

DM  
HOWO/A1



**ISPA** | Instituto Superior de Psicologia Aplicada

**Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional**

**Brincar a Sério: Concepções das Mães sobre a  
Importância da Actividade Lúdica no  
Desenvolvimento da Criança**

**Ana Roman Navarro Stott Howorth – N° 13460**

**ORIENTADORES: Professora Doutora Glória Ramalho**  
*Instituto Superior de Psicologia Aplicada*  
**Professor Doutor Eduardo Sá**  
*Instituto Superior de Psicologia Aplicada*



**Edição de 2004/2006**

Stamp area containing:  
- A circular stamp with a Psi symbol.  
- The number 17769.  
- The date 28.10.2008.  
- The text 'INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA' at the bottom.

*“A criança não brinca para aprender,  
aprende porque brinca.”*

*Jean Epstein (1996), citado por Ferland (2006)*

## AGRADECIMENTOS

À *Professora Doutora Glória Ramalho* quero agradecer todo o incentivo, toda a sua sabedoria em estabelecer directrizes metodológicas, toda a calma que me transmitiu, todo o “acreditar” em mim, toda a sua disponibilidade, assim como pela sua amizade.

Ao *Professor Doutor Eduardo Sá* o meu reconhecimento pela reflexão cuidada, resultado de toda a sua sapiência, que teve para definir as linhas orientadoras do objecto de estudo.

Aos *meus pais* que sempre me transmitiram o gosto por aprender e que sempre me incentivaram a dar sempre um passo em frente.

Ao *Miguel* que nunca deixou de acreditar que eu era capaz de chegar ao fim e que sempre se orgulhou da minha caminhada pessoal com amor e admiração.

Aos *meus irmãos, Marta e António*, pela ajuda no campo da informática.

À *Joana* por toda a disponibilidade para ajudar nos pormenores práticos da realização da tese, pela sua leitura cuidada e pela sua amizade.

A todas as *Mães* das crianças que participaram nesta investigação, agradeço toda a disponibilidade e colaboração, pois sem elas este trabalho não poderia ter sido realizado.

À *directção da instituição* onde foram realizadas as entrevistas reconheço toda a prontidão em cooperar.

## RESUMO

A presente investigação tem como principal objectivo compreender a percepção da importância da actividade lúdica no desenvolvimento da criança por parte de mães de crianças de 3 e 4 anos de idade. Pretende-se caracterizar as suas percepções relativas aos significados, funções, valorizações e práticas inerentes à actividade lúdica dos seus filhos, na sociedade portuguesa e num grupo social e económico específico.

A amostra foi constituída por vinte e oito mães de classe média-alta cujos filhos frequentam uma escola privada da região de Lisboa.

O instrumento utilizado para recolha de dados, foi a entrevista semi-estruturada. Todas as entrevistas foram audio-gravadas com a autorização das inquiridas e foram posteriormente transcritas.

Os resultados encontrados mostram que as mães revelam ter conhecimento da actividade lúdica dos seus filhos: identificam o fim-de-semana como a ocasião semanal em que as crianças mais frequentemente brincam, o “faz de conta” como a actividade que efectivamente preferem, o hábito de brincarem sozinhos e também com outras crianças, fora do ambiente escolar. Estas mães consideram a actividade lúdica desenvolvida pelos seus filhos como sendo suficiente e reconhecem as alterações que ela tem sofrido ao longo do tempo. A maioria das mães entrevistadas reconhece a utilização, presente ou passada, de objectos transitórios por parte dos seus filhos. Na opinião destas mães, a actividade lúdica tem um papel muito importante no desenvolvimento das crianças e os seus cônjuges fazem um juízo muito similar sobre esta matéria.

O presente estudo despertou algumas questões que poderão ser ponderadas em novas investigações. A primeira a apontar é apurar se mães com habilitações académicas mais baixas partilham da mesma opinião em relação à importância da actividade lúdica dos seus filhos e se identificam as mesmas características nas suas brincadeiras. Averiguar, também, qual o papel do jogo nas crianças na sociedade actual

e compará-lo com o papel que ele desempenhava em gerações anteriores. Por último, embora os pais considerem a actividade lúdica como momentos importantes, interrogar se as brincadeiras praticadas actualmente pelos seus filhos esgotam as necessidades de desenvolvimento que a investigação lhes reconhece.

## ÍNDICE

|   |    |
|---|----|
| INTRODUÇÃO.....   | 10 |
| ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....                                       | 12 |
| Do Lazer ao Brincar .....   | 12 |
| <i>Mudanças Sociais e Familiares</i> .....                        | 12 |
| <i>Lazer e Estilos de Vida</i> .....                              | 14 |
| <i>O Tempo Livre das Crianças</i> .....                           | 19 |
| <i>A Família Portuguesa</i> .....                                 | 20 |
| O Brincar .....   | 26 |
| <i>O Nascimento do Jogo Segundo Piaget</i> .....                  | 33 |
| <i>Das Representações Mentais aos Objectos</i> .....              | 35 |
| <i>Do Brincar ao Jogo Simbólico</i> .....                         | 40 |
| <i>Brincar/ Jogar como Meio de Transformar e de Terapia</i> ..... | 45 |
| <i>A Procura do Eu (self)</i> .....                               | 46 |
| <i>Questões de Investigação</i> .....                             | 52 |
| METODOLOGIA.....  | 53 |
| Caracterização da Amostra.....                                    | 53 |
| <i>Instrumentos Utilizados</i> .....                              | 57 |
| <i>Procedimentos</i> .....  | 57 |
| APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS .....                       | 60 |
| DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....                                    | 86 |
| As Concepções das Mães sobre a Actividade Lúdica .....            | 86 |
| Objectos Transitórios.....  | 88 |
| As Brincadeiras das Crianças .....                                | 89 |
| As Brincadeiras Quando os Pais Não Estão Presentes .....          | 91 |
| Concepções sobre as brincadeiras dos filhos.....                  | 92 |

|  |     |
|--|-----|
| Concepções sobre a Importância da Actividade Lúdica no Desenvolvimento da Criança..... | 93  |
| Concepções e postura dos pais .....  | 94  |
| CONCLUSÕES .....   | 97  |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....   | 103 |
| ANEXOS .....   | 109 |
| ANEXO A - Guião de Entrevista .....  | 110 |
| ANEXO B - Carta para as Mães.....  | 113 |

## ÍNDICE DE TABELAS

|   |    |
|---|----|
| Tabela 1 - Referente à média das idades dos sujeitos da amostra.....  | 53 |
| Tabela 2 – Referente ao número de filhos dos sujeitos da amostra..... | 54 |
| Tabela 3 – Resultados da Questão 1.....                               | 62 |
| Tabela 4 – Resultados da Questão 2.....                               | 63 |
| Tabela 5 – Resultados da Questão 3.....                               | 64 |
| Tabela 6 – Resultados da Questão 4.....                               | 65 |
| Tabela 7 – Resultados da Questão 5.....                               | 66 |
| Tabela 8 – Resultados da Questão 5.1.....                             | 67 |
| Tabela 9 – Resultados da Questão 5.2.....                             | 68 |
| Tabela 10 – Resultados da Questão 5.3.....                            | 69 |
| Tabela 11 – Resultados da Questão 6.....                              | 70 |
| Tabela 12 – Resultados da Questão 6.1.....                            | 71 |
| Tabela 13 – Resultados da Questão 7.....                              | 72 |
| Tabela 14 – Resultados da Questão 7.1.....                            | 73 |
| Tabela 15 – Resultados da Questão 7.2.....                            | 74 |
| Tabela 16 – Resultados da Questão 7.3.....                            | 75 |
| Tabela 17 – Resultados da Questão 8.....                              | 76 |
| Tabela 18 – Resultados da Questão 8.1.....                            | 77 |
| Tabela 19 – Resultados da Questão 8.2.....                            | 78 |
| Tabela 20 – Resultados da Questão 9.....                              | 79 |
| Tabela 21 – Resultados da Questão 10.....                             | 81 |
| Tabela 22 – Resultados da Questão 11.....                             | 83 |
| Tabela 23 – Resultados da Questão 12.....                             | 84 |
| Tabela 24 – Resultados da Questão 12.1.....                           | 85 |

## ÍNDICE DE QUADROS

|  |    |
|--|----|
| Quadro 1 – Caracterização da amostra das mães das crianças de três anos.....   | 55 |
| Quadro 2 – Caracterização da amostra das mães das crianças de quatro anos..... | 56 |
| Quadro 3 – Categorias, sub-categorias e exemplos referentes à Questão 1.....   | 61 |
| Quadro 4 – Categorias e exemplos referentes à Questão 2.....                   | 63 |
| Quadro 5 – Categorias, sub-categorias e exemplos referentes à Questão 3.....   | 64 |
| Quadro 6 – Categorias, sub-categorias e exemplos referentes à Questão 4.....   | 65 |
| Quadro 7 – Categorias, sub-categorias e exemplos referentes à Questão 5.....   | 66 |
| Quadro 8 – Categorias e exemplos referentes à Questão 5.1.....                 | 67 |
| Quadro 9 – Categorias, sub-categorias e exemplos referentes à Questão 5.2..... | 68 |
| Quadro 10 – Categorias e exemplos referentes à Questão 5.3.....                | 69 |
| Quadro 11 – Categorias e exemplos referentes à Questão 6.....                  | 70 |
| Quadro 12 – Categorias e exemplos referentes à Questão 6.1.....                | 71 |
| Quadro 13 – Categorias e exemplos referentes à Questão 7.....                  | 72 |
| Quadro 14 – Categorias e exemplos referentes à Questão 7.1.....                | 73 |
| Quadro 15 – Categorias e exemplos referentes à Questão 7.2.....                | 74 |
| Quadro 16 – Categorias e exemplos referentes à Questão 7.3.....                | 75 |
| Quadro 17 – Categorias e exemplos referentes à Questão 8.....                  | 76 |
| Quadro 18 – Categorias e exemplos referentes à Questão 8.1.....                | 77 |
| Quadro 19 – Categorias e exemplos referentes à Questão 8.2.....                | 78 |
| Quadro 20 – Categorias e exemplos referentes à Questão 9.....                  | 79 |
| Quadro 21 – Categorias, sub-categorias e exemplos referentes à Questão 10..... | 80 |
| Quadro 22 – Categorias, sub-categorias e exemplos referentes à Questão 11..... | 82 |
| Quadro 23 – Categorias e exemplos referentes à Questão 12.....                 | 84 |
| Quadro 24 – Categorias e exemplos referentes à Questão 12.1.....               | 85 |

## INTRODUÇÃO

Sabe-se que a brincadeira/ jogo é uma actividade característica das crianças. O brincar para as crianças é a sua vida própria. Esta actividade faz parte do desenvolvimento natural de qualquer criança. Ou seja, é a sua forma própria, natural e espontânea de expressão, (Aguiliar, 1989).

De acordo com Vygotsky (1985), jogar dá à criança novas formas de desejos. Ensina-a a desejar relacionando os seus desejos com um “eu” fictício. Desta maneira, as maiores realizações são possíveis no jogo, realizações que amanhã serão o nível básico de acção real e da moralidade. Por seu lado Chateau (1987) refere que é através do jogo que se inicia o pensamento humano, onde se representam situações, actividades e seres ausentes. Com o jogo a criança contempla, projecta e constrói.

Segundo Winnicott (1975, 1993), na vida do ser humano além da realidade interna e externa existe uma terceira parte que não deve ser esquecida. Esta constitui uma área intermediária de experimentação, para a qual as duas realidades referidas contribuem. Aqui, o indivíduo vai manter as realidades interna e externa separadas, ainda que correlacionadas. Ou seja, a área intermediária entre o subjectivo e aquilo que é objectivamente compreendido. É neste espaço que na criança surge o conceito de “objecto transitório”. Este não é, segundo Winnicott, um objecto interno (que é concepção mental), mas uma possessão. Porém, também não é para o bebé um objecto externo. Segundo Aberastury (1992), o brinquedo possui muitas características dos objectos reais, mas pelo facto de a criança exercer domínio sobre ele, transforma-se no instrumento que permite que a criança repita, à vontade, situações de prazer ou penosas que ela não pode reproduzir no mundo real.

Perante estes pressupostos, a presente investigação pretende caracterizar as percepções das mães relativas às posturas e práticas inerentes à actividade lúdica dos seus filhos em famílias portuguesas de um grupo social e económico específico.

Com a intenção de compreender as concepções e as posturas das mães, surge a necessidade caracterizar a sociedade moderna e os factores que lhe são inerentes. Desta forma, este trabalho inicia-se com uma breve caracterização da sociedade moderna. Tendo em conta que a revolução industrial trouxe grandes mudanças na organização da vida do indivíduo, pretendeu-se esclarecer quais as suas implicações e como é que ela se reflectiu na estrutura da família e, conseqüentemente, na vida da criança.

No segundo capítulo, é feito um enquadramento teórico sobre o “brincar” da criança. Aqui, o “brincar” surge como actividade essencial ao desenvolvimento da criança onde se faz referência ao nascimento do jogo segundo Piaget, ao aparecimento da noção de objecto, ao jogo simbólico e, por último, apresenta-se o brincar como uma forma de modificar a realidade e de terapia da criança.

Seguidamente é apresentada a metodologia adoptada para a realização deste trabalho. Neste capítulo é feita a caracterização da amostra das mães que participaram no estudo, assim como se referem quais os instrumentos e procedimentos utilizados.

No capítulo seguinte apresentam-se e analisam-se os resultados obtidos na presente pesquisa.

No capítulo quinto faz-se a discussão dos resultados logrados. Estes são, neste capítulo, confrontados com os conceitos, teorias e resultados empíricos abordados na revisão da literatura.

No último capítulo do presente trabalho são expostas as conclusões gerais e apontadas algumas questões que suscitaram interesse no decorrer desta investigação.

## ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### Do Lazer ao Brincar

#### *Mudanças Sociais e Familiares*

A vida familiar portuguesa surge, no final do século XX, claramente estruturada pela influência das rotinas instrumentais, muito embora certos aspectos lúdicos não possam, evidentemente, ser desprezados, sobretudo quando se trata da construção de tempos e espaços para se estar junto de outros. A ideia de actividades de lazer, surge como um tempo de relaxamento oposto ao trabalho. O lazer como prática social desenvolvida é uma invenção moderna, progressivamente adquirida à medida que as horas de trabalho profissional vão diminuindo e que no espaço/ tempo da vida quotidiana e se multiplicam os círculos sociais. Assim, nas sociedades de modernidade avançada, para Giddens (1992) citado por Aboim (2005), a existência de tempo livre constrói o lazer como prática corrente e através da qual também se constroem relações sociais entre indivíduos.

Nas últimas décadas, para Wall (1998), citado por Cunha (2005), o meio social português e as condições de vida das famílias têm vindo a conhecer, de facto, intensas alterações. A sociedade portuguesa sofreu grandes mudanças políticas, económicas e sociais, constituindo a revolução de 1974 um ponto de mudança decisivo. Os ideais da revolução entraram também na vida familiar, democratizando as relações no seu interior, tanto entre cônjuges como entre pais e filhos.

Nos últimos anos têm-se verificado grandes mudanças sociais, essencialmente ao nível dos contextos de vida da criança, mudanças essas, que alteraram claramente a estrutura familiar. Modificando-se assim completamente os hábitos quotidianos de vida, os ritmos e as rotinas das crianças também. Aconteceu uma diminuição do nível da autonomia das crianças, com implicações no seu desenvolvimento motor, emocional e social (Neto, 2005a).

Para Cunha (2005), estas mudanças sociais levam a que o lugar da criança na família se transforme.

As mudanças sociais têm visível impacto sobre o sistema de valores, no qual se desenvolvem as práticas de lazer. Observam-se segundo duas dimensões referidas por Linda Hantrais (1986) citada por Pereira (1993): a transformação do mundo do trabalho e as transformações no seio da família.

As alterações sociais levaram a que os tempos das crianças também se modificassem, assim como o seu lugar no seio familiar.

As formas como as pessoas vivem o seu dia-a-dia são amplamente afectadas pelo enquadramento institucional mais vasto de que fazem parte (Giddens, 2004).

As características das sociedades pós-industriais com hábitos sedentários e maus hábitos de vida implicam a tomada de consciência das mudanças acontecidas na estrutura familiar, escolar e social. Nos dias de hoje, assiste-se a uma tendência para institucionalizar as actividades de tempo livre das crianças e constata-se o esforço em manter a criança intelectualmente activa e corporalmente passiva. A necessidade de actividade física e jogo espontâneo nesta fase de desenvolvimento é essencial para a delimitação de hábitos saudáveis para uma vida activa. (Neto, 2003a, 2005b)

Com as novas características sociais surge a necessidade de organizar a vida da criança, entre outros factores. Estas novas posturas para com as crianças não se verificam muito positivas, uma vez que as crianças não se encontram tão activas como se desejaria. As mudanças sociais fazem-se acompanhar também de mudanças nas culturas de infância e mais especialmente no consumo cultural do lazer. Essencialmente com o aparecimento de novas tecnologias, como os jogos de vídeo, computadores e até

a Internet, verificam-se alterações significativas nos estilos de vida das crianças e jovens. Isto leva ao aumento do sedentarismo corporal devido ao decréscimo da actividade física.

De acordo com Ramacciotti (2006), vários estudos têm vindo a constatar mudanças radicais nas rotinas das crianças e revelam que hábitos como correr ou jogar à bola são esquecidos.

A adaptação da criança a estas novas mudanças exige uma reflexão das pessoas e instituições envolvidas na organização de tempos livres e uma melhor conciliação entre a vida da família, a escola e o trabalho. (Neto, 2005c)

As mudanças sociais transformaram a vida quotidiana das famílias que levaram a enormes repercussões enormes ao nível das rotinas das crianças no seu dia a dia. (Almeida, 2003).

### *Lazer e Estilos de Vida*

De acordo com Freire e Araújo (1996), para Argyle (1993), o lazer ocupa grande parte do nosso tempo de vida, sendo para muitos grande fonte de satisfação. Apesar disso, nem todos os indivíduos sabem o que fazer no seu tempo livre (lazer), mas se forem tomadas em conta as mudanças sociais que ocorrem nas sociedades modernas revela-se necessário levar as pessoas a saberem lidar com o seu lazer. Ou seja, trata-se de desenvolver a pesquisa de estilos de vida saudáveis, em que o contentamento com a vida desempenha um papel crucial quer em termos de realização pessoal como social.

Encontram-se na literatura várias definições de lazer que traduzem diferentes perspectivas. Freire e Araújo (1996) citam Neulinger (1974) que apresenta uma definição psicológica do lazer, sendo esta uma atitude adoptada pelo indivíduo. Para Neulinger o lazer é:

“um estado de espírito; é uma maneira de ser, de estar em paz consigo próprio e com o que se faz. Lazer tem um e um só critério, e é a condição de apreender a liberdade. Qualquer actividade realizada livremente, sem constrangimento ou compulsão, pode ser considerada lazer. Lazer implica estar envolvido numa actividade como agente livre e por sua própria escolha.” (Freire & Araújo, 1996, p. 214)

A ideia de “lazer” está usualmente relacionada com indivíduos com uma prática laboral, ou seja, algum tempo livre que fica para além do exercício do trabalho é sentido como lazer. Diz-se “algum tempo” uma vez que uma outra parte desse tempo é ocupada com actividades obrigatórias (Magalhães, 1991)

Para Loesch (1981), mencionado por Freire e Araújo (1996), o lazer surge como o tempo que sobra depois do tempo gasto noutras tarefas de vida. Ou seja, o lazer aparece como uma actividade significativa em si mesma, em que a condição da liberdade pessoal é essencial.

O lazer surge como um tempo diferente do tempo laboral. É o tempo que resta depois das tarefas obrigatórias, durante o qual o indivíduo é livre de escolher o que quer fazer.

### *O Tempo Livre e o Lazer*

Magalhães (1991) entende o lazer como fenómeno cultural e relativamente recente. Para esta autora, o lazer é um produto na Revolução Industrial, ou seja, um resultado das sociedades modernas.

A partir da década de cinquenta, assiste-se a uma mudança social que insere as práticas e valores dos tempos livres na vida quotidiana de algumas classes sociais. As actividades de tempos livres dizem respeito não só à frequência dos novos parques de lazer, mas também ao uso da televisão, à realização de passeios de automóvel, de viagens, etc.

Tempo livre é o tempo que resta após o trabalho. “É um período complexo em que, de modo continuado, projectamos e experimentamos as nossas vivências”. (Pereira, 1993, p.18)

Para Magalhães (1991) o lazer é considerado como uma ocupação do tempo livre que acontece depois de se terem cumprido as tarefas obrigatórias e essenciais.

Tendo em conta o valor social que o trabalho assumiu e assume hoje nas sociedades modernas, o conceito de tempo livre surge por interligação ao trabalho. Por

outras palavras, identifica o tempo desobrigado ao trabalho, uma vez que tudo se centra no trabalho.

Também para Featherstone (1987) o tempo livre é definido em relação ao trabalho pago, é o tempo de “não-trabalho”.

Ao longo dos anos o tempo livre foi-se tornando um “tempo social” no sentido em que se dedica às actividades e práticas sociais. É um tempo “qualitativo” evidenciando-se o seu carácter institucionalizado pelas sociedades industriais. Ou seja, é necessário ter em conta a existência da pluralidade de tempos sociais numa mesma sociedade e, por outro lado, a sua diversidade: o tempo de trabalho profissional ou escolar, tempo de ocupações familiares e tempo livre, para além das actividades suplementares ou complementares, dos trabalhos domésticos ou actividades básicas como as refeições, higiene e sono (Magalhães, 1991).

O lazer, segundo Freire e Araújo (1996), pode também ser interpretado como um tempo em que o indivíduo é livre de eleger aquilo que quer fazer, fazendo-o de uma forma relaxada já que é ele próprio que define como e quando o quer fazer, com quem e para quê.

Desta forma, pode ser encarado como desempenhando um papel essencial no desenvolvimento pessoal e social, pois possibilita uma exploração e experimentação das capacidades do indivíduo, consigo próprio ou na interacção com os outros.

O termo lazer sugere, também, para Featherstone (1987), divertimento, distracção, prazer, mas este tempo de “não-trabalhar” também inclui ocupações habituais, tarefas domésticas, etc., e o facto destas actividades serem interpretadas como uma fonte de prazer e da transformação pessoal não deve ser ignorado.

O lazer não é meramente aquele tempo em que não há nada para fazer, mas é também o tempo aproveitado pelo indivíduo para se dedicar a actividades diferentes das habituais. É, portanto, um complemento essencial à vida do homem, porque não permite que nos aborrecamos nas horas de descanso e porque desenvolve aspectos da nossa personalidade que ficariam incompletos se o nosso único interesse fosse o trabalho. No caso da infância isto é especialmente significativo. A tensão provocada pelo trabalho

escolar deve ser compensada pela prática de outra actividade que provoque na criança uma atitude de diversão ou distração segundo Lluís Peñalba (1999).

De acordo com Freire e Araújo (1996), Argyle (1993) refere quais as necessidades satisfeitas através do lazer. São estas: o desenvolvimento de competências pessoais, através da realização de diferentes actividades; a motivação social, uma vez que muitas actividades são feitas pela possibilidade de ter a companhia dos outros; a identidade, pois as formas de lazer fomentam a auto-imagem; a aprendizagem de novas competências ou o desenvolvimento de características pessoais e a pertença a novos grupos sociais.

Lluís Peñalba (1999) refere que ao chegar ao estágio adulto, o indivíduo consegue plena autonomia na tomada de decisões e na organização dos tempos da sua vida quotidiana. O indivíduo sente-se liberto para desfrutar do seu tempo livre e realizar nesse tempo as actividades de lazer que mais lhe apeteçam. Os factores determinantes do seu tempo livre são as condições da actividade laboral.

Nos tempos de lazer, o indivíduo encontra assim, a sua “fuga” das tensões do dia a dia e em simultâneo desenvolve competências sociais. Neste tempo o indivíduo procura actividades que lhe proporcionem prazer.

### *O Lazer e a Sociedade*

Com a vida subjugada pelo stress, associada ao avanço das sociedades industriais e à vida nas grandes cidades, os indivíduos sentem a necessidade de melhorar o tempo livre. O lazer converteu-se numa parte da vida das pessoas que necessita de ser planeada, para que vise o aumento da qualidade das capacidades pessoais dentro das tarefas da sua preferência. Assim, o lazer, considera-se como a expressão social de si mesmo individualmente ou em grupo.

É importante ter em conta duas ideias. Primeiro, que o fenómeno principal da nossa época nas sociedades modernas é a tendência generalizada para a diminuição do tempo de trabalho. Em segundo lugar assiste-se à valorização crescente do tempo livre, especialmente do tempo de lazer, cujas práticas têm vindo a afirmar-se nas sociedades

modernas. O lazer, assim, constitui um fenómeno principal da sociedade industrial, que é em simultâneo um tempo disponível e um objecto de consumo (Magalhães, 1991).

Para Featherstone (1987), também a escolha das ocupações de tempo livre é uma característica das sociedades modernas industriais.

A qualidade de vida modifica-se pela expansão do lazer. O lazer é reconhecido como um importante ingrediente da vida contemporânea. Ou seja, o tempo livre é parte de uma vida mais estimulante.

O nosso ritmo de vida é estabelecido na organização do trabalho. A organização das actividades de lazer é condicionada pelo ritmo de vida que é dominante, diz Pereira (1993). Por vezes este ritmo de vida é tão dominante que leva ao detrimento da organização do tempo livre, do tempo de lazer.

Também para Llul Peñalba (1999), o trabalho converte-se na actividade condicionante do tempo livre.

Parece haver um consenso generalizado sobre o ritmo de vida intenso e a aceleração das situações na vida adulta. O dia só tem vinte e quatro horas e quase nunca são suficientes. Ao dia de trabalho e às obrigações derivadas unem-se os compromissos sociais e as tarefas domésticas, entre muitas outras coisas. Esta incapacidade para gozar o tempo livre é especialmente preocupante no caso das mulheres, que por tradicionalismo cultural se devem ocupar do cuidado dos filhos, das tarefas domésticas e da sua carreira profissional. Tal como dizem Wall e Guerreiro (2005), a mulher é sobrecarregada com o trabalho doméstico.

De acordo com Pereira (1993, p. 46), “o tempo livre está associado aos fins de tarde, fins-de-semana, feriados e férias.” Porém, acontece que grande parte desses fins de tarde são preenchidos pelas tarefas domésticas, quer se trate de adultos, jovens ou crianças.

### *O Tempo Livre das Crianças*

Em consequência de uma sociedade preocupada com o tempo, brincar é por vezes “mal visto”, é interpretado como uma actividade insignificante e improdutiva, como uma perda de tempo, uma vez que não cria nada de útil. A sociedade valoriza pouco o brincar da criança (Ferland, 2006).

Segundo Llul Peñalba (1999), para descrever o tempo livre infantil em relação ao que seria o seu “tempo de trabalho”, devemos referir-nos à sua ocupação na escola. O tempo disponível das crianças é o tempo que sobra do tempo escolar e das obrigações extracurriculares, além do tempo necessário para satisfazer necessidades biológicas básicas e do tempo de colaboração nas tarefas domésticas.

Para Neto (2003a), o tempo das crianças não é fácil de gerir. As famílias não têm grandes oportunidades no que respeita à organização do tempo livre e dos horários das crianças.

A criança pequena, devido à sua imaturidade psíquica, não é plenamente capaz de realizar uma escolha pessoal e autocontrolada sobre o que quer fazer, sobre o que está bem ou mal, sobre o que a diverte ou o que a aborrece. Além disso, a criança encontra-se indefesa perante as arbitrariedades do mundo do adulto, pelo o que o seu tempo livre implica necessidade lógica de apoio, custódia e protecção que a afaste de perigos e manipulações, segundo Llul Peñalba (1999).

Pereira e Neto (1994) referem que o tempo livre da criança é compreendido como um período em que esta pode tomar decisões, sozinha ou em conjunto com os pais, sobre o tipo de actividades a executar, quer se trate de uma decisão que implique um momento ou uma prática constante, mesmo quando orientada. É um tempo do dia da criança condicionado pelas rotinas de vida do adulto e manipulado pelos contextos. Segundo Llul Peñalba (1999), o tempo livre de criança apresenta uma série de particularidades respeitantes ao tempo livre do adulto.

O tempo livre das crianças é todo aquele que resta após as actividades ditas obrigatórias impostas pelo adulto. É o tempo em que a criança se organiza e actua

livremente, dentro de parâmetros e regras definidas de antemão pelo adulto. Ou seja, é um tempo em que a criança se organiza como quer, embora implique um apoio passivo do adulto.

### *Condicionantes Sociais do Tempo Livre Infantil*

De acordo com Llul Peñalba (1999), existe a tendência para culpabilizar os pais pelo abandono dos seus filhos em tempo livre. As recentes mudanças do conceito de família, a incorporação da mulher no trabalho e a própria realidade social do nosso mundo, levam a que as crianças não possam gozar plenamente da custódia e protecção necessárias durante o seu tempo livre. É claro que o lazer é um dos elementos essenciais do processo de socialização infantil, mas é mais evidente o facto de que este lazer tenha de se desenvolver de forma solitária na maioria das vezes.

Nos últimos anos, conforme Neto (2003a), têm-se vindo a verificar alterações na estrutura familiar e uma necessidade de institucionalizar os tempos livres das crianças, como já foi referido. A dificuldade de gestão do tempo das crianças é um fenómeno mais evidente nos grandes centros urbanos, criando condições para o aparecimento de instituições privadas e públicas dedicadas à organização dos tempos livres.

A necessidade de custódia e controle do tempo livre da criança verifica-se numa preocupação crescente em encontrar alternativas para o seu tempo livre, para que não se transforme num risco. O problema é que esta vontade vai contra a disponibilidade real das famílias para se ocuparem do lazer das crianças, diz Llul Peñalba (1999).

### *A Família Portuguesa*

Para uma melhor compreensão dos tempos das famílias e para melhor entender quais as implicações dos mesmos no dia a dia da criança e no seu tempo livre, é relevante fazer uma breve caracterização das famílias portuguesas.

Esta caracterização tem por base o estudo de Aboim, Cunha e Vasconcelos (2005). Nesse estudo, os autores procuraram delinear um retrato dos casais estudados, descrevendo as principais características sociográficas da população.

Para delinear o retrato das famílias estes autores descrevem as principais características da população inquirida no estudo. Iniciam pelo casal e os seus perfis de conjugalidade, depois falam dos filhos e, por último falam das famílias recompostas.

É de referir que este último aspecto mencionado, não vai ser abordado no presente estudo uma vez que a sua temática não é relevante para o tema que se está a tratar.

O padrão dominante da vida conjugal em Portugal, tal como Aboim et al. (2005) pesquisaram, encontra-se formalizado pelo casamento.

No que diz respeito ao número de filhos, ao contrário do que se encontrava ainda num passado recente, é reduzido o número de famílias com muitos filhos. Assim, a dinâmica da família nuclear é caracterizada de uma maneira geral pela dimensão relativamente pequena do número de filhos.

### *Dinâmicas de Interacção*

Aboim (2005) analisa as dinâmicas de interacção do casal português. Ou seja, procura caracterizar o funcionamento interno da família, investigando tanto as práticas como as representações em vários sectores da vida familiar: o trabalho doméstico e profissional, os lazeres, as conversas, o dinheiro, os gostos, os convívios com amigos e familiares.

Do trabalho de Aboim (2005) interessa ressaltar a segunda dimensão de análise da coesão interna que a autora faz: “divisões conjugais do trabalho e dos lazeres”. Do ponto de vista do trabalho, a distinção de papéis no casal pode manifestar-se tanto no modelo de ganha-pão masculino como no modelo em que ambos têm profissão e a mulher se encarrega das tarefas domésticas. A diferenciação pode estar também presente em formas diversas de construir eventuais espaços de autonomia nas práticas de lazer, por exemplo, uma forte autonomia masculina pode contribuir para uma fraca individualização de actividades e lazeres no feminino.

Para Aboim (2005) a coesão do casal é observada através de três dimensões: as práticas de coesão no quotidiano (trabalho doméstico, os lazeres, as conversas); as

modalidades de divisão sexual do trabalho (profissional e doméstico) e das actividades/lazeres fora de casa; a norma de coesão conjugal observada através de determinados recursos que podem ou não colocar-se sob controlo do nós-casal.

### *A Coesão Interna do Casal*

O trabalho doméstico, os lazeres e as conversas são os âmbitos da vida quotidiana a partir dos quais se identificam os distintos subgrupos de interacção existentes no seio do grupo familiar.

Segundo Aboim (2005), o trabalho doméstico tem uma grande importância na estruturação dos hábitos que preenchem o quotidiano e as trocas, normalmente desiguais, em afazeres e competências, no seio do casal. Enquanto a mulher realiza sozinha 54,2% das sete tarefas domésticas, o marido ou companheiro faz sozinho apenas 17,9% das mesmas tarefas. Também Wall e Guerreiro (2005) referem que a maior parte do trabalho doméstico é desempenhado pela mulher ou pelos dois membros do casal. A mulher é, na maioria dos casais portugueses, sobrecarregada com o trabalho doméstico.

Relativamente aos tempos lazer e actividades fora de casa constata-se a predominância da “fusão da família nuclear” (o nós-família) em detrimento do “nós-casal”.

Concluindo, as interacções no seio do casal português relativamente ao trabalho doméstico, o “nós” é pouco visível devido ao esforço feminino nessa área; nas actividades de lazer verificam-se mais ao redor da família nuclear no seu conjunto; nas conversas evidencia-se então o “nós-casal” de acordo com Aboim (2005).

Como já se referiu, existem práticas que unem o casal, ou seja, que são exercidas pelos dois membros, como também existem práticas que os separam, que são levadas a cabo apenas por um dos membros da díade.

No seu estudo, Aboim (2005) verifica que o quotidiano feminino transporta as marcas de uma profunda estruturação doméstica. Ou seja, “...as mulheres estão indubitavelmente mais comprometidas com as obrigações familiares do que os homens” (Aboim, 2005, p.245). Também na relação com os filhos se encontram diferenças entre os géneros. Ou seja, a dinâmica pai/filhos encontra uma orientação mais lúdica,

enquanto que a interacção mãe/filhos é mais ligada a assuntos tais como as conversas sobre a escola, os assuntos domésticos, os problemas pessoais.

No que diz respeito ao cuidado dos bebés a mãe surge como cuidadora. É sempre a mãe que executa a maior parte das tarefas. Por outro lado, no caso das crianças em idade pré-escolar encontra-se uma partilha de tarefas. A mulher apenas realiza metade de todas as tarefas. Nesta actividade o casal colabora mais: na ajuda nos trabalhos de casa, nas tarefas de levar as crianças à escola e de estar com os filhos na hora de deitar (Wall & Guerreiro, 2005).

No estudo de Aboim (2005) constata-se que os temas de conversa conjugal mostram a centralidade na vida profissional, nos problemas pessoais e nos assuntos domésticos.

### *O Papel dos Filhos*

As sociedades contemporâneas têm vindo a verificar fortes transformações no lugar da criança na família.

Nas últimas décadas, para Wall (1998), segundo Cunha (2005), o meio social português e as condições de vida das famílias têm vindo a conhecer, de facto, intensas alterações que levam a economia doméstica a dispensar progressivamente a contribuição dos filhos.

Nos dias de hoje, há a clara tendência para desvalorizar aquelas que são as expectativas de contribuição material dos filhos para a vida familiar tanto a curto como a longo prazo. Este é o principal traço de mudança no lugar dos filhos. Há uma tendência para valorizar as funções que remetem para as dimensões afectiva e expressiva do lugar da criança no seio da família.

### *O Lugar para o Jogo das Crianças*

Como já foi referido, a gestão do tempo diário das crianças é um problema sério das sociedades de hoje. As rotinas de vida encontram-se relacionadas com uma padronização crescente dos estilos de vida. Segundo Neto (2005b), de acordo com Serrano e Neto (1996), o tempo no quotidiano das crianças é extremamente preenchido

e regulamentado. O tempo de permanência nas escolas, associado aos hábitos televisivos e o tempo para actividades extra-escolares, permitem depreender um modelo de vida demasiadamente estruturado e propenso a um estilo de vida sedentário (Neto, 2003a).

Os pais, para darem o melhor e temendo não fazerem o suficiente, apostam em actividades estruturadas tendo em vista um objectivo preciso, considerando que através delas a criança é capaz de efectuar variadas aprendizagens (Ferland, 2006).

As oportunidades para brincar são cada vez mais limitadas, promovendo modelos de controlo e direcção segundo atitudes e valores considerados socialmente adequados. Os estilos de vida da família e a gestão do tempo das crianças impossibilitam que estas tenham facilidades de acesso ao espaço da rua e dos grandes espaços verdes.

Pode, também, dar-se o caso dos pais terem tempo para estar com os seus filhos e manifestarem uma certa disposição para brincar com eles mas que, no entanto, não saibam o que fazer ou onde os levar. A solução que aparece e que remedeia todos os males é a televisão. Esta tem uma grande importância na vida das crianças. Segundo Lluís Peñalba (1999), entre os 6 e 14 anos de idade aumenta progressivamente o número de horas em frente à televisão. O que limita a ocupação dos seus momentos livres a esta actividade. Está comprovado, segundo este autor, que as crianças que passam muito tempo em frente à televisão são menos autónomas, criativas, cooperativas e imaginativas nos seus jogos e que se tornam bastante passivas, egoístas e consumistas.

A televisão em si enquanto símbolo de acesso generalizado à vida do lazer, enquanto lugar essencial do tempo de lazer na vida social pode ser considerado o denominador comum do lazer, segundo Magalhães (1991).

Para Lluís Peñalba, (1999), a televisão surge como um descanso para os pais, mas que não promove nas crianças aquilo que elas mais necessitam: movimento, companhia, jogo/ brincadeira e exploração da realidade.

Fazendo a ponte entre a actividade lúdica e o tempo de leitura livre das crianças, Van der Voort (2001), por exemplo refere que nos dias de hoje tudo aponta para que as

crianças leiam menos, ou seja, o tempo de leitura livre tende a diminuir. De certa maneira, a televisão é responsável por este declínio do tempo de leitura.

### *As Actividades Lúdicas Praticadas pelas Crianças*

Segundo Neto (2005b), o estudo sobre a organização das actividades lúdicas desenvolvido por Pereira e Neto (1994) encontrou alguma consistência nos resultados quanto aos tipos de jogo mais praticados e quanto às actividades não orientadas fora de casa. São estas os jogos de corrida e perseguição, as escaladas, os jogos com bola, as dramatizações; jogos de locomoção e jogos de descoberta. Neste estudo verificou-se também que, independentemente do contexto social, as crianças apresentam uma tendência para brincarem com amigos do mesmo sexo e da mesma idade com predominância de jogos mais activos para os rapazes e menos activos para as raparigas. No que respeita às actividades praticadas em casa, os resultados obtidos mostraram que ver televisão e vídeo, brincar com brinquedos e fazer os trabalhos de casa são as actividades que apresentam frequências mais elevadas. Os brinquedos que favorecem o jogo de imitação, de exercício e de construção são os mais frequentes.

No mesmo estudo concluiu-se que o que um grupo de indivíduos prefere e realiza prioritariamente, em matéria de tempos livres não é coincidente. Há elevada percentagem de crianças que não realizam como primeira prática a sua actividade preferida (Pereira & Neto, 1994). Estes dois autores encontraram com maior frequência o “faz de conta”, primeira preferência no tipo de brincadeiras.

## O Brincar

Para Winnicott, a área do brincar não é a realidade psíquica interna porque está fora do indivíduo, mas também não é o mundo externo. A criança leva para essa área do brincar objectos ou fenómenos provenientes da realidade externa, utilizando-os ao serviço de alguma amostra originada na realidade interna ou pessoal. A criança expõe uma amostra do potencial sonhado e vive com essa amostra num ambiente escolhido de excertos provenientes do mundo externo. No brincar, a criança utiliza fenómenos externos ao serviço do sonho e modifica-os com significado e sentimentos do sonho.

Segundo Winnicott (1975), o brincar tem um lugar e um tempo. Não é dentro, mas também não é fora. Este autor definiu como um espaço potencial o espaço entre a mãe e o bebé. Este varia segundo as experiências que vão acontecendo com o bebé em relação à mãe. Winnicott contrasta este espaço com o mundo interno e com a realidade externa. Este autor escreve "... é brincadeira que é universal e que é a própria da saúde: o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação na psicoterapia; finalmente, a psicanálise foi desenvolvida como uma forma altamente especializada do brincar, a serviço da comunicação consigo mesmo e com os outros." (Winnicott, 1975, p.63).

Na situação de confiança que acontece quando a mãe executa bem a sua tarefa, de "mãe suficientemente boa", o bebé usufrui de experiências baseadas na combinação da onipotência dos processos intra-psíquicos e do controle que tem do real. Quando aparecerem novas necessidades à criança, é necessário atendê-las para que o desenvolvimento siga o seu rumo normal porque se estas foram descuidadas a criança apresenta distúrbios (Aberasteyry, 1992). A confiança na figura materna cria "um *playground* intermediário". Winnicott usa o termo "*playground*" porque segundo ele "...a brincadeira começa aqui. O *playground* é um espaço potencial entre a mãe e o bebé, ou que une mãe e bebé." (Winnicott, 1975, p. 71). Também para Ferro (1995) o jogo nasce na relação do bebé com a mãe quando esta lhe presta cuidados. O brincar é

um espaço transitório, faz a ponte entre a realidade e a fantasia, como uma forma de dar contornos reais à nossa vida interna. A relação com os objectos ajuda a criança a expressar os seus sentimentos e a descarregar as suas emoções.

Tal como diz Vygotsky (1985) o jogo preenche as necessidades da criança. Ou seja, a criança satisfaz certas necessidades ao jogar. Vygotsky crê que se as necessidades não puderem ser realizadas imediatamente e não se desenvolverem durante os anos escolares, então não haverá jogo, porque este parece ser inventado no ponto em que a criança começa a experimentar tendências não realizáveis. No início da idade pré-escolar, os desejos que não puderem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, aparece a tendência para a realização imediata dos desejos. Para resolver esta tensão, a criança pré-escolar entra num mundo imaginário e ilusório no qual os desejos irrealizáveis podem ser realizados, e a este mundo Vygotsky chama jogo/ brincadeira.

Tal como diz Diatkine (1996), a partir dos primeiros anos de vida, a criança necessita de encontrar jogos imaginários que lhe permitam uma elaboração dos seus conflitos intra psíquicos.

Conforme Wallon (1960), o jogo resulta do confronto entre uma actividade libertada e aquelas em que normalmente ela se integra. É entre oposições que ele evolui, e é superando-as que se realiza.

Na confiança que nasce entre mãe e o bebé cria-se o espaço para a brincadeira da criança. Espaço esse que faz a ligação entre a realidade e a fantasia, onde a criança exterioriza sentimentos e emoções. Desta maneira, a brincadeira/ o jogo é para a criança uma forma de produzir as suas batalhas internas. É através da experimentação no jogo que a criança vai conseguir superar os seus conflitos internos.

É pela acção e pelo desempenho de papéis no jogo que a criança elabora, diz Aguilar (1989), a sua experiência vivida, jogando situações já ocorridas como forma de entender o mundo que a rodeia, situações do presente, como forma de viver uma segunda realidade, e situações que imagina viver no futuro. Piaget (1978), afirma que o jogo é essencialmente assimilação.

A criança, através do jogo, expressa-se e expressa a sua maneira “particular de ver e construir o mundo, as suas competências sensório-motoras, cognitivas, emocionais

e sociais, as suas preocupações, os seus interesses, ao mesmo tempo que brincando, busca, recria, inventa e experimenta novas formas de compreensão e relação, antecipando e preparando momentos futuros.” (Sá, 1991, p.10). Segundo esta autora, poderia dizer-se recorrendo a um ditado popular “Diz-me como brincas dir-te-ei quem és”.

Para Chateau (1987) é pela brincadeira/ jogo que cresce a alma e a inteligência. A criança desenvolve as possibilidades que surgem da sua estrutura particular, realiza as potencialidades virtuais que emergem progressivamente à superfície do seu ser, assimila-as e desenvolve-as, une-as e combina-as, coordena o seu ser e dá-lhe energia.

O jogo permite à criança crescer dado a possibilidade que tem de exteriorizar e experimentar sentimentos.

Através do jogo, a criança compreende como aprender e como fazer as coisas. No jogo a criança está a aprender, a tentar, a ser e está a sentir. A criança aprende muitas coisas sobre si, sobre os outros e sobre o mundo através do jogo. Aprende conceitos, relacionamentos, causa e efeito, tamanhos, cores, texturas, sentimentos, emoções, sensações, sons, símbolos e linguagem entre outras coisas (NNCC, 1994).

Conforme Aguilar (1989), a criança tem um dinamismo próprio, desenvolve-se através daquilo que experiencia, segundo o princípio de uma pedagogia por e pela acção.

Uma vez que a criança demonstra os seus sentimentos e emoções ao brincar, este momento facilita o conhecimento das inclinações da criança.

De acordo com Maurice Debesse (1987), é o jogo que ajuda a conhecer melhor as tendências de uma criança. Facilita a percepção total da criança nos seus aspectos motor, afectivo, social ou moral. O jogo revela muito das estruturas mentais sucessivas da criança.

Buytendijk (1934), citado por Leitão (2003, p. 58), “explica o jogo pela “dinâmica infantil”, considerando-o como uma expressão típica do comportamento da criança”. Também para Neto (2003b) o jogo é um dos formatos mais comuns de comportamento durante a infância.

O jogo é, em simultâneo, um indicador de desenvolvimento para entendimento daquele que brinca e factor de desenvolvimento em si mesmo.

Maria Teresa Sá cita Diatkine que diz “o jogo deve ser considerado ao mesmo tempo como expressão actual da personalidade da criança e como um modo estruturante das organizações posteriores” (Sá, 1991, p.10).

A actividade lúdica modifica-se, na sua forma e conteúdo, à medida que a criança cresce e progride na compreensão do mundo. Então, será possível identificar ao longo do desenvolvimento infantil e nos diferentes jogos que lhe são de alguma maneira típicos, um valor e significado particulares.

Vygotsky (1985) considera que cada avanço está marcado com uma mudança nos motivos, inclinações e incentivos.

Segundo Sá (1991) a história do brincar de cada criança será, ao mesmo tempo, o reflectir da sua própria história, espaço onde encena os dramas da sua vida interior e projecta o seu futuro sob a forma de Ideal. “Por meio da actividade lúdica, a criança expressa os seus conflitos e, deste modo, podemos reconstruir o seu passado (...) Esta é uma prova convincente de que o brinquedo é uma das formas de expressar os conflitos passados e presentes” (Aberasteury, 1992, p.17).

Ao brincar a criança é, simultaneamente, “espectador” (de tudo o que observa e lê no seu mundo interior de fantasia e no mundo exterior dos objectos e das relações), “encenador” (o desenrolar da história que se torna possível no e pelo jogo controlado, de alguma forma pela criança) e actor (integrando em si os vários papéis que o seu mundo fantástico e a sua experiência tornem possíveis) (Sá, 1991).

O jogo permite à criança fazer os primeiros progressos culturais e psicológicos. A criança experimenta, desta forma, sentimentos e pensamentos.

O jogo é, segundo Onofre (2002), para toda e qualquer criança seja ela mais peculiar ou diferente de qualquer outra, um trajecto cultural em experiência e expressividade constantes, desde que se lhe propicie espaço, tempo e liberdade para isso. A criança necessita da possibilidade de se compreender a ela própria no mundo complexo que vai enfrentar. Para o conseguir, tem de ser auxiliada a criar um sentido coerente no meio da confusão dos seus sentimentos, diz Bettelheim (1999).

Para conseguir o conhecimento de si, a criança necessita de uma adaptação do adulto a estes espaços e tempos dinâmicos e potenciais. Estes espaços têm que ser lugares de grande confiança, liberdade e expressividade onde o adulto aprende a saber, a aceitar e a entender a criança respondendo-lhe simultaneamente. A criança vai ouvindo, vendo, tocando e/ou cheirando, conjugando os símbolos adoptados pelos seus pais e/ou ambiente com os seus que, a determinada altura, começam com muita força a serem expressos. São acontecimentos concretos e criativos com coisas ou situações encontradas, incompreensíveis para os adultos.

O jogo constitui um mundo à parte que não tem lugar no mundo dos adultos. É outro universo. A criança possui um espaço seu, onde pode exercer a sua soberania. Pela brincadeira a criança cresce fugindo ao domínio sob o qual ela não era mais do que submissa.

Segundo Leitão (2003), o jogo proporciona à criança, num ambiente de libertação de pressões e disputas, oportunidades de explorar, influenciar e controlar o envolvimento físico e social.

O brincar é uma relação “livre e aberta” que deverá ser proporcionada desde cedo, nos primeiros anos de vida na abordagem dos primeiros contactos, para que se estabeleça uma comunicação facilitadora e reveladora das capacidades da criança (Onofre, 2002).

Aguilar (1989) mostra que a criança no jogo desenvolve rituais que representam situações do universo real ou imaginado. No jogo a criança testa as suas capacidades numa espécie de preparação da própria vida.

De acordo com Chateau (1987) o jogo prepara para a vida séria. O jogo pode-se conceber, como um elemento que leva à vida séria, como um projecto de vida séria. Através do jogo/ brincadeira a criança conquista essa autonomia, a personalidade e até mesmo, os esquemas necessários à vida adulta.

Todas as aquisições feitas nesta actividade são indispensáveis para a integração da criança no mundo que a rodeia e tornam-se facilitadoras de novas aprendizagens.

Brincar é, segundo Pedro Onofre (1997, p. 84), “começar a dar sentido às coisas no processo evolutivo de ser capaz de usar um objecto, uma coisa ou uma situação e (...) desde o seu inconsciente”. A criança pequena aprende pelo contacto real com os objectos. Aprende envolvendo-se a si mesma, ao explorar, descobrindo e adaptando-se continuamente ao que vê na sua vida diária (NNCC, 1994).

Segundo Patrício (1991), na relação com pares, acontece a socialização, ou seja, o confronto de ideias, a experimentação. Como factor privilegiado na comunicação entre as crianças surge o jogo. Diz Bettelheim, citado por Patrício (1991, p.32), “aprende-se no jogo o que não se aprende com um discurso moral”.

É necessário interpretar o jogo como um substituto do futuro trabalho que ele anuncia e prepara.

O gosto da criança pelas tarefas adultas permitirá entender melhor uma ideia essencial: o maior sonho da criança é ser adulto. Por não poder trabalhar com o adulto, a criança vai imitar as suas actividades. Assim, os jogos de imitação são frequentes entre os três e sete anos. As cenas imitadas são quase sempre as da vida adulta. O mundo torna-se uma cópia do mundo adulto. A criança, deste modo, pela imitação, realiza o que queria ser na realidade.

Segundo João dos Santos citado por Santos (1993. p.8) “(...) Tudo o que diz respeito à vida não se ensina, aprende-se e aprende-se com os modelos das pessoas e com o modelo social que ao indivíduo se oferece.”

Também Chateau escreve “... o homem é um ser social, de infância prolongada, e isso permite que as nossas crianças façam numa sociedade infantil a aprendizagem da sociedade adulta da qual participarão mais tarde” (1987, p.44).

### *O Jogo no Desenvolvimento Emocional da Criança*

Como organismos sociais, os seres humanos têm uma necessidade básica de pertencer e sentir-se parte de um grupo e aprender a viver e trabalhar em grupos com composições diferentes e com finalidades diferentes. O brincar serve diversas funções para satisfazer estas necessidades e para desenvolver estas capacidades sociais e emocionais da vida.

Segundo Isenberg e Quisenberry (2002), jogar com o outro dá às crianças a oportunidade de combinar o seu comportamento com o do outro, de fazer o exame no ponto de vista do outro que poderá diferir do seu próprio. Assim, o jogo fornece às crianças uma experiência rica de que estas necessitam para aprender capacidades sociais; a tornar-se sensível às necessidades e valores dos outros; a lidar com a exclusão

e com as pretensões de domínio; a controlar as suas emoções; a aprender o auto controlo; e a partilhar o poder, o espaço e as ideias com os outros.

Em todos os níveis do desenvolvimento, o jogo permite à criança sentir-se confortável e controlar os seus sentimentos ao permitir, em primeiro lugar, a expressão de sentimentos inaceitáveis em maneiras aceitáveis e, em segundo lugar, ao dar a oportunidade de lidar com sentimentos conflituosos.

De acordo com Piaget (1978), certos jogos consistem em reproduzir simbolicamente acontecimentos notoriamente penosos com o objectivo de os digerir ou assimilar.

Para Vygotsky (1985), se todos os jogos são realmente a realização de tendências que não podem ser imediatamente satisfeitas, então os elementos de situações imaginárias farão automaticamente parte do tom emocional do jogo.

Tendo em conta que criança exterioriza na brincadeira, esta vai ser o melhor instrumento da criança para mostrar aquilo que sente. Ao tornar “real” aquilo que a persegue a criança arranja estratégias para o ultrapassar.

Vários psicanalistas e psicólogos, segundo Sá (1991), explorando o trabalho de Freud, procuraram mostrar as diferentes emoções que as crianças exprimem pela actividade lúdica, de como a utilizam ou de como o jogo é útil para dominar as dificuldades emocionais do presente ou do passado.

É no jogo que as crianças falam mais de estados sentimentais. É um meio usado pelas crianças para dramatizar, interpretar, transmitir e descarregar as próprias fantasias inconscientes (Ferro, 1995).

O jogo apresenta soluções para os problemas ou tensões interiores da criança, assim como para Bettelheim (1999) os contos de fadas.

Segundo Sá (1991), no jogo do faz de conta, as “guerras” ou batalhas que acontecem, por exemplo, entre o bom e o mau, ou mãe e filho, encenam as batalhas internas, o confronto entre a agressividade e as tendências socialmente aceites. Destas o ego-infantil sai vitorioso e mais organizado. Através do jogo é possível reconhecer os fantasmas internos e derrotá-los simbolicamente.

O jogo do faz de conta permite, também, à criança a entrada pelo brincar e pelo brinquedo no mundo dos adultos.

Ortiz (2000) explica que é possível verificar que sobre o tema das emoções no jogo simbólico, as crianças são capazes de adoptar um estado emocional diferente do seu próprio, de atribuir um papel fictício a uma personagem fictícia e de partilhar esta atribuição de estados emocionais com outra pessoa.

Segundo Harris (1989), referido por Ortiz (2000), o jogo simbólico exerce um papel crucial no desenvolvimento da compreensão das emoções. As crianças tomam-se a si mesmas como ponto de referência e a capacidade de imaginação ajuda-as a porem-se no lugar do outro.

Um estudo de Dunn (1995) mencionado por Ortiz (2000) diz que as crianças que mais brincam simbolicamente com os seus irmãos, por volta dos dois anos, são mais capazes, posteriormente, de entender as emoções dos outros, de mostrar mais capacidade afectiva na interacção com um amigo. O jogo simbólico faculta o desenvolvimento emocional auxiliando as crianças a ter acesso a sentimentos suprimidos e a defrontar muitas ansiedades e medos da vida quotidiana.

Segundo Soufre (1995) a criança obtém muito através da sua brincadeira. A brincadeira exterioriza a implementação da reciprocidade. A criança ganha o primeiro sentido de dar e receber, da participação social.

O jogo do faz de conta, tão típico na criança, permite-lhe experimentar situações que para si são penosas, de maneira a conseguir assimilá-las. Superando assim os obstáculos que encontra na realidade externa.

### *O Nascimento do Jogo Segundo Piaget*

De acordo com Piaget (1978) o jogo pode ser considerado, durante as fases iniciais, o centro de comportamentos determinado pela assimilação (enquanto que a imitação se orienta para o pólo definido pela acomodação). O jogo evolui pelo relaxamento do esforço adaptativo e por uma manutenção ou exercício de actividades pelo prazer único de as dominar e delas extrair um sentimento de eficácia ou de poder. Estas duas competências estarão unidas, mas apenas ao nível da representação.

Nas fases sensório-motoras o jogo e a imitação encontram-se separados. Desta maneira, devem ser estudados separadamente. Segundo Piaget (1978), o jogo é numa primeira fase um pré-exercício dos instintos essenciais. Por exemplo, a sucção dá lugar a exercícios em seco.

Durante a segunda fase, o jogo parece duplicar uma parte das condutas adaptativas. O jogo é, para Piaget (1978), um “pré-exercício” em que tudo é jogo nos primeiros meses de vida, com algumas excepções, como a alimentação ou certas emoções como o medo ou a cólera. Em suma, nesta segunda fase, o jogo só se esboça na forma de uma diferenciação ligeira da assimilação adaptativa.

Na terceira fase, o processo mantém-se continuado, mas a distinção entre o jogo e a assimilação intelectual é um pouco mais nítida. O jogo consiste na assimilação à actividade própria, utilizando o fenómeno para o prazer de agir.

No decorrer da quarta fase distingue-se o aparecimento de duas novidades relativas ao jogo. Em primeiro lugar os comportamentos mais característicos desta fase são passivos, no sentido em que as manifestações lúdicas são executadas por pura assimilação, ou seja, pelo prazer de agir e sem esforço de adaptação, querendo atingir determinado objectivo. Em segundo lugar, a elaboração de verdadeiras combinações lúdicas. O sujeito passa de um esquema a outro, não para os analisar sucessivamente, mas para se assegurar directamente e sem qualquer dificuldade.

A “ritualização” prepara a formação dos jogos simbólicos: bastaria, para que o ritual lúdico se transformasse em símbolo, que a criança, em vez de desenrolar simplesmente o ciclo dos seus movimentos habituais, tivesse consciência da ficção, isto é “fingisse” que dormia.” (Piaget, 1978, p. 123)

Na quinta fase, a criança complica as coisas e depois repete, meticulosamente todos os seus gestos, úteis ou inúteis, pelo prazer absoluto de executar a sua acção do modo mais completo possível. Em síntese, tanto na presente fase como nas antecedentes, o jogo assume a forma de uma ampliação da função de assimilação, para além dos limites da adaptação actual. A criança ainda não tem a consciência de “fazer de conta”, pois limita-se a reproduzir fielmente os esquemas em questão sem os aplicar simbolicamente a novos objectos.

Finalmente, na sexta fase, o símbolo lúdico desliga-se do ritual sob a forma de esquemas simbólicos, graças a um progresso no sentido da representação.

A criança emprega esquemas habituais e mesmo, na maior parte, já ritualistas no decorrer dos jogos dos tipos precedentes, mas, primeiro, assimila-lhes novos objectos que não lhe convém do ponto de vista de uma adaptação efectiva. Em segundo lugar, esses novos objectos, em vez de darem lugar a uma simples ampliação do esquema, são empregados com a única intenção de possibilitar ao sujeito imitar ou evocar os esquemas em questão. É a união destas duas conjunturas – utilização do esquema com objectos inadequados e lembrança para obter prazer – que Piaget (1978) considera caracterizar o início da ficção. Em resumo, existe símbolo, não apenas um jogo motor, porque há assimilação fictícia de um objecto qualquer ao esquema, e exercício deste sem acomodação.

O que caracteriza o jogo simbólico é a imitação e ao mesmo tempo a assimilação lúdica.

### *Das Representações Mentais aos Objectos*

Os bebés, quando nascem, para satisfação dos instintos, usam o punho, os dedos e os polegares em estimulação da zona erógena oral. Mais tarde, passados alguns meses, começam a gostar de brincar com bonecos e a maior parte das mães permite que os seus filhos tenham um objecto especial, esperando que eles se tornem apegados a estes objectos. Acontece, segundo Winnicott (1975), um relacionamento entre estes dois conjuntos de fenómenos que são separados por um intervalo de tempo. O estudo do desenvolvimento do primeiro para o último pode ser proveitoso e ser um importante material clínico.

Pode encontrar-se aqui uma ampla variação numa sucessão de acontecimentos que se inicia com as primeiras actividades do punho na boca do bebé pequeno e que acaba por conduzir a uma ligação a um ursinho, a uma boneca ou a um brinquedo macio. Nesta interacção podem ser estudados, segundo Winnicott (1975, p. 14),

aspectos importantes, como por exemplo: “1. A natureza do objecto. 2. A capacidade do bebé para reconhecer o objecto como “não-eu”. 3. A localização do objecto – fora, dentro, na fronteira. 4. A capacidade do bebé para criar, imaginar, inventar, originar, produzir um objecto. 5. O início de um tipo afectuoso de relação com objecto”.

Winnicott introduz os termos “objectos transicionais” e “fenómenos transicionais” para denominar a área intermediária de experiência entre o polegar e a boneca, entre a actividade criativa primária e a projecção do que já foi interiorizado.

Segundo o autor, existe na vida do ser humano uma terceira parte que não deve ser ignorada. Esta constitui uma área intermediária de experimentação, para a qual tanto a realidade externa como a interna contribuem (Winnicott, 1975, 1993).

Trata-se de uma área onde o indivíduo se empenha em manter as realidades interna e externa separadas ainda que inter-relacionadas. O que interessa aqui é a primeira possessão e a área intermediária entre o subjectivo e aquilo que é objectivamente compreendido.

No desenvolvimento de uma criança pequena, mais cedo ou mais tarde, surge por parte desta uma tendência para a intercalar objectos diferentes do “eu” no padrão pessoal.

Na experiência normal da criança acontecem os “fenómenos transitórios”, como por exemplo, o sugar o polegar enquanto que com a outra mão o bebé leva um objecto externo (uma parte do lençol ou cobertor) à boca juntamente com os dedos. Daqui pode surgir alguma coisa (ou uma bola de lã ou a ponta de um lençol) que se torna para o bebé fundamental para usar no momento de dormir, sendo uma defesa contra a ansiedade, sobretudo a ansiedade depressiva.

O padrão dos fenómenos transitórios começa a surgir a partir dos quatro até aos doze meses (Winnicott, 1975, 1993). Os padrões definidos na primeira infância podem permanecer na infância propriamente dita. O objecto macio original continua a ser necessário na hora de dormir, em momentos de solidão ou quando se manifesta o humor depressivo.

À medida que o bebé começa a utilizar sons organizados pode surgir uma palavra para designar o objecto transitório. Esta é geralmente significativa e apresenta, geralmente, uma palavra usada pelos adultos.

É de referir que em psicanálise se considera, genericamente, objecto como uma representação de figuras de identificação preponderante. O objecto externo é sensorial, que vem da realidade em que o indivíduo está inserido. O objecto transitório é aquele objecto externo que ganha subjectividade de acordo as figuras preponderantes, que através dele são continuamente evocadas.

#### *O Conceito de “Objecto” (interno)*

Para Melanie Klein segundo Borges (1983) a realidade externa é inicialmente clara sob a forma de mau objecto. Ou seja, tudo o que está para além da simbiose inicial é rejeitado. Desta forma, há um certo caminho a percorrer até ao momento em que o *bom* e o *mau* objecto convergem como objecto externo. Isto acontece quer por transformações sucessivas, quer pela maneira como essas impressões são elaboradas.

Empiricamente o objecto começa por ser tudo o que é sentido como exterior ao sujeito Borges (1983).

Tudo o que é exterior ao indivíduo é tido, inicialmente como algo que lhe é estranho. Ou seja, objecto é tudo o que se opõe e aparece constantemente como fenómeno ao indivíduo.

A capacidade de conhecer o objecto estrutura-se, para Borges (1983), pela interacção assimilação/capacidade de organizar do indivíduo. Os objectos são componentes base de dados perceptivos diversos e organizados progressivamente pelo sujeito. A permanência do objecto estabelece a primeira etapa elaborada na fase “sensório-motor”. Uma vez adquirida esta permanência como invariável, passa a ser ponto de referência em ordem à transformação do real. À medida que esta permanência sucede, o espaço adquire, para a criança o seu papel de imobilidade estática, o tempo toma uma dimensão distinta do espaço e a causalidade toma a forma definitiva de relação entre causas possíveis e efeitos observáveis.

#### *O Uso do Objecto (externo)*

O objecto escolhido e usado pelo bebé é então chamado por Winnicott (1975, 1993) como “objecto transitório”.

Este objecto torna-se importante para a criança pequena e os pais entendem seu valor. A mãe por seu lado deixa que este fique sujo e mal cheiroso, sabendo que se o lavar fará uma ruptura de continuidade na experiência do bebé. Esta interrupção pode eliminar o significado e o valor do objecto para criança.

Através da interacção com os objectos a criança adquire determinadas qualidades na relação definidas por Winnicott. O bebé assume direitos sobre o objecto. Este é acariciado afectuosamente como também amado e mutilado, nunca deve ser alterado a não ser que seja mudado pelo bebé. Deve, se for característica da criança, sobreviver ao amar, ao odiar e à agressividade.

Diz Aberasteyry, que as crianças, usando o mecanismo da identificação projectiva, fazem transferências positivas e negativas para os objectos conforme estes excitam ou aliviam a sua ansiedade e este mecanismo é a base de toda a relação com os objectos originários. “Através das personificações no brinquedo, observa-se como o objecto pode modificar-se, com rapidez, de bom para mau, de aliado para inimigo” (1992, p.17).

A criança através do objecto transfere as suas emoções para desta maneira assimilar situações que lhe sejam estranhas ou penosas.

O objecto transitório, com o tempo, perde o significado e isto deve-se ao facto de os fenómenos transitórios se tornarem difusos pelo território intermediário entre a realidade interna e externa.

### *Relação do Objecto com o Simbolismo*

Segundo Winnicott (1975, 1993), qualquer que seja o objecto transitório, este é simbólico de algum objecto parcial. Porém, o importante não é o seu valor simbólico mas sim a sua realidade.

Quando o simbolismo é empregado, a criança já distingue entre objectos internos e objectos externos, entre a criatividade primária e a percepção. O simbolismo só pode ser estudado correctamente no processo do desenvolvimento do indivíduo para quem possui um significado variável.

O objecto transitório não é, segundo Winnicott (1975, 1993), um objecto interno (que é concepção mental), mas uma possessão. Todavia, também não é para o bebé um

objecto externo. Se acontece uma inadequação do objecto externo, o objecto interno deixa de ter um sentido para o bebé. Então, o objecto transitório também fica sem sentido.

Desde o nascimento, o bebé está implicado no problema da relação entre aquilo que é percebido objectivamente e aquilo que é concebido subjectivamente. Para a resolução deste problema apenas o que foi iniciado pela mãe suficientemente boa irá resolver. “A área intermediária a que me refiro é a área que é concedida ao bebé, entre a criatividade primária e a percepção objectiva baseada no teste da realidade.” (Winnicott, 1975, p.26)

Os objectos transitórios representam as primeiras etapas da ilusão, sem as quais não existe qualquer significado na ideia de uma relação com o objecto que é entendido, pelos outros, como externo a esse indivíduo.

Os objectos e os fenómenos transitórios introduzem todos os seres humanos no que será sempre importante para eles, ou seja, numa área neutra de experiência não contestada. Por outras palavras, o objecto transitório trata de um assunto de concordância entre os adultos e o bebé que nunca é questionada.

De acordo com Aberastey (1992), o brinquedo possui muitas características dos objectos reais, mas pelo facto de a criança exercer domínio sobre ele, pois o adulto outorga-lhe a qualidade de algo que é próprio e permitido, transforma-se no instrumento para o domínio de situações penosas, difíceis, traumáticas, que se geram na relação com os objectos reais. Desta maneira, duas crianças que jogam com brinquedos similares podem realizar actividades não relacionáveis. As crianças concentram as suas próprias necessidades, reflectem o seu comportamento egocêntrico. (Isenberg & Quisenberry, 2002).

O valor conectado ao objecto é diferente de criança para criança, uma vez que cada uma projecta nele situações internas, próprias da sua experiência.

Nenhuma pessoa está livre da tensão de relacionar a realidade interna e a externa. A atenuação desta tensão é proporcionada por uma área intermediária de experiência que não é contestada, segundo Riviere, (1936) referido por Winnicott

(1975). Esta área mediadora está em continuidade directa com a área do brincar da criança pequena que se “perde no brincar”.

Desde cedo, esta área intermediária é precisa para o início de um relacionamento entre a criança e o mundo, sendo esta tornada possível por uma mãe suficientemente boa na fase primitiva crítica. Esta será “aquela que efectua uma adaptação activa às necessidades do bebé...”(Winnicott, 1975, p. 25). Também para Melanie Klein (1978) a consciência de um indivíduo é um “resultado” ou um representante das suas primeiras relações com os pais. Indispensável a tudo isto é o seguimento (temporal) do ambiente emocional externo e dos elementos específicos no ambiente físico, como por exemplo o objecto ou objectos transitórios (Winnicott, 1975, 1993).

Sintetizando, os objectos transitórios e os fenómenos transitórios incluem-se no domínio da ilusão que está na base do início da experiência. Esta primeira etapa do desenvolvimento da ilusão é concretizada pela capacidade especial, por parte da figura materna, de elaborar adaptações às necessidades do seu bebé, permitindo-lhe assim a ilusão de que aquilo que ele cria realmente existe. Esta área intermediária de experiência, incontestada quanto ao pertencer à realidade interna e externa, forma a maior parte da experiência do bebé. Não é o objecto que é transitório, mas sim o que ele representa. Este simboliza a mudança do bebé de um estado em que ele está em relação simbiótica com a mãe, para um estado em que está em relação com ela como algo externo e separado.

Segundo Winnicott os fenómenos transitórios influenciam tudo o que vê, escuta e o que faz. Ou seja, tudo tem base nos fenómenos transitórios.

### *Do Brincar ao Jogo Simbólico*

Kooij (2003) considera que existem três momentos no jogo: o jogo de repetição, o jogo de agrupamento e jogo de imitação. Entenda-se por jogo de repetição o momento em que a criança investiga a situação lúdica e examina os brinquedos. Ela manipula os brinquedos, sem lhes atribuir grande importância e em que a característica principal é o cariz repetitivo. No jogo de agrupamento, a criança agrupa figuras e brinquedos figurativos e organiza-os representando o mundo real. As principais características são a

selecção, a combinação e a organização de brinquedos. Por último, no jogo de imitação a criança utiliza a actividade lúdica para imitar pessoas e reproduzir acontecimentos do quotidiano. Este mesmo autor verificou uma diferença no comportamento lúdico dos rapazes e das raparigas de 3 anos de idade. Segundo Kooij, os valores do jogo de repetição e do jogo de agrupamento nos rapazes foram superiores aos dos das raparigas, enquanto que o jogo de imitação ocorreu mais nas raparigas que nos rapazes, em todas as idades.

Piaget (1947, 1968 e 1972) citado por Kooij (2003) diferenciou duas categorias principais do jogo: o jogo de práticas sensório-motoras e o jogo simbólico do “faz de conta”. O jogo simbólico acontece quando a criança quer aplicar a objectos esquemas por ela apreendidos que não se coadunam nesse contexto, e também quando o esquema original é relembrado apenas pelo prazer de relembrar. Esta última actividade liga-se ao desenvolvimento de pré-requisitos que faz com que a criança seja capaz de usar símbolos nas suas ideias.

De acordo com Gardner (1993), em muitas sociedades o jogo simbólico constitui uma forma primária do uso simbólico para as crianças pequenas que nele encontram uma oportunidade para experimentar papéis e comportamentos que mais tarde assumirão no mundo adulto. Graças a Allan Leslie (1987), citado por Gardner (1993), nos dias de hoje, dispomos de uma melhor compreensão do implícito no jogo faz de conta e da medida em que esta actividade pode representar outra amostra do comportamento da espécie e altamente limitado.

Quando uma criança se entretém num jogo de faz de conta isso implica uma actividade mental. Implica, portanto, o reconhecimento dos objectos reais, por exemplo uma banana é de uma determinada forma e o telefone de outra, mas que para determinados propósitos, claramente definidos pode-se tratar uma banana como se fosse um telefone.

Tratar um objecto como se fosse outro é uma forma de “metarrepresentação” refere Gardner (1993).

Durante os primeiros anos de vida, todas as crianças passam por uma fase essencial. Indo mais além da capacidade de pensar directamente o mundo, são capazes de imaginar. São capazes de imaginar as coisas ao contrário do que os sentidos percebem, são capazes de captar essa actividade imaginativa numa forma simbólica

e de continuar a ampliar essa capacidade imaginativa. A capacidade de adoptar uma postura em relação à realidade - confirmá-la, negá-la ou alterá-la - confere um novo e enorme poder à criança (Gardner, 1993).

Para Piaget (1962) citado por Leitão (2003) os esquemas simbólicos são as formas mais primitivas e elementares de jogo simbólico.

O esquema simbólico não é mais que uma imitação, descontextualizada de um esquema sensório-motor da criança. Esta cinge-se a “fazer de conta” que executa algum dos seus esquemas habituais, a título simbólico. A criança finge que realiza determinada acção. Desta maneira, os esquemas simbólicos são esquemas sensório-motores que ao abandonarem o seu contexto adaptativo normal, o relembram simbolicamente, funcionando o esquema sensório-motor como significado e o esquema simbólico como significante. Estes esquemas simbólicos são ritualizações que não pretendem atingir os fins habituais desses esquemas, sendo exercidos de forma unicamente lúdica.

Começando nas formas mais elementares do faz de conta, os esquemas simbólicos/ actividades simbólicas vão-se tornando evolutivamente mais complexos e diversos. De acordo com o modelo piagetiano, diz Leitão (2003), esta evolução pode acontecer a partir de quatro directrizes: descontextualização, descentração, integração e assimilação.

Os primeiros esquemas simbólicos surgem em âmbitos pouco diferenciados dos envolvimentos adaptativos nos quais acontecem os esquemas sensório-motores a que são assimilados. Dada a parecença desses contextos é, por vezes, excessivamente complicado saber se determinadas actividades equivalem a esquemas motores ou a esquemas simbólicos. É através da estilização e esquematização evolutiva que a descontextualização se vai salientando.

A segunda directriz referida é a projecção de esquemas simbólicos em novos objectos. Os esquemas simbólicos que primitivamente são realizados em relação ao próprio corpo, passam a ser projectados nos outros ou nos objectos.

Uma terceira directriz diz respeito à integração progressiva de esquemas simbólicos isolados, em sucessões mais ou menos complexas, de comportamentos simbólicos.

Por último, surge a assimilação de uns objectos a outros. A criança substitui uns objectos por outros. Por exemplo, um pau é utilizado como se fosse um pente, um pedaço de madeira é um carro... Nestes jogos a criança assimila uns objectos a outros,

muitas vezes limita-se a imitar os seus esquemas motores ou simbólicos anteriores – finge tocar numa viola de brincar – mas agora na presença de novos objectos – finge tocar viola usando um pau. O pau foi, desta maneira, assimilado à viola.

Como vários autores observaram, refere Leitão (2003), um dos vectores do desenvolvimento do jogo simbólico progride no sentido da descentração dos esquemas simbólicos. Esta projecção dos esquemas simbólicos é uma aprendizagem da imitação das actividades observadas no mundo exterior. Tal como diz Piaget “Enfim, com a socialização da criança, o jogo adopta regras ou adapta cada vez mais a imaginação simbólica aos dados da realidade, sob a forma de construções ainda espontâneas mas imitando o real; sob essas duas formas, o símbolo de assimilação individual cede assim o passo, quer à regra colectiva, quer ao símbolo representativo ou objectivo, quer aos dois reunidos” (1978, p. 116).

Depois de estruturados os esquemas simbólicos e assegurada a sua descentração nas pessoas e nos objectos, vai aparecendo uma nova aprendizagem, a combinação desses esquemas em sequência mais ou menos complexas. Anteriormente, os esquemas pronunciavam-se separadamente, agora surgem sob a forma de jogos simbólicos combinados. Verificou-se que estas combinações simbólicas são praticamente ausentes até cerca dos 13 meses e começam a manifestar-se, em alguns casos, por volta do ano e meio. No final do segundo ano, os jogos simbólicos combinados já são visíveis (Leitão, 2003).

De acordo com Vygotsky (1985), a criança pequena faz com que a situação de jogo e a realidade coincidam. Diz Aguilar (1989), que a criança assimila a situação fictícia, em que o acto vivido e o acto jogado dificilmente se distinguem.

Ou seja, pela apropriação que a criança faz da situação imaginada torna-se difícil no jogo distinguir entre o que é acto vivido e o que é jogado.

Uma outra área em que foi estudada a evolução do jogo simbólico, de acordo com Leitão (2003), respeita à capacidade da criança substituir simbolicamente uns objectos noutros. Nesta assimilação, verifica-se que as transformações de objectos acontecem em função das semelhanças perceptivas e/ ou dos atributos funcionais, que relacionam o objecto com o referente, ao qual é assimilado.

Conforme Leitão (2003), um aspecto específico da transformação simbólica diz respeito à ambiguidade ou não ambiguidade da função dos objectos. Inicialmente, a assimilação de alguns objectos a outros associa objectos pouco estruturados, ou seja, de função ambígua (cordas, blocos de madeira...). Apenas mais tarde os objectos muito estruturados (chávenas, animais...) e sem formas ambíguas são usados como substitutos. Esta evolução justifica-se pelo embaraço que as crianças de nível mais baixo de desenvolvimento têm em superar as disputas e contradições perceptivas e funcionais existentes entre o objecto real e o objecto substituto. Conflitos esses que só podem ser superados pela representação mental. “Para a epistemologia genética, a substituição de objectos reflecte o desenvolvimento da operatividade do pensamento da criança, actuando sobre estruturas figurativas progressivamente mais flexíveis.” (Leitão, 2003, p.62).

O jogo faz de conta requer a capacidade para transformar simbolicamente objectos e acções. Segundo Bergen (2002), esta característica do jogo simbólico é promovida pelo diálogo e pela negociação sociais interactivos.

Segundo Matta (2001), a criança alcança a capacidade de se afastar dos objectos e das situações, criando objectos ausentes ou novas funções para objectos presentes, ou seja, de brincar ao faz de conta. Diz Vygotsky (1985) que esta transferência de significados é facilitada pelo facto da criança aceitar a palavra como a coisa certa, ela vê não só a palavra mas também o que ela designa. Para uma criança, a palavra “cavalo” apontando para um pau significa “está ali um cavalo”, porque mentalmente ela vê o objecto atrás da palavra.

O jogo simbólico tem “permitido uma melhor compreensão da génese da actividade simbólica, quer como expressão fundamental do sistema de comportamentos exploratórios, quer na relação que este sistema de comportamentos mantém com o desenvolvimento do sistema de vinculação” (Leitão, 2003, p. 67).

Segundo Fernie (1988), como as crianças desenvolvem a capacidade de representar simbolicamente a experiência, fingem e, desta maneira, o jogo transforma-se numa actividade dominante.

As crianças adquirem a capacidade de representar na sua brincadeira sua experiência, as suas vivências. Assim neste tipo de jogo as crianças realizam planos de acção, experimentam papéis, e transformam objectos enquanto expressam as suas ideias e sentimentos sobre o mundo social.

Na criança pequena o jogo simbólico é, especialmente, brincar aos sentimentos de si mesmo e aos dos outros. Efectivamente, é no jogo simbólico que as crianças exprimem mais de estados afectivos.

### *Brincar/ Jogar como Meio de Transformar e de Terapia*

#### *O Brincar: a actividade criativa e a procura do Eu (self)*

É no brincar que a criança ou o adulto usufruem da sua liberdade de criação. Um outro pormenor da teoria do brincar refere-se à localização do brincar. Tal como diz Winnicott (1975), enquanto a realidade psíquica interna possui uma localização na mente, e enquanto a realidade externa se encontra fora desses limites, o brincar e a experiência cultural localizam-se no espaço potencial que existe entre a mãe e o bebé.

Segundo Winnicott (1975), o brincar é essencial porque nele a criança demonstra a sua criatividade.

A criança procura no jogo um meio para se realizar, de se afirmar e esse *eu* que se afirma não é mais que uma cópia de um modelo dado por outros. No esforço para se afirmar, a criança procura independência (Chateau, 1987).

Como já foi referido, a criança transfere para a sua brincadeira situações que lhe tenham sido penosas como meio de as assimilar.

Sá (1991) cita Bettelheim (1987) que desenvolve a ideia do jogo como “ponte entre o mundo inconsciente e a realidade externa”. Segundo Bettelheim através do jogo:

O fantasma é modificado, à medida que as limitações se tornam visíveis no desenrolar da própria actividade lúdica. (...) Depois de tal experiência a sua fantasia de vingança modifica-se lentamente. Diz-se a si mesma: «Tenho vontade de fazer qualquer coisa de radical mas não farei porque o resultado seria irreversível». Os desejos do inconsciente são assim temperados pelos limites da realidade, tal como foram experimentados no jogo (Sá, 1991, p. 19)

### *A Procura do Eu (self)*

Para Rosa (2004), *self* é uma palavra inglesa que pretende designar o que é próprio de cada um e há a tendência para pensar que se refere ao autêntico de cada um de nós. Segundo Winnicott, referido por Rosa (2004), o verdadeiro *self* é aquela parte do próprio que está mais próxima do pulsional, é genuíno, enquanto o falso *self* será produto da educação e da sociabilização.

O aspecto principal do jogo é o de ser criador. O distanciamento leva a criança a um mundo onde ela tem todo o poder, onde pode criar. “Uma criança que não quer brincar/ jogar, é uma criança cuja personalidade não se afirma, que se contenta em ser pequena e fraca, um ser sem determinação, sem futuro” (Chateau, 1987, p. 29).

Segundo Vygotsky (1985), o maior auto controlo (*self control*) da criança ocorre no jogo. Ela alcança o máximo de vontade própria quando renuncia a uma atracção imediata no jogo. Normalmente, a criança experimenta a subordinação às regras na renúncia de qualquer coisa que ela quer, mas aqui a subordinação a uma regra e a renúncia a uma acção de impulso imediato são significados de máximo prazer.

O jogo da criança é uma prova da sua personalidade e uma afirmação de si. A história do jogo da criança é, desta maneira, a história da personalidade que se desenvolve e da vontade que se conquista aos poucos.

Segundo Rambert, de acordo com Chateau (1987), ao jogar a criança revela-se inteiramente, com toda a espontaneidade. Ao jogar ela não sabe esconder nada dos sentimentos que a animam. Desta maneira, o jogo da criança tem o seu fim em si mesmo, na afirmação do eu.

A criança dá-se inteiramente no seu jogo porque este serve-lhe para afirmar a sua personalidade total.

Para Winnicott (1975), é no brincar, apenas no brincar, que o indivíduo pode ser criativo e usar a sua personalidade por inteiro e, é só ao ser criativo que o indivíduo descobre o *eu* (self). Chateau (1987) considera que ao brincar a criança mostra a sua inteligência, a sua vontade, o traço dominante na sua personalidade.

Subjacente a isto, surge o facto de que é apenas no brincar que é possível a comunicação. Para se ajudar o indivíduo a encontrar o seu *eu*, será necessário saber primeiro sobre a sua própria criatividade.

Assim, segundo Rosa (2004), a vida humana parece só poder ser autenticamente vivida nesse espaço de jogo, onde se partilha humor e ironia, em que o “verdadeiro” e o “falso” coexistem, o que permite a desdramatização do verdadeiro trágico, pelo uso moderado e ajustado da máscara de personalidade civilizada.

De acordo com Aguilar (1989) o *eu* forma-se a partir dos papéis que desempenha no jogo, uma vez que assim o *eu* encontra, aqui, a sua espontaneidade, o seu lugar natural.

A criança exprime-se totalmente no jogo. Aqui a criança exprime-se realmente no jogo. Este espaço surge como único em que se pode conhecer a criança no seu estado verdadeiro.

### *A Psicoterapia*

Dado que é no brincar que a criança usa a sua personalidade por inteiro, surge a psicoterapia como um meio de entendimento da criança.

Para Winnicott, a psicoterapia realiza-se na sobreposição de duas áreas do brincar, a do paciente e a do terapeuta. A psicoterapia dedica-se a dois indivíduos que brincam juntos. “Em consequência, onde o brincar não é possível, o trabalho efectuado pelo terapeuta é dirigido então no sentido de trazer o paciente de um estado em que não é capaz de brincar para um estado em que o é” (Winnicott, 1975, p.59).

Na psicoterapia, todo o terapeuta deve permitir a demonstração da capacidade que o paciente tem de brincar, ou seja, de ser criativo. A criatividade do paciente pode ser indubitavelmente fracassada por um terapeuta que “saiba demais”. Para Winnicott (1975) qualquer procedimento terapêutico deve “... propiciar a oportunidade para a experiência amorfa e para os impulsos criativos, motores e sensórios, que constituem a matéria-prima do brincar. É com base no brincar que se constrói a totalidade da existência do homem” (Winnicott, 1975, p.93). O indivíduo experimenta a vida na área dos fenómenos transitórios numa área intermediária entre a realidade interna e a realidade do mundo externo.

Também Graça Patrício (1991) revela a importância do espaço e do tempo psicoterapêutico. “Não apenas do espaço e tempo reais mas também de um outro espaço e tempo interno, o espaço da fantasia, em que o terapeuta ao jogar com a criança

percebe os afectos nela contidos e ajuda-a a transformá-los permitindo que as regras deste jogo interno se modifiquem de uma forma às vezes imediatamente compreendida pela criança” (p.36). É nesta compreensão do interior da criança dentro de nós próprios que se cria este espaço inter-relacional que contém tudo o que até ali era um jogo incompreensível (o desejos, afectos e frustrações infantis). A criança, assim, sente-se compreendida neste espaço e tempo de fantasia. Para Patrício “tal facto implica que a terapia não possa ser apenas um acto do falar ou do jogar correndo-se o risco de apenas se repetir aquilo que é feito ou dito sem ser transformado” (1991, p. 36).

Para Winnicott, existe, na área de sobreposição entre o brincar da criança e o brincar de outra pessoa, a possibilidade de inserir melhorias. Enquanto que um professor procura enriquecimento, um terapeuta foca especificamente a sua atenção nos próprios processos de crescimento da criança e na eliminação dos bloqueios ao desenvolvimento que se podem ter tornado evidentes.

Segundo Winnicott (1975), o terapeuta deve procurar a comunicação da criança, e sabe que ela não tem um domínio da linguagem capaz de transmitir as subtilezas que podem ser encontradas na brincadeira por aqueles que as procuram. Para este autor, o que interessa, na teoria total da personalidade, é que o terapeuta se centre na criança que brinca e escreva sobre o brincar como uma coisa em si e não se ocupe com a utilização do conteúdo da brincadeira. Assim, desta maneira, faz uma distinção significativa entre o substantivo “brincadeira” e o verbo “brincar”.

Tal como foi visto anteriormente, no jogo as crianças falam mais de estados emocionais. O jogo, desta maneira, é um meio usado pelas crianças para exprimir, comunicar, as suas fantasias inconscientes.

De acordo com Diatkine (1996), é aceite que a criança se exprima ao brincar e ao desenhar e, desta maneira, proporciona um material tão analisável como um adulto.

Para Aguilar (1989), a criança desempenha um papel de acordo com a percepção que tem dele. Portanto, é possível, pela observação da criança no seu quotidiano como também nos seus jogos, perceber quais os papéis que lhe são significativos das relações existentes entre esses papéis e também os papéis que lhe são estranhos.

Assim, a brincadeira ganha aqui uma importância fundamental. A criança expressa exactamente aquilo que é, aquilo que quer, pela maneira como actua.

Desta maneira, tornou-se corrente a utilização do jogo na consulta psicológica e na psicoterapia infantil, permitindo ao mesmo tempo ultrapassar as limitações da associação verbal nestas idades e inserir a relação psicoterapêutica nessa particular relação com o mundo, própria da infância, que é o brincar.

O brincar é por si só uma terapia. O brincar das crianças é em si mesmo uma psicoterapia que tem aplicação imediata e universal e contém o estabelecimento de uma atitude social positiva em relação ao brincar. Esta ideia deve ter presente que é possível o brincar tornar-se assustador.

A organização dos jogos e das brincadeiras deve ser encarada como uma tentativa de prevenir o aspecto assustador do brincar. As pessoas responsáveis pelas crianças devem estar disponíveis quando estas brincam, mas não têm necessariamente que participar na brincadeira. Mas se se dá o caso da pessoa ter "... de se envolver, numa posição de administrador, ocorre então a implicação de que a criança ou crianças são incapazes de brincar no sentido criativo (...) nessa comunicação" (Winnicott, 1975, p. 75).

Apesar disso, no jogo é essencial a presença do outro, ou seja, ter alguém com quem brincar. "... o brinquedo por si só pode ajudar a criança a representar, a tentar encontrar soluções para os próprios conflitos, mas é somente a presença mental de alguém mais (...) que permite que o jogo seja plenamente transformador de angústias" (Ferro, 1995, p.80).

Diz Aberastey (1992) que Freud ensinava que uma criança brinca não apenas para repetir situações, mas também para elaborar as que lhe foram traumáticas e dolorosas. Tal como diz Klein (1978) a criança desloca a fonte da sua angústia para o exterior e transforma os seus objectos em objectos perigosos.

Ao brincar a criança transpõe para o exterior os seus medos, ansiedades e problemas internos, dominando-os por meio da acção. Repete no brinquedo todas as situações que são excessivas para o seu ego fraco e isto permite-lhe, devido ao domínio sobre os objectos externos ao seu alcance, tornar activo aquilo que sofreu passivamente, modificar um final que lhe foi penoso, tolerar papéis e situações que seriam proibidas na vida real tanto interna como externamente e também repetir à vontade situações de prazer.

Segundo Ferro (1995), é justamente a observação e o entendimento do jogo que possibilita o entendimento do mundo infantil. O jogo é algo que representa as suas fantasias e que lhe permite controlar a angústia e elaborar os conflitos.

A análise do jogo permite seguir a criança, o desenrolar dos fantasmas da mesma maneira como o jogo lhe representa, e estabelecer uma ligação entre os seus fantasmas e a sua angústia (Klein, 1978).

No jogo a criança desempenha vários papéis. Se estes foram identificados pelo o adulto, então este é capaz de estudar o comportamento da criança nesses papéis (Aguilar, 1989).

Para Winnicott (1975, p.75) o brincar é "... uma experiência, uma experiência criativa, uma experiência na continuidade espaço-tempo, uma forma básica de viver". Para este autor o brincar de qualquer criança contém tudo em si, apesar do psicoterapeuta trabalhar com o conteúdo do brincar. Mas todo este trabalho será auxiliado se o terapeuta souber que a base do que faz é o brincar do paciente, uma experiência criativa num determinado espaço e com certo tempo, intensamente real. Segundo Diatkine (1996) o terapeuta deve brincar segundo as regras da criança, deve-se limitar às suas limitações.

De acordo com Ferro (1995), perante um jogo de uma criança, o terapeuta deve assentar a sua postura em diversos níveis de formulações interpretativas. Um nível é o histórico, a restituição de uma experiência vivida no passado que procura através do jogo tornar-se menos aterradora, possível de ser dominada. Outro nível diz respeito ao intrapsíquico, em que o jogo apresenta as fantasias que ocupam a criança naquele momento. Neste nível a criança faz o retrato da sua história afectiva actual. Por último, surge o *nível relacional insaturado*. Este, o mais importante para Ferro consiste "(...) no modo pelo qual o jogo proposto se torna realmente a "nossa história juntos" na qual somos cobrados continuamente pelo que somos, por como interagimos..." (1995, p.91). Aqui pode-se considerar o jogo como uma exposição do que a criança sente que acontece entre ela e o terapeuta.

Sá (1991, p.15) cita Victor Smirnoff (1968) que refere que "... o jogo adquire aqui o valor e o sentido de uma elaboração que instaura a ordem simbólica. A escolha dos objectos, a sua manipulação, a organização interna do jogo, a distribuição de papéis, indica, para lá de uma simples reprodução dos fantasmas, o esforço de uma elaboração

mítica e uma primeira sintetização”. Assim, segundo Sá, se a procura de significado, a descodificação do discurso jogado se revela importante, o jogo engloba em si outros caminhos de indagação, reflexão e pesquisa, que passam a ser fundamentais quer na compreensão do seu significado e valor na dinâmica do desenvolvimento infantil, quer na explicitação do seu valor e lugar no espaço psicoterapêutico.

No entanto, de acordo com Diatkine (1996), Melanie Klein admitiu que se deve dar às crianças brinquedos muito variados e material menos figurativo, assim como a água, areia, pasta para modelar, materiais de construção. O material apresentado à criança deve ser relativamente sóbrio e do mesmo tipo de brinquedos que lhe são familiares. Isto porque pôr à disposição da criança material atraente não cria necessariamente uma situação que possibilite o trabalho psicanalítico. É importante que os adultos forneçam materiais que as crianças possam explorar e adaptar no jogo (Ferne, 1988).

Winnicott (1975) considera que o momento significativo das consultas terapêuticas é aquele em que “a criança se surpreende a si mesma” e não o momento da interpretação do terapeuta. Desta maneira, a interpretação não deve ser feita fora da sobreposição do brincar comum do paciente e do terapeuta. “Quando existe um brincar mútuo, então a interpretação, segundo os princípios psicanalíticos aceites, pode levar adiante o trabalho terapêutico. Esse brincar tem de ser espontâneo, e não submisso ou aquiescente, se é que se quer fazer psicoterapia” ( p.76).

Por seu lado, Aberastey (1992) considera que um passo importante foi o de utilizar, para o diagnóstico de perturbações, a observação da interacção criança/brinquedo. A autora refere que chegou à conclusão de que a criança não mostra apenas a fantasia inconsciente da sua perturbação mas a fantasia inconsciente da sua cura.

Segundo Onofre (2002) brincar é aprender e conhecer-se. Tanto a educação como a relação terapêutica terão que estar sempre em criatividade. Só no viver criativo é possível haver comunicação e só se comunica quando se está com e/ou próximo de algo ou alguém. Algumas vezes pode ser frustrante para as crianças terem um adulto que saiba demais. É sabido que os animais aprendem imitando mesmo que seja errando.

O jogo reflecte em si mesmo caminhos que são fundamentais no entendimento da criança. Desta maneira, a criança quando brinca deve ter ao seu dispor brinquedos não figurativos para que possa descobrir e ajustar-se.

Sintetizando, o jogo deve ser livre e espontâneo. Na consulta, a criança deve ter liberdade para brincar de forma a encontrar a solução das suas perturbações. Assim a criança encontra-se a ela própria e aprende a lidar com as suas angústias.

Por curiosidade refere-se Bergen (2002) que mostrou vários estudos sobre o jogo em relação ao desenvolvimento da criança. Os estudos ligaram o jogo à prontidão das crianças para a matemática; para as capacidades linguísticas/literacia; para a função cognitiva e controle de impulsos; para a capacidade de representação; e, por último, para a capacidade de solução de problemas.

### *Questões de Investigação*

Tendo em conta a importância das ideias expressas neste capítulo apresentam-se, de seguida as questões de investigação concretas que nos propusemos a abordar neste estudo. Concretamente quisemos conhecer quais as concepções das mães sobre a actividade lúdica dos seus filhos, se conheciam ou não a existência dos objectos transitórios, se sabiam quais as brincadeiras das crianças com e sem a sua presença, as concepções sobre o tipo de brincadeiras dos filhos, quais as concepções, suas e dos seus cônjuges sobre a importância da actividade lúdica no desenvolvimento da criança.

## METODOLOGIA

Como já for referido, este estudo é essencialmente descritivo. Aqui apresenta-se a metodologia utilizada para a realização do mesmo. Efectua-se a caracterização da amostra das mães que participaram na investigação e apresentam-se os instrumentos e procedimentos utilizados.

### Caracterização da Amostra

A amostra inclui vinte e oito mães com idades compreendidas entre os 29 e 41 anos de idade.

Por ter sido realizado apenas numa instituição, foi controlado o estatuto socio-económico ao envolver apenas mães de classe média-alta cujos filhos frequentam uma escola privada da região de Lisboa. A amostra apenas contemplou mães de crianças com idades compreendidas entre os três e os quatro anos de idade. Entre as que tinham três anos, seis eram rapazes e sete raparigas. As de quatro anos foram onze rapazes e quatro raparigas.

Na tabela 1 pode-se ver os valores médios, mínimos e máximos das idades das mães de acordo com a idade dos seus filhos.

**Tabela 1** – Média das idades dos sujeitos da amostra.

|               | Mães das crianças de três anos |           |          | Mães das crianças de quatro anos |           |          |
|---------------|--------------------------------|-----------|----------|----------------------------------|-----------|----------|
|               | Total                          | Masculino | Feminino | Total                            | Masculino | Feminino |
| <b>Média</b>  | 33,5                           | 35,1      | 32,1     | 35,7                             | 36        | 35       |
| <b>Mínima</b> | 29                             | 30        | 29       | 29                               | 30        | 29       |
| <b>Máxima</b> | 39                             | 39        | 36       | 41                               | 41        | 40       |

Como se pode constatar, a média de idades das mães de crianças de três anos é de 33,5 anos (com idades compreendidas entre os 29 e 39), com a diferença de dez anos entre os limites mínimos e máximos. Por sua vez, a média etária das mães de crianças de quatro anos é ligeiramente superior: 35,7, distribuindo-se entre os 29 e os 41 anos de idade.

Atente-se em seguida, na tabela 2, à caracterização da amostra relativamente ao número de filhos.

**Tabela 2** – Número de filhos dos sujeitos da amostra.

|               | Mães das crianças de três anos |           |          | Mães das crianças de quatro anos |           |          |
|---------------|--------------------------------|-----------|----------|----------------------------------|-----------|----------|
|               | Total                          | Masculino | Feminino | Total                            | Masculino | Feminino |
| <b>Média</b>  | 1,8                            | 2,3       | 1,4      | 1,5                              | 1,5       | 1,5      |
| <b>Mínimo</b> | 1                              | 1         | 1        | 1                                | 1         | 1        |
| <b>Máximo</b> | 4                              | 4         | 2        | 2                                | 2         | 2        |

Relativamente ao número médio de filhos por mãe em cada grupo etário, verifica-se que no caso das mães das crianças de três anos é de 1,8 filhos (mães com um único filho e outras com 4 filhos), enquanto nas mães de crianças de quatro anos essa média é um pouco inferior (1,5 filhos).

Para detalhar os dados da caracterização da amostra, apresentam-se em seguida os quadros 1 e 2, que retratam a amostra das mães das crianças de três e quatro anos respectivamente.

Quadro 1 – Caracterização da amostra das mães das crianças de três anos.

| Idade | Profissão                 | Habilitações                 | Nº de filhos | Idades dos filhos  | Sexo dos filhos                               |
|-------|---------------------------|------------------------------|--------------|--------------------|---|
| 34    | Doméstica                 | 12º ano                      | 3            | 12<br>7<br>3       | Feminino<br>Masculino<br>Masculino            |
| 34    | Doméstica                 | Licenciatura                 | 1            | 3                  | Masculino                                     |
| 36    | Chefe de vendas           | Por terminar a licenciatura  | 1            | 3                  | Feminino                                      |
| 30    | Designer                  | Licenciatura                 | 1            | 3                  | Feminino                                      |
| 31    | Arquitecta                | Licenciatura                 | 2            | 3<br>2             | Feminino<br>Masculino                         |
| 36    | Engenheira Civil          | Licenciatura                 | 2            | 3<br>1             | Masculino<br>Feminino                         |
| 38    | Engenheira Informática    | Licenciatura                 | 2            | 7<br>3             | Feminino<br>Masculino                         |
| 30    | Relações Públicas         | Licenciatura                 | 2            | 3<br>1             | Masculino<br>Masculino                        |
| 34    | Empresária                | Licenciatura                 | 1            | 3                  | Feminino                                      |
| 31    | Administradora Hospitalar | Licenciatura                 | 2            | 3<br>1             | Feminino<br>Masculino                         |
| 39    | Economista                | Licenciatura                 | 4            | 12<br>10<br>7<br>3 | Feminino<br>Feminino<br>Feminino<br>Masculino |
| 34    | Economista                | Licenciatura                 | 2            | 3<br>1             | Feminino<br>Masculino                         |
| 29    | Advogada                  | Licenciatura e Pós-graduação | 1            | 3                  | Feminino                                      |

Quadro 2 – Caracterização da amostra das mães das crianças de quatro anos.

| Idade | Profissão             | Habilitações                    | Nº de filhos | Idades dos filhos | Sexo dos filhos |
|-------|-----------------------|---------------------------------|--------------|-------------------|-----------------|
| 35    | Doméstica             | Licenciatura                    | 2            | 9                 | Masculino       |
|       |                       |                                 |              | 4                 | Masculino       |
| 41    | Gerente<br>Comercial  | Bacharelato e<br>Pós-graduação  | 1            | 4                 | Masculino       |
| 40    | Geóloga               | Licenciatura e<br>Mestrado      | 1            | 4                 | Masculino       |
| 40    | Psicóloga             | Licenciatura                    | 1            | 4                 | Masculino       |
| 31    | Psicóloga             | Licenciatura e<br>Mestrado      | 2            | 2                 | Masculino       |
|       |                       |                                 |              | 4                 | Masculino       |
| 38    | Bancária              | Licenciatura                    | 2            | 4                 | Masculino       |
|       |                       |                                 |              | 1                 | Feminino        |
| 37    | Consultora            | Licenciatura                    | 2            | 6                 | Masculino       |
|       |                       |                                 |              | 4                 | Feminino        |
| 41    | Gestora               | Licenciatura                    | 1            | 4                 | Masculino       |
| 30    | Gestora               | Licenciatura e<br>Pós-graduação | 2            | 4                 | Masculino       |
|       |                       |                                 |              | 2                 | Masculino       |
| 35    | Economista            | Licenciatura                    | 2            | 4                 | Masculino       |
|       |                       |                                 |              | 2                 | Masculino       |
| 32    | Economista            | Licenciatura e<br>Pós-graduação | 1            | 4                 | Masculino       |
| 34    | Advogada              | Licenciatura                    | 1            | 4                 | Feminino        |
| 40    | Engenheira<br>Civil   | Licenciatura                    | 2            | 7                 | Feminino        |
|       |                       |                                 |              | 4                 | Feminino        |
| 29    | Médica<br>Veterinária | Licenciatura                    | 1            | 4                 | Feminino        |
| 33    | Farmacêutica          | Licenciatura                    | 2            | 4                 | Masculino       |
|       |                       |                                 |              | 2                 | Feminino        |

Relativamente aos dois quadros apresentados, salienta-se que apenas uma mãe revela não ter frequentado a universidade. Todas as outras adquiram uma licenciatura. No entanto pode-se verificar, no quadro 2, que várias mães realizaram pós-graduações ou mestrados.

### *Instrumentos Utilizados*

Pode-se inquirir de diversas maneiras. O que varia é a maior ou menor liberdade dada à pessoa inquirida para exprimir o seu ponto de vista.

Uma entrevista qualitativa típica, segundo Gay (1996), é aquela na qual o entrevistador coloca um conjunto de questões abertas e exploratórias. Os instrumentos elaborados para este estudo pretenderam ter essas características. De qualquer maneira, de acordo com Ghiglione e Matalon (1992), no âmbito de uma entrevista a pessoa não é livre de dizer o que quer, na medida em que é condicionada por elementos que compõem o que se convencionou chamar a situação de entrevista.

O instrumento utilizado, para recolha de dados, foi a entrevista semi-estruturada. Com efeito, houve um conjunto de questões do tipo “aberto”, aplicadas de forma semelhante a todas as entrevistadas.

O guião de entrevista (Anexo A) foi construído essencialmente com base na literatura analisada. No entanto, algumas questões não têm literatura que as apoie, mas a sua inclusão foi considerada pertinente.

### *Procedimentos*

A seguir a ter sido elaborado o guião de entrevista, conforme foi referido anteriormente, redigiu-se uma carta dirigida às mães (Anexo B). Esta carta teve como objectivo convidá-las a participar no estudo, tendo-lhes sido pedido que assinassem um destacável como prova do seu interesse nessa participação.

Para realização da entrevista foi dado a escolher, às mães, o local para esse efeito. Este variou entre a instituição que os seus filhos frequentam e a habitação própria das entrevistadas.

O tempo de realização das entrevistas foi sempre ilimitado. No entanto, as entrevistas duraram entre 20 a 60 minutos. A variação deveu-se à disposição e ao tempo disponível das entrevistadas.

Todas as entrevistas foram audio-gravadas com a autorização das inquiridas. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas.

Terminada a fase de recolha de dados, organizou-se toda a matéria obtida de modo a realizar a análise de conteúdo. A análise de conteúdo foi inicialmente elaborada por cada questão e, numa segunda fase, na discussão de resultados, por temáticas.

Na primeira fase da análise de conteúdo, foram realizados quadros e tabelas que ilustram as respostas das entrevistadas. Os quadros mostram as categorias, subcategorias e exemplos de respostas. As tabelas, por seu lado, exibem as frequências e percentagens das respostas. Para efeitos de organização, elaborou-se um quadro, seguido pela respectiva tabela de cada pergunta. Na sequência da análise de conteúdo já referida foram determinadas a distribuição de frequências das categorias encontradas, no global e de acordo com a idade das crianças.

Para efeitos de organização dos resultados formaram-se temáticas tendo em conta a natureza das questões do guião da entrevista: as concepções das mães sobre a actividade lúdica; os objectos transitórios; as brincadeiras das crianças; as brincadeiras quando os pais não estão presentes; as concepções sobre as brincadeiras dos filhos; as concepções sobre a importância da actividade lúdica no desenvolvimento da criança; e, por último, as concepções e postura dos pais.

Em relação à primeira temática foram feitas as seguintes questões nas entrevistas: “O que é para si a actividade lúdica?” e “Na sua opinião a actividade lúdica tem alguma utilidade?”.

No que diz respeito ao tema seguinte, teve-se em conta a terceira questão “Quando era mais pequeno, o seu filho tinha algum objecto especial para brincar?”.

A terceira temática abordada no guião foi sobre a brincadeira e hábitos de brincadeira das crianças. Aqui englobaram-se as questões número 4, 5, 6 e 8 do guião. Mais concretamente: “Quando é que o seu filho brinca?”; “Ele costuma brincar

sozinho?"; "A mãe costuma brincar com ele?"; "O seu filho costuma brincar com outras crianças?".

A quarta temática teve por base a sétima questão referindo as brincadeiras das crianças quando os pais não estão presentes.

A temática seguinte abordou as concepções das mães sobre o tempo de brincadeira das crianças e sobre a sua evolução. Ou seja, teve-se como referência as questões 9 e 10 "Acha que ele brinca o suficiente?" e "Acha que o jogo/ a brincadeira se tem alterado com o passar do tempo?".

Na temática seguinte tratam-se as concepções acerca da importância da actividade lúdica no desenvolvimento da criança. Aqui considerou-se a décima primeira pergunta do guião.

Para a elaboração da última temática teve-se em conta a pergunta final que inquiria sobre as concepções e posturas dos pais face a esse tipo de actividade.

## APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os quadros e tabelas que se apresentam de seguida ilustram as respostas das entrevistadas.

Os quadros mostram as categorias, subcategorias e exemplos de respostas.

As tabelas por seu lado exibem os valores e percentagens das respostas. As percentagens referem-se ao total dos respondentes considerados em cada coluna, dado que cada um deles pode ter referido mais que uma categoria ou subcategoria incluída no quadro.

Para efeito de uma organização apresenta-se o quadro, seguido pela respectiva tabela de cada pergunta.

Em relação à primeira questão da entrevista, “O que é para si o jogo/ actividade lúdica?”, apresenta-se o seguinte quadro e respectiva tabela.

**Quadro 3-** Categorias, subcategorias e exemplos de resposta referentes à questão “O que é para si o jogo/ actividade lúdica?”

| Categorias                                | Subcategorias      | Exemplos   |
|---|--------------------|--|
| Não sabe                                  | —                  | “Não sei... eu acho... sei lá...”  |
| Variado/ engloba muita coisa              | —                  | “É muito variado...”   |
| Prazer/ diversão/ entretenimento          | —                  | “...é tudo o que lhes dê prazer...”;<br>“... é tudo o que é brincadeira... deles”  |
| Fazer o que gosta                         | —                  | “... que fazem aquilo que gostam...”<br>“É a actividade que a criança faz...”  |
| Aprendizagem/ actividade intelectual      | —                  | “...uma forma de aprendizagem...”;<br>“...é um meio de aquisição de conhecimentos”   |
| Estar consigo próprio                     | —                  | “...as suas brincadeiras sozinho...”   |
| Social: estar com os outros (Mãe, amigos) | —                  | “...momentos que têm para elas ou até não só para elas...”;<br>“...é a forma de eu estar mais tempo com ele.”                                  |
| Partilha                                  | —                  | “...momentos... para partilhar conosco...”;  |
| Importância – entendimento da criança     | Dinamismo Interno  | “Reflecte todo o dinamismo interno...”   |
|   | Intelectual        | “...demonstrarem como é que estão a evoluir física e intelectualmente...”  |
|   | Integração no meio | “Reflecte (...) sua integração no meio ambiente”   |
|   | Medos, ansiedades  | “...passam também algumas ansiedades, alguns medos...”   |
| Existência do brincar                     | —                  | “... é fundamental que exista...”  |
| Interação com o adulto                    | —                  | “...brincarmos mesmo com eles é que é mesmo importante.”   |
| Jogo – regras associadas a diversão       | —                  | “...conjunto de regras, mais divertidas do que rígidas...”   |
| Associação diversão - aprendizagem        | —                  | “...actividades que misturam um bocadinho de diversão e aprendizagem...”;<br>“...brincadeira... e em que se pode aprender também alguma coisa” |
| Construção                                | —                  | “...tudo o que se constrói”  |
| Crescimento                               | —                  | “É a forma deles crescerem...”   |
| Momento deles                             | —                  | “...a brincadeira é um momento que é muito deles”.   |

**Tabela 3** – Valores e percentagens de respostas relativos às categorias e subcategorias da questão “O que é para si o jogo/ actividade lúdica?”, por idade e por sexo.

| Categorias                                | Total |       | Rapazes |       |   |       | Raparigas |       |   |       |
|---|-------|-------|---------|-------|---|-------|-----------|-------|---|-------|
|   | N     | %     | 3       |       | 4 |       | 3         |       | 4 |       |
|   |       |       | N       | %     | N | %     | N         | %     | N | %     |
| Não sabe                                  | 1     | 3,57  | 1       | 16,67 | 0 | 0,00  | 0         | 0,00  | 0 | 0,00  |
| Variado/ engloba muita coisa              | 1     | 3,57  | 0       | 0,00  | 0 | 0,00  | 0         | 0,00  | 1 | 25,00 |
| Prazer/ diversão/ entretenimento          | 2     | 7,14  | 0       | 0,00  | 1 | 9,09  | 1         | 14,29 | 0 | 0,00  |
| Fazer o que gosta                         | 2     | 7,14  | 0       | 0,00  | 0 | 0,00  | 1         | 14,29 | 1 | 25,00 |
| Aprendizagem/ actividade intelectual      | 4     | 14,29 | 1       | 16,67 | 2 | 18,18 | 1         | 14,29 | 0 | 0,00  |
| Estar consigo próprio                     | 1     | 3,57  | 0       | 0,00  | 1 | 9,09  | 0         | 0,00  | 0 | 0,00  |
| Social: estar com os outros (Mãe, amigos) | 2     | 7,14  | 0       | 0,00  | 1 | 9,09  | 0         | 0,00  | 1 | 25,00 |
| Partilha                                  | 1     | 3,57  | 0       | 0,00  | 0 | 0,00  | 0         | 0,00  | 1 | 25,00 |
| Importância - entendimento da criança     | 3     | 10,71 | 1       | 16,67 | 1 | 9,09  | 1         | 14,29 | 0 | 0,00  |
| Existência do brincar                     | 1     | 3,57  | 0       | 0,00  | 1 | 9,09  | 0         | 0,00  | 0 | 0,00  |
| Interacção com o adulto                   | 1     | 3,57  | 0       | 0,00  | 1 | 9,09  | 0         | 0,00  | 0 | 0,00  |
| Jogo - regras associadas a diversão       | 2     | 7,14  | 1       | 16,67 | 1 | 9,09  | 0         | 0,00  | 0 | 0,00  |
| Associação diversão – aprendizagem        | 8     | 28,57 | 0       | 0,00  | 2 | 18,18 | 4         | 57,14 | 2 | 50,00 |
| Construção                                | 1     | 3,57  | 0       | 0,00  | 1 | 9,09  | 0         | 0,00  | 0 | 0,00  |
| Crescimento                               | 1     | 3,57  | 1       | 16,67 | 0 | 0,00  | 0         | 0,00  | 0 | 0,00  |
| Momento deles                             | 2     | 7,14  | 1       | 16,67 | 1 | 9,09  | 0         | 0,00  | 0 | 0,00  |

Em resposta a esta primeira pergunta constata-se alguma variedade de resultados. Apesar de diferentes respostas, oito mães foram coincidentes em afirmar que a actividade lúdica é um momento onde se associa a diversão e a aprendizagem. Dentro desta categoria, verifica-se um maior número de respostas da parte de mães de crianças do sexo feminino, principalmente de três anos.

A segunda categoria mais mencionada apresenta a actividade lúdica como um momento de aprendizagem, de actividade intelectual. Em contraste com a categoria acima referida, aqui encontra-se um maior número de respostas de mães de rapazes.

Em terceiro lugar, como categoria mais mencionada, verifica-se a importância da actividade como meio de entendimento da criança. Como se apresenta no quadro 1, esta compreensão da criança inclui o seu dinamismo interno, a sua actividade intelectual, a sua integração no meio e por fim os seus medos e ansiedades.

Em relação às subcategorias relativas à importância/ entendimento da criança, não são apresentadas em detalhe as respectivas frequências dado que a sua dimensão é diminuta.

É de acrescentar que várias entrevistadas nas suas respostas mencionaram mais do que uma categoria.

De seguida apresenta-se o quadro e a tabela referentes à segunda questão “Na sua opinião a actividade lúdica tem alguma utilidade?”

**Quadro 4** - Categorias e exemplos de resposta alusivos à questão “Na sua opinião a actividade lúdica tem alguma utilidade?”

| Categorias   | Exemplos   |
|--|--|
| Sim  | “Tem claro”<br>“Sim claro”   |
| Desenvolve/ criatividade                                       | “Tem claro que tem. Sem ela ficamos sem criatividade nenhuma”.<br>“Tem claro. Desenvolve (...) várias competências”.                       |
| Pedagógico/ aprendizagens/<br>interiorizar experiências        | “Acho que é pedagógico”<br>“...interiorizar alguma coisa, algumas experiências...”   |
| Importância – fundamental                                      | “Claro que sim. É fundamental...”<br>“Tem uma utilidade fundamental (...) aprender a lidar com o outro...”                                 |
| Comportamento na altura<br>(transporta para futuro/ para casa) | “...o facto de eles estarem a fazer (...) determinada actividade acho que isso se vai reflectir no comportamento deles actual e futuro...” |
| Partilha   | “...tem na partilha, ...”  |
| Conhecimento entre as crianças                                 | “...tem no conhecimento entre várias crianças...”  |
| Aprendizagem pela brincadeira                                  | “Eu penso que com a actividade lúdica as crianças também aprendem”<br>“...aprendem tudo o que os rodeia através da brincadeira...”         |

**Tabela 4** - Valores e percentagens de respostas relativos às categorias da questão Na sua opinião a actividade lúdica tem alguma utilidade?”, por idade e por sexo.

| Categorias   | Total |       | Rapazes |       |   |       | Raparigas |       |   |       |
|--|-------|-------|---------|-------|---|-------|-----------|-------|---|-------|
|  | N     | %     | 3       |       | 4 |       | 3         |       | 4 |       |
|  |       |       | N       | %     | N | %     | N         | %     | N | %     |
| Sim  | 6     | 21,43 | 2       | 33,33 | 4 | 36,36 | 1         | 14,29 | 1 | 25,00 |
| Desenvolve/ criatividade   | 3     | 10,71 | 2       | 33,33 | 0 | 0,00  | 1         | 14,29 | 0 | 0,00  |
| Pedagógico/ aprendizagens/<br>interiorizar experiências          | 5     | 17,86 | 0       | 0,00  | 4 | 36,36 | 1         | 14,29 | 0 | 0,00  |
| Importância - fundamental  | 4     | 14,29 | 0       | 0,00  | 3 | 27,27 | 1         | 14,29 | 0 | 0,00  |
| Comportamento na altura<br>(transporta para o futuro/ para casa) | 2     | 7,14  | 0       | 0,00  | 1 | 9,09  | 1         | 14,29 | 0 | 0,00  |
| Partilha   | 1     | 3,57  | 0       | 0,00  | 0 | 0,00  | 1         | 14,29 | 0 | 0,00  |
| Conhecimento entre crianças                                      | 1     | 3,57  | 0       | 0,00  | 0 | 0,00  | 1         | 14,29 | 0 | 0,00  |
| Aprendizagem pela brincadeira                                    | 8     | 28,57 | 2       | 33,33 | 1 | 9,09  | 2         | 28,57 | 3 | 75,00 |

Também nesta questão surgem várias categorias de resposta, embora sejam em número inferior em relação à pergunta anterior. Verifica-se que seis mães concordam que a actividade tem utilidade, mas não desenvolvem as suas respostas.

A aprendizagem pela brincadeira surge como a categoria mais mencionada. Com um sentido muito próximo do da anterior, surge a categoria que considera a actividade lúdica importante por ser um momento pedagógico, de aprendizagens, ou seja, onde a criança interioriza experiências.

É curioso verificar que as categorias que identificam a actividade lúdica como um momento de partilha e um momento para promover o conhecimento entre as crianças, afirmações com características mais sociais, foram mencionadas pela mesma entrevistada.

No seguimento apresenta-se o quadro e respectiva tabela relativa à questão “Quando era mais pequeno o seu filho tinha algum objecto especial para brincar/ dormir? Ainda usa?”

**Quadro 5-** Categorias, subcategorias e exemplos de resposta referentes à questão “Quando era mais pequeno o seu filho tinha algum objecto especial para brincar/ dormir? Ainda usa?”

| Categorias | Subcategorias | Exemplos   |
|------------|---------------|--|
| Sim        | Ainda usa     | “Tem a fralda e um urso de peluche e a chupeta, são aquelas coisas que nunca deixa.” |
|            | Já não usa    | “Não, agora já não”  |
|            | Às vezes      | “Só às vezes por graça”  |
| Não        | —             | “Não. Nunca teve um brinquedo especial.”   |

**Tabela 5 -** Valores e percentagens de respostas relativos às categorias e subcategorias da questão “Quando era mais pequeno o seu filho tinha algum objecto especial para brincar/ dormir? Ainda usa?”, por idade e por sexo.

| Categorias | Total      |       | Rapazes |       |       |       | Raparigas |       |       |       |       |
|------------|------------|-------|---------|-------|-------|-------|-----------|-------|-------|-------|-------|
|            | N          | %     | 3       |       | 4     |       | 3         |       | 4     |       |       |
|            |            |       | N       | %     | N     | %     | N         | %     | N     | %     |       |
| Sim        | 16         | 57,14 | 2       | 33,33 | 8     | 72,73 | 5         | 71,43 | 1     | 25,00 |       |
|            | Ainda usa  | 9     | 32,14   | 2     | 33,33 | 2     | 18,18     | 5     | 71,43 | 0     | 0,00  |
|            | Já não usa | 5     | 17,86   | 0     | 0,00  | 4     | 36,36     | 0     | 0,00  | 1     | 25,00 |
|            | Às vezes   | 2     | 7,14    | 0     | 0,00  | 2     | 18,18     | 0     | 0,00  | 0     | 0,00  |
| Não        | 12         | 42,86 | 4       | 66,67 | 3     | 27,27 | 2         | 28,57 | 3     | 75,00 |       |

Constata-se que o número de crianças que usa/ usou um objecto especial é superior ao das que nunca usou. Verifica-se que o objecto, ainda com frequência variável – “Ainda usa”, “Já não usa”, “Às vezes” - é mais frequente em rapazes e especialmente de quatro anos. A utilização actual é mais frequente, no entanto, entre as raparigas.

Apresenta-se em seguida o quadro e tabela das respostas à questão “Quando é que o seu filho brinca?”. É de referir que várias entrevistadas podem ter mencionado mais que uma categoria ou subcategoria incluída no quadro.

**Quadro 6** - Categorias, subcategorias e exemplos de resposta referentes à questão “Quando é que o seu filho brinca?”

| Categorias              | Subcategorias                                  | Exemplos  |
|-------------------------|--|---|
| Sempre, a qualquer hora | —  | “...brinca quando está em casa a qualquer hora...”<br>“Eu acho que sempre...”<br>“Sempre que pode...” |
| Durante o fim-de-semana | —  | “...brinca sempre ao fim-de-semana...”  |
| Em casa                 | De manhã                                       | “Durante a semana de manhã...”  |
|                         | Ao fim da tarde                                | “No dia a dia quando chegamos a casa...”  |
|                         | Quando está                                    | “...quando está em casa   |
|                         | Entre rotinas (banho, jantar, antes de deitar) | “...em casa nos seus tempos livres, entre as refeições...”  |
| No carro                | —  | “Quando vai no carro...”  |
| Quando não vê televisão | —  | “...quando chega a casa normalmente brinca se não for ver televisão...”                               |

**Tabela 6** - Valores e percentagens de respostas relativos às categorias e subcategorias da questão “Quando é que o seu filho brinca?”, por idade e por sexo.

| Categorias                   | Total |       | Rapazes |       |   |       | Raparigas |       |   |        |
|------------------------------|-------|-------|---------|-------|---|-------|-----------|-------|---|--------|
|                              | N     | %     | 3       |       | 4 |       | 3         |       | 4 |        |
|                              |       |       | N       | %     | N | %     | N         | %     | N | %      |
| Sempre, a qualquer hora      | 7     | 25,00 | 1       | 16,67 | 3 | 27,27 | 3         | 42,86 | 0 | 0,00   |
| Durante o fim-de-semana      | 16    | 57,14 | 4       | 66,67 | 7 | 63,64 | 4         | 57,14 | 4 | 100,00 |
| Em casa                      | 22    | 78,57 | 5       | 83,33 | 9 | 81,82 | 4         | 57,14 | 4 | 100,00 |
| De manhã                     | 3     | 10,71 | 0       | 0,00  | 3 | 27,27 | 0         | 0,00  | 0 | 0,00   |
| Ao fim da tarde quando chega | 17    | 60,71 | 3       | 50,00 | 7 | 63,64 | 3         | 42,86 | 4 | 100,00 |
| Quando está                  | 1     | 3,57  | 3       | 50,00 | 0 | 0,00  | 0         | 0,00  | 0 | 0,00   |
| Entre rotinas                | 7     | 25,00 | 1       | 16,67 | 2 | 18,18 | 3         | 42,86 | 1 | 25,00  |
| No carro                     | 1     | 3,57  | 0       | 0,00  | 0 | 0,00  | 0         | 0,00  | 4 | 100,00 |
| Quando não vê televisão      | 2     | 7,14  | 0       | 0,00  | 0 | 0,00  | 1         | 14,29 | 1 | 25,00  |

Observa-se que há uma maior afluência à categoria “em casa”. Destas respostas há uma grande incidência de a brincadeira acontecer quando a criança chega a casa. Algumas entrevistadas referem que a brincadeira acontece entre os momentos de rotina em casa. Não se verificam diferenças nas respostas das mães das crianças do sexo masculino e feminino.

Também a brincadeira ao fim de semana parece acontecer em bastantes casos.

Parece importante fazer referência aos dois casos de crianças que, segundo as mães, brincam quando não vêm televisão. Aparentemente estas duas raparigas devem depender muito do seu tempo em frente à televisão.

Em relação à pergunta “Ele costuma brincar sozinho?” apresentam-se os seguintes quadro e tabela.

**Quadro 7** - Categorias, subcategorias e exemplos de resposta referentes à questão “Ele costuma brincar sozinho?”

| Categorias    | Subcategorias                      | Exemplos  |
|---------------|------------------------------------|---|
| Sim           |                                    | “Sim brinca.”   |
| Algumas vezes | Não gosta de estar sozinho         | “...está sempre a puxar a atenção”<br>“Ele não gosta de brincar sozinho.” |
|               | Interage muito com o irmão.        | “Agora menos porque o irmão (...) já interage mais com ele.”              |
|               | Habitado a brincar muito com a mãe | “Está sempre muito habituada a brincar muito comigo.”                     |
|               | Gosta de brincar acompanhado       | “Ele gosta de brincar acompanhado...”                                     |

**Tabela 7** - Valores e percentagens de respostas relativos às categorias e subcategorias da questão “Ele costuma brincar sozinho?”, por idade e por sexo.

| Categorias                         | Total |       | Rapazes |       |   |       | Raparigas |       |   |       |
|------------------------------------|-------|-------|---------|-------|---|-------|-----------|-------|---|-------|
|                                    | N     | %     | 3       |       | 4 |       | 3         |       | 4 |       |
|                                    |       |       | N       | %     | N | %     | N         | %     | N | %     |
| Sim                                | 21    | 75,00 | 4       | 66,67 | 9 | 81,82 | 5         | 71,43 | 3 | 75,00 |
| Algumas vezes                      | 7     | 25,00 | 2       | 33,33 | 2 | 18,18 | 2         | 28,57 | 1 | 25,00 |
| Não gosta de estar sozinho         | 3     | 10,71 | 1       | 16,67 | 1 | 9,09  | 1         | 14,29 | 0 | 0,00  |
| Interage muito com o irmão         | 1     | 3,57  | 0       | 0,00  | 1 | 9,09  | 0         | 0,00  | 0 | 0,00  |
| Habitado a brincar muito com a mãe | 1     | 3,57  | 0       | 0,00  | 0 | 0,00  | 1         | 14,29 | 0 | 0,00  |
| Gosta de brincar acompanhado       | 2     | 7,14  | 1       | 16,67 | 0 | 0,00  | 0         | 0,00  | 1 | 25,00 |

Observando o quadro constata-se que há maior número de respostas afirmativas a esta questão. Por outras palavras, 75% mães responderam que é costume os seus filhos brincarem sozinhos.

Entre as 25% de respostas restantes que identificaram “algumas vezes” como a frequência do comportamento dos seus filhos como sendo brincadeira solitária, a justificação mais frequente é a de que as crianças não gostam de estar sozinhas.

De seguida apresentam-se os exemplos e resultados das respostas à questão “Em que situações?” e que deve ser enquadrada na questão anterior.

**Quadro 8 -** Categorias e exemplos de resposta alusivos à questão “Em que situações?”

| <b>Categorias</b>                                 | <b>Exemplos</b>  |
|---|--|
| Quando está sozinho, não tem ninguém para brincar | “Quando não tem mais ninguém para brincar.”  |
| Quando a mãe ou pai não estão tão disponíveis     | “Quando eu estou a fazer o jantar...”<br>“Quando nós não estamos muito disponíveis.” |
| Quando chega a casa, quando está em casa          | “Quase sempre que está em casa...”<br>“Quando chega a casa...”                       |
| Quando está ansioso ou frustrado                  | “Ele brinca mais sozinho quando está mais ansioso ou frustrado...”                   |
| Quase sempre                                      | “Em quase todas as situações...”   |
| Por iniciativa própria                            | “Por iniciativa própria ou seja ele é que decide...”                                 |
| Quando a mãe vê necessidade nisso                 | “...e também porque eu sinto que ele deve brincar sozinho.”                          |

**Tabela 8 -** Valores e percentagens de respostas relativos às categorias da questão “Em que situações?”, por idade e por sexo.

| <b>Categorias</b>                                 | <b>Total</b> |       | <b>Rapazes</b> |       |   |       | <b>Raparigas</b> |       |   |       |
|---|--------------|-------|----------------|-------|---|-------|------------------|-------|---|-------|
|   | N            | %     | 3              |       | 4 |       | 3                |       | 4 |       |
|   |              |       | N              | %     | N | %     | N                | %     | N | %     |
| Quando está sozinho, não tem ninguém para brincar | 3            | 10,71 | 2              | 33,33 | 0 | 0,00  | 0                | 0,00  | 1 | 25,00 |
| Quando a mãe ou pai não estão disponíveis         | 16           | 57,14 | 1              | 16,67 | 8 | 72,73 | 6                | 85,71 | 1 | 25,00 |
| Quando chega a casa, quando está em casa          | 5            | 17,86 | 2              | 33,33 | 1 | 9,09  | 1                | 14,29 | 0 | 0,00  |
| Quando está ansioso ou frustrado                  | 1            | 3,57  | 0              | 0,00  | 1 | 9,09  | 0                | 0,00  | 0 | 0,00  |
| Quase sempre                                      | 2            | 7,14  | 0              | 0,00  | 1 | 9,09  | 0                | 0,00  | 1 | 25,00 |
| Por iniciativa própria                            | 6            | 21,43 | 2              | 33,33 | 2 | 18,18 | 1                | 14,29 | 1 | 25,00 |
| Quando a mãe vê necessidade nisso                 | 1            | 3,57  | 0              | 0,00  | 1 | 9,09  | 0                | 0,00  | 0 | 0,00  |

Tal como ilustra a tabela anterior, as crianças brincam sozinhas, mais frequentemente, quando os pais não estão disponíveis. Aparentemente as crianças, principalmente do sexo masculino, ainda dependem ou procuram muito a atenção do adulto. É curioso constatar que isto se verifica mais com os rapazes de quatro anos enquanto que nas raparigas acontece com mais frequência nas de três anos de idade.

Em oposição à dependência dos progenitores aparentemente manifestada e expressa anteriormente, a segunda categoria mais frequente aponta para uma maior autonomia: as crianças brincam sozinhas por iniciativa própria.

É de referir que diversas entrevistadas mencionaram mais que uma categoria nas suas respostas.

Os exemplos e resultados seguintes dizem respeito à questão “Nessa altura deixa-o livremente ou direcciona a brincadeira?”. Esta, tal como a pergunta anterior, deve ser agrupada na questão “Ele costuma brincar sozinho?” para ganhar a sua coerência.

**Quadro 9** - Categorias, subcategorias e exemplos de resposta referentes à questão “Nessa altura deixa-o brincar livremente ou direcciona a brincadeira?”

| Categoria         | Subcategoria   | Exemplos  |
|-------------------|--|---|
| Brinca Livremente | A mãe contraria televisão  | “...contrario a televisão.”   |
|                   | A mãe contraria a violência  | “...apenas intervenho quando a brincadeira vai para uma vertente mais agressiva...” |
|                   | A mãe contraria a asneira  | “...só direcciono se eu vir que a brincadeira vai dar «asneirada»”                  |
|                   | A mãe impõe regras   | “...imponho é espaços por exemplo jogar à bola não o faz dentro que casa...”        |
|                   | A mãe mantém-se informada  | “Estou sempre a tentar (...) saber o que ela está a fazer...”                       |
|                   | A mãe induz a brincadeira porque acha que a criança precisa de a alterar | “... claro que às vezes tento puxá-lo para outro tipo de brincadeiras...”           |
|                   | Sem “justificação”   | “Ele brinca como quer...”   |

**Tabela 9** - Valores e percentagens de respostas relativos às categorias e subcategorias da questão “Nessa altura deixa-o brincar livremente ou direcciona a brincadeira?”, por idade e por sexo.

| Categorias   | Total |        | Rapazes |        |    |        | Raparigas |        |   |        |
|--|-------|--------|---------|--------|----|--------|-----------|--------|---|--------|
|  | N     | %      | 3       |        | 4  |        | 3         |        | 4 |        |
|  |       |        | N       | %      | N  | %      | N         | %      | N | %      |
| Brinca livremente  | 28    | 100,00 | 6       | 100,00 | 11 | 100,00 | 7         | 100,00 | 4 | 100,00 |
| A mãe contraria a televisão  | 1     | 3,57   | 0       | 0,00   | 0  | 0,00   | 1         | 14,29  | 0 | 0,00   |
| A mãe contraria a violência  | 1     | 3,57   | 0       | 0,00   | 1  | 9,09   | 0         | 0,00   | 0 | 0,00   |
| A mãe contraria a asneira  | 2     | 7,14   | 1       | 16,67  | 0  | 0,00   | 1         | 14,29  | 0 | 0,00   |
| A mãe impõe regras (tempo,...)   | 4     | 14,29  | 0       | 0,00   | 2  | 18,18  | 1         | 14,29  | 1 | 25,00  |
| A mãe mantém-se informada  | 3     | 10,71  | 0       | 0,00   | 0  | 0,00   | 2         | 28,57  | 1 | 25,00  |
| A mãe induz a brincadeira porque acha que a criança precisa de a alterar | 3     | 10,71  | 1       | 16,67  | 2  | 18,18  | 0         | 0,00   | 0 | 0,00   |
| Sem justificação   | 14    | 50,00  | 3       | 50,00  | 6  | 54,55  | 3         | 42,86  | 2 | 50,00  |

Em resposta a esta questão as mães foram unânimes. Todas afirmaram que deixam brincar livremente. Mas apesar disso, 50% das mães apresentaram diferentes

formas de condicionar a brincadeira da criança. Uma das mais referidas foi interferirem na brincadeira porque acham que a criança necessita de alterar os seus interesses. Postura essa só visível nas mães de crianças do sexo masculino.

Com o mesmo número de referências que a categoria anterior, as mães afirmam manterem-se informadas sobre as brincadeiras que os filhos desenvolvem. Mas ao contrário da categoria a cima mencionada, esta postura apenas se verifica com mães de crianças do sexo feminino.

Para encerrar a temática que se tem vindo a tratar nas últimas três questões surge a questão: “Quais são as suas brincadeiras?” (da criança) em momentos em que está sozinha.

**Quadro 10** - Categorias e exemplos de resposta alusivas à questão “Quais são as suas brincadeiras?”

| Categorias                             | Exemplos   |
|--|--|
| Faz de conta “que”                     | “Gosta muito de construir famílias...”<br>“Brinca às casinhas, com os bebés, faz imensas comidas...”                           |
| Actividades de plástica                | “Ela gosta muito de pintar, fazer desenhos...”   |
| Jogos com animais e carros             | “...adora brincar com animais...”<br>“...adora carros...”  |
| Filmes, televisão e vídeo jogos        | “...vê também alguns filmes...”<br>“...tem a paranóia por jogos da <i>playstation</i> (...) vê filmes de desenhos animados...” |
| Jogos                                  | “Usa muito legos, faz imensas construções...”<br>“...adora fazer puzzles...”   |
| Livros                                 | “Ele gosta muito de livros...”   |
| Instrumentos musicais, música e cantar | “...gosta imenso de instrumentos musicais...”<br>“...gosta muito de música...”   |
| Actividades físicas                    | “...gosta muito de brincadeiras corporais...”<br>“...se for fora de casa gosta de brincar com bolas...”                        |

**Tabela 10** - Valores e percentagens de respostas relativos às categorias da questão “Quais são as suas brincadeiras?”, por idade e por sexo.

| Categorias                             | Total |       | Rapazes |       |   |       | Raparigas |        |   |       |
|--|-------|-------|---------|-------|---|-------|-----------|--------|---|-------|
|  | N     | %     | 3       |       | 4 |       | 3         |        | 4 |       |
|  |       |       | N       | %     | N | %     | N         | %      | N | %     |
| Faz de conta "que"                     | 22    | 78,57 | 5       | 83,33 | 7 | 63,64 | 7         | 100,00 | 3 | 75,00 |
| Actividades de plástica                | 13    | 46,43 | 0       | 0,00  | 5 | 45,45 | 5         | 71,43  | 3 | 75,00 |
| Jogos com animais/ carros              | 8     | 28,57 | 2       | 33,33 | 6 | 54,55 | 0         | 0,00   | 0 | 0,00  |
| Filmes, Tv e vídeo jogos               | 4     | 14,29 | 0       | 0,00  | 3 | 27,27 | 1         | 14,29  | 0 | 0,00  |
| Jogos                                  | 16    | 57,14 | 3       | 50,00 | 8 | 72,73 | 2         | 28,57  | 3 | 75,00 |
| Livros                                 | 3     | 10,71 | 0       | 0,00  | 3 | 27,27 | 0         | 0,00   | 0 | 0,00  |
| Instrumentos musicais, música e cantar | 4     | 14,29 | 2       | 33,33 | 2 | 18,18 | 0         | 0,00   | 0 | 0,00  |
| Actividades físicas                    | 6     | 21,43 | 3       | 50,00 | 0 | 0,00  | 2         | 28,57  | 1 | 25,00 |

Observando a tabela verifica-se que a categoria do faz de conta é a que reúne maior número de respostas. Estas dividem-se quase uniformemente pelos dois géneros e pelas duas idades.

Os jogos (puzzles, de letras, de números, construções, legos) surgem como a segunda actividade mais mencionada. Aqui é possível verificar valores superiores nas crianças de sexo masculino.

Por seu lado, as actividades de plástica, a terceira categoria mais referida, apresenta mais adesão nas raparigas.

É curioso observar que tanto a categoria “Jogos com animais/ carros” como a dos “instrumentos musicais, música e cantar” foram invocados pelas mães de crianças de sexo feminino.

Deve-se acrescentar que diversas mães indicaram mais do que uma categoria nas suas respostas.

Os exemplos e valores que a seguir se apresentam dizem respeito à questão “A Mãe costuma brincar com ele?”

**Quadro 11** - Categorias e exemplos de resposta alusivos à questão “A Mãe costuma brincar com ele?”

| Categorias | Exemplos                          |
|------------|-----------------------------------|
| Pouco      | “Agora já não brinco tanto...”    |
| Sim        | “Sempre que posso.”<br>“Costumo.” |

**Tabela 11** - Valores e percentagens de respostas relativos às categorias da questão “A Mãe costuma brincar com ele?”, por idade e por sexo.

| Categorias | Total |       | Rapazes |       |    |        | Raparigas |        |   |       |
|------------|-------|-------|---------|-------|----|--------|-----------|--------|---|-------|
|            | N     | %     | 3       |       | 4  |        | 3         |        | 4 |       |
|            |       |       | N       | %     | N  | %      | N         | %      | N | %     |
| Pouco      | 4     | 14,29 | 2       | 33,33 | 0  | 0,00   | 0         | 0,00   | 2 | 50,00 |
| Sim        | 24    | 85,71 | 4       | 66,67 | 11 | 100,00 | 7         | 100,00 | 2 | 50,00 |

Como se verifica, vinte e quatro das entrevistadas admitem que brincam com o filho/a, o que reflecte quase 86% das respostas.

Por outro lado, apenas quatro mães referem que pouco brincam com os seus filhos.

Interligada à questão anterior emerge a pergunta “Pode enumerar algumas dessas brincadeiras?”, da qual se apresentam exemplos e valores das respostas.

**Quadro 12** - Categorias e exemplos de resposta alusivos à questão “Pode enumerar algumas dessas brincadeiras?”

| Categorias   | Exemplos   |
|--|--|
| Cantar   | “A brincadeira é mais cantar.”   |
| Passeios no exterior                                 | “...faço passeios com ela...”<br>“...vamos à praia...”                               |
| Actividades de plástica                              | “...desenhamos, pintamos e recortamos...”  |
| Jogos  | “Brincamos imenso com puzzles...”<br>“...fazemos legos, puzzles...”                  |
| Faz de conta   | “Brincamos (...) ao faz de conta reencarnando uma personagem...”                     |
| Histórias  | “...conto-lhe imensas histórias...”<br>“...leio histórias...”                        |
| Actividades físicas                                  | “Brincamos a coisas mexidas, por exemplo jogamos às escondidas, a saltar na cama...” |
| Tarefas domésticas                                   | “...fazemos bolos...”<br>“...puxo-o muito para aquelas actividades de casa...”       |
| Filmes   | “...filmes... dependendo como correm as coisas...”                                   |
| Brincadeira que as crianças estão a fazer no momento | “Às vezes meto-me um bocadinho na brincadeira dele...”                               |

**Tabela 12** – Valores e percentagens de respostas relativos às categorias da questão “Pode enumerar algumas dessas brincadeiras?”, por idade e por sexo.

| Categorias   | Total |       | Rapazes |       |   |       | Raparigas |       |   |       |
|--|-------|-------|---------|-------|---|-------|-----------|-------|---|-------|
|  | N     | %     | 3       |       | 4 |       | 3         |       | 4 |       |
|  |       |       | N       | %     | N | %     | N         | %     | N | %     |
| Cantar   | 3     | 10,71 | 2       | 33,33 | 0 | 0,00  | 1         | 14,29 | 0 | 0,00  |
| Passeios no exterior                                 | 7     | 25,00 | 1       | 16,67 | 4 | 36,36 | 2         | 28,57 | 0 | 0,00  |
| Actividades de plástica                              | 7     | 25,00 | 0       | 0,00  | 3 | 27,27 | 3         | 42,86 | 1 | 25,00 |
| Jogos  | 19    | 67,86 | 4       | 66,67 | 8 | 72,73 | 6         | 85,71 | 1 | 25,00 |
| Faz de conta   | 8     | 28,57 | 2       | 33,33 | 3 | 27,27 | 2         | 28,57 | 1 | 25,00 |
| Histórias  | 12    | 42,86 | 2       | 33,33 | 5 | 45,45 | 4         | 57,14 | 1 | 25,00 |
| Actividades físicas                                  | 8     | 28,57 | 3       | 50,00 | 4 | 36,36 | 2         | 28,57 | 0 | 0,00  |
| Tarefas domésticas                                   | 4     | 14,29 | 1       | 16,67 | 1 | 9,09  | 1         | 14,29 | 1 | 25,00 |
| Filmes   | 1     | 3,57  | 1       | 16,67 | 0 | 0,00  | 0         | 0,00  | 0 | 0,00  |
| Brincadeira que as crianças estão a fazer no momento | 2     | 7,14  | 1       | 16,67 | 0 | 0,00  | 0         | 0,00  | 1 | 25,00 |
| Não mencionou exemplos de brincadeira                | 1     | 3,57  | 0       | 0,00  | 0 | 0,00  | 0         | 0,00  | 1 | 25,00 |

Analisando a tabela constata-se que duas categorias têm valores muito diferentes de todas as outras.

A brincadeira que as mães mais fazem com os seus filhos é os “jogos”. Estes podem ser puzzles, de construção, de números, de letras e “às escondidas”. Acontecem com mais frequência com crianças do sexo masculino.

A segunda categoria mais vezes assinalada é a das “histórias” onde não existe uma diferença evidente entre os sexos das crianças.

Por curiosidade, a categoria do “faz de conta” nesta questão não tem valores tão elevados como os da questão onde se perguntava às mães que brincadeiras é que as crianças faziam quando estavam sozinhas.

É de mencionar, que como outras questões anteriores, também nesta várias mães indicaram mais que uma categoria nas suas respostas.

De seguida apresenta-se o quadro e a tabela referentes à questão “Quando a mãe/ pai não estão com quem é que ele fica?”

**Quadro 13** - Categorias e exemplos de resposta alusivos à questão “Quando a mãe/ pai não estão com quem é que ele fica?”.

| Categorias | Exemplos   |
|------------|--|
| Família    | “Geralmente fica com os avós...”<br>“Com os avós (...) com os tios.” |
| Empregada  | “Com a nossa empregada...”   |

**Tabela 13** - Valores e percentagens de respostas relativos às categorias da questão “Quando a mãe/ pai não estão com quem é que ele fica?”, por idade e por sexo.

| Categorias | Total |       | Rapazes |        |   |       | Raparigas |       |   |       |
|------------|-------|-------|---------|--------|---|-------|-----------|-------|---|-------|
|            | N     | %     | 3       |        | 4 |       | 3         |       | 4 |       |
|            |       |       | N       | %      | N | %     | N         | %     | N | %     |
| Família    | 24    | 85,71 | 6       | 100,00 | 9 | 81,82 | 6         | 85,71 | 3 | 75,00 |
| Empregada  | 10    | 35,71 | 1       | 16,67  | 4 | 36,36 | 3         | 42,86 | 2 | 50,00 |

Como é visível na tabela, as crianças ficam mais vezes com a família do que com ou outra pessoa, neste caso a empregada. Apesar de a diferença não ser muito grande, verifica-se que são as mães de raparigas que mais deixam as crianças com a empregada.

Tal como se verifica com os valores totais de cada categoria várias mães mencionaram as duas categorias nas suas respostas.

De seguida apresentam-se os exemplos e os resultados das respostas à questão “Nessas ocasiões ele brinca?” e que deve ser enquadrada na questão anterior.

**Quadro 14 -** Categorias e exemplos de resposta alusivos à questão “Nessas ocasiões ele brinca?”.

| Categorias    | Exemplos   |
|---------------|--|
| Sim           | “Muito. Brinca mais.”<br>“Ai brinca imenso! É capaz de brincar mais do que conosco.” |
| Pensa que sim | “Penso que sim”.   |
| Brinca pouco  | “...ele nessas alturas vê muito televisão, por isso acaba por brincar pouco.”        |

**Tabela 14 -** Valores e percentagens de respostas relativos às categorias da questão “Nessas ocasiões ele brinca?”, por idade e por sexo.

| Categorias    | Total |       | Rapazes |       |    |        | Raparigas |        |   |        |
|---------------|-------|-------|---------|-------|----|--------|-----------|--------|---|--------|
|               | N     | %     | 3       |       | 4  |        | 3         |        | 4 |        |
|               |       |       | N       | %     | N  | %      | N         | %      | N | %      |
| Sim           | 26    | 92,86 | 4       | 66,67 | 11 | 100,00 | 7         | 100,00 | 4 | 100,00 |
| Pensa que sim | 1     | 3,57  | 1       | 16,67 | 0  | 0,00   | 0         | 0,00   | 0 | 0,00   |
| Brinca pouco  | 1     | 3,57  | 1       | 16,67 | 0  | 0,00   | 0         | 0,00   | 0 | 0,00   |

A esta questão as respostas dadas não variaram muito, o que resultou em apenas três categorias.

Observa-se, na tabela, que praticamente 93% das mães afirma que os seus filhos brincam quando elas não estão presentes. Algumas delas salientam mesmo que os seus filhos brincam mais do que se estivessem com elas próprias.

Os exemplos e resultados seguintes dizem respeito à questão “Sozinho?”. Esta, tal como a pergunta anterior, deve ser agrupada na questão “Quando a mãe/ pai não estão com quem é que ele fica” para ganhar a concordância.

**Quadro 15** - Categorias e exemplos de resposta alusivos à questão “Sozinho?”.

| Categorias   | Exemplos  |
|--------------|---|
| Sim          | “Sim entretém-se com os brinquedos que tem em casa dos avós.” |
| Não          | “Ela brinca mais sozinha se estiver com os pais.”             |
| Acha que não | “Eu acho que não.”<br>“Não sei bem...”                        |

**Tabela 151** - Valores e percentagens de respostas relativos às categorias da questão “Sozinho?”, por idade e por sexo.

| Categorias   | Total |       | Rapazes |       |   |       | Raparigas |       |   |       |
|--------------|-------|-------|---------|-------|---|-------|-----------|-------|---|-------|
|              | N     | %     | 3       |       | 4 |       | 3         |       | 4 |       |
|              |       |       | N       | %     | N | %     | N         | %     | N | %     |
| Sim          | 13    | 46,43 | 4       | 66,67 | 4 | 36,36 | 3         | 42,86 | 2 | 50,00 |
| Não          | 12    | 42,86 | 1       | 16,67 | 6 | 54,55 | 4         | 57,14 | 1 | 25,00 |
| Acha que não | 3     | 10,71 | 1       | 16,67 | 1 | 9,09  | 0         | 0,00  | 1 | 25,00 |

Nesta questão os resultados foram muito similares entre as duas categorias opostas. Classificando as respostas por género e por idades não se encontra uma diferença assinalável.

À categoria “acha que não” foram apenas registadas três respostas.

Para concluir a temática que se tem vindo a tratar nas últimas três questões surge a questão: “Como é que ele brinca?” (a criança) em momentos em que não está nem com a mãe nem com o pai.

**Quadro 16 -** Categorias e exemplos de respostas alusivos à questão “Como é que ele brinca?”.

| Categorias                        | Exemplos  |
|-----------------------------------|---|
| Faz o habitual                    | “Brinca como o costume.”  |
| Faz o que não pode fazer em casa  | “...eles acabam por ir procurar o que normalmente não podem fazer.” |
| Faz actividades físicas           | “...brincadeiras corpo a corpo.”                                    |
| Ler histórias                     | “...mas sei que lêem histórias...”                                  |
| Cozinhar                          | “...sei que a tia a leva para a cozinha quando está a cozinhar...”  |
| Jogos                             | “...fazem jogos já construídos...”                                  |
| Faz actividades de plástico       | “Fazem sobretudo artes plásticas...”                                |
| Pinturas e penteados              | “...aquele tipo de brincadeiras de pintar as unhas, fazes totós...” |
| Exploração de coisas novas        | “...é abrir gavetas, armários... é um descobrir de tesouros.”       |
| Filmes, Tv e vídeo jogos          | “...têm uma televisão, um DVD portanto vêm filmes...”               |
| Faz de conta, expressão dramática | “...faz imensas peças de teatro...”                                 |

**Tabela 16 -** Valores e percentagens de respostas relativos às categorias da questão “Como é que ele brinca?”, por idade e por sexo.

| Categorias  | Total |       | Rapazes |       |   |       | Raparigas |       |   |       |
|---|-------|-------|---------|-------|---|-------|-----------|-------|---|-------|
|   | N     | %     | 3       |       | 4 |       | 3         |       | 4 |       |
|   |       |       | N       | %     | N | %     | N         | %     | N | %     |
| Faz o habitual                                    | 15    | 53,57 | 2       | 33,33 | 4 | 36,36 | 4         | 57,14 | 3 | 75,00 |
| Faz o que não pode fazer quando os pais não estão | 1     | 3,57  | 0       | 0,00  | 0 | 0,00  | 0         | 0,00  | 1 | 25,00 |
| Faz actividades físicas                           | 7     | 25,00 | 3       | 50,00 | 2 | 18,18 | 2         | 28,57 | 0 | 0,00  |
| Ler histórias                                     | 5     | 17,86 | 1       | 16,67 | 2 | 18,18 | 2         | 28,57 | 0 | 0,00  |
| Cozinhar  | 1     | 3,57  | 0       | 0,00  | 0 | 0,00  | 1         | 14,29 | 0 | 0,00  |
| Jogos   | 4     | 14,29 | 2       | 33,33 | 1 | 9,09  | 1         | 14,29 | 0 | 0,00  |
| Faz actividades de plástico                       | 4     | 14,29 | 0       | 0,00  | 4 | 36,36 | 0         | 0,00  | 0 | 0,00  |
| Pinturas e penteados                              | 1     | 3,57  | 0       | 0,00  | 0 | 0,00  | 1         | 14,29 | 0 | 0,00  |
| Exploração de coisas novas                        | 1     | 3,57  | 1       | 16,67 | 0 | 0,00  | 0         | 0,00  | 0 | 0,00  |
| Filmes, Tv. e vídeo jogos                         | 3     | 10,71 | 0       | 0,00  | 3 | 27,27 | 0         | 0,00  | 0 | 0,00  |
| Faz de conta, expressão dramática                 | 2     | 7,14  | 0       | 0,00  | 0 | 0,00  | 1         | 14,29 | 1 | 25,00 |

Conforme se verifica, aproximadamente 54% crianças fazem o mesmo tipo de actividades que costumam fazer quando estão com os pais.

As actividades físicas são também das acções que as crianças mais fazem. Nesta categoria é possível verificar uma maior frequência nas crianças do sexo masculino.

Para a questão “O seu filho costuma brincar com outras crianças?” apresenta-se o quadro que segue à respectiva tabela.

**Quadro 17** – Categorias e exemplos de resposta alusivos à questão “O seu filho costuma brincar com outras crianças?”.

| <b>Categorias</b> | <b>Exemplos</b>  |
|-------------------|--|
| Sim               | “Costuma com os irmãos, com os primos...”<br>“...temos filhos de amigos nossos com quem ela brinca.”                                     |
| Não brinca muito  | “...tirando o colégio não brinca muito com outras crianças...”<br>“Tirando a escola ele, infelizmente não tem acesso a muitas crianças.” |

**Tabela 17** - Valores e percentagens de respostas relativos às categorias da questão “O seu filho costuma brincar com outras crianças?”, por idade e por sexo.

| <b>Categorias</b> | <b>Total</b> |       | <b>Rapazes</b> |       |    |       | <b>Raparigas</b> |       |   |        |
|-------------------|--------------|-------|----------------|-------|----|-------|------------------|-------|---|--------|
|                   | N            | %     | 3              |       | 4  |       | 3                |       | 4 |        |
|                   |              |       | N              | %     | N  | %     | N                | %     | N | %      |
| Sim               | 25           | 89,29 | 5              | 83,33 | 10 | 90,91 | 6                | 85,71 | 4 | 100,00 |
| Não brinca muito  | 3            | 10,71 | 1              | 16,67 | 1  | 9,09  | 1                | 14,29 | 0 | 0,00   |

Constata-se que aproximadamente 90% das crianças cujas mães foram entrevistadas tem como hábito brincar com outras crianças. Em apenas três crianças que essa acção não é marcada nos seus costumes familiares.

É de referir que, com esta questão, se procurava o relacionamento entre crianças fora do ambiente escolar.

No seguimento da questão anterior, apresentam-se, os exemplos e as respostas à questão “Onde?” (é que a criança brinca com outras crianças).

**Quadro 18** - Categorias e exemplos de resposta alusivos à questão “Onde?”.

| <b>Categorias</b>                | <b>Exemplos</b>   |
|----------------------------------|---|
| Em casa                          | “Em casa com os irmãos...”<br>“Em casa com o meu sobrinho...”             |
| No exterior: em espaços públicos | “...senão na rua, nos baloiços, na praia...”<br>“Na esplanada, na rua...” |
| Em festas de aniversário         | “...quando há festas de aniversário...”<br>“...em festas...”              |

**Tabela 18** - Valores e percentagens de respostas relativos às categorias da questão “Onde?”, por idade e por sexo.

| <b>Categorias</b>                | <b>Total</b> |       | <b>Rapazes</b> |        |   |       | <b>Raparigas</b> |       |   |        |
|----------------------------------|--------------|-------|----------------|--------|---|-------|------------------|-------|---|--------|
|                                  | N            | %     | 3              |        | 4 |       | 3                |       | 4 |        |
|                                  |              |       | N              | %      | N | %     | N                | %     | N | %      |
| Em casa                          | 23           | 82,14 | 6              | 100,00 | 8 | 72,73 | 5                | 71,43 | 4 | 100,00 |
| No exterior: em espaços públicos | 14           | 50,00 | 2              | 33,33  | 8 | 72,73 | 3                | 42,86 | 1 | 25,00  |
| Em festas de aniversário         | 2            | 7,14  | 0              | 0,00   | 1 | 9,09  | 1                | 14,29 | 0 | 0,00   |

Verifica-se que categoria com valores mais elevados é “Em casa”. Aparentemente as crianças brincam mais em casa.

Também os espaços exteriores são bastantes requisitados, principalmente pelas crianças de sexo masculino.

Tal como já foi referido anteriormente noutras categorias, é de mencionar que também aqui várias mães apontaram mais que uma categoria nas suas respostas.

Dentro da temática das últimas duas questões surge a pergunta “Quando?” (é que a criança brinca com outras). De seguida apresentam-se os exemplos e valores da mesma.

**Quadro 193** - Categorias e exemplos de respostas alusivos à questão “Quando?”.

| Categorias         | Exemplos  |
|--------------------|---|
| Durante a semana   | “...geralmente ao fim do dia...”<br>“Durante a semana...”                               |
| Aos fins-de-semana | “Com os primos é mais ao fim de semana...”<br>“...fundamentalmente aos fins-de-semana.” |
| Muito raramente    | “...mas muito esporadicamente...”   |

**Tabela 19** - Valores e percentagens de respostas relativos às categorias da questão “Quando?”, por idade e por sexo.

| Categorias         | Total |       | Rapazes |       |    |        | Raparigas |        |   |        |
|--------------------|-------|-------|---------|-------|----|--------|-----------|--------|---|--------|
|                    | N     | %     | 3       |       | 4  |        | 3         |        | 4 |        |
|                    |       |       | N       | %     | N  | %      | N         | %      | N | %      |
| Durante a semana   | 11    | 39,29 | 1       | 16,67 | 6  | 54,55  | 3         | 42,86  | 1 | 25,00  |
| Aos fins-de-semana | 27    | 96,43 | 5       | 83,33 | 11 | 100,00 | 7         | 100,00 | 4 | 100,00 |
| Muito raramente    | 1     | 3,57  | 1       | 16,67 | 0  | 0,00   | 0         | 0,00   | 0 | 0,00   |

Verifica-se que os hábitos de brincadeira com outras crianças acontecem com mais frequência ao fim de semana. Acontece assim com todas as crianças cujas mães foram entrevistadas, excepto uma.

Apesar disso, alguns casos também têm lugar durante a semana, ao fim da tarde. Também aqui várias entrevistadas mencionaram mais do que uma categoria.

Os resultados que se apresentam de seguida referem-se à questão “Acha que ele brinca o suficiente?”

**Quadro 20** - Categorias e exemplos de respostas alusivos à questão “Acha que ele brinca o suficiente?”.

| <b>Categorias</b> | <b>Exemplos</b>  |
|-------------------|--|
| Não               | “Acho que os miúdos nunca brincam o suficiente...”<br>“... vê muitos filmes...”  |
| Não sabe          | “Se calhar não...Não sei...”   |
| Sim/ acha que sim | “Acho. Acho que sim.”<br>“Acho. Não acho, tenho a certeza!”<br>“...porque não está muito tempo em frente à televisão.” |

**Tabela 20** - Valores e percentagens de respostas relativos às categorias da questão “Acha que ele brinca o suficiente?”, por idade e por sexo.

| <b>Categorias</b> | <b>Total</b> |       | <b>Rapazes</b> |       |   |       | <b>Raparigas</b> |        |   |        |
|-------------------|--------------|-------|----------------|-------|---|-------|------------------|--------|---|--------|
|                   | N            | %     | 3              |       | 4 |       | 3                |        | 4 |        |
|                   |              |       | N              | %     | N | %     | N                | %      | N | %      |
| Não               | 4            | 14,29 | 1              | 16,67 | 3 | 27,27 | 0                | 0,00   | 0 | 0,00   |
| Não sabe          | 2            | 7,14  | 2              | 33,33 | 0 | 0,00  | 0                | 0,00   | 0 | 0,00   |
| Sim/ Acha que sim | 22           | 78,57 | 3              | 50,00 | 8 | 72,73 | 7                | 100,00 | 4 | 100,00 |

Observando a tabela verifica-se que quatro das entrevistadas consideram que os filhos não brincam o suficiente porque nunca é suficiente. Uma das entrevistadas afirma que não é o satisfatório porque a criança vê imensos filmes.

No entanto existem constata-se que aproximadamente 79% das respostas das mães que reconhecem que os seus filhos brincam o bastante. Uma destas entrevistadas chega mesmo a afirmar que isto acontece visto que a criança não vê muita televisão.

Expõem-se em seguida o quadro e tabela correspondentes à da pergunta “Acha que o jogo/ a brincadeira se tem alterado com o passar do tempo?”

**Quadro 21** – Categorias, subcategorias e exemplos de resposta alusivos à questão “Acha que o jogo/ a brincadeira se tem alterado com o passar do tempo?”.

| <b>Categoria</b> | <b>Subcategorias</b>                            | <b>Exemplos</b>   |
|------------------|---|---|
| Sim              | Tem brincadeiras mais estruturadas              | “As brincadeiras são muito mais estruturadas hoje em dia...”                        |
|                  | Usa os objectos com sentido e significado       | “...faz um uso adequado dos brinquedos...”  |
|                  | Entende mais as regras                          | “...entende as regras de outra forma...”  |
|                  | Brinca mais sozinho, tem mais autonomia         | “...já se entretém muito sozinha...”  |
|                  | Vai buscar a conversa dos outros                | “...vai buscar as conversas dos outros (...) e transpõe para as brincadeiras dela.” |
|                  | Tem mais concentração                           | “Eu noto que já está mais concentrado...”   |
|                  | Alterou os interesses                           | “Por exemplo antes não gostava de pinturas e agora já gosta...”                     |
|                  | Tem mais maturidade                             | “Tenho ganho maturidade, tem sido mais consistente...”                              |
|                  | Tem mais participação                           | “...já não uma brincadeira convencional, mas é participação...”                     |
|                  | Faz uma abordagem diferente aos objectos        | “...com um mesmo brinquedo aborda-o de uma maneira completamente diferente.”        |
|                  | Tem o imaginário diferente                      | “...especialmente no seu imaginário.”   |
|                  | Resolve conflitos                               | “...já começa a resolver conflitos sozinha...”                                      |
|                  | É mais competitivo                              | “Acho que ele agora é mais competitivo...”  |
| É mais realista  | “É tudo muito (...) mais ponderado e realista.” |   |

**Tabela 21** - Valores e percentagens de respostas relativos às categorias e subcategorias da questão “Acha que o jogo/ a brincadeira se tem alterado com o passar do tempo?”, por idade e por sexo.

| Categorias   | Total |        | Rapazes |        |    |        | Raparigas |        |   |        |
|--|-------|--------|---------|--------|----|--------|-----------|--------|---|--------|
|  | N     | %      | 3       |        | 4  |        | 3         |        | 4 |        |
|  |       |        | N       | %      | N  | %      | N         | %      | N | %      |
| Sim  | 28    | 100,00 | 6       | 100,00 | 11 | 100,00 | 7         | 100,00 | 4 | 100,00 |
| Tem brincadeiras mais estruturadas, consistentes, já cria/ inventa | 5     | 17,86  | 1       | 16,67  | 2  | 18,18  | 1         | 14,29  | 1 | 25,00  |
| Usa os objectos com sentido e significado                          | 2     | 7,14   | 0       | 0,00   | 0  | 0,00   | 1         | 14,29  | 1 | 25,00  |
| Entende mais as regras   | 1     | 3,57   | 0       | 0,00   | 0  | 0,00   | 0         | 0,00   | 1 | 25,00  |
| Brinca mais sozinho, tem mais autonomia                            | 7     | 25,00  | 1       | 16,67  | 2  | 18,18  | 3         | 42,86  | 1 | 25,00  |
| Vai buscar a conversa dos outros                                   | 2     | 7,14   | 1       | 16,67  | 0  | 0,00   | 1         | 14,29  | 0 | 0,00   |
| Tem mais concentração  | 5     | 17,86  | 2       | 33,33  | 3  | 27,27  | 0         | 0,00   | 0 | 0,00   |
| Alterou os interesses  | 6     | 21,43  | 1       | 16,67  | 4  | 36,36  | 0         | 0,00   | 1 | 25,00  |
| Tem mais maturidade  | 3     | 10,71  | 0       | 0,00   | 1  | 9,09   | 2         | 28,57  | 0 | 0,00   |
| Tem mais participação  | 1     | 3,57   | 0       | 0,00   | 1  | 9,09   | 0         | 0,00   | 0 | 0,00   |
| Faz uma abordagem diferente aos objectos                           | 2     | 7,14   | 0       | 0,00   | 1  | 9,09   | 1         | 14,29  | 0 | 0,00   |
| Tem o imaginário diferente   | 1     | 3,57   | 0       | 0,00   | 0  | 0,00   | 1         | 14,29  | 0 | 0,00   |
| Resolve conflitos  | 1     | 3,57   | 0       | 0,00   | 0  | 0,00   | 1         | 14,29  | 0 | 0,00   |
| É mais competitivo   | 1     | 3,57   | 0       | 0,00   | 1  | 9,09   | 0         | 0,00   | 0 | 0,00   |
| É mais realista  | 1     | 3,57   | 1       | 16,67  | 0  | 0,00   | 0         | 0,00   | 0 | 0,00   |

É curioso verificar que todas as entrevistadas concordaram quanto à resposta a esta questão, mas deram especificações diversas.

Brincar mais sozinho e ter ganho mais autonomia surge como subcategoria mais mencionada, principalmente por parte das mães de raparigas de três anos.

A segunda subcategoria mais mencionada é a alteração de interesses da criança. Aqui, ao contrário da subcategoria anterior, reflecte-se mais ao nível dos rapazes.

Também a subcategoria que recai sobre as brincadeiras mais estruturadas e consistentes, em que a criança já cria e inventa, aponta, embora não muito marcadamente para uma maior incidência nas crianças de sexo masculino.

Com a mesma percentagem da subcategoria anterior, a subcategoria relativa ao ganho de maior concentração apenas ocorre nos rapazes.

Assim como já foi mencionado previamente noutras categorias, que também nesta várias mães identificaram mais do que uma categoria nas suas respostas.

Em relação à questão “Considera que a actividade lúdica é importante no desenvolvimento da criança?” apresentam-se os seguintes quadro e tabela.

**Quadro 22** – Categorias, subcategorias e exemplos de resposta alusivos à questão “Considera que a actividade lúdica é importante no desenvolvimento da criança? Em que aspecto?”.

| <b>Categorias</b> | <b>Subcategorias</b>  | <b>Exemplos</b>   |
|-------------------|---|---|
| <b>Sim</b>        | No geral, a todos os níveis                                   | “Acho que a actividade lúdica está ligada a todo o desenvolvimento da criança.”   |
|                   | No imaginário   | “Acho que a actividade lúdica nos mostra o imaginário da criança.”                |
|                   | Na aprendizagem/ experimentar novos papeis                    | “...eles vão testando novas situações e por isso vão aprendendo...”               |
|                   | No exteriorizar sentimentos/ reprodução de situações/ vocação | “Porque é a forma como eles transmitem as coisas...”                              |
|                   | A nível motor   | “Quer motor, quer a parte de destreza...”   |
|                   | A nível intelectual/ raciocínio/ cognitivo                    | “...não só o físico mas também o intelectual.”                                    |
|                   | Na memória  | “...desde a memória, destreza física...”  |
|                   | Na concentração   | “É uma forma de se concentrarem...”   |
|                   | A nível emocional   | “Eles crescem a nível mental e emocional é fundamental.”                          |
|                   | A nível social  | “...na interacção com o outro e com o meio.”                                      |
|                   | Na independência/ autonomia                                   | “É uma forma de (...) fazerem as coisas sozinhas porque é esse o futuro deles...” |
|                   | Na “mais” segurança da criança/ autoconfiança                 | “Na autoconfiança das pessoas e isso tem tudo a ver com felicidade...”            |
|                   | Na criatividade   | “Na criatividade para o resto da vida.”   |
| No comportamento  | “...reproduz a vida... aprendendo comportamentos.”            |   |

**Tabela 22** - Valores e percentagens de respostas relativos às categorias e subcategorias da questão "Considera que a actividade lúdica é importante no desenvolvimento da criança?", por idade e por sexo.

| Categorias  | Total |        | Rapazes |        |    |        | Raparigas |        |   |        |
|---|-------|--------|---------|--------|----|--------|-----------|--------|---|--------|
|   | N     | %      | 3       |        | 4  |        | 3         |        | 4 |        |
|   |       |        | N       | %      | N  | %      | N         | %      | N | %      |
| Sim   | 28    | 100,00 | 6       | 100,00 | 11 | 100,00 | 7         | 100,00 | 4 | 100,00 |
| No geral, a todos os níveis                                   | 10    | 35,71  | 2       | 33,33  | 4  | 36,36  | 2         | 28,57  | 2 | 50,00  |
| No imaginário   | 2     | 7,14   | 0       | 0,00   | 1  | 9,09   | 0         | 0,00   | 1 | 25,00  |
| Na aprendizagem/ experimentar novos papeis                    | 4     | 14,29  | 1       | 16,67  | 1  | 9,09   | 2         | 28,57  | 0 | 0,00   |
| No exteriorizar sentimentos/ reprodução de situações/ vocação | 4     | 14,29  | 1       | 16,67  | 2  | 18,18  | 1         | 14,29  | 0 | 0,00   |
| A nível motor   | 4     | 14,29  | 1       | 16,67  | 2  | 18,18  | 1         | 14,29  | 0 | 0,00   |
| A nível intelectual/ raciocínio/ cognitivo                    | 8     | 28,57  | 2       | 33,33  | 3  | 27,27  | 2         | 28,57  | 1 | 25,00  |
| Na memória  | 2     | 7,14   | 1       | 16,67  | 1  | 9,09   | 0         | 0,00   | 0 | 0,00   |
| Na concentração   | 2     | 7,14   | 0       | 0,00   | 1  | 9,09   | 1         | 14,29  | 0 | 0,00   |
| A nível emocional   | 2     | 7,14   | 0       | 0,00   | 1  | 9,09   | 1         | 14,29  | 0 | 0,00   |
| A nível social  | 3     | 10,71  | 0       | 0,00   | 2  | 18,18  | 0         | 0,00   | 1 | 25,00  |
| Na independência/ autonomia                                   | 1     | 3,57   | 0       | 0,00   | 1  | 9,09   | 0         | 0,00   | 0 | 0,00   |
| Na "mais" segurança da criança/ autoconfiança                 | 3     | 10,71  | 1       | 16,67  | 1  | 9,09   | 1         | 14,29  | 0 | 0,00   |
| Na criatividade   | 2     | 7,14   | 1       | 16,67  | 0  | 0,00   | 0         | 0,00   | 1 | 25,00  |
| No comportamento  | 2     | 7,14   | 0       | 0,00   | 0  | 0,00   | 1         | 14,29  | 1 | 25,00  |

Assim como na questão anterior também aqui se encontra concordância nas respostas das mães. Todas elas consideram importante a actividade lúdica no desenvolvimento da criança, mas apresentam razões distintas.

Dez entrevistadas, apontam que a actividade lúdica é importante a todos os níveis do desenvolvimento da criança.

A segunda subcategoria com mais referências é a que considera que a actividade intelectual é o factor mais importante da actividade lúdica.

Da mesma forma que a pergunta anterior, algumas entrevistadas mencionaram mais que uma subcategoria nas suas respostas.

Em relação à última questão da entrevista, “O Pai partilha da mesma opinião em relação à importância da actividade lúdica?” apresenta-se o respectivo quadro e tabela.

**Quadro 23** - Categorias e exemplos de resposta alusivos à questão “O Pai partilha da mesma opinião em relação à importância da actividade lúdica?”.

| Categorias   | Exemplos  |
|--------------|---|
| Sim          | <p>“Tenho a certeza que sim.”</p> <p>“Sim. Nisso temos uma perspectiva muito parecida.”</p> <p>“Partilha, mas ele é bastante desligado desse assunto. Não se preocupa tanto.”</p> |
| Acha que sim | <p>“Acho que sim.”</p> <p>“Eu penso que sim...”</p>   |

**Tabela 23** - Valores e percentagens de respostas relativos às categorias e subcategorias da questão “O Pai partilha da mesma opinião em relação à importância da actividade lúdica?”, por idade e por sexo.

| Categorias   | Total |       | Rapazes |       |   |       | Raparigas |       |   |       |
|--------------|-------|-------|---------|-------|---|-------|-----------|-------|---|-------|
|              | N     | %     | 3       |       | 4 |       | 3         |       | 4 |       |
|              |       |       | N       | %     | N | %     | N         | %     | N | %     |
| Sim          | 23    | 82,14 | 5       | 83,33 | 9 | 81,82 | 6         | 85,71 | 3 | 75,00 |
| Acha que sim | 5     | 17,86 | 1       | 16,67 | 2 | 18,18 | 1         | 14,29 | 1 | 25,00 |

Verifica-se que aproximadamente 83% das mães conhece qual a opinião do pai em relação a esta temática e afirma que o pai também considera a actividade lúdica importante no desenvolvimento da criança.

Apenas cinco mães não têm a certeza do parecer dos pais.

A questão “O Pai brinca com ele?” surge como uma sub-pergunta à interrogação anterior. Em baixo apresentam-se o quadro e a tabela correspondentes.

**Quadro 24** - Categorias e exemplos de resposta alusivos à questão “O Pai brinca com ele?”.

| Categorias | Exemplos   |
|------------|--|
| Sim        | “Sempre que está presente brinca imenso...”<br>“Às vezes tenho dois rapazes em casa. Ele brinca imenso.” |
| Pouco      | “...acha que se deve explorar a parte intelectual.”<br>“Muito pouco.”                                    |

**Tabela 24** - Valores e percentagens de respostas relativos às categorias e subcategorias da questão “O Pai brinca com ele?”, por idade e por sexo.

| Categorias                 | Total |       | Rapazes |        |    |        | Raparigas |       |   |        |
|----------------------------|-------|-------|---------|--------|----|--------|-----------|-------|---|--------|
|                            | N     | %     | 3       |        | 4  |        | 3         |       | 4 |        |
|                            |       |       | N       | %      | N  | %      | N         | %     | N | %      |
| Sim                        | 26    | 92,86 | 6       | 100,00 | 11 | 100,00 | 5         | 71,43 | 4 | 100,00 |
| Sempre que está presente   | 1     | 3,85  | 1       | 16,67  | 0  | 0,00   | 0         | 0,00  | 0 | 0,00   |
| Como uma criança           | 2     | 7,69  | 1       | 16,67  | 0  | 0,00   | 0         | 0,00  | 1 | 25,00  |
| Mais que a mãe             | 5     | 19,23 | 1       | 9,09   | 1  | 9,09   | 2         | 40,00 | 1 | 25,00  |
| Tem mais paciência         | 2     | 7,69  | 0       | 0,00   | 1  | 9,09   | 0         | 0,00  | 1 | 25,00  |
| São actividades diferentes | 2     | 7,69  | 1       | 16,67  | 1  | 9,09   | 0         | 0,00  | 0 | 0,00   |
| Quando está, está a 100%   | 2     | 7,69  | 1       | 16,67  | 1  | 9,09   | 0         | 0,00  | 0 | 0,00   |
| Mais ao fim de semana      | 2     | 7,69  | 0       | 0,00   | 2  | 18,18  | 1         | 20,00 | 1 | 25,00  |
| Brinca menos               | 1     | 3,85  | 0       | 0,00   | 0  | 0,00   | 1         | 20,00 | 0 | 0,00   |
| Pouco                      | 2     | 7,14  | 0       | 0,00   | 0  | 0,00   | 2         | 40,00 | 0 | 0,00   |

Verifica-se que, aproximadamente, 93% das mães afirma que os pais brincam com as crianças. Mas apesar de concordarem, várias entrevistadas expõem várias formas da sua ocorrência. A que reúne mais respostas é a que aponta para que o pai brinca mais do que a mãe.

Verifica-se no entanto, que duas mães que declaram que o pai brinca pouco devido, por exemplo, ao facto atribuir mais importância à “parte intelectual”. Como se vê no quadro em cima, isto ocorre em crianças do sexo feminino e de três anos de idade.

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para uma melhor organização e interpretação dos resultados, estes foram agrupados de acordo com as temáticas já referidas no capítulo da Metodologia e a seguir enunciadas: as concepções das mães sobre a actividade lúdica; a utilização de objectos transitórios; as brincadeiras das crianças; as brincadeiras quando os pais não estão presentes; as concepções sobre as brincadeiras dos filhos; as concepções sobre a importância da actividade lúdica no desenvolvimento da criança; e, por último, as concepções e postura dos pais perante a actividade lúdica.

### As Concepções das Mães sobre a Actividade Lúdica

Em relação ao primeiro tema foram feitas as seguintes questões nas entrevistas: “O que é para si a actividade lúdica?” e “Na sua opinião a actividade lúdica tem alguma utilidade?”. Tanto numa pergunta como na outra são apresentadas vários tipos de resposta, mas, apesar disso, as mães têm opiniões semelhantes.

Em relação à primeira questão as mães consideram que a actividade lúdica é, com maior frequência, um momento em que se associa a diversão e a aprendizagem. As mães consideram, também, que a actividade lúdica é um momento: de aprendizagem/actividade intelectual e também contribui para o melhor entendimento da criança sobre o mundo que a rodeia; de prazer, de diversão e de oportunidade para a criança fazer aquilo de que gosta; de socialização, de uma forma geral, em que a criança associa regras à diversão; é, também, considerado como sendo em momento variado em que a

criança está consigo própria, mas também pode partilhar a sua actividade com outros, entre os quais os adultos. As mães referem também a necessidade de os seus filhos exercerem a sua capacidade de brincar; e referem, por último o contributo para o crescimento.

Confrontam-se, agora, estes resultados com o que referimos na revisão de literatura sobre este assunto. Winnicott escreve, sobre o que é a actividade lúdica "... é brincadeira que é universal e que é própria da saúde: o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação na psicoterapia; finalmente, a psicanálise foi desenvolvida como uma forma altamente especializada do brincar, ao serviço da comunicação consigo mesmo e com os outros." (1975, p.63). Piaget (1978) acrescenta que se pode considerar o jogo como uma procura de prazer. Por seu lado, Onofre (2002) afirma que é no brincar que a criança começa a dar sentido às coisas e isso é o seu viver, o seu conhecer-se e o seu aprender. Também Sá (1991) concebe que o jogo permite à criança fazer os primeiros progressos culturais e psicológicos e que, através deste, a criança experimenta sentimentos e pensamentos.

Em conclusão, verifica-se que as concepções das mães sobre o que é a actividade lúdica da criança vão ao encontro das ideias destes autores.

Em relação à segunda questão desta temática ("Na sua opinião a actividade lúdica tem alguma utilidade?") constata-se que as mães consideram que a actividade lúdica da criança tem utilidade. Segundo as razões apresentadas, a actividade lúdica é uma oportunidade para a criança: aprender, adquirir e interiorizar novas aprendizagens/experiências; desenvolver, em especial a criatividade; dar a conhecer o seu comportamento a si e aos outros numa perspectiva de actualidade e, eventualmente de futuro e, em último lugar, interagir com os outros.

Verifica-se, então, que as mães consideram a actividade lúdica como um momento que tem utilidade para as crianças. É, também de referir que as ideias acima referidas estão na mesma linha de pensamento das ideias apresentadas na revisão já atrás mencionada.

Concretamente, sobre a utilidade possível do jogo na criança, Onofre (2002, p.75) refere que se deve entender "que jogar e brincar não é tão diferente de aprender, pois é transformar e dominar e, afinal, ... aprender e desenvolver". Segundo Piaget (1978), certos jogos consistem em reproduzir simbolicamente acontecimentos

notoriamente penosos com o objectivo de os digerir ou de os assimilar. Por outro lado, Chateau (1961) afirma que é pela brincadeira/ pelo jogo que a criança cresce a alma e a inteligência.

Na mesma linha, Sá (1991) refere o valor psicoterapêutico do jogo/ brincadeira afirmando que a história do brincar de cada criança será, ao mesmo tempo, o reflectir da sua própria história, espaço onde encena os dramas da sua vida interior e projecta o seu futuro sob a forma de Ideal. Debesse (1961) menciona que o jogo ajuda a conhecer melhor as tendências de uma criança, facilita a percepção total da criança nos seus aspectos motor, afectivo, social ou moral. Também Winnicott (1975) considera que é no brincar, e apenas no brincar, que o indivíduo pode ser criativo e usar a sua personalidade por inteiro. Por seu lado, Vygotsky (1985) considera que é impossível ignorar o facto de que a criança satisfaz certas necessidades ao jogar.

Nesta temática as mães fazem uma interpretação sábia, no sentido em que esta se coaduna com as ideias teóricas.

### Objectos Transitórios

Em relação a este tema apenas se teve em conta uma questão, nomeadamente sobre o uso de objectos transitórios. Verificou-se que o número de crianças que usa/ usou um objecto especial é ligeiramente superior ao das que nunca usou.

A importância destes objectos é enfatizada por Winnicott (1975), que refere que através da interacção com eles a criança adquire determinadas qualidades na relação. Para este autor não é o objecto que é transitório, mas sim o que ele representa. Este simboliza a mudança do bebé de um estado simbiótico com a mãe, para um estado em que está em relação com ela como algo externo e separado. A criança leva para a área do brincar objectos ou fenómenos provenientes da realidade externa, utilizando-os ao serviço da realidade interna ou pessoal. Por outro lado, expõe uma amostra do potencial sonhado e vive com essa amostra num ambiente escolhido de excertos provenientes do mundo externo. Também Aberasteury (1992) refere que o brinquedo possui muitas características dos objectos reais. Desta maneira, a criança exerce domínio sobre ele e este transforma-se no instrumento para o domínio de situações penosas, difíceis, traumáticas, que se geram na relação com os objectos reais.

As inquiridas, em relação a esta temática revelam permitir aos seus filhos a utilização do objecto transitório. Mas será que essa utilização é permitida porque sabem a sua importância no seu desenvolvimento ou é-lhes indiferente?

### As Brincadeiras das Crianças

Sobre esta temática foram apresentadas quatro questões: “Quando é que o seu filho brinca?”; “Ele costuma brincar sozinho?”; “A mãe costuma brincar com ele?”; “O seu filho costuma brincar com outras crianças?”.

Verificou-se que as crianças brincam quando estão em casa, quando chegam a casa nos dias de semana e, também, aos fins-de-semana. Nas palavras de duas das mães as crianças brincam quando não vêem televisão.

Muitas mães afirmam que os seus filhos têm a prática de brincar sozinhos. Segundo as entrevistadas, isto acontece: porque os pais não estão disponíveis; por iniciativa própria da criança; quando a criança não tem mais ninguém para brincar; quando a criança está ansiosa ou frustrada; e, por último, quando a mãe vê necessidade disso.

As mães afirmaram que nestes momentos de brincadeira deixam brincar livremente, embora possam condicionar de várias maneiras esta actividade. As condicionantes reveladas são: impor regras de tempo, manterem-se informadas, induzir a brincadeira por acharem necessárias as mudanças de interesses, contrariar a asneira, contrariar a televisão e, finalmente, contrariar a violência. Constatou-se que as mães que se mantinham simplesmente informadas eram mães de crianças do sexo feminino. Apenas mães de crianças do sexo masculino revelam induzir a brincadeira porque acham que a criança precisa de a alterar. Com estes resultados surge a questão de saber se as crianças do sexo feminino têm um tipo de brincadeira mais calma do que os rapazes e que por isso as mães não necessitam de se preocupar tanto.

Embora não respondendo directamente a esta questão, Kooij (2003) refere algumas diferenças no comportamento lúdico de rapazes e raparigas de três anos de idade.

Também Chateau (1987) refere um estudo em que se encontraram diferenças entre géneros. Em crianças de jardins-de-infância, notou-se a preferência das raparigas pelos jogos dramáticos (mais calmos), e dos rapazes pelos jogos de bola, mais activos.

Quando questionadas sobre o tipo de brincadeira dos seus filhos, as mães referiram mais frequentemente o “faz de conta”, tanto nos rapazes como nas raparigas. Segundo Matta (2001), o “faz de conta” requer que a criança se afaste dos objectos e das situações, criando objectos ausentes ou novas funções para objectos presentes, o que, segundo Gardner (1993), implica uma actividade mental. Para Sá (1991), este jogo permite, também, à criança a entrada pelo brincar e pelo brinquedo no mundo dos adultos.

As mães referiram também outros tipos de brincadeira como: os jogos – de letras/ números, de damas, puzzles, construções e legos - escolhidos essencialmente pelos rapazes; as actividades de plástica - escolhidas especialmente pelas raparigas. Muito frequentemente as mães referem os jogos com animais/ carros; as actividades físicas – andar de bicicleta, jogar com bolas, brincadeiras corporais; ver filmes, televisão ou jogos de vídeo; brincar com instrumentos musicais, ouvir músicas e cantar; e, por último ver livros.

No que diz respeito às brincadeiras das mães com os filhos verificou-se que quase todas o fazem sendo poucas as que afirmam que não brincam. Surge, também aqui a questão de saber se estas mães que brincam têm mais tempo disponível para os seus filhos do que as que não o fazem.

As brincadeiras que as mães têm com os filhos são mais frequentemente os jogos. Outras brincadeiras referidas são ler histórias e ver filmes, actividades físicas, “faz de conta”, passeios no exterior; actividades de plástica e de canto, tarefas domésticas e, em último lugar, integrar as brincadeiras que as crianças estão a fazer no momento.

Quando as mães foram questionadas sobre se os seus filhos costumavam brincar com outras crianças fora do ambiente escolar, a maioria delas respondeu afirmativamente.

Este resultado vem ao encontro do que disseram alguns autores já referidos anteriormente. De acordo com Santos (1993), o jogo é uma actividade individual, (joga-se “contra” o outro) e, simultaneamente, solidária (joga-se “com” os outros). Segundo Patrício (1991), a socialização acontece na relação com pares, no confronto de ideias, na experimentação e no vivido. Isto leva a criança a descobrir o sentido da norma e interiorizá-lo.

O espaço onde esta acção decorre é essencialmente o de casa, embora os espaços públicos também sejam requisitados principalmente por crianças do sexo masculino. Também as festas de aniversário para as crianças são momentos em que estas brincam com outras.

Estes hábitos de brincadeira acontecem com mais frequência ao fim de semana. Apesar disso, alguns casos também têm lugar durante a semana ao fim da tarde.

De acordo com a literatura apresentada, as famílias dão mais espaço e tempo de brincadeira ao fim de semana.

Como foi referido no enquadramento teórico, Pereira (1993) afirma que o tempo livre está relacionado com os fins-de-semana, os feriados e as férias. Isto acontece provavelmente porque grande parte dos fins de tarde é preenchida pelas tarefas domésticas.

Nesta categoria constatam-se quais os hábitos de brincadeiras das crianças. Verifica-se que as crianças têm espaço e tempo mas estes revelam-se reduzidos. É curioso verificar que as mães revelam saber que a actividade lúdica é um momento de aprendizagem, um momento útil para as crianças, mas os seus filhos não têm muito tempo para esta actividade.

### As Brincadeiras Quando os Pais Não Estão Presentes

Com esta temática pretendeu-se conhecer com quem ficam as crianças quando os pais não estão presentes e quais os hábitos de brincadeira nestas ocasiões.

Verificou-se que as crianças ficam mais vezes com a família do que com outra pessoa, que é na maioria das vezes, a empregada. Ou seja, as mães não recorrem a pessoas estranhas/ especializadas (por exemplo: *babysitter*) para acompanhar a criança nestes momentos.

Foi perguntado às mães quais os hábitos de brincadeira nestes momentos. No geral, as entrevistadas afirmaram que os filhos costumavam brincar, chegando mesmo a salientar, que por vezes brincam até mais do que quando estão com elas próprias. Provavelmente, isto acontece porque os momentos em que as crianças ficam com estes adultos não estão tão sujeitos a rotinas, ou seja, são momentos mais livres.

Também se questionou se nestes momentos as crianças brincavam acompanhadas ou sozinhas. Os resultados foram muito equilibrados. Praticamente metade respondeu a primeira alternativa e a outra metade a segunda. O tipo de brincadeiras desenvolvido tem o mesmo padrão do que costumam fazer quando estão com os pais.

Verificou-se, em suma, que, de uma maneira geral, as mães se dizem informadas de como as crianças se ocupam quando não estão com elas. Aparentemente, mantêm-se informadas sobre como é que os seus filhos passam o tempo. Apenas três mães revelaram não ter grandes certezas sobre o assunto.

### Concepções sobre as brincadeiras dos filhos

Esta temática aborda as concepções das mães sobre o tempo de brincadeira dos seus filhos e sobre a evolução dessas brincadeiras ao longo do tempo. Concretamente as questões formuladas foram “Acha que ele brinca o suficiente?” e “Acha que o jogo/ a brincadeira se tem alterado com o passar do tempo?”.

Grande parte das mães reconhece que os seus filhos brincam o suficiente. Uma destas mães explicita que tal acontece uma vez que a criança não vê muita televisão.

Em relação à mudança de interesses na brincadeira da criança, verificou-se que todas as mães concordam com a existência desta mudança, mas deram justificações diversas. A capacidade de brincar sozinha e ter ganho mais autonomia é a especificação mais mencionada. As mães referem, também, a alteração de interesses das crianças; a maior estruturação e consistência das brincadeiras, a maior capacidade de concentração e maior maturidade das crianças, o uso dos objectos com sentido e significado, o melhor entendimento das regras; a maior participação; a maior imaginação, a maior capacidade de resolução de conflitos; e, por último, a melhor reprodução da realidade nas suas brincadeiras.

Cruzando esta informação com a bibliografia revista verifica-se que apontam na mesma direcção. Ou seja, os factores referidos vão-se alterando à medida que a criança cresce, são sinais de evolução.

De acordo com Sá (1991) a actividade lúdica modifica-se, na sua forma e conteúdo, à medida que a criança cresce e progride na compreensão do mundo. Então, será possível identificar ao longo do desenvolvimento infantil e nos diferentes jogos que lhe são de alguma maneira familiares, um valor e significado particulares. Para Vygotsky (1985), cada avanço está marcado com uma mudança nos motivos, inclinações e incentivos. Também Leitão (2003) evoca a evolução do jogo simbólico, a capacidade de a criança substituir simbolicamente uns objectos por outros.

### Concepções sobre a Importância da Actividade Lúdica no Desenvolvimento da Criança

Nesta temática pretendeu-se descobrir quais as concepções das mães sobre a importância da actividade lúdica no desenvolvimento da criança. Concretamente, perguntava-se: “Considera que a actividade lúdica é importante no desenvolvimento da criança? Em que aspecto?”.

Todas as entrevistadas consideram importante a actividade lúdica no desenvolvimento da criança, mas apresentam razões diversas. As mães referem o

impacto que este tipo de actividade tem na actividade intelectual/ raciocínio/ concentração das crianças; no seu imaginário; na aprendizagem/experimentação de novos papeis; na exteriorização de sentimentos; a nível motor; na memória; a nível emocional; a nível social; no aumento de independência/autonomia; no ganho de autoconfiança; na criatividade; no comportamento.

Verifica-se, assim, que os factores apresentados pelas mães vão ao encontro do que foi apresentado no enquadramento teórico do presente trabalho.

Para Sá (1991), tal como foi referido anteriormente, o jogo é indicador de desenvolvimento e é um factor de desenvolvimento em si mesmo. Nele a criança expressa-se e expressa a sua maneira “particular de ver e construir o mundo, as suas competências sensório-motoras, cognitivas, emocionais e sociais, as suas preocupações, os seus interesses, ao mesmo tempo que brincando, busca, recria, inventa e experimenta novas formas de compreensão e relação, antecipando e preparando momentos futuros.” (Sá, 1991, p.10). Pela brincadeira/ jogo, diz Chateau (1961), a criança desenvolve as possibilidades que surgem da sua estrutura particular, realiza as potencialidades virtuais que emergem progressivamente à superfície do seu ser, assimila-as e desenvolve-as, une-as e combina-as, coordena o seu ser e dá-lhe energia. O jogo é, em simultâneo, um indicador de desenvolvimento para entendimento daquele que brinca e factor de desenvolvimento em si mesmo. Para Vygotsky (1985), o jogo não é característica predominante da infância mas é um factor fundamental no desenvolvimento.

Também para Kooij (2003), o jogo é importante para o desenvolvimento da criança.

Aparentemente as mães têm concepções que vão no mesmo sentido da literatura revista sobre a importância da actividade lúdica das crianças. No entanto, como vimos anteriormente as crianças dispõem de pouco tempo para esta actividade.

### Concepções e postura dos pais

A última temática estudada nos questionários refere-se às concepções que as mães têm sobre o que os pais pensam da actividade lúdica da criança e qual a sua

postura. A questão incluída foi “Pai partilha da mesma opinião em relação à importância da actividade lúdica? O Pai brinca com ele?”.

Verificou-se que quase todas as mães afirmam conhecer a opinião do pai em relação a esta temática e que o pai também considera a actividade lúdica como importante para o desenvolvimento da criança. Somente cinco mães reconheceram não ter a certeza sobre a opinião dos pais. A razão de ser deste desconhecimento poderá residir na ausência de discussão do assunto no seio do casal por eventualmente não considerarem esta uma temática importante. No estudo de Aboim (2005), como se mencionou no enquadramento teórico, verificou-se que as temáticas da conversa conjugal revelam a centralidade da vida profissional, dos problemas pessoais e dos assuntos domésticos.

Segundo as mães, os pais brincam com as crianças. As mães enunciaram várias formas de ocorrência destas brincadeiras: sempre que o pai está presente; brinca como se fosse uma criança; brinca mais, ou menos do que a mãe; tem mais paciência; tem actividades diferentes. De todas as formas apresentadas a mais frequente é a que aponta para que o pai brinca mais do que a mãe. Este resultado levanta a questão de se saber se isto acontece porque a mãe tem mais tarefas a desempenhar em casa, ou por outra qualquer razão.

Cruzando estes dados com a literatura apresentada, verifica-se que as mães têm menos tempo para brincar com os filhos. Como nos diz Aboim (2005), as mulheres são mais implicadas nos deveres familiares e domésticos do que os homens. Também Wall e Guerreiro (2005) referem que a maior parte do trabalho doméstico é executado pela mulher. Por outro lado, Aboim (2005) relata a existência de diferenças entre os géneros nas relações entre os filhos e os seus progenitores. Ou seja, na dinâmica pai/filhos encontra-se uma orientação mais lúdica, enquanto que a interacção mãe/filhos é mais ligada a temas como conversas sobre a escola, assuntos domésticos, ou problemas pessoais.

Apenas duas mães declaram que o pai brinca pouco devido, por exemplo, ao facto de atribuir mais importância à “parte intelectual”. Acerca deste assunto pode-se mencionar Santos (1993) que refere que muitos adultos encaram o tempo livre das crianças como um “tempo de irresponsabilidade protegida”.

Verificou-se que muitos pais brincam com os seus filhos, mas será esse comportamento adoptado porque os pais não têm tantas tarefas domésticas a desempenhar? Ou será porque consideram a actividade lúdica importante?

## CONCLUSÕES

Conclusões As sociedades modernas trouxeram algumas alterações nomeadamente a existência de tempo livre para muitos sectores da sociedade. O lazer surge como prática corrente, através da qual também se constroem relações sociais entre indivíduos.

As transformações ocorridas na sociedade contribuíram também para mudanças a nível da vida familiar. Estas mudanças sociais, que transformaram claramente a estrutura familiar, fizeram-se sentir essencialmente ao nível dos contextos de vida da criança. Os hábitos quotidianos de vida transformaram-se integralmente, os ritmos e as rotinas das crianças também. Aconteceu uma redução da autonomia das crianças, com complicações no desenvolvimento motor, emocional e social (Neto, 2005a).

Segundo Neto (2003a, 2005b), as características das sociedades pós-industriais com hábitos sedentários e maus estilos de vida, originam a tomada de consciência das mudanças acontecidas na estrutura familiar, escolar e social. Verifica-se, nos dias de hoje, uma tendência para institucionalizar as actividades de tempo livre das crianças e constata-se o esforço em manter a criança intelectualmente activa e corporalmente passiva. A necessidade de actividade física e de jogo espontâneo é essencial para a demarcação de hábitos saudáveis para uma vida activa. Estas mudanças radicais nas rotinas das crianças implicam que as actividades como correr e jogar à bola são, muitas vezes, esquecidas.

As mudanças sociais, ocorridas a partir dos anos cinquenta correspondem a alterações das práticas e dos valores relativos a tempos livres na vida quotidiana de algumas classes sociais. Por actividades de tempos livres entendem-se aquelas que têm lugar no tempo que resta após o trabalho, também designado por lazer. O lazer surge como um complemento essencial à vida do homem, porque não permite que nos

enfademos nas horas de repouso e porque desenvolve aspectos da nossa personalidade que ficariam incompletos se o nosso único interesse fosse o trabalho (Llul Peñalba, 1999).

Por outro lado, estas mudanças sociais levam, segundo Cunha (2005), a que o lugar da criança na família se transforme. Para Neto (2003a), o tempo das crianças não é fácil de gerir. As famílias não têm grandes oportunidades no que respeita à organização do tempo livre e horários das crianças.

O meio social português e as condições de vida das famílias têm vindo a conhecer, nas últimas décadas, na opinião de Wall (1998, citado por Cunha, 2005), fortes alterações.

A gestão do tempo de vida das crianças é um problema sério das famílias de hoje. As rotinas de vida encontram-se relacionadas com uma padronização crescente dos estilos de vida. Segundo Neto (2005b, e de acordo com Serrano & Neto, 1996) o tempo no quotidiano das crianças é extremamente preenchido e regulamentado. O tempo de permanência nas escolas, articulado com os hábitos televisivos e as actividades extra-escolares, levam a um modelo de vida demasiadamente estruturado e favorável a um estilo de vida sedentário.

O brincar preenche as necessidades da criança. Ou seja, a criança satisfazem certas necessidades ao jogar (Vygotsky, 1985). A criança encontra nos jogos imaginários uma elaboração dos seus conflitos intra-psíquicos. Desta maneira, não se deve subestimar o jogo das crianças. O jogo não é apenas um exercício de todas as suas faculdades, mas também uma fonte de actividades superiores.

A criança, através do jogo, expressa-se e expressa a sua maneira própria de ver e construir o mundo (Sá, 1991). Através do jogo, a criança entende como conhecer e como fazer as coisas. No jogo a criança está a descobrir, a experimentar, a ser, e está a sentir. A criança aprende muitas coisas sobre si, sobre outros, e sobre o mundo através do jogo. Assimila conceitos, relações de causa e efeito, tamanhos, cores, texturas, sentimentos, emoções, sensações, sons, símbolos, entre outras coisas. O jogo é não somente uma maneira original de as crianças aprenderem sobre o seu mundo, mas é também a sua forma de aprendizagem sobre si mesmas e de como se adaptar ao seu mundo (Isenberg & Quisenberry, 2002).

Segundo Maurice Debesse (1987), o jogo ajuda a conhecer melhor as tendências de uma criança. O jogo é, em simultâneo, um indicador de desenvolvimento para o entendimento daquele que brinca e factor de desenvolvimento em si mesmo.

O jogo constitui um mundo à parte que não tem lugar no mundo dos adultos. É outro universo. A criança possui um mundo seu, onde pode exercer a sua soberania. O jogo faculta à criança, num ambiente de libertação de pressões e disputas, a possibilidade de investigar, dominar e orientar o envolvimento físico e social. O brincar é uma relação “livre e aberta” que deverá ser proporcionada desde cedo, nos primeiros anos de vida na abordagem dos primeiros contactos, para que se estabeleça uma comunicação facilitadora e reveladora das capacidades da criança.

Segundo Piaget (1978), alguns jogos consistem em reproduzir simbolicamente acontecimentos evidentemente dolorosos com o objectivo de os digerir ou de os assimilar. O jogo apresenta soluções para os problemas ou tensões interiores da criança.

Winnicott (1975) refere o termo “objectos transitórios” para denominar uma área intermédia entre a realidade interna e a externa. O brinquedo possui muitas características dos objectos reais, pelo facto de que a criança exerce domínio sobre ele. A criança concentra as suas próprias necessidades no objecto.

No jogo simbólico, a criança pequena faz com que a situação de jogo e a realidade coincidam (Vygotsky, 1985). Diz Aguilar (1989), que a criança apreende a situação fictícia, em que o acto vivido e o acto jogado dificilmente se distinguem. No jogo da criança, é difícil distinguir entre o que é vivido e o que é acto jogado. Ao brincar a criança revela-se inteiramente, com toda a espontaneidade. Ao jogar ela não sabe esconder os sentimentos que a animam. Desta maneira, o brincar da criança tem um fim em si mesmo, no desenvolvimento e na afirmação do eu.

A literatura estudada e os resultados encontrados na presente investigação parecem apontar no mesmo sentido. Apresentam-se, aqui, de forma sintetizada as conclusões obtidas no trabalho realizado.

A primeira conclusão a que se chegou foi que as mães demonstram ter conhecimento no que diz respeito à actividade lúdica dos seus filhos. Por outras palavras, a actividade lúdica é por elas considerada como um momento de

aprendizagem e de exercício intelectual, no qual a criança tem a oportunidade para fazer o que gosta; é um momento que contribui para o entendimento da criança sobre o mundo que a rodeia, de socialização e, em consequência, é um contributo para o seu crescimento.

As mães consideram a actividade lúdica, em termos de conteúdo, como um momento útil para as crianças, no qual elas têm oportunidade para apreender, alcançar e interiorizar novas aprendizagens, de desenvolver, em especial, a criatividade, de dar a conhecer o seu comportamento e de interagir com outros.

Verificou-se que o número de crianças que usa/ usou um objecto transitório é, segundo as mães, superior ao das que nunca usou. Ou seja, a maior parte das crianças recorre a objectos transitórios para assimilar o que apreende na realidade externa.

Em relação aos tempos para brincar, as mães referem que as crianças têm mais oportunidades de brincadeira ao final do dia durante a semana e durante o fim-de-semana, mais especificamente quando estão em casa. Nestes tempos de brincadeira, as crianças têm o hábito de brincar sozinhas. Nestes momentos, as mães deixam os filhos brincar livremente, embora possam condicionar de várias maneiras esta actividade, impondo regras de tempo, alterando a natureza das brincadeiras e contrariando actividades violentas e a televisão.

No que diz respeito ao tipo de brincadeira mais frequente das crianças constatou-se que a actividade escolhida mais frequentemente é o “faz de conta” tanto entre os rapazes como entre as raparigas.

As mães que participaram neste estudo revelam ter o hábito de brincar com os seus filhos. As actividades por estas efectuadas nestes momentos são essencialmente os jogos.

Relacionada com a socialização das crianças verificou-se que, no dizer das mães, a maior parte das crianças brincam com outras (fora do ambiente escolar), em casa e frequentemente ao fim de semana. Ou seja, nos momentos de lazer dos pais, as crianças têm a possibilidade de interagir com outras.

Quando os pais não estão presentes, de acordo com as mães, as crianças ficam mais frequentemente com familiares. Nestas alturas, em relação à oportunidade para brincar, as crianças brincam mais do que se estivessem com os progenitores e o tipo de brincadeira é semelhante. Ou seja, apurou-se que as mães dizem que se mantêm informadas sobre as actividades das crianças quando não estão com elas.

As entrevistadas consideram que os seus filhos brincam o suficiente. Ou seja, encaram o tempo que lhes disponibilizam para brincar como satisfatório. No entanto verificou-se que os tempos de brincadeira livre acontecem com mais frequência ao fim de semana.

As mães esclarecem que a brincadeira dos seus filhos tem evoluído ao longo do tempo. A criança ganhou mais autonomia, alterou os seus interesses e a sua capacidade para estruturar e dar consistência às brincadeiras, revelou maior capacidade para se concentrar, para utilizar com maior correcção os objectos, para melhor compreender as regras, para ter uma maior participação e imaginação e também para conseguir uma melhor reprodução da realidade.

As entrevistadas reconheceram a importância da actividade lúdica no desenvolvimento da criança, no desenvolvimento da sua actividade intelectual e emocional, social e motora, da imaginação, da capacidade de interpretar novos papéis, da exteriorização de sentimentos, de autonomia e de autoconfiança.

Em relação às concepções e posturas dos pais face à actividade lúdica dos seus filhos, as mães julgam saber o que eles pensam. Segundo elas, os pais consideram a actividade lúdica dos seus filhos como um momento importante no desenvolvimento da criança. Apenas um número reduzido de entrevistadas revelou desconhecer a opinião do cônjuge em relação a este assunto.

Tomou-se, por último, conhecimento que os pais têm o hábito de brincar com os filhos e que o tempo que ocupam nesta actividade é superior ao das brincadeiras das mães com os seus filhos.

No decorrer deste trabalho surgiram algumas questões cuja abordagem poderá ser considerada em novas investigações.

A primeira questão a apontar é desenvolver o mesmo estudo, mas desta vez com mães de classe média-baixa. Ou seja, tentar averiguar se mães com habilitações académicas mais baixas partilham da mesma opinião em relação à importância da actividade lúdica dos seus filhos e se identificam as mesmas características nas suas brincadeiras.

Outra questão a averiguar é qual o papel do jogo nas crianças na sociedade actual e compará-lo com o papel que ele desempenhava em gerações anteriores.

Como foi visto, o tempo de brincadeira nos dias de hoje é mais reduzido. Assim sendo, surge a interrogação sobre se as brincadeiras praticadas actualmente pelas

crianças esgotam as necessidades de desenvolvimento que a investigação lhes reconhece. Concretamente, surge a questão de saber se não será insuficiente para esse desenvolvimento o facto de as crianças se confinarem maioritariamente ao “jogar em casa”.

Outra questão a referir é sobre o estimular da actividade lúdica. Concretamente, se é necessária a estimulação da actividade lúdica, onde é que deveria ser feita (na escola ou em casa) e, descobrir quais os benefícios das crianças nesta situação.

Por último, seria curioso descobrir os resultados se o inquérito fosse direccionado aos pais. Concretamente descobrir se as concepções seriam as mesmas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aberasteury, A. (1992). *A criança e seus jogos*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Aboim, S. (2005). Dinâmicas de interação e tipos de conjugalidade. In Karin Wall (org.), *Famílias em Portugal* (pp. 231-302). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Aboim, S., Cunha, V. & Vasconcelos, P. (2005). Um primeiro retrato das famílias em Portugal. In Karin Wall (org.), *Famílias em Portugal* (pp. 51-81). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Aguilar, L. F. (1989). O jogo dramático espontâneo no jardim de infância: Um cenário de acção. *Aprender*, 8, 21-24.
- Almeida, C. (2003). *Resgate do corpo: Entrevista com Carlos Neto*. Artigo alocado em <http://www.c-e-m.org/reflexoes/012/4.htm>. Último acesso em 03 de Janeiro de 2007.
- Bergen, D. (2002). The role of pretend play in children's cognitive development. *Early Childhood Research & Practice Journal*, 4 (1). Artigo alocado em <http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/bergen.html>. Último acesso em 14 de Dezembro de 2006.
- Bettelheim, B. (1999). *Psicanálise dos contos de fadas*. Venda Nova: Bertrand Editora.

- Borges, M. (1983). *A organização do "objecto" nos primeiros meses da vida da criança*. Lisboa: Col. Fresta.
- Chateau, J. (1987). *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus Editorial.
- Cunha, V. (2005). As Funções dos filhos na família. In Karin Wall (org.), *Famílias em Portugal* (pp. 465-497). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Diatkine, R. (1996). *A criança no adulto ou a eterna capacidade de sonhar*. Col. Epigénese e desenvolvimento. Lisboa: Instituto Piaget.
- Featherstone, M. (1987). Leisure, symbolic power and the life course. In Mike Featherstone, *Sport, leisure and social relations* (pp. xx-xx). London: Routledge e Kegan Paul.
- Ferland, F. (2006). *Vamos Brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Fernie, D. (1988). The nature of children's play. Artigo alocado em [www.kidsource.com/kidsource/content2/nature.of.childs.play.html](http://www.kidsource.com/kidsource/content2/nature.of.childs.play.html). Último acesso em 14 de Dezembro de 2006.
- Ferro, A. (1995). *A técnica na psicanálise infantil. A criança e o analista: da relação ao campo emocional*. Rio de Janeiro: Imago Editora.
- Freire, T., Araújo, S. (1996). Lazer, desenvolvimento e estilos de vida. Leandro Almeida, *Congresso, II, Galaico-Português de Psicopedagogia - Actas* (pp. 213-220). Braga: Universidade do Minho.
- Giddens, A. (2004). *Sociologia*. (4ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y como deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

- Gay, L. R. (1996). *Educational research: competencies for analysis and application*. (5ª edição). New Jersey: Englewood Cliffs.
- Ghiglione, R., Matalon, B. (1992). *O inquirido: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Isenberg, J.P. & Quisenberry N. (2002). *Play: essencial for all children. A position paper of the association for childhood education international*. Artigo alocado em [www.acei.org/playpaper.htm](http://www.acei.org/playpaper.htm). Último acesso em 14 de Dezembro de 2006
- Klein, M. (1978). *Essais de psychalyse (1921-1945)*. Paris: Payot.
- Kooij, R. V. (2003). O jogo da criança. In Carlos Neto, *Jogo e Desenvolvimento da Criança*, (pp. 32-56). Lisboa: Edições FHM.
- Leitão, F. R. (2003). Símbolo e actividade lúdica. In Carlos Neto, *Jogo e Desenvolvimento da Criança*, (pp. 57-70). Lisboa: Edições FHM.
- Llul Peñalba, J. (1999). *Teoria y práctica de la educación en el tiempo libre*. Madrid: CSS.
- Magalhães, D. M. (1991). A sociedade perante o lazer. Geração do lazer ou do não-sei-que-fazer?. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras Universidade do Porto*, 1, 165-174.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- National Network for Child Care – NNCC. (1994). Play is the business of kids. In *Better kid Care: A video learn-at-home unit* (pp. 3-18). University Park, PA: Pennsylvania State University Cooperative Extension. Artigo alocado em [www.nncc.org/Curriculum/better.play.html](http://www.nncc.org/Curriculum/better.play.html). Último acesso em 14 de Dezembro de 2006.

- Neto, C. (2003a). Tempo e espaço de jogo para a criança: Rotinas e mudanças sociais. In Carlos Neto, *Jogo e desenvolvimento da criança*, (pp. 10-22). Lisboa: Edições FHM.
- Neto, C. (2003b). Jogo e desenvolvimento da criança. In Carlos Neto, *Jogo e desenvolvimento da criança*, (pp. 5-9). Lisboa: Edições FHM.
- Neto, C. (2005a). *A criança e o jogo: perspectivas de investigação*. Artigo alocado em [www.fmh.utl.pt/Cmotricidade/dm/textoscn/acriancaejogo.pdf](http://www.fmh.utl.pt/Cmotricidade/dm/textoscn/acriancaejogo.pdf). Último acesso em 03 de Janeiro de 2007.
- Neto, C. (2005b). *Jogo na criança e desenvolvimento psicomotor*. Artigo alocado em [www.fmh.utl.pt/Cmotricidade/dm/textoscn/jogonacriancaedesenvolvimentopsicomotor.pdf](http://www.fmh.utl.pt/Cmotricidade/dm/textoscn/jogonacriancaedesenvolvimentopsicomotor.pdf). Último acesso em 03 de Janeiro de 2007.
- Neto, C. (2005c). *O jogo e tempo livre*. Artigo alocado em [www.fmh.utl.pt/cmotricidade/dm/textoscn/ojogoetempolivre.pdf](http://www.fmh.utl.pt/cmotricidade/dm/textoscn/ojogoetempolivre.pdf). Último acesso em 03 de Janeiro de 2007.
- Onofre, P. (1997). Antes do poder do adulto, o princípio... era o brincar e... antes da invenção da escola, o princípio... era o jogo. *Revista Portuguesa de Pedopsiquiatria*, 14, 83-91.
- Onofre, P. (2002). Jogar e brincar..., antes de falar e andar. *Integrar*, 19, 69-77.
- Ortiz, M. J. (2000). *El desarrollo emocional in desarrollo afectivo e social*. Madrid: Pirâmide.
- Patrício, G. (1991). História do brincar – a regra da socialização jogo de regras e regras do jogo terapêutico. *Actas de Psicologia Clínica*, 31-36.

- Pereira, B. O. (1993). *A infância e o lazer. Estudo da ocupação dos tempos livres da criança dos 3 aos 10 anos em diferentes contextos sociais*. Monografia apresentada com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação (Metodologia da Educação Física) na Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.
- Pereira, B. O. & Neto, C. (1994). O tempo livre na infância e as práticas lúdicas realizadas e preferidas. *Ludens*, 14 (1), 35-41.
- Piaget, J. (1978). *A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Ramacciotti, A. (2006). *Aprendendo a brincar*. Artigo alocado em <http://www.acapulcoweb.com/noticia/2006/11/07/id/332>. Último acesso em 02 de Janeiro de 2007.
- Rosa, J. C. (2004). Reflexões sobre o verdadeiro e o falso self. *Revista Portuguesa de Psicanálise*, 26 (1), 91-95.
- Sá, E. (2002). *A vida não se aprende nos livros*. (7ª Edição). Lisboa: Oficina do Livro.
- Sá, M. T. (1991). História do brincar – jogo e desenvolvimento. *Actas de Psicologia clínica*, 9-30.
- Santos, A. (1993). Tempo livre, tempo de brincar, tempo de crescer. *Cadernos de Educação de Infância*, 25, 6-9.
- Sroufe, L. A. (1995). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van der Voort, T. (2001). Television's impact on children's leisure-time reading and reading skills. In Tom Van der Voort, *Literacy and motivation: reading engagement in individuals and groups*, (pp. 95-119). Mahwah: Lawrence Erlbaum.

- Vygotsky, L. S. (1985). The role of play in development. In L.S. Vygotsky (ed.), *Mind in Society: The development of higher psychological process*, (pp. 92-104). Cambridge: Harvard University Press.
- Wall, K., Guerreiro, M. D. (2005). A divisão familiar do trabalho. In Karin Wall, *Famílias em Portugal* (pp. 303-362). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Wallon, H. (1960). O jogo. *Psicologia*, 1 (2), 175-180.
- Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora.
- Winnicott, D. W. (1993). Objectos transicionais e fenómenos transicionais. In Francisco Alves (ed.), *Textos seleccionados: Da pediatria à psicanálise*, (pp. 389-408). Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora.

ANEXOS

ANEXO A  
Guião de Entrevista

## Guião de Entrevista

### **I. Dados de Identificação**

Quantos filhos tem?

Qual o sexo do(s) seu(s) filho(s)?

Qual a idade do(s) filho(s)?

Qual é a sua idade?

Qual é a sua profissão?

Quais são as suas habilitações?

### **II. Guião da entrevista**

1. O que é para si o jogo/ actividade lúdica?

2. Na sua opinião a actividade lúdica tem alguma utilidade?

3. Quando era mais pequeno, o seu filho tinha algum objecto especial para brincar?  
Ainda o usa?

4. Quando é que o seu filho brinca?

5. Ele costuma brincar sozinho?

5.1 - Em que situações?

5.2 - Nessa altura, deixa-o brincar livremente ou direcciona a brincadeira?

5.3 - Quais são as suas brincadeiras?

6. A Mãe costuma brincar com ele?

6.1 - Pode enumerar algumas dessas brincadeiras?

7. Quando a mãe/ pai não estão com quem é que ele fica?

7.1 - Nessas alturas ele brinca?

7.2 - Sozinho?

7.3 - Como é que ele brinca?

**8.** O seu filho costuma brincar com outras crianças?

8.1 - Onde?

8.2 - Quando?

**9.** Acha que ele brinca o suficiente?

**10.** Acha que o jogo/ a brincadeira se tem alterado com o passar do tempo?

**11.** Considera que a actividade lúdica é importante no desenvolvimento da criança? Em que aspecto?

**12.** O Pai partilha da mesma opinião em relação à importância da actividade lúdica?

12.1 - O Pai brinca com ele?

ANEXO B

Carta para as Mães

### Carta para as Mães

Sou Ana Stott Howorth, licenciada em Educação de Infância e Mestranda de Psicologia Educacional do Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Vou realizar um estudo sobre as concepções que as Mães têm sobre o jogo, a actividade lúdica e, também, sobre as ocupações dos tempos livres das crianças. Vou tentar saber qual é o valor atribuído a estes tempos nos dias de hoje. Gostaria de participar?

Pretendo entrevistar quinze Mães de crianças de duas salas de diferentes idades (quinze Mães da sala dos três anos e quinze Mães da sala dos quatro anos). Para tal é necessário uma conversa, individual e confidencial a realizar no Colégio em dia e hora a combinar. Estas entrevistas serão realizadas e analisadas por mim.

Todas as Mães que o desejem terão acesso, no final do estudo, aos dados e resultados gerais encontrados.

Preciso das suas ideias para me ajudar a entender quais são as concepções que as Mães de hoje têm sobre o jogo e sobre o brincar.

Se estiver interessada no estudo e nas condições pedidas envie o destacável preenchido à Direcção do Colégio. Brevemente será contactada para se marcar a entrevista.

Conto com o seu apoio e motivação. Afinal é só uma conversa...

Caso deseje previamente mais informações pode contactar-me pelo telefone 91 774 90 10.

.....

Eu, ..... Pretendo participar no estudo sobre as concepções do jogo, a actividade lúdica e as ocupações dos tempos livres das crianças.

Assinatura

.....