

MICHELLE ARAÚJO ROCHA

PSICOLOGIA E LAZER:

um estudo sobre o tempo liberado da escola da infância contemporânea

BELO HORIZONTE
Universidade Federal de Minas Gerais
2011

MICHELLE ARAÚJO ROCHA

PSICOLOGIA E LAZER:

um estudo sobre o tempo liberado da escola da infância contemporânea

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Lazer da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Lazer.

Linha de pesquisa: Lazer, Cidade e Grupos Sociais

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Karine de Souza

Belo Horizonte
Universidade Federal de Minas Gerais
2011

R672p Rocha, Michelle Araújo
2011 Psicologia e lazer: um estudo sobre o tempo liberado da escola da infância contemporânea. [manuscrito] / Michelle Araújo Rocha – 2011.
123f., enc.:il.

Orientadora: Luciana Karine de Souza

Mestrado (dissertação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

Bibliografia: f. 110-115

1. Lazer - Teses. 2. Psicologia – Teses. 3. Crianças - Teses. I. Souza, Luciana Karine de. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. III. Título.

CDU: 379.8

Ficha catalográfica elaborada pela equipe de bibliotecários da Biblioteca da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais.



Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
Mestrado em Lazer
Área Interdisciplinar

Dissertação intitulada *Psicologia e lazer: um estudo sobre o tempo liberado da escola da infância contemporânea* de autoria da mestranda **Michelle Araújo Rocha** defendida e aprovada em 28 de março de 2011, na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais e submetida à banca examinadora composta pelos professores:

Profa. Dra. Luciana Karine de Souza (Orientadora)
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
Universidade Federal de Minas Gerais

Profa. Dra. Ana Cristina Garcia Dias
Centro de Ciências Sociais e Humanas
Universidade Federal de Santa Maria

Profa. Dra. Érika Lourenço
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
Universidade Federal de Minas Gerais

*À Mamis, Papito, Cacau e Mari,
por estarem sempre junto e por todo amor.*

*Às crianças de todo o mundo por sempre enxergar
a beleza e por nos ensinar a ser mais simples.*

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus, por ter me dado saúde e disposição para concretizar esta pesquisa.

À minha família, por ser o meu porto seguro, minha fonte de inspiração para a vida. Vocês quatro são tudo o que mais amo nesse mundo! Obrigada pai e mãe por vibrarem com cada vitória, pelo suporte moral e pela ajuda em todos os aspectos. Em especial agradeço à Cacau, pela leitura atenta e pelas observações carinhosas e à Mari, pela paciência, compreensão e cuidados. Obrigada por tudo!

Aos amigos, pela compreensão da minha ausência, por estarem sempre por perto escutando desabafos e se preocupando com o meu bem estar. Em especial, agradeço ao Wolfie, Marina, Paty, Grá, Dani Lameirinhas, pelo carinho e companheirismo.

Aos professores do Mestrado em Lazer da UFMG, especialmente José Alfredo e Hélder, pelos materiais emprestados, esclarecimentos, discussões, trocas, etc.

Aos colegas do curso, pelos papos, viagens, pela rica troca de experiências. Em especial, gostaria de agradecer à Tati, pelos desabafos de fim de mestrado.

Agradeço especialmente à Dani e Tássia por terem contribuído com a construção dessa dissertação nas transcrições, análise dos dados, etc. Meninas, vocês foram fundamentais! Obrigada!

À FAPEMIG, pelo apoio financeiro durante a maior parte dessa jornada.

Aos professores que compuseram a qualificação do projeto: Ana Cristina Garcia Dias (UFSM) e Lincoln Coimbra Martins (UFMG). E aos professores que compuseram a banca de defesa: Ana Cristina (UFSM), Érika Lourenço (UFMG), Agnaldo Garcia (UFES) e José Alfredo (UFMG). Obrigada especialmente Ana Cristina e Érika pela cuidadosa leitura e pelas observações.

Às instituições e às crianças que se dispuseram a participar dessa pesquisa e dividir suas experiências de vida.

Aos amigos e professores da Abordagem Centrada na Pessoa, pelas ricas discussões e experiências de vida que passamos juntos, por terem contribuído com minha formação como psicóloga e como mulher. Em especial, agradeço ao queridíssimo Maurício Souza pelo companheirismo, risadas e por continuar me ajudando a ser autêntica e empática.

Gostaria de fazer um agradecimento mais que especial à professora Luciana Karine de Souza por esses dois anos de trabalho compartilhado! Obrigada por ter “comprado”

a idéia do projeto, por ter confiado em minha capacidade, por ter sido uma orientadora super presente e companheira. Obrigada pelos momentos de reflexão, pela rapidez nas leituras dos meus textos, pelas sugestões, etc. Do fundo do coração: obrigada!

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram com a construção deste trabalho e com minha formação enquanto pesquisadora e Pessoa!

“A infância é medida por sons, aromas e visões,
antes que o tempo obscuro da razão se expanda”.

John Betjeman

RESUMO

Esta dissertação procurou identificar e descrever as atividades realizadas durante o tempo liberado da escola de crianças com nove e dez anos de idade que cursavam o 4º ano do ensino fundamental de uma escola pública e outra particular da cidade de Belo Horizonte, pretendendo estabelecer uma relação entre o que faziam e seu desenvolvimento. A fundamentação teórica e empírica teve como base a Psicologia Positiva, os Estudos do Lazer e trabalhos na área da infância e atividades extraclasse, em diálogo com a pesquisa de campo. A coleta de dados envolveu 20 crianças da escola pública e 21 da escola particular, que responderam a uma entrevista semi-estruturada individual. As respostas das crianças à entrevista foram gravadas e transcritas, e posteriormente analisadas qualitativa e quantitativamente, tendo como base a Análise de Conteúdo. Foram criadas categorias de respostas formadas por unidades temáticas semelhantes, com cálculo de frequências das respostas das crianças. Comparações foram buscadas com base em diferenças de gênero e de tipo de escola. As quatro atividades mais frequentes desenvolvidas no horário alternativo ao da escola foram: assistir televisão, fazer para casa, mexer no computador e jogar videogame, com predominância dos alunos da escola particular em todas as quatro. Tais atividades têm como característica o sedentarismo, que leva a uma diminuição das atividades motoras, podendo contribuir com a obesidade infantil, atraso do desenvolvimento motor, etc. Tem-se observado que, devido a algumas mudanças sociais como valorização territorial, intensificação do transporte urbano, violência, trabalho, etc., muitas vivências de lazer passaram a acontecer dentro das casas dos indivíduos, levando à redução de práticas feitas em grupo nos espaços públicos. De todos os participantes envolvidos em atividades extraclasse (aulas estruturadas desenvolvidas fora do período escolar), apenas três eram da escola pública. É possível pensar que a questão financeira seja uma das causas desta pequena adesão. Algumas crianças da escola particular chegam a participar de três ou quatro dessas atividades, mas a maioria está envolvida em pelo menos uma. Este resultado sugere uma intenção de prepará-las para o futuro. Responsabilidade com afazeres domésticos ou com o cuidado de pessoas da família foram atribuídas majoritariamente às meninas da escola pública, que passam boa parte de seu tempo liberado da escola envolvidas em tais tarefas. Muitas delas valorizam estas atividades por acreditarem se tratar de um aprendizado útil para quando se tornarem adultas. Notou-se uma pequena participação dos pais em atividades tipicamente infantis. As práticas realizadas com o grupo familiar nos finais de semana têm priorizado as

necessidades parentais, sendo a criança apenas coadjuvante. Por fim, conclui-se que o lazer pode contribuir como um recurso para estreitar os laços familiares. Além disso, as atividades extraclasse podem estimular a vivência de práticas prazerosas realizadas em grupo por estimular o amadurecimento de habilidades facilitadoras do desenvolvimento pessoal, levando indivíduos (crianças) e grupos (famílias) à felicidade.

Palavras-chave: Psicologia Positiva. Lazer. Infância. Atividades extraclasse.

ABSTRACT

This study attempted to identify and describe the time dedicated to after-school activities by nine and ten year-olds enrolled in 4th grade in one private and one public school located in Belo Horizonte, Brazil, and then conduct the analysis of these activities by trying to establish a connection between them and these children's development. Theoretical and empirical background were grounded in Positive Psychology, Leisure Studies, childhood and extracurricular activities, and discussed with focus on field research. Data was gathered from 20 children in one public school and 21 children in one private school, who engaged in individual, semi-structured interviews. Children's answers were recorded, transcribed, and later analyzed through a qualitative and quantitative approach using Content Analysis. Response categories were created based on similar thematic units, and the frequency of answers was calculated for each category. Gender and school type comparisons were carried out. The four most frequent after-school activities were: watching television, doing homework, using the computer, and playing video-games, mostly reported by children from the private school. These four activities are associated with sedentariness which decreases motor activity and can contribute to child obesity, delay in the motor development and other negative outcomes. Social conditions such as land speculation, increase in urban traffic, presence of community-based violence and labor, may have determined the quality of many leisure experiences, moving them into people's homes, reducing social exchange in public places. Only three children from the public school indicated structured after-school classes as an extracurricular activity. Financial hardship may account for this low frequency. Some children from the private school mentioned taking part in three or four after-school activities, but most of them participate in at least one. This engagement in after-school programming suggests a systematic intention to prepare students in private school for their academic/professional future. The results also demonstrated that the responsibility of performing domestic chores and of taking care of family members was mostly given to girls from the public school, who reported spending a considerable part of their day involved with these activities. Many girls value these tasks because they believe them to be useful for their adult lives. Poor parental participation in children's activities was noted. Weekend family leisure experiences seem to prioritize parental needs, giving children a secondary role in the family. Finally, leisure may contribute as a resource for strengthening family relationships. Moreover, extracurricular activities can promote pleasant group leisure practices by helping to

cultivate skills that facilitate personal development, leading individuals (children) and groups (families) to happiness.

Keywords: Positive Psychology. Leisure. Childhood. Extracurricular activities.

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 - Categorias sobre as atividades realizadas no tempo liberado da escola.....	53
TABELA 02 - Categorias sobre o contexto/espço no qual as atividades realizadas durante o tempo liberado da escola são desenvolvidas.....	55
TABELA 03 - Categorias sobre as companhias envolvidas nas atividades realizadas durante o tempo liberado da escola.....	56
TABELA 04 - Categorias sobre as atividades preferidas. Crianças que indicaram somente uma atividade preferida	57
TABELA 05 - Categorias sobre as atividades preferidas. Crianças que indicaram duas ou três atividades preferidas	57
TABELA 06 - Categorias sobre as companhias envolvidas nas atividades preferidas.....	57
TABELA 07 - Categorias sobre a importância ou não atribuídas às atividades realizadas no tempo liberado da escola.....	58
TABELA 08 - Categorias sobre os motivos da importância atribuída às atividades.....	59
TABELA 09 - Categorias sobre atividades consideradas mais importantes.....	60
TABELA 10 - Categorias sobre os sentimentos decorrentes da participação nas atividades realizadas no tempo liberado da escola.....	60
TABELA 11 - Categorias sobre as justificativas dos sentimentos relacionados às atividades	62
TABELA 12 - Categorias sobre saber ou não o que é lazer.....	62
TABELA 13 - Categorias sobre os conceitos de lazer.....	63

TABELA 14 - Categorias sobre as atividades de lazer realizadas pelos participantes.....	64
TABELA 15 - Categorias sobre as companhias com quem desenvolvem as atividades de lazer.....	65
TABELA 16 - Categorias sobre as práticas de lazer realizadas nos finais de semana com a família.....	66
TABELA 17 - Categorias sobre o contexto (ambiente/ espaço/ lugar) onde as práticas de lazer com a família são desenvolvidas.....	67
TABELA 18 - Categorias sobre a crença na possibilidade de o lazer ensinar algo ou não..	68
TABELA 19 - Categorias sobre o conteúdo dos ensinamentos do lazer.....	69
TABELA 20 - Categorias sobre quais atividades os participantes gostariam de fazer mais...	70
TABELA 21 - Categorias sobre quais atividades os participantes deixariam de fazer.....	71
TABELA 22 - Categorias sobre a insistência dos pais em relação à participação das crianças nas atividades realizadas fora do período escolar.....	72
TABELA 23 - Categorias sobre quais atividades os pais insistem.....,	73
TABELA 24 - Categorias sobre a intensidade da insistência dos pais.....	73
TABELA 25 - Categorias sobre a intensidade do gostar das crianças em relação a sua participação nas atividades.....	74

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
1.1	Justificativa.....	17
1.2	Objeto de pesquisa.....	18
1.3	Problema.....	18
1.4	Perguntas de pesquisa.....	19
1.5	Objetivos.....	19
1.5.1	Geral.....	19
1.5.2	Específico.....	19
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	21
2.1	Psicologia positiva.....	21
2.2	Psicologia positiva e lazer.....	24
2.3	Lazer: conceitos.....	27
2.4	A infância e seus direitos.....	30
2.5	As atividades extraclasse.....	35
3	MÉTODO.....	44
3.1	Participantes.....	44
3.2	Instrumentos e materiais.....	45
3.3	Procedimentos.....	46
3.3.1	Seleção do local da coleta de dados.....	46
3.3.2	Preparação da coleta de dados.....	46
3.3.3	Procedimento da coleta de dados.....	48
3.4	Análise dos dados.....	48
4	RESULTADOS.....	51
4.1	Atividades desenvolvidas no horário liberado da escola.....	51
4.2	Atividades preferidas.....	56
4.3	Sobre a importância das atividades.....	58
4.4	Dos sentimentos proporcionados pelas atividades realizadas fora do horário escolar.....	60

4.5	Sobre o lazer e as práticas desenvolvidas durante os finais de semana.....	62
4.6	Sobre os ensinamentos do lazer.....	68
4.7	Atividades que as crianças gostariam de fazer mais.....	70
4.8	Sobre as atividades que deixariam de fazer.....	71
4.9	Da insistência dos pais em atividades específicas.....	72
5	DISCUSSÃO.....	75
5.1	Atividades mais frequentes: aspectos comuns e os perigos envolvidos.....	76
5.2	A polarização das práticas realizadas no tempo liberado das crianças quanto ao tipo de escola: movimento X inatividade física; criatividade X repetição.....	80
5.3	Ocupando o tempo liberado da escola com atividades extraclasse.....	88
5.4	O trabalho infantil doméstico.....	91
5.5	Aspectos familiares relacionados às vivências das práticas de lazer realizadas fora do tempo escolar	96
5.6	Aspectos gerais sobre o lazer propriamente dito.....	100
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
	REFERÊNCIAS.....	110
	APÊNDICES.....	116

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa surgiu da vontade de contribuir com o melhoramento da qualidade de vida infantil, baseada numa pré-concepção de que as crianças estariam sendo afetadas de diferentes maneiras, tanto física quanto emocionalmente, pelo grande acúmulo de atividades que vêm desempenhando em seu tempo liberado da escola e pelas mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas. Havia um desejo de ajudar o outro (indivíduos, grupos, comunidades, etc.) a crescer e, assim, viver experiências mais significativas, mas como fazê-lo sem conhecer verdadeiramente sua realidade e suas legítimas necessidades em nossos tempos?

Tendo trabalhado por muitos anos com crianças em ambientes de educação não-formal, onde o foco era a interação entre elas através de brincadeiras realizadas em grupos, como acampamentos de verão e centros lúdicos, sempre voltei minha atenção para questões relacionadas a esta fase da vida. Minha formação como psicóloga e o exercício de uma prática profissional no campo do Lazer, realizada em Minas Gerais e nos Estados Unidos, ampliaram minha visão quanto às relações que os sujeitos estabelecem com o mundo à sua volta, facilitando uma melhor compreensão das maneiras pelas quais os diferentes contextos afetam a constituição e o desenvolvimento dos indivíduos em nossos dias.

No contexto sócio-histórico em que nos encontramos, as discussões relacionadas à qualidade de vida têm tomado cada vez mais espaço na mídia, em universidades, etc. devido, principalmente, às várias modificações acontecidas nos últimos anos, especialmente no que diz respeito ao mundo do trabalho. Termo que ganhou destaque partir da década de 1980, a problematização sobre a qualidade de vida se tornou bastante útil ao campo de Estudos do Lazer, pois se fez importante considerá-lo como dimensão da mesma, uma vez que “o lazer vai sendo associado à plenitude da prática da cidadania” (GUIMARÃES; MARTINS, 2004).

É possível observar que nossa sociedade passou a ser definida e orientada por uma forte pressão (SCHWARTZ, 2004) que leva os sujeitos a uma infindável busca pela aquisição e retenção de cada vez mais informações e conhecimentos práticos, a fim de poder assumir um lugar de destaque no mundo competitivo em que se inserem. Levando em consideração tais características, especialmente no que diz respeito ao universo infantil, é possível pensar que estes aspectos da sociedade contemporânea possam ter importantes consequências sobre o desenvolvimento psicológico e social das crianças. Nesse sentido, é possível notar que mais atenção tem sido dedicada ao universo infantil tanto em situações do dia a dia, quanto em

programas de televisão que convidam especialistas para tentar esclarecer dúvidas de pais e educadores, por exemplo.

Pode-se dizer que, dentre outras coisas, as crianças têm sido cada vez mais estimuladas a tomar parte em atividades extraclasse como esportes competitivos, línguas estrangeiras, aulas de computação, dança, teatro, etc., ou outras atividades como os cuidados com irmãos mais novos e com a casa onde moram, lhes restando pouco tempo livre de suas obrigações em geral (especialmente as obrigações escolares) para a prática de atividades não dirigidas que lhes garantam, dentre outras coisas, uma satisfação pessoal. Além disso, as escolas, numa tentativa de se adequar ao contexto, têm priorizado a aquisição de conhecimentos formalizados em detrimento de uma das formas infantis mais características de aquisição de experiências, como o brincar (NUNES; BECKER, 2000).

A fim de evitar confusões e facilitar a leitura deste trabalho, em especial aquela do capítulo seguinte, faz-se necessário esclarecer neste momento o uso de alguns termos frequentemente empregados ao longo de toda essa dissertação, ainda que eles sejam abordados de maneira mais profunda adiante. O tempo liberado da escola, mencionado no título do trabalho, compreende o período no qual as crianças são liberadas de suas aulas formais realizadas nas escolas onde estudam. Esse tempo liberado da escola não é sinônimo de lazer (considerado aqui como um âmbito da cultura baseado em elementos como tempo, espaço, manifestações culturais e ações lúdicas), uma vez que existem outras atividades passíveis de serem executadas neste período que apresentam características de obrigatoriedade contrárias ao caráter voluntário típico das vivências de lazer, mas a disponibilidade de um tempo liberado possibilita a vivência do mesmo. Apesar do elemento tempo ser fundamental na definição daquele termo (lazer), trata-se de um tempo conquistado pelos sujeitos (ver p.28), o que dá a eles a possibilidade de escolher como o vivenciarão, optando pela realização de atividades ou pela fruição. Dessa maneira, e considerando novamente o caráter voluntário das práticas de lazer, as atividades extraclasse podem ou não se caracterizar como vivências de lazer, dependendo da forma como são experienciadas (ver p.37). Estas são consideradas atividades dirigidas cujo objetivo principal seria oferecer maiores oportunidades de educação e também de socialização para os sujeitos que dela participam.

Como resultado das recentes características assumidas por esta sociedade, fala-se em uma infância estressada e que, portanto, necessita de intervenções urgentes em vista das possíveis consequências do estresse para seu desenvolvimento (ELKIND, 2004; LIPP, 2005). Assim sendo, a realização desta pesquisa vai ao encontro de tais necessidades, uma vez que se

propõe a pensar sobre a problemática das atuais configurações do mundo infantil, tentando estabelecer uma relação entre as necessidades das crianças e o que delas é esperado por parte dos adultos. Para que isto aconteça, esta proposta de trabalho se caracterizará como um estudo interdisciplinar, procurando promover um diálogo entre a Psicologia, o Lazer e a Educação.

1.1 Justificativa

Por se tratar de um estudo que tem como temática principal o lazer, é preciso levar em conta que este é um campo do conhecimento relativamente novo. Tal característica enfatiza uma necessidade de amadurecimento do mesmo que pode ser alcançada segundo Alves, Gomes e Resende (2005), através do diálogo com outros campos de estudo já estruturados, dentre eles a Psicologia e a Educação, por exemplo.

A proposta de realizar um trabalho interdisciplinar, considerando como sujeito principal a criança, encontra em seu processo de desenvolvimento algumas limitações no que diz respeito à publicação científica realizada até os dias de hoje. Especialmente ao enfatizar a afinidade entre as três grandes áreas citadas anteriormente, é possível perceber que poucos foram os esforços que procuraram consolidar tais relações. Dentre eles, Werneck (2002) afirma que muitos dos estudos que propõem o diálogo entre o lazer e a educação se limitam a relatos de experiências ou à criação de manuais, o que delimita ou impede a possibilidade de crescimento dos sujeitos envolvidos. Já sobre o diálogo entre o lazer e a psicologia, o trabalho mais específico encontrado, até o momento, é o da licenciada em Educação Física Gisele Schwartz (2004), cujo doutorado foi em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Esta autora propõe que pensemos a Psicologia do Lazer como um campo de estudos e detecta que poucas iniciativas têm sido feitas para a sua consolidação. Outra possibilidade para levar em consideração esta relação se manifesta ao pensar a psicologia aplicada ao lazer ao invés de propô-la como um campo de estudos.

Poucos também foram os trabalhos empíricos voltados para a temática do lazer com foco na infância. Ao considerar o lazer voltado especificamente para esta fase do desenvolvimento ficam evidentes os trabalhos de Marcellino (2006), Silva e Marcellino (2006) e Isayama e Gomes (2008) que, apesar de serem referências importantes, não se caracterizam como estudos aprofundados sobre as vivências de lazer do público infantil, o que

justifica a presente pesquisa como uma possibilidade de produção mais sistemática e consistente.

A importância de conhecer o que é feito no tempo liberado da escola das crianças contemporâneas e, principalmente, como é vivenciado seu lazer se justifica também por uma possibilidade de organizar (ARGYLE, 1987) parte de suas vivências. Isso poderia se dar através do planejamento de experiências mais satisfatórias que possam ajudar a descobrir também as raízes da felicidade, visando facilitar um processo de desenvolvimento humano mais saudável e integral. Essa possibilidade de planejamento não desconsidera, porém a possibilidade de vivência do lazer como fruição, pois “a consideração do lazer como ‘atividade’ não abrange somente as situações de prática, uma vez que a atitude ativa independe da situação de prática ou de consumo” (MARCELLINO, 2007, p.31).

1.2 Objeto de pesquisa

A forma como é vivenciado o tempo liberado da escola e o lazer de crianças entre nove e dez anos, que cursam o 4º ano do Ensino Fundamental, estudantes de uma escola particular e outra pública da cidade de Belo Horizonte.

1.3 Problema

É necessário e relevante atualizar o conhecimento sobre como as crianças preenchem seu tempo liberado do horário escolar: que atividades executam, com quem, por quanto tempo, onde, de quem foi a iniciativa para tomar parte em tais atividades, qual o maior estímulo para a participação (fonte interna ou externa). Além disso, considera-se social e cientificamente relevante atualizar o conhecimento sobre as atividades de lazer realizadas por estas mesmas crianças, e detectar se elas são realmente percebidas por estes sujeitos como ações associadas ao lazer.

1.4 Perguntas de pesquisa

Como é utilizado o tempo liberado da escola por crianças do 4º ano do ensino fundamental de escolas particulares e públicas de Belo Horizonte?

Quais as atividades de lazer praticadas por estas crianças e a importância a elas atribuídas?

1.5 Objetivos

1.5.1 Geral

Identificar e descrever as atividades realizadas fora do período escolar por crianças de nove e dez anos de duas escolas da cidade de Belo Horizonte, sendo uma pública e uma particular.

1.5.2 Específicos

- Descrever as atividades realizadas durante o tempo liberado da escola por crianças entre nove e dez anos de idade, estudantes de escolas públicas e particulares de Belo Horizonte, focando as práticas de lazer e as concepções a elas relacionadas;
- Avaliar a importância atribuída à realização dessas atividades pelas crianças;
- Comparar as concepções de lazer e as atividades realizadas pelos estudantes das escolas públicas e das particulares.

A fim de organizar o percurso que levou à concretização de tais objetivos esta dissertação foi dividida em cinco outros capítulos. Naquele que sucede esta introdução, o segundo capítulo, procurou-se fazer um levantamento sobre as produções científicas relacionadas às temáticas da Psicologia Positiva, do Lazer, da Infância e das Atividades

extraclasse publicadas até hoje, buscando estabelecer analogias entre estes tópicos. O terceiro capítulo versa sobre a descrição do método escolhido para o desenvolvimento dessa pesquisa, dando destaque às especificações que levaram à escolha dos indivíduos participantes, o instrumento e materiais utilizados durante a coleta de dados e a maneira como os mesmos dados foram utilizados. O quarto capítulo apresenta os resultados obtidos através da pesquisa de campo. O capítulo de número 5 trata da discussão referente aos resultados encontrados por esta pesquisa relacionando-os a outros trabalhos científicos publicados até hoje sobre as práticas desenvolvidas pelas crianças. Por fim, são apresentadas as conclusões da pesquisa no capítulo destinado às Considerações Finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente capítulo tem como objetivo apresentar as bases teóricas que fundamentam o desenvolvimento desta dissertação de mestrado. Para tanto foi dividido em itens que abordam temas essenciais para se pensar a qualidade de vida das crianças.

2.1 Psicologia positiva

A presente pesquisa se propõe a estabelecer um diálogo entre três grandes áreas do conhecimento, a saber: Lazer, Educação e Psicologia. Para tanto, a fim de se tratar o campo do Lazer foram escolhidos estudos como os de Gomes (2004); Gomes, Alves e Rezende (2005); Gomes (2008), dentre outros. Da Educação, tem-se como diretriz inicial os estudos de Debortoli (1999 e 2002), Marcellino (2007) e Marcassa (2004). Finalmente, para abordar a Psicologia foi selecionada a abordagem da Psicologia Positiva, por apresentar aspectos em comum com o campo de estudos do lazer, como será argumentado mais adiante.

Tradicionalmente, é esperado da Psicologia, além da Medicina, que ela se encarregue e dê conta de questões voltadas para a cura de patologias e a solução de problemas de ordem emocional, dentre outros. Ao considerar tal aspecto, opta-se por lidar com apenas um dos feitos do ser humano. A função da Psicologia que prioriza a cura pode ser justificada, segundo Paludo e Koller (2007), pela emergência dos aspectos negativos do ser humano. Destacados a todo instante pelos meios de comunicação, esses aspectos negativos (frequentemente representados por problemas sociais como a pobreza, a depressão, o abuso de drogas, a violência, doenças, etc.) nos fazem refletir, e até questionar, sobre a real necessidade ou importância de se investir em pesquisas sobre a felicidade ou as potencialidades humanas em geral, uma vez que a urgência destes aspectos causadores do sofrimento humano faz tais temas parecerem superficiais e sem importância.

Procurando não atender tão somente à emergência de tais aspectos negativos enquanto propulsores do desenvolvimento científico é que surge neste contexto a Psicologia Positiva. Esta buscou se caracterizar como uma nova maneira de compreender os seres humanos e seu desenvolvimento, através de suas potencialidades e da dimensão da saúde. Suas origens se dão em 1998 (PALUDO; KOLLER, 2007), quando o psicólogo Martin

Seligman tomou posse do cargo de presidente da *American Psychological Association* (APA). Seu trabalho procurou mostrar a insuficiente produção científica sobre os “aspectos virtuosos e as forças pessoais que todos seres humanos possuem” (PALUDO; KOLLER, 2007, p.10) e a importância de pensar o ser humano a partir desses aspectos, visando a qualidade de vida e o desenvolvimento humano. Para este ponto de vista

A psicologia não é somente o estudo de patologias, fraquezas e danos; ela é também o estudo de forças e virtudes. O tratamento não se dá somente através do reparo do que está quebrado; mas do desenvolvimento do que é melhor (SELIGMAN; CSIKSZENTMIHALYI, 2000, p.7, tradução nossa)¹.

Seus artigos, durante todo o ano de 1998, procuravam enfatizar a necessidade de mudar o foco das contribuições da Psicologia, passando de uma ciência que se ocupava exclusivamente das patologias, para uma perspectiva que abordasse as virtudes e as potencialidades dos indivíduos (YUNES, 2003).

Este ramo da Psicologia consolidou-se no ano de 2000 com a publicação de uma edição especial da *American Psychologist* que tratou basicamente de temas relacionados à Psicologia Positiva, se tornando um marco para esta abordagem. Naquela edição, Seligman e Csikszentmihalyi apresentam um artigo introdutório sobre a Psicologia Positiva no qual especificam temas a serem discutidos nesse campo, a saber: esperança, felicidade, otimismo, bem-estar, espiritualidade, habilidades interpessoais, coragem, perseverança, capacidade de amar, responsabilidade, altruísmo, tolerância, civilidade, etc. Esses autores dividem tais temas em três níveis: o subjetivo, o individual e o grupal. Neste artigo, fica evidente, dentre outros aspectos, uma preocupação dos mesmos com a construção e o desenvolvimento de qualidades positivas e forças nos indivíduos, apresentando como “efeitos colaterais” (SELIGMAN; CSIKSZENTMIHALYI, 2000, p.13) do estudo desta temática o fato de a ciência aprender a amenizar e a prevenir doenças físicas e mentais. “Como principal efeito, os psicólogos aprenderão a construir as qualidades que ajudam os indivíduos e as comunidades, não só a tolerar e sobreviver, mas também a florescer” (SELIGMAN; CSIKSZENTMIHALYI, 2000, p.13, tradução nossa)². De acordo com Keyes e Haidt³ (*apud* PALUDO; KOLLER, 2007, p.10), este “florescimento” (grifo das autoras) diz de uma “condição que permite o

¹ Original em inglês: “Psychology is not just the study of pathology, weakness, and damage; it is also the study of strength and virtue. Treatment is not just fixing what is broken/ it is nurturing what is best.”

² Original em inglês: “As a main effect, psychologists will learn how to build the qualities that help individuals and communities, not just to endure and survive, but also to flourish”.

³ Keyes, C. L. M.; Haidt, J. **Flourishing**: Positive psychology and the life well lived. Washington DC: American Psychological Association, 2003.

desenvolvimento pleno, saudável e positivo dos aspectos psicológicos, biológicos e sociais dos seres humanos”.

Em outra importante edição da *American Psychologist*, a Psicologia Positiva é apresentada como o estudo científico das virtudes e forças humanas que são comuns ou normais. Sheldon e King (2001) explicitam que a mesma é uma tentativa de fazer com que os psicólogos adotem uma visão mais apreciativa e aberta sobre as capacidades e os potenciais humanos. Pode-se dessa maneira, conceber a Psicologia Positiva enquanto uma mudança de paradigmas, cujo objetivo final seria desenvolver conhecimentos científicos que favoreçam o desenvolvimento humano priorizando aspectos positivos de suas personalidades e experiências. Yunes (2003, p.76) diz de uma ruptura com o “viés ‘negativo’ e reducionista de algumas tradições epistemológicas que têm adotado o ceticismo diante de expressões salutogênicas de indivíduos, grupos ou comunidades”.

Pensando sobre o papel do psicólogo em relação à melhoria da qualidade de vida de indivíduos e comunidades que vivem em contextos hostis nos quais são cercados por situações de violência, negligência e desamparo, Seligman e Csikszentmihalyi (2000) reforçam a importância de se considerar questões relativas à prevenção. Estes pesquisadores constataram que o modelo patológico de funcionamento humano em nada ajudou a Psicologia a se aproximar de questões referentes à prevenção e que esta advém de uma perspectiva focada na construção de competências ao invés da correção de fraquezas.

Ainda sobre este aspecto e considerando os estudos sobre a Psicologia de orientação positiva no Brasil, que se encontram em estágio inicial de produção, um conceito frequentemente utilizado é o de resiliência. Originário da física, e neste campo definido como “propriedade pela qual a energia armazenada em um corpo deformado é devolvida quando cessa a tensão causadora duma deformação elástica” (FERREIRA, 1988, p.566), este conceito foi adaptado para o uso em ciências humanas sendo definindo como “capacidade do ser humano em responder a um trauma e de ser feliz apesar deste ter marcado sua vida” (CYRULNIK⁴ *apud* POLETTI; KOLLER, 2006, p.26).

Levando em consideração os pontos abordados até este momento, é preciso questionar sobre como desenvolver habilidades nos sujeitos para que estes possam se posicionar de forma mais amadurecida frente às várias situações impostas pela vida. Uma possível forma de se tratar tal questão é pensar o lazer como “um excelente e suave instrumento para impulsionar o indivíduo a desenvolver-se, a aperfeiçoar-se, a ampliar os seus

⁴ CYRULNIK, B. **Los patitos feos, la resiliencia**: Una infancia infeliz no determina la vida. Barcelona: Gedisa, 2002.

interesses e a sua esfera de responsabilidades” (ALVES; GOMES; RESENDE, 2005, p.17), tema que será tratado no próximo item.

2.2 Psicologia positiva e lazer

Por se tratar de uma abordagem muito recente da Psicologia, o diálogo dessa teoria com outras áreas do conhecimento ainda não possui trabalhos expressivos que o possam representar, o que pode ser confirmado pela pesquisa em bancos de dados como o *Bvs-psi* e *Psycinfo*. Por exemplo, neste primeiro banco, ao utilizar as palavras chave “psicologia positiva” e “lazer”, nenhum artigo foi encontrado. Dessa maneira, as relações estabelecidas entre o lazer e a Psicologia Positiva neste trabalho são pioneiras e se caracterizam como uma primeira tentativa de provocação sobre o assunto.

Um dos aspectos mais marcantes da experiência do lazer que pode ser problematizado ou tomado como objeto de estudo da Psicologia, seja ela de orientação Positiva ou não, leva em consideração os aspectos emocionais proporcionados pela sua vivência. Para se pensar esta relação, uma idéia fundamental a ser considerada diz respeito às emoções positivas abordadas por Sheldon e King (2001). Segundo esses autores, a importância de se pensar sobre as mesmas dá-se por elas facilitarem a criação de habilidades e recursos importantes para que o sujeito possa lidar com situações difíceis.

Definindo emoções como “tendências de resposta multicomponentes que se desenrolam ao longo de curtos intervalos de tempo”, Fredrickson (2001, p.218, tradução nossa)⁵ ressalta que as emoções positivas devem ser cultivadas como meio de alcançar o crescimento psicológico e desenvolver o bem-estar ao longo do tempo. Para ela, as experiências de afeto positivo – entendendo afeto como sentimentos acessíveis à consciência – incitam os indivíduos a se comprometerem com seu ambiente tomando parte em diversas atividades, sendo que para a pesquisa em questão as atividades de lazer terão especial atenção. Pode-se também pensar no termo motivação, uma vez que tais emoções ou afetos podem funcionar como sinais internos para indicar continuidade ou aproximação, segundo a mesma autora.

⁵ Original em inglês: “multicomponent response tendencies that unfold over relatively short time spans”.

O termo motivação pode estar frequentemente atrelado ao termo satisfação quando se trata de lazer, sendo que, para Argyle (1987), as interações, assim como o fortalecimento dos laços sociais advindos dessas atividades, se caracterizam como uma das principais fontes de satisfação pessoal dentro do âmbito do lazer. Tais atividades satisfazem necessidades intrínsecas do ser humano como: autonomia, relaxamento, atividades em família, fuga da rotina, interação, estímulo, utilização de habilidades, saúde, estima, desafio/competição e liderança/poder social (ARGYLE, 1987).

De acordo com Hills e Argyle (1998), as atividades de lazer se caracterizam como uma das principais fontes de felicidade devido, dentre outras coisas, a seu caráter voluntário e à possibilidade de escolha pessoal, determinada pela grande variedade de possibilidades do exercício do lazer, além da satisfação pessoal proporcionada por esta vivência. Segundo os mesmos autores, as características individuais das diferentes personalidades podem também ser responsáveis pelo grau de felicidade que é experimentado.

É importante levar em conta que muito do prazer adquirido através de determinadas atividades de lazer advém das relações sociais por elas proporcionadas (HILLS; ARGYLE, 1998). Acredita-se que esta interação pode ser facilitadora do desenvolvimento pessoal, uma vez que podem ser observadas características como o companheirismo que, segundo Argyle (1987), representa a possibilidade de dividir experiências e atividades ou de ajudar na resolução de problemas. Essas relações sociais podem contribuir com o “estabelecimento de um modelo interno mais seguro de relação” (POLETTO; KOLLER, 2006, p.26), o que nos leva a pensar sobre a importância da participação dos adultos que se relacionam diretamente com o público infantil, como professores e animadores socioculturais, mas especialmente a família. A presença de um ser significativo na vida dessas crianças pode se apresentar como um fator de proteção contra acontecimentos ameaçadores.

Ainda sobre os aspectos relacionais da vivência do lazer, Poletto e Koller (2006, p.36) enfatizam a importância de uma rede de apoio social bem estruturada, na qual é possível incluir o lazer, uma vez que ela

Pode ‘funcionar’ como um mecanismo de proteção ao disponibilizar espaço para convivências saudáveis, aprendizagem, reforço de habilidades e de capacidades sociais e emocionais importantes para o desenvolvimento.

Sobre este aspecto Seligman e Csikszentmihalyi (2000) acreditam ser de responsabilidade dos psicólogos trabalhar com as famílias, as escolas, corporações, e por que não o lazer, a fim de criar ambientes propícios para o desenvolvimento e o fortalecimento humanos. A palavra

prevenção adquire dessa maneira uma importante dimensão, na qual o foco é dado à construção de competências ao invés da correção de fraquezas. A esse respeito, Paludo e Koller (2007) acreditam que as virtudes e as forças pessoais, que podem ser desenvolvidas nestes ambientes, funcionariam como fatores de proteção/prevenção até contra doenças mentais.

Apesar de focar seus estudos em adolescentes, Larson (2000) afirma que as atividades estruturadas de lazer como esportes, artes, etc., facilitam o desenvolvimento positivo de jovens, principalmente através do desenvolvimento da iniciativa. Definindo-a como a habilidade de estar motivado para focalizar atenção e esforços em direção a um objetivo desafiador, este autor ressalta a discrepância existente entre o que é esperado de adultos e de crianças, principalmente nas sociedades ocidentais modernas. Para ele as crianças são educadas de forma a serem dependentes e com poucas responsabilidades, enquanto que os adultos são repentinamente chamados a assumir a responsabilidade por todas as partes de sua vida.

Acredita-se que esta forma diferenciada de tratar o ser humano nas diferentes fases de seu desenvolvimento pode trazer consequências negativas para seu processo de formação. Uma proposta do autor (LARSON, 2000) para eliminar este problema é o desenvolvimento de sua capacidade de tomar iniciativa, através da realização de atividades estruturadas de lazer, já que estas se caracterizam por altos níveis de concentração, desafio e de motivação intrínseca.

Considerando as experiências de lazer como uma importante parte do tempo vivido fora do ambiente escolar, o autor chama de “atividades voluntárias estruturadas” (LARSON, 2000, p. 174) aquelas atividades organizadas por adultos, como atividades extracurriculares, ou as que os adolescentes participam por conta própria, como hobbies ou tocar um instrumento em uma banda de amigos, mas que sejam caracterizadas principalmente pelo fato de serem voluntárias e de terem certa estrutura que envolva regras, restrições e objetivos. Ele acredita que

A presença de motivação intrínseca, envolvimento cuidadosamente planejado e, em muitos casos, um arco temporal, sugere que os participantes dessas atividades estejam tendo experiências de direcionar e regular suas ações em função da busca de um objetivo (LARSON, 2000, p. 175, tradução nossa)⁶.

⁶ Original em inglês: “The presence of intrinsic motivation, concerted engagement, and, in many cases, a temporal arc, suggests that participants in these activities are having experiences of directing and regulating their actions in pursuit of a goal”.

Dessa forma, tais atividades oferecem um campo fértil para o desenvolvimento positivo dos sujeitos envolvidos.

Ao considerar o lazer como eixo fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa faz-se importante discorrer sobre o mesmo, procurando problematizar as várias concepções que têm sido abordadas atualmente, no sentido de definir um conceito para nortear a realização da mesma. A isto é que se dedica o próximo item.

2.3 Lazer: conceitos

Atualmente vários estudos têm concebido o lazer como um estilo de vida enfatizando o aspecto da atitude, sem desconsiderar o fator tempo (MARCELLINO, 2007). Um dos precursores dessa maneira de pensar o lazer foi o sociólogo francês Joffre Dumazedier que o define como

Um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou ainda para desenvolver sua formação desinteressada, sua participação social voluntária, ou sua livre capacidade criadora, após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais (GOMES, 2004, p.121).

Este teórico recebeu várias críticas por considerar o lazer como “conjunto de ocupações” e por colocá-lo como contraponto às obrigações da vida cotidiana. Ainda assim, vários autores se basearam em sua definição para criarem a sua própria, ampliando-a ou contradizendo-a. Um deles foi Nelson C. Marcellino, que entende o lazer

Como a cultura – compreendida no seu sentido mais amplo – vivenciada (praticada ou fruída) no “tempo disponível”. O importante, como traço definidor, é o caráter “desinteressado” dessa vivência. Não se busca, pelo menos fundamentalmente, outra recompensa além da satisfação provocada pela situação. A “disponibilidade de tempo” significa possibilidade de opção pela atividade prática ou contemplativa (MARCELLINO, 2007, p.31. Grifos do autor).

Este também recebeu críticas por restringir o conceito de lazer à cultura, uma vez que, segundo Alves (*apud*⁷ GOMES, 2004), é preciso aprofundar nossos conhecimentos sobre

⁷ ALVES, Vânia F. N. Uma leitura antropológica sobre a educação física e o lazer. In: WERNECK, Chirstianne L. G.; ISAYAMA, Hélder F. (Org.). **Lazer, recreação e educação física**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

cultura a fim de entender o lazer como uma dimensão da mesma, tão importante quanto o trabalho, as relações sociais, etc.

O conceito de lazer que será aqui utilizado é o de Gomes (2004), por especificá-lo como sendo parte da cultura construída socialmente, se baseando em quatro elementos ligados entre si: tempo, espaço-lugar, manifestações culturais e as ações fundadas no lúdico. Essa idéia confere ao lazer a possibilidade de estar constantemente dialogando com vários aspectos da vida cultural, dentre eles o próprio trabalho. Para a autora, o lazer é

Uma dimensão da cultura constituída por meio da vivência lúdica de manifestações culturais em um tempo/espaço conquistado pelo sujeito ou grupo social, estabelecendo relações dialéticas com as necessidades, os deveres e as obrigações (GOMES, 2004, p.125).

Ao fazer a opção por este conceito, e considerando o tema da atual pesquisa, é importante ficar claro que ela não restringe o conceito de lazer à prática de atividades, mas entende as mesmas também como uma dimensão da cultura, além de concebê-las como uma possibilidade de vivência do lazer bastante comum entre os sujeitos pesquisados, sendo por isso destacadas.

Partindo desta concepção de lazer, é possível perceber que várias facetas da vida humana, como os aspectos cognitivos, os afetivos e os comportamentais (objetos de estudo da Psicologia), mantêm um estreito relacionamento com o campo do lazer. Dessa maneira, para uma compreensão mais fidedigna de alguns fenômenos ligados a ele, verifica-se a necessidade de desenvolver estudos interdisciplinares, como é o caso dos estudos da Psicologia do Lazer, proposta por Schwartz (2004) – ainda não sistematizada enquanto campo específico de estudo. Esta pretende verificar, dentre outras coisas, as motivações que levam os sujeitos a participar de determinadas práticas de lazer e como eles se posicionam frente às experiências proporcionadas por elas, os benefícios psicológicos decorrentes da participação em certas vivências, assim como a problemática da qualidade de vida, tema bastante discutido na atualidade.

Aspectos psicológicos ainda bastante pertinentes ao campo de estudos do lazer dizem respeito às emoções e à possibilidade de mudança de atitudes decorrentes da participação nesse tipo de atividades (SCHWARTZ, 2004). Estas questões ressaltam as possibilidades educacionais do lazer que, de acordo com De Gáspari e Schwartz (2007), pode contribuir como estimulador de experiências sensíveis capazes de promover o encontro do ser humano com o outro e consigo mesmo. Estas reflexões levam a uma questão relacionada aos

aspectos individuais e/ou grupais que motivam os sujeitos a tomarem parte em tais atividades – também um aspecto psicológico do lazer frequentemente investigado.

Por se tratar de um campo de estudos ainda recente, as discussões referentes à Psicologia aplicada ao lazer poderiam se beneficiar dos construtos teóricos feitos acerca da relação lazer-educação, por ser esta também uma área de interesse da Psicologia. Para isso, faz-se necessário pensar sobre algumas concepções que se propõe a explicar tal relação.

Ao problematizar o lazer inserido em um contexto educacional, pode-se pensá-lo como

Espaço de educação constante, uma vez que permite aos indivíduos o descanso e a recuperação das suas forças físicas e mentais para o retorno ao trabalho, alivia as tensões, mantém-nos ocupados em atividades que lhes dão prazer e, ainda, promove seu desenvolvimento pessoal e social, condição indispensável para que o homem se mantenha em equilíbrio e, assim, possa dispor de toda sua energia e inteligência para a resolução dos problemas e a criação de respostas ajustadas às mudanças rápidas e emergentes da vida moderna, dando sua contribuição para o bem-estar geral da nação (MARCASSA, 2004, p.128).

Um dos principais representantes dessa corrente, e também responsável por exercer importante influência nas discussões sobre esta temática no Brasil, é J. Dumazedier, que concebia o lazer enquanto elemento da cultura, influenciando no processo de popularização da mesma para as massas. Ele defendia que as massas sociais deveriam ser estimuladas a pensar criticamente sobre os valores impostos pelos meios de comunicação, assim como o exercício mais ativo de práticas rotineiras a fim de alcançar o desenvolvimento harmonioso da personalidade. Marcellino (2007) acrescenta ainda o lazer e a educação enquanto facilitadores de mudanças através do engajamento da sociedade, a fim de possibilitar experiências mais ricas de vivência do lazer que possibilitem a promoção humana.

Considerando as questões levantadas até este momento, faz-se importante pensar sobre a infância, fase do desenvolvimento humano a ser investigada pela presente pesquisa, e sua relação com o lazer e com a educação. A fim de melhor analisá-la é essencial considerar que as ponderações feitas sobre a mesma estão sempre vinculadas ao contexto sócio-histórico no qual está inserida. Sendo assim, considera-se pertinente neste momento problematizar o que tem sido discutido sobre as diferentes concepções de infância.

2.4 A infância e seus direitos

Debortoli (1999) discute sobre a formação humana enquanto amplo processo de construção, diferentemente das visões historicamente dominantes que consideravam a infância como pouco diferenciada do mundo adulto (MOUKACHAR, 2004). Para este autor a criança é vista

Como um sujeito que se produz (junto com outros atores sociais) no mundo, participante da construção de sentidos e significados: sujeito lúdico, sujeito do novo, sujeito criador, sujeito transformador (DEBORTOLI, 1999, p.107).

Através do brincar e das representações de mundo que este possibilita, a criança irá internalizar valores e regras de convivência com o universo social do qual faz parte, além de conhecer suas próprias limitações e habilidades e sua capacidade de comunicação (DEBORTOLI, 2002). Segundo Leontiev (1988, p.135), “as primeiras ações lúdicas surgem com base na necessidade crescente da criança de dominar o mundo dos objetos humanos”. Essa curiosidade natural característica das mesmas pede por um sistema educacional que saiba ouvir seus desejos e necessidades de forma a garantir que sua autonomia e liberdade sejam respeitadas. Maslow, citado por Lyon (1977, p.XV) diz que

Na escola, devemos aprender a valorizar a “embriaguez” da criança, seu deslumbramento, absorções, seu contínuo ar de surpresa ingênua, seu entusiasmo Dionisíaco... Tudo isso pode levar (...) ao trabalho sólido, persistente, absorvente, fecundo e educativo.

Tomando a ludicidade e o brincar como características essenciais da infância, o que se observa atualmente é quase um desprezo por parte dos pais e das instituições educativas sobre a importância do mesmo na vida das crianças, em função, principalmente, de um melhor preparo para a vida adulta. Esta desvalorização do brincar pode se apresentar como fator determinante de algumas das alterações manifestadas no cotidiano das crianças modernas.

Elkind (2004) e Buchalla (2007) alertam para as rápidas mudanças sociais acontecidas nos últimos anos que tornaram a criança uma vítima involuntária do estresse. Um dos principais estimulantes desse estresse precoce é a pressão por uma aquisição intelectual eficiente e diferencial, fato que as leva a participar de várias atividades extraclasses, diminuindo seu tempo livre das obrigações escolares. Essa pressão pela aquisição de

conhecimentos é fortemente estimulada pelos pais, que têm se preocupado excessivamente com o futuro de seus filhos, acreditando ser mais importante estudar que brincar a fim de que as crianças possam ser mais bem preparadas para a concorrência profissional que virão a enfrentar quando se tornarem adultos (BUCHALLA, 2007). Nesse sentido, Nunes e Becker (2000, p.22) afirmam que

A desvalorização do movimento natural e espontâneo da criança em prol do conhecimento formalizado expulsa o brinquedo e a ludicidade do espaço de liberdade e exigências da cidadania, ignorando-se as dimensões educativas da brincadeira e do jogo como forma de atividade particularmente poderosa para estimular a vida social e a atividade construtiva da criança.

Atendendo a esta demanda dos pais, influenciada pelas novas características assumidas pela sociedade contemporânea, a escola passou por transformações que visam preparar seus alunos para o mundo do trabalho característico da nova sociedade científica, tecnológica e industrial de nossos tempos. Estas transformações tiveram como consequência uma desvalorização de tradições e histórias que alterou a importância atribuída ao brincar, fazendo com que as instituições educacionais passassem a enxergá-lo como algo utilitário. Ele só seria valorizado se tivesse uma função definida (DEBORTOLI, 2002), o que pode levar à diminuição do tempo e da qualidade dessas brincadeiras.

Além dos fatores que determinam a importância da vivência de experiências de lazer para as crianças mencionados até aqui, é preciso pensar o mesmo enquanto direito social garantido pelas leis brasileiras. Para isto, e considerando o intuito de contextualizar a importância do objeto da pesquisa em questão, faz-se interessante nesta parte do trabalho verificar, na legislação brasileira, como o lazer e as atividades extraclasse se apresentam. Para concretizar a realização desta finalidade, uma primeira análise será feita sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Ao considerar a criança e o adolescente como pessoas em formação/desenvolvimento, o ECA diz ser dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público garantir, dentre outras coisas, o direito ao lazer. Nas palavras do Estatuto:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, **ao lazer**, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1996, p.8) (grifo meu).

Apresentado como direito à liberdade, este estatuto pretende assegurar a prática de esportes, brincadeiras e diversões, que podem ser exemplos de manifestações de lazer. Ele também se encontra categorizado como direito ao desenvolvimento pessoal e social, juntamente com o direito à cultura, à educação e à profissionalização.

Por priorizar o desenvolvimento do sujeito enquanto sendo capaz de exercer sua cidadania e de se qualificar para o mundo do trabalho, é também garantido à criança o direito à educação que não seria somente vinculada ao conhecimento cognitivo sisudo e superficial, mas que estaria também relacionado às artes, às atividades esportivas, dentre outras. A exemplo disso, o item V do Art. 54 diz ser dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1996, p. 21).

É interessante observar no capítulo IV do livro I do mesmo estatuto - parte destinada ao direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer - que somente um dos artigos não se destina diretamente à questão da educação formal/ regular, representada pelo ensino fundamental, médio e por creches. Este artigo único se destina à temática do lazer sem, no entanto, estabelecer um entendimento sobre o mesmo. Ele diz

Os municípios, com apoio dos Estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude (BRASIL, 1996, p. 22).

Tal artigo pode levar a compreensão de que o lazer somente se manifestaria através de atividades realizadas em espaços públicos, o que não corresponde à realidade.

A fim de garantir que as atividades de lazer oferecidas ao público infantil e jovem estejam adequadas à sua condição de ser em desenvolvimento, o ECA se preocupa com uma regulamentação de todas as atividades de diversão e espetáculos públicos quanto à sua natureza, faixa etária e horário adequados à participação deste público específico. Diz ser dever dos responsáveis por essas atividades a divulgação de informações referentes à natureza e à faixa etária permitida para participação nas mesmas, que também se estendem ao rádio e à televisão.

Já a Constituição Federal de 1988, mais especificamente o Art. 227, afirma ser

Dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, **ao lazer**, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de

negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988) (grifo meu).

Como se pode notar, o lazer é concebido aqui como forma de promoção social a ser estimulada pelo Poder Público.

Apesar de enfatizar principalmente questões relacionadas ao ensino formal, voltado mais especificamente para a educação escolar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) apresenta como um de seus princípios a valorização da experiência extra-escolar, ainda que não apresente uma definição ou categorização para este termo. Ela procura também valorizar uma participação mais efetiva da escola em questões que envolvam a família e a comunidade em geral, a fim de possibilitar a integração entre a escola e a sociedade. Segundo esta mesma lei (BRASIL, 1996), o ensino deve ser ministrado seguindo determinados princípios como o estabelecimento de um vínculo entre a educação adquirida na escola, o trabalho e as práticas sociais. Dessa forma, acredita-se ser possível garantir a oferta de uma formação social plena, considerando o sujeito em seus aspectos emocionais, físicos e sociais.

É possível detectar uma ênfase maior sendo dada às atividades realizadas fora do espaço/tempo formal da escola no decreto n° 6.094, de 24 de abril de 2007 - Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação - que propõe o desenvolvimento de práticas como aulas de reforço no contra turno, estudos de recuperação e progressão parcial a fim de combater a repetência. Tal proposição é feita baseada na possibilidade de estender a “permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular” (BRASIL, 2007, p.1). Este aumento do tempo em que os alunos passariam na escola teria como um de seus objetivos realizar programas multidisciplinares integrando programas da educação com programas da área da saúde, do esporte e da cultura, almejando uma formação ética e o fortalecimento dos indivíduos com a escola.

Analisando também as proposições do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, que faz uma proposta a partir da lei n° 9.394, mencionada anteriormente, pode-se notar que o mesmo tem como objetivo pensar um modelo educacional alternativo a partir de uma nova leitura do currículo. O fim deste modelo seria não mais estar vinculado ao domínio dos conhecimentos passados - que encara o aprender como consequência do ensinar, mas sim valorizar o “aprender a aprender”, estimulando a produção de novos conhecimentos (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1997). Para isto, seria necessária a realização de uma integração das disciplinas propostas pelo currículo, pois a maneira como este se

caracteriza atualmente leva a uma dispersão que faz a escola perder o sentido do todo, prejudicando o processo de aprendizagem. Dessa maneira faz-se preciso integrar o currículo no contexto social, já que este se caracteriza não como um instrumento neutro, mas situado historicamente e determinado culturalmente, agrupando os componentes curriculares em um todo mais amplo (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1997).

Esta forma de pensar a educação expande as possibilidades de aprendizado para além da utilização da sala de aula, lançando mão de

Outros locais adequados a trabalhos teóricos e práticos, a leituras, pesquisas ou atividades em grupo, treinamento e demonstrações, contato com o meio ambiente e com as demais atividades humanas de natureza cultural e artística, visando à plenitude da formação de cada aluno. Assim, não são apenas os limites da sala de aula propriamente dita que caracterizam com exclusividade a atividades (*sic*) escolar de que fala a Lei. Essa se caracteriza por toda e qualquer programação incluída na proposta pedagógica da instituição, com frequência exigível e efetiva orientação por professores habilitados (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, *apud* CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1997).

A Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, através da implantação do Programa Escola Plural, se propõe a pensar a escola enquanto tempo e espaço de vivência cultural não só para os alunos, mas para a sociedade em geral, facilitando a vivência de experiências coletivas que levariam a uma produção cultural coletiva. Para que isso aconteça é preciso que a escola se constitua enquanto espaço público de cultura, articulando-se à produção cultural da cidade. Além disso, seria necessário também superar a idéia de aprendizagem enquanto somente transmissão e recepção de saberes, concebendo o processo de aprendizagem enquanto construção de conhecimentos baseados na participação dos sujeitos, humanizando tal ambiente. Esta Secretaria reforça a importância de considerarmos a criança e o adolescente enquanto seres de direitos no presente, o que contradiz a visão da escola enquanto ambiente de preparação para os direitos e deveres da vida adulta.

A fim de melhor compreender as transformações sofridas pela sociedade moderna e as influências que estas mesmas transformações exerceram sobre a educação e o desenvolvimento infantil, passemos a discutir sobre possíveis formas de ocupação do tempo liberado da escola.

2.5 As atividades extraclasse

Tem-se observado, na atualidade, um crescente interesse na maneira como crianças e adolescentes gastam seu tempo fora do período escolar ou do tempo de trabalho. Tal interesse se manifesta principalmente por parte de pesquisadores, pais, educadores e por instituições educacionais em geral, governamentais ou órgãos não governamentais, por acreditarem que a forma com que estes sujeitos vivenciam este tempo pode ter consequências sobre seu desenvolvimento (MAHONEY; HARRIS; ECCLES, 2006).

Influenciados pelas mudanças sociais, econômicas e culturais decorrentes do processo de globalização que culminou na criação de um novo modelo de sociedade, de trabalho, de família etc., os sistemas educacionais – aqui representados pela escola formal e pelas entidades promotoras de atividades extracurriculares – têm procurado adaptar o tradicional currículo escolar, no sentido de promover uma educação voltada para o desenvolvimento integral desses sujeitos, considerados em formação. Tal adaptação se apresenta também com o objetivo de facilitar sua adequação às novas características do meio no qual se inserem enquanto cidadãos conscientes e responsáveis (NÉRICI, 1979).

Nesta nova adaptação, o conhecimento puramente cognitivo, vinculado à ciência e à tecnologia, divide sua importância com o conhecimento advindo das práticas e das experiências vividas pelos próprios sujeitos. Nesse sentido, Bondía (2002, p.25) propõe que se pense a educação a partir do par experiência/sentido, entendendo experiência como “um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova”. Dessa maneira, o processo educativo se tornaria mais significativo para os sujeitos se houvesse uma valorização do saber produzido por sua experiência, saber este caracterizado pela subjetividade, pela relatividade e pela pessoalidade, ao contrário do saber científico que é marcado pela impessoalidade e pela objetividade. Em outras palavras, “experenciar é também aprender com base na própria vivência” (LESTINGE; SORRENTINO, 2008, p.610). Com isso, os autores justificam a possibilidade da aprendizagem e do desenvolvimento humano se darem através de diferentes maneiras que não só a transmissão de conhecimentos objetivos em ambientes formais de educação, como a escola, o que é um dos temas abordados no presente trabalho.

Bondía (2002) acredita que, atualmente, a capacidade de experienciar, ou seja, a capacidade de dar significado às coisas que acontecem com os seres humanos tem sido confundida, dentre outras coisas, pelo excesso de informação e pela falta de tempo. A seu ver,

a sociedade contemporânea tem sido tomada por um imperativo do saber, no sentido de estar informado, caracterizado por uma constante e frenética busca por informações que acaba afastando os sujeitos da possibilidade de que algo lhes aconteça (experiência) e, dessa maneira, afasta-os também da realidade na qual estão inseridos. A velocidade, também característica dos fenômenos modernos, é outra responsável pelo distanciamento da possibilidade de experimentar. Segundo o autor

A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos (BONDÍA, 2002, p.23).

Uma das vítimas da instantaneidade e da fragmentação desse tempo moderno é a escola. De acordo com Bondía (2002), tem-se passado cada vez mais tempo nesta instituição e o que se observa em decorrência é uma falta de tempo determinada por uma necessidade constante de atualização e de reciclagem, pela formação permanente e acelerada, dentre outros. O sujeito moderno (e nesta categoria pode-se pensar especificamente o sujeito que estuda) não pode perder tempo, não pode ficar para trás, não pode deixar que os acontecimentos simplesmente passem por ele, sendo necessário acompanhá-los. Esta nova forma de lidar com o tempo lhe confere uma característica de mercadoria e impede que o sujeito possa viver a experiência proporcionada por determinados momentos, prejudicando assim a aprendizagem e também seu desenvolvimento enquanto cidadão crítico e consciente.

A partir dessas proposições iniciais, acredita-se ser importante, neste momento, levantar um questionamento: como seria possível fazer um resgate dessa experiência a fim de que a educação tenha mais qualidade e que seja mais significativa para os sujeitos que aprendem?

Uma das possibilidades propostas para se pensar esse questionamento, segundo a bibliografia consultada, é o desenvolvimento e a participação em atividades extraclasse. Segundo Lesting e Sorrentino (2008, p.603), tais atividades oferecem uma possibilidade de reconhecimento da realidade (essencial à experiência), uma vez que propiciam, dentre outras coisas, reflexões e conhecimentos advindos do despertar de sentimentos e sensações que podem “potencializar/alavancar ações humanas em prol de melhoria na qualidade de vida”, conferindo aos sujeitos a responsabilidade por seu próprio desenvolvimento. Nesse sentido, essas atividades podem ser as facilitadoras de um gesto de interrupção, tão condenado e dificultado pelo ritmo do modo de vida contemporâneo, permitindo resgatar a experiência (BONDÍA, 2002), pois valorizam o parar para sentir, para refletir, para olhar e escutar.

Por atividades extraclasse entende-se o conjunto de atividades

Que se desenvolvem complementarmente às das aulas, vinculadas ou não às disciplinas curriculares, procurando propiciar maiores oportunidades de educação aos alunos, de maneira a melhor desenvolver-lhes a personalidade e mais eficientemente integrá-los na sociedade, através de práticas que os possam promover a eficientes e responsáveis cidadãos e que lhes possam proporcionar maiores satisfações. (...) Atividades extraclasse (...) procuram conferir maior autenticidade às atividades escolares, oferecendo as mais variadas oportunidades de manifestação vocacional e de discriminação de aptidões (NÉRICI, 1979, p.2).

É importante ficar claro que este trabalho não concebe as atividades extraclasse como sinônimo de lazer. Entendemos que o exercício dessa prática pode ser considerado como uma das várias possibilidades de vivência do lazer, neste caso uma vivência mais estruturada realizada dentro de ambientes e horários específicos, dependendo principalmente do caráter de voluntariedade e da possibilidade de escolha atribuídos ao mesmo. O fato de uma criança poder ser obrigada a participar de determinada atividade tira dela a possibilidade de experienciá-la como atividade de lazer.

Uma característica das construções teóricas realizadas até hoje sobre estas atividades é a falta de consenso no que diz respeito à sua nomenclatura. Vários autores as classificam como atividades extracurriculares, atividades extraclasse, trabalhos de campo, ações ou atividades complementares, estudos do meio, ações sócio-educativas e, até mesmo, atividades que fazem parte da escola integrada, etc. (CARVALHO; CARLINE-COTRIM, 1992; FRANCH, 2001 e 2002; LESTINGE; SORRENTINO, 2008; NÉRICI, 1979). Tal característica se manifesta também na língua inglesa, sendo que o termo mais utilizado são *organized activities*, que podem se dividir em *after-school programs*, *extracurricular activities* e *youth organizations*⁸ (MAHONEY, HARRIS, ECCLES, 2006). Partindo desta constatação, faz-se interessante neste momento discorrer sobre tais nomenclaturas e suas possíveis diferenças.

Também chamadas de ações complementares à escola pela Equipe Educação e Comunidade (2003) do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, as atividades extraclasse são consideradas práticas educativas que ocorrem em período alternado ao período escolar e que têm como objetivo

Ampliar o universo cultural de crianças e jovens, desenvolver a sociabilidade, conhecimentos, fazeres, valores e habilidades exigidos na vida cotidiana (privada e

⁸ Programas que acontecem depois da escola, atividades extracurriculares e organizações juvenis (tradução nossa).

pública) e explorar com eles oportunidades lúdicas, artísticas e esportivas. (EQUIPE EDUCAÇÃO E COMUNIDADE, 2003, p.14).

Os autores pertencentes a essa equipe atribuem ainda a estas atividades a característica de fazerem parte da iniciativa popular se manifestando como uma utilidade pública que introduz, como num rito de iniciação, crianças e adolescentes na vida pública da comunidade. São atividades que se caracterizam por estarem numa área comum entre as políticas de proteção e as de educação. Dessa maneira, se faz importante ouvir o que a comunidade tem a dizer a fim de que sejam desenvolvidas atividades que lhes sejam significativas.

Uma característica importante referente à bibliografia pesquisada sobre a temática das atividades extraclasse, é que a maioria dos estudos encontrados toma como sujeito os adolescentes, fazendo apenas referências superficiais à infância. Apesar desta característica, acredita-se que discorrer sobre tais questões, ainda que sobre uma fase da vida diferente da analisada no trabalho em questão, pode facilitar o entendimento do que é esperado das crianças, assim como estimula possíveis questionamentos em relação à forma de ocupação de seu tempo liberado.

As agências juvenis concebidas como “intervenções especializadas no jovem, mas organizadas por adultos” podem ser divididas de acordo com a procedência de sua liderança em “organizações populares”, se a articulação das atividades é feita pelos moradores da comunidade, e “agentes” ou “mediadores externos”, quando as ações sucedem da interferência de instituições externas à comunidade (FRANCH, 2001, p.598). Consideradas como “atividades intermediárias do tempo livre” por esta autora, elas tendem a satisfazer necessidades de auto-realização, de orientação ou de expansão através de cursos ou trabalhos comunitários.

Com o objetivo de introduzir os jovens no mundo adulto exercendo, portanto, uma função socializadora, as atividades propostas pelas agências juvenis, consideradas pela autora como atividades formais de lazer (FRANCH, 2002), têm como características comuns serem gerenciadas por adultos, em horários e dias fixos, acontecendo de portas fechadas e apresentando uma hierarquia de funções diferentes daquelas apresentadas em ambientes escolares ou profissionais. Surgidas no final do século XIX e início do século XX tais agências apresentam como função principal ocupar o lugar do trabalho, uma vez que as mudanças sociais da época expulsaram os jovens deste mercado e o inseriram na escola, lhes proporcionando mais tempo livre. Segundo a autora

Para os filhos da burguesia, a nova moratória social permitiria a dedicação à aprendizagem escolar e ao ócio recreativo, para os jovens proletários ela seria sinônimo da expulsão do mercado de trabalho e do ócio forçoso (FRANCH, 2001, p.596).

Ao contrário das proposições desta autora, Nérici (1979) reforça a importância de as atividades extraclasse serem organizadas pelos próprios educandos, crianças e adolescentes, pois ao serem responsabilizados pelo planejamento e pela execução destas atividades, ganham oportunidade de trabalho e de expressão e seu espírito crítico se faz presente, estimulando assim sua iniciativa, criatividade e sociabilidade. Segundo este autor

Se a sociedade quiser personalidades livres e independentes e não meros autômatos sociais, é preciso iniciar o educando em atividades, das quais ele seja responsável e diante das quais possa assumir *atitudes pessoais*, frutos de *vivência e expressão pessoal* (NÉRICI, 1979, p.12) (grifos do autor).

O autor estabelece uma diferença entre os termos extracurricular e extraclasse por acreditar que tais atividades extras devam fazer parte do currículo e do cotidiano das escolas, ou seja, da ação educativa em geral, sendo assim a utilização do termo “extracurricular” não tem razão de ser. Para ele, a nomenclatura mais precisa seria “atividades complementares”, mas opta por usar o termo “extraclasse”, pois, além de querer evitar uma polêmica em torno das denominações, esta nomenclatura não impede que as “atividades sejam curriculares, como devem ser” (NÉRICI, 1979, p.2), ficando mais harmônico com suas finalidades.

Apesar de ter escrito seu texto em 1979, Nérici apresenta idéias bastante condizentes com o atual contexto brasileiro, pois concebe as atividades extraclasse como algo extremamente necessário à educação, em função das complexidades que a vida social vai assumindo no cotidiano dos educandos. Para este autor, somente as aulas curriculares clássicas não conseguiriam suficientemente formar os sujeitos de maneira integral. Segundo ele

As aulas atendem à formação intelectual, assim mesmo limitadamente, uma vez que não é comum propiciarem oportunidades de trabalho livre e responsável, com base em situações problemáticas e que requeiram participação efetiva do educando (NÉRICI, 1979, p.5).

Diz ainda que a personalidade dos educandos possa ser mais eficientemente desenvolvida se estes participarem de atividades que lhes façam sentir-se satisfeitos e eficientes ao entrarem em contato com diferentes instituições sociais. Ou seja, ao despertar o interesse dos

educandos para atividades em que se percebam habilidosos, estes tenderiam a demonstrar uma participação mais efetiva e responsável.

Ainda sobre este aspecto, Lesting e Sorrentino (2008) afirmam que por não utilizar os tradicionais instrumentos educativos, como quadro negro, giz e carteiras, e por acontecerem em ambientes, muitas vezes, alternativos à sala de aula, as atividades extraclasse se tornam momentos especiais, em que os estudantes apresentam comportamentos diferenciados daqueles observados em sala, ficam mais “soltos”. Essa inovação da metodologia educacional proposta pelas atividades extraclasse tende a oferecer aos educandos a possibilidade de um despertar para novos interesses e habilidades, fato que pode facilitar o aumento da participação dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem. Destacam ainda a importância de um processo educativo contextualizado na realidade contemporânea como importante para despertar a curiosidade e o interesse dos estudantes.

Também chamadas de *estudos do meio* pelos mesmos autores, as atividades extraclasse são definidas como sendo “uma atividade dirigida em que se utiliza determinado local/entorno/paisagem para se aprofundarem conceitos e/ou conteúdos geralmente relacionados ao currículo escolar” (LESTINGE; SORRENTINO, 2008, p.604). Elas podem ser caracterizadas como método, por permitir que os estudantes observem, documentem e desenvolvam seu “espírito de síntese” (LESTINGE; SORRENTINO, p.609); ou como técnica por seu valor informativo nos diferentes campos do saber. Uma de suas contribuições fundamentais é proporcionar o encontro entre os participantes, uma vez que a aproximação decorrente deste encontro gera situações em que o exercício da convivência seja estabelecido, possibilitando uma aprendizagem sobre o viver em grupo, tão importante nos dias de hoje.

As atividades organizadas, como são chamadas as atividades extraclasse por autores americanos, acontecem fora do período escolar e são caracterizadas pela supervisão adulta e estruturada, priorizando o desenvolvimento de habilidades (MAHONEY; HARRIS; ECCLES, 2006). Como exemplo, pode-se considerar aquelas baseadas no currículo escolar como esportes e atividades artísticas, as que se caracterizam como *after-school programs* que enfatizam atividades recreativas ou pedagógicas de reforço escolar, e também as atividades oferecidas por organizações como o escotismo ou programas baseados na comunidade. Tais atividades são vistas como alternativas à tradicional forma de usar o tempo livre de crianças e jovens, que se manifesta principalmente como assistir televisão, cumprimento de tarefas escolares, afazeres domésticos, etc.

Segundo estes autores (MAHONEY; HARRIS; ECCLES, 2006), o aumento da participação de crianças e adolescentes observado nas atividades organizadas resultou de

fatores como a entrada da figura materna no mercado de trabalho e o fato de as crianças ficarem sem supervisão adulta durante as horas decorrentes do período escolar. Dessa maneira, as atividades extraclasse se consolidaram como possibilidade de supervisão e de proteção das crianças cujos pais trabalham fora, fato que não descarta a possibilidade dos sujeitos se afiliarem às mesmas de forma voluntária por acreditar em seus benefícios. Para os autores, os principais motivos que levam os jovens a participar das referidas atividades são o desejo de interação com pessoas da mesma idade ou com seus líderes, a felicidade proporcionada pela realização das mesmas, oportunidades de se desafiar, dentre outros (MAHONEY, HARRIS, ECCLES, 2006). Algumas das vantagens observadas pelos autores de participar sistematicamente destas atividades dizem respeito à segurança física e psicológica, ao suporte advindo dos membros participantes e à oportunidade de desenvolvimento de habilidades.

Enquanto jovens americanos de classe média participam de atividades extraclasse com o objetivo de desenvolver habilidades que facilitem a sua entrada na vida adulta, o que se observa, no contexto brasileiro de classes menos favorecidas economicamente, é que as ofertas de atividades extraclasse se manifestam, primordialmente, enquanto forma necessária de ocupação do tempo livre, com o intuito de evitar os perigos proporcionados pela ociosidade. Sobre este aspecto, Sarriera *et al.* (2007, p.362) acreditam que “a forma como é desfrutado o tempo livre segue a estrutura social à qual pertence a pessoa, ou seja, subordina-se à sua conjuntura social, cultural, econômica, ideológica e física”. É preciso analisar criticamente esta forma de pensar, pois ela pode soar determinista, levando a crer que sujeitos inseridos em contextos sócio-culturais não muito bem estruturados, tenderiam a realizar uma “má utilização” de seu tempo livre.

Apesar de fazerem parte da realidade de todas as camadas sociais, as atividades extraclasse têm se multiplicado nas comunidades de baixa renda como resposta ao avanço da criminalidade. Nas palavras de Franch (2001, p.599)

A perspectiva de mudar a trajetória de vida de jovens que, de outro modo, poderiam enveredar pelo “caminho errado” é uma das expectativas que mais alimenta a dedicação e o esforço dos profissionais e voluntários desse tipo de organizações.

Dados adquiridos em sua pesquisa demonstram que é recorrente por parte tanto dos líderes das agências juvenis quanto dos líderes comunitários, dentre outras pessoas influentes na comunidade, associarem o “não fazer nada” à possibilidade de participação dos jovens no tráfico ou uso de drogas, na prostituição, em atividades violentas, assim como a ocorrência de

gravidez precoce. “Tal percepção encontra-se tão arraigada que não há questionamentos a seu respeito” (FRANCH, 2001, p.602). A partir dessa constatação, a ocupação do tempo livre passa a ser a principal meta das agências infanto-juvenis objetivando, além de ocupar, disciplinar e domesticar.

Dessa maneira, as agências juvenis podem também funcionar como auxiliares do processo civilizador submetido a uma ideologia dominante que procura “amansar” os jovens para que possam se ajustar à inferioridade das posições que virão a ocupar tanto na sociedade quanto no mercado de trabalho (FRANCH, 2002). Ao simplesmente ocupar o tempo livre desses sujeitos, elas dificultam o levantamento de alguns questionamentos essenciais para o desenvolvimento de uma consciência crítica, o que contribui para a consolidação de uma população alienada.

Ao pensar a ociosidade infanto-juvenil como um dos piores obstáculos para uma socialização bem-sucedida, é preciso ter em mente a possibilidade arriscada de

Deslocar a ênfase de aspectos tais como miséria, desigualdade social ou outras questões estruturais para a falta de atividades, o que em última instância, é mais uma expressão da ideologia que responsabiliza os pobres pela situação social em que se encontram (FRANCH, 2002, p.130).

Ou seja, não basta ocupar o tempo livre desses sujeitos, uma vez que a origem dos problemas sociais observados nos dias de hoje tem bases mais profundas. É preciso conceber atividades que possam realmente desenvolver suas várias habilidades, oferecendo uma chance de ser mais feliz com suas possibilidades de trabalho e de inserção social.

Apesar de todas essas atribuições negativas, é preciso também pensar as atividades extraclasse enquanto possibilidade de criar e fortalecer vínculos que contribuam para uma percepção mais adequada da realidade, assim como para um sentimento de pertença nos indivíduos. Estas percepções seriam responsáveis por uma emancipação sócio-política que levaria a sociedade a ser mais justa e igualitária e a uma consequente melhoria na qualidade de vida dos sujeitos (LESTINGE; SORRENTINO, 2008).

Do ponto de vista das crianças e dos adolescentes, tanto as atividades extraclasse quanto os momentos de lazer não-estruturados – sendo estes entendidos como a vivência do lazer sem o direcionamento e as regras de atividades estruturadas como aulas, por exemplo – se apresentam como possibilidade de fuga do cotidiano. Esta fuga pode ser responsável por afastar o tédio e a “mesmice” da rotina, e também as pressões sociais representadas pelas críticas provenientes de familiares ou vizinhos. Esta quebra na rotina poderia se dar, dentre outras formas, pela aprendizagem de novas habilidades e também pela possibilidade de

conhecer lugares e pessoas novas, se apresentando enquanto uma aceitável possibilidade de socialização, uma vez que é bem vista pelos pais desses sujeitos (FRANCH, 2002).

3 MÉTODO

A fim de alcançar os objetivos estabelecidos no primeiro capítulo, a pesquisa em questão terá características da abordagem quantitativa, decorrentes da descrição das frequências das percepções e atividades desenvolvidas pelos alunos do 4º ano do ensino fundamental identificadas em suas falas. Terá também características da abordagem qualitativa, por procurar estabelecer relações entre as práticas realizadas pelas crianças durante o tempo liberado da escola e suas concepções de lazer (MARTINS, 2004).

3.1 Participantes

Participaram desta pesquisa 41 crianças entre nove e dez anos de idade que cursavam, no ano de 2010, o 4º ano do ensino fundamental matutino de uma escola particular e uma escola pública da cidade de Belo Horizonte. A escolha dessa faixa etária se deu em virtude das melhores habilidades linguísticas das crianças que já aprenderam a ler e a escrever. Essas crianças provavelmente compreendem melhor o que lêem e, acima de tudo, já possuem habilidade de representação mental e de cognição social suficientes para poder refletir e verbalizar de forma organizada sobre questões de sua vida cotidiana (PIAGET, 1999).

O turno da manhã foi escolhido por possibilitar uma sensação de maior tempo liberado do horário escolar, uma vez que as crianças que estudam no turno da tarde gastam parte de sua manhã dormindo. Em cada escola, metade dos participantes escolhidos foi do sexo masculino e a outra metade do sexo feminino. Uma lista com os nomes de todos os estudantes com as datas de aniversário foi obtida na secretaria de cada instituição para a seleção dos participantes. As crianças foram sorteadas independentemente da etnia, crença religiosa, cor de pele, raça e conceitos afins. Em relação ao nível socioeconômico (conhecido por classe social), foi feita uma aproximação a esta variável ao serem selecionadas uma escola pública e uma privada. O critério utilizado para a realização dessa aproximação foi o preço da mensalidade da escola particular.

Este estudo aconteceu de acordo com os termos da Resolução 196/96 do Ministério da Saúde (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 1996) sobre a pesquisa

envolvendo seres humanos. O trabalho foi aprovado mediante parecer consubstanciado primeiramente em âmbito departamental e posteriormente pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (COEP-UFMG). O número deste parecer foi ETIC 0185.0.203.000-10 (APÊNDICE D).

3.2 Instrumentos e materiais

Os alunos sorteados foram convidados a responder uma breve entrevista semi-estruturada (APÊNDICE A), cujo objetivo foi acessar suas concepções de lazer e as descrições das atividades realizadas por eles durante o período liberado da jornada escolar, indicando, dentre outras coisas, suas atividades preferidas. O uso desse tipo de entrevista como instrumento para a coleta de dados mostrou-se mais adequado à presente investigação por facilitar a manifestação/expressão da criança sobre os aspectos estudados.

Com relação ao conteúdo da entrevista, nas cinco primeiras perguntas as crianças foram convidadas a relatar sobre o que faziam quando não estavam na escola e sobre suas percepções acerca disso. Dessa maneira, as questões 01 e 02 investigavam sobre as práticas propriamente ditas realizadas fora do período escolar, sendo que a segunda pergunta tinha como objetivo investigar mais especificamente as atividades formais das quais as crianças participavam. A terceira questão considerava a atividade preferida e as companhias envolvidas nas mesmas. A quarta convidava os entrevistados a refletirem sobre a importância que atribuíam a tais atividades ou práticas e qual consideravam mais importante. Já a quinta pergunta pretendia investigar o aspecto emocional relacionado à participação nessas práticas. As questões 06 e 07 tratavam especificamente do lazer. A sexta versava sobre os conceitos de lazer formulados pelas crianças, assim como sobre as práticas mais comuns realizadas por elas e também por suas famílias durante os finais de semana, atribuindo maior ênfase ao aspecto cognitivo. A sétima versava sobre os ensinamentos proporcionados pela vivência do lazer. As questões 08 e 09 pretendiam verificar a motivação e o envolvimento das crianças com as práticas por elas realizadas, assim como a forma ideal de preencher o seu tempo liberado da escola segundo suas vontades. A última questão, de número 10, almejava investigar a respeito de possíveis pressões impostas pelos pais para que as crianças realizassem determinadas atividades, sendo também investigado o quanto a criança gostava dessas atividades. Um estudo piloto com 02 crianças nessa faixa etária foi realizado com a

intenção de testar a compreensão do vocabulário utilizado nas entrevistas e o tempo gasto para sua realização.

Os seguintes materiais foram utilizados para a coleta de dados: gravador de áudio digital e folhas de papel e caneta para eventuais anotações enquanto as entrevistas eram realizadas. A escolha desse material facilitou o registro da fala dos participantes que foram posteriormente transcritas para a análise de conteúdo subsequente.

3.3 Procedimentos

3.3.1 Seleção do local da coleta de dados

Participaram da presente pesquisa uma escola pública e duas unidades de uma escola particular da cidade de Belo Horizonte. O critério utilizado para a escolha das mesmas foi o de conveniência, considerando que estas se localizassem em uma mesma região da cidade. Esta proximidade geográfica justificou-se pela oferta semelhante de equipamentos de lazer que poderiam ser utilizados pelas duas classes socioeconômicas. O bairro escolhido oferecia como opções bem próximas equipamentos como praças, parques, museus, shopping, cinemas, uma lagoa, etc.

3.3.2 Preparação da coleta de dados

As duas escolas escolhidas foram visitadas pela pesquisadora a fim de que um contato inicial fosse estabelecido com a direção das mesmas. Neste contato, as intenções da pesquisa e também a forma como a escola poderia contribuir foram apresentadas aos diretores. Um convite formal foi feito para que as instituições pudessem colaborar de maneira voluntária, sendo o mesmo oficializado através da assinatura de um termo de anuência institucional (APÊNDICE B). Feito isso, os diretores apresentaram a pesquisadora às coordenadoras de série, que em seguida a colocaram em contato com as professoras responsáveis pelos alunos das classes escolhidas. Foi informado aos diretores e às

coordenadoras que, ao fim do trabalho, a pesquisadora voltaria à escola para fazer a devolução dos resultados.

De posse das listas fornecidas pela secretaria das escolas com os nomes e as datas de nascimento dos alunos de cada sala escolhida, foi atribuído um número ao nome de cada criança, a fim de que um sorteio fosse realizado para que 20 participantes de cada escola fossem selecionados, totalizando 40 crianças. Dos números sorteados, foram mantidos os primeiros dez nomes de crianças do sexo masculino com idade entre 9 e 10 anos, e os primeiros dez nomes de crianças do sexo feminino também com idade entre 9 e 10 anos. Um número extra de crianças foi sorteado caso aqueles do primeiro sorteio se recusassem a participar da pesquisa.

No contato com as coordenadoras foi descrito que as entrevistas teriam um curto tempo de duração (cerca de 15 min.). Isso permitiu que as mesmas fossem realizadas durante o período de aula sem o prejuízo dos alunos, em dias e locais previamente combinados entre a pesquisadora, a coordenadora de cada instituição e as professoras. Foram considerados, para a montagem de um calendário de realização das entrevistas, os dias em que as crianças teriam atividades especiais, que demandassem sua presença em sala de aula, de acordo com os critérios das professoras e das coordenadoras. Os locais disponibilizados foram a sala de vídeo na escola pública e a sala multiuso e sala de reunião com pais na escola particular.

Do contato com as coordenadoras, passou-se ao contato com as professoras das salas escolhidas. À elas foi explicado o propósito da pesquisa, assim como alguns detalhes referentes à forma como ela seria realizada. Como todas as professoras concordaram em colaborar com o trabalho, a pesquisadora apresentou-se aos alunos e explicou que estava realizando uma pesquisa e que queria conversar com eles sobre aspectos relacionadas ao que faziam quando não estavam na escola. Foi explicado que eles estavam sendo convidados a contribuir com o trabalho através de uma entrevista que seria realizada durante a aula, em uma sala da escola, e que esta duraria em torno de 15 minutos. Em seguida distribuiu-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Pais ou Responsáveis (TCLE - APÊNDICE C) aos alunos sorteados e interessados, informando que eles só poderiam participar caso um de seus responsáveis assinassem o mesmo termo, permitindo sua colaboração. No primeiro dia de entrevistas, a pesquisadora recolheu os TCLEs assinados pelos responsáveis e pelas próprias crianças e iniciou as entrevistas.

A respeito das turmas escolhidas para fazer parte da amostra desta pesquisa a escola particular tinha somente uma turma do 4º ano do ensino fundamental, enquanto a escola pública tinha três. Neste caso, optou-se por realizar a entrevista com crianças das três

turmas por considerar que isto poderia ser mais representativo da realidade da escola. Como na escola particular o número de crianças era mais limitado, eliminadas as crianças que não quiseram contribuir com o trabalho, o número de participantes do sexo masculino foi insuficiente, logo, crianças de uma outra unidade da mesma instituição, ainda espacialmente próxima à primeira, foram convidadas a participar. Além disso, onze crianças do sexo feminino se mostraram interessadas em contribuir com a pesquisa na escola particular. Dessa forma, para não deixar somente uma criança interessada fora da mesma, foi decidido que a amostra total seria de 41 participantes.

3.3.3 Procedimento da coleta de dados

Ao iniciar uma entrevista, uma conversa informal era estabelecida entre a pesquisadora e o entrevistado(a) no sentido de deixá-lo(a) mais à vontade com a nova situação. Após este momento, era explicado novamente o tema e os objetivos da pesquisa, esclarecendo que algumas perguntas seriam feitas e que não existiam respostas corretas para as mesmas, sendo o aluno solicitado a responder de acordo com a sua realidade. Em seguida o gravador foi apresentado e seu uso foi justificado pela facilidade em poder escutar a entrevista em um momento posterior. Foi explicado que as gravações ficariam arquivadas em uma sala na Universidade Federal de Minas Gerais e que somente a pesquisadora teria acesso às mesmas, que seriam descartadas após um tempo determinado.

Todos os alunos concordaram com a utilização do gravador, dessa maneira, assim que se sentiam mais à vontade, o mesmo era ligado e dava-se início às perguntas. Quando não havia mais estudantes em uma turma, passava-se à próxima. Paralelamente ao período em que as entrevistas estavam sendo realizadas, elas eram também transcritas para auxiliar na etapa de análise dos dados obtidos.

3.4 Análise dos dados

Duas avaliadoras treinadas, envolvidas no projeto, executaram a análise das respostas das crianças às entrevistas através da construção de categorias com base em

unidades temáticas semelhantes em sentido, baseadas nos princípios da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). A análise quantitativa dos mesmos dados foi feita a partir do cálculo de frequências das respostas nas categorias. Ao longo desse processo, comparações foram buscadas entre as respostas das crianças com base em diferenças de gênero e de tipo de escola.

Diferentes fases da análise de conteúdo foram estabelecidas a fim de melhor organizá-la, sendo que estas foram identificadas como pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados com dedução e interpretação (GOLDEMBERG; OTUTUMI, 2008). Na pré-análise, que corresponde à fase de organização dos dados a serem analisados, uma leitura de familiarização das transcrições foi realizada pelas avaliadoras de forma independente, na qual cada uma destacou os pontos que mais lhe chamaram a atenção. Esta primeira leitura foi a base para a segunda etapa da análise, a fase de exploração do material, que consistiu em codificar, decompor e enumerar os dados. Aqui, as respostas dadas pelas crianças foram contabilizadas e agrupadas segundo seus aspectos comuns, como uma preparação para o próximo passo. Na fase de tratamento dos resultados as avaliadoras, agora em conjunto, reuniram os conteúdos afins para cada resposta dada às questões e formaram agrupamentos temáticos, também chamados de categorias empiricamente construídas, o que significa dizer que elas foram elaboradas a partir das respostas dos participantes. Quando houveram dúvidas nessa etapa, um terceiro avaliador foi consultado para dirimir os impasses entre as avaliadoras principais.

É possível que a semelhança entre as duas primeiras perguntas, tenha confundido um pouco os entrevistados. Muitas das respostas esperadas como conteúdo referente à segunda pergunta, sobre as atividades que as crianças realizavam além da escola, apareceram já na primeira questão ou então, as respostas dadas à primeira pergunta eram repetidas na segunda. Dessa forma, a fim de evitar possíveis confusões no momento de interpretar os dados, foi decidido que estas questões seriam analisadas conjuntamente.

Em virtude do tamanho de amostra obtido ($N = 41$), foi convencionado que cada categoria deveria ter, no mínimo, quatro participantes, representando um mínimo de 10% da amostra. Aquelas com menos de 10% de participantes não receberam um exame mais detalhado, mas se encontram representadas nas tabelas do capítulo seguinte. Ainda quanto à fase de tratamento dos resultados, estes foram abordados através de operações estatísticas simples (frequências) a fim de que contribuíssem para a compreensão dos fenômenos estudados. Por fim, tanto as categorias construídas, como as possíveis respostas isoladas cujo

conteúdo fosse relevante ao estudo, foram interpretadas através de análise qualitativa com base na fundamentação teórico-conceitual que ampara a presente pesquisa.

4 RESULTADOS

O presente capítulo apresentará os resultados obtidos através das análises das entrevistas. Ele foi dividido em subtítulos referentes às análises de cada questão. As respostas das crianças às mesmas geraram agrupamentos temáticos que posteriormente foram separados em categorias. Estas foram inseridas em tabelas cujo objetivo era mostrar, de acordo com o gênero e o tipo de escola, a frequência das respostas das crianças. As categorias com frequência menor que 4 crianças, ou seja 10% do total da amostra, não foram analisadas minuciosamente, mas constam em todas as tabelas para conhecimento do leitor.

Nem todas as crianças responderam a todas as perguntas. Algumas delas se mostraram tímidas e limitaram suas respostas a poucas palavras, outras forneceram respostas evasivas ou repetitivas e, mesmo com o estímulo de perguntas diferentes, elas saturavam suas respostas. Havia ainda as que disseram não saber responder a determinadas questões, o que levou à consideração de algumas hipóteses como a de que estes participantes poderiam não ter compreendido parte das perguntas, ou ainda, que não tiveram motivação suficiente para pensar sobre as mesmas, devido, por exemplo, ao cansaço, falta de atenção ou ansiedade para que a entrevista chegasse ao fim. Assim, o total (frequência) representado nas tabelas corresponde ao número de entrevistados que disseram realizar cada atividade especificamente.

Em cada item, antes das tabelas a que se referem, é apresentado um breve detalhamento do conteúdo das categorias (quando estas não são auto-explicativas) através de exemplos de respostas das crianças. Quando necessário, alguns comentários explicativos foram incluídos abaixo das tabelas.

4.1 Atividades desenvolvidas no horário liberado da escola

As tabelas abaixo mostram a frequência das respostas das crianças entrevistadas em relação ao que fazem quando não estão em horário escolar. Apesar de terem objetivos diferentes, como citado no capítulo anterior, as perguntas 1 e 2 apresentaram semelhanças que podem ter confundido as crianças, pois muitas repetiram o conteúdo apresentado como resposta à primeira questão na segunda. Dessa forma elas foram analisadas conjuntamente.

A respeito das atividades praticadas com bola como jogar futebol, brincar de/com bola, jogar bola, apresentadas na TABELA 01, pode-se perceber em algumas entrevistas uma semelhança no sentido da prática, mas uma diferença no uso de vocábulos específicos. Tal diferença pode ter sido causada pela fase de transição entre o período das operações concretas e o das operações formais na qual estas crianças se encontram (PIAGET, 1999). A fim de evitar confusões, optou-se por criar categorias baseadas no vocabulário utilizado pelas crianças e no sentido dado às atividades por suas falas, como segue:

- **Brincar de/com bola e jogar bola:** brincadeira livre que pode se caracterizar como passar a bola de uma pessoa para outra ou contra a parede, caso a criança esteja brincando sozinha.
- **Futebol (jogar/ futebol):** jogo mais estruturado, talvez com uso de algumas regras.
- **Aula de futebol:** aulas especializadas fora do horário escolar.

Esta classificação será usada também nas outras tabelas que se seguem.

Detalhamento das categorias acerca das atividades realizadas no tempo liberado da escola:

- **Videogame:** chamou a atenção da pesquisadora a diferença dos termos utilizados pelas crianças de ambas as escolas para relatar a prática de jogar videogame. Como tinham corosuficiente para formar categorias, decidiu-se por analisá-los separadamente em videogame geral e específico.
- **Brincar com brinquedos:** arminha, bonequinhos, bicho de pelúcia, brinquedos (geral).
- **Brincar de jogos:** baralho/ carta, quebra-cabeça, jogo de tabuleiro.
- **Brincar de faz de conta:** casinha, escolinha, “guarda municipal”, “caverna”.
- **Brincar de esportes:** brincadeiras baseadas em esportes como peteca, basquete, handball, vôlei, etc. A criança disse “brinco de...”.
- **Brincadeiras físicas:** brincadeiras que demandam maior esforço físico como amarelinha, pular na cama, pular corda, queimada, pique no alto.
- **Brincadeiras ao ar livre:** brincadeiras desenvolvidas em espaços abertos como gangorra, subir e árvores, escorregar, brincar de nadar, etc.
- **Outras brincadeiras:** fazer castelo, brincar de areia, montar coisas com brinquedos quebrados, jogo da televisão de montar, “com prêmio que eu ganho”.
- **Relação com animais:** passear com cachorro, cuidar/ brincar com animais (cachorro, galinha).

- **Aula de outros esportes:** aulas estruturadas desenvolvidas fora do horário da educação formal e que não tiveram coró suficiente para formar categorias separadas. Por exemplo: handball, tênis, judô, ginástica rítmica.
- **Escola Integrada:** participam de atividades como capoeira, aula de flauta, de artes, etc., oferecidas pelo programa da prefeitura.
- **Serviços voluntários em outra escola:** ajudar professores, olhar crianças mais novas, lavar vasilhas, etc.
- **Ajuda o pai com seus serviços:** carimba fichas no trabalho do pai.

TABELA 01

Frequências de respostas nas categorias sobre as atividades realizadas no tempo liberado da escola, por gênero e por tipo de escola.

(continua)

Categoria	Gênero		Tipo de escola		f ⁹
	F	M	Pública	Privada	Total
Televisão	14	16	14	16	30
Para casa	17	10	11	16	27
Computador/ laptop	08	10	04	14	18
Videogame	04	13	06	11	17
Videogame (genérico)	02	09	06	05	11
Videogame (específico)	02	05	-- ¹⁰	07	07
Brincar de/com bola e jogar bola	07	07	09	05	14
Brincar de esconde-esconde	05	06	05	06	11
Dormir/ descansar	03	08	05	06	11
Brincar de boneca	10	--	07	03	10
Brincar com brinquedos	03	05	04	04	08
Brincar de pega-pega/ pegador	04	04	05	03	08
Serviços domésticos	08	--	08	--	08
Brincar de faz de conta	06	01	05	02	07
Aula de futebol/ futsal	01	06	01	06	07
Brincar de jogos	05	01	02	04	06
Brincar de esportes	03	03	03	03	06
Aula de natação	04	02	01	05	06
Aula de outros esportes	03	03	--	06	06
Futebol (jogar)	02	04	--	06	06
Assistir filme/ DVD	02	04	03	03	06
Soltar papagaio/ pipa	02	04	06	--	06
Andar de bicicleta	04	02	03	03	06
Relação com animais	03	03	02	04	06
Brincadeiras ao ar livre	04	01	04	01	05

⁹ f = frequência; F = feminino; M = masculino.

¹⁰ Nenhuma resposta = nenhuma criança referente àquele gênero ou tipo de escola específico respondeu algo relacionado àquela categoria.

Categoria	Gênero		Tipo de escola		f
	F	M	Pública	Privada	Total
Brincadeiras físicas	02	03	05	--	05
Outras brincadeiras	02	03	03	02	05
Brincar de carrinho	02	03	04	01	05
Aula de línguas (inglês/ espanhol)	05	--	--	05	05
Aula de balé	05	--	01	04	05
Aula de instrumentos musicais	03	01	--	04	04
Ler	03	01	02	02	04
Estudar	01	02	01	02	03
Escolinha da Igreja	01	02	03	--	03
Viajar	02	01	01	02	03
Escola Integrada	02	--	02	--	02
Conversar	--	02	01	01	02
Reforço escolar	01	--	--	01	01
Aula de culinária	--	01	--	01	01
Aula de boas maneiras	01	--	--	01	01
Serviços voluntários em outra escola	01	--	01	--	01
Escrever música	01	--	--	01	01
Passear	01	--	--	01	01
Ajuda o pai com seus serviços	--	01	01	--	01
Acompanha a mãe no trabalho	--	01	--	01	01

(conclusão)

As crianças da escola particular tiveram maior frequência em atividades que demandavam certo nível de poder aquisitivo para a realização de sua prática como o uso de computadores e videogames. Sobre este, nota-se que somente as crianças da escola particular nomeavam com qual aparelho brincavam, sendo que apenas uma criança (escola particular) utilizou dois termos, o genérico e um específico, para se referir à essa prática.

Ao mesmo tempo, é possível perceber que em algumas das atividades que exigem maior esforço motor como brincar de bola, pega-pega, brincadeiras ao ar livre ou físicas, prevaleceram crianças da escola pública. Estas também, especialmente as meninas, foram as únicas a ocupar a categoria trabalho doméstico.

A tabela a seguir (TABELA 02) procurou mostrar os espaços onde as vivências do tempo liberado da escola eram realizadas. Para isto, faz-se necessário explicar a nomenclatura de algumas categorias:

- **Brincar em casa:** residência das crianças em questão, que poderiam ser casas ou apartamentos.
- **Brincar em espaços delimitados:** terreiro, quintal, prédio (térreo/ playground).
- **Brincar em espaços sem limites:** brincar na rua ou “lá fora”.

TABELA 02

Frequências de respostas nas categorias sobre o contexto/espço no qual as atividades realizadas durante o tempo liberado da escola são desenvolvidas, por gênero e por tipo de escola

Categoria	Gênero		Tipo de escola		f
	F	M	Pública	Privada	Total
Brincar em casa	05	04	07	02	09
Recebem amigos/colegas/vizinhos/primos em casa	03	05	02	06	08
Ir para a casa de parentes	04	03	03	04	07
Ir para a casa de vizinhos/colegas e amigos das crianças	03	04	01	06	07
Brincar em espaços delimitados	04	01	02	03	05
Brincar em espaços sem limites	01	03	02	02	04
Parque	02	01	--	03	03
Clube	01	02	--	03	03
Sítio/fazenda	01	02	--	03	03
Ir a festas	03	--	01	02	03
Feira do Mineirinho	--	01	--	01	01
Vai pra casa da amiga da mãe brincar com a filha dela	01	--	01	--	01
Ir pra casa de amigos dos pais	01	--	01	--	01
Ir ao médico para tratamento	01	--	01	--	01
Sair de casa para jogar futebol com os amigos	--	01	01	--	01
Sair para almoçar	--	01	--	01	01
Frequentam um centro espírita toda segunda-feira	--	01	--	01	01

É possível perceber que muitas das práticas desenvolvidas durante o horário liberado da escola têm acontecido em espaços limitados como casas/apartamentos ou áreas externas a prédios. Nota-se também que as respostas mais frequentes relacionadas a práticas que envolvem deslocamento espacial são de crianças da escola particular.

A TABELA 03 mostra as companhias envolvidas nas práticas realizadas fora do horário escolar. A categoria Sair com pai/mãe diz respeito a práticas como ir ao shopping, ao salão de beleza esperar a mãe, ir ao trabalho do pai/ mãe ou sair com o pai para buscar a mãe no trabalho.

TABELA 03

Frequências de respostas nas categorias sobre as companhias envolvidas nas atividades realizadas durante o tempo liberado da escola, por gênero e por tipo de escola

Categoria	Gênero		Tipo de escola		f
	F	M	Pública	Privada	Total
Brincar com irmãos(as)	08	05	07	06	13
Brincar com amigos(as)	05	03	02	06	08
Brincar com primos(as)	02	05	04	03	07
Sair com pai/mãe	03	03	01	05	06
Brincar com colegas	02	02	03	01	04
Brincar com pais/avós	01	03	01	03	04
Vizinhos	01	02	01	02	03
Sozinho(a)	02	--	01	01	02
Família (ficar em casa, pedir pizza e alugar filme)	--	01	--	01	01
Família (sair para almoçar)	--	01	--	01	01
Tios (futebol)	--	01	--	01	01

4.2 Atividades preferidas

As tabelas a seguir dizem respeito às práticas que as crianças mais gostam de realizar fora do período escolar e as companhias envolvidas nas mesmas. Dessas, a TABELA 04 mostra a preferência de 28 alunos que elegeram apenas uma atividade, e a TABELA 05 mostra a frequência de respostas de 13 crianças que elegeram duas ou três atividades preferidas. Já a TABELA 06 diz das companhias envolvidas.

Detalhamento das categorias das atividades preferidas:

- **Aulas formais:** refere-se a aulas de futebol, inglês, balé, natação, etc. tanto na TABELA 04 quanto na TABELA 05.
- **Brincadeiras:** brincar (geral), brincar com amigos, com cachorro, com Barbie, pular corda, etc.
- **Jogar bola x futebol:** a mesma explicação referente à TABELA 01 se aplica.

TABELA 04

Frequências de respostas nas categorias sobre as atividades preferidas, por gênero e por tipo de escola. Crianças que indicaram somente uma atividade preferida (n = 28)

Categoria	Gênero		Tipo de escola		f
	F	M	Pública	Privada	Total
Videogame/computador	03	03	02	04	06
Futebol	--	05	01	04	05
Aulas formais	04	01	02	03	05
Brincadeiras	03	02	04	01	05
Assistir televisão	02	--	01	01	02
Jogar bola	--	02	02	--	02
Sair com a mãe (pro shopping)	01	--	01	--	01
Ajudar a mãe	01	--	01	--	01
Jogar paintball	--	01	--	01	01

TABELA 05

Frequências de respostas nas categorias sobre as atividades preferidas, por gênero e por tipo de escola. Crianças que indicaram duas ou três atividades preferidas (n = 13)

Categoria	Gênero		Tipo de escola		f
	F	M	Pública	Privada	Total
Aulas formais	04	02	--	06	06
Brincadeiras	05	--	01	04	05
Videogame/ computador	02	02	02	02	04
Assistir televisão	02	01	02	01	03
Jogar futebol	01	02	01	02	03
Jogar bola	--	01	01	--	01
Andar de bicicleta	--	01	--	01	01
Ler	--	01	01	--	01
Atividades relacionadas à escola	--	01	01	--	01
Jogar tênis	--	01	--	01	01
Ir ao parque de diversões	01	--	--	01	01

TABELA 06

Frequências de respostas nas categorias sobre as companhias envolvidas nas atividades preferidas (continua)

Categoria	Gênero		Tipo de escola		f
	F	M	Pública	Privada	Total
Amigos	05	06	02	09	11
Pais	02	06	04	04	08
Primos(as)	01	07	05	03	08
Colegas	02	03	04	01	05
Irmãos(ãs)	02	03	--	05	05
Sozinho(a)	02	03	04	01	05

Categoria	Gênero		Tipo de escola		f
	F	M	Pública	Privada	Total
Vizinhos	01	03	04	--	04
Companheiro de balé	01	--	01	--	01
Professores	--	01	--	01	01
Empregada doméstica	01	--	--	01	01

(conclusão)

4.3 Sobre a importância das atividades

As tabelas que se seguem procuraram mostrar a frequência nas respostas sobre a importância atribuída às atividades realizadas no horário liberado da escola, assim como a atividade mais importante.

TABELA 07

Frequências de respostas nas categorias sobre a importância ou não atribuídas às atividades realizadas no tempo liberado da escola, por gênero e por tipo de escola.

Categoria	Gênero		Tipo de escola		f
	F	M	Pública	Privada	Total
Sim (acham importante)	17	13	14	16	30
Algumas sim, outras não/ em parte	02	04	02	04	06
Não	02	02	03	01	04
Não sabe	--	01	01	--	01

Apenas 35 crianças deram respostas relacionadas aos motivos pelos quais acreditam que a prática de tais atividades seja importante. Não foram consideradas as crianças que não indicaram importância, portanto não vão para a análise da justificativa da importância (TABELA 08) nem sobre a mais importante (TABELA 09).

Detalhamento das categorias sobre os motivos da importância das atividades:

- **Preocupações com a saúde/ bem estar:** gasta energia/ caloria, porque brincar faz bem (pro coração), porque são atividades físicas e dão energia pra fazer outras coisas, porque se não começa a engordar, etc.
- **Preocupações com o futuro:** Para arrumar um bom serviço/emprego, para ser jogador de futebol quando crescer/ ficar maior, para saber fazer quando crescer, etc.

- **Valorização do brincar na infância:** porque a infância passa muito rápido, porque vai ser difícil brincar quando for mais velha, porque pode brincar mais/ ter mais tempo pra brincar.
- **Proporciona relacionamentos sociais:** para ter a companhia da mãe depois de ajudá-la, porque quando precisar de ajuda vai ter amigos.
- **Para poder se comunicar:** sobre o aprendizado de línguas estrangeiras.

TABELA 08

Frequências de respostas nas categorias sobre os motivos da importância atribuída às atividades, por gênero e por tipo de escola.

Categoria	Gênero		Tipo de escola		f
	F	M	Pública	Privada	Total
Preocupações com a saúde/ bem estar	07	06	03	10	13
Preocupações com o futuro	04	04	04	04	08
Diversão/ gosto/ alegria	05	02	02	05	07
Por gostar (preferência)	03	02	03	02	05
Melhoria do aprendizado e/ ou desempenho escolar	01	04	02	03	05
Para aprender	03	01	02	02	04
Valorização do brincar na infância	04	--	02	02	04
Porque é bom pra saúde/ corpo/ é saudável	02	02	02	02	04
Para ajudar outros	04	--	04	--	04
Proporciona relacionamentos sociais	01	01	01	01	02
Para poder se comunicar	02	--	--	02	02
Porque ganha coisas	01	01	02	--	02
Porque o cachorro precisa passear senão fica triste	--	01	--	01	01
Porque se não fizerem compras ficam sem o que comer	--	01	--	01	01
Para evitar vícios de computador	01	--	--	01	01

Na TABELA 09, 25 crianças responderam sobre qual atividade é para elas a mais importante. Outras 04 crianças elegeram 2 atividades mais importantes, dentre elas: natação, escola integrada e serviços voluntários em outra escola, assistir TV, brincar de bola, aulas de inglês e estudar.

Detalhamento das categorias sobre as atividades mais importantes:

- **Outras atividades esportivas:** Natação, Ginástica rítmica, Esporte (geral), Escola de futebol.
- **Atividades relacionadas à escola:** ir para a escola, fazer para casa.

TABELA 09

Frequências de respostas nas categorias sobre atividades consideradas mais importantes, por gênero e por tipo de escola. n = 25

Categoria	Gênero		Tipo de escola		f
	F	M	Pública	Privada	Total
Futebol	01	06	02	05	07
Outras atividades esportivas	02	02	01	03	04
Atividades relacionadas à escola	--	03	01	02	03
Arrumar a casa	03	--	03	--	03
Brincar	02	01	01	02	03
Balé	02	--	--	02	02
Inglês	01	--	--	01	01
Obedecer à mãe e à avó	01	--	01	--	01
Ir ao shopping	--	01	--	01	01

4.4 Dos sentimentos proporcionados pelas atividades realizadas fora do horário escolar

A pergunta 05 procurou descobrir como as crianças se sentiam ao realizar as tarefas mencionadas na primeira questão. As tabelas que se seguem mostram os resultados obtidos com essa pergunta.

TABELA 10

Frequências de respostas nas categorias sobre os sentimentos decorrentes da participação nas atividades realizadas no tempo liberado da escola, por gênero e por tipo de escola.

(continua)

Categoria	Gênero		Tipo de escola		f
	F	M	Pública	Privada	Total
Feliz	10	08	04	14	18
Bem	07	04	07	04	11
Alegre	03	05	07	01	08
Legal	02	02	03	01	04

Categoria	Gênero		Tipo de escola		f
	F	M	Pública	Privada	Total
Cansaço como consequência	01	03	--	04	04
Sentimentos negativos (nervosismo, tédio, solidão)	02	01	--	03	03
Normal	01	01	01	01	02
Sente como se estivesse apresentando (em público)	01	--	--	01	01
Saudável (cansaço saudável)	01	--	--	01	01
Cheia de energia e querendo brincar mais	01	--	--	01	01
Com vontade de mais	--	01	--	01	01
Eu aprendo	--	01	01	--	01
Criativo	--	01	01	--	01
Mais solto	--	01	--	01	01
Orgulho	--	01	--	01	01
Me acho quase adulta	01	--	01	--	01

(conclusão)

É possível notar que grande parte dos sentimentos advindos da prática de tais atividades são positivos. Os sentimentos ditos negativos são consequência de atividades específicas como a digitação (a criança fica nervosa, com medo de errar), videogame (tédio) e o brincar sozinha (solidão). O cansaço relatado é físico, decorrente de atividades como a natação, correr e jogar bola.

Somado à resposta de como se sentiam, algumas crianças, onze especificamente, justificaram o porque de se sentir daquela maneira. Estas justificativas deram origem à TABELA 11.

Detalhamento das categorias acerca das justificativas dos sentimentos:

- **Porque é bom para mim:** porque é algo que gosta de praticar/ fazer; coisa boa para mim, que eu quero; porque é bom de brincar; por ser minha coisa preferida; porque todos torcem por mim e isso me motiva a fazer coisas melhores.
- **Porque é bom para os outros:** porque é legal ajudar a mãe, porque quando a mãe chegar ela vai poder descansar, porque sei que estou fazendo uma coisa boa para família.

TABELA 11

Frequências de respostas nas categorias sobre as justificativas dos sentimentos relacionados às atividades, por gênero e por tipo de escola.

Categoria	Gênero		Tipo de escola		f
	F	M	Pública	Privada	Total
Porque é bom para mim	03	05	02	06	08
Porque é bom para os outros	04	--	03	01	04
Porque é (tipo) uma brincadeira	01	--	01	--	01
Porque fica correndo e faz exercícios	01	--	--	01	01

4.5 Sobre o lazer e as práticas desenvolvidas durante os finais de semana

Depois de responderem sobre o que pensavam ser a definição de lazer, as crianças foram solicitadas a relatar quais as atividades de lazer por elas praticadas e quais eram aquelas realizadas com as famílias durante os finais de semana. As tabelas a seguir são especificamente sobre a temática do lazer.

TABELA 12

Frequências de respostas nas categorias sobre saber ou não o que é lazer, por gênero e por tipo de escola.

Categoria	Gênero		Tipo de escola		f
	F	M	Pública	Privada	Total
Sabem o que é	16	14	09	21	30
Não sabem o que é	05	06	11	--	11

Detalhamento das categorias sobre o conceito de lazer:

- **Lazer como atividades:** passear; sair com os pais; sair de casa; ir à clubes, cinema, shopping; andar de bicicleta, rua de lazer, etc.
- **Lazer como diversão:** se divertir, atividades para se divertir.
- **Lazer como casa/ onde moramos:** um monte de casas e piscinas, é a nossa casa, onde a gente mora, etc.
- **Lazer como lugar:** área; lugar; clube; um lugar tranquilo, bonito, com animais, árvores e gente brincando, feliz; um lugar onde se sente confortável, etc.

- **Lazer como tempo:** horário para brincar, fazer atividades, para comer e descansar; tempo que tem para fazer as atividades que quer e gosta; é quando faz algo que gosta porque tem tempo livre.

- **Lazer relacionado ao bem estar:** ficar tranquilo e comer muitas coisas; se sentir a vontade; se sentir bem; é quando você se sente bem, um lugar onde se sente confortável.

- **Algo que se gosta de fazer:** é quando faz algo que gosta porque tem tempo livre, coisas que gosta de fazer, fazer alguma coisa legal.

TABELA 13

Frequências de respostas nas categorias sobre os conceitos de lazer, por gênero e por tipo de escola.

Categoria	Gênero		Tipo de escola		f
	F	M	Pública	Privada	Total
Lazer como atividades	06	03	03	06	09
Lazer como diversão	04	04	01	07	08
Lazer como casa/ onde moramos	02	03	04	01	05
Lazer como lugar	02	03	01	04	05
Lazer como brincar/ brincadeiras	03	02	02	03	05
Lazer como tempo	03	02	01	04	05
Lazer relacionado ao bem estar	03	01	01	03	04
Lazer como descanso	01	03	--	04	04
Algo que se gosta de fazer	02	01	--	03	03
Fazer atividades econômicas de energia (dormir, descansar)	--	01	--	01	01
Passar o tempo	--	01	--	01	01
Não é só diversão, tem também outras coisas (tomar banho, fazer para casa, almoçar)	--	01	--	01	01
Coisas ligadas ao dia a dia	--	01	--	01	01
É quando fica fazendo alguma coisa, depois que termina alguma coisa (depois do trabalho, brincar com filho). Depois do que você tiver fazendo você vai fazer outra coisa tipo brincar	--	01	--	01	01

Das crianças entrevistadas, 31 forneceram um conceito de lazer, sendo que uma delas disse não saber do que se tratava na questão anterior, mas arriscou uma definição. Para as 10 crianças que não sabiam o que era, a pesquisadora forneceu um conceito de lazer a fim de que as outras perguntas pudessem ser respondidas.

Detalhamento das categorias sobre as atividades de lazer realizadas pelas crianças:

- **Atividades físicas:** jogar basquete, jogar peteca, correr com o pai, correr, nadar, andar de bicicleta, de patins, de skate, jogar paintball.
- **Brincar inespecífico (geral):** de um monte de coisa, com irmãos, na praçinha, com colegas. Não especificaram do que brincam.
- **Atividades com a mãe:** ir à “cidade” (relaxar o cabelo, acompanha a mãe no pagamento de contas e compras, etc), sair com a mãe (pra sorveteria, para um lugar que vende jogo de videogame), ajudar a mãe, mãe ajuda a tocar violão, ouvir histórias contadas pela mãe, compra coisas quando a mãe está junto.
- **Brincar com outras brincadeiras:** esconde-esconde, casinha, cabaninha, na casa de colegas e da avó, com cachorro.
- **Brincar ao ar livre:** de papagaio/ pipa, de peteca, de vôlei, rolar na grama.
- **Aulas formais fora da escola:** judô, futebol e balé.
- **Atividades relacionadas à alimentação:** sair com a mãe pra conversar e comer salgado, restaurante, almoçar/ jantar, comer, Sair para almoçar fora.
- **Atividades acadêmicas:** fazer para casa, estudar, ler livros da escola.
- **Atividades com amigos:** vai à casa de amigos (andar, conversar e brincar), chama amigos pra brincar, amigos dormem em sua casa, convida amigos para irem à sua casa, encontra com amigos.

TABELA 14

Frequências de respostas nas categorias sobre as atividades de lazer realizadas pelos participantes, por gênero e por tipo de escola.

(continua)

Categoria	Gênero		Tipo de escola		f
	F	M	Pública	Privada	Total
Televisão	07	06	05	08	13
Descanso/ repouso	03	08	03	08	11
Atividades físicas	05	05	01	09	10
Brincar inespecífico (geral)	04	06	04	06	10
Mexer no computador	01	07	03	05	08
Conversar	02	06	05	03	08
Ir ao shopping	07	01	--	08	08
Jogar futebol	02	05	03	04	07
Ir à parques	05	02	01	06	07
Ir ao clube	05	02	--	07	07
Atividades com a mãe	06	01	03	04	07
Brincar com outras brincadeiras	03	03	04	02	06
Videogame (genérico)	01	05	02	04	06

Categoria	Gênero		Tipo de Escola		f
	F	M	Pública	Privada	Total
Atividades relacionadas à alimentação	03	03	03	03	06
Atividades acadêmicas	03	03	01	05	06
Atividades com amigos	02	04	01	05	06
Brincar com brinquedos	04	01	04	01	05
Brincar ao ar livre	--	05	04	01	05
Ir à casa de parentes	04	01	02	03	05
Brincar com jogos	02	02	02	02	04
Brincar de bola/ jogar bola	01	03	01	03	04
Jogos eletrônicos	--	04	01	03	04
Viajar	02	02	01	03	04
Aulas formais fora da escola	01	03	--	04	04
Ler/folhear livros ou revistas	01	02	02	01	03
Ir à fazendas/sítios	01	01	--	02	02
Passear	01	01	--	02	02
Caminhar (pelo bairro/com cachorro)	02	--	--	02	02
Cinema	02	--	--	02	02
Bhtrans com a escola	01	--	01	--	01
Zoológico	01	--	--	01	01
Olhar para o tempo	--	01	01	--	01
Ouvir música	01	--	01	--	01
Ficar em casa	01	--	--	01	01
Acampamentos da igreja	01	--	01	--	01
Arruma a cama	01	--	01	--	01
Inventar histórias a partir de desenhos (DVD)	01	--	01	--	01
Tomar banho	--	01	--	01	01

(conclusão)

Uma criança não soube responder, logo ela não foi contabilizada.

TABELA 15

Frequências de respostas nas categorias sobre as companhias com quem desenvolvem as atividades de lazer, por gênero e por tipo de escola.

(continua)

Categoria	Gênero		Tipo de escola		f
	F	M	Pública	Privada	Total
Pais	07	04	04	07	11
Amigos(as)	02	06	03	05	08
Irmãos(ãs)	03	04	01	06	07
Colegas	--	05	03	02	05
Primos(as)	01	03	01	03	04
Família	01	03	02	02	04
Outras companhias	02	04	02	04	06

Categoria	Gênero		Tipo de escola		f
	F	M	Pública	Privada	Total
Sozinho(a)	02	--	02	--	02
“A gente” (companhia indefinida)	01	--	--	01	01
Escola	01	--	01	--	01

(conclusão)

A uma participante a pergunta sobre as companhias não pôde ser feita, pois ela não respondeu à questão anterior. Essa mesma pergunta não foi feita a 13 participantes.

Detalhamento das categorias sobre as práticas realizadas em família no final de semana:

- **Atividades relacionadas à alimentação:** sair para lanchar, ir ao McDonalds, almoçar em família, comer muitas coisas com os pais, fazer churrasco, comer fora, ir à restaurantes/ pizzarias/ bares, fazer piquenique, almoçar/ jantar no shopping, pracinha tomar sorvete.

- **Atividades físicas/ esportes:** jogar paintball, jogar futebol americano na praça, jogar peteca/ bola, correr (na lagoa), rolar na grama, vão à uma quadra brincar de bola, andar de skate, andar de patins.

TABELA 16

Frequências de respostas nas categorias sobre as práticas de lazer realizadas nos finais de semana com a família, por gênero e por tipo de escola.

Categoria	Gênero		Tipo de escola		f
	F	M	Pública	Privada	Total
Atividades relacionadas à alimentação	13	12	10	15	25
Visitar parentes ou amigos	10	12	12	10	22
Viajar	05	08	04	09	13
Receber visitas em casa	05	04	03	06	09
Brincar	05	05	04	06	10
Atividades físicas/ esportes	01	04	02	03	05
Ir à festas	02	03	01	04	05
Andar de bicicleta	01	04	02	03	05
Assistir televisão/ DVD	03	02	03	02	05
Fazer compras	01	--	--	01	01

Detalhamento das categorias sobre o contexto (ambiente/ espaço/ lugar) das práticas realizadas em família no final de semana:

- **Ficar em casa:** mãe faz algo diferente para comer; brinca com primos/família; assistem TV; faz para casa, pedem coisas para comer, alugam filmes – 1 para os pais e 1 para as filhas; jogo

tabuleiro; fazem um almoço especial, descansar, fazer almoço e chamar pessoas; mãe faz almoço.

- **Atividades relacionada à Igreja:** ir à igrejas, futebol da igreja, rua de lazer organizado por pessoas da igreja.

- **Brincar na rua/praçã:** pais levam os filhos para brincar em praças, mãe vai pra rua brincar com filhos, família vai junta pra praça.

- **Outras práticas fora do lar:** sair para fazer compras (roupas, sapatos, supermercado, sacolão, etc.), atividades relacionadas ao futebol, Mineirão (ou equivalente em função da reforma), pai leva criança para vê-lo jogando bola, teatro, passear com cachorro, passear na Lagoa, sair para ver jogos, dormir na casa de amigos.

- **Outras práticas no lar:** arrumar a casa com a mãe, dar uma “ajeitada” na casa, ajuda a mãe, descansar, jogar videogame.

TABELA 17

Frequências de respostas nas categorias sobre o contexto (ambiente/ espaço/ lugar) onde as práticas de lazer com a família são desenvolvidas, por gênero e por tipo de escola.

Categoria	Gênero		Tipo de escola		f
	F	M	Pública	Privada	Total
Comer fora de casa	11	10	07	14	21
Ficar em casa	09	04	05	08	13
Ir ao shopping	09	04	02	11	13
Ir ao parque Guanabara	05	04	04	05	09
Ir ao parque Play City	03	04	04	03	07
Ir ao clube	03	03	--	06	06
Atividades relacionadas à igreja	04	02	03	03	06
Ir ao parque Municipal	03	02	05	--	05
Ir ao parque Ecológico	03	02	04	01	05
Zoológico	05	--	04	01	05
Cinema	03	02	02	03	05
Brincar na rua/ praça	01	03	03	01	04
Ir a parques (outros)	03	01	04	--	04
Ira a sítios/ fazendas	03	01	--	04	04
Outras práticas fora do lar	07	04	04	07	11
Outras práticas no lar	04	01	03	02	05
Conversar	--	02	01	01	02
Ir “tomar um ar”	--	01	01	--	01

4.6 Sobre os ensinamentos do lazer

Aproveitando a familiarização com o tema do lazer proporcionada até o momento, decorrente do fato de fazer as crianças pensarem sobre o mesmo, quis-se verificar a crença na possibilidade de o lazer ensinar algo para quem o vivencia. As tabelas seguintes dizem respeito à crença ou não nessa possibilidade e aos conteúdos desses ensinamentos.

TABELA 18

Frequências de respostas nas categorias sobre a crença na possibilidade de o lazer ensinar algo ou não, por gênero e por tipo de escola.

Categoria	Gênero		Tipo de escola		f
	F	M	Pública	Privada	Total
Sim (acreditam)	17	19	18	18	36
Não	03	--	01	02	03
Mais ou menos	01	--	--	01	01
Não sei	--	01	01	--	01

Detalhamento das categorias sobre o conteúdo dos ensinamentos do lazer:

- **Aprender coisas novas ou aprimorar habilidades:** ter criatividade, a pensar, a saber /aprender, Falar inglês (aprende nos jogos de videogame), Se organizar, Tocar violão, Aprender sobre como se joga vôlei (sem jogar, só assistindo), Cozinhar, Controlar a velocidade (natação), Fazer exercícios físicos/ficar bom pra saúde, para passar de ano/estudar mais, Desenhar, Cuidar das plantas, Sobre o trânsito, Coisas sobre bichos, Como crianças se perdem e como as pessoas acham (para não se perder), Sobre a bíblia, Lugares novos, Aprender em sites de pesquisa.
- **Novidades/ alterações no brincar:** novas brincadeiras/ jogos, novas formas de brincar/ jogar, saber mais como brincar, outros jeitos de brincar, sobre brincadeiras (mudar regras/ saber mais como se brinca), aprender “manhas” do videogame, não ter medo de brinquedos, montar brinquedos quebrados.
- **Diversão:** ensina a se divertir, divertir, ensina como se divertir corretamente (como se divertir, sem machucar, com respeito), aprendo a me divertir mais, ser divertido.
- **Coisas para o futuro:** arrumar casa/ fazer comida para quando casar, quando for grande vai saber várias coisas (arrumar a casa, já vai ter feito faculdade, porque não vai ter a mãe a vida toda), não fazer coisas ruins quando crescer (não ser bandido, arruaceiro), ensina que tem que

estudar muito para ser um jogador ou policial, ou fazer faculdade (sobre os momentos em que conversa com a família), mais para ser jogador de futebol no futuro, posso ser uma desenhista no futuro, brincar para não ficar velho rápido.

- **Habilidades sociais:** caracterizar mais com outras pessoas, fazer mais amizades, conhecer pessoas novas, ficar em grupo, como conversar com as pessoas, conversar com pessoas próximas, conviver com outras pessoas, trabalhar em grupo, não ter vergonha.
- **Distração/ descanso:** que se distrai (por isso a brincadeira fica mais agitada), descansar (se não descansar não tem força para fazer nada), tem que descansar, relaxar, ficar mais quieto.
- **Disciplina/ respeito:** ter respeito/ respeitar, ter educação, respeitar os pais, brincar sem brigar.
- **Ações altruístas:** dividir com os irmãos, compartilhar, ajudar as pessoas, tem que ficar com a família.
- **Sentimentos positivos/ bem-estar:** a ser feliz, a viver, alegria, aproveitar a vida.
- **Brincar:** é importante brincar
- **Direito de brincar:** apesar de ter obrigações

TABELA 19

Frequências de respostas nas categorias sobre o conteúdo dos ensinamentos do lazer, por gênero e por tipo de escola.

Categoria	Gênero		Tipo de escola		f
	F	M	Pública	Privada	Total
Aprender coisas novas ou aprimorar habilidades	07	07	07	07	14
Novidades/ alterações no brincar	04	06	02	08	10
Diversão	02	06	03	05	08
Coisas para o futuro	03	04	06	01	07
Habilidades sociais	04	03	03	04	07
Distração/ descanso	03	02	01	04	05
Disciplina/ respeito	04	--	03	01	04
Habilidades futebolísticas	--	04	02	02	04
Ações altruístas	03	--	03	--	03
Sentimentos positivos/bem-estar	01	02	02	01	03
Brincar	01	01	--	02	02
Direito de brincar	01	--	--	01	01

Foram consideradas apenas as respostas dos 37 participantes que responderam sim e mais ou menos. “Não sei” e “não” não foram contabilizados.

4.7 Atividades que as crianças gostariam de fazer mais

O resultado da tabela a seguir diz respeito às motivações direcionadas à certas atividades das quais as crianças gostariam de participar ou de participar mais frequentemente.

Detalhamento das categorias sobre quais atividades gostariam de fazer mais:

- **Esportes:** basquete, handball, natação, vôlei, hipismo, nadar, jogar peteca.
- **Outras atividades físicas:** balé, correr demais com a bicicleta, pique-cola, esconde-esconde, pular corda, paintball.
- **Brincar:** brincar (geral), montar aviões de isopor /carrinhos com controle remoto, de Barbie, brincar na rua, com primos, com amigos.
- **Frequentar mais espaços urbanos:** ir ao zoológico, ir à parques (Ecológico e parques em geral/de diversão), ir à igreja, ir ao clube, fazer rua de lazer.
- **Atividades acadêmicas:** Português, estudar, brincar na Educação Física (pode fazer ginástica, aprender a jogar futebol, queimada, etc).
- **Ficar mais com a família:** viajar mais com a família, ficar mais com a família.

TABELA 20

Frequências de respostas nas categorias sobre quais atividades os participantes gostariam de fazer mais, por gênero e por tipo de escola.

Categoria	Gênero		Tipo de escola		f
	F	M	Pública	Privada	Total
Futebol	--	07	01	06	07
Esportes	05	02	01	06	07
Jogar bola/ de bola	01	05	06	--	06
Outras atividades físicas	03	02	03	02	05
Brincar	04	01	04	01	05
Mexer/ ficar/ jogar no computador	01	04	01	04	05
Frequentar mais espaços urbanos	05	--	01	04	05
Videogame	--	04	03	01	04
Atividades acadêmicas	02	01	03	--	03
Ficar mais com a família	--	02	02	--	02
Instrumentos musicais	01	01	--	02	02
Sair da cidade	02	--	01	01	02
Aprender a trabalhar	01	--	01	--	01
Gostaria de não ficar de castigo	--	01	01	--	01
Sair de casa	01	--	01	--	01
Assistir Televisão	01	--	--	01	01

4.8 Sobre as atividades que deixariam de fazer

O objetivo da questão 09 foi descobrir quais atividades motivavam menos as crianças e que por isso deixariam de fazê-la. Procurou-se investigar também os motivos dessa falta de motivação.

No detalhamento das categorias desta parte, acredita-se ser interessante evidenciar também algumas das razões (nem todas as crianças justificaram sua escolha) pelas quais as crianças não fariam mais as referidas atividades. Abaixo segue o resultado:

- **Brincar:** de peteca (porque não é muito boa), de carrinho (está ficando velho e não gosta), de escolinha com a mãe (mãe faz atividades difíceis), de boneca (mãe dá bonecas e ela não usa), brincar fora de casa (gosta de brincar em casa – computador).
- **Atividades esportivas:** jogar futebol (porque tem muitos meninos que ficam zoando, fica triste, ofende – diferença de gênero), vôlei, natação (é cansativo), tênis (o pai pediu e é tenista).
- **Atividades acadêmicas:** para casa (às vezes falta vontade/ ânimo, chato/ não gosta), deixou de fazer Kumon por causa da grande quantidade de atividades que fazia, ler (a mãe manda para ajudar o irmão).
- **Assistir televisão:** para ajudar a mãe; “se eu conseguisse”, porque engorda.
- **Arrumar casa**¹¹
- **Ir ao cinema:** porque gasta muito dinheiro e não sobra para sua casa.
- **Tomar banho:** sua mãe obriga.
- **Desenhar com lápis:** não é legal, prefere pincel.
- **Frequentar parques:** especificamente o parque Ecológico, porque tem muita gente que ela não conhece.

¹¹ Esta foi a primeira vez que esse conteúdo apareceu pra essa criança.

TABELA 21

Frequências de respostas nas categorias sobre quais atividades os participantes deixariam de fazer, por gênero e por tipo de escola.

Categoria	Gênero		Tipo de escola		f
	F	M	Pública	Privada	Total
Brincar	04	02	05	01	06
Atividades esportivas	02	02	02	02	04
Atividades acadêmicas	03	01	01	03	04
Assistir televisão	02	--	01	01	02
Arrumar casa	01	--	01	--	01
Ir ao cinema	--	01	01	--	01
Tomar banho	--	01	--	01	01
Desenhar com lápis	--	01	--	01	01
Frequentar parques	01	--	--	01	01

Das crianças entrevistadas, 22 participantes se disseram satisfeitos e que não deixariam de fazer nada.

4.9 Da insistência dos pais em atividades específicas

A questão 10 foi dividida em quatro partes que geraram consequentemente quatro tabelas. Pretendia-se verificar se as crianças eram obrigadas a participar ou realizar determinadas atividades, assim como quais eram estas atividades e o nível de insistência de seus pais para que delas participassem. Outro objetivo desta questão era descobrir o quanto as crianças gostavam dessas atividades.

TABELA 22

Frequências de respostas nas categorias sobre a insistência dos pais em relação à participação das crianças nas atividades realizadas fora do período escolar, por gênero e por tipo de escola.

Categoria	Gênero		Tipo de escola		f
	F	M	Pública	Privada	Total
Sim (os pais insistem)	14	13	12	15	27
Não (os pais não insistem)	07	07	08	06	14

Detalhamento das categorias relacionadas às atividades que os pais insistem:

- **Atividades acadêmicas:** para casa, estudar, aprender/ganhar notas boas, passar de ano.

- **Outras aulas:** futebol, tênis, lutar capoeira, ginástica rítmica, aula de violão, balé, vôlei, aula de boas maneiras.
- **Atividades diárias:** vestir a roupa para ir para a escola, acordar, para comer sopa, ajudar a mãe (lavar verduras, arrumar a casa).
- **Ficar perto de casa:** não brincar longe.
- **Sair de casa:** para respirar um pouco.

TABELA 23

Frequências de respostas nas categorias sobre quais atividades os pais insistem, por gênero e por tipo de escola.

Categoria	Gênero		Tipo de escola		f
	F	M	Pública	Privada	Total
Atividades acadêmicas	04	04	07	01	08
Natação	03	03	--	06	06
Inglês	05	--	--	05	05
Outras aulas	02	05	01	06	07
Arrumar casa	04	--	04	--	04
Atividades diárias	01	02	03	--	03
Ir para a Igreja	01	01	01	01	02
Ficar perto de casa	--	01	01	--	01
Sair de casa	--	01	01	--	01
Ir pra casa dos outros	--	01	01	--	01
Insistem pra ficar em uma escola específica	--	01	01	--	01
Brincar na rua e de bicicleta	01	--	01	--	01

As duas tabelas a seguir mostram a intensidade da insistência dos pais e a intensidade do gostar das crianças, respectivamente. Para isso, foi pedido às crianças que escolhessem uma nota de 1 a 5 para classificar sua resposta, sendo que a nota 1 equivale a pouca insistência e a 5 a maior insistência. O mesmo vale para o quanto as crianças gostam dessas atividades. É importante esclarecer que as notas foram dadas às atividades insistidas, ou seja, na TABELA 24, 15 crianças deram nota 5 para as diferentes atividades às quais seus pais insistem para que participem. Dessa forma, muitas crianças relataram níveis diferentes de insistência (e de gostar) para diferentes atividades.

TABELA 24

Frequências de respostas nas categorias sobre a intensidade da insistência dos pais, por gênero e por tipo de escola.

n = 26

Categoria	Gênero		Tipo de escola		f
	F	M	Pública	Privada	Total
Nota 1	02	01	01	02	03
Nota 2	02	03	04	01	05
Nota 3	05	05	04	06	10
Nota 4	02	03	03	02	05
Nota 5	10	05	07	08	15

Algumas observações: das 27 crianças que disseram que seus pais insistem, uma não respondeu à questão. Quatro crianças não indicaram nota com número inteiro. Nestes casos, para fins de análise, foi considerada a menor nota mais próxima.

TABELA 25

Frequências de respostas nas categorias sobre a intensidade do gostar das crianças em relação a sua participação nas atividades, por gênero e por tipo de escola.

Categoria	Gênero		Tipo de escola		f
	F	M	Pública	Privada	Total
Nota 1	04	02	01	05	06
Nota 2	03	02	03	02	05
Nota 3	08	04	06	06	12
Nota 4	12	09	14	07	21
Nota 4,5	03	03	--	06	06
Nota 5	20	16	16	20	36

Nesta parte da questão, quatro crianças não indicaram nota com número inteiro. Assim, para fins de análise, foi considerada a menor nota mais próxima. Uma criança usou a nota 4.9, neste caso foi considerada a maior nota. Um participante não respondeu esta parte.

No próximo capítulo estes resultados serão discutidos à luz da teoria apresentada anteriormente.

5 DISCUSSÃO

O ineditismo da temática proposta pela presente pesquisa se apresenta de certa forma como uma limitação, uma vez que não foram encontrados estudos anteriores que abordassem este assunto e que pudessem servir como referência ou ponto de partida para comparações e para as discussões que serão aqui apresentadas. Dessa maneira, os resultados descritos no capítulo anterior serão aqui cruzados entre si e também com pesquisas que abordaram temas específicos relacionados às práticas das crianças, como assistir televisão, realizar trabalhos domésticos ou brincar no computador, por exemplo, a fim de estabelecer relações ou possíveis explicações para as hipóteses formuladas anteriormente. Algumas das pesquisas que serão aqui utilizadas se caracterizam como reflexões teóricas, haja vista que poucos foram os estudos encontrados que apresentavam dados empíricos com crianças em idade semelhante às dos participantes em pauta, o que dificulta a comparação com os dados encontrados por este trabalho. Estes resultados serão discutidos também à luz das teorias e das expectativas mencionadas no segundo capítulo.

De maneira geral, é possível perceber que algumas das falas das crianças descrevem comportamentos e papéis sociais há muito enraizados na sociedade brasileira, principalmente no que diz respeito ao que é esperado de homens e mulheres, e dos mesmos inseridos em diferentes classes sociais. Assim sendo, os resultados serão discutidos considerando principalmente aspectos referentes à questão de gênero e aspectos que ressaltem as diferenças socioeconômicas, aqui representadas de forma bastante ampla por uma escola particular e uma pública.

Antes de dar início a essa discussão propriamente dita, é importante lembrar que os números nas tabelas apresentadas no capítulo anterior correspondem ao total de crianças que disseram realizar cada atividade específica e que cada participante pode ter dado mais de uma resposta a cada questão, não significando assim o total de crianças que responderam à pergunta em pauta. É também importante ressaltar que o fato de os participantes não se referirem a determinadas atividades não significa necessariamente que eles não participem das mesmas, mas sim que elegeram as citadas como sendo mais significativas em suas experiências de vida. A exemplo disso, em algumas entrevistas, o conteúdo de uma pergunta apareceu em momentos diferentes daquele no qual a mesma foi feita. Neste sentido, também não foram consideradas para a análise todas as falas das crianças. Alguns participantes relataram minuciosamente todas as atividades que realizam quando não estão na escola, desde

seus hábitos de higiene pessoal, como tomar banho e escovar os dentes, até dormir ou se alimentar, o que exemplifica um comportamento esperado para a fase do desenvolvimento na qual se encontram, o operatório concreto, segundo Piaget (1999).

5.1 Atividades mais frequentes: aspectos comuns e os perigos envolvidos

Como mostra a TABELA 01 (p.53) no capítulo anterior, a primeira questão da entrevista permitiu identificar as quatro atividades realizadas com maior frequência no tempo liberado da escola das crianças participantes desta pesquisa. Tais atividades têm como ponto em comum o sedentarismo e o fato de acontecerem em espaços fechados. Assistir televisão, fazer o dever de casa e utilizar computadores e videogames, além de impedirem que as crianças se movimentem, pouco servem como fonte de estímulos para a construção de sua autonomia. De acordo com Oliveira (2004), para que possa se desenvolver plenamente, a criança necessita brincar livremente e movimentar todos os seus músculos, pois a liberdade no ato de brincar permite a ela explorar velocidades, texturas, ruídos, limites, etc. em função das dificuldades impostas pelo ambiente. É possível pensar que tal objetivo seria alcançado com a participação em atividades dirigidas como aulas de dança, ginástica ou futebol, mas segundo a mesma autora, tais movimentos não seriam suficientemente estimulados por atividades esportivas programadas. A brincadeira livre seria assim responsável pela construção de si mesmo enquanto sujeito social através das relações, fazendo de quem brinca um conhecedor de suas próprias habilidades e limitações (NUNES; BECKER, 2000; DEBORTOLI, 2002).

O tempo gasto com essas atividades, apesar de não ter sido uma prioridade no presente estudo, parece ter um destaque especial na maneira como as crianças preenchem seu tempo liberado da escola. Dentre outros aspectos, a pesquisa mostrou certa insatisfação, principalmente por parte das crianças da escola particular, em relação ao tempo gasto com o cumprimento de seus deveres de casa. Muitas dessas crianças disseram que ficam uma boa parte de seu dia por conta do para casa e que a quantidade de atividades que as professoras mandam como dever acaba por tirar grande parte do seu tempo de brincar, dizendo inclusive que brincam quando “sobra” tempo depois de terem concluído seus exercícios escolares ou

suas atividades extraclasse, como na fala de Epa 26 F¹² de 09 anos: “eu fico o dia inteiro fazendo dever, ou então eu é... vou brin... vou ver tv. Eu não brinco muito. Eu prefiro ver tv!”. O trabalho mostrou também que algumas crianças classificam o brincar no computador/videogame ou o assistir televisão (esta em menor frequência) como suas atividades preferidas (TABELAS 04 e 05, p.57), e que por isso passam todo o tempo que podem realizando tais atividades, especialmente nos finais de semana, quando as regras familiares parecem ser mais flexíveis. Isso pode ser exemplificado através da fala de Epa 39 M de 09 anos: “Ah quando eu chego, eu assisto tv, almoço, vou pro computador, jogo videogame, vou pro computador de novo, descanso um pouco, faço para casa, tomo um banho, assisto tv e vou dormir”.

Esta realidade de restrição de movimentos na qual muitas das crianças entrevistadas estão inseridas, seja pela escolha das atividades a serem realizadas, seja por não poderem sair de casa frequentemente - pela falta de supervisão de um adulto ou por motivos de segurança, dentre outros (este assunto será abordado mais à frente) - pode ter algumas consequências tanto físicas como sociais, por estimularem certo isolamento. O espaço fechado onde desenvolvem essas práticas, como seu próprio quarto ou um cantinho de brincar improvisado dentro das residências (estas cada vez menores devido à valorização territorial),

além de ser um espaço reduzido, é estático e pouco mutável, onde dificilmente surgem novas informações e fatores que sejam fonte de estímulos. A criança fica isolada, sem companhia para brincar e compartilhar suas experiências comuns (...). (OLIVEIRA, 2004, p.176).

No caso das atividades citadas anteriormente, como o uso de computadores/videogame e da televisão, alguns estímulos ainda continuam a aparecer, mas eles se limitam a determinados tipos como os cognitivos, auditivos e os visuais, ainda em prejuízo dos estímulos físicos e sociais. Dessa maneira, é plausível pensar que a exposição destes indivíduos a situações de aprendizado através do convívio com as diferenças em seu cotidiano é possivelmente menor que aquele de crianças que possuem experiências mais presenciais de contato com seus pares. Estas experiências presenciais podem também colaborar para aumentar o repertório de habilidades sociais da criança, preparando-a melhor para eventuais conflitos interpessoais.

Alguns podem argumentar em favor das novas formas de socialização com o advento da Internet, mas os relacionamentos estabelecidos através da mesma não possibilitam o amadurecimento de características fundamentais à ocorrência de uma convivência saudável,

¹² Diz respeito aos códigos atribuídos a cada criança entrevistada. As abreviações Epa e Epu correspondem respectivamente a Escola Particular e Escola Pública, seguidos do número da criança e das letras F (feminino) e M (masculino).

como a resolução de conflitos. Uma vez contrariada, a criança pode simplesmente fechar o programa que esteja usando para se comunicar com outra pessoa e dessa maneira não aprenderá a dialogar ou negociar seus interesses. Oliveira (2004) diz ainda que a criança pode começar a reagir limitadamente quando se relaciona por esse meio, pois, por não possibilitar a observação das expressões e das respostas decorrentes de suas próprias ações, sua socialização se dará de maneira incompleta.

Uma característica marcante de alguns tipos de jogos de computador, videogame ou da própria Internet e da televisão é que estes meios de comunicação não oferecem à criança uma oportunidade para que seu processo criativo possa se manifestar de maneira plena. Cenários, situações e relações já vêm prontos nos jogos e nos programas de televisão, limitando a capacidade criativa da criança às opções oferecidas pelos mesmos (OLIVEIRA, 2004). Além disso, um bombardeamento de informações e estímulos auditivos e visuais se dá com tamanha velocidade que não possibilitam o tempo necessário para que os novos dados sejam assimilados e internalizados pelas crianças. Este fato exige delas uma resposta também rápida, que pode até ser vista como reação quase automática, e que não lhes permite questionar, analisar e assim, formar seus próprios conceitos e opiniões, limitando sua curiosidade (OLIVEIRA, 2004). Estas características confirmam as idéias de Bondía (2002), apresentadas no segundo capítulo, em relação à diminuição da capacidade de experienciar ou da possibilidade de vivenciar novos tipos de experiências, devido ao volume de informações ao qual os indivíduos estão sendo expostos na atualidade, o que acaba por afastá-los da realidade na qual se inserem. Segundo Oliveira (2004), essa grande quantidade de informações pode atrapalhar a concentração e logo, o aprendizado das crianças em questão. “Observamos que o excesso de estímulos acaba por apagar a possibilidade criativa da criança, na medida em que não possibilita o tempo de suspensão necessário para a criação própria da brincadeira” (MEIRA, 2003, p.75), assim sendo, o próprio brincar é também prejudicado, pois pode passar a assumir características estereotipadas típicas das informações oferecidas por tais meios de comunicação.

Com relação à televisão, prática mais realizada pelas crianças da presente pesquisa, esta se apresenta na cultura infantil de tempo livre tanto em oposição ao tempo da escola, como na afirmação da mesma enquanto uma atividade de lazer efetivamente empreendida, conforme o depoimento de uma considerável parte dos alunos entrevistados (ver também a TABELA 14, p.64). A este respeito, e considerando a importância que é conferida a ela como prática de lazer, se faz interessante, neste momento, mencionar um levantamento bibliográfico das contribuições científicas (nacionais e internacionais)

realizadas até hoje sobre a inserção da TV no universo infantil feito por Njaine e Minayo (2004). Este estudo procurou focar o conteúdo violento dos programas assistidos por crianças e adolescentes e as possíveis consequências disso em seu desenvolvimento como, por exemplo, condutas mais agressivas e menos criativas nas brincadeiras.

Segundo as autoras (NJAINÉ; MINAYO, 2004), algumas nações têm demonstrado maior preocupação científica na abordagem dos efeitos da mídia sobre crianças e adolescentes. Dados norte-americanos destacados por elas relatam efeitos sérios sobre a saúde infantil e adolescente, dentre eles, o aumento do comportamento violento, a obesidade, diminuição de atividades físicas e aptidões e prejuízo no desempenho escolar. Dados japoneses também indicam a relação estreita entre programação violenta na TV e comportamentos violentos de crianças e adolescentes, mas atentam para variáveis familiares e individuais presentes na equação.

Groebel¹³ (*apud* NJAINÉ; MINAYO, 2004) relata uma pesquisa da UNESCO com 5.000 crianças de 12 anos de idade, provenientes de 23 países, incluindo o Brasil, sobre como elas percebem a violência assistida na televisão. De maior relevância para a presente investigação sobre o lazer, o que o referido estudo evidenciou foi que as crianças entrevistadas passavam mais tempo em frente à TV do que fazendo qualquer outra atividade. Mais especificamente sobre o Brasil, Njaine e Minayo (2004) relatam dados da UNICEF com 5.280 adolescentes, dos quais 52% apontaram assistir televisão como sua maior fonte de lazer.

Njaine e Minayo (2004) focalizam o conteúdo violento da programação televisiva assistida por crianças e adolescentes brasileiros. No entanto, fornecem dados sobre o quanto esta atividade preenche o tempo livre do público em questão, ainda em fase de desenvolvimento físico, psicológico e social. Assim, é de interesse dos Estudos do Lazer o foco na atividade de assistir televisão por parte de crianças e adolescentes, não somente por seus efeitos diretos sobre a saúde como um todo, mas também pelas restritas oportunidades de experiências de lazer que promovam felicidade e desenvolvimento pleno, com reflexos positivos à saúde.

Contudo, é preciso deixar claro que a posição da pesquisadora com esses comentários não condena o uso dos meios de comunicação citados e que também não pretende negar ou ignorar os ganhos adquiridos com a tecnologia da informática, como a possibilidade de expandir horizontes através da facilidade de acesso à informação e da comunicação com pessoas de culturas diferentes. Reconhece-se que a convivência com a

¹³ Groebel, J. O estudo global da Unesco sobre violência na mídia. In: U Carlsson & C Von Feilitzen (orgs.). **A criança e a violência na mídia**. Ed. Cortez-Unesco, São Paulo-Brasília, p. 217-239, 1999.

mídia faz parte do cotidiano dos grupos citados e o que se propõe é uma observação cuidadosa de como estes instrumentos têm sido utilizados e das influências que podem exercer sobre o desenvolvimento de crianças e adolescentes, pois, segundo Njaine e Minayo (2004), tais instrumentos não podem ser vistos somente como veículos de comunicação, uma vez que produzem sentidos e constroem valores. É preciso pensar em uma educação crítica e consciente para que seu uso alcance objetivos favoráveis ao desenvolvimento humano.

5.2 A polarização das práticas realizadas no tempo liberado das crianças quanto ao tipo de escola: movimento X inatividade física; criatividade X repetição

Por conceber o brincar como uma das maneiras pelas quais as crianças se expressam, ou seja, sua forma de comunicação mais habitual utilizada para estabelecer relações com o mundo a sua volta, sempre repleto de envolvimento emocional e contato social (KISHIMOTO, 2002), e por entendê-lo como momento propício para o exercício da imaginação e da criatividade, baseadas na apropriação dos espaços e materiais disponíveis (ARRUDA; MÜLLER, 2010), torna-se essencial a avaliação de como ele tem se manifestado nos dias de hoje e como isso influencia o desenvolvimento infantil. Dessa forma, o presente estudo, por se preocupar com a maneira de ser das crianças no mundo e por associar diretamente o brincar à qualidade de vida na infância, pôde detectar algumas diferenças no que concerne às brincadeiras realizadas pelas crianças dos diferentes tipos de escolas aqui apresentados.

Pode-se pensar que tais diferenças estejam atreladas principalmente às mudanças sociais configuradas nas últimas décadas, que se apresentam como uma nova forma de se relacionar com o tempo e como mudanças na configuração dos espaços urbanos, especialmente nos grandes centros. Como a infância faz parte deste novo contexto, a adaptação dos sujeitos que dele fazem parte “requer uma reflexão apurada de pessoas e instituições envolvidas na organização de tempos livres e uma melhor harmonização entre a vida da família, da escola e do trabalho” (NETO, 2000, p.1), por isso, iniciativas como a da pesquisa em questão se fazem necessárias.

Apesar de ambos os grupos realizarem, na maioria das vezes, as mesmas práticas durante seu tempo liberado do período escolar, percebe-se nas respostas dos entrevistados um predomínio ora de crianças da escola particular, ora das crianças da escola pública em

diferentes tipos de brincadeiras. De maneira geral, a TABELA 01 (p.53) mostra que a participação dos alunos da escola privada prevalece em atividades de baixa movimentação corporal, enquanto aqueles da escola pública predominam em atividades que demandam grandes esforços físicos e que sejam realizadas ao ar livre. Brincadeiras como jogar bola (09 crianças em 14), pega-pega (05 em 08) e empinar pipa (06 alunos, todos da escola pública) são dominadas pelas crianças menos favorecidas economicamente. Já as atividades que demandam certo poder aquisitivo para que aconteçam, como jogar videogame (11 em 17) ou brincar no computador (14 em 18), são realizadas majoritariamente pelas crianças da escola particular.

A esse respeito, a discrepância observada entre os tipos de atividades realizadas por cada grupo de crianças pode ser associada às mudanças sociais que “fazem-se acompanhar também de mudanças nas culturas de infância e mais particularmente no consumo cultural do lazer” (NETO, 2000, p.1). Nesse sentido, é curioso observar que diferentes termos são utilizados pelos dois grupos de entrevistados para se referir à prática de jogar videogame. Das 17 crianças que disseram realizar esta atividade em seu tempo liberado da escola, 11 participantes da escola particular nomearam com qual videogame¹⁴ brincavam e os 06 alunos da escola pública usaram o termo genérico “videogame”. Somente uma criança, da escola particular, utilizou dois termos para se referir à mesma coisa, mas deixou claro que quando os amigos vão à sua casa eles jogam *Wii* e quando ele vai à casa do amigo jogam “videogame”. Os dados apresentados fazem surgir uma hipótese de que a diferença entre os termos utilizados pelas crianças da escola particular para se referir aos jogos eletrônicos evidencia *status*, haja vista que, quanto maior o poder aquisitivo, maior é a possibilidade de compra de aparelhos de última geração. Segundo Debortoli *et al* (2008, p.31) “na sociedade e cultura do consumo, a aparência e os símbolos de *status* se fazem presentes o tempo todo”.

Ainda sobre os aspectos socioeconômicos que influenciam no tipo de brincadeira realizada pelas crianças, Müller *et al* (2007, p.1) afirmam que

nos cotidianos infantis de pobres e ricos há entre outras, esta diferença: na hora de brincar, uns brincam com o que desejam brincar e os outros, brincam com o que tem e principalmente com o que não tem. Imaginam, inventam. (...) Na brincadeira da criança há o reflexo da (in)capacidade de compra da família.

Esta afirmação das autoras corrobora com o dado encontrado por esta pesquisa que mostra que das 07 crianças que afirmaram brincar de faz de conta, 05 eram da escola pública

¹⁴ Dentre os jogos mencionados, os mais comuns foram *Playstation*, *Xbox* e *Wii*.

(TABELA 01, p.53). Talvez por esta razão seja possível levantar uma hipótese de que, por não disporem de tantos materiais para brincar, as crianças de nível socioeconômico mais baixo tenham sua criatividade mais estimulada.

Vale a pena mencionar também a exclusão digital mostrada pelos dados da TABELA 01, na qual pode-se perceber que, das 18 crianças que disseram fazer uso do computador, somente 04 eram da escola pública. Tal dado traz à luz o fato de não existirem suficientes lugares públicos onde o acesso a computadores e à Internet estejam ao alcance de todos, o que acaba por reforçar ainda mais as diferenças socioeconômicas existentes, pois, segundo Silva, Tolocka e Marcellino (2006, p.88), o acesso a estes meios de comunicação poderia oferecer

melhores condições de desenvolvimento dos cidadãos como indivíduos e da comunidade como sociedade e o indivíduo que não tiver acesso e/ou não se adaptar a esses equipamentos, poderá perder boas oportunidades de trabalho, de estudo e de lazer.

Foi apresentada, no segundo capítulo, uma série de leis que procuram garantir os direitos das crianças e dos adolescentes, dentre eles o lazer. Apesar dessas leis serem reconhecidas e amplamente reforçadas por diversas instituições, muitas das mudanças sociais características das últimas décadas têm diminuído as possibilidades da vivência plena do lazer (seja por crianças ou adultos), especialmente o lazer de interesse físico (SILVA; TOLOCKA; MARCELLINO, 2006). Violência, valorização territorial, crescimento demográfico e da frota de transportes urbanos, tempo de trabalho, dentre outros, têm se apresentado como barreiras à realização de jogos motores, tão importantes para o desenvolvimento infantil (DEBORTOLI *et al*, 2008; SILVA; TOLOCKA; MARCELLINO, 2006).

Ao andar pelas cidades é possível observar que sua arquitetura mudou, e com ela a quantidade de pessoas que se encontravam nas ruas. Apesar de parecer contraditório, a estabilidade econômica tem estimulado uma insegurança social, principalmente nas classes de maior poder aquisitivo, evidenciada pelo deslocamento dessa população para bairros concebidos como “refúgios” alternativos à desorganização e aos perigos oferecidos pelos centros, que enfatizam ainda mais a distância relacional entre os distintos extratos da sociedade moderna (DEBORTOLI *et al*, 2008). O que se vê também é que devido a tais mudanças, especialmente a violência, muitas práticas de lazer começaram a ser desenvolvidas nas próprias residências (televisão, videogame, almoço em família, etc.), independente da classe social. Tal fato pode ser confirmado pela TABELA 02 (p.55) que demonstra o contexto

espacial no qual são realizadas as práticas do tempo liberado da escola das crianças. Esta tabela mostra serem casas - sejam elas das próprias crianças, de seus pares ou parentes - o principal espaço onde os alunos de ambas escolas têm realizado suas experiências de tempo livre na cidade de Belo Horizonte. Ela mostra também que as atividades desenvolvidas pelas crianças, principalmente durante a semana, em espaços públicos como ruas ou parques, não tiveram coró suficiente para formar uma categoria. Na TABELA 14 (p.64), nota-se que as duas práticas de lazer mais frequentes realizadas por elas, assistir televisão e descansar, são também desenvolvidas em residências. Do mesmo modo, esta característica tem presença marcante nas vivências de lazer familiares desenvolvidas nos finais de semana, sendo que práticas como visitar parentes e receber pessoas em suas casas tem considerável participação (TABELA 16, p.66).

Arruda e Müller (2010), utilizando-se de técnicas etnográficas para investigar sobre o brincar de crianças de dois bairros de diferentes níveis socioeconômicos da cidade de Maringá (PR), notaram que uma característica do brincar das crianças mais pobres era a coletividade, pois foram observadas constantemente brincando em grupos. Este fato faz oposição às brincadeiras mais individuais apresentadas anteriormente, realizadas pelas crianças mais ricas. Reconhecemos a importância do brincar sozinho no desenvolvimento infantil, mas o que deve ser levado em consideração por suas possíveis consequências é o brincar solitário, sem parceiros ou coletividade como algo constante no cotidiano da criança.

Faz sentido pensar que por terem seus espaços de circulação drasticamente reduzidos, as possibilidades de socialização também passaram a ser mais raras. A questão espacial pode estar diretamente ligada à quantidade de crianças disponíveis para brincar. Ainda que deva ser levada em conta a diferença na terminologia utilizada pelas crianças (amigos ou colegas), os dados desta pesquisa (TAB. 03, p.56 e TAB. 06, p.57) mostram que as crianças da escola particular brincam mais com seus pares que as da escola pública. Apesar desses dados, a literatura tem mostrado o contrário a respeito dessa classe (DEBORTOLI *et al* 2008), mas é possível que tal diferença seja causada por uma característica da amostra do presente trabalho que foi pequena, logo não tão representativa.

Em estudo feito nas cidades de Maringá e Belo Horizonte, Arruda; Muller (2010) e Debortoli *et al* (2008), respectivamente, relataram que, ao andar pelos bairros onde suas pesquisas se desenrolaram, viram crianças brincando nas ruas das regiões mais pobres. Já a movimentação nos bairros de maior poder aquisitivo era quase nula, salvo em horários específicos como, por exemplo, o fim do horário escolar no qual o tráfego de pessoas era maior, ou quando as babás levavam as crianças menores para praças. A esse respeito, os

dados recolhidos pela pesquisadora do presente trabalho (TABELA 14, p.64) mostram que as crianças da escola pública mais frequentemente realizavam brincadeiras ao ar livre como empinar pipa, rolar na grama ou esconde-esconde, como mencionado anteriormente, se apropriando de lugares de uso coletivo como ruas e praças. Já a TABELA 17 (p.67), mostrou que muitas das práticas de lazer dos estudantes da escola particular eram desenvolvidas em shoppings, clubes, parques, etc. É interessante notar que a vivência dessas práticas influenciou o conceito de lazer das mesmas, sendo que das 05 crianças que definiram lazer como lugar, 04 eram da escola particular (ver TABELA 13, p.63) e outras 06 o definiram como atividades (por exemplo, sair para passear, ir ao clube, shopping, etc.). Dessa maneira, é possível entender que, para aqueles das classes socioeconômicas mais favorecidas os espaços para a vivência do lazer são pré-estabelecidos e determinados por usos específicos, transparecendo ser uma prática mais controlada e menos espontânea, além de manter estreita relação com a cultura do consumo (DEBORTOLI *et al*, 2008). A esse respeito, Debortoli *et al* (2008, p.39) afirmam que “na e pela (re)produção do espaço reforça-se a fragmentação da vida cotidiana ao se estipular e/ou normatizar as práticas a ela correspondentes”.

As crianças da escola pública foram as que mais relataram sobre brincadeiras desempenhadas na rua. Segundo Debortoli *et al* (2008), ao contrário da regulação característica de alguns dos espaços de lazer frequentados pelas classes sociais mais abastadas, a precariedade de infra-estrutura voltada especificamente para o lazer nos bairros mais pobres, faz com que seus habitantes, dentre eles especialmente as crianças, se apropriem de seus arredores e espaços livres de maneira alternativa, reconstruindo-os e dando a eles novas funções e significados, inventando novos tipos de brincadeiras. De acordo com Oliveira (2004, p.175), o maior atrativo percebido por elas nas ruas “decorria do fato das crianças poderem realizar informalmente e com liberdade seus divertimentos, criações, e o aprendizado mental, emocional, corporal e social, para construção de sua autonomia”. Mas parte dessa autonomia e capacidade criativa parecem estar se perdendo, pois além da diminuição da frequência com que as crianças brincam na rua, muitos brinquedos industrializados têm sido introduzidos à sua realidade.

As brincadeiras de rua são hoje, em muitos casos, realizadas com a supervisão de adultos devido aos perigos iminentes. Algumas das crianças entrevistadas de ambas escolas relataram ter vontade de brincar em espaços mais amplos, mas justificaram a não possibilidade de concretização desse desejo por não terem a companhia de um adulto. Dentre os perigos oferecidos pelas ruas, o aumento do número de carros que circula pelas cidades diminuiu em muito os espaços disponíveis para a socialização e a livre movimentação de

crianças e adolescentes (SILVA; TOLOCKA; MARCELLINO, 2006). A exemplo desse fato, pode-se observar o relato de Epa 26 F, de 09 anos, que gostaria de brincar com seus patins, mas só o faz quando vai visitar a avó no interior, “porque aqui tem muito carro”.

Outro perigo que contribui significativamente com a mudança na configuração das cidades e, conseqüentemente, altera os modos de vida dos cidadãos, dentre eles a criança, é a violência. Este fator, que se apresenta em constante ascensão nos últimos anos, influencia diretamente a diminuição das possibilidades de realização de jogos motores, pois, na intenção de proteger, faz com que as crianças fiquem confinadas em suas casas ou, quando têm condições, em instituições como as agências infanto-juvenis apresentadas no segundo capítulo. O medo da violência parece ser mais evidente, segundo a literatura (DEBORTOLI *et al.*, 2008), nas classes mais ricas que, devido à insegurança e talvez às possibilidades econômicas de melhor se protegerem, fecham-se em seus apartamentos e condomínios constantemente vigiados por câmeras, aceitando até a perda de sua privacidade.

Apesar dos claros motivos (por exemplo, seus bens materiais) que os levam a serem vítimas mais constantes de atos violentos, nenhum dado referente ao medo da violência foi constatado nas entrevistas das crianças da escola particular. Sendo assim, é possível pensar que exista uma diferença entre as formas de vivenciar o medo nas duas classes socioeconômicas em questão, uma vez que o discurso das crianças da escola pública foi constantemente invadido por referências à violência que assolam seu dia a dia, como nesta frase dita por um menino de 09 anos:

2009, 2008, por aí eu só ficava em casa, vendo televisão, jogando videogame. Só ficava em casa. Nem saía pra respirar direito. Minha mãe não gostava de deixar eu sair, porque lá perto de casa, lá pra 2009 e 2008, lá perto de casa, lá só tinha tiroteio. Você não podia nem sair pra respirar (Epu 05 M).

Apesar disso, elas continuam ocupando os locais públicos. Outro exemplo pode ser observado na entrevista de uma menina de 10 anos da mesma escola cuja mãe não a deixa sair de casa por ser perigoso. Ainda que as características relacionadas ao medo também possam ser observadas nas camadas populares, o que os autores afirmam é que nela, devido à baixa renda dos moradores, a solidariedade faz-se mais necessária em momentos estratégicos quando precisam conquistar seus objetivos (DEBORTOLI *et al.*, 2008). Nas classes mais abastadas observa-se o contrário, pois estas procuram cada vez mais se isolar de tudo e todos, e temem uma violência que, apesar de se concretizar constantemente nos noticiários de jornal e TV,

não parece alcançar o seu cotidiano, pelo menos de acordo com as entrevistas conduzidas para a presente investigação.

Outro aspecto importante de ser analisado, pois também altera o cotidiano de crianças e adultos, diz respeito às novas formas de relacionar-se com o tempo estimuladas principalmente pelas mudanças nas relações com o trabalho, como já mencionado por Bondía (2002) no segundo capítulo deste trabalho. É interessante notar durante as entrevistas, que a noção de tempo das crianças da escola particular parece ser diferente daquela das crianças da escola pública, especialmente devido às atividades com as quais se envolvem fora do horário escolar. Muitas relataram o que fazem quando não estão na escola de acordo com o dia da semana e também descreveram seu tempo liberado (tarde e noite) de maneira mais detalhada, especificando horas bastante demarcadas para a realização de seu para casa, de descanso e até do tempo para brincar. Algumas relataram épocas passadas em que sua agenda estava muito cheia e que tinham que fazer o para casa à noite, quando chegavam em casa. Segundo Neto (2000, p. 1), “o tempo espontâneo, da imprevisibilidade, da aventura, do risco, do confronto com o espaço físico natural, deu lugar ao tempo organizado, planejado, uniformizado”. Fala-se hoje de um *tempo livre institucionalizado*, segundo mesmo autor.

É possível sentir uma sensação de cansaço e de pressa ao ouvir estas crianças, como se seu dia fosse mais curto que o de outras pessoas e como se tivessem que garantir a existência de um tempo suficiente para realizar cada coisa que a elas foi estipulada, além do tempo para fazerem coisas de sua escolha, especialmente o brincar. A exemplo disso pode-se observar a resposta de Epa 31 F quando indagada sobre o que fazia quando não se encontrava na escola:

É, nos dias de semana eu faço o para casa e depois eu vou brin... eu lanche e depois eu vou brincar com o meu irmão. Na segunda, eu tenho... 5 horas eu tenho natação. Terça eu tenho handebol, quarta eu tenho é, aula de violão e natação, quinta eu tenho handebol e sexta eu não faço nada, só faço o para casa.

Ao contrário, a relação das crianças da escola pública com o tempo parece ser mais livre, conferindo ao ouvinte uma idéia de um dia mais longo, com menos compromissos, o que facilitaria a escolha de atividades que lhes dessem mais prazer. Esta sensação está vinculada principalmente, mas não exclusivamente, aos participantes do sexo masculino, haja vista que as meninas, constantemente envolvidas em afazeres domésticos, parecem ter uma boa parte de seu dia preenchido por atividades físicas relacionadas ao cuidado da própria casa ou de pessoas, tendo que dividir seus esforços entre estas, seus para casa e seu tempo para

brincar, mas ainda assim, parecem dispor de mais tempo para brincar que as crianças da escola particular.

Observa-se nas entrevistas que muitas crianças baseiam seu tempo de acordo com os horários de trabalho dos pais. Há relatos em que elas dizem ir dormir após a chegada dos mesmos em casa ou que deixam de fazer coisas que gostariam, pois eles estão no trabalho. As atividades realizadas no final de semana também sofrem alteração caso um dos pais tenha que trabalhar. Segundo Müller *et al.* (2007, p.1)

o tempo ocupado de muitas crianças é o mesmo tempo de trabalho dos pais. (...) As crianças estão levando uma vida muito determinada pelos adultos, por suas relações de trabalho, por sua necessidade de sobrevivência e, portanto, por tudo o que implicam suas diferentes classes sociais.

Todas estas mudanças que diminuem as possibilidades da vivência frequente e plena de atividades motoras apresentadas até este momento são passíveis de sérias consequências sobre o desenvolvimento infantil. Algumas já foram citadas anteriormente como os prejuízos na concentração; o isolamento e, por isso, dificuldades de socialização; a obesidade, etc. Esta por sua vez, tem sido frequentemente manifestada e pode estar associada a doenças cardiovasculares (LACERDA¹⁵ *apud* SILVA; TOLOCKA; MARCELLINO, 2006), principalmente se associada a hábitos alimentares não saudáveis – também uma característica da sociedade do consumo. É interessante perceber que algumas crianças explicitaram uma noção das consequências da realização exagerada dessas atividades mais sedentárias como a possibilidade de engordar, mencionada por Epa 26 F quando questionada sobre o que deixaria de fazer: “Que eu deixaria de fazer? Se eu conseguisse eu deixaria de ver tv, porque dizem que engorda” e a possibilidade de se viciar em jogos de computador observada por Epa 29 F:

Ah porque... deixa eu ver... Porque também não precisa ficar muito na frente do computador, porque se não a gente (...) não pensa direito porque que a gente ta fazendo essas coisas, só fica viciada no jogo e não faz outras coisas.

Segundo Silva, Tolocka e Marcellino (2006), as atividades motoras somadas às atividades lúdicas são responsáveis por facilitar uma melhor capacidade de adaptação a diversos tipos de desafios, especialmente aqueles de ordem física e social, por toda a vida do indivíduo. Mas, o que estes autores observaram com toda essa mudança contextual é que tem existido um atraso no alcance da maturidade das habilidades motoras básicas como a estabilização, a locomoção e a manipulação, haja vista que “a seleção, adaptação e a

¹⁵ LACERDA, E. M. A. *et al.* **Práticas de nutrição pediátrica**. São Paulo: Atheneu, 2002.

realização de ações motoras serão cada vez mais diversas quanto o for o contexto em que as crianças vivem” (SILVA; TOLOCKA; MARCELLINO, 2006, p.89). Esta diminuição nas atividades motoras pode ser responsável também por uma limitação na descoberta de novas habilidades, diminuindo suas capacidades físicas. Tais constatações demandam uma urgente necessidade de atenção dos diversos profissionais que se ocupam do desenvolvimento e do bem estar infantil, pois ao que tudo indica, a infância contemporânea está adoecendo tanto física quanto psicologicamente.

5.3 Ocupando o tempo liberado da escola com atividades extraclasse

Como citado no capítulo anterior, devido à semelhança nas respostas dadas às questões 1 e 2, foi decidido que elas seriam analisadas conjuntamente (TABELA 01, p.53). Dentre outras coisas, esta decisão facilitou a percepção de que, no momento em que as entrevistas aconteceram, de todas as crianças participantes da pesquisa (n = 41) somente os alunos da escola particular realizavam aulas formais fora da escola, com exceção de três meninas da escola pública. Dessas três, duas relataram participar do programa Escola Integrada oferecido pela prefeitura de Belo Horizonte, que acontece na própria escola onde estudam, e uma participava de atividades particulares pagas por sua mãe.

A questão financeira se mostrou bastante presente no fato de as crianças da escola pública passarem mais tempo em casa ou na rua. Algumas relataram que já participaram de atividades extraclasse ou que gostariam de fazê-lo, mas por falta de dinheiro tiveram que parar ou nem puderam começar. Como exemplo, pode-se observar a fala de Epu 09 F: “Aula de natação eu fazia. (...) Mas agora eu parei. (...) Ah porque não estava com condição de pagar mais”.

Apesar de reconhecida a importância da participação das crianças em atividades extraclasse por facilitarem a introdução desses indivíduos na vida pública das comunidades às quais pertencem (EQUIPE EDUCAÇÃO E COMUNIDADE, 2003), além de desenvolverem suas habilidades e de estimularem sua socialização; poucas foram as iniciativas vistas neste contexto que apontassem para o desenvolvimento de possibilidades de participação. Tal fato toma maiores proporções principalmente quando se trata de pessoas em classes socioeconômicas menos favorecidas, ao contrário do que afirmou Franch (2001) sobre o aumento da oferta de atividades. O programa Escola Integrada, por exemplo, existe e está à

disposição de todos, mas, devido ao baixo índice de participação, é possível pensar que a mesma não seja suficientemente estimulada entre seus possíveis usuários ou que existam outros fatores ainda desconhecidos dificultando a participação dessas crianças.

Um aspecto que despertou a atenção da pesquisadora durante a coleta de dados e que parece confirmar parte das idéias de autores como Mahoney, Harris e Eccles (2006) e Franch (2001, 2002) apresentadas no segundo capítulo, diz respeito à intencionalidade da participação nas atividades extraclasse. Algumas entrevistas nos levam a acreditar que as crianças da escola particular, assim como as crianças norte-americanas (Estados Unidos), delas participam para que possam ser preparadas para um futuro mais promissor, fazendo aulas de línguas estrangeiras, a fim de poderem viajar ao exterior, ou de esportes/danças que lhes desenvolvam habilidades variadas, tanto físicas como sociais. Esse aspecto é facilmente observado nas entrevistas de alguns alunos da escola particular ao justificarem sua escolha da atividade mais importante:

É, eu não sei, eu não gosto muito de inglês. Mas também ele é importante pra... ah por isso que eu disse né, pra quando for pra algum lugar que eu não sei falar a língua, viajar mesmo pros Estados Unidos ou pra outros lugares assim, eu posso falar inglês porque eles vão entender (Epa 31 F).

Balé eu acho que é muito importante, porque a gente aprende umas coisas e pode ter um futuro bom, que minha mãe falou. (Epa 35 F).

Mais importante que... é o futebol, porque meu sonho preferido mesmo, meu preferido, preferido, preferido foi ser jogador de futebol. Desde um ano eu já jogava futebol (Epa 34 M).

Em contrapartida, é interessante observar que as funções atribuídas às atividades extraclasse, descritas por Franch (2001), de afastar as crianças e os jovens da criminalidade, da violência e da hostilidade presente nos ambientes em que vivem apareceram em apenas duas entrevistas. Este resultado não surpreende já que apenas 3 crianças desta escola relataram participar de atividades estruturadas fora do horário escolar. A esse respeito, toma-se em consideração um trecho da entrevista de Epu 13 F, ao relatar porque começou a participar de atividades extraclasse:

Não, principalmente eu não brigava. Por exemplo, eu ficava dentro de casa, cuidando do meu irmão. Se meu irmão fizesse cocô, eu limpava. Aí chegava uma pessoa lá em cima da casa, da minha outra casa e falava com a minha mãe que eu fui lá, agredi ele, taquei pedra, quebrei a janela. Aí o menino ia lá, quebrava a janela e fazia a minha mãe pagar. Como eu não fazia nada. Aí minha mãe foi e falou assim que ela já estava cansada de gastar o dinheiro, aí foi e colocou eu nessas escolas. (Epu 13 F)

Já Epu 17 F disse que a decisão sobre sua participação nas atividades extras, que incluem a Escola Integrada e serviços voluntários em uma outra escola, foi de sua mãe devido ao medo da violência por ela sentido.

Porque ela tem medo que eu fico sozinha com o meu irmão, que o meu irmão fica pulando, fica lá na rua a minha mãe não gosta... sobre o desaparecimento dos meninos que já sumiram, minha mãe tem muito medo, aí ela não deixa não. Aí 5, 7 horas minha mãe vai me buscar. (17F)

Das crianças da escola particular, 02 não participavam de nenhuma atividade extraclasse, 11 tomavam parte em pelo menos uma atividade, 03 participavam de duas atividades, 03 realizavam três atividades e 02 estavam envolvidas em quatro atividades extraclasse. Sobre estas frequências, em uma primeira análise é possível pensar que tem havido certo equilíbrio na divisão do tempo liberado da escola entre atividades estruturadas e o uso livre desse tempo disponível, pelo menos para a maioria das crianças. Apesar disso, não se pode concluir que tal equilíbrio aconteça em 100% dos casos, uma vez que é preciso considerar também a frequência e a duração dessas atividades, pois, por exemplo, Epa 32 F relatou participar de sua aula de reforço todos os dias por cerca de uma hora e meia. A maioria destas atividades parece acontecer uma ou duas vezes por semana, sendo que quando o aluno participava de duas atividades ou mais, pôde-se perceber que as mesmas eram intercaladas em dias diferentes.

O fato de participar de muitas atividades extras, a princípio, não se apresentaria como problema, caso estas fossem bem distribuídas ao longo da semana a fim de preservar a disponibilidade – não só de tempo, mas também física e emocional – da criança para outras vivências, como a realização de seus estudos fora da escola ou de brincadeiras livres. Um exemplo claro do acúmulo de atividades é o que acontece com Epa 40 M que, duas vezes por semana tem seu dia todo tomado por atividades

É. Aí... não... eu chego no clube¹⁶, toda terça e quinta, toda terça e quinta eu tenho tênis, futebol e outro futebol também. Aí o tênis é de 3 às 4, eu descanso até às 5 horas, 5 horas até às 6 eu vou jogar futebol. Aí das 7 até às 9 eu vou jogar futebol de novo. Aí depois eu fico até um pouco de tarde.

A maioria das atividades frequentadas por essas crianças (TABELA 01, p.53) tem como característica principal a motricidade. Aulas de balé ou de esportes como o futebol e a

¹⁶ Aqui a fala da criança foi alterada para preservar o nome da instituição.

natação são seguidas por práticas mais cognitivas como as línguas estrangeiras (na maioria o Inglês) e os instrumentos musicais. A análise da frequência de participação nas atividades motoras se somadas às respostas dadas à análise dos motivos da importância atribuídos à esta participação (TABELA 08, p.59) pode levar à constatação de que essa classe socioeconômica se preocupa constantemente com questões referentes à saúde e ao bem estar. Acerca disso, Debortoli *et al* (2008, p.29) afirmam que “a ideologia da saúde parece se sobrepor ao prazer nas atividades físicas tidas, hoje, como item essencial da vida do homem moderno e bem-sucedido”.

Muitos autores (NETO, 2000; MÜLLER *et al*, 2007; DEBORTOLI *et al*, 2008) têm discorrido sobre um processo de institucionalização da vida cotidiana da infância contemporânea, seja por sua participação em atividades formais, como a escola, e as não formais, como as entidades promotoras de oficinas (MÜLLER *et al*, 2007). Em decorrência dessa mudança fala-se da perda da espontaneidade, uma vez que várias das práticas que antes eram realizadas nas ruas, no momento em que eram desejadas, agora acontecem em espaços específicos e com horários bem demarcados (DEBORTOLI *et al*, 2008). Segundo Neto (2000, p.2)

Pode constatar-se pela análise das rotinas de vida das crianças (...), que a gestão do tempo escolar e o tempo adicional passado em atividades organizadas ou institucionalizadas, não permitem às crianças o uso do tempo considerado verdadeiramente livre (espontâneo), consequência provável das transformações urbanas e da construção de imaginários de segurança que os pais têm na educação dos filhos.

Dessa maneira, mais uma vez faz-se necessário lembrar a importância do equilíbrio entre a vivência do tempo livre não estruturado e das atividades organizadas por diferentes instituições para que as crianças experienciem seu desenvolvimento de forma saudável em seus aspectos biológicos, psicológicos e sociais.

5.4 O trabalho infantil doméstico

Considerando o fato de que a minoria das crianças da escola pública tem um cronograma preenchido por atividades extraclasse como as da instituição particular, é importante levar em consideração o que as mesmas fazem nos períodos em que não se

encontram na escola. No que concerne às descobertas feitas por esta pesquisa, percebe-se que, enquanto os meninos parecem ter a permissão para ocuparem seu tempo liberado da escola de maneira mais livre, executando como principal atividade o brincar espontâneo em suas próprias casas ou até pelas ruas do bairro, as meninas vivem uma realidade bastante diferente.

Apesar de se tratar de uma amostragem pequena, é extremamente significativo o fato de todas as meninas da escola pública (10 ao todo) realizarem alguma forma de trabalho doméstico. Com atividades que vão desde lavar louça/roupas ou tirar poeira até o cuidado de animais, estas meninas têm de dividir o tempo em que não se encontram na escola entre atividades caracteristicamente infantis como o brincar e a realização de seus deveres escolares e de tarefas de extrema responsabilidade, como cuidar de pessoas da família (irmãos mais novos ou pessoas idosas, como seus avós). É interessante notar que dessas 10 meninas, 08 relatam sobre seus afazeres domésticos já na primeira pergunta (TABELA 01, p.53), cujo objetivo era descobrir as atividades diárias realizadas por elas quando não se encontravam na escola. O conteúdo sobre as mesmas atividades executadas pelas outras duas crianças, curiosamente, apareceu nas perguntas que pretendiam descobrir quais atividades estas crianças deixariam de fazer e se seus pais insistiam para que fizessem alguma atividade específica possibilitando a interpretação de que o fazem por obrigação. A esse respeito, nota-se na TABELA 23 (p.73) que 04 pais insistiam para que as meninas cumprissem as tarefas de cuidados com a casa.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) demonstram que as informações encontradas por esta pesquisa infelizmente não são novidade se comparadas àquelas de âmbito nacional. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio realizada em 2006 (IBGE, 2008), existiam no Brasil naquele ano 5,1 milhões de crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos de idade trabalhando. Destes, 49,4% realizavam trabalho doméstico, sendo 62,6% do sexo feminino. Nesta pesquisa, o Sudeste apresentou o menor percentual (45,2%) de participação de crianças e adolescentes em afazeres domésticos. Esta situação retrata uma outra maneira de diminuir o tempo de brincar de crianças e adolescentes brasileiros que pode influir negativamente em seu desenvolvimento, limitando suas possibilidades de socialização e seu direito ao lazer.

Corroborando com os dados encontrados pela autora deste trabalho, Alberto *et al* (2009), em pesquisa realizada no município de João Pessoa (PB) para verificar as condições do trabalho infantil doméstico (chamado pelos autores de TID) naquele local, descobriram que esta atividade está intimamente ligada a questões de discriminação de gênero, raça e classe social. Como etnia/raça não foi um critério utilizado para a escolha dos participantes da

pesquisa em questão, somente o gênero e a classe social serão aqui analisados. A este respeito, Rizzini e Fonseca¹⁷ (*apud* ALBERTO *et al*, 2009) afirmam que o fato de o TID ser exercido majoritariamente por mulheres tem bases históricas fundadas nos princípios de uma sociedade patriarcal. É possível notar que, ao longo da história brasileira, ao homem cabia a função de sustentar a família, enquanto que o papel das mulheres se limitava aos cuidados da casa e dos filhos. Dessa maneira, as meninas eram precocemente apresentadas às responsabilidades que viriam a desempenhar no futuro.

Esta realidade parece ter mudado muito pouco, se considerado o contexto estudado. Muitas das meninas entrevistadas encaram o trabalho doméstico como uma possibilidade de aprendizado para as tarefas que virão a exercer quando adultas, ou seja, “a questão cultural do papel atribuído ao sexo feminino persiste” (ALBERTO *et al*, 2009, p.58). A exemplo deste aspecto, pode-se observar a fala de uma das meninas entrevistadas quando questionada sobre porque ela achava importante fazer o trabalho doméstico: “Por causa que eu também ajudo a minha mãe e eu também vou aprendendo como fazer, quando eu crescer pra... pra fazer” (Epu 10 F, 09 anos), ou quando foi questionada sobre o que o lazer a ensinava (mencionou na pergunta anterior que arrumava a casa com a mãe durante os finais de semana): “É por causa também me ensina a conviver com as coisas que a minha mãe faz, aprendendo, porque se eu casar, aí eu já consigo fazer os negócios direito”. Este fato é, de certa forma, desconcertante, pois remete à uma possibilidade de repetição de situações de abuso e preconceito que vêm acontecendo há séculos, como se estas meninas estivessem predestinadas a desenvolver o mesmo tipo de tarefas que suas mães. Alberto *et al* (2009) confirmam essa idéia ao afirmar que o TID tem implicações também na construção da perspectiva de futuro dos indivíduos que o praticam.

Outro fator determinante de quem serão os indivíduos com maiores responsabilidades domésticas diz respeito à classe social. A baixa renda das famílias das classes populares parece criar uma necessidade de existência do trabalho doméstico infantil, seja para que os adultos possam sair para trabalhar ou para complementar a renda familiar. Esta constatação corrobora com Alberto *et al* (2009, p.66) quando dizem que “a infância, para as classes pobres, acaba mais cedo”. Deste modo, os autores definem o trabalho infantil doméstico como “o conjunto das tarefas de cuidar da casa, de pessoas ou de animais, que podem ser realizadas para o próprio núcleo familiar ou para terceiros (...)”, dividindo-o em

¹⁷ Rizzini, I.; Fonseca, C. As meninas e o universo do trabalho doméstico no Brasil: aspectos históricos, culturais e tendências atuais. Rio de Janeiro: OIT/IPEC, 2002.

três modalidades: remunerado, ajuda e socialização (ALBERTO *et al*¹⁸ *apud* ALBERTO *et al*, 2009). O primeiro tipo, *remunerado*, se caracteriza como uma relação de trabalho mais propriamente dita, na qual os sujeitos recebem pelas tarefas desempenhadas. O segundo, *TID ajuda*, acontece quando

crianças ou adolescentes assumem o conjunto das atividades de manutenção da casa, principalmente atividades indispensáveis à liberação de outros membros para o trabalho fora de casa, como cozinhar, cuidar de crianças, entre outros, podendo receber ou não remuneração por sua execução. (ALBERTO *et al*, 2009, p.62).

Já o *TID socialização* acontece a partir de uma divisão de tarefas entre os membros da família, assumindo um papel de contribuição e de aprendizagem dentro da dinâmica familiar. A maioria do TID descoberto por essa pesquisa acontecia na casa das próprias crianças, salvo quando estas precisavam ir para a casa das avós a fim de realizarem algum tipo de ajuda ou cuidado para com as mesmas. Nenhum dado sobre remuneração como consequência de uma relação de trabalho foi encontrado por esta pesquisa, mas foram descobertas relações de “recompensa” para a realização das tarefas, como uma criança (Epu 14 F) que disse ganhar a permissão da mãe para assistir a novela que gosta, caso arrumasse a casa e outra (Epu 19 F), cuja avó dizia que ela “estaria livre” depois de terminar seus afazeres domésticos. Somente uma menina relatou o fato de receber dinheiro de sua mãe

É muito importante é... ajudar a mãe. Menino que não negoça, é menino muito feio. Porque é muito bom ajudar a mãe, saber ajudar, porque é muito bom, porque você vai se divertindo, vai ficando alegre. Depois que você ajudar a mãe, você pode brincar. Igual, tem muitas mães que falam assim: “Ah, se você não me ajudar também não vou te dar dinheiro”. Minha mãe não é assim não. Eu, quando eu faço as coisas e minha mãe vai me dá o dinheiro eu falo assim: “Não, guarda quando eu for no parque e não tiver dinheiro pra mim ir no brinquedo, tiver esse dinheiro meu”. Aí eu falo isso com a minha mãe. (Epu 13 F, 10 anos).

Acredita-se que o tipo mais frequente de TID realizado pelas crianças entrevistadas seja o de *ajuda*, a exemplo da fala de Epu 17 F justificando a insistência da mãe para que arrume a casa: “É pra mim arrumar, porque ela trabalha, ela chega cansada, aí eu tenho que ajudar ela”. Os dois últimos tipos de TID parecem se confundir em algumas falas, pois existe uma forte carga de responsabilidade por assumirem determinadas tarefas quando os pais estão fora, ao mesmo tempo em que estas tarefas são divididas, especialmente com as mães, nos finais de semana. A fim de ilustrar essa fusão, pode-se analisar a fala de Epu 15 F,

¹⁸ Alberto, M. F. P., Nunes, T. S., Cavalcante, C. P. & Santos, D. P. (2005). **O Trabalho Infantil Doméstico em João Pessoa, PB: um diagnóstico rápido à luz das piores formas de trabalho infantil**. Brasília: OIT.

de 09 anos: “Eu também tenho que ficar olhando ele (irmão) pra minha mãe poder acabar de arrumar a casa e... depois eu vou e tento arrumar as gavetas das roupas da minha mãe, do meu irmão, do meu tio”. Contudo, foi possível encontrar exemplos de fala tipicamente representativos do TID *socialização*, como Epu 07 F, justificando a importância das atividades realizadas por ela: “Pra ela (mãe) não poder ter que fazer tudo sozinha, e quando chega à noite ficar cansada e dormir cedo”.

Apenas uma das meninas (Epu 14 F) mencionou dividir as tarefas de arrumação da casa com um irmão, o que pode levar a entender que as outras o fazem sozinhas quando não têm a ajuda das mães. Isto pode ser preocupante, pois, além de demandarem um grande esforço físico, estas tarefas tendem a demorar para serem concluídas, o que acaba por tomar uma importante parte de seu tempo destinado à realização de outras atividades como os estudos e as práticas de lazer e socialização (ALBERTO *et al*, 2009). De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio 2006 (IBGE, 2008), as crianças e adolescentes de 5 a 17 anos de idade dedicavam em média cerca de 10,4 horas semanais aos afazeres domésticos (contra 21,2 horas entre os adultos com 18 anos ou mais).

Algumas mães parecem se preocupar em fazer com que os cuidados com a casa sejam uma tarefa divertida. Uma criança (Epu 14 F) relatou que ouve música e dança enquanto arruma a casa com sua mãe, e outra (Epu 07 F) disse brincar de restaurante enquanto fazem comida. Nesse sentido, a maioria das meninas parece gostar de desenvolver tais tarefas e o fazem com prazer, pois, dentre outras coisas, vêem o arrumar a casa como uma possibilidade de passar mais tempo com suas mães ou por achar importante ajudarem os pais. Apesar disso, é importante destacar que o que está sendo chamado de “ajuda aos pais” pode funcionar como uma máscara que esconde o caráter de trabalho infantil das atividades que as crianças estão desempenhando, uma vez que ele acontece dentro do espaço privado do lar. Tal aspecto contribui para uma naturalização do TID (ALBERTO *et al*, 2009) que acaba por descaracterizá-lo como trabalho. Estes autores atribuem um caráter de invisibilidade ao TID devido ao baixo reconhecimento deste como trabalho, o que pode influenciar a auto-estima e a construção da identidade dessas crianças, causando até um “embotamento afetivo” (ALBERTO *et al*, 2009, p.59).

Dos participantes da escola particular, somente uma menina relatou algo sobre realizar tarefas domésticas. Epa 21 F disse que ajuda um pouco sua mãe: “Às vezes eu cuido da minha cachorra, penteando ela. Quando eu tenho tempo eu dou banho na maior. Às vezes eu desço com a roupa suja, eu ajudo ela (mãe)”. Apesar dos aspectos negativos relativos ao TID apresentados até este momento, acredita-se que, principalmente o *TID socialização*,

possa contribuir com o desenvolvimento da iniciativa e da autonomia das crianças, ao menos no que diz respeito à organização de suas coisas e a um certo nível de independência de seus pais ou empregadas. Assim, o fato de apenas uma criança da escola particular dizer ter alguma responsabilidade em casa possibilita pensar que as crianças de classes sociais mais altas não estariam sendo preparadas para cuidarem de suas próprias casas sozinhas, dependendo sempre de outras pessoas. A esse respeito, é possível retomar o que Larson (2000) argumenta sobre a diferença entre o que é esperado de adultos e de crianças. A diferença existente entre as classes sociais, faz acreditar que as crianças mais ricas sejam educadas com poucas responsabilidades no que diz respeito aos cuidados da casa, podendo vir a se tornarem adultos dependentes.

5.5 Aspectos familiares relacionados às vivências das práticas de lazer realizadas fora do tempo escolar

O envolvimento da família nas práticas desenvolvidas pelas crianças durante seu tempo liberado da escola, seja durante a semana ou nos finais de semana, também foi uma questão que a presente pesquisa procurou investigar. Acredita-se na família como primeiro e principal núcleo social responsável por proporcionar às crianças as condições necessárias para que possam se desenvolver de maneira sadia e não traumática e, por isso, a participação nas atividades do tempo liberado, especialmente das figuras parentais, pode influenciar positiva ou negativamente neste processo de crescimento/amadurecimento.

Já na TABELA 03 (p.56) é possível perceber indícios de como a relação entre pais e filhos tem se dado nos últimos anos. O contato entre eles parece acontecer de maneira temporária, como se os filhos fossem simples acompanhantes de pais que precisam realizar determinadas tarefas e não têm com quem deixá-los. “Sair com os pais” poderia ser um rico momento para compartilhar experiências, mas os exemplos dados pelos entrevistados estabelecem uma clara separação existente entre adultos e crianças, como se estas representassem o papel de coadjuvantes das ações dos primeiros, os protagonistas, ao terem de esperar pela mãe no salão de beleza ou no trabalho (Epa 23 F, Epa 38 M respectivamente) ou ir frequentemente ao shopping para satisfazer os desejos de compra da mãe (Epu 14 F). Esta separação tem bases históricas se levarmos em consideração o fato de que na Idade Média não havia uma diferenciação muito clara entre a infância e o mundo adulto e que este

distanciamento passou a ocorrer quando as relações de trabalho, transformadas pelo capitalismo, exigiram que a educação – antes função da família – fosse mais especializada, a fim de adaptar os sujeitos às novas demandas (SOUZA, 2000; MOUKACHAR, 2004). Tais transformações, se somadas às fortes influências da cultura do consumo sobre as relações familiares, passam a determinar nos dias de hoje valores e dinâmicas de funcionamento das mesmas. O que acontece, segundo Souza (2000, p.93)

é que aceitamos integralmente e visceralmente a cultura do consumo. Aprendemos a avaliar com perfeição a vida através dos objetos que circulam entre nós. Não são mais os outros, nossos semelhantes, que fornecem os elementos básicos para a constituição de nossas referências éticas e morais.

Houve uma mudança de paradigmas e parece que tanto adultos quanto crianças perderam a referência do que lhes é importante e precioso.

Nota-se, também na TABELA 03 (p.56), uma participação bastante pequena dos pais nas atividades próprias das crianças, como o brincar. Apesar de não ter sido feito um estudo que pudesse comparar gerações anteriores, acredita-se ser mais difícil nos dias de hoje ver pais inteiramente disponíveis brincando com seus filhos como fonte de prazer e lazer. Sobre este aspecto é preciso considerar também a faixa etária das crianças em questão, uma vez que crianças mais novas demandam uma maior participação dos pais em suas brincadeiras que os participantes dessa pesquisa. As próprias crianças já internalizaram o discurso da falta de tempo frequentemente usado por seus pais para justificarem sua não participação ativa nas construções e experiências de seus filhos. Por exemplo, Epu 14 F quando questionada sobre com quem brinca, disse ser com o irmão, pois a mãe não tinha tempo para brincar: “(...) é porque a minha mãe trabalha de manhã. Oito horas ela sai pro serviço e ela não tem horário de chegar em casa”.

Este não envolvimento dos pais pode funcionar como um fator limitante do ato de brincar, uma vez que, segundo Müller *et al.* (2007, p. 3)

a parte de transmissão de cultura lúdica que devia passar de adulto para criança está praticamente desaparecida pela falta de convivência dos pais e mães com os seus filhos e, por outro lado, porque os espaços institucionais de frequência das crianças não potencializam o mundo da brincadeira e dos brinquedos.

O contato verdadeiro entre estes atores sociais – que é marcadamente diferente de ocuparem um mesmo espaço, como a casa – é fundamental para a perpetuação dessa cultura lúdica. Sem ele, corre-se o risco de brincadeiras tradicionais se perderem no tempo, já que a transmissão

de conhecimentos populares não teria um terreno fértil para sua proliferação. Souza (2000, p.93) afirma que as relações entre pais e filhos estão hoje extremamente empobrecidas de verdadeiras experiências, “aquelas que nos orgulhávamos de contar quando nos sentíamos herdeiros de uma tradição”. A constatação desse fato é preocupante, pois este seria um contexto privilegiado para fomentar boas relações entre pais e filhos, fortalecendo e aprofundando os vínculos afetivos entre eles. Neste sentido, talvez o lazer possa se apropriar de uma outra função: aproximar pais e filhos, construindo bases mais sólidas fundadas em valores humanistas que possibilitem o convívio pacífico entre pessoas e culturas diferentes, assim como para o exercício de uma cidadania consciente e crítica.

Ainda que não seja nenhuma novidade, a TABELA 06 (p.57) evidencia que a companhia dos pais é muito querida e apreciada pelas crianças. Sobre isso, pode-se retomar o item sobre o trabalho infantil doméstico no qual foi relatado que algumas meninas da escola pública o fazem de bom grado, pois vêem nele a possibilidade de passar mais tempo com suas mães. Apesar disso, a qualidade dessa companhia, nos momentos em que ela acontece, tem sido duvidosa. Ao analisar as TABELAS 15 (p.65), 16 (p.66) e 17 (p.67), que dizem das práticas de lazer das crianças e das práticas de lazer realizadas em família durante os finais de semana, pode-se perceber que, embora exista um contato entre pais e filhos, este é muitas vezes marcado por práticas nas quais a criança não é prioridade. A participação dos pais na TABELA 15 está dividida entre aqueles que tem a criança como coadjuvante, a exemplo de Epu 15 F que ajuda a mãe a pagar contas e a fazer compras, e aqueles que fazem atividades de seu interesse como brincar de videogame ou de casinha, ajudar a tocar violão, levar na sorveteria, etc. Nas TABELAS 16 e 17, o fato de a criança ser coadjuvante fica ainda mais evidente ao observar as práticas de lazer mais frequentemente desenvolvidas pelas famílias: atividades relacionadas à alimentação, como sair para almoçar; visitar parentes ou amigos (muitas vezes amigos dos pais) e, em certa medida, até ir ao shopping. Para ilustrar este aspecto, Epa 21 F ao relatar que gostaria de frequentar o zoológico mais vezes, compartilhou as barreiras existentes para que isso aconteça: “Só que é difícil eu ir no zoológico. (...) Porque meus pais não tem muito tempo pra me levar e, as vezes, quando eu vou no shopping, é porque a gente precisa comprar alguma coisa ou então almoçar”.

É possível perceber o fato de o lazer das crianças não estar sendo priorizado pelos pais também na TABELA 20 (p.70), que demonstra quais atividades as crianças gostariam de participar mais frequentemente. Como muitas delas seriam desenvolvidas em locais específicos (zoológico, parques, fazer aulas de esportes específicos, etc.), pode-se pensar que para sua concretização seja necessário a criança ser transportada e também acompanhada por

um adulto e, para que isso aconteça, o mesmo teria que separar um tempo dentro de seu horário de trabalho para que esse acompanhamento se tornasse possível. Este aspecto pode nos levar a pensar que talvez o lazer da criança não esteja sendo respeitado.

Os dados apresentados possibilitam pensar que se poucas foram as atividades tipicamente infantis (brincar, andar de bicicleta, ir a parques, clubes, etc.) cujo envolvimento dos pais se deu com significativa frequência durante os finais de semana, tal realidade poderia ser ainda pior durante a semana, já que este tempo é constantemente permeado por questões relativas ao trabalho, trânsito, dinheiro, cansaço, frustrações, etc. Assim sendo, é possível pensar que o contato e também a comunicação entre as famílias têm diminuído. Souza (2000, p.94) afirma que “o convívio familiar se traduz na interação muda entre pessoas que se esbarram entre os intervalos dos programas da TV e o navegar através do éden eletrônico das infovias”. A televisão assume novamente um papel central na intermediação entre adultos e crianças e as práticas realizadas durante seu tempo liberado do trabalho ou da escola. A esse respeito, retomar os levantamentos feitos por Njaine e Minayo (2004), permite perceber que o excesso de exposição à violência na mídia pode ser responsável por uma diminuição da comunicação familiar. As autoras afirmam ainda que

A maioria dos estudos japoneses também estabelece uma relação causal entre o ato de ver violência na TV e o comportamento agressivo, mas destaca a importância do ambiente familiar e das características da criança como fatores que influenciam nessa relação (NJAINÉ; MINAYO, 2004, p.205).

Mais uma vez, observa-se a importância do papel da família como núcleo responsável por dar a educação e o suporte apropriados a seus membros, a fim de que consigam se posicionar apropriadamente frente questões adversas como a violência, por exemplo. Acredita-se que o lazer seja um ótimo instrumento para que estas questões sejam abordadas de maneira natural, além de possibilitar o fortalecimento do vínculo entre esses membros, como citado anteriormente, fundamental para a constituição dos mesmos como sujeitos. De acordo com Souza (2004, p.97)

a criança precisa do adulto, enquanto um ‘alter’, como um ‘outro’ diferente, para se constituir como sujeito e se lançar continuamente para além de si mesma em busca de seus projetos e utopias. Por outro lado, a criança também encarna um ‘alter’ para o adulto.

A distância entre pais e filhos é também muito marcada por práticas individuais de lazer realizadas dentro do lar. Estimuladas pelo advento das novas tecnologias e também

pelo fácil acesso a elas, tais práticas podem fazer com que o contato e a comunicação entre os indivíduos de uma família diminua ainda mais significativamente, como no exemplo do relato de Epa 23 F sobre o que fazem no final de semana

É... às vezes quando a gente aluga filme na sexta, geralmente tem que entregar na segunda, aí meu pai e minha mãe ficam assistindo o deles e eu e a minha irmã, a gente fica assistindo o nosso. E quando a gente não aluga filme, a gente vai lá pro... Eu e Carol, que é minha irmã, ela fica... a gente fica brincando.

O pequeno envolvimento familiar nas atividades tipicamente infantis de lazer e a percepção do fato de que nem sempre poderão contar com a companhia dos pais para brincarem, dentre outros fatores, faz com que as crianças, frequentemente guiadas por uma necessidade de contato social, procurem também por seus pares. Como nos dias de hoje isto não se caracteriza como uma possibilidade constante devido à falta de vizinhos com idade semelhante ou à opção dos pais de terem somente um filho, muitas dessas crianças têm que brincar sozinhas. Epa 26 F, por exemplo, diz se sentir solitária e achar chato brincar sozinha e, por falta de companhia, Epu 10 F diz até não brincar. Esta característica dos relacionamentos familiares e sociais modernos pode funcionar como outra ameaça à transmissão da cultura lúdica. Assim sendo, faz-se urgente a necessidade de intervenção de profissionais de diversas áreas do conhecimento como a História, a Psicologia, a Educação e Educação Física, assim como o Lazer, a fim de preservar esta parte tão importante da história cultural de cada localidade.

5.6 Aspectos gerais sobre o lazer propriamente dito

Ao questionar acerca dos conhecimentos sobre o lazer adquiridos pelas crianças, a diferença entre as duas escolas participantes mostra-se bastante evidente. Como é possível observar na TABELA 12 (p.62), das 30 crianças que disseram saber o que é lazer, 21 eram alunos da escola particular, enquanto apenas 09 eram estudantes da escola pública – pouco menos da metade dos participantes desta escola. O fato da totalidade das crianças estudantes da escola particular dizerem saber o que é lazer pode estar relacionado à qualidade do ensino, que interfere diretamente no vocabulário por eles utilizado. Sobre esta questão, o conceito lazer parece ter sido trabalhado na escola particular, pois alguns de seus alunos comentaram

ter estudado sobre o mesmo durante as aulas de Geografia. Estas crianças disseram que as professoras explicaram sobre o lazer urbano e o rural. Somente uma criança da escola pública (Epu 03 F) mencionou ter abordado a temática do lazer na escola e disse apenas que a professora pediu para que achasse o significado da palavra no dicionário, o que pode indicar que a escola particular tem prestado mais atenção ao tema.

Contudo, não se sabe o nível de aprofundamento dado à questão do lazer na escola particular, mas reconhece-se que o fato do tema ter sido abordado durante algumas aulas não significa necessariamente que exista uma *educação para e pelo lazer* como política da escola, no sentido de se estimular a diversificação das atividades praticadas ou do desenvolvimento dos sujeitos através dele (MARCELLINO, 2007). Da mesma forma, a ocorrência de menos da metade das crianças da escola pública terem dito não saber a definição do tema em questão leva-nos a inferir que pouca atenção tem sido dada a esta temática na escola observada. É mais fácil, e talvez até mais lógico, pensar que as escolas estejam mais preocupadas com questões como a preparação para o futuro, formação, trabalho, produtividade escolar, notas, etc., do que com as experiências proporcionadas pela vivência do lazer, haja vista que, assim como as crianças, estas instituições também estão inseridas num contexto de competitividade que não respeita os tempos individuais. De acordo com Perrotti¹⁹ (*apud* MARCELLINO, 2007, p.27) “a racionalidade do sistema produtivo torna o lúdico inviável, pois o tempo do lúdico não é regulável, mensurável, objetivável”. É fácil perceber na fala das crianças a impregnação desses valores. Muitas se mostraram preocupadas com o futuro que vão ter quando se tornarem adultos (TABELA 08, p.59), principalmente em relação ao trabalho, a exemplo de EPU 11 M que disse: “Ah pra eu crescer e ficar bom assim né, pra poder ter um bom emprego”. Isso é manifestado de formas diferentes nas duas classes sociais abordadas nesta pesquisa, mas um ponto em comum é que a maioria dessas crianças pensa as atividades desenvolvidas no tempo liberado da escola – sejam elas aulas estruturadas ou até mesmo o trabalho infantil doméstico – como algo que irá prepará-las para a futura profissão que virão a exercer ou para sua vida adulta em geral.

De tudo fica uma sensação de que delas foi retirada a possibilidade de simplesmente vivenciar o prazer proporcionado pela participação em tais atividades no momento em que acontecem, pois passaram a se preocupar com sua saúde, seu futuro, em melhorar seu aprendizado e/ou desempenho escolar, etc. (TABELA 08). Segundo Vasconcelos (2005, p.107)

¹⁹ PERROTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, Regina. **A produção cultural para a criança**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.

Brincar não produz! O que não significa que não exista produção de linguagem, conhecimento, subjetividade na brincadeira. O que não existe é a obrigatoriedade com a produção e é isso que a difere profundamente do trabalho. Brinca-se para brincar, simplesmente. E, como não existe um resultado a ser atingido, a brincadeira se caracteriza por sua flexibilidade. Todas as fórmulas de brincar podem ser consensualmente transformadas no sentido de atender às necessidades dos sujeitos que brincam.

Este desprezo pela vivência do presente, representada pelo brincar livre e “sem objetivos”, pode ter sido um dos responsáveis pelas alterações ocorridas nas rotinas dessas crianças. É possível notar, através das entrevistas, que algumas delas começam a se apropriar desta forma de pensar ao dizerem, por exemplo, que não gostam de brincar ou que brincar não é importante e sim estudar ou então ajudar os pais: “a gente só vai pra brincar. Mas isso não é tão importante. Importante mesmo é estudar e jogar o meu futebol e o meu tênis” (Epa 40 M); “porque menino assim da minha idade tem que ficar em casa ajudando a mãe a arrumar a casa” (Epu 03 F).

Quanto à qualidade do ensino, é curioso observar na TABELA 23 (p.73) que a atividade cuja insistência dos pais é maior diz respeito às questões acadêmicas, como fazer o para casa e estudar, e que a maioria destes são pais de crianças da escola pública. Disso pode-se levantar a hipótese de que os pais dos alunos desta escola têm se preocupado mais sobre a educação formal de seus filhos que os pais de alunos da escola particular. Talvez seja possível inferir que os pais dos alunos da escola particular estejam mais tranquilos quanto à educação de seus filhos pelo fato de fazerem significativos investimentos financeiros a fim de que a escola lhes proporcione o melhor.

É interessante notar também a diferença no que diz respeito aos conceitos de lazer fornecidos pelas crianças de ambas escolas (TABELA 13, p.63). Ao que tudo indica, o conhecimento da maioria delas parece vir de suas próprias vivências, pois muitos definiram lazer com exemplos de práticas por elas realizadas, ou então disseram ter ouvido de seus pais ou da televisão o conceito informado (crianças da escola pública). É possível que os resultados apresentados na TABELA 13, também tenham sido influenciados pelo vocabulário utilizado pelas crianças de cada tipo de escola, além também, do nível educacional familiar.

Observa-se na TABELA 20 (p.70) que, quando questionadas sobre quais atividades gostariam de fazer mais, as respostas mais frequentes foram relacionadas a atividades esportivas. Este dado pode ser um alerta para os profissionais, principalmente, da Educação Física, uma vez que as crianças estão dizendo da vontade de se movimentar mais através da prática de esportes.

Considerando este aspecto e tudo o que foi discutido até o presente momento, especialmente no que concerne às necessidades motoras e sociais da criança, acredita-se que, para oferecer um serviço ainda mais completo para estes indivíduos, visando seu desenvolvimento integral, o ideal seria o trabalho de uma equipe multidisciplinar que pudesse lançar um olhar cuidadoso sobre as várias facetas desse sujeito que pede por ajuda. A utilização do lazer como instrumento destes profissionais seria capaz de despertar nos participantes emoções positivas que, como citado no capítulo 2, estimulariam um envolvimento dos mesmos com seu ambiente, despertando neles novas habilidades que os auxiliariam a enfrentar situações adversas e assim desenvolver-se mais plenamente (FREDRICKSON, 2001; SHELDON; KING, 2001). Para isso,

(...) se considerarmos que a criança é tanto mais livre quanto mais opção tiver, podemos afirmar que cabe, sim, ao adulto oferecer diferentes possibilidades de ampliar o repertório de brincadeiras e tornar mais rica a participação das crianças (...). (KLISYS; FONSECA²⁰ *apud* ARRUDA; MÜLLER, 2010, p.17).

Por isso a necessidade de pensar o adulto como um facilitador preparado e envolvido com as questões infantis.

²⁰ KLISYS, A. ; FONSECA, E. **Brincar e ler para viver:** um guia para estruturação de espaços educativos e incentivo ao lúdico e a leitura. São Paulo: Instituto Hedging-Griffo, 2008. 160p.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De maneira geral, esta pesquisa pretendia dar passos iniciais no sentido de conhecer a realidade da infância contemporânea, mais especificamente a infância belo-horizontina, a fim de ter argumentos para começar a problematizar questões relacionadas à qualidade de vida dos indivíduos e grupos envolvidos. Tinha-se uma idéia pré-concebida, fundamentada em leituras e conversas informais estabelecidas entre profissionais que lidavam diretamente com crianças, de que estas estavam brincando menos e que por isso, vinham apresentando uma série de problemas em seu desenvolvimento, dentre eles o estresse. Para tanto, procurou-se não só identificar e descrever as práticas realizadas por estas crianças fora do seu período escolar, como também estabelecer relações entre elas e as implicações que poderiam ter no processo de amadurecimento infantil.

Considerando a opção do instrumento utilizado para a realização da coleta de dados (uma entrevista semi-estruturada contendo 10 questões) e o curto tempo que a pesquisadora passou com os participantes em cada uma das escolas escolhidas, não foi possível perceber se as crianças em questão apresentavam manifestações de sintomas do estresse infantil ou qualquer evidência de falhas ou limitações em seu desenvolvimento. Ao contrário, o contato estabelecido permitiu entender que a maioria dos entrevistados se mostrou bastante feliz com as práticas que fazem parte do seu dia a dia.

A despeito do conhecimento da existência de instrumentos apropriados para a avaliação do estresse infantil, esse não foi um objetivo ao qual a atual pesquisa se prestou a investigar. Antes de afirmar que as crianças eram afetadas por sintomas desse mal, preferiu-se conhecer de maneira mais ampla o contexto no qual estavam inseridas para, posteriormente, buscar estabelecer relações de causa entre o mesmo e os comportamentos apresentados pela população pesquisada. Ainda que não tenha sido um objetivo da pesquisa, a autora, experiente no trabalho com crianças, estava atenta aos conteúdos das falas e à conduta dos entrevistados a fim de detectar sinais de estresse nos mesmos durante as entrevistas, mas nenhum indicativo foi encontrado. Ademais, a abordagem do presente trabalho se baseia na Psicologia Positiva que tem como objeto de estudo as forças e os elementos de saúde nas crianças, como suas experiências de lazer.

Este, por sua vez, é aqui definido como um elemento da cultura construído através da vivência lúdica das manifestações culturais, baseado em aspectos como o tempo e o espaço conquistados pelos sujeitos ou grupos sociais (GOMES, 2004). Por considerá-lo também

como fonte de satisfação pessoal e de felicidade, além de ser parte essencial das vivências dos seres humanos em todas as fases de seu desenvolvimento, no caso desse trabalho a criança, faz-se de fundamental importância pesquisá-lo com foco no público infantil, principalmente devido às recentes mudanças sociais que têm alterado o cotidiano dos indivíduos e grupos, e aos aspectos emocionais proporcionados pela vivência do mesmo. As emoções positivas, assim como os laços sociais facilitados pelas experiências de lazer podem promover o desenvolvimento de habilidades e recursos importantes para que as crianças consigam lidar melhor com situações difíceis e assim, impulsionar seu crescimento pessoal e psicológico.

O diálogo com as crianças possibilitou a descoberta de fatores significativos para se pensar a qualidade de vida na infância, dentre eles o uso constante de aparelhos eletrônicos como a televisão, o computador e os videogames, especialmente por parte das crianças da escola particular. A prática de ficar no computador, jogar videogames ou de assistir televisão por longos períodos limita a possibilidade de realização de atividades motoras, além de estimular um isolamento social e de potencialmente interferir no desenvolvimento da criatividade. Como consequência as crianças podem desenvolver dificuldades de socialização e de aprendizagem, além da obesidade que está frequentemente associada a problemas cardiovasculares. No entanto, somente futuras pesquisas poderão investigar essa possível relação, em crianças, entre criatividade, isolamento social e uso individual do computador e de jogos eletrônicos.

A realização dessas práticas mais sedentárias pode estar diretamente relacionada às recentes mudanças sociais observadas à nossa volta. A valorização territorial, a violência, o aumento do tráfego de veículos dentro das cidades, etc. têm se apresentado como grandes propulsores de uma mudança de comportamento detectada por vários estudiosos. Práticas grupais de vivência do lazer têm acontecido em menor frequência devido a estes fatores, uma vez que eles expulsam indivíduos e grupos de certos lugares públicos fazendo com que o lazer, e também as atividades extraclasse, sejam muitas vezes transferidos para instituições específicas ou para o interior das residências onde é realizado com uma quantidade inferior de pessoas ou até de forma individual.

Além da oferta de atividades de lazer de maior alcance populacional, que é de responsabilidade dos órgãos públicos como a criação de parques e praças, uma alternativa evidenciada por esta pesquisa, que possibilitaria a continuação da existência dessas práticas sociais de vivência do lazer, é o desenvolvimento de atividades extraclasse. Baseadas nos princípios da Psicologia Positiva, que têm como objetivo desenvolver as forças pessoais dos sujeitos ao invés de apenas curar o que já está doente, pode-se pensar que o contato entre

peças de diferentes contextos sociais possibilitado pela participação em tais atividades seria responsável por estimular nelas o fortalecimento de habilidades facilitadoras do desenvolvimento pessoal (ARGYLE, 1987; HILLS; ARGYLE, 1998; SELIGMAN; CSIKSZENTMIHALYI, 2000). O companheirismo e a cumplicidade, característicos das relações ali estabelecidas, podem funcionar como ajuda na resolução de problemas, constituindo uma rede de apoio social que disponibilizaria um espaço para o reforço de habilidades, convivências saudáveis e aprendizados diversos. Estas habilidades, se somadas às atividades lúdicas, poderiam estimular as pessoas a se apresentarem mais seguras e preparadas para lidar com os diferentes desafios que a vida oferece.

Acredita-se ser possível considerar a utilização das atividades extraclasse como ferramenta do lazer, que pode ser aproveitada por profissionais da Psicologia, Educação Física, Turismo, etc. Elas podem ser também fortes aliadas no florescimento de sujeitos mais felizes e implicados com o meio em que vivem, uma vez que procuram desenvolver a saúde de maneira integral, como preconiza a Organização Mundial da Saúde: física, psicológica e socialmente. Neste sentido, a Psicologia Positiva nos apresenta uma idéia de prevenção contra problemas de ordem social, baseada na construção ou no fortalecimento de competências já existentes, ao invés do foco na correção de fraquezas. Desde que sejam realizadas respeitando as necessidades e os tempos dos sujeitos (tempo para a realização de tarefas, tempo para serem livres, etc.), estas atividades podem fazer desabrochar habilidades sociais e emocionais capazes de mudar parte dos problemas sociais vistos em nossos dias. Contudo, é preciso cuidar para que não haja perda significativa na espontaneidade, devido às suas delimitações espaciais e temporais, além de cuidar da institucionalização exagerada.

Outro aspecto que influencia a qualidade de vida infantil demonstrado por este trabalho são as responsabilidades referentes aos cuidados com a casa e com pessoas da família atribuídas principalmente às meninas da escola pública. Como visto, tais responsabilidades têm como base questões históricas de preconceitos raciais, de gênero e de classes sociais e podem influir na percepção de si desses sujeitos, além de fazer com que estas crianças percam boa parte de seu tempo livre para brincar, essencial para seu desenvolvimento físico e psicológico, podendo ter implicações na construção da sua perspectiva de futuro.

Este aspecto nos faz pensar que, apesar da proliferação do discurso relacionado à importância do brincar no desenvolvimento infantil, o que se viu na pesquisa de campo parece ir numa direção oposta. Segundo Debortoli (2008b),

integrado ao discurso da importância do brincar e do direito à infância, emergem práticas e significados de uma educação dos corpos das crianças relacionados ao conjunto de solicitações da sociedade e da cultura contemporânea” (p.79).

Os resultados apresentados por este trabalho possibilitam a inferência de que se espera uma manutenção, ou até mesmo uma repetição do que vem acontecendo, seja através do reforço das práticas de trabalho infantil doméstico, realizado pelas meninas da escola pública ou por meio dos pais que ensinam suas profissões a seus filhos, e também através de algumas práticas de lazer passadas de pais para filhos. Dito isso, é preciso questionar o que a sociedade tem solicitado dessas crianças, assim como o que se espera que elas aprendam ou quem esperamos que elas sejam.

A realização de atividades prazerosas envolvendo a família não se apresentou com significativa frequência na atual pesquisa. O envolvimento observado entre pais e filhos transmitiu a impressão de que acontecia de maneira superficial, haja vista que muitas vezes os filhos eram meros acompanhantes nas atividades que os pais tinham que realizar – atividades estas próprias da cultura contemporânea discutida por Debortoli *et al* (2008). Estas relações empobrecidas podem influenciar negativamente a educação que as crianças têm tido, pois a responsabilidade pela mesma passa a ser transmitida a terceiros, como professores ou babás e empregadas domésticas. Este fato pode levar a uma perda da referência de autoridade da qual as crianças tanto necessitam para desenvolver sua personalidade.

A análise de todos os aspectos abordados até agora traz à tona a importância da dedicação de profissionais das áreas da Saúde, Educação e Humanidades ao desenvolvimento de expressivas atividades de lazer focada nas famílias, uma vez que este é um contexto privilegiado para o estreitamento das relações entre pais e filhos. Relembrando Hills e Argyle (1998), é preciso pensar que as atividades de lazer são fontes essenciais de felicidade que, devido à liberdade de escolha pessoal proporcionada pela variedade de possibilidades do exercício do mesmo, valorizam o sujeito por suas experiências.

Ainda que essa pesquisa não tenha mostrado dados suficientemente concretos que evidenciassem as consequências de algumas das práticas desenvolvidas pelas crianças, levando à necessidade de intervenções urgentes, é preciso que nos mantenhamos em estado de alerta quanto aos possíveis riscos oferecidos pelas mudanças cultural, espacial e social estimuladas pela pós-modernidade. A Psicologia Positiva pode nesse sentido estimular a produção de conhecimentos científicos que tenham como objetivo a facilitação do desenvolvimento integral das crianças para que elas possam ser fortalecidas e melhor preparadas para lidarem com as mudanças que as atingem diretamente.

Este trabalho não avaliou a situação do estresse infantil nem de qualquer outro construto associado, como os problemas de saúde decorrentes da ausência de um lazer menos estruturado ou de um suposto estresse. O foco dessa pesquisa foram as práticas desenvolvidas fora do horário da educação formal (escola), logo o aprofundamento das análises do conteúdo das entrevistas seguiu este objetivo. Todavia, futuras pesquisas poderão avaliar tais questões.

Um fator que se apresentou como uma limitação do presente trabalho foi o tamanho da amostra selecionada. Esta foi significativamente pequena e, portanto, de pouca generalização, mas o ineditismo da temática investigada e a análise qualitativa dos dados apresentados deram origem a importantes insights para o desenvolvimento de futuros estudos, dentre eles a avaliação do estresse na infância brasileira.

Além disso, pretendia-se realizar uma triangulação entre crianças-pais-professores, o que não foi possível. Isso enriqueceria os dados apresentados e abordaria de forma mais completa o fenômeno do lazer nas crianças estudadas. Todavia, a entrevista foi extensa e intensa permitindo que a percepção das crianças fosse bem captada através deste instrumento.

Acredita-se que o objetivo inicial de conhecer a realidade da infância da cidade de Belo Horizonte tenha sido satisfatoriamente alcançado, mas é preciso ter uma visão mais ampla e abrangente para que seja possível propor intervenções práticas que venham a melhorar verdadeiramente a qualidade de vida infantil, tornando as crianças mais felizes e preparadas para enfrentar as adversidades apresentadas pela vida. Para tanto, pensa-se que o trabalho deva ser continuado.

Esta pesquisa teve outros objetivos iniciais, além dos apresentados, que foram deixados de lado devido ao limite de tempo estabelecido por este programa de mestrado. Assim, acredita-se que tais objetivos possam representar sugestões para futuras pesquisas relacionadas a esta temática. Dentre eles pretendia-se identificar, segundo a percepção de pais e professores, quais eram as principais atividades desenvolvidas pelas crianças em seu tempo liberado da escola, assim como as motivações que os levaram a estimular a participação de seus filhos/ alunos em tais práticas. Pretendia-se, ao mesmo tempo, comparar as concepções de lazer dos adultos com a das crianças, e também a importância atribuída a estas atividades pelos três grupos: pais, professores e crianças. Outro objetivo seria comparar a importância atribuída pelas crianças às suas atividades preferidas (sejam elas de lazer ou não) com a relevância referida às mesmas atividades pelos adultos (pais e professores) a fim de verificar uma possível discrepância entre o que as crianças querem e as expectativas dos adultos com os quais convive.

Além dessas, a realização da pesquisa de campo possibilitou a criação de outras sugestões para futuros trabalhos como ampliar a amostra, expandindo para bairros e cidades diferentes, a fim de conhecer a realidade de um maior número de crianças e verificar os aspectos culturais que influenciam o lazer de cada região; fazer um levantamento das características dos espaços disponíveis para a criança (apartamento, rua, casa) de acordo com sua classe socioeconômica; ver se tais espaços limitam ou estimulam seu desenvolvimento físico e fazer um levantamento do tempo gasto com as atividades mais realizadas pelas crianças para pensar possíveis influências sobre seu desenvolvimento.

A concretização deste trabalho se mostra assim repleta de expectativas. Dentre elas espera-se que esta dissertação de mestrado possa estimular a pesquisa relacionada às vivências das crianças brasileiras no sentido de procurar intervenções que possam melhorar sua qualidade de vida. Espera-se que o trabalho possa estimular estudantes e profissionais de distintas áreas do conhecimento e da atuação profissional a procurarem conhecer esta interessante e instigante nova área da Psicologia – a Psicologia Positiva. Espera-se também que este primeiro diálogo entre a Psicologia Positiva e os estudos do Lazer seja seguido por outros textos que se dediquem tanto a ampliar e aprofundar este diálogo, como a apontar outras possibilidades de trabalho interdisciplinar entre a Psicologia e o Lazer. Além disso, é esperado que a pesquisa possa alertar pais e professores para as possíveis consequências causadas pelo excesso da prática de algumas das atividades desenvolvidas pelas crianças, como a diminuição das atividades motoras em função de brincadeiras mais sedentárias acarretando em riscos à saúde. Espera-se também que este trabalho possa estimular o lazer em família, trazendo à consciência dos pais ou responsáveis a potencialidade do lazer como fortalecedor dos vínculos familiares. Finalmente, espera-se que pesquisadores e profissionais do Lazer, da Psicologia e da Educação atentem para a qualidade do tempo que as crianças dispõem fora da escola, especialmente em como o uso deste tempo pode ser promotor ou mesmo inibidor de desenvolvimento e de aprendizagem genuínas. Acima de tudo, espera-se ter despertado para a importância da promoção do desenvolvimento social, afetivo e cognitivo plenos da criança, tendo-se em mente as potencialidades do lazer como um dos caminhos para a felicidade.

REFERÊNCIAS

ALBERTO, Maria de Fátima P. *et al.* Trabalho infantil doméstico: perfil bio-sócio-econômico e configuração da atividade no município de João Pessoa, PB. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 12, n. 1, p.57-73, jun. 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172009000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 fev. 2011

ALVES, V. F. N.; GOMES, C. L.; REZENDE, R. **Lazer, lúdico e educação**. Brasília: SESI/DN, 2005. (Lazer e Cultura, v.3.)

ARGYLE, Michael. **The psychology of happiness**. New York: Methuen e Co., 1987.

ARRUDA, Fabiana M.; MÜLLER, Verônica R. Brincadeiras e espaços urbanos: um estudo da prática lúdica de crianças de diferentes classes sociais da cidade de Maringá - PR. **Licere**, Belo Horizonte, v.13, n.4, p.1-29, dez. 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n.19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDI A.pdf>. Acesso em: 02 maio 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 27 mar. 2009.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 27 mar. 2009.

BRASIL. Congresso Nacional. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 27 mar. 2009.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069/90. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Porto Alegre, 1996.

BUCHALLA, Anna Paula. Criança feliz, feliz a brincar. **Veja**. 21 fev. 2007 Disponível em: <http://veja.abril.com.br/210207/p_088.shtml>. Acesso em: 10 set. 2008.

CARVALHO, Vera A.; CARLINE-COTRIM, Beatriz. Atividades extra-curriculares e prevenção ao abuso de drogas: uma questão polêmica. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v.26, n.3, p. 145-149, jun. 1992. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003489101992000300003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt#top>. Acesso em: 26 mar. 2009.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 1997. Disponível em: <<http://www.cee.mg.gov.br/Home.htm>>. Acesso em: 27 mar. 2009.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução 196/96**. 1996. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/comissao/conep/resolucao.html>>. Acesso em: 14 set. 2008.

DEBORTOLI, José Alfredo O. Com olhos de crianças: a ludicidade como dimensão fundamental da construção da linguagem e da formação humana. **Licere**, Belo Horizonte, v.2, n.1, p.105-117, 1999.

DEBORTOLI, José Alfredo O. As crianças e a brincadeira. In: CARVALHO, A.; SALLES, F.; GUIMARÃES, M. **Desenvolvimento e aprendizagem**. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Proex – UFMG, 2002.

DEBORTOLI, José Alfredo O. Reflexões sobre as crianças e a educação de seus corpos no espaço-tempo da Educação Infantil. **Paidéia**, Belo Horizonte, ano V, n.4, p.79-108, jan./jun. 2008b.

DEBORTOLI, José Alfredo O. *et al.* As experiências de infância na metrópole. In: DEBORTOLI, J. A. O.; MARTINS, M. de F. A.; MARTINS, S. (Org.). **Infâncias na metrópole**. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2008.

DE GÁSPARI, Jossett C.; SCHWARTZ, Gisele M. Vivências em arte circense: motivos de aderência e expectativa. **Motriz**, Rio Claro, v.13, n.3, p.158-164, jul./set. 2007. Disponível em: <<http://www.bvs-psi.org.br/>>. Acesso em: 08 set. 2008.

ELKIND, David. **Sem tempo para ser criança**: a infância estressada. Tradução de Magda França Lopes. 3.ed. Porto Alegre: Artmed. 2004.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA . Equipe Educação e Comunidade. Ações complementares à escola. In:----- . **Muitos lugares para aprender**. São Paulo: CENPEC/ Fundação Itaú Social/ Unicef, 2003. Disponível em: <http://www.cenpec.org.br/memoria/uploads/F547_055-05-00001%20Muitos%20lugares%20para%20aprender-OK.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FRANCH, Mónica. *Mente ociosa, oficina do diabo*: reflexões sobre as agências juvenis numa comunidade de baixa renda do Recife. **Revista de Antropologia (PPGA/UFPE)**, Recife, v. 13, p. 595-607, 2001.

FRANCH, Mónica. Nada para fazer? Um estudo sobre atividades no tempo livre entre jovens de periferia no Recife. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 19, n. 2, jul./dez. 2002.

FREDRICKSON, Barbara L. The role of positive emotions in positive psychology. **American Psychologist**, [S.l.], v. 56, n. 3, p. 218-226, mar. 2001.

GOLDEMBERG, Ricardo; OTUTUMI, Cristiane. Análise de conteúdo segundo Bardin: procedimento metodológico utilizado na pesquisa sobre a situação atual da percepção musical nos cursos de graduação em música do Brasil. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 4, maio, 2008. **Anais...** São Paulo, USP, 2008. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dl/simcam4/downloads_anais/SIMCAM4_Ricardo_Goldemberg_e_Cristiane_Otutumi.pdf> . Acesso em: 10 mar. 2011.

GOMES, Christianne L. Lazer: concepções. In: GOMES, Christianne L. (Org.). **Dicionário Crítico do Lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.119-125.

GOMES, C. L.; ALVES, V. F. N.; REZENDE, R. **Lazer, lúdico e educação**. Brasília: SESI/DN, 2005. v. 1.

GOMES, Christianne L. **Lazer, trabalho e educação: relações históricas, questões contemporâneas**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

GUIMARÃES, Euclides; MARTINS, Vera L. A. B. Qualidade de vida. In: GOMES, Christianne L. (Org.). **Dicionário Crítico do Lazer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004. p.191-196.

HILLS, Peter ; ARGYLE, Michael. Positive moods derived from leisure and their relationship to happiness and personality. **Personality and Individual Differences**, v. 25, p. 523-535, 1998. Disponível em: < http://www.sciencedirect.com/science?_ob>. Acesso em: 11 set. 2009.

ISAYAMA, Hélder Ferreira; GOMES, Christianne Luce. O Lazer e as fases da vida. In: MARCELLINO, N. C. (org). **Lazer e sociedade: múltiplas relações**. Campinas, SP: Alínea, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa nacional por amostragem de domicílio 2006** - Aspectos complementares de educação, afazeres domésticos e trabalho infantil. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_impresao.php?id_noticia=1117> Acesso em: 21 fev. 2011.

KISHIMOTO, Tizuko M. O brincar e a qualidade em uma instituição infantil. **Licere**, Belo Horizonte, v.5, n.1, p.23-32, 2002.

LARSON, Reed W. Toward a psychology of positive youth development. **American Psychologist**, [S.l.], v. 55, n. 1, p. 5-14, jan. 2000.

LEONTIEV, Aléxis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5. ed. Tradução: Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988.

LESTINGE, Sandra; SORRENTINO, Marcos. As contribuições a partir do olhar atento: estudos do meio e a educação para a vida. **Ciência e educação**, Bauru, v.14, n. 3, p. 601-619, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132008000300015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 abr. 2009.

LIPP, Marilda E. Novaes. O stress da criança e suas conseqüências. In: LIPP, Marilda E. Novaes (org.). **Crianças estressadas: causas, sintomas e soluções**. 4.ed. Campinas: Papyrus, 2005.

LYON, Harold Clifford. **Aprender a sentir – sentir para aprender: educação humanista para o homem completo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

MAHONEY, J. L.; HARRIS, A. L.; ECCLES, J. S. Organized activity participation, positive youth development, and the over-scheduling hypothesis. **Social Policy Report**, [S.l.], v. XX, n. IV, p. 3-30, 2006. Disponível em: <<http://www.srcd.org/press/mahoney.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2009.

MARCASSA, Luciana. Lazer-Educação. In: GOMES, Christianne L. (Org.). **Dicionário Crítico do Lazer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004. p.126-133.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. Brincar, o lazer da criança. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Estudos do lazer: uma introdução**. 4.ed. Campinas, SP: Autores Associados, p.36-38, 2006.

MARCELLINO, Nelson C. **Lazer e Educação**. 12. ed. Campinas: Papyrus, 2007.

MARTINS, Heloísa Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.30, n.2, p.287-298, maio/ago 2004.

MEIRA, Ana Marta. Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v15n2/a06v15n2.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2011.

MOUKACHAR, Merie Bitar. **Representações da infância em jogos, brinquedos e brincadeiras**. Belo Horizonte: Ed. Newton Paiva, 2004.

MÜLLER, Verônica R. *et al.* O brincar das crianças: aproximações às culturas infantis. In: **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 11, n.104, jan. 2007. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd104/o-brincar-das-criancas-aproximacoes-as-culturas-infantis.htm>>. Acesso em: 18 fev. 2011.

NÉRICI, Imídeo Giuseppe. **Atividades extraclasse no ensino de 1º, 2º e 3º graus**. 3. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1979.

NETO, Carlos. O jogo e tempo livre nas rotinas de vida quotidiana de crianças e jovens. In C.M.L. - Departamento de Acção Social (Eds.). **Seminário de Tempos Livres: A Criança, o**

Espaço, a Ideia. Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa, 2000. Disponível em: <<http://www.fmh.utl.pt/Cmotricidade/dm/textoscn/ojogoetempolivre.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2011

NJAINÉ, Kathie; MINAYO, Maria Cecília de Souza. A violência na mídia como tema da área da saúde pública: revisão da literatura. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.9, n.1, p.201-211, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v9n1/19837.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2011.

NUNES, Ana Luiza R; BECKER, Liane Silveira. Corpo, movimento e ludicidade: uma contribuição ao processo de alfabetização. **Revista Educação**, Santa Maria, v.25, n.2, p.21-30, jul. 2000.

OLIVEIRA, Claudia Maria Arnhold Simões de. A formação da criança nas cidades. **Pediatria (São Paulo)**, São Paulo, vol. 26, n.3, p.172-178, 2004. Disponível em: <<http://www.pediatriaopaulo.usp.br/upload/pdf/1072.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2011.

PALUDO, Simone dos Santos; KOLLER, Sílvia Helena. Psicologia Positiva: uma nova abordagem para antigas questões. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 9-20, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a02.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2009.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. rev. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 1999.

POLETTI, M.; KOLLER, S. H. Resiliência: uma perspectiva conceitual e histórica. In: DELL'AGLIO, D. D; KOLLER, S. H., YUNES, M. A. M. **Resiliência e psicologia positiva: interfaces do risco à proteção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

SARRIERA, Jorge C. *et al.* Uso do tempo livre por adolescentes de classe popular. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 361-367, 2007. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/188/18820303.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2009.

SCHWARTZ, Gisele M. Aspectos psicológicos do lazer. **Licere**, Belo Horizonte, v.7, n.1, p.9-21, jun.2004.

SELIGMAN, Martin E. P.; CSIKSZENTMIHALYI, M. Positive Psychology: an introduction. **American Psychologist**, [S.l.], v. 55, n. 1, p. 5-14, jan. 2000.

SHELDON, Kennon M. KING, Laura. Why Positive Psychology is necessary? Positive Psychology. **American Psychologist**, [S.l.], v. 56, n. 3, p. 216-217, mar. 2001.

SILVA, Débora A. M.; MARCELLINO, Nelson C. Considerações sobre o lazer na infância. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (org). **Lazer e recreação: repertório de atividades por fases da vida**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

SILVA, Junior V. P.; TOLOCKA, Rute, E.; MARCELLINO, Nelson C. Lazer infantil: direitos legais, transformações sociais e implicações ao crescimento e habilidades motoras básicas. **Licere**, Belo Horizonte, v.9, n.1, p.81-96, jun.2006.

SOUZA, Solange Jobim e. Infância, violência e consumo. In: SOUZA, Solange Jobim e (org.). **Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.

VASCONCELLOS, Tânia de. **Criança do lugar e lugar de criança: territorialidades infantis no noroeste fluminense**. 2005. 251f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005. Disponível em: <http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/taniav05.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2011.

WERNECK, Christianne L. G. Planificação da recreação como um meio de educação no final do século XIX e seu papel na ocupação do lazer nas primeiras décadas do século XX: conhecendo influências norte-americanas. **Cinergis**, Santa Cruz do Sul, v.3, n.2, p. 175-193, jul./dez.2002.

YUNES, Maria Angela Mattar. Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. spe, 2003. Disponível em? <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722003000300010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 set. 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Entrevista de lazer para crianças (ELC)

1. O que você faz quando não está na escola? (Se a criança disser “brincar”, pedir para especificar quais brincadeiras).
2. Você participa de outras atividades além da escola?
3. Dessas atividades, o que você mais gosta de fazer? Com quem?
4. Você acha essas atividades importantes? Por quê? Qual a mais importante?
5. Como você se sente quando faz essas atividades?
6. Você sabe o que é lazer (se a criança não souber, explicar brevemente o que é)? O que é? O que você faz de lazer? Com quem? E nos finais de semana, o que você e sua família costumam fazer?
7. Você acredita que o lazer ensina algo?
8. Se você pudesse escolher, quais atividades você faria mais?
9. Quais atividades você deixaria de fazer?
10. Seus pais insistem para que você participe de alguma atividade? Qual? De 1 a 5, o quanto seus pais insistem nela? De 1 a 5, o quanto você gosta dessa atividade?

Pergunta final: Tem mais alguma coisa que você queira falar?

APÊNDICE B

Termo de anuência institucional

Eu, _____, diretor(a) da Escola _____, recebi a visita de Michelle Araújo Rocha, convidando esta instituição para colaborar com a pesquisa “PSICOLOGIA POSITIVA E LAZER: um estudo sobre o tempo liberado da infância contemporânea”.

Estou consciente da realização da pesquisa intitulada “PSICOLOGIA POSITIVA E LAZER: um estudo sobre o tempo liberado da infância contemporânea”, sobre a forma de ocupação do tempo liberado da escola de crianças entre nove e dez anos de idade, do 4º ano do ensino fundamental de escolas públicas e particulares da cidade de Belo Horizonte. Sei também que as pesquisadoras responsáveis, a orientadora Prof^a. Dr^a. Luciana Karine de Souza e a mestranda Michelle Araújo Rocha, podem ser alcançadas através dos telefones (31) 3409-6264 e 8788-3375, respectivamente, ou dos e-mails luciana.karine@pq.cnpq.br ou michellerocha.pesq@gmail.com, ambas vinculadas ao Curso de Mestrado em Lazer da Universidade Federal de Minas Gerais.

O objetivo geral desta pesquisa é estudar a maneira como as crianças ocupam seu tempo liberado da escola. Isso é importante, pois pode influenciar o desenvolvimento da criança, assim como sua qualidade de vida. Também serão objetivos conhecer as concepções de lazer dos participantes e suas atividades associadas.

Ao consentir com a realização dessa pesquisa, será feita uma breve entrevista com os alunos(as) sobre a forma de ocupação de seu tempo liberado da escola. As entrevistas serão breves, individuais e gravadas em áudio, e serão realizadas nas dependências da escola, de acordo com horário e local pré-estabelecido pela escola. Serão realizadas entrevistas também com alguns dos pais ou responsáveis das mesmas crianças, na escola, seguindo um sorteio, de acordo com horários estabelecidos entre escola, pais e pesquisadoras.

O risco de participação nesta pesquisa é considerado mínimo, e ocorreria por cansaço ou desconforto durante a entrevista. Para evitar esse risco pequeno, a entrevistadora está treinada a oferecer pausas para descanso e também a deixar o participante à vontade para responder apenas o que quiser.

A fim de assegurar a privacidade dos participantes, os dados obtidos através das entrevistas serão mantidos na sala do grupo de estudos da pesquisadora responsável por cinco

anos a partir do término da pesquisa, período após o qual serão descartados. Somente as pesquisadoras responsáveis pelo estudo terão acesso a estes dados, mantendo o sigilo sobre as informações prestadas. Por ocasião de publicação científica desta pesquisa, a identidade dos participantes será preservada.

Esclarecemos que os participantes não terão gastos decorrentes de sua participação na pesquisa, exceto com o deslocamento dos pais à escola para a entrevista, e que não haverá qualquer forma de remuneração financeira. Os participantes estão livres para se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer momento da pesquisa, sem prejuízo acadêmico ou social às crianças e seus pais, visto que a escola não saberá quais pais e crianças recusaram participar ou retiraram consentimento. Ao fim deste estudo, os resultados serão disponibilizados à escola através de uma palestra, se assim o quiserem.

Os participantes que tiverem alguma dúvida têm total liberdade para esclarecê-las antes, durante ou após o curso da pesquisa com as pesquisadoras responsáveis, Prof^a. Dr^a. Luciana Karine e a mestranda Michelle. Podem também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (COEP-UFMG), localizado na Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II, 2º Andar, sala 2005, Campus Pampulha, CEP: 31270-901. E-mail: coep@prpq.ufmg.br, telefone (031) 3409-4592.

Agradecemos antecipadamente a participação e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Por meio deste consentimento, declaro que fui informado(a) dos objetivos e da justificativa da presente pesquisa, autorizando assim a participação da escola no presente estudo.

Assinatura do (a) Diretor (a)

Belo Horizonte, ___/___/2010.

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura da Orientadora

APÊNDICE C

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Pais ou Responsáveis

O Mestrado em Lazer da Universidade Federal de Minas Gerais vem através deste comunicar a realização de uma pesquisa sobre a forma de ocupação do tempo liberado da escola de crianças do 4º ano do ensino fundamental de escolas públicas e particulares da cidade de Belo Horizonte. Estudar sobre a maneira como estas crianças ocupam seu tempo liberado da escola é importante, pois ela pode influenciar o desenvolvimento cognitivo e social das mesmas, assim como sua qualidade de vida.

Para que esta pesquisa seja realizada, contamos com a sua ajuda. Se você consentir com a realização da mesma, será feita uma breve entrevista com seu(sua) filho(a) sobre a forma de ocupação de seu tempo liberado da escola. Em seguida, você também poderá ser convidado a dar uma entrevista abordando o mesmo tema. As entrevistas com as crianças serão individuais e gravadas em áudio, e serão realizadas nas dependências da escola. A entrevista realizada com o pai ou responsável será agendada pela pesquisadora conforme a disponibilidade de horário do mesmo e também será gravada.

A fim de assegurar a privacidade dos participantes, os dados obtidos através das entrevistas serão mantidos nas dependências do Mestrado em Lazer da UFMG por cinco anos, período após o qual serão descartados. Somente as pesquisadoras responsáveis pelo estudo terão acesso a estes dados, mantendo o sigilo sobre as informações prestadas. Por ocasião da publicação científica desta pesquisa, a identidade dos participantes será preservada.

Esclarecemos que os participantes não terão gasto algum decorrentes de sua participação na pesquisa e que não haverá qualquer forma de remuneração financeira. Os participantes, tanto as crianças como os adultos, estão livres para se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer momento da pesquisa, sem nenhuma penalização ou prejuízos. Ao fim deste estudo, os resultados serão disponibilizados aos pais ou responsáveis.

Os participantes que tiverem alguma dúvida têm total liberdade para esclarecê-las antes ou durante o curso da pesquisa, sendo as pesquisadoras responsáveis a Prof^a. Dr^a. Luciana Karine de Souza e a mestranda Michelle Araújo Rocha através dos telefones (31) 3409-6264, 3409-2335 ou 8788-3375, dos e-mails luciana.karine@pq.cnpq.br ou michellerocha.pesq@gmail.com ou do endereço Av. Pres. Carlos Luz, 4664 – Campus UFMG / Pampulha (CELAR). Podem também entrar em contato com o Comitê de Ética em

Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (COEP-UFMG), localizado na Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II, 2º Andar, sala 2005, Campus Pampulha - telefone (031) 3409-4592.

Agradecemos antecipadamente a participação e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Por meio deste consentimento, declaro que fui informado(a) dos objetivos e da justificativa da presente pesquisa, autorizando assim a participação de _____ (nome da criança) no presente estudo.

Assinatura do Pai ou Responsável
Tel.:

Assinatura da Criança

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura da Orientadora

APÊNDICE D**Folha de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP)**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP

Parecer nº. ETIC 0185.0.203.000-10

Interessado(a): Profa. Luciana Karine de Souza
Departamento de Psicologia
FAFICH - UFMG

DECISÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG – COEP aprovou, no dia 19 de maio de 2010, o projeto de pesquisa intitulado "**Psicologia Positiva e Lazer: um estudo sobre o tempo liberado da infância contemporânea**" bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O relatório final ou parcial deverá ser encaminhado ao COEP um ano após o início do projeto.

Profa. Maria Teresa Marques Amaral
Coordenadora do COEP-UFMG