



Universidade do Minho
Instituto de Estudos da Criança

Carla Sofia Faria Pedro

**Identificação das Práticas de Lazer:
Estudo com crianças do 1.º Ciclo
do Ensino Básico de Valpaços**

Mestrado em Estudos da Criança – Educação
Física e Lazer

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

Agosto de 2005

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Beatriz Pereira, da Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, por todo o empenho, incentivo, disponibilidade e dedicação com que orientou esta investigação.

Ao Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas de Valpaços pela cooperação e incentivo, possibilitando desde logo a concretização deste estudo.

A todos os professores e alunos da Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico de Valpaços, que colaboraram na resposta aos questionários, permitindo desta forma identificar as principais práticas de lazer.

Ao meu pai, que apesar de estar ausente fisicamente, esteve sempre presente iluminando-me e acompanhando-me. Ao meu filho e à minha mãe, pelo apoio e incentivo e sem a ajuda dos quais não seria possível realizar este projecto.

A todos os meus amigos, que directa ou indirectamente contribuíram para a concretização deste estudo, nomeadamente: Milú Andrade, Paula Melo, Alexandra Pires, Odete Santos, Lúcia Couto, Rosa Canário, Paulo Castro e Ricardo Lage.

IDENTIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LAZER

RESUMO

Este projecto de investigação tem como objectivos gerais identificar as práticas de lazer; procurar saber como é que as crianças, do 1.º Ciclo do Ensino Básico, preenchem os seus tempos livres: quais as actividades realizadas no tempo livre fora da escola e identificar os espaços de lazer para a infância existentes na cidade de Valpaços. Assim sendo, convictos do que se pretende estudar neste projecto de investigação, partimos do seguinte problema: as crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico preenchem os seus tempos livres, fora da escola, de acordo com as suas preferências na actividade lúdica ou em função da oferta de espaços de lazer existentes na cidade de Valpaços?

Para tentarmos averiguar como as crianças ocupam os seus tempos livres, foi utilizado um questionário administrado a todas as crianças do 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade da escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico de Valpaços. O questionário inclui questões que permitem detectar a realização das práticas de tempos livres, fora da escola, inclusive quais as actividades de lazer que praticam: se fazem alguma actividade orientada; se costumam fazer jogos tradicionais; a que é que brincam mais; qual a actividade preferida; se os pais costumam brincar com as crianças; se já brincaram num parque infantil, entre outras. O questionário é constituído por dezasseis questões, sendo a maior parte delas fechadas, facilitando o apuramento dos resultados.

A amostra deste estudo é constituída por 156 crianças, de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os sete e os doze anos. O Software estatístico utilizado foi o SPSS.

Constatámos que a actividade orientada mais frequentada pelas crianças é a catequese, seguida pelo futebol (rapazes) e o escutismo (raparigas), verificando-se que os pais têm um papel bastante influente na escolha das mesmas. O estatuto sócio-económico da família influencia a prática de actividades orientadas. Ver televisão, passear e estar com os amigos, são actividades realizadas como forma de ocupar os tempos livres. Verificámos um grande envolvimento parental nas brincadeiras dos filhos, tendo a mãe um papel mais relevante. A aranha, os baloiços e o escorrega são os utensílios lúdicos preferidos pelas crianças num parque infantil. Grande parte das crianças pratica a actividade preferida.

Palavras-chave: criança, tempos livres, lazer, actividade física, escola, recreio, espaços, lúdicos, desportivos, culturais.

LEISURE PRACTICES IDENTIFICATION

ABSTRACT

This research project wants to identify the practices of leisure; try to know how children (Elementary School) fill their free time; which activities are done outside of school and to identify the leisure facilities that children can use in the city of Valpaços.

Therefore, knowing the purposes of this research project, we start from this problem: the elementary school children fill their leisure time, out of school, according their preferences in the leisure activity or by the offer of leisure facilities existing in the city of Valpaços?

To try to inquire how children spend their leisure time, I used a questionnaire that was given to the children of the 2nd, 3rd and 4th Grade of the Elementary School, that allows the detection of the practice of leisure activities, outside of school, including which leisure activities they practice; if they practise oriented activities; if they usually play traditional games; what games they play more; which activity they prefer; if parents usually play with their children; if they had already played in a playground among others.

The questionnaire is composed by 16 questions, being almost all of them “closed”, allowing an easier verification of the result.

The sample of this study is composed by 156 children, of both genders, from 7 to 12 years old. The statistical software used was the SPSS.

We verified that the oriented activity more frequently used by children is the catechesis, followed by football (boys) and boy-scout movement (girls), verifying that parents have an important role in the choice of their leisure activities. The social and economical status of the family has influence upon the practice of the oriented activities. Watch television, go for a walk and being with friends, are activities performed as a way of spending their free time. We can see that parents are taking part in children games, having the mother a relevant role. The “spider”, the “swing” and the “slide” are the entertainment utensils preferred by children in a playground. Most children practice their favourite activities.

Keywords: child, free time, leisure, physical activities, school, playground, facilities, entertainment, sports, culture.

ÍNDICE

| | |
|-------------------------|---|
| INTRODUÇÃO | 1 |
|-------------------------|---|

CAPÍTULO I - ANÁLISE DA LITERATURA

| | |
|---|----|
| 1.1 – Conceito de lazer | 5 |
| 1.2 – O tempo livre e o lazer | 10 |
| 1.3 – Importância do lazer para a criança | 12 |
| 1.3.1 – Brincar | 14 |
| 1.3.2 – A criança e o jogo | 16 |
| 1.3.3 – A importância do brinquedo na educação infantil | 18 |
| 1.4 – Lazer e família | 22 |
| 1.5 – Espaços de lazer para a infância: parques infantis e recreios escolares | 26 |
| 1.6 – Lazer e saúde | 29 |
| 1.6.1 – Promoção da Saúde | 29 |
| 1.6.2 – Benefícios da prática regular da actividade física | 30 |

CAPÍTULO II – OBJECTO E METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

| | |
|--|----|
| 2.1 – Objectivo de Estudo | 35 |
| 2.1.1 – Problema..... | 35 |
| 2.1.2 – Objectivos..... | 35 |
| 2.1.2.1 – Objectivos Gerais | 36 |
| 2.1.2.2 – Objectivos Específicos | 36 |
| 2.1.3 – Hipóteses de Estudo..... | 37 |

| | |
|---|----|
| 2.2 – Metodologia da Investigação | 38 |
| 2.2.1 – Caracterização do Concelho de Valpaços | 39 |
| 2.2.2 – Caracterização da Escola EB1 de Valpaços..... | 41 |
| 2.2.2.1 – Caracterização Organizativa | 41 |
| 2.2.2.2 – Caracterização Material | 41 |
| 2.2.2.3 – Caracterização Humana | 42 |
| 2.2.2.4 – Caracterização do Meio Envolverte | 42 |
| 2.2.3 – Espaços de lazer existentes na cidade de Valpaços | 43 |
| 2.2.4 – Amostra..... | 45 |
| 2.2.5 – Variáveis..... | 45 |
| 2.2.6 – Técnicas de recolha de dados..... | 46 |
| 2.2.6.1 – A construção de questionários | 46 |
| 2.2.6.2 – A elaboração das perguntas | 47 |
| 2.2.6.3 – Limites e problemas do questionário | 48 |
| 2.2.6.4 – Descrição do questionário | 49 |
| 2.2.7 – Tratamento estatístico..... | 49 |

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

| | |
|--|----|
| 3.1 – Descrição da amostra | 53 |
| 3.2 – Habilitações académicas dos pais | 55 |
| 3.3 – Conceito de lazer e tempos livres | 56 |
| 3.4 – Local para onde se dirigem as crianças depois das aulas..... | 58 |
| 3.4.1– Local para onde se dirigem as crianças depois das aulas, segundo o género | 59 |
| 3.5 – Actividades orientadas fora da escola | 60 |
| 3.5.1 – Escolha das actividades orientadas | 62 |
| 3.5.2 -Escolha das actividades segundo o género | 63 |
| 3.6 – Jogos tradicionais no recreio e fora da escola | 64 |
| 3.6.1 - Jogos tradicionais segundo o género | 66 |

| | |
|---|----|
| 3.7 – Ocupação dos tempos livres | 67 |
| 3.7.1 – Ocupação dos tempos livres segundo o género | 68 |
| 3.7.2 – Actividades realizadas pelas crianças na ocupação dos tempos livres.... | 69 |
| 3.7.3 – Actividades realizadas pelas crianças na ocupação dos tempos livres, segundo o género | 70 |
| 3.7.3.1 – Actividades de faz-de-conta | 71 |
| 3.7.3.2 – Actividades naturais | 72 |
| 3.7.3.3 – Actividades de equilíbrio dinâmico | 73 |
| 3.7.3.4 – Jogos didácticos | 74 |
| 3.7.3.5 – Actividades de biblioteca | 75 |
| 3.7.3.6 – Actividades electrónicas e informáticas | 76 |
| 3.7.4 – Diversidade de actividades realizadas pelas crianças na ocupação dos tempos livres, segundo o género | 77 |
| 3.8 – Envolvimento parental nas brincadeiras | 78 |
| 3.8.1 – Envolvimento parental nas brincadeiras, segundo o género | 80 |
| 3.9 – Ocupação do tempo livre antes de ir para a escola | 81 |
| 3.9.1 – Ocupação do tempo livre antes de ir para a escola, segundo o género.... | 82 |
| 3.10 – Ocupação do tempo livre na hora do almoço | 83 |
| 3.10.1 – Ocupação do tempo livre na hora do almoço, segundo o género | 84 |
| 3.11 – Parque infantil | 85 |
| 3.11.1 – Preferência de utensílios lúdicos, segundo o género | 87 |
| 3.12 – Actividades lúdicas mais realizadas / preferidas | 88 |
| 3.12.1 – Actividades lúdicas mais realizadas / preferidas, segundo o género.... | 89 |

CAPÍTULO IV – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

| | |
|---------------------------|----|
| 4.1 – Conclusões | 93 |
| 4.2 – Recomendações | 97 |

BIBLIOGRAFIA 99

ANEXOS

ANEXOS A 107
ANEXOS B 111
ANEXOS C 137
ANEXOS D 143

ÍNDICE DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Género | 53 |
| Quadro 2 – Ano de escolaridade | 53 |
| Quadro 3 – Idade | 54 |
| Quadro 4 – Habilitações escolares dos pais | 55 |
| Quadro 5 – Final das aulas | 58 |
| Quadro 6 – Actividades orientadas | 60 |
| Quadro 7 – Quem escolheu as actividades | 62 |
| Quadro 8 – Jogos tradicionais no recreio da escola | 64 |
| Quadro 9 – Jogos tradicionais fora da escola | 64 |
| Quadro 10 – De que forma ocupas os teus tempos livres? | 67 |
| Quadro 11 – De que forma ocupas os teus tempos livres? | 77 |
| Quadro 12 – Os teus pais costumam brincar contigo? | 79 |
| Quadro 13 – Antes de ires para a escola, pela manhã, costumavas..... | 81 |
| Quadro 14 – Actividades realizadas na hora do almoço | 83 |
| Quadro 15 – Preferências de utensílios lúdicos num parque infantil | 86 |
| Quadro 16 – Actividades realizadas/preferidas, segundo o género | 90 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Fig. 1 – Descrição da faixa etária das crianças inquiridas | 54 |
| Fig. 2 – Habilitações escolares dos pais | 55 |
| Fig. 3 – Local para onde se dirigem as crianças após terminarem as aulas | 58 |
| Fig. 4 – Local para onde se dirigem as crianças após terminarem as aulas, segundo o género | 59 |
| Fig. 5 – Actividades orientadas segundo o género | 61 |
| Fig. 6 – Escolha das actividades | 62 |
| Fig. 7 – Escolha das actividades, segundo o género | 63 |
| Fig. 8 – Jogos tradicionais realizados pelas crianças | 65 |
| Fig. 9 – Jogos tradicionais realizados no recreio da escola, segundo o género | 66 |
| Fig. 10 – Jogos tradicionais realizados fora da escola, segundo o género | 66 |
| Fig. 11 – Ocupação dos tempos livres das crianças, segundo o género | 68 |
| Fig. 12 – Actividades realizadas depois do tempo lectivo | 69 |
| Fig. 13 – Actividades de faz de conta | 71 |
| Fig. 14 – Actividades naturais | 72 |
| Fig. 15 – Actividades de equilíbrio dinâmico | 73 |
| Fig. 16 – Jogos didácticos | 74 |
| Fig. 17 – Actividades de biblioteca | 75 |
| Fig. 18 – Actividades electrónicas e informáticas | 76 |
| Fig. 19 – Participação parental nas brincadeiras | 79 |
| Fig. 20 – Participação parental nas brincadeiras, segundo o género | 80 |
| Fig. 21 – Actividades realizadas de manhã, antes da deslocação para a escola | 81 |
| Fig. 22 – Actividades realizadas de manhã, antes da deslocação para a escola, segundo o género | 82 |
| Fig. 23 – Ocupação do tempo livre na hora do almoço | 83 |
| Fig. 24 – Ocupação do tempo livre na hora do almoço, segundo o género | 84 |
| Fig. 25 – Utensílios lúdicos preferidos | 86 |
| Fig. 26 – Utensílios lúdicos preferidos, segundo o género | 87 |
| Fig. 27 – Actividades mais realizadas | 88 |

| | |
|--|----|
| Fig. 28 – Actividades preferidas | 89 |
| Fig. 29 – Actividades preferidas, segundo o género | 90 |

ANEXOS

A – Fotografias da Escola EB1 de Valpaços

A1 – Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico de Valpaços

B – Fotografias dos espaços de recreio existentes na cidade de Valpaços

B1 – Jardim público

B2 – Parque infantil – Rua do Olival

B3 – Parque infantil – Praça Dr. Olímpio Seca

B4 – Parque infantil – Complexo Desportivo

B5 – Complexo Desportivo Municipal

B6 – Piscinas Municipais

B7 – Biblioteca

B 8 – Ludoteca

B 9 – Espaço Internet

C – Questionário

C1 – Questionário aplicado a 156 crianças da EB1 de Valpaços

D – Quadro

D1 – Quadro referente às actividades que as crianças fazem depois de saírem da escola

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento social e económico das sociedades modernas operou, no domínio do tempo livre, modificações radicais e sobretudo, significativas alterações de comportamento, de valores e de aspirações das respectivas populações.

A diminuição da parcela de tempo de trabalho, o aumento da escolaridade, a antecipação dos tempos de reforma, a elevação do nível de vida das populações criaram um aumento significativo dos tempos livres, cumulativo com a crescente percepção social do espaço e importância desse tempo livre na vida das pessoas.

Nesse contexto, regista-se uma crescente importância das práticas desportivas na ocupação dos tempos livres, surgindo uma dinâmica produtora de diferentes práticas, no plano do exercício corporal, do rendimento desportivo, da simples manutenção da condição física.

A intensidade e a qualidade da procura de formas desportivas na ocupação dos tempos livres depara-se, muitas vezes, com uma escassez na oferta das condições materiais que tornem possível adequar a oferta à procura existente.

O meio familiar desempenha uma função importante no desenvolvimento dos filhos. A imagem que os pais possam transmitir aos filhos, quer a nível cultural, quer social, é muito relevante.

Para a criança, brincar é aprender a viver, a tornar-se um adulto equilibrado, a descobrir o mundo, realizando as suas próprias experiências, e claro, influenciando o desenvolvimento da sua personalidade.

A actividade lúdica influencia positivamente o desenvolvimento e o bem-estar motor e psico-social em todos os estádios da vida, desde a infância até à idade adulta, contribuindo para a criação de hábitos de vida saudáveis.

O lazer é um direito fundamental da humanidade. Quanto mais tempo livre, mais as pessoas se encontram, se organizam e reflectem sobre a sua vida. É fundamental o usufruto do tempo livre de uma forma saudável, lúdica e construtiva.

É no tempo livre, mais que no tempo de trabalho ou das obrigações familiares ou sociais, que se abre a melhor oportunidade para a livre descoberta do indivíduo. Tempo livre requer espaço livre, liberdade de agir e sentir.

Há um esforço notório das pessoas para conseguirem ter tempos livres e, no entanto, muitas vezes, não sabem que fazer deles.

Se a prática de lazer é benéfica para o adulto, e se os hábitos se adquirem na infância, então, é na criança que o lazer deve ser encorajado e implementado.

A maneira como as crianças vivem hoje os seus tempos livres condiciona, em parte, a forma como os viverão quando atingirem a idade adulta.

O período da adolescência é caracterizado, na maior parte dos casos, por turbulência e conflitos no quotidiano dos jovens.

Com efeito, a ocupação dos tempos livres de uma forma desejada oferece aos jovens inúmeras possibilidades de superação de estados conturbados e de momentos opressivos tão característicos nestas idades.

Garantir às crianças e aos jovens condições para o acesso à prática do lazer, não é ter do direito ao lazer um entendimento formal e mecanicista. É estar atento à qualidade e ao valor do direito exercido, à qualidade do lazer praticado. Qualidade que se avalia, de certa forma, através das condições materiais, dos meios técnicos, dos recursos humanos, das condições higiénicas e sanitárias e dos valores éticos e culturais veiculados.

No âmbito do projecto de investigação, enveredou-se pelo tema da identificação das práticas de lazer, uma vez que é um assunto bastante pertinente de se estudar.

Procura-se, com este estudo, saber como é que as crianças do Ensino Básico de Valpaços ocupam os seus tempos livres, essencialmente fora do tempo lectivo.

Para efeito metodológico, este trabalho divide-se em quatro capítulos: no primeiro faz-se uma abordagem teórica sobre o tema lazer, segundo a opinião de alguns autores. O capítulo II é dirigido à metodologia de investigação aplicada, bem como o problema a ser pesquisado, os objectivos gerais e específicos e hipóteses levantadas. No capítulo III faz-se a apresentação e discussão dos resultados. O capítulo IV é dedicado às conclusões finais, fazendo-se uma abordagem relativamente às questões mais pertinentes do estudo realizado, assim como efectuadas algumas recomendações.

CAPÍTULO I – ANÁLISE DA LITERATURA

“Quando corria sentia o ar bater-lhe na cara e sentia-se feliz. Porém, tinha poucas ocasiões para correr: de facto – exceptuando o horário da ginástica na escola –, não tinha mesmo nenhuma. Ele gostaria de poder correr pelos campos ou pela beira-mar. Tantos dos seus colegas de escola, aos fins-de-semana, iam com os pais para o campo, mas ele não. Nem o pai nem a mãe gostavam de sair da cidade. A mãe tinha pavor de ratos e aranhas, e o pai era muito preguiçoso; assim, todos os seus tempos livres eram passados em casa, a ler.”

Susana Tamaro (2004)

1.1 - Conceito de lazer

“Desde a obra clássica de Johan Huizinga publicada em 1938, «Homo Ludens», a interpretação das actividades lúdicas relacionou-se com a cultura de modo irreversível. Daí o notável avanço das actividades de lazer no período medieval ter encontrado a apropriada compreensão histórico-filosófica.” (Costa, 1987:8)

Costa (1987:7), citando Jean Verdon (*Les Loisirs en France au Moyen Age*, 1980:7), referindo-se às actividades de lazer na Idade Média, relaciona o homem mais perto da natureza e dos prazeres do corpo do que os referidos ao espírito. Refere ainda que as actividades de lazer eram de particular convivência comunitária, quer pela interferência da igreja, quer pela carga reduzida de trabalho no campo e nos burgos.

Como realçam Edginton et al. (2002:31), o significado de lazer tem sido procurado pelos indivíduos há centenas de anos, em que o lazer, nas culturas antigas, era muitas vezes entendido como oposição ao trabalho físico.

O lazer tomou a dimensão de hoje após a Revolução Industrial, quando a etapa de trabalho começou a diminuir lentamente, muito embora os fundamentos históricos do lazer sejam anteriores à sociedade industrial, pois sempre existiu o trabalho e o não trabalho em qualquer sociedade.

Dumazedier (1980) referencia que a importância do lazer foi notória desde o nascimento da sociedade industrial, pois com a redução do trabalho industrial, surge mais tempo livre, no entanto, uma fraca promoção geral do lazer. Os valores de lazer não estão completamente enraizados em alguns trabalhadores que vivem em função da vida profissional ou escolar, pelas obrigações da família, entre outros, considerando o lazer como um meio de descanso e de diversão, de tempos a tempos. Em contrapartida, para a maioria das pessoas o lazer repercute-se no interesse pela realização pessoal.

De acordo com Dumazedier e Israel (1974:6,7), a mecanização, a divisão e a organização crescente das tarefas de produção foram responsáveis pela criação de um tempo cronométrico de trabalho, oposto ao tempo de «não trabalho», tornando-se lentamente, num quadro de actividades novas de descanso, de diversão e de desenvolvimento. Referem, ainda, que o lazer é uma produção contínua do progresso técnico.

A Associação Mundial de Recreação e Lazer (World Leisure and Recreation Association – WLRA), na Carta Internacional de Educação para o Lazer, considera que o lazer promove a saúde e o bem-estar geral, ou seja, é um recurso para melhorar a qualidade de vida, englobando um estado de bem-estar físico, mental e social. Salienta que o lazer deve incluir liberdade de escolha, criatividade, satisfação, diversão e aumento de prazer e felicidade.

Na óptica de Marcellino (1995), o conceito lazer revela algumas dificuldades, devido à falta de unanimidade sobre o seu significado, quer ao nível do senso comum, quer ao nível dos estudiosos ou técnicos que trabalham nesta área.

“Leisure (...) is a necessary space for freedom, expressivity and self-development.” (Kelly, 1995:48)

Na perspectiva de Dumazedier (1980) o lazer é o tempo que cada um tem para si, uma auto-gestão do tempo, resultando de uma escolha livre. Considera que o lazer é quando uma pessoa se entrega de livre vontade a uma determinada actividade, quer tenha como objectivo repousar ou divertir-se, sempre fora das obrigações profissionais, familiares e sociais.

“O lazer é um conjunto de ocupações a que o indivíduo se pode entregar de livre vontade, quer para repousar, quer para se divertir, quer para desenvolver a sua informação ou a sua formação desinteressada, a sua participação voluntária ou a sua livre capacidade criadora depois de se ter liberto das obrigações profissionais, familiares e sociais.” (Dumazedier e Israel, 1974:9)

Segundo Pereira, o lazer “é um fenómeno em expansão, construído no dia a dia e abarcando uma multiplicidade de práticas e de espaços (terrestres, aéreos e aquáticos).” (2002 a:8)

“Leisure is games, sports, culture social interaction, and some activity that looks like work but is not.” (Kelly, 1996:19)

Podemos definir lazer como uma actividade escolhida em relativa liberdade tendo em vista alguma satisfação intrínseca (Kelly, 1996:27).

O conceito e o significado de lazer têm-se alterado nos últimos anos. Mota (1997:18), citando Liikkanen (1994) realça que alguns autores consideram o lazer como produto da industrialização e do desenvolvimento da sociedade moderna, que se identifica e associa com o processo de urbanização e de desenvolvimento das cidades.

Do ponto de vista de Marcellino (1995), não existe um acordo sobre o conceito de lazer, havendo uma distinção entre dois pontos: o que assenta no aspecto atitude, considerando o lazer como um estilo de vida, e o que privilegia o aspecto tempo, ou seja, o tempo livre que não é ocupado pelo trabalho e pelas obrigações familiares, sociais e religiosas.

O lazer está dependente da educação, dos padrões culturais, das oportunidades que a comunidade oferece, assim como das condições sócio-económicas da família. Assim sendo, o lazer reflecte os valores culturais da família, e do status que representa (Pereira, 1993).

Como frisou Lerbert “Tal como o trabalho, os passatempos figuram hoje entre os elementos essenciais da cultura vivida. Outrora, para analisar um indivíduo isolado ou em grupo, convinha sobretudo estudá-lo no seu trabalho, na vida familiar. A essas análises, junta-se hoje a das actividades de passatempo, cujo exame fornece dados possuidores de um valor explicativo do comportamento.” (s/d: 33)

Os passatempos modificam, em grande parte, as condições de vida familiar. De tal forma, que a existência de filhos modifica os projectos de tempos livres, pois os pais começam a passar o tempo livre com os seus descendentes, tal como passear, ver televisão, ir ao cinema, entre outros. De acordo com Lerbert “... o passatempo passou do estado de necessidade para o de valor.” (s/d: 37)

Dumazedier (1980) considera que, muitas vezes, os valores do lazer se transformam em valores de ociosidade, provocando uma acção negativa de lazer sobre o trabalho. Em contrapartida, na acção positiva do lazer sobre o indivíduo, é de realçar os benefícios para a mente, para o físico, para a formação profissional e para a sua sociabilidade.

Para Marcellino (1995), é fundamental a busca do prazer no lazer, não entendendo o lazer como simples assimilador de tensões ou algo que ajude a conviver com as injustiças sociais.

Kelly refere que “Leisure is a mutual interest for the family, a focus of interaction and communication.” (1995:47). Referencia ainda, que o lazer é uma oportunidade para desenvolver novas facetas da relação familiar; pode ser uma oportunidade para ganhar autonomia e independência; e, está dependente das condições económicas da família.

Edginton et al. (2002:17) referem que existem diferentes razões e diferentes níveis de intensidade para as pessoas procurarem as actividades de lazer, dependendo da essência das suas necessidades, valores e atitudes numa determinada ocasião. Salientam que o lazer pode ser procurado como um fim em si mesmo, algumas vezes como uma forma de compensar a insatisfação noutras áreas da vida, ou, por outro lado pode ser procurado como uma forma de realçar a sua posição na sociedade.

Dumazedier e Israel (1974) consideram três funções essenciais do lazer: função de repouso (o repouso liberta do cansaço; as obrigações quotidianas e de trabalho aumentam a necessidade de repouso, de lazer); função de divertimento (liberta o tédio; é uma procura de diversão, de fuga para um mundo diferente, por vezes oposto ao mundo de todos os dias); função de desenvolvimento da personalidade (possibilita uma participação social mais ampla e mais livre; permite novas oportunidades de integração nas actividades recreativas, culturais e sociais).

De acordo com Marcellino (1995), ao nível do senso comum, os valores mais associados ao lazer são o divertimento e o descanso.

Edginton et al. (2002:18), citando Schreyer (1986:2), menciona que “Leisure can be a nice, superficial and irrelevant way to pass the time... (or, leisure)... can be considered as playing an instrumental role in helping individuals fully complement the quality of their existence.”

Poder-se-á considerar a actividade física uma forma de lazer. Assim sendo, Dumazedier (1980) salienta que a actividade desportiva implica que cada um deseje um melhor desempenho, dando o melhor de si mesmo, sendo considerada uma actividade de lazer. Considera, ainda, que a prática desportiva não pertence a um governo transitório, que muda regularmente, mas antes a uma sociedade que permanece.

Já em 1974, Cunha defendia a criação do Ministério dos Lazer e Desportos, no que refere à educação psicomotora, nos Jardins de Infância, como toda a educação física curricular nos diversos estabelecimentos de ensino. Na perspectiva de Cunha, o desporto designa um meio de cultura física cujas finalidades residem nos domínios da educação, do lazer e do espectáculo. Associa, ainda, o conceito de desporto às características da singularidade, criatividade, autonomia, liberdade, abertura e comunicação.

O desenvolvimento não-equilibrado das grandes cidades industriais, para além de provocar uma série de incorrecções, deficiências e atraso na vida social, deixou de ponderar, especialmente, o problema do lazer (Dumazedier, 1980:47).

Considerámos que o lazer significa uma escolha livre, uma auto-gestão do tempo livre, com vista à satisfação pessoal, melhorando a qualidade de vida, nomeadamente o bem-estar físico, mental e social. A noção de lazer deve relacionar-se com a noção de satisfação: não está em causa se uma criança lê, joga futebol ou vai ao cinema no seu tempo livre, o que é relevante é que o faça de livre vontade, com prazer.

As condições sócio-económicas e os valores culturais da família condicionam, em grande parte, o lazer. Poder-se-á considerar, também, que o lazer se encontra associado com o processo de urbanização e desenvolvimento das cidades.

O valor simbólico do Desporto assume uma particular atracção não apenas junto dos jovens mas igualmente de pais, educadores, instituições e organismos oficiais e privados, que pelos mais diferentes motivos encontram no Desporto um auxiliar indispensável na formação dos jovens e na ocupação dos tempos livres.

1.2 - O tempo livre e o lazer

“Hoje em dia é indiscutível que o fenómeno do tempo livre e do tempo do lazer que lhe pode estar associado marca a vida das gerações.” (Mota, 1997:17)

Dumazedier e Israel (1974), baseados num inquérito efectuado em 1953, referem que a maior parte das respostas indicam que o lazer, independentemente da sua função, é libertação e prazer.

De acordo com Pereira, “Os tempos livres surgem por oposição aos tempos ocupados, o tempo de lazer por oposição ao tempo de trabalho, o descanso ao tempo de esforço. O tempo livre, o lazer, o descanso são tempos predominantemente auto-determinados.” (1993:7)

Mota (1997:18) considera que, apesar de muitas vezes confundidos, o tempo livre e o lazer não são nem significam a mesma coisa.

Podemos verificar diferentes usos dos termos lazer e tempo livre (Ventosa, 2003:26): como sinónimos (unificando a ideia de lazer ao de tempo livre e empregando-os indistinta ou associadamente); como antónimos (quando os termos se contrariam, em função da valorização positiva ou negativa que se faça a cada um dos termos); como significados diferentes (aos termos lazer e tempos livres não se lhes concede significados nem semelhantes, nem contrários, mas sim diferentes).

Inicialmente, o termo tempo livre foi definido como o “tempo fora do trabalho e das obrigações ou actividades em que o sujeito se envolve durante o tempo discricionário, fornecendo tempo e espaço para o relaxamento e recuperação do stress ou para o seu próprio usufruto” (Shivers, 1985, in Mota 1997:20). Contudo, é no decurso do seu tempo livre que as pessoas têm que executar trabalhos não remunerados, de modo que só uma pequena parte do seu tempo livre é preenchida por uma ocupação seleccionada livremente e não remunerada. Deste modo, verifica-se que “o tempo livre, por si só, não garante a experiência de lazer.” (Mota, 1997:19)

Rabanal et al. define tempo livre como “aquella situación donde no hay la obligación de realizar una determinada tarea.” E acrescenta “El tiempo libre es la condición imprescindible para poder realizar actividades de ocio.” (1995:15)

Ventosa (2003:28, 29) considera que podemos encontrar diferentes definições para o termo tempo livre: como o tempo que resta depois do trabalho (tempo de não

trabalho); como o tempo que resta depois do trabalho e das necessidades e obrigações diárias; e como o tempo que se ocupa com o que queremos.

Para Kelly (1996:21) “Leisure and free-time live in two different worlds...” E continua, referindo que toda a gente pode ter tempo livre, no entanto, nem toda a gente pode ter lazer; realçando que o tempo livre é uma ideia alcançada pela democracia e o lazer não é completamente praticável, mas antes um ideal e uma ideia.

O lazer proveniente do alargamento do tempo livre, devido à diminuição do tempo de trabalho, originou um novo modo de vida nas classes sociais mais favorecidas, estendendo-se a todas as classes da sociedade urbana. Desta forma, verifica-se uma modificação na maneira de se ocupar os serões, os fins-de-semana e as férias, comprovando-se a crescente valorização destes tempos sociais (Pereira, 1993:17, 18).

Para que exista lazer tem que existir tempo livre, no entanto, isso não significa que todo o tempo livre seja lazer. Desta forma, o tempo livre é uma condição necessária mas não suficiente para o lazer (Ventosa, 2003:29).

Rabanal et al. (1995) realçam a importância do tempo livre no desenvolvimento da pessoa, realçando a ideia de que todos os seres humanos têm necessidades que devem ser satisfeitas, caso contrário produz-se um desequilíbrio, e é com o lazer que se consegue restabelecer o equilíbrio necessário.

Na perspectiva de Pereira (2002 b:101), a expansão do lazer alterou a qualidade da vida social, assim como o poder económico fomenta tempos livres mais diversificados. E salienta que “Os tempos livres são espaços simultaneamente de desenvolvimento pessoal e social ou, pelo contrário, de destruição.”

Pereira (2002 b:105), referencia que os tempos livres institucionalizados se não representarem uma opção por parte da criança, mas antes, uma decisão de escolha de actividades por parte dos pais podem significar um perigo; uma vez que é fundamental que se respeite a livre escolha da criança, assim como a sua motivação.

Concluimos que tempo livre e lazer são conceitos distintos, apesar de muitas vezes confundidos. Tempo livre é o tempo que resta depois do trabalho e das necessidades e obrigações diárias. O facto de se ter tempo livre não significa que seja tempo de lazer, depende da forma como se ocupa esse tempo livre. No entanto, para existir lazer tem que existir tempo livre.

1.3 - Importância do lazer para a criança

“Os tempos livres, as actividades lúdicas e de lazer são, para os jovens de qualquer classe social, extremamente importantes.” (Detry e Cardoso, 1995:63)

Olivier realça a importância do lazer na criança, referindo que “«lazer» rima com «prazer», e a supressão do prazer é uma forma de mortificação do próximo. Mas fiquemos desde já cientes de uma coisa: se privarmos a criança de lazes, total e completamente, ela pode ficar gravemente traumatizada.” (1976:12)

Edginton et al. (2002:148) consideram que nunca houve melhor tempo para ser crianças como agora, pois as crianças têm oportunidades, direitos e uma posição como nunca tiveram na comunidade. Em contrapartida, ser-se criança actualmente, pode trazer mais pressões e decisões que nunca. O facto dos pais trabalharem e o acesso a maior variedade de informação através dos mass-media e da internet, obrigam muitas das crianças a amadurecem mais rapidamente. Brincar, assim como as oportunidades de lazer, têm um papel fundamental no desenvolvimento deste processo.

É de todo relevante proporcionar à criança oportunidades de vida que lhes permita proceder à exploração de si, dos outros e dos contextos em que se incluem, para progressivamente procederem à descentração de si, de tal forma que estejam aptos de se situarem como indivíduos singulares no meio dos outros. Poder-se-á dizer que o lazer é um meio que permite fomentar o desenvolvimento da criança e dos sujeitos em geral (Pereira, 1993:52).

A participação dos pais nas brincadeiras dos filhos é fundamental, sempre que solicitados para tal. É claro que podem também tomar a iniciativa e que sejam bons espectadores. No entanto, não devem exagerar e por exemplo, fazerem eles a actividade quando a criança só pediu uma pequena colaboração.

De acordo com Olivier, “Como não gostamos de perder tempo, temos dificuldades em perceber que os nossos filhos precisam de muita maior liberdade. Para nós, o importante são os estudos, o sucesso escolar, as suas possibilidades de virem mais tarde a exercer uma profissão bem remunerada. Sendo assim, como é que podemos admitir que eles têm direito aos tais lazes de que falam todos os especialistas infantis?” (1976:10)

“... Os divertimentos, por possuírem um valor determinado ao nível do bom equilíbrio geral, são permitidos e aconselhados desde que mantenham a circunspecção.” (Hasse, 1985:28, 29)

Numa investigação, realizada em crianças de 5 e 6 anos de idade, da creche Ipê Amarelo da Universidade Federal de Santa Maria, em que a amostra era constituída por 30 alunos de ambos os sexos e 23 pais (mãe e/ou pai), concluiu-se que é fundamental a participação das crianças nas actividades físicas e lúdicas para o seu desenvolvimento corporal, assim como para que ela reconheça que tem um papel activo na sociedade, assumindo o seu ponto de vista em relação aos acontecimentos de uma maneira saudável. Desta forma, verificou-se que a ludicidade contribui para o desenvolvimento emocional das crianças em idade pré-escolar, uma vez que é através da brincadeira que as crianças interagem com o mundo, conhecendo-o melhor. No que concerne às actividades lúdicas, nesta investigação, as brincadeiras preferidas são as que abarcam uma grande movimentação (corridas, saltos e saltitos), assim como as que envolvem a utilização de materiais alternativos (Antunes et al., 2003).

Baseado na experiência da “Escola del Baix”, que tem como principal finalidade a consolidação da educação e animação no tempo livre, Barba et al. (1994) realçam que a necessidade de formar educadores de tempo livre resulta da necessidade de oferecer às crianças um tempo livre alternativo, estruturando-o com propostas educativas.

Toda a criança tem direito ao lazer. Ela deve escolher aquilo que lhe dá mais prazer. Cada criança tem os seus gostos próprios, não discutíveis, e que devem ser respeitados. Normalmente, há uma tendência dos adultos em imporem as suas regras às crianças, não lhes dando oportunidade de escolha, e inclusive castigam as crianças jogando com os seus lazeres.

O lazer é de extrema importância para a criança, estimulando o seu desenvolvimento quer físico, quer emocional. O brincar, em todos os aspectos, contribui para o desenvolvimento integral das crianças, tornando-as felizes e alegres, sensações que as acompanham durante todas as etapas da vida. Através da actividade lúdica desenvolvem a criatividade o que lhes permite resolver os seus problemas, exploram o mundo físico, preparando-se para no futuro serem profissionais competentes, responsáveis, sociáveis e tolerantes, contribuindo assim para a solidariedade com os outros como pedras essenciais na construção de um mundo mais feliz e justo para todos.

1.3.1 – Brincar

Tal como lazer, o termo brincar é também complexo e difícil de definir. Brincar tem moldado as normas, valores e costumes de todas as culturas; é uma força maior na qual todas as culturas participam (Edginton et al., 2002:44).

Para Kelly (1996:27), uma das definições mais simples é que brincar é como que uma auto-expressão para o seu próprio prazer.

Brincar é um comportamento auto-motivado, pois ninguém pode forçar uma criança a brincar; contudo, para a criança, brincar, pode ser um assunto sério (Edginton et al., 2002:148).

O acto de brincar está intimamente ligado com a nossa cultura. Machado (1994:22) refere que brincar é a nossa primeira forma de cultura, definindo cultura como o convívio das pessoas e a forma como as crianças brincam.

Edginton et al. (2002: 44), citando Mannell e Klieber (1997), sugerem que “play is non literal behavior and a transformation of reality – it is imaginative. In addition, it is intrinsically motivated, truly chosen, and actively engaging. It is a way for children to learn about the world around them and their place in it.”

Na perspectiva de Teixeira e Barroco, “Brincar é, em resumo e alargado à ideia de jogo, expressão permanente do indivíduo desde a sua infância, razão por que a nossa espécie além de *sapiens é ludens*.” (1987:9)

Brincar é fundamental, pois permite à criança enfrentar desafios, resolver problemas, aperfeiçoar o pensamento e desenvolver potencialidades. Para Garvey (1979:7) brincar é um comportamento muito habitual em períodos de desenvolvimento do conhecimento de si próprio, do mundo físico e social e dos sistemas de comunicação.

As crianças brincam e isso constitui para elas uma actividade normal, fundamental. Como realça Chateau (1992), a infância serve para brincar, porque brincar é um prazer. É através da brincadeira que a criança explora o mundo e se conhece a si mesma. Longe de ser mero passatempo, é simultaneamente reflexo e estímulo do seu desenvolvimento motor, cognitivo e afectivo, constituindo a base das suas actividades futuras.

Machado (1994) considera que a criança que brinca livremente, para além de explorar o mundo ao seu redor, também comunica sentimentos, ideias, fantasias, revelando-se nas suas futuras actividades culturais.

Por sua vez, Garvey (1979), salienta que grande parte dos investigadores consideram que brincar é agradável e divertido; não tem objectivos extrínsecos; é uma actividade espontânea e voluntária; e promove um empenhamento activo por parte da criança.

Existe uma tendência crescente das crianças brincarem sós “dificultando a aprendizagem de competências sociais que lhes permitam interagir com os pares.” (Pereira, 2002:106)

Já em 1973, Bandet e Sarazanas enalteciam o direito de brincar, referindo que deveria ser incluído, antes de todos os outros, na carta dos Direitos da Criança, uma vez que é um dever dos adultos colocar à disposição da criança, na circunstância correcta, o brinquedo exigido, “não só pelo seu desejo momentâneo como, também, por toda a sua força vital.” (1973:11, 12)

“Brincar é viver criativamente no mundo. Ter prazer em brincar é ter prazer em viver.” (Machado, 1994:27)

Brincar é fundamental, pois permite à criança enfrentar desafios, resolver problemas, aperfeiçoar o pensamento e desenvolver potencialidades.

O facto de os pais trabalharem fora de casa deixando os filhos entregues a amas ou instituições, o uso excessivo da televisão, a falta de espaços na rua e as casas demasiado pequenas, são factores que diminuem as oportunidades de brincar, indispensáveis ao desenvolvimento integral da criança.

É cada vez maior a importância que se atribui ao “brincar” e é relevante o papel pedagógico desta acção que se reflecte na aprendizagem da criança em todos os seus níveis de desenvolvimento, desde a afectividade, a criatividade, a partilha, a socialização, a inexistência de egoísmo, a construção da sua personalidade.

1.3.2 – A criança e o jogo

“Em situações não formais, entende-se por jogo 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 acção).” (Neto, 1997:21)

O jogo, enquanto divertimento para os mais jovens, torna-se objecto de atenção “no desejo de promover desde cedo um conjunto de hábitos e de atitudes favoráveis à transformação de usos caducos.” (Hasse, 1985:28)

Segundo Kishimoto (1996), existe uma grande complexidade na definição de jogo: poder-se-á considerar um jogo ou não-jogo, tendo em conta as culturas em que está inserido, assim como o significado que lhe é atribuído.

Neto (1997) considera que o jogo é uma das formas mais comuns de comportamento durante a infância, sendo a investigação do mesmo uma das tarefas mais importantes na Sociedade Moderna. Trata-se pois de um estudo complexo e global. “Jogar é uma excelente maneira de perceber a relação entre a ordem e desordem, entre organização e caos, entre o equilíbrio e o desequilíbrio dos sistemas biológicos e sociais.” (Neto, 1994:8)

Para Bento, Garcia e Graça (1999), o jogo possui uma dimensão ética, contribui para a aquisição ou desenvolvimento de valores morais, e promove valores como a autodisciplina, a cooperação, o respeito pelo outro e a cidadania.

Quando observamos as crianças a jogar no recreio das nossas escolas parecem-nos crianças felizes, o que já foi observado em 1976 por Olivier.

Nenhum professor, nenhum pai de aluno, poderá negligenciar, quer queira quer não, o significado do jogo infantil, os seus valores e as suas características psicológicas principais (Chateau, 1992).

Face à dificuldade de gestão do tempo livre das crianças, Neto afirma que “Pais e educadores assumem, em grande parte dos casos, o lazer como jogo e acreditam que as actividades recreativas, desportivas ou artísticas organizadas pelos adultos são alternativas ao jogo livre e espontâneo.” (1997:13)

Existe uma diferença significativa na escolha de jogos nas crianças com idades diferentes, pois enquanto que as crianças mais novas escolhem jogos informais, já as mais velhas elegem jogos desportivos simplificados. Também, entre rapazes e raparigas, verifica-se que existe uma diferença na escolha dos jogos para brincarem (Pereira, 2002b:120).

O jogo da criança tem diferentes momentos. Numa primeira fase e segundo Piaget (1971) aparecem os «jogos de exercício» ou segundo Chateau (1992) os «jogos funcionais». É o momento em que a criança sente prazer, emoção ou surpresa nos movimentos do corpo que ela descobre. Ela repete então, sob a forma de jogo, os gestos que realizou por acaso e lhe deram satisfação.

Numa segunda fase, aparecem em coexistência com os primeiros, os jogos simbólicos (Piaget, 1971) e os jogos de imitação (Chateau, 1992). Aqui, a criança esforça-se por se acomodar ao mundo e assimilá-lo.

Desenvolvem-se aí os jogos de mimo ou de ficção simbólica, em que a criança imita o mundo exterior e principalmente os pais.

A terceira fase é caracterizada pelo jogo de regra. Logo que surge um parceiro de jogo, surge uma regra de jogo. O jogo de regra é correlativo da tomada em conta do outro como existência autónoma e complementar.

Inicia-se aqui a socialização infantil simultaneamente fonte e produto da actividade individual. Começa o período de relações estreitas e convergentes a estabelecer entre o jogo e a instituição escolar. O jogo socializado, individual ou colectivo, marca o nascimento do jogo pedagogicamente explorável. As relações entre o desenvolvimento intelectual e afectivo da criança e a função educativa da escola manifestam-se especialmente nos laços que se criam entre os jogos e as disciplinas maiores de ensino, como a matemática e a linguística. Esta terceira fase pode iniciar-se no jardim infantil e evoluir até ao ensino secundário inclusive (Chateau, 1992).

O jogo como linguagem exprime o encontro entre uma personagem singular e o mundo no qual ela se situa e se constrói e ao qual confere significados.

Perante o resultado de diversos estudos, Neto (1997) realça que os jogos mais praticados são os jogos de corrida e perseguição, escaladas, jogos com bola, dramatizações, jogos de locomoção e jogos de descoberta, sendo evidente a tendência das crianças brincarem com amigos do mesmo sexo e da mesma idade.

Kooij (1997), baseado num estudo sobre o jogo da criança (1977), em que se observaram 408 crianças, dos 3 aos 9 anos de idade, oferecendo-se-lhes uma grande quantidade de brinquedos, avaliando o comportamento no jogo, verificou que existia uma grande diferença no que concerne à actividade lúdica: “A criança moderna joga muito mais com o movimento do que com o jogo de imitação.” (Kooij, 1997:38). Refere, ainda, que numa investigação em Bruxelas (Nationale Dienst Openlucht Leven V. Z. W., 1984), entre 1973 e 1984, observaram diferenças idênticas com este estudo.

Kishimoto afirma que “... o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. É este o aspecto que nos mostra por que, dependendo do lugar e da época, os jogos assumem significações distintas.” (1996:17). E realça que se em épocas passadas o jogo era considerado como algo inútil, nos tempos do Romantismo passou a ter um papel relevante na educação da criança.

As características da sociedade actual limitam largamente as possibilidades do jogo infantil, sobretudo o intercâmbio entre gerações.

O jogo contribui para a aquisição ou desenvolvimento de valores morais e promove valores, como a autodisciplina, a cooperação e o respeito pelo outro.

Existem diferenças na escolha de jogos entre os géneros, assim como em idades diferentes.

1.3.3 - A importância do brinquedo na educação infantil

Desde cedo, a criança começa a ter um contacto com o brinquedo, revelando-se algo de muito importante, pois permite satisfazer a criança e aperfeiçoar as suas características sensoriais.

“Existem momentos em que a criança vive na expectativa de uma festa e o adulto sabe que, ao oferecer-lhe brinquedos, não só satisfaz um desejo, como corresponde a uma necessidade e reconhece um direito.” (Bandet e Sarazanas, 1973:9)

Na perspectiva de Teixeira e Barroco, uma vez que brincar é uma actividade essencial à vida e ao desenvolvimento da personalidade da criança, o brinquedo significa o elemento dialogante com a imaginação e a fantasia infantil. Referenciam ainda que, os brinquedos, com o objectivo de divertir “são objectos iniciáticos ao código

da sociedade. Feitos pela criança, rudimentarmente, com os materiais recolhidos à sua volta ou pelo adulto, por idêntico processo, estão presentes em todas as culturas.” (1987:30)

De acordo com Bento et al. “... o actual brinquedo insere-se na lógica (re)produtiva do mundo do adulto, conferindo assim ao brinquedo um estatuto propedêutico para a vida posterior da criança.” (1999:144)

Segundo Kishimoto (1996), o brinquedo, sendo um conceito diferente do jogo, implica uma relação íntima com a criança e uma ausência de regras na sua utilização, na forma de brincar.

Teixeira e Barroco (1987) realçam a ideia de que, uma vez que as brincadeiras implicam um desenvolvimento serial de relações apreendidas, os rapazes preferem como brinquedos os soldados e os automóveis, enquanto que as raparigas preferem as bonecas e os objectos domésticos, o que simboliza a divisão sexual do trabalho de uma determinada cultura e sociedade.

Kishimoto (1996) considera que o brinquedo, nas mãos de uma criança, incentiva à representação, reproduzindo o mundo real que ela observa diariamente, estimulando o imaginário infantil.

“O uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la.” (Kishimoto, 1996:36)

É fundamental que os pais compreendam que não devem deixar ao acaso a escolha de brinquedos para os filhos, tendo em conta o papel relevante dos brinquedos no desenvolvimento da criança.

Na óptica de Teixeira e Barroco “...cabe ao adulto, criador, manipulador e dador de brinquedos uma parte da responsabilidade de iniciador ao sentido estético não só da vida, como dos próprios objectos.” (1987:40)

Nem todos os pais têm os recursos necessários para comprar aos filhos os brinquedos indispensáveis à sua educação. Daí o papel importantíssimo das Ludotecas. Segundo a etimologia a palavra Ludoteca provém do latim “Ludus” que significa jogo,

brincadeira, a qual foi aglutinada com a palavra “Theca” que significa local para conservar algo. No entanto, a ludoteca não é apenas um local onde se guardam jogos e brinquedos, ela é um centro de recursos que contém material lúdico, que permite às crianças compartilhar jogos e brinquedos.

Pereira (1993), num estudo da ocupação dos tempos livres da criança dos 3 aos 10 anos, no concelho de Guimarães, verificou que as crianças (43,4%) do meio rural brincam com os brinquedos que fabricam, tratando-se de materiais maleáveis, em que a criança consegue manipulá-los e transformá-los. Em contrapartida, a criança do meio urbano que brinca na rua com materiais rígidos, como o alcatrão, a pedra, o ferro e o cimento, pode utilizar esses objectos, mas muito dificilmente os pode transformar.

Num estudo em que o objectivo foi verificar a atitude dos pais, de um determinado meio social, perante o brinquedo, averiguando se existia alguma relação entre os níveis de instrução, económico e espaço habitacional e o tipo de brinquedos oferecidos aos filhos, seleccionaram-se 300 casais com filhos com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos de idade, de um colégio de Lisboa. Nesta pesquisa, concluíram que não existe diferenças percentuais em relação aos jogos que são oferecidos pelos pais aos filhos, assim como se verificou que os jogos de imitação são os preferidos, até porque não implicam a presença dos pais, podendo assim as crianças brincar sozinhas. Verifica-se, portanto, que os pais não têm uma grande preocupação na escolha dos brinquedos para oferecer aos filhos (Meireles, Almeida e Alves, 1994).

De acordo com Teixeira e Barroco (1987:42), a produção de um brinquedo, quer seja simples ou mais complexa, deve ser sempre concebida por um conhecimento da matéria com que é confeccionado, pois é necessário que seja exequível, assim como a possibilidade de uma fácil reprodução do objecto.

É fundamental continuar a investigar a realidade portuguesa no que diz respeito ao lazer, de forma a preparar a sociedade para os tempos livres. O poder económico das famílias, assim como a influência dos mass-media estão relacionados com a expansão de brinquedos novos, no entanto, os tempos livres, revelam-se um problema institucional e familiar, nomeadamente dos 3 aos 10 anos de idade, uma vez que a gestão desses tempos está relacionada com a presença do adulto, sendo esta situação mais incidente nas crianças mais novas e nos meios urbanos (Pereira e Neto, 1994).

O brinquedo adequado é aquele que convida a criança a brincar, estimula a sua curiosidade e imaginação, proporcionando o prazer de descobrir e de experimentar. Além disso, é claro, ele precisa ser adequado à etapa de desenvolvimento em que a criança está inserida.

Hoje os brinquedos têm a marca de indústrias que os produzem em diversos tipos e em grandes quantidades. As suas histórias resumem-se à compra na loja e a eventual surpresa de um presente inesperado. Mas, mesmo com características diferentes, eles não perdem o encanto e a magia que sempre tiveram e continuam sendo instrumentos indispensáveis nas diversas etapas do desenvolvimento infantil.

Os brinquedos são instrumentos insubstituíveis do desenvolvimento da criança. É aconselhável que não se ofereça um qualquer brinquedo numa qualquer ocasião. Só existe brincadeira, para a criança, se essa actividade for produtora de alegria. As palmas, as explosões de riso, ou, até o próprio silêncio, são atitudes reveladoras do valor do brinquedo oferecido.

Naturalmente, os brinquedos mais simples são os que facilitam a projecção de fantasias e os que têm mais possibilidades de ajudar a criança na sua actividade lúdica. Entretanto, a criança vai brincar com o que lhe estiver disponível, seja um simples boneco de pano ou um sofisticado e caro brinquedo importado.

O valor de um brinquedo para uma determinada criança não será medido pelo seu custo ou sofisticação, mas sim pelo seu significado simbólico e pela intensidade do desafio que representa para ela. A aprendizagem e a paz de espírito proporcionados pelo acto de brincar são independentes do tipo ou qualidade do brinquedo pois, como afirmou Piaget, “a recompensa tem que ser a própria realização da actividade.”

1.4 - Lazer e família

“A família constitui o alicerce da sociedade e, assim, é um dos principais contextos de desenvolvimento da criança e, apesar da existência de debate em torno do seu papel actual e da sua composição, a família mantém-se como o elemento-chave na vida e desenvolvimento da criança.” (Serrano e Correia, 2002:74)

O envolvimento dos pais nas brincadeiras dos filhos assume um papel importantíssimo, de tal forma que a Legislação Portuguesa reconhece a importância do envolvimento parental, nomeadamente, o Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto, considera no seu pronunciado “um mais explícito reconhecimento do papel dos pais na orientação dos seus filhos.” (Ministério da Educação, 1992)

Na perspectiva de Detry e Cardoso (1995:57), a família é o primeiro meio onde a criança, o adolescente e o jovem vão adquirindo um conjunto de normas, de padrões de comportamentos, de formas de estar, que fazem parte da cultura da sua própria comunidade.

Pereira considera que a primeira fase de socialização da criança se inicia com a família, e salienta que “o ritmo de vida da criança ou jovem é condicionado pelo ritmo de vida da família...” (2002 b:99)

Sprinthall e Collins (2003) realçam o papel da família como determinante nas nossas primeiras relações sociais, assim como os contextos onde ocorre a maior parte das aprendizagens iniciais que realizamos, em relação às pessoas, situações e capacidades individuais. São aquisições que desempenham uma grande interferência na nossa personalidade.

Face à complexidade e variedade de estilos de vida que faz parte das sociedades modernas, será correcto afirmar-se que o meio social e familiar influenciam claramente as atitudes e comportamentos das crianças e jovens (Serrano e Neto, 1997:206).

Menezes (1990:53) refere que compete à família a função de proteger o bem-estar físico e emocional das crianças e salienta que a família conjugal tem tendência em fechar-se sobre si própria, trocando a antiga sociabilidade pelo desenvolvimento de laços afectivos num âmbito mais íntimo e particular.

“Family leisure may be more constrained by expectations, but also be more satisfying.” (Kelly, 1995:45)

De acordo com Detry e Cardoso (1995:57), as famílias desempenham uma grande capacidade de avaliação dos trajectos educativos das crianças e jovens. O investimento no apoio escolar e em actividades escolares paralelas (leitura, actividades desportivas e culturais) que se revelam importantes para um desenvolvimento cognitivo e psico-motor, encontra-se dependente do estatuto sócio-económico e cultural das famílias de origem.

Se os pais tiverem um papel activo, no que concerne ao envolvimento na escola, pode até reduzir as situações de agressividade entre crianças, uma vez que passam a ter conhecimento das actividades realizadas e deixam de ser espectadores passivos para serem elementos dinamizadores dessas actividades (Pereira, 2002 b:107).

Segundo Hohmann e Weikart (2003), quando os adultos participam nas brincadeiras dos filhos é uma maneira de demonstrarem que valorizam e apoiam os seus interesses e intenções. Quando as crianças estão receptivas a que outros participantes entrem nas suas brincadeiras, os adultos podem juntar-se-lhes de uma forma respeitadora, procurando aberturas naturais nos jogos, aliando-se às crianças ao nível físico delas, brincando como companheiros, e, até sugerindo novas ideias dentro das actividades lúdicas que estão a realizar nessa ocasião.

Existe uma distinção entre “papéis de trabalho” (muito fragmentados no tempo, espaço) e “papéis de lazer” (muito específicos e ligados a uma actividade), no entanto, o papel da família normalmente prevalece no tempo, espaço, a nível financeiro e pessoal, assim como as nossas formas de interagir e o sentido de responsabilidade (Kelly, 1995:44).

Kelly (1995), referindo Dumazedier (1967), indica que as actividades familiares são consideradas, quando muito, semi-lazer, porque não temos a liberdade suficiente dentro da família para fazermos o nosso próprio lazer, porque se fazem em conjunto. Considera que a maior parte dos adultos escolhe o seu lazer tendo em conta a satisfação do outro. Ver televisão pode ser um lazer feito individualmente, relaxante, e pode ao mesmo tempo ser um lazer social, uma vez que é fácil e não exige responsabilidade.

Do ponto de vista de Neto (1994:5) “Tempo e espaço de jogo para a família é uma necessidade essencial para que a criança tenha tempo e espaço para poder brincar.”

Para que se verifique êxito no envolvimento dos adultos nas brincadeiras das crianças, existe a necessidade de ver as coisas na perspectiva delas, assim como permitir que sejam as crianças a manter o domínio sobre a situação lúdica (Hohmann e Weikart, 2003:316).

É fundamental que os jovens dialoguem com os pais acerca das suas preferências na ocupação dos tempos livres. De acordo com Georges Lerbert (s/d), normalmente, são as raparigas que mais conversam com os pais. Isto deve-se ao facto das raparigas estarem mais tempo em casa, enquanto que os rapazes voltam-se de preferência para o mundo extrafamiliar.

Segundo Kelly (1995), em algumas famílias, as mães têm um papel preponderante nas actividades orientadas dos filhos. Noutras, a responsabilidade é partilhada de acordo com a sua conveniência.

“A influência parental parece ser maior quando a sociedade reforça os valores e atitudes familiares.” (Menezes, 1990:63)

Menezes, referindo Baumrind (1967; 1968), faz alusão a um estudo longitudinal efectuado na década de 60, reconhecendo quatro estilos de práticas educativas:

Nas famílias autoritárias, os pais têm uma atitude muito controladora, impondo um conjunto de normas, às quais os filhos se devem ajustar, existindo um forte respeito pela autoridade parental.

Nas famílias permissivas, os pais revelam-se pouco exigentes, sendo os desejos das crianças prioritários.

Nas famílias negligentes, a manifestação do afecto, assim como o exercício da autoridade, dependem principalmente do acaso ou do humor dos pais, não existindo regras claras para regular o comportamento dos filhos.

Nas famílias autoritárias-recíprocas, os pais adoptam a sua responsabilidade como figuras de autoridade, punindo e recompensando os filhos tendo em conta o seu comportamento, respondendo às necessidades e interesses específicos dos filhos, num ambiente de aceitação e carinho, tornando os adolescentes mais responsáveis pelo seu comportamento (Menezes, 1990:68, 69).

Serrano e Neto (1997:207) referem que existem muitos estudos de investigação, essencialmente em idade pré-escolar, que revelam que o desenvolvimento da criança pode estar relacionado com a situação sócio-económica da família, assim como com os

processos relacionados com os padrões de interacção parentais, entre outros. De acordo com Neto (1994) as famílias mais carenciadas economicamente, que vivem em condições degradadas, não possuem as condições necessárias para proporcionar às crianças uma qualidade de estimulação lúdica que é fundamental ao seu total desenvolvimento.

De facto, o envolvimento parental manifesta-se como um papel importantíssimo nos lazes da criança.

É na família que a criança inicia a aquisição de normas, formas de estar, comportamentos, revelando-se a primeira fase de socialização da criança. A imagem que os pais possam transmitir aos filhos, quer a nível cultural, quer social é muito importante.

Assim sendo, é fundamental que os adultos participem nas brincadeiras dos filhos, valorizando-as; no entanto, devem descer ao nível físico delas, em que a criança mantém sempre o domínio sobre a actividade lúdica.

1.5 - Espaços de lazer para a infância: parques infantis e recreios escolares

“O espaço de lazer é um espaço diferente dos outros (...). É um espaço vivencial, onde o objetivo precípua é o viver pelo viver, é ter oportunidade de ocupar o tempo livre para exprimir as necessidades individuais, físicas, sociais, artísticas, etc.” (Dumazedier, 1980:55)

De acordo com Hohmann e Weikart (2003:433), as brincadeiras ao ar livre possibilitam às crianças revelarem-se e exercitarem-se de uma forma que nem sempre é alcançável num espaço interior. As crianças mais sossegadas e tímidas num espaço interior, normalmente tornam-se mais conversadoras e aventureiras num espaço exterior. Por vezes, dá-se o caso de algumas crianças brincarem no exterior com quem, normalmente, não brincam no interior. Relativamente às crianças que gostam de fazer barulho, parecem mais libérrimas num espaço ao ar livre.

O recreio é um espaço físico apetrechado com equipamentos lúdicos ou desportivos, áreas ajardinadas, árvores e barreiras, com o intuito de separar o espaço da escola do espaço exterior (Pereira, 2002 b).

Os recreios escolares, parques infantis e jardins, são espaços de jogo do agrado das crianças para a realização de actividades lúdicas.

Na perspectiva de Serra, os espaços de jogo têm o compromisso de dar resposta a um conjunto variado de necessidades das crianças, “... a uma necessidade de mobilizar sucede uma de repouso; a uma procura de segurança sucede uma de aventura; a uma necessidade de imitação sucede uma necessidade de criação; a uma necessidade de autonomia individual sucede uma necessidade de sociabilização.” (1997:21)

É fundamental adaptar os recreios às práticas desportivas informais, pois desta forma, para além de se dar resposta às necessidades da criança, permite que ela sinta prazer na actividade desportiva (Pereira, 2002 b:109).

“O tempo de ar livre ou exterior é uma oportunidade diária para as crianças se envolverem em actividades lúdicas vigorosas e barulhentas. As crianças prolongam e continuam as suas brincadeiras de interior num contexto mais expansivo, examinam os ambientes naturais, ganham um sentido das redondezas próximas e experimentam a

mudança das condições atmosféricas e das estações do ano.” (Hohmann e Weikart, 2003:432)

Os recreios, locais privilegiados para o desenvolvimento da actividade física e lúdica são, muitas vezes, espaços vazios, cheios de crianças, sem estruturas lúdicas de apoio e sem qualquer tipo de supervisão (Pereira, Neto, Smith & Angulo, 2002).

De facto, a criança depara-se com uma sucessão de constrangimentos, tal como menciona Serra (1997:21), citando Lima (1995), “...nem a escola oferece um verdadeiro espaço para recreio, nem os clubes proporcionam quaisquer actividades lúdicas nos seus recintos desportivos, nem mesmo as identidades municipais dispõem de espaços onde possa ocorrer o jogo de livre organização sem a participação de adultos.”

Pereira (2002b:98) considera a actividade lúdica na infância um problema social actual, alertando para o facto de haver a necessidade de se reconsiderar os espaços e os equipamentos destinados ao jogo.

Do ponto de vista de Dumazedier (1980) a cidade ideal deve ter grandes espaços verdes e muita água, para as brincadeiras das crianças, o convívio dos jovens e os passeios dos adultos.

No entanto, e do ponto de vista de Neto (1997), são cada vez mais limitadas as oportunidades de espaço para brincar, e, inclusive, a fraca qualidade do espaço e dos equipamentos dos recreios nas escolas condicionam largamente as actividades de jogo livre nos intervalos. Neste contexto, Sampaio refere que “Os espaços são muito importantes nas escolas. Tal como em nossa casa procuramos, sempre que possível, melhorar o seu aspecto para que nos sintamos melhor, também a escola necessita de ser um local minimamente agradável para que as pessoas se sintam lá bem.” (1996:17)

Em estudo de Neto (1997), os resultados evidenciam que grande maioria das crianças preferem brincar na rua, largo ou praça, seguindo-se o parque infantil e o jardim público.

Face à necessidade da ocupação dos tempos livres das crianças, o poder autárquico e a sociedade civil começaram a manifestar algumas propostas, surgindo, desta forma, os espaços para as crianças brincarem, nomeadamente os parques infantis e os espaços de jogo de bairro, verificando-se uma evolução das formas convencionais para espaços mais informais (Pereira, 2002b:104).

De facto, os espaços de lazer condicionam a actividade lúdica. A intensidade e a qualidade de procura de actividades lúdicas na ocupação dos tempos livres encontram-se, muitas vezes, com uma escassez na oferta das condições materiais, de forma a adaptar a oferta à procura existente.

Os recreios escolares, na sua maioria, revelam-se espaços vazios, sem equipamentos lúdicos que proporcionem à criança condições para a prática de actividades de lazer.

Os parques infantis, se devidamente apetrechados com estruturas lúdicas e adaptados à realidade infantil, revelam-se espaços propícios ao desenvolvimento da actividade física e lúdica.

1.6 - Lazer e saúde

1.6.1 - Promoção da saúde

Ferreira (1990 b), considera que a noção de saúde, do ponto de vista médico, tem alguns aspectos negativos, uma vez que corresponde a um estado que é caracterizado pela ausência de sinais mórbidos de ordem física ou mental; ou seja, há saúde quando o indivíduo não tem doença.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) define saúde como “um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doença ou de enfermidade.” É uma afirmação que sugere como um dos papéis mais relevantes da promoção da saúde o de melhorar activamente a qualidade de vida e o bem-estar e não simplesmente prevenir a doença.

Na perspectiva de Newmann (2002) a saúde depende do indivíduo e da colectividade, assim como da família em que vive, da comunidade onde está inserido, bem como da nação, das nações. Considera que promover a saúde para a qualidade de vida é fazer com que o indivíduo se torne ele próprio um actor.

É fundamental que exista uma consciencialização individual da noção de saúde. Neste ponto de vista, Bento, Garcia e Graça (1999:55) referem que o conceito de saúde tem vindo a ser reformulado, uma vez que a saúde é hoje considerada como um bem com vista à qualidade de vida individual, que deve ser adquirido, defendido e reconstruído ao longo da vida.

Não podemos considerar somente os factores biológicos como determinantes no estado de saúde, pois é também atingido por processos sociais, económicos, psicológicos, assim como pelas normas sociais. Existem comportamentos individuais que podem prejudicar a saúde, como a alimentação e o consumo de tabaco; assim como a classe social e o género também podem ter um impacto na saúde (Bennett e Murphy, 1999:39).

Segundo a Carta de Ottawa (1986) “A Promoção da Saúde é o processo que visa aumentar a capacidade dos indivíduos e das comunidades para controlarem a sua saúde, no sentido de a melhorar. Para atingir um estado de completo bem-estar físico, mental e social, o indivíduo ou o grupo devem estar aptos a identificar e realizar as suas

aspirações, a satisfazer as suas necessidades e a modificar ou adaptar-se ao meio. Assim, a saúde é entendida como um recurso para a vida e não como uma finalidade de vida.” Assim sendo, a promoção da saúde não é apenas da responsabilidade do sector da saúde, mas ultrapassa os estilos de vida saudáveis e dirige-se ao bem-estar.

Os programas de Promoção da Saúde visam, essencialmente, melhorar a saúde, reduzir os riscos de doenças, melhorar o bem-estar e auto-suficiência de indivíduos; promovendo uma participação continuada e motivando as pessoas a estabelecerem hábitos positivos.

Se as pessoas estiverem devidamente informadas da forma como o comportamento e o estilo de vida podem afectar a sua saúde, podem alterar as suas atitudes de forma a alterar o seu comportamento.

1.6.2. Benefícios da prática regular de actividade física

“É sabido que as actividades desportivas, lúdicas e corporais sempre foram ao longo da história humana e continuam a ser portadoras de um carácter multifuncional. Isto é, podem ser objecto de instrumentalização para um largo espectro de funções e finalidades muito distintas...” (Bento, Garcia e Graça, 1999:52)

Edginton et al. (2002:12) referem que o lazer contribui para manter, de uma maneira positiva, um estilo de vida saudável e vigoroso.

Podemos considerar que existe cada vez mais um número elevado de praticantes das muitas modalidades desportivas ou formas de exercício físico, que têm sido praticadas ao longo de milénios por diversas populações no mundo. No entanto, e de acordo com Ferreira “... a intervenção da medicina desportiva só recentemente foi estabelecida ou alargou a sua capacidade técnica de estudo e acompanhamento dos factores físicos, psicológicos e sociais que dominam a saúde dos praticantes dos desportos, com o objectivo de a promover e prevenir os riscos a que estes se encontram sujeitos nas práticas a que se entregam.” (1990a: 436)

De acordo com Reville (1980), a influência benéfica do desporto na saúde, e em particular nas doenças cardíaco-vasculares, é uma noção geralmente admitida, quanto mais não seja no plano sentimental.

Perante o enorme sedentarismo que a nossa sociedade atravessa, a actividade física deverá ser vista como um meio educativo privilegiado, contribuindo, desta forma, para o desenvolvimento físico, mental e social do ser humano (Ferreira, 1993).

O facto de se encorajarem os jovens adultos e idosos para a prática de uma actividade física regular, adoptando esse comportamento durante a vida, tem como objectivo reduzir a morbilidade e a mortalidade cardiovascular. A maioria desta morbilidade e mortalidade é atribuída a um conjunto de circunstâncias, tal como “a resistência à insulina, a obesidade, as dislipidémias e a hipertensão especificando um síndrome metabólico.” (Sardinha, Matos e Loureiro, 1999:85)

Bennett e Murphy (1999), consideram que os indivíduos que se mantêm fisicamente activos ao longo da sua vida vivem mais tempo do que os sedentários.

Do ponto de vista de Olivier (1976), tanto os rapazes como as raparigas devem praticar uma actividade desportiva, uma vez que põe em movimento o organismo, do ponto de vista físico e mental, assim como constitui um aperfeiçoamento das grandes funções fisiológicas, sendo um relevante contributo para o crescimento.

“Os teóricos do desporto – tanto da sua expressão moderna como das formas precursoras – sempre o colocaram ao serviço da arte de viver. Visando emprestar à vida um sentido marcado pela consonância entre o exterior e o interior, entre a aparência e a essência, entre o aprimoramento corporal e o cultivo e a elevação da alma.” (Bento, Garcia e Graça, 1999:52, 53)

Na perspectiva de Cunha (1974), o desporto designa um meio de cultura física cujas finalidades residem nos domínios da educação, do lazer e do espectáculo. Associa, ainda, o conceito de desporto às características da singularidade, criatividade, autonomia, liberdade, abertura e comunicação.

O período da adolescência é caracterizado, na maior parte dos casos, por turbulência e conflitos no quotidiano dos jovens.

Com efeito, a prática da actividade física oferece aos jovens inúmeras possibilidades de superação de estados conturbados e de momentos opressivos tão característicos nestas idades.

A prática desportiva pode proporcionar às crianças um estilo de vida saudável, equilibrado e enriquecedor, em conjunto com outros aspectos igualmente relevantes à sua formação e desenvolvimento (Adelino, Vieira e Coelho, 2000).

Os benefícios da actividade física em crianças e jovens estão bem documentados, pelo que várias organizações médicas têm tentado desenvolver algumas linhas orientadoras para a actividade física.

Neto (1997:19) salienta que a importância da actividade física associada a hábitos saudáveis de vida, tem vindo a ser comprovada em trabalhos de investigação referentes à problemática da saúde.

Ferreira (1993), citando Sobral (1976) refere que se a Educação Física for entendida como uma disciplina educativa, deverá cumprir os deveres inerentes a toda a empresa educativa, de forma a promover as transformações inerentes ao conceito de educação e a garantir que essas transformações promovam a ampliação da autonomia do indivíduo face ao meio social e material.

Um estudo realizado no concelho de Alcobaça, em que a amostra corresponde ao universo das escolas do 1.º ciclo e dos estabelecimentos de ensino pré-escolar (públicos e privados) do respectivo concelho, teve como principal objectivo conhecer a situação de leccionação nas escolas em relação à área de Expressão e Educação Física Motora (EEFM). Os resultados levam à conclusão que grande parte desses estabelecimentos de ensino desenvolvem, uma vez por semana, uma actividade com os alunos denominada de E.E.F.M., sendo leccionada, quase na totalidade, pelos educadores e professores do 1.º ciclo. Todos eles desenvolvem um conteúdo que consta no programa que são os jogos. Verificou-se que são quase inexistentes as instalações para a prática da actividade física, assim como o material didáctico e o equipamento se revela escasso. Desta forma, concluiu-se que a E.E.F.M., encarada como uma actividade sistemática e organizada é inexistente nas escolas do 1.º ciclo deste concelho em estudo. (Guedelha e Sarmento, 2002: pp.35 – 42)

“O grande erro da sociedade consiste em confundir instrução com educação. A acumulação dos conhecimentos não basta. Os programas e as formações não bastam. Então, como alcançar o gosto pelos pequenos «segredos da vida», dando mais sentido aos «itinerários» do que «à viagem»? A grande questão consiste em transmitir o gosto por uma vida melhor, gerando situações colectivas para esta arte de viver. Assim, educar para a saúde consistiria tanto em partilhar um determinado projecto ético como em transmitir um saber.” (Andrade, 1995:9)

CAPÍTULO II – OBJECTO E METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

“A ocorrência de um desejo ou impulso não é o ponto final. É uma ocasião e uma exigência para a formação de um plano e de um método de actividade.”

John Dewey, 1968

2.1 - OBJECTIVO DE ESTUDO

2.1.1 - Problema

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1992:16), quando se inicia uma investigação, de uma forma geral, sabe-se o que se quer estudar, partindo de um problema, no entanto, não é tão evidente a forma como abordar o problema.

É de todo relevante que o investigador faça uma auto-reflexão sobre as determinações da sua própria problemática e, fundamentalmente, encarar esses efeitos nas respostas adquiridas no momento da sua interpretação. No entanto, há que ter também noção dos obstáculos à sua realização (Ferreira, 1986:170).

Assim sendo, convictos do que se pretende estudar neste projecto de investigação, partimos do seguinte problema:

As crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico preenchem os seus tempos livres, fora da escola, de acordo com as suas preferências na actividade lúdica ou em função da oferta de espaços de lazer existentes na cidade de Valpaços?

2.1.2 - Objectivos

É fundamental aprender a reflectir mais que a absorver informação, a ler com atenção poucos textos cuidadosamente escolhidos e analisar com discernimento alguns dados estatísticos bastante significativos, no intuito de definir o objectivo e o tema do trabalho que se pretende realizar de uma forma correcta (Quivy e Campenhoudt, 1992:17).

Tendo em conta o papel preponderante da ocupação dos tempos livres das crianças, e a importância que têm no seu desenvolvimento intelectual e social, definem-se os seguintes objectivos para este estudo:

2.1.2.1 - Objectivos Gerais

- Procurar saber como é que as crianças, do 1.º Ciclo do Ensino Básico de Valpaços, preenchem os seus tempos livres: quais as actividades realizadas no tempo livre fora da escola.
- Identificar as práticas de lazer.
- Identificar os espaços de lazer para a infância existentes na cidade de Valpaços.

2.1.2.2 - Objectivos Específicos

- Identificar quais as actividades que os alunos mais realizam durante os tempos livres.
- Reconhecer as preferências dos alunos quanto à forma de ocupar os seus tempos livres.
- Procurar saber qual o tipo de participação dos alunos em actividades físicas extra-curriculares.
- Verificar as diferenças para a realização das actividades de lazer em função do sexo.
- Verificar as diferenças para a realização das actividades de lazer em função do estatuto sócio-económico.
- Reconhecer os espaços de ar livre mais utilizados e outros que servem de palco a actividades de lazer.
- Identificar as práticas de lazer realizadas espontaneamente, sem orientação e de livre vontade e impostas por outros e orientadas por profissionais.

2.1.3 - Hipóteses de Estudo

A melhor forma de organizar uma investigação com rigor e sem descurar o espírito de descoberta e curiosidade que caracterizam todo o esforço intelectual, é iniciá-la a partir de hipóteses de trabalho. As hipóteses têm como característica o espírito de descoberta, próprio de um trabalho científico, assim como, se revela um fio condutor muito eficaz para a investigação (Quivy e Campenhoudt, 1992:113).

A investigação é um movimento composto de reflexão teórica e de trabalho empírico. As hipóteses são o ponto de união desse movimento, pois, conferem-lhe amplitude e confirmam a coerência entre as partes do trabalho (Quivy e Campenhoudt, 1992:114).

Sendo um estudo pertinente, colocam-se algumas hipóteses:

Hipótese n.º 1

- Rapazes e raparigas optam predominantemente, nos seus tempos livres, por uma actividade física.

Hipótese n.º 2

- A diversidade de modalidades praticadas pelas raparigas é superior à dos rapazes.

Hipótese n.º 3

- A grande maioria das crianças não realiza nenhuma modalidade desportiva ou cultural de forma sistemática.

Hipótese n.º 4

- O estatuto sócio-económico parental influencia positivamente a adesão das crianças nas actividades de lazer.

2.2 - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

O primeiro problema com que se depara o investigador é o de saber como iniciar correctamente o seu trabalho. Uma investigação é algo que se procura, é um percurso até à superação do conhecimento, e por isso há que aceitar todas as suas implicações, dúvidas, desordens. O investigador, desde o início, deve escolher o primeiro fio condutor o mais claro possível, de modo a começar de imediato o seu trabalho, estruturando-o de uma forma coerente (Quivy e Campenhoudt, 1992:27).

A metodologia revela-se um ponto fundamental no desenvolvimento de qualquer projecto, uma vez que propicia as ferramentas, as técnicas, ou seja, os métodos através dos quais tentamos modificar a realidade com o objectivo de melhorá-la (Serrano, 1994:69, 70).

O processo de pesquisa requer: formulação do problema, definição de objectivos e métodos, planeamento, recolha de dados, análise e apresentação (Moreira, 1994:149).

“No es posible elegir una técnica de investigación si no se tiene una idea de la naturaleza de los datos que van a recolectarse. Esto significa que se ha de empezar por definir bien el proyecto.” (Quivy e Campenhoudt, 1992:18)

Este projecto é um estudo quantitativo, porque procura identificar e descrever as práticas de lazer, ou seja, investigar como é que as crianças do 1.º Ciclo da Escola EB 1 de Valpaços preenchem os seus tempos livres no tempo livre fora da escola.

2.2.1 - Caracterização do Concelho de Valpaços

O concelho de Valpaços, situa-se no distrito de Vila Real, em pleno coração de Trás-os-Montes. Tem uma área de 538,56 Km² e é limitado a Norte e Noroeste pelo concelho de Chaves, a Sul e Sudoeste pelos concelhos de Mirandela, Murça e Vila Pouca de Aguiar, a Este e Sudeste pelo concelho de Mirandela e a NE pelo concelho de Vinhais. É composto por 31 freguesias.

O topónimo da cidade, antigamente Vale de Paço, depois Vale de Paços, até ao séc. XIX, deixa-nos entender que Valpaços remonta ao primeiro período da nacionalidade (séc. XII e XIII). Os inúmeros sítios arqueológicos existentes provam a intensa ocupação humana deste território, desde a pré-história. A forte presença humana é, particularmente relevante e evidente nas pontes, calçadas, nos marcos miliários, castros e outras construções dispersas por todo o concelho. (Martins, 1990)

De acordo com Freitas (2001), os vestígios de castros, túmulos, altares e assentamentos indicam que a ocupação destas terras por populações socialmente organizadas é muito anterior à ocupação romana.

A vila de Valpaços foi elevada a cidade no dia 13 de Maio de 1999. Actualmente é constituída por 118 localidades, onde residem cerca de 22 mil habitantes.

No concelho de Valpaços sente-se um forte dinamismo rural, sendo a agricultura um factor económico importante. Nesta paisagem rural é evidente o contraste entre a “Terra Fria” (Montanha), território de soutos, pomares, centeio e bovinos e a “Terra Quente” de clima mediterrânico, terra de olivais, vinhas, amendoais e ovinos. É de realçar a qualidade do azeite, do vinho e da castanha produzidos neste concelho.

A partir dos anos 60, da total dependência de uma agricultura feita em moldes tradicionais, evolui-se para outros sectores da actividade produtiva, mais concretamente, a construção civil e o comércio, como resultado da forte emigração provocando a entrada de divisas e dando início a uma nova era de progresso e desenvolvimento.

O desenvolvimento industrial teve um forte impulso com a criação da Zona industrial, já totalmente ocupada e em vias de ampliação. Este concelho, nas últimas décadas tem crescido no sector secundário e terciário.

As actividades complementares da agricultura, particularmente a elaboração de produtos tradicionais – compotas, enchidos – e o turismo rural são vertentes que têm uma grande procura.

2.2.2 - Caracterização da Escola EB1 de Valpaços

2.2.2.1 - Caracterização Organizativa

No cômputo geral, a Escola EB 1 de Valpaços é um estabelecimento do ensino básico público, situado na freguesia de Valpaços, concelho de Valpaços, distrito de Vila Real, pertencendo ao Agrupamento Vertical de Escolas de Valpaços.

A Escola EB 1 de Valpaços, tipo P3, iniciou a sua actividade no ano lectivo de 1985, com turmas dos 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade.

O horário de funcionamento da escola é o normal, ou seja com início às 9h00 até às 12h00, no período da manhã, e no período da tarde, das 14h00 às 16h00.

2.2.2.2 - Caracterização Material

Situada na Rua do Olival, num espaço bastante amplo, é uma escola moderna, destacando-se essencialmente duas partes (ver anexos A1):

O primeiro bloco, construído em 1985, é constituído por dois pisos, funcionando seis salas de aula, uma pequena sala de serviços administrativos, a sala de convívio de professores, uma sala que serve de biblioteca e sala de informática, uma cozinha, 12 instalações sanitárias e um espaço amplo que serve como polivalente às aulas de Educação Física.

O segundo bloco, de construção posterior (2002), resultou da necessidade de se aumentarem o número de salas de aula para dar resposta ao número de matrículas nesta escola. Este bloco, com dois pisos, é constituído por 4 salas de aula e 2 instalações sanitárias.

Ambos os edifícios estão devidamente apetrechados com mobiliário (mesas, cadeiras, armários, etc.), e com aquecimento a gasóleo.

O espaço livre é bastante amplo, com algumas árvores (plátanos), e alguns canteiros, no entanto, não tem qualquer utensílio lúdico. Existe um pequeno coberto,

que face ao número de alunos, se considera de tamanho bastante reduzido, nos dias em que o tempo não permite que as crianças brinquem no espaço de recreio ao ar livre.

2.2.2.3 - Caracterização Humana

A Escola EB 1 de Valpaços, no ano lectivo 2003/2004, conta com uma população de, aproximadamente, 238 pessoas. Desse total, a maioria, ou seja, 219, são alunos dos diversos níveis de escolaridade existentes na escola.

O corpo docente é constituído por 14 pessoas, dos quais 10 docentes titulares de turma, 3 docentes nos Apoios Educativos e uma docente sem turma (portaria).

O corpo não docente é constituído por 5 auxiliares da acção educativa que asseguram a limpeza da escola assim como a vigilância da mesma e dos comportamentos dos alunos no tempo de recreio, na chegada e saída da escola.

2.2.2.4 - Caracterização do Meio Envoltente

A criança é produto de uma interacção entre a família, a escola e o meio em que se insere, desenvolvendo-se apenas se registar uma actuação responsável de todos os intervenientes nesta interacção. O maior objectivo da escola é formar e educar pessoas socialmente adaptadas e que posteriormente possam responder às expectativas da comunidade.

A escola do presente estudo, situa-se numa zona cuja camada social pertence a um meio sócio económico médio em grande percentagem, existindo no entanto crianças com carências económicas e afectivas.

Os alunos residem em áreas locais, perto da escola, mas na sua maioria utilizam o carro como meio de transporte; os que residem fora da área escolar frequentam a escola por motivos imperiosos de razões familiares (emprego dos pais).

Quase não existe analfabetismo na formação escolar dos familiares e constata-se uma população infantil com relativo sucesso escolar.

2.2.3 – Espaços de lazer existentes na cidade de Valpaços

A cidade de Valpaços apresenta bastantes espaços verdes, entre os quais, se destaca o jardim público (ver anexos B1), que é muito frequentado, durante o dia, essencialmente, por pessoas mais idosas, que aproveitam a localização e o espaço para passearem e permanecerem algum tempo, como forma de ponto de encontro, nos bancos de jardim, conversando com os amigos, principalmente, nos dias em que faz bom tempo. Já para os mais jovens, inclusive crianças, é muito frequentado nas noites de Verão para andarem de bicicleta, trotinete e patins, uma vez que possui espaços adequados para esta prática.

Existem três parques infantis nesta cidade: um de tamanho bastante reduzido, situado na rua do Olival (ver anexos B2), junto à escola EB 1, que possui somente três utensílios lúdicos (um já está danificado); um outro parque, um pouco maior, localizado na Praça Dr. Olímpio Seca (ver anexos B3), com uma casa de madeira, escorrega, baloiços e balancés; e o parque infantil (ver anexos B4) mais frequentado e procurado pelas crianças, junto ao complexo desportivo da cidade e das piscinas municipais, de grande dimensão, tendo como equipamento lúdico casas de madeira, baloiços, escorregas, balancés, rampa de skate e uma estrutura lúdica enorme, denominada de “aranha”.

O complexo desportivo municipal (ver anexos B5), inaugurado em Setembro de 2003, afirma-se pela sua inovação e conjugação de várias infra-estruturas que visam o acesso directo das populações à prática do desporto. O estádio municipal é a principal estrutura, composto por campo de futebol com relva sintética, bancada coberta com capacidade para mil espectadores e demais estruturas de apoio. Destaca-se ainda a pista de atletismo, com seis corredores e duas caixas de saltos, campo de ténis, campo de futebol de cinco, pista para desportos radicais e o parque infantil já referido. Neste complexo desportivo, para além das aulas de educação física dos alunos das escolas de Valpaços, realizam-se várias provas de atletismo; escolinhas de futebol, de ténis e de badmington; torneios de futebol, semanas desportivas e campeonatos de andebol.

Integradas no complexo desportivo, as piscinas municipais (ver anexos B6) são um pólo dinamizador de actividade desportiva no concelho de Valpaços. Várias turmas

das escolas do concelho de Valpaços, principalmente das EB 2,3 e Secundária têm aulas de natação, inseridas nas aulas de educação física curriculares, verificando-se uma permanente movimentação de utilizadores. Recentemente, construíram umas piscinas ao ar livre, no entanto ainda não foram abertas ao público.

No Centro Cultural Luís Teixeira, em Valpaços, funciona a biblioteca municipal (ver anexos B7) e a ludoteca (ver anexos B8), que apesar de ser um espaço um pouco reduzido, tem vários frequentadores, com idade limite até aos 12 anos.

Da responsabilidade da Câmara Municipal de Valpaços, o Espaço Internet (ver anexos B9), inaugurado a 23 de Maio de 2002, recebe muitos visitantes, na sua maioria estudantes das escolas do concelho. De realçar que este espaço funciona de segunda a sexta-feira entre as 9h00 e as 12h30, reabrindo às 14h00 até às 22h30, estando também aberto aos sábados e a consulta por parte dos utilizadores é completamente gratuita.

Na cidade de Valpaços, a nível institucional, existe um instituto de inglês, uma escola de música, um ginásio (karaté, aeróbica, etc.), escola de ballet, agrupamento de escuteiros e algumas associações desportivas, recreativas e culturais que desenvolvem diversas actividades desportivas (natação, andebol, férias desportivas).

A Santa Casa da Misericórdia possui um Centro de Actividades de Tempos Livres (CATL), sendo na maioria frequentado por crianças da EB1 de Valpaços, na medida em que os pais não têm disponibilidade horária, face aos empregos, de assegurarem o horário de saída da escola dos filhos.

2.2.4 - Amostra

O processo metodológico é complexo, por isso é necessário definir a população com que vamos trabalhar, ou seja, a que tipo de pessoas se administra o projecto e que características têm. É conveniente realizar uma descrição da população objecto de estudo (Serrano, 1994:71).

Para se definir a amostra convém ter bem presente os objectivos teóricos. Não é de todo correcto fazer perguntas a alguém que não sabe as respostas ou que as suas respostas não interessam ao investigador (Ferreira, 1986:184).

Toda a investigação social recorre à construção de amostras, desde estudos antropológicos às sondagens de opinião. Desta forma, a amostra deve ser estudada logo no início do processo de pesquisa (Moreira, 1994:75).

Na formulação das perguntas de um questionário deve-se ter em conta as características da população a inquirir. Surge sempre a questão se é mais aconselhável abrir ou fechar uma pergunta, tornando-se mais fácil se tiver em conta aquilo que já se sabe, ou se pensa saber sobre a população a inquirir (Ferreira, 1986:181).

A amostra deste estudo é constituída por 156 crianças, de ambos os sexos (79 rapazes e 77 raparigas), com idades compreendidas entre os sete e os doze anos, do 2.º ao 4.º ano de escolaridade, da Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico de Valpaços.

2.2.5 – Variáveis

Variáveis independentes:

- O género (masculino e feminino).

Variáveis dependentes:

- Conjunto de práticas realizadas pelas crianças.
- Conjunto de práticas preferidas pelas crianças.

2.2.6 - Técnicas de Recolha de Dados

2.2.6.1 – A construção de questionários

“Toda a acção de pesquisa se traduz no acto de perguntar. Isto é válido para todo o questionamento científico.” (Ferreira, 1986:165)

Serrano (1994:72) defende que na recolha de dados devemos reflectir sobre os dados que nos interessam. É fundamental especificar-se convenientemente quando, como e em que momento se vai realizar a recolha de dados.

O inquérito é a técnica de construção de dados que mais se concilia com a racionalidade instrumental e técnica que tem prevalecido nas ciências e na sociedade em geral. “A sua natureza quantitativa e a sua capacidade de “objectivar” informação conferem-lhe o estatuto máximo de excelência e autoridade científica no quadro de uma sociedade e de uma ciência dominadas pela lógica formal e burocrático-racional, mais apropriada à captação dos aspectos contabilizáveis dos fenómenos.” (Ferreira, 1986:167, 168)

O questionário tem como objectivos: o conhecimento de uma população (modos de vida, comportamentos, valores ou opiniões), a análise de um fenómeno social, interrogar um grande número de pessoas tendo em vista o factor representatividade (Quivy e Campenhoudt, 1992:182).

O inquérito aplica-se a unidades sociais (os padrões de atitude e comportamento são tratados de uma forma idêntica e não como forma de inserção numa determinada condição hierárquica). As unidades inquiridas são tomadas como equivalentes (trata-se de um princípio necessário à lógica da quantificação, ao cálculo de médias, quadros de distribuição, análises de correlação e de regressão, entre outros) (Ferreira, 1986:169).

O investigador deve ser capaz de conquistar o entrevistado, mas também deve saber manter a distância técnica e competente que é necessária (Ferreira, 1986: 188).

É conveniente apresentar cuidadosamente o inquérito aos inquiridores, fazendo-se uma explicação pormenorizada do que se pretende com cada pergunta em particular e com o inquérito em geral (Ferreira, 1986:187).

As principais vantagens são a capacidade de quantificar uma diversidade de dados e analisá-los, assim como a possibilidade de se poder enfrentar a exigência da representatividade da amostra que responde ao questionário (Quivy e Campenhoudt, 1992:182).

Se o investigador estiver bem treinado, e tiver um questionário correctamente elaborado está apto para obter a informação pretendida, apesar dos obstáculos que surgem em virtude da entrevista ser um processo de interacção social (Ferreira, 1986:188).

Após a estruturação do rascunho do questionário, este deve ser devidamente testado (pré-teste), assim como realizar as devidas correcções, se necessário, reelaborando o questionário (Moreira, 1994:162).

2.2.6.2 – A elaboração das perguntas

A pesquisa por questionário baseia-se em colocar uma série de perguntas a um grupo de entrevistados, o mais representativo de uma população, relativas a uma situação social, profissional ou familiar, as suas opiniões, expectativas, nível de conhecimento de um determinado problema ou de um tema que revele importância para o investigador (Quivy e Campenhoudt, 1992:181).

Normalmente, o questionário é constituído na sua generalidade por perguntas fechadas, em que a maioria das respostas vai ao encontro das hipóteses previstas, sendo poucos os casos em que os inquiridos indicam outras hipóteses. De facto, são os grupos sociais mais distantes dos investigadores que indicam respostas que se desviam normalmente do conjunto das hipóteses previstas (Ferreira, 1986:169).

Tendo em conta quer o grande número de pessoas questionadas, quer o tratamento quantitativo da informação recolhida, as respostas à maior parte das perguntas são normalmente pré codificadas para que os inquiridos escolham as respostas adequadas entre as que lhes são propostas formalmente (Quivy e Campenhoudt, 1992:181).

É fundamental saber fazer perguntas e identificar os elementos constituintes da resposta, sendo necessário o controlo da inteligibilidade da pergunta em toda a sua

dimensão e diversidade de dimensões, assim como impõe a fixação de critérios de tal modo a diferenciar o que é ruído do que é sinal de resposta à pergunta colocada (Ferreira, 1986:165).

Para a formulação das perguntas convém ter em conta cada situação e objectivos concretos. A natureza quantitativa do tratamento das respostas do inquirido e o grande número de inquiridos indicam a preferência pela opção de perguntas fechadas (Ferreira, 1986:184).

As perguntas fechadas condicionam mais as respostas de certos grupos, no entanto, facilitam a anotação no acto de inquirir e o apuramento dos resultados. No que concerne a uma maior comparabilidade de dados, pode ser alvo de alguma dúvida, pois os grupos sociais podem reagir de uma forma diferente à mesma pergunta. Tendo em conta o número elevado de inquiridos que a representatividade estatística exige, as vantagens das perguntas fechadas acabam por minimizar as desvantagens (Ferreira, 1986:183).

2.2.6.3 - Limites e problemas do questionário

O custo normalmente elevado; a superficialidade das respostas, que por vezes não permitem a análise de certos processos; e a relativa fragilidade da confiabilidade do questionário, poder-se-ão considerar alguns dos problemas do questionário. Para que o método se torne confiável, há que cumprir algumas condições, tais como o rigor na selecção da amostra, a formulação clara e única das perguntas, a possibilidade de um ambiente de confiança no momento da administração do questionário, a honestidade e consciência profissional dos pesquisadores (Quivy e Campenhoudt, 1992:182, 183).

Um inquirido muito extenso, ou seja que ultrapasse 45/60 minutos, pode provocar o desagrado dos inquiridos. No entanto, não se pode falar em termos absolutos da duração do inquirido, pois depende dos temas, do tipo de perguntas. Normalmente, tendo em conta as limitações de um inquirido extenso, acaba-se por optar pela redução do número de perguntas (Ferreira, 1986:181).

2.2.6.4 - Descrição do questionário

Para tentarmos averiguar como as crianças ocupam os seus tempos livres, foi utilizado um questionário administrado às crianças (ver anexos C1). O instrumento utilizado para a recolha de dados foi desenvolvido por Pereira (1997), a partir da entrevista realizada pela mesma autora em 1993, sendo, desta forma, um instrumento validado para esta investigação.

O questionário inclui questões que permitiram detectar a realização das práticas de tempos livres, fora da escola, inclusive quais as actividades de lazer que praticam fora da escola, se fazem alguma actividade orientada, se costumam fazer jogos tradicionais, a que é que brincam mais, qual a actividade preferida, se os pais costumam brincar com as crianças, se já brincaram num parque infantil, entre outras.

O questionário é constituído por dezasseis questões, sendo a maior parte delas fechadas, facilitando o apuramento dos resultados.

O questionário foi aplicado a todas as crianças do 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade da escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico de Valpaços. Não foi aplicado às turmas do 1.º ano de escolaridade, por considerarmos que as crianças ainda não teriam capacidade para interpretar e responder correctamente às questões.

O instrumento foi testado por duas vezes, em nove crianças de duas escolas do 1.º ciclo, nas localidades de Vilarandelo e Vassal, em Dezembro de 2003. Foi devidamente alterado, depois de verificarmos algumas dificuldades que as crianças sentiam ao responder ao questionário.

Após um esclarecimento, com todos os professores titulares de turma da escola EB 1 de Valpaços, em relação ao preenchimento correcto dos questionários por parte das crianças, o mesmo foi aplicado em simultâneo às várias turmas pelos professores das mesmas, em Abril de 2004.

2.2.7 - Tratamento estatístico

No que concerne à gestão e análise dos dados, o programa estatístico utilizado foi o Statistical Package for Social Sciences (SPSS), que se revelou extremamente útil no tratamento de dados dos questionários.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Perante a temática do tempo livre e lazer, neste estudo procedeu-se à recolha de dados, assim como a respectiva análise e interpretação dos resultados da amostra em questão. Com esta investigação pretendemos identificar as práticas de lazer das crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico da cidade de Valpaços.

3.1 – Descrição da amostra

Esta investigação incidiu num nível de ensino, nomeadamente, o 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo a amostra constituída por 79 rapazes e 77 raparigas, fazendo um total de 156 crianças. Verifica-se, desta forma, um grande equilíbrio entre o número de crianças do género masculino (50,6%) e do género feminino (49,4%).

Quadro 1 - Género

| Género | Frequência | Percentagem |
|---------------|-------------------|--------------------|
| Masculino | 79 | 50,6 % |
| Feminino | 77 | 49,4 % |
| Total | 156 | 100,0 % |

Para este estudo aplicaram-se questionários aos alunos da EB1 de Valpaços matriculados no 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade. O número de alunos do 2.º ano é semelhante ao do 3.º ano (49 alunos), verificando-se um número ligeiramente maior no 4.º ano (58 alunos).

Quadro 2 – Ano de escolaridade

| Escolaridade | Frequência | Percentagem |
|---------------------|-------------------|--------------------|
| 2.º ano | 49 | 31,4 % |
| 3.º ano | 49 | 31,4 % |
| 4.º ano | 58 | 37,2 % |
| Total | 156 | 100,0 % |

O nível etário das crianças inquiridas nesta investigação situa-se entre os 7 e os 12 anos de idade, sendo a média de 8,6 e cerca de 80% com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos.

Quadro 3 - Idade

| Idade | n | % |
|--------------|----------|----------|
| 7 anos | 28 | 17,9 |
| 8 anos | 44 | 28,2 |
| 9 anos | 53 | 34,0 |
| 10 anos | 21 | 13,5 |
| 11 anos | 7 | 4,5 |
| 12 anos | 3 | 1,9 |
| Total | 156 | 100,0 |

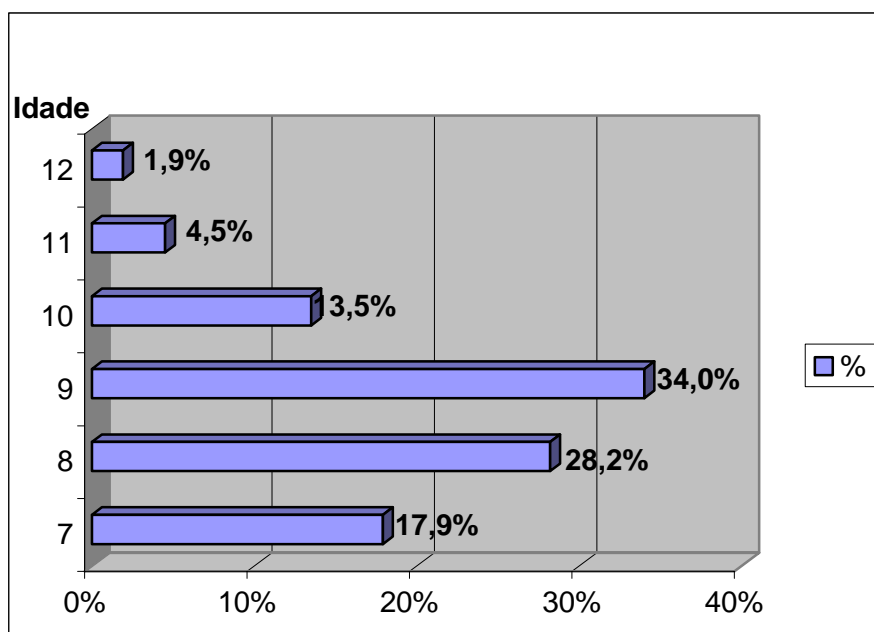


Fig. 1 – Descrição da faixa etária das crianças inquiridas

3.2 – Habilitações académicas dos pais

Nesta pesquisa verificámos que as mães têm habilitações escolares superiores às dos pais. Há uma grande percentagem dos pais com habilitações do 6.º ao 9.º ano de escolaridade. Somente 8,3% dos pais e 14,1% das mães possuem um grau académico igual ou superior a um bacharel.

Quadro 4 - Habilitações escolares dos pais

| Habilitações | Pai | | Mãe | |
|--------------------------------|-----|-------|-----|-------|
| | n | % | N | % |
| 4.º ano | 54 | 34,6 | 33 | 21,2 |
| 6.º ao 9.º ano | 58 | 37,2 | 63 | 40,4 |
| 12.º ano | 31 | 19,9 | 38 | 24,4 |
| Bacharel, licenciado ou mestre | 13 | 8,3 | 22 | 14,1 |
| Total | 156 | 100,0 | 156 | 100,0 |

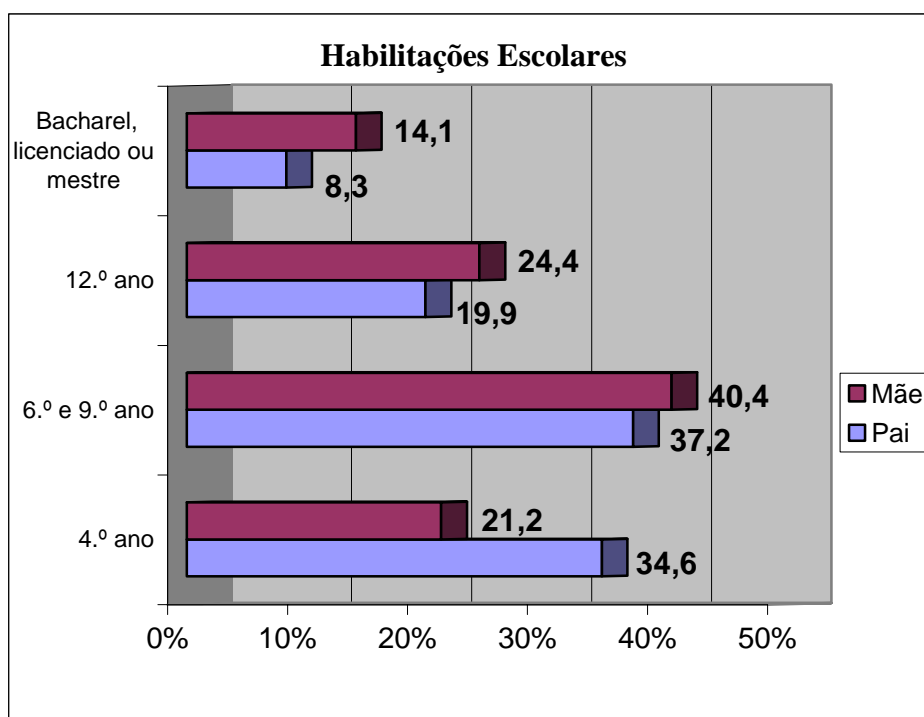


Fig. 2 – Habilitações escolares dos pais

3.3 – Conceito de lazer e tempos livres

Com o intuito de tentarmos perceber o que as crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico de Valpaços entendem por lazer e tempos livres, questionámo-las em relação a estes dois conceitos, surgindo as mais variadas respostas entre as quais destacamos algumas, sendo destacado o género da criança (M = masculino; F = feminino):

Lazer

- M “O lazer é o meu espaço de passear, ir ao café e passear com os meus vizinhos.”
- F “Lazer para mim é descansar ao fim de fazer os deveres e de estudar.”
- F “Espaço para descansar e brincar.”
- M “O lazer para mim é brincar a muitas coisas com os meus amigos e descansar.”
- M “Para mim é quando posso fazer coisas que não me é possível fazer na escola.”
- F “É uma pessoa descontraír-se sem fazer nada.”
- F “O lazer é quando nós temos tempos livres, quando não trabalhamos.”
- M “É onde se pode brincar sossegado.”
- M “É um sossego (todos calados).”
- F “Para mim o lazer é divertido, pois ocupa-me os tempos livres (brinco).”
- F “Para mim lazer é estar num sofá sossegada a ler livros.”
- M “É descanso e tempo livre.”
- F “É fazer o que gostamos.”
- M “Para mim lazer é tempos livres bons para descansar.”
- F “É coisas que temos para fazer.”
- M “São brincadeiras e outras coisas que nós fazemos para nos divertirmos.”
- M “É descansar, não fazer nada.”
- F “Fazer o que quiser.”

Tempos Livres

- M “É brincar ao que me apetecer.”
- F “São uns tempos em que não tenho nada para fazer.”
- F “Para mim é quando estou sozinha.”

- M “É um espaço onde brinco, e por isso, jogo computador, futebol...”
- M “É quando eu estou desocupado.”
- F “Para mim tempos livres são os tempos que posso brincar.”
- F “Os tempos livres para mim são o máximo, porque assim podemos brincar muito.”
- M “É um espaço onde podemos brincar fora da escola.”
- M “Tempos livres para mim é brincar com os meus amigos ao fim de fazer os deveres.”
- F “Pode-se estudar e brincar com primos e fazer trabalhos manuais.”
- F “Os tempos livres para mim é estudar e brincar, e é descanso.”
- M “Para mim é quando estou livre para brincar, ler, estudar e fazer coisas divertidas.”
- F “É quando as pessoas não têm nada que fazer.”
- M “É o tempo que não trabalhamos.”
- F “É brincarmos fora da escola.”
- M “É tempo de descanso e de brincadeira.”
- M “Para mim é brincar com os meus amigos e é onde não fazemos nada e estamos a descansar.”
- F “São tempos sem ocupações.”
- F “Para mim tempos livres é tempo sem compromissos para fazer algumas actividades.”
- M “São horários que nós temos para fazer o que quisermos.”
- F “É fora da escola brincar ao que eu quiser.”

Podemos constatar que, no geral, as crianças entendem o que é lazer e tempos livres, no entanto, confundem um pouco estes dois conceitos.

Reconhecem, na sua maioria, que existem tempos livres, tempos sem ocupações, que podem ser ocupados sob a forma de descanso ou de brincadeira. Algumas crianças realçaram o facto de que estes termos significam fazer o que quiserem, o que mais gostam. Se para uns, lazer, é descansar ou até descontrair sem fazer nada, para outros é brincar; já para alguns (poucos) consideram que os tempos livres servem para estudar e fazer os deveres. Grande parte deles reconhecem que quer tempo livre, quer lazer, significa que são conceitos que não se relacionam com a escola, mas sim com os tempos não lectivos.

3.4 – Local para onde se dirigem as crianças depois das aulas

Neste estudo, podemos constatar que grande parte das crianças (55,8%), depois das aulas, vai para casa, 28,2% das crianças vai para o ATL (Santa Casa da Misericórdia de Valpaços) e 16% vão para outros locais referidos como o emprego dos pais, casa dos avós e explicador.

O ATL é frequentado diariamente, sendo uma actividade paga, existindo um compromisso com a instituição, neste caso a Santa Casa da Misericórdia de Valpaços. Em virtude da situação profissional da família não permitir que disponibilizem de tempo suficiente para o acompanhamento necessário da criança no seu dia a dia, recorrem a estes espaços de forma a permitirem que os filhos tenham o apoio educativo necessário na execução dos trabalhos para casa (TPC), assim como para estarem em segurança.

Quadro 5 - Final das aulas

| Sexo | Casa | | ATL | | Outro | | Total | |
|------------------|------|------|-----|------|-------|------|-------|-------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % |
| masculino | 43 | 54,4 | 26 | 32,9 | 10 | 12,7 | 79 | 100,0 |
| feminino | 44 | 57,1 | 18 | 23,4 | 15 | 19,5 | 77 | 100,0 |
| Total | 87 | 55,8 | 44 | 28,2 | 25 | 16,0 | 156 | 100,0 |

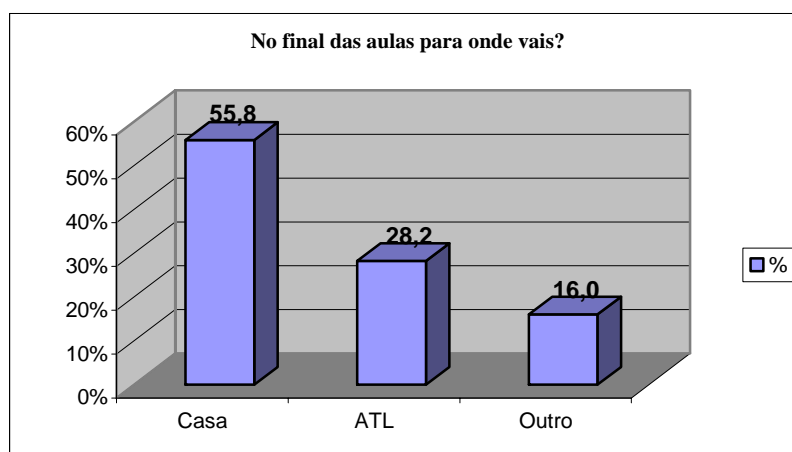


Fig. 3 – Local para onde se dirigem as crianças após terminarem as aulas

3.4.1 – Local para onde se dirigem as crianças depois das aulas, segundo o género

Constatámos que existe uma maior percentagem de raparigas (57,1%) que vão para casa depois das aulas. Em contrapartida são mais os rapazes (32,9%) que frequentam o ATL. Na opção “outro” assinalaram 19,5% das raparigas e 12,70 % dos rapazes, o que significa que existe um número maior de raparigas que vai para os empregos dos pais ou para casa dos avós.

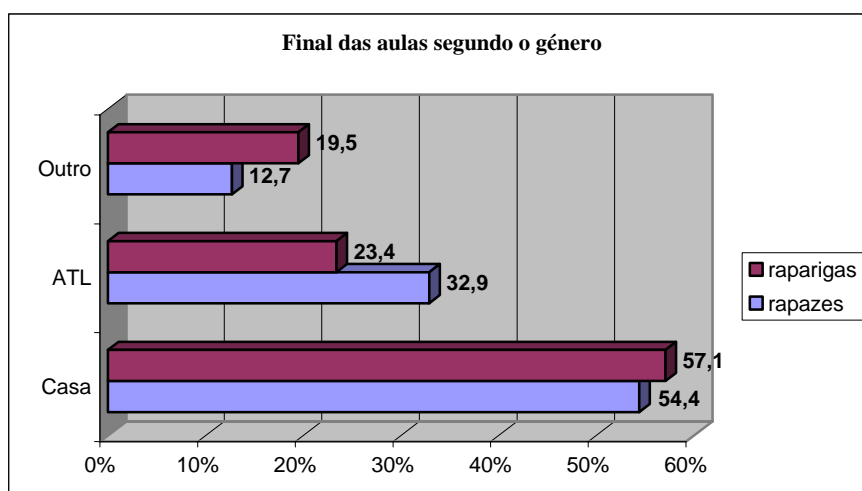


Fig. 4 - Local para onde se dirigem as crianças após terminarem as aulas, segundo o género

3.5 – Actividades orientadas fora da escola

Podemos constatar que a actividade orientada, fora da escola, mais praticada pelas crianças de ambos os sexos é a catequese. Num universo de 156 crianças, somente 35 não assinalaram esta actividade (quadro 6).

As crianças que se assinalaram “outra” actividade orientada fora da escola referiram-se ao curso de inglês e ao andebol.

Quadro 6 – Actividades orientadas

| | Sim | | Não | |
|-----------|-----|------|-----|------|
| | n | % | n | % |
| Ballet | 5 | 3,2 | 151 | 96,8 |
| Música | 28 | 17,9 | 128 | 82,1 |
| Natação | 21 | 13,5 | 135 | 86,5 |
| Escutismo | 28 | 17,9 | 128 | 82,1 |
| Catequese | 121 | 77,6 | 35 | 22,4 |
| Karaté | 11 | 7,1 | 145 | 92,9 |
| Futebol | 43 | 27,6 | 113 | 72,4 |
| Outro | 34 | 21,8 | 122 | 78,2 |

No que concerne ao ballet, somente o género feminino pratica esta actividade (6,5%); na escola de música são mais frequentadoras as raparigas (19,5%) do que os rapazes (16,5%); na natação há uma ligeira diferença, sendo mais praticada pelos rapazes; em contrapartida, no escutismo há uma maior aderência por parte das raparigas. No karaté prevalece o sexo masculino (12,7%) enquanto que somente 1,3% das raparigas pratica esta actividade. O futebol é a segunda actividade realizada pelos rapazes (45,6%), e praticada por 9,1% das raparigas. As raparigas frequentam mais as actividades tipo “intelectuais”, enquanto que os rapazes têm mais apetência para as ditas desportivas.

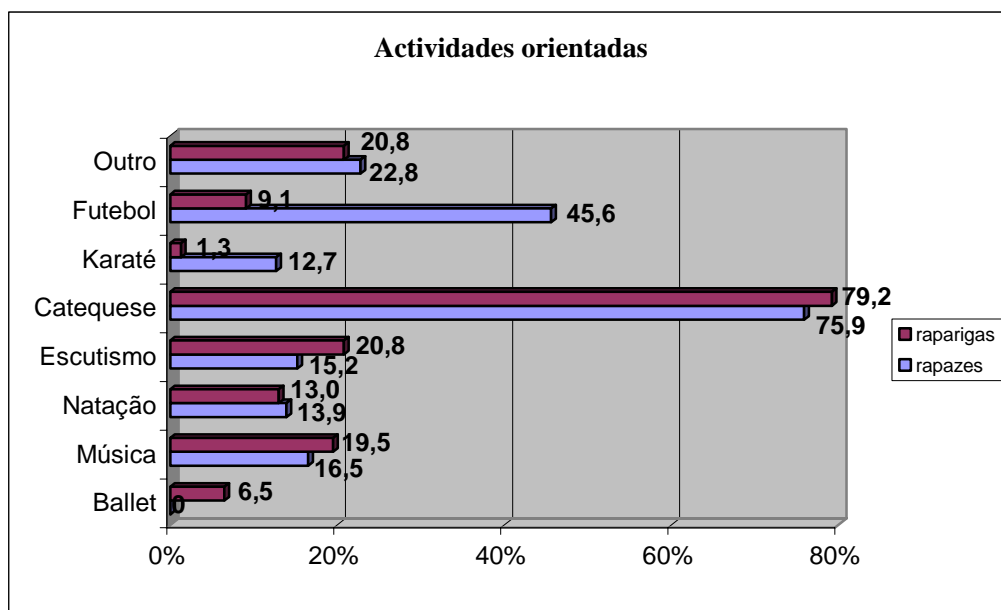


Fig. 5 – Actividades orientadas segundo o género

De realçar que todas as crianças indicaram, no mínimo, uma actividade orientada. Analisando só as crianças que assinalaram unicamente como actividade orientada a catequese, constatámos que 50 crianças (32,1%) só praticam esta actividade. Assim, se excluirmos as crianças que têm somente a catequese como actividade orientada, verificámos que 37,8% das crianças realizam uma actividade, 22,4% praticam duas, 5,1% praticam três e 2,6% das crianças realizam quatro actividades com orientação.

As habilitações académicas dos pais têm influência na realização de actividades orientadas, pois as oito crianças (5,1% - três rapazes e cinco raparigas) que praticam três actividades orientadas, excluindo a catequese, são filhos de pais com habilitações superiores ao 12.º ano; assim como as quatro crianças (2,6% - três rapazes e uma rapariga) que realizam quatro actividades, cujos pais possuem um grau académico equivalente a uma licenciatura e/ou mestrado. Desta forma, concluímos que as condições sócio-económicas e os valores culturais da família condicionam, em grande parte, o lazer.

3.5.1 – Escolha das actividades orientadas

Verificámos que os pais têm, de facto, um papel muito relevante na escolha das actividades dos filhos (39,1%), apesar de grande parte das crianças (35,9%) terem opção de escolha e serem eles próprios a escolherem como ocupação dos tempos livres uma ou mais actividades que são da sua preferência. A mãe (18,6%) tem mais influência na escolha das actividades dos filhos em relação ao pai (3,2%). As crianças que assinalaram “outros” (3,2%), referem-se aos avós e aos irmãos.

Quadro 7 – Quem escolheu as actividades

| Quem escolheu? | masculino | | feminino | | Total | |
|----------------|-----------|-------|----------|-------|-------|-------|
| | n | % | n | % | n | % |
| Eu | 29 | 36,7 | 27 | 35,1 | 56 | 35,9 |
| Pai | 3 | 3,8 | 2 | 2,6 | 5 | 3,2 |
| Mãe | 15 | 19,0 | 14 | 18,2 | 29 | 18,6 |
| Pais | 29 | 36,7 | 32 | 41,6 | 61 | 39,1 |
| Outros | 3 | 3,8 | 2 | 2,6 | 5 | 3,2 |
| Total | 79 | 100,0 | 77 | 100,0 | 156 | 100,0 |

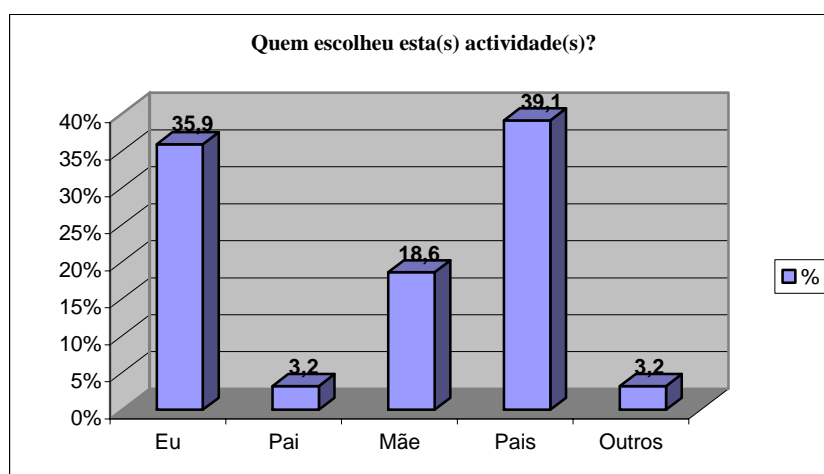


Fig. 6 – Escolha das actividades

3.5.2 -Escolha das actividades segundo o género

Relativamente à escolha das actividades orientadas segundo o género, verificámos que existe uma ligeira diferença, sendo a percentagem maior de rapazes (36,7%) em relação às raparigas (35,1%) que assinalaram ter escolhido a(s) actividade(s) que praticam. No entanto, é maior a percentagem das raparigas (41,6%) em relação aos rapazes (36,7%) que têm os pais, em conjunto, a influenciar a sua escolha.

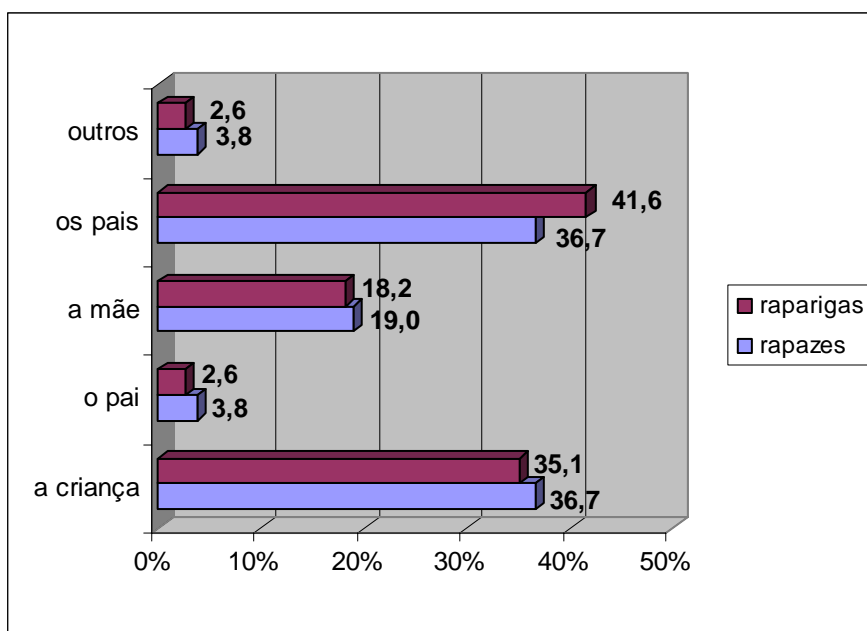


Fig. 7 – Escolha das actividades, segundo o género

3.6 – Jogos tradicionais no recreio e fora da escola

Quadro 8 – Jogos tradicionais no recreio da escola

| Jogos tradicionais | masculino | | feminino | | Total | |
|----------------------------|-----------|------|----------|------|-------|------|
| | N | % | n | % | n | % |
| Danças de roda, cantilenas | 0 | 0 | 2 | 2,6 | 2 | 1,3 |
| Bom Barqueiro | 4 | 5,1 | 19 | 24,7 | 23 | 14,7 |
| Jogar ao berlinde | 10 | 12,7 | 1 | 1,3 | 11 | 7,1 |
| Jogar às caricas | 20 | 25,3 | 1 | 1,3 | 21 | 13,5 |
| Saltar à corda | 24 | 30,4 | 66 | 85,7 | 90 | 57,7 |
| Saltar ao elástico | 1 | 1,3 | 25 | 32,5 | 26 | 16,7 |
| Caçadinhas | 58 | 73,4 | 66 | 85,7 | 124 | 79,5 |
| Escondidas | 37 | 46,8 | 51 | 66,2 | 88 | 56,4 |
| Macaca | 20 | 25,3 | 49 | 63,6 | 69 | 44,2 |
| Outros | 55 | 69,6 | 47 | 61,0 | 102 | 65,4 |

Nota: Para cada uma das variáveis foi considerado apenas “sim” e “não”.

Quadro 9 – Jogos tradicionais fora da escola

| Jogos tradicionais | masculino | | feminino | | Total | |
|----------------------------|-----------|------|----------|------|-------|------|
| | N | % | n | % | n | % |
| Danças de roda, cantilenas | 2 | 2,5 | 9 | 11,7 | 11 | 7,1 |
| Bom Barqueiro | 13 | 16,5 | 18 | 23,4 | 31 | 19,9 |
| Jogar ao berlinde | 26 | 32,9 | 10 | 13,0 | 36 | 23,1 |
| Jogar às caricas | 25 | 31,6 | 3 | 3,9 | 28 | 17,9 |
| Saltar à corda | 15 | 19,0 | 52 | 67,5 | 67 | 42,9 |
| Saltar ao elástico | 7 | 8,9 | 27 | 35,1 | 34 | 21,8 |
| Caçadinhas | 41 | 51,9 | 57 | 74,0 | 98 | 62,8 |
| Escondidas | 42 | 53,2 | 53 | 68,8 | 95 | 60,9 |
| Macaca | 12 | 15,2 | 47 | 61,0 | 59 | 37,8 |
| Outros | 56 | 70,9 | 47 | 61,0 | 103 | 66,0 |

Nota: Para cada uma das variáveis foi considerado apenas “sim” e “não”.

O jogo tradicional mais praticado pelas crianças da EB1 de Valpaços, no recreio da escola, é as caçadinhas (79,5%), seguido por “outros” (65,4%), saltar à corda (57,7%) e jogar às escondidas (56,4%).

Fora da escola, grande percentagem das crianças assinalaram “outros” (66%) jogos tradicionais, seguindo-se as caçadinhas (62,8%), as escondidas (60,9%) e saltar à corda (42,9%).

Quer no recreio, quer fora da escola, o jogo tradicional menos realizado pelas crianças são as danças de roda e cantilenas.

Algumas das crianças que assinalaram a opção “outros”, referiam-se a jogos tradicionais, como: Trepa; Mamã dá licença; 1,2,3 Macaquinho de Chinês e Cabra-cega. No entanto, a maior parte das crianças, indicaram essa opção, mas considerando como “outros” os jogos de carácter desportivo, mas não tradicionais, tais como: jogar futebol e andar de bicicleta.

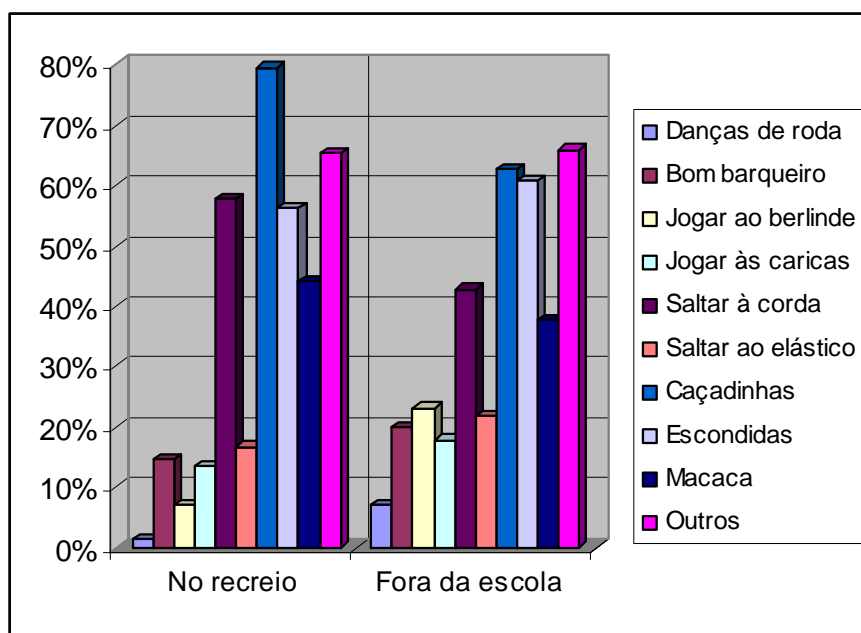


Fig. 8 – Jogos tradicionais realizados pelas crianças

3.6.1 - Jogos tradicionais segundo o género

Jogar ao berlinde e às caricas é uma actividade quase só praticada pelos rapazes. Enquanto que saltar ao elástico, jogar ao Bom Barqueiro e as danças de roda e cantilenas, parecem actividades exclusivamente praticadas pelas raparigas. Também a macaca, as escondidas, caçadinhas e saltar à corda são jogos tradicionais mais realizados pelas raparigas.

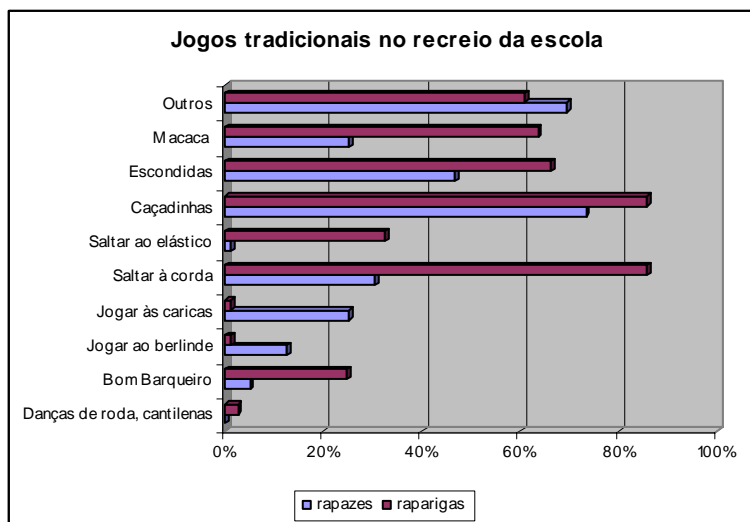


Fig. 9 - Jogos tradicionais realizados no recreio da escola, segundo o género

Os jogos tradicionais mais realizados pelas raparigas, fora da escola são as caçadinhas as escondidas, saltar à corda e a macaca. Os rapazes também praticam com maior percentagem as caçadinhas e as escondidas, e em seguida assinalaram jogar ao berlinde e às caricas.

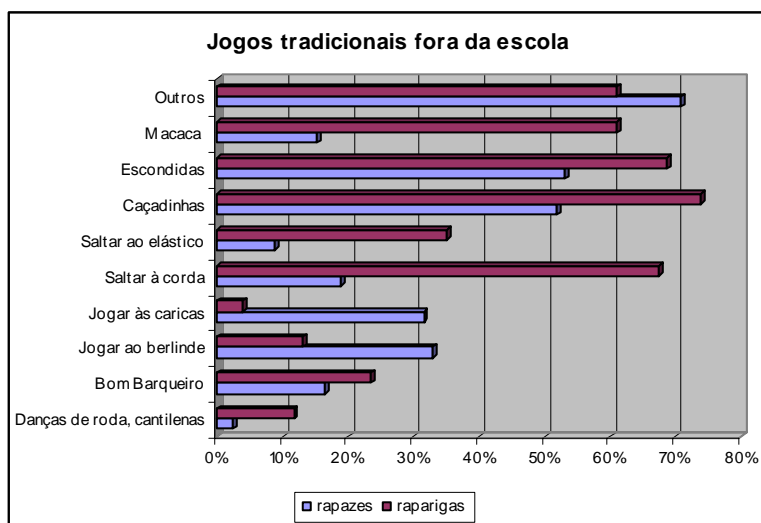


Fig. 10 - Jogos tradicionais realizados fora da escola, segundo o género

3.7 – Ocupação dos tempos livres

A maior parte das crianças passam longos períodos em frente da televisão, muitas vezes por falta de melhores alternativas.

A televisão tem um papel muito importante na ocupação dos tempos livres, pois todas as crianças assinalaram esta opção. Questionando se vêem televisão todos os dias ou às vezes, averiguámos que 108 crianças (69,2%) fazem-no todos os dias e 48 delas (30,8%) vêem televisão de vez em quando. Passear (96,8%), estar com os amigos (94,9%), jogar futebol (76,9%) e brincar no parque infantil (75%) são as actividades mais realizadas como forma de ocupar os tempos livres.

Considerámos que quanto mais prolongado for o tempo dedicado com a televisão, menor é a variedade de actividades que a criança pode realizar, pois o consumo abusivo da TV impede-a de concretizar várias actividades que a desenvolvam a nível físico e intelectual.

Neto (1994) considera que os hábitos lúdicos das crianças têm-se alterado de uma forma radical, uma vez que elas passam muito tempo a ver televisão, em detrimento das tradicionais actividades familiares. Refere ainda que a televisão e os jogos electrónicos influenciam nitidamente o jogo simbólico da criança, revelando-se uma barreira do jogo livre.

Quadro 10 – De que forma ocupas os teus tempos livres?

| Tempos Livres | masculino | | feminino | | Total | |
|-----------------|-----------|-------|----------|-------|-------|-------|
| | n | % | n | % | n | % |
| Televisão | 79 | 100,0 | 77 | 100,0 | 156 | 100,0 |
| Futebol | 73 | 92,4 | 47 | 61,0 | 120 | 76,9 |
| Ludoteca | 23 | 29,1 | 33 | 42,9 | 56 | 35,9 |
| Espaço Internet | 34 | 43,0 | 22 | 28,6 | 56 | 35,9 |
| Piscina | 40 | 50,6 | 44 | 57,1 | 84 | 53,8 |
| Biblioteca | 18 | 22,8 | 34 | 44,2 | 52 | 33,3 |
| Parque infantil | 56 | 70,9 | 61 | 79,2 | 117 | 75,0 |
| Passear | 77 | 97,5 | 74 | 96,1 | 151 | 96,8 |
| Amigos | 74 | 93,7 | 74 | 96,1 | 148 | 94,9 |

3.7.1 – Ocupação dos tempos livres segundo o género

Na nossa amostra, verificámos que ver televisão é tão do agrado dos rapazes, como das raparigas (100% em ambos os casos). Jogar futebol é uma prática com aderência de ambos os géneros, no entanto são os rapazes (92,4%) que mais a realizam.

Estar com os amigos é uma forma de ocupar os tempos livres que alicia ambos os géneros, embora exista uma ligeira diferença, revelando-se maior percentagem nas raparigas (96,1%). Passear também se revela uma actividade de interesse quer para rapazes (97,5%), quer para raparigas (96,1%).

Enquanto que uma percentagem maior de rapazes (92,4%) prefere o futebol, já as raparigas (79,2%) frequentam mais o parque infantil.

A ludoteca e a biblioteca são espaços mais frequentados pelas raparigas, assim como a piscina. Já o espaço Internet é mais frequentado pelos rapazes (43,0%).

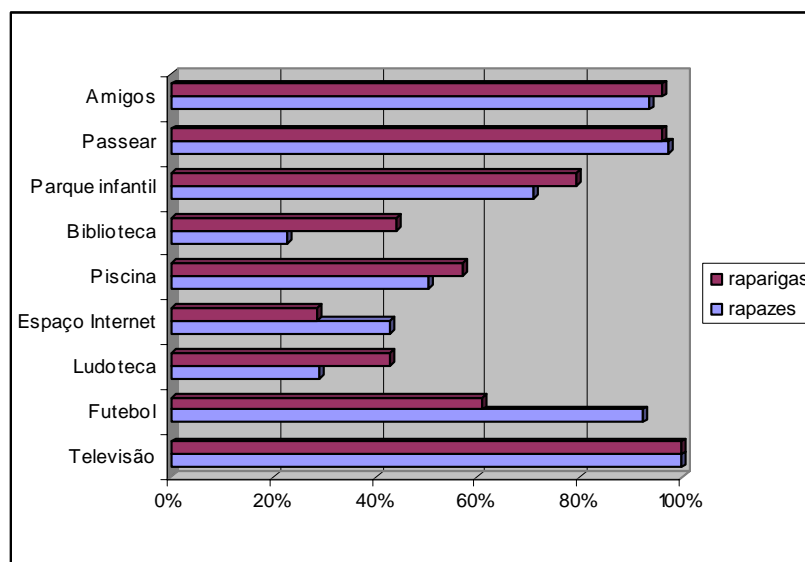


Fig. 11 – Ocupação dos tempos livres das crianças, segundo o género

3.7.2 – Actividades realizadas pelas crianças na ocupação dos tempos livres

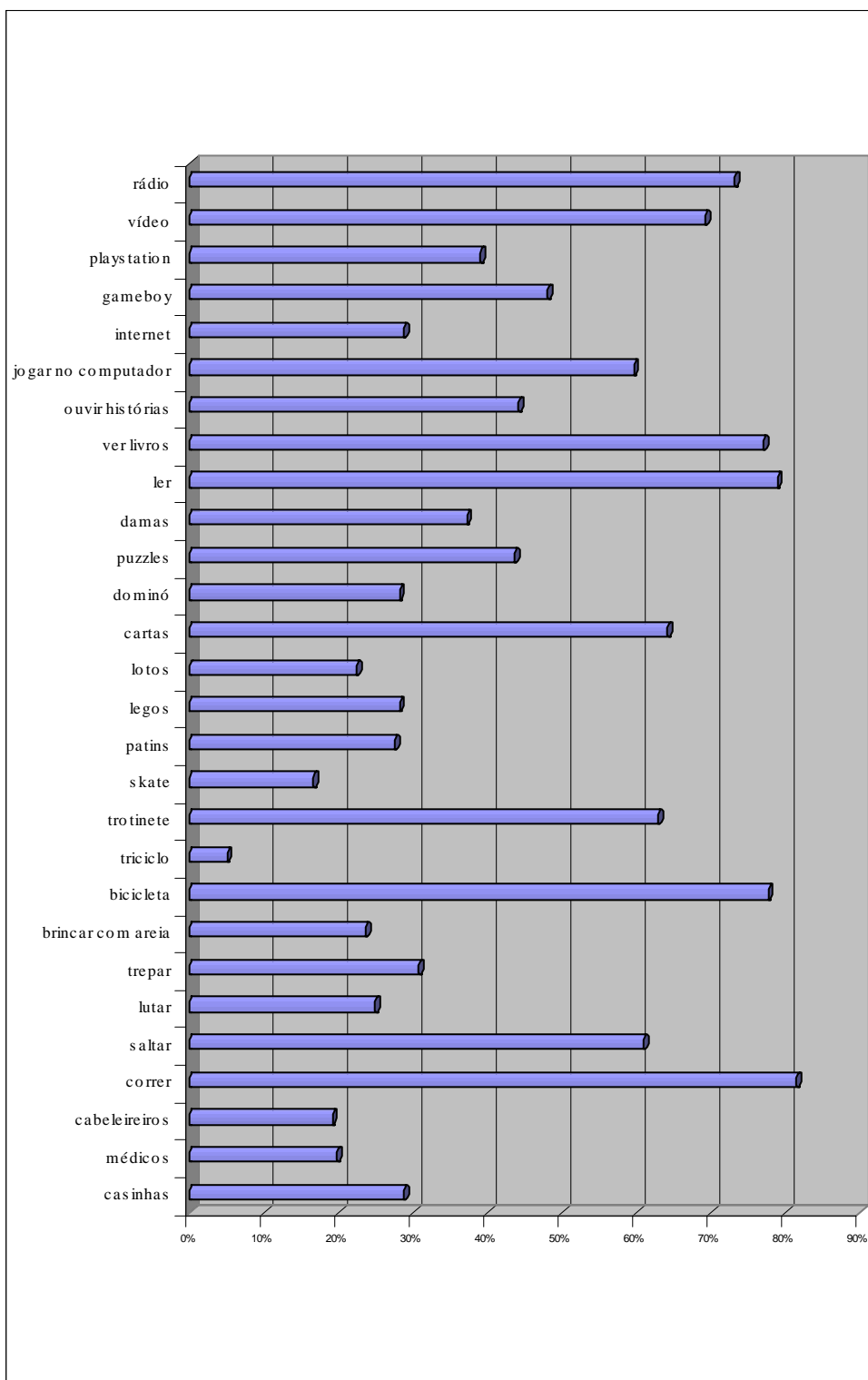


Fig. 12 – Actividades realizadas depois do tempo lectivo

As actividades mais realizadas pelas crianças da EB 1 de Valpaços, depois do horário lectivo, é correr (81,4%), ler (78,8%), andar de bicicleta (77,6%), ver livros (76,9%) e ouvir rádio (73,1%). Já as actividades menos concretizadas referem-se a andar de triciclo (5,1%), skate (16,7%), brincar aos cabeleireiros (19,2%) e aos médicos (19,9%). (ver anexos D1)

3.7.3 – Actividades realizadas pelas crianças na ocupação dos tempos livres, segundo o género

Adaptando e seguindo o sistema de categorias de Pereira (1993), agrupámos as actividades realizadas pelas crianças na ocupação dos tempos livres em categorias, que passamos a designá-las:

Actividades de faz de conta – esta categoria engloba actividades de simulação, nomeadamente: brincar às casinhas, aos médicos e aos cabeleireiros.

Actividades naturais – nesta categoria estão inseridas as práticas que se referem ao correr, saltar, lutar, trepar e brincar com areia.

Actividades de equilíbrio dinâmico – actividades como andar de bicicleta, triciclo, trotinete, skate e patins.

Jogos didácticos – nesta categoria estão englobadas actividades lúdicas de construção e articulação de peças, tais como os legos, os lotos, as cartas, o dominó, os puzzles e as damas.

Actividades de biblioteca – refere-se a actividades que envolvem livros: ler, ver livros, ouvir histórias.

Actividades electrónicas e informáticas – esta categoria engloba práticas como jogar no computador, Internet, gameboy, playstation, vídeo, rádio.

3.7.3.1 – Actividades de faz de conta

Na categoria das actividades de faz de conta, verificámos que há uma maior aderência por parte das raparigas, mesmo assim a mais praticada pelos rapazes é jogar às casinhas (12,7%). Estes jogos de imitação revelam-se, de facto, importantes nas actividades de tempos livres das raparigas, sendo o mais eleito jogar às casinhas (45,5%), seguido do jogo de cabeleireiro (36,4%) e por último jogar aos médicos (32,5%).

Num estudo em que se pretendia verificar a atitude dos pais perante o brinquedo, seleccionando-se 300 casais com filhos com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos de idade, a frequentarem o 1.º ciclo do ensino básico de um colégio de Lisboa, verificaram que existe uma preferência geral para os jogos de imitação, sendo os jogos de expressão os menos escolhidos (Meireles, Almeida e Alves, 1994).

O brinquedo convida a criança a brincar, estimula a sua curiosidade e imaginação, proporcionando o prazer de descobrir e de experimentar.

Os brinquedos são instrumentos insubstituíveis do desenvolvimento da criança. Só existe brincadeira, para a criança, se essa actividade for produtora de alegria. Assim sendo, os brinquedos mais simples são os que facilitam a projecção de fantasias e os que têm mais possibilidades de ajudar a criança na sua actividade lúdica.

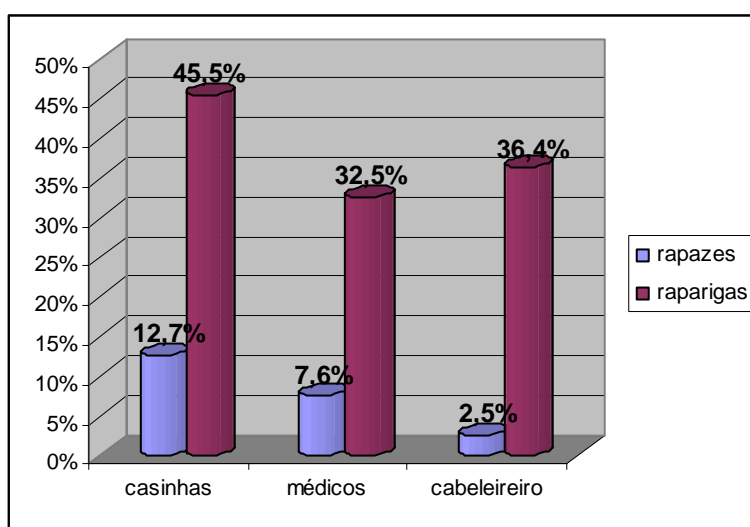


Fig.13 – Actividades de faz de conta

3.7.3.2 – Actividades naturais

No que diz respeito às actividades naturais, os rapazes (84,8%) correm mais que as raparigas (77,9%), verificando-se o contrário na actividade de saltar, em que 81,8% das raparigas assinalaram esta actividade, contrastando com 40,5% dos rapazes. Em relação aos jogos de luta, é uma actividade mais realizada pelos rapazes, enquanto que as raparigas preferem trepar. No que concerne a brincar com areia é uma actividade que alicia ambos os géneros com uma percentagem aproximada.

Este tipo de actividades torna-se aliciante para as crianças, uma vez que são mais realizadas ao ar livre, num ambiente natural. De acordo com Hohmann e Weikart, as brincadeiras ao ar livre possibilitam às crianças revelarem-se e exercitarem-se de uma forma que nem sempre é alcançável num espaço interior. Quanto às crianças que gostam de fazer barulho, parecem mais libertas num espaço ao ar livre. As actividades lúdicas praticadas ao ar livre, ou seja, num espaço exterior, revelam-se brincadeiras vigorosas, expansivas e barulhentas (2003:432,433).

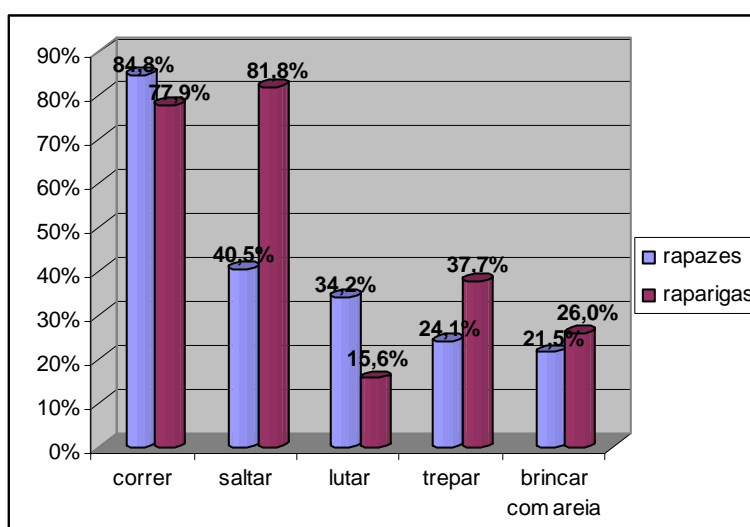


Fig. 14 – Actividades naturais

3.7.3.3 – Actividades de equilíbrio dinâmico

Constatámos que as actividades de equilíbrio dinâmico mais assinaladas, por ambos os géneros, é andar de bicicleta e de trotinete, embora na primeira se verifique uma maior percentagem de raparigas (81,8%) e na segunda maior aderência por parte dos rapazes (63,3%), embora pouco relevante. Verifica-se uma grande diferença na utilização do skate, uma vez que foi uma actividade assinalada por 27,8% dos rapazes e somente por 5,2% das raparigas. Os patins têm também mais adeptos do género masculino (30,4%) que do género feminino (24,7%). Andar de triciclo apresenta a mesma percentagem reduzida entre rapazes e raparigas, pois em ambos os géneros somente 4 crianças assinalaram esta opção, talvez pelo facto de ser um utensílio lúdico para uma faixa etária inferior.

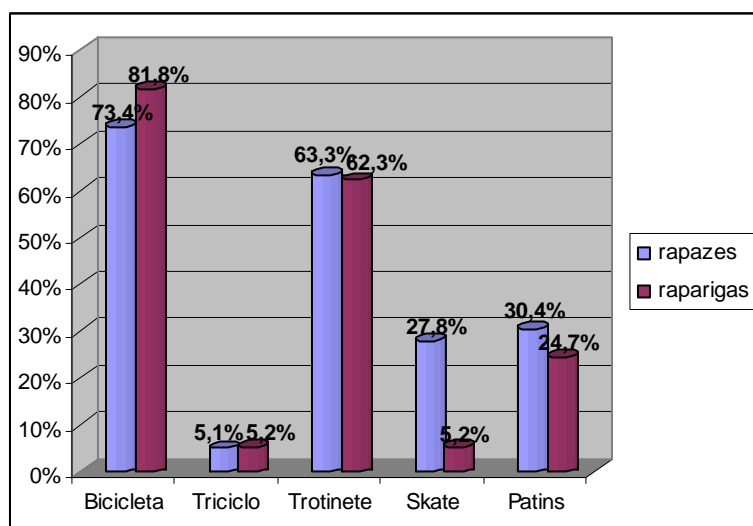


Fig. 15 - Actividades de equilíbrio dinâmico

3.7.3.4 – Jogos didácticos

Nos jogos didácticos, o mais preferido é jogar às cartas, seguido pelos puzzles (raparigas – 50,6%, rapazes – 36,7%). O jogo de damas é realizado por 43,0% dos rapazes e 31,2% das raparigas, enquanto que se constata o mesmo número de participantes dos dois géneros no jogo do dominó (22 crianças de ambos os géneros). Os legos são preferidos pelas crianças do género feminino e o loto, sendo o jogo menos apontado, é mais utilizado pelos rapazes.

O jogo das cartas, revela-se o jogo didáctico mais apontado pelas crianças de ambos os géneros, talvez pelo facto de poderem partilhar esta brincadeira com outras pessoas, uma vez que foi uma das actividades que elas referiram como sendo das que mais brincavam com os pais (ver envolvimento parental nas brincadeiras).

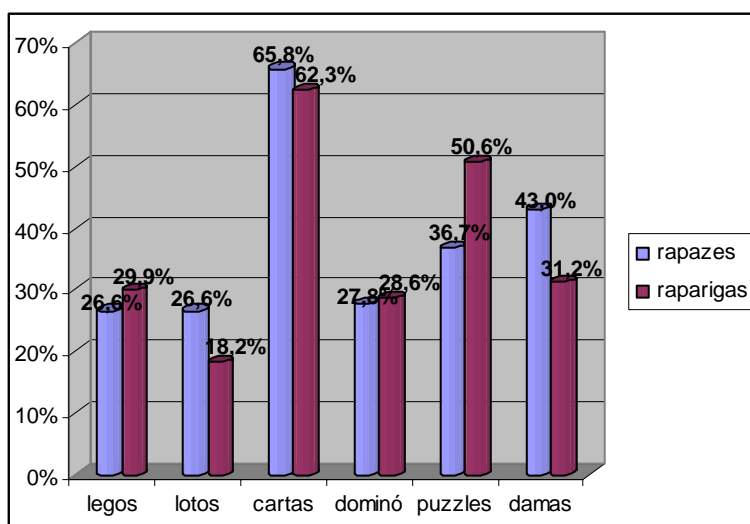


Fig. 16 – Jogos didácticos

3.7.3.5 – Actividades de biblioteca

Apurámos que, no que concerne às actividades literárias, existe uma grande aderência por parte das crianças de ambos os sexos, em que ler e ver livros se realçam como actividades muito importantes na ocupação dos tempos livres. Ouvir histórias também se revela uma actividade interessante, com 26,3% das raparigas e 17,9% dos rapazes a assinalarem esta modalidade.

Para este estudo não foi considerada a leitura dos livros escolares, mas sim a realizada em livros de histórias. No entanto, julgamos que esta grande tendência para a leitura, talvez se deva ao facto de as crianças assinalarem a leitura e os livros, tendo em conta os trabalhos de casa que têm que executar todos, ou quase todos, os dias.

Consideramos que começa, particularmente, na influência dos pais, e em geral da sociedade, a responsabilidade de se criarem estratégias no intuito de incentivar as crianças na aquisição do gosto pela leitura, desenvolvendo desta forma a expressão oral e escrita.

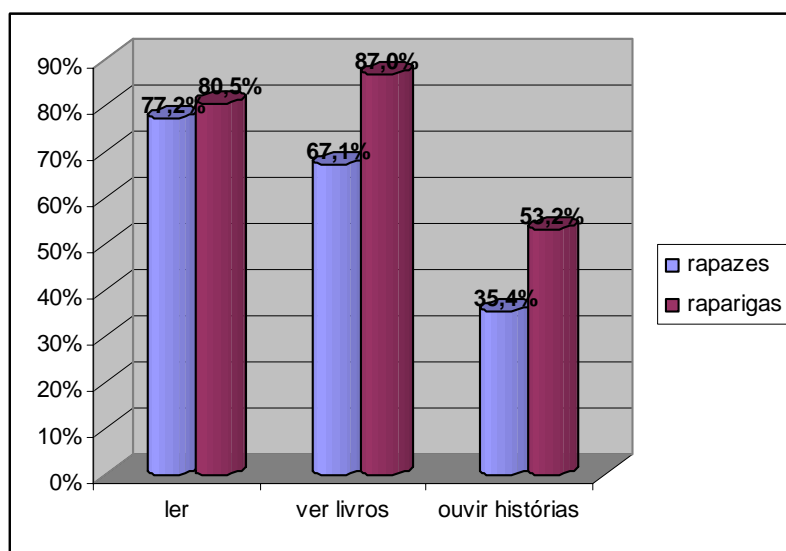


Fig. 17 – Actividades de biblioteca

3.7.3.6 – Actividades electrónicas e informáticas

Este tipo de actividades (computador, Internet, gameboy, playstation, vídeo), são mais praticadas pelos rapazes do que pelas raparigas. Utilizar o vídeo como forma de ocupação dos tempos livres, foi assinalado por 70,9% dos rapazes e 67,5% das raparigas, enquanto que ouvir rádio é ligeiramente preferido pelas raparigas (76,6%) em relação aos rapazes (69,6%).

Pode-se concluir, tal como no estudo de Pereira (1993), que o tipo de práticas pode variar com o sexo, nomeadamente jogar com computador, uma vez que são os rapazes que praticam em maior número este tipo de actividades.

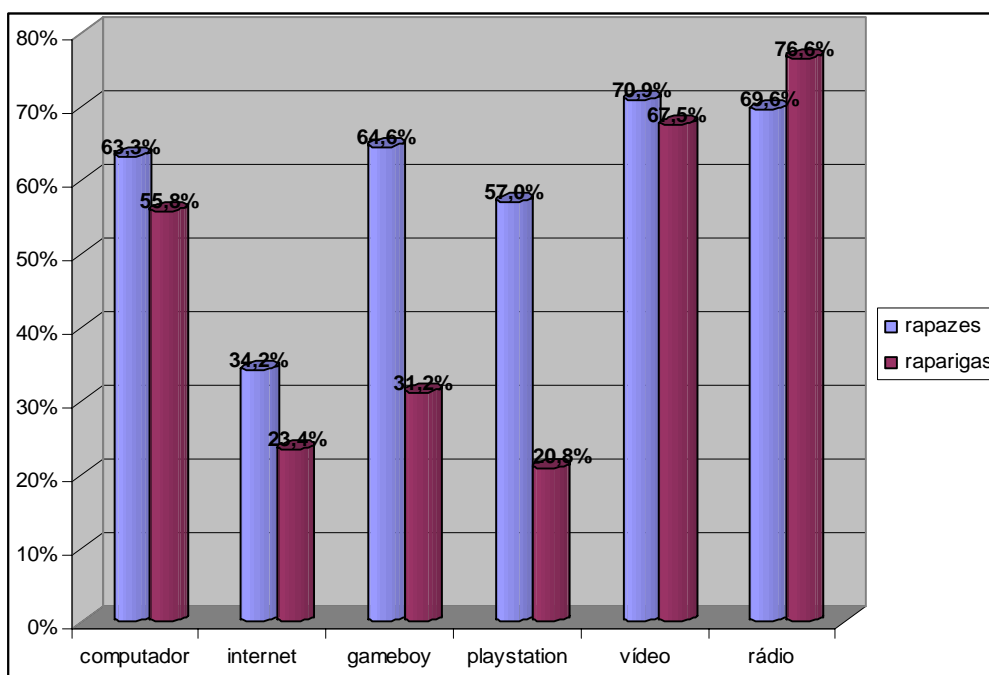


Fig. 18 – Actividades electrónicas e informáticas

3.7.4 – Diversidade de actividades realizadas pelas crianças na ocupação dos tempos livres, segundo o género

Para tentarmos averiguar se a diversidade de modalidades praticadas pelas raparigas é superior à dos rapazes, analisámos uma das questões do questionário (“Que tipo de actividades fazes depois de saíres da escola?”), na qual as crianças poderiam assinalar até 28 modalidades.

Os rapazes assinalaram uma actividade no mínimo e 20 no máximo, sendo a média de 10,84 actividades. As raparigas, por sua vez, indicaram uma modalidade no mínimo e 21 no máximo, sendo a média de 13,19 actividades. Assim sendo, concluímos que a diversidade de modalidades praticadas pelas raparigas é superior à dos rapazes, talvez pelo facto de elas terem uma maior capacidade de adaptação a todos os tipos de brincadeira e uma tendência em diversificar as suas actividades, de forma a não cair na monotonia.

Quadro 11 – De que forma ocupas os teus tempos livres?

| N.º Actividades | Rapazes | | Raparigas | | Total | |
|-----------------|---------|-------|-----------|-------|-------|-------|
| | n | % | n | % | n | % |
| 1 actividades | 1 | 1,3 | 1 | 1,3 | 2 | 1,3 |
| 2 actividades | 2 | 2,5 | 0 | 0,0 | 2 | 1,3 |
| 3 actividades | 1 | 1,3 | 1 | 1,3 | 2 | 1,3 |
| 4 actividades | 3 | 3,8 | 1 | 1,3 | 4 | 2,6 |
| 5 actividades | 6 | 7,6 | 0 | 0,0 | 6 | 3,8 |
| 6 actividades | 0 | 0,0 | 3 | 3,9 | 3 | 1,9 |
| 7 actividades | 3 | 3,8 | 4 | 5,2 | 7 | 4,5 |
| 8 actividades | 6 | 7,6 | 4 | 5,2 | 10 | 6,4 |
| 9 actividades | 9 | 11,4 | 2 | 2,6 | 11 | 7,1 |
| 10 actividades | 11 | 13,9 | 6 | 7,8 | 17 | 10,9 |
| 11 actividades | 6 | 7,6 | 2 | 2,6 | 8 | 5,1 |
| 12 actividades | 7 | 8,9 | 9 | 11,7 | 16 | 10,3 |
| 13 actividades | 2 | 2,5 | 3 | 3,9 | 5 | 3,2 |
| 14 actividades | 5 | 6,3 | 8 | 10,4 | 13 | 8,3 |
| 15 actividades | 2 | 2,5 | 6 | 7,8 | 8 | 5,1 |
| 16 actividades | 5 | 6,3 | 10 | 13,0 | 15 | 9,6 |
| 17 actividades | 0 | 0,0 | 2 | 2,6 | 2 | 1,3 |
| 18 actividades | 3 | 3,8 | 5 | 6,5 | 8 | 5,1 |
| 19 actividades | 4 | 5,1 | 5 | 6,5 | 9 | 5,8 |
| 20 actividades | 3 | 3,8 | 3 | 3,9 | 6 | 3,8 |
| 21 actividades | 0 | 0,0 | 2 | 2,6 | 2 | 1,3 |
| Total | 79 | 100,0 | 77 | 100,0 | 156 | 100,0 |

3.8 – Envolvimento parental nas brincadeiras

Uma pequena percentagem dos pais (15,4%) não se envolve nas brincadeiras dos filhos. Já 21,8% das crianças assinalaram que ambos os pais participam nas suas brincadeiras; 34% indicaram que é a mãe que mais brinca e 28,8% assinalaram o pai como intervenientes nas várias brincadeiras.

Pereira (1993), na sua investigação, constatou que 76,8 % dos pais inquiridos brincavam com os filhos, e os 33,2% que disseram não brincar com as crianças salientaram o facto de não disporem de tempo.

O envolvimento parental manifesta-se como um papel importantíssimo nos lazeres da criança. É fundamental que os adultos participem nas brincadeiras dos filhos, valorizando-as. A imagem que os pais possam transmitir aos filhos quer a nível cultural, quer social, é muito importante.

Na perspectiva de Hohmann e Weikart (2003), quando os adultos participam nas brincadeiras dos filhos demonstram que valorizam e apoiam os seus interesses. Quando as crianças se mostram receptivas a que outros participantes participem nas suas brincadeiras, os adultos podem fazê-lo de uma forma respeitadora, aliando-se às crianças ao nível físico delas, brincando como companheiros, e, até sugerindo novas ideias dentro das actividades lúdicas que estão a realizar nessa ocasião.

As crianças que referiram que brincavam mais com o pai, com a mãe ou com os dois em simultâneo, mencionaram as seguintes brincadeiras:

Mãe

Às cozinheiras
Guerra das almofadas
Jogos de legos
Contar anedotas
Jogo da memória
Monopoly
Escondidas
Às professoras e aos médicos
Puzzles e computador

Pai

Basquetebol
Às macacadas
Playstation
Aos maus e às vezes aos lobos
Jogar com os carros de brincar
Tazzos
Às caçadinhas
Aos médicos
Computador

Mãe

Às cócegas
 Às damas
 Às cartas
 À luta
 Futebol
 Andar de bicicleta
 Dominó
 Dançar e rir
 Barbies
 Leituras

Pai

Às cócegas
 Às damas
 Às cartas
 À luta
 Futebol
 Andar de bicicleta
 Saltar à corda

Brincar aos médicos, jogar no computador, brincar às cócegas, jogar às damas e às cartas, jogar à luta, jogar futebol e andar de bicicleta, são actividades comuns ao pai e à mãe, nos momentos de lazer dedicados aos filhos.

Quadro 12 – Os teus pais costumam brincar contigo?

| | Frequência | Percentagem |
|--------------|-------------------|--------------------|
| Não | 24 | 15,4 % |
| Pai | 45 | 28,8 % |
| Mãe | 53 | 34,0 % |
| Pai e mãe | 34 | 21,8 % |
| Total | 156 | 100,0 % |

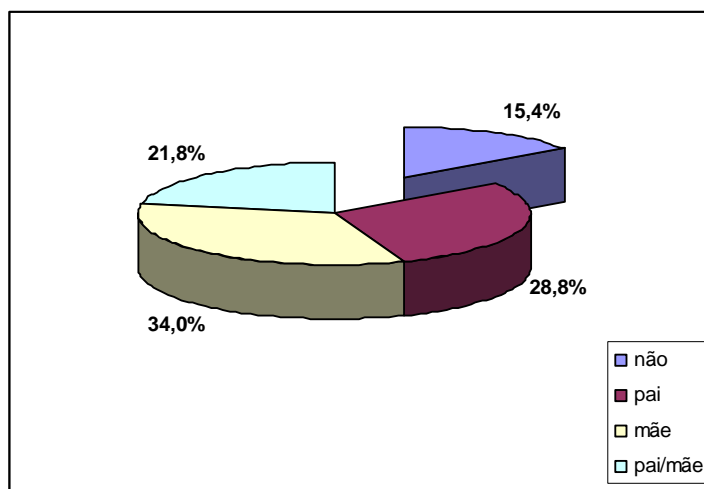


Fig. 19 – Participação parental nas brincadeiras

3.8.1 – Envolvimento parental nas brincadeiras, segundo o género

Verificámos que os rapazes brincam mais com o “pai” (39,2%) e as raparigas com a “mãe” (42,9%). Das crianças que assinalaram que não brincavam com os pais, 16,5 % são rapazes e 14,3% raparigas. Quanto a referirem-se que brincam tanto com o pai como com a mãe, constatámos que são mais as raparigas (24,7%) que os rapazes (19,0%).

Das brincadeiras, de realçar que quando se referiam às brincadeiras com o pai, na sua maioria, apontaram: futebol, jogar às cartas, playstation, damas, jogos de computador, andar de bicicleta, caçadinhas, basquetebol, jogos de luta, tazos, jogar às cócegas, entre outros.

No que diz respeito às brincadeiras com a mãe indicaram: jogar às cozinheiras, professoras, médicos, puzzles, computador, damas, cartas, legos, jogos de luta, contar anedotas, dominó, andar de bicicleta, futebol, monopoly, escondidas, leituras, jogar às cócegas, guerra das almofadas, entre outras.

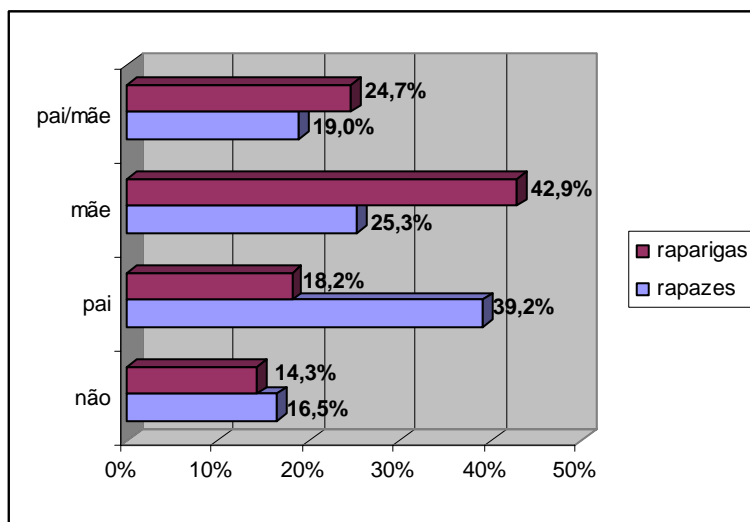


Fig. 20 - Participação parental nas brincadeiras, segundo o género

3.9 – Ocupação do tempo livre antes de ir para a escola

No questionário administrado às crianças, perguntámos se, pela manhã, antes de ir para a escola costumava brincar, ver televisão ou fazia outra actividade.

Uma grande percentagem das crianças (71,8%), antes de se deslocar para a escola, tem como hábito ver televisão. Já 12,2% das crianças assinalaram que costumam não fazer nada e 10,9% brincam logo pela manhã.

Na investigação de Pereira (1993), numa questão semelhante a esta, grande parte das crianças (61,49%) alegaram não ter tempo de fazer mais nada além de acordar, vestir, tomar o pequeno-almoço e ir para a escola. As restantes crianças (38,51%) afirmaram dispor de tempo para brincar, ver televisão ou até fazer outras actividades.

Quadro 13 – Antes de irem para a escola, pela manhã, costumam:

| Manhã | n | % |
|----------------|-----|-------|
| Não fazer nada | 19 | 12,2 |
| Brincar | 17 | 10,9 |
| Ver televisão | 112 | 71,8 |
| Outros | 8 | 5,1 |
| Total | 156 | 100,0 |

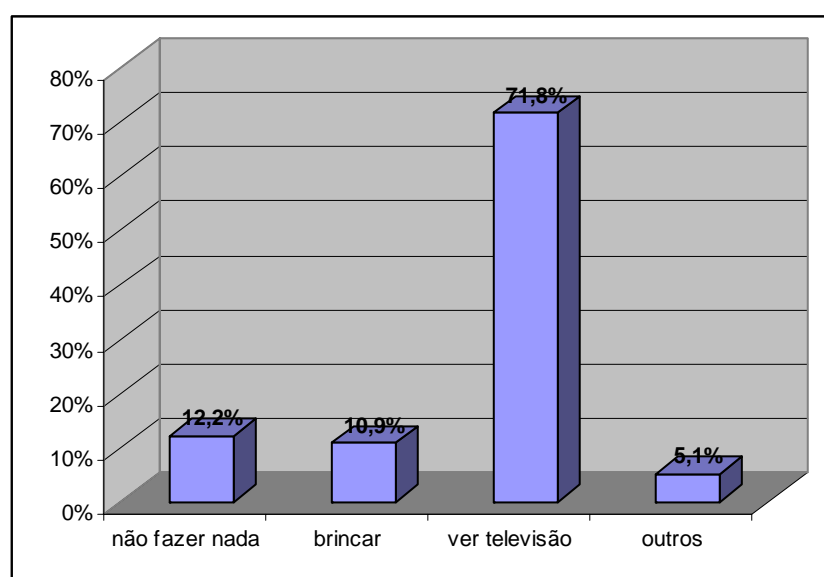


Fig. 21 – Actividades realizadas de manhã, antes da deslocação para a escola

3.9.1 – Ocupação do tempo livre antes de ir para a escola, segundo o género

Ver televisão, mais uma vez, revela-se uma prática muito relevante na ocupação dos tempos livres das crianças, inclusive como ocupação dos tempos antes de se deslocarem para a escola. Verificámos que a percentagem é muito próxima entre rapazes (70,9%) e raparigas (72,7%). Não fazer nada é a segunda opção mais assinalada, com 13,9% dos rapazes e 10,4% das raparigas. Aproveitam mais este tempo para brincar os rapazes (12,7%) em comparação com as raparigas (9,1%). Talvez se dê ao facto de as raparigas ajudarem mais nas lidas domésticas, fazendo a sua cama logo pela manhã, não dispendo de tanto tempo livre como os rapazes.

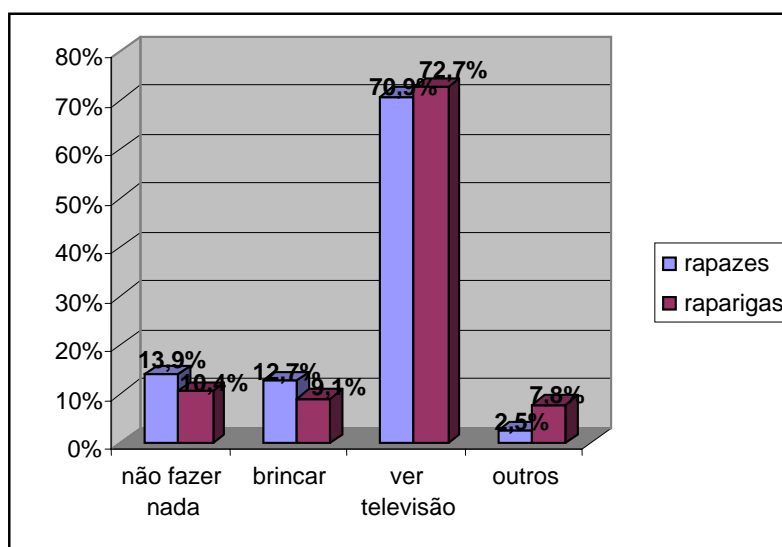


Fig. 22 - Actividades realizadas de manhã, antes da deslocação para a escola, segundo o género

3.10 – Ocupação do tempo livre na hora do almoço

A percentagem das crianças que almoçam em casa é superior à das crianças que almoçam fora de casa.

Constatámos que 40,4% das crianças não almoçam em casa. Das crianças que almoçam em casa (59,6%), 26,9% ainda vêem televisão nesse período e 26,3% aproveitam o tempo que sobra do almoço para brincar. De realçar, que o intervalo do almoço, na escola EB1 de Valpaços, é das 12:00h às 14:00h.

Quadro 14 – Actividades realizadas na hora do almoço

| Almoço | n | % |
|--------------------|-----|-------|
| Não almoça em casa | 63 | 40,4 |
| Brinca | 41 | 26,3 |
| Vê televisão | 42 | 26,9 |
| Outros | 10 | 6,4 |
| Total | 156 | 100,0 |

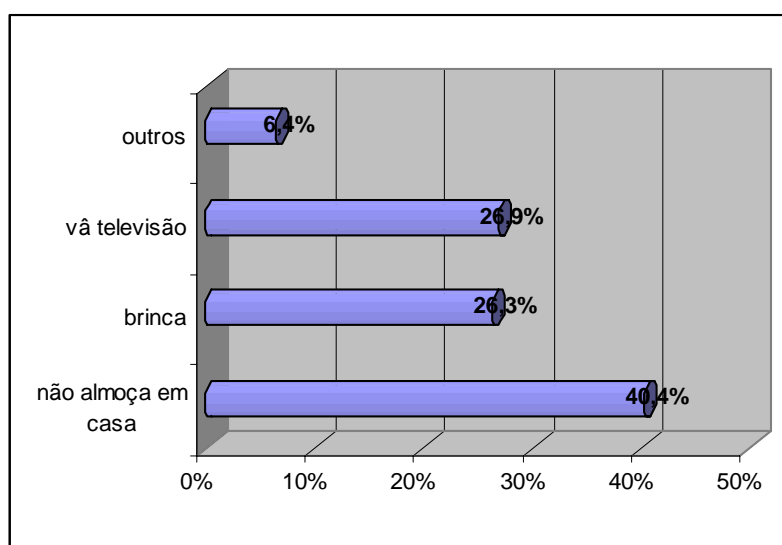


Fig. 23 – Ocupação do tempo livre na hora do almoço

3.10.1 – Ocupação do tempo livre na hora do almoço, segundo o género

Concluimos que existe uma maior percentagem de rapazes que não almoça em casa. Dos que almoçam, as raparigas (27,3%) e os rapazes (25,3%) aproveitam esse tempo para brincar e ver televisão (raparigas – 29,9%, rapazes – 24,1%).

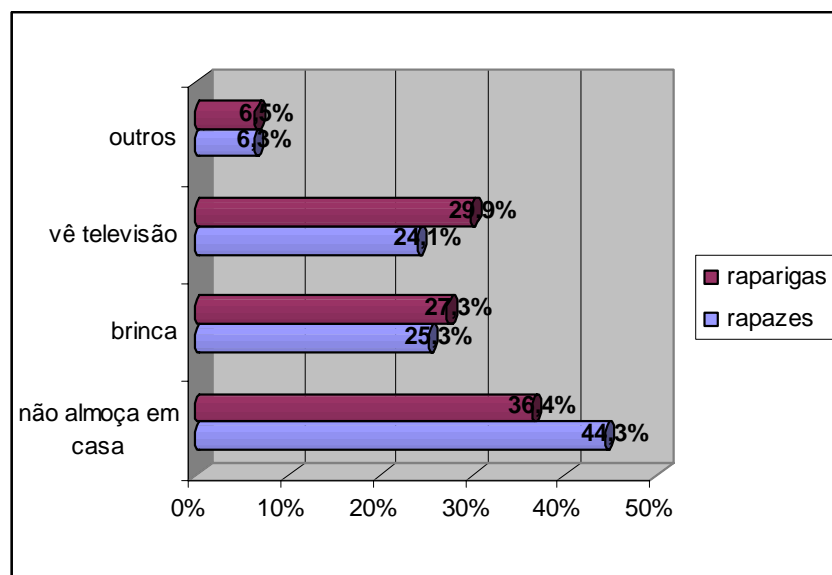


Fig. 24 - Ocupação do tempo livre na hora do almoço, segundo o género

3.11 – Parque infantil

De forma a identificarmos os equipamentos lúdicos preferidos das crianças no parque infantil, reconhecemos ser pertinente averiguar se a criança já tinha brincado num parque infantil. Verificámos que são poucas as crianças que nunca brincaram num parque infantil. Num universo de 156 crianças, somente 6 (3,8%) assinalaram a opção “não”.

O utensílio lúdico preferido pelas crianças num parque infantil é a aranha (75%), seguido dos baloiços (59%) e do escorrega (24,4%). Já o menos eleito é a casa de madeira (7,1%).

Num estudo da ocupação dos tempos livres da criança dos 3 aos 10 anos de idade, no concelho de Guimarães, em diferentes contextos sociais, em que se verificou que 26,29% das crianças nunca brincaram num parque infantil, constatou-se que o baloiço foi o equipamento preferido num parque infantil, seguido do escorrega (Pereira, 1993).

Assim sendo, podemos concluir que os baloiços e o escorrega, sendo utensílios eleitos por crianças inseridas em contextos diferentes (Guimarães/Valpaços), devem ter a importância que merecem, tendo isso em conta na construção de parques infantis, de forma a satisfazer as preferências lúdicas das crianças.

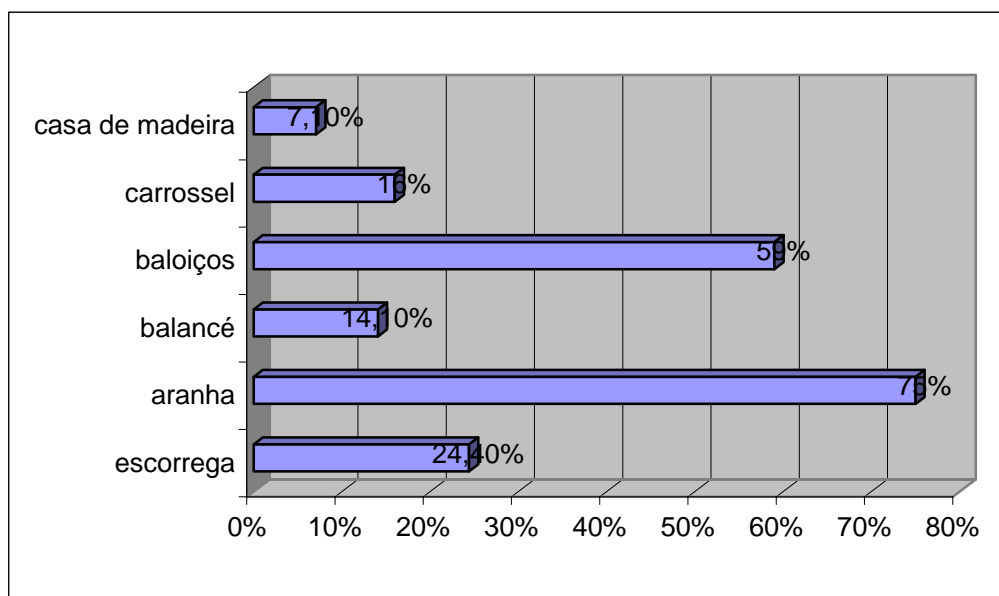
Neto (1994) alerta para a problemática da segurança dos espaços e equipamentos lúdicos, considerando relevante para a planificação e organização dos espaços físicos que se tracem objectivos realistas, tendo em conta as características demográficas, urbanas e sócio-culturais.

Os parques infantis, se devidamente apetrechados com equipamentos lúdicos e adaptados à realidade infantil, revelam-se espaços benéficos ao desenvolvimento da actividade física e lúdica da criança.

Desta forma, poder-se-á considerar que, os espaços de lazer condicionam a actividade lúdica. A intensidade de procura de actividades lúdicas na ocupação dos tempos livres encontra-se, muitas vezes, com uma escassez na oferta das condições materiais, de forma a adaptar a oferta à procura existente.

Quadro 15 – Preferências de utensílios lúdicos num parque infantil

| Parque infantil | n | % |
|------------------------|----------|----------|
| Escorrega | 38 | 24,4 |
| Aranha | 117 | 75,0 |
| Balancé | 22 | 14,1 |
| Baloços | 92 | 59,0 |
| Carrossel | 25 | 16,0 |
| Casa de madeira | 11 | 7,1 |

**Fig. 25 – Utensílios lúdicos preferidos**

3.11.1 – Preferência de utensílios lúdicos, segundo o género

O utensílio lúdico preferido pelos rapazes (88,6%) é a aranha, enquanto que as raparigas (68,8%) escolheram os baloiços. São os dois equipamentos mais apontados pelas crianças, seguindo-se o escorrega, o carrossel e o balancé. A casa de madeira é o equipamento menos utilizado pelas crianças da EB 1 de Valpaços.

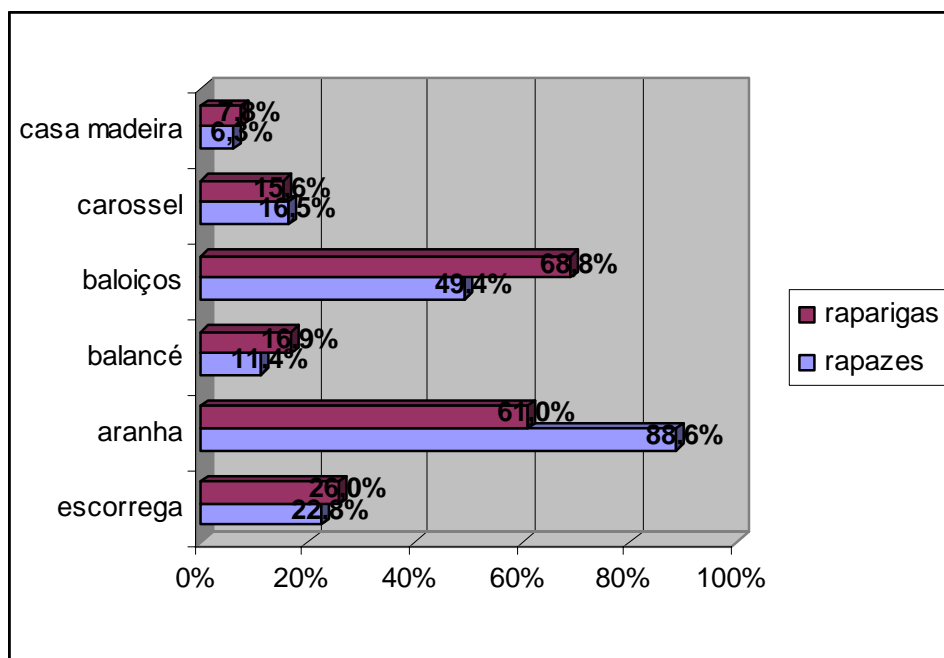


Fig. 26 – Utensílios lúdicos preferidos, segundo o género

3.12 – Actividades lúdicas mais realizadas / preferidas

Ao longo do questionário, as crianças foram assinalando com um x as actividades que praticam na ocupação dos seus tempos livres, tratando-se, na maioria, de questões fechadas.

No entanto, como considerámos relevante que a criança possa descrever as suas actividades mais praticadas, assim como as preferidas, o questionário incluía estas duas questões abertas:

- A que é que brincas mais vezes quando estás na tua casa ou com os meninos que moram perto de ti?

- A que é que gostas de brincar mais?

Claro que o tipo de brincadeiras, numa amostra de 156 crianças, foi muito diversificado, pelo que as actividades mais enunciadas estão aqui descritas, e as menos apontadas serão denominadas por “outras”.

Comparando as actividades realizadas e as preferidas, concluímos que 69,2 % das crianças praticam a actividade que mais gostam, já 30,8% não realizam com tanta frequência a actividade mais desejada.

As actividades mais assinaladas pela nossa amostra são o futebol (jogar à bola), seguido de andar de bicicleta.

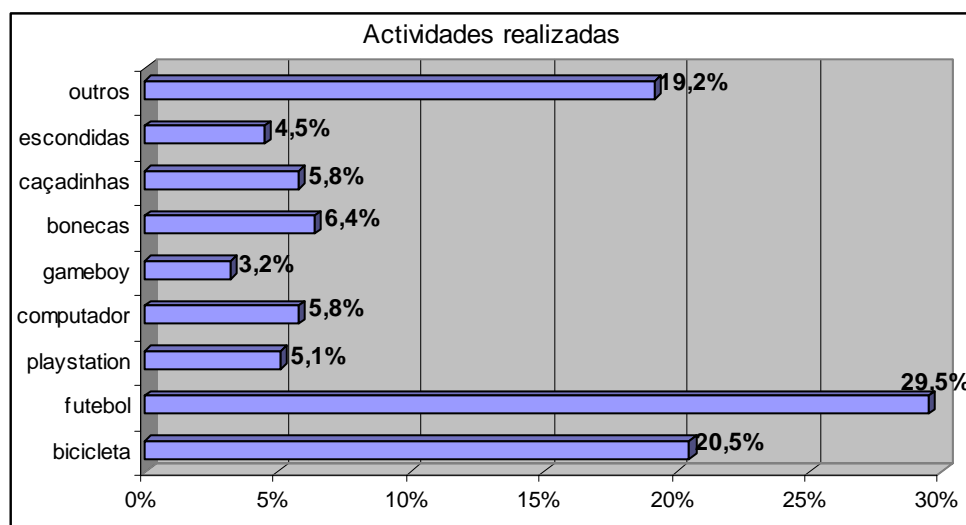


Fig. 27– Actividades mais realizadas

Como actividades preferidas, as crianças continuam a realçar futebol e andar de bicicleta. Estas duas actividades físicas são muito desejadas, talvez pelo facto de a cidade de Valpaços oferecer espaços que permitem realizar estas actividades, nomeadamente andar de bicicleta. Quanto ao futebol, é uma actividade que, normalmente, envolve o convívio, pois é jogado por várias crianças.

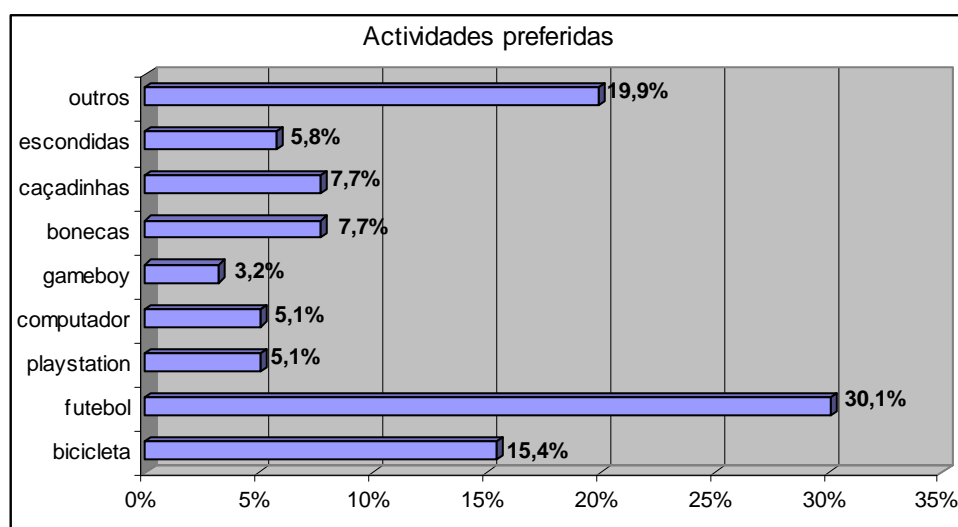


Fig. 28 - Actividades preferidas

3.12.1 – Actividades lúdicas mais realizadas / preferidas, segundo o género

Verificámos que os 74,7% dos rapazes realizam as actividades que mais gostam e 63,6% das raparigas também praticam a sua actividade preferida. Constatase que existe uma maior percentagem de rapazes em que a actividade mais praticada é a de sua preferência.

Quadro 16 – Actividades realizadas/preferidas, segundo o género

| | Actividade mais realizada é a preferida | | Actividade mais realizada não é a preferida | | Total | |
|-----------|---|------|---|------|-------|-----|
| | n | % | n | % | n | % |
| masculino | 59 | 74,7 | 20 | 25,3 | 79 | 100 |
| feminino | 49 | 63,6 | 28 | 36,4 | 77 | 100 |

A actividade preferida dos rapazes é o futebol, já as raparigas assinalaram diversíssimas actividades, assinaladas aqui como outras, verificando-se um maior destaque em andar de bicicleta, brincar com as bonecas e jogar às caçadinhas e às escondidas. De realçar que nenhum rapaz indicou como actividade preferida o brincar com as bonecas, assim como nenhuma rapariga referiu o gameboy como actividade de sua preferência.

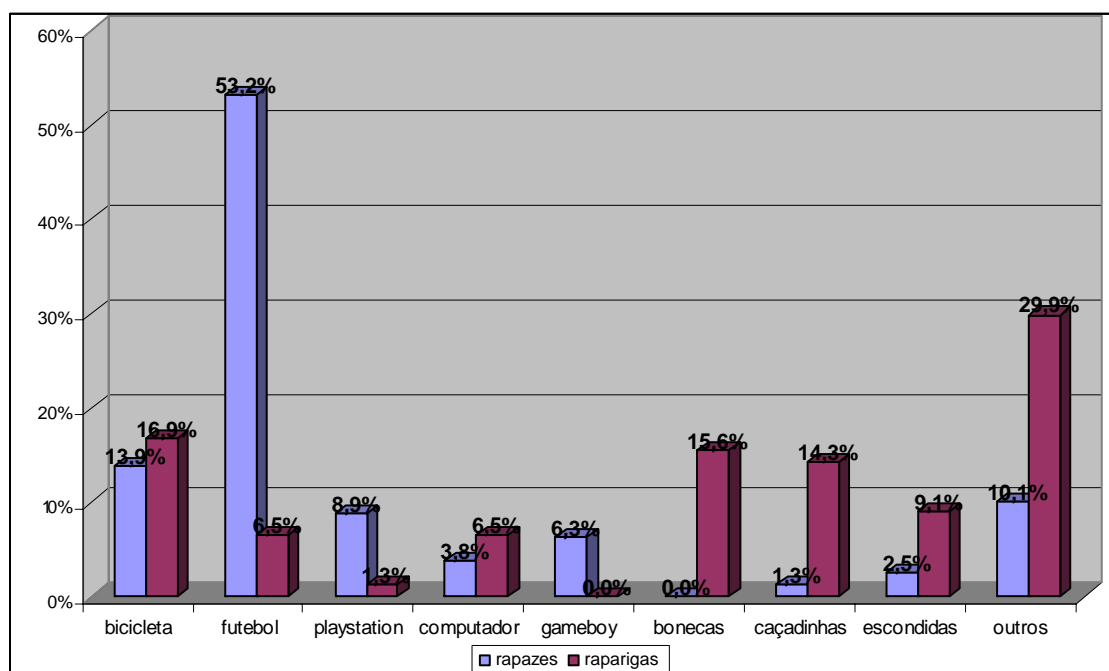


Fig. 29 - Actividades preferidas, segundo o género

CAPÍTULO IV – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

4.1 – Conclusões

Tendo em conta o papel importante da ocupação dos tempos livres das crianças, e a importância que têm no seu desenvolvimento intelectual e social, procurámos, neste estudo saber como é que as crianças, do 1.º Ciclo do Ensino Básico, preenchem os seus tempos livres: quais as actividades realizadas no tempo livre fora da escola e identificar os espaços de lazer para a infância existentes na cidade de Valpaços.

Para averiguarmos como as crianças ocupam os seus tempos livres, foi utilizado um questionário administrado a todas as crianças do 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade da escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico de Valpaços. A amostra deste estudo foi constituída por 156 crianças, de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os sete e os doze anos.

Após uma análise dos resultados deste projecto de investigação, realçamos as seguintes conclusões:

- As crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico de Valpaços têm noção do que significam os conceitos lazer e tempos livres, embora para muitas crianças estes dois conceitos se sobreponham. Tempos livres e Lazer para estas crianças do 1.º Ciclo são conceitos equivalentes.

- Depois de terminarem as aulas, as crianças dirigem-se para casa (55,8%), para o ATL (28,2%) ou para outros locais (16%), tais como o emprego dos pais, casa dos avós ou explicador. Quanto ao género, verificámos que existe uma maior percentagem de raparigas que vão para casa e uma maior percentagem de rapazes que frequentam o ATL.

- A actividade orientada mais praticada pelas crianças de ambos os géneros é a catequese (77,6%), seguida pelo futebol (27,6%), o escutismo (17,9%) e a música (17,9%). Constatámos que as actividades desportivas, como o futebol, a natação e o karaté são mais frequentadas pelos rapazes. Enquanto que as raparigas frequentam mais actividades como: música, escutismo, ballet. Verificámos que 32,1% das crianças só praticam uma actividade orientada que é a catequese.

- Constatámos que os pais têm um papel bastante influente na escolha das actividades orientadas das crianças, no entanto, 35,9 % das crianças referiram serem elas próprias a escolherem as suas actividades de ocupação dos tempos livres.

- A nossa amostra revelou-nos que gosta de realizar jogos tradicionais, quer no recreio da escola, quer fora da escola. No recreio da escola preferem jogar às caçadinhas, saltar à corda e jogar às escondidas. Fora da escola, mantém-se as mesmas actividades, mas com outra ordem de frequência: caçadinhas, escondidas e saltar à corda.

- Ver televisão (100%), passear (96,8%) e estar com os amigos (94,9%), são as actividades mais realizadas como forma de ocupar os tempos livres. A televisão tem um papel muito importante nas ocupações dos tempos livres, pois todas as crianças assinalaram esta opção.

- Depois do horário lectivo, as crianças ocupam o seu tempo livre a correr (81,4%), a ler (78,8%), andar de bicicleta (77,6%), ver livros (76,9%) e ouvir rádio (73,1%), entre outros. Nos jogos de faz de conta, as raparigas têm uma maior aderência a esta prática. Já nas actividades que envolvem maior esforço físico, como correr e lutar são os rapazes que mais as concretizam, enquanto que saltar, trepar e brincar com areia são práticas com maior percentagem nas raparigas. As actividades de equilíbrio dinâmico, andar de trotinete, skate e patins são mais realizadas pelos rapazes, contudo, andar de bicicleta, sendo a preferida por ambos os géneros, tem maior percentagem nas raparigas.

- Existe um grande envolvimento parental nas brincadeiras dos filhos, tendo a mãe um papel mais relevante. Uma pequena percentagem dos pais (15,4%) não brinca com os filhos. 21,8% das crianças assinalaram que ambos os pais participam nas brincadeiras, 34% assinalaram que é a mãe que mais brinca e 28,8% referiram o pai como interveniente nas brincadeiras. No que diz respeito ao género, podemos constatar que os rapazes brincam mais com o pai e as raparigas com a mãe.

- Pela manhã, antes de se deslocarem para a escola, grande parte das crianças (71,8%) dedicam o seu tempo livre a ver televisão, seguido de não fazer nada (12,2%), brincar (10,9%) e outros (5,1%), talvez referindo-se às lidas domésticas, tal como fazer a cama, arrumar o quarto.

- Verificámos que 40,4% das crianças não almoça em casa. Das que almoçam em casa, 26,9% vêem televisão e 26,3% brincam durante este período.

- Constatámos que são poucas as crianças que nunca brincaram num parque infantil. A aranha (75%), os baloiços (59%) e o escorrega (24,4) são os utensílios lúdicos preferidos pelas crianças num parque infantil.

- Grande parte das crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico de Valpaços pratica a actividade preferida (69,2%). As actividades mais praticadas e mais desejadas pelas crianças são o futebol e andar de bicicleta. Quanto ao género, averiguámos que existe uma maior percentagem de rapazes (74,7%), em relação às raparigas (63,6%), que pratica a actividade que mais gosta.

- As crianças aproveitam os espaços de recreio existentes em Valpaços para realizarem as suas actividades de ocupação de tempos livres. O Jardim público, os três parques infantis, as piscinas municipais, o campo de ténis, o campo de futebol de cinco, a biblioteca, a ludoteca e, o espaço Internet são alguns dos espaços que a cidade de Valpaços oferece, possibilitando, desta forma, a ocupação dos tempos livres.

4.2 – Recomendações

É importante que a criança tenha direito aos seus tempos livres, desejando-os, e que não sejam impostos, por obrigação.

Os hábitos de vida sedentária desenvolvem-se desde muito cedo. Em Portugal, a inexistência de Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico em muitas escolas do país, priva a maioria das crianças de uma experiência orientada da sua actividade física, numa idade extremamente favorável ao desenvolvimento das suas capacidades motoras. É de facto relevante que a criança se converta num adulto com um estilo de vida activo. Nesta medida, torna-se necessário que a actividade física constitua uma experiência positiva, que suscite boas recordações. A escola e, muito especialmente, a disciplina de Educação Física devem fomentar o gosto, o querer e a competência na realização das actividades desportivas. E para que tal aconteça parece-nos importante que a condução das actividades físicas e desportivas da criança seja capaz de concretizar no quotidiano uma prática orientada por princípios pedagógicos visando a inclusão, o sucesso e a autonomia.

Não basta tomar conhecimento e criticar os males da sociedade que atingem já em larga escala as crianças e jovens: consumos passivos de tempo livre, perturbações psíquicas, alcoolismo e tabagismo, contacto com drogas, comportamentos favoráveis a doenças da função cárdio-circulatório, etc.

Torna-se extremamente relevante informar para possibilitar o desenvolvimento de competências para uma vida saudável e criar estratégias que levem a uma alteração de atitudes e comportamentos, de forma a contribuir para uma adopção de estilos de vida saudáveis.

É fundamental valorizar o papel cultural de Desporto junto do cidadão; diversificar as ofertas de condições para o adequado uso desportivo do tempo de livre, designadamente para as camadas sociais com mais dificuldades de acessibilidades; assim como, colocar o cidadão no centro e na razão directa das próprias actividades, o que supõe seja considerado não apenas como consumidor, mas também como gestor e animador das próprias actividades em que participa.

Entendemos que deve ser preocupação dos Municípios apresentarem-se, no quadro e no limite das suas possibilidades, na situação de disponibilidade para

apoiarem, estimularem e congregarem vontades, meios e recursos susceptíveis de melhorar a oferta de condições para a prática do lazer no interior das escolas (recreios), cooperando com o organismo institucionalmente responsável para o fazer, assim como nos espaços de lazer exteriores (parques infantis).

É relevante que as Câmaras Municipais intervenham no ordenamento e sistematização dos espaços urbanos, na defesa do equilíbrio ambiental, na qualificação de espaços de recreio e lazer, dando à vivência urbana formas e meios de qualidade e bem-estar geral.

O papel dos Municípios, no âmbito da ocupação dos tempos livres, deve, fundamentalmente:

- Valorizar o papel cultural de desporto junto do cidadão.
- Diversificar as ofertas de condições para o adequado uso desportivo do tempo livre, designadamente para as camadas sociais com mais dificuldades de acessibilidades.
- Colocar o cidadão no centro das próprias actividades, o que supõe que seja considerado não apenas como consumidor, mas também como gestor e animador das próprias actividades em que participa.

A função das Autarquias é insubstituível, pois disponibilizando equipamentos, lançando programas, tomando iniciativas desportivas, concilia o interesse dos cidadãos que, individual ou colectivamente, encontram uma forma sadia de ocupar, através da prática do desporto, os seus tempos livres.

Assim, o desenvolvimento das condições para a ocupação dos tempos livres representa para as Autarquias um desafio cultural.

BIBLIOGRAFIA

Adelino, Jorge; Vieira, Jorge; Coelho, Olímpio (2000). *Treino de Jovens – O que todos precisam*. 2.^a Edição. Lisboa: Ministério da Juventude e Desporto.

Andrade, Maria Isabel (1995). *Educação para a saúde: Guia para Professores e Educadores*. Lisboa: Texto Editora.

Antunes, Maria Rubia et al. (2003). *A importância e a preferência de actividades lúdicas para o desenvolvimento de crianças na fase pré-escolar*. Ludens. Vol. 17, n.º 2. Lisboa: Departamento de Ciências do Desporto / Faculdade de Motricidade Humana. (pp. 23 - 29)

Bandet, Jeanne; Sarazanas, Réjane (1973). *A Criança e os Brinquedos*. Lisboa: Editorial Estampa.

Barba, C. et al. (1994). *Organizaciones infantiles y juveniles de tiempo libre*. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones.

Bennett, Paul; Murphy, Simon (1999). *Psicologia e Promoção da Saúde*. Lisboa: Climepsi Editores.

Bento, Jorge O.; Garcia, Rui; Graça, Amândio (1999). *Contextos da Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Livros Horizonte.

Chateau, Jean (1992). *A criança e o jogo*. Coimbra: Atlântida.

Costa, Lamartine P. da (1987). *A reinvenção da educação física e do desporto segundo paradigmas do lazer e da recreação*. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura. Direcção-Geral dos Desportos.

Cunha, Manuel S. V. (1974). *Para uma renovação do desporto nacional*. Lisboa: Moraes Editores.

Dewey, J. (1968). My Pedagogig Creed. In Toby Talbot Garden City. *The World of the Child*. NY: Anchor Books.

Dumazedier, J; Israel, Joachim (1974). *Lazer – Problema Social*. Lisboa.

Dumazedier, Joffre (1980). *Valores e conteúdos culturais do lazer*. São Paulo: Gráfica Editora Hamburg Ltda.

Detry, Brigitte; Cardoso, Ana (1995). *Construção do Futuro e Construção do Conhecimento*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Edginton, Christopher R. (et al.) (2002). *Leisure and Life Satisfaction: Foundational Perspectives*. Third edition. New York: McGraw-Hill.

Ferreira, Carlos Borges (1993). *O Ensino da Educação Física na Universidade de Évora*. Departamento de Pedagogia e Educação: Universidade de Évora.

Ferreira, F. A. Gonçalves (1990 a). *História da Saúde e dos Serviços de Saúde em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ferreira, F. A. Gonçalves (1990 b). *Moderna Saúde Pública*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ferreira, Virgínia (1986). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In Silva, Augusto Santos; Pinto, José Madureira. *Metodologia das Ciências Sociais*. 8.^a Edição. Porto: Edições Afrontamento.

Freitas, Adérito M. (2001). *Carta Arqueológica do Concelho de Valpaços*. Valpaços: Câmara Municipal de Valpaços.

Garvey, Catherine (1979). *Brincar*. Lisboa: Moraes Editores.

Guedelha, Hermínia; Sarmiento, Pedro (2000). *A Educação Física no Pré-Escolar e 1.º Ciclo no Concelho de Alcobaça*. Ludens. Vol. 16, n.º 4. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa / Faculdade de Motricidade Humana. (pp. 35 - 42)

Hasse, Manuela (1985). *A disciplina do corpo*. Ludens. Vol.10, n.º 1. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. (pp.18 - 38)

Hohmann, Mary; Weikart, David P. (2003). *Educar a Criança*. 2.ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kelly, John R. (1995). Leisure and the family. In Critcher, C.; Bramham, P.; Tomlinson A.. *Sociology of Leisure*. London: E & FN Spon.

Kelly, John R. (1996). *Leisure*. Third Edition. Allyn and Bacon.

Kishimoto, Tizuko Morchida (1996). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. São Paulo: Cortez Editora.

Kooij, Rimmert Van der (1997). O Jogo da Criança. In Neto, Carlos (editor). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Edições FMH, Universidade Técnica de Lisboa.

Lerbert, Georges (s/d). *Os Passatempos dos Jovens*. Lisboa: Editorial Pórtico, Lda.

Machado, Marina Marcondes (1994). *O brinquedo-sucata e a criança*. São Paulo: Edições Loyola.

Marcelino, Nelson C. (1995). *Lazer e Educação*. São Paulo: Papyrus Editora.

Martins, A. Veloso (1990). *Monografia de Valpaços*. Valpaços: Câmara Municipal de Valpaços.

Menezes, Isabel (1990). Desenvolvimento no contexto familiar. In Campos, Bártolo Paiva (coordenador). *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens*. Lisboa: Universidade Aberta.

Meireles, Duarte; Almeida, Manuela; Alves, Anabela (1994). *A Atitude dos Pais Perante o Brinquedo: Estudo de um Meio Social*. Ludens. Vol. 14. n.º 1.

Ministério da Educação (1992). *Os Intervenientes na aplicação do Dec.-Lei 319/91*. Lisboa: D.G.E.B.S.

Moreira, Carlos Diogo (1994). *Planeamento e Estratégias da Investigação Social*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Mota, Jorge (1997). *A actividade física no lazer: reflexões sobre a sua prática*. Lisboa. Livros Horizonte.

Neto, Carlos (1994). *A Família e a Institucionalização dos Tempos Livres*. Ludens. Vol.14. n.º1. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana. (pp. 5 - 10)

Neto, Carlos (1997). Tempo & Espaço de Jogo para a Criança: Rotinas e Mudanças Sociais. In Neto, Carlos (editor). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Edições FMH, Universidade Técnica de Lisboa.

Newmann, Zilda Arns (2002). *Participação Comunitária na Promoção da Saúde para a Qualidade de Vida*. <http://www.rebidia.org.br/noticias/saude/redeb111.html>

Olivier, Camille (1976). *A Criança e os Tempos Livres*. Lisboa: Publicações Europa-América.

Organização Mundial da Saúde (1986). *Carta de Ottawa para a Promoção da Saúde*. Lisboa: Divisão da Educação para a Saúde.

Pereira, Beatriz Oliveira (1993). *A Infância e o Lazer. Estudo dos tempos livres da criança dos 3 aos 10 anos em diferentes contextos sociais*. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana.

Pereira, Beatriz Oliveira; Neto, Carlos (1994). *O Tempo Livre na Infância e as Práticas Lúdicas Realizadas e Preferidas*. Ludens. Vol. 14. n.º 1. (pp.35 - 42)

Pereira, Beatriz Oliveira (2002 a). *Espaços de Lazer para a Infância, na Região Norte – Alto Trás-os-Montes*.

Pereira, Beatriz Oliveira (2002 b). *Para uma escola sem violência. Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Pereira, Beatriz; Neto, Carlos; Smith, Peter K. & Angulo, Juan Carlos (2002). *Reinventar los espacios de recreo para prevenir la violencia escolar*. Espanha: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Piaget, Jean (1971). *A Formação do Símbolo na Criança*. Zahar Editores.

Quivy, Raymond; Campenhoudt, Luc Van (1992). *Manual de Investigación en Ciencias Sociales*. Noriega Editores

Rabanal, Almudena E. et al. (1995). *Iguals, pero diferentes. Un modelo de integración en el tiempo libre*. Madrid: Editorial popular, S.A.

Reville, P.H. (1980). *Desporto para todos – As actividades físicas e a prevenção de doenças*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Sampaio, Daniel (1996). *Voltei à Escola*. Lisboa: Editorial Caminho.

Sardinha, L. B.; Matos, M. G.; Loureiro, I. (1999). *Promoção da Saúde, Modelos e Práticas de Intervenção nos Âmbitos da Actividade Física, Nutrição e Tabagismo*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Serra, P. (1997). *Espaços de jogo infantil/recreio. Projecto de alteração de um espaço de recreio escolar*. Horizonte. Revista de Educação Física e Desporto.

Serrano, Ana Maria; Correia, Luís de Miranda (2002). Parcerias Pais-Professores na educação da criança com N.E.E. In Correia, Luís de Miranda; Martins, Ana Paula L.. *Inclusão: um guia para educadores e professores*. Braga: Quadrado Azul Editora.

Serrano, Gloria Pérez (1994). *Elaboración de Proyectos Sociales: casos prácticos*. 2.^a Edição. Madrid. Narcea, S.A. De Ediciones.

Serrano, João; Neto, Carlos (1997). As Rotinas de Vida Diária das Crianças com Idades Compreendidas entre os 7 e os 10 Anos nos Meios Rural e Urbano. In Neto, Carlos (editor). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Edições FMH, Universidade Técnica de Lisboa.

Sprinthall, Norman A.; Collins, W. Andrew (2003). *Psicologia do Adolescente: uma abordagem desenvolvimentista*. Tradução de Cristina Maria Coimbra Vieira. 3.^a edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tamaro, Susanna (2004). *O Menino Que não Gostava de Ler*. Tradução Luísa Jacquinet. 6.^a Edição. Lisboa: Editorial Presença.

Teixeira, Madalena Braz; Barroco, Carlos (1987). *O Brinquedo Português*. Bertrand Editora.

Ventosa, Víctor J. (2003). Ocio y Tiempo Libre. In Ventosa, Víctor J. (coord.). *Manual del Monitor de Tiempo Libre*. Quinta edición. Madrid: Editorial CCS.

ANEXOS

ANEXOS A

FOTOGRAFIAS DA ESCOLA EB 1 DE VALPAÇOS

A1 – Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico de Valpaços

ANEXOS A1 – Escola EB 1 de Valpaços



Entrada principal da escola



Os dois edifícios da escola

ANEXOS B

FOTOGRAFIAS DOS ESPAÇOS DE RECREIO EXISTENTES NA CIDADE DE VALPAÇOS

B1 – Jardim Público

B2 – Parque infantil – Rua do Olival

B3 – Parque infantil – Praça Dr. Olímpio Seca

B4 – Parque infantil – Complexo Desportivo

B5 – Complexo Desportivo Municipal

B6 – Piscinas Municipais

B7 – Biblioteca

B 8 – Ludoteca

B9 – Espaço Internet

ANEXOS B1 – Jardim Público



ANEXOS B2 – Parque infantil – Rua do Olival



ANEXOS B3 – Parque infantil – Praça Dr. Olímpio Seca



ANEXOS B4 – Parque infantil – Complexo Desportivo



Vista geral do parque infantil





Rampa de skate

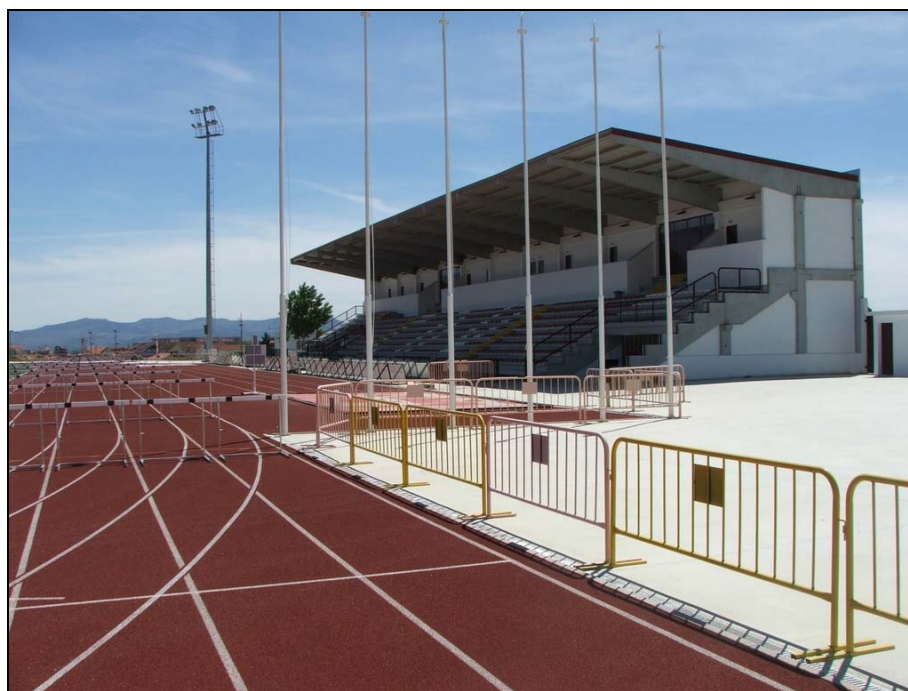


Aranha

ANEXOS B5 – Complexo Desportivo Municipal



Estádio Municipal



Pista de atletismo



Campo de Ténis



Campo de Futebol 5

ANEXOS B6 – Piscinas Municipais



Vista aérea das piscinas cobertas e ao ar livre





ANEXOS B7 – Biblioteca



ANEXOS B8 – Ludoteca



ANEXOS B9 – Espaço Internet



ANEXOS C

QUESTIONÁRIO

C1 – Questionário aplicado a 156 crianças da EB1 de Valpaços

ANEXOS D

QUADRO

D1 – Quadro referente às actividades que as crianças fazem depois de saírem da escola

ANEXOS D1

Quadro – Que tipo de actividades fazes depois de saíres da escola?

| | Sim | | Não | |
|---------------------|-----|------|-----|------|
| | N | % | N | % |
| Casinhas | 45 | 28,8 | 111 | 71,2 |
| Médicos | 31 | 19,9 | 125 | 80,1 |
| Cabeleireiros | 30 | 19,2 | 126 | 80,8 |
| Correr | 127 | 81,4 | 29 | 18,6 |
| Saltar | 95 | 60,9 | 61 | 39,1 |
| Lutar | 39 | 25,0 | 117 | 75,0 |
| Trepar | 48 | 30,8 | 108 | 69,2 |
| Brincar com areia | 37 | 23,7 | 119 | 76,3 |
| Bicicleta | 121 | 77,6 | 35 | 22,4 |
| Triciclo | 8 | 5,1 | 148 | 94,9 |
| Trotinete | 98 | 62,8 | 58 | 37,2 |
| Skate | 26 | 16,7 | 130 | 83,3 |
| Patins | 43 | 27,6 | 113 | 72,4 |
| Legos | 44 | 28,2 | 112 | 71,8 |
| Lotos | 35 | 22,4 | 121 | 77,6 |
| Cartas | 100 | 64,1 | 56 | 35,9 |
| Dominó | 44 | 28,2 | 112 | 71,8 |
| Puzzles | 68 | 43,6 | 88 | 56,4 |
| Damas | 58 | 37,2 | 98 | 62,8 |
| Ler | 123 | 78,8 | 33 | 21,2 |
| Ver livros | 120 | 76,9 | 36 | 23,1 |
| Ouvir histórias | 69 | 44,2 | 87 | 55,8 |
| Jogar no computador | 93 | 59,6 | 63 | 40,4 |
| Internet | 45 | 28,8 | 111 | 71,2 |
| Gameboy | 75 | 48,1 | 81 | 51,9 |
| Playstation | 61 | 39,1 | 95 | 60,9 |
| Vídeo | 108 | 69,2 | 48 | 30,8 |
| Rádio | 114 | 73,1 | 42 | 26,9 |