição de categorias)	_____	_____

## **2.10. Questões Éticas Adotadas na Investigação**

Só avancei com a pesquisa depois de ser dada a autorização pela Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) em 23/03/2011, para a aplicação do estudo (incluindo o questionário, a intervenção e as filmagens) nas escolas do 1º ciclo do ensino básico.

Em momento algum é mencionado, ou dada qualquer indicação onde se subentenda quais as escolas onde este estudo foi realizado, sendo as escolas referenciadas por controlo e intervenção.

Os professores, pais e alunos participantes foram informados sobre os objetivos, metodologia, toda a intervenção, reforçando o seu carácter de anonimato.

Para garantir a confidencialidade das identidades das crianças participantes do estudo, utilizei nomes fictícios ao longo de todo o trabalho (Patton, 2002).

Encarei todo o processo desde a formulação de objetivos e questões passando pela recolha de informação, tratamento estatístico, das categorias e subcategorias que foram emergindo, até às interpretações efetuadas dos dados recolhidos através da amostra, como a técnica mais eficaz de estabelecer credibilidade neste estudo (Guba & Lincoln, 1994).

## **3. Descrição da intervenção**

Nas escolas onde decorreu o estudo, o tempo de recreio da parte da manhã decorria das 10:30h às 10:50h e da parte da tarde das 15:50h às 16h. Uma vez que o recreio da parte da tarde era muito curto, a intervenção decorreu durante o tempo de recreio da parte da manhã.

Todas as crianças da escola de intervenção foram avisadas, no dia em que a intervenção teve início, que esta iria decorrer durante as 3 semanas seguintes nos diferentes espaços de recreio e que quem quisesse participar apenas teria que se aproximar do local onde essa iria decorrer. A investigadora explicou aos alunos em que é que consistia a intervenção e como esta se iria desenrolar, ou seja, todos os alunos foram convidados a participar nos jogos que iriam ser desenvolvidos no tempo de recreio, no entanto eram livres para fazer



essa escolha, pois não era obrigatório participarem se não o pretendessem fazer. Foi nossa intenção diversificar as atividades dos alunos no recreio, sem que eles se sentissem pressionados a participar. Daí a intervenção não ser de caráter obrigatório.

Nos dias da aplicação dos jogos, os alunos deslocavam-se ao local onde se encontrava a investigadora, que organizava e explicava o jogo e dessa forma as crianças que desejavam participar permaneciam nesse local. Em cada dia era introduzido um jogo novo e realizado o jogo do dia anterior para consolidar a aprendizagem de cada um dos jogos que foram desenvolvidos na intervenção. Assim, eram desenvolvidos 2 jogos por dia, sendo que o 1º era explicado e o 2º era já desenvolvido pelos alunos sem explicação (os alunos que não tinham realizado o jogo no dia anterior perguntavam a algum colega as regras ou, simplesmente, entravam no jogo e iam descobrindo).

Para o desenvolvimento desta investigação foi utilizada a complementaridade metodológica, uma vez que os instrumentos a utilizar para a recolha de dados foram o questionário, a observação em diferido através de filmagem e as notas de campo que foram registadas durante todo o período da recolha de dados.

Inicialmente, foram feitas visitas regulares aos espaços de recreio das escolas durante uma semana, identificando e observando o ambiente natural onde as crianças são ativas socialmente (Bogdan & Biklen, 2003; Christensen & James, 2005) fazendo, assim, uma integração ao meio envolvente e também a adaptação das crianças ao investigador.

Para a recolha de dados deste estudo, foram realizadas as seguintes etapas:

**Pré-teste** (realizado nas escolas de controlo e intervenção em novembro de 2011):

1. Aplicação do questionário “Identificação das atividades e interações das crianças nos recreios” a cada turma da escola.
2. Filmagens nos recreios, 20 minutos por dia durante uma semana, focando as zonas principais de recreio [cada uma das zonas (campo de jogos, parte da frente da escola, parte de trás da escola e espaço natural) foi

filmada durante 5 minutos diários, a partir de um ponto fixo, que permitia a visualização da mesma, na sua totalidade].

**Intervenção** (realizada apenas na escola de intervenção em fevereiro e março de 2012)

3. Intervenção pedagógica através da implementação de 1 ou 2 jogos lúdicos por dia nos recreios, durante três semanas (foram registadas notas de campo no final de cada intervenção)

**Pós-teste 1** (realizado em ambas as escolas na semana imediatamente a seguir à intervenção – de 11 a 15 de março de 2012 (escola de controlo) e de 19 a 23 de março de 2012 (escola de intervenção).

4. Aplicação do questionário “Identificação das atividades e interações das crianças nos recreios” (foi acrescentado um grupo de questões para avaliação da intervenção no questionário aplicado na escola de intervenção – ver questionário, Anexo 5).
5. Filmagens nos recreios 20 minutos por dia durante uma semana (mesmo procedimento que o descrito no Pré-teste).

**Pós-teste 2** (realizado dois meses e meio após a intervenção e apenas na escola de intervenção – de 4 a 6 de junho de 2012)

6. Aplicação do questionário “Identificação das atividades e interações das crianças nos recreios”.
7. Filmagens nos recreios 20 minutos por dia durante uma semana (mesmo procedimento que o descrito no Pré-teste).

### **3.1.1. Seleção dos jogos para a intervenção**

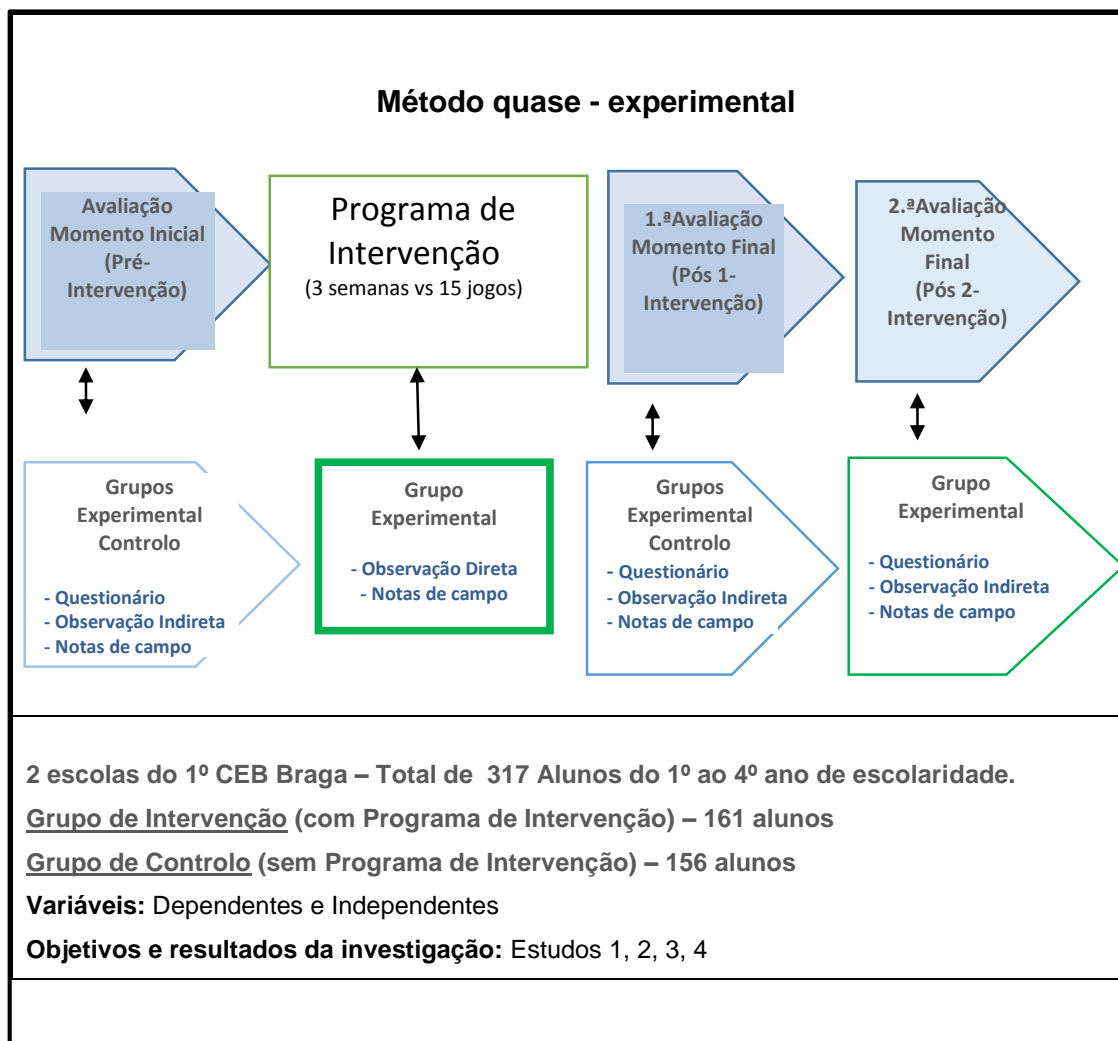
Os jogos introduzidos na intervenção foram selecionados tendo em conta o seu carácter cooperativo e recreativo, assim como o facto de serem jogos facilmente aplicáveis em grupos heterogéneos e de grandes dimensões, sem ser necessário muito material para a sua execução. Na escolha dos jogos para a intervenção pretendemos, igualmente, que estes fossem conhecidos pela maioria dos alunos, pois assim seriam mais facilmente aplicáveis, não ocupando muito tempo com explicações, daí essa escolha ter recaído, essencialmente, em jogos tradicionais portugueses. A função desta intervenção foi sensibilizar as crianças para a diversificação das suas atividades no recreio e, nesse sentido,

tentamos desenvolver alguns jogos que, apesar de os alunos já conhecerem, não costumavam realizá-los nesse espaço. Dessa forma, demos a possibilidade às crianças de perceberem que esses jogos, conhecidos das aulas de educação física ou de atividades/ festas organizadas na escola, também podiam ser realizados no recreio de uma forma mais informal com os seus colegas.

Fizeram parte da intervenção 12 jogos, dos quais, os jogos de perseguição (escondidas); jogos com lengalengas e cantigas populares (1,2,3, macaquinho chinês, bom barqueiro, jogo do lencinho, camaleão, rei manda); jogos de regras (Barra do lenço, Jogo do stop, jogo da bola queima, mata, futebol sem bola) e os jogos de faz-de-conta/ simulacro. Foi utilizada a categorização dos jogos baseada nos trabalhos de Condessa e Fialho (2010) e de Pereira e Neto (1997). A descrição dos jogos nomeados encontra-se em anexo (Anexo 9).

#### 4. Desenho da Investigação

Apresentamos nesta parte, uma síntese da investigação efetuada, sob a forma de esquema, para melhor clarificar as etapas da investigação, assim como os métodos utilizados para a recolha de informação em cada uma dessas etapas.



**Imagem 1 - Desenho da Investigação**



## Capítulo III - Estudos

Estudo 1 - Os jogos de hoje nos recreios das escolas do 1º ciclo do ensino básico

Estudo 2 – Uma viagem pelo recreio escolar do 1º ciclo do ensino básico

Estudo 3 - Vamos jogar? As interações no recreio da escola. O que pensa a criança sobre o papel do adulto nesse espaço.

Estudo 4 - Promoção da diversidade de jogos praticados no recreio e das interações entre pares: os efeitos de uma intervenção numa escola do 1º ciclo do ensino básico



## **Estudo 1**

### **Os jogos de hoje nos recreios das escolas do 1º ciclo do ensino básico**



## 1. Introdução

Nos recreios as crianças realizam os seus jogos de forma “livre” e estes momentos são uma boa oportunidade de aprendizagem e de desenvolvimento das habilidades motoras. A atividade lúdica e o jogo podem dar nesta fase, um grande contributo nesse sentido (Neto, 2001).

São vários os autores que defendem que os espaços adequados e bem organizados na escola podem contribuir para o pleno desenvolvimento da criança, nomeadamente ao nível do seu desenvolvimento físico-motor, pelo que as condições do espaço físico envolvente e a forma como este está organizado, podem potenciar as aprendizagens motoras da criança através dos jogos que estes espaços estimulam e permitem realizar (Kritchevsky & Prescott, 1977; Gallahue, 2005; Metzler, 2005).

Os espaços de recreio devem permitir à criança o desenvolvimento adequado dos seus jogos, possibilitar-lhes uma escolha variada, devem ser convidativos à sua participação e ainda devem facilitar o seu desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo (Walsh, 2008; Murray et. al, 2013). Os espaços ao ar livre podem ser verdadeiros espaços de aprendizagem, principalmente quando esses espaços exteriores permitem o contacto com a natureza, pois esse contacto pode desempenhar um importante papel, independentemente da sua configuração (Walsh, 2008).

Em relação às diferenças entre género, no que se refere aos jogos praticados nos recreios, o estudo de Harten et al. (2008) aponta, no que concerne aos rapazes, para a existência de relação entre o jogo livre, as habilidades motoras e o espaço de jogo disponível, sugerindo que eles são mais ativos em espaços destinados a jogos desportivos ou em espaços amplos. Refere, ainda, que os rapazes jogam em espaços maiores, enquanto as raparigas jogam em espaços mais pequenos. Os mesmos autores caracterizam o jogo dos rapazes como sendo mais competitivo e agressivo, e o das raparigas como mais cooperativo. No sentido de realçar os extremos da estereotipia entre género, Pomar e Neto (1997) afirmam que os jogos desportivos coletivos, trepar às árvores e jogar aos polícias e ladrões são predominantemente masculinos, enquanto a macaca, o elástico, os batimentos ritmados de mãos e o saltar à corda são predominantemente femininos.

## **2. Objetivos**

- Identificar os jogos praticados pelas crianças no recreio escolar, atendendo às diferenças entre género e ano de escolaridade.
- Verificar quais os jogos preferidos pelas crianças no recreio escolar, atendendo às diferenças entre género e ano de escolaridade.

## **3. Metodologia**

Este é um estudo descritivo que nos permite identificar o mundo das crianças relativamente ao jogo livre, atividades não dirigidas que realizam no recreio da escola.

## **4. Amostra**

Participaram no estudo 317 alunos do 1º ao 4º ano de escolaridade de duas escolas do 1º ciclo do ensino básico do centro da cidade de Braga, dos quais 167 rapazes e 150 raparigas, com idades entre os 6 e os 10 anos, sendo a média de idades de  $7,45 \pm 1.14$ .

## **5. Métodos**

Foi aplicado o questionário sobre práticas e interações nos recreios do 1º ciclo do ensino básico. Para este estudo, em particular, foram analisadas, principalmente, as questões dos grupos 1 e 3. A informação recolhida foi sujeita a tratamento e análise estatística descritiva através da frequência e da percentagem e a estatística inferencial através do teste do *Qui-Quadrado* para verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre género e ano de escolaridade. Para este tratamento estatístico foi utilizado o software *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), Windows* (versão 19).

## **6. Apresentação e análise dos resultados**

Apresentamos nesta parte a análise descritiva dos resultados obtidos relativamente aos jogos realizados e preferidos pelos alunos durante o tempo de recreio escolar. Foi efetuada a análise desses jogos atendendo ao género e ao ano de escolaridade. São ainda apresentados nesta parte quatro quadros referentes aos resultados obtidos e descritos e que melhor elucidam a referida análise.

## 7. Jogos realizados e preferidos no recreio atendendo ao género

Dos jogos realizados pelos alunos no recreio escolar, atendendo ao género, cujos resultados apresentamos no Quadro 4, salientamos o facto de o “pião” não poder ser utilizado pelos alunos no recreio escolar, por ser proibido na escola.

**Quadro 4:** Jogos realizados no recreio: diferenças entre género

Jogos Realizados		Rapaz (n=167)		Rapariga (n=150)		Total (n = 317)	p
		Não	Sim	Não	Sim	Sim	
Pião	n	167	0	150	0	0	NS
	%	100,0	0,0	100,0	0,0	0,0	
Saltar ao elástico	n	166	1	132	18	19	***0,000
	%	99,4	0,6	88,0	12,0	6,0	
Macaca	n	137	30	82	68	98	***0,000
	%	82,0	18,0	54,7	45,3	30,9	
Saltar à corda	n	139	28	57	93	121	***0,000
	%	83,2	16,8	38,0	62,0	38,2	
Correr	n	29	138	32	118	256	NS
	%	17,4	82,6	21,3	78,7	80,8	
Escondidas	n	60	107	66	84	191	NS
	%	35,9	64,1	44,0	56,0	60,3	
Caçadinhas	n	55	112	54	96	208	NS
	%	32,9	67,1	36,0	64,0	65,6	
Futebol	n	42	125	125	25	150	***0,000
	%	25,1	74,9	83,3	16,7	47,3	
Dança	n	157	10	99	51	61	***0,000
	%	94,0	6,0	66,0	34,0	19,2	
Ouvir música	n	151	16	118	32	48	**0,004
	%	90,4	9,6	78,7	21,3	15,1	
Conversar	n	76	91	43	107	198	**0,002
	%	45,5	54,5	28,7	71,3	62,5	
Desenhar	n	147	20	103	47	67	***0,000
	%	88,0	12,0	68,7	31,3	21,1	
Loto	n	166	1	148	2	3	NS
	%	99,4	0,6	98,7	1,3	0,9	
Berlindes, caricaturas	n	153	14	147	3	17	*0,012
	%	91,6	8,4	98,0	2,0	5,4	
Lutas	n	97	70	143	7	77	***0,000
	%	58,1	41,9	95,3	4,7	24,3	
Faz-de-conta	n	146	21	88	62	83	***0,000
	%	87,4	12,6	58,7	41,3	26,2	
Damas	n	153	14	147	3	17	*0,012
	%	91,6	8,4	98,0	2,0	5,4	
Cartas	n	139	28	141	9	37	**0,003
	%	83,2	16,8	94,0	6,0	11,7	
Puzzles	n	157	10	148	2	12	*0,038
	%	94,0	6,0	98,7	1,3	3,8	
Jogos eletrónicos	n	129	38	141	9	47	***0,000
	%	77,2	22,8	94,0	6,0	14,8	
Outros jogos	n	114	53	117	33	86	***0,001
	%	68,2	31,8	78,0	22,0	27,1	

Legenda: \*\*\*p≤0,001; \*\*p≤0,01; \*p≤0,05; NS – não significativo

Alguns jogos, apesar de realizados por poucos alunos, apresentam diferenças significativas ( $p \leq 0,001$ ), quanto ao género, tal como, “saltar ao elástico” que é um jogo realizado, sobretudo pelas raparigas (12,0%), sendo que só um rapaz o realiza (0,6%); jogar aos “berlindes ou com cargas” é mais praticado pelos rapazes (8,4%) do que pelas raparigas (2,0%), também com diferenças significativas ( $p \leq 0,05$ ); assim como o jogo das “damas” e os “puzzles”, que encontram mais adeptos masculinos (8,4% e 6,0%) do que femininos (2,0% e 1,3%), havendo também diferenças significativas em ambos os jogos quanto ao género ( $p \leq 0,05$ ).

Ainda em relação aos jogos apresentados no Quadro 4, salientamos aqueles que são mais realizados pelos alunos. Assim, atendendo às diferenças entre género apresentamos inicialmente, por ordem decrescente os seis jogos mais realizados pelas raparigas: “correr”, “conversar”, “caçadinhas”, “saltar à corda”, “escondidas” e “macaca”; quanto aos rapazes, os seis jogos mais realizados são: “correr”, “futebol”, “caçadinhas”, “escondidas”, “conversar” e “lutas”. O jogo mais realizado tanto por rapazes como por raparigas é “correr”, ainda que uma maior percentagem de rapazes (82,6%) do que de raparigas (78,7%) o realize.

O jogo “caçadinhas” aparece para ambos os sexos como o terceiro jogo mais realizado, sendo mais os rapazes a realizá-lo (67,1%) do que as raparigas (64,0%). Estes dois jogos não apresentam diferenças significativas quanto ao género. O segundo jogo mais realizado pelos rapazes é o “futebol”. Neste jogo as diferenças entre género são significativas ( $p \leq 0,001$ ), uma vez que 74,9% dos rapazes e apenas 16,7% das raparigas o realizam. “conversar” é o segundo mais realizado pelas raparigas (71,3%), e é o quinto jogo mais realizado pelos rapazes (54,5%), apresentando diferenças significativas entre género ( $p \leq 0,01$ ). O jogo “escondidas” é o quarto jogo mais efetuado pelos rapazes (64,1%) e o quinto mais praticado pelas raparigas (56,0%), sem manifestar diferenças significativas quanto ao género.

O quarto jogo mais realizado pelas raparigas (62,0%) é “saltar à corda”, sendo que apenas 16,8% dos rapazes o realizam, apresentando este jogo diferenças significativas em relação ao género ( $p \leq 0,001$ ). O sexto jogo mais praticado pelos rapazes é o jogo de “lutas”, apresentando este diferenças significativas quanto ao género ( $p \leq 0,001$ ), uma vez que são 41,9% dos rapazes

e apenas 4,7% das raparigas que o realizam; por sua vez o jogo “macaca” aparece como o sexto mais realizado pelas raparigas e também com diferenças significativas em relação ao género ( $p \leq 0,001$ ), pois são 45,3% das raparigas e apenas 16,8% dos rapazes que o praticam.

Da análise do Quadro 4, podemos ainda referir que os jogos como a “dança”, “ouvir música”, “desenhar” e “faz-de-conta” são mais realizados pelas raparigas e todos eles apresentam diferenças significativas quanto ao género, senão vejamos: “ouvir música” é realizado por 21,3% das raparigas e 9,6% dos rapazes, apresentando diferenças significativas ( $p \leq 0,01$ ); 34,0% das raparigas e 6,0% dos rapazes realizam a “dança”; “desenhar” é realizado por 31,3% das raparigas e 12,0% dos rapazes e ainda o jogo “faz-de-conta”, é realizado por 41,3% das raparigas e 12,6% dos rapazes. Estes três últimos jogos apresentam diferenças significativas quanto ao género ( $p \leq 0,001$ ).

Os jogo de “cartas” é mais realizado pelos rapazes (16,8%) do que pelas raparigas (6,0%), verificando-se diferenças significativas ( $p \leq 0,001$ ). Já os “jogos eletrónicos”, são realizados são por 22,8% dos rapazes e 6,0% das raparigas, havendo diferenças significativas ( $p \leq 0,001$ ) quanto ao género.

Por último, os alunos puderam responder em questão aberta sobre “outras atividades/ jogos” que realizam no recreio e que não estavam mencionados no questionário. Essas atividades e jogos foram identificadas pelas crianças e agrupadas por categorias pela investigadora *a posteriori*.

Em conformidade com as categorias construídas a partir das respostas das crianças (Anexo 8 – Tabela 1 ), apresentamos então os “outros” jogos mais realizados pelos alunos, atendendo ao género: o “jogo com brinquedos” é mais realizado por 19,2% dos rapazes e apenas 2,6% das raparigas; as raparigas (5,2%) fazem mais “outros jogos de perseguição” do que os rapazes (4,2%); assim como no “jogo tradicional” participam 2,6% das raparigas e 1,8% dos rapazes; o “jogo com cromos” e o “jogo de faz-de-conta” apresentam percentagens muito equivalentes para ambos os sexos, sendo que o primeiro é realizado por 4,7% das raparigas e 4,2% dos rapazes e no segundo participam 2,0% das raparigas e 1,8% dos rapazes. O “jogo desportivo” foi referido por 1,3% das raparigas e por 0,6% dos rapazes. As raparigas ainda referiram em “outras

atividades/ jogos”: “passear” (1,3%); “brincar na baliza” (0,7%); jogar ao “verdade e consequência” (0,7%) e “ler” (0,7%).

Em síntese, podemos afirmar que em relação aos jogos realizados no recreio, tanto raparigas como rapazes apresentam como 1º e 3º jogos mais realizados, “correr” e “caçadinhas”, respetivamente, não havendo diferenças significativas entre género para estes jogos. No entanto, são de referir diferenças significativas quanto ao género em vários jogos, sendo que para as raparigas essas diferenças fazem-se sentir nos seguintes jogos: “faz-de-conta”, “saltar ao elástico”, “saltar à corda”, “macaca”, “dança”, “ouvir música”, “conversar” e “desenhar” e para os rapazes nos jogos: “futebol”, “berlindes e caricac”, “lutas”, “damas”, “cartas”, “puzzles” e “jogos eletrónicos”.

Relativamente aos jogos que os alunos preferem realizar no recreio atendendo ao género, apresentamos os resultados no Quadro 5. Os alunos puderam selecionar dois jogos preferidos, sendo que em primeiro lugar colocaram o que mais preferem realizar (jogo preferido 1) e, de seguida, o segundo jogo preferido (jogo preferido 2).

**Quadro 5 – Jogos preferidos: diferenças entre género**

Jogos	Jogo preferido 1 (JP1)				Jogo preferido 2 (JP2)				JP1+JP2		
	Género		Total (n = 317)	p	Género		Total (n = 317)	p	Género Total		
	♂	♀			♂	♀			♂	♀	
Futebol	n	73	8	81	***0,000	20	7	27	***0,000	93	15
	%	43,7	5,3	25,6		12,0	4,7	8,5		55,7	10,0
Saltar à corda	n	0	44	44	***0,000	5	10	15	NS	5	54
	%	0,0	29,3	13,9		3,0	6,7	4,7		3,0	36,0
Caçadinhas	n	17	18	34	NS	24	21	45	NS	41	39
	%	10,2	12,0	11,0		14,4	14,0	14,2		24,6	26,0
Correr	n	16	13	29	NS	16	15	31	NS	32	28
	%	9,6	8,7	9,1		9,6	10,0	9,8		19,2	18,7
Dança	n	0	11	11	***0,000	0	7	7	**0,005	0	18
	%	0,0	7,3	3,5		0,0	4,7	2,2		0,0	12,0
Escondidas	n	7	5	12	NS	24	13	37	NS	31	18
	%	4,2	3,3	3,8		14,4	8,7	11,7		28,6	12,0
Faz-de-conta	n	6	6	12	NS	5	6	11	NS	11	12
	%	3,6	4,0	3,8		3,0	4,0	3,5		9,0	8,0
Conversar	n	3	6	9	NS	1	17	18	***0,000	4	23
	%	1,8	4,0	2,8		0,6	11,3	5,7		2,4	15,3
Desenhar	n	0	4	4	*0,049	0	2	2	NS	0	6
	%	0,0	2,7	1,3		0,0	1,3	0,6		0,0	4,0
Macaca	n	0	7	7	**0,005	1	6	7	NS	1	13
	%	0,0	4,7	2,2		0,6	4,0	2,2		0,6	8,7
Saltar ao elástico	n	0	4	4	*0,049	0	1	1	NS	0	5
	%	0,0	2,7	1,3		0,0	0,7	0,3		0,0	3,4
Jogo de luta	n	3	0	3	NS	6	0	6	*0,031	9	0
	%	1,8	0,0	0,9		3,6	0,0	1,9		5,4	0,0
Jogos eletrónicos	n	0	0	0	NS	3	0	3	NS	3	0
	%	0,0	0,0	0,0		1,8	0,0	0,9		1,8	0,0
Ouvir música	n	1	1	2	NS	1	1	2	NS	2	2
	%	0,6	0,7	0,6		0,6	0,7	0,6		1,2	1,4
Jogo com brinquedos	n	7	0	7	*0,016	8	1	9	*0,039	15	1
	%	4,2	0,0	2,2		4,8	0,7	2,8		9,0	0,7
Jogo de cartas	n	1	1	2	NS	8	1	9	*0,039	9	2
	%	0,6	0,7	0,6		4,8	0,7	2,8		5,4	1,4

Legenda: ♂-género masculino; ♀- género feminino; \*\*\*p≤0,001; \*\*p≤0,01; \*p≤0,05; NS – não significativo

Podemos então verificar que os jogos preferidos1 pelos rapazes são: “futebol” (43,7%), “caçadinhas” (10,2%) e “correr” (9,6%) e os jogos preferidos1 pelas raparigas são: “saltar à corda” (29,3%), “caçadinhas” (12,0%) e “correr” (8,7%). Os jogos, “caçadinhas” e “correr” aparecem, respetivamente, como segundo e terceiro jogo mais preferido por ambos os sexos, não apresentando nenhum deles diferenças significativas quanto ao género. O jogo “futebol” se

apresenta-se como o mais preferido pelos rapazes (43,7%), sendo apenas preferido por 5,3% das raparigas, com diferenças significativas quanto ao género ( $p \leq 0,001$ ). Existem também diferenças significativas ( $p \leq 0,001$ ) quanto ao género em relação ao primeiro jogo preferido pelas raparigas “saltar à corda”, pois 29,3% das raparigas menciona este jogo como preferido e nenhum rapaz menciona preferir realizá-lo, bem como em relação à “dança” que é preferida por 7,3% das raparigas e nenhum rapaz a prefere realizar. Também apresentam diferenças significativas quanto ao género os seguintes jogos: “macaca”, “saltar ao elástico” e “desenhar”, uma vez que “desenhar” e “saltar ao elástico” são preferidos por 1,3% das raparigas e não são preferidos por nenhum rapaz, as diferenças quanto ao género são significativas ( $p \leq 0,05$ ). O jogo da “macaca” também apresenta diferenças significativas quanto ao género ( $p \leq 0,01$ ), pois é preferido por 4,7% das raparigas e nenhum rapaz o mencionou como preferido. Ainda o “jogo com brinquedos” apresenta diferenças significativas quanto ao género ( $p \leq 0,05$ ), uma vez que é o preferido de 4,2% dos rapazes e não foi mencionado como preferido pelas raparigas.

Em relação ao jogo preferido<sup>2</sup>, constatamos que os rapazes mencionaram “caçadinhas (14,4%) e escondidas (14,4%), “futebol” (12,0%) e “correr” (9,6%), sendo que o “futebol” apresenta diferenças significativas ( $p \leq 0,001$ ) em relação ao género, pois é o preferido<sup>2</sup> de apenas 4,7% das raparigas. Quanto às raparigas, os jogos preferidos<sup>2</sup> são: “caçadinhas” (14,0%), “conversar” (11,3%) e “correr” (10,0%), sendo que “conversar” apresenta diferenças significativas ( $p \leq 0,001$ ) quanto ao género, pois é preferido apenas por 0,6% dos rapazes.

É ainda de salientar nos jogos preferidos<sup>2</sup> que o “jogo de luta”, o “jogo com brinquedos” e o “jogo de cartas” apresentam diferenças significativas em relação ao género ( $p \leq 0,05$ ), uma vez que as raparigas nunca referiram como preferido o “jogo de lutas” e, por sua vez, este é o preferido<sup>2</sup> de 3,6% dos rapazes; o “jogo com brinquedos” e o “jogo de cartas” são preferidos pela mesma percentagem de rapazes (4,8%) e apenas por 0,7% das raparigas em cada um dos jogos.

Quanto ao total dos jogos preferidos (jogo preferido<sup>1</sup> e jogo preferido<sup>2</sup>), podemos salientar que se destacam para os rapazes, por ordem de preferência, os seguintes jogos: “futebol”, “escondidas” e “caçadinhas”, e para as raparigas destacam-se: “saltar à corda”, “caçadinhas” e “correr”. É interessante verificar



que os três jogos preferidos de ambos os sexos são jogos que envolvem atividade física moderada a intensa. O género feminino, apesar de muito “conversar” no recreio, não selecionou essa como uma das práticas/jogos mais preferidas.

Apresentamos de seguida um quadro síntese (Quadro 6) com o perfil, para o género, dos jogos praticados e preferidos pelas crianças no recreio da escola. Para os jogos preferidos tivemos em conta o total dos dois jogos (preferido1 e preferido2).

**Quadro 6**-Síntese dos jogos praticados e preferidos no recreio: diferenças entre género

Jogos	Jogos praticados		Jogos preferidos	
	Género		Género	
	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas
(81% a 100%)	Correr			
(61% a 80%)	Futebol* Escondidas caçadinhas	Conversar* Correr, Caçadinhas, Saltar corda*		
(41% a 60%)	Conversar, Lutas*	Escondidas, faz-de-conta*, Macaca*	Futebol*	
(21% a 40%)	jogos eletrónicos*; outras atividades*	dança*; ouvir música* desenhar*; outras atividades	Caçadinhas Escondidas	Saltar à corda* Caçadinhas
(0% a 20%)	Macaca; saltar elástico; saltar corda; dança; ouvir música; desenhar; loto; berlindes*; faz-de-conta; damas*; cartas*; puzzles*	Saltar elástico*; futebol; loto; berlindes; lutas; damas; cartas; puzzles; jogos eletrónicos	Jogos de lutas*; jogos com brinquedos*; jogar cartas; saltar à corda; saltar ao elástico; macaca; desenhar; correr; faz-de-conta; dança; ouvir música; conversar; jogos eletrónicos.	Conversar*; dança*; saltar ao elástico*; macaca*; desenhar*; correr; faz-de-conta; ouvir música; jogos de lutas; jogos com brinquedos; futebol; jogar cartas; escondidas; jogos eletrónicos.

\* Jogos onde se registaram diferenças significativas para o género

A partir deste quadro síntese destacamos os 4 jogos mais praticados e comuns para os dois sexos, assim como para todos os anos de escolaridade (%)

de praticantes  $\geq 51\%$ ): “correr”, “caçadinhas”, “conversar” e “escondidas”. Salientamos ainda os jogos tipicamente femininos, ou seja, aqueles que apresentam diferenças significativas quanto ao género e que são praticados por mais de 20% das crianças: “conversar”, “saltar à corda”, “jogo da macaca”, “dançar”, “ouvir música”, “jogos de faz-de-conta” e “desenhar”. Os jogos tipicamente masculinos são: “futebol”, “lutas”, “jogos eletrónicos” e “outros” (salientam-se entre estes os “jogos com brinquedos”).

Salientamos ainda do Quadro 6, que, quanto ao género, são as raparigas que mais diversificam e exploram diferentes jogos no recreio escolar. Serão os rapazes mais determinados e decididos no que toca à escolha dos seus jogos, ou as raparigas mais criativas e imaginativas na hora de brincar e jogar com os seus pares?

Quanto aos jogos preferidos por rapazes e raparigas, constatamos que estes correspondem a alguns dos jogos que são mais praticados por ambos os sexos no recreio escolar. É curioso observar que as raparigas são bem mais seletivas quando se trata dos jogos preferidos do que quando se referem aos jogos realizados. “correr” e “conversar”, para ambos os sexos, é o que mais fazem no recreio diariamente, no entanto, nenhum destes jogos/atividades foi referido como mais preferido por nenhum género.

## 8. Jogos realizados e preferidos no recreio atendendo ao ano de escolaridade

Apresentamos nesta parte as diferenças entre ano de escolaridade quanto aos jogos realizados e os jogos preferidos no recreio das escolas do 1º ciclo do ensino básico.

**Quadro 7 – Jogos realizados no recreio: diferenças entre ano de escolaridade**

Jogos Realizados	Ano de escolaridade				Total (n = 317)	p
	1º e 2º		3º e 4º			
	Não	Sim	Não	Sim	Sim	
Pião	170	0	147	0	0	NS
	100,0	0,0	100,0	0,0	0,0	
Saltar ao elástico	157	13	141	6	19	NS
	92,4	7,6	95,9	4,1	6,0	
Macaca	103	67	116	31	98	***0,001
	60,6	39,4	78,9	21,1	30,9	
Saltar à corda	104	66	92	55	121	NS
	61,2	38,8	62,6	37,4	38,2	
Correr	27	143	34	113	256	NS
	15,9	84,1	23,1	76,9	80,8	
Escondidas	78	92	48	99	191	*0,021
	45,9	54,1	32,7	67,3	60,3	
Caçadinhas	74	96	35	112	208	***0,000
	43,5	56,5	23,8	76,2	65,6	
Futebol	94	76	73	74	150	NS
	55,3	44,7	49,7	50,3	47,3	
Dança	132	38	124	23	61	NS
	77,6	22,4	84,4	15,6	19,2	
Ouvir música	137	33	132	15	48	*0,027
	80,6	19,4	89,8	10,2	15,1	
Conversar	56	114	63	84	198	NS
	32,9	67,1	42,9	57,1	62,5	
Desenhar	117	53	133	14	67	***0,000
	68,8	31,2	90,5	9,5	21,1	
Loto	167	3	147	0	3	NS
	98,2	1,8	100,0	0,0	0,9	
Berlindes, caricás	154	16	146	1	17	***0,000
	90,6	9,4	99,3	0,7	5,4	
Lutas	118	52	122	25	77	**0,006
	69,4	30,6	83,0	17,0	24,3	
Faz-de-conta	100	70	134	13	83	***0,000
	58,8	41,2	91,2	8,8	26,2	
Damas	154	16	146	1	17	***0,000
	90,6	9,4	99,3	0,7	5,4	
Cartas	143	27	137	10	37	*0,014
	84,1	15,9	93,2	6,8	11,7	
Puzzles	159	11	146	1	12	**0,007
	93,5	6,5	99,3	0,7	3,8	
Jogos eletrónicos	143	27	127	20	47	NS
	84,1	15,9	86,4	13,6	14,8	
Outros jogos	111	59	120	27	86	***0,000
	65,3	34,7	81,6	18,4	27,1	

Legenda: \*\*\*p≤0,001; \*\*p≤0,01; \*p≤0,05; NS – não significativo

Relativamente ao Quadro 7, podemos verificar quais os jogos mais realizados pelos alunos atendendo ao ano de escolaridade. Apresentamos de seguida, por ordem decrescente, os jogos mais realizados pelos alunos, de acordo com o ano de escolaridade. Assim, os alunos dos 1º e 2º anos realizam mais frequentemente no recreio: “correr”, “conversar”, “caçadinhas”, “escondidas”, “futebol” e “faz-de-conta” e, por sua vez, os jogos mais realizados pelos alunos dos 3º e 4º anos são: “correr”, “caçadinhas”, “escondidas”, “conversar”, “futebol” e “saltar à corda”. “correr” é sem dúvida o que todos os alunos mais fazem no recreio, ainda que a percentagem dos alunos dos 1º e 2º anos (84,1%) que a realiza seja superior à dos alunos dos 3º e 4º anos (76,9%), não existindo diferenças significativas. O jogo “caçadinhas” que aparece como o segundo jogo mais realizado pelos alunos dos 3º e 4º anos (76,2%) e o terceiro mais realizado pelos alunos dos 1º e 2º anos (56,5%), apresenta diferenças significativas quanto ao ano de escolaridade ( $p \leq 0,001$ ). São os alunos dos 1º e 2º anos que mais referem “conversar” (67,1%), sendo este o seu segundo jogo mais realizado. Já para 57,1% dos alunos dos 3º e 4º anos este é o quarto mais realizado, não existindo diferenças significativas quanto ao ano de escolaridade. O jogo “escondidas” é realizado por 67,3% dos alunos dos 3º e 4º anos, sendo este o terceiro jogo mais realizado para estes níveis de escolaridade, enquanto que para os 1º e 2º anos o referido jogo aparece como o quarto mais realizado, sendo efetuado por 54,1% destes alunos, apresentando, assim, diferenças significativas quanto ao ano de escolaridade ( $p \leq 0,05$ ). Como quinto jogo mais realizado tanto para os 1º e 2º anos como para os 3º e 4º anos aparece o “futebol”, sendo que são 44,7% dos alunos dos 1º e 2º anos e 50,3% dos alunos dos 3º e 4º anos a realizá-lo, não apresentando diferenças significativas quanto ao ano de escolaridade. Como sexto jogo mais realizado para os 1º e 2º anos, surge o “faz-de-conta” com 41,2% dos alunos destes anos de escolaridade a realizá-lo, existindo diferenças significativas quanto ao ano de escolaridade ( $p \leq 0,001$ ), uma vez que apenas 8,8% dos alunos dos 3º e 4º anos o realizam. Para estes últimos alunos o sexto jogo mais realizado é “saltar à corda” já que são 37,4% dos alunos que o fazem e é também um jogo realizado por 38,8% dos alunos dos 1º e 2º anos, não apresentando diferenças significativas.

Indicamos ainda os jogos que apresentam diferenças significativas em relação ao ano de escolaridade: “berlindes, caricas” e “damas” são jogos

realizados por 9,4% dos alunos dos 1º e 2º anos e por 0,7% dos alunos dos 3º e 4º anos, apresentando diferenças significativas de  $p \leq 0,001$ . São, igualmente, os alunos mais novos que mais realizam o jogo “lutas” com 30,6%, que é realizado por 17,7% dos alunos mais velhos, apresentando, assim, diferenças significativas ( $p \leq 0,01$ ). Os jogos “cartas” e “puzzles” também são mais realizados pelos alunos dos 1º e 2º anos (“cartas” - 15,9% e “puzzles” - 6,5%) e, dos alunos dos 3º e 4º anos, 6,8% jogam às “cartas” e 0,7% fazem “puzzles”, verificando-se diferenças significativas para ambos os jogos, sendo que o primeiro tem diferenças de  $p \leq 0,05$  e o segundo de  $p \leq 0,01$ . Os jogos, “desenhar”, “ouvir música” e “macaca” são também mais realizados pelos alunos mais novos, sendo que o primeiro é realizado por 31,2% dos alunos dos 1º e 2º anos e por 9,5% dos alunos dos 3º e 4º anos, apresentando diferenças significativas ( $p \leq 0,001$ ); 19,4% dos alunos mais novos e 10,2% dos alunos mais velhos referem “ouvir música”, existindo diferenças significativas ( $p \leq 0,05$ ) e o jogo “macaca” é realizada por 39,4% dos alunos dos 1º e 2º anos e por 21,1% dos alunos dos 3º e 4º anos com diferenças significativas de  $p \leq 0,001$ .

Por fim, os alunos mencionaram “outros jogos”, sendo os alunos dos 1º e 2º anos os que mais os realizam (34,7%), havendo apenas 18,4% dos alunos dos 3º e 4º anos a fazer “outros jogos”, existindo, assim, diferenças significativas quanto ao ano de escolaridade. Quando analisamos os “outros jogos” pelas diferentes categorias, verificamos que o “jogo de faz-de-conta” é realizado de igual forma por todos os anos de escolaridade, com 4,8% de alunos em cada grupo a realizá-lo; o “jogo com brinquedos” é realizado por 14,7% dos alunos dos 1º e 2º anos e por 6,1% dos alunos dos 3º e 4º anos; o “jogo de perseguição” é realizado por 8,3% dos alunos mais novos e por 0,7% dos alunos mais velhos; o “jogo com cromos” também é bastante realizado pelos mais novos (7,7%) e apenas é realizado por 0,7% dos alunos mais velhos. Ainda constatamos que o “jogo tradicional” é mais realizado pelos alunos dos 3º e 4º anos (4,2%) do que pelos alunos mais novos (0,6%). Foram também mencionados, o “jogo desportivo individual” por 1,4% de alunos mais velhos e por 0,6% dos mais novos, e outros jogos/ atividades como “passear” (1,4% dos alunos dos 3º e 4º anos), “ler” (0,6% dos alunos mais novos) e ainda os alunos mais velhos dizem “brincar na baliza”, “cantar” e jogar ao “verdade ou consequência” (0,7% realiza cada atividade).

Relativamente aos jogos realizados, atendendo ao ano de escolaridade, os alunos mais novos dos 1º e 2º anos apresentam diferenças significativas para os seguintes jogos: “macaca”, “ouvir música”, “desenhar”, “berlindes, caricac”, “lutas”, “faz-de-conta”, “cartas”, “damas”, “puzzles” enquanto os alunos dos 3º e 4º anos apresentam diferenças significativas, apenas para os jogos “caçadinhas” e “escondidas”.

**Quadro 8 – Jogos preferidos: diferenças entre ano de escolaridade**

Jogos		Jogo preferido 1 (JP1)			Jogo preferido 2 (JP2)			JP1+JP2			
		Ano de escolaridade		Total (n = 317)	p	Ano de escolaridade (Total)		Total (n = 317)	p	Ano de escolaridade (Total)	
		1º e 2º	3º e 4º			1º e 2º	3º e 4º			1º e 2º	3º e 4º
Futebol	n	27	54	81	***0,000	16	11	27	NS	43	65
	%	15,9	36,7	25,6		9,4	7,5	8,5		25,3	44,2
Saltar à corda	n	26	18	44	NS	8	7	15	NS	34	25
	%	15,3	12,2	13,9		4,7	4,8	4,7		20,0	17,0
Caçadinhas	n	15	20	35	NS	14	31	45	***0,001	29	51
	%	8,8	13,6	11,0		8,2	21,1	14,2		17,0	34,7
Correr	n	11	18	29	NS	12	19	31	NS	23	37
	%	6,5	12,2	9,1		7,1	12,9	9,8		13,6	25,1
Dança	n	7	4	11	NS	3	4	7	NS	10	8
	%	4,1	2,7	3,5		1,8	2,7	2,2		5,9	5,4
Escondidas	n	4	8	12	NS	11	26	37	**0,003	15	34
	%	2,4	5,4	3,8		6,5	17,7	11,7		8,9	23,1
Faz-de-conta	n	6	6	12	NS	7	4	11	NS	13	10
	%	3,5	4,1	3,8		4,1	2,7	3,5		7,6	6,8
Conversar	n	0	9	9	**0,001	6	12	18	NS	6	21
	%	0,0	4,8	2,8		3,5	8,2	5,7		3,5	13,0
Desenhar	n	2	2	4	NS	2	0	2	NS	4	2
	%	1,2	1,4	1,3		1,2	0,0	0,6		2,4	1,4
Macaca	n	4	3	7	NS	5	2	7	NS	9	5
	%	2,4	2,0	2,2		2,9	1,4	2,2		5,3	3,4
Saltar ao elástico	n	3	1	4	NS	0	1	1	NS	3	2
	%	1,8	0,7	1,3		0,0	0,7	0,3		1,8	1,4
Jogo de luta	n	2	1	3	NS	4	2	6	NS	6	3
	%	1,2	0,7	0,9		2,4	1,4	1,9		3,6	2,1
Jogos eletrónicos	n	0	0	0	NS	0	3	3	NS	0	3
	%	0,0	0,0	0,0		0,0	2,0	0,9		0,0	2,2
Ouvir música	n	1	1	2	NS	1	1	2	NS	2	2
	%	0,6	0,7	0,6		0,6	0,7	0,6		1,2	1,4
Jogo com brinquedos	n	7	0	7	*0,016	6	3	9	NS	13	3
	%	4,1	0,0	2,2		3,5	2,0	2,8		7,6	2,0
Jogo de cartas	n	2	0	2	NS	5	4	9	NS	7	4
	%	1,2	0,0	0,6		2,9	2,7	2,8		4,1	2,7

Legenda: \*\*\*p≤0,001; \*\*p≤0,01; \*p≤0,05; NS – não significativo

Dos resultados obtidos e apresentados no Quadro 8 podemos verificar que dos jogos de recreio preferidos<sup>1</sup> pelos alunos, atendendo ao ano de escolaridade, apenas registamos diferenças significativas nos seguintes: “futebol” ( $p \leq 0,001$ ), “conversar” ( $p \leq 0,001$ ) e “jogo com brinquedos” ( $p \leq 0,05$ ), sendo que “conversar” e “futebol”, são jogos mais preferidos pelos alunos mais velhos do que pelos mais novos, pois 4,8% dos alunos dos 3º e 4º anos preferem “conversar” e nenhum aluno dos 1º e 2º anos mencionou este como preferido. Já o “futebol” é o jogo mais preferido por ambos os anos de escolaridade, no entanto são os alunos mais velhos que mais o preferem, uma vez que 36,7% dos alunos dos 3º e 4º anos e 15,9% dos alunos dos 1º e 2º anos o mencionam como preferido. Os alunos mais novos registam diferenças em relação aos mais velhos, apenas no “jogo com brinquedos”, pois este não é mencionado como preferido pelos alunos mais velhos e é referido por 4,1% dos alunos mais novos.

Alguns jogos, apesar de não apresentarem diferenças significativas, são mais preferidos pelos alunos mais velhos, como acontece com os seguintes: “caçadinhas” (3º e 4º anos – 13,6% e 1º e 2º anos – 8,8%), “correr” (3º e 4º anos – 12,2% e 1º e 2º anos – 6,5%) e “escondidas” (3º e 4º anos – 5,4% e 1º e 2º anos – 2,4%); enquanto os alunos mais novos apresentam uma maior preferência por jogos como: “saltar à corda” (1º e 2º anos – 15,3% e 3º e 4º anos – 12,2%), “dança” (1º e 2º anos – 4,1% e 3º e 4º anos – 2,7%) e “jogo de cartas” (1º e 2º anos – 1,2% e 3º e 4º anos – 0,0%), apesar destes também não apresentarem diferenças significativas quanto ao ano de escolaridade.

Quanto ao jogo preferido<sup>2</sup> podemos observar, pelo Quadro 8, que existem diferenças significativas ( $p \leq 0,01$ ) para os jogos “caçadinhas”, preferido por 21,1% dos alunos dos 3º e 4º anos e por 8,2% dos alunos dos 1º e 2º anos e “escondidas”, preferido por 17,7% dos alunos mais velhos e por 6,5% dos alunos mais novos.

O jogo preferido pelos 3º e 4º anos é sem dúvida o “futebol”, pois esta atividade apresenta diferenças significativas ( $p \leq 0,001$ ) quanto ao ano de escolaridade, apesar de ser também a atividade preferida dos alunos dos 1º e 2º anos.

**Quadro 9** – Síntese dos jogos praticados e preferidos no recreio: diferenças entre ano de escolaridade

Incidência	Jogos praticados		Jogos preferidos	
	Ano de escolaridade			
	1º e 2º	3º e 4º	1º e 2º	3º e 4º
(81% a 100%)	Correr			
(61% a 80%)	Conversar;	Correr, Caçadinhas*; Escondidas*		
(41% a 60%)	Escondidas*; caçadinhas*; futebol; faz-de-conta*	Futebol; conversar		
(21% a 40%)	Macaca*; saltar corda; dança; desenhar*; lutas*; outras*	Macaca; saltar corda;	Futebol	Futebol*; caçadinhas*; escondidas*; correr.
(0% a 20%)	Saltar elástico; ouvir música*; loto; berlindes; damas*; cartas*; puzzles*; jogos eletrónicos	Dança; saltar elástico; ouvir música; desenhar; berlindes; lutas; faz-de-conta; damas; cartas; puzzles; jogos eletrónicos	Saltar à corda; correr; caçadinhas; dança; escondidas; faz-de-conta; conversar; desenhar; macaca; saltar ao elástico; lutas; ouvir música; jogos com brinquedos*; jogo de cartas; jogos eletrónicos	Saltar à corda; dança; faz-de-conta; conversar*; desenhar; macaca; saltar ao elástico; lutas; ouvir música; jogos com brinquedos*; jogo de cartas; jogos eletrónicos

\* Jogos onde se registaram diferenças significativas para o ano de escolaridade

Seguindo a mesma lógica utilizada para o género, podemos afirmar que os jogos típicos das crianças dos 1º e 2º anos de escolaridade são: “jogos de luta”, “faz-de-conta”, “outros jogos” (nomeadamente os jogos com brinquedos e jogos de perseguição), jogar à “macaca” e “desenhar”. Os jogos mais característicos dos alunos dos 3º e 4º anos são os jogos de “caçadinhas” e “escondidas”.

Deste quadro síntese, podemos ainda retirar que são as crianças dos 1º e 2º anos, quanto ao ano de escolaridade, que mais diversificam os seus jogos no recreio escolar, pois são os que mais se envolvem em diferentes jogos no



recreio (jogos praticados por  $\geq 21\%$  das crianças). Os alunos dos 3º e 4º anos de escolaridade pouco diversificam, limitando o seu campo de ação a uma menor quantidade de jogos durante o recreio escolar.

Quanto aos jogos preferidos, todos os anos letivos preferem o “futebol”. No entanto, este é o único jogo apontado como o mais preferido pelos alunos dos 1º e 2º anos ( $\geq 21\%$ ) enquanto os 3º e 4º anos letivos também preferem o jogo das “caçadinhas”, “escondidas e “correr”.

Tentamos com os quadros síntese (Quadro 6 e Quadro 9) compreender melhor a cultura infantil e a sua dinâmica no recreio da escola e consideramos que os jogos/ atividades pouco praticados são igualmente importantes, pois são estes que permitem manter uma diversidade lúdica e que devem ser estudados pois, estes jogos fogem à formatação e à normalização dos comportamentos da criança impostos pela organização da escola. Graças a estas crianças conserva-se a diversidade de jogos, a criatividade, o empreendedorismo, o espírito de iniciativa.

## 9. Discussão dos resultados

As questões relacionadas com o género são abordadas nos diferentes domínios do saber. Como tal, no que toca ao estudo de crianças em situações de jogo no recreio escolar, as diferenças entre género são evidenciadas, pois a predominância de grupos do mesmo género é imediatamente observada nesse contexto (Rodrigues, 2001). Aliás, Maccoby e Jacklin (1987) afirmam que a segregação do género é já bastante evidente nas crianças entre os 3 e 4 anos de idade.

De uma maneira geral, podemos verificar neste estudo que, tanto rapazes como raparigas se envolvem em jogos e atividades bastante ativos no recreio, solicitando, essencialmente, habilidades motoras (como correr e saltar). Sendo que as raparigas apresentam diferenças significativas em relação ao género, nos jogos: “saltar à corda”, “saltar ao elástico”, “macaca”, e ainda na “dança”, “ouvir música”, “desenhar” e jogos de “faz-de-conta”, que se apresentam como jogos maioritariamente femininos, como confirmam Pomar e Neto (1997). Quanto aos rapazes, estes apresentam diferenças significativas quanto ao género nos jogos de “luta”, “futebol” e ainda em jogos mais passivos como o jogo com “berlindes ou caricas”, o jogo das “damas”, os “puzzles”, “jogos eletrónicos” e jogos com “cartas”. Este estudo confirma, em parte, com as estereotípias de género apresentadas por Pomar e Neto (1997). Não havendo concordância nos dois estudos em relação aos jogos de perseguição que para os referidos autores são jogos masculinos. No entanto, no presente estudo, não existem diferenças significativas para este jogo em relação ao género, pois é uma atividade bastante realizada por ambos os sexos, tal como a corrida. Este estudo difere também do estudo de Sequeira e Pereira (2004), que indica que os jogos das raparigas no recreio são saltar ao elástico, à corda e escondidas, já que no presente estudo, as raparigas mencionaram os jogos: correr, conversar e caçadinhas como os mais realizados. No entanto, ambos os estudos estão de acordo quanto aos jogos realizados pelos rapazes. Neste estudo, as raparigas demonstram fazer também jogos fisicamente bastante ativos no recreio, o que contraria em parte os estudos de Pfister (1993) e de Holmes (2012), que nos indicam que os rapazes realizam atividades físicas mais vigorosas como os jogos desportivos e as raparigas preferem atividades mais sedentárias ou menos vigorosas, como caminhar pelo recreio, socializar ou saltar à corda. Em contrapartida, no estudo

de Stellino et al. (2010) sobre a prática de atividades físicas nos recreios em escolas do 1º ciclo, foi verificada a tendência dos rapazes serem mais ativos fisicamente do que as raparigas, embora, essas diferenças não sejam significativas, sugerindo que as diferenças entre rapazes e raparigas nesta faixa etária são difíceis de detetar.

Ainda relativamente ao género, podemos acrescentar que, no presente estudo, as raparigas variam mais os seus jogos no recreio escolar do que os rapazes, apresentando diferenças significativas na prática de mais jogos quando comparadas com os rapazes. Este facto foi também observado no estudo de Boyle, Marshall e Robeson (2003), efetuado com crianças de 9 e 10 anos de idade. Através de notas de campo retiradas durante as observações efetuadas, verificaram que as raparigas jogavam uma grande variedade de jogos durante o recreio, enquanto que os rapazes variavam muito pouco o tipo de jogo e as atividades que faziam nesse local.

A faixa etária, a adaptabilidade e as capacidades das crianças também podem ser outros fatores importantes no que toca à separação das crianças nos jogos de recreio (Louro, 1997). Assim, neste estudo, analisamos também as diferenças entre os diferentes anos de escolaridade (diferentes faixas etárias), quanto aos jogos praticados e preferidos no recreio escolar.

Quanto às diferenças relativamente ao ano de escolaridade, verificou-se que os alunos mais novos dos 1º e 2º anos, variam mais os seus jogos e apresentam-se mais criativos durante o recreio do que os alunos dos 3º e 4º anos pois realizam mais “outras atividades” e participam de forma mais distribuída em todos os jogos mencionados do que os alunos mais velhos. Estes, por sua vez, são mais seletivos e participam mais nos jogos organizados e de regras, como o “futebol”, “caçadinhas” e “escondidas”, concentram a sua ação no recreio em 4 ou 5 jogos dominantes e realizam pontualmente os restantes. Ainda que os três jogos mais realizados por todos os anos de escolaridade sejam muito semelhantes, pois para os alunos dos 1º e 2º anos destacam-se, “correr”, “conversar” e “caçadinhas” e para os 3º e 4º anos, “correr”, “caçadinhas” e “escondidas”. Verifica-se que os mais novos apresentam diferenças significativas, quanto ao ano de escolaridade, em vários jogos: “macaca”, “ouvir música”, “desenhar”, “berlindes e caricas”, “lutas”, “faz-de-conta”, “damas”, “cartas”, “puzzles” e “outras atividades”; enquanto os mais velhos, apresentam

diferenças significativas, apenas, face aos jogos “caçadinhas” e “escondidas”. Tanto no estudo de Patte (2009) como no de Jarrett et al. (2001), ambos realizados em escolas do 1º ciclo do ensino básico, as crianças mais novas realizam mais regularmente no recreio os jogos de perseguição do que as crianças mais velhas, o que contraria o nosso estudo que revela diferenças significativas na prática desse jogo pelas crianças mais velhas em relação às mais novas. Nos dois estudos mencionados anteriormente, é ainda confirmado que as crianças no recreio têm prazer ao socializar com outras crianças, sendo as crianças mais velhas que mais socializam. É curioso perceber que no nosso estudo apesar de não existirem diferenças significativas, são as crianças mais novas que mais socializam.

Relativamente aos jogos preferidos, atendendo ao género, podemos salientar que os três jogos mais preferidos pelos rapazes (futebol, caçadinhas e correr) correspondem aos seus três jogos mais realizados. Enquanto os jogos mais preferidos das raparigas (saltar à corda, caçadinhas e correr) diferem ligeiramente dos seus jogos mais realizados (correr, conversar e caçadinhas). Em relação ao ano de escolaridade, os jogos realizados pelos alunos dos 1º e 2º anos (correr, conversar e caçadinhas) diferem dos seus jogos preferidos (futebol, saltar à corda e caçadinhas). Assim como para os alunos dos 3º e 4º anos de escolaridade, os jogos realizados (correr, caçadinhas e escondidas) também não correspondem, totalmente, aos seus jogos preferidos (futebol, caçadinhas, saltar à corda e correr). Salientamos que o jogo “caçadinhas” é o único que é mencionado por todas as crianças, tanto como jogo mais realizado como mais preferido, independentemente do género ou ano de escolaridade. A corrida também é dos mais referidos por todas as crianças. Estes dados estão de acordo, em parte, com o estudo de Wurdig (2010), onde este anuncia que a corrida é o que os rapazes mais realizam no recreio, no entanto, o jogo preferido dos rapazes são os jogos de perseguição.

Verificamos que os jogos mais realizados pelas crianças são a corrida e os jogos de perseguição e os jogos preferidos são o “futebol” e “saltar à corda”. Esta discrepância entre os jogos realizados e preferidos pode prender-se com o facto dos jogos preferidos pelos alunos requererem materiais (corda e bola) para a sua realização. E também, no caso do futebol, é necessário o espaço (uma vez que cada ano de escolaridade tem acesso ao campo de jogos para jogar

futebol apenas um dia por semana, exceto o 4º ano que tem acesso ao mesmo, dois dias por semana).

Podemos concluir que, em relação ao género, os rapazes vivem em pleno o recreio, pois satisfazem as suas necessidades de jogo nesse espaço, já que são os únicos a realizar os seus jogos preferidos. Quando analisamos o total dos alunos, sem ter em consideração o ano de escolaridade ou o género, podemos verificar que os jogos que realizam não correspondem às suas preferências.

Pellegrini (2005) verificou que ao longo de um período de recreio escolar as crianças modificam comportamentos, refletindo-se nestes as suas atividades preferidas, o seu nível de envolvimento e também o tempo dedicado a cada atividade.

Pereira e Neto (1997) verificaram que as duas práticas mais realizadas por crianças dos 3 aos 10 anos de idade eram os jogos de faz-de-conta e os jogos de perseguição, sendo estas também as mais preferidas. Também no estudo de Beckenkamp et al. (2011), o jogo de perseguição é a atividade preferida dos alunos no recreio. Apesar de não haver relação entre os jogos preferidos mencionados nos referidos estudos e os do presente estudo, existe, no entanto uma contante comum em todos, que é o facto de os jogos de perseguição serem dos jogos mais realizados no recreio.

Também, Condessa (2012), no seu estudo sobre as recordações de infância dos avós açorianos relativamente aos jogos e brincadeiras, concluiu que, tanto o género masculino como o feminino, privilegiavam os jogos de motricidade global, especificamente os jogos de corridas, apanhadinhas e escondidas, salientando ainda que o mais recordado para o género feminino foi o de corridas, enquanto para o género masculino foram os jogos de apanhadinhas e de escondidas. As avós ainda se recordavam dos jogos de “faz-de-conta”, enquanto os avós faziam mais jogos de motricidade fina, como o pião, caricas, berlindes, botão... Estes e outros jogos tradicionais têm caído em desuso ao longo do tempo, como nos confirmam vários estudos realizados a nível nacional (Pacheco, 1995; Varregoso, 2000; Serra, & Serra, 2007; Condessa e Fialho, 2010), assim como no presente estudo o podemos confirmar, pois foram poucas as crianças que mencionaram realizar esses jogos no recreio. Os jogos de regras (futebol e damas) aparecem como terceiro jogo realizado pelos avôs. Já as avós mencionaram as lengalengas e cantigas enquanto saltavam à corda

ou ao elástico, como sendo bastante praticadas. Podemos salientar que muitos jogos praticados antigamente pelas crianças permanecem nos tempos de hoje, principalmente os jogos de perseguição (ambos os sexos), futebol (rapazes) e saltar à corda (raparigas).

Ainda num estudo de Serra e Serra (2007), sobre as mudanças ocorridas entre 1992 e 2007 nas atividades lúdico-motoras praticadas em meio rural por crianças do 1º ciclo do ensino básico, foi verificado que a prática dos jogos de corrida e perseguição aumentou bastante ao longo do tempo, assim como os jogos locomotores tiveram uma subida considerável. Estes dados revelam que as crianças se envolvem em práticas bastante ativas no recreio, tal como foi verificado no presente estudo. Ainda concordando com este estudo, Serra e Serra (2007) confirmam também a diminuição da prática do jogo do elástico. Estes autores referem ainda um decréscimo acentuado de outros “jogos de saltos”, como a macaca e saltar à corda, no entanto no nosso estudo estes jogos são bastante praticados pelas raparigas.

Os jogos de faz-de-conta e os jogos tradicionais, que faziam parte das práticas e preferências das crianças no estudo de Pereira e Neto (1997), assim como das lembranças dos avós açorianos do estudo de Condessa (2012), estão a perder a sua forte presença de outrora na vida quotidiana das crianças. Serra e Serra (2007) confirmam, também, que houve de facto uma perda na prática destes jogos entre 1992 e 2007, mas que uma parte desse património lúdico perdido foi substituído por outros jogos novos, alguns surgidos a partir de fenómenos de aculturação e outros a partir da imaginação vivida das crianças. É importante criar estratégias para se voltar a usar o pião e outros brinquedos tradicionais, considerados perigosos hoje em dia e proibidos no recreio. É urgente reavivar estes jogos, que fazem parte das nossas tradições e que nos identificam como povo. Estes jogos e brinquedos tradicionais e também os jogos de faz-de-conta, que cada vez menos se vêm nos recreios das escolas, são essenciais para apelar à imaginação das crianças e para desenvolver a sua destreza e habilidades motoras.

## **10. Conclusões**

Podemos concluir que neste estudo que, tanto rapazes como raparigas, se envolvem em jogos motores bastante ativos e também nos jogos típicos de género (ainda que em menor percentagem). Destacam-se, assim, os jogos mais realizados pelas raparigas, como a corrida e os jogos de perseguição que contrastam com estudos realizados anteriormente, enquanto os rapazes registam uma constante nos seus jogos realizados no recreio ao longo do tempo. Este estudo sugere que existe uma tendência para os jogos mais realizados pelas raparigas se aproximarem dos jogos mais realizados pelos rapazes.

Ainda podemos verificar que os jogos mais realizados, não correspondem aos preferidos pelos alunos, uma vez que referem preferir jogar futebol e saltar à corda enquanto os jogos mais realizados são a corrida e os jogos de perseguição. O facto destes últimos jogos serem dominantes no recreio, neste e noutros estudos, confirma a pouca diversificação nos jogos realizados pelos alunos, o que nos sugere que a introdução de materiais no espaço de recreio e as intervenções lúdico-pedagógicas no mesmo podem traduzir-se num enriquecimento das atividades lúdicas desenvolvidas pelas crianças neste espaço, contribuindo para uma maior experiência motora, uma vez que a realização de jogos com diferentes exigências e desafios permite à criança explorar e desenvolver o seu potencial motor, expandindo a sua ação, tanto no contexto de recreio, como nas suas rotinas diárias.

## **Estudo 2**

**Uma viagem pelo recreio  
escolar do 1º ciclo do ensino básico**



## 1. Introdução

O *recreio* escolar ou se quisermos o *play time* (tempo para brincar) ou *break time* (tempo de intervalo) em inglês, *la récréation* (recreio) em francês ou ainda *el recreo* em espanhol é um período de interrupção das aulas na escola, que normalmente ocorre num espaço exterior. Este é um período de tempo que faz parte da rotina das crianças na escola, em qualquer parte do mundo, variando a sua forma/ estrutura, qualidade e quantidade de equipamentos existentes e também a duração desse período. Sendo que todos estes fatores influenciam o comportamento das crianças no recreio e que este por sua vez influencia os seus resultados cognitivos e sociais e ainda o género e as interações da criança são mediadores de extrema importância nesses efeitos fornecidos pelo recreio (Pellegrini, 1995).

O espaço de recreio é como um mundo de regras e rituais (Opie & Opie, 1969). Este é um contexto onde se aprendem muitas lições para a vida, tais como aprender a juntar-se a um grupo para jogar, aprender a escolher e a negociar as regras para esses jogos, saber lidar com vários tipos de personalidade e também aprender a manipular situações, de forma a tirar vantagens das mesmas (Sluckin, 1981).

Algumas investigações do âmbito social têm demonstrado que as crianças cada vez menos utilizam os espaços exteriores públicos para os seus jogos e brincadeiras, tornando assim, o recreio escolar um ambiente bastante importante para as suas atividades não regulamentadas e autodirigidas (Blatchford, 1994; Brown, 2006).

O sentimento que as crianças têm em relação à escola é largamente baseado nas suas experiências durante o tempo de recreio, pois é durante estes momentos que as crianças constroem e realizam os seus jogos, que estabelecem as próprias regras de conduta. É onde mantêm as suas relações sociais independentes da sala de aula. É também no espaço de recreio que desenvolvem estratégias no sentido de resolver e evitar conflitos (Blatchford, 1998). Ainda, as crianças participantes no estudo de Muller (2008) referiram-se

ao recreio como o local que mais facilita o encontro com os seus amigos, sendo ainda esse tempo um dos melhores momentos do seu dia.

Atendendo às dinâmicas sociais atuais, podemos admitir que, para a criança, o recreio é o espaço onde ela se manifesta livremente, sendo este um importante contexto para o jogo, que contribui, por sua vez, para o desenvolvimento motor, cognitivo e social da criança (Neto, 2008). É nos recreios que ocorrem muitos conflitos sociais e emocionais. É também nestes momentos que as crianças conhecem e encontram os seus amigos e têm a oportunidade de interagir e brincar com os seus pares (Blatchford & Sharp, 1994). Para as crianças, o recreio representa uma parte única do seu dia na escola, pois é um dos poucos momentos onde está presente a espontânea interação entre pares, o que não acontece, por exemplo, dentro da sala de aula (Pellegrini, 1995).

As aquisições feitas pelas crianças nos recreios e através dos jogos podem ser extremamente relevantes, uma vez que o que elas aprendem durante a realização dos jogos está diretamente relacionado com as suas relações de amizade e o contexto social escolar e familiar. Algumas competências físicas e cognitivas podem ser exercitadas e desenvolvidas através dos jogos (Smith, 1994).

Na sua forma mais pura o jogo é alegria, espontaneidade e despreocupação. No entanto, também podemos assistir no recreio a episódios de agressão, algumas ligações de amizade e luta pelo poder onde as interações giram à volta destas emoções: alegria; divertimento; fúria; frustração; embaraço; rejeição e medo. O tempo de recreio longe da sala de aula permite à criança a liberdade de escolha e a oportunidade de desenvolver a sua capacidade de se socializar num mundo menos dirigido pelo adulto. Aqui as crianças envolvem-se profundamente na construção do seu mundo social, onde alguns adultos também desempenham o seu papel (Boyle, Marshall & Robson, 2003).

Este estudo encontra-se dividido em duas partes. Para clarificar melhor cada um dos assuntos abordados, consideramos mais interessante separar os temas, sendo que a 1ª parte contempla a satisfação das crianças pelo tempo de recreio na escola, percebendo qual o valor atribuído pelas mesmas a esse tempo e a 2ª parte descreve a ocupação dos espaços de recreio pelas crianças assim como os materiais que esta utiliza nesses espaços.

## **2. Objetivos**

- Verificar qual a importância do tempo de recreio escolar para a criança atendendo ao género e ao ano de escolaridade:
  - Conhecer os motivos para a satisfação ou insatisfação das crianças em relação ao tempo de recreio na escola;
  - Perceber se o tempo de recreio na escola é suficiente para as crianças;
- Identificar de que forma as crianças se distribuem pelos diferentes espaços de recreio, atendendo ao género e ao ano de escolaridade;
- Averiguar quais os materiais que as crianças mais utilizam para as suas atividades no recreio, atendendo ao género e ao ano de escolaridade.

## **3. Metodologia**

No sentido de concretizar os objetivos propostos realizámos um estudo descritivo que visa compreender a realidade, com recurso a informação recolhida através das próprias crianças (observação das suas práticas e questionamento). Desta forma, foram adotadas opções metodológicas que assentam, essencialmente, na base da investigação quantitativa, pois os resultados são apresentados sob a forma de percentagens e frequências, tendo sido efetuado, ainda, o teste do qui-quadrado para verificar a existência de diferenças significativas entre género e ano de escolaridade. Contudo, foram, também, utilizados métodos qualitativos para a análise de dados, nomeadamente, a análise de conteúdo para a construção das categorias emergentes das respostas dos alunos participantes. A análise de resultados foi ainda complementada, com a análise à observação de filmagens e a algumas notas de campo efetuadas ao longo do período em que decorreu o estudo

## **Amostra**

Fizeram parte do estudo 317 alunos do 1º ao 4º ano de escolaridade de duas escolas do 1º ciclo do ensino básico da cidade de Braga. Destes alunos, 167 eram rapazes e 150 raparigas com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos de idade.

## **4. Métodos**

Para a recolha de dados, foi aplicado um questionário sobre práticas e interações nos recreios do 1º ciclo do ensino básico. De acordo com os objetivos propostos e no sentido de conhecer as perspetivas das crianças em relação ao recreio escolar, foram consideradas para este estudo duas questões fechadas e três questões abertas que integravam o referido questionário. São as próprias crianças que melhor nos podem fornecer informações sobre os seus olhares e vivências, (ações e atitudes), uma vez que elas nos providenciam respostas fiáveis quando questionadas sobre aspetos importantes para as suas vidas (Scott, 2005). Foi ainda efetuada observação em diferido, através de filmagem. A análise das filmagens não foi sistematizada, mas realizada em função de comportamentos ajustados ao estudo efetuado. Foi nossa intenção recolher da observação das filmagens a informação necessária para complementar os resultados obtidos através da análise do questionário.

Em relação às filmagens estas foram efetuadas nos recreios das escolas, inicialmente durante uma semana, para que os alunos se habituassem à presença da câmara de filmar e da investigadora no espaço de recreio. Posteriormente, foram filmados 5 espaços de recreio durante uma semana em cada escola, tendo sido filmado cada espaço durante 20 minutos (tempo total de recreio da parte da manhã). O espaço interior da escola não foi filmado, uma vez que, durante o tempo em que estivemos a efetuar filmagens nas escolas, os alunos estavam todos no espaço exterior, frequentando o espaço interior da escola esporadicamente e sobretudo para utilização das instalações sanitárias ou simplesmente para falar com algum professor. As filmagens decorreram durante o mês de novembro de 2011, antes da aplicação dos questionários.

Antes, ou após as filmagens e, durante todo o período em que estivemos presentes nas escolas onde decorreu o estudo fizemos alguns registos em diário de campo. Os métodos de análise de dados utilizados, foram a análise de conteúdo para a construção de categorias emergentes das respostas dadas às questões abertas do questionário e, também, para a observação das filmagens. Para a análise dos dados quantitativos foi utilizado o software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), *Windows* (versão 19), tendo sido essa informação recolhida, sujeita a tratamento e análise estatística descritiva, através da frequência e da percentagem e a estatística não paramétrica, através do teste do *Qui-Quadrado* para verificar a possibilidade da existência de diferenças estatisticamente significativas, entre género e ano de escolaridade.

### **Análise de conteúdo**

A análise de conteúdo incidiu sobre os comportamentos registados nas filmagens e também sobre cinco questões incluídas no questionário aplicado aos participantes no estudo. Na análise ao conteúdo das referidas questões emergiram categorias (Bardin, 1977). Estas advieram dos dados descritivos recolhidos e tornaram-se um meio precioso para os classificar. Podemos designá-las de categorias de codificação, uma vez que emergiram, a partir de palavras ou frases padrões presentes nos dados obtidos (Bogdan & Biklen, 2003). Da análise às cinco questões sobre os recreios escolares incluídas no grupo 2 do questionário acima referido foram surgindo categorias que se encontram expostas nos quadros ao longo da análise e interpretação dos resultados. Expomos em anexo, de forma mais detalhada, as respostas dadas pelos alunos a partir das quais emergiram cada uma das categorias mencionadas neste estudo (Anexo 8 – Tabelas 1 a 10).

Apresentamos seguidamente os objetivos e as respetivas fontes de informação utilizadas para os clarificar.

**Quadro 10** – Elementos de análise sobre as perspetivas dos participantes do estudo

Dimensão de Análise	Objetivos	Objetivos específicos	Fonte de informação	
			Questionário	Filmagens
O valor atribuído pelas crianças ao recreio escolar	Verificar qual a importância do tempo de recreio escolar para a criança atendendo ao género e quanto ao ano de escolaridade	Conhecer os motivos para a satisfação ou insatisfação das crianças em relação ao tempo de recreio na escola	Questão nº 2.1	Análise de filmagens
		Perceber se o tempo de recreio na escola é suficiente para as crianças	Questão nº 2.4	_____
Apropriação de espaços e materiais no recreio da escola	Identificar de que forma as crianças se distribuem pelos diferentes espaços de recreio atendendo ao género e ao ano de escolaridade		Questão nº 2.2	Análise de filmagens
	Averiguar quais os materiais que as crianças mais utilizam para as suas atividades no recreio, atendendo ao género e ao ano de escolaridade		Questão nº 2.3	_____

## 5. Apresentação e análise dos resultados

Neste capítulo são apresentados e interpretados os resultados decorrentes da análise das respostas dadas às questões sobre o recreio escolar e dos conteúdos das filmagens efetuadas no recreio.

A primeira parte está organizada de acordo com os objetivos e com os objetivos específicos apresentados no Quadro 10. Primeiramente é realizada uma análise às respostas dos alunos, a partir das quais emergiram categorias e que são apresentadas num quadro sequente à referida análise. Após a apresentação de cada quadro são analisadas e interpretadas as categorias, atendendo às diferenças entre género e ano de escolaridade. Apresentamos posteriormente, a discussão e as conclusões relativamente à primeira dimensão de análise - O valor atribuído pelas crianças ao recreio escolar (Quadro 10).

Relativamente aos anos de escolaridade, na primeira parte do estudo criámos dois grupos, ou seja, os resultados dos 1º e 2º anos foram tratados em conjunto, assim como os dos 3º e 4º anos, uma vez que desta forma tornou a análise mais clara e precisa, não comprometendo a fiabilidade dos resultados obtidos. Na segunda parte do estudo, os anos de escolaridade não aparecem agrupados, pois para os resultados obtidos nessa parte existem diferenças

significativas a analisar entre cada ano de escolaridade, pelo que consideramos que, o ano de escolaridade é um determinante e, fornece-nos uma informação mais precisa e concreta sobre as diferenças do comportamento das crianças no que se refere à utilização dos espaços de recreio.

Na segunda parte deste estudo, a apresentação e interpretação dos resultados está organizada, inicialmente, com uma breve introdução, seguindo-se a exibição de cada quadro e respetiva interpretação dos resultados, atendendo às diferenças entre género e ano de escolaridade. No final, apresentamos a discussão e as conclusões relativamente à segunda dimensão de análise - Apropriação de espaços e materiais no recreio da escola (Quadro 10).

## Parte I – O valor atribuído pelas crianças, ao recreio escolar

Nesta parte do estudo procuramos clarificar o primeiro objetivo relacionado com o valor atribuído ao recreio escolar pelas crianças, analisando primeiro as respostas ao questionário e estabelecendo uma comparação em função do ano de escolaridade e do género, para verificar a existência de diferenças significativas.

O primeiro objetivo foi dividido em dois objetivos específicos, relacionados entre si, para melhor compreendermos qual o valor que as crianças atribuem ao tempo de recreio na escola e que apresentamos de seguida.

### 6. Satisfação/ insatisfação pelo tempo de recreio na escola

No sentido de melhor clarificar a maior ou menor satisfação das crianças pelo tempo de recreio na escola apresentamos no Quadro 11 a distribuição das respostas dadas (frequências e percentagens) relacionando o género e o ano de escolaridade com o gosto pelo recreio.

**Quadro 11 – Gosto pelo recreio: diferenças entre género e ano de escolaridade**

Gosto pelo recreio		Género			p	Ano de escolaridade			p
		♀	♂	Total (n=317)		1ºe2º	3ºe4º	Total (n=317)	
Sim	n	149	163	312	NS	167	145	312	NS
	%	99,3	97,6	98,4		98,2	98,6	98,4	
Não	n	1	4	5		3	2	5	
	%	0,7	2,4	1,6		1,8	1,4	1,6	
Total	n	150	167	317	170	147	317		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		

Legenda: ♀- género feminino; ♂- género masculino; \*\*\*p≤0.001; \*\*p≤0.01; \*p≤0.05; NS – não significativo

Podemos verificar através do Quadro 11 que os alunos gostam de facto do tempo de recreio na escola, pois praticamente todos os alunos responderam afirmativamente a esta questão. Não existem diferenças significativas quanto ao género nem quanto ao ano de escolaridade em relação ao gosto pelo recreio, pelo que podemos afirmar que, de uma forma geral, este é um tempo de satisfação para as crianças.



De forma a responder ao objetivo específico em causa, analisamos as respostas das crianças quanto aos motivos pelos quais gostam do tempo de recreio, assim como os motivos pelos quais não gostam do tempo de recreio na escola.

No sentido de ilustrar melhor os sentimentos das crianças em relação ao tempo de recreio na escola, apresentamos algumas das respostas mais frequentes e que deram origem à 1ª categoria Espaço e tempo de brincadeira, como a resposta da Nídia (8 anos) que disse gostar do recreio porque “posso brincar”, a Márcia e o Artur (6 anos) afirmaram “gosto de brincar” e ainda o Gaspar, a Violeta e o Rui (9 anos) mencionaram gostar do tempo de recreio “para jogar vários jogos”. Ainda obtivemos respostas menos comuns, como a da Juliana (7 anos) que atesta que “as crianças precisam de brincar” e ainda a Íris que justificou que “temos espaço para brincar”.

A segunda categoria apresentada é Conviver e brincar com os amigos. Contribuíram para esta categoria respostas como a da Soraia e da Rita (9 anos) que disseram gostar do recreio “para brincar e conversar com as minhas amigas”, ou como a do Xavier e do Simão (7 anos) “para brincar com os meus amigos”.

Em relação à terceira categoria Tempo de diversão, as respostas mais comuns foram: “é divertido” (Rodrigo e Bruno, 9 anos); “é fixe” (Francisca e Joel, 7 e 8 anos respetivamente) e ainda a Catarina (8 anos) que afirmou que “é o tempo de diversão e de brincadeira”.

A última categoria, designada Tempo de liberdade e descanso, emergiu tendo em conta respostas como a do Filipe (8 anos) que atestou “gosto de estar ao ar livre”, a do Júlio (8 anos) que declarou que gosta desse tempo “para descansar a cabeça”, a Ana (8 anos) e a Inês (6 anos) disseram gostar do tempo de recreio, pois “estamos livres” e a Liliana (8 anos) afirmou que “é o único tempo livre para brincar na escola”.

A partir dos motivos acima apresentados, emergiram as quatro categorias que contemplamos na análise realizada (Quadro 12). Expomos no final deste estudo, de forma mais detalhada, as respostas dadas pelos alunos a partir das quais emergiram cada uma das categorias mencionadas (Anexo 8 – Tabela 2).

**Quadro 12 –** Motivos da satisfação dos alunos pelo tempo de recreio escolar: diferenças entre género e ano de escolaridade

Categorias		Género		Total	p	Ano de escolaridade			
		♀	♂			1ºe 2º	3ºe 4º	Total	p
Espaço e tempo para brincar	n	50	59	109	NS	59	50	109	0,001***
	%	40,3	43,1	41,8		49,2	35,5	41,8	
Conviver e brincar com os amigos	n	40	37	77		30	47	77	
	%	32,3	27,0	29,5		25,0	33,3	29,5	
Tempo de diversão	n	15	26	41		24	17	41	
	%	12,1	19,0	15,7		20,0	12,1	15,7	
Tempo de liberdade e descanso	n	19	15	34		7	27	34	
	%	15,3	10,9	13,0		5,8	19,1	13,0	
<b>Total</b>	n	124	137	261	120	141	261		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		

Legenda: ♀ - género feminino; ♂ - género masculino; \*\*\* $p \leq 0.001$ ; \*\* $p \leq 0.01$ ; \* $p \leq 0.05$ ; NS – não significativo

Das categorias apresentadas, a mais representativa da satisfação das crianças pelo tempo de recreio na escola foi o facto de terem *Espaço e tempo para brincar* e, foram os alunos mais novos dos 1º e 2º anos (49,2%) que mais referiram esta categoria e, quanto ao género foram mais os rapazes (43,1%) a mencioná-la. A segunda categoria mais mencionada foi *Conviver e brincar com os amigos*, tendo sido os alunos dos 3º e 4º anos (33,3%) que mais mencionaram que essa categoria era o que mais os fazia gostar do tempo de recreio, enquanto apenas 25,0% dos alunos dos 1º e 2º anos o referiram. Quanto ao género foram mais as raparigas (32,3%) que os rapazes (27,0%) a mencionar esta categoria.

A categoria *Tempo de diversão* foi a terceira mais referida pelos alunos tendo sido os alunos mais novos dos 1º e 2º anos (20,0%) que mais a referiram. Por fim, a categoria *Tempo de liberdade e descanso* foi a menos referida pelos rapazes (10,9%) e, atendendo ao ano de escolaridade, foi a última categoria a ser mencionada pelos alunos dos 1º e 2ºanos. Já para 15,3% das raparigas e para 19,1% dos alunos dos 3º e 4º anos de escolaridade, esta categoria ocupa a terceira opção na sua satisfação com o tempo de recreio escolar.

Salientamos então que, tanto quanto ao género e, quanto ao ano de escolaridade, os motivos apresentados pelos alunos pelo facto de gostarem do tempo de recreio da escola tenderam principalmente para as categorias *Espaço e tempo para brincar* e *Conviver e brincar com os amigos*, sendo que, quanto ao género não existem diferenças significativas a registar, no entanto, quanto ao ano de escolaridade essas diferenças existem ( $p \leq 0,001$ ). Realçamos ainda, que

os alunos dos 1º e 2º anos apresentam percentagens superiores aos alunos dos 3º e 4º anos no que se refere às categorias *Espaço e tempo para brincar* e *Tempo de diversão*. Por sua vez, os alunos dos 3º e 4º anos apresentam percentagens superiores aos alunos dos 1º e 2º anos nas categorias *Conviver e brincar com os amigos* e *Tempo de liberdade e descanso*.

Através da análise das filmagens é de referir a expressão de satisfação observada nos alunos durante o tempo de recreio, o tempo em que estão com os amigos, a brincar, a correr, a passear e a conversar, sentados a descansar, a lanchar ou, ainda, a preparar uma partida a alguém. Retiramos, também, algumas notas do diário de campo que nos comprovam essa satisfação.

*“...Muitos alunos aguardam ansiosos na fila para sair do edifício escolar em direção àquele que é o seu tempo e o seu espaço, o recreio, e quando esse momento acontece, saem porta fora a correr com o lanche na mão para parte incerta, com gritos, sorrisos ou com expressões faciais engraçadas como se estivessem a festejar a sua liberdade” (22/11/2011).*

Há ainda a referir, ainda, que cinco crianças afirmaram não gostar do tempo de recreio na escola, sendo que duas destas crianças não justificaram a sua resposta e apenas o Hugo (8 anos) manifestou sentimentos de desagrado em relação ao tempo de recreio afirmando que este “demora muito tempo e eu quero é trabalhar”. O Pedro (7 anos) e o João (8 anos) afirmaram não gostar do tempo de recreio “porque é pouco tempo”. Esta justificação, demonstra que a duração do tempo de recreio é curto, pois algumas crianças necessitam de mais tempo para as suas atividades livres e, ficam de alguma forma, com os seus jogos interrompidos quando este termina. Também pode acontecer, que estas crianças levem algum tempo a organizar as atividades e, depois, quando estão a viver a liberdade de jogar, são interrompidos, pois é tempo de regressar à sala de aula.

Apesar de não ter sido referido nos questionários, observamos, pelos registos em vídeo, que alguns alunos manifestavam insegurança e isolamento durante o tempo de recreio, o que nos leva a crer que esses alunos não sentem satisfação durante este período de tempo na escola. Através das observações e

dos registos no diário de campo, facilmente identificamos alguns alunos que pareciam não se enquadrar no cenário de satisfação pelo recreio acima descrito.

*“...Alguns alunos sozinhos, sem rumo, de mãos nos bolsos, que tentam entrar nas brincadeiras de outros e são impedidos de participar. O seu olhar triste e distante faz repensar o tempo de recreio.”(24/11/2011)*

Estes alunos são, possivelmente, vítimas de *bullying* pelos seus pares. O que faz falta para que todos sejam felizes no recreio? Poderão os adultos representar um papel importante para esta união e harmonia? Sabemos que as situações de *bullying* ocorrem, maioritariamente, no recreio das escolas, pelo que este facto não deve ser esquecido e, acima de tudo, deve atuar-se logo que se detetem estas situações, de forma a evitar que consequências mais graves ocorram.

Importa salientar que, apesar de casos pontuais de crianças insatisfeitas com o tempo de recreio escolar, é indiscutível a importância do tempo de recreio para as crianças do 1º ciclo do ensino básico e a satisfação que este momento do seu dia na escola lhes traz. Salientamos que praticamente, todos os alunos salientaram os motivos pelos quais gostam do tempo de recreio e, para além disso, foi notória a sua expressão de contentamento e a boa vontade com que preencheram os questionários quando lhes foi explicado o assunto que ia ser tratado.

## **7. A adequação do tempo de recreio escolar**

Para respondermos a este objetivo específico, analisamos as respostas à questão “Gostavas de ter mais tempo de recreio na escola?”

De acordo com as respostas obtidas nesta questão, apresentamos inicialmente a distribuição dos alunos (frequências e percentagens) em relação ao facto de quererem ou não mais tempo de recreio, atendendo ao género e ao ano de escolaridade (Quadro 13). De seguida, apresentamos alguns exemplos de resposta dos alunos à referida pergunta e que deram origem às sete categorias expostas no Quadro 14. É feita, de seguida, a análise e interpretação

das categorias mencionadas tendo em conta as diferenças entre género e ano de escolaridade.

**Quadro 13 – Mais tempo de recreio na escola: diferenças entre género e ano de escolaridade**

Mais tempo de recreio		Género				Ano de escolaridade			
		♀	♂	Total (n=317)	p	1º e 2º	3º e 4º	Total (n=317)	p
Sim	n	114	134	248	NS	154	94	248	***0,000
	%	76,0	80,2	78,2		90,5	63,9	78,2	
Não	n	36	33	69		16	53	69	
	%	24,0	19,8	21,8		9,5	36,1	21,8	
Total	n	150	167	317		169	147	317	
	%	100,0	100,0	100,0		100,0	100,0	100,0	

**Legenda:** ♀ - género feminino; ♂ - género masculino; \*\*\* $p \leq 0.001$ ; \*\* $p \leq 0.01$ ; \* $p \leq 0.05$ ; NS – não significativo

Podemos verificar, através do Quadro 13, que a maioria dos rapazes e das raparigas gostaria de ter mais tempo de recreio na escola, não existindo diferenças significativas quanto ao género. Já quanto ao ano de escolaridade, as diferenças são bem visíveis e significativas ( $p \leq 0,000$ ), tendo esse desejo sido referido por 90,5% dos alunos do 1º e 2º ano, enquanto somente 63,9% dos alunos do 3º e 4º anos o referiram. Este pode ser um indicador muito importante relativamente à adequação do tempo de recreio que as crianças têm na escola. Este tempo é considerado atualmente como o único tempo livre durante o dia para a criança explorar os seus limites, jogar, brincar, interagir com os outros e com o meio ambiente. Pelos resultados obtidos neste estudo, conclui-se da necessidade de este tempo ser repensado e adequado às suas necessidades, uma vez que as crianças dos 1º e 2º anos necessitam de uma adaptação gradual à rotina e ao ritmo que lhes são impostos pela escola.

Salvaguardando a pausa do almoço, que não foi aqui considerada como tempo de recreio, podemos afirmar que estes alunos dispõem de 20 minutos de recreio (parte da manhã) e 10 minutos (parte da tarde), ou seja 30 minutos de tempo de recreio no total do seu dia de aulas. Após a análise do Quadro 13, é de questionar se estes 30 minutos de recreio durante um dia de aulas na escola são suficientes para a criança do 1º ciclo do ensino básico poder descarregar todas as suas energias, brincar e jogar livremente, interagir com os seus pares e descansar das suas quase 7 horas diárias de aulas e atividades extracurriculares orientadas.

Apresentamos de seguida algumas respostas dadas e a partir das quais emergiram as categorias apresentadas no Quadro 14, sendo que, na origem da 1ª categoria, Mais tempo para brincar, encontramos respostas como a da Cátia (6 anos), do João Pedro (8 anos), do Flávio e da Sílvia (9 anos) que gostariam de “mais tempo para brincar”; a Ana (8 anos) diz que seria “para brincar até me cansar” e ainda obtivemos bastantes respostas semelhantes à do Ricardo (9 anos), da Rute (6 anos) e do Emanuel (7 anos), que referem que gostariam de ter mais tempo de recreio para “brincar mais”.

O surgimento da segunda categoria Tempo de recreio insuficiente deu-se a partir de respostas como a da Mariana (8 anos) que referiu que “o recreio da tarde é muito pequeno” ou a da Gina e do Pedro (7 anos) que atestaram que “temos pouco tempo de recreio”.

A terceira categoria Tempo de descanso e diversão emergiu de respostas como a do Gustavo (9 anos), o Hélder (9 anos) e a Anita (8 anos) que gostariam de ter mais tempo de recreio “para estar com os amigos”, ou ainda “para brincar com os amigos” como afirmaram o Lucas, a Raquel e a Sara (8 anos). Ainda muitas crianças gostariam de ter mais tempo de recreio para poderem Conviver e brincar com os amigos, sendo esta a quarta categoria apresentada no quadro 14 e que surgiu de frases como a da Ju (7 anos) e a Gi (9 anos) “o recreio é divertido” ou ainda o Alex (8 anos) que gostaria de “descansar mais” durante esse tempo.

Revelamos, seguidamente, algumas respostas dos alunos que referiram não querer mais tempo de recreio na escola e que deram origem às categorias também expostas no Quadro 14.

Assim, a categoria Tempo suficiente surgiu de respostas como: “já chega o tempo que temos” (Lisa, 8 anos), assim como o Roberto (9 anos) e o Rúben (7 anos) que declararam que “o tempo que temos já é suficiente” ou ainda a Matilde (8 anos) que disse “acho que já é muito tempo”.

A partir das respostas da Soraia (6 anos) e do Vasco (8 anos) que referiram que “também gosto de trabalhar”, a do Rafael (8 anos) que nos indicou que “estou a perder tempo a brincar em vez de aprender” e a do Paulo (7 anos) que afirmou “assim ficávamos com menos tempo para aprender” emergiu a segunda categoria Importância das aulas.

As respostas que deram origem às categorias mencionadas no Quadro 14 encontram-se mais detalhadas em anexo (Anexo 8 -Tabelas 3 e 4)

**Quadro 14 –** Motivos reveladores da vontade das crianças de terem ou não mais tempo de recreio escolar: diferenças entre género e ano de escolaridade

Mais tempo de recreio na escola?			Género		Total	p	Ano de escolaridade			
			♀	♂			1º e 2º	3º e 4º	Total	p
Sim mais tempo de recreio	Mais tempo para brincar	n	61	72	133	NS	78	55	133	0,005**
		%	50,4	51,1	50,8		63,9	39,3	50,8	
	Tempo de recreio insuficiente	n	10	11	21		4	17	21	
		%	8,3	7,8	8,0		3,3	12,1	8,0	
	Tempo de descanso e diversão	n	7	13	20		12	8	20	
		%	5,8	9,2	7,6		9,8	5,7	7,6	
Tempo de convívio e brincadeira	n	14	14	28	18	10	28			
	%	11,6	9,9	10,7	14,8	7,2	10,7			
<b>Total (Sim)</b>		n	92	110	202	112	90	202		
		%	76,1	78,0	77,1	91,8	64,3	77,1		
Não mais tempo de recreio	Tempo suficiente	n	16	17	33	NS	5	28	33	NS
		%	13,2	12,1	12,6		4,1	20,0	12,6	
	Importância das aulas	n	13	14	27		5	22	27	
		%	10,7	9,9	10,3		4,1	15,7	10,3	
	<b>Total (Não)</b>	n	29	31	60		10	50	60	
%		23,9	22,0	22,9	8,2	35,7	22,9			
<b>Total</b>		n	121	141	262	122	140	262		
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		

Legenda: ♀ - género feminino; ♂ - género masculino; \*\*\*p≤0.001; \*\*p≤0.01; \*p≤0.05; NS – não significativo

### Porque gostariam os alunos de ter mais tempo de recreio?

É interessante verificar que a categoria *Mais tempo para brincar* foi aquela que os alunos mais mencionaram para justificar porque é que gostariam de ter mais tempo de recreio na escola, sendo mais os rapazes (51,1%) do que as raparigas (50,4%) a mencionar esta categoria, assim como foram mais os alunos dos 1º e 2º anos (63,9%) do que os dos 3º e 4º anos de escolaridade (39,3%) a mencioná-la. Foram os alunos dos 3º e 4º anos (12,1%) que mais mencionaram a categoria *Tempo de recreio insuficiente* e apenas 3,3% dos alunos dos 1º e 2º anos a referiram. A categoria *Tempo de descanso e diversão* foi mais mencionada pelos rapazes (9,2%) do que pelas raparigas (5,8%), assim como

foram mais os alunos do 1º e 2º ano (9,8%) a mencioná-la do que os alunos do 3º e 4º ano (5,7%). Ainda temos a categoria *Tempo de convívio e brincadeira* que foi mais indicada pelas meninas (11,6%) e pelos alunos mais novos (14,8%). Relativamente a estas categorias apresentadas pelos alunos como principais motivos pelos quais gostariam de ter mais tempo de recreio salientamos que quanto ao género não existem diferenças significativas a registar, no entanto, quanto ao ano de escolaridade estas diferenças existem ( $p \leq 0,01$ ).

Foram quatro as categorias apresentadas e que justificam o facto de os alunos quererem mais tempo de recreio na escola, sendo que, destas quatro categorias, as duas mais referidas pelos alunos foram, *Mais tempo para brincar* e *Tempo de convívio e brincadeira*, o que nos remete para a importância que os alunos atribuem ao brincar, jogar e conviver com os amigos na escola. Este facto deve ser valorizado e não ignorado pelos adultos, já que o tempo de brincar e de jogar é o tempo mais importante na vida de uma criança. Trata-se de um tempo sério e de grandes conquistas ao nível pessoal e de aprendizagens para a vida como, por exemplo, para a aprendizagem de competências sociais e afetivas com os outros e com o ambiente.

#### Porque não gostariam os alunos de ter mais tempo de recreio

A categoria *Tempo suficiente* aparece-nos como a mais mencionada pelos alunos que não gostariam de ter mais tempo de recreio. Esta categoria foi referida por 20,0% dos alunos dos 3º e 4º anos e apenas por 4,1% dos alunos dos 1º e 2º anos de escolaridade, tendo sido mais as raparigas (13,2%) do que os rapazes (12,1%) a mencioná-la. Em relação à categoria *Importância das aulas*, foram também os alunos mais velhos dos 3º e 4º anos (15,7%) que a mencionaram e apenas 4,1% dos alunos mais novos dos 1º e 2º anos o fizeram, quanto ao género foram mais as raparigas (10,7%) do que os rapazes (9,9%) a mencionar esta categoria. Não existem diferenças significativas a registar nem quanto ao género, nem quanto ao ano de escolaridade.

Não tendo sido muitos os alunos a mencionar os motivos pelos quais não gostariam de ter mais tempo de recreio na escola, o que é facto é que esses motivos se prendem essencialmente pela sua satisfação pelo tempo de recreio já existente, achando que esse já é suficiente, ou então pela importância das



aulas. Estes motivos são mais evidentes entre os alunos mais velhos do 3º e 4º ano de escolaridade, o que pode ter como explicação, por um lado, a sua habituação ao tempo e ao espaço de recreio existentes e, por outro, uma maior consciência e responsabilidade pela passagem de ano letivo, daí a importância que atribuem às aulas. Poderão aqui estar camuflados também alguns sentimentos de angústia ou medo que podem sentir no recreio, no entanto não dispomos de indicadores que nos possam confirmar esta questão.

## **8. Discussão dos resultados sobre a Satisfação/ insatisfação pelo tempo de recreio**

É indubitável o valor que o tempo de recreio na escola tem para a criança. Praticamente todas as crianças participantes neste estudo afirmaram gostar do tempo de recreio, facto este evidenciado também por outros autores (Blatchford et al., 1990; Santiago, 1996; Pellegrini, 1995; Pereira, 2002) que referem que, independentemente das condições e qualidade dos espaços envolvidos, os alunos, normalmente, afirmam gostar do tempo de recreio na escola.

Identificamos quatro categorias que nos revelam porque as crianças gostam do tempo de recreio na escola, sendo a principal *Tempo e espaço para brincar*. cremos que para as crianças, assim como nos indicam vários autores (Pellegrini, 1995; Stellino et al., 2010; Marques, 2012a), o recreio representa uma parte única do seu dia na escola, pois esta é a parte mais desestruturada do seu dia e tornou-se num dos únicos locais onde a criança se pode exprimir livremente e onde pode escolher as atividades que mais lhe dão prazer realizar. A segunda categoria mais mencionada pelas crianças foi *Conviver e brincar com os amigos* - a socialização no recreio das escolas é evidente e, é um elemento de estudo bastante explorado e mencionado na literatura por vários autores, quando o tema é o recreio escolar (Boyle et al., 2003; Jarret et al., 2001; Jarret, 2002; Patte 2009; Pellegrini, 1995), pois, afirmam que no espaço de recreio as crianças se envolvem profundamente na construção do seu mundo social, sendo este um dos poucos locais onde a criança interage espontaneamente com os seus pares. Esta interação, como nos confirma Jarret (2002), ocorre atualmente quase exclusivamente nos recreios das escolas. Blatchford e Baines (2006) complementam essa constatação, afirmando que é no recreio escolar onde as

crianças mais têm oportunidade de desenvolver as suas competências sociais. Também Brockman et al. (2011), no seu estudo, com crianças de 10 e 11 anos de idade sobre a prática do jogo ativo (definindo este como qualquer atividade ao ar livre durante o tempo livre da criança, sem que esta seja organizada por adultos), verificaram que um dos principais fatores motivadores para a realização deste tipo de jogo pelas crianças, foi o facto de sentirem prazer e se divertirem quando interagem com os seus pares.

O estudo de Holmes (2012), efetuado com crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 14 anos, também refere que durante o tempo de recreio, as crianças de todas as faixas etárias dedicam uma grande parte desse tempo a socializar e a conversar com os seus pares, apesar de serem os alunos mais velhos que mais o fazem e, quanto ao género, estas atividades são mais evidentes nas raparigas. Estes dados estão de acordo com os resultados obtidos no presente estudo, no sentido em que são as raparigas e também as crianças mais velhas dos 3º e 4º anos, que mais referem gostar do tempo de recreio na escola pelo facto de poderem *Conviver e a brincar com os amigos*. Neste contexto, as diferenças são significativas, apenas, quanto ao ano de escolaridade e não quanto ao género. Foi também registado por Marques (2012a) que, independentemente das suas características, a maioria das crianças gosta ou adora o recreio, principalmente, para *brincar com os amigos*. Neste estudo a autora visou perceber quais as características de recreio mais apreciadas pelas crianças, e a importância dessas características no aparecimento ou não de comportamentos agressivos e no nível de vitimização, tendo para isso, aplicado uma intervenção de 4 semanas no recreio de uma escola do 1º ciclo do ensino básico, com crianças do 2º ao 4º ano de escolaridade, na qual, as crianças experimentaram 4 recreios com diferentes características.

As categorias *Tempo de diversão* e *Tempo de liberdade e descanso*, apesar de terem sido menos mencionadas que as anteriores, são também importantes para as crianças durante o recreio escolar. Estas categorias vão ao encontro de estudos, como o de Boyle et al. (2003), que indicam que o tempo de recreio longe da sala de aula permite à criança liberdade de escolha e a oportunidade de desenvolver a sua capacidade de socializar num mundo menos dirigido pelo adulto, sendo esse o tempo quase único no seu dia, em que se pode

manifestar livremente. Bem como do estudo de Prellwitz e Skar (2007), em que as crianças (dos 9 aos 12 anos) se referiam ao recreio como o seu ponto de referência, onde têm o espaço exterior para brincar livremente. No presente estudo, é de salientar que a categoria *Tempo de liberdade e descanso* apresenta diferenças significativas quanto ao ano de escolaridade, sendo no 3º e 4º anos que esta ganha mais relevância. Esta constatação pode-nos indicar que os alunos mais velhos, talvez por terem um currículo mais pesado em termos de conteúdos e também pelo facto de se encontrarem nos anos terminais do 1º ciclo do ensino básico, possam necessitar, mais do que os alunos mais novos, deste tempo de recreio para descansar e sentirem-se livres. Este pode ser um fator de preocupação e de reflexão sobre a carga horária destes alunos na escola, ou mesmo da extensão dos programas escolares que se intensificam nestes anos de escolaridade.

Vários autores (Blatchford et al., 1990; Santiago, 1996; Pellegrini, 1995; Pereira, 2002) mencionaram também, nos seus estudos, os sentimentos positivos dos alunos em relação ao recreio escolar e que vão ao encontro das categorias referidas neste estudo, ou seja, nos seus estudos, as crianças participantes afirmaram gostar do recreio pelo facto de aí poderem divertir-se, descansar, brincar e conversar com os seus pares, escolher os jogos que vão realizar e referem, ainda, o facto de nesse tempo não terem o controlo dos adultos, sendo que este último não foi mencionado pelos participantes do presente estudo. Este pode ser um indicador importante, na medida em que, atualmente, os alunos podem estar mais habituados à presença dos adultos nos recreios, por estes serem mais vigiados, uma vez que nas escolas onde foi efetuado o estudo os recreios eram vigiados simultaneamente, por auxiliares de ação educativa e também pelos professores (estes últimos em rotatividade).

Algumas crianças neste estudo mencionaram não gostar do recreio por serem rejeitadas pelos seus pares, o que não difere de outros resultados obtidos em vários estudos (Olweus, 1993; Pereira, 2001, 2008; Pereira, Silva & Nunes, 2009) que salientam que é precisamente no espaço de recreio das escolas do 1º ciclo do ensino básico onde ocorrem com mais frequência situações de *bullying*, isto é, as práticas agressivas intencionais e persistentes entre pares. São aconselhados, para este efeito, programas de intervenção nas escolas, em que toda a comunidade educativa esteja envolvida e em que a dimensão lúdica

da criança a conduza a novas vivências e aprendizagens sociais. O jogo e a brincadeira introduzidos e mediados no recreio da escola, com a clara intenção pedagógica, podem aqui ser fatores preponderantes para o bem-estar de todos os alunos na escola (Farenzena et al., 2012; Pereira, Neto & Smith, 1997).

### **9. Discussão dos resultados sobre a adequação do tempo de recreio para as crianças na escola**

A maioria das crianças salientou a vontade de ter mais tempo de recreio, justificando-a com as seguintes categorias: *Mais tempo para brincar*, *Tempo de recreio insuficiente*, *Tempo de convívio e brincadeira* e ainda *Tempo de descanso e diversão*. As duas categorias mais mencionadas foram *Mais tempo para brincar* e *Tempo de convívio e brincadeira*. Podemos comparar estes resultados com o que nos é apresentado em vários estudos e por diversos autores sobre o que representa o recreio na vida das crianças, isto é, este espaço propicia sobretudo o jogo e a brincadeira entre as crianças. Sendo este o local onde estas exploram e experimentam os seus limites, exercendo a sua liberdade de ação, interagindo com os outros e com o ambiente, favorecendo o seu desenvolvimento a nível motor, cognitivo, social e emocional (Blatchford & Sharp, 1994; Smith, 1994; Pellegrini, 1995; Pereira e Neto, 1997; Neto, 2008; Miler, 2009; Walsh, 2008; Pellegrini, 2011). São de facto esses dois fatores, brincar/ jogar espontânea e livremente e também interagir com os seus pares, que mais caracterizam o espaço de recreio e, é precisamente para poderem envolver-se mais nestes dois fatores nesse local que, a maioria das crianças deste estudo gostaria de ter mais tempo de recreio. As crianças, neste estudo, demonstraram uma grande necessidade de convívio com os amigos e esta deve ser potenciada na escola e fora dela, pois, como nos é reforçado por Condessa (2008), o convívio entre pares fora da escola é escasso, o que se poderá traduzir em dificuldades de socialização por parte das crianças no futuro.

Pudemos constatar que 78,2% das crianças que fizeram parte deste estudo gostariam de ter mais tempo de recreio nas suas escolas e ainda verificamos que são as crianças mais novas (90,5%) do 1º e 2º ano de escolaridade que mais manifestaram essa vontade. Este facto pode ser

explicado de acordo com Pellegrini (1995) que nos indica que as crianças procuram novidades e coisas diferentes para fazer no recreio e que, com o passar do tempo, as crianças habituem-se ao espaço de recreio, deixando este de ser uma novidade ou de proporcionar desafios interessantes. O que nos pode levar a concluir que o fator novidade pode ser uma das causas de os alunos mais novos quererem mais tempo de recreio relativamente aos alunos mais velhos, que já conhecem bem esse espaço, já o exploraram e ao qual já se habituaram. Pellegrini e Bjorklund (1997), num estudo sobre o papel do recreio no desempenho cognitivo da criança, verificaram que, na China e no Japão, os alunos mais novos do 1º ano têm menos tempos letivos por dia (4h/ 5h) e mais tempo de recreio (4/ 5 períodos de recreio, cada um com a duração de 10 a 15 minutos) do que os alunos mais velhos do 5º ano - último ano da escola primária nesses países (6h30m/ 8h tempo letivo por dia e o mesmo tempo de recreio que os mais novos). Compararam ainda com o horário dos alunos das escolas primárias de Mineápolis (EUA), que têm 6h de tempo letivo por dia e 2 períodos de recreio que variam entre 10 e 15 minutos, independentemente do ano de escolaridade que frequentam. Os autores sugerem que nos países asiáticos mencionados existe uma maior sensibilidade quanto às fases de desenvolvimento da criança, reconhecendo os benefícios desta distribuição dos recreios ao longo do tempo letivo diário (1 período de recreio por cada 50 minutos de aulas), ressalvando contudo que a duração do tempo de recreio praticado nas escolas asiáticas parece não ter fundamentação teórica nem empírica.

Ainda, relativamente a este assunto, Leong e Bodrova (2005) referem no seu estudo que um maior tempo de recreio para as crianças na escola pode traduzir-se num melhor aproveitamento dentro da sala de aula, ao nível da aprendizagem, mas principalmente ao nível do seu comportamento, uma vez que “saciada” a sua necessidade de movimento, de brincadeira, de convívio e de descanso longe da sala de aula e das imposições dos adultos, os alunos poderão encarar com mais positivismo e satisfação a sala de aula.

No presente estudo não temos dados para determinar qual o tempo de recreio adequado para as crianças participantes, mas pudemos verificar que, para a grande maioria, esse tempo é desajustado às suas necessidades. E se atendermos ao ano de escolaridade, esse desajustamento é ainda mais expressivo junto dos alunos do 1º e do 2º ano (6 e 7 anos de idade). Quanto ao

género as diferenças não são significativas, no entanto os rapazes demonstraram necessitar de mais tempo de recreio do que as raparigas, sendo este facto confirmado também no estudo de Jarrett et. al (1998). Também, segundo Pelligrini e Holmes (2006), não existem ainda dados concretos que nos indiquem quanto tempo de recreio é o mais indicado e qual a melhor distribuição desse tempo ao longo do dia, existindo, contudo, algumas evidências que sugerem o tempo de recreio com duração entre 10 a 20 minutos favorecem a atenção dos alunos na sala de aula, enquanto o tempo de recreio com duração de 30 minutos tem o efeito contrário. Contrapondo um pouco estes dados, Miller (2009), num estudo comparativo entre crianças de 8 e 9 anos que não usufruíam de tempo de recreio ou que desfrutavam de um recreio de apenas 10 a 15 minutos e as crianças que usufruíam de recreio durante 30 minutos, concluiu que, estas últimas, apresentavam menos comportamentos desajustados na sala de aula, estavam mais atentas e que as suas aprendizagens eram mais eficazes do que as das crianças que não tinham recreio ou que tinham pouco tempo de recreio.

Para Silva (2011), “O velho recreio escolar minguado no tempo de duração e empobrecido nos palcos de ação, deixou de ser o sopro refrescante da escola” (p.23). Não podemos deixar de concordar que realmente o tempo de recreio é pouco, atendendo ao aumento do tempo que as crianças passam em atividades estruturadas durante o dia. No entanto, consideramos que esse tempo de recreio ainda representa, ou melhor, cada vez mais representa para as crianças “...o sopro refrescante da escola”. Assim, torna-se importante reavaliar e reajustar o tempo de recreio que as crianças possuem atualmente nas escolas, pois este demonstra ser de extrema importância para o seu desenvolvimento integral, influenciando, positivamente o seu desempenho escolar.

## 10. Conclusões sobre o valor atribuído pelas crianças ao recreio escolar

Concluimos que as crianças foram perentórias ao afirmar o seu gosto pelo recreio e ao mencionarem as diferentes razões pelas quais têm esse sentimento em relação a esse tempo e a esse espaço onde se desenvolvem socialmente, onde brincam e jogam espontaneamente sem a influência dos adultos, onde se sentem seguros e evadidos de tudo o que os rodeia, nesse seu mundo de aventuras, criatividade, imaginação e liberdade. As duas categorias mais mencionadas para justificarem a sua satisfação pelo tempo de recreio foram *Espaço e tempo para brincar* e *Conviver e brincar com os amigos*. Tendo esta última uma expressão mais significativa junto dos alunos mais velhos (3º e 4º anos), assim como a categoria *Tempo de liberdade e descanso* também se destaca nestes anos de escolaridade.

Relativamente à insatisfação dos alunos pelo tempo de recreio, podemos concluir que, apesar de não serem muitas as crianças deste estudo insatisfeitas com o tempo de recreio na escola por terem experienciado situações de isolamento e rejeição, é necessário atuar no sentido de melhorar o ambiente vivido nesse espaço, que é de todos e onde todos se devem sentir satisfeitos e felizes.

Quanto ao valor atribuído pelas crianças ao tempo de recreio na escola, concluimos que este é um tempo de extrema relevância para as crianças, pois 98,4% gostam desse tempo na escola, justificando esse gosto pelo recreio, principalmente, através das categorias *Espaço e tempo para brincar* e *Conviver e brincar com os amigos*. Estas categorias foram ainda reforçadas, quando de seguida, referimos que a maioria das crianças (78,2%) gostaria de ter mais tempo de recreio na escola. A justificação para esse facto recaiu novamente em duas categorias semelhantes às anteriores, *Mais tempo para brincar* e *Tempo de convívio e brincadeira*. É ainda de salientar que foram as crianças dos 1º e 2º anos de escolaridade que demonstraram necessitar de mais tempo de recreio na escola (90,5%).

Atendendo aos resultados obtidos neste estudo e ao conhecimento já produzido por vários autores sobre este assunto, concluimos que o tempo de recreio na escola deve ser repensado, tanto em quantidade, como também deve

ser repensada a sua distribuição ao longo do dia, uma vez que o número de horas que as crianças passam dentro da sala de aula e/ ou em atividades organizadas aumentou e o tempo de recreio se manteve.

Tendo em conta que nos últimos 20 a 25 anos ocorreram alterações significativas no ritmo de vida das famílias, na organização das cidades e relativamente às questões de segurança das crianças, estas deixaram de ter tempo para as suas atividades livres e de ter acesso livre ao espaço exterior da sua casa para brincar com outras crianças. É um facto, que o recreio é praticamente o único espaço e o único tempo que as crianças têm para o jogo livre e a para a interação espontânea com os seus pares. Tendo em conta todas as vantagens, já mencionadas, sobre o efeito do tempo de recreio na vida das crianças na escola, tanto ao nível da sua aprendizagem como ao nível do seu bem-estar físico, social e emocional, este é um tempo que merece ser reavaliado e reajustado à realidade atual das crianças nas escolas do 1º ciclo do ensino básico.



## **Parte II - A apropriação de espaços e materiais no recreio da escola**

Neste capítulo procuramos dar resposta aos últimos dois objetivos do estudo relativos à ocupação dos espaços de recreio pelos alunos e à diversificação na utilização de materiais nesse espaço, para as suas brincadeiras e jogos.

Introduzimos nesta parte a descrição dos espaços de jogo que são mencionados ao longo desta parte do estudo. Apresentamos ainda, como complemento dessa descrição, um esquema de cada um dos espaços escolares onde decorreu o estudo.

### *Campo de jogos*

Os campos de jogos das escolas, onde foi efetuado o estudo, apresentam diferentes áreas potenciadoras para o desenvolvimento de diversos jogos e brincadeiras. A área de jogo tem as marcações para vários jogos desportivos, apesar de, no tempo de recreio, os alunos só jogarem futebol. À volta das marcações do campo, há bastante espaço, onde alguns alunos fazem outros jogos: por trás de uma das balizas existe uma bancada com 5 degraus a toda a largura do campo; ao lado desta existe uma rampa que vai até ao cimo da bancada e aqui encontramos, ainda, um espaço em terra onde alguns alunos brincam com carrinhos ou jogam futebol. Todo o campo e os espaços mencionados, encontram-se ladeados por uma grade de ferro alta. De salientar que existem diferenças ao nível das dimensões do espaço dos campos de jogos entre as duas escolas, daí que pudemos verificar que as raparigas da escola, onde esse espaço é menor e na qual a área de jogo exterior às marcações do campo de jogos desportivos é mais reduzida, frequentam menos o espaço *Campo de jogos* do que as raparigas da escola onde esse espaço é mais amplo e lhes permite fazer outros jogos.

Os campos de jogos de ambas as escolas apresentam espaços amplos e que proporcionam diversificadas situações de jogo, de lazer e de refúgio e apresentam também algumas situações de risco, o que os leva a ser, de facto, locais apazíveis para todas as crianças. De referir que este é, também, o espaço que levanta mais discórdia entre os alunos e, por isso, os professores de ambas as escolas determinaram um dia por semana para cada ano de escolaridade

ocupar o campo de futebol (apenas a zona de jogo), sendo que só o 4º ano pode jogar futebol 2 vezes por semana.

#### *Parte atrás da escola*

Este espaço é caracterizado por ser um espaço mais isolado, pois fica mais distante dos olhares dos adultos. É também um espaço em cimento, com um muro baixo que separa o cimento de um pequeno espaço em relva. Situa-se nas traseiras do edifício escolar, perto de uma porta de acesso ao mesmo, mas esta porta só abre no final do tempo de recreio, permitindo aos alunos reentrar na escola. Junto à porta de acesso da escola existe um pequeno espaço em tijoleira, sendo este protegido da chuva.

#### *À frente da escola*

A parte da frente, em ambas as escolas, possui três áreas distintas: uma zona onde existem três jogos desenhados no pavimento (macaca, caracol e jogo do quadrado); outra zona mesmo em frente ao portão de entrada da escola e que forma uma espécie de corredor que atravessa, lateralmente, quase todo o recreio da escola e, ainda a terceira zona, situada, junto à porta de entrada, que tem as mesmas características da entrada traseira da escola, pavimento em tijoleira debaixo de um pequeno coberto (na escola B em vez de tijoleira, o pavimento desse espaço, é em cimento).

#### *Espaço natural*

Este espaço situa-se mesmo em frente ao edifício escolar, ao lado da entrada para o campo de jogos - Escola B. Na Escola A, este espaço situa-se nas traseiras da escola, também, ao lado do campo de jogos. Estes espaços são em terra, com árvores e alguma relva, sendo a superfície do terreno irregular e contornado por um muro baixo. Existe um bebedouro neste espaço, nas duas escolas.

#### *Portão secundário*

Este é um espaço um pouco isolado dos restantes e algo sombrio. O seu pavimento é em cimento. É um espaço retangular, com pavimento em cimento, em que um dos lados dá acesso ao campo de jogos e o lado oposto é o portão

das traseiras da escola. O portão não é demasiado alto e os alunos por vezes conseguem trepá-lo. Este espaço é ainda ladeado por um muro que dá acesso ao exterior da escola e do lado oposto tem uma grade, através da qual se vê a parte da frente da escola.

### *Interior da escola*

Numa das escolas este espaço é todo amplo e num só piso. Tem a cantina do lado esquerdo da porta de entrada do edifício, que é um espaço aberto com as respetivas mesas e cadeiras e com apenas um corredor de separação entre esta e as salas de aula. Na outra escola a cantina fica logo em frente à entrada do edifício, é um espaço amplo mas separado das salas de aula. Nesta escola existem salas no piso da cantina e, também, no piso superior.

Encontra-se em anexo a caracterização de cada uma das escolas (Anexo 10) e, também, algumas fotografias dos espaços de recreio da escola B (Anexo11).

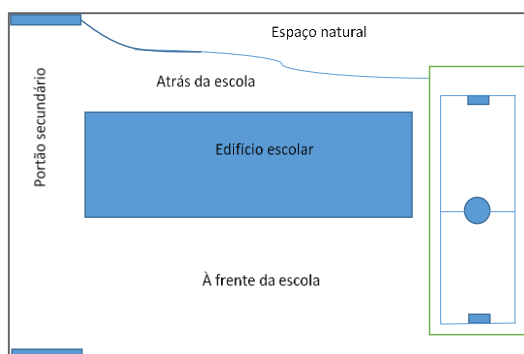


Fig. 1 - Planta da escola A

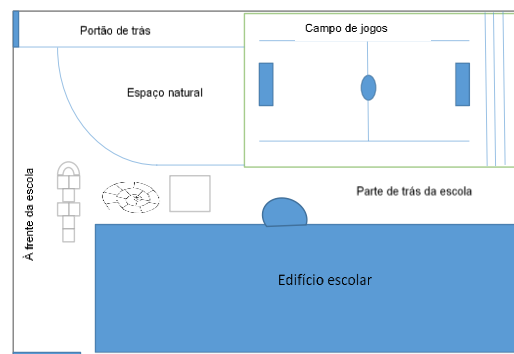


Fig. 2 – Planta da escola B

## **11. Distribuição das crianças pelos espaços de recreio**

Neste ponto é analisado o segundo objetivo do estudo relativo à distribuição das crianças pelos espaços de recreio, tendo em conta o género e o ano de escolaridade. Os espaços de recreio foram primeiramente identificados antes do preenchimento do questionário, de forma a todos utilizarem os mesmos termos quando se referiam a determinados espaços, tendo sido mais fácil identificá-los aquando da análise a esta questão: “Qual é o espaço de recreio que mais utilizas

para as tuas atividades?”. Seguidamente expomos a análise do Quadro 15 e, posteriormente, a análise de conteúdo resultante da observação das filmagens. Ainda referimos neste ponto, de uma forma geral, as atividades que as crianças realizam em cada espaço identificado, de acordo com a informação recolhida através da observação das filmagens.

**Quadro 15:** Utilização dos espaços de recreio: diferenças entre género e ano de escolaridade

Espaços de recreio		Género		Total	p	Ano de escolaridade				Total	p
		♀	♂			1º	2º	3º	4º		
Campo de jogos	n	47	101	148	***0,000	20	42	44	42	148	***0,000
	%	32,6	62,0	48,2		22,7	53,2	64,7	58,3	48,2	
Espaço natural	n	43	18	61		35	15	11	0	61	
	%	29,9	11,0	19,9		39,8	19,0	16,2	0,0	19,9	
À frente da escola	n	36	23	59		21	17	4	17	59	
	%	25,0	14,1	19,2		23,9	21,5	5,9	23,6	19,2	
Atrás da escola	n	13	19	32		10	4	9	9	32	
	%	9,0	11,7	10,4		11,4	5,1	13,2	12,5	10,4	
Portão secundário	n	1	1	2		2	0	0	0	2	
	%	0,7	0,6	0,7		2,3	0,0	0,0	0,0	0,7	
Interior da escola	n	4	1	5		0	1	0	4	5	
	%	2,8	0,6	1,6		0,0	1,3	0,0	5,6	1,6	
<b>Total</b>	n	144	163	307		88	79	68	72	307	
	%	100,0	100,0	100,0		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

**Legenda:** ♀ - género feminino; ♂ - género masculino; \*\*\*p≤0.001; \*\*p≤0.01; \*p≤0.05; NS – não significativo

Da análise do Quadro 15, podemos verificar quais os espaços de recreio mais utilizados por rapazes e raparigas, assim como por cada ano de escolaridade, durante o tempo de recreio na escola. Podemos observar no referido quadro que o espaço mais mencionado pelos alunos foi, sem dúvida, o *Campo de jogos*, sendo que foram mais os rapazes (62,0%) do que as raparigas (32,6%) a frequentar este espaço, assim como a utilização do *Campo de jogos* pelos alunos do 1º ano (22,7%) foi muito menor quando comparada com qualquer outro ano de escolaridade, já que foi o 3º ano que mais referiu frequentar este espaço (64,7%), seguindo-se os alunos do 4º ano (58,3%) e os do 2º ano (53,2%), respetivamente.

O *Espaço natural* foi mais mencionado pelas raparigas (29,9%) do que pelos rapazes (11,0%), assim como foram os alunos do 1º ano que se destacaram pela maior utilização deste espaço nas suas brincadeiras (39,8%) do que os restantes anos de escolaridade. Aliás, este espaço sofre um declínio

ao nível da sua utilização à medida que aumenta o ano de escolaridade, isto é, no 2º ano foram apenas 19,0% dos alunos do 2º ano a mencionar utilizar este espaço no recreio, no 3º ano de escolaridade foram 16,2% dos alunos a mencioná-lo e nenhum aluno do 4º ano nomeou o *Espaço natural* como local onde desenvolve as suas atividades de recreio na escola.

Relativamente ao espaço *À frente da escola*, quanto ao género foram mais as raparigas (25,0%) do que os rapazes (14,1%) a mencionar utilizar este espaço e, quanto ao ano de escolaridade foram os alunos do 3º ano que se destacaram pela sua utilização reduzida (5,9%), sendo que 23,9% dos alunos do 1º ano mencionaram utilizar este espaço, seguindo-se os alunos do 4º ano (23,6%) e ainda 21,5% dos alunos do 2º ano, que referiram utilizar este espaço para as suas atividades no recreio.

Os restantes espaços foram menos referidos pelos alunos, no entanto é de realçar que os rapazes (11,7%) referiram utilizar mais frequentemente o espaço *Atrás da escola* do que as raparigas (9,0%). Este espaço foi mais referido pelos alunos mais velhos do 3º ano (13,2%) e do 4º ano (12,5%), no entanto, também 11,4% dos alunos do 1º ano e 5,1% dos alunos do 2º ano o mencionaram, sendo estes últimos os que menos mencionaram utilizar este espaço para as suas brincadeiras e jogos no recreio.

Relativamente ao género, os três espaços mais utilizados pelos rapazes são o *Campo de jogos*, *À frente da escola* e *Atrás da escola*. O 1º e o 3º espaços apresentam as seguintes características comuns: são espaços em cimento, são amplos e são também espaços *favorecidos* pela pouca vigilância dos adultos. Já o espaço *À frente da escola* é o espaço de recreio mais vigiado. As meninas, por sua vez, privilegiam, para além do *Campo de jogos*, os espaços mais próximos da entrada do edifício escolar (*À frente da escola* e o *Espaço natural*), espaços estes que estão sob o olhar mais atento dos adultos.

Em função do ano de escolaridade, pudemos verificar que o campo de jogos foi, sem dúvida, o espaço onde mais crianças mencionaram fazer as suas atividades, sendo que as que mais o frequentavam eram os alunos do 2º, 3º e do 4º ano. O 3º e 4º ano frequentavam mais o *Campo de jogos*, tendo como segundo espaço mais utilizado o espaço *À frente da escola* (4º ano) e o *Espaço natural* (3º ano) e como terceiro espaço mais utilizado o espaço *Atrás da escola*. Para os alunos do 2º ano de escolaridade, os espaços mais utilizados foram o

*Campo de jogos, À frente da escola e o Espaço natural.* Estes são também, mas pela ordem inversa, os espaços mais utilizados pelos alunos do 1º ano, já que estes alunos mais novos, ao contrário de todos os outros, privilegiam o *Espaço natural* para as suas atividades de recreio, sendo, *À frente da escola* o segundo e o *Campo de jogos* foi o terceiro espaço mencionado como o mais utilizado.

Através do recurso à análise das filmagens pudemos observar que o *Campo de jogos* era um espaço utilizado para variados jogos, assistimos a crianças, na sua maioria rapazes, a jogar futebol. Durante o jogo, por vezes, surgiam rapazes e raparigas que brincavam às “caçadinhas”, ou crianças que durante o jogo, enquanto esperavam que a bola fosse repostada no campo, faziam jogos de lutas. As balizas eram um local de muitas brincadeiras, desde raparigas mais novas que se divertiam pendurando-se nelas ou como se estivessem a jogar ao elástico, saltavam de um lado para o outro no ferro da baliza que se encontrava junto ao solo, ou ainda, alguns rapazes que passavam por entre os ferros laterais da baliza o mais rápido possível. A rampa junto à bancada era bastante utilizada pelas meninas que a subiam em corrida, descendo depois pela bancada. Na bancada observamos rapazes, essencialmente dos 1º e 2º anos, a jogar às cartas, raparigas dos 3º e 4º anos sentadas a conversar, enquanto alguns rapazes se divertiam a subir e a descer a bancada. Ainda assistimos a rapazes e raparigas a saltar à corda neste espaço.

Ainda, através dos registos das filmagens, verificamos que o espaço *Atrás da escola* era o local de encontro e de jogo das raparigas mais velhas. Foi neste espaço onde as observamos a conversar e a realizar jogos estruturados de saltos à corda, em grupos de 2 e também em grupos de 5 e 6 elementos. Alguns rapazes dos 3º e 4º anos também brincavam neste espaço, principalmente às “caçadinhas” e às “lutas”. Os rapazes mais novos passavam pontualmente por este espaço quando jogavam às “caçadinhas” ou às “escondidas” e algumas meninas da mesma idade também passavam por este espaço, a conversar com as amigas. Durante as filmagens, as crianças do 1º e 2º ano apenas passavam por este espaço enquanto faziam as suas atividades (corrida, caçadinhas), no entanto, não permaneciam nesse local a desenvolver as mesmas.

O espaço *À frente da escola* era o local preferido pelos mais novos. Neste espaço existem 3 jogos desenhados no pavimento (jogo da macaca, jogo do

caracol e do quadrado) e eram, principalmente, as raparigas do 1º e 2º ano que faziam fila para jogar nesses espaços. Na entrada da escola, algumas raparigas das mesmas idades saltavam à corda e crianças de ambos os sexos, essencialmente do 1º e 2º ano faziam, também neste espaço, corridas, uma vez que a entrada da escola apresenta um corredor estreito que as crianças utilizavam, essencialmente para corridas de velocidade. Junto à porta de entrada do edifício escolar, o pavimento em tijoleira facilita jogos de lutas para os mais novos, que se divertiam a deslizar e a rebolar nesse espaço.

No *Espaço natural* passeavam os alunos mais velhos, enquanto os mais novos faziam atividades de corrida, caçadinhas e escondidas. De facto, tal como nos indica o Quadro 15, eram os alunos mais novos que mais utilizavam este espaço para os seus jogos e atividades. Observamos que os alunos mais velhos, na sua maioria, não desenvolvia aí as suas atividades. Este espaço era apenas local de passagem enquanto conversavam com os seus pares. Verificamos apenas a sua interação com este espaço quando entravam nos jogos que os mais novos aí estavam a desenvolver.

O *Portão de trás* da escola é um local um pouco sombrio, onde algumas crianças tentam trepar o portão e brincar às apanhadinhas e às escondidas.

*O Espaço interior da escola não está acessível aos alunos durante todo o período de recreio, no entanto, pontualmente, alguns alunos pedem às professoras para permanecerem nesse espaço. De qualquer modo, as crianças, na sua maioria, privilegiam o espaço exterior para as suas atividades durante esse tempo. (6/12/2011)*

É muito interessante verificar que as perspetivas das crianças em relação à ocupação dos espaços para as suas atividades coincidiu, na sua maioria, com a informação que obtivemos através das filmagens. As crianças ocupam os espaços de recreio de forma harmoniosa, de acordo com a faixa etária e o género. Podemos, quase, concluir que determinados espaços pertencem a determinados grupos.

Para um melhor entendimento da distribuição dos alunos durante o tempo de recreio, procedemos ainda ao cruzamento das três variáveis em estudo neste

ponto: género, ano de escolaridade e espaço de recreio. Daqui resultou o Quadro 16, que apresentamos de seguida, juntamente com uma análise síntese.

**Quadro 16** – Quadro síntese da ocupação dos espaços de recreio pelas crianças: abordagem do género por ano de escolaridade

Espaço de recreio	1º ano (n=88)		Total 1º A	2º ano (n=79)		Total 2º A	3º ano (n=68)		Total 3º A	4º ano (n=72)		Total 4º A	Total (género)		Total	
	♀	♂		♀	♂		♀	♂		♀	♂		♀	♂		
Campo de jogos	n	6	14	20	15	27	42	12	32	44	14	28	42	47	101	148
	%	14,3	30,4	22,7	37,5	69,2	53,2	42,9	80,0	64,7	41,2	73,7	58,3	32,6	62,0	48,2
Espaço natural	n	26	9	35	10	5	15	7	4	11	0	0	0	43	18	61
	%	61,9	19,6	39,8	25,0	12,8	19,0	25,0	10,0	16,2	0,0	0,0	0,0	29,9	11,0	19,9
À frente da escola	n	7	14	21	13	4	17	4	0	4	12	5	17	36	23	59
	%	16,7	30,4	23,9	32,5	10,3	21,5	14,3	0,0	5,9	35,3	13,2	23,6	25,0	14,1	19,2
Atrás da escola	n	2	8	10	1	3	4	5	4	9	5	4	9	13	19	32
	%	4,8	17,4	11,4	2,5	7,7	5,1	17,9	10,0	13,2	14,7	10,5	12,5	9,0	11,7	10,4
Espaço interior	n	0	0	0	1	0	1	0	0	0	3	1	4	4	1	5
	%	0,0	0,0	0,0	2,5	0,0	1,3	0,0	0,0	0,0	8,8	2,6	5,6	2,8	0,6	1,6
Portão sec.	n	1	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2
	%	2,4	2,2	2,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,7	0,6	0,7
Total	n	42	46	88	40	39	79	28	40	68	34	38	72	144	163	307
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

**Legenda:** ♀ - género feminino; ♂ - género masculino; \*\*\* $p \leq 0.001$ ; \*\* $p \leq 0.01$ ; \* $p \leq 0.05$ ; NS – não significativo

As preferências na utilização dos espaços, atendendo ao género por ano de escolaridade, resumem-se no seguinte:

*Campo de jogos:* destacou-se por ser o espaço mais utilizado por praticamente todos os alunos, sendo que os que mais o utilizavam eram os rapazes do 3º ano. As raparigas apresentam uma percentagem bastante inferior na utilização deste espaço, quando comparadas com os rapazes, sendo as raparigas do 1º ano as que menos o mencionaram utilizar. Denota-se que com o aumento da idade, o interesse dos alunos (principalmente dos rapazes) pelos jogos desportivos também aumenta e talvez por esse motivo este seja o espaço mais utilizado, pois é nesse espaço onde decorrem esses jogos.

*Espaço natural:* é o segundo espaço mais utilizado pelos alunos, destacando-se a ocupação deste espaço, durante o recreio, pelas raparigas do 1º ano, pois, de todos os alunos, comparando género e anos de escolaridade, eram estas que mais utilizavam este espaço nas suas atividades e jogos no dia a dia do recreio na escola. Quanto aos rapazes, os que mais frequentavam este espaço eram os do 1º ano. Os alunos do 4º ano nunca mencionaram utilizar este espaço para as suas atividades no recreio. Será que a ligação com o ambiente natural se vai perdendo com o aumento da idade?



*À frente da escola:* foram as raparigas do 4º ano e as do 2º ano que mais mencionaram utilizar este espaço, mas também os rapazes do 1º ano o utilizavam bastante. Este foi, ainda, o segundo espaço mais utilizado pelos rapazes do 4º ano e pelas raparigas do 1º ano. É curioso que os rapazes do 3º ano nunca tenham mencionado utilizar este espaço nas suas atividades no recreio.

*Atrás da escola:* este espaço foi mais utilizado pelos rapazes do 1º ano, quando atendemos às duas variáveis género e ano de escolaridade e também pelas raparigas dos 3º e do 4º anos. De uma forma geral, foram os alunos mais velhos que mais utilizavam este espaço. Foram poucas as raparigas dos 1º e 2º anos de escolaridade que mencionaram utilizar este espaço nas suas atividades de recreio na escola.

O espaço *Interior da escola e Portão secundário* foram pontualmente utilizados pelos alunos, pois apesar de não serem muito atrativos (portão secundário), também, têm um acesso muito restrito durante o tempo de recreio (interior da escola).

## **12. Utilização de materiais no espaço de recreio**

Antes de mais, convém salientar que, relativamente à utilização de materiais no espaço de recreio, as escolas estudadas tinham regras um pouco rígidas, uma vez que o único material que disponibilizavam para o recreio era uma bola aos alunos que, por escalonamento, tinham o direito de jogar no campo de jogos. Fora desse espaço, os alunos não podiam utilizar bolas. Pelo que percebemos, cada professora tinha regras um pouco diferentes quanto à utilização de materiais/ brinquedos no recreio, pois algumas crianças mencionaram o facto de a professora não lhes permitir trazer brinquedos de casa (para não os estragar ou perder), mas havia outras que permitiam. Relativamente aos piões, pelo que apuramos, este material era proibido em ambas as escolas.

Analizamos, nesta parte, os materiais utilizados pelas crianças no tempo de recreio na escola. Para este efeito foi analisada uma questão que continha as catorze opções de materiais que são apresentadas no Quadro 17, das quais os alunos podiam seleccionar uma ou várias opções, dependendo da diversidade de materiais que utilizavam no recreio. Na última opção “outros” (Anexo 8–Tabela1)

os alunos podiam mencionar outros materiais não indicados nas opções anteriores.

Nos dois seguintes quadros (Quadros 17 e 18) não apresentamos o total pois os alunos podiam escolher mais que uma opção pelo que as percentagens ultrapassam os 100%.

**Quadro 17** - Materiais utilizados no recreio: diferenças entre género e ano de escolaridade

Materiais		Género		Total n=317	p	Ano de escolaridade				Total n=317	p
		♀ n=150	♂ n=167			1º (n=89)	2º (n=81)	3º (n=72)	4º (n=75)		
Nenhum	n	25	22	47	NS	9	4	11	23	47	0,000
	%	16,7	13,2	14,8		10,1	4,9	15,3	30,7	14,8	
Corda	n	99	23	122	0,000	27	42	29	24	122	0,018
	%	66,0	13,8	38,5		30,3	51,9	40,3	32,0	38,5	
Arco	n	19	2	21	0,000	4	9	5	3	21	NS
	%	12,7	1,2	6,6		4,5	11,1	6,9	4,0	6,6	
Elástico	n	14	3	17	0,003	5	6	4	2	17	NS
	%	9,3	1,8	5,4		5,6	7,4	5,6	2,7	5,4	
Bola	n	23	114	137	0,000	35	34	41	27	137	NS
	%	15,3	68,3	43,2		39,3	42,0	56,9	36,0	43,2	
Consola	n	9	28	37	0,003	15	5	8	9	37	NS
	%	6,0	16,8	11,7		16,9	6,2	11,1	12,0	11,7	
Rádio	n	8	4	12	NS	8	2	1	1	12	NS
	%	5,3	2,4	3,8		9,0	2,5	1,4	1,3	3,8	
Cartas	n	12	29	41	0,013	17	11	3	10	41	0,047
	%	8,0	17,4	12,9		19,1	13,6	4,2	13,3	12,9	
Carrinhos	n	2	32	34	0,000	16	10	5	3	34	0,021
	%	1,3	19,2	10,7		18,0	12,3	6,9	4,0	10,7	
Bonecas	n	29	2	31	0,000	18	7	4	2	31	0,001
	%	19,3	1,2	9,8		20,2	8,6	5,6	2,7	9,8	
Água	n	24	25	49	NS	31	11	5	2	49	0,000
	%	16,0	15,0	15,5		34,8	13,6	6,9	2,7	15,5	
Terra	n	19	28	47	NS	28	8	8	3	47	0,000
	%	12,7	16,8	14,8		31,5	9,9	11,1	4,0	14,8	
Pedras	n	13	33	46	0,005	26	7	10	3	46	0,000
	%	8,7	19,8	14,5		29,2	8,6	13,9	4,0	14,5	
Outros	n	16	51	67	0,001	24	23	11	9	66	0,000
	%	10,7	30,5	20,8		27,0	28,4	15,3	12,0	20,8	

Legenda: ♀ - género feminino; ♂ - género masculino; \*\*\*p≤0.001; \*\*p≤0.01; \*p≤0.05; NS – não significativo

De acordo com o Quadro 17, podemos constatar que no que toca à não utilização de qualquer material no recreio, as diferenças entre género não são significativas, no entanto, quanto ao ano de escolaridade, estas existem ( $p \leq 0,000$ ), tendo sido os alunos do 4º ano (30,7%) os que mais mencionaram não utilizar qualquer material no recreio escolar. A “corda” foi bastante mencionada pelas raparigas (66,0%) e poucos foram os rapazes (13,8%) que referiram utilizar este material nos seus jogos no recreio escolar. Este material

foi, também, bastante referido pelo 2º ano de escolaridade (51,9%), quando comparado com os restantes, registando-se, assim, diferenças significativas quanto ao género ( $p \leq 0,000$ ) e quanto ao ano de escolaridade ( $p \leq 0,05$ ). Existem também diferenças significativas quanto ao género relativamente à utilização dos “arcos” ( $p \leq 0,000$ ) e do “elástico” ( $p \leq 0,01$ ), pois 12,7% das raparigas mencionou utilizar o primeiro e apenas 1,2% dos rapazes o fez; quanto ao “elástico”, este foi referido por 9,3% das raparigas e por 1,8% dos rapazes. Não existem diferenças significativas, quanto ao ano de escolaridade, na utilização destes materiais.

O material mais utilizado no recreio pelos rapazes foi, sem dúvida, a “bola”, já que 68,3% mencionou utilizá-la e apenas 15,3% das raparigas o fez, existindo diferenças significativas quanto ao género ( $p \leq 0,000$ ). Relativamente ao ano de escolaridade, foram os alunos do 3º ano (56,9%) que mais se destacaram na utilização deste material, no entanto, não existem diferenças significativas a registar. A “consola” também se apresentou como um material predominantemente utilizado pelos rapazes (16,8%), já que apenas 6,0% das raparigas referiu utilizá-lo no recreio escolar, havendo diferenças significativas ( $p \leq 0,01$ ). Relativamente ao ano de escolaridade, não existem diferenças significativas, no entanto, este material era mais utilizado pelos alunos do 1º ano (16,9%). Os materiais “cartas” e “carrinhos” apresentam diferenças significativas quanto ao ano de escolaridade ( $p \leq 0,05$ ), sendo no 1º ano onde se registaram maiores percentagens na sua utilização (“cartas”–19,1%; “carrinhos”–18,0%). Quanto ao género, as “cartas” são utilizadas por 17,4% dos rapazes e por 8,0% das raparigas, havendo diferenças significativas ( $p \leq 0,05$ ) e os “carrinhos” eram, igualmente, mais utilizados pelos rapazes (19,2%) do que pelas raparigas (1,3%), pelo que as diferenças em relação ao género são também significativas ( $p \leq 0,000$ ). Em contrapartida, as bonecas eram de utilização predominantemente feminina, já que foram mencionadas por 19,3% das raparigas e apenas por 1,2% dos rapazes. Em relação ao ano de escolaridade, foi no 1º ano que se registou uma maior utilização deste material, existindo diferenças significativas a registar, tanto quanto ao género ( $p \leq 0,000$ ), como quanto ao ano de escolaridade ( $p \leq 0,001$ ). Os materiais naturais como a “água”, a “terra” e as “pedras” registam diferenças significativas em relação ao ano de escolaridade ( $p \leq 0,000$ ), tendo sido estes materiais mais utilizados pelos alunos do 1º ano [“água” (34,8%); “terra” (31,5%) e “pedras” (29,2%)] do que por qualquer outro ano de

escolaridade. Aliás, a sua utilização vai diminuindo à medida que o ano de escolaridade aumenta, sendo no 4º ano onde se regista a menor percentagem de alunos que mencionaram utilizar estes materiais [“água” (2,7%); “terra” (4,0%) e “pedras” (4,0%)]. Relativamente aos mesmos materiais, atendendo ao género, apenas existem diferenças significativas ( $p \leq 0,01$ ) no que diz respeito à utilização das “pedras” no recreio escolar, já que estas foram utilizadas por 19,8% dos rapazes e por 8,7% das raparigas. Quanto a “outros” materiais assinalados pelos alunos, foram mais os rapazes (30,5%) que referiram utilizar “outros” materiais no recreio escolar do que as raparigas (10,7%), havendo diferenças significativas a registar ( $p \leq 0,001$ ). O mesmo acontece quanto ao ano de escolaridade, pois existem também diferenças significativas a assinalar ( $p \leq 0,000$ ). A utilização de “outros” materiais foi mais frequente no 2º ano (28,4%) e no 1º ano (27,0%) do que nos 3º (15,3%) e 4º anos (12,0%).

**Quadro 18** - Quadro síntese dos materiais utilizados pelas crianças no recreio escolar: abordagem do género por ano de escolaridade

Materiais	1º ano (n=89)		Total 1º A	2º ano (n=81)		Total 2º A	3º ano (n=72)		Total 3º A	4º ano (n=75)		Total 4º A	Total (género)		Total n=317	
	♀	♂		♀	♂		♀	♂		♀	♂		n=150	n=167		
Nenhum	n	6	3	9	2	2	4	6	5	11	11	12	23	25	22	47
	%	6,7	4,5	10,1	2,5	2,5	5,0	8,3	7,0	15,3	14,7	16,0	30,7	16,7	13,2	14,8
Corda	n	23	4	27	38	4	42	20	9	29	18	6	24	99	23	122
	%	25,8	4,5	30,3	47,0	5,0	52,0	27,8	12,5	40,3	24,0	8,0	32,0	66,0	13,8	38,5
Arco	n	4	0	4	9	0	9	4	1	5	2	1	3	19	2	21
	%	4,5	0,0	4,5	11,1	0,0	11,1	5,6	1,4	6,9	2,7	1,3	4,0	12,7	1,2	6,6
Elástico	n	5	0	5	5	1	6	3	1	4	1	1	2	14	3	17
	%	5,6	0,0	5,6	6,2	1,2	7,4	4,2	1,4	5,6	1,3	1,3	2,7	9,3	1,8	5,4
Bola	n	2	33	35	7	27	34	7	34	41	7	20	27	23	114	137
	%	2,2	37,1	39,3	8,6	33,3	41,9	9,7	47,2	56,9	9,3	26,7	36,0	15,3	68,3	43,2
Consola	n	4	11	15	2	3	5	1	7	8	2	7	9	9	28	37
	%	4,5	12,4	16,9	2,5	3,7	6,2	1,4	9,7	11,1	2,7	9,3	12,0	6,0	16,8	11,7
Cartas	n	2	15	17	5	6	11	1	2	3	4	6	10	12	29	41
	%	2,2	16,9	19,1	6,2	7,4	13,6	1,4	2,8	4,2	5,3	8,0	13,3	8,0	17,4	12,9
Rádio	n	5	3	8	1	1	2	1	0	1	1	0	1	8	4	12
	%	5,6	3,4	9,0	1,2	1,2	2,4	1,4	0,0	1,4	1,3	0,0	1,3	5,3	2,4	3,8
Carrinhos	n	1	15	16	1	9	10	0	5	5	0	3	3	2	32	34
	%	1,1	16,9	18,0	1,2	11,1	12,3	0,0	7,0	7,0	0,0	4,0	4,0	1,3	19,2	10,7
Bonecas	n	16	2	18	7	0	7	4	0	4	2	0	2	29	2	31
	%	18,0	2,2	20,2	8,6	0,0	8,6	5,6	0,0	5,6	2,7	0,0	2,7	19,3	1,2	9,8
Água	n	13	18	31	9	2	11	1	4	5	1	1	2	24	25	49
	%	14,6	20,2	34,8	11,1	2,5	13,6	1,4	5,6	7,0	1,3	1,3	2,7	16,0	15,0	15,5
Terra	n	8	20	28	7	1	8	2	6	8	2	1	3	19	28	47
	%	9,0	22,5	31,5	8,6	1,2	9,8	2,8	8,3	11,1	2,7	1,3	4,0	12,7	16,8	14,8
Pedras	n	5	21	26	3	4	7	4	6	10	1	2	3	13	33	46
	%	5,6	23,6	29,2	3,7	4,9	8,6	5,6	8,3	13,9	1,3	2,7	4,0	8,7	19,8	14,5
Outros	n	3	21	24	6	17	23	5	6	11	2	7	9	16	51	67
	%	3,4	23,6	27,0	7,4	21,0	28,4	7,0	8,3	15,3	2,7	9,3	12,0	10,7	30,5	21,1

Através do Quadro 18, rapidamente percebemos que são realmente os alunos mais novos que mais materiais utilizavam no recreio escolar, destacando-se os rapazes do 1º ano pela maior utilização dos seguintes materiais: “consolas” (12,4%), “cartas” (16,9%), “carrinhos” (16,9%), “água” (20,2%), “terra” (22,5%), “pedras” (23,6%) e “outros” (23,6%); os rapazes do 3º ano destacaram-se pela utilização mais frequente da “bola” (47,2%) nos jogos de recreio.

Já em relação à “corda”, apesar de este ser um material bastante utilizado pelas raparigas de todos os anos de escolaridade, foram as do 2º ano que mais o utilizaram (47,0%) no recreio escolar. As “bonecas” foram, sem dúvida, mais utilizadas pelas raparigas do 1º ano (18,0%) e menos utilizadas pelas do 4º ano (2,7%). De referir ainda que as raparigas mais novas, dos 1º e 2º anos, utilizavam mais os materiais naturais “água” e “terra” do que as raparigas dos 3º e 4º anos de escolaridade.

### **13. Discussão dos resultados sobre a apropriação dos espaços de recreio**

Conhecer melhor os locais onde a criança brinca e joga, permite-nos obter informações sobre as oportunidades que estes espaços podem proporcionar às crianças, no que diz respeito ao jogo livre e à sua consequente atividade física.

As crianças ocupam os espaços de recreio de uma forma natural e espontânea, aparentemente de forma aleatória, mas de uma forma lógica para elas, que brincam nesses espaços e deles se apropriam sem questionar.

Os espaços “interior da escola” e “portão secundário” da escola não são muito utilizados pelos alunos no tempo de recreio. Isto deve-se ao facto de o primeiro espaço, na maioria das vezes, lhes ser interdito, mas no segundo caso, também é pelo facto de esse espaço ser pouco atrativo para as crianças, uma vez que, de acordo com Willenberg et al. (2009), os espaços em cimento parecem abandonados e vazios, principalmente, pela falta de cor.

Nos recreios, onde decorreu este estudo, não existiam equipamentos fixos (para além das balizas) e apenas era cedida aos alunos uma bola de futebol, para o campo de jogos. É necessário variar os equipamentos, de forma

a estimular as diversas faixas etárias e diferentes movimentos e habilidades motoras (Willenberg et al., 2009).

Contrariando os estudos de Harten, et.al (2008) e Pomar e Neto (1997), que apontam que as raparigas utilizam mais os espaços pequenos para os seus jogos no recreio, neste estudo as raparigas, tal como os rapazes, utilizam mais os espaços amplos e destinados a jogos desportivos. Isto pode dever-se às polivalências destes espaços nestas escolas, que não se caracterizam apenas por um espaço para jogos desportivos, mas que oferecem outras oportunidades de jogo a rapazes e raparigas de todas as faixas etárias.

O espaço natural é utilizado mais pelas raparigas do que pelos rapazes e também são as crianças do 1º ano que mais utilizam este espaço. Este tipo de espaço desempenha um importante papel no desenvolvimento da criança, independentemente do seu tamanho ou configuração, pois permite-lhe experimentar, cheiros, texturas e movimentos diversos, no contacto direto com a natureza (Walsh, 2008). Neste estudo, os alunos do 4º ano nunca mencionaram utilizar nas suas brincadeiras este espaço, no entanto, alguns autores referem que os espaços verdes, naturais, bem organizados e planeados, podem maximizar o jogo ativo no recreio (Kritchevsky & Prescott, 1977; Brockman et al., 2011). Deve ser dada uma importância maior aos espaços naturais, uma vez que o contacto das crianças com a natureza parece cada vez mais distante, como nos argumenta Fernandes e Elali (2008), justificando este facto com o adensamento de população nas zonas urbanas, o aumento da inquietação social com a segurança, têm levado a que os espaços de lazer se reduzam à habitação e à cidade no seu global.

Pudemos então verificar que, tanto rapazes, como raparigas, utilizam com mais regularidade o grande espaço ao ar livre “campo de jogos”, o que pode ser um indicador bastante positivo para a vida das crianças. De acordo com o estudo de Pereira (2009), verificou-se que os espaços amplos, ao ar livre, favorecem a prática de atividades físicas, ajudam a promover uma vida mais ativa e representam um fator importante no desenvolvimento motor da criança.

As raparigas realizam mais os seus jogos nos locais mais próximos da entrada do edifício escolar (“à frente da escola” e “espaço natural”), ao contrário dos rapazes, o que poderá dever-se ao facto de se sentirem mais seguras, uma vez que estes espaços têm constantemente a presença dos adultos, ao contrário

do campo de jogos, local de eleição da grande maioria dos rapazes. Esta constatação corrobora o estudo de Boyle et al. (2003) efetuado com crianças dos 7 aos 12 anos de idade, no qual as raparigas manifestaram maior tendência para se aproximarem dos adultos no recreio do que os rapazes, que normalmente só o fazem por questões de disciplina ou desentendimento com os seus pares. Tal como acontece num estudo realizado com crianças mais novas, dos 3 aos 7 anos de idade, em que as meninas se mantêm nos espaços mais próximos aos adultos que se encontram no recreio (Fernandes & Elali, 2008).

Salientamos que os espaços condicionam as oportunidades de jogo das crianças e que, por isso, é necessário que os recreios sejam pensados e estruturados de forma a promover diferentes tipos de jogo, no sentido de desenvolver jogos e atividades diversificadas e diferentes das que são desenvolvidas nos recreios em cimento e desprovidos de qualquer estímulo para o movimento infantil. Os espaços devem atender igualmente às diferentes solicitações de género e de faixas etárias, sem tentar seccionar cada um destes grupos. Ainda sobre este assunto importa referir que, segundo vários autores (Taylor & Vlastos, 1983; Lima, 1989; Sanoff, 1992), é necessário que os espaços sejam pensados na ótica da criança e não do adulto. É necessário dar voz às crianças, para que ajudem a pensar o seu espaço de recreio. Estas poderão ajudar, no sentido de adequar os espaços às suas necessidades de movimento e de jogo.

#### **14. Discussão dos resultados sobre a utilização de materiais no espaço de recreio**

Nas escolas onde decorreram os estudos, o único material cedido era uma bola para as turmas que iam jogar futebol no campo de jogos, mais nenhum outro material era facultado às crianças no tempo de recreio, pelo que algumas traziam alguns brinquedos de casa. Esta situação é frequente em Portugal, pois também Pereira et. al (2002) referem que, muitas vezes, os recreios escolares se apresentam como espaços vazios, onde permanecem muitas crianças e sem qualquer estrutura lúdica de apoio. Esta falta de materiais nos recreios das escolas pode trazer desvantagens para as crianças, uma vez que há estudos que mencionam que a falta de materiais no recreio pode favorecer o

desentendimento entre as crianças (Smith & Connolly, 1980), favorecendo, também, a prática das mesmas atividades dia após dia, ou seja, a pouca quantidade de material disponível no recreio, leva a que as crianças façam sempre as mesmas atividades, principalmente as que estão relacionadas com os jogos de perseguição, uma vez que não necessitam de material para as fazer (Neuenfeld, 2003). Por outro lado, há muitos estudos em que foram realizadas intervenções nos recreios, tendo como objetivo principal verificar quais as variáveis que potenciam o aumento da prática da atividade física das crianças nesse espaço. A qualidade dos espaços de recreio, a introdução de materiais recreativos e desportivos portáteis e as marcações de jogos no pavimento dos recreios, são as três variáveis mais mencionadas nesses estudos como sendo potenciadoras da atividade física no recreio (Verstraete et al., 2006; Huberty et al., 2011; Ridgers et al., 2010; Lopes et al., 2012).

De uma forma geral, neste estudo, os materiais mais utilizados e por ordem decrescente, são a “bola”, a “corda” e “outros”, sendo que neste último estão incluídos materiais escolares, como papel, livros e lápis; materiais naturais, como folhas e paus, ou então brinquedos em miniatura e que são bastante populares atualmente junto das crianças do 1º ciclo. Relativamente a estes últimos, os brinquedos modernos, são caracterizados por Pereira e Neto (1997), como brinquedos comprados, mais ou menos sofisticados e característicos de uma sociedade de consumo. O que nos pode levar a concluir que atualmente vivemos, sem dúvida, numa sociedade de consumo, pois não verificamos a existência de qualquer material que fosse confeccionado à mão. Os materiais presentes no recreio eram escassos e eram materiais “comprados”, na sua maioria brinquedos modernos, que revelam o consumismo em que vivemos e que parece ser a única realidade das crianças participantes no estudo.

Constatamos, nesta parte do estudo, que existem estereótipos de género relativamente à utilização de determinados materiais, ou seja, podemos verificar que a “corda”, o “arco”, o “elástico” e as “bonecas” são predominantemente femininos, assim como a “bola”, a “consola”, as “cartas” e os “carrinhos” são materiais predominantemente masculinos.

Verificamos que são os rapazes do 1º ano que mais diversificam e mais utilizam materiais para as suas atividades no tempo de recreio e, por sua vez, são os rapazes do 4º ano que mais mencionam não utilizar materiais durante



esse tempo. Uma vez que não encontramos estudos sobre esta questão pensamos, que este resultado é um novo contributo para a investigação científica e, que é necessário realizar novos estudos, não só com vista a confirmar estes resultados, como a compreender a justificação desse procedimento. Se, por um lado, os rapazes utilizam materiais diferentes aos 6 anos e deixam de o fazer com o aumento da idade, registando-se uma grande falta de interesse por diversos materiais, passando a utilizar um número bem mais limitado de materiais, por outro, assiste-se a uma especialização prematura de atividades, ao contrário daquilo que se passa com as meninas que continuam a revelar interesse em materiais lúdicos diversos, que estão naturalmente associados a uma maior diversidade de jogos e oportunidades de desenvolvimento integral e multifacetado.

Relativamente aos dois materiais mais utilizados pelas crianças, são os rapazes do 3º ano que mais utilizam a “bola” e as raparigas do 2º ano que mais utilizam a “corda”.

Os rapazes mais novos do 1º ano são, sem dúvida, os que mais utilizam os materiais naturais, “pedras”, “terra” e “água”, nas suas brincadeiras e jogos no recreio. Relativamente aos materiais naturais, Pereira e Neto (1997) já confirmavam a necessidade cada vez mais acentuada da valorização destes materiais nos meios urbanos, justificando este facto com “...a necessidade de voltar às origens (mexer na água, na areia, na terra, etc.)” (p. 247). Afirmando ainda que utilizar os materiais feitos pelas próprias crianças ou pelas famílias assim como brincar com os materiais naturais, era uma prática considerada mais primitiva e era realizada essencialmente nos meios rurais. Ainda sobre esta matéria, Condessa e Fialho (2010), na sua obra baseada na recolha e análise de tradições açorianas (brincadeiras e brinquedos), reforça que, para o desenvolvimento global da criança, devem também contribuir as competências adquiridas da criação de hábitos ecológicos, utilizando os recursos naturais nas suas atividades, assim como devem aprender a reutilizar os materiais do dia a dia. Esta perspetiva parece-nos bastante interessante nos dias de hoje, em que os jogos e brinquedos tradicionais são cada vez mais escassos na vida das crianças, ficando estas estão cada vez mais distantes da cultura tradicional da sua região e do seu país. É necessário pensar nesta questão, para o bem da manutenção das tradições de cada região e que, de certa forma, nos identificam

como pessoas e como comunidade. Assim, permitimos que as crianças aprendam a desenvolver um sentimento de identidade e também o respeito pela diversidade cultural (Condessa e Fialho, 2010).

Em 1997, Carlos Neto afirmava que, dada a importância do recreio na vida das crianças, seria de esperar melhores condições ao nível de recursos materiais neste espaço. Estes espaços vazios devem dar lugar a espaços onde as crianças possam escolher brinquedos e brincar livremente (Pereira, 2008b). Atualmente, este assunto ainda é discutido em Portugal e como podemos verificar pelo presente estudo, ao nível dos materiais nos recreios, a situação manteve-se praticamente intacta ao longo do tempo. Ainda, num estudo efetuado, no sentido de perceber a importância dos recreios na atividade física das crianças dos 6 aos 10 anos de idade, Lopes, et. al (2012) sugerem que as escolas devem dispor de espaços de recreio, materiais, equipamentos e supervisão, de forma a assegurar que o recreio seja produtivo, seguro e divertido para as crianças se sentirem bem nesses espaços e que estas medidas, juntamente com outras de intervenção mais direta dos adultos, possam potenciar a atividade física no dia a dia das crianças na escola.

O jogo e a brincadeira são parte integrante da vida da criança e é necessária a criação de condições e oportunidades para que estes aspetos sejam explorados pelas crianças, dotadas de imaginação e sempre dispostas à exploração de novos ambientes, materiais e jogos (Jambor, 1990; El-Kadi & Fanny, 2003; Bulut & Yilmaz, 2008; Walsh, 2008).

## **15. Conclusões sobre a apropriação dos espaços e materiais no recreio**

Em jeito de síntese, podemos afirmar que a determinados grupos (anos de escolaridade/ género) pertencem determinados espaços e, utilizam-se certos materiais. Ou seja, deparamo-nos com o seguinte cenário: os rapazes do 3º ano são os que mais mencionam utilizar o *Campo de jogos* e são também os que mais referem a “bola” como material mais utilizado no recreio escolar. São as raparigas dos 1º e 2º anos, assim como os rapazes do 1º ano, que mais frequentam o *Espaço natural*, sendo também estes os que mais utilizam a “água”, a “terra” e as “pedras” nas suas brincadeiras no recreio escolar. Os

rapazes do 1º ano são os que mais utilizam os “carrinhos”, as “cartas” e as “consolas”, o que podemos associar aos dois espaços, também, muito utilizados por estes alunos no recreio, o espaço *À frente da escola* e o espaço *Atrás da escola*. A “bola” é o material que mais rapazes do 1º ano utilizam, sendo, simultaneamente, os espaços mais utilizados por estes alunos o espaço *À frente da escola* e o *Campo de jogos*.

Para as raparigas de todos os anos de escolaridade, a “corda” é o material mais utilizado no recreio, sendo os locais mais utilizados, *À frente da escola* (1º, 2º e 4º anos) e o *Campo de jogos* (2º, 3º e 4º anos), o que se pode confirmar através das filmagens, verificando-se ainda que, as raparigas dos 3º e 4º anos também saltavam à corda, no espaço *Atrás da escola*.

Relativamente ao ano de escolaridade, são os alunos do 1º ano que se destacam pela sua mobilidade no recreio escolar e, também, pela diversificação de materiais que utilizam nesses espaços; é denunciadora a sua necessidade de experimentar e explorar todos os ambientes e todos os materiais que os rodeiam. Estes alunos parecem ter necessidades diferentes dos restantes alunos e isso deve ser tido em consideração na hora do recreio escolar. Com certeza que para todos os alunos, mas principalmente para os mais novos, que procuram, mais frequentemente, novos desafios, novos materiais e ambientes para explorar, os espaços de recreio enriquecidos com elementos desafiadores (declives, pequenos muros, escadas, espaços naturais...) e materiais diversificados (móveis e fixos), seriam uma mais-valia para o seu desenvolvimento motor, cognitivo e emocional.

## **Estudo 3**

**Vamos jogar? As interações no recreio da escola.  
O que pensa a criança sobre o papel do adulto nesse espaço.**

## 1. Introdução

Neste momento o recreio escolar é um dos locais mais favoráveis para o estudo das relações sociais entre as crianças, pois cada vez menos a criança frequenta os locais públicos para brincar, jogar e se relacionar com outras crianças. Assim, podemos encontrar na escola o ambiente mais natural onde estas interações se concretizam (Blatchford, 1994).

O recreio escolar é um ambiente único para explorar e investigar aspetos sobre os jogos praticados pelas crianças e as características das suas relações sociais e interações, como as amizades e rejeições, as provocações e lutas, o poder e o estatuto (Blatchford, 1994). Este sentimento é partilhado pelas crianças participantes no estudo de Muller (2008), quando referiram o recreio como o local que mais facilita o encontro com os seus amigos. As crianças veem este espaço como o local de encontro, de conversa e onde jogam com os amigos (Prellwitz & Skär, 2007).

É através das interações que as crianças aprendem, quer estas sejam com objetos ou nas relações sociais (Pereira, 2008b) e, independentemente de todos os outros fatores que possam condicionar a vida da criança na escola (espaços atrativos, pessoal docente e não docente motivado e interventivo, programas diversificados), é a interação entre pares que mais condiciona a sua visão em relação à escola e à aprendizagem (Casey, 2010). Muller (2008) acrescenta, ainda, que os sentimentos que as crianças têm em relação à escola depende da avaliação que estas fazem das interações que aí ocorrem com os seus pares e com os adultos.

Num estudo que explora a complexa interação social entre géneros durante o período de recreio com crianças entre os 9 e os 10 anos de idade, revela-nos que durante essas interações, as crianças reforçam a sua identidade de género, através da escolha dos brinquedos e das amizades para as suas atividades e, foi verificado que, as raparigas jogam a uma grande variedade de atividades durante o recreio, enquanto os rapazes variam pouco no tipo de atividades que realizam nesses espaços. Nesse estudo as raparigas apresentam uma grande variedade de grupos e de atividades nos recreios: socializam em

pequenos grupos, ou em grandes grupos nos desportos de equipa, ou sentam-se e permanecem sozinhas (Boyle et al., 2003).

Ainda, relativamente aos grupos que se formam naturalmente no recreio Pereira e Pereira (2012), no seu estudo sobre as interações entre as crianças nos recreios do 1º ciclo do ensino básico, verificaram que, tanto as raparigas, como os rapazes, variavam com frequência o número de amigos com quem interagiam no recreio. Quanto ao género, as raparigas, apesar de interagirem mais frequentemente, em grupos de 2 e 3 *amigos*, também interagiam com bastante frequência, com *muitos amigos* ou em grupos de 4 a 6 *amigos*. Por sua vez os rapazes interagiam principalmente, com *muitos amigos* e em grupos de 2 e 3 *amigos*, sendo os que mais se relacionavam só com 1 *amigo*. Atendendo à idade registaram que as raparigas mais velhas (8 e 9 anos) interagiam bastante com raparigas de 6 e 7 anos de idade, enquanto os rapazes da mesma idade não mencionaram interagir com rapazes ou raparigas de idade inferior. Quanto ao género, as crianças de 8 e 9 anos interagiam, tanto com crianças do mesmo sexo, como com crianças do sexo oposto, enquanto as crianças de 6 e 7 anos de idade interagem apenas com crianças do mesmo sexo.

As raparigas mostram-se mais inclusivas nas suas interações, pois facilmente aceitam os rapazes que querem participar das suas atividades, no entanto o contrário apenas se verifica quando as raparigas que pretendem entrar nos jogos dos rapazes têm bastante habilidade para o mesmo (Boyle, Marshall & Robeson, 2003).

O género é construído através das interações sociais diárias e um dos locais onde esse processo é particularmente intrigante é o recreio das escolas do 1º ciclo, pois aqui as crianças envolvem-se profundamente na construção do seu mundo social, onde alguns adultos, também, desempenham o seu papel (Boyle et al., 2003). Este papel só será realmente valorizado pelas crianças quando os adultos aprenderem a olhar para o espaço de recreio como um local onde as crianças aprendem durante as suas brincadeiras e jogos. Enquanto os adultos minimizarem a importância dessas conquistas que são feitas no espaço de recreio, a sua ação e interação com as crianças neste espaço vão ser de pouca qualidade e relevância, uma vez que, como desvalorizam esses momentos, sentem desconforto em jogar com as crianças e não estão atentos

aos jogos que as crianças fazem no recreio, tornando também a supervisão dos recreios pouco eficaz (Rivera, 2009).

Quanto aos adultos no recreio Borman (2001) no seu estudo sobre as interações entre as crianças nesse espaço, concluiu que o facto de os adultos nunca olharem para o recreio como local de aprendizagem é o principal motivo pelo qual o desvalorizam, acrescentando, que isso acontece também pelo facto de os adultos não se envolverem na organização e supervisão dos jogos das crianças.

## **2. Objetivos**

- Identificar as interações das crianças com os adultos no recreio, verificando as diferenças entre género e ano de escolaridade.
- Perceber qual a perspetiva das crianças sobre a possibilidade de interagir com os adultos durante os seus jogos no recreio.
- Verificar de que forma as crianças se agrupam e interagem entre pares nos recreios atendendo ao ano de escolaridade e ao género.

## **3. Metodologia**

Este é um estudo descritivo cujas opções metodológicas assentam, essencialmente, na base da investigação quantitativa, pois os resultados são apresentados em forma de percentagens e frequências, tendo sido efetuado também o teste do qui-quadrado para verificar a existência de diferenças significativas entre género e ano de escolaridade. Contudo, foram também utilizados métodos qualitativos para a análise de dados, nomeadamente a análise de conteúdo para a construção das categorias emergentes em algumas das respostas dos alunos participantes. A análise de resultados foi ainda complementada com a análise à observação de filmagens e a algumas notas de campo efetuadas ao longo do período em que decorreu o estudo. A metodologia utilizada permitiu-nos identificar o mundo das crianças em atividades lúdicas não dirigidas e todo o processo de socialização das crianças durante esses momentos.

Para garantir a confidencialidade das identidades dos participantes do estudo, utilizamos nomes fictícios/ pseudónimos (Patton, 2002). Em momento algum é mencionado ou dada qualquer indicação onde se subentenda quais as escolas onde este estudo foi realizado.

#### **4. Amostra**

Fizeram parte deste estudo 317 alunos de 2 escolas do 1º ciclo da cidade de Braga, dos quais 167 rapazes e 150 raparigas, com idades entre os 6 e os 10 anos, sendo a média de idades de  $7,45 \pm 1.14$ . A amostra ficou reduzida a 228 alunos na análise a algumas questões, uma vez que os alunos do 1º ano, devido à ausência de competências de escrita no início do ano letivo, não responderam a algumas das questões que foram sujeitas a análise neste estudo. Neste último caso a amostra foi constituída por 121 rapazes e 107 raparigas, com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos, sendo a média de idades  $8,01 \pm 0.85$ .

#### **5. Métodos**

Foi aplicado o questionário sobre práticas e interações nos recreios do 1º ciclo do ensino básico. Para este estudo, em particular, foram analisadas, as questões dos grupos 4 e 5, relativas às interações das crianças com adultos e às interações entre pares. A informação recolhida através das questões fechadas do questionário foi sujeita a tratamento e análise estatística descritiva através da frequência, percentagem e teste do qui-quadrado para a verificação da existência de diferenças significativas entre o género e ano de escolaridade. Para este tratamento estatístico foi utilizado o software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), *Windows* (versão 19). Foi também efetuada, análise de conteúdo às questões fechadas, a partir das quais, emergiram algumas categorias.

Efetuamos observação em diferido com recurso ao registo por filmagem e, ainda, foram registadas notas de campo ao longo do período em que decorreu



o estudo, tendo sido estes métodos utilizados com o propósito de complementar os resultados obtidos através da análise dos questionários.

## **6. Apresentação e análise dos resultados**

Apresentamos os resultados em duas partes de forma a melhor clarificar cada um dos objetivos do estudo. A primeira parte refere-se à interação das crianças com os adultos e também às perspectivas das crianças sobre o papel do adulto no recreio e a segunda parte é referente à interação entre pares no recreio.

Os resultados são expostos, essencialmente, através de quadros, englobando em todos os itens analisados as diferenças entre género e ano de escolaridade, sendo igualmente visíveis os resultados do teste do qui-quadrado, atestando a existência, ou não, de diferenças significativas. Após a exibição de cada quadro é feita a respetiva análise.

No final de cada parte deste estudo é efetuada a discussão do tema e respetivas conclusões.

## Parte I - Interações com adultos no recreio: opinião da criança em relação ao papel do adulto no recreio

Nesta parte apresentamos a análise dos resultados, a discussão e as conclusões relativamente à interação das crianças com os adultos no recreio. Para este efeito foram analisadas, essencialmente, as respostas dos alunos às questões do grupo 4 do questionário que lhes foi aplicado.

Inicialmente, os alunos responderam a uma questão sobre a presença de adultos no recreio cujos resultados se encontram no Quadro 19. Observamos que, durante os períodos de recreio nas escolas onde foi efetuado o estudo estão sempre presentes o funcionário da escola e um professor (numa das escolas são 2 funcionários e 2 professores). Salientamos que, os funcionários estão sempre presentes em todos os tempos de recreio durante a semana, enquanto os professores se vão revezando, estando cada um, uma ou duas vezes por semana, no recreio. Foi nossa intenção, ao apresentar o Quadro 19, tentar entender a perceção das crianças em relação à presença dos adultos neste espaço.

**Quadro 19** – Presença dos adultos no recreio escolar

Adulto no recreio		Género			p	Ano de escolaridade			p
		♂	♀	Total		1ºe 2º	3ºe 4º	Total	
Não	n	5	3	8	NS	1	7	8	**0,008
	%	3,0	2,0	2,5		0,6	4,8	2,5	
Sim, professor	n	3	5	8		1	7	8	
	%	1,8	3,4	2,5		0,6	4,8	2,5	
Sim, funcionário	n	33	31	64		33	31	64	
	%	19,9	20,8	20,3		19,6	21,1	20,3	
Sim, professor e funcionário	n	125	110	235		133	102	235	
	%	75,3	73,8	74,6		79,2	69,4	74,6	
Total	n	166	149	315		168	147	315	
	%	100,0	100,0	100,0		100,0	100,0	100,0	

**Legenda:** ♀ - género feminino; ♂ - género masculino; \*\*\*p≤0.001; \*\*p≤0.01; \*p≤0.05; NS – não significativo

Através do Quadro 19 constatamos que, a maioria dos alunos (74,6%) assinalou que no recreio estavam presentes funcionários e professores e foram os alunos dos 1º e 2º anos de escolaridade (79,2%) que mais o mencionaram, havendo diferenças significativas quanto ao ano de escolaridade (p≤0,01), o que pode estar relacionado com o facto de estes alunos desenvolverem as suas

atividades no recreio mais próximas dos adultos do que os alunos dos 3º e 4º anos de escolaridade, como pudemos verificar no Estudo 2. Não existem diferenças significativas em relação ao género.

**Quadro 20 – Jogos com adultos no recreio**

Atividades com adultos		Género			p	Ano de escolaridade			p
		♂ n=167	♀ n=150	Total n=317		1ºe 2º n=170	3ºe 4º n=147	Total n=317	
Sim	n	17	17	34	NS	24	10	34	*0,030
	%	10,3	11,6	10,9		14,5	6,8	10,9	
Não	n	148	130	278		142	136	278	
	%	89,7	88,4	89,1		85,5	93,2	89,1	
Total	n	165	147	312		166	146	312	
	%	100,0	100,0	100,0		100,0	100,0	100,0	

**Legenda:** ♀ - género feminino; ♂ - género masculino; \*\*\*p≤0.001; \*\*p≤0.01; \*p≤0.05; NS – não significativo

No Quadro 20 podemos averiguar se as crianças realizam, ou não, jogos com adultos no recreio. Em relação a este quadro podemos observar que, apesar de não serem muitas as crianças que disseram fazer jogos com adultos no recreio, foram as mais novas dos 1º e 2º anos de escolaridade (14,5%) que mais o referiram, havendo diferenças significativas quanto ao ano de escolaridade ( $p \leq 0,05$ ), uma vez que apenas 6,8% das crianças dos 3º e 4º anos de escolaridade mencionaram realizar atividades no recreio com os adultos. Estas diferenças poderão estar relacionadas com o facto de as crianças mais novas ainda serem mais dependentes dos adultos e daí os solicitarem mais frequentemente, por outro lado, as crianças dos 3º e 4º anos de escolaridade tentam afastar-se desse registo, procurando a sua independência.

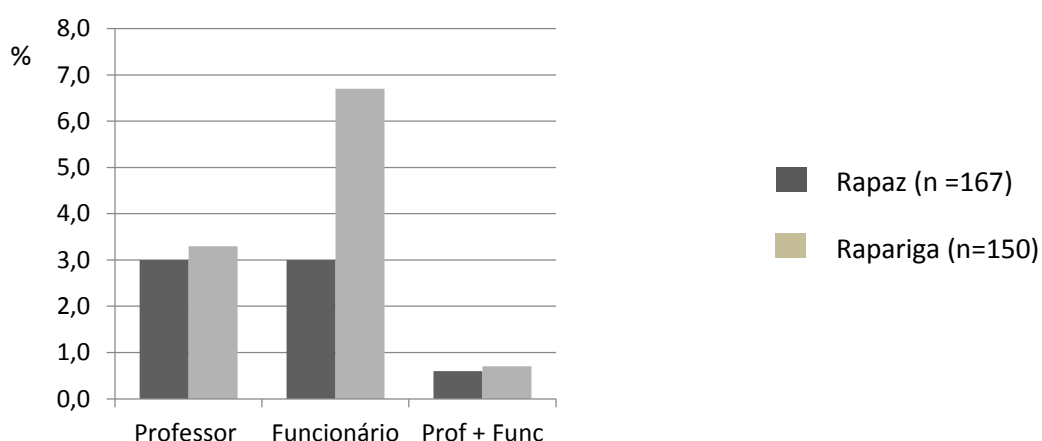
De qualquer forma o que mais sobressai neste quadro são as poucas interações de jogo criança-adulto que ocorrem no recreio escolar. Esta é a realidade que não causa surpresa, pois só vêm reforçar que, o recreio é realmente o mundo das crianças e que os adultos só nele entram quando elas o permitem. Em relação a este assunto surgem-nos algumas questões: Saberão os adultos presentes no recreio, que importância têm esses momentos para a criança, permitindo-lhes agir corretamente perante as diversas situações? O que espera a criança do adulto no recreio?

Através de algumas notas de campo pudemos verificar que de facto as interações com adultos são mais frequentes com as crianças mais novas e do sexo feminino.

*“As funcionárias da escola estão sentadas no banco em frente à escola a fazer jogos com as mãos e cantarolando com as meninas mais novas” (08/11/2011)”*

*“As meninas do 1º e 2º ano estão a saltar à corda, interrompem o jogo e vêm-me dizer o que estão a fazer, a porta-voz informa-me que a corda pertence a uma das suas amigas e que todas estão a saltar, acrescentando que é uma pena só terem uma corda” (11/11/2011).*

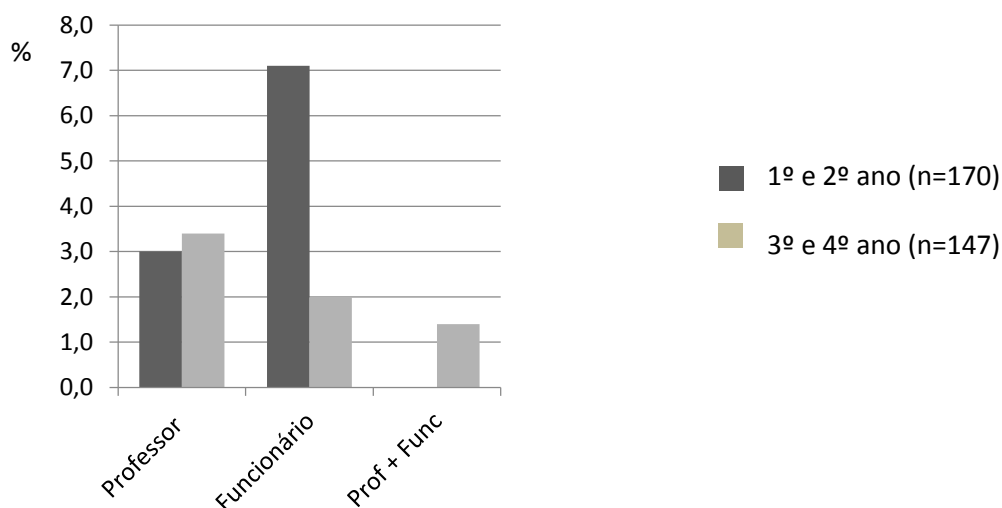
Apresentamos de seguida 2 gráficos relativamente às interações com os adultos com quem as crianças fazem atividades nos recreios atendendo ao género e ao ano de escolaridade. Salienciamos que da amostra total apenas 7,5% dos alunos mencionaram com que adultos fazem atividades no recreio escolar, sendo que 3,2% refere fazer atividades com professores, 4,7% com funcionários e ainda 0,6% referiram fazer algumas atividades no recreio com professores e funcionários. Apresentamos de seguida as respetivas diferenças entre género e ano de escolaridade.



**Gráfico 1** – Interações das crianças com os adultos no recreio escolar: diferenças entre género

Em relação ao género se considerarmos o conjunto das interações das crianças com os adultos, quanto ao género, foram mais as raparigas (10,6%) a

referir fazer jogos com os adultos que se encontram no recreio do que os rapazes (6,5%) (Gráfico 1). Neste caso, talvez pela vontade e disponibilidade para comunicar com outras pessoas, são as raparigas que mais sentem necessidade de se aproximar dos adultos e de os incluir nos seus jogos, ou até mesmo pedir sugestões de jogos aos adultos que se encontram no recreio. Foram mais as raparigas a mencionar fazer jogos com os adultos no recreio, principalmente com os funcionários, o que pode estar relacionado com o facto de em ambas as escolas estes serem, maioritariamente, do sexo feminino, o que poderá levar as raparigas a sentirem-se mais à vontade nessa identificação de género.



**Gráfico 2** - Interações das crianças com os adultos no recreio escolar: diferenças entre ano de escolaridade

De acordo com o Gráfico 2 as crianças mais novas dos 1º e 2º anos (10,0%) foram as que mais procuraram os adultos para algumas atividades no recreio escolar, sendo os funcionários da escola (7,1%) o adulto com quem mais realizaram essas atividades, interagindo menos com os professores (2,9%). Os alunos dos 3º e 4º anos referiram interagir mais com os professores (3,4%) nas suas atividades de recreio do que com os funcionários (2,0%), foram só os alunos dos 3º e 4º anos que mencionaram realizar atividades no recreio tanto com funcionários como com professores (1,4%). Talvez por serem mais novos, os alunos dos 1º e 2º anos, ainda sintam necessidade da aproximação do adulto, mesmo nas suas atividades recreativas, daí serem os que mais interagem com os adultos no recreio.

Em sumário, relativamente aos Gráficos 1 e 2 realçamos que os adultos com quem as crianças mais fazem atividades no recreio, são os funcionários da escola, e isto poderá dever-se ao facto de a sua presença no recreio ser diária, enquanto a cada professor é solicitada a sua presença apenas uma ou duas vezes por semana, o que permite à criança ter mais à vontade e confiança com os funcionários do que com os professores no espaço de recreio.

Registamos algumas notas de campo que nos demonstram algumas interações entre adultos e crianças.

*“... as raparigas vêm falar comigo frequentemente, fazem-me perguntas sobre a minha vida pessoal e imediatamente começam a falar sobre acontecimentos das suas vidas, terminando o assunto repentinamente porque têm que ir brincar” (17/11/2011).*

*“A funcionária da escola pergunta a uma criança se esta tinha levado lanche e perante a sua resposta negativa, tratou de lhe arranjar um pão” (06/12/2011) “...várias vezes as funcionárias apertam os cordões dos sapatos, os casacos ou o botão das calças após uma ida à casa de banho de uma menina. Nota-se uma certa proteção maternal por parte das funcionárias com as crianças mais novas” (16/01/2012).*

Durante as observações das filmagens, no que diz respeito às interações das crianças com adultos, podemos referir que registamos escassos episódios onde ocorreram essas interações, sendo a mais frequente no início do tempo de recreio, os rapazes dirigiam-se a uma das funcionárias da escola para solicitar a bola para o campo de jogos. Ainda observamos algumas meninas do 1º ano a pedir ajuda para abrir os recipientes onde traziam o lanche e uma rapariga que acusou um rapaz de ter deitado o pão ao lixo e a funcionária foi resolver a situação, dando-lhe uma reprimenda pelo que tinha feito. Assistimos ainda a uma queda de um rapaz durante o jogo de futebol e os seus colegas foram pedir auxílio a uma funcionária que o levou para o edifício escolar para o poder cuidar. Na maioria das vezes que as funcionárias aparecem nas filmagens encontram-se de pé a olhar para as crianças e, algumas vezes gritam com elas à distância

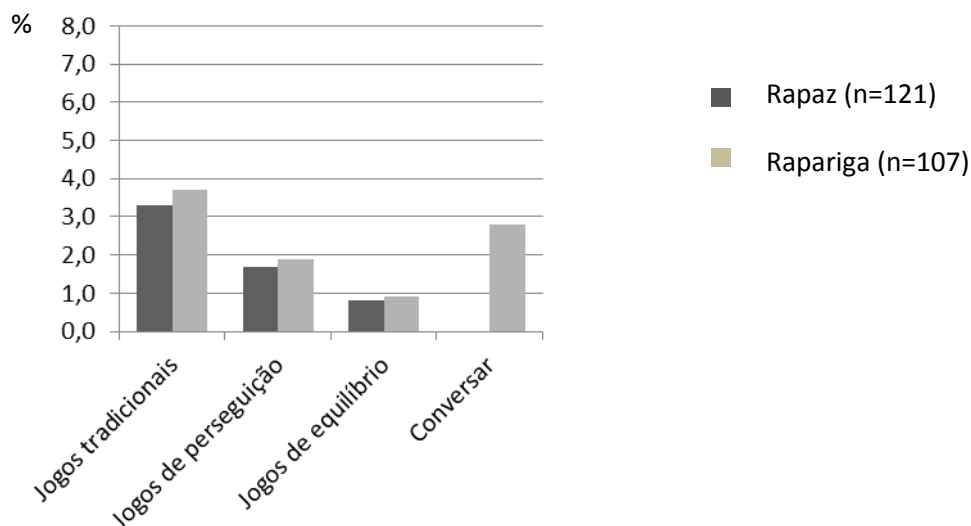
quando essas se preparam para fazer algo que, as funcionárias consideram perigoso ou é proibido, como subir a rede que circunda a escola, pendurar-se nas balizas ou entrar no edifício escolar sem pedir autorização. Quanto aos professores estes aparecem em breves momentos nos registos das filmagens e, quando aparecem estão a circular pelos espaços de recreio. Apenas registamos uma interação aluna-professora, quando esta se dirigiu para conversar com a rapariga.

É de referir que as interações com adultos que observamos através das filmagens foram interações relacionadas, com cumprimento de regras de conduta e de segurança e que culminaram através de reprimendas aos alunos; ainda se detetaram algumas interações quando as crianças solicitavam a ajuda do adulto para algo que não eram capazes de fazer (abrir uma caixa), ou que só o adulto podia fazer (entregar a bola para o jogo de futebol). Não observamos através das filmagens qualquer atividade lúdica entre crianças e adultos no recreio.

Nos quadros que se seguem não foram consideradas as respostas dos alunos do 1º ano de escolaridade, uma vez que estes alunos não responderam às questões analisadas e das quais advieram os resultados apresentados nos respetivos quadros, ficando, assim a amostra total reduzida a 228 crianças.

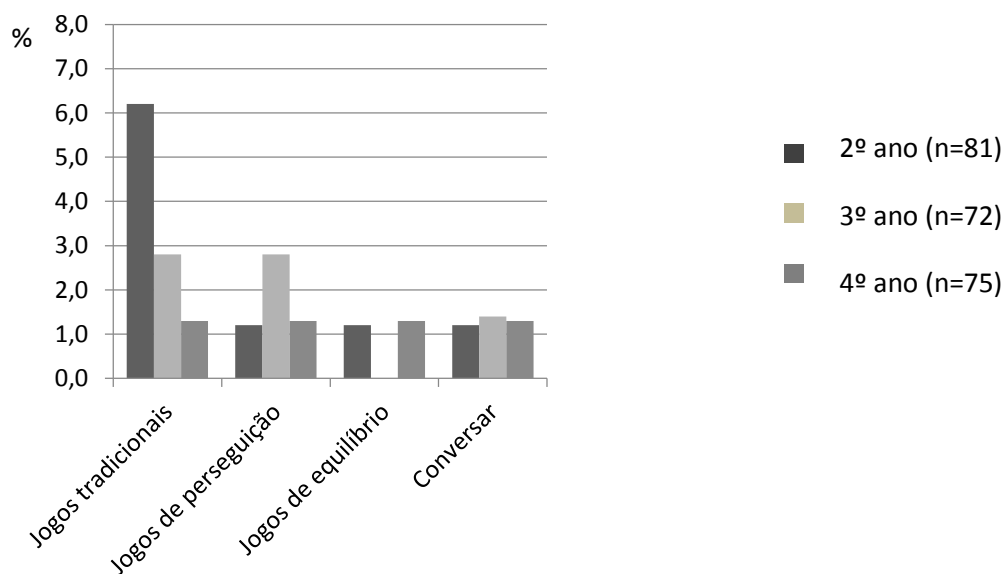
Primeiramente apresentamos dois gráficos referentes à prática de jogos das crianças com os adultos no recreio. Salientamos antes de mais, que dos alunos que mencionaram realizar jogos no recreio com adultos (7,5%), atendendo ao ano de escolaridade e ao género foram os alunos do 2º ano de escolaridade (9,9%) e as raparigas (9,3%), que mais o mencionaram. Quanto aos jogos que as crianças referiram fazer com os adultos no recreio, foram os jogos tradicionais (3,5%) os mais mencionados, mas também foram referidos os jogos de perseguição (1,8%), as conversas (1,3%) e os jogos de equilíbrio (0,9%). De seguida apresentamos as diferenças entre género e ano de escolaridade.

As respostas dadas pelas crianças e, que deram origem às categorias apresentadas nos gráficos 3 e 4 encontram-se em anexo (Anexo 8 – Tabela 7)



**Gráfico 3** – Jogos com adultos no recreio: diferenças entre gênero

Relativamente ao Gráfico 3 apenas para a atividade “conversar” ambos os gêneros não estão em sintonia, uma vez que para todos os outros jogos a percentagem de alunos a mencioná-los é muito semelhante. Apenas as raparigas (2,8%) mencionaram “conversar” como atividade praticada com adultos no recreio. Em todos os outros jogos, apesar de ser pequena a diferença, foram mais as raparigas do que os rapazes a referi-los, sendo para ambos os gêneros os “jogos tradicionais”, o mais referido.



**Gráfico 4** – Jogos com adultos no recreio: diferenças entre ano de escolaridade



Quanto ao ano de escolaridade é evidente a maior tendência dos alunos do 2º ano (6,2%) para realizar “jogos tradicionais” com os adultos que qualquer outro ano de escolaridade (3º ano: 2,8%; 4º ano: 1,3%). O 3º ano salienta-se no Gráfico 4 por ser o que mais mencionou fazer “jogos de perseguição” (2,8%) e “conversar” (1,3%) com o adulto no recreio, também foi o único ano de escolaridade a não referir fazer “jogos de equilíbrio”.

De referir que os jogos tradicionais foram os mais praticados com os adultos no recreio, o que nos pode indicar que os adultos talvez se identifiquem mais com esse tipo de jogo e daí os praticarem com as crianças no recreio e o facto de serem praticados mais pelos alunos do 2º ano pode estar relacionado com o facto de serem estes alunos que mais se aproximam dos adultos no recreio.

Nos quadros seguintes são apresentados os resultados referentes aos alunos que responderam que não faziam atividades com adultos no recreio. Tentamos com a informação que se segue perceber as perspetivas das crianças sobre esse assunto.

**Quadro 21** – Perspetivas das crianças sobre se gostariam de fazer atividades com adultos no recreio

		Género		Total	p	Ano de escolaridade			Total	p
		♂	♀			2º ano	3º ano	4º ano		
<b>Sim</b>	n	47	54	101	NS	42	33	26	101	*0,018
	%	42,3	58,1	49,5		60,9	48,5	38,8	49,5	
<b>Não</b>	n	34	23	57		20	15	22	57	
	%	30,6	24,7	27,9		29,0	22,1	32,8	27,9	
<b>Não sei</b>	n	30	16	46		7	20	19	46	
	%	27,1	17,2	22,6		10,1	29,4	28,4	22,5	
<b>Total</b>	n	111	93	204		69	68	67	204	
	%	100,0	100,0	100,0		100,0	100,0	100,0	100,0	

Legenda: ♀ - género feminino; ♂ - género masculino; \*\*\*p≤0.001; \*\*p≤0.01; \*p≤0.05; NS – não significativo

No Quadro 21 podemos verificar as expectativas dos alunos sobre se gostariam ou não de fazer jogos com adultos no recreio escolar. Podemos assinalar que a maioria dos alunos respondeu afirmativamente (49,5%), ainda 27,9% dos alunos afirmaram que não gostariam de fazer atividades com adultos no recreio escolar e 22,6% não sabem se gostariam. Quanto ao género não

existem diferenças significativas a assinalar apesar de terem sido mais as raparigas (58,1%) do que os rapazes (42,3%) a mencionar que gostariam de fazer alguns dos seus jogos de recreio com os adultos. Relativamente ao ano de escolaridade as diferenças são significativas ( $p \leq 0,05$ ), tendo sido, sem dúvida os alunos do 2º ano de escolaridade (60,9%) que mais referiram que gostariam de fazer jogos com adultos no recreio, seguidos pelos alunos do 3º ano (48,5%) e por fim os do 4º ano de escolaridade (38,8%). Estes dados revelam-nos que quanto mais velhos os alunos menos dependência e necessidade têm de estar em contacto com os adultos.

No sentido de percebermos porquê que as crianças gostariam ou não de fazer jogos com os adultos no recreio apresentamos de seguida os Quadros 22 e 23. Para a apresentação destes resultados procedemos à análise de conteúdo das respostas dadas pelos alunos relativamente ao assunto exposto de onde emergiram as categorias presentes em cada um dos quadros apresentados. Para melhor clarificar a origem destas categorias apresentamos em anexo as respostas dos alunos a partir das quais essas emergiram (Anexo 8 – Tabela 4).

**Quadro 22** – Motivos pelos quais as crianças gostariam de fazer jogos com adultos no recreio

Categorias	Género			p	Ano de escolaridade				p
	♂	♀	Total		2º ano	3º ano	4º ano	Total	
Ajudaria a evitar conflitos	n	2	2	4	1	1	2	4	NS
	%	4,5	4,4	4,5	2,7	3,8	8,0	4,5	
Seria mais divertido	n	26	28	54	22	19	12	54	
	%	59,1	62,2	60,7	59,5	73,1	48,0	60,7	
Diversificaria os jogos no recreio	n	8	5	13	3	3	7	13	
	%	18,2	11,1	14,6	8,1	11,5	28,0	14,6	
Teria um parceiro para brincar	n	8	10	18	11	3	4	18	
	%	18,2	22,2	20,2	29,7	11,5	16,0	20,2	
Total	n	44	45	89	37	26	25	89	
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

**Legenda:** ♀ - género feminino; ♂ - género masculino; \*\*\* $p \leq 0,001$ ; \*\* $p \leq 0,01$ ; \* $p \leq 0,05$ ; NS – não significativo

Como podemos constatar através do Quadro 22 a categoria mais referida e pela qual os alunos mais gostariam de fazer jogos com adultos no recreio foi *Seria mais divertido* (60,7%), a segunda categoria mais mencionada foi *Teria um parceiro para brincar* (20,2%), seguindo-se a categoria *Diversificaria os jogos no recreio* (14,6%) e por último *Ajudava a evitar conflitos* (4,5%). Apesar de não

existirem diferenças significativas quanto ao ano de escolaridade, foram os alunos do 3º ano que mais mencionaram que *Seria mais divertido* (73,1%) e foram os alunos do 4º ano que mais referiram que o adulto *Diversificaria os jogos no recreio* (28,0%) e os alunos do 2º ano foram os que mais afirmaram que *Teria um parceiro para brincar*, não existindo igualmente diferenças significativas quanto ao género, no entanto é de realçar que foram as raparigas que mais referiram que fazer jogos com o adulto no recreio traria mudanças no recreio, *Seria mais divertido* e que *Teria um parceiro para brincar*. Os rapazes, por sua vez, mais do que as raparigas, gostariam de fazer jogos com o adulto no recreio por considerarem que estes *Diversificariam os jogos de recreio*. As duas categorias menos mencionadas *Ajudaria a evitar conflitos* e *Teria um parceiro para brincar* foram referidas maioritariamente pelos alunos dos 3º e 4º anos e atendendo ao género, foram os rapazes que mais as mencionaram, ainda que tenham sido referidas por uma pequena percentagem de alunos.

São de notar as opiniões positivas e de diversão que estes alunos realçaram quanto ao facto de poderem fazer jogos com adultos no recreio.

No Quadro 23 salientamos os motivos que foram mencionados pelas crianças que consideraram que não gostariam de fazer jogos com os adultos no recreio.

**Quadro 23** – Motivos pelos quais as crianças não gostariam de fazer jogos com adulto no recreio

Categorias	Género			p	Ano de escolaridade				p	
	♂	♀	Total		2º ano	3º ano	4º ano	Total		
Preferem brincar com os pares	n	28	22	50	NS	13	14	23	50	NS
	%	50,9	62,9	55,6		54,2	46,7	63,9	55,6	
Gostam de brincar livremente	n	17	9	26		8	10	8	26	
	%	30,9	25,7	28,9		38,1	33,3	22,2	28,9	
Os adultos são controladores	n	10	4	14		3	6	5	14	
	%	18,2	11,4	15,6		14,3	20,0	13,9	15,6	
Total	n	55	35	90		24	30	36	90	
	%	100,0	100,0	100,0		100,0	100,0	100,0	100,0	

Legenda: ♀ - género feminino; ♂ - género masculino; \*\*\*p≤0.001; \*\*p≤0.01; \*p≤0.05; NS – não significativo

Do Quadro 23 podemos referir que os alunos que manifestaram que não gostariam de fazer jogos no recreio com adulto, justificaram a sua opinião, maioritariamente com a categoria *Preferem brincar com os pares* (55,6%), sendo

que esta categoria foi mais expressiva junto dos alunos do 4º ano de escolaridade (63,9%) do que junto dos alunos do 3º (46,7%) ou do 2º ano (54,2%). Em relação ao género, foram mais as raparigas (62,9%) a mencionar esta categoria, do que os rapazes (50,9%). A segunda categoria mais referida por estes alunos foi *Gostam de brincar livremente* (28,9%), tendo sido mais os rapazes (30,9%) a nomeá-la do que as raparigas (25,7%). A terceira categoria *Os adultos são controladores* foi igualmente mais nomeada pelos rapazes (18,2%) do que pelas raparigas (11,4%). Não existem diferenças significativas em relação ao género nem em relação ao ano de escolaridade.

Através do Quadro 23 observamos que a participação dos adultos nos seus jogos de recreio não é bem vista por estas crianças que preferem brincar à vontade com os seus pares e longe do controlo dos adultos.

## **7. Discussão dos resultados sobre as interações das crianças com os adultos no recreio**

Relativamente às interações das crianças com os adultos no recreio verificamos que são os alunos mais novos dos 1º e do 2º anos de escolaridade que mais interagem com os adultos e quanto ao género são mais as raparigas que do que os rapazes a fazê-lo. Sendo que este facto pode prender-se essencialmente pela questão de identificação de género, uma vez que a grande maioria dos adultos que frequentavam os recreios das escolas onde foi feito o estudo eram do sexo feminino (95%). Estes resultados são confirmados pelo estudo de Würdig (2010), no qual foi verificado que eram essencialmente os rapazes que se aproximavam e interagiam com o investigador, explicando os jogos que estavam a fazer, enquanto as raparigas raramente lhe falaram.

Foram poucas as crianças deste estudo a referir fazer jogos com os adultos no recreio, como também foi encontrado no estudo de Rossetti e Souza (2005), no qual os adultos raramente são mencionados pelas crianças como companheiros de jogo, reforçando ainda que os professores nunca são mencionados como tal. No presente estudo, apesar de serem mais os alunos a mencionar os funcionários como parceiros de jogo no recreio, alguns também referem os professores nesse papel, sendo que esta constatação contraria, em parte, o estudo mencionado anteriormente. Em relação a este assunto,

Varregoso (2000) acrescenta que as relações entre professores e alunos do 1º ciclo do ensino básico sofreram alterações ao longo dos tempos e que atualmente por serem muitos professores em cada escola, estes alteraram os seus hábitos e as relações com os alunos ficaram mais distantes, afirmando que, atualmente, os professores têm pouco conhecimento sobre os alunos.

Quanto ao facto de neste estudo se ter verificado, nas interações adulto-criança no recreio escolar, principalmente, a prática de jogos tradicionais, os autores Dias e Mendes (2006) ainda acrescentam que os jogos tradicionais são abordados de forma pontual nas escolas do 1º ciclo do ensino básico e fora do contexto educativo, tal como pudemos constatar no presente estudo. Estes resultados contrariam em parte Varregoso (2000), que refere que estes jogos que eram transmitidos e incentivados muitas vezes pelos professores, atualmente estão em desuso por vários fatores, mas também porque os adultos já não os ensinam às crianças. Sobre esta matéria, são vários os autores (Cabral, 1998; Cameira Serra, 2004; Condessa e Fialho, 2010; Pereira, Palma e Nídio, 2009) que julgam premente a recuperação deste legado lúdico com enorme importância social e que era transmitido de geração em geração, de avós para netos, de pais para filhos, professores para alunos, ou de criança para criança.

Enquanto os adultos não tiverem consciência de que, as crianças aprendem através dos jogos e das brincadeiras que fazem vão minimizar a sua importância e, ao mesmo tempo vão sentir algum desconforto ao participar nos jogos das crianças (Rivera, 2009). No presente estudo verificamos que as interações de jogo adulto-criança foram mencionadas pelos alunos e verificadas através de alguns registos no diário de campo e, no entanto, não foram detetadas quaisquer interações adulto-criança durante a observação das filmagens o que nos pode indicar precisamente esse desconforto de que nos fala Rivera (2009). Com bastante frequência verificamos as interações adulto-criança, associadas a chamadas de atenção relativamente a regras de segurança e a moderação de conflitos. O que vai ao encontro do que é afirmado por Factor (2001) e também por Rivera (2009) quando afirmam que os adultos que supervisionam os recreios não estão interessados nas brincadeiras e jogos que as crianças lá fazem, mas apenas se preocupam com a prevenção de acidentes e a gestão de conflitos, pois consideram que as crianças não estão a fazer nada de importante.

Ainda quanto aos alunos que não costumam fazer atividades lúdicas com adultos no recreio, tentamos perceber as suas perspectivas sobre se gostariam ou não que isso acontecesse. Assim, salientamos que a maioria das crianças participantes no estudo gostaria de fazer atividades com adultos no recreio e os motivos principais pelos quais gostariam de o fazer prendem-se com o facto de considerarem que *Seria mais divertido* e também porque *Teria um parceiro para brincar*. Em contrapartida, os alunos que responderam que não gostariam de fazer atividades com adultos no recreio justificaram que *Preferem brincar com os pares* e *Gostam de brincar livremente*, ainda alguns referiram que *Os adultos são controladores*. Quanto a este último motivo, Soares (2006) afirma que aos olhos das crianças os adultos são os que possuem conhecimento, definem as regras e ainda são estes que dão ou não consentimento para algo. Também Sousa et al. (2011) referem no seu estudo que o que as crianças mais gostam no recreio é brincar com os seus pares e livremente, longe do controle dos adultos. Relativamente às interações adulto/ criança no recreio escolar, os estudos efetuados enumeram que as interações dos adultos no recreio são, essencialmente, a mediação de conflitos (Wohlwend, 2004), a vigilância das ações das crianças quanto a situações de bullying, regras de conduta e de segurança e que esses não devem intervir nas brincadeiras ou jogos das crianças no sentido de as tornar em atividades estruturadas. O adulto no recreio deve saber observar o comportamento das crianças e assim garantir a sua segurança física e mental (Neto, 1997; Pereira, Neto & Smith, 1997; Pellegrini & Holmes, 2006).

Verificou-se que as interações lúdicas entre pares são socialmente e cognitivamente mais exigentes do que quando essas interações lúdicas ocorrem com adultos, uma vez que na interação criança-adulto costumam ser estes últimos a ditar as regras e a sugerir o que fazer, não havendo por parte da criança uma intervenção muito ativa, enquanto que na interação entre pares as sugestões, regras e acordos são discutidos e decididos por ambos (Pellegrini & Holmes, 2006).

## **8. Conclusões sobre as interações das crianças com os adultos no recreio**

As interações das crianças com os adultos no recreio escolar acontecem, essencialmente por motivos de segurança, proteção e moderação de conflitos. Relativamente à interação das crianças com os adultos nas suas atividades no recreio estas são pontuais. Contudo, podemos referir que quanto ao ano de escolaridade são os alunos dos 1º e 2º anos que mais realizam atividades com adultos no recreio e quanto ao género não existem diferenças significativas mas são as raparigas que mais fazem atividades com adultos no recreio.

O adulto mais mencionado pelas crianças como parceiro de jogo foi o funcionário da escola, sendo o jogo mais realizado nessas interações no recreio escolar o jogo tradicional.

A maioria das crianças que não fazem jogos com adultos no recreio escolar gostariam de o poder fazer por julgarem que *Seria mais divertido*, que *Teria um parceiro para brincar* e que o adulto *Diversificaria os jogos de recreio*. As crianças que consideram que não gostariam de fazer atividades com adultos no recreio afirmaram que *Preferem brincar com os pares* e *Gostam de brincar livremente*.

É necessário que os adultos que supervisionam os recreios consigam perceber a importância dos jogos e brincadeiras das crianças para que se possam sentir confortáveis e disponíveis quando alguma criança solicita a sua presença numa brincadeira ou uma sugestão para um jogo. Em nosso entender os adultos no recreio podem fazer muito mais do que vigiar os alunos ou chamá-los à atenção. Os adultos podem ser importantes agentes de brincadeira e de jogo para algumas crianças, na medida em que podem mediar as interações entre pares e ao mesmo tempo sugerir e ensinar jogos às crianças se estas o solicitarem, estas interações informais, sem pretender controlar ou estruturar as atividades de recreio podem ajudar a diminuir situações de bullying e isolamento na escola, mas também podem proporcionar aos alunos, o conhecimento de um diversificado leque de jogos e brincadeiras, o que poderá contribuir para o enriquecimento do seu repertório motor.

Através da realização deste estudo pudemos perceber, que o tema interações adulto-criança é um tema ainda pouco investigado, principalmente no contexto do recreio escolar e portanto, deixamos a sugestão para que no futuro

se realizem outros estudos neste âmbito onde se possam fazer intervenções nas escolas com adultos e crianças, explorando assim um pouco mais este tema.

## Parte II – Interações entre pares nos recreios do 1º ciclo do ensino básico

Nesta parte são tratadas e analisadas as questões relativas às interações entre pares no tempo de recreio na escola. Nas questões sobre este assunto os alunos escreveram o primeiro nome de cada criança que queriam nomear e se não fosse da sua turma colocavam à frente do nome o respetivo ano que essa criança frequentava, assim foi fácil identificar o género e o ano de escolaridade dessas crianças. Através destas respostas procedemos à categorização que é apresentada em cada um dos quadros expostos de seguida.

**Quadro 24-** Com quem é que a criança brinca no recreio: diferenças entre género e ano de escolaridade

	Género		Total n=228	p	Ano de escolaridade			Total n=228	p
	♂ n=121	♀ n=107			2º ano n=81	3º ano n=72	4º ano n=75		
Raparigas	n 2	67	69	***0,000	28	21	20	69	NS
	% 1,7	62,6	30,3		34,6	29,2	26,7	30,2	
Rapazes	n 63	3	66		26	24	16	66	
	% 52,0	2,8	28,9		32,1	33,3	21,3	28,9	
Raparigas e rapazes	n 56	37	93		27	27	39	93	
	% 46,3	34,6	40,8		33,3	37,5	52,0	40,8	
Total	n 121	107	228		81	72	75	228	
	% 100,0	100,0	100,0		100,0	100,0	100,0	100,0	

**Legenda:** ♀ - género feminino; ♂ - género masculino; \*\*\*p≤0.001; \*\*p≤0.01; \*p≤0.05; NS – não significativo

Quando observamos o Quadro 25 é fácil perceber que as crianças se organizam por género no tempo de recreio, assim, a maioria das raparigas dão preferência só às “raparigas” (62,6%) para a realização dos seus jogos durante esse tempo, assim como 52,0% dos rapazes preferem os seus pares do mesmo sexo. Ainda assim uma grande percentagem de rapazes (46,3%) e de raparigas (34,6%) mencionaram fazer as suas atividades no recreio com ambos os sexos “rapazes e raparigas”. Existem diferenças significativas ( $p \leq 0.001$ ) quanto ao género.



Relativamente ao ano de escolaridade podemos salientar que os alunos do 4º ano (52,0%) mencionaram fazer mais atividades em grupos mistos “raparigas e rapazes” do que os alunos do 3º ano (37,5%) e os do 2º ano (33,3%), não existindo, contudo, diferenças significativas quanto ao ano de escolaridade.

De notar que as raparigas deste estudo demonstram uma predisposição ligeiramente maior do que os rapazes para fazer as brincadeiras de recreio só com elementos do mesmo sexo. Por sua vez, os rapazes revelaram uma maior tendência do que as raparigas para brincarem em grupos de ambos os sexos. De salientar que os alunos do 4º ano parecem mais desprendidos da questão do género no que toca às companhias de jogo e brincadeira no recreio escolar, pois são os que menos mencionam só brincar com um dos géneros e mais referem fazer as suas brincadeiras com ambos em simultâneo.

**Quadro 25–** Interações com crianças de outras turmas durante os jogos no recreio

	Género			Total n=228	p	Ano de escolaridade			Total n=228	p
	♂ n=121	♀ n=107				2º ano n=81	3º ano n=72	4º ano n=75		
Não	n	65	47	112	NS	29	42	41	112	**0,005
	%	53,7	43,9	49,1		35,8	58,3	54,7	49,1	
Sim, do mesmo sexo e do mesmo ano	n	27	17	44		24	5	15	44	
	%	22,3	15,9	19,3		29,6	6,9	20,0	19,3	
Sim, do mesmo sexo, mais velhos	n	5	3	8		4	4	0	8	
	%	4,1	2,8	3,5		4,9	5,6	0,0	3,5	
Sim, do mesmo sexo, mais novos	n	10	13	23		5	5	13	23	
	%	8,3	12,1	10,1		6,2	6,9	17,3	10,1	
Sim, do mesmo sexo e várias idades	n	5	9	14		6	8	0	14	
	%	4,1	8,4	6,1		7,4	11,1	0,0	6,1	
Sim, de ambos os sexos e várias idades	n	5	8	13	7	4	2	13		
	%	4,2	7,4	5,8	8,6	5,6	2,6	5,8		
Sim, sexo oposto e várias idades	n	4	10	14	6	4	4	14		
	%	3,3	9,4	6,1	7,4	5,6	5,3	6,1		
Total	n	121	107	228	81	72	75	228		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		

**Legenda:** ♀ - género feminino; ♂ - género masculino; \*\*\*p≤0.001; \*\*p≤0.01; \*p≤0.05; NS – não significativo

De acordo com o Quadro 25 a grande maioria dos alunos referiu que não brincava no recreio com alunos de outras turmas (49,1%), sendo que foram mais os rapazes (53,7%) a referi-lo do que as raparigas (43,9%). Em relação ao ano de escolaridade foram os alunos mais velhos do 3º ano (58,3) e os do 4º ano de

escolaridade (54,7%) que mais mencionaram não brincar com crianças de outras turmas. Para os alunos do 2º ano a percentagem é mais reduzida (35,8%), ou seja as crianças mais novas brincam mais com crianças de outras turmas que os restantes anos de escolaridade.

Para aqueles que mencionaram brincar/ jogar com alunos de outras turmas, a maioria referiu fazê-lo com os seus pares do mesmo género e do mesmo ano de escolaridade e, relativamente ao género foram mais os rapazes (22,3%) do que as raparigas (15,9%) a referi-lo. No que toca ao ano de escolaridade foram, principalmente, os alunos mais novos do 2º ano de escolaridade (29,6%), seguidos pelos alunos do 4º ano (20,0%) que referiram interagir no recreio com outras crianças do mesmo género e ano de escolaridade, destacando-se aqui os alunos do 3º ano que foram os que menos referiram essa categoria “Sim, do mesmo sexo e do mesmo ano” (6,9%).

A percentagem de raparigas que mencionou as categorias “Sim, de ambos os sexos e várias idades” (7,4%) e “Sim, sexo oposto e várias idades” (9,4%) é superior à dos rapazes (4,2% e 3,3%, respetivamente). Ainda, no que refere às categorias “Sim, do mesmo sexo, mais novos” e “Sim, do mesmo sexo, várias idades” foram, igualmente, mais as raparigas (12,1% e 8,4%) a referi-las do que os rapazes (8,3% e 4,1%), no entanto, foram os rapazes que mais referiram a categoria “Sim, do mesmo sexo, mais velhos” (4,1%) do que as raparigas (2,8%). Podemos afirmar, a partir destes resultados que as raparigas interagem mais com crianças de outras turmas do que os rapazes, seja com diferentes faixas etárias ou ambos os sexos, apresentando assim, uma maior diversidade nas suas interações no recreio, tanto ao nível do género como ao nível do ano de escolaridade.

Relativamente ao ano de escolaridade podemos observar que os alunos do 4º ano, no que toca à interação com os seus pares de outras turmas no tempo de recreio, a sua preferência recaiu nas categorias “Sim, do mesmo sexo e do mesmo ano” (20,0%) e “Sim, do mesmo sexo, mais novos” (17,3%). O 4º ano apresenta ainda alguns casos pontuais nas 2 últimas categorias que referem ambos os sexos e o sexo oposto e várias idades, não havendo nenhum aluno deste ano de escolaridade a nomear a categoria “Sim, do mesmo sexo e de várias idades”. Já os alunos do 2º e do 3º anos de escolaridade diversificam mais as suas interações tanto quanto ao género como ao ano de escolaridade, pois

como verificamos no Quadro 25 estes alunos distribuem-se mais uniformemente por todas as categorias do que os alunos do 4º ano. Realçamos ainda que os alunos do 3º ano foram os que mais referiram a categoria “Sim, do mesmo sexo e várias idades” (11,1%) e os alunos do 2º ano os que mais mencionaram as categorias relacionadas com interações com o sexo oposto, ou seja 8,6% dos alunos do 2º ano mencionaram “Sim, de ambos os sexos e várias idades” e 7,4% referiram “Sim, sexo oposto e várias idades”, sendo que para as mesmas categorias, a percentagem de alunos do 3º ano (5,6% e 5,6%) e do 4º ano (2,6% e 5,3%) a referi-las é menor.

Verificamos que relativamente às interações durante os jogos e brincadeiras no recreio entre alunos de diferentes turmas existem diferenças significativas quanto ao ano de escolaridade ( $p \leq 0,01$ ), não existindo diferenças significativas quanto ao género.

**Quadro 26** - Com quem é que a criança menos gosta de interagir durante os jogos no recreio: diferenças entre género e ano de escolaridade

		Género		Total	p	Ano de escolaridade			Total	p
		♂	♀			2º ano	3º ano	4º ano		
Raparigas da turma	n	16	25	41	*0,029	18	14	9	41	NS
	%	13,3	23,6	18,1		22,2	20,0	12,0	18,1	
Rapazes da turma	n	47	26	73		24	21	28	73	
	%	39,2	24,5	32,3		29,6	30,0	37,3	32,3	
Raparigas e rapazes da turma	n	6	12	18		7	7	4	18	
	%	5,0	11,3	8,0		8,6	10,0	5,3	8,0	
Rapazes e raparigas da turma e de outras turmas	n	5	2	7		2	3	2	7	
	%	4,2	1,9	3,1		2,5	4,3	2,7	3,1	
Ninguém	n	46	41	87		30	25	32	87	
	%	38,3	38,7	38,5		37,0	35,7	42,7	38,5	
Total	n	120	106	226		81	70	75	226	
	%	100,0	100,0	100,0		100,0	100,0	100,0	100,0	

**Legenda:** ♀ - género feminino; ♂ - género masculino; \*\*\* $p \leq 0,001$ ; \*\* $p \leq 0,01$ ; \* $p \leq 0,05$ ; NS – não significativo

Quando questionamos os alunos sobre com quem menos gostam de fazer os seus jogos no recreio, podemos reparar (Quadro 26) que para os rapazes a sua escolha recai sobretudo sobre os seus pares do mesmo sexo e da mesma turma (39,2%), enquanto para a maioria das raparigas não há “ninguém” (38,7%) com quem menos gostem de brincar/ jogar no recreio. Para os rapazes esta foi a segunda opção (38,3%), tendo sido a terceira opção mais referida pelo sexo

masculino “raparigas da turma” (13,3%). Foram 24,5% das raparigas que mencionaram gostar menos de brincar no recreio com os “rapazes da turma” e ainda 23,6% mencionaram “as raparigas da turma”. Algumas raparigas referiram gostar menos de brincar no recreio com colegas de ambos os sexos e da mesma turma (11,3%), com mais frequência que os rapazes (5,0%). Apenas uma pequena percentagem de rapazes (4,2%) e de raparigas (1,9%) mencionou gostar menos de brincar com colegas de ambos os sexos da turma e de outras turmas. Existem diferenças significativas quanto ao género ( $p \leq 0,05$ ).

Relativamente ao ano de escolaridade a categoria “ninguém” domina em todos os anos de escolaridade, tendo sido os alunos do 4º ano os que mais a mencionaram (42,7%). Quanto às restantes categorias, foram de facto “rapazes da turma” a serem os mais nomeados pelos seus colegas por gostarem menos de jogar com eles no recreio, tendo sido os alunos do 4º ano de escolaridade que mais nomeações fizeram aos “rapazes da turma” (37,3%) e foi também este ano de escolaridade que menos nomeações fez às “raparigas da turma” (12,0%), os alunos do 2º ano foram os que mais nomearam as “raparigas da turma” (22,2%) e os que menos nomearam os “rapazes da turma” (29,6%) e pontualmente surgiram algumas nomeações para ambos os sexos na própria turma (8,0%) assim como para ambos os sexos da turma e outras turmas (3,1%). Quanto ao ano de escolaridade não existem diferenças significativas a assinalar.

**Quadro 27** - Com quem é que as crianças mais gostam de interagir durante os seus jogos no recreio: diferenças entre género e ano de escolaridade

	Género			Total (n=228)	p	Ano de escolaridade			Total (n=228)	p
	♂ n=121	♀ n=107				2º ano n=81	3º ano n=72	4º ano n=75		
Raparigas da turma	n	3	66	69	***0,000	28	16	25	69	NS
	%	2,5	62,9	30,3		35,0	23,2	33,3	30,8	
Rapazes da turma	n	71	5	76		26	27	23	76	
	%	59,7	4,8	33,3		32,5	39,1	30,7	33,9	
Raparigas e rapazes da turma	n	30	26	56		15	20	21	56	
	%	25,2	24,8	24,5		18,8	29,0	28,0	25,0	
Rapazes e raparigas da turma e de outras turmas	n	13	8	21		9	6	6	21	
	%	11,0	7,7	9,3		11,3	8,7	8,0	9,3	
Ninguém	n	2	0	2		2	0	0	2	
	%	1,7	0,0	0,9		2,5	0,0	0,0	0,9	
Total	n	119	105	224		80	69	75	224	
	%	100,0	100,0	100,0		100,0	100,0	100,0	100,0	

**Legenda:** ♀ - género feminino; ♂ - género masculino; \*\*\*p≤0.001; \*\*p≤0.01; \*p≤0.05; NS – não significativo

Através do Quadro 27, sobre as preferências das crianças, podemos perceber facilmente, relativamente ao género, com quem é que as crianças mais gostam de fazer os seus jogos no recreio, sendo os eleitos os seus pares do mesmo sexo e da mesma turma, isto é, as raparigas mencionaram, maioritariamente, “raparigas da turma” (62,9%) e os rapazes mencionaram “rapazes da turma” (59,7%) mais frequentemente. Posteriormente, foram 25,2% dos rapazes e 24,8% das raparigas que mencionaram gostar mais de brincar no recreio em grupos mistos dentro do grupo turma “raparigas e rapazes da turma”. Ainda 10,9% dos rapazes e 7,6% das raparigas afirmaram gostar mais de brincar no recreio com “rapazes e raparigas de outras turmas” e poucas foram as crianças que mencionaram gostar mais de fazer atividades no recreio apenas com o sexo oposto do grupo turma, ou seja, apenas 2,5% dos rapazes referiram as “raparigas da turma” e 4,8% das raparigas mencionaram “rapazes da turma”. Registaram-se diferenças significativas quanto ao género (p≤0,000).

Quanto ao ano de escolaridade, apenas o 3º ano mencionou mais os “rapazes da turma” (39,1%), uma vez que os restantes anos nomearam mais as “raparigas da turma” como aqueles com quem mais gostam de brincar no recreio, tendo sido 35,0% dos alunos do 2º ano e 33,3% dos alunos do 4º ano a referi-lo.

Neste quadro reparamos que a categoria “raparigas e rapazes da turma” ganha adeptos no que refere a este assunto, tendo sido no 3º ano onde esta categoria obteve maior percentagem (29,0%), seguindo-se o 4º ano (28,0%) e o 1º ano (18,8%). Não existem diferenças significativas quanto ao ano de escolaridade.

No âmbito ainda das interações entre pares, os alunos foram questionados sobre quem são os seus melhores amigos da escola, no entanto, no sentido de não repetirmos informação, não expusemos esses resultados uma vez que estes são semelhantes aos do Quadro 27. Consideramos portanto que os seus melhores amigos são aqueles com quem mais gostam de fazer os seus jogos no recreio. É curioso o resultado pois conhecer os amigos é da maior importância para o convívio entre as crianças e com a nomeação de pares verifica-se que muitas crianças são rejeitadas pelos outros ou nomeadas mas que difere de algum modo das suas preferências. É claro que aqui não são identificadas crianças mas o género e o ano de escolaridade.

**Quadro 28** – Interações entre pares durante os jogos no recreio

Com quem brinca		Género		Total n=228	p	Ano de escolaridade			Total n=228	p
		♂ n=121	♀ n=107			2º ano n=81	3º ano n=72	4º ano n=75		
Sozinho	n	11	8	19	NS	6	7	6	19	NS
	%	9,1	7,5	8,3		7,4	9,7	8,0	8,3	
1 ou 2 amigos	n	29	22	20		13	16	22	51	
	%	23,9	20,6	22,4		16,0	22,2	29,3	22,4	
3 a 5 amigos	n	53	47	53		35	32	33	100	
	%	43,8	43,9	43,9		43,2	44,4	44,0	43,9	
6 a 8 amigos	n	21	23	44		21	15	8	44	
	%	17,4	21,5	19,3		26,0	20,8	10,7	19,3	
>8 amigos	n	7	7	14		6	2	6	14	
	%	5,8	6,5	6,1		7,4	2,8	8,0	6,1	
Total	n	121	107	228	81	72	75	228		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		

**Legenda:** ♀ - género feminino; ♂ - género masculino; \*\*\*p≤0.001; \*\*p≤0.01; \*p≤0.05; NS – não significativo

Através do Quadro 28 verificamos que a maioria das raparigas (43,9%) e dos rapazes (43,8%) costumam fazer as suas brincadeiras e jogos em grupos de “3 a 5 amigos”, seguidamente para os rapazes a preferência recai sobre os grupos mais pequenos de “1 a 2 amigos” (24,0%) e para as raparigas os grupos

de “6 a 8 amigos” (21,5%). Foram mais os rapazes que referiram brincar sozinhos no recreio (9,1%) do que as raparigas (7,5%).

Quanto ao ano de escolaridade os alunos de todos os anos de escolaridade mencionaram brincar mais no recreio em grupos de “3 a 5 amigos”, sendo que 44,4% são alunos do 3º ano, 44,0% do 4º ano e 43,2% são alunos do 2º ano de escolaridade. Os alunos do 4º ano são os que mais referiram brincar em grupos mais pequenos de “1 a 2 amigos” (29,3%), seguidos dos alunos do 3º ano (22,2%) e os alunos do 2º ano de escolaridade (16,0%) foram os que menos mencionaram brincar em pequenos grupos. Estes alunos interagem em grupos maiores de “6 a 8 amigos” (26,0%) do que os alunos do 3º ano (20,8%) ou do 4º ano de escolaridade (10,7%). Apesar de não se terem verificado muitos alunos a interagir em grupos superiores a 8 elementos, verificamos que a percentagem de rapazes (5,8%) a interagir no recreio em grupos com mais de 8 amigos é ligeiramente inferior à das raparigas que o refere (6,5%). Não existem diferenças significativas a registar nem quanto ao género, nem quanto ao ano de escolaridade.

Retiramos do Quadro 28 que as crianças participantes no estudo preferem, maioritariamente, brincar no recreio em grupos de “3 a 5 amigos”, tendo, posteriormente, referido os grupos mais pequenos de “1 ou 2 amigos” e na terceira preferência surgem os grupos de “6 a 8 amigos”. Ainda verificamos que são mais as raparigas a mencionar interagir em grupos maiores do que os rapazes.

Através da observação das filmagens facilmente identificamos grupos de 3 ou 4 crianças a interagir durante as suas atividades de recreio, a combinar regras ou o jogos que iam fazer, identificamos vários grupos de 2 crianças, principalmente em conversas ou a saltar à corda, e ainda observamos constantemente nas filmagens alunos sozinhos, alguns que passam pelo recreio sozinhos mas estão entre brincadeiras com outras crianças e outros que estão sozinhos no recreio e que pelo seu olhar cabisbaixo, mãos nos bolsos a caminhar pelo recreio, percebemos que não tinham com quem brincar. Conseguimos observar através das filmagens, apenas no campo de jogos e durante a prática de futebol, grupos de 6 a 10 elementos, em que por vezes entravam ou saíam algumas crianças, variando o número de elementos constantemente ao longo do tempo de recreio. Tirando estes momentos no campo de jogos, não conseguimos

identificar através das observações das filmagens outros grupos com número de elementos superior a 5 crianças. Ainda identificamos vários grupos mistos de rapazes e raparigas, principalmente grupos de 3 ou 4 elementos e, praticamente todas estas crianças eram crianças mais velhas do 3º ou 4º anos de escolaridade. Apenas conseguimos identificar 2 grupos mistos de crianças dos 1º e 2º anos a interagir durante as atividades de recreio. Contudo, é evidente nas filmagens que a maioria dos grupos que se formam no recreio são só de rapazes ou só de raparigas e isto é mais notório nas crianças mais jovens dos 1º e 2º anos de escolaridade.

### **9. Discussão dos resultados sobre as interações entre pares nos recreios**

No presente estudo, foi curioso verificar que as raparigas interagem mais em grupos maiores do que os rapazes, contrariando a grande maioria dos estudos existentes sobre o tema que nos referem que as raparigas têm tendência para interagir em grupos menores do que os rapazes (Pfister, 1993 ; Riley & Jones, 2007; Twarek & George, 1994), mesmo pela natureza das atividades que realizam no recreio, uma vez que os rapazes realizam jogos desportivos (futebol) mais frequentemente que as raparigas o que implica logo à partida grupos maiores para a realização desses jogos, enquanto as raparigas se dedicam a jogos mais sedentários como conversar (Ridgers et al., 2011; Knowles et al., 2013). Estes resultados tinham já sido também encontrados num estudo anterior realizado na zona rural da cidade de Braga, onde as raparigas já tinham demonstrado interagir em grandes grupos tal como os rapazes (Pereira & Pereira, 2012).

Neste estudo as raparigas, tal como os rapazes, apresentam uma grande variedade de grupos nas suas interações pois tanto interagem em grupos de 1 ou 2 elementos como em grupos de 3 a 5 ou de 6 a 8 elementos, facto este constatado também por Boyle et al. (2003) que afirmam que as raparigas socializam em pequenos grupos ou em grandes grupos dependendo da atividade ou sentam-se e permanecem sozinhas. No estudo efetuado por Coplan e Rose-Krasnor (2015) as crianças foram observadas nas suas interações no recreio e verificou-se que a maior parte do tempo (75%) as



crianças interagiam em grupos de 3 ou mais crianças. Este facto corrobora os resultados encontrados neste estudo onde a grande maioria das crianças interage em grupos de *3 a 5 amigos*.

É-nos referido por Ridgers et. al (2011) que os grupos vão ficando mais coesos à medida que o ano de escolaridade aumenta, pelo facto de os alunos mais velhos terem vindo a consolidar ao longo dos 4 anos as suas amizades e interações na escola. Este é um dado importante e que poderá justificar também o facto de no presente estudo serem os alunos mais velhos do 4º ano de escolaridade a preferirem brincar e interagir no recreio em grupos mais pequenos de *1 ou 2 amigos*, uma vez que já têm as suas preferências relativamente aos seus pares bem formadas e o seu grupo de amigos encontra-se já bem consolidado, também são estes alunos que menos interagem em grupos de *6 a 8 amigos*. Por outro lado, são os alunos mais novos do 2º ano de escolaridade que menos interagem em grupos menores de *1 a 2 amigos* e os que mais interagem no recreio em grupos maiores de *6 a 8 amigos*, o que nos pode indicar que estes alunos ainda estão em vias de formar um grupo mais coeso para as suas interações, encontrando-se ainda na fase exploratória desse “terreno” tão vasto das interações entre pares. O referido estudo contrapõe o estudo realizado por Smith em 1994, pois este último salienta que se verificam mudanças ao nível das interações ao longo dos anos passados na escola primária, principalmente, quanto ao nível do aumento do número de elementos dos grupos para a realização dos jogos no recreio, sendo estas alterações devidas, essencialmente, às capacidades cognitivas e de socialização das crianças que vão aumentando à medida que as crianças vão crescendo. Podemos atestar que estas diferenças entre os três estudos podem dever-se às diferentes épocas em que estes se realizaram, o que pode confirmar a existência de uma mudança nas dinâmicas das populações, nomeadamente ao nível das interações entre as crianças.

De acordo com os estudos de Würdig (2010) e de Pereira e Pereira (2012), as raparigas mais velhas brincam bastante no recreio com as raparigas mais novas, no entanto o mesmo não se verifica com os rapazes mais velhos, pois estes pouco interagem com os rapazes mais novos, limitando-se, na maioria das vezes, às interações entre pares dentro do grupo turma. Este é um facto que também se verifica no presente estudo, pois são os alunos mais velhos do 3º e

do 4<sup>o</sup> ano de escolaridade que menos interagem com crianças de outras turmas. As raparigas, mais que os rapazes, interagem com frequência com outras raparigas mais novas, assim como com outras crianças do mesmo sexo e de várias idades, também interagem com crianças do sexo oposto ou de ambos os sexos e de várias idades. Podemos afirmar que neste estudo as raparigas diversificam mais as suas interações do que os rapazes, uma vez que apresentam sempre percentagens superiores à dos rapazes em todos os tipos de interação referidas, exceto na interação com crianças do mesmo sexo e do mesmo ano. Estes resultados podem levar-nos a concluir que as raparigas têm tendência para ser mais inclusivas e cooperativas como foi já afirmado por vários autores em estudos realizados sobre este mesmo tema (Pfister, 1993 ; Riley & Jones, 2007; Twarek & George, 1994).

No estudo de Knowles et al. (2013) as crianças participantes com idades entre os 8 e os 11 anos fizeram saber o que gostavam ou não no recreio através de desenhos e da escrita, sendo que a maioria dos argumentos apresentados para justificar a sua escolha, positiva ou negativa, estavam na maioria das vezes relacionados com as interações com os seus pares. O facto de gostarem do recreio prende-se essencialmente com o poderem fazer jogos desportivos com os amigos no caso dos rapazes e, no caso das raparigas é por poderem conversar com os amigos. Algumas raparigas ainda salientaram que não gostavam do recreio pela falta de interações que têm nesse espaço, realçando a importância do recreio para a promoção de interações entre pares.

Existem atualmente estudos que sugerem que a redução do recreio pode diminuir as já poucas oportunidades que as crianças têm para interagir com outras crianças e experienciar as interações sociais positivas que daí advêm (Ginsburg, 2007; Pellegrini & Bohn, 2013). Acima de tudo, o recreio providencia às crianças oportunidades para desenvolverem amizades e competências sociais (Ramstetter et al., 2010) tão essenciais para o seu desenvolvimento social e cognitivo e ainda para a sua adaptação à escola (Pellegrini & Bohn, 2013). Estas oportunidades são realmente valorizadas pela maioria das crianças, no entanto, não podemos esquecer que as interações negativas associadas a comportamentos de bullying podem afetar bastante a experiência da criança no recreio (Knowles et al., 2013). Neste sentido sugerimos que os recreios, ótimos para a promoção de interações sociais, sejam munidos de uma

supervisão mais atenta a determinados aspetos do comportamento infantil e ao mesmo tempo sensível e disponível para mediar e promover as interações entre as crianças.

## **10. Conclusões sobre as interações entre pares nos recreios**

A maioria das crianças deste estudo interage no recreio, principalmente, com crianças da sua turma e do mesmo género, sendo que esta identificação de género é evidente ao longo de todo este estudo nas interações entre pares no recreio. As interações entre pares do sexo oposto são pontuais, no entanto as interações entre grupos mistos de rapazes e raparigas acontecem frequentemente, distinguindo-se aqui as crianças do 4º ano de escolaridade que são as que mais referem este tipo de interação.

Relativamente às interações com crianças de outras turmas da escola, a preferência recai sobre crianças do mesmo sexo e do mesmo ano de escolaridade, sendo este tipo de interação referida, principalmente, pelos alunos mais novos do 2º ano de escolaridade e atendendo ao género, são mais os rapazes do que as raparigas a referi-lo.

Concluiu-se que as crianças no recreio se organizam, maioritariamente, em grupos de *3 a 5 amigos*, não havendo diferenças nem quanto ao ano de escolaridade nem quanto ao género. Seguidamente, os rapazes preferem formar grupos de *1 ou 2 amigos* enquanto as raparigas preferem os grupos maiores de *6 a 8 amigos*, dados estes que contrariam alguns estudos sobre a temática e que nos informam que são os rapazes que se organizam em grupos maiores e as raparigas em grupos mais pequenos na hora do recreio. Quanto ao ano de escolaridade são os alunos mais velhos do 4º ano de escolaridade que mais interagem em grupos menores de *1 a 2 amigos* e os que menos interagem em grupos grandes de *6 a 8 amigos* e os alunos mais novos do 2º ano são os que mais interagem em grupos maiores de *6 a 8 amigos* e os que menos interagem em grupos menores de *1 a 2 amigos*. Facto este que está relacionado com o processo de maturação social das crianças ao longo de 4 anos de convivência com os seus pares e que vai fortalecendo as relações e as interações entre eles.

## **Estudo 4**

**Promoção da diversidade de jogos praticados no recreio e das interações entre pares: os efeitos de uma intervenção numa escola do 1º ciclo do ensino básico**

## 1. Introdução

Sabe-se que, quando expostas a atividades organizadas, as crianças tendem a desenvolver as suas capacidades e habilidades motoras, normalmente, mais do que o esperado (Wickstrom, 1977). Sabendo que é dos 3 aos 9 anos de idade a altura ideal para a aprendizagem e desenvolvimento das habilidades motoras dos indivíduos, a atividade lúdica e o jogo podem dar, nesta fase, um grande contributo para este desenvolvimento (Neto, 2001).

Atendendo às diferenças existentes ao nível das capacidades motoras das crianças dos 3º e 4º anos de escolaridade (8-9 anos de idade), e as dos 1º e 2º anos de escolaridade (6-7 anos de idade), as intervenções ao nível das atividades físicas e jogos nos recreios devem ter sempre em conta estas diferenças, de forma a não excluir nenhuma criança destas atividades, mantendo a motivação de todas as faixas etárias (Stellino et al., 2010).

Vários são os estudos efetuados com o objetivo de promover a atividade física nas escolas básicas do 1º ciclo, que sugerem que qualquer componente de intervenção é suficiente para modificar a atividade física, ou seja, a simples atribuição de espaço de jogo, a introdução de materiais no recreio escolar ou a pintura de marcas no espaço de jogo, são suficientes para modificar comportamentos, podendo aumentar a atividade física das crianças e apresentar efeitos positivos quanto às interações entre pares (Stratton, 2000; Ridgers, Stratton, Fairclough & Twisk, 2007; Stratton & Mullan, 2005; Lopes et al., 2006; Dymont, Bell e Lucas, 2009; Mesquita 2010; Loucaides et al., 2009).

As interações de raparigas e rapazes acontecem em diversificados contextos, tais como: a família, a escola, os grupos de amigos e as redes sociais. Nas primeiras idades, o jogo e outras atividades são vias fundamentais através das quais essas interações ocorrem. A forma como as interações ocorrem não é indiferente ao facto de se ter nascido rapaz ou rapariga, ou nascido neste ou naquele contexto. Sendo o jogo um fenómeno multidimensional, ele é afetado pelos diversos fatores geográficos, sociais e culturais em que as crianças estão inseridas.

Nas interações que se vão desenvolvendo, confrontamo-nos com normas e valores socialmente definidos como sendo próprios do género feminino ou do género masculino, criando-se assim o estereótipo de género, que também está

presente nos jogos infantis. Isto é, a percepção que as crianças têm que determinados jogos de recreio são mais adequados para as raparigas ou para os rapazes, influencia a sua escolha nas atividades lúdicas em que se envolvem e esta decisão influenciará o seu *vocabulário* motor, assim como as suas interações sociais no recreio (Gomes et al., 2003; Menezes et al., 2010).

Este estudo encontra-se dividido em duas partes, a 1ª parte refere-se à comparação entre os dois grupos estudados (grupo de intervenção e grupo de controlo) e a 2ª parte dedica-se à avaliação da intervenção, junto do grupo que nela participou. Consideramos mais esclarecedor, separar desta forma o estudo. Apresentamos a respetiva discussão e conclusões no final de cada parte do estudo.

## **2. Objetivos**

O objetivo geral da primeira parte do estudo é a comparação entre o grupo de intervenção e o grupo de controlo nas duas fases do estudo Pré e Pós-intervenção, no que refere à diversidade de jogos praticados no recreio e também quanto às interações entre pares. Na segunda parte do estudo o objetivo geral é fazer uma avaliação da intervenção, atendendo ao género e ao ano de escolaridade. Expomos de seguida os objetivos específicos de cada parte deste estudo.

### **Objetivos específicos da 1ª parte do estudo:**

- Identificar as diferenças entre o grupo de controlo e o grupo de intervenção, nas fases pré e pós-intervenção, quanto à diversidade de jogos praticados no recreio;
- Analisar as diferenças entre as fases Pré e Pós-intervenção dentro de cada um dos grupos estudados, tendo em conta a diversidade de jogos praticados no recreio;
- Verificar as diferenças entre o grupo de controlo e o grupo de intervenção, nas fases pré e pós-intervenção, quanto às interações das crianças com os seus pares no recreio;

- Averiguar as diferenças entre as fases Pré e Pós-intervenção dentro de cada um dos grupos estudados, atendendo às interações das crianças com os seus pares no recreio.

### **Objetivos específicos da 2ª parte do estudo:**

- Perceber porque é que os alunos participaram ou não na intervenção, atendendo às diferenças entre género e ano de escolaridade;
- Identificar as interações entre as crianças durante a intervenção, identificando o sentimento das mesmas relativamente a essas interações, considerando as diferenças entre género e ano de escolaridade;
- Verificar a existência ou não de alterações provocadas pela intervenção (fase pré, pós 1 e pós 2) no grupo de intervenção, relativamente ao aumento da diversidade de jogos praticados no recreio pelas crianças, atendendo ao género e ao ano de escolaridade;
- Averiguar a existência, ou não, de alterações provocadas pela intervenção (fase pré, pós 1 e pós 2) no grupo de intervenção, relativamente às interações entre pares, atendendo ao género e ao ano de escolaridade.

### **3. Metodologia**

Foi utilizada para a realização deste estudo uma metodologia mista, uma vez que foi aplicado um questionário com questões fechadas e abertas. A análise das questões fechadas foi efetuada através do programa SPSS e as questões abertas foram sujeitas a análise de conteúdo, a partir da qual surgiram as categorias apresentadas em alguns quadros ao longo do estudo. Foram também retiradas notas de campo ao longo da intervenção e foi feita observação através de filmagem nos recreios.

O método utilizado foi o quase-experimental, que tal como, a descrição da intervenção, os critérios de seleção das escolas e a seleção dos jogos para a intervenção encontram-se expostos e explicados no Capítulo II deste trabalho.

#### 4. Amostra

Participaram neste estudo 270 crianças, das quais 114 fizeram parte do grupo de intervenção e 156 frequentavam a escola de controlo, com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos, sendo a média de idades de  $7,45 \pm 1,14$ . Salvaguardamos que, nos primeiros quadros da segunda parte do estudo, foram consideradas para amostra as 161 crianças da escola de intervenção que estavam autorizadas a participar no mesmo e não apenas as 114 que efetivamente participaram na intervenção, no sentido de perceber quais os motivos da participação ou não participação na intervenção.

De acordo com a descrição da intervenção que é efetuada na metodologia geral enunciada no Capítulo II deste trabalho, para a recolha de dados deste estudo, foram realizadas as seguintes etapas:

**Pré-teste** (realizado nas escolas de controlo e intervenção em novembro de 2011):

1. Aplicação do questionário “Identificação das atividades e interações das crianças nos recreios” a cada turma da escola.
2. Filmagens nos recreios, 20 minutos por dia durante uma semana, focando as zonas principais de recreio [cada uma das zonas (campo de jogos, parte da frente da escola, parte de trás da escola e espaço natural) foi filmada durante 5 minutos diários, a partir de um ponto fixo, que permitia a visualização da mesma, na sua totalidade].

**Intervenção** (realizada apenas na escola de intervenção em fevereiro e março de 2012)

3. Intervenção pedagógica através da implementação de 1 ou 2 jogos lúdicos por dia nos recreios, durante três semanas (foram registadas notas de campo no final de cada intervenção)

**Pós-teste 1** (realizado em ambas as escolas na semana imediatamente a seguir à intervenção – de 11 a 15 de março de 2012 (escola de controlo) e de 19 a 23 de março de 2012 (escola de intervenção)).



4. Aplicação do questionário “Identificação das atividades e interações das crianças nos recreios” (foi acrescentado um grupo de questões para avaliação da intervenção no questionário aplicado na escola de intervenção).
5. Filmagens nos recreios 20 minutos por dia durante uma semana (mesmo procedimento que o descrito no Pré-teste).

**Pós-teste 2** (realizado dois meses e meio após a intervenção e apenas na escola de intervenção – de 4 a 6 de junho de 2012)

6. Aplicação do questionário “Identificação das atividades e interações das crianças nos recreios”.
7. Filmagens nos recreios 20 minutos por dia durante uma semana (mesmo procedimento que o descrito no Pré-teste).

## **5. Desenvolvimento da intervenção**

1º dia de intervenção – antes do início do recreio, os alunos de cada turma foram informados e sensibilizados para o início da intervenção e o local onde esta se desenrolaria. A investigadora aguardou os alunos que se foram aproximando, até formar um grande grupo e aí explicou o 1º jogo da intervenção.

Do 2º ao 12º dia de intervenção – foram aplicados 2 jogos, diariamente, no recreio, sendo que o 1º era um jogo novo que era explicado depois de se juntar um pequeno grupo no espaço onde se desenrolavam os jogos e o 2º jogo era o jogo do dia anterior e por isso não eram dadas explicações, a não ser que fosse necessário a algum aluno que o solicitasse. O 2º jogo nem sempre foi posto em prática, pois, quando o 1º jogo requeria mais algum tempo de explicação que o previsto, ou quando as crianças solicitavam que esse jogo continuasse, então apenas o 1º jogo era desenvolvido.

### **Notas de campo relativas à participação dos alunos na intervenção**

**1º dia – “Jogo do camaleão”** - Participaram neste jogo cerca de 50 alunos. Alguns faziam o jogo uma vez e saíam, dando lugar a outros que primeiro

observavam o desenrolar do jogo e depois é que pediam para participar. Alguns alunos passavam e perguntavam qual era o jogo e diziam que já conheciam e não queriam jogar. Outros alunos não jogavam porque era o dia de o seu ano poder jogar no campo de jogos *“amanhã jogo consigo! Hoje temos o campo!”* (Francisco, 9 anos)

**2º dia – “Jogo do macaquinho chinês”** – Este jogo teve mais adesão que o anterior, participando nele cerca de 60 alunos. Ao saberem qual o jogo do dia, todas as manifestações foram de contentamento. Mesmo os que já conheciam, quiseram participar. Quando recapitulamos o jogo do dia anterior, alguns alunos saíram do espaço com as seguintes justificações: *“não gosto muito deste jogo”* (Andreia, 8 anos) ou *“já joguei ontem”* (José, 9 anos).

**3º dia – “Escondidas”** – Este jogo teve bastante adesão, principalmente dos rapazes, que nos jogos anteriores pouco tinham participado. Para o bom desenvolvimento deste jogo, houve a necessidade de dividir os participantes em 3 grupos e em 3 locais diferentes, para não ser muito confuso para quem ia procurar os alunos escondidos. As crianças gostaram, particularmente, do facto de poderem jogar às escondidas com mais elementos do que era habitual, como podemos verificar pelo comentário do André (8 anos) *“assim, com muitos, é mais divertido!”*

**4º dia – “Bom barqueiro”** – Este jogo teve menos adesão que os anteriores, sendo que os participantes eram maioritariamente meninas do 1º e 2º ano. Ainda que, com poucos participantes, tivemos que organizar este jogo em 2 grupos e, como é um jogo que demora algum tempo a ser concluído, não conseguimos, neste dia, fazer o jogo do dia anterior.

**5º dia – “Barra do lenço”** – Este jogo foi muito bem recebido pelas crianças. As mais novas não o conheciam, no entanto, com a ajuda das crianças mais velhas, foi fácil organizar e explicar o jogo. Para este jogo, dada a grande participação das crianças, tivemos que constituir 6 grupos para o seu bom funcionamento.

**6º dia – “Jogo do lençinho”** – Começaram este jogo cerca de 20 alunos das diferentes faixas etárias. A maioria dos alunos já conhecia o jogo, pelo que foi fácil de aplicar. Foi interessante verificar que neste jogo, tanto os alunos mais velhos como os mais novos, apenas deixavam o lenço aos da sua faixa etária, tornando o jogo bastante equilibrado e justo.

**7º dia – “Rei manda”** – Neste jogo participaram, principalmente, raparigas de todas as idades. A adesão a este jogo foi menor que nos jogos anteriores, talvez por ser um jogo mais parado em que o interveniente principal (o rei) dá ordens.

**8º dia – “Jogo do mata”** (adaptado) – Adaptamos as regras deste jogo para que nenhum aluno fosse excluído do mesmo. Assim, sempre que algum elemento era tocado pela bola, dava um ponto à equipa adversária e, no final, ganhou a equipa que obteve mais pontos. Este jogo teve uma enorme adesão, pelo simples facto de ser desenvolvido no campo de jogos (espaço preferido pelos alunos) e também por ser um jogo de fácil aplicação a grandes grupos. Neste dia não houve lugar ao 2º jogo, uma vez que este é um jogo longo e que os alunos estavam a adorar realizar, como disseram algumas crianças durante o jogo: “este jogo é fixe”; “gosto de jogar com muitos meninos!”;

**9º dia – “Bola queima”** – Este jogo não teve muita adesão, no entanto, as crianças que o fizeram divertiram-se e quiseram repetir antes de fazer o jogo do dia anterior (desta vez fizemos o jogo do mata mais reduzido, pois não tínhamos tempo para organizar o jogo no campo de jogos, como no dia anterior). No segundo jogo (jogo do mata) mais crianças quiseram participar, para além das que já estavam a jogar.

**10º dia – “Futebol sem bola”** – Este foi o jogo com maior adesão. Mesmo os alunos que ainda não tinham participado na intervenção, não resistiram a este jogo. Por ser um jogo de apanhadinhas, com alguma estratégia e pelo facto deste se desenvolver no campo de jogos, atraiu crianças de todas as faixas etárias e de ambos os sexos. Os mais velhos já conheciam e os mais novos ficaram a conhecer.

**11º dia – “Jogo do stop”** – Para realizar este jogo, juntou-se um grande grupo de rapazes e raparigas. No entanto, a sua expectativa era a de realizar o jogo do dia anterior e não o “jogo do stop”. Mesmo assim, participaram nos dois jogos com bastante entusiasmo.

**12º dia – “Faz de conta”** – Este jogo teve a adesão, essencialmente, de rapazes e raparigas de 6 e 7 anos de idade. Foram poucas as crianças de 8 e 9 anos a participar. Foram organizados os alunos em 4 grupos e cada grupo assumia o papel de uma determinada profissão que, depois, teria que desempenhar corretamente, para que algum dos outros grupos adivinhasse.

**13º dia** – Os alunos escolheram os três jogos favoritos de toda a intervenção e neste dia, pusemos em prática o 1º (“**futebol sem bola**”).

**14º dia** – O 2º jogo preferido pelos alunos foi o jogo do “**macaquinho chinês**”, que foi realizado por bastantes alunos e que, apesar de ser a segunda vez que era aplicado, os alunos mostraram-se muito recetivos e entusiasmados durante o tempo em que o jogaram.

**15º dia** – O 3º jogo preferido foi o “**jogo do camaleão**”. Várias crianças deslocaram-se ao espaço de intervenção para a realização do jogo e, quando este terminou, muitas crianças manifestaram-se pelo facto daquele ser o último dia de aplicação de jogos. Os alunos mais solitários durante os recreios fizeram os seguintes comentários: “*que pena que acabou isto dos jogos, agora não sei o que vou fazer nos recreios*”; “*a partir de agora não vou ter com quem brincar outra vez*”. Outros alunos também manifestaram o desagrado pelo final da intervenção: “*quando é que volta para fazer mais jogos connosco?*”; “*no próximo ano também vem?*”...

**Participação das crianças** - Reparámos que, para além de grupos de raparigas ou de rapazes que se aproximavam do local onde estavam a ser desenvolvidos os jogos, também 3 ou 4 crianças, que costumavam estar sozinhas no recreio, eram das mais assíduas nesta intervenção. Primeiro chegavam com vergonha, observavam e depois diziam: “*posso participar? Este jogo parece giro....*”

(Adriana, 7 anos); outras vezes a investigadora perguntava a algumas crianças que olhavam envergonhadas, se queriam jogar e obtinha respostas como a da Carla (8 anos) *“pode ser, não tenho nada para fazer”*, ou como a do Pedro (7 anos) *“está bem, parece divertido”* e ainda como o João (7 anos) que respondeu *“gostava, mas não sei como se joga”*.

Todas as crianças foram bem acolhidas na intervenção e, sempre que reparávamos que alguma criança se encontrava por ali mas não tinha coragem de entrar no jogo, éramos nós que a encorajávamos a participar.

## **Parte I - Estudo comparativo entre o grupo de controlo e grupo de intervenção: diversidade dos jogos praticados e das interações entre pares nos recreios**

Tendo em conta os objetivos traçados para o desenvolvimento desta parte do estudo, expostos na parte inicial, apresentamos de seguida os resultados que advieram, essencialmente, da análise às questões 3.1., 5.1.1. e 5.1.2.

### **6. Resultados**

Foram analisadas, previamente, as variáveis “jogos praticados no recreio” e “interações das crianças no recreio” na fase antes da intervenção (pré), no sentido de verificar a homogeneidade entre os grupos estudados (grupo de controlo e grupo de intervenção). Posteriormente analisamos as mesmas variáveis, na fase imediatamente posterior à intervenção (pós). De referir, ainda, que se passaram 4 meses entre as fases pré e pós-intervenção, tendo sido a primeira fase realizada a meio do 1º período letivo (novembro 2011) e a segunda fase, imediatamente após a intervenção, no final do 2º período letivo (março de 2012).

Para melhor compreendermos os jogos praticados pelas crianças no recreio da escola, agrupámos os jogos em três subcategorias: *Jogos de movimento* (incluímos nesta subcategoria os jogos que envolvem atividade física moderada a intensa), os *Jogos de sociedade e eletrónicos* (incluímos nesta subcategoria os jogos de tabuleiro e jogos onde a atividade física é de baixa intensidade ou inexistente, como por exemplo: jogos de cartas, damas, puzzles, conversar, jogos eletrónicos) e “outros jogos”, onde estão incluídos os mais diversos jogos nomeados pelas crianças e que não constavam na lista por nós fornecida no questionário (Anexo 8 – Tabela 1).

Analisamos inicialmente, nesta parte, a diversidade de jogos praticados nos recreios das escolas, pelas crianças participantes na investigação. Apesar de a intervenção não ter incidido sobre esses jogos, especificamente, verificamos a ocorrência ou não de alterações, entre os grupos de controlo e de intervenção durante as duas fases de avaliação da intervenção já mencionadas. Para essa análise apresentamos os quadros 29, 30, 31 e 32. Sendo que, nos quadros 29 e 31 analisamos as frequências (n) e percentagens (%), atendendo

ao total de jogos praticados pelas crianças nos recreios, e também verificamos a média dos jogos praticados por criança ( $\bar{X}$ ). Nos quadros 30 e 32 é apresentada a frequência (n) e a percentagem (%) de cada um dos jogos, atendendo ao total da amostra (n=270) e à amostra de cada um dos grupos estudados, G.I. (n=114) e G.C. (n=156). Para a elaboração dos quadros mencionados, foram consideradas apenas, as respostas “sim” à questão 3.1 do questionário. Esta questão fechada apresentava várias opções de jogos, e cada criança podia selecionar mais do que uma opção, daí, nestes últimos quadros referidos, não termos colocado as percentagens totais que seriam superiores a 100%. Encontram-se, em anexo, os quadros com os valores relativos, correspondentes aos Quadros 29 e 31 (Anexo 12).

**Quadro 29** - Diversidade de jogos praticados no recreio, por categoria de jogo, nas fases pré e pós-intervenção em ambos os grupos (G.I. e G.C.)

Jogos		Fase Pré-intervenção			Fase Pós-intervenção			
		G.I. n=114	G. C. n=156	Total n=270	G.I. n=114	G.C. n=156	Total n=270	
<i>Jogos Movimento</i>	n	473	617	1090	435	523	958	
	%	70,4	70,8	70,8	75,0	73,04	73,92	
Média dos <i>jogos de movimento</i> praticados por criança		$\bar{X}$	4,15	3,96	4,04	3,82	3,35	3,55
<i>Jogos de Sociedade e Eletrónicos</i>	n	163	216	379	134	183	317	
	%	24,26	24,80	24,56	23,10	25,56	24,46	
Média dos <i>Jogos de Sociedade e Eletrónicos</i> praticados por criança		$\bar{X}$	1,43	1,38	1,40	1,18	1,17	1,17
<i>Outros jogos</i>	n	36	38	74	11	10	21	
	%	5,36	4,36	4,80	1,90	1,40	1,62	
Média dos <i>outros jogos</i> praticados por criança		$\bar{X}$	0,32	0,24	0,27	0,10	0,06	0,08
Total de jogos praticados no recreio	n	672	871	1543	580	716	1296	
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
Média do total de jogos praticados por criança		$\bar{X}$	5,89	5,58	5,71	5,08	4,59	4,80

Através do Quadro 29 verificamos que as crianças realizam diversos jogos no recreio, principalmente, *jogos de movimento*, seguindo-se os *jogos de sociedade e eletrónicos* e, por fim, os *outros jogos*.

Quando analisamos a média de jogos praticados por criança, entre a 1ª (Pré) e a 2ª fase (Pós) da intervenção, observamos, um decréscimo em todas as categorias de jogo, para ambos os grupos, do primeiro para o segundo momento. Sendo que, essa diminuição é superior no grupo de controlo que no

grupo de intervenção. Para os dois grupos de crianças encontramos valores muito próximos para as três categorias de jogos no primeiro momento de apreciação e embora sem grande demarcação, na segunda fase, os alunos do grupo de intervenção concentraram-se mais em *jogos de movimento* e menos em *jogos de sociedade e eletrónicos*.

É de salientar que 70,4% dos jogos praticados no recreio, pelas crianças do grupo de intervenção, na 1ª fase da intervenção são *jogos de movimento*, e na 2ª fase estes representam 75% dos jogos realizados no recreio, nesse mesmo grupo. Também se verificou um aumento da percentagem dos *jogos de movimento* no grupo de controlo da 1ª fase (70,8%) para a 2ª fase (73,04%). Já, quanto aos *jogos de sociedade e eletrónicos*, que na 1ª fase representam 24,26% dos jogos praticados no recreio, pelo grupo de intervenção e 24,80% pelo grupo de controlo, passam a representar, na 2ª fase da intervenção, 23,10% dos jogos praticados no recreio pelo grupo de intervenção e 25,56% pelo grupo de controlo. Verificando-se assim um aumento deste tipo de jogos praticados no recreio pelo grupo de controlo e uma diminuição da sua prática pelo grupo de intervenção. Quanto aos *outros jogos* há uma descida da sua prática nos recreios tanto no grupo de intervenção como no grupo de controlo.



**Quadro 30** - Diversidade de jogos praticados no recreio, nas fases pré e pós-intervenção, nos dois grupos (controlo e intervenção), por jogo

Jogos	Sim	Fase Pré-intervenção					Fase Pós-intervenção					
		G.I. n=114	G. C. n=156	Total n=270	Dif.	p	G.I. n=114	G.C. n=156	Total n=270	Dif.	p	
Jogos de movimento	Elástico	n	12	4	16	8	*0,006	4	3	7	1	NS
		%	10,5	2,6	5,9	7,9		3,5	1,9	2,6	1,6	
	Macaca	n	47	34	81	13	**0,001	45	28	73	17	***0,000
		%	41,2	21,8	30	19,4		39,5	17,9	27	21,6	
	Corda	n	42	65	107	-23	NS	36	44	80	-8	NS
		%	36,8	41,7	39,6	-4,9		31,6	28,2	29,6	3,4	
	Correr	n	89	130	219	-41	NS	93	116	209	-23	NS
		%	78,1	83,3	81,1	-5,2		81,6	74,4	77,4	7,2	
	Escondidas	n	71	91	162	-20	NS	68	96	164	-28	NS
		%	62,3	58,3	60	4		59,6	61,5	60,7	-1,9	
	Caçadinhas	n	76	102	178	-26	NS	76	90	166	-14	NS
		%	66,7	65,4	65,9	1,3		66,7	57,7	61,5	9	
Futebol	n	65	63	128	2	**0,007	60	65	125	-5	NS	
	%	57,0	40,4	47,4	16,6		52,6	41,7	46,3	10,9		
Dança	n	17	30	47	-13	NS	16	26	42	-10	NS	
	%	14,9	19,2	17,4	-4,3		14,0	16,7	15,6	-2,7		
Lutas	n	16	47	63	-31	**0,002	15	33	48	-18	NS	
	%	14,0	30,1	23,3	-16,1		13,2	21,2	17,8	-8		
Faz de conta	n	33	43	76	-10	NS	19	21	40	-2	NS	
	%	28,9	27,6	28,1	1,3		16,7	13,5	14,8	3,2		
Berlindes, caricac	n	5	8	13	-3	NS	3	1	4	2	NS	
	%	4,4	5,1	4,8	-0,7		2,6	0,6	1,5	2		
Jogos de sociedade e eletrónicos	Ouvir música	n	19	23	42	-4	NS	14	15	29	-1	NS
		%	16,7	14,7	15,6	2		12,3	9,6	10,7	2,7	
	Conversar	n	75	97	172	-22	NS	72	90	162	-18	NS
		%	65,8	62,2	63,7	3,6		63,2	57,7	60	5,5	
	Desenhar	n	26	35	61	-9	NS	16	22	38	-6	NS
		%	22,8	22,4	22,6	0,4		14,0	14,1	14,1	-0,1	
	Loto	n	1	2	3	-1	NS	0	2	2	-2	NS
		%	0,9	1,3	1,1	-0,4		0	1,3	1,3	-1,3	
	Damas	n	5	11	16	-6	NS	1	2	3	-1	NS
		%	4,4	7,1	5,9	-2,7		0,9	1,3	1,1	-0,4	
	Cartas	n	19	13	32	6	*0,036	20	24	44	-4	NS
		%	16,7	8,3	11,9	8,4		17,5	15,4	16,3	2,1	
Puzzles	n	2	8	10	-6	NS	2	2	4	0	NS	
	%	1,8	5,1	3,7	-3,3		1,8	1,3	1,5	0,5		
Consolas	n	16	27	43	-11	NS	9	26	35	-17	*0,034	
	%	14,0	17,3	15,9	-3,3		7,9	16,7	13	-8,8		
Outros	n	36	38	74	-2	NS	11	10	21	1	NS	
	%	31,6	24,4	27,4	7,2		9,6	6,4	7,8	3,2		

Legenda: G.I.- Grupo de intervenção, G.C. – Grupo de controlo; \*\*\*p<0.001; \*\*p<0.01; \*p<0.05; NS – não significativo

Podemos verificar através do Quadro 30 que, na fase inicial do estudo (pré-intervenção), em 15 dos 20 jogos analisados não se registaram diferenças significativas entre o grupo de controlo e o grupo de intervenção, pelo que

podemos confirmar a homogeneidade entre os dois grupos para o tipo de jogos realizados pelas crianças nos recreios das duas escolas.

Analisando o Quadro 30 quanto aos *Jogos de Movimento*, destacamos que, em relação ao “jogo da macaca”, apesar das diferenças significativas já existentes da fase pré-intervenção, houve um aumento das diferenças entre os dois grupos na fase pós-intervenção ( $p \leq 0,000$ ), dado que, o decréscimo da prática desta atividade se acentua mais no grupo de controlo (1ª fase: 21,8%; 2ª fase: 17,9%) que no grupo de intervenção (1ª fase: 41,2%; 2ª fase: 39,5%). A prática do jogo “saltar à corda” diminui nos dois grupos, entre a fase pré e a fase pós-intervenção, no entanto, essa diminuição é bem mais visível no grupo de controlo (1ª fase: 41,7%; 2ª fase: 28,2%) que no grupo de intervenção (1ª fase: 36,8%; 2ª fase: 31,6%), verificando-se um aumento das diferenças entre os dois grupos, na prática do referido jogo.

O jogo “caçadinhas” regista, nas duas fases da intervenção, a mesma prática para o grupo de intervenção (66,7%) e regista uma diminuição no grupo de controlo (1ª fase: 65,4%; 2ª fase: 57,7%), aumentando dessa forma, as diferenças entre os dois grupos na 2ª fase (pós-intervenção), quanto à prática desse jogo. Quanto à atividade “correr”, verificou-se que, no grupo de controlo, a prática desta atividade reduziu (1ª fase: 83,3%; 2ª fase: 74,4%) e no grupo de intervenção aumentou (1ª fase: 78,1%; 2ª fase: 81,6%). Registou-se ainda um decréscimo na prática do “futebol” e do jogo “escondidas” pelo grupo de intervenção, enquanto no grupo de controlo esta prática aumentou ligeiramente. A diferença entre os dois grupos, pode estar associada a uma maior diversidade de jogos que os alunos do grupo de intervenção passaram a realizar nos recreios, distribuindo a sua atenção por vários jogos, pois, como podemos observar pela média do total de jogos praticados por criança, referida no Quadro 29, o decréscimo da prática de cada um dos restantes *jogos de movimento* pelo grupo de intervenção na fase pós-intervenção, comparativamente à fase pré-intervenção, é menos acentuada que no grupo de controlo.

Relativamente aos jogos de sociedade e eletrónicos, é de salientar que, quando comparamos os dois grupos em cada uma das fases de intervenção, verificamos a existência de diferenças significativas ( $p \leq 0,05$ ) na prática dos jogos eletrónicos “consolas”, apenas na fase pós-intervenção, devido à diminuição, por parte do grupo de intervenção (1ª fase: 14,0%; 2ª fase: 7,9%), da prática destes

jogos, o que não se verificou no grupo de controlo (1ª fase: 17,3%; 2ª fase: 16,7%), onde essa utilização se manteve, praticamente igual, nas duas fases. Curiosamente, os jogos de “cartas” são os únicos, da categoria *jogos de sociedade e eletrónicos*, a ver a sua prática aumentada na fase pós-intervenção em ambos os grupos, comparativamente à fase pré-intervenção, apesar desse aumento ser superior no grupo de controlo que no de intervenção, o que contribuiu para diminuir as diferenças existentes entre os dois grupos na 1ª fase da intervenção.

Em suma, no que diz respeito à diversidade de jogos praticados pelas crianças no recreio da escola, podemos verificar, através dos Quadros 29 e 30, que ao longo do ano letivo essa vai diminuindo, uma vez que se registou um decréscimo na diversidade de jogos praticados entre as duas fases da intervenção em ambos os grupos. Este facto poderá ser explicado devido à grande experimentação e exploração inicial de jogos e brincadeiras pelas crianças, às novas amizades que trazem também diferentes jogos no início do ano letivo e que, posteriormente, tende a ser mais seletiva e restrita, tanto quanto às amizades das crianças no recreio, como também, quanto aos jogos preferidos dentro do grupo, que acabam por se repetir diariamente. Contudo, podemos observar que, apesar do decréscimo da diversidade de jogos em ambos os grupos, que pensamos ser natural acontecer, o que é facto é que no grupo de intervenção esse decréscimo é menor do que no grupo de controlo, principalmente, nos *jogos de movimento*. Tendo em conta, que foi neste tipo de jogos que incidiu a intervenção, podemos inferir que, apesar de não ter aumentado a diversidade de jogos no recreio, a intervenção influenciou, positivamente, a manutenção de uma prática de jogos ativa nas crianças, e diminuiu as práticas mais sedentárias das mesmas. Simultaneamente, o grupo de intervenção não diminuiu, acentuadamente, a prática de nenhum dos *jogos de movimento*, ao contrário do que aconteceu com o grupo de controlo.

**Quadro 31** - Diversidade de jogos praticados no recreio, por categoria de jogo, em cada um dos grupos (G.I. e G.C.) nas fases pré e pós-intervenção.

Jogos		Grupo de intervenção (G.I.)			Grupo de controlo (G.C.)		
		Pré n=114	Pós n=114	Total n=228	Pré n=156	Pós n=156	Total n=312
<i>Jogos Movimento</i>	n	473	435	908	617	523	1140
	%	70,4	75,0	72,52	70,8	73,04	71,83
Média dos <i>jogos de movimento</i> praticados por criança	$\bar{X}$	<b>4,15</b>	<b>3,82</b>	<b>3,98</b>	<b>3,96</b>	<b>3,35</b>	<b>3,65</b>
<i>Jogos de Sociedade e Eletrónicos</i>	n	163	134	297	216	183	399
	%	24,26	23,10	23,72	24,80	25,56	25,14
Média dos <i>Jogos de Sociedade e Eletrónicos</i> praticados por criança	$\bar{X}$	<b>1,43</b>	<b>1,18</b>	<b>1,30</b>	<b>1,38</b>	<b>1,17</b>	<b>1,28</b>
<i>Outros jogos</i>	n	36	11	47	38	10	48
	%	5,36	1,90	3,75	4,36	1,40	3,02
Média dos <i>outros jogos</i> praticados por criança	$\bar{X}$	<b>0,32</b>	<b>0,10</b>	<b>0,21</b>	<b>0,24</b>	<b>0,06</b>	<b>0,15</b>
Total de jogos praticados no recreio	n	672	580	1252	871	716	1587
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Média do total de jogos praticados por criança	$\bar{X}$	<b>5,89</b>	<b>5,08</b>	<b>5,49</b>	<b>5,58</b>	<b>4,59</b>	<b>5,09</b>

Verificamos no Quadro 31, que no grupo de intervenção, a média do total das três categorias de jogos praticadas pelas crianças é superior à do grupo de controlo em ambas as fases da intervenção. Assistindo-se, no entanto, à diminuição da prática das três categorias de jogos pelos dois grupos, na fase pós intervenção, relativamente à fase pré-intervenção. Ainda podemos constatar que, no grupo de intervenção, entre a fase pré e a fase pós-intervenção, a diminuição da media do total de *jogos de movimento* praticados por criança é inferior à diminuição que ocorre no grupo de controlo. Nas outras categorias de jogo essa diminuição é mais acentuada no grupo de intervenção que no grupo de controlo. No total de jogos praticados por criança podemos verificar que é no grupo de intervenção em que a diminuição menos se faz sentir, mantendo este grupo uma maior diversidade de jogos praticados por criança no recreio escolar que o grupo de controlo.

**Quadro 32** - Diversidade de jogos praticados no recreio pelos dois grupos (intervenção e controlo) nas fases pré e pós-intervenção, por jogo

Jogos	Sim	Grupo de intervenção (G.I.)					Grupo de controlo (G.C.)					
		Pré n=114	Pós n=114	Total n=228	Dif <sup>a</sup>	p	Pré n=156	Pós n=156	Total n=312	Dif <sup>a</sup>	p	
Jogos de movimento	Elástico	n	12	4	16	7	*0,038	4	3	7	1	NS
		%	10,5	3,5	5,9	7,0		2,6	1,9	2,6	0,7	
	Macaca	n	47	45	92	2	NS	34	28	62	6	NS
		%	41,2	39,5	34,1	1,7		21,8	17,9	23,0	3,9	
	Corda	n	42	36	78	6	NS	65	44	109	21	**0,013
		%	36,8	31,6	28,9	5,2		41,7	28,2	40,4	13,5	
	Correr	n	89	93	182	-4	NS	130	116	246	14	*0,052
		%	78,1	81,6	67,4	-3,5		83,3	74,4	91,1	8,9	
	Escondidas	n	71	68	139	3	NS	91	96	187	-5	NS
		%	62,3	59,6	51,5	2,7		58,3	61,5	69,3	-3,2	
	Caçadinhas	n	76	76	152	0	NS	102	90	192	12	NS
		%	66,7	66,7	56,3	0,0		65,4	57,7	71,1	7,7	
	Futebol	n	65	60	125	5	NS	63	65	128	-2	NS
		%	57,0	52,6	46,3	4,4		40,4	41,7	47,4	-1,3	
Dança	n	17	16	33	1	NS	30	26	56	4	NS	
	%	14,9	14,0	12,2	0,9		19,2	16,7	20,7	2,5		
Lutas	n	16	15	31	1	NS	47	33	80	14	NS	
	%	14	13,2	11,5	0,8		30,1	21,2	29,6	8,9		
Faz de conta	n	33	19	52	14	*0,027	43	21	64	22	**0,002	
	%	28,9	16,7	19,3	12,2		27,6	13,5	23,7	14,1		
Berlindes, caricas	n	5	3	8	2	NS	8	1	9	7	*0,018	
	%	4,4	2,6	3,0	1,8		5,1	0,6	3,3	4,5		
Jogos sociais, de tabuleiro e eletrónicos	Ouvir música	n	19	14	33	5	NS	23	15	38	8	NS
		%	16,7	12,3	12,2	4,4		14,7	9,6	14,1	5,1	
	Conversar	n	75	72	147	3	NS	97	90	187	7	NS
		%	65,8	63,2	54,4	2,6		62,2	57,7	69,3	4,5	
	Desenhar	n	26	16	42	10	NS	35	22	57	13	NS
		%	22,8	14,0	15,6	8,8		22,4	14,1	21,2	8,3	
	Loto	n	1	0	1	1	NS	2	2	4	0	NS
		%	0,9	0,0	0,4	0,9		1,3	1,3	1,5	0,0	
	Damas	n	5	1	6	4	NS	11	2	13	9	*0,011
		%	4,4	0,9	2,2	3,5		7,1	1,3	4,8	5,8	
	Cartas	n	19	20	39	-1	NS	13	24	37	-11	*0,054
		%	16,7	17,5	14,4	-0,8		8,3	15,4	13,7	-7,1	
	Puzzles	n	2	2	4	0	NS	8	2	10	6	NS
		%	1,8	1,8	1,5	0,0		5,1	1,3	3,7	3,8	
Consolas	n	16	9	25	7	NS	27	26	53	1	NS	
	%	14,0	7,9	9,3	6,1		17,3	16,7	19,6	0,6		
Outros	n	36	11	47	25	***0,000	38	10	48	28	***0,000	
	%	31,6	9,6	17,4	22,0		24,4	6,4	17,8	18,0		

Legenda: G.I.- Grupo de intervenção, G.C. – Grupo de controlo; \*\*\*p≤0.001; \*\*p≤0.01; \*p≤0.05; NS – não significativo

Destacamos, do Quadro 32, que os jogos de movimento mais intensos, como “saltar à corda” e “correr”, no grupo de controlo (grupo não sujeito a qualquer intervenção e que reflete o que acontece habitualmente no recreio), apresentam um decréscimo significativo ( $p \leq 0,01$  e  $p \leq 0,05$ , respetivamente) na sua prática, entre a fase pré-intervenção e a fase pós-intervenção, o que não acontece no grupo de intervenção, onde a prática do jogo “saltar à corda” reduz ligeiramente, mas a prática da corrida aumenta. Ainda neste grupo, a prática do jogo “caçadinhas” não sofreu qualquer alteração, entre a fase pré e pós-intervenção, enquanto no grupo de controlo, essa prática diminuiu.

De assinalar que, em ambos os grupos, os “jogos de faz de conta” registam um decréscimo significativo entre as duas fases da intervenção.

De salientar ainda, no Quadro 32, a categoria “outros”, onde se registam diferenças significativas ( $p \leq 0,001$ ) entre a fase pré e pós-intervenção em ambos os grupos (intervenção e controlo), o que nos leva, também, a afirmar que as crianças, ao longo do tempo na escola, reduzem a variedade de jogos praticados no recreio.

Podemos ainda acrescentar que, no grupo de intervenção, as práticas dos jogos se mantiveram entre as duas fases de avaliação, registando-se apenas decréscimo, com diferenças significativas, em três jogos: “saltar ao elástico” ( $p \leq 0,05$ ); “faz-de-conta” ( $p \leq 0,05$ ) e “outros” ( $p \leq 0,000$ ). Já no grupo de controlo, durante o mesmo período de tempo, podemos assinalar o decréscimo, com diferenças significativas, na prática de seis jogos: “saltar à corda” ( $p \leq 0,01$ ); “correr” ( $p \leq 0,05$ ); “faz-de-conta” ( $p \leq 0,01$ ); “berlindes e caricas” ( $p \leq 0,05$ ) e “outros” ( $p \leq 0,000$ ).

Da análise do Quadro 32, fica reforçada a ideia de que uma intervenção ao nível da introdução de jogos no recreio das escolas do 1º ciclo do ensino básico pode ser, não só, um incentivo à prática de atividades físicas ao longo do ano escolar, mas também pode contribuir para o aumento da diversidade de jogos praticados no recreio, aumentando assim o “vocabulário motor” das crianças.

**Quadro 33** – Interações entre pares no recreio nas fases pré e pós-intervenção, entre os dois grupos

Interações		Fase Pré-intervenção				Fase Pós-intervenção			
		G.I.	G.C.	Total n=193	p	G.I.	G.C.	Total n=194	p
Ninguém	n	0	2	2	NS	1	2	3	NS
	%	0,0	1,8	1,0		1,2	1,8	1,5	
Raparigas da turma	n	20	38	58	NS	18	39	57	*0,029
	%	23,3	34,2	30,1		20,9	35,1	29,4	
Rapazes da turma	n	33	38	71	NS	27	39	66	NS
	%	38,4	34,2	36,8		31,4	35,1	34,0	
Rapazes e raparigas da turma	n	24	21	45	NS	32	18	50	**0,001
	%	27,9	18,9	23,3		37,2	16,2	25,8	
Rapazes e raparigas de outras turmas	n	8	9	17	NS	10	8	18	NS
	%	9,3	8,1	8,8		11,6	7,2	9,3	
Total	n	85	108	193		88	106	194	
	%	100,0	100,0	100,0		100,0	100,0	100,0	

**Legenda:** G.I.- Grupo de intervenção, G.C. – Grupo de controlo; \*\*\*p≤0.001; \*\*p≤0.01; \*p≤0.05; NS – não significativo

Através do Quadro 33 podemos constatar a homogeneidade entre o grupo de controlo e de intervenção, na fase inicial do estudo, no que se refere às interações entre pares, uma vez que na fase pré-intervenção não existem diferenças significativas quanto às categorias estudadas.

Em relação à fase pós-intervenção, são de referir as diferenças significativas existentes entre os dois grupos estudados, no que se refere às interações entre as “raparigas da turma” (interações intragénero) e as interações entre “rapazes e raparigas da turma” (interações intergénero), ou seja, no grupo de controlo a interação entre as “raparigas da turma” é maior do que no grupo de intervenção, registando-se diferenças significativas entre os dois grupos ( $p \leq 0,05$ ). Já quanto às interações entre “rapazes e raparigas da turma”, estas são superiores no grupo de intervenção, com diferenças significativas entre os dois grupos ( $p \leq 0,001$ ).

A partir dos resultados obtidos no Quadro 33, podemos afirmar que com a intervenção, tanto raparigas como rapazes, diminuíram as suas interações intragénero e aumentaram as interações intergénero. O facto de a intervenção poder abranger todos os alunos da escola e apresentar jogos variados, facilitou as interações entre grupos mistos. As interações entre “rapazes e raparigas de outras turmas” não sofreu grandes alterações, dando-nos a perceber que as crianças preferem manter as suas interações dentro do grupo turma.

**Quadro 34 – Interações entre pares no recreio nos grupos estudados nas fases pré e pós-intervenção**

Interações		G.I.				G.C.			
		Pré	Pós	Total n=173	p	Pré	Pós	Total n=214	p
Ninguém	n	0	1	1	NS	2	2	4	NS
	%	0,0	1,2	0,6		1,8	1,8	1,9	
Raparigas da turma	n	20	18	38	NS	38	39	77	NS
	%	23,3	20,9	22,0		34,2	35,1	36,0	
Rapazes da turma	n	33	27	60	NS	38	39	77	NS
	%	38,4	31,4	34,7		34,2	35,1	36,0	
Rapazes e raparigas da turma	n	24	33	57	NS	21	18	39	NS
	%	27,9	37,2	33,0		18,4	16,2	18,2	
Rapazes e raparigas de outras turmas	n	8	9	17	NS	9	8	17	NS
	%	9,3	11,6	9,8		8,1	7,2	7,9	
Total	n	85	88	173		108	106	214	
	%	100,0	100,0	100,0		100,0	100,0	100,0	

Legenda: G.I.- Grupo de intervenção, G.C. – Grupo de controlo; \*\*\*p≤0.001; \*\*p≤0.01; \*p≤0.05; NS – não significativo

Quanto ao Quadro 34 podemos verificar que não existem diferenças significativas a registar, entre as duas fases da intervenção, quer no grupo de intervenção, quer no grupo de controlo. No entanto é de salientar que no grupo de intervenção houve um decréscimo das interações intragénero, “raparigas da turma” e “rapazes da turma” e um aumento das interações intergénero, “rapazes e raparigas da turma” e “rapazes e raparigas de outras turmas”. No grupo de controlo não se registaram, diferenças significativas entre as duas fases de intervenção, no entanto observam-se algumas alterações, mas no sentido inverso das observadas no grupo de intervenção. Ou seja, as interações intragénero, tiveram um ligeiro aumento e as interações intergénero diminuíram ligeiramente. Esta informação, obtida através do Quadro 34, leva-nos a concluir que a intervenção foi eficaz na mudança de alguns comportamentos ao nível da diversidade das interações entre as crianças no recreio da escola. É importante que as crianças tenham competências sociais, não só com crianças do mesmo sexo, mas também com as do sexo oposto, pois as crianças crescem num mundo em que os géneros estão integrados e quanto mais cedo desenvolverem competências para lidar com o sexo oposto, mais facilmente se adaptarão à convivência e interação com o mesmo, quando lhes for solicitado.



## **7. Discussão sobre o estudo comparativo entre o Grupo de Intervenção e o Grupo de Controlo**

São vários os estudos que confirmam que as intervenções realizadas no recreio escolar, através da introdução de materiais, alteração dos espaços de jogo e desenho de marcas visuais no pavimento, promovem comportamentos ativos nas crianças, influenciando positivamente a sua atividade física (Ridgers et al., 2007; Stratton & Mullan, 2005; Lopes et al., 2006; Dymont et al., 2009; Mesquita 2010). Contrapondo estes estudos, Cardon, Labarque, Smits e Bourdeaudhuij (2009) realizaram uma intervenção introduzindo materiais e novas marcas visuais no recreio escolar e concluíram que estes dois fatores não influenciaram o aumento da atividade física das crianças, nem contribuíram para a diminuição do sedentarismo, apontando para a necessidade de uma supervisão de recreios mais ativa e de uma atividade física mais dirigida para a obtenção de melhores resultados ao nível da atividade física das crianças.

Aos estudos mencionados anteriormente, podemos acrescentar que a intervenção realizada neste estudo, através da introdução/ensino de jogos diversificados no recreio, contribuiu para promover comportamentos ativos nas crianças e na sua atividade física, pois, na intervenção realizada, as crianças que participaram mantiveram a prática do jogo “apanhadinhas” e aumentaram a prática de “correr”, jogos estes que são intensos fisicamente. Estes jogos são fundamentais para promover a atividade física das crianças e para a interação social e integração das crianças no grupo, pelo que devem ser realizados programas de intervenção nos recreios de maneira a promover este tipo de práticas. Nos recreios das escolas, as crianças são livres de escolher as suas atividades e, portanto, este é um tempo ótimo para as fazer descobrir atividades que lhes deem prazer, aumentando assim a sua motivação para se envolverem mais em atividades físicas (Stellino et. al, 2010).

Blatchford et al. (2003), baseados no seu estudo com crianças de 8 e 9 anos de idade, verificaram que a prática de jogos com bola aumenta e a prática de jogos de perseguição diminui ao longo do ano letivo. Este facto observou-se no grupo de controlo do presente estudo, onde a prática do jogo “futebol” aumentou ligeiramente e a prática do jogo “caçadinhas” diminuiu na fase pós-intervenção (realizada 4 meses depois da pré-intervenção). Os resultados obtidos no grupo de intervenção contrariam este facto, uma vez que

houve diminuição da prática do jogo “futebol” e manteve-se a percentagem da prática do jogo “caçadinhas”. Cislaghi e Neto (2002) acrescentam que a prática permanente dos jogos mencionados deve-se, essencialmente, à falta de oportunidades para realizarem outro tipo de jogos, ou seja, falta de espaços ou estruturas apelativas no recreio, ausência de materiais diversificados, que apelem à criatividade e imaginação infantil e que lhes permitam criar e desenvolver outro tipo de jogos.

Um dado relevante neste estudo é a diminuição acentuada, no grupo de intervenção em relação ao grupo de controlo, da realização de jogos eletrónicos “consolas” no recreio.

É de salientar que, através deste estudo, julgamos haver uma tendência natural para o decréscimo da diversidade de jogos praticados no recreio escolar ao longo do ano, já que verificamos esse decréscimo nos dois grupos entre a fase pré e a fase pós-intervenção, salientando que nos *jogos de movimento* o decréscimo foi mais acentuado no grupo de controlo que no grupo de intervenção. Podemos então afirmar que, o programa de intervenção aplicado, se revelou positivo, pois, de uma forma global, não permitiu que o decréscimo da diversidade de jogos praticados no recreio fosse tão acentuado como o que se verificou no grupo de controlo e, de uma forma mais específica, contribuiu para o aumento da prática de alguns jogos bastante ativos, que promovem a atividade física das crianças, tendo diminuído a prática de jogos mais sedentários, nomeadamente, os jogos eletrónicos.

No presente estudo, quanto às interações entre pares, concluímos que a intervenção influenciou positivamente o grupo de intervenção, dado que neste grupo se registaram alterações ao nível das interações sociais, na fase pós-intervenção, relativamente, à fase anterior à intervenção (pré-intervenção). Isto é, houve um aumento das interações intergéneros e diminuição das interações intragéneros. O que não se verificou no grupo de controlo, no qual as interações entre pares se mantiveram constantes nas duas fases. Este último dado, registado no grupo de controlo, também foi verificado no estudo de Blachford et. al (2010), ao observarem que a segregação do género no recreio se mantém constante ao longo do ano.

Concluímos assim, que estes resultados podem dever-se à intervenção aplicada, que alterou algumas rotinas nas práticas e nas interações das crianças.

Relativamente às interações entre pares, encontramos vários estudos (Pereira & Pinto, 1999; Barros et al., 2009; Lourenço, Pereira, Paiva e Gebara, 2009; Martins, 2014) onde foram efetuadas intervenções com o objetivo da prevenção do bullying no recreio escolar através da introdução de jogos/ animação de recreios ou ainda com a introdução de materiais no recreio (esta é a mais frequente). Estes estudos revelaram que estes fatores influenciaram positivamente as interações entre as crianças, ajudando na prevenção do bullying nesse espaço, uma vez que permitiram às crianças a ocupação voluntária do seu tempo com atividades divertidas, desenvolvidas em grupo.

Considerando a brincadeira/ o jogo como um dispositivo que pode contribuir para romper as convenções sociais atribuídas ao sexo masculino e ao sexo feminino (Menezes et. al, 2010), podemos afirmar que foi a jogar que algumas crianças participantes no presente estudo ultrapassaram a barreira do género. A intervenção, através da implementação de jogos no recreio, contribuiu para a alteração de comportamentos em relação às interações, pois favoreceu a interação entre crianças de sexos opostos, contribuindo para a diminuição da segregação do género. A intervenção foi eficaz no aumento da diversidade das interações entre as crianças.

## **8. Conclusões sobre o estudo comparativo entre o Grupo de Intervenção e o Grupo de Controlo**

Quando comparamos o grupo de controlo com o grupo de intervenção concluímos que a intervenção teve efeitos positivos no grupo de intervenção, tanto no aumento da prática de alguns *jogos de movimento* como na diminuição da prática de alguns *jogos de sociedade e eletrónicos*, tipicamente, mais sedentários.

Verificamos, que há uma diminuição, natural, da prática de diferentes jogos no recreio ao longo do ano letivo, no entanto, a diminuição das práticas de *jogo de movimento* por criança, no recreio, foi menos acentuada no grupo de intervenção, que no grupo de controlo. As diferenças registadas ao nível da prática dos vários jogos mencionados, entre a fase pré-intervenção e a fase pós-intervenção, no grupo de intervenção são mínimas, enquanto no grupo de controlo são mais acentuadas, em praticamente todos os jogos.

A diminuição significativa dos jogos entre as duas fases, no grupo de intervenção, ocorreu em três dos vinte jogos mencionados (“elástico”, “faz-de-conta” e “outros”), enquanto no grupo de controlo, essas diferenças são significativas em seis jogos (“saltar à corda”, “correr”, “faz-de-conta”, “berlindes e caricas”, “damas” e “outros”).

Salientamos ainda o decréscimo acentuado da prática dos “jogos eletrónicos” no grupo de intervenção, enquanto essa prática se manteve no grupo de controlo.

Quanto às interações, verificamos que, da 1ª para a 2ª fase da intervenção, no grupo de intervenção, aumentaram as interações intergénero e diminuíram as interações intragénero entre as crianças desse grupo, enquanto que, no grupo de controlo não houve qualquer alteração a este nível, entre essas fases. Quando comparamos os dois grupos, em cada uma das fases de intervenção, verificamos que, não existem diferenças entre eles, na 1ª fase. No entanto, passam a existir diferenças significativas entre os dois grupos, na fase posterior à intervenção, relativamente, às interações intragénero “rapazes da turma”, diminuindo no grupo de intervenção e aumentando, ligeiramente, no grupo de controlo e, também nas interações intergénero “rapazes e raparigas da turma”, que aumentam no grupo de intervenção e diminuem no grupo de controlo.

Concluimos assim, que a intervenção exerceu uma influência positiva, no grupo de intervenção, nas rotinas de jogo, tendo influenciado as práticas de atividade física das crianças do grupo de intervenção e, diminuído alguns comportamentos sedentários. Permitiu também criar novas dinâmicas entre as crianças, aumentando e diversificando as interações entre as crianças no recreio escolar.

## Parte II – Análise da avaliação da intervenção junto dos alunos participantes no estudo

Esta parte do estudo diz respeito apenas aos alunos pertencentes ao grupo de intervenção, tendo por objetivo geral, a avaliação dos efeitos da intervenção que lhes foi aplicada. Seguidamente apresentamos os resultados desta parte.

### 9. Resultados

Nos quadros seguintes descrevemos a participação dos alunos do grupo de intervenção, de acordo com as suas opiniões por nós recolhidas no questionário. Em pelo menos um dos jogos propostos nesta intervenção participaram 114 alunos dos 161 alunos da escola, como podemos verificar pelo Quadro 35.

**Quadro 35** - Participação das crianças do grupo de intervenção (G.I.) nos jogos propostos: diferenças entre género e ano de escolaridade

Participação nos jogos	Género		Total n=161	p	Ano de escolaridade		Total n=161	p	
	♂	♀			1º e 2º ano	3º e 4º ano			
Não	n	23	24	NS	20	27	47	NS	
	%	27,1	31,6		29,2	23,8	35,1		29,2
Sim	n	62	52		114	64	50		114
	%	72,9	68,4		70,8	76,2	64,9		70,8
Total	n	85	76		161	84	77		161
	%	100,0	100,0		100,0	100,0	100,0		100,0

Legenda: ♀- género feminino; ♂- género masculino; \*\*\*p≤0.001; \*\*p≤0.01; \*p≤0.05; NS – não significativo

De acordo com o Quadro 35, consideramos que a adesão à intervenção foi bem-sucedida, pois tivemos 70,8% dos alunos da escola a participar na mesma. Apesar da não existência de diferenças significativas, quem mais participou na intervenção, atendendo ao género, foi o género masculino e quanto ao ano, foram as crianças dos 1º e 2º anos de escolaridade.

**Quadro 36** – Quantidade de jogos em que participaram as crianças do G.I.: diferenças entre género e ano de escolaridade

Em quantos jogos participou?		Género		Total	p	Ano de escolaridade		Total	p
		♂	♀			1º e 2º ano	3º e 4º ano		
Nenhum	n	23	24	47	NS	20	27	47	**0,006
	%	27,7	32,4	29,9		25,0	35,1	29,9	
1 - 2	n	38	24	62		25	37	62	
	%	45,8	32,4	39,5		31,3	48,1	39,5	
3 - 5	n	10	11	21		15	6	21	
	%	12,0	14,9	13,4		18,8	7,8	13,4	
6 - 10	n	5	4	9		8	1	9	
	%	6,0	5,4	5,7		10,0	1,3	5,7	
11 - 15	n	7	11	18		12	6	18	
	%	8,4	14,9	11,5		15,0	7,8	11,5	
Total	n	83	74	157	80	77	157		
	%	100,0	100,0	100	100,0	100,0	100,0		

Legenda: ♀- género feminino; ♂- género masculino; \*\*\* $p \leq 0.001$ ; \*\* $p \leq 0.01$ ; \* $p \leq 0.05$ ; NS – não significativo

Analisando o Quadro 36, destacamos que cerca de 40% dos alunos participaram em 1 ou 2 jogos, 30% participaram em 3 ou mais jogos e aproximadamente 30% dos alunos não participaram em nenhum jogo. Salientamos ainda as diferenças entre géneros no que se refere à permanência na intervenção, pois, como podemos observar, a maioria dos rapazes (45,8%) participou apenas em 1 ou 2 jogos, enquanto que a maioria das raparigas (35,2%) participou em 3 ou mais jogos, sendo que 14,9% destas participaram em todos os jogos propostos na intervenção e apenas 8,4% dos rapazes o fizeram, não existindo, no entanto, diferenças significativas quanto ao género. Já quanto ao ano de escolaridade, podemos verificar diferenças significativas ( $p \leq 0,01$ ), uma vez que são mais as crianças dos 1º e 2º anos (75%) que participaram na intervenção do que as crianças dos 3º e 4º anos (65%). Estes últimos participaram, principalmente, em 1 ou 2 jogos da intervenção (48,1%), enquanto as crianças mais novas participaram, maioritariamente, em 3 ou mais jogos (43,8%), tendo estas estado mais presentes em toda a intervenção, pois 15,0% participaram em todos os jogos enquanto que foram apenas 7,8% das crianças mais velhas a fazê-lo.

Os motivos pelos quais as crianças participaram nos jogos aplicados no recreio, que apresentamos no Quadro 37, distribuem-se por 3 categorias

formadas a partir das respostas das crianças à questão: “Porque participaste nesses jogos?” (Anexo 8 – Tabela 9).

**Quadro 37** – Motivos pelos quais as crianças do G.I. participaram nos jogos: diferenças entre género e ano de escolaridade

Porque participaram nos jogos?		Género		Total	p	Ano de escolaridade		Total	p
		♂	♀			1º e 2º	3º e 4º		
Jogos interessantes e divertidos	n	36	30	66	NS	35	31	66	NS
	%	76,6	75,0	75,9		76,1	75,6	75,9	
Aprender novos jogos e brincar com outros meninos	n	7	6	13		8	5	13	
	%	14,9	15,0	14,9		17,4	12,2	14,9	
Não tinha nada para fazer	n	4	4	8		3	5	8	
	%	8,5	10,0	9,2		6,5	12,2	9,2	
Total	n	47	40	87		46	41	87	
	%	100,0	100,0	100,0		100,0	100,0	100,0	

Legenda: ♀- género feminino; ♂- género masculino; \*\*\*p≤0.001; \*\*p≤0.01; \*p≤0.05; NS – não significativo

Assim, de acordo com o Quadro 37, a maioria das crianças (75,9%), participou nos jogos por considerá-los interessantes e divertidos, ainda 14,9% participou para aprender novos jogos e brincar com outras crianças e uma minoria (9,2%) fez parte da intervenção, porque não tinha mais nada para fazer. Apesar de ser uma minoria, devemos ter em conta que estes casos podem ser de crianças que estão um pouco à margem no recreio, são as crianças que normalmente se isolam no recreio, ou que são rejeitadas pelos seus pares. Ao participarem em jogos com outras crianças, sentem-se valorizadas e sentem que fazem parte do grupo, socializam e jogam.

Consideramos, por tudo isto, que esta intervenção foi positiva para os que se divertiram e aprenderam outros jogos, aumentando as possibilidades de escolha de jogos no recreio e conseqüentemente, aumentando assim o seu repertório motor. Assim como para os que socializaram com outras crianças, como nunca o tinham feito, aumentaram a sua rede de socialização, permitindo-se aprender com os outros, a negociar, interagir e a resolver situações de conflito e para a minoria que se aproximou da intervenção e que jogou jogos de grupo no recreio (alguns pela 1ª vez), deram o primeiro passo para conhecer e interagir com outras crianças, quebrando o “silêncio” e o isolamento.

De seguida, apresentamos os motivos que levaram os alunos a não participar nos jogos propostos na intervenção. Estes motivos distribuem-se por 3 categorias formadas a partir das respostas das crianças à questão: “Porque não participaste nesses jogos?” (Anexo 8 – Tabela 10).

**Quadro 38** – Motivos pelos quais as crianças do G.I. não participaram nos jogos: diferenças entre género e ano de escolaridade

Porque não participaram nos jogos?		Género		Total n=36	p	Ano de escolaridade		Total n=36	p				
		♂ n=17	♀ n=19			1º e 2º n=11	3º e 4º n=25						
Prefiro as minhas brincadeiras com os meus amigos	n	10	10	20	NS	7	13	20	NS				
	%	58,8	52,6	55,6		63,6	52,0	55,6					
Não me apeteceu	n	5	6	11		NS	4	7		11	NS		
	%	29,4	31,6	30,6			36,4	28,0		30,6			
Já conhecia os jogos	n	2	3	5			NS	0		5		5	NS
	%	11,8	15,8	13,9				0,0		20,0		13,9	
Total	n	17	19	36	NS			11	25	36		NS	
	%	100,0	100,0	100,0				100,0	100,0	100,0			

Legenda: ♀- género feminino; ♂- género masculino; \*\*\*p≤0.001; \*\*p≤0.01; \*p≤0.05; NS – não significativo

A partir do Quadro 38, percebemos que a maioria das crianças que não participou nos jogos propostos na intervenção, o fez devido ao facto de preferir fazer as suas brincadeiras de recreio com os seus amigos (55,6%), enquanto, para 30,6% das crianças o motivo foi, simplesmente, “não me apeteceu” e para 13,9% das crianças o motivo que as levou a não participar foi o facto de já conhecerem os jogos. Não se registaram diferenças significativas em relação ao género, nem em relação ao ano de escolaridade. Todas as crianças tinham liberdade de escolha em relação à intervenção, pois esta não era obrigatória. Todos os argumentos utilizados pelas crianças são legítimos, pois é o seu tempo de recreio que está aqui em causa e se, uns aderiram e se divertiram participando na intervenção, outros preferiram não o fazer pelos motivos acima referidos. As intervenções nos recreios nunca devem ser de carácter obrigatório, pois não devemos condicionar as opções das crianças nesse espaço que é seu e nesse tempo único em que podem decidir por si. Podemos sugerir alternativas no sentido de aumentar o seu repertório de jogo e potenciar, se possível as interações. Podemos agir como moderadores, se as crianças assim o entenderem e nos solicitarem.



No quadro seguinte apresentamos os jogos que fizeram parte da intervenção. A categorização que apresentamos, foi feita de acordo com os jogos de movimento que fizeram parte da intervenção.

**Quadro 39** – Jogos preferidos na intervenção (avaliação da intervenção Pós 1): diferenças entre género e ano de escolaridade.

	Jogos preferidos		Género		Total	p	Ano de escolaridade		Total	p
			♂	♀			1º e 2º	3º e 4º		
Jogo de Perseguição	Escondidas	n	2	1	3	NS	3	0	3	*0,000
		%	3,8	2,4	3,2		6,3	0,0	3,2	
Jogos de regras	Bola queima	n	0	1	1		1	0	1	
		%	0,0	2,4	1,1		2,1	0,0	1,1	
	Stop	n	6	2	8		0	8	8	
		%	11,3	4,8	8,4		0,0	17,0	8,4	
	Jogo do mata	n	0	1	1		1	0	1	
		%	0,0	2,4	1,1		2,1	0,0	1,1	
Barra do lenço	n	4	6	10	6		4	10		
	%	7,5	14,3	10,5	12,5		8,5	10,5		
Futebol sem bola	n	22	9	31	6		25	31		
	%	41,5	21,4	32,6	12,5		53,2	32,6		
Jogo de Simulacro	Faz de conta	n	2	0	2		0	2	2	
		%	3,8	0,0	2,1		0,0	4,3	2,1	
Jogos populares	Camaleão	n	11	15	26		20	6	26	
		%	20,8	33,3	27,4		41,7	12,8	27,4	
	Macaquinho Chinês	n	3	1	4		3	1	4	
		%	5,7	2,2	4,2		6,3	2,1	4,2	
	Passarão	n	2	5	7		6	1	7	
		%	3,8	11,1	7,4		12,5	2,1	7,4	
	Rei manda	n	1	1	2	2	0	2		
		%	1,9	2,4	2,1	4,2	0,0	2,1		
Total	n	53	42	95	48	47	95			
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			

Legenda: ♀- género feminino; ♂- género masculino; \*\*\*p≤0.001; \*\*p≤0.01; \*p≤0.05; NS – não significativo

Através do Quadro 39, podemos destacar o jogo “futebol sem bola” como o preferido pelas crianças, seguindo-se o jogo do “camaleão” e em terceiro lugar, o jogo “barra do lenço”. Quanto ao género, é notório que os rapazes (41,5%) gostam mais do “futebol sem bola” do que as raparigas (21,4%); em contrapartida, são mais as raparigas (33,3%) do que os rapazes (20,8%) a preferirem o “camaleão” e, quanto ao jogo “barra do lenço”, são mais as raparigas (14,3%) a preferi-lo do que os rapazes (7,5%). Não existem diferenças significativas em relação ao género quanto aos jogos preferidos. No entanto, em relação ao ano de escolaridade, existem diferenças significativas (p≤0,000). Para

53,1% das crianças dos 3º e 4º anos o jogo de que mais gostaram foi do “futebol sem bola” e apenas 12,5% das crianças dos 1º e 2º anos o referiram como jogo preferido. O segundo jogo preferido pelas crianças mais velhas foi o “jogo do stop” (17,0%) e o terceiro jogo que mais gostaram de fazer foi o “jogo do camaleão” (12,8). Este último é o jogo mais apreciado pelas crianças mais novas dos 1º e 2º anos (41,7%) e na posição seguinte encontram-se 3 jogos (“barra do lenço”; “futebol sem bola” e “passarão”), todos com a mesma percentagem (12,5%).

De uma forma geral, se contabilizarmos o total dos jogos dentro de cada categoria, podemos destacar que os “jogos de regras” são os mais preferidos pelas crianças dos 3º e 4º anos (78,7%), enquanto que os “jogos populares” (64,7%) são os mais escolhidos pelos alunos dos 1º e 2º anos de escolaridade. Os jogos “escondidas” e “faz-de-conta” foram os menos preferidos, talvez devido a ser um jogo, habitualmente realizado no recreio, como é o jogo “escondidas” ou, no caso dos jogos de “faz-de-conta”, pelo motivo inverso, pois, este jogo é pouco realizado no recreio da escola onde foi realizada a intervenção.

Julgamos que a escolha dos jogos foi bem conseguida, pois foi ao encontro das necessidades de todas as faixas etárias e de ambos os géneros.

As crianças têm necessidades diferentes de jogo, pelo que quando se organiza uma intervenção, ou até mesmo quando se projeta um recreio de uma escola, é necessário ter em conta estas diferenças: criar espaços de jogo adequados a cada faixa etária, disponibilizar materiais fixos e móveis, e dar a conhecer às crianças jogos adequados às suas necessidades de movimento.

**Quadro 40** – Socialização do G.I., durante a intervenção, com crianças com quem, habitualmente não interagem no recreio: diferenças entre género e ano de escolaridade

Interações com outras crianças durante intervenção	a	Género		Total	p	Ano de escolaridade		Total	p
		♂	♀			1º e 2º	3º e 4º		
		n	%	n	%	n	%	n	%
Não	n	2	2	4	NS	3	1	4	NS
	%	3,3	4,1	3,7		4,9	2,1	3,7	
Sim	n	58	47	105		58	47	105	
	%	96,7	95,9	96,3		95,1	97,9	96,3	
Total	n	60	49	109		61	48	109	
	%	100,0	100,0	100,0		100,0	100,0	100,0	

Legenda: ♀- género feminino; ♂- género masculino; \*\*\*p≤0.001; \*\*p≤0.01; \*p≤0.05; NS – não significativo

Durante a intervenção, praticamente todas as crianças (96,3%) interagiram com outras crianças com quem, habitualmente, não costumavam interagir, como podemos confirmar no Quadro 40, demonstrando assim que durante esta intervenção as crianças puderam experimentar diferentes tipos de interações: com crianças mais velhas, mais novas, do sexo oposto, de outras turmas.

Ao diversificarem as suas interações, as crianças estão a desenvolver mecanismos sociais e de comunicação que lhes serão úteis no dia a dia, na sua ligação com os outros (adultos ou crianças) e ainda as prepara para a sua vida social na adolescência e vida adulta.

**Quadro 41** – Satisfação do G.I. por interagir com outras crianças com quem não interagiam habitualmente no recreio: diferenças entre género e ano de escolaridade

Gostaste de jogar essas crianças?	Género		Total	p	Ano de escolaridade		Total	p	
	♂	♀			1º e 2º ano	3º e 4º ano			
Não	n	5	7	12	NS	12	0	12	*0,000
	%	8,5	15,6	11,5		21,1	0,0	11,5	
Sim	n	54	38	92		45	47	92	
	%	91,5	84,4	88,5		78,9	100,0	88,5	
Total	n	59	45	104	57	47	104		
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		

Legenda: ♀- género feminino; ♂- género masculino; \*\*\*p≤0.001; \*\*p≤0.01; \*p≤0.05; NS – não significativo

A grande maioria das crianças (88,5%) afirmou ter gostado de interagir, durante os jogos, com crianças com quem não costumava jogar, não havendo diferenças significativas relativamente ao género. Quanto ao ano de escolaridade, existem diferenças significativas a registar, pois, as crianças mais velhas gostaram todas dessa interação com outros pares, enquanto que para 21,1% das crianças mais novas dos 1º e 2º anos, essa interação não foi tão positiva. Mesmo assim, apesar de a maioria das crianças dos 1º e 2º anos ter gostado da interação com crianças com quem habitualmente não interage, o que é facto é que nestas idades (6 - 7 anos) as crianças necessitam de se sentir seguras e os seus amigos de todos os dias são a sua segurança, daí esta poder ser uma possível explicação para essas crianças não aceitarem facilmente, outras crianças no seu grupo de jogo.

Esclarecemos que, do Quadro 42 até ao Quadro 46, não foram considerados os alunos do 1º ano, uma vez que estes ainda não possuíam competências de escrita para responder às questões que deram origem aos respetivos quadros.

**Quadro 42** – Motivos pelos quais o G.I. gostou de jogar com crianças com quem nunca tinha interagido: diferenças entre género e ano de escolaridade

Porque gostaste de jogar com essas crianças?	Género		Total	p	Ano de escolaridade			Total	p	
	♂	♀			2º ano	3º ano	4º ano			
<b>Foi divertido</b>	n	21	17	38	NS	15	10	13	38	NS
	%	51,2	65,4	56,7		57,7	55,6	56,5	56,7	
<b>Conheceram outras crianças da escola</b>	n	16	8	24		10	5	9	24	
	%	39,0	30,8	35,8		38,5	27,8	39,1	35,8	
<b>Sentiram-se incluídos (as) nos jogos</b>	n	4	1	5		1	3	1	5	
	%	9,8	3,8	7,5		3,8	16,7	4,3	7,5	
<b>Total</b>	n	41	26	67		26	18	23	67	
	%	100,0	100,0	100,0		100,0	100,0	100,0	100,0	

Legenda: ♀- género feminino; ♂- género masculino; \*\*\*p≤0.001; \*\*p≤0.01; \*p≤0.05; NS – não significativo

O principal motivo apresentado pelas crianças para justificarem o facto de terem gostado de jogar com outros pares, com quem não estavam habituados a jogar, foi pelo prazer e diversão que daí obtiveram “*Foi divertido*”, foram mais as raparigas a mencionar este motivo e quanto ao ano de escolaridade foi o 2º ano, apesar de não se registarem diferenças significativas nem quanto ao género, nem quanto ao ano de escolaridade. “*conheceram outras crianças da escola*” foi o segundo motivo apresentado por ambos os sexos e anos de escolaridade. Ainda alguns alunos referiram que nessas interações “*sentiram-se incluídos nos jogos*”.

Em relação à questão, porque é que não gostou de brincar com alguns meninos, apenas 6 alunos do 2º ano de escolaridade mencionaram os motivos para justificar a sua resposta: “*esses meninos aborrecem-me*” (Cátia, 7 anos); “*não têm piada*” (Ivo, 7 anos e Eduardo, 8 anos); “*eram batoteiros*” (Alexandre, 7 anos); “*não gostei de brincar com eles porque já tenho amigos*” (Rui, 7 anos); “*eram muitos*” (Joana, 8 anos).

Nos questionários aplicados na 2ª e 3ª fases da avaliação (pós 1 e pós 2) da intervenção, às crianças do grupo de intervenção, incluímos um grupo de questões relativo aos jogos aplicados na intervenção (Anexo 5). O quadro relativo aos jogos da intervenção avaliados na fase Pós 1, acima apresentado (Quadro 39) mostra-nos quais os jogos aplicados na intervenção, que as crianças preferiram realizar. Passados 3 meses da intervenção, verificamos que, apesar de poucas ocorrências, alguns dos jogos aplicados na intervenção, ainda eram jogados por algumas crianças.

Desta forma através da análise às questões do grupo 6 (Intervenção), nomeadamente, às questões 6.1 “Participaste em algum jogo nas últimas duas semanas?” e 6.2: “Qual foi o jogo que mais gostaste de participar?” pudemos verificar que, na fase Pós 2, algumas crianças mencionaram como jogos preferidos no recreio, alguns dos jogos que tinham sido introduzidos na intervenção, assim:

- “futebol sem bola” – mencionado por 2 rapazes do 4º ano;
- “jogo do mata” – mencionado por 2 rapazes (um do 2º ano e outro do 3º ano);
- “faz-de-conta” – mencionado por 1 rapaz do 2º ano;
- “rei manda” – referido por uma rapariga do 2º ano;
- “escondidas” – referido por 3 raparigas (duas do 2º ano e uma do 4º ano) e por um rapaz do 3º ano;
- “camaleão” – referido por 4 rapazes (dois do 2º ano e dois do 3º ano) e por uma rapariga do 4º ano.

Quanto às interações entre pares variadas no recreio, consideramos a questão 6.2. “Durante esses jogos, brincaste com meninos(as) com quem não costumavas brincar?”

Verificamos que na fase Pós1 (imediatamente após a intervenção), foram 107 as crianças a responder afirmativamente a esta questão, enquanto que na fase Pós2 (3 meses após a intervenção) esse número decresceu, pois apenas 27 crianças afirmaram ter jogado com outras crianças com quem, normalmente, não costumavam jogar.

Consideramos que o facto de a intervenção ter tido a duração de, apenas três semanas, as crianças não tiveram tempo de consolidar a prática de alguns dos jogos aplicados na intervenção, e por esse motivo, não foi sustentável a sua manutenção na prática do dia-a-dia. No entanto, podemos também considerar

positivo o facto de alguns dos jogos terem permanecido como preferidos no recreio, passado tanto tempo, tendo em conta a duração da aplicação da intervenção. O “jogo do camaleão” sobressai entre todos os outros jogos, pois foi aquele que mais vingou entre as crianças.

Esta intervenção permitiu-nos perceber quais os jogos que as crianças mais preferem realizar no recreio e algumas das limitações para não os fazerem mais frequentemente. Os jogos com regras e em grande grupo, como o “futebol sem bola” ou o “mata”, que as crianças tanto gostaram de realizar na intervenção, exigem uma ajuda na organização e moderação do jogo de uma forma informal, mas presente, de um adulto. As crianças mais velhas preferem esse tipo de jogos, no entanto os jogos mais simples e facilmente aplicáveis no recreio, como o “jogo do camaleão”, basta que os adultos os ensinem às crianças, no contexto de recreio para que elas percebam que aí podem realizar esse tipo de jogos. O “jogo de faz-de-conta” está em decréscimo no recreio escolar, talvez devido, à falta de espaços apropriados ou de materiais lúdicos móveis, para a prática desse tipo de jogo.

Acreditamos que ainda há muito por fazer quanto à diversidade de jogo que hoje se observa nas escolas. Devemos criar oportunidades (através de programas de intervenção, supervisão ajustada às necessidades da criança, adequação dos espaços de jogo e dos materiais existentes no recreio), para que as crianças conheçam e possam pôr em prática a maior diversidade de jogos possível no recreio. Só assim as crianças poderão explorar o seu “vocabulário” motor, na interação com outras crianças, potenciando, assim as suas capacidades motoras e sociais durante os jogos com os seus pares.

Apresentamos de seguida os resultados dos efeitos da intervenção nas duas variáveis fulcrais deste estudo: as interações entre pares e a diversidade de jogos praticados no recreio. Para este efeito, foram analisadas essas variáveis em todas as fases da intervenção: fase pré-intervenção (novembro 2011); fase pós 1–intervenção (março 2012) e fase pós 2–intervenção (junho 2012).

**Quadro 43** – Interações entre as crianças do G.I. no recreio durante as três fases do programa de intervenção: diferenças entre género.

Interações		Rapazes				Raparigas			
		Pré	Pós1	Pós2	p	Pré	Pós 1	Pós 2	p
Ninguém	n	0	0	0	NS	0	0	0	NS
	%	0,0	0,0	0,0		0,0	0,0	0,0	
Raparigas da turma	n	1	4	0	NS	19	14	17	NS
	%	2,0	7,3	0,0		55,9	43,8	50,0	
Rapazes da turma	n	31	26	31	NS	2	1	0	NS
	%	60,8	47,3	62,0		5,9	3,1	0,0	
Rapazes e raparigas da turma	n	14	20	16	NS	10	12	11	NS
	%	27,5	36,4	32,0		29,4	37,5	32,4	
Rapazes e raparigas de outras turmas	n	5	5	3	NS	3	5	6	NS
	%	9,8	9,1	6,0		8,9	15,6	17,6	
Total	n	51	55	50		34	32	34	
	%	100,0	100,0	100,0		100,0	100,0	100,0	

**Legenda:** ♀- género feminino; ♂- género masculino; \*\*\*p≤0.001; \*\*p≤0.01; \*p≤0.05; NS – não significativo

É interessante verificar que, apesar da não existência de diferenças significativas entre género no que se refere às interações entre pares, a intervenção influenciou positivamente as interações entre rapazes e raparigas, pois, como podemos constatar no Quadro 43, na fase imediatamente a seguir à intervenção (pós1), as interações entre rapazes e raparigas da turma sofrem um aumento. Ainda na mesma fase, registamos que as interações entre o mesmo género diminuíram para ambos os sexos. Dois meses e meio depois da intervenção (fase pós2), as interações intergénero voltaram a diminuir e aumentaram as interações intragénero, o que nos permite reforçar a ideia de ser necessária uma intervenção mais prolongada para que estes efeitos permaneçam e mudem comportamentos. A igualdade de oportunidades no recreio pode influenciar a diminuição da segregação do género e potenciar um aumento de interações intergénero.

**Quadro 44** - Comparação entre as três fases do programa de intervenção, quanto às interações entre as crianças no recreio, atendendo às diferenças entre género

Interações		Fase Pré Intervenção			Fase Pós 1 Intervenção			Fase Pós 2 Intervenção		
		♂	♀	p	♂	♀	p	♂	♀	p
Ninguém	n	0	0	NS	0	1	NS	0	0	NS
	%	0,0	0,0		0,0	1,9		0,0	0,0	
Raparigas da turma	n	1	19	***0,000	4	14	**0,003	0	17	***0,000
	%	1,6	35,8		6,5	26,9		0,0	32,7	
Rapazes da turma	n	31	2	***0,000	26	1	***0,000	31	0	***0,000
	%	50,8	3,8		41,9	1,9		50,0	0,0	
Rapazes e raparigas da turma	n	14	10	NS	20	12	NS	16	11	NS
	%	23,0	18,9		32,3	23,1		25,8	21,2	
Rapazes e raparigas de outras turmas	n	5	3	NS	5	5	NS	3	6	NS
	%	8,2	5,7		8,1	9,6		4,8	11,5	
Total	n	51	34		55	33		50	34	
	%	100,0	100,0		100,0	100,0		100,0	100,0	

Legenda: ♀- género feminino; ♂- género masculino; \*\*\*p≤0.001; \*\*p≤0.01; \*p≤0.05; NS – não significativo

Verificamos através do Quadro 44 que ao longo das três fases de avaliação da intervenção não há alterações significativas ao nível das interações entre pares. No entanto, salienta-se o aumento das interações intergénero “Rapazes e raparigas da turma”, que ocorre na fase Pós 1, voltando essas interações a diminuir na fase Pós 2. O aumento desse tipo de interações na fase Pós 1, é mais evidente nos rapazes do que nas raparigas. Nas raparigas, verificou-se um aumento das interações entre “Rapazes e raparigas de outras turmas” ao longo das três fases de avaliação da intervenção, enquanto os rapazes diminuíram esse tipo de interações, principalmente, entre a fase Pós 1 e a fase Pós 2.

Em todas as fases, as diferenças significativas nas interações intragénero, são mantidas, havendo uma ligeira diminuição destas diferenças para o género feminino, nas interações entre as “raparigas da turma” e para o género masculino, nas interações entre “rapazes da turma”, na Fase Pós 1. Ainda realçamos que nesta fase, de facto notam-se algumas alterações ao nível das interações entre as crianças, apesar dessas não serem significativas, ou seja, as interações intragénero diminuem para os dois sexos e aumentam as interações intergénero. Estas alterações não foram sustentados na fase Pós 2, uma vez que, as interações voltaram às percentagens registadas inicialmente (fase Pré).



**Quadro 45** – Interações entre as crianças no recreio, durante as três fases do programa de intervenção: diferenças entre ano de escolaridade

Interações		2º ano				3º ano				4º ano			
		Pré	Pós 1	Pós 2	p	Pré	Pós 1	Pós 2	p	Pré	Pós 1	Pós 2	p
Ninguém	n	0	1	0	NS	0	0	0	NS	0	0	0	NS
	%	0,0	2,8	0,0		0,0	0,0	0,0		0,0	0,0	0,0	
Raparigas da turma	n	9	7	9	NS	5	4	3	NS	6	7	5	NS
	%	25,0	19,4	25,0		23,8	19,0	14,3		20,7	24,1	17,2	
Rapazes da turma	n	15	14	13	NS	11	7	10	NS	7	6	8	NS
	%	41,7	38,9	36,1		52,4	33,3	47,6		24,1	20,7	27,6	
Rapazes e raparigas da turma	n	7	9	10	NS	3	7	4	NS	14	16	13	NS
	%	19,4	25,0	27,8		14,3	33,3	19,0		48,3	55,2	44,8	
Rapazes e raparigas de outras turmas	n	5	5	3	NS	1	4	3	NS	2	1	3	NS
	%	13,9	13,9	8,3		4,8	19,0	14,3		6,9	3,4	10,3	
Total	n	36	36	35		20	22	20		29	30	29	
	%	100,0	100,0	100,0		100,0	100,0	100,0		100,0	100,0	100,0	

Legenda: ♀- género feminino; ♂- género masculino; \*\*\*p≤0.001; \*\*p≤0.01; \*p≤0.05; NS – não significativo

Em relação ao ano de escolaridade, para os 3º e 4º anos, podemos dizer que os efeitos da intervenção são semelhantes aos observados para o género, ou seja, na fase imediatamente após a intervenção (pós1) houve aumento de interações intergéneros e diminuição das interações intragéneros, não tendo sido mantidas estas alterações na fase pós2. Para as crianças do 2º ano, relevamos que houve realmente uma mudança de comportamento, quanto às interações, ao longo do tempo, pois na fase pós1 houve diminuição de interações intragénero e aumento de interações intergénero, e na fase pós2 as interações intergénero ainda aumentaram ligeiramente em relação à fase pós1. As interações intragénero dos rapazes continuaram a diminuir na fase pós2, mas as interações “entre raparigas da turma” voltaram a aumentar na última fase.

**Quadro 46** - Comparação entre as três fases do programa de intervenção quanto às interações entre as crianças no recreio, atendendo às diferenças entre ano de escolaridade

Interações		Fase Pré Intervenção				Fase Pós 1 Intervenção				Fase Pós 2 Intervenção			
		2º ano	3º ano	4º ano	p	2º ano	3º ano	4º ano	p	2º ano	3º ano	4º ano	p
Ninguém	n	0	1	0	NS	0	0	0	NS	0	0	0	NS
	%	0,0	2,8	0,0		0,0	0,0	0,0		0,0	0,0	0,0	
Raparigas da turma	n	9	5	6	NS	7	4	7	NS	9	3	5	NS
	%	25,0	23,8	20,7		19,4	19,0	24,1		25,0	14,3	17,2	
Rapazes da turma	n	15	11	7	NS	14	7	6	NS	13	10	8	NS
	%	41,7	52,4	24,1		38,9	33,3	20,7		36,1	47,6	27,6	
Rapazes e raparigas da turma	n	7	3	14	*0,010	9	7	16	*0,040	10	4	13	NS
	%	19,4	14,3	48,3		25,0	33,3	55,2		27,8	19,0	44,8	
Rapazes e raparigas de outras turmas	n	5	1	2	NS	5	3	1	NS	3	3	3	NS
	%	13,9	4,8	6,9		13,9	14,3	3,4		8,3	14,3	10,3	
Total	n	36	21	29		35	21	30		35	20	29	
	%	100,0	100,0	100,0		100,0	100,0	100,0		100,0	100,0	100,0	

Podemos observar no Quadro 46 que existem diferenças significativas na fase inicial da avaliação da intervenção (Pré-intervenção) entre os anos de escolaridade quanto às interações intergénero “Rapazes e raparigas da turma”, verificando-se uma maior percentagem deste tipo de interações por parte das crianças do 4º ano (48,3%) relativamente às crianças dos 2º (19,4%) e 3º (14,3%) anos. Estas diferenças atenuam-se um pouco, apesar de se manterem significativas, na fase Pós 1 – intervenção, devido ao aumento deste tipo de interações em todos os anos letivos, principalmente para o 3º ano de escolaridade (33,3%) e 4º ano (55,2%). Entende-se que o facto de este aumento geral das interações intergénero ter ocorrido, imediatamente, após a intervenção, prova que esta influenciou positivamente este tipo de interações em todas as faixas etárias. Na fase Pós 2-intervenção, este tipo de interação volta a decrescer para o 3º e para o 4º ano, verificando-se que continuou a aumentar para o 2º ano de escolaridade. Possivelmente, as interações que ocorreram durante a intervenção prevaleceram até ao final do ano letivo, o que pode ser um indicador bastante positivo para a promoção das interações através do jogo.

De salientar ainda que as interações intragénero sofreram um decréscimo entre a fase pré-intervenção e a fase pós 1- intervenção, junto das crianças do 2º ano e do 3º ano, tanto nas interações das raparigas “raparigas da turma” como

nas dos rapazes “rapazes da turma”. Para o 4º ano as interações entre “raparigas da turma” aumenta entre as mesmas fases mas entre os “rapazes da turma” diminui. Na fase pós 2-intervenção para os 3º e 4º anos, as interações entre “raparigas da turma” diminuiu em relação às fases anteriores e, para o 2º ano voltou à percentagem da fase inicial. Já as interações entre “rapazes da turma” voltou a aumentar nos 3º e 4º anos e diminuiu junto das crianças do 2º ano de escolaridade. A intervenção pode ter alterado algumas rotinas ao nível das interações das crianças, potenciando em alguns casos a diminuição da segregação de género no recreio.

**Quadro 47 – Diferenças entre género nas diferentes fases do programa de intervenção quanto aos jogos praticados no recreio**

Jogos			Rapazes				Raparigas			
			Pré	Pós 1	Pós 2	p	Pré	Pós 1	Pós 2	p
Jogos de movimento	Elástico	n	0	0	0	NS	12	4	4	*0,029
		%	0,0	0,0	0,0		22,6	7,7	7,7	
	Macaca	n	16	12	10	NS	31	33	22	NS
		%	26,2	19,4	16,1		58,5	63,5	42,3	
	Corda	n	8	5	3	NS	34	31	14	***0,00 0
		%	13,1	8,1	4,8		64,2	59,6	26,9	
	Correr	n	47	50	45	NS	42	43	35	NS
		%	77,0	80,6	72,6		79,2	82,7	67,3	
	Escondidas	n	43	38	37	NS	28	30	22	NS
		%	70,5	61,3	59,7		52,8	57,7	42,3	
	Caçadinhas	n	43	45	45	NS	33	31	29	NS
		%	70,5	72,6	72,6		62,3	59,6	55,8	
	Futebol	n	52	52	51	NS	13	8	15	NS
		%	85,2	83,9	82,3		24,5	15,4	28,8	
Dança	n	4	1	2	NS	13	15	14	NS	
	%	6,6	1,6	3,2		24,5	28,8	26,9		
Lutas	n	14	10	12	NS	2	5	3	NS	
	%	23,0	16,1	19,4		3,8	9,6	5,8		
Faz de conta	n	10	2	5	*0,038	23	17	17	NS	
	%	16,4	3,2	8,1		43,4	32,7	32,7		
Berlindes, caricas	n	3	2	2	NS	2	1	2	NS	
	%	4,9	3,2	3,2		3,8	1,9	3,8		
Jogos sociais, de tabuleiro e eletrónicos	Ouvir música	n	5	6	2	NS	14	8	6	NS
		%	8,2	9,7	3,2		26,4	15,4	11,5	
	Conversar	n	33	32	26	NS	42	40	40	NS
		%	54,1	51,6	41,9		79,2	76,9	76,9	
	Desenhar	n	9	6	5	NS	17	10	7	NS
		%	14,8	9,7	8,1		32,1	19,2	13,5	
	Loto	n	1	0	0	NS	0	0	0	NS
		%	1,6	0,0	0,0		0,0	0,0	0,0	
	Damas	n	3	0	4	NS	2	1	3	NS
		%	4,9	0,0	6,5		3,8	1,9	5,8	
	Cartas	n	14	17	9	NS	5	3	3	NS
		%	23,0	27,4	14,5		9,4	5,8	5,8	
	Puzzles	n	2	0	0	NS	0	2	1	NS
		%	3,3	0,0	0,0		0,0	3,8	1,9	
Consolas	n	10	5	14	NS	6	4	2	NS	
	%	16,4	8,1	22,6		11,3	7,7	3,8		
Outros	n	23	4	4	***0,00 0	13	7	8	NS	
	%	37,7	6,5	6,5		24,5	13,5	15,4		

Legenda: ♀- género feminino; ♂- género masculino; \*\*\*p≤0.001; \*\*p≤0.01; \*p≤0.05; NS – não significativo

Através do Quadro 47 verificamos que, na fase imediatamente após a intervenção (pós1), a percentagem de crianças a praticar alguns dos jogos mencionados no referido quadro é superior à das outras fases da intervenção, nomeadamente em alguns jogos de movimento. Assistimos também a algumas

diferenças entre os géneros que mencionamos de seguida: os rapazes, na fase pós1 aumentaram a prática dos jogos “correr”, “caçadinhas”, “ouvir música” e “cartas”, enquanto as raparigas aumentaram a prática dos jogos “macaca”, “correr”, “escondidas”, “dança” e “lutas”. Podemos assistir aqui a um aumento da variedade de jogos por parte das raparigas, no recreio, após a intervenção. Podemos concluir que, para as raparigas a intervenção foi mais eficaz ao nível da diversidade de jogos que passaram a realizar no recreio e ainda é de salientar que todos os jogos aqui mencionados são jogos de movimento, ou seja, a intervenção contribuiu também para o aumento da sua atividade física nesse espaço. Estes resultados, que favorecem especialmente as raparigas, podem estar relacionados com o facto de estas terem estado mais presentes do que os rapazes em toda a intervenção. Relembramos que os rapazes foram os que mais se envolveram em 1 ou 2 jogos durante a intervenção e as raparigas foram as que mais se envolveram em 11 ou mais jogos, ou seja estiveram mais presentes ao longo de toda a intervenção.

Na fase pós2 a prática desses jogos sofreu um decréscimo, tanto para os rapazes como para as raparigas, exceto no jogo “caçadinhas”, para os rapazes, que manteve a mesma percentagem nesta fase. De uma forma geral, podemos atestar que a curto prazo, a intervenção foi eficaz no aumento da diversidade de jogos praticados no recreio, enquanto que, a longo prazo, isso não se verificou. Ressalvamos aqui que após a fase pós1 teve início um período de férias na escola, o que permitiu o esquecimento e conseqüente abandono de algumas práticas de jogos realizados na intervenção. Em estudos posteriores deve ser tido em conta.

Realçamos ainda, do Quadro 47, que a prática dos jogos de “lutas” e “consolas”, nos rapazes, diminuiu na fase pós1, tendo voltado a aumentar na fase pós 2. É ainda curioso que as raparigas tenham diminuído bastante a prática do jogo “futebol” na fase pós 1 e que posteriormente a tenham aumentado.

A alteração das práticas das crianças na fase imediatamente após a intervenção (Pós 1), pode também dever-se ao facto de estas, durante a intervenção, terem interagido com crianças diferentes das habituais, e este fator pode ter levado a criarem novas dinâmicas nas suas interações, nomeadamente, ao nível das práticas de jogo no recreio.

**Quadro 48** - Diferenças significativas registadas quanto aos jogos praticados no recreio entre as três fases da intervenção aplicadas no grupo sujeito à intervenção: diferenças entre género.

Jogos		Fase Pré intervenção			Fase Pós 1 intervenção			Fase Pós 2 intervenção			
		♂	♀	p	♂	♀	p	♂	♀	p	
Jogos de movimento	Elástico	n	0	12	***0,000	0	4	**0,026	0	4	**0,026
		%	0,0	22,6		0,0	7,7		0,0	7,7	
	Macaca	n	16	31	***0,000	12	33	***0,000	10	22	**0,002
		%	26,2	58,5		19,4	63,5		16,1	42,3	
	Corda	n	8	34	***0,000	5	31	***0,000	3	14	**0,001
		%	13,1	64,2		8,1	59,6		4,8	26,9	
	Correr	n	47	42	NS	50	43	NS	45	35	NS
		%	77,0	79,2		80,6	82,7		72,6	67,3	
	Escondidas	n	43	28	NS	38	30	NS	37	22	NS
		%	70,5	52,8		61,3	57,7		59,7	42,3	
	Caçadinhas	n	43	33	NS	45	31	NS	45	29	NS
		%	70,5	62,3		72,6	59,6		72,6	55,8	
Futebol	n	52	13	***0,000	52	8	***0,000	51	15	***0,000	
	%	85,2	24,5		83,9	15,4		82,3	28,8		
Dança	n	4	13	**0,007	1	15	***0,000	2	14	***0,000	
	%	6,6	24,5		1,6	28,8		3,2	26,9		
Lutas	n	14	2	**0,003	10	5	NS	12	3	*0,033	
	%	23,0	3,8		16,1	9,6		19,4	5,8		
Faz de conta	n	10	23	**0,002	2	17	***0,000	5	17	**0,001	
	%	16,4	43,4		3,2	32,7		8,1	32,7		
Berlindes, caricac	n	3	2	NS	2	1	NS	2	2	NS	
	%	4,9	3,8		3,2	1,9		3,2	3,8		
Jogos sociais, de tabuleiro e eletrónicos	Ouvir música	n	5	14	**0,009	6	8	NS	2	6	NS
		%	8,2	26,4		9,7	15,4		3,2	11,5	
	Conversar	n	33	42	**0,005	32	40	**0,005	26	40	***0,000
		%	54,1	79,2		51,6	76,9		41,9	76,9	
	Desenhar	n	9	17	*0,028	6	10	NS	5	7	NS
		%	14,8	32,1		9,7	19,2		8,1	13,5	
	Loto	n	1	0	NS	0	0	NS	0	0	NS
		%	1,6	0,0		0,0	0,0		0,0	0,0	
	Damas	n	3	2	NS	0	1	NS	4	3	NS
		%	4,9	3,8		0,0	1,9		6,5	5,8	
	Cartas	n	14	5	NS	17	3	**0,002	9	3	NS
		%	23,0	9,4		27,4	5,8		14,5	5,8	
Puzzles	n	2	0	NS	0	2	NS	0	1	NS	
	%	3,3	0,0		0,0	3,8		0,0	1,9		
Consolas	n	10	6	NS	5	4	NS	14	2	**0,004	
	%	16,4	11,3		8,1	7,7		22,6	3,8		
Outros	n	23	13	NS	4	7	NS	4	8	NS	
	%	37,7	24,5		6,5	13,5		6,5	15,4		

Legenda: ♀ - género feminino; ♂ - género masculino; \*\*\*p≤0.001; \*\*p≤0.01; \*p≤0.05; NS – não significativo

Através do Quadro 48, rapidamente ressaltam as diferenças entre género na prática de jogos no recreio. Nos jogos que podemos considerar típicos de género, pois mantiveram as diferenças significativas ao longo de todas as fases

da intervenção poucas foram as alterações ocorridas. Desta forma podemos considerar que para as raparigas, os jogos típicos de género são: o jogo da “macaca”, “saltar à corda”; “saltar ao elástico”; “dança”; “faz-de-conta”; “conversar”. Para os rapazes, os jogos típicos de género são: o “futebol” e os “jogos de lutas”. Neste último jogo, na fase Pós 1, as raparigas aumentam a prática deste jogo e os rapazes diminuem, o que diminui as diferenças entre géneros, deixando de haver diferenças significativas nessa fase.

Os jogos de “cartas” aumentam nos rapazes, da 1ª para a 2ª fase, passando nesta, a haver diferenças significativas entre os géneros, posteriormente, na 3ª fase, a prática desses jogos pelos rapazes volta a diminuir e deixam de existir diferenças significativas; as raparigas mantêm a prática desses jogos, constante entre a 2ª e a 3ª fase, depois de essa ter diminuído da 1ª fase para a 2ª.

Os jogos eletrónicos sofrem um decréscimo de utilização para ambos os sexos na 2ª fase (Pós 1), no entanto na 3ª fase (Pós 2) a prática destes jogos “consolas” aumenta, acentuadamente, junto dos rapazes e continua a diminuir junto das raparigas, registando-se nesta última fase, diferenças significativas entre géneros.

**Quadro 49** – Diferenças entre ano de escolaridade, nas diferentes fases do programa de intervenção, quanto aos jogos praticados no recreio

Jogos		1º e 2º ano				3º e 4º ano				
		Pré	Pós 1	Pós 2	p	Pré	Pós 1	Pós 2	p	
Jogos de movimento	Elástico	n	11	3	4	*0,030	1	1	0	NS
		%	17,2	4,7	6,3		2,0	2,0	0,0	
	Macaca	n	35	35	22	*0,029	12	10	10	NS
		%	54,7	54,7	34,4		24,0	20,0	20,0	
	Corda	n	29	26	13	**0,007	13	10	4	NS
		%	45,3	40,6	20,3		26,0	20,0	8,0	
	Correr	n	55	52	48	NS	34	41	32	NS
		%	85,9	81,3	75,0		68,0	82,0	64,0	
	Escondidas	n	37	37	28	NS	34	31	31	NS
		%	57,8	57,8	43,8		68,0	62,0	62,0	
	Caçadinhas	n	37	44	40	NS	39	32	34	NS
		%	57,8	68,8	62,5		78,0	64,0	68,0	
	Futebol	n	31	29	34	NS	34	31	32	NS
		%	48,4	45,3	53,1		68,0	62,0	64,0	
Dança	n	12	12	11	NS	5	4	5	NS	
	%	18,8	18,8	17,2		0,0	8,0	10,0		
Lutas	n	12	9	8	NS	4	6	7	NS	
	%	18,8	14,1	12,5		8,0	12,0	14,0		
Faz de conta	n	28	18	20	NS	5	1	2	NS	
	%	43,8	28,1	31,3		10,0	2,0	4,0		
Berlindes, caricas	n	5	2	2	NS	0	1	2	NS	
	%	7,8	3,1	3,1		0,0	2,0	4,0		
Jogos sociais, de tabuleiro e eletrónicos	Ouvir música	n	15	9	3	*0,010	4	5	5	NS
		%	23,4	14,1	4,7		8,0	10,0	10,0	
	Conversar	n	46	41	36	NS	29	31	30	NS
		%	71,9	64,1	56,3		58,0	62,0	60,0	
	Desenhar	n	21	14	10	NS	5	2	2	NS
		%	32,8	21,9	15,6		10,0	4,0	4,0	
	Loto	n	1	0	0	NS	0	0	0	NS
		%	1,6	0,0	0,0		0,0	0,0	0,0	
	Damas	n	5	1	1	NS	0	0	1	NS
		%	7,8	1,6	1,6		0,0	0,0	2,0	
	Cartas	n	12	10	8	*0,036	7	10	4	NS
		%	18,8	15,6	12,5		14,0	20,0	8,0	
	Puzzles	n	2	2	1	NS	0	0	0	NS
		%	2,3	2,3	1,6		0,0	0,0	0,0	
Consolas	n	9	6	12	NS	7	3	4	NS	
	%	14,1	9,4	18,8		14,0	6,0	8,0		
Outros	n	21	6	3	***0,000	15	5	9	*0,039	
	%	32,8	9,4	4,7		30,0	10,0	18,0		

Legenda: \*\*\*p≤0.001; \*\*p≤0.01; \*p≤0.05; NS – não significativo

Relativamente ao ano de escolaridade, a prática da maioria dos jogos vai diminuindo ao longo das três fases da intervenção (Quadro 49). Em alguns jogos observa-se, na fase pós 1, um ligeiro aumento (“caçadinhas”-1º e 2º anos e “correr”, “lutas”, “ouvir música”, “conversar” e “cartas” – 3º e 4º anos) ou



manutenção da sua prática (“macaca”, “escondidas” e “dança” – 1º e 2º anos). De referir que a prática de “outros” jogos tem um decréscimo significativo entre as três fases do programa de intervenção, tanto para os 1º e 2º anos ( $p \leq 0,000$ ) como para os 3º e 4º anos ( $p \leq 0,05$ ). A realização dos jogos “macaca” e “saltar à corda” pelos alunos dos 1º e 2º anos, foi mantida até à fase pós1 e, posteriormente, decresceu significativamente. É interessante, ainda, verificar que a prática dos jogos “futebol” e “consolas” diminuiu na fase pós1 e voltou a aumentar na fase pós 2, nos dois grupos escolares. O mesmo acontece com o jogo “caçadinhas” nos 3º e 4º anos.

Assim, o grupo onde mais se observam diferenças significativas é no grupo do 1º e 2º anos de escolaridade, estando essas diferenças, na maioria dos casos relacionadas com a diminuição da prática de alguns jogos na última fase da avaliação da intervenção (Pós 2), enquanto essas práticas são mantidas, quase de igual forma nas duas fases anteriores.

Podemos então concluir, através dos Quadros 19 e 21, que, perante a oportunidade de fazer diferentes jogos e atividades no recreio, as crianças diversificam mais a sua prática, diminuindo a prática de outros jogos com os quais menos se identificam, mas que realizam normalmente por falta de alternativas.

**Quadro 50** - Diferenças entre as três fases do programa de intervenção, nos anos de escolaridade, quanto aos jogos praticados no recreio

Jogos		Fase Pré intervenção			Fase Pós 1 intervenção			Fase Pós 2 intervenção			
		1º e 2º ano	3º e 4º ano	p	1º e 2º ano	3º e 4º ano	p	1º e 2º ano	3º e 4º ano	p	
Jogos de movimento	Elástico	n	11	1	***0,009	3	1	NS	4	0	NS
		%	17,2	2,0		4,7	2,0		6,3	0,0	
	Macaca	n	35	12	**0,001	35	10	***0,000	22	10	NS
		%	54,7	24,0		54,7	20,0		34,4	20,0	
	Corda	n	29	13	*0,034	26	10	*0,019	13	4	NS
		%	45,3	26,0		40,6	20,0		20,3	8,0	
	Correr	n	55	34	*0,022	52	41	NS	48	32	NS
		%	85,9	68,0		81,3	82,0		75,0	64,0	
	Escondidas	n	37	34	NS	37	31	NS	28	31	NS
		%	57,8	68,0		57,8	62,0		43,8	62,0	
	Caçadinhas	n	37	39	*0,023	44	32	NS	40	34	NS
		%	57,8	78,0		68,8	64,0		62,5	68,0	
Futebol	n	31	34	*0,036	29	31	NS	34	32	NS	
	%	48,4	68,0		45,3	62,0		53,1	64,0		
Dança	n	12	5	NS	12	4	NS	11	5	NS	
	%	18,8	0,0		18,8	8,0		17,2	10,0		
Lutas	n	12	4	NS	9	6	NS	8	7	NS	
	%	18,8	8,0		14,1	12,0		12,5	14,0		
Faz de conta	n	28	5	***0,000	18	1	***0,000	20	2	***0,000	
	%	43,8	10,0		28,1	2,0		31,3	4,0		
Berlindes, caricas	n	5	0	*0,043	2	1	NS	2	2	NS	
	%	7,8	0,0		3,1	2,0		3,1	4,0		
Jogos sociais, de tabuleiro e eletrónicos	Ouvir música	n	15	4	*0,028	9	5	NS	3	5	NS
		%	23,4	8,0		14,1	10,0		4,7	10,0	
	Conversar	n	46	29	NS	41	31	NS	36	30	NS
		%	71,9	58,0		64,1	62,0		56,3	60,0	
	Desenhar	n	21	5	**0,004	14	2	**0,006	10	2	*0,045
		%	32,8	10,0		21,9	4,0		15,6	4,0	
	Loto	n	1	0	NS	0	0	NS	0	0	NS
		%	1,6	0,0		0,0	0,0		0,0	0,0	
	Damas	n	5	0	*0,043	1	0	NS	1	1	NS
		%	7,8	0,0		1,6	0,0		1,6	2,0	
	Cartas	n	12	7	NS	10	10	**0,002	8	4	NS
		%	18,8	14,0		15,6	20,0		12,5	8,0	
Puzzles	n	2	0	NS	2	0	NS	1	0	NS	
	%	2,3	0,0		2,3	0,0		1,6	0,0		
Consolas	n	9	7	NS	6	3	NS	12	4	NS	
	%	14,1	14,0		9,4	6,0		18,8	8,0		
Outros	n	21	15	NS	6	5	NS	3	9	*0,022	
	%	32,8	30,0		9,4	10,0		4,7	18,0		

Legenda: \*\*\*p≤0.001; \*\*p≤0.01; \*p≤0.05; NS – não significativo

Do Quadro 50, retiramos que, os jogos de “faz-de-conta” e “desenhar” são, essencialmente, praticados pelas crianças dos 1º e 2º anos, com diferenças

significativas entre os anos de escolaridade nas três fases da avaliação da intervenção. Na fase inicial (pré), estas crianças revelam diferenças significativas quanto ao ano de escolaridade na prática de vários jogos: “saltar ao elástico”; “jogo da macaca”; “saltar à corda”; “correr”; “faz-de-conta”; “berlindes e caricas”; “ouvir música”; “desenhar” e “jogo de damas”. Já as crianças mais velhas dos 3º e 4º anos de escolaridade revelaram diferenças significativas, nessa mesma fase, quanto aos jogos “futebol” e “caçadinhas”. A maioria destas diferenças significativas desaparecem nas fases posteriores.

## 10. Discussão sobre a avaliação da intervenção

Como nos dizem Leong e Bodrova (2005), há uma forte ligação entre o jogo e o desenvolvimento das capacidades sociais da criança. Neste estudo, essa ligação parece-nos também evidente, pois foi através de uma intervenção ao nível da aplicação de jogos no recreio, que provocamos alterações nos comportamentos sociais das crianças, principalmente, no aumento das interações entre grupos mistos “rapazes e raparigas da turma”.

Durante a intervenção as crianças jogaram e lidaram com crianças com que não costumavam interagir, tendo a maioria, considerado esse facto *divertido*, outros mencionaram que *conheceram outras crianças da escola* e ainda uma minoria referiu ter gostado dessas interações porque se *sentiram incluídos nos jogos*. Há estudos onde se verificou que algumas crianças não gostavam do recreio por serem rejeitadas pelos seus pares (Olweus, 1993; Pereira, 2001, 2008a; Pereira, Silva & Nunes, 2009), neste contexto, o jogo e a brincadeira introduzidos e mediados no recreio da escola, com a clara intenção pedagógica, podem aqui ser fatores preponderantes para o bem-estar de todos os alunos. (Farenzena et al., 2012; Pereira, Neto & Smith, 1997).

Normalmente, a criança envolve-se em jogos que considera prazerosos, imaginativos e socialmente interativos (Furman & Robbins, 1985). Desta forma, julgamos ter atingido o nosso objetivo quanto à adesão à intervenção realizada neste estudo, já que, não sendo uma intervenção obrigatória, a maioria das crianças participou na intervenção, justificando essa participação devido ao facto de os *jogos serem interessantes e divertidos*, assim como, dessa, ser uma forma de *aprender novos jogos com outros meninos*.

Legitimamente, as crianças que não participaram na intervenção, justificaram-no, afirmando que *preferem as suas brincadeiras com os seus amigos*, pois, acima de tudo, o recreio providencia às crianças oportunidades para desenvolverem amizades e competências sociais (Ramstetter et al., 2010).

Faustino, Mesquita e Serrano (1997), através da realização de um projeto, expuseram as condições em que está a ocorrer o desenvolvimento da maioria das crianças, demonstrando que, o que mais o caracteriza é a falta de movimento que existe nas crianças. Salientam ainda que as crianças exploram, cada vez

menos o seu meio ambiente de forma autónoma e nas suas experiências, sobressaem, a televisão e os jogos de computador, ou seja, os *mundos simulados*, notando-se a falta de *experiências vividas*, o que está a conduzir a criança a uma perda de perceção sensitiva e de movimento. Contudo, ao longo do nosso estudo as crianças demonstraram envolver-se em *jogos de movimento* mais do que em *jogos eletrónicos e de sociedade*, tendo, até diminuído a prática destes últimos em prol de uma maior prática de *jogos de movimento*. Daí que consideremos este, como um dos efeitos positivos da intervenção efetuada. Tal como nos é confirmado por Serra e Serra (2007), que as crianças ao longo do tempo (1997-2007), aumentaram, consideravelmente, a prática de jogos locomotores, revelando que as crianças se envolvem em práticas bastante ativas no recreio.

Julgamos premente este tipo de intervenções, que potenciem a prática de diversos jogos nos recreios das escolas e, simultaneamente, a criação de condições para que as crianças possam praticar os seus jogos em segurança e com prazer. Como sabemos, atualmente, é nos recreios onde as crianças realizam as suas atividades de forma “livre” e estes momentos são uma boa oportunidade para as crianças descobrirem novas atividades que lhes deem prazer e os motivem para as práticas de movimento (Stellino et al., 2010). As crianças têm necessidade de movimento e gostam de o fazer, no entanto, como nos confirma Levin (2012), é necessário perceber a melhor forma de promover o jogo junto das crianças, pois a sua ausência ou decréscimo pode ter consequências desastrosas nas suas vidas.

## **11. Conclusões da avaliação da intervenção**

Ao analisarmos o grupo de intervenção nas três fases de avaliação da intervenção, atendendo ao género e ao ano de escolaridade, concluímos que:

- Foram os rapazes que mais participaram na intervenção, no entanto as raparigas foram mais constantes na sua participação, tendo realizado, maioritariamente 3 ou mais jogos, enquanto os rapazes participaram, principalmente em 1 ou 2 jogos;

- Quanto ao ano de escolaridade, foram as crianças dos 1º e 2º anos de escolaridade que mais se envolveram e participaram na intervenção;

- O principal motivo pelo qual participaram nos jogos foi para “aprender novos jogos e brincar com outros meninos”;
- O principal motivo apresentado por quem não quis participar nos jogos foi “prefiro as minhas brincadeiras com os meus amigos”
- Os jogos preferidos das raparigas na intervenção, foram os *Jogos populares* e os dos rapazes são os *Jogos de regras*;
- Quanto ao ano de escolaridade, as crianças mais novas preferiram os *Jogos populares* e as mais velhas preferiram os *Jogos de regras*;
- Durante os jogos, a maioria das crianças interagiu com outras crianças com quem nunca tinha socializado, considerando essa socialização, “divertida”.
- Na fase de avaliação pós1, para ambos os géneros e para todos os anos de escolaridade, aumentaram as interações intergénero e diminuíram as interações intragénero, quando comparamos com a fase pré-intervenção. Na fase pós2, as interações intergénero foram mantidas.
- São as crianças do 4º ano que mais interagem com o sexo oposto;
- As raparigas aumentaram a prática de uma maior diversidade de jogos (*Jogos de movimento*) no recreio, do que os rapazes;
- Os alunos dos 1º e 2º anos envolveram-se em mais *jogos de movimento* do que os alunos dos 3º e 4º anos, no entanto estes últimos diversificaram e aumentaram a prática de mais jogos (*Jogos de sociedade ou eletrónicos*), após a intervenção, do que os alunos mais novos.
- A prática dos jogos “consolas” e “futebol” diminuiu após a intervenção (pós1) para ambos os géneros e anos de escolaridade.



## **Capítulo IV – Conclusões, Recomendações e Limitações da Investigação**

1. Conclusões por estudo
2. Conclusões finais
3. Recomendações e Limitações da Investigação



## 1. Conclusões por estudo

A investigação por nós desenvolvida nos recreios das escolas do 1º ciclo, sobre o jogo livre nesse espaço, permitiram elencar um conjunto de conclusões que passamos a apresentar, de acordo com os estudos efetuados.

Relativamente ao Estudo 1, “Os jogos de hoje nos recreios das escolas do 1º ciclo do ensino básico”, que visava identificar os jogos realizados e os jogos preferidos, atualmente, nos recreios das escolas do 1º ciclo, fazendo a diferenciação entre género e ano de escolaridade, concluímos que os rapazes, durante o tempo de recreio na escola, se envolvem com mais frequência nos seguintes jogos: “correr”; “futebol”, “caçadinhas” e as raparigas realizam mais frequentemente: “correr”, “conversar” e “caçadinhas”.

Quanto ao ano de escolaridade, os jogos mais realizados pelos alunos dos 1º e 2º anos, no recreio, são: “correr”, “conversar” e “caçadinhas”, enquanto os mais praticados pelos alunos dos 3º e 4º anos são: “correr”, “caçadinhas” e “escondidas”. Em relação aos jogos preferidos, pudemos constatar que para os alunos dos 3º e 4º anos de escolaridade estes são: “futebol”, “caçadinhas” e “saltar à corda” e para os alunos dos 1º e 2º anos os jogos preferidos são: “futebol”, “saltar à corda” e “caçadinhas”. Em relação ao género, os jogos preferidos pelas raparigas são: “saltar à corda”, “caçadinhas” e “correr” e para os rapazes, o “futebol”, “caçadinhas” e “correr”.

Como podemos verificar, tanto rapazes, como raparigas, se envolvem, maioritariamente, em jogos bastante ativos no recreio. As crianças envolvem-se também em jogos típicos de género, ou seja, enquanto a maioria das raparigas “salta à corda” e “joga à macaca”, a maioria dos rapazes joga “futebol” e às “lutas”.

Constatámos que as crianças, de uma forma geral, não realizam os jogos preferidos no recreio, uma vez que os jogos mais realizados pelas crianças, nesse espaço, são os jogos de “corrida” e de “perseguição” (“escondidas” e “caçadinhas”), sendo, os jogos preferidos o “futebol” e “saltar à corda”. Os “jogos tradicionais” e os “jogos de faz-de-conta” estão em declínio nos recreios das escolas do 1º ciclo, tendo a sua prática, nesses espaços, sido pouco mencionada.

Quanto à diversidade de jogos praticados no recreio, verificamos que são as raparigas (quanto ao género) e as crianças dos 1º e 2º anos (quanto ao ano de escolaridade), que mais diversificam os seus jogos no recreio escolar, embora essa diversidade seja reduzida, uma vez que se centra em cinco jogos mais praticados por todas as crianças, resumindo-se, essencialmente aos jogos de perseguição e de corrida. O que consideramos um pouco limitador, ao nível do repertório motor que é desenvolvido através desses jogos, faltando a experiência em jogos diferenciados e que explorem o desenvolvimento motor das crianças.

Quanto ao Estudo 2, “Uma viagem pelo recreio escolar do 1º ciclo do ensino básico”, que visou verificar, numa primeira parte, a importância que o tempo de recreio tem para as crianças que frequentam o 1º ciclo do ensino básico, identificando os motivos para a satisfação ou insatisfação das crianças em relação ao tempo de recreio na escola e, simultaneamente, tentou perceber se o tempo de recreio na escola é suficiente para as crianças.

Concluimos, nesta parte do estudo, que o tempo de recreio na escola é um tempo precioso para praticamente todas as crianças, que afirmaram gostar desse tempo, principalmente, pelo “espaço e tempo para brincar” e porque aí podem “conviver e brincar com os amigos”. Quanto à adequação da quantidade de tempo de recreio na escola, constatamos que este é insuficiente para a maioria das crianças, principalmente, para as mais novas dos 1º e 2º anos de escolaridade, pois foram as que mais manifestaram essa necessidade. As crianças reclamam por mais tempo de recreio, para poderem fazer as suas brincadeiras durante mais tempo e para brincarem mais com os seus amigos.

Na segunda parte deste estudo propusemo-nos identificar de que forma as crianças gerem a ocupação dos espaços de recreio e ainda averiguar quais os materiais que elas utilizam nesses espaços. Concluimos que, em relação aos espaços onde decorrem os jogos no recreio, tanto rapazes como raparigas mencionaram o “campo de jogos” como local preferencial para o desenvolvimento dos seus jogos. O segundo espaço mais mencionado foi o “espaço natural”, em terra, com árvores, relva e algum relevo e o terceiro espaço mais referido foi o “espaço em frente ao edifício escolar”. Quanto aos materiais mais utilizados no recreio escolar, a “bola” foi o material mais referido pelos rapazes e a “corda” o material mais mencionado pelas raparigas. Deparámos-nos ainda com uma grande diversidade de materiais mencionados como utilizados

no recreio, essencialmente, pelos alunos do 1º ano de escolaridade. Foram também estes que mais diversificaram, tanto na utilização e exploração dos espaços, como na utilização de materiais lúdicos no recreio. É de realçar ainda a escassa utilização do espaço natural existente no recreio, assim como a pouca diversificação dos materiais lúdicos, pelas crianças mais velhas dos 3º e 4º anos.

No Estudo 3, “Vamos jogar? As interações no recreio da escola. O que pensa a criança sobre o papel do adulto nesse espaço”, ao identificarmos, numa primeira parte, as interações das crianças com os adultos durante os seus jogos no recreio, verificando as diferenças entre género e ano de escolaridade, e, simultaneamente, tendo em conta a perspetiva das crianças sobre a possibilidade de interagir com os adultos no recreio, concluímos que são poucas as crianças que fazem jogos no recreio com adultos e as que o mencionaram, referiram fazê-lo ao nível dos “jogos tradicionais” e, principalmente, com os funcionários da escola. Quanto ao género, foram as raparigas que mais referiram fazer jogos no recreio com adultos e quanto ao ano de escolaridade foram, principalmente, as crianças do 2º ano a referi-lo. A maioria das crianças que não costumava interagir com adultos nos jogos de recreio, gostariam de o fazer, pois consideraram que “seria mais divertido” e que os adultos lhes poderiam “ensinar jogos diferentes”. Por outro lado, algumas crianças mencionaram preferir brincar livremente com os seus pares e sem o controlo e interferência dos adultos.

Na segunda parte desse estudo, ao estudarmos de que forma as crianças se agrupavam e interagiam entre pares, nos recreios, atendendo ao ano de escolaridade e ao género, verificamos que as crianças interagem, essencialmente, com elementos da mesma turma e a identificação com o mesmo género foi evidente, uma vez que tanto as raparigas como os rapazes interagem maioritariamente com outras crianças do mesmo sexo. Foi constatado ainda que as crianças socializavam, nos seus jogos de recreio, principalmente, em grupos de 3 a 5 elementos. As raparigas e as crianças do 2º ano de escolaridade foram as que mais interagiram em grupos grandes, de 6 a 8 elementos, durante os jogos de recreio e, os rapazes e as crianças mais velhas do 4º ano interagiram mais em grupos de 1 ou 2 elementos, do que as restantes crianças.

Quanto ao género, não foram encontradas diferenças significativas relativamente ao número de elementos com quem as crianças interagem nos seus jogos. No entanto, quando observamos com quem brincam as crianças no

recreio, facilmente percebemos que as raparigas mostraram-se mais inclusivas nos seus jogos e brincadeiras que os rapazes, pois elas mencionaram interagir com crianças de várias idades, do mesmo sexo, ou do sexo oposto e com crianças de outras turmas, mais frequentemente, que os rapazes. Estes, por sua vez, foram mais seletivos do que as raparigas nas suas interações, já que estas ocorreram, preferencialmente, com crianças do mesmo sexo e do mesmo ano de escolaridade. Contudo, as interações entre o mesmo sexo e dentro do grupo turma foram as mais evidentes e significativas, tanto para os rapazes como para as raparigas.

Relativamente à intervenção que foi analisada e avaliada no Estudo 4, “Promoção da diversidade de jogos praticados no recreio e das interações entre pares: os efeitos de uma intervenção numa escola do 1º ciclo do ensino básico”, comparamos, numa primeira parte, os grupos de controlo e intervenção nas duas primeiras fases do programa de intervenção, quanto à diversidade de jogos e de interações realizados no recreio escolar, tendo sido identificadas diferenças entre os grupos de controlo e de intervenção quanto à diversidade de jogos praticada nos recreios. No grupo de intervenção verificou-se uma menor perda de diversidade de jogos que no grupo de controlo, da 1ª para a 2ª fase de avaliação da intervenção. Na sequência da aplicação do programa de intervenção verificou-se que esta foi positiva, tanto no aumento da prática de alguns *jogos de movimento*, como no aumento das interações entre rapazes e raparigas.

Salientamos o decréscimo da prática dos jogos eletrónicos, no grupo de intervenção, enquanto a prática desses jogos se manteve no grupo de controlo.

Quanto à avaliação da intervenção, consideramos que esta teve bastante adesão por parte das crianças. Os rapazes participaram, principalmente, em 1 ou 2 jogos e as raparigas, em 3 ou mais jogos. Estas, ao longo da intervenção, tiveram uma participação mais constante que os rapazes. Quanto ao ano de escolaridade, foram as crianças dos 1º e 2º anos de escolaridade que mais se envolveram e participaram na intervenção. A grande maioria das crianças participou nos jogos com o intuito de “aprender novos jogos e brincar com outros meninos”. Os *Jogos populares* foram os preferidos das raparigas e também das crianças dos 1º e 2º anos, enquanto que, tanto para os rapazes, como para as crianças dos 3º e 4º anos, os preferidos foram os *Jogos de regras*.

Nesta 2ª parte deste estudo, verificou-se que a intervenção teve efeitos positivos na diversificação das interações entre pares, principalmente no 2º ano de escolaridade. De realçar que as crianças do 4º ano de escolaridade foram as que mais realizaram interações intergénero, apresentando, simultaneamente, valores inferiores aos dos restantes anos letivos, quanto às interações intragénero. Concluímos ainda que são as crianças do 4º ano que mais interagem com o sexo oposto. As raparigas aumentaram a prática de uma maior diversidade de jogos (*Jogos de movimento*) no recreio, do que os rapazes. A prática dos jogos *consolas* e *futebol* diminuiu após a intervenção, para ambos os géneros e anos de escolaridade.

## 2. Conclusões finais

As crianças que participaram na investigação mostraram ser bastante ativas no recreio escolar, sendo, no entanto, as suas práticas pouco diversificadas, devido, essencialmente, à falta de material lúdico no recreio e também à falta de contacto com outros jogos. Como pudemos verificar, as crianças interagem, maioritariamente dentro do grupo turma, ou seja, com crianças da mesma faixa etária, e desta forma os jogos que deveriam passar das crianças mais velhas para os mais novas, são transmitidos com mais dificuldade.

Concluimos que as crianças do 1º ciclo, dos diferentes anos de escolaridade, têm necessidades diferentes, tanto ao nível do tempo de recreio, como ao nível da organização e características dos espaços existentes e também dos materiais lúdicos aí disponíveis.

Constatámos que as interações entre adultos e crianças durante as atividades lúdicas no recreio da escola são pontuais e, maioritariamente, efetuadas com os funcionários da escola. Os professores foram, raramente, mencionados nesse tipo de interações com as crianças. Através destes resultados pudemos verificar que o recreio escolar e o jogo livre da criança são ainda desvalorizados pelo adulto, que desconhece as suas mais-valias e potencialidades no desenvolvimento pleno da criança. Esta desvalorização revela-se pela falta de interações ao nível do jogo, assim como na escassa disponibilização de materiais lúdicos no recreio. O espaço de recreio é sem dúvida um local potenciador de movimento, jogo livre, atividade física e interações. Este é também o tempo de descanso na escola. Podemos afirmar que o recreio é de uma riqueza e importância incalculáveis para a criança e que deve ser mais valorizado pelos adultos.

O papel do adulto na vida das crianças, hoje em dia, assume bastante importância, dada a grande quantidade de tempo que estas passam com os adultos, principalmente em atividades estruturadas e que contrabalança com o pouco tempo que têm para os seus jogos com outras crianças. Assim, os adultos que supervisionam os recreios, devem ser munidos de muita sensibilidade e conhecimento sobre a importância dos jogos e brincadeiras que as crianças fazem no recreio, pois só assim poderão dar uma resposta adequada quando estas o solicitarem.

A intervenção por nós desenvolvida, influenciou, positivamente, a diversificação dos jogos praticados no recreio e o aumento da diversidade das interações entre as crianças, na fase imediatamente a seguir à intervenção.

Verificamos que os jogos eletrónicos perdem importância como elemento lúdico nos recreios escolares, quando são dadas outras alternativas às crianças de realizar outro tipo de jogo. Constatámos que, dos jogos aplicados na intervenção, os jogos com regras são mais atrativos para as crianças dos 3º e 4º anos, enquanto os jogos populares são mais do agrado das crianças dos 1º e 2º anos.

### 3. Recomendações e limitações da investigação

É necessário desenvolver outros estudos, de preferência longitudinais, para que a influência da intervenção se possa sentir a longo prazo. Assim, as limitações da intervenção prenderam-se, essencialmente, com a sua durabilidade, que julgamos ter sido curta para a obtenção de efeitos a longo prazo. Também em relação à sensibilização dos adultos da escola para a intervenção, pensamos que seria uma mais-valia se esses conhecessem os benefícios do jogo na vida das crianças, para o poderem valorizar e assim poderem contribuir de forma mais dinâmica na intervenção, sensibilizando os alunos para a sua participação na mesma. Assim recomendamos maior envolvimento dos professores titulares de turma e duplicar o período de intervenção.

Os jogos eletrónicos perdem importância como elemento lúdico nos recreios escolares, quando são dadas alternativas às crianças de realizar outro tipo de jogo. É necessário comprovar através de outras investigações que, quando são dadas outras alternativas de jogo às crianças ou, quando é dado o acesso a materiais variados nos recreios, estas vão diversificar as suas brincadeiras no recreio, optando por práticas mais ativas e menos sedentárias.

Futuramente, uma intervenção que fomente a introdução de jogos e brinquedos no recreio e que favoreça a interação entre as crianças das várias faixas etárias e de ambos os sexos, pode, não só, potenciar a diversificação e aumento dos jogos praticados no recreio e as interações entre as crianças, como também pode promover a prática de atividade física no recreio e ainda ajudar a prevenir os problemas de *bullying* entre pares, nomeadamente, o isolamento a que algumas crianças são sujeitas nas escolas.

Recomendamos que a escola, em particular os diretores, professores, funcionários e pais, valorizem mais o recreio como espaço de aprendizagem, que seja dada maior atenção à sua organização e, ainda, que os materiais lúdicos, facilitadores das interações entre as crianças e necessários ao seu desenvolvimento integral e, em particular, ao desenvolvimento motor e social, sejam disponibilizados nos recreios das escolas do 1º ciclo do ensino básico.





## Referências Bibliográficas

**A**

- Alderson, P. (2005). Children as researchers: the effects of participation rights on research methodology. In A. James. & P. Christensen, *Research with children: perspectives and practices*(pp.241-257), London: Falmer Press.
- Amâncio, L. (1994). *Masculino e feminino: a construção social da diferença*. Porto: Edições Afrontamento.
- American Academy of Pediatrics. (2011). The Importance of Play in Promoting Healthy Development and Maintaining Strong Parent-Child Bond: Focus on Children in Poverty. *Pediatrics*. Consultado 12 de junho de 2014 em: <http://pediatrics.aappublications.org/content/early/2011/12/21/peds.2011-2953.full.pdf+html>
- Argilaga, M. T. (2004). Posición de la metodología observacional en el debate entre las opciones metodológicas cualitativa y cuantitativa. Enfrentamiento, complementariedad, integración. *Psicología em Revista*. Belo Horizonte,10 (15), 13-27.

**B**

- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreiros, J., & Neto, C. (2005). O desenvolvimento motor e o género. [http://www.fmh.utl.pt/Cmotricidade/dm/textosjb/texto\\_3.Pdf](http://www.fmh.utl.pt/Cmotricidade/dm/textosjb/texto_3.Pdf). Acesso em 6/10/2011.
- Barros, P. C., Carvalho, J. E., & Pereira, B. O. (2009). Um estudo sobre o bullying no contexto escolar, In 9º Congresso Nacional de Educação – EDUCERE; 3º Encontro Sul Brasileiro De Psicopedagogia, Curitiba, Brasil.
- Beckenkamp D., Tornquist L., Burgos S. (2011). Brincadeiras praticadas no recreio escolar e nas horas de lazer. *Lecturas, Educación Física y Deportes - Revista Digital*, Buenos Aires,156, 1.
- Bekoff, M., & Byers, J. A. (1981). A critical reanalysis of the ontogeny and phylogeny of mammalian social and locomotor play: An ethological hornet's nest. In K. Immelmann, G., L. Petronovich & M. Main (eds.), *Behavioral development: The Bielefeld interdisciplinary project*, (pp.296-337). Cambridge : Cambridge University Press.
- Bergen, D., & Fromberg, D. P. (2009). Play and Social Interaction in Middle Childhood. *Phi Delta Kappan*, 90(6), 426-430.

- Blatchford, P. (1989). *Playtime in the primary school: Problems and Improvements*. Zindsor: NFER-Nelson.
- Blatchford, P. (1994). Research on children's school playground behaviour in the United Kingdom. In P. Blatchford & S. Sharp (Eds.), *Breaktime and the school: understanding and changing playground behaviour* (pp. 16-35). London: Routledge.
- Blatchford, P. (Ed.). (1998). *Social life in school: pupils experience of breaktime and recess from 7 to 16 years*. London: Falmer Press.
- Blatchford, P., & Baines, E. (2006). A follow up national survey of breaktimes in primary and secondary schools. *Final report to the Nuffield Foundation*. [Online] Disponível em: <http://www.breaktime.org.uk/> Accessed, 22, 12.
- Blatchford, P., Baines, E., & Pellegrini, A. (2003). The social context of school playground games: Sex and ethnic differences, and changes over time after entry to junior school. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(4), 481-505.
- Blatchford, P., Creeser, R. & Mooney, A. (1990), Playground games and playtime : the children's view, *Educational Research*, 32 (3), 163-174.
- Blatchford, P., & Sharp, S. (1994). Why understand and why change school breaktime behavior? In P. Blatchford & S. Sharp (Eds.), *Breaktime and the school: understanding and changing playground behavior*. London: Routledge.
- Bleeker, M., Beyler, N., James-Burdumy, S., Fortson, J. (2015). The Impact of Playworks on Boys' and Girls' Physical Activity During Recess. *Journal of School Health*, 85(3), 171-178. DOI: 10.1111/josh.12235.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (Eds.). (2003). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação (12). Porto: Porto Editora.
- Borman, K. (2001). Children's interactions on playgrounds. *Theory Into Practice*, 18(4), 251-257.
- Boulton, M. (1992), Participation in playground activities at midle school, *Educational Research*, 34 (3), 167-181.
- Boyle, E., Marshall, N., & Robeson, W. (2003). Gender at Play. *American Behavioral Scientist*, 46(10), 1326-1345.

- Bragada, J. (2002). *Jogos tradicionais e o desenvolvimento das capacidades motoras na escola*. Lisboa: Centro de Estudos e Formação Desportiva.
- Brockman, R.; Jago, R. & Fox, K. (2011). Children's active play: self-reported motivators, barriers and facilitators. *BioMed Central (BMC) Public Health*, 11: 461.
- Brougère, G. (1991). Espace de jeu et espace public. *Arch. Behav.*, 7(2), 165-176
- Brougère, G. (1995). *Jeu et Éducation*. Paris: L'Harmattan ISBN: 2-7384-3383-9
- Brougère, G. (1998). A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*, 24(2), 103-116.
- Brougère, G. & Ulmann, A. (2009). *Apprendre de la vie quotidienne*. Paris: PUF.
- Brown, T., & Summerbell, C. (2009). Systematic review of school-based interventions that focus on changing dietary intake and physical activity levels to prevent childhood obesity: an update to the obesity guidance produced by the National Institute for Health and Clinical Excellence. *Obesity reviews*, 10(1), 110-141.
- Bulut, Z., & Yılmaz, S. (2008). Permaculture Playgrounds as a New Design Approach for Sustainable Society. *International Journal of Natural and Engineering Sciences*, 2, 35-40.
- Bundy, A., Lockett, T., Tranter, P., Naughton, G., Wyver, S., Ragen, J. & Spies, G. (2009). The risk is that there is 'no risk': a simple, innovative intervention to increase children's activity levels. *International Journal of Early Years Educations*, 17(1), 33-45.

## C

- Cabral, A. (1985). *Jogos populares portugueses*. Porto: Editorial Domingos Barreira.
- Cabral, A. (1998). *Jogos populares portugueses de jovens e adultos* (Vol. 5). Lisboa: Editorial Notícias.
- Callois, R. (1967). *Les jeux et les hommes*. Paris : Éditions Gallimard.
- Cardon, G.; Labarque, V.; Smits, D.; Bourdeaudhuij, I.(2009). Promoting physical activity at the pre-school playground: The effects of providing markings and play equipment. *Preventive Medicine*, 48 (4), 335-340.

- Casey, T. (Ed.). (2010). *Inclusive play: practical strategies for children from birth to eight* (2ª ed.). London: Sage.
- Chateau, J. (1961). *A criança e o jogo*. Coimbra: Biblioteca Filosófica.
- Chen, H. (2006). A theory - driven evaluation perspective on mixed methods research. *Research In The Schools*, 13 (1), 75-83.
- Christensen, P., & James, A. (2005). Pesquisando as crianças e a infância: culturas de comunicação. In P. Christensen & A. James (Eds.), *Investigação com crianças: perspectivas e práticas* (pp. xiii-xx). Porto: Ediliber.
- Cislaghi, K. ; Neto, C. (2002). O recreio escolar e as expectativas das crianças. *Sprint – Body Science*, p. 28-35
- Colabianchi, N., Kinsella, A. E., & Coulton, C. J. M., Shirley M. (2009, Fevereiro). Utilization and physical activity levels at renovated and unrenovated school playgrounds. *Preventive Medicine*, 48 140-143.
- Condessa, I. (2006). Os Ambientes Facilitadores de Aprendizagem Na Educação Física Infantil. *Cinergis* (7), Santa Cruz do Sul: UNISC (ISBN 1519-2512).
- Condessa, I.(2008). A atividade física curricular e extracurricular nas escolas do 1º ciclo de Ponta Delgada. In B. Pereira & G. Carvalho (Coord.), *Atividade física, saúde e lazer: modelos de análise e intervenção* (pp. 347-358). Lisboa: LIDEL.
- Condessa, I. & Col. (2008); A Criança e a Cultura Regional Acoriana: Contributos de um Olhar sobre o Brincar. In C. Chrystello, *Livro de Textos e Resumos do 3.º Colóquio Açoriano da Lusofonia* (pp. 67-74). Lagoa.
- Condessa, I. (2009). A Educação Física na Infância. Aprender: a Brincar e a Praticar. In I. Condessa (Org.), *(Re) aprender a brincar – da especificidade à diversidade* (pp.37-49). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Condessa, I. (2012). (Re) viver as brincadeiras e jogos de infância: o contributo para uma aprendizagem ao longo da vida. In Ramos, Marujo e Baptista, *A voz dos avós: migração, memória e património cultural* (137-141). Coimbra: Gráfica de Coimbra e Pro Dignitate.
- Condessa, I. & Fialho, A. (2010). *(Re) aprender a brincar na barca do pirata*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores. ISBN: 978-972-8612-68-9.

- Coplan, R., Ooi, L., & Rose-Krasnor, L. (2015). Naturalistic Observations of Schoolyard Social Participation: Marker Variables for Socio-Emotional Functioning in Early Adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 35(5-6), 628-650.
- Cordazzo, S., & Vieira, M. (2008). Caracterização de brincadeiras de crianças em idade escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(3), 365-373.
- Corsaro, W. A. (1986). Discourse processes within peer culture: From a constructivist to an interpretive approach to childhood socialization. *Sociological studies of child development*, 1, 81-101.
- Corsaro, W. A., & Schwarz, K. (1991). Peer play and socialization in two cultures: Implications for research and practice. In B. Scales & M. Almy (Eds.), *Play and the social context of development in early care and education* (pp. 234–254). New York, NY: Teachers College Press.
- Cortês, L., Amaral, M., Carvalho, M., Casanova, M., Lopes, P., et al. (1995). *É agora tu dizes que... jogos e brincadeiras como dispositivos pedagógicos*. Porto: Edições Afrontamento.
- Correia, A. (1989). *Planeamento do espaço e do jogo infantil*, Lisboa, ME, DGD.
- Costa, A. F. (1987). A pesquisa de terreno em sociologia. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais* (2ª ed.), (pp. 129-148). Porto: Edições Afrontamento.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas* (2ª ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- Cruz, S. (2013). A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. *Cadernos de Pesquisa*, 39(136), 330.
- Cullen, J. (1993). Preschool children's use and perception of outdoor play area. *Early Child Development and Care*, 89, 45-56.

## D

- Dias, G. & Mendes, R. (2006). Prática e ensino dos jogos tradicionais portugueses no 1.º ciclo do ensino básico: estudo no concelho de Coimbra. *Atas do 7.º Congresso nacional de educação física*. Maia.
- Dias, G., & Mendes, R. (2010). Jogos tradicionais portugueses—retrospectiva e tendências futuras. *Revista Científica Exedra*, 3(3), 51-58.

Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico. Porto: Porto Editora, 2003-2016. [consult. 2016-01-05]. Disponível em: <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa>

Dyment, J. E., Bell, A. C., & Lucas, A. J. (2009). The relationship between school ground design and intensity of physical activity. *Children's Geographies*, 7(3), 261-267.

## E

El-Kadi, A. & Fanny, M. A. (2003). Architectural designs and thermal performances. *Applied Energy*, 76, 289–303.

Evans, J. (1990). The Teacher Role in Playground Supervision. *Play and Culture*, 3, 219-234.

## F

Factor, J. (2001). Three myths about children's folklore. In J. C. Bishop & M. Curtis (eds) *Play today in the primary school playground* (pp. 24-36). Buckingham and Philadelphia: Open University Press.

Fantin, M. (2000). *No mundo da brincadeira: jogo, brinquedo e cultura na educação infantil*. Florianópolis: Cidade Futura.

Fantin, M. (2015). Children and games in the school: between landscapes and practices. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 195-208.

Farenzena, R., Costa, P., Pereira, V. & Pereira, B. (2012). Bullying Escolar: descrição de um projeto de intervenção. In: B. Pereira, A.N. Silva & G. S. Carvalho (Coord.), *Atividade Física, Saúde e lazer. O Valor Formativo do Jogo e da Brincadeira* (pp. 119-127). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança – Instituto de Educação – Universidade do Minho.

Fernandes, O. & Elali, G. (2008). Comportamento infantil no pátio escolar. *Paidéia* 18(39): 41-52.

Fjørtoft, I. (2001). The natural environment as a playground for children: The impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early Childhood Education Journal*, 29(2).

Fortin, M. (2006), *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montreal: Chenelière Éducation.



- Fraser, A. (1966). *A history of toys*. London: George Weldenfeld & Nicolson Ltd.
- Furman, W., & Robbins, P. (1985). What's the point: Issues in the selection of treatment objectives. In B. H. Schneider, K. H. Rubin, & J. E. Ledingham (Eds.), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention* (pp. 41-56). New York: Springer-Verlag.

## G

- Gallahue, D.L. (2005) Desenvolvimento Motor e Aquisição da Competência Motora na Educação de Infância. In Spodek, B. (Ed.), *Manual de Investigação em Educação de Infância*, (Pp: 49-83). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gallahue, D., Ozmun, J, Goodway, J. (2013). *Compreendendo o Desenvolvimento Motor: Bebês, Crianças, Adolescentes e Adultos* AMGH Editora.
- Gaya, A.(org.) (2008). *Ciências do movimento humano: introdução à metodologia da pesquisa*. Porto Alegre: artemed.
- Gee, J. (2007). *What videogames have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave MacMillan.
- Ginsburg, R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*.119: 182–191. PubMed doi:10.1542/peds.2006-2697.
- Global Advocacy Council for Physical Activity, I. S. f. P. A. a. H. (2010). *The Toronto Charter for Physical Activity: A Global Call for Action*. Toronto.
- Gomes, P., Marques, A. I., & Nunes, M. (2003). Comparação de opiniões de raparigas e de rapazes de Viseu e do Território de Macau, quanto ao género de jogos do recreio escolar. *Lecturas: Educación física y deportes*, (63), 7.
- Gomes, P., Queirós, P. & Santana, P. (1995). Estereótipos femininos e masculinos de jogos de recreio escolar. *Revista Horizonte*, 11, 179-182.
- Gordon, D. (1981). Toward a safer playground. *Early Childhood Education Journal*, 9(1) : 46-53.
- Greene, J. C. (2006). Toward a methodology of mixed methods social inquiry. *Research in the Schools*, 13(1), 93-98.

Grydeland, M., Bergh, I. H., Bjelland, M., Lien, N., Andersen, L. F., Ommundsen, Y., ... & Anderssen, S. A. (2013). Intervention effects on physical activity: the HEIA study—a cluster randomized controlled trial. *Int J Behav Nutr Phys Act*, 10(17), 1-13.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). Thousand Oaks: Sage.

## H

Harten, N., Olds, T., & Dollman, J. (2008). The effects of gender, motor skills and play area on the free play activities of 8-11 year old school children. *Health & Place*, 14(8): 386-393.

Hendrick, J. (1990). *Educacion infantil I. Dimension fisica, afetiva y social*, Ediciones CEAC, S.A

Hines, M., & Kaufman, F. R. (1994). Androgen and the development of human sex-typical behavior: Rough-and-tumble play and sex of preferred playmates in children with congenital adrenal hyperplasia (CAH). *Child development*, 65(4), 1042-1053.

Holmes, R. (2012). The outdoor recess activities of children at an urban school: longitudinal and intraperiod patterns. *American Journal of Play* 4 (3), 327-351.

Hoy, W. K. (2010). *Quantitative research in education: a primer*. California: Sage.

Huberty, J. L., Siahpush, M., Beighle, A., Fuhrmeister, E., Silva, P., & Welk, G. (2011). Ready for recess: a pilot study to increase physical activity in elementary school children. *Journal of School Health*, 81(5), 251-257.

Huizinga, J. (1951). *Homo Ludens: Essai sur la fonction sociale du jeu*. Paris: Éditions Gallimard. ISBN : 978-2-07-071279-3

## J

Jaffé, D. (2006), *The history of toys: from spinning tops to robots*. London: Sutton Publishing. ISBN: 0-7509-3850-1

Jambor, T. (1990). *Playground needs of children, and safety: an issue in conflict*. Paper presented at the 11th International Association for the Child's Right to Play (IPA) World Conference.

- Jarrett, O. (2002). Recess in Elementary School: What Does the Research Say? ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education
- Jarrett, O.; Farokhi, B.; Young, C. & Davies, G. (2001). Boys and girls at play: Recess at a Southern urban elementary school. In Robert Stuart Reifel, *Theory in Context and Out. Play & Culture Studies*, 3, 147-170. Portsmouth: Greenwood Pub Group
- Jarrett, O.; Hoge, P.; Davies, G.; Maxwell, D.; Yetley, A.; Dickerson, C. (1998). Impact of recess on classroom behavior: Group effects and individual differences. *Journal of Educational Research*, 92 (2), 121-126.
- Jarrett, O., Waite-Stupiansky, S. (2009), *Young Children* 64(5), 66-69.
- Jerome, A. (1910). The Playground as a Social Center. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 35: 129-133.
- Johnson, S. (2005). *Surpreendente. A televisão e o videogame nos tornam mais inteligentes*. Rio de Janeiro: Campus.

## K

- Kishimoto, T. (2002). *O jogo e a educação infantil*. 1ª ed. São Paulo: Pioneira.
- Knowles ZR, Parnell D, Stratton G & Ridgers ND (2013). Learning From the Experts: Exploring Playground Experience and Activities Using a Write and Draw Technique. *Journal of Physical Activity and Health* 10, 406-415.
- Kooij, R. (1997). O Jogo da criança. In C. Neto (Ed.), *Jogo e desenvolvimento da criança* (pp. 32-56). Lisboa: Edições FMH.
- Kooij, R. (2007). Play in retro-and perspective. In Jambor, T. & Van Gils, J. (Eds.), *Several perspectives on children's play: scientific reflections for practioners*, 11-28. Antuerp: Garant.
- Kritchevsky, S., & Prescott, E. (1977). *Planning environments for young children: Physical Space* (2nd ed.). Washington DC: National Association for the Education of Young Children.

## L

- Lavado, A. (2009). De fazedores de jogos a construtores do tempo. In D. Freire, *As vinhas da ira. Jorge Crespo: estudos em homenagem*, 299-316. Loulé: 100LUZ.

- Leong, D., & Bodrova, E. (2005). Why children need play! *Scholastic Parent & Child*, 37.
- Lever, J. (1978). Sex differences in the complexity of children's play and games. *American Sociological Review*, 43(4), 471-483.
- Levin, D. (2011). Beyond Remote-Controlled Teaching and Learning: The Special Challenges of Helping children Construct Knowledge Today. *Exchange*, 199, 59-62.
- Levin, D. (2012). Changing Times, Changing Play: Why Does It Matter?. *Exchange*, 58-62.
- Lewis, T. & Philipsen, L. (1998). Interactions on an elementary school playground: variations by age, gender, race, group size, and playgroud area. *Child Study Journal*, 28 (4), 309-320.
- Lima, M. (1989). A cidade e a criança. São Paulo: Nobel Lopes, L. C. O., Lopes, V. P., & Pereira, B. O. (2006). Atividade física no recreio escolar: estudo de intervenção em crianças do seis aos 12 anos. *Rev. bras. Educ. Fís. Esp.*, São Paulo, 20 (4), 271-280.
- Lindsey, E. & Mize, J. (2001). Contextual differences in parent-child play : implications for children's gender role development. *Sex roles*, 44, 155-176.
- Lopes, L., Lopes, V., & Pereira, B. (2006). Atividade física no recreio escolar: estudo de intervenção em crianças do seis aos 12 anos. *Revista brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, 20 (4), 271-280.
- Lopes, L., Santos, R., Lopes, V. & Pereira, B. (2012). A importância do recreio escolar na atividade física das crianças. In I. Condessa, B. Pereira, & G. Carvalho (Coord.). *Atividade Física, Saúde e Lazer. Educar e Formar*. (65-79), Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho. (ISBN: 978-972-8952-22-8).
- Loucaides, C., Jago, R., & Charalambous, I. (2009). Promoting physical activity during school break times: Piloting a simple,. *Preventive Medicine*, 48, 332-334.
- Lourenço, L.M., Pereira, B., Paiva, D. & Gebara, C. (2009). A gestão educacional e o bullying: um estudo em escolas portuguesas. *Interações* (13), 209-228.

Louro, G. (1997). *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

## M

Maccoby, E., & Jacklin, C. (1987). Sex segregation in childhood. In H. W. Reese (Ed.), *Advances in child development and behaviour*, 20, 239-288. New York: Academic Press.

Maccoby, E. (1998). *The two sexes: Growing up apart, coming together*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Maccoby, E. (2002). Gender and Group Process: A developmental perspective. *American Psychological Society*, 11 (2), 54-58.

Magalhães, P., & Murta, S. (2003). Treinamento de habilidades sociais em estudantes de psicologia: um estudo pré-experimental. *Temas em Psicologia da SBP*, 11(1), 28-37.

Marques, A. (2012a). Que faço com este espaço? Que gostaria de fazer? O que me faz falta?. In B. Pereira, A. Silva e G. Carvalho (Eds.), *Atividade física, saúde e lazer: o valor formativo do jogo e da brincadeira* (pp. 49-59). Braga: CIEC (Centro de Estudos da Criança), Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Marques, A. (2012b). O jogo de atividade nos recreios escolares. In I. Condessa, B. Pereira & G. Carvalho (Eds.), *Atividade Física, Saúde e Lazer. Educar e Formar* (pp. 81-91). Braga: CIEC (Centro de Estudos da Criança), Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Marques, A., Neto, C. & Pereira, B. (2001). Changes in school playground to reduce aggressive behaviour (137-145) In Martinez, M. (Ed.). *Prevention and control of aggression and the impact on its victims*. New York, Kluwer Academic/Plenum Publishers, 137-145.

Marshall, C., & Rossman, G. (1995). *Designing qualitative research* (2<sup>a</sup> ed.). London: Sage.

Martins, E. (2014) - Intervenção escolar no 1º ciclo CEB : animar o recreio prevenindo atos agressivos e indisciplinados. In FIALHO, Isabel [et al.] (orgs.), *Políticas educativas, eficácia e melhoria das escolas* (63-80). Évora : CIEP-UE. ISBN 978-989-8339-20-1.

- McBride, D. (2012). Children and Outdoor Play. *Journal of pediatric nursing*, 27(4), 421-422.
- Menezes, A., Brito, R., Figueira, R., Bentes, T., Monteiro, E., & Santos, M. (2010). Compreendendo as diferenças de gênero a partir de interações livres no contexto escolar. *Estudos de Psicologia*, 15(1), 79-87.
- Metzler, M.W. (2005). *Instructional Models for Physical Education*. 2nd Edition. Arizona.: Holcomb Hathaway.
- Miller, E. & Almon, J. (2009). Crisis in the Kindergarten: Why Children Need to Play in School. College Park, MD: Alliance for Childhood.
- Miller, M. (2009). The importance of recess. *Harvard Mental Health Letter*, 8.
- Miranda, S. (2001). *Do fascínio do jogo à alegria do aprender*. São Paulo: Papiros.
- Montero, I. & León, O. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5 (1): 115-127.
- Moura, D., Silva, M., Cunha, D., & Antunes, M. (2012). Tempo livre e escola: uma análise das interações de escolares. *Corpus et Scientia*, 8(1), 11-20.
- Muijs, D. (2004). *Doing quantitative research in education with SPSS*. London: Sage.
- Muller, F. (2008). Socialização na escola: transições, aprendizagem e amizade na visão das crianças. *Educar* (32): 123-141. Curitiba: Editora UFPR.
- Murray, R., Ramstetter, C., Devore, C., et al., (2013). The crucial role of recess in school. *Pediatrics* 131 (1), 183–188.

## N

- National Association for Sport and Physical Education (2006). Recess for Elementary School Students [Position paper]. Reston, VA. Online, 18/05/2013: <http://www.letsgo.org/wp-content/uploads/K5Tab07D12-NAPSE-Recess-for-Elementary-Students-Position-Paper.pdf>.
- Negrine, A. (1994). Aprendizagem e desenvolvimento infantil 1. *Simbolismo e Jogo*. Porto Alegre: Prodil
- Nelson, L.; Hart, C. & Evans, C. (2008). Solitary-functional Play and Solitary-pretend Play: Another Look at the Construct of Solitary-active Behavior Using Playground Observations. *Social Development*, 17(4).

- Neto, C. (Ed.), (1997a). *Jogo e desenvolvimento da criança*. Lisboa: Edições da Faculdade de Motricidade Humana (FMH).
- Neto, C. (1997b). Tempo & espaço de jogo para a criança: rotinas e mudanças sociais. In C. Neto (Ed.), *Jogo e desenvolvimento da criança* (pp. 10-22). Lisboa: Edições FMH.
- Neto, C. (Ed.). (2001). *Motricidade e jogo na infância* (3ª ed.). Rio de Janeiro: SPRINT.
- Neto, C. (2004). Desenvolvimento da motricidade e as culturas de infância. In *Moreira WW, Simões R., Educação física, intervenção e conhecimento científico*, 35-50. Piracicaba: Editora Unimep
- Neto, C. (2005). A Educação Motora e as “Culturas de Infância”–A importância da Educação Física e Desporto no Contexto Escolar. *Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa*, 1-8.
- Neto, C. (2008). Atividade física da criança e do jovem e independência de mobilidade no meio urbano. In B. Pereira & G. Carvalho (Eds.), *Atividade física saúde e lazer: modelos de análise e intervenção* (pp. 15-34). Porto: LIDEL.
- Neto, C. & Piéron, M. (1993). Apprentissage et comportement d'enfants dans des situations visant l'aquisition d'habilités motrices fondamentales. *Revue de L'Education Physique*, 1, 27-36.
- Neuenfeld, D. J. (2003). Recreio escolar: o que acontece longe dos olhos dos professores? *Maringá*, 14(1), 37 - 45.
- O**
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Blackwell Publishing.
- Opie, I., & Opie, P. (1969). *Children's games in street and playground*. London: Oxford University Press.
- Orozco, G. (2006). *Aprendiendo con videojuegos*. São Paulo: III Congresso Educarede.
- P**
- Pacheco, H. (1995). A História dos Brinquedos in *Rostos da Gente* (adap.). Lisboa, Almanaque, Ministério da Educação.

- Parten, M. B. (1933). Social play among preschool children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28(2), 136.
- Pascal, C., Bertram, A., & Ramsden, F. (1994). *The quality evaluation and development process: effective early learning research project: an action plan for change*. Worcester college of higher education.
- Patte, M. (2009). All in a day's work: children's views on play and work at the fifth grade level. In D. Kuschener, *From children to red hatters, Play & culture studies*, 8,113-130. Maryland: University Press of America.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Pellegrini, A. (1989). Elementary school children's rough-and-tumble play. *Early childhood research quarterly*, 4(2), 245-260.
- Pellegrini, A. (Ed.). (1995). *School recess and playground behavior: educational and developmental roles*. Albany: State University of New York.
- Pellegrini, A. (2004). Sexual segregation in childhood: A review of evidence for two hypotheses. *Animal Behaviour*, 68(3), 435-443.
- Pellegrini, A. (2005). *Recess: it's role in education and development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pellegrini, A. (2009). *The role of play in human development*. Nova Iorque : Oxford University Press.
- Pellegrini, A. & Bjorklund, D. (1997). The Role of recess in children's cognitive performance. *Educational Psychologist*, 32, 35-40.
- Pellegrini A. & Bohn, C. (2005). The role of recess in children's cognitive performance and school adjustment. *Health Education Resource*. 34:13–19.
- Pellegrini, A. & Bohn, C. (2013). The Benefits of Recess in Primary School. *Scholarpedia*, 8(2), 30448.
- Pellegrini, A., & Holmes, R. M. (2006). The role of recess in primary school. In D. Singer, R. Golinkoff & K. Hirsh-Pasek (Eds.) *Play= learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (pp. 36-53). Nova Iorque: Oxford University Press.
- Pellegrini, A. & Smith, P. (1998). Physical Activity Play : the nature and the function of a neglected aspect of play. *Child Development*, 69, 577-598



- Pereira, B. (2001). A violência na escola – Formas de prevenção. In: B. Pereira & A. Pinto (coords.). *A escola e a criança em risco: intervir para prevenir* (pp. 7-30). Porto: Asa.
- Pereira, B. (Coord.) (2002). *Espaços de Lazer para a infância na Região Norte: Ave e Cavado*. Ministério das cidades. Comissão de Coordenação da Região Norte. Porto: Gráfica Maiadouro.
- Pereira, B. (2005), Recreios escolares e prevenção da violência: dos espaços às actividades. In Pereira, B. & Carvalho, G. (orgs.), *Novos modelos de análise e intervenção*, Actas do Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde, Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Pereira, B. (2008a). Para uma escola sem violência. Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças (2ªed.). In *Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT).
- Pereira, B. (2008b). Jogos e brinquedos nos recreios das escolas. In B. Pereira & G. Carvalho (Coord.), *Atividade física, saúde e lazer: modelos de análise e intervenção* (pp. 3 - 13). Lisboa: LIDEL.
- Pereira, B. (2009). Juegos e juguetes en los recreos de las escuelas de Portugal. In J. C. López (Ed.), *La pedagogia del ocio: nuevos desafíos*. Lugo: Editorial Axac. 33-42
- Pereira, B., & Neto, C. (1997). A infância e as práticas lúdicas – estudo das atividades de tempos livres nas crianças dos 3 aos 10 anos. In M. Pinto & M.J. Sarmiento (Eds.), *As crianças: contextos e identidades*. (pp. 219-264). Braga: Coleção Infans, Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Pereira, B., Neto, C., & Smith, P. (1997). Os espaços de recreio ea prevenção do bullying na escola. *Jogo e Desenvolvimento da Criança, Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, 238-257*.
- Pereira, B.; Neto, C.; Smith, P. & Ângulo, J.(2002). Reinventar los espacios de recreo para prevenir la violencia escolar. In F.I.Y. *Aprendizaje (Ed.) Cultura y Educación* (297-311).
- Pereira, B.; Palma, M. & Nídio, A. (2009). Os jogos tradicionais Infantis: O papel do brinquedo na construção do jogo. In Isabel Condessa, *(Re) aprender*

- a brincar: da especificidade à diversidade* (p.103-114). Nova Gráfica:Ponta Delgada.
- Pereira, V., Pereira, B. (2012). Jogos, brincadeiras e interações nos recreios do 1ºCiclo : diferenças entre géneros e idades. In B. Pereira; Alberto Silva & G. Carvalho (Eds.), *Atividade Física, Saúde e Lazer. O Valor formativo do jogo e da brincadeira* (pp. 61-71). Braga: CIEC (Centro de Estudos da Criança), Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Pereira, B., & Pinto, A. P. (1999). Dinamizar a escola para prevenir a violência entre pares. *Sonhar*, VI (1), 19-33.
- Pereira, B.; Silva, M.& Nunes, B. (2009). Descrever o *bullying* na escola: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal. *Revista Diálogo Educacional*. 9(28):455-466.
- Pfister, G. (1993). Appropriation of the Environment, Motor Experiences and Sporting Activities of Girls and Women. *International Review for the Sociology of Sport* 28(2-3), 14.
- Piaget, J. (1975). *O nascimento da inteligência da criança*, Rio de Janeiro, Zahar.
- Piaget, J. (1978). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho imagem e representação*.3ªed. Rio de Janeiro: Zahar.
- Piaget, J. (1999). *Six études de psychologie* (24ª ed.). Genève: Édition Gonthier S.A.
- Pintassilgo, J. e Costa, R. (2007). A Construção Histórica do Tempo Escolar em Portugal (do final do século XIX às primeiras décadas do século XX). In J. Fernández, G. Tocino, & M. Miranda (Eds.). *La escuela y sus escenarios*. (105-130). El Puerto de Santa Maria: Concejaría de Cultura del Ayuntamiento de El Puerto de Santa Maria.
- Pinto, M. (2007). Tempo e espaços escolares: O (des)confinamento da infância. In J. Quinteiro & D. Carvalho (orgs.), *Participar, Brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola*. Brasília: J.M. Editora e Comercial Ltda.
- Pires, M. D. (2010). Atividades das crianças no recreio escolar, o tempo, o espaço e as actividades no recreio escolar das crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 9 anos no Jardim-Escola João de Deus de Castelo Branco, tese de mestrado, Castelo Branco: ESE IP.

Pitcher, E.; Schultz, L. (1983). *Boys and Girls at play: the development of sex roles*. Bergin & Garvey Publs.. New York.

Pomar, C.; & Neto, C. (1997). Percepção da apropriação e do desempenho motor de género em actividades lúdico-motoras. In C. Neto (Ed.), *Jogo e desenvolvimento da criança* (pp.178-205). Lisboa: Edições FMH.

Prellwitz, M. & Skär, L. (2007). Usability of playgrounds for children with different abilities. *Occup. Ther. Int.* 14(3): 144–155.

## Q

Queiroz, T.; Martins, J. (2002). *Pedagogia Lúdica: Jogos e Brincadeiras de A a Z*. São Paulo: Reideel.

## R

Ramstetter C., Murray R. & Garner A. (2010). The crucial role of recess in schools. *Journal of School Health*; 80, 517–526. PubMed doi:10.1111/j.1746-1561.2010.00537.x

Rebolo, A. & Baião, A.C. (2015) No Recreio da Escola gosto de brincar (onde e como). In V.Lopes & C. Gonçalves (Org). *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança VIII*, pp:164-170, Bragança: IPB e CIDESD.

Ridgers N., Carter L., Stratton, G., McKenzie, T. (2011). Examining children's physical activity and play behaviors during school playtime over time. *Health Education Research* 26 (4): 586-95. doi: 10.1093/her/cyr014.

Ridgers, N. D., Fairclough, S. J., & Stratton, G. (2010). Variables associated with children's physical activity levels during recess: the A-CLASS project. *International journal of behavioral nutrition and physical activity*, 7(1), 74.

Ridgers, N., Stratton, G., Fairclough, S. & Twisk, J. (2007). Long-term effects of a playground marking and physical structures on children's recess physical activity levels. *Preventive Medicine*, 44, 393-397.

Ridgers, N., Salmon, S., Parrish, A., Stanley, R.; Okely, A. (2012). Physical Activity During School Recess: A Systematic Review. *American journal of preventive medicine*. 43(3): 320-328.

Riley, J., & Jones, R. (2007). When girls and boys play: what research tells us. *Childhood Education*, 84 (1).

Rivera, M. (2009). The Powerful Effect of Play in a Child's Education. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 75(2), 50-52.

- Rodrigues, P. (2001): Recreio: espaço de segregação. In Santos dos Santos, E.(Org.). *Olho mágico: o cotidiano, o debate e a crítica em Educação Física Escolar*. (p.211-220). Canoas: Ed. ULBRA.
- Rodriguez-Navarro, H., García-Monge, A. & Rubio-Campos, M. (2014). The process of integration of newcomers at school: students and gender networking during school recess. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27(3), 349-363
- Ross, C., & Ryan, A. (1994). Changing playground society a whole-school approach. In P. Blatchford & S. Sharp (Eds.), *Breaktime and the school* (pp. 172-185). London: Routledge.
- Rossetti, C. & Souza, M. (2005). Preferência lúdica de uma amostra de crianças e adolescentes da cidade de Vitória. *Psicologia: Teoria e Prática*, 7 (2): 87-114.
- Rubin, K. H, Fein, G. G., & Vandenberg, B. (1983). Play. In P. H, Mussen (Ed.) *Handbook of child psychology* (4). New York: Wiley.
- S**
- Sallis, J. F., & Glanz, K. (2006). The role of built environments in physical activity, eating, and obesity in childhood. *The future of children*, 16(1), 89-108.
- Sallis, J. F., McKenzie, T. L., Alcaraz, J. E., Kolody, B., Faucette, N., & Hovell, M. F. (1997). The effects of a 2-year physical education program (SPARK) on physical activity and fitness in elementary school students. *Sports, Play and Active Recreation for Kids. American journal of public health*, 87(8), 1328-1334.
- Salomon, G. (1991). Transcending the qualitative-quantitative debate: The analytic and systemic approaches to educational research. *Educational Researcher*, 20(6), 10-18.
- Samulski, D. (1997). Educação por meio do movimento e do jogo. In C. Neto (Ed.), *Jogo e desenvolvimento da criança* (pp. 226-237). Lisboa: Edições FMH.
- Sanoff, H. (1992). Integrating programming, evaluation and participation in design: A theory Z approach. Hants: Ashgate.
- Saracho, O. N., & Spodek, B. (1998). A historical overview of theories of play. In O. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Multiple perspectives on play in early*

- childhood education*, 1-10. New York: State University of New York Press.
- Saramago, S. (2001). Metodologias de pesquisa empírica com crianças. *Sociologia, problemas e práticas*. Oeiras, Celta Editora, nº 35, (9-29).
- Schachter, R. (2005). The End of Recess. *District Administration*, 36-41
- Schaffer, D. R. (1993). *Developmental Psychology*. Pacific Grove: CA: Brooks/Cole.
- Schmidt, L. (1999). Portugal Ambiental. Casos e Causas. Oeiras: Celta Editora.
- Scott, J. (2005). Crianças enquanto inquiridas. O desafio dos métodos quantitativos. In P. J. Christensen & A. James (Eds.), *Investigação com crianças: perspectivas e práticas* (pp. 97-121). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Sebba, R. (1994). Girls and boys and the physical environment : an historical perspective. In I. Altman & A. Churchman (Orgs.), *Women and environment*, (43-72). New York : Plenum.
- Sequeira, A., & Pereira, B. (2004). Estudo descritivo das actividades de tempos livres no ATL: um estudo de caso. In *A questão social no novo milénio*, 262-277.
- Serra, M. (2004). *Jogos tradicionais ao serão e na taberna*. Lisboa: Edição colibri/ Escola Superior de Educação da Guarda. ISBN 972-772-482-5
- Serra, M., & Serra, N. (2007). Actividades lúdico-motoras praticadas em meio rural por crianças do 1º ciclo do EB. Mudanças verificadas entre 1992 e 2007. *ESEG investigação*, Revista científica da Escola Superior de Educação da Guarda, 1 (4), 149-168.
- Serrano, P. (1998). *Investigación qualitativa. Retos e interrogantes*: 1. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Serrano, J., Petrica, J. (2011). Emergência de novos estilos de vida e sua relação com o meio natural. In J. Petrica (Ed.), *Actividades físicas em ambiente natural: as actividades na neve* (7-15). Edições IPCB. ISBN 978-989-8196-12-5.
- Silva, A. (2011). *Jogos, Brinquedos e Brincadeiras: Trajectos Intergeracionais*. Vila Verde: ATAHCA.
- Silva, T.; Gonçalves, K. (2010). *Manual de Lazer e Recreação: o mundo lúdico ao alcance de todos*. São Paulo: Phorte Editora.

- Sluckin, A. (1981). *Growing up in the playground: the social development of children*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Smith, P. (1994). What children learn from playtime, and what adults can learn from it. In P. Blatchford & S. Sharp (Eds.), *Breaktime and the school: understanding and changing playground behaviour* (pp. 36-48). London: Routledge.
- Smith, P. K. & Connolly, K. J. (1980). *The ecology of preschool behavior*. Cambridge University Press.
- Smith, P. Takhvar, M., Gore, N. & Vollstedt, R. (1986). Play in young children: Problems of definition, categorisation and measurement. In Peter Smith (ed.), *Children's Play: Research developments and practical applications* (39-55). New York : Gordon and Breach Science Publishers.
- Soares, N. (2006). A investigação participativa no grupo social da infância. *Currículo sem fronteiras*. 6 (1): 25-40.
- Soares, N., Sarmiento, M., & Tomás, C. (2012). Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances: estudos sobre Educação*, 12(13).
- Sousa, R.; Pereira, B. & Lourenço, L. (2011). O bullying, locais e representações dos recreios. Estudo com crianças de uma escola básica de 5º e 6º anos. In A. Barbosa, L. Lourenço & B. Pereira (Orgs.), *Bullying. Conhecer & intervir* (pp. 33-49). Juiz de Fora, editora UFJF.
- Sroufe, A., Cooper, G., & Dehart, G. (1996). *Child development: Its nature and course*. New York: McGraw-Hill.
- Stellino, M., Sinclair, C., Partridge, J., & King, K. (2010). Differences in Children's Recess Physical Activity: Recess Activity of the Week Intervention. *Journal of School Health*, 80(9), 9.
- Stratton, G. (2000). Promoting children's physical activity in primary school: an intervention study using playground markings. *Ergonomics*, 43(10), 1538-1546.
- Stratton, G., & Mullan, E. (2005). The effect of multicolor playground markings on children's physical activity level during recess. *Preventive medicine*, 41(5), 828-833.
- Strecht-Ribeiro, O., & Almeida, A. (2011). As vivências de Contacto com a Natureza de crianças do 1º ciclo: implicações para o contexto formal e

não formal de aprendizagem. *Actas do XIV Encontro Nacional de Educação em Ciências*. Braga, Universidade do Minho. ISBN: 978-989-8525-04-8

Sutton-Smith, B. (1981). *A History of children's play: New Zeland*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Sutton-Smith, B. (Ed.). (1997). *The ambiguity of play* (1ª ed.). Cambridge, Massachusetts: Harvard University.

## T

Taylor, A. & Vlastos, G. (1983). *School zone: Learning environments for children*. Corrales, New Mexico: Horizon Communications.

Thompson, D. & Sharp, S. (1994). *Improving Schools. Establishing and integrating whole school behavior policies*, Londres, David Fulton Publishers.

Tuckman, B. W. (2012). *Manual de investigação em educação: metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Twarek, L., & George, H. (1994). Gender differences during recess in elementary schools. (ERIC document). *Educational Resources Information Center, Rockville, MD.*, 1-21.

## U

UNICEF (1989). Convenção sobre os Direitos da Criança : [http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)

## V

Varregoso, I. (2000). Práticas lúdicas tradicionais infantis portuguesas: seu desaparecimento dos espaços de recreio escolar. *Revista Educação e Comunicação* (3), 58-69.

Verstraete, S.; Cardon, G.; De Clercq, D.; Bourdeaudhuij, I.(2006). Increasing children's physical activity levels during recess periods in elementary schools: the effects of providing game equipment. *European Journal of Public Health*, 16(4), 415–419.

Vieira, P. A. (2003). *O Estrago da Nação*. Lisboa: Dom Quixote.

Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child." *Soviet psychology* 5(3): 6-18.

## W

Walsh, P. (2008). Planning for play in a playground. *Exchange*, 30 (5), 88-94.

Wickstrom, R. (1977). *Fundamental Motor Patterns*. Philadelphia: Lea & Febiger.

Willenberg, L.; Ashbolt, R.; Holland, D.; Gibbs, L.; MacDougall, C.; Garrard, J.; Green, J. B.; Waters, E. (2009). Increasing school playground physical activity: A mixed methods study combining environmental measures and children's perspectives. *Journal of Science and Medicine in Sport* 435 : 1-8.

Wohlwend, K. L. (2004). Chasing friendship acceptance, rejection, and recess play. *Childhood education*, 81(2), 77-82.

Woodhead, M., & Faulkner, D. (2005). Sujeitos, objectos ou participantes? Dilemas da investigação psicológica com crianças, In P. Christensen & A. James (Eds.), *Investigação com crianças. Perspectivas e práticas* (pp. 1-28). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Wurdig, R. (2010). Recreio: os sentidos do brincar do ponto de vista das crianças. *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em educação*, Campo Grande, 16 (32), 90-105.

## Y

Yildirim, M., Stralen, M. M., Chinapaw, M. J., Brug, J., Mechelen, W., Twisk, J. W., & Velde, S. J. (2011). For whom and under what circumstances do school-based energy balance behavior interventions work? Systematic review on moderators. *International Journal of Pediatric Obesity*, 6(2), e46-e57.

## Z

Zask, A., Beurden, E., Barnett, L., Brooks, L., & Dietrich, U. (2001). Active school playgrounds—myth or reality? Results of the “move it groove it” project. *Preventive medicine*, 33(5), 402-408.



- Anexo 1 - Resposta ao pedido de autorização para a realização do estudo
- Anexo 2 – Pedido de autorização para aceder ao campo de estudo
- Anexo 3 – Pedido de autorização aos pais
- Anexo 4 – Estudo Piloto
- Anexo 5 – Questionário
- Anexo 6 – Justificação do questionário
- Anexo 7 – Esclarecimentos sobre a aplicação do questionário
- Anexo 8 - Respostas das crianças a partir das quais emergiram as categorias apresentadas ao longo da investigação
- Anexo 9 - Descrição dos jogos aplicados na intervenção
- Anexo 10 – caracterização das escolas
- Anexo 11 - Fotografias dos espaços de recreio e de alguns jogos realizados pelas crianças da escola de intervenção
- Anexo 12 - Quadros com valores relativos sobre a diversidade de jogos praticada no recreio (Estudo 4)

## Anexo 1

### Resposta ao pedido de autorização para a realização do estudo

09/06/2015

MIME - Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar



#### Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

Início » Consultar inquéritos » **Ficha de inquérito**

#### Identificação da Entidade / Interlocutor

Nome da entidade:

Vânia Sofia de Sousa Pereira

Nome do Interlocutor:

Vânia Sofia de Sousa Pereira

E-mail do interlocutor:

vania\_sofia@ie.uminho.pt

#### Dados do Inquérito

Número de registo:

0213300001

Designação:

Questionário: Identificação das actividades e interacções das crianças nos recreios

Data de registo:

29-03-2011

Versão:

1 (1)

#### Dados adicionais

Estado:

Aprovado

Avaliação:

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a)Vânia Sofia de Sousa Pereira  
 Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal devendo, no entanto, ter em atenção as observações aduzidas.  
 Com os melhores cumprimentos  
 Isabel Oliveira  
 Directora de Serviços de Inovação Educativa  
 DGIDC

Observações:

a) Deverá ser obtida a autorização expressa dos encarregados de educação dos alunos a inquirir dos alunos.  
 b) A utilização das imagens deverá ser exclusiva para o desenvolvimento do estudo, com o devido conhecimento dos pais. Caso pretendam utilizá-la para outros fins, deverá ser pedida autorização à Comissão Nacional de Protecção de Dados.  
 c) Compete à Direcção do Agrupamento autorizar a realização das actividades no recreio, com o devido conhecimento dos pais.  
 d) Sugere-se acompanhamento e informação aos alunos aquando do preenchimento do questionário, uma vez que terão dificuldade na leitura e nas respostas, nomeadamente os alunos do 1ºano.  
 e) Sugere-se, também, que quando se pede aos alunos para identificar outros colegas pelo nome, lhe seja indicado que o faça apenas pelo primeiro nome.

Outras observações:

Sem observações.

## Anexo 2

### Pedido de autorização para aceder ao campo de estudo



Universidade do Minho  
Instituto de Educação

Exmo Sr.

**Director do Agrupamento de Escolas**

Vimos por este meio solicitar autorização para a Dra. Vânia Sofia de Sousa Pereira, que se encontra a realizar o Doutoramento em Estudos da Criança – Especialização Educação Física, Lazer e Recreação e, no âmbito da tese de Doutoramento, desenvolva um estudo no agrupamento de que é Director, intitulado “Jogos e brincadeiras de hoje nos recreios do 1º ciclo do ensino básico: intervenção pedagógica na conquista do *vocabulário* de jogo”.

Neste sentido solicitamos a vossa autorização e colaboração para a realização do referido estudo, o qual consta da aplicação de questionários, observações nos recreios em escolas do 1º ciclo através de filmagem e posteriormente será realizada uma intervenção no tempo de intervalo, que constará do ensino de jogos lúdicos às crianças. Os questionários, a observação e a intervenção estarão a cargo da própria investigadora, sendo assegurados todos os procedimentos éticos e deontológicos, nomeadamente a confidencialidade das imagens e dos dados obtidos.

Braga, 28 de Março de 2011

Com os melhores cumprimentos,

A Orientadora,

(Maria Beatriz Ferreira Leite Oliveira Pereira)

## Anexo 3

### Pedido de autorização aos pais

Exmo. (a) Encarregado(a) de Educação



Universidade do Minho  
Instituto de Educação

No âmbito da minha tese de doutoramento, intitulada "Jogos e brincadeiras de hoje nos recreios do 1º Ciclo", venho por este meio, solicitar a sua autorização para poder aplicar um questionário ao seu educando e fazer filmagens no recreio da escola para a observação das atividades praticadas pelas crianças neste espaço. O questionário engloba questões sobre as atividades preferidas e realizadas no recreio, as interações entre pares, supervisão e materiais disponíveis nesse espaço. Os questionários e as filmagens estarão a meu cargo, sendo assegurados todos os procedimentos éticos e deontológicos, nomeadamente a confidencialidade das imagens e dos dados obtidos.

Braga, 17 de Outubro de 2011

A Doutoranda,

\_\_\_\_\_  
(Vânia Sofia de Sousa Pereira)

**Autorização:**

Autorizo  / não autorizo  o meu educando, \_\_\_\_\_  
a participar no estudo acima referido.

Data: \_\_/\_\_/\_\_

O Encarregado de Educação,

\_\_\_\_\_

Exmo. (a) Encarregado(a) de Educação



Universidade do Minho  
Instituto de Educação

No âmbito da minha tese de doutoramento, intitulada "Jogos e brincadeiras de hoje nos recreios do 1º Ciclo", venho por este meio, solicitar a sua autorização para poder aplicar um questionário ao seu educando e fazer filmagens no recreio da escola para a observação das atividades praticadas pelas crianças neste espaço. O questionário engloba questões sobre as atividades preferidas e realizadas no recreio, as interações entre pares, supervisão e materiais disponíveis nesse espaço. Os questionários e as filmagens estarão a meu cargo, sendo assegurados todos os procedimentos éticos e deontológicos, nomeadamente a confidencialidade das imagens e dos dados obtidos.

Braga, 17 de Outubro de 2011

A Doutoranda,

\_\_\_\_\_  
(Vânia Sofia de Sousa Pereira)

**Autorização:**

Autorizo  / não autorizo  o meu educando, \_\_\_\_\_  
a participar no estudo acima referido.

Data: \_\_/\_\_/\_\_

O Encarregado de Educação,

\_\_\_\_\_

## Anexo 4

### Estudo Piloto

Pereira, V. & Pereira, B. (2012). Jogos, Brincadeiras e relações sociais nos recreios do 1º Ciclo: diferenças entre géneros e idades. *In*: Pereira, Beatriz, Silva, Alberto Nídio & Carvalho, Graça (Coordenadores) (2011). *Atividade Física, Saúde e lazer. O Valor Formativo do Jogo e da Brincadeira*. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança – Instituto de Educação – Universidade do Minho. pp. 61-71. (ISBN: 978-972-8952-20-4)

### JOGOS, BRINCADEIRAS E INTERAÇÕES NOS RECREIOS DO 1º CICLO: DIFERENÇAS ENTRE GÉNEROS E IDADES

VANIA PEREIRA; BEATRIZ PEREIRA<sup>1</sup>

**RESUMO:** O sentimento que as crianças têm em relação à escola é largamente baseado nas suas experiências durante o tempo de recreio, pois é durante estes momentos que as crianças constroem e realizam os seus jogos, que estabelecem as próprias regras de conduta e onde mantêm as suas relações sociais independentes da sala de aula. (Blatchford, 1998).

Atendendo às dinâmicas sociais atuais podemos admitir que para a criança, o recreio é o espaço onde ela exerce a sua liberdade de ação sendo este um importante contexto para o jogo. Este, por sua vez, potencia o desenvolvimento motor, cognitivo e social da criança (Neto, 2008).

Este estudo tem como objectivos, perceber quais os jogos e brincadeiras praticados no recreio, pelas crianças dos 6 aos 9 anos, de uma escola do 1º ciclo do ensino básico e identificar com quem brincam as crianças durante esse período. Foi nossa intenção, ainda, verificar as diferenças entre géneros e idades. A amostra é constituída por 33 crianças (18 rapazes e 15 raparigas) de uma escola do 1º Ciclo do concelho de Vila Verde, Braga. Para a recolha de dados foi utilizado um registo diário das atividades realizadas no recreio durante uma semana.

Verificou-se que os rapazes realizam com mais frequência durante a semana os jogos de perseguição (52,2%), seguindo-se, os jogos de cartas (13,0%) e os jogos de faz-de-conta (11,0%). Por sua vez, as raparigas, apesar de menor percentagem em relação aos rapazes, também são os jogos de perseguição que elas mais realizam no recreio (29,1%), sucedendo-se os jogos de faz-de-conta (17,4%) e as corridas (14,0%).

Quanto às relações entre as crianças nos recreios, podemos afirmar que estas se relacionam com o grupo da turma mais frequentemente aos 6 e 7 anos. As crianças com 8 e 9 anos brincam e jogam com crianças das mesmas idades independentemente do género. As raparigas de 8 e 9 anos interagem, mais frequentemente com as crianças de 6 e 7 anos do que os rapazes da sua idade.

**Palavras-chave:** recreio, atividades lúdicas, interações e género.

<sup>1</sup> Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

### Importância do tempo e espaço de recreio na escola

Os recreios escolares assumem uma particular importância na escola devido ao seu papel em todo o processo de ensino (El-Kadi & Fanny, 2003), uma vez que é na zona de recreio que a criança testa e experimenta os seus limites, permitindo-lhe uma diversidade de oportunidades para explorar o seu ambiente. É nesse local que a criança procura novos caminhos para criar ação e expandir os seus limites, no sentido de satisfazer as suas necessidades de desenvolvimento (Jambor, 1990). Assim, o jogo e a brincadeira fazendo parte integrante da vida das crianças são bastante eficazes para o seu desenvolvimento físico, social e mental (Bulut & Yilmaz, 2008), pois o jogo tão natural nas crianças exercita a sua imaginação e contribui para a sua interação social (Gordon, 1981).

Assumindo o exposto podemos afirmar que um espaço de recreio bem estruturado favorece o crescimento e o desenvolvimento das crianças (Gordon, 1981), pois, são os momentos de recreio que proporcionam os maiores períodos de atividade destas na escola (Willenberg et al., 2009). A melhoria destes espaços pode trazer mais-valias para as crianças, uma vez que os espaços de recreio mais sugestivos ou que sofreram remodelações são os que mais as atraem para a prática de atividades no exterior podendo assim potenciar o aumento da sua atividade física (Colabianchi, Kinsella, Coulton, & Moore, 2009). Num estudo efectuado em escolas do 1º ciclo, as crianças apontaram as superfícies com relva e os equipamentos fixos como mais atrativos e como sendo os locais onde mais gostariam de brincar ou jogar. Os espaços em cimento foram considerados pelas crianças como espaços que pareciam abandonados e vazios, principalmente, pela falta de cor, sugerindo que fossem feitas mais marcações de linhas para diversos jogos aí ocorrerem. Ainda referiram que os equipamentos precisam ser variados de forma a estimular diferentes faixas etárias (Willenberg, et al., 2009). É nos recreios onde as crianças realizam as suas atividades de forma “livre” e estes momentos são uma boa oportunidade para descobrirem novas atividades que lhes deem prazer e os motivem para as práticas de movimento que, por sua vez poderão potenciar a prática de atividade física (Stellino, Sinclair, Partridge, & King, 2010).

De acordo com Pereira (2009) os recreios ao ar livre são promotores de estilos de vida saudáveis e esta promoção da saúde deve fazer-se desde as idades mais tenras, nos jardins-de-infância e nas escolas do primeiro ciclo. Neste sentido, ao longo desta faixa etária a atividade física e o jogo livre podem ser decisivos, na aquisição de hábitos saudáveis ao longo da vida (Pereira & Neto, 1997). Assim, as áreas de recreio nas escolas devem ser aumentadas, de forma a potenciar o jogo livre e melhoradas ao nível dos equipamentos móveis nestes espaços (Pereira, 2009), uma vez que, o jogo livre é uma das principais fontes de atividade física das crianças na escola (Harten, Olds, & Dollman, 2008). No entanto, segundo Neto (1997), os espaços e equipamentos existentes nos recreios são de fraca qualidade e apresentam pouco impacto nas atividades de jogo livre.

Sendo o espaço de recreio assim tão relevante para o desenvolvimento da criança seria de esperar melhores condições ao nível de recursos materiais, humanos e que na sua arquitetura contemplassem espaços variados adequados às suas necessidades (espaços para experiências de jogo informal e outros de articulação com as atividades lectivas), também a supervisão e a segurança dos equipamentos são primordiais neste contexto (Neto, 2008).

Mais do que a educação física escolar, os recreios podem preparar as crianças para uma vida ativa, pois os recreios escolares apresentam um envolvimento muito semelhante aos espaços de recreação dos frequentados pelos adultos (Zask, Beurden, Barnett, Brooks, & Dietrich, 2001).

É nos recreios escolares que as crianças buscam a sua satisfação pessoal, fazem-no através do jogo que é uma prática fundamental para o seu desenvolvimento desde os primeiros anos de vida. O jogo é a vida da criança (Pereira & Neto, 1997). Assim, torna-se necessário um melhor conhecimento do jogo livre, o indivíduo e a influência social e ambiental nesse comportamento que pode ser decisivo para a atividade física da criança. Conhecer melhor os locais onde a criança brinca e joga é importante para obtermos informações sobre as oportunidades que estes locais podem trazer para a promoção de atividade física (Veitch, Bagley, Ball, & Salmon, 2006).

### O jogo no recreio como promotor de interações entre as crianças

É através das interações que as crianças aprendem, quer estas sejam com objetos ou nas relações sociais e aqui o jogo é essencial na medida em que contribui largamente para o processo de aprendizagem da criança (Pereira, 2008). Sendo o jogo uma das manifestações de comportamento mais usuais na infância (Pereira & Neto, 1997), a aprendizagem de conteúdos através do jogo é bastante estimulante quando se verifica essa intencionalidade. O jogo produz aprendizagem, contudo, o ensino de diversos conteúdos através do jogo, facilita essa aprendizagem. E independentemente de todos os outros factores que possam condicionar o jogo da criança na escola (espaços atrativos, pessoal docente e não docente motivado e interventivo, programas diversificados) é a interação entre pares que mais condiciona a visão da criança em relação à escola e à aprendizagem (Casey, 2010).

As crianças dão imensa importância às conversas que têm nos recreios e veem este espaço como o local de encontro com os amigos e onde jogam juntos (Prellwitz & Skär, 2007).

O sentimento que as crianças têm em relação à escola é largamente baseado nas suas experiências durante o tempo de recreio, pois é durante estes momentos que as crianças constroem e realizam os seus jogos, que estabelecem as próprias regras de conduta, é onde mantêm as suas relações sociais independentes da sala de aula e é também no espaço de recreio que desenvolvem estratégias no sentido de resolver e evitar conflitos (Blatchford, 1998).

Atendendo às dinâmicas sociais atuais podemos admitir que para a criança, o recreio é o espaço onde ela exerce a sua liberdade de ação sendo este um importante contexto para o jogo, que contribui, por sua vez, para o desenvolvimento motor, cognitivo e social da criança (Neto, 2008). É nos recreios que ocorrem muitos conflitos sociais e emocionais, é também nestes momentos que as crianças conhecem e encontram os seus amigos e têm a oportunidade de interagir e brincar com os seus pares (Blatchford, 1994). Para as crianças o recreio representa uma parte única do seu dia na escola, pois é um dos únicos momentos onde está presente a espontânea interação entre pares o que não acontece, por exemplo, dentro da sala de aula (Pellegrini, 1995).

## O Jogo e as diferenças entre géneros

As diferenças entre rapazes e raparigas, na seleção dos jogos e atividades praticadas nos recreios como na forma de utilização do espaço e materiais existentes no mesmo, são notórias.

Enquanto as atividades dos rapazes tendem a ser mais desportivas, as das raparigas têm tendência para ser mais de lazer e mais sedentárias (Pfister, 1993).

Em relação às diferenças entre géneros nas interações das crianças e nos jogos adoptados durante os recreios, vários estudos apontam na mesma direção afirmando que os rapazes são mais competitivos e excluem mais os colegas durante os jogos de grande grupo onde os melhores jogadores tendem a dominar. Já as raparigas participam mais em jogos passivos, em grupos pequenos, utilizando espaços menores nas suas brincadeiras e jogos e têm tendência para ser mais inclusivas e cooperativas (Pfister, 1993; Riley & Jones, 2007; Twarek & George, 1994).

Pfister (1993) aponta como principais causas, das diferenças entre género na preferência de atividades motoras e jogos, os factores: família, grupo de pares e também a acessibilidade e existência de espaços adequados às suas necessidades de jogo. Aponta, ainda, estes factores como sendo aqueles onde se poderão realizar, possivelmente, algumas alterações.

Em relação às atividades praticadas por rapazes e raparigas, Lever (1978) aponta que os jogos praticados pelos rapazes são mais competitivos, orientados por regras, sendo também jogos, normalmente realizados em grande grupo. As raparigas, por sua vez, interagem em grupos pequenos, conversam com os amigos mais frequentemente do que os rapazes e envolvem-se em jogos competitivos com pouca frequência. O mesmo autor, concluiu que a tendência dos rapazes para os jogos em equipa e o contacto com as regras de jogo permitem o desenvolvimento da sua capacidade em cooperar e interagir com os seus pares, mesmo que estes tenham ideias diferentes das suas, permitindo, igualmente, a oportunidade de realizar tarefas de forma independente mas para um fim comum.

Alguns anos depois do estudo anterior, Lewis e Phillipsen (1998) verificaram que as raparigas continuam a interagir em pequenos grupos, no entanto os rapazes apresentaram uma tendência para jogar em grupos de várias dimensões, desde grupos de duas até mais de cinco crianças.

Enquanto para alguns adultos o jogo na vida da criança é encarado como uma mera diversão, desvalorizando-o, a verdade é que durante o tempo em que a criança se envolve em jogos e brincadeiras, muito crescimento e desenvolvimento está a acontecer, nomeadamente, o melhor entendimento do mundo e do seu lugar no mesmo (Riley & Jones, 2007).

Atendendo ao exposto, os objectivos deste estudo foram:

- Verificar quais as atividades mais realizadas no recreio de uma escola do 1º ciclo do ensino básico;
- Perceber com quem as crianças mais se relacionam e interagem na realização das atividades no recreio;
- Identificar as diferenças entre género relativamente às atividades realizadas e às interações entre pares na realização das mesmas.



## Metodologia

A recolha de dados foi realizada, através de um registo semanal de atividades.

### *Amostra*

Fizeram parte da amostra 33 alunos de uma escola do 1º ciclo do ensino básico de Vila Verde, Braga. Todos os alunos da escola fizeram parte da amostra, sendo que a turma do 1º e 2º anos de escolaridade era constituída por 19 alunos e a turma do 3º e 4º anos de escolaridade por 14 alunos. Dos 33 alunos da amostra, 18 eram rapazes e 15 eram raparigas.

### *Procedimento*

Depois do recreio escolar era distribuído aos alunos um registo com o dia da semana, no qual, registavam as atividades realizadas e também com quem tinham realizado essas atividades. O registo foi preenchido durante uma semana. As professoras das turmas, todos os dias dessa semana entregaram a ficha para a realização dos registos e recolhiam-nos depois de preenchidos pelos alunos. Aos alunos do 1º ano, a professora perguntou individualmente e escreveu no registo, uma vez que a recolha de dados foi realizada no início do ano lectivo e estes alunos ainda não sabiam ler nem escrever.

De salientar que na escola onde o estudo foi realizado, não era permitido aos alunos fazer jogos com bola, o que limitou o estudo quanto à diversidade de jogos praticados pelas crianças.

Foram realizados registos semanais com vista à análise descritiva dos dados recolhidos. A partir da análise dos dados, os jogos identificados pelas crianças, foram agrupados em 9 categorias de acordo com a definição prévia das mesmas com base num estudo sobre práticas preferidas e realizadas de Pereira e Neto (1997).

## Apresentação dos Resultados

Ao analisar os resultados relativamente às atividades realizadas pelas crianças quanto ao género, verificamos que durante a semana em que decorreu o estudo, as raparigas referiram que as atividades mais realizadas foram, os jogos de perseguição (29,1%), seguindo-se os jogos de faz-de-conta (17,4%), depois a corrida (14%), os jogos tradicionais (12,8%), conversar (11,6%), dançar (8,1%), os jogos de equilíbrio (4,7%) e ainda referiram jogar às cartas (2,3%). Os rapazes, por sua vez, referiram, tal como as raparigas, em maior percentagem, os jogos de perseguição (52,2%), de seguida os jogos de cartas (13%), os jogos de faz de conta (11%), os jogos tradicionais (7,6%), também foram referidas em igual percentagem a corrida, a dança e os jogos de luta (4,3%), foram ainda referidas as atividades “conversar” (2,2%) e por último os jogos de equilíbrio (1,1%) (Tabela 1).

Tabela 1 – Atividades realizadas durante uma semana – diferenças entre géneros

Atividades Realizadas	Raparigas		Rapazes	
	N	%	N	%
Jogos de perseguição	25	29,1	48	52,2
Jogos tradicionais	11	12,8	7	7,6
Jogos de faz-de-conta	15	17,4	10	11,0
Jogos de cartas	2	2,3	12	13,0
Conversar	10	11,6	2	2,2
Correr	12	14,0	4	4,3
Dançar	7	8,1	4	4,3
Jogos de luta	0	0,0	4	4,3
Jogos de equilíbrio	4	4,7	1	1,1
Total	86	100	92	100

Tabela 2 – Atividades realizadas – diferenças entre idade e género

Atividades Realizadas		Idades/ Género											
		5-6			7			8			9		
		♀	♂	Total	♀	♂	Total	♀	♂	Total	♀	♂	Total
Jogos de perseguição	N	7	22	29	14	7	21	4	15	19	0	4	4
	%	28,0	68,8	50,9	32,6	70,0	39,6	29,0	47,0	41,3	0,0	22,0	18,2
Jogos tradicionais	N	1	2	3	7	1	8	1	2	3	1	3	4
	%	4,0	6,3	5,3	16,3	10,0	15,1	7,1	6,3	6,5	25,0	17,0	18,2
Jogos de faz-de-conta	N	6	4	10	8	0	8	2	1	3	0	4	4
	%	24,0	12,5	17,5	18,6	0,0	15,1	14,0	3,1	6,5	0,0	22,0	18,2
Conversar	N	2	0	2	7	0	7	1	1	2	0	1	1
	%	8,0	0,0	3,5	16,3	0,0	13,2	7,1	3,1	4,3	0,0	5,6	4,5
Dançar	N	0	0	0	0	0	0	5	1	6	2	3	5
	%	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	36,0	3,1	13,0	50,0	17,0	22,7
Jogos de cartas	N	0	0	0	0	0	0	1	9	10	1	3	4
	%	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	7,1	28,0	21,7	25,0	17,0	18,2
Jogos de luta	N	0	1	1	0	2	2	0	1	1	0	0	0
	%	0,0	3,1	1,8	0,0	20,0	3,8	0,0	3,1	2,2	0,0	0,0	0,0
Correr	N	5	2	7	7	0	7	0	2	2	0	0	0
	%	20,0	6,3	12,3	16,3	0,0	13,2	0,0	6,3	4,3	0,0	0,0	0,0
Jogos de equilíbrio	N	4	1	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	%	16,0	3,1	8,8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Total	N	25	32	57	43	10	53	14	32	46	4	18	22
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

## ATIVIDADE FÍSICA, SAÚDE E LAZER. O VALOR FORMATIVO DO JOGO E DA BRINCADEIRA

Analisando as atividades realizadas pelas crianças, relativamente ao género e à idade verificamos que os jogos de perseguição são os mais realizados pelas crianças dos 5 aos 8 anos, sendo que relativamente às diferenças entre idades, são as crianças com 5 e 6 anos que mais praticam esta atividade (50,9%). Contudo, quanto às diferenças entre género, são os rapazes com 7 anos que mais realizam este tipo de jogo (70,0%). Por sua vez, as crianças com 7 anos de idade apontam como segunda atividade mais realizada os jogos tradicionais e os jogos de faz-de-conta em igual percentagem (15,1%). Para as crianças de 8 anos, a segunda atividade mais realizada jogos de cartas (20,8%), seguindo-se as danças (12,5%). As crianças com 9 anos de idade mencionaram realizar mais frequentemente as danças (22,7%), tendo apontado os jogos de perseguição, os jogos tradicionais, os jogos de faz-de-conta e os jogos de cartas como as atividades mais realizadas depois da dança e todos com igual percentagem (18,2%) (Tabela 2).

Os rapazes mencionaram fazer as suas atividades no recreio mais frequentemente com “muitos amigos” (34,1%) e com “2 ou 3 amigos” (25,9%). As raparigas preferem fazer as suas atividades em grupos pequenos de “2 ou 3 amigos” (33,3%), mas também com “muitos amigos” (30,8%). Relativamente ao fazer atividades no recreio “sozinho” ou com “1 amigo”, são os rapazes que apresentam as percentagens mais elevadas, sendo de 15,3% e 5,9% respectivamente, enquanto apenas 3,8% das raparigas refere fazer as suas atividades só com “1 amigo” e 2,7% “sozinho” (Tabela 3).

Tabela 3 – Interações – diferenças entre géneros

Com quem fizeram as atividades no recreio durante uma semana	Raparigas		Rapazes	
	N	%	N	%
Sozinho	2	2,7	5	5,9
1 amigo	3	3,8	13	15,3
2 ou 3 amigos	26	33,3	22	25,9
4 a 6 amigos	20	25,6	11	12,9
7 a 9 amigos	3	3,8	5	5,9
Muitos amigos	24	30,8	29	34,1
<b>Total</b>	<b>78</b>	<b>100,0</b>	<b>85</b>	<b>100,0</b>

Podemos verificar, de acordo com a Tabela 4, que as raparigas de 5 e 6 anos interagem no recreio, mais frequentemente, em grupos pequenos, até “3 amigos” e os rapazes da mesma idade interagem com maior frequência com “Muitos amigos”. As crianças com 7 anos são as que mais interagem em grande grupo, pois foram as que mais mencionaram fazer as suas atividades no recreio com “muitos amigos”, tanto o género feminino como o masculino. Os alunos com 9 anos mencionaram sempre os nomes dos amigos com quem realizaram as suas atividades, nunca utilizaram o termo “muitos amigos”. Os rapazes desta idade mencionaram interagir com mais frequência com “1 amigo” e “2 ou 3 amigos” e as raparigas desta mesma idade mencionaram fazer as suas atividades com “4 a 6 amigos” e “2 ou 3 amigos”. As raparigas com 8 anos, assim como os rapazes da mesma idade, apresentam muita semelhança com as raparigas de 9 anos de idade, ao nível das interações nos recreios,

uma vez que também mencionaram interagir, mais frequentemente com “2 ou 3 amigos” e “4 a 6 amigos”.

Tabela 4. Interações – diferenças entre géneros e idades

Com quem fizeram as atividades no recreio durante uma semana		Idades							
		5-6		7		8		9	
		♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂
Sozinho	N	2	2	0	0	0	1	0	2
	%	9,09	6,452	0,0	0,0	0,0	3,7	0,0	11,8
1 amigo	N	1	4	0	0	2	5	0	4
	%	4,5	12,9	0,0	0,0	14,3	18,5	0,0	23,5
2 ou 3 amigos	N	16	6	1	3	7	7	2	6
	%	72,7	19,4	2,8	30,0	50,0	25,9	33,3	35,3
4 a 6 amigos	N	0	1	14	0	3	7	3	3
	%	0,0	3,2	38,9	0,0	21,4	25,9	50,0	17,6
7 a 9 amigos	N	0	0	0	0	2	3	1	2
	%	0,0	0,0	0,0	0,0	14,3	11,1	16,7	11,8
Muitos amigos	N	3	18	21	7	0	4	0	0
	%	13,6	58,1	58,3	70,0	0,0	14,8	0,0	0,0
Total	N	22	31	36	10	14	27	6	17
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Através da análise da Tabela 5, verificamos que as raparigas de 5 e 6 anos e as de 7 anos de idade interagem maioritariamente com as raparigas da sua idade, assim a percentagem correspondente às raparigas de 5 e 6 anos é de 83,3% e a das raparigas de 7 anos é de 96,0%. Quanto aos rapazes com 8 anos de idade, estes mencionaram interagir com mais frequência com rapazes mais novos (48,3%), enquanto as raparigas da sua idade referiram fazer as suas atividades, maioritariamente com raparigas mais velhas (28,0%). Os rapazes com 9 anos de idade interagem mais com os rapazes mais novos (40,0%) e as raparigas da mesma idade realizam as suas atividades no recreio, maioritariamente, com raparigas mais novas (43,0%). De salientar que na análise destes dados, verificamos que as raparigas com 8 e 9 anos relacionam-se muito frequentemente com raparigas de 6 e 7 anos, enquanto os rapazes da mesma idade no que se refere ao relacionamento com rapaz ou rapariga “mais novo (a)”, apenas mencionaram interagir com crianças de 8 anos.

Os rapazes com 5 e 6 anos e os de 7 anos apenas realizaram as suas atividades no recreio com crianças do mesmo sexo. A mesma situação se aplica às raparigas de 5 e 6 anos e as de 7 anos de idade, uma vez que estas também só mencionaram interagir nas suas atividades com outras raparigas.

Tabela 5 – Interações nos recreios – diferenças entre idade e género

Com quem interagem no recreio	Idade/ género															
	5/ 6 anos				7 anos				8 anos				9 anos			
	Rapaz		Rapariga		Rapaz		Rapariga		Rapaz		Rapariga		Rapaz		Rapariga	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Rapaz da mesma idade	14	63,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0	21	23,6	7	21,9	8	17,8	4	19,0
Rapariga da mesma idade	0	0,0	35	83,3	0	0,0	72	96,0	7	7,9	4	12,5	7	15,6	4	19,0
Rapaz mais velho	6	27,3	0	0,0	1	33,3	0	0,0	11	12,4	2	6,3	0	0,0	0	0,0
Rapariga mais velha	0	0,0	5	11,9	0	0,0	0	0,0	4	4,5	9	28,0	0	0,0	0	0,0
Rapaz mais novo	0	0,0	0	0,0	2	66,7	0	0,0	43	48,3	2	6,3	18	40,0	4	19,0
Rapariga mais nova	0	0,0	0	0,0	0	0,0	3	4,0	1	1,1	8	25,0	10	22,2	9	43,0
Sozinho	2	9,1	2	4,8	0	0,0	0	0,0	2	2,2	0	0,0	2	4,4	0	0,0
Total	22	100,0	42	100,0	3	100,0	75	100,0	89	100,0	32	100,0	45	100,0	21	100,0

Nota: Quando referiram fazer as suas atividades com “muitos” amigos, não conseguimos retirar informação relativamente ao género e portanto, para fazer a análise por género apenas consideramos as identificações de género dos que mencionaram ter de 1 a 9 amigos.

## Discussão e Conclusão

Sendo as experiências vividas no recreio, um dos principais factores sobre o qual as crianças baseiam o seu sentimento em relação à escola (Blatchford, 1998), é importante perceber o que se passa nesse espaço, nomeadamente, ao nível das atividades e das interações entre as crianças.

Assim como verificado por Lewis e Philipsen (1998), que indicam que as raparigas interagem em pequeno grupo e os rapazes em grupos de várias dimensões, também, neste estudo, as raparigas mencionaram interagir mais em pequeno grupo, até “2 a 3 amigos” e os rapazes variaram entre os grandes grupos “muitos amigos” e os pequenos grupos “2 a 3 amigos”. Contudo, as raparigas deste estudo também referiram fazer as suas atividades no recreio, com bastante frequência, em grande grupo.

Neste estudo, contrariando em parte os estudos de vários autores que afirmam que durante o recreio escolar as raparigas participam mais em jogos passivos e os jogos praticados pelos rapazes são mais competitivos, (Pfister, 1993; Riley & Jones, 2007; Twarek & George, 1994), verificou-se que a atividade mais realizada tanto pelos rapazes como pelas raparigas é o “jogo de perseguição”, apesar de os rapazes a realizarem com mais frequência. Sendo esta uma atividade bastante ativa, estaremos a assistir a uma mudança ao nível das atividades praticadas nos recreios pelas raparigas? A segunda atividade mais referida pelas raparigas foi “jogo de faz-de-conta” enquanto para os rapazes foi o “jogo de cartas”, e a terceira atividade

mencionada pelos rapazes foi o “jogo de faz-de-conta” e pelas raparigas foi “correr”. Estes resultados são contraditórios com o estudo realizado por Pfister (1993), que refere que, enquanto as atividades dos rapazes tendem a ser mais desportivas, as das raparigas têm tendência para ser mais de lazer e mais sedentárias.

É referido por Lever (1978) que as raparigas conversam com os amigos mais frequentemente do que os rapazes e este estudo também aponta nesse sentido, uma vez que foram as raparigas que mais mencionaram conversar durante o recreio, identificando esta como uma atividade, o que significa que as conversas que têm nos recreios são bastante importantes para as crianças, tal como nos é sugerido por Prellwitz e Skar (2007).

Ainda no estudo de Pereira e Neto (1997) sobre as práticas preferidas e realizadas pelas crianças, verificou-se que a atividade mais realizada pelas crianças do 1º ciclo do ensino básico era o “jogo de faz-de-conta”, seguindo-se o “jogo de perseguição”. No presente estudo o mais mencionado pelas crianças foi o jogo de perseguição, sendo que o jogo de faz-de-conta também aparece entre as três primeiras preferências para ambos os sexos.

Quanto ao tipo de atividades praticadas nos recreios, foram ainda referidos os “jogos tradicionais” e a dança, tanto por rapazes como por raparigas e o “jogos de luta” apenas referido pelos rapazes. Verificamos também neste estudo que os “jogos de cartas” e o “dançar” são jogos exclusivos das crianças com 8 e 9 anos de idade. Relativamente às interações entre pares, é interessante verificar que as crianças dos 5 aos 7 anos de idade apenas realizaram as suas atividades no recreio com outras crianças do mesmo sexo.

Apesar das diferenças entre géneros já referidas, é através do jogo que tanto rapazes como raparigas testam e aperfeiçoam o seu desenvolvimento social, a linguagem e as suas capacidades físicas. Todos estes factores que são desenvolvidos durante o jogo poderão não só potenciar o sucesso escolar das crianças, mas também conduzi-las para uma vida com sucesso (Riley & Jones, 2007).

## Referências Bibliográficas

- Blatchford, P. (1994). Research on children's school playground behaviour in the United Kingdom. In P. Blatchford & S. Sharp (Eds.), *Breaktime and the school: understanding and changing playground behaviour* (pp. 16-35). London: Routledge.
- Blatchford, P. (Ed.). (1998). *Social life in school: pupils experience of breaktime and recess from 7 to 16 years*. London: Falmer Press.
- Bulut, Z., & Yilmaz, S. (2008, Janeiro 18). Permaculture Playgrounds as a New Design Approach for Sustainable Society. *International Journal of Natural and Engineering Sciences*, 2, 35-40
- Casey, T. (Ed.). (2010). *Inclusive play: practical strategies for children from birth to eight* (2ª ed.). London: Sage.
- Colabianchi, N., Kinsella, A. E., Coulton, C. J., & Moore, S. M. (2009). Utilization and physical activity levels at renovated and unrenovated school playgrounds. *Preventive Medicine*, 48, 140-143.
- El-Kadi, A. E.-W. M. A., & Fanny, M. A. (2003). Architectural designs and thermal performances. *Applied Energy*, 76, 289-303.
- Gordon, D. M. (1981). Toward a Safer Playground. *DAY CARE AND EARLY EDUCATION*.
- Harten, N., Olds, T., & Dollman, J. (2008). The effects of gender, motor skills and play area on the free play activities of 8-11 year old school children. *Health & Place*, 14(8).

- Jambor, T. (1990). *Playground needs of children, and safety: an issue in conflict*. Paper presented at the 11th International Association for the Child's Right to Play (IPA) World Conference.
- Lever, J. (1978). Sex differences in the complexity of children's play and games. *American Sociological Review*, 43(4), 471-483.
- Lewis, T. E., & Phillipsen, L. C. (1998). Interactions on an elementary school playground: Variations by age, gender, race, group size, and playground area. *Child Study Journal*, 28(4), 309-320.
- Neto, C. (2008). Atividade física da criança e do jovem e independência de mobilidade no meio urbano. In B. Pereira & G. Carvalho (Eds.), *Atividade física saúde e lazer: modelos de análise e intervenção* (pp. 15-34). Porto: LIDEL.
- Pellegrini, A. D. (Ed.). (1995). *School recess and playground behavior: educational and developmental roles*. Albany: State University of New York.
- Pereira, B., & Neto, C. (1997). A infância e as práticas lúdicas. In M. Pinto & M. Sarmiento (Eds.), *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Pereira, B. O. (2009). Juegos y juguetes en los recreos de las escuelas de Portugal *La Pedagogia del Ocio: nuevos desafios* 33-42.
- Pereira, M. B. (2008). *Para uma escola sem violência* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT).
- Pfister, G. (1993). Appropriation of the Environment, Motor Experiences and Sporting Activities of Girls and Women. *International Review for the Sociology of Sport* 28(2-3), 14.
- Prellwitz, M., & Skär, L. (2007). Usability of playgrounds for children with different abilities. *Occup. Ther. Int.*, 14(3), 144-155.
- Riley, J. G., & Jones, R. B. (2007). When girls and boys play: what research tells us. *Childhood Education*, 84 (1).
- Stellino, M., Sinclair, C., Partridge, J., & King, K. (2010). Differences in Children's Recess Physical Activity: Recess Activity of the Week Intervention. *Journal of School Health*, 80(9), 9
- Twarek, L., & George, H. (1994). Gender differences during recess in elementary schools. (ERIC document). *Educational Resources Information Center, Rockville, MD.*, 1-21.
- Veitch, J., Bagley, S., Ball, K., & Salmon, J. (2006). Where do children usually play? A qualitative study of parents' perceptions of influences on children's active free-play. *Health & Place*, 12, 11.
- Willenberg, L. J., Ashbolt, R., Holland, D., Gibbs, L., MacDougall, C., Garrard, J., et al. (2009, Fevereiro 5). Increasing school playground physical activity: A mixed methods study combining environmental measures and children's perspectives. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 1-8.
- Zask, A., Beurden, E. v., Barnett, L., Brooks, L. O., & Dietrich, U. C. (2001). Active School Playgrounds-Myth or Reality? Results of the "Move It Groove It" Project. *Preventive Medicine*, 33, 402-408.

**Complemento ao Anexo 4**  
**Grelha de registo semanal utilizada no estudo piloto**

**Registo semanal das actividades realizadas no recreio**

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

<b>Dias da semana</b>	<b>Que jogos ou brincadeiras fizeste hoje no recreio?</b>	<b>Com quem brincaste no recreio hoje?</b>
<b>Segunda-feira</b>		
<b>Terça-feira</b>		
<b>Quarta – Feira</b>		
<b>Quinta-feira</b>		
<b>Sexta-feira</b>		



## Anexo 5

### Questionário “Identificação das actividades e interações das crianças nos recreios”



Universidade do Minho  
Instituto de Educação

#### QUESTIONÁRIO

##### Identificação das actividades e interações das crianças nos recreios

**Objetivos:** Com este questionário procuramos saber quais são as actividades praticadas pelas crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico no recreio escolar e ainda identificar as interações entre pares durante essas actividades.

**Lê as perguntas com atenção.**

**Assinala com um X as respostas que consideras corretas ou escreve nos espaços disponíveis.**

#### 1. Identificação

1.1. Qual é o ano de escolaridade que frequentas?  1º  2º  3º  4º

1.2. Quantos anos tens? \_\_\_\_\_

1.3. És Rapaz  ou Rapariga  ?

1.4. Quantos irmãos tens? \_\_\_\_\_

#### 2. Recreio Escolar

2.1. Gostas do tempo de recreio na escola? Sim  Não

Porquê? \_\_\_\_\_

2.2. Que espaço do recreio mais utilizas para as tuas actividades?

\_\_\_\_\_

2.3. Que materiais utilizas nas tuas actividades no recreio? (podes indicar mais do que uma opção)

Nenhum  Cordas  Arcos  Bolas  Consola de jogos  Elástico   
(exemplos: Play Station; game boy)

Carrinhos  Cartas  Bonecas  Rádio  Água  Terra  Pedras

Outro  qual? \_\_\_\_\_

2.2. Gostavas de ter mais tempo de recreio na escola? Sim  Não

Porquê? \_\_\_\_\_

### 3. Práticas realizadas e preferidas

3.1. Que atividades costumavas fazer no recreio? (podes indicar mais do que uma atividade)

Pião	<input type="checkbox"/>	Saltar ao elástico	<input type="checkbox"/>	Macaca	<input type="checkbox"/>	Saltar à Corda	<input type="checkbox"/>
Correr	<input type="checkbox"/>	Escondidas	<input type="checkbox"/>	Caçadinhas	<input type="checkbox"/>	Futebol	<input type="checkbox"/>
Dança	<input type="checkbox"/>	Ouvir música	<input type="checkbox"/>	Conversar	<input type="checkbox"/>	Desenhar	<input type="checkbox"/>
Loto	<input type="checkbox"/>	Berlindes, caricas	<input type="checkbox"/>	Brincar às Lutas	<input type="checkbox"/>	Casinhhas, médicos...	<input type="checkbox"/>
Damas	<input type="checkbox"/>	Cartas	<input type="checkbox"/>	Puzzles	<input type="checkbox"/>	Jogos eletrónicos	<input type="checkbox"/>
Outro	<input type="checkbox"/>	Qual: _____					

3.2. Quais são as duas atividades que mais gostas de fazer no recreio?

1. \_\_\_\_\_ 2. \_\_\_\_\_

3.3. Há outras atividades que gostasses de fazer no recreio mas que não possas fazer?

Não

Sim  Quais são? (indica no máximo duas) \_\_\_\_\_

Porquê que não as fazes? \_\_\_\_\_

### 4. Supervisão dos recreios

4.1. Costuma estar algum adulto no recreio? (podes indicar mais do que uma opção)

Não  Sim, um(a) professor(a)  Sim, um(a) funcionário(a)

Sim, outro  Quem? \_\_\_\_\_

4.2. Algum adulto costuma fazer alguma atividade contigo no tempo de recreio?

**Sim**

um professor (a)  um funcionário (a)

outro  Quem? \_\_\_\_\_

Que atividades fazes com o adulto?  
\_\_\_\_\_

**Não**

Gostavas que isso acontecesse? \_\_\_\_\_

Porquê? \_\_\_\_\_

#### 4. Interação entre pares

5.1. Costumas brincar sozinho?

Sim  Porquê? \_\_\_\_\_  
Não

5.1.1. Quem são os meninos(as) **da tua turma** com quem costumavas fazer as atividades nos recreios?

\_\_\_\_\_

5.1.2. Quem são os meninos(as) **de outras turmas** com quem costumavas fazer as atividades nos recreios?

\_\_\_\_\_

5.1.3. Quem são os meninos(as) com quem **mais** gostas de fazer as atividades no recreio?

\_\_\_\_\_

5.1.4. Quem são os meninos(as) com quem **menos** gostas de fazer as atividades no recreio?

\_\_\_\_\_

5.2. Gostavas de ter mais amigos com quem pudesses fazer as tuas atividades nos recreios?

Sim  Não

Porquê? \_\_\_\_\_

5.3. Quem são os teus melhores amigos(as) da escola?

\_\_\_\_\_

5.4. Alguma vez ficaste sozinho(a) no recreio porque os outros meninos não quiseram brincar contigo? Sim  Não

5.5. Como é que te sentes quando ficas sozinho(a) no recreio por não teres com quem brincar?

\_\_\_\_\_

#### 6. Intervenção

6.1. Participaste em jogos no recreio nas duas últimas semanas?

Sim  Não  Porquê? \_\_\_\_\_

6.2. Qual foi o jogo em que mais gostaste de participar? \_\_\_\_\_

6.3. Durante esses jogos, brincaste com meninos(as) com quem não costumavas brincar?

Sim  Não

6.4. Gostaste de jogar com esses meninos(as)?

Sim  Não  Porquê? \_\_\_\_\_



Obrigada pela tua colaboração

## Anexo 6

### Justificação do questionário

O questionário “Identificação das actividades e interacções das crianças nos recreios” é composto por 5 grupos de questões.

**Grupo 1 - Identificação socioeconómica** – é composto por 5 questões: ano de escolaridade, idade, sexo, número de irmãos e habilitações escolares dos pais. Estas questões visam uma posterior análise das actividades praticadas nos recreios e as interacções das crianças tendo como variáveis independentes a idade, o género e ano de escolaridade.

O factor número de irmãos também pode ser decisivo para esta análise, pois, de acordo com a literatura, as crianças com mais irmãos têm tendência para interagirem mais facilmente com outras crianças.

Quanto às habilitações dos pais, existem indicações que os pais com mais habilitações escolares compreendem e valorizam mais a função do jogo na infância do que os que têm menos habilitações.

**Grupo 2 – Recreio Escolar** – é composto por 4 questões sobre as perspectivas das crianças em relação ao recreio da escola, a sua caracterização em termos de espaços e materiais existentes e ainda o gosto pelo recreio e a duração do tempo de recreio. Este grupo de questões é essencial para o estudo, uma vez que permite saber que tipo de espaços e materiais as crianças mais utilizam nos recreios, pois estes podem estar associadas ao tipo de actividades que estas realizam durante esse período de tempo.

**Grupo 3 – Práticas realizadas e preferidas** – está organizado em 3 questões fundamentais para o estudo em causa. Uma sobre as actividades realizadas no recreio, em que são dadas várias opções de actividades. Estas actividades foram seleccionadas a partir de um estudo sobre práticas preferidas e realizadas (Pereira e Neto, 1997) e também a partir da análise de registos diários de actividades aplicados durante uma semana a duas turmas (incluindo os 4 níveis de escolaridade do 1º ciclo) de uma escola do concelho de Vila Verde, Braga. A partir do cruzamento dos resultados obtidos com a revisão de literatura, as actividades foram sendo incluídas em categorias já existentes (Pereira & Neto,

1997) para posteriormente tornarem mais simples a análise dos dados que serão obtidos aquando da aplicação do questionário.

Ainda são feitas neste grupo duas questões sobre as actividades preferidas.

**Grupo 4 – Supervisão dos Recreios** – é composto por 4 questões sobre a presença dos adultos no recreio (professores, funcionários, animadores ou outro) e ainda sobre a participação destes nas actividades das crianças nos recreios. Esta é uma questão importante no sentido em que para a intervenção que me proponho realizar, é necessária a inserção do investigador no campo de estudo e, portanto, esta é uma forma de verificar a receptividade das crianças à presença dos adultos no seu espaço que é o recreio.

**Grupo 5 – Interação entre pares** – este grupo é constituído por 6 questões sobre com quem as crianças costumam fazer as suas actividades no recreio e sobre as suas amizades na escola.

A primeira questão tem como objectivo saber se as crianças brincam sozinhas, com um amigo, com um grupo pequeno de amigos ou com grupos de muitas crianças. Na segunda questão conseguimos perceber se as interacções entre as crianças são apenas entre os colegas da turma ou se também interagem com crianças de outras turmas.

Na terceira questão as crianças dizem quem são os seus amigos de escola e assim poderemos verificar se são estes os amigos que participam nas suas actividades dos recreios. A quarta e quinta questões são relativas às crianças que já ficaram sozinhas no recreio por não terem quem brinque com eles e o sentimento dos mesmos quando se encontraram nessa situação.

**Grupo 6 – Intervenção** – este grupo, constituído por quatro questões serviu para avaliar a intervenção que foi aplicada numa das escolas onde decorreu a presente investigação.

As duas primeiras questões são relativas aos jogos que mais gostaram de fazer e as últimas questões serviram para identificar se as interações, que decorreram com a aplicação dos jogos, foram positivas para as crianças. Este grupo de questões só foi colocado nos questionários preenchidos pelas crianças do grupo de intervenção nas fases pós-intervenção (pós 1 e pós 2).

## Anexo 7

### Esclarecimentos sobre a aplicação do questionário

Inicialmente, expliquei aos alunos o propósito da investigação, esclarecendo qual o assunto a que se referia o questionário que lhes ia aplicar; verifiquei quais os alunos que não participavam na investigação (não tinham autorização dos pais) e questionei os restantes se queriam participar no estudo (todos os alunos responderam afirmativamente). Informei-os de que o questionário devia ser respondido sem interferências dos colegas, cada um respondia por si.

Cada aluno colocou o primeiro nome e a sua turma no canto superior direito da 1ª página do questionário (este procedimento facilitou a organização dos questionários e permitiu identificar, quais as crianças que não tinham preenchido o questionário em alguma das fases da intervenção – apenas foram contabilizados para a amostra final, as crianças que preencheram, em todas as fases da intervenção, o referido questionário).

**1º ano** - o questionário foi projetado e cada questão foi lida às crianças deste ano de escolaridade. Aguardei que todas respondessem a cada questão para passar à seguinte. Nas questões abertas dadas as, ainda, poucas competências de escrita por parte das crianças, eu e a professora titular de turma passávamos pelo lugar de cada aluno e anotávamos a sua resposta. Dado que o questionário, desta forma, demorava bastante tempo, limitei a resposta às questões abertas até final do grupo 3 de questões. A partir daqui as crianças responderam apenas às questões fechadas. Tempo de preenchimento - 35 a 45 minutos.

**2º ano** - o questionário foi projetado e cada questão foi lida às crianças. Aguardava até que todas respondessem a cada questão para passar à seguinte. Cada criança respondeu, sem qualquer problema, a todas as questões. Tempo de preenchimento do questionário – 30 a 40 minutos.

**3º e 4º anos** – o questionário foi entregue a cada aluno, que em silêncio o preencheu. Quando surgia uma dúvida, a criança levantava a mão e eu

dirigia-me ao seu lugar e esclarecia-a. Estes alunos preencheram os questionários rapidamente (20 a 30 minutos) e, raramente, surgiram dúvidas.

Em algumas questões de resposta aberta, consideramos alguns critérios para uniformizar a aplicação dos questionários a todas as turmas e, que passamos a enunciar:

**Questão 1.5** – as crianças foram informadas para não preencherem esta questão. As professoras forneceram essa informação, visto que a grande maioria não sabia responder a essa questão.

**Questão 2.2** - para as crianças do 1º ano, inicialmente, identifiquei com elas cada um dos espaços e, posteriormente, solicitei que identificassem o espaço que mais utilizavam com um número que atribuí a cada espaço (1-espaço à frente da escola; 2-espaço natural (espaço com árvores); 3 – campo de jogos; 4- atrás da escola; 5 – portão de trás)

**Questões do grupo 5** - as crianças identificaram os seus pares pelo nome próprio e, se a criança que queriam mencionar, não fosse da sua turma, tinham que colocar à frente do nome, o ano e a turma dessa criança. (esta explicação era dada às crianças no início da aplicação para as crianças dos 3º e 4º anos e para as mais novas era explicado aquando da leitura das questões).

## Anexo 8

### Respostas das crianças a partir das quais emergiram as categorias apresentadas ao longo da investigação

Tabela 1 – Origem das categorias do Quadro 4 (Estudo 1)

<b>Categorias</b>	<b>Respostas à questão: Fazes “Outras atividades” no recreio?</b>
<b>Jogos com brinquedos/ materiais</b>	Skates tech deck (skate de dedo) imagem 1
	Pistolas
	Gormitis (bonecos não articulados) imagem 2
	Beyblades (variante do pião em plástico) imagem 3
	Bukogans (bonecos) imagem 4
	Computador
	Paus e pedras
	Fisgas
<b>Jogos tradicionais</b>	Passarão
	Macaquinho chinês
	Jogos de mãos com lengalengas
	Rei manda
	Mamã dá licença
	Jogo do galo
	Verdade ou consequência
<b>Jogos de faz de conta</b>	Teatro
	Inventar brincadeiras
	Viver aventuras
	Cantar
<b>Jogos desportivos</b>	Basquetebol
	Ginástica
	Futebol sem bola
<b>Jogos de perseguição</b>	Polícias e ladrões
	Jogo do veneno
	Caça gelo
	Camaleão
<b>Jogos com cromos</b>	
<b>Diversos</b>	Passear
	Ler
	Brincar na baliza
	Saltar

#### Breves explicações sobre alguns jogos realizados

**Skate tech deck** – pequenos skates usados para manobrar com os dedos, ideia original de uma criança de 12 anos num dia de chuva em que não pode sair para praticar as suas acrobacias no seu skate, pegou numa tesoura e num cartão e deu asas à sua imaginação tendo criado a sua primeira miniatura de skate. Com



a ajuda do seu pai e da indústria do brinquedo foi possível transformar estas miniaturas com materiais reais (com metal, design gráfico) num brinquedo bastante apreciado por crianças e adolescentes em todo o mundo.



**Imagem 1** –skates tech deck

**Gormitis** - Definição wikipédia: “série de bonecos não articulados, acompanhados de um jogo de cartas junto da embalagem. Os bonecos da série geralmente são monstros com poderes baseados no elementos da natureza (como: água, terra, ar, fogo, floresta) cada qual dividido por um "povo" diferente.” (informação recolhida de: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Gormiti>).

**Beyblade** – para Carlberg no seu artigo “**Girava o pião, gira a beyblade!**” o pião foi industrializado por alguém que conhecia muito bem as regras desse jogo tendo assim criado o jogo do beyblade que se assemelha ao jogo do pião exceto na “embalagem”.

Informação recolhida de:

<http://www.educacional.com.br/articulas/imprimirOutros.asp?artigo=artigo004>

**Bakugans** – inicialmente um brinquedo criado no Japão, que posteriormente deu origem a uma série de desenhos animados com bastante sucesso, a partir da qual surgiram cartas e brinquedos (pequenas esferas que abrem e se transformam em bonecos) que são vendidos em todo o mundo.



**Imagem 2** – Gormitis



**Imagem 3** – Beyblade



**Imagem 4** – Bakugans

### Anexo 8 (Continuação)

**Tabela 2** – Origem das categorias do Quadro 12 (Estudo 2)

<b>Respostas dos alunos à pergunta: “Porque gostas do tempo de recreio na escola?”</b>	<b>Categorias</b>
“Para brincar vários jogos “	Espaço e tempo para brincar
“Para jogar futebol”	
“Para saltar à corda”	
“Porque posso jogar às escondidas e às apanhadinhas”	
“Porque adoro brincar”	
“Porque temos tempo para lanchar e brincar”	
“Para brincar à vontade”	
“Porque tem espaço para brincarmos”	
“Porque é o tempo do dia em que podemos brincar”	
“Porque posso brincar”	
“Porque gosto de brincar”	
“Para gastar energia”	
“Para brincar mais tempo”	
“Para brincar com os meus amigos”	Conviver e brincar com os amigos
“Para apanhar ar fresco e divertir-me com as minhas amigas”	
“Porque estamos todos juntos”	
“Porque podemos brincar e conviver”	
“Para conversar e brincar com os meus amigos”	
“Porque gosto de estar com as minhas amigas”	Tempo de diversão
“Porque é o tempo de diversão e de brincadeira”	
“Porque é onde nos podemos divertir”	
“Divirto-me a brincar”	
“É divertido”	
“É fixe”	Tempo de liberdade e descanso
“Porque estamos livres”	
“Porque gosto de estar ao ar livre”	
“Assim não tenho que estudar”	
“Porque é o único tempo livre para brincar na escola”	
“Para poder descansar e brincar”	
“Para descansar a cabeça”	
“Porque é sossegado”	

**Tabela 3** – Origem das categorias do Quadro 14 (Estudo 2)

<b>Respostas dos alunos à pergunta: “Porque é que gostavas de ter mais tempo de recreio na escola?”</b>	<b>Categorias</b>
“Para ter mais tempo para brincar”	Mais tempo para brincar
“Gosto de brincar”	
“Porque faz bem brincar”	
“Porque gosto mais de brincar do que de estudar”	
“Para jogar mais tempo futebol”	
“Para brincar até me cansar”	
“Para brincar mais”	
“Para gastar energia”	
“Gosto do recreio”	
“Porque as crianças precisam de brincar”	
“Porque há tempo para brincar e para trabalhar”	
“Adoro brincar”	
“Porque o recreio da tarde é pouco tempo”	
“Porque é pouco tempo”	
“Os intervalos são muito curtos”	
“Porque temos mais tempo de aulas do que de recreio”	
“Para ter mais tempo para lanchar”	
“Para me divertir mais”	Tempo de descanso e diversão
“Porque não gosto de estudar”	
“É mais divertido do que estar nas aulas”	
“Porque passamos muito tempo na sala de aula”	
“Para estar mais tempo lá fora”	
“É divertido”	
“Para ter mais tempo livre”	
“Para ler mais”	
“Para ter mais tempo para descansar e brincar”	
“É fixe”	
“Para descansar mais”	
“Para apanhar ar”	Tempo de convívio e brincadeira
“Para estar com os meus amigos”	
“Para brincar com os meus amigos”	
“Para conversar mais”	

**Tabela 4** – Origem das categorias do Quadro 14 (Estudo 2)

<b>Respostas dos alunos à pergunta: “Porque é que não gostavas de ter mais tempo de recreio na escola?”</b>	<b>Categorias</b>
“O intervalo da manhã já demora muito tempo”	Tempo suficiente
“Já chega o tempo que temos”	
“Acho que já é muito tempo”	
“Gosto de aprender nas aulas”	Importância das aulas
“Também gosto de trabalhar”	
“Gosto de estudar”	
“Estamos na escola para aprender e não para brincar”	
“Precisamos aprender”	
“Gosto mais de aprender do que brincar”	
“Prefiro ficar com a professora na sala”	
“Senão as aulas acabavam mais tarde”	
“Estou a perder tempo a brincar em vez de aprender”	
“Assim ficávamos com menos tempo para estudar”	

**Tabela 5**– Origem das categorias do Quadro 22 (Estudo 3)

<b>Respostas dos alunos à pergunta: “Porque é que gostavas de fazer atividades com adulto no recreio?”</b>	<b>Categorias</b>
“Para ajudar no futebol”	Ajudavam a evitar conflitos
“Podemos brincar à vontade”	
“Porque nos protegem”	
“Assim o recreio era mais fixe”	Seria mais divertido
“Seria engraçado”	
“O recreio podia ser mais divertido”	
“Sabem escolher melhor os jogos”	Diversificar os jogos no recreio
“Para participarem nas nossas brincadeiras”	
“Para ter materiais para brincar”	
“Ensinavam outros jogos”	
“Gosto de brincar com adultos e eles também têm que brincar”	Ter um parceiro para brincar
“Dão-nos carinho”	
“Para ter com quem brincar”	

**Tabela 6** – Origem das categorias do Quadro 23 (Estudo 3)

<b>Respostas dos alunos à pergunta: “Porque é que não gostavas de fazer atividades com adultos no recreio?”</b>	<b>Categorias</b>
“Só gosto de brincar com crianças”	Preferem brincar com os seus pares
“Só gosto de brincar com os meus amigos”	
“Eu e os meus amigos sabemos brincar”	
“Já tenho amigos para brincar no recreio”	
“Não gosto”	Gostam de brincar livremente
“Não gosto que me chateiem”	
“Não me ia sentir à vontade”	
“Temos que brincar”	
“Não é preciso”	
“Assim não podia bater aos que me batem”	
“Gosto de me sentir livre quando brinco”	
“Não gosto de ser vigiado”	
“Não iam deixar fazer coisas fixes”	Os adultos são controladores
“Já estamos com os professores na sala de aula”	
“Senão era sempre ele a mandar”	
“Estragam o jogo de futebol”	
“Prefiro que tomem conta”	
“Os adultos não são divertidos”	
“Não sabem brincar”	

**Tabela 7** – Categorias dos gráficos 3 e 4 (Estudo 3)

<b>Respostas dos alunos à pergunta: “Que atividades fazes com adultos no recreio?”</b>	<b>Categorias</b>
“brinco às escondidas”	Jogos de perseguição
“jogo às caçadinhas”	
“fazemos corridas”	
“gosto de saltar à corda com a funcionária”	Jogos tradicionais
“jogo à macaca”	
“jogo aos berlindes”	
“fazemos o jogo da sardinha”	Jogos de equilíbrio
“brincamos às estátuas”	
“ajuda-me a fazer a roda”	Conversar
“gosto de falar com a professora no recreio”	
“costumo conversar muito com os adultos”	
“conversar”	

**Anexo 8 (continuação)****Tabela 8** – categorias de “outros” materiais do Quadro (Estudo 3)

<b>“Outros”</b>
“gormitis”
lápiz de cor
papel
cromos
canetas
cão de brincar
bonecos "bakugans"
soldados miniatura
paus
folhas de árvores
bonecos miniatura
“skates tech deck”
berlindes
maquilhagem
computador (Magalhães)
legos
luvas
“beyblades”
livros
maçãs de árvores
tampas de garrafas

**Tabela 9** – Origem das categorias do Quadro 37 (Estudo 4)

<b>Resposta dos alunos à pergunta: “Porque participaste nos jogos?”</b>	<b>Categoria</b>
“achei divertido”	Jogos interessantes e divertidos
“foi divertido e não conhecia alguns jogos”	
“pareceu-me interessante”	
“porque gostei”	
“achei fixe”	
“gostei dos jogos”	Aprender novos jogos e brincar com outros meninos
“gostei muito”	
“queria aprender jogos para brincar com os meus amigos”	
“queria brincar com outros meninos”	
“gosto de fazer jogos no recreio”	Não tinha nada para fazer
“não sabia a que havia de brincar”	
“apeteceu-me”	
“porque não era o dia do futebol”	
“não tinha nada para fazer”	
“porque os meus colegas participaram”	

**Tabela 10** - Origem das categorias do Quadro 38 (Estudo 4)

<b>Resposta dos alunos à pergunta: “Porque não participaste nos jogos?”</b>	<b>Categoria</b>
“não sei”	Não me apeteceu
“não me apeteceu “	
“não gostei dos jogos”	
“ninguém jogou”	
“estive com as minhas amigas”	
“gosto mais de conversar”	
“estive a conversar”	Prefiro as minhas brincadeiras com os meus amigos
“só costumo falar”	
“já tinha outras brincadeiras planeadas”	
“ando com pessoas que não jogam”	
“porque estive a brincar com os meus amigos”	
“tinha mais coisas para fazer”	
“queria estar a conversar com as minhas amigas”	
“gosto mais de fazer as minhas brincadeiras”	
“estavam muitos meninos nos jogos”	
“já conhecia os jogos”	

## Anexo 9

### Descrição dos jogos aplicados na intervenção <sup>5</sup>

#### **Jogo do Camaleão:**

Nº de jogadores: vários

Material: nenhum

Desenvolvimento: um dos jogadores será o camaleão, os outros jogadores afastam-se do camaleão. Quando todos estiverem prontos, o camaleão diz:

- Camaleão!

Os restantes jogadores perguntam:

- De que cor?

O camaleão tem que dizer uma cor e, os jogadores têm que tocar nessa cor, antes que o camaleão os apanhe. O jogador que for apanhado passa a ser o camaleão, caso ninguém seja apanhado, então o camaleão continua a ser o mesmo jogador.

#### **Macaquinho Chinês**

Nº de jogadores: vários

Material: nenhum

Desenvolvimento: um jogador encosta-se à parede, voltado de costas para os outros jogadores, diz: “- 1,2,3, macaquinho chinês”; os outros jogadores movimentam-se em direção à parede, onde se encontra o 1º jogador. No entanto, quando o jogador que está encostado à parede, se vira para eles, estes têm que ficar imóveis, em “estátua”. Quem se mexer, tem que voltar para a linha inicial. Ganha quem chegar primeiro à parede, conseguindo avançar sem ser visto pelo 1º jogador.

#### **Bom barqueiro**

Nº de jogadores: vários

Material: nenhum

Desenvolvimento: dois jogadores fazem um arco com os braços, unindo as mãos, sendo estes os barqueiros. Enquanto, estes jogadores combinam um

---

<sup>5</sup> Foram utilizados como auxílio para esta descrição, os seguintes sites: <http://aprenderabrincarfeliz.blogspot.pt>; <http://www.prof2000.pt>; <http://jt6b.blogspot.pt>; <http://obloguedonico.blogs.sapo.pt>; <http://vamosjogar.weebly.com>



nome para cada um (por exemplo: nome de frutos, animais, etc), os restantes jogadores fazem uma fila, apoiando as mãos nos ombros do jogador que se encontra à sua frente.

O primeiro da fila é o guia e todos vão andando, em fila, pelo espaço e cantando: “Vou pedir ao senhor barqueiro que me deixe passar, tenho filhos pequeninos, mas algum ficará”; quando acabam de cantar, os barqueiros iniciam a sua parte: “passarás, passarás, mas algum ficará, se não for a mãe à frente é o filho lá de trás”.

Quando os barqueiros terminam de cantar, os restantes jogadores passam dentro do arco, por eles formado e um dos jogadores fica preso. Os barqueiros esperam que a fila se afaste e dão duas opções ao jogador que ficou preso (ex: manga ou laranja?), dependendo da escolha, o jogador fica atrás do barqueiro que lhe corresponde. No final, cada barqueiro tem a sua equipa que se foi formando atrás dele. Cada elemento segura o jogador à sua frente, colocando-lhe as mãos na cintura e os barqueiros continuam de mãos dadas. Ao sinal, cada equipa puxa a sua equipa para trás, tentando levar a outra equipa para a sua zona (local definido através de um risco no chão), ou fazendo-a cair. Quem o conseguir fazer é a equipa vencedora.

### **Escondidas**

Nº de jogadores: vários

Material: nenhum

Desenvolvimento: define-se, inicialmente, o espaço onde decorrerá o jogo e o jogador que irá contar até determinado número. Esse jogador, encosta-se a uma parede ou fecha os olhos e conta, enquanto os outros se vão esconder dentro dos limites estipulados. Seguidamente, esse jogador vai procurar os restantes jogadores. A primeira pessoa a ser encontrada substitui o que estava a contar, exceto se algum jogador que está escondido, chegar primeiro ao local e disser “salva todos”. Nesta situação o jogador que estava a contar, mantém-se.

## **Barra do lenço**

Nº de jogadores: vários

Material: lenço

Desenvolvimento: dividem-se os jogadores em duas equipas e posiciona-se cada equipa num dos extremos do campo. No ponto médio, entre ambas as equipas, fica a "mãe", que tem um lenço na mão e que comandará o jogo.

Cada elemento de cada equipa tem de ter um número, atribuído secretamente, sem a outra equipa saber. Se, por exemplo, as equipas tiverem oito elementos cada, estes serão numerados de um a oito.

Após esta atribuição dos números, cada equipa se posiciona no extremo do seu campo, na sua "casa", com os jogadores colocados, lado a lado. Depois, a "mãe", com um lenço na mão é colocada no ponto médio do campo e, chama por um número. Imediatamente, os jogadores cujo número corresponde ao que foi chamado (um de cada equipa) corre para a "mãe". Cada um tenta retirar da mão da "mãe" o lenço, sem ser apanhado pelo outro. Se nenhum conseguir retirar o lenço num certo período de tempo, a "mãe" pode chamar outro número para ajudar.

Se quem retirar o lenço à "mãe" voltar com o lenço para a sua casa, sem ser tocado, ganha um ponto para a sua equipa. Se retirar o lenço e, sem ser tocado, conseguir fugir para a casa adversária, ganha dois pontos. Se for tocado durante a fuga, para um lado ou outro perde um ponto.

## **Jogo do Lencinho**

Material: Lenço

Número de participantes: Vários

Desenvolvimento: Os jogadores sentam-se no chão formando uma roda. Um outro jogador anda à volta da roda pelo lado de fora cantando\*, até deixar cair o lenço atrás de um outro jogador sentado; se este der por isso, apanha o lenço e corre atrás dele. Quando o que tinha o lenço se deixa apanhar vai para o meio e fica GALINHA CHOCA ,vai tentar apanhar o lenço primeiro do que os jogadores que estão sentados na roda . Quando não se deixa apanhar , senta-se no lugar do jogador que ficou com o lenço e o jogo recomeça.

\*"o lencinho vai na mão , ele vai cair ao chão.

o lencinho vai no bolso ele vai cair ao poço...poço...poço... (até cair)."

## **Jogo do rei manda**

Número de jogadores: vários

Material: nenhum

Desenvolvimento: os jogadores escolhem um elemento que vai ser Rei. Este deve colocar-se de costas para uma parede, virado para os restantes jogadores que se colocam lado a lado, a uma distância que pode ser definida por uma fita ou um risco no chão.

O Rei deve dar ordens de movimentação variada que os jogadores devem cumprir, ao mesmo tempo que tentam aproximar-se da parede onde está o Rei. Quem conseguir chegar à parede primeiro substitui o Rei que, por sua vez, se junta aos restantes jogadores e o jogo continua.

As ordens do Rei devem começar por: "O Rei manda..." (por exemplo: " O Rei manda dar dois passos de gigante... O Rei manda gatinhar, etc."). As ordens do Rei não devem intencionalmente impedir os outros jogadores de atingirem o objectivo. As ordens do Rei só são válidas quando este diz: "O Rei manda...". Se o Rei só disser "sentar" e algum jogador o fizer, este jogador, volta para a linha de partida e recomeça desse local (uma vez que não foi dito "O Rei manda sentar", os jogadores são penalizados, reiniciando do local estipulado).

## **Bola queima**

Número de jogadores: vários

Material: nenhum

Desenvolvimento: os jogadores em círculo, vão passando a bola cada vez mais rápido entre si, pois a bola "queima". Se algum jogador deixar cair a bola fica com um ponto. Os jogadores vão somando os pontos que vão fazendo durante o período de tempo em que decorre o jogo. No final, vence quem não tiver pontos ou o jogador que tiver menos pontos. Este jogo foi adaptado para que nenhum jogador fosse eliminado do jogo, mantendo, no entanto, o desafio do jogo, continuando este a ser motivador para as crianças.

## **Stop**

Número de jogadores: vários

Material: uma bola em esponja

Desenvolvimento: depois de selecionado o jogador que irá atirar a bola ao ar, este deve-o fazer e, ao mesmo tempo deve fugir do local, pois outro jogador vai apanhar a bola e de imediato deve gritar “STOP”. Os outros jogadores têm que parar imediatamente após o “STOP”. O jogador que tem a bola, tem que, tentar acertar com a mesma, num outro jogador. Para isso pode dar até três passos, tentando aproximar-se de algum jogador, certificando-se que o consegue atingir. Se atingir o jogador, ganha um ponto e o jogador que foi tocado é quem vai atirar a bola ao ar. Se não atingir ninguém, outro jogador pode agarrar a bola e o jogo continua.

## **Mata**

Número de jogadores: vários

Material: Bola

Desenvolvimento: duas equipas com igual número de jogadores, jogam uma contra a outra, num espaço delimitado, 2 meios campos e 2 zonas para o "piolho". Cada equipa coloca-se no seu meio-campo, com excepção de um jogador de cada equipa, que se coloca na zona do "piolho", que fica atrás da zona dos jogadores da equipa adversária.

Os jogadores de campo e o que se encontra no "piolho" têm que fazer três passes entre si, sem que a bola caia ao chão ou seja tocada por um jogador adversário. Se o conseguirem fazer, podem tentar atingir com a bola ("matar") os jogadores adversários. Qualquer jogador, que se encontre no campo principal ou no “piolho”, pode "matar".

Os jogadores adversários que se encontram na zona principal do campo, tentam esquivar-se do remate adversário ou agarrar a bola sem a deixar cair no chão. Se a conseguirem agarrar, podem de imediato tentar "matar" os jogadores da outra equipa.

O primeiro jogador a ser “morto” troca de posição com o “piolho”. A partir daqui, os jogadores que são "mortos" vão permanecer na "zona do piolho" até ao final do jogo.

Cada jogador “morto” fica em posse da bola e reinicia o jogo do piolho. Vence o jogo, a equipa que conseguir eliminar mais adversários.

### **Futebol sem bola**

Jogadores: **vários**

Material: nenhum

Desenvolvimento: Dividem-se os jogadores em duas equipas. O objetivo é sair do seu campo, percorrer todo o campo adversário e chegar até à baliza adversária. Marcando assim um ponto para a sua equipa. Porém, para isso, não poderá ser tocado por um adversário no campo deste. Caso isso aconteça, este jogador deverá permanecer parado no local onde o tocaram até que um colega de equipa o "salve", também tocando-o. Quando é marcado um ponto, todos os jogadores voltam à sua parte do campo de jogo e reiniciam a partida.

### **Faz de conta**

Jogadores: **vários**

Material: diversos (desperdícios, materiais naturais ou outros), selecionados pelas crianças

Desenvolvimento: dependendo do número de jogadores, divide-se em grupos de 4 ou 5 elementos e cada grupo escolhe um local onde vai efetuar a sua simulação. Um elemento do grupo, ou todos em acordo, selecionam um tema e vão simular uma situação sobre esse tema. Os temas podem ser vários, por exemplo: desporto, profissões, alimentação, etc... Cada criança vai imaginar e criar um papel para esse tema e posteriormente vão simular, em grupo uma situação referente ao mesmo. Cada grupo vai ver os restantes e vai tentar adivinhar o que estão a simular.

## Anexo 10

### Caraterização das escolas

#### Escola A (controlo)

O edifício onde funciona a escola E. B. 1 pertence à tipologia P3 é do ano de 1952 tendo sofrido importantes obras de remodelação.

O edifício escolas é constituído por dois pisos que incluem 12 salas de aula, 1 salão polivalente, 1 cozinha, 1 arrecadação, 1 sala de professores, 1 bar, 1 sala de informática e um gabinete de coordenação. Entre os dois blocos deste edifício existe um pequeno pátio interior. A área envolvente descoberta é constituída pelos pátios de entrada, 1 campo de jogos, canteiros relvados com arbustos e árvores e espaços livres para brincadeiras. Todo o recinto escolar está delimitado com muros de rede, existindo um portão de acesso com uma portaria.

#### Alunos a frequentar a escola (2011/2012):

279 alunos distribuídos em 12 salas de aulas, 3 turmas de cada nível de ensino.

Períodos de intervalo: manhã - das 10:30h às 10:50h e tarde – das 15:30h às 15:40h

#### Descrição do espaço de recreio:

À direita do portão de entrada da escola há um canteiro com flores, uma rampa e uma escada de acesso para a escola, o piso de recreio é, essencialmente, em terra e com alguns bancos de jardim.

Junto ao gradeamento, a toda a volta da escola existe um espaço verde com algumas árvores, terra e pedras. Este espaço é encostado à sebe que tapa o gradeamento. À volta do edifício existe um passeio em cimento de cerca de 2m de largura.

O campo de futebol fica situado num plano superior ao restante espaço de recreio, tem as marcações para o jogo de futebol, com 2 balizas e, atrás destas existem 2 tabelas de basquetebol sem marcações. O acesso para este espaço é através de uma escada de cada lado.

Existem 2 espaços pequenos exteriores com um coberto de plástico resistente, no entanto não são suficientes para abrigar os alunos da escola quando chove.

Para esse efeito existe um espaço interior, junto à cantina, onde os alunos brincam em dias de chuva.

Na parte de trás da escola, há um espaço em terra com árvores, pedras e alguma relva. Espaço amplo inclinado.

### **Escola B - intervenção**

A escola está implantada num complexo habitacional de construção onde predomina o pequeno comércio e existem alguns serviços públicos. A escola fica ao lado do Agrupamento de escolas a que pertence.

Esta é uma escola com 21 anos, é um edifício sem projecto-tipo, de um só piso. No interior, há um espaço de 50 m<sup>2</sup>, considerado polivalente, utilizado pelos alunos em dias de chuva. Existem 8 salas de aula, 1 sala de professores, 1 gabinete de apoio administrativo, 2 salas de recursos e 1 cozinha. No exterior há um campo de jogos aberto, permanentemente à comunidade, utilizado pelos alunos durante os intervalos e em actividades curriculares e extra-curriculares diversificadas.

Alunos que frequentam esta escola (2011/2012): 188 alunos divididos em 8 turmas, sendo 2 de cada ano lectivo.

#### O espaço de recreio exterior:

Junto ao edifício escolar, fazendo ainda parte deste, um espaço coberto com pilares a todo o comprimento da escola.

O campo de jogos é em cimento e tem as marcações para o jogo de futebol e de basquetebol, tem também 2 balizas colocadas em comprimento e 4 tabelas de basquetebol colocadas lateralmente. Este espaço também pode ser utilizado por outras crianças fora do período escolar, uma vez que o campo de jogos fica isolado. Em torno de todo o campo de jogos existe uma zona em terra com alguma relva e árvores.

Junto ao portão de trás da escola existe um espaço que se prolonga até ao campo de jogos onde também costumam brincar as crianças.

Na entrada principal do lado direito, há um jardim com árvores e flores que se prolonga a todo o comprimento da escola do lado das janelas das salas de aula e tem uma sebe a tapar o gradeamento. Neste local as crianças não estão autorizadas a brincar. No espaço de recreio existem 2 bebedouros e 5 caixotes do lixo.

## Anexo 11

**Fotografias dos espaços de recreio da escola de intervenção**  
(complemento à descrição dos espaços efetuada no Estudo 2 (pg. 168-170).



Imagem 1 – Espaço atrás da escola

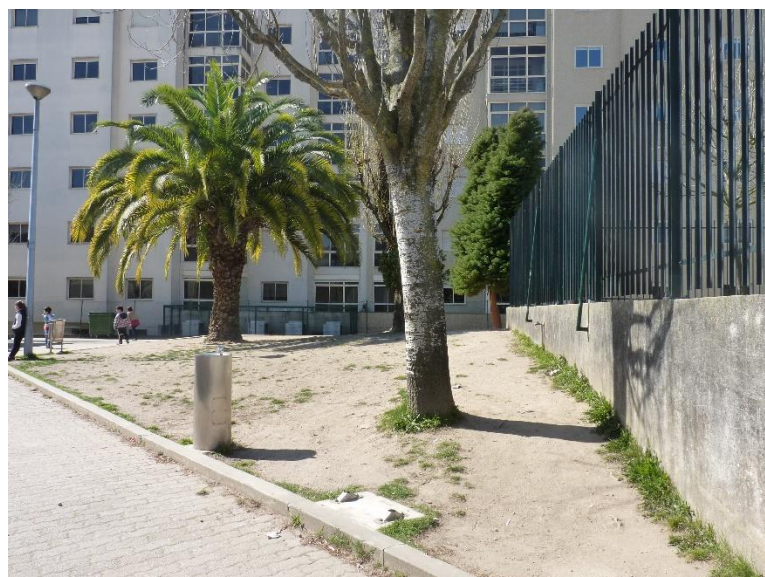


Imagem 2 – Espaço natural





Imagens 3 e 4 – Campo de jogos



Imagem 5 – parte de cima da bancada do campo de jogos



Imagem 6 – Parte da frente da escola (parcial)



Imagem 7 e 8 – rapazes a jogar às cartas na bancada do campo de jogos (esquerda); raparigas a conversar e a organizar um jogo na bancada do campo de jogos, do lado de fora da grade (direita).



Imagem 9 – raparigas a brincar numa baliza, do campo de jogos, enquanto decorre jogo de futebol

## Anexo 12

### **Quadros com valores relativos sobre a diversidade de jogos praticada no recreio (Estudo 4)**

Para a elaboração dos seguintes quadros, foram consideradas apenas, as respostas “sim” à questão 3.1 do questionário. Esta questão fechada apresentava várias opções de jogos, e cada criança podia selecionar mais do que uma opção. Analisamos as frequências (n) e percentagens (%) atendendo ao total de jogos praticados pelas crianças nos recreios, e também verificamos a média de cada categoria de jogo por criança ( $\bar{X}$ ).

**Valores relativos (Quadro 1 do estudo 4) - Diversidade de jogos praticados no recreio em cada uma das fases de avaliação ( pré e pós intervenção): comparação entre o grupo de intervenção (G.I.) e o grupo de controlo (G.C.)**

Jogos		Fase Pré-intervenção				Fase Pós-intervenção				
		G.I. n=114	G. C. n=156	Total	p	G.I. n=114	G.C. n=156	Total n=270	p	
Jogos de movimento	Elástico	n	12	4	16	*0,006	4	3	7	NS
		%	1,79	0,46	1,04		0,69	0,42	0,54	
	Macaca	n	47	34	81	**0,001	45	28	73	***0,000
		%	6,99	3,90	5,25		7,76	3,91	5,63	
	Corda	n	42	65	107	NS	36	44	80	NS
		%	6,25	7,46	6,93		6,21	6,15	6,17	
	Correr	n	89	130	219	NS	93	116	209	NS
		%	13,24	14,93	14,19		16,03	16,20	16,13	
	Escondidas	n	71	91	162	NS	68	96	164	NS
		%	10,57	10,45	10,50		11,72	13,41	12,65	
	Caçadinhas	n	76	102	178	NS	76	90	166	NS
		%	11,31	11,71	11,54		13,10	12,57	12,81	
	Futebol	n	65	63	128	**0,007	60	65	125	NS
		%	9,67	7,23	8,30		10,34	9,08	9,65	
Dança	n	17	30	47	NS	16	26	42	NS	
	%	2,53	3,44	3,05		2,76	3,63	3,24		
Lutas	n	16	47	63	**0,002	15	33	48	NS	
	%	2,38	5,40	4,08		2,59	4,61	3,70		
Faz de conta	n	33	43	76	NS	19	21	40	NS	
	%	4,91	4,94	4,93		3,28	2,93	3,09		
Berlindes, caricas	n	5	8	13	NS	3	1	4	NS	
	%	0,74	0,92	0,84		0,52	0,14	0,31		
<b>Total Jogos Movimento</b>		n	473	617	1090		435	523	958	
		%	70,4	70,8	70,8		75,0	73,04	73,92	
<b>Média do total de jogos de movimento praticados por criança</b>		$\bar{X}$	4,15	3,96	4,04		3,82	3,35	3,55	
Jogos de sociedade e eletrónicos	Ouvir música	n	19	23	42	NS	14	15	29	NS
		%	2,83	2,64	2,72		2,41	2,09	2,24	
	Conversar	n	75	97	172	NS	72	90	162	NS
		%	11,16	11,14	11,15		12,41	12,57	12,50	
	Desenhar	n	26	35	61	NS	16	22	38	NS
		%	3,87	4,02	3,95		2,76	3,07	2,93	
	Loto	n	1	2	3	NS	0	2	2	NS
		%	0,15	0,23	0,19		0,00	0,28	0,23	
	Damas	n	5	11	16	NS	1	2	3	NS
		%	0,74	1,26	1,04		0,17	0,28	0,23	
Cartas	n	19	13	32	*0,036	20	24	44	NS	
	%	2,83	1,49	2,07		3,45	3,35	3,40		
Puzzles	n	2	8	10	NS	2	2	4	NS	
	%	0,30	0,92	0,65		0,34	0,28	0,31		
Consolas	n	16	27	43	NS	9	26	35	*0,034	
	%	2,38	3,10	2,79		1,55	3,63	2,70		
<b>Total Jogos Soc./ Eletronicos</b>		n	163	216	379		134	183	317	
		%	24,26	24,80	24,56		23,10	25,56	24,46	
<b>Média do total de Jogos de Soc./ Elet. praticados por criança</b>		$\bar{X}$	1,43	1,38	1,40		1,18	1,17	1,17	
Outros	Outros	n	36	38	74	NS	11	10	21	NS
		%	5,36	4,36	4,80		1,90	1,40	1,62	
	<b>Total Outros</b>	n	36	38	74		11	10	21	
	%	5,36	4,36	4,80		1,90	1,40	1,62		
<b>Média do total de "outros" jogos praticados por criança</b>		$\bar{X}$	0,32	0,24	0,27		0,10	0,06	0,08	
<b>Total de jogos praticados no recreio</b>		n	672	871	1543		580	716	1296	
		%	100,0	100,0	100,0		100,0	100,0	100,0	
<b>Média do total de jogos praticados por criança</b>		$\bar{X}$	5,89	5,58	5,71		5,08	4,59	4,80	

Legenda: G.I.- Grupo de intervenção, G.C. – Grupo de controlo; \*\*\*p<0.001; \*\*p<0.01; \*p<0.05; NS – não significativo

**Valores relativos (quadro 3 do estudo 4) - Diversidade de jogos praticados no recreio por cada um dos grupos (G.C. e G.I.): diferenças entre as duas fases de avaliação (pré e pós intervenção)**

Jogos		Grupo de intervenção (G.I.)				Grupo de controlo (G.C.)				
		Pré n=114	Pós n=114	Total n=228	p	Pré n=156	Pós n=156	Total n=312	p	
Jogos de movimento	Elástico	n	12	4	16	*0,038	4	3	7	NS
		%	1,79	0,69	1,28		0,46	0,42	0,44	
	Macaca	n	47	45	92	NS	34	28	62	NS
		%	6,99	7,76	7,35		3,90	3,91	3,91	
	Corda	n	42	36	78	NS	65	44	109	**0,013
		%	6,25	6,21	6,23		7,46	6,15	6,87	
	Correr	n	89	93	182	NS	130	116	246	*0,052
		%	13,24	16,03	14,54		14,93	16,20	15,50	
	Escondidas	n	71	68	139	NS	91	96	187	NS
		%	10,57	11,72	11,10		10,45	13,41	11,78	
	Caçadinhas	n	76	76	152	NS	102	90	192	NS
		%	11,31	13,10	12,14		11,71	12,57	12,10	
	Futebol	n	65	60	125	NS	63	65	128	NS
		%	9,67	10,34	9,98		7,23	9,08	8,07	
	Dança	n	17	16	33	NS	30	26	56	NS
		%	2,53	2,76	2,64		3,44	3,63	3,53	
Lutas	n	16	15	31	NS	47	33	80	NS	
	%	2,38	2,59	2,48		5,40	4,61	5,04		
Faz de conta	n	33	19	52	*0,027	43	21	64	**0,002	
	%	4,91	3,28	4,15		4,94	2,93	4,03		
Berlindes, caricas	n	5	3	8	NS	8	1	9	*0,018	
	%	0,74	0,52	0,64		0,92	0,14	0,57		
<b>Total Jogos Movimento</b>		n	473	435	908		617	523	1140	
		%	70,4	75,0	72,52		70,8	73,04	71,83	
<b>Média do total de jogos de movimento praticados por criança</b>		$\bar{X}$	4,15	3,82	7,96		3,96	3,35	3,65	
Jogos sociais, de tabuleiro e eletrónicos	Ouvir música	n	19	14	33	NS	23	15	38	NS
		%	2,83	2,41	2,64		2,64	2,09	2,39	
	Conversar	n	75	72	147	NS	97	90	187	NS
		%	11,16	12,41	11,74		11,14	12,57	11,78	
	Desenhar	n	26	16	42	NS	35	22	57	NS
		%	3,87	2,76	3,35		4,02	3,07	3,59	
	Loto	n	1	0	1	NS	2	2	4	NS
		%	0,15	0,00	0,08		0,23	0,28	0,25	
	Damas	n	5	1	6	NS	11	2	13	*0,011
		%	0,74	0,17	0,48		1,26	0,28	0,82	
	Cartas	n	19	20	39	NS	13	24	37	*0,054
		%	2,83	3,45	3,12		1,49	3,35	2,33	
Puzzles	n	2	2	4	NS	8	2	10	NS	
	%	0,30	0,34	0,32		0,92	0,28	0,63		
Consolas	n	16	9	25	NS	27	26	53	NS	
	%	2,38	1,55	2,00		3,10	3,63	3,34		
<b>Total Jogos Soc./ Eletronicos</b>		n	163	134	297		216	183	399	
		%	24,26	23,10	23,72		24,80	25,56	25,14	
<b>Média do total de Jogos de Soc./ Elet. praticados por criança</b>		$\bar{X}$	1,43	1,18	2,61		1,38	1,17	1,28	
Outros	n	36	11	47	***0,000	38	10	48	***0,000	
	%	5,36	1,90	3,75		4,36	1,40	3,02		
<b>Média do total de "Outros" jogos praticados por criança</b>		$\bar{X}$	0,32	0,10	0,21		0,24	0,06	0,15	
<b>Total de jogos praticados no recreio</b>		n	672	580	1252		871	716	1587	
		%	100,0	100,0	100,0		100,0	100,0	100,0	
<b>Média do total de jogos praticados por criança</b>		$\bar{X}$	5,89	5,08	5,49		5,58	4,59	5,09	

Legenda: G.I.- Grupo de intervenção, G.C. – Grupo de controlo; \*\*\*p<0.001; \*\*p<0.01; \*p<0.05; NS – não significativo