

1 2 9 0



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Guilherme Silva Marques

*CARACTERIZAÇÃO DAS PERCEÇÕES PARENTAIS SOBRE O BRINCAR:
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO DE UMA AMOSTRA COMUNITÁRIA.*

Tese no âmbito do Mestrado Integrado em Psicologia Clínica e da Saúde, Subárea de Especialização em Psicopatologias e Psicoterapias Dinâmicas orientada pelo Professor Doutor Eduardo Sá e pela Professora Doutora Margarida Lima e apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Fevereiro de 2022

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra

**CARACTERIZAÇÃO DAS PERCEÇÕES PARENTAIS
SOBRE O BRINCAR: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO DE
UMA AMOSTRA COMUNITÁRIA.**

Guilherme Silva Marques

Tese no âmbito do Mestrado Integrado em Psicologia Clínica e da Saúde, Subárea de Especialização em Psicopatologias e Psicoterapias Dinâmicas orientada pelo Professor Doutor Eduardo Sá e pela Professora Doutora Margarida Lima e apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Fevereiro, 2022



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

*“Aprende-se a brincar,
Investiga-se a fazer.”*

-António Coimbra de Matos, 2007

Agradecimentos

Parece impossível. Acabou! Depois de muito trabalho, muita procrastinação, mais trabalho e, acima de tudo, muito brincadeira, malandrice também, mas mais brincadeira, encerro, finalmente, esta etapa. Cinco anos, já a cair para os seis, por causa da malandrice de que vos falei... Não os teria feito sem muita ajuda e, por isso, agradeço.

Agradeço ao Professor Doutor Eduardo Sá, pela incansável paciência, para nos esclarecer, sempre, mesmo nas dúvidas mais idiotas que somos capazes de imaginar, e pela liberdade e orientação que me permitiu escrever sobre um tema que me apaixonou. A si. Um, sentido, obrigado!

À Professora Doutora Margarida Lima, pelo resgate, pelo empenho e pelo tempo. Agradeço a disponibilidade e a celeridade que me permitiram concluir a tese, ainda antes do que previa.

Aos meus pais, por todo o apoio, sobretudo o financeiro, que sustentou a vaidade, a malandrice e o pouco trabalho. Prometeria pagar-vos, mas já vos tenho dívidas que chegue. Primeiro essas, e depois logo se vê!

À minha querida avó Bernardete. Que desde novo me resgatava do suplício que era a escola, para poder ir para casa brincar. Sem essas memórias, que guardo tão delicadamente, não escreveria assim.

Às minhas irmãs que me chateiam. À Margarida por me ensinar competência e dedicação. À Júlia pelas gargalhadas e descontração.

À Catarina. Por tudo. Pela amizade, pelo amor, pela paciência... não sou fácil. Merecia mais uns berros ou uns puxões de orelhas. Em vez disso, apoio e compreensão, e por isso obrigado.

Aos meus amigos. Todos eles. Aos chás, aos sushis, às noites, aos dias também. Sem vocês a viagem seria triste. Recordo-vos e guardo-vos.

Aos meus Professores com “p” grande, que pela característica antropofágica da aprendizagem, foram transformando aquilo que sou e aquilo que penso.

Aos meus tios, que me permitiram refúgios de fim-de-semana e comida caseira, para variar. Obrigado.

Ao meu rico Mini. Que deveria estar em primeiro lugar, mas que, por questões de cortesia e boa-educação, fica em último. Não és apenas um carro!

Agradeço-vos a todos, levo em mim um pouco de todos vós, e isso torna-me, ainda, mais bonito.

Resumo

A maneira como as crianças brincam tem vindo a alterar-se ao longo dos tempos, desde as brincadeiras de rua, com brinquedos feitos à mão até, mais recentemente, os jogos eletrónicos em aparelhos como o computador ou consolas de videojogos. O tipo de brincadeira, o tempo que esta dura e quando é realizada são variáveis que determinam o impacto que o brincar tem no desenvolvimento da criança e, subsequentemente, na vida mental da mesma, tanto na infância como na idade adulta. O objetivo desta pesquisa é o levantamento de dados sobre o brincar e o estudo dos mesmos, de forma a estabelecer um perfil representativo de como se brinca atualmente. O ênfase principal da pesquisa será sobre as diferenças entre o brincar durante a semana e fim de semana. Outro dos parâmetros estudados será a percepção parental sobre a qualidade do brincar e a sua opinião relativamente ao mesmo. Para isso, foi desenvolvido um questionário de opinião destinado a pais com filhos entre os 0 e os 12 anos, com base num questionário de opinião já existente e destinado a pais com filhos cujas idades variem entre os 0 e 4 anos. A amostra foi de 203 pais e a metodologia utilizada foi de índole exploratório. Com base nos dados obtidos com a nossa amostra, podemos afirmar que as crianças brincam mais ao fim de semana e que têm um dia muito preenchido durante a semana. Conclui-se que esta disparidade entre os vários brincar é significativa e que existe um longo trabalho a fazer na promoção dos tempos livres e nos tempos de brincar das crianças.

Palavras-chave: Brincar; Percepção Parental; Semana; Fim de Semana; Tempo Livre

Abstract

The way children play has been changing and evolving throughout the years. From playing in the streets, to handmade toys and, most recently, electronic games on devices like computers and videogames consoles. The type of play, the time that it takes and where it takes place are all variables that determine the impact of play on children's development and, subsequently, in their mental health in infancy as well as adulthood. The aim of this study is to gather data about child's play with the objective of designing a representative profile of play nowadays. The focus of the study will be the differences between week and weekend play. One other goal of the study is to share light on parental perception about the quality of play of their children and its opinion about it. In that way, an opinion questionnaire was developed, and it's destined to parents with children between the age of 0 to 12 years old. This questionnaire is based and derived from another one destined to parents with children with ages between 0 and 4 years old. The sample size was of 203 parents and the main methodology at use was of exploratory expression. We noticed strong evidence that children play more during the weekends and that they have an over fulfilled schedule during the week. We conclude that this disparity is of great significance and that there is a long job to be done regarding the promotion of free time and play time for children.

Keywords: Child's Play; Parental Perception; Week; Weekend; Free time

Índice

Agradecimentos	2
Resumo.....	5
Abstract	6
Índice	7
Introdução.....	8
Definição do Brincar.....	9
A Importância do Brincar.....	15
Falta de Tempo para Brincar.....	20
Metodologia.....	28
Resultados	32
Discussão.....	52
Conclusões.....	59
Referências	60

Introdução

“O brincar vive-se, experimenta-se e dificilmente se explica” (Condessa, 2009, p.19), estas serão, certamente, boas palavras para tentar descrever o brincar. Afinal de contas, todos brincamos, uns mais do que outros, mas, seguramente, todos menos do que devíamos! E nunca paramos para pensar sobre o porquê de o fazermos.

Brincar é essencial para as crianças uma vez que é, através dele, que desenvolvem e aprendem habilidades permitindo que se libertem da tensão do dia-a-dia, constituindo-se, dessa forma, como um fator protetor, de equilíbrio e saúde mental. É também uma atividade imprescindível para o bom desenvolvimento físico e psicológico.

Em 2007, um estudo publicado pela Duracell revelou que, de todos os países europeus, as crianças portuguesas são as que menos brincam e em 2016, num estudo realizado pela Skip, verificou-se que, em média, as crianças do mundo têm tanto tempo para brincar ao ar livre como os prisioneiros de prisões norte americanas (Esteves, 2017). Este estudo prende-se exatamente com essa temática. Andam as crianças portuguesas a brincar menos do que deviam? Como é que as crianças gerem o seu orçamento temporal? Será o brincar, exclusivamente, uma atividade de tempos livres? Ou até mesmo só de fim de semana?

Estas são algumas das questões que se pretendem levantar. Contudo, tendo em conta o carácter exploratório do inquérito e da metodologia utilizada, será expectável que mais questões surjam.

Finalmente, espera-se que, com este estudo, consigamos perceber em que direção se encontra o brincar, crescente ou decrescente, e quais poderão ser as possíveis variáveis que afetam essas flutuações. Pretende-se também estabelecer uma base a partir da qual se possam desenvolver outros estudos mais específicos e direcionados para aspetos mais concretos do brincar, que permitam atuar sobre as dificuldades encontradas pelos resultados do estudo.

Enquadramento Teórico

Definição do brincar

Começando pelo início e segundo Hansen, Macarini, Martins, Wanderlind, & Vieira (2007) o brincar não é uma ação exclusiva da humanidade, na verdade o brincar é “uma característica presente no repertório comportamental de espécies que possuem longo período de infância e imaturidade protegida” (p. 136) como é o caso da maioria dos mamíferos e marsupiais. No ramo da Psicologia Evolucionista, alguns autores defendem que o custo energético despendido no brincar não compensa os ganhos adquiridos, uma vez que essa energia poderia ser utilizada para treinar habilidades vantajosas para a vida adulta como a luta e a caça (Hansen et al., 2007). Contudo, para outros autores como Smith (1982), os custos do brincar são vistos como um investimento que terá o seu retorno a longo prazo, trazendo benefícios como o desenvolvimento físico, o desenvolvimento de habilidades sociais, comunicativas e cognitivas, o uso de instrumentos, etc.

Densificando, Appleby & Lawrence (1987) argumenta que o brincar é um comportamento de luxo devido ao seu risco inerente. Por exemplo, alterações nas condições do ambiente, relativas a ameaças como falta de comida, más condições atmosféricas ou comportamentos predatórios por parte de outros animais, estão relacionadas com decréscimos drásticos na frequência do brincar (Fagen 1981; Martin & Caro 1985; Burghardt 2005). Por outras palavras, brincar é um comportamento que só emerge perante uma situação em que todas as necessidades relacionadas com a sobrevivência de um indivíduo estão garantidas (Dawkins 1983, 1990). Vejamos o exemplo de Loy (1970) que observou os hábitos comportamentais relativos ao brincar de uma colónia de macacos, na ilha de Cayo Santiago, que atravessou um período de falta de comida ao longo de 22 dias o que, subsequentemente, levou a uma queda na frequência de brincar. O mesmo se passou com Muller-Schwarze,

Stagge & Muller-Schwarze (1982) que, perante uma redução de 33% da quantidade de leite administrada a veados encontraram um semelhante decréscimo de 35% nos comportamentos de brincar desta população. Deste modo, Fraser & Duncan (1998) identificam o brincar como um comportamento cujos custos associados são baixos quando as restantes necessidades estão satisfeitas, não comprometendo o bem-estar do indivíduo. Recapitulando, se o brincar acarreta custos, também terá de ter benefícios pois, de outro modo, os sujeitos que brincam estariam perante uma desvantagem evolutiva para com os sujeitos da mesma população que não brincam. Esse não parece ser o caso e, para que possamos formular uma argumentação mais cuidadosa vejamos agora o brincar por outro prisma.

De um ponto de vista psicossocial e de acordo com Roza (1999) e Zatz et al. (2007), citados por Esteves (2017), o brincar é uma ação intrínseca à vida e transversal, tanto às organizações sociais mais primitivas como às mais sofisticadas, servindo como a base a partir da qual as crianças adquirem competências para a vida adulta. Por outras palavras, podemos dizer que o brincar se assemelha a uma experiência laboratorial, rigorosíssima, onde a criança experimenta o risco e o imprevisível, preparando-se para as futuras situações do mundo real (Zatz et al., 2007; Condessa, 2009).

Autores como Vygotsky (1991), Brougère (1998) e Elkonin (1998, citados por Cordazzo & Vieira, 2007) defendem que o brincar é o resultado de uma construção histórica e cultural da sociedade. Para eles o brincar é indissociável do contexto social, uma vez que é impossível separá-lo das influências do mundo e, nesse sentido, o brincar é, sempre, uma aprendizagem social (Brougère, 1998). Sendo assim, podemos afirmar que o brincar é simultaneamente uma ação biológica, social e cultural que serve o seu propósito dentro destes ramos, seja com o objetivo de preparar os elementos mais novos de uma espécie para tarefas da vida adulta, para ajudar no desenvolvimento das relações sociais ou para espelhar papéis de forma a que esses, os elementos mais novos, possam recriá-los aquando da maioridade.

Na formulação de Cordazzo & Vieira (2007) e Friendmann (1996) a ação lúdica pode ser designada por duas palavras: brincar e jogar. Contudo, o brincar remete para uma atividade não estruturada, enquanto o jogar invoca a existência de regras. Na mesma linha de pensamento, Brougère & Wajskop (1997) lembram que a diferença entre o brincar e o jogar é que, no primeiro, a ação lúdica é simbólica, livre e tem um fim em si mesma, por outro lado, no segundo a ação é funcional, pressupõe regras e um objetivo a ser alcançado, a vitória. Porém, para Vygotsky (1991) esta distinção não é assim tão clara uma vez que o autor defende que a brincadeira, mesmo sendo livre e não estruturada, possui regras que conduzem o comportamento das crianças.

A definição de brincar ainda não é consensual, vários dos campos teóricos que rodeiam esta problemática convergem na descrição do brincar como uma atividade exigente e envolvente que é exercida por si própria, ou seja, sem nenhum propósito ou objetivo (Schousboe & Winther-Lindqvist, 2013). Alves (2001) concorda, afirmando que o brincar é uma ação sem finalidade ou objetivo, realizada apenas pelo prazer em si mesmo.

Bomtempo et al. (1986) propõem que o brincar é uma atividade espontânea e que proporciona à criança condições saudáveis para o seu desenvolvimento psicossocial. Para Cordazzo & Vieira (2007) brincar é uma atividade indispensável e indissociável da infância que necessita de condições, de espaço e tempo, para que a criança a desenvolva. O brincar é o mais vivo modo de expressão e a maneira pela qual a criança se aprende a conduzir no mundo e, segundo Arendt (1971), a única forma de atividade que surge, espontaneamente, da simples existência da criança. Também para Alves (2001), o brincar é um desafio que é aceite pelo simples prazer do desafio, o que, juntando-se aos anteriores autores, corrobora a teoria de que brincar não possui um objetivo em si.

Para que o brincar aconteça é necessária uma zona lúdica que compreenda o espaço físico, o espaço temporal, e o espaço mental, dedicado pela criança, com as suas experiências

e motivações, sem pressões e com as condições sociais necessárias (Morais & Otta, 2003). Só assim, e reunidas estas condições, o brincar acontece e, se ainda assim, este não acontecer, é, certamente, porque algo não está certo (Santos, 1999, citado por Esteves, 2017).

No que concerne o espaço lúdico, uma das distinções a fazer é entre o brincar ao ar livre e o brincar num espaço fechado. Em espaços fechados, as crianças conversam, participam em jogos ou utilizam brinquedos, enquanto que ao ar livre, as crianças exploram, manipulam materiais e brincam com o corpo (Hirose, Hinobayashi, and Minami, 2007). Ao ar livre o tipo de materiais e equipamentos que podem ser manuseados são diferentes, os materiais naturais como a areia, a água e a lama são extremamente versáteis porque não têm forma e podem ser moldados de diversas maneiras (Davies, 1996; Greenman, 1988, citados por Hirose et al., 2007). Uma outra diferença é a predisposição para o brincar. Na visão académica, o espaço fechado serve para as coisas educacionais e importantes e o espaço ao ar livre para recreios e brincadeiras (Johnson et al., 2005). Contudo, os estudos mostram que existe espaço para ambos os brincares, o brincar ao ar livre e o brincar em espaços fechados têm, ambos, uma função imprescindível e complementar no desenvolvimento das crianças.

Para Vigotsky (1991, 2007) brincar nasce de um desejo de satisfazer necessidades que não poderiam ser satisfeitas imediatamente. Ou seja, na tentativa falhada de integrar um qualquer elemento da realidade, o brincar surge como a última linha de defesas para permitir essa elaboração. Neste contexto, a criança cria uma situação imaginária, no mundo da fantasia, onde pode, finalmente, satisfazer as necessidades até então impossíveis na sua realidade. Seguindo a linha psicanalítica, na conceção de Winnicott (1975), o brincar é como um objeto transicional, que relaciona e harmoniza o interno e o externo, tentando, sempre, atuar os aspetos conflituosos da sua realidade de uma forma menos inibida. Os objetos transicionais não pertencem nem ao corpo do bebé, nem à realidade externa. São qualquer coisa de intermédio, transitivo, que é simultaneamente interno e externo. Nesse sentido, o

brincar é um espaço transitivo, que permite a organização do Self, onde o Eu só se descobre na experiência com o outro (Winnicott, 1975).

Quando brinca, a criança não age sobre a percepção imediata que tem do objeto, ela age sobre o potencial que o objeto encapsula em si, dentro da cabeça da criança. Por outras palavras, o sujeito da ação lúdica não vê apenas uma vassoura, vê a vassoura, mas vê, sobretudo, o seu potencial, um cavalo, um avião, uma lança, etc (Brougère e Wajskop, 1997). Cria-se assim uma nova relação entre o objeto e a criança, o objeto deixa de ser o que é para passar a ser aquilo que a criança quer que seja.

É a percepção que a criança tem do mundo que irá definir o conteúdo da brincadeira, quando a criança atribui significados aos objetos que manobra, estes transformam-se em símbolos e deixam de ter distinção entre o objeto real e o simbólico, passando a ser manobrados pelo que significam e não por aquilo que são (Elkonin, 1998). A criança não brinca numa ilha deserta, brinca com o material e com o imaterial, brinca com o que tem na mão e com o que tem na cabeça (Brougère, 1998). Assim, ao encontro de Freire (2014), tudo no jogo aponta para o mundo interior do sujeito. Mesmo quando invisível aos nossos olhos, existirá, sempre, através da atividade do brincar, uma tradução exterior para o interno da criança.

Voltando a Winnicott, o brincar deve ser visto como uma experiência, sempre criativa e contínua, essencial à forma básica de viver (1975). O brincar tem como base a realidade vivencial da criança, mais ainda do que o património cultural e biológico, uma vez que a criança recria, na brincadeira, o antigo e o novo, abrindo portas à sua externalização e compreensão (Santos & Bichara, 2005; Conti & Sperb, 2001; Hansen, et al., 2007). Segundo Freud (1908/1969) o brincar é a principal atividade e ocupação escolhida pelas crianças uma vez que, de acordo com o autor, é através dele que as crianças criam a fantasia na qual se colocam na forma mais pura. No fundo, brincar é uma situação imaginada pela criança, onde,

através da fantasia, se recria, tentando satisfazer os desejos frustrados da sua realidade (Vygotsky, 1991). Sendo assim, penso que não será ousado afirmar, parafraseando, que as crianças escreverão, sempre, direito entre linhas tortas.

O brincar começa “como uma história de amor entre duas pessoas, cujas raízes foram fundadas na relação primordial do bebê com a sua mãe” (Yaegashi & França, 2002, p. 74, citado por Esteves, 2017). De acordo com Tardos (2012) sempre que pais e crianças brincam, juntos, a relação reforça-se, permitindo que a criança se sinta segura, amada e amparada, ingredientes indispensáveis para o seu desenvolvimento (Barros, 2009; Yaegashi & França, 2002). As primeiras brincadeiras da criança são, na verdade, situações incentivadas pelos pais, como fazer cócegas ou atirar ao ar, que criam sensações de prazer no bebê (Zatz et al., 2007). Estas brincadeiras têm como objetivo a interação, num momento inicial, com a mãe, e depois com outras pessoas significativas (Stern, 1974; Zatz et al., 2007). Esta será a base para o desenvolvimento das relações de pares e para a subsequente aquisição de competências e habilidades sociais e afetivas (Yaegashi & França, 2002; Figueiredo, et al., 2015, citados por Esteves, 2017). Nesta fase inicial, e através da organização de Piaget (1962) podemos dividir o brincar em três tipos, a atividade sensório-motora, fase onde as brincadeiras se dão essencialmente através do tato e que dura, sensivelmente, desde o nascimento até aos dois anos. O segundo tipo será a dimensão simbólica, que prolongando-se até aos seis anos, é a altura onde a criança começa a codificar, através de símbolos, as suas experiências, utilizando jogos dramáticos. Finalmente, e a partir dos seis anos, surgem os jogos com regras em que a criança, na interação com os pares, aprende o autocontrolo e a relação com os outros. Conforme a criança se vai desenvolvendo e crescendo, as brincadeiras vão sofrendo alterações, evoluindo do faz-de-conta e jogos de imaginação para os jogos mais complexos e de regras onde, aos poucos, se vão introduzindo dimensões da vida adulta, passando da experimentação de algo para o pensamento sobre essa mesma coisa (Bomtempo, 2001).

Concluindo, penso que será justo teorizar que, apesar de vagamente e discordantemente definido, todas as definições do brincar têm pontos de contacto. Algumas das mais importantes serão a inerente característica relacional, a preparação para a vida adulta, a capacidade de elaborar as experiências vivenciadas, juntamente com a capacidade para a simbolização e, na verdade, talvez a mais importante, apenas porque sim, porque é prazeroso, porque nos dá gosto e faz sentido.

A Importância do brincar

O ato de brincar foi reconhecido pelas Nações Unidas, na Convenção pelos Direitos das Crianças e na Declaração da Associação Internacional para o Direito de Brincar, como um direito fundamental a ser assegurado a toda e qualquer criança, estando referido na Declaração Internacional dos Direitos da Criança com relevo no artigo 31º, que diz respeito ao direito ao jogo e tempos livres (Neto, 2000).

Para a criança, o brincar tem a mesma importância que a alimentação ou descanso, ela simplesmente não o é sem nenhuma destas ações. É através do brincar, sozinha e acompanhada, que a criança estabelece relações significativas, de conhecimento, consigo, com os outros e com o mundo (Lira & Rubio, 2014).

Vários autores como Olivier (1976), Chombard de Lawe et al. (1980), Pronovost (1989), Pereira (1993), Belloni (1994), Pereira e Neto (1994, 1997 e 1999) e Neto (1996), citados por Nídio (2013), focam o papel do tempo livre e do brincar na infância, como um espaço onde a criança se encontra, desenvolve e aprende habilidades que a permitem libertar-se da tensão do dia-a-dia, constituindo-se como fatores de equilíbrio e de saúde mental para estas crianças.

Embora à primeira vista o brincar pareça ter apenas a função de diversão ou passatempo, a verdade é que é através do brincar que a criança estimula uma série de aspetos

que contribuem para o desenvolvimento psicossocial (Cordazzo & Vieira, 2007). Para Gray (2011), as crianças são programadas, através da seleção natural, para brincarem, e qualquer criança a quem seja dado algum tempo livre irá, naturalmente, brincar. A criança brinca espontaneamente, num processo biológico, inato e genético, com a única finalidade de aprender a aprender, ou ainda, aprender a integrar e compreender. É através da brincadeira que ela explora e descobre o seu corpo e o seu ambiente (Scalha, Souza, Boffi & Carvalho, 2010). Esteves (2017) acrescenta que o brincar é essencial para que a criança compreenda o mundo à sua volta, uma vez que, por meio da brincadeira, são colocados desafios e situações que transportam consigo as habilidades aprendidas para o mundo real. Resumindo, o brincar tem uma função absolutamente fundamental no desenvolvimento da criança.

O brincar desenvolve, primeiramente, os aspetos físicos e sensoriais. Por exemplo, através de exercício e atividades físicas, a criança estimula aspetos referentes à perceção, habilidades motoras, resistência e até termorregulação e controlo de peso (Smith, 1982). De acordo com Gray (2011), o brincar tem também um papel importante no desenvolvimento de interesses intrínsecos, competências, resolução de problemas, tomada de decisões, adesão às regras, autocontrolo, regulação emocional, etc, assim como desempenha uma função fundamental na construção de relações de amizade que, juntamente com todos os outros fatores, promovem a sua saúde mental. Brincar permite, através do interesse, distração e descontração, que a criança, de um modo divertido, se recree a si e com os outros.

Brincar é um processo de relações, onde a criança explora e se insere no mundo, de maneira espontânea e divertida, desenvolvendo as suas capacidades cognitivas, motoras e afetivas (Brougère, 1998). É, aliás, durante a brincadeira que ocorrem as principais mudanças no desenvolvimento psíquico infantil (Ekoniin, 1998). De acordo com Leontiev (2006), a atividade lúdica é o principal impulsionador da criança para outros níveis de desenvolvimento. É através da brincadeira que a criança desenvolve processos de

representação e simbolização essenciais para o desenvolvimento do pensamento (Vygotsky, 1991). Sem o brincar, o desenvolvimento infantil fica privado de níveis de desenvolvimento superiores (Wajskop, 1995).

A brincadeira é fundamental à saúde. Facilita o crescimento, promove as relações e a comunicação, e é, sobretudo, um catalisador para compreender e integrar todas as coisas que vão ficando por pensar. É, fundamentalmente, se quisermos ser ousados, a forma mais primitiva da psicanálise, ou, invertendo o sentido, a psicanálise será a forma altamente especializada do brincar (Winnicott, 1975). Esclarecendo, Winnicott foca os seus estudos sobre o brincar na importância que este tem enquanto dimensão, ou se quisermos, ligação, entre a realidade psíquica e a experiência de controlo dos objetos reais. Ou seja, na forma como o brincar é a interação chave para a integração dos objetos. Nas suas próprias palavras, Winnicot (1968) lembrava: “A psicoterapia efetua-se na sobreposição de duas áreas do brincar, a do paciente e a do terapeuta. A psicoterapia trata de duas pessoas que brincam juntas. Em consequência, onde o brincar não é possível, o trabalho efetuado pelo terapeuta é dirigido no sentido de trazer o paciente de um estado em que não é capaz de brincar para um estado em que o é.” (pag.59). Por outras palavras, podemos dizer que a essência do brincar é o efeito reparador também presente na psicoterapia. Um espaço, livre, onde, às vezes sozinho, outras vezes a dois, mas, sempre, a três (falo da triangulação entre o eu, o objeto e a representação do objeto), nos permitimos ser verdadeiros.

Na mesma linha, podemos também falar do psicodrama como uma forma especializada do brincar (Bermúdez, 1997). Segundo Gonçalves (1988), o brincar tem, para a criança, a mesma conotação que a dramatização tem para o adulto, uma vez que ambos permitem expressar e atuar medos e vivências. Moreno (2003) define o Homem como um ser espontâneo, capaz de atuar criativamente sobre a imprevisibilidade da vida. Assim, e em concordância com Winnicott, podemos dizer que, também no psicodrama, o terapeuta facilita

o processo espontâneo do brincar, com o objetivo de ajudar o paciente a reviver e re-atuar sobre as experiências dolorosas do passado (Lepsch, 2015).

Mantendo ainda o paralelismo entre o brincar e a psicanálise, Freud (1955) observa que as crianças tendem a recriar, através da brincadeira, situações significativas nas suas vidas, o que leva a que as mesmas ab-reaçam a experiência significativa, tornando-as “mestres” dessa mesma situação. A criança que brinca envolve-se numa onda de imaginação e adquire um papel ativo na exploração e transformação de vários aspetos da sua própria vida, exprimindo-se sem censura e possibilitando a satisfação das suas mais espontâneas ideias (Schousboe & Winther-Lindqvist, 2013). É através do brincar que a criança aprende a resolver conflitos e acede às suas fantasias e ideias mais inconscientes (Sirtoli et al., 2014, citado por Esteves 2017).

Brincar contribui para o desenvolvimento emocional da criança, uma vez que garante à criança uma plataforma imaginária onde esta transporta sentimentos negativos e de frustração das experiências desagradáveis do real (Freud, 1966). A isto, Winnicott (1982) acrescenta que as crianças utilizam as brincadeiras para exteriorizar sentimentos de ódio e agressividade, aprendendo a gerir as suas angústias, ideias ou impulsos. Uma criança, quando brinca, resolve problemas do passado, integra as experiências do presente e, aprendendo, projeta-se para o futuro (Bomtempo, 2001). O brincar acaba por funcionar como um veículo indispensável à elaboração da realidade que favorece a comunicação, a linguagem, a auto-organização, o diálogo com os outros e a capacidade de decisão e afetiva (Oliveira & Gonçalves, 2015; Garvey, 1979, citado por Esteves, 2017). É, no fundo, como se o brincar fosse um instrumento que a criança usa para atuar a sua vida mental, resultando, nos melhores casos, como um instrumento reparador.

Os aspetos simbólicos, a linguagem e a cognição são estimulados durante o brincar, uma vez que as crianças têm um espaço para interagirem entre si, vivenciarem situações,

exprimirem angústias, formularem estratégias e, aos poucos, irem descobrindo sem que haja uma punição de qualquer ação que, por acaso, corra menos bem. Promovem, desta forma, a satisfação de necessidades afetivas e o controlo dessas ansiedades e angústias (Cordazzo & Vieira, 2007). O brincar tem a particularidade de permitir às crianças a flexibilidade para ensaiarem novas combinações de ideias e comportamentos, trazendo consigo a vantagem da isenção de consequências que seriam habituais numa “experimentação” fora da brincadeira. É através do brincar que as crianças experienciam e pensam novas situações sem as pressões normais das atividades “reais” (Bruner, 1972; Waiskop, 1995; Kishimoto, 1999).

Para Friendmann (1996) existem várias razões pelas quais as crianças brincam. Para além de brincarem por prazer, a atividade lúdica é também um canal pelo qual podem exprimir agressividade e viver as suas angústias. As crianças vítimas de violência doméstica exprimem, através da brincadeira, traumas vividos, uma vez que os conteúdos que emergem no brincar têm, sempre, uma estreita relação com as suas experiências (Mello, 1999, citado por Cordazzo & Vieira, 2007).

Quando o brincar acontece, em situações sem pressões, de tranquilidade e segurança, temos condições para que a aprendizagem aconteça sem que exista risco. Nestas situações as crianças têm a oportunidade de experimentar comportamentos que jamais poderiam ser executados na ausência destas condições, devido ao perigo ou ao medo de errar (Kishimoto, 1998).

Da mesma forma que o brincar serve para elaborar conteúdos da vida mental, também serve como apaziguador das diferenças entre as crianças. A natureza do brincar, num meio social, parece ser “remédio santo” para desconstruir a superioridade sentida e associada ao narcisismo nas crianças. Enquanto pais orgulhosos colocam, por vezes, os seus filhos em pedestais que constroem, com elogios e ações, que os levam a acreditar que são mais especiais do que aquilo que realmente são, e adicionando os professores que, com toda a sua bondade,

atribuem notas astronómicas e certificados de excelência a trabalhos e desempenhos medíocres, o brincar, no seu mais sério papel, não permite essa vaidade (Gray,2011). As crianças, quando brincam, não toleram ares de superioridade, e muito menos tratamento ou regras especiais para ninguém. Antes de iniciarem, as crianças negociam e disputam as regras segundo as quais a brincadeira se vai realizar, e têm em conta a opinião dos outros porque, afinal de contas, ninguém gosta de ficar a brincar sozinho (Gray, 2011). Quando brincam, as crianças dão uma lição sobre igualdade e justiça, com compaixão, porque embora as regras sejam iguais para todos, elas garantem que nenhuma criança que brinque, apenas por brincar, é deixada para trás.

Sumariando, uma criança, impedida de brincar ou cujas oportunidades de brincar são escassas torna-se um adulto pouco criativo (Oliveira & Gonçalves, 2015) ou, por outras palavras, “crianças que não brincam tornam-se, finalmente, adultos vaidosos, que sendo melhores do que calculam, valem muito aquém daquilo que supõem” (Sá, 2019, p.38). Brincar poderá ser a dimensão mais séria do desenvolvimento infantil, uma vez que crianças que não brincam regularmente, nos mais diversos contextos, não serão, seguramente, crianças saudáveis (Condessa, 2009). Nas palavras de Sá (2010), porque as articula de forma clara e exemplar, “conhece-se sempre que se brinca, o que fará do brincar a dimensão mais séria do pensamento” (p. 28).

Falta de Tempo para Brincar

Antes do advento da escola a tempo inteiro, cumpriam-se, em média, cento e oitenta dias de aulas entre o período de setembro e junho, ou seja, não havia qualquer tempo escolar em, pelo menos, metade do ano civil, e no tempo em que havia escola nunca mais de um quinto do tempo era passado em atividades letivas (Nídio, 2013). No entanto, com o “advento da escola a tempo inteiro” a duração das atividades letivas aumentou e trouxe consigo também

as atividades extracurriculares e de apoio às famílias (como explicações e ATL's) que, nos casos mais extremos, mantém as crianças cativas, institucionalizadas de sol a sol e sem qualquer espaço para usufruir de tempo livre (Nídio, 2013).

Uma análise à organização do tempo de uma criança é crucial para percebermos, afinal de contas, como é que as crianças se desmultiplicam ao longo do dia e, no fim, quanto desse tempo é mesmo delas? Esse será o principal objetivo deste subcapítulo e, em parte, deste estudo. Serão as crianças livres de decidirem o que fazer com os seus tempos livres? Quanto será esse tempo? Ou, antes, serão elas reféns inconscientes de um modelo de infância cada vez mais competitivo em que, para se sentirem especiais, têm de ser, cada vez, mais e melhores? Vejamos...

Segundo o Inquérito de Ocupação do Tempo, realizado em 1999 pelo Instituto Nacional de Estatística, um dia normal na vida de uma criança divide-se, em média, da seguinte forma: Cerca de 9 horas e 40 minutos passados a dormir (40 % do dia), quase duas horas são despendidas com a alimentação (8%) e o tempo despendido com cuidados de higiene como tomar banho, trocar de roupa e outras tarefas de higiene pessoal duram, em média, 47 minutos (3,26%). A educação ocupa uma parte significativa do tempo, 25%, o que equivale a 6 horas diárias, fazendo da escola a segunda atividade que mais tempo ocupa a seguir a dormir. Contudo, estas 6 horas diárias são uma estatística conservadora, uma vez que não têm em conta as deslocações casa – escola e escola – casa que demoram em média 21 minutos (sendo que este valor aumenta nas áreas metropolitanas). Nem têm também em conta o tempo despendido na instituição escolar sem estar a executar atividades não curriculares, como por exemplo desde a hora em que a escola termina até à hora em que os pais a vão buscar, o que pode significar a permanência de dez ou mais horas diárias dentro das instalações escolares e, se assim for, pode empurrar o tempo escolar para uma disputa acentuada com o tempo de dormir. Ainda, segundo o mesmo inquérito do INE (1999), as

crianças dispõem de cerca de 5 horas diárias (22%) para atividades de tempos livres como atividades de lazer e atividades cívicas e religiosas. Este tempo de lazer parece ser dominado pela televisão que ocupa, em média, 2 horas e 30 minutos por dia como atividade principal. Contudo, se tivermos em conta a televisão como atividade secundária, ou seja, estar a ver televisão enquanto se está a fazer outra coisa, como comer, conversar ou brincar, acrescenta até 1 hora às 2 horas e 30 minutos referidos anteriormente. Seguindo-se à televisão estão atividades como os jogos de computador e jogar à bola que ocupam cerca de 1 hora e 18 minutos e 1 hora e 32 minutos, respetivamente. No que toca ao brincar cerca de 25 % das crianças brincam sozinhas, ocupando perto de 1 hora e 22 minutos. Como já foi referido anteriormente, estas estatísticas, para além de já, parcialmente, desatualizadas, são, também, conservadoras, o que nos leva a inquirir sobre qual a fatia do orçamento temporal diário das crianças que é dedicada ao brincar nos dias de hoje.

Segundo um inquérito feito a 840 indivíduos nos Estados Unidos pelo *The Genius of Play*, aproximadamente 75% das crianças com menos de 12 anos não têm uma quantidade suficiente de brincadeira livre como correr ou andar de bicicleta. Esta estatística acentua-se à medida que as crianças crescem, uma vez que “apenas” 65 % das crianças com idades compreendidas entre os 1 e os 4 anos experienciam um défice no brincar. Este número sobe para os 77% se tivermos em conta crianças entre os 9 e os 12 anos de idade. Ainda, mais de 68% das crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 8 anos de idade não estão a ter a quantidade recomendada de jogos dramáticos ou de faz-de-conta, como brincar com bonecos ou figuras de ação. Também segundo este estudo, a principal barreira, para cerca de um terço das crianças, é a falta de tempo para brincar que é ocupado por outras atividades.

Num estudo norte-americano realizado entre 1981 e 1997, cujo objetivo era observar as diferenças no tempo das crianças, no que toca ao brincar, Hofferth & Sandberg (2001) repararam que, entre estas datas, o tempo de brincar tinha decrescido em 16 % e que, no geral,

o tempo para a realização de atividades não estruturadas (como brincar, ver televisão, etc.) tinha sofrido um decréscimo em relação às atividades estruturadas como os desportos e atividades extracurriculares. Verificou-se também um aumento de 18% no tempo passado na escola e de 145% em tarefas de trabalhos de casa. Uma grande parte das atividades que as crianças desempenham, hoje em dia, e que ocupam os seus tempos livres, são meramente atividades de obsessão pelo sucesso escolar e uma perversão do património individual e cultural que é o tempo de brincar para a criança (Mollo-Bouvier, 2005).

O tempo livre começa a ser cada vez mais escasso no contexto da infância, este tempo surge como um tempo sequestrado pelos adultos, e por isso em confronto com o artigo 31º da Convenção sobre os Direitos das Crianças, que acaba, fundamentalmente, por substituir a atividade lúdica livre por atividades extracurriculares, por norma regradas e muito menos livres, com a justificação errónea de que estas serão mais benéficas para o desenvolvimento das crianças, retirando-lhes assim qualquer tipo de expressão relativamente ao que estas pretendem fazer dos seus próprios tempos livres (Sue, 1991; Nídio, 2013). Segundo Nídio (2013) e seguindo o pensamento de Dumazedier (1980), quando falamos das atividades impostas por adultos aos tempos das crianças, estaremos antes a falar de um espaço pouco livre, com momentos potencialmente geradores de lazer, ondem os conceitos de tempo escolar e de tempo livre começam a ficar muito mais confundidos do que seria desejável.

Tomando como referencial analítico os dados dos estudos anteriores, começamos a traçar uma linha para a evolução do brincar ao longo dos últimos anos. Infelizmente, a tendência parece ser de diminuição do tempo de brincar que, aos poucos, vai sendo substituído por brincades mascarados que, num primeiro olhar, parecem ter as mesmas características do brincar, como os desportos ou clubes, que têm, sem dúvida alguma, a sua importância nos horários das crianças, mas não podem, nunca, retirar-lhes o indispensável carácter livre das

suas brincadeiras. Essa simples permuta aparenta não ter consequências a curto prazo, mas estaremos a ser ingênuos se não ponderarmos os seus efeitos a longo termo.

Csikszentmihalyi & Hunter (2003) num estudo, com mais de 800 participantes, sobre a felicidade em escolas públicas, repararam, através dos relatos frequentes dos sujeitos em diários, que os momentos em que as crianças relatavam estar menos felizes eram aqueles em que estavam na escola ou a executar trabalhos de casa, e, pelo contrário, os momentos em que relatavam estar mais felizes eram os mesmos em que estavam a conversar ou brincar com colegas. Estes resultados são coerentes com outros estudos que mencionam que as crianças, em média, são mais felizes quando brincam livremente num contexto social (Gray, 2011).

Estudos sobre parentalidade têm vindo a mostrar a significância da parentalidade no desenvolvimento das crianças. A qualidade da relação entre pais e filhos influencia as capacidades sociais, académicas, mentais e físicas das crianças, desde esse ponto, e pela adulez fora (Cassidy & Shaver, 1999; Luecken & Lemery, 2004; Moss & St-Laurent, 2001; Wakschlag & Hans, 1999 citados por Horwath-Oliver, 2015). A perceção parental sobre o brincar é importante, tendo em conta que essas perceções influenciam as atitudes dos pais relativamente ao encorajamento e envolvimento destes nas brincadeiras dos filhos. Autores como Roggman, Boyce, Cook, Christiansen, & Jones (2004) e Strom (1977) têm referido que o envolvimento parental nas brincadeiras dos filhos promove oportunidades de aprendizagem relativas ao desenvolvimento da capacidade para a resolução de problemas, capacidade imaginativa, desenvolvimento da linguagem e da competência social (Horwath-Oliver, 2015).

Não esqueçamos também o papel dos preciosos avós, que rompem a relação de autoridade entre gerações e tornam-se verdadeiros cúmplices de todas as brincadeiras (Bernal; Anuncibay, 2008; Ramos, 2011). A casa dos avós, seja em tempo de aulas ou nas férias, é sempre um espaço fantástico que favorece a construção e a vivência de relações de amizade, cumplicidade, afeto e brincadeira (de Barros, 1987).

O brincar resulta da tríade dinâmica entre o interesse, a ação e a atitude lúdica da criança. Dessa forma, o conhecimento da percepção parental sobre o comportamento lúdico da criança, é uma forma válida de medir, mas também de alertar e consciencializar para a importância do brincar no quotidiano (Ferland, 2006; Sant'Anna, Blascovi-Assis; Magalhães, 2008; Sant'Anna, 2015, citados por Silva; Cunha; Pfeifer; Tedesco e Sant'Anna, 2016). Segundo Holmes (2011, citado por Horwath-Oliver, 2015) pais que valorizam o brincar para o desenvolvimento da criança são mais suscetíveis de acreditar que eles próprios são participantes apropriados e honráveis das brincadeiras dos seus filhos.

Nesse sentido, e através do olhar parental, reparemos na mudança evolutiva do brincar ao longo dos tempos analisando um estudo conduzido dos anos 2000, onde uma amostra de 830 mães norte-americanas foi inquirida com o objetivo de comparar as suas percepções sobre os hábitos de brincar dos seus filhos com os seus próprios hábitos quando tinham essa mesma idade. Oitenta e cinco por cento (85%) das mães concordaram com a afirmação de que os seus próprios filhos (três a doze anos) brincavam menos ao ar livre do que elas próprias com a mesma idade. Setenta por cento (70%) das mães reportaram brincar ao ar livre diariamente e cinquenta e seis por cento (56%) afirmaram que quando brincavam ao ar livre, brincavam por períodos de três ou mais horas consecutivas. Tendo em conta as mesmas respostas, mas direcionadas aos seus filhos, estas percentagens decrescem para trinta e um (31%) e vinte e dois por cento (22%), respetivamente (Gray, 2011).

Como foi referido anteriormente o brincar parece estar em decadência, cada vez se brinca menos, e este parece estar a perder terreno para atividades estruturadas como a escola e as atividades extracurriculares. Portugal tem, relativamente a outros países, uma postura mais resistente ao tempo que deve deixar as crianças brincarem livremente e parece estar a oferecer resistência à mudança sendo que é um dos países da Europa em que as aulas têm maior duração, os intermináveis 90 minutos que, de acordo com os dados divulgados pela

Comissão Europeia, em 2019, contrastam com as aulas de 60 minutos em Espanha, seguidas das aulas de 55 minutos na Escócia, 50 minutos na Bélgica, Áustria e Irlanda e 45 minutos na Alemanha. Em Portugal, o Ministério da Educação introduziu, durante o XXI Governo, “o projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, posteriormente consubstanciado no DL 55/2018, enquadrador do currículo nacional, que visa a promoção de melhores aprendizagens indutoras do desenvolvimento de competências de nível mais elevado, assumindo a centralidade das escolas, dos seus alunos e professores, e permitindo a gestão do currículo e da distribuição de horas de forma flexível e contextualizada”, contudo o ex-ministro da Educação Nuno Crato refere, em entrevista ao jornal SOL, que os estabelecimentos escolares parecem não querer livrar-se das aulas longas. Estas mesmas aulas longas que, associadas à panóplia de atividades extracurriculares disponíveis, que por vezes não servem se não para ocupar o tempo das crianças, enquanto os pais não as conseguem ir buscar devido à divergência entre horários de trabalho e horários da escola, chegam, por vezes, a manter as crianças institucionalizadas desde as 8 às 18 horas com recreios que duram no máximo 15 minutos, isto se excluirmos a hora de almoço, que por ser o maior intervalo sem aulas ou atividades, leva muitas crianças a comerem as suas refeições à pressa para que possam ter mais uns míseros minutos de brincadeira. Estas crianças são as verdadeiras vítimas do real insucesso escolar, as crianças que, por todas estas e mais razões, não têm tempo para descansar, nem para brincar. A escola parece estar a competir, desenfreadamente, pelo tempo das crianças, com um enorme foco nas tarefas curriculares e sem tomar em consideração a necessidade da brincadeira livre e com o corpo (Nídio, 2013). A vida social das crianças fragiliza-se sempre, e cumulativamente, que os tempos das crianças são desrespeitados, comprometendo o processo desenvolvimental de cada uma delas. Desta forma, o tempo livre das crianças é insubstituível por qualquer outra trama que os adultos julguem ser de melhor proveito do que o simples tempo livre (Nídio, 2013).

Ainda, em 1996, num estudo realizado por Wajskop, o autor reparou que, para os professores, o brincar é visto como uma atividade separada da educação. Os autores Carvalho, Alves e Gomes (2005, citado por Cordazzo & Vieira, 2007) notaram que, embora os professores reconheçam a importância no brincar na infância, têm alguma dificuldade em integrá-lo como uma prática pedagógica no contexto escolar. É importante que se realce o olhar sobre o brincar, formando professores para a sua relevância no desenvolvimento da criança e também para que estes possam reaprender a brincar de uma forma descontraída e interessada com os seus alunos (Leif & Brunelle, 1978).

As crianças têm pouco tempo e espaço para usar a imaginação e a espontaneidade. Tudo parece estar demasiado definido e rígido. Isto acontece, em parte, devido à urbanização e industrialização dos modos de vida que levaram a que a criança caísse no esquecimento, levando a infância consigo, e transformando-a num precoce aprendiz (Khisimoto, 2001, citado por Navarro, 2009). É essencial compreender que as crianças precisam de tempo para, de brincadeira em brincadeira, absorverem o mundo, os amigos, as relações e integrarem o que aprendem na escola, através dos sentidos e da experiência vivida. Além de que, através das brincadeiras, as crianças encenam as suas vidas, as princesas e os monstros, com todo o valor simbólico que isso acrescenta. No fundo, e para concluir, privar uma criança de brincar livremente, é um verdadeiro atentado contra a sua saúde e, por isso, é urgente que repensemos a forma como educamos as nossas crianças.

Metodologia

Objetivos

Tendo em conta a falta de literatura recente e atualizada, em Portugal, sobre o brincar, e a mais recente pandemia Covid-19, que veio, naturalmente, alterar a quantidade de tempo que as crianças dispõem para o exercer, nomeadamente devido aos confinamentos obrigatórios e, em consequência, também, a alteração na qualidade do brincar e no tipo de brincadeiras, faz sentido o desenvolvimento de um estudo que tente fazer um levantamento de dados e recolha de informação para uma visão e caracterização geral sobre o brincar numa amostra comunitária de pais portugueses. Desse modo, espera-se que seja possível traçar uma linha orientadora sobre as práticas do brincar nesta amostra e que, daí, possam surgir conclusões relevantes para o panorama nacional do brincar. Este estudo tem como objetivo analisar a perceção parental sobre o tempo de brincar das crianças portuguesas e se este brincar tem hora e lugar próprio nas agendas dessas mesmas crianças. Será também analisada a relação das variáveis covid-19 e confinamento relativamente à alteração ou não na perceção dos hábitos de brincar. Espera-se que dessa análise seja possível levantar hipóteses testáveis que migrem para outros estudos mais específicos e direcionados para dimensões específicas do brincar.

Caracterização da Amostra

A amostra é não probabilística e de conveniência composta por 203 sujeitos, pais e mães cujos filhos compreendam idades entre os 0 e os 12 anos, com a média das suas idades a situar-se nos 39.7 anos e com um desvio padrão de 6.2 anos. Relativamente ao sexo, 85.2% dos sujeitos são do sexo feminino e 14.8% do sexo masculino. O grosso da amostra apresenta-se casado (63.1%) ou em União de facto (19.7%) com os restantes pontos percentuais distribuídos entre as categorias solteiro, numa relação ou divorciado. Relativamente às

habilitações literárias a maioria da população detém um grau de ensino superior (78.8%) ou ensino secundário (14.8%). As características sociodemográficas da amostra estão, de forma mais detalhada, expostas na tabela abaixo (cf. Tabela 1).

Tabela 1

Características sociodemográficas da amostra (N = 203)

	Total
Dados sociodemográficos	
Idade (anos), <i>M (SD)</i> , Min-Máx	39.70 (6.237) 24 – 68
Sexo , <i>n (%)</i>	
Masculino	30 (14.8)
Feminino	173 (85.2)
Estado Civil , <i>n (%)</i>	
Solteiro/a	13 (6.4)
Numa relação	8 (3.9)
Casado/a	128 (63.1)
União de facto	40 (19.7)
Divorciado/a	14 (6.9)
Habilitações Literárias Completas , <i>n (%)</i>	
1º ciclo (4º ano)	2 (1.0)
2º ciclo (6º ano)	3 (1.5)
3º ciclo (9º ano)	8 (3.9)
Ensino Secundário (12º ano)	30 (14.8)
Ensino Superior	160 (78.8)
Situação Laboral , <i>n (%)</i>	
Desempregada/o	10 (4.9)
Doméstica/o	3 (1.5)
Estudante	1 (0.5)
Trabalhador por conta de outrem	155 (76.4)
Trabalhador por conta própria	31 (15.3)
Trabalhador/estudante	3 (1.5)

Instrumento

Tendo em conta o presente estudo, de índole exploratório, e a falta de instrumentos adequados a medir os parâmetros que se pretendem analisar, e por isso, não respondendo às perguntas que aqui levantamos, optámos pela utilização de um questionário criado e utilizado por uma colega de anos anteriores, Lia Esteves, no âmbito da sua tese intitulada “Brincar e a Realidade” de 2017. Após o seu consentimento para uso do instrumento, procedemos a várias

alterações de forma a ir ao encontro da população e das problemáticas que pretendemos analisar, dessa forma mantivemos apenas a maioria das perguntas relativas ao tempo de brincadeira e foram adicionadas muitas outras tentando atuar sobre os aspetos que ficaram por ser analisados no, anteriormente referido, estudo.

O questionário é constituído por 84 perguntas que se propõem a tentar quantificar a opinião de pais e mães, com filhos com idades compreendidas entre os 0 e 12 anos, relativamente aos hábitos do brincar das mesmas. Este estudo tem como amostra os pais e não as crianças em si devido à dificuldade de aplicação de um instrumento a crianças, nomeadamente, tendo em conta a mais recentemente pandemia covid-19 que levou a confinamentos obrigatório e, conseqüentemente, à impossibilidade da recolha de informação diretamente da fonte, as crianças. Isto significa que, em vez de avaliarmos o tempo de brincar efetivo das crianças, estamos antes a medir a perceção dos pais sobre esse mesmo tempo. A amostra parental torna possível conhecer os comportamentos relativos ao brincar das crianças em casa. Através do relato dos pais conseguimos verificar, até certo ponto, o conteúdo da relação entre ambos, os interesses da criança, os brinquedos que utiliza, o que gosta, o que não gosta, como comunica, como brinca e com quem brinca e, dessa forma, fazer a melhor observação possível, tendo em conta que, caso fosse possível, a observação direta seria sempre mais rica (Ferland, 2009; Sant’Anna et al. 2008, 2015; Sant’Anna, 2015 citados por Silva et al., 2016). Nesse sentido, a aplicação do questionário foi feita online, através da plataforma *Google Forms* e o tempo estimado de realização do questionário foi de 20 minutos.

Procedimento de Recolha de Dados

Os dados foram recolhidos online, usando a plataforma *Google Forms* para informatizar o questionário e as redes *Facebook* e *Instagram* para divulgação do mesmo. Para

além deste tipo de divulgação foi ainda pedida ajuda a alguns agrupamentos de escolas para que divulgassem o questionário, através do e-mail, junto dos encarregados de educação de crianças cujas idades se situassem entre os 0 e os 12 anos.

Procedimento de Tratamento de Dados

O tratamento dos dados foi feito através do programa de software Statistical Pack for Social Sciences (SPSS) versão 25.0 e através do Microsoft Excel, ambos para Windows. Foi, ainda, utilizado um software online de cálculo da estatística qui-quadrado.

Foi criada uma base de dados e esses mesmos dados foram analisados através de estatísticas descritivas, nomeadamente médias, modas, frequências absolutas e percentagens. Foram feitos, também, testes de qui-quadrado com o objetivo de comparar grupos de dados e averiguar se existiriam diferenças estatisticamente significativas entre as categorias “Semana” e “Fim de Semana”. A partir dessa análise foi possível elaborar uma descrição e caracterização dos tempos de brincar percebidos pelos pais, agrupados relativamente à altura da semana e às pessoas com quem passam mais tempo. Desses resultados, foram produzidas tabelas que sumarizam e agrupam os dados de forma a facilitar a leitura e compreensão desta dissertação.

Resultados

Devido à natureza do estudo iniciaremos pela enumeração das estatísticas descritivas.

Tendo em conta a amostra, 45,3% (92) dos indivíduos têm apenas 1 filho, 46,3% (94) têm 2 filhos, 4,9 % (10) têm 3 filhos e 3,4 % (7) têm 4 ou mais filhos, ou seja, uma média de 1.67 filhos (DP=0.729) (cf. Tabela 2).

Tabela 2
Número de Filhos.

<i>Número de Filhos</i>	<i>Frequência</i>
<i>M=1.67 (DP=.729)</i>	<i>N=203</i>
1	92 (45.3)
2	94 (46.3)
3	10 (4.9)
4	7 (3.4)

Os dados mostram que a maioria das crianças, 49.8% (n=101), passam a maior parte dos dias de semana na escola, 29.6 % (n=60) aos cuidados da creche, 10.3 % (n=21) aos cuidados da mãe, sendo que os restantes 10.4 % (n=21) se dispersaram entre as outras categorias. Desses dias, 72.9% (n=148) dos pais reportam que os seus filhos passam entre 4 a 8 horas ao cuidado dessas mesmas pessoas/instituições e 18,2% (n=37) referem que os seus filhos passam mais de 8 horas ao cuidado dos mesmos. 8.9% (n=18) dos pais afirmam que as crianças passam menos de 4 horas ao cuidado dessas mesmas pessoas. Relativamente a esse tempo, 42.4% (n=86) dos pais afirma que o/a seu/sua filho/a brincar mais de 2 horas diárias, seguindo-se de 35% (n=71) que afirma brincar entre 1 e 2 horas diárias. Os restantes 22.7% (n=46) afirmam que os seus filhos brincam menos de 1 hora diária.

Quando nos voltamos para o fim de semana a história é diferente. Durante um qualquer dia de fim de semana os pais reportam que as crianças ficam maioritariamente aos cuidados da mãe, do pai e dos avós 99% (n=201). Sendo que a maioria, 91.1% (n=185) afirma

passar mais de 8 horas por dia com os seus filhos num qualquer dia de fim de semana sendo que desse tempo, 80.8% (n=164) afirma despender mais de 2 horas para brincar com os filhos, 14.8% (n=30) entre 1 hora e 2 horas e 4.4% (n=9) passa menos de 1 hora por qualquer dia de fim de semana a brincar com as crianças (cf. Tabela 3).

Tabela 3

Tempos de Brincar - Semana vs Fim de semana.

	<i>Semana</i>	<i>Fim de Semana</i>
<i>Escola</i>	101 (49.8%)	2 (1%)
<i>Pais/Avós</i>	35 (17.2%)	201 (99%)
<i>Creche</i>	60 (29.6%)	- (-)
<i>Tempo (Horas) passados</i>	<i>Semana</i>	<i>Fim de Semana</i>
<i>por dia</i>		
<i>Menos de 1 hora</i>	2 (1%)	1 (.5%)
<i>Entre 1 a 2 horas</i>	3 (1.5%)	1 (.5%)
<i>Entre 2 a 4 horas</i>	13 (6.4%)	3 (1.5%)
<i>Entre 4 a 8 horas</i>	148 (72.9%)	13 (6.4%)
<i>Mais de 8 horas</i>	37 (18.2%)	185 (91.1%)
<i>Tempo (Horas) de brincar</i>	<i>Semana</i>	<i>Fim de Semana</i>
<i>Menos de 30 minutos</i>	11 (5.4%)	2 (1%)
<i>Entre 30 minutos a 1 hora</i>	35 (17.2%)	7 (3.4%)
<i>Entre 1 a 2 horas</i>	71 (35%)	30 (14.8%)
<i>Mais de 2 horas</i>	86 (42.4%)	164 (80.8%)

Tendo em conta estes resultados, e apesar de observarmos, nitidamente, uma natural tendência dos resultados para a elevação do número de horas de brincadeira durante o fim de semana, consideramos relevante a execução de um teste de qui-quadrado de forma a verificar a independência, ou não, dos conjuntos de *scores* relativos às categorias “Semana” e “Fim de

Semana”. Nesse sentido, H0 diz respeito à independência, ou não relação, entre os dois conjuntos de valores e H1 diz respeito à dependência, ou relação, entre as duas variáveis.

De acordo com o Output 1, e com referência ao valor de significância estatística de $\alpha=0.05\%$, verificamos que $\chi^2= 65.877$ e, por conseguinte $p < 0.00001 < \alpha=0.05$, significando isto, então, que possuímos evidência estatística mais do que suficiente para rejeitarmos H0 e, dessa forma, concluir que existem diferenças significativas no que toca à percepção parental sobre o brincar relativamente à periodicidade do mesmo, ou seja, quando estes conjuntos de valores são separados pelas categorias “Semana” e “Fim de Semana”.

Figure 1

Output do cálculo da estatística de Qui-quadrado para os tempos de brincar.

Results						
	- 30 mins	30 a 1h	1 a 2h	+ 2 h		Row Totals
Semana	11 (6.50) [3.12]	35 (21.00) [9.33]	71 (50.50) [8.32]	88 (125.00) [12.17]		203
Fim de Semana	2 (6.50) [3.12]	7 (21.00) [9.33]	30 (50.50) [8.32]	184 (125.00) [12.17]		203
Column Totals	13	42	101	250		406 (Grand Total)

The chi-square statistic is 65.877. The p -value is < 0.00001 . The result is significant at $p < .05$.

Focando sobre a relação entre mãe e filho/a e o tempo que estes partilham durante um qualquer dia de semana, podemos observar que 22.7% (n=46) das mães passam 8 ou mais horas por dia com os respetivos filhos, 39.9% (n=81) partilham entre 4 a 8 horas e 32% (n=65) registam 2 a 4 horas de tempo partilhado. Apenas 3.9% (n=8) afirmam passar menos de 2 horas por dia, num qualquer dia de semana, com os seus filhos/as. Desse tempo, 29.6% (n=60) das mães direcionam mais de 2 horas para brincar, 28.6 % (n=58) usufruem de entre 1 a 2 horas de brincadeiras com os seus filhos. 38% (n=69) dos inquiridos afirma que a mãe passa menos de 1 hora dia de semana a brincar com os filhos (23.2% - “Entre 30 minutos a 1 hora” e 14.8% - “Menos de 30 minutos”).

Quando falamos na relação entre mães e filhos, durante o fim de semana, vemos que a dispersão do orçamento temporal é ligeiramente diferente. No que toca ao tempo que as

mães passam com os filhos, 83.7% (n=170) referem que, durante um qualquer dia de fim de semana, passam mais de 8 horas com os filhos sendo que desse tempo 62.1% (n=126) afirmam passar mais de 2 horas a brincar, 26.1% (n=53) brincam entre 1 e 2 horas diárias e 11.8% (n=24) referem brincar menos de 1 hora com os seus filhos (cf. Tabela 4).

Por paridade, quando falamos da relação entre pai e filhos reparamos que, por comparação, apenas 9.9% (n=20) dos sujeitos referem que o pai passa mais de 8 horas por dia de semana com os filhos. 24.1% (n=49) referem passar entre 4 a 8 horas com os filhos, 36.5% (n=74) afirmam passar entre 2 a 4 horas, 16.7% (n=34) passam entre 1 e 2 horas e 6.4% (n=13) disponibilizam menos de 1 hora diárias com os filhos. Desse tempo, o a distribuição do orçamento do brincar faz-se da seguinte maneira: 11.3 % afirma brincar mais de 2 horas diárias, 29.1% (n=59) reportam entrem 1 e 2 horas diárias, 31% (n=63) e 21.2% (n=43) brincam menos de 30 minutos diários de um qualquer dia da semana.

No que toca ao fim de semana a dispersão é ligeiramente diferente, sendo que os dados mostram que 61.1% (n=124) dos pais passam mais de 8 horas diárias (durante o fim de semana) com os filhos, 15.8% (n=32) entre 4 a 8 horas e, cumulativamente, 16.8% (n=34) dos pais despende de menos de 4 horas diárias com os filhos. Deste tempo 45.3% (n=92) dos pais refere brincar mais de 2 horas por dia, 24.6% (n=50) entre 1 a 2 horas, 15.8% (n=32) entre 30 minutos a 1 hora e 7.9% (n=16) brincam menos de 30 minutos diários com os filhos durante um qualquer dia de fim de semana (cf. Tabela 5).

Tabela 4

Tempos de Brincar – Mãe.

<i>Tempo (Horas) passados</i>	<i>Semana</i>	<i>Fim de Semana</i>
<i>Não se Aplica</i>	3 (1.5%)	2 (1%)
<i>Menos de 1 hora</i>	1 (.5%)	3 (1.5%)
<i>Entre 1 a 2 horas</i>	7 (3.4%)	1 (.5%)
<i>Entre 2 a 4 horas</i>	65 (32%)	7 (3.4%)

<i>Entre 4 a 8 horas</i>	81 (39.9%)	20 (9.9%)
<i>Mais de 8 horas</i>	46 (22.7%)	170 (83.7%)
<i>Tempo (Horas) de brincar</i>	<i>Semana</i>	<i>Fim de Semana</i>
<i>Não se Aplica</i>	8 (3.9%)	3 (1.5%)
<i>Menos de 30 minutos</i>	30 (14.8%)	8 (3.9%)
<i>Entre 30 minutos a 1 hora</i>	47 (23.2%)	13 (6.4%)
<i>Entre 1 a 2 horas</i>	58 (28.6%)	53 (26.1%)
<i>Mais de 2 horas</i>	60 (29.6%)	126 (62.1%)

Tabela 5

Tempos de Brincar – Pai.

<i>Tempo (Horas) passados</i>	<i>Semana</i>	<i>Fim de Semana</i>
<i>Não se Aplica</i>	13 (6.4%)	13 (6.4%)
<i>Menos de 1 hora</i>	13 (6.4%)	4 (2%)
<i>Entre 1 a 2 horas</i>	34 (16.7%)	10 (4.9%)
<i>Entre 2 a 4 horas</i>	74 (36.5%)	20 (9.9%)
<i>Entre 4 a 8 horas</i>	49 (24.1%)	32 (15.8%)
<i>Mais de 8 horas</i>	20 (9.9%)	124 (61.1%)

<i>Tempo (Horas) de brincar</i>	<i>Semana</i>	<i>Fim de Semana</i>
<i>Não se Aplica</i>	15 (7.4%)	13 (6.4%)
<i>Menos de 30 minutos</i>	43 (21.2%)	16 (7.9%)
<i>Entre 30 minutos a 1 hora</i>	63 (31%)	32 (15.8%)
<i>Entre 1 a 2 horas</i>	59 (29.1%)	50 (24.6%)
<i>Mais de 2 horas</i>	23 (11.3%)	92 (45.3%)

Estes pais, quando questionados sobre a sua percepção relativa às atividades que consideram ser brincadeiras, parecem privilegiar atividades físicas e tradicionais como “jogar à bola”, “andar de bicicleta”, “correr ou saltar à corda” e “escondidas” uma vez que estas categorias pontuaram acima dos 90 pontos percentuais nas escolhas dos pais. Por outro lado, jogos eletrônicos como “jogos em consolas de videojogos”, “jogos online no computador” e “jogos no telemóvel” parecem ser menos populares entre os pais, assim como jogos com alguma violência inerente como “lutas” que recolhem uma percentagem de votos inferior a 25% (cf. Tabela 6).

Tabela 6
Quais destas atividades considera serem brincadeiras?

<i>Quais destas atividades considera serem brincadeiras?</i>	<i>Frequência</i>
<i>Jogar à bola</i>	198
<i>Brincar livremente</i>	203
<i>Andar de bicicleta</i>	193
<i>Jogos de encaixe</i>	178
<i>Trabalhos manuais</i>	148
<i>Jogos em consolas de videojogos</i>	40
<i>Jogos online no computador</i>	34
<i>Jogos no telemóvel</i>	40
<i>Jogos de Dramatização (Brincadeiras de faz de conta com ou sem bonecos)</i>	163
<i>Correr ou saltar à corda</i>	185
<i>Puzzle's</i>	181
<i>Escondidas</i>	192
<i>Lutas</i>	50
<i>Desportos (Basquet, Ténis, Futebol, etc.)</i>	89

Prestando atenção às mesmas categorias, mas tendo em conta quais dessas atividades costumam ser praticadas pelos filhos, reparamos que a dispersão não é muito diferente, sendo que a maioria dos pais refere que os seus filhos brincam, maioritariamente, de forma livre

(91.13%). Atividades como “jogar à bola”, “andar de bicicleta”, “jogos de encaixe”, “trabalhos manuais”, etc... pontuam em torno dos 50% e, mais uma vez, as brincadeiras menos populares entre as crianças, de acordo com a percepção dos pais, são os jogos eletrônicos e as “lutas” (2.5% a 10%) (cf. Tabela 7). Estes dados estão em conformidade com as preferências dos pais uma vez que, quando questionados sobre as brincadeiras que preferem que os filhos pratiquem, estes respondem com preferência pelos puzzles (64.5% [n=131]), jogos de faz de conta (62.6% [n=127]) e jogos pouco estruturados (61.6% [n=125]) e não parecem gostar que os seus filhos façam uso lúdico dos dispositivos eletrônicos (3% [n=6]) (cf. Tabela 8).

Tabela 7

Quais as brincadeiras que costuma ter com mais frequências?

<i>Quais as brincadeiras que costuma ter com mais frequências?</i>	<i>Frequência</i>
<i>Jogar à bola</i>	97
<i>Brincar livremente</i>	185
<i>Andar de bicicleta</i>	91
<i>Jogos de encaixe</i>	98
<i>Trabalhos manuais</i>	90
<i>Jogos em consolas de videojogos</i>	14
<i>Jogos online no computador</i>	5
<i>Jogos no telemóvel</i>	16
<i>Jogos de Dramatização (Brincadeiras de faz de conta com ou sem bonecos)</i>	83
<i>Correr ou saltar à corda</i>	60
<i>Puzzle's</i>	120
<i>Escondidas</i>	106
<i>Lutas</i>	20
<i>Desportos (Basquet, Ténis, Futebol, etc.)</i>	28

Tabela 8*Preferências de brincadeiras.*

<i>Prefere que o seu filho brinque com:</i>	<i>Frequência</i>
<i>Jogos eletrônicos</i>	6
<i>Jogos de construção</i>	118
<i>Puzzle's</i>	131
<i>Bonecos</i>	85
<i>Jogos de faz de conta (ex. profissões; mães e pais)</i>	127
<i>Jogos pouco estruturados e mais livres</i>	125

De entre essas brincadeiras, os pais reportam que 48.8% (n=99) são realizadas apenas durante o fim de semana. Apenas 1% (n=2) refere que as brincadeiras são frequentes durante a semana e 50.2% (n=102) menciona que as brincadeiras têm espaço tanto durante a semana como durante o fim de semana (cf. Tabela 9).

Tabela 9*Frequência das brincadeiras.*

<i>É mais frequente ter essas brincadeiras:</i>	<i>Frequência</i>
<i>De segunda a sexta-feira</i>	2 (1%)
<i>Ao fim de semana</i>	99 (48.8%)
<i>Ambos</i>	102 (50.2%)

Quando é dada a possibilidade de escolher, 93.1% (n=189) e 83.7% (n=179) dos pais prefere que o seu filho brinque ao ar livre, no parque ou no jardim, respetivamente. O espaço menos preferido pelos pais para que os filhos brinquem é a rua com uma votação de 29.1% (n=59) (cf. Tabela 10). Associados a estes espaços, os pais mencionam que preferem levar os filhos a brincar em espaços onde possam brincar com outras crianças (96.1% [n=195]) (cf. Tabela 11).

Tabela 10*Prefere que o seu filho brinque:*

<i>Prefere que o seu filho brinque:</i>	<i>Frequência</i>
<i>Dentro de casa</i>	<i>111</i>
<i>No jardim</i>	<i>170</i>
<i>No parque</i>	<i>189</i>
<i>Na rua</i>	<i>59</i>
<i>No parque infantil</i>	<i>75</i>

Tabela 11*Sítios para brincar.*

<i>Procura sítios onde:</i>	<i>Frequência</i>
<i>Brinque apenas consigo</i>	<i>33</i>
<i>Possa brincar com outras crianças</i>	<i>195</i>
<i>Brinque só com crianças conhecidas</i>	<i>19</i>
<i>Brinque com adultos</i>	<i>7</i>

No que concerne a perceção parental relativamente ao tempo de brincar médio dos filhos, 53.7% (n=109) afirma que este é de mais de 2 horas diárias durante um qualquer dia da semana, 25.6% (n=52) registam entrem 1 a 2 horas, 18.2% (n=37) assinalam entre 30 minutos e 1 hora e 2.5% (n=5) afirmam que os seus filhos brincam menos de 30 minutos diários.

Quando, em tentativa, os pais estimam o tempo de brincadeira dos filhos durante o fim de semana, reparamos que as frequências são diferentes das dos dias de semana uma vez que 81.8% (n=166) afirmar que os seus filhos brincam mais de 2 horas e 13.8% (n=28) brincam entre 1 a 2 horas (cf. Tabela 12).

Tabela 12*Tempo de brincar médio.*

<i>Tempo (Horas)</i>	<i>Semana</i>	<i>Fim de Semana</i>
<i>Menos de 30 minutos</i>	5 (2.5%)	6 (3%)
<i>Entre 30 minutos a 1 hora</i>	37 (18.2%)	3 (1.5%)
<i>Entre 1 a 2 horas</i>	52 (25.6%)	28 (13.8%)
<i>Mais de 2 horas</i>	109 (53.7%)	166 (81.8%)

Procedemos então à execução de um teste de qui-quadrado para verificar se existem diferenças estatisticamente significativas entre o tempo de brincar médio durante a semana *versus* o tempo de brincar médio durante o fim de semana. Nesse sentido, estabelecemos como H0 a não existência de diferenças entre os grupos de *scores* “Semana” e “Fim de Semana” e H1 o seu contrário, ou seja, a existência dessas mesmas diferenças. Tendo por base o valor de $\alpha = 0.05$, verificamos que o valor de $\chi^2 = 48.0055$ o que significa um valor de $p < 0.00001$ e por sua vez inferior a 0.05 o que nos dá evidência estatística para a rejeição de H0. Assim, temos o poder estatístico necessário para afirmar, com confiança, que existem diferenças significativas entre a percepção parental dos tempos de brincar médios no que se refere à distinção entre os dias de semana e os dias de fim de semana (cf. Output 2).

Figura 2*Output do cálculo da estatística de Qui-quadrado para os tempos de brincar médios.*

Results					
	- 30 mins	30 a 1h	1 a 2h	+ 2 h	Row Totals
Semana	5 (5.50) [0.05]	37 (20.00) [14.45]	52 (40.00) [3.60]	109 (137.50) [5.91]	203
Fim de Semana	6 (5.50) [0.05]	3 (20.00) [14.45]	28 (40.00) [3.60]	166 (137.50) [5.91]	203
Column Totals	11	40	80	275	406 (Grand Total)

The chi-square statistic is 48.0055. The p -value is < 0.00001 . The result is significant at $p < .05$.

Quando questionados sobre qual seria o tempo de brincadeira ideal para as suas crianças, a dispersão foi relativamente normal com a maioria, 42.9% (n=87) dos pais a considerarem ser de 2 a 4 horas diárias, 22.2% (n=45) afirmam que esse tempo seria entre 1 a 2 horas e 3% (n=6) menos de 1 hora. No entanto, no outro lado da curva de Gauss, 23.2%

(n=47) dos pais consideraram que o tempo ideal seria de 4 a 8 horas diárias e 8.9% (n=18) consideram que mais de 8 horas seria o ideal quando nos referimos à brincadeira.

Os pais parecem considerar que o tempo de brincadeira ideal deve ser superior durante o fim de semana uma vez que 23.6% (n=48) consideram que o tempo ideal de brincadeira deve ser de mais de 8 horas diárias, 49.8% (n=101) considera que esse tempo deve ser entre 4 a 8 horas, 23.6% (n=48) e apenas 2.5% (n=5) considera que esse tempo deve ser de apenas 1 a 2 horas diárias (cf. Tabela 13).

Tabela 13

Tempo de brincar ideal.

<i>Tempo (Horas)</i>	<i>Semana</i>	<i>Fim de Semana</i>
<i>Menos de 1 hora</i>	6 (3%)	1 (.5%)
<i>Entre 1 a 2 horas</i>	45 (22.2%)	5 (2.5%)
<i>Entre 2 a 4 horas</i>	87 (42.9%)	48 (23.6%)
<i>Entre 4 a 8 horas</i>	47 (23.2%)	101 (49.8%)
<i>Mais de 8 horas</i>	18 (8.9%)	48 (23.6%)

Novamente, e para reforçar a solidez estatística deste estudo, voltamos a aplicar um teste de qui-quadrado, desta vez relativamente às diferenças entre os pares de resultados relativos à percepção parental sobre o tempo de brincar ideal, agrupados pelas categorias “Semana” e “Fim de Semana”. Para isso, definimos, mais uma vez, como H0 a não existência de relação entre as amostras independentes (“Semana” e “Fim de Semana”) e como H1 a existência dessa relação, ou então, por outras palavras, a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de resultados.

Através do Output 3 observamos que o valor de $\chi^2 = 80.1772$ significa um valor de $p < 0.00001$ o que, por sua vez, nos leva a rejeitar H0 uma vez que $p < .05$. Isto significa que temos evidência confirmatória suficiente para afirmar que existem diferenças estatisticamente significativas entre o tempo de brincar ideal percebido pelos pais, no sentido crescente para a categoria “Fim de Semana”.

Figura 3

Output do cálculo da estatística de Qui-quadrado para os tempos de brincar ideais.

Results						
	- 1h	1 a 2h	2 a 4h	4 a 8h	+8h	Row Totals
Semana	6 (3.50) [1.79]	45 (25.00) [16.00]	87 (67.50) [5.63]	47 (74.00) [9.85]	18 (33.00) [6.82]	203
Fim de Semana	1 (3.50) [1.79]	5 (25.00) [16.00]	48 (67.50) [5.63]	101 (74.00) [9.85]	48 (33.00) [6.82]	203
Column Totals	7	50	135	148	66	406 (Grand Total)

The chi-square statistic is 80.1772. The p -value is < 0.00001 . The result is significant at $p < .05$.

Os pais, quando questionados sobre a funcionalidade do brincar, referem que este estimula a imaginação 93.6% (n=190) e que é algo educativo (76.85% [n=156]). Destaque para 26.6% (n=54) dos pais que refere o brincar como um modo de passar o tempo e 4.4% (n=9) sente o brincar como uma obrigação (cf. Tabela 14).

Tabela 14

Brincar com o seu filho é:

<i>Brincar com o seu filho é:</i>	<i>Frequência</i>
<i>Estimular a imaginação dele/a</i>	190
<i>Uma obrigação</i>	9
<i>Algo educativo</i>	156
<i>Um modo de passar o tempo</i>	54

Quando falamos sobre as sensações que o brincar, em conjunto com os filhos, traz, 100% (n=203) dos pais diz sentir-se mais próximo dos seus filhos, feliz pelo tempo partilhado (83.3% [n=169]) e sente que está a contribuir, de forma ativa, para o desenvolvimento dos filhos (66.5% [n=135]). Estes pais afirmam, também, retirar prazer da interação (85.2% [n=173]) e de verem a felicidade dos filhos enquanto brincam (94.6% [n=192]). Contudo 12.3% (n=25) dos pais, lembram que, ao brincarem, é comum sentirem-se cansados e 2,5% (n=5) referem sentirem-se aborrecidos ou obrigados a participar nas brincadeiras dos filhos (cf. Tabela 15 e 16).

Tabela 15*É comum sentir:*

<i>É comum sentir:</i>	<i>Frequência</i>
<i>Mais próximo do/a seu/sua filho/a</i>	203
<i>Aborrecido/a</i>	1
<i>Cansado/a</i>	25
<i>Obrigado/a a brincar</i>	4
<i>Feliz pelo tempo partilhado</i>	169
<i>A fazer crescer o/a seu/sua filho/a</i>	135
<i>A recordar a sua infância</i>	63

Tabela 16*O que lhe dá mais prazer quando brinca com o seu filho?*

<i>O que lhe dá mais prazer quando brinca com o seu filho?</i>	<i>Frequência</i>
<i>A felicidade dele/a</i>	192
<i>A curiosidade dele/a</i>	109
<i>Desenvolver a sua criatividade</i>	114
<i>A interação com ele/a</i>	173

Quando inquiridos sobre a facilidade da compreensão relativa à vontade de brincar dos filhos, 89.7% (n=182), referem ser de fácil compreensão, 1% (n=2) diz não compreender facilmente quando o filho quer brincar e 9.4% (n=19) afirma que, às vezes, é difícil compreender se o filho quer ou não brincar (cf. Tabela 17).

Tabela 17*É difícil compreender quando o meu filho quer brincar comigo?*

	<i>Frequência</i>
<i>Às vezes</i>	19 (9.4%)
<i>Sim</i>	2 (1%)
<i>Não</i>	182 (89.7%)

22.2% (n=45) dos pais afirma ter alguma dificuldade no que toca a escolher brincadeiras para realizar com os seus filhos. Desses 22.2%, 9.4% (n=19) consideram que esta dificuldade está diretamente ligada ao facto de os filhos serem muito novos (cf. Tabela 18).

Tabela 18

Dificuldade em escolher brincadeiras para realizar com os filhos.

	<i>Frequência</i>
<i>Sim</i>	45 (22.2%)
<i>Não</i>	158 (77.8%)

Relativamente à atitude dos pais quando os filhos lhes pedem para brincar, 27.1% (n=55) aceita imediatamente, 2% (n=4) afirma aceitar apenas se o filho insistir, 48.3% (n=98) aguarda até terminar a tarefa que está a executar para então aceitar participar nas brincadeiras e 22.7% (n=46) refere que “às vezes aceita e outras rejeita” quando o/os filho/s pede para brincar (cf. Tabela 19).

Tabela 19

Atitude quando os filhos pedem para brincar.

	<i>Frequência</i>
<i>Aceitar</i>	55 (27.1%)
<i>Aceitar após o seu filho insistir</i>	4 (2%)
<i>Aguardar até terminar a tarefa que tem em mãos</i>	98 (48.3%)
<i>Às vezes aceito outras rejeito</i>	46 (22.7%)

A grande maioria de 93.1% (n=189) afirmar tentar entrar nas brincadeiras dos filhos por oposição a 6.9% (n=14) que tenta que os filhos entrem nas suas brincadeiras (cf. Tabela 20).

Tabela 20

Quando o meu filho me pede para brincar tento:

	<i>Frequência</i>
--	-------------------

<i>Entrar nas brincadeiras dele/a</i>	189 (93.1%)
<i>Que ele/a entre nas suas brincadeiras</i>	15 (6.9%)

No que concerne a imposição de regras nas brincadeiras, e tendo em conta, por ordem, uma escala em que 1 equivale a “Pouco Frequente” e 5 a “Muito Frequente”, 17.2% (n=35) dos sujeitos optou pelo valor “1”; 31.5% (N=64) assinalaram o valor “2”; 31% (n=63) o valor “3”, 16.3% (n=33) optaram pelo valor “4” e apenas 3.9% (n=8) assinalaram o valor 5, equivalente a “Muito Frequente” (cf. Tabela 21).

Tabela 21

Imposição de regras nas brincadeiras dos filhos.

	<i>Escala</i>	<i>Frequência</i>
<i>Pouco frequente</i>	1	35 (17.2%)
	2	64 (31.5%)
	3	63 (31%)
	4	33 (16.3%)
<i>Muito frequente</i>	5	8 (3.9%)

Relativamente às brincadeiras em si, e numa escala em que 1 equivale a “Brincadeiras mais calmas” e 5 equivale a “Brincadeiras mais movimentadas” os resultados dispersam-se da seguinte forma: 1% (n=2) optaram pelo valor “1”; 4.9% (n=10) optaram pelo valor “2”; a maioria, 60.6% (n=123) seleccionou o valor médio de “3”; 22.7% (n=46) o valor “4” e 10.8% (n=22) optou pelo valor “5” (cf. Tabela 22).

Tabela 22

Quando o seu filho brinca prefere que ele tenha:

	<i>Escala</i>	<i>Frequência</i>
<i>Brincadeiras mais calmas</i>	1	2 (1%)
	2	10 (4.9%)
	3	123 (60.6%)
	4	46 (22.7%)

<i>Brincadeiras mais movimentadas</i>	5	22 (10.8%)
---------------------------------------	---	------------

Quando questionados sobre a sua preocupação relativamente à possibilidade dos filhos se magoarem enquanto brincam, e numa escala de 1 a 5 em que 1 equivale a “Pouco Preocupado” e 5 equivale a “Muito Preocupado”, os sujeitos responderam da seguinte forma: 11.8% (n=24) optaram pelo valor “1”; 22.7% (n=46) pelo valor “2”; 37.4% (n=76) assinalaram o valor “3”; 20.2% (n=41) o valor “4”; e 7.9% (n=16) optaram pelo valor “5” o que, graficamente, significa uma distribuição dos casos em torno de uma curva normal (cf. Tabela 23).

Tabela 23

Preocupação relativamente à possibilidade de se magoar.

	<i>Escala</i>	<i>Frequência</i>
<i>Pouco preocupado</i>	1	24 (11.8%)
	2	46 (22.7%)
	3	76 (37.4%)
	4	41 (20.2%)
<i>Muito preocupado</i>	5	16 (7.9%)

Uma grande parte dos inquiridos, 41,4% (n=84) sente que o/a seu/sua filho/a gostaria de passar mais tempo consigo, mas devido ao trabalho não conseguem ter essa disponibilidade. 30.5% (n=62) afirma simplesmente que sim, 13.8% (n=28) acha que não por já passarem tempo suficiente juntos; 5.9% (n=12) respondeu que não devido ao seu/sua filho/a estarem numa fase de maior independência e 8.4% (n=17) responde apenas “Não” (cf. Tabela 24).

Tabela 24

Sente que o/a seu/sua filho/a gostava de passar mais tempo consigo?

	<i>Frequência</i>
<i>Não</i>	17 (8.4%)
<i>Não porque sinto que ele está numa fase de maior independência</i>	12 (5.9%)

<i>Não, acho que já passamos tempo suficiente juntos</i>	28 (13.8%)
<i>Sim</i>	62 (30.5%)
<i>Sim, mas devido ao trabalho que exerço não consigo ter essa disponibilidade</i>	84 (41.4%)

Quando questionados sobre o tempo de qualidade que passam com os seus filhos 87.2% (n=177) considera passar tempo de qualidade com os seus filhos.

Algumas das razões que os pais apontam para não conseguirem passar tanto tempo com os seus filhos e, conseqüentemente, perderem algum tempo de qualidade são o trabalho (62.1% [n=126]) e as tarefas domésticas (42.9% [n=87]) (cf. Tabela 25 e 26).

Tabela 25

Considera passar tempo de qualidade com o/a seu/sua filho/a?

	<i>Frequência</i>
<i>Sim</i>	177 (87.2%)
<i>Não</i>	26 (12.8%)

Tabela 26

Razões que o impedem de passar mais tempo?

<i>Razões para não passar tanto tempo:</i>	<i>Frequência</i>
<i>Não passo pouco tempo com o meu filho</i>	68
<i>Trabalho</i>	126
<i>Tarefas domésticas</i>	87
<i>Hobbies</i>	2
<i>Divisão do tempo parental (divórcio)</i>	5

Acerca das preferências dos pais, relativamente à distinção entre atividades extracurriculares e brincadeira livre, 56.2% (n=114) dos inquiridos refere preferir que o/os seu/seus filhos brinquem livremente; 7.4% (n=15) diz preferir que as crianças brinquem mas

acham as atividades extracurriculares mais importantes; 2% (n=4) prefere que os filhos participem em atividades extracurriculares e 34,5% (n=70) afirma preferir que participem em atividades extracurriculares mas acha mais importante o brincar (cf. Tabela 27).

Tabela 27

Preferências relativas ao brincar vs atividades extracurriculares.

<i>Prefiro que o meu filho:</i>	<i>Frequência</i>
<i>Brinque livremente</i>	114 (56.2%)
<i>Brinque, mas acho mais importante as atividades extracurriculares</i>	15 (7.4%)
<i>Participe em atividades extracurriculares</i>	4 (2%)
<i>Participe em atividades extracurriculares, mas acho mais importante brincar</i>	70 (34.5%)

Relativamente à prática de atividades extracurriculares 59.1% (n=120) dos pais reportam que as suas crianças praticam uma ou mais atividades extracurriculares durante a semana com uma média de 3,09 (DP=0.18) horas semanais (3 horas e 5 minutos). 40.9% (n=83) dos pais refere que os filhos não participam em qualquer atividade extracurricular durante a semana. Comparativamente ao fim de semana em que, mo que toca às atividades extracurriculares praticadas, 69.5% (n=141) são frequentadores sendo que a maioria das atividades escolhidas são desporto. O tempo médio despendido com estas atividades é de 1,76 (DP=1.26) horas o que equivale a, sensivelmente, 1 hora e 45 minutos (cf. Tabela 28).

As atividades extracurriculares mais praticadas durante a semana são o desporto (53.2% [n=108]) e a música (22.2% [n=45]) e o mesmo acontece ao fim de semana, com 26.1% (n=53) e 4% (n=8), respetivamente (cf. Tabela 29).

Tabela 28

Média de tempo nas atividades extracurriculares.

Atividades Extracurriculares	Semana	Fim de Semana
Média	<i>M=3.09 (DP=0.18)</i>	<i>M=1.76 (DP=1.26)</i>
	<i>n=120</i>	<i>n=141</i>

Tabela 29*Atividades extracurriculares.*

Atividades Extracurriculares	Semana	Fim de semana
Música	45	8
Desporto	108	53
Catequese	3	5
Inglês	6	1
Ballet	2	1
Natação	4	1
Educação Visual / Artes Plásticas	1	2

Relativamente aos dispositivos eletrónicos e a sua utilização durante os dias de semana foi possível ver que 86.7% (n=176) das crianças utilizam-nos, sendo que a maioria, 42.4% (n=86) usufrui dos mesmos entre 30 minutos a 1 hora diária, 25.6% (n=52) referem não passar mais de 30 minutos com os mesmos, 23.6% (n=48) afirmam que os filhos passam entre 1 a 2 horas nos dispositivos eletrónicos e apenas 8.4% (n=17) utiliza-os por mais de 2 horas.

Durante o fim de semana, a utilização de dispositivos eletrónicos, mantém-se praticamente inalterada sendo que 88.7% (n=180) utiliza-os e 11.3% (n=23) não. Porém, ao fim de semana, passa-se mais tempo nesta utilização uma vez que 27.1% (n=55) passa mais de 2 horas nos mesmos, 34.5% (n=70) utiliza-os entre 1 e 2 horas e 38.4% (n=78) faz uso inferior a 1 hora diária (cf. Tabela 30).

Relativamente aos tipos de dispositivos que as crianças usam e às suas frequências absolutas podemos ver que os *gadgets* eleição são o telemóvel e a televisão seguidos do tablet, computador e videojogos. As dispersões são virtualmente iguais entre a semana e o fim de semana (cf. Tabela 31).

Tabela 30*Tempo despendido em dispositivos eletrônicos.*

<i>Tempo (Horas)</i>	<i>Semana</i> <i>n= (176)</i>	<i>Fim de Semana</i> <i>n= (180)</i>
<i>Menos de 30 minutos</i>	52 (25.6%)	33 (16.3%)
<i>Entre 30 minutos a 1 hora</i>	86 (42.4%)	45 (22.2%)
<i>Entre 1 a 2 horas</i>	48 (23.6%)	70 (34.5%)
<i>Mais de 2 horas</i>	17 (18.4%)	55 (27.1%)

Tabela 31*Dispositivos eletrônicos.*

Dispositivos Eletrônicos	Semana	Fim de semana
Telemóvel	115	116
Televisão	159	161
Computador	59	53
Tablet	97	95
Consola de Videojogos	32	30

Para efeitos de controlo, e no que toca à medição das frequências relativas às horas de sono a grande maioria 71,9% (n=146), refere que os filhos dormem entre 8 a 10 horas sendo que 16,6% (n=33) dormem mais de 10 horas e 11,8% (n=24) dormem menos de 8 horas.

Relativamente às horas de sono, mantém-se semelhante aos resultados da semana sendo que existe uma tendência ao achatamento da causa direita do gráfico uma vez que, durante o fim de semana, 22.2% (n=45) das crianças dormem mais de 10 horas e 72.4% (n=147) dorme entre 8 a 10 horas (cf. Tabela 32).

Tabela 32*Horas de sono.*

<i>Tempo (Horas)</i>	<i>Semana</i>	<i>Fim de Semana</i>
<i>Menos de 6 horas</i>	2 (1%)	2 (1%)
<i>Entre 6 a 8 horas</i>	22 (10.8%)	9 (4.4%)

<i>Entre 8 a 10 horas</i>	146 (71.9%)	148 (72.4%)
<i>Mais de 10 horas</i>	33 (16.3%)	45 (22.2%)

Tendo em conta a recente pandemia Covid-19, 61.1% (n=124) dos sujeitos respondem que o subsequente confinamento levou a um aumento na quantidade do brincar. 32% (n=65) manteve o tempo de brincadeira e apenas 6.9% (n=14) viu um decréscimo nesse mesmo tempo. De acordo com esses dados, os inquiridos assinalaram ainda que a discrepância modal foi de entre 1 a 2 horas diárias.

66.5% (n=135) dos pais referem ainda que o confinamento resultante da pandemia Covid-19 teve impacto na qualidade do brincar realizado pelos filhos e 77.8% (n=158) registou que, devido a esse mesmo confinamento, teve mais tempo para brincar com os seus filhos (cf. Tabela 33).

Tabela 33

Impacto dos confinamentos Covid-19 no brincar.

	<i>Frequência</i>
<i>Não teve impacto</i>	55
<i>O tempo de brincar aumentou</i>	112
<i>O tempo de brincar diminuiu</i>	11
<i>O tipo de brincadeiras alterou</i>	75
<i>O tipo de brincadeiras manteve-se</i>	13
<i>As brincadeiras tornaram-se mais complexas</i>	39
<i>As brincadeiras mantiveram a complexidade</i>	6
<i>As brincadeiras tornaram-se menos complexas</i>	3

Discussão

Neste capítulo serão discutidos os resultados anteriormente apresentados de modo a sumarizar e caracterizar, de forma geral, o perfil e a agenda das crianças portuguesas dos dias de hoje, ou, se quisermos ser mais rigorosos, caracterizar a agenda temporal das crianças de acordo com a perceção parental da amostra recolhida. Ainda, numa segunda parte, serão apresentadas algumas limitações deste estudo assim como reflexões e propostas para próximos estudos dentro da mesma temática.

Comecemos então pela caracterização da agenda de uma criança durante a semana. Segundo os resultados, em qualquer um dia da semana, a maioria das crianças passam entre 4 a 8 horas aos cuidados das escolas ou das creches. Utilizam entre 8 a 10 horas para dormir e cerca de 37 minutos, em média, para atividades extracurriculares. A este tempo deve ser adicionado, segundo os resultados, 30 minutos a 1 hora de televisão ou outros dispositivos eletrónicos e, se considerarmos os estudos do Instituto Nacional de Estatística (1999) que referem que, em média, são despendidas 2 horas com a alimentação, 47 minutos com a higiene pessoal e 21 minutos com transportes e deslocações (tempo que aumenta no caso das áreas metropolitanas), chegamos facilmente ao resultado de que as crianças dispõem, em média, de apenas 4 horas e 30 minutos diários para usufruir, de forma livre, do seu tempo. Se a isto somarmos, cegamente, os tempos que os pais referem passar com as crianças, durante a semana, chegaríamos à conclusão que, qualquer dia da semana de uma criança tem 28 horas e 30 minutos! Tendo em conta que o dia não estica como parecem desejar os pais, este valor poderá, talvez, refletir a variável “desejabilidade social”. Os pais podem sobrevalorizar o tempo que passam com os filhos, indicando passar mais horas do que aquelas que realmente passam. Outra hipótese poderá ser o facto de o questionário não conseguir medir, com confiança, aquilo que se propõe a medir.

Numa descrição semelhante, mas relativamente a um qualquer dia do fim de semana, 99% das crianças ficam ao cuidado dos pais ou dos avós, que afirmam passar mais de 8 horas com os filhos ou netos, significando que estes terão tempo livre ou, pelo menos, tempo para brincar. Se, a isso, adicionarmos as mesmas horas de sono (8 a 10 horas), ajustarmos o tempo de atividades extracurriculares para os 52 minutos, aumentarmos o tempo utilizado a ver televisão ou outros dispositivos eletrónicos para 1 hora e 30 minutos e mantivermos todos os outros tempos relativamente à alimentação, higiene e deslocações, percebemos que, durante o fim de semana, o dia de uma criança tem cerca de 22 horas e 30 minutos, um resultado muito mais razoável e menos alarmante relativamente às 28 horas e 30 minutos dos dias de semana.

Estas contas vão ao encontro dos resultados que obtivemos através dos testes de qui-quadrado que indicam uma diferença significativa entre os tempos das crianças relativamente a um qualquer dia de semana comparativamente aos dias de fim de semana. Por outras palavras, os tempos livres, e por consequência o brincar, parecem ganhar dimensão apenas durante o fim de semana. Os próprios pais admitem esta diferença, uma vez que, no que toca ao tempo médio do brincar percecionado pelos pais, estes afirmam que durante os dias de fim de semana, o tempo dedicado a brincar é superior. Contudo, estes tempos apontados pelos pais, quer sejam durante a semana ou durante o fim de semana, ficam muito aquém do tempo que os pais consideram ser ideal para os seus filhos brincarem. É interessante referir também que o mesmo acontece quando expressam a sua opinião sobre o tempo ideal de brincadeira. Os pais fazem distinção entre o tempo de brincar durante a semana e o tempo de brincar ao fim de semana, uma vez que existe evidência estatística para afirmar que os pais, de uma maneira geral, consideram que o tempo ideal de brincar deve ser superior durante o fim de semana.

Estes resultados, que parecem remeter o brincar para uma atividade de fim de semana ou pelo menos mais importante ao fim de semana, que culturalmente é um período dedicado a pausas, podem significar que os pais, apesar de acharem que os filhos devem brincar mais do que aquilo que brincam atualmente, não reconhecem toda a importância do brincar enquanto atividade potenciadora do desenvolvimento (Smith, 1982; Wajskop, 1995; Ekonin, 1998; Brougère, 1998; Leontiev, 2006). Esta ideia é também corroborada pelo facto de 34.5 % dos pais afirmarem que preferem que os filhos participem em atividades extracurriculares apesar de acharem mais importante o brincar, o que, de acordo com alguns autores, mostra que, nos dias de hoje, o brincar não é devidamente valorizado (Sirtoli et al., 2014, citado por Esteves, 2017), enquanto estímulo ao desenvolvimento da criança.

Nos trabalhos de Esteves (2017) é referido que os pais parecem privilegiar a formação dos filhos cada vez mais cedo e por isso procuraram atividades extracurriculares priorizando estas em relação ao brincar (Neto, 2000; Lira & Rubio, 2014; Martin & Cruz, 2014, citados por Esteves 2017).

Seria importante, em futuros estudos, questionarmo-nos sobre a razão destes resultados: Por que razão acham os pais que o brincar tem lugar, apenas, durante o fim de semana? Será que os pais não estão elucidados sobre as propriedades desenvolvimentais do brincar ou, antes, estará esta questão relacionada com o horário laboral dos pais durante a semana? Esta segunda hipótese poderá ser uma das explicações, uma vez que uma grande maioria dos pais afirma que gostaria de passar mais tempo com os filhos, mas não o poder fazer devido à sua ocupação profissional ou devido ao tempo que dedicam às tarefas domésticas. Ainda assim, não consideram que essa falta de tempo afete a qualidade do tempo que é passado com os filhos uma vez que a maioria dos pais considera passar tempo de qualidade com eles.

A pandemia Covid-19 e os confinamentos obrigatórios assumem, neste estudo, uma espécie de papel de variável parasita, uma vez que a grande maioria dos pais refere que, devido aos confinamentos, o tempo para brincar aumentou. Este é um resultado ambivalente porque, se por um lado, a pandemia trouxe uma dimensão caótica da vida e de alteração das rotinas do quotidiano de todos nós, por outro lado veio aumentar o tempo de brincadeira a que as crianças tiveram direito. Isto significa que, muito possivelmente, os resultados desta pesquisa estarão substancialmente inflacionados por esta variável.

Nesse sentido, a situação impõe uma séria reflexão e extrema preocupação, uma vez que isto significa que as crianças brincam ainda menos do que os resultados aparentam e, muito provavelmente, que as disparidades entre o tempo de brincar durante um qualquer dia da semana e um qualquer dia de fim de semana serão ainda maiores, considerando que em tempos ditos normais, as crianças estarão ainda mais ocupadas noutras tarefas e sem tempo para brincar nos dias da semana, que os pais parecem destinar ao trabalho, deles e das suas crianças.

Apesar de vivermos num mundo cada vez mais tecnológico, o brincar parece não seguir essa tendência nas crianças com idades compreendidas entre os 0 e os 12 anos. A grande maioria dos pais afirma privilegiar as brincadeiras mais livres e tradicionais em vez do brincar através de videojogos. Na verdade, são poucos os pais que consideram os videojogos e os jogos online como brincadeiras.

Os pais afirmam preferir que os seus filhos brinquem no jardim e no parque, o que indica uma preferência pelo ar livre. Contudo, estes referem que elegem o espaço interior da habitação para que os seus filhos brinquem em detrimento da rua ou dos parques infantis. Estes resultados parecem indicar uma preocupação dos pais com a segurança dos seus filhos, uma vez que, como referido nos estudos mencionados por Gray (2011), a perceção parental é de que as ruas se têm tornado, cada vez mais, um sítio de potenciais riscos para as crianças.

No que concerne às percepções parentais, relativamente ao brincar com os seus filhos, percebemos, através dos resultados, que para a grande maioria dos pais, brincar é uma atividade que nutre a relação entre pais e filhos, que estimula ambas as partes e que é importante e necessária para o crescimento das crianças. Isto quer dizer que, no fundo, os pais compreendem, talvez à margem da consciência, que o brincar é uma das atividades mais importantes para o desenvolvimento saudável dos seus filhos. Perante este dado, será importante trabalhar, com o recurso a estudos e projetos, no sentido de motivar e educar os pais para a importância desta atividade, explicando-lhes detalhadamente, a influência do brincar no desenvolvimento da saúde física e mental (Smith, 1982; Wajskop, 1995; Ekonin, 1998; Brougère, 1998; Leontiev, 2006). No entanto, uma abordagem focada apenas nos pais não parece suficiente, sabendo que será preciso educar e envolver a comunidade no seu todo, de forma transversal, para que esse objetivo seja atingido com sucesso.

Importa questionar se não seremos todos mais responsáveis, enquanto pais, professores, legisladores, cidadãos, se pusermos a felicidade das crianças em primeiro lugar. Se, ao contrário do que tem sido habitual, em vez de decidirmos por elas, atribuirmos às crianças, a opção de escolha do que fazer, quando parece não haver nada para fazer. Se, enquanto educadores, interessados num desenvolvimento integral, harmonioso e saudável das crianças, formos capazes de pôr o nosso orgulho de lado e o narcisismo de exibir uma criança, campeã disto e daquilo, recordista de todas as modalidades e excepcional em tudo o que faz e, por oposição, a louvamos por estar extraordinariamente e legitimamente divertida, enquanto brinca.? A resposta será com certeza afirmativa, com a consciência de que, dessa forma, estaremos, certamente, a caminhar para um futuro coletivo mais saudável.

As limitações de um estudo de carácter exploratório serão talvez mais do que a quantidade de resultados que se propõe a apresentar. Nos próximos parágrafos proponho-me enumerar algumas e refletir sobre o porquê de as mesmas existirem.

A amostra de conveniência e pouco representativa da população será, certamente, uma das limitações. Tendo em conta o panorama nacional associado à pandemia covid-19, a recolha da amostra teve de ser feita online o que prejudicou, severamente, a homogeneidade da amostra e impôs a necessidade de trabalhar com uma amostra reduzida e homogénea, uma vez que a grande maioria dos indivíduos é detentora de um nível de estudos superiores.

Uma outra limitação está relacionada com a natureza e validade do questionário. Por se tratar de um questionário não validado, nem aferido para a população portuguesa, é meramente um instrumento de recolha de opiniões que os pais têm sobre brincar dos filhos. A medição destas opiniões será, naturalmente, muito diferente da medida desejada, que seria a observação direta dos tempos e tipos de brincadeira que as crianças praticam. Nesse sentido, propomos que se parta deste questionário e se desenvolva um instrumento com o objetivo de medir os tempos de brincar das crianças para que seja possível uma monitorização periódica que garanta que estes tempos não são negligenciados.

Uma das tendências observadas na análise das respostas ao questionário foram os valores discrepantes entre as respostas dadas relativamente aos tempos das mães comparativamente com os pais no que toca à atividade lúdica. Apesar de não termos explorado a relação entre estas variáveis neste estudo e tendo em conta que 85.2% da amostra é do sexo feminino, podemos teorizar sobre o facto destas diferenças serem explicadas pela desejabilidade social das mães em serem percebidas e aceites pela sociedade como boas mães, conceito que no seu entender pode muito bem ser transmitido através do tempo que dedicam aos seus filhos.

O tamanho do questionário e a diversidade do tipo de perguntas levaram a que muitas das variáveis não fossem analisadas com o devido respeito que mereciam, contudo servem de complemento e são necessárias para uma compreensão eclética das conclusões que retiradas

dos resultados deste estudo. Por isso, sugerimos que outros estudos sejam elaborados tendo por base as conclusões obtidas através desta pesquisa.

Finalmente, uma das mais impactantes limitações deste estudo, será o facto de o mesmo ter sido realizado durante a pandemia Covid-19 e os confinamentos obrigatórios. Isto levou a que os resultados relativos às perceções parentais sobre o brincar dos filhos sejam altamente inflacionados pelas características da situação, como o fecho das escolas e creches no caso das crianças, ou o lay off e teletrabalho no caso dos pais.

Todo o trabalho que se proponha pensar, criticamente, sobre algo, fica sempre aquém do seu potencial se, ele mesmo, não se desafiou a passar à prática. Nesse sentido, apresentamos algumas reflexões que nos direccionam sobre como agir no que toca ao brincar.

Uma das soluções passará, necessariamente, por desorganizar o tempo das crianças, do formato que agora as comanda, e obrigar a que existam espaços livres para o ocasional e espontâneo, onde voltem a emergir as, já ancestrais, práticas da brincadeira, da aventura e da fantasia para que, com elas, recuperemos a aprendizagem de competências que nos tornam, a todos, mais capazes de nos adaptarmos às novas circunstâncias da vida (Neto, 2000). Outra, direccionada aos professores, será orientar, clarificar e revitalizar a atividade lúdica e não direccionar ou dirigir, uma vez que, quando o brincar é determinado por um adulto, a brincadeira perde o seu significado para a criança (Bomtempo, 1997). Para as autoridades, e segundo Spodek e Saracho (1998, citados por Cordazzo & Vieira, 2017) exija-se a introdução do brincar nos planos e currículos escolares, visto ser essencial para o desenvolvimento físico, cognitivo, criativo, linguístico e social da criança.

Em suma, e se nos permitirem a brincadeira e o exercício, ordene-se, para as crianças que brincam, o estatuto de espécie protegida, para que seja considerado criminoso todo aquele que põe em causa a atividade fundamental que nos permite ser gente.

Conclusões

Tendo em conta a revisão da literatura realizada e os resultados obtidos, torna-se claro que o brincar está a perder terreno para as atividades extracurriculares, para os trabalhos de casa e para os apoios às disciplinas curriculares. Cada vez mais o brincar se distancia dos programas educativos das escolas e passa a ser, apenas, uma atividade de fim de semana. A marginalização do brincar, tanto pelos pais, como pelas escolas e autoridades governamentais, ameaça a saúde física e mental das crianças uma vez que a atividade lúdica é responsável por uma grande parte do desenvolvimento da criança.

Torna-se cada vez mais importante combater esta “pandemia” e lutar por um currículo infantil mais amigo do brincar. Que o priorize em relação à loucura pelos índices de *performance*, prémios e rankings escolares, ou, noutras palavras, que valorize mais a vida e o prazer do que a obsessão pelo trabalho. Como dizia o Professor Agostinho da Silva, com a irreverência a que nos habituou, “vivemos debaixo da impressão de que a vida se fez para trabalhar, para prestar serviço, e não que a vida se fez para viver” (O Que é Ser Velho?, 2022). É importante que tenhamos a humildade de pôr o interesse das futuras gerações em primeiro lugar, pois só dessa forma conseguiremos remar em direção a uma sociedade mais saudável.

As reflexões que se deixam ficar pelo plano teórico correm o risco de serem apenas vaidades intelectuais, é necessário atuá-las e todos temos a obrigação de o fazer. Enquanto pais, na promoção das brincadeiras, enquanto professores, na relação e na forma como se transmitem os conteúdos, enquanto diretores e legisladores, na promoção da liberdade curricular e dos tempos livres, e enquanto sociedade, no combate contra a ditadura dos currículos e pela manutenção da cultura do brincar.

Seremos todos, inevitavelmente e proporcionalmente, mais bonitos cada vez que nos permitirmos a liberdade de brincar.

Referências

- Alves, R. (2001). É brincando que se aprende. *Páginas abertas*, 27(10), 20-21.
- Appleby, M. C., & Lawrence, A. B. (1987). Food restriction as a cause of stereotypic behaviour in tethered gilts. *Animal Science*, 45(1), 103-110.
- Arendt, H. (1971). A crise na educação. In: *Entre o passado e o futuro*. (7ªed). São Paulo: Perspectiva, pp. 221-247.
- Barros, F. C. O. M. (2009). *Cadê o brincar?: da educação infantil para o ensino fundamental*. São Paulo: Cultura Acadêmica – Editora UNESP.
- Belloni, M. L. (1994). A mundialização da cultura. *Sociedade e Estado*, 9(1-2), 35-53.
- Bermudez, J. R. (1997). *Teoría y técnica psicodramáticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Bernal, J. G., & de la Fuente Anunciabay, R. (2008). Relevancia psico-socio-educativa de las relaciones generacionales abuelo-nieto. *Revista española de pedagogía*, 103-118.
- Bomtempo, E. (2001). Brincar, fantasiar, criar e aprender. In V. B. de Oliveira (Org.) *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos* (pp. 127-149). Petrópolis: Vozes.
- Brougère, G. (1998). *Jogo e educação*. Artmed editora.
- Brougère, G.; Wajkopic, G (1997). *Brinquedo e cultura*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.
- Bruner, J. S. (1972). Nature and uses of immaturity. *American psychologist*, 27(8), 687.
- Burghardt, G. M. (2005). *The genesis of animal play: Testing the limits*. MIT press.
- Cassidy, J., & Shaver, P. R. (Eds.). (2002). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. Rough Guides.
- Condessa, I. (2009). A Educação Física na Infância. *Aprender: a brincar e a praticar*. I. Condessa (org.), 37-49.
- Conti, L. D., & Sperb, T. M. (2001). O brinquedo de pré-escolares: um espaço de ressignificação cultural. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 17, 59-67.

- Cordazzo, S. T. D., & Vieira, M. L. (2007). A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. *Estudos e pesquisas em psicologia*, 7(1), 92-104.
- Crianças portuguesas têm aulas a mais e tempo para brincar a menos. (2020, December 5). *Jornal SOL*, 24–26.
- Csikszentmihalyi, M., & Hunter, J. (2003). Happiness in Everyday Life: The Uses of Experience Sampling. *Journal of Happiness Studies*, 4(2), 185-199
- Dawkins, M. S. (1983). Battery hens name their price: consumer demand theory and the measurement of ethological ‘needs’. *Animal Behaviour*, 31(4), 1195-1205.
- Dawkins, M. S. (1990). From an animal's point of view: motivation, fitness, and animal welfare. *Behavioral and brain sciences*, 13(1), 1-9.
- de Barros, M. L. (1987). Autoridade & afeto: avós, filhos e netos na família brasileira. *Zahar*.
- Dumazedier, J. (1980). Free time and leisure. *Temps Libre*, (1), 65-72.
- Elkonin, D. B. (1998). *Psicologia do Jogo* (A. Cabral, Trad.) São Paulo: Editora Martins Fontes (Originalmente publicado em 1978).
- Esteves, L. C. M. (2017). *Brincar e a realidade—estudo exploratório sobre a influência da parentalidade no brincar* (Doctoral dissertation, Universidade de Coimbra).
- Figueiredo, M., Gatinho, A., Torres, N., Pinto, A., Santos, A., & Veríssimo, M., (2015). Representações de vinculação e qualidade do brincar interativo em crianças em idade pré-escolar. *Revista Análise Psicológica*, 34, (3), 335-345.
- Fraser, D., & Duncan, I. J. (1998). ‘Pleasures’, ‘pains’ and animal welfare: toward a natural history of affect.
- Freire, P. (2014). *Ação cultural: Para a liberdade e outros escritos*. Editora Paz e terra.

- Freud, S. (1955). Beyond the pleasure principle. In *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume XVIII (1920-1922): Beyond the Pleasure Principle, Group Psychology and Other Works* (pp. 1-64).
- Freud, S. (1969). Totem e tabu: alguns pontos de concordância entre a vida mental dos selvagens e dos neuróticos. In *Totem e tabu e outros trabalhos* (pp. 21-191).
- Freud, S. (1983). *I. Creative Writers and Daydreaming* (pp. 19-28). Columbia University Press.
- Friedmann, A. (1992). O direito de brincar: a brinquedoteca. In *O direito de brincar: a brinquedoteca* (pp. 269-269).
- Gonçalves, C. S. (1988). Lições de psicodrama: introdução ao pensamento de JL Moreno. Editora Agora.
- Gray, P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents. *American Journal of Play*, 3(4), 443-463.
- Hansen, J., Macarini, S. M., Martins, G. D., Wanderlind, F. H., & Vieira, M. L. (2007). O brincar e suas implicações para o desenvolvimento infantil a partir da Psicologia Evolucionista. *Journal of Human Growth and Development*, 17(2), 133-143.
- Hansen, J., Macarini, S.M., Martins, G. D. F., Wanderlind, F. H. & Vieira M. L. (2007). O brincar e suas implicações para o desenvolvimento infantil a partir da Psicologia Evolucionista. *Rev Bras Crescimento Desenvolv Hum*, 17, (2), 133-143.
- Held, S. D., & Špinka, M. (2011). Animal play and animal welfare. *Animal behaviour*, 81(5), 891-899.
- Hirose, T., Koda, N., & Minami, T. (2012). Correspondence between children's indoor and outdoor play in Japanese preschool daily life. *Early Child Development and Care*, 182(12), 1611-1622.
- Hofferth, S. L., & Sandberg, J. F. (2001). Changes in American children's time, 1981–1997. *Advances in life course research*, 6, 193-229.

- Horwath-Oliver, C. (2015). *Parental perceptions of play: the influences of parent gender, gender role attitudes, and parenting styles on parent attitudes toward child play*. University of Alaska Fairbanks.
- Indicators, O. E. C. D. (2012). *Education at a Glance 2016*. Editions OECD.
- Inquério Ocupação de Tempo. (1999). Instituto Nacional de Estatística.
- Kishimoto, T. M. (1999). Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. *Educação & Sociedade*, 20, 61-79.
- Leif, J. Y L. Brunelle (1978). *La verdadera naturaleza del juego*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Leontiev, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10ª ed. São Paulo: Ícone, 2006. Cap.4.
- Lepsch, M. P. (2015). A importância do brincar no Psicodrama com crianças. *Outras Palavras*, 11(1).
- Lira, N. A. B. & Rubio, J. A. S. (2014). A Importância do Brincar na Educação Infantil. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, 5, (1), 1-22.
- Loy, J. (1970). Behavioral responses of free-ranging rhesus monkeys to food shortage. *American Journal of Physical Anthropology*, 33(2), 263-271.
- Luecken, L. J., & Lemery, K. S. (2004). Early caregiving and physiological stress responses. *Clinical psychology review*, 24(2), 171-191.
- Martin, P., & Caro, T. M. (1985). On the functions of play and its role in behavioral development. In *Advances in the Study of Behavior* (Vol. 15, pp. 59-103). Academic Press.
- Mello, S. A. (1999). Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. *Pró-posições*, 10(1), 16-27.

- Mollo-Bouvier, S. (2005). Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. *Educação & Sociedade*, 26(91), 391-403.
- Morais, M. S., & Otta, E. (2003). Entre a serra e o mar. In A. M. A. Carvalho, C. M. C. Magalhães, F. A. R. Pontes & I. D. Bichara (Orgs.), *Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca* (pp.127-156). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Moreno, Z. T. (1975). *Psicodrama de crianças*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Moss, E., & St-Laurent, D. (2001). Attachment at school age and academic performance. *Developmental psychology*, 37(6), 863.
- Muller-Schwarze, D., Stagge, B., & Muller-Schwarze, C. (1982). Play behavior: persistence, decrease, and energetic compensation during food shortage in deer fawns. *Science*, 215(4528), 85-87.
- Navarro, M. S. (2009). O brincar na educação infantil. In IX Congresso Nacional de Educação (Vol. 9).
- Neto, A. V. (1996). Didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. *Educação & Realidade*, 21(2).
- Neto, C. (2000). O jogo e tempo livre nas rotinas de vida quotidiana de crianças e jovens.
- Nídio, A. (2013). O tempo das crianças e as crianças deste tempo. CECS- Publicações/eBooks, 203.
- Nídio, Alberto (2013). *Recre(i)ar o espaço escolar contributos das crianças*.
- O que é ser velho?* (2022, February 26). [Video]. Facebook.
<https://www.facebook.com/watch/?v=670552847622854>
- Oliveira, N. A. A. & Gonçalves, M. C. V. (2015). A importância do brincar na Educação Infantil. *ECCOM*, 6, (11), jan./jun., 99-110.
- Pereira, B. O., & Neto, C. (1999). As crianças, o lazer e os tempos livres.
- Pereira, B. O. (1993). Lazer e desenvolvimento humano. *Jornal de psicologia*, Braga.

- Pronovost, G. (1989). Changing relationships between work and leisure: Beyond time structures. *World Leisure & Recreation*, 31(1), 9-11.
- Robert, F. (1981). Animal play behavior.
- Roggman, L. A., Boyce, L., Cook, G. A., Christiansen, K., & Jones, D. (2007). Playing with daddy: Social toy play, early head start, and developmental outcomes. *Fathering: A Journal of Theory, Research, and Practice about Men as Fathers*, 2(1), 83.
- Roza, E. S. (1999). Quando brincar é dizer. Rio de Janeiro: Contracapa Editora.
- Sá, E. (2010). *Textos com psicanálise*. Coimbra: Almedina, 2010.
- Sant'Anna, M. M. M., Blascovi-Assis, S. M., & Magalhães, L. C. (2008). Adaptação transcultural dos protocolos de avaliação do Modelo Lúdico. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, 19(1), 34-47.
- Santos, A. K., & Bichara, I. D. (2005). Brincadeiras e contextos: Alguns pressupostos para o estudo desta relação.
- Santos, S. M. P. D. (1999). Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores. Rio de Janeiro: vozes.
- Scalha, T. B., Souza, V. G., Boffi, T., & Carvalho, A. C. (2010). A importância do brincar no desenvolvimento psicomotor: relato de experiência. *Revista de Psicologia da UNESP*, 9(2), 79-92.
- Schousboe, I., & Winther-Lindqvist, D. (2013). *Children's play and development: Cultural-historical perspectives*. Springer.
- Schousboe, I., & Winther-Lindqvist, D. (2013). *Children's play and development: Cultural-historical perspectives*. Springer.
- Silva, C. M. A. D., Cunha, T. T., Pfeifer, L. I., Tedesco, S. A., & Sant'Anna, M. M. M. (2016). Percepção de pais e terapeutas ocupacionais sobre o brincar da criança com paralisia cerebral. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22, 221-232.

- Sirtoli, C. M., Azevedo, G. F., Ribeiro, G. N., Cemin, G. P. & Stein, P. (2014). *Qual a relação da pseudo maturidade e a capacidade de brincar das crianças na atualidade?*. Anais I Mostra de Iniciação Científica Curso de Psicologia da FSG. 1, (1), 196- 205.
- Smith, P. K. (1982). Does play matter? Functional and evolutionary aspects of animal and human play. *Behavioral and brain sciences*, 5(1), 139-155.
- Stern, D. N. (1974). Mother and infant at play: The dyadic interaction involving facial, vocal, and gaze behaviors.
- Tardos, A. (2012). Deixe o bebê também brincar por si mesmo (P. Gimael, Trad.).The first Years: Ngã Tau Tuatahi, *New Zealand Journal of Infant and Toddler Education*, 14, Issue I.
- The Genius of Play. (2021). The Genius of Play. <http://www.thegeniusofplay.org>
- UNICEF. Declaração Universal dos Direitos da Criança. Recuperado: 21 fevereiro. 2022. Disponível: https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf.
- Vygotsky, L. S. (1991). Imagination and creativity in the adolescent. *Soviet Psychology*, 29(1), 73-88.
- Vygotsky, L. S. (2007). O instrumento e o símbolo no desenvolvimento da criança. Martins Fontes.
- Wajskop, G. (1995). O brincar na educação infantil. *Caderno de Pesquisa*, 92, fev., 62-69.
- Wakschlag, L. S., & Hans, S. L. (1999). Relation of maternal responsiveness during infancy to the development of behavior problems in high-risk youths. *Developmental psychology*, 35(2), 569.
- Winnicott, D. D. (1975). *O Brincar & a realidade*. Rio de Janeiro: Emago editora.
- Winnicott, D. W. (1968). Playing: Its theoretical status in the clinical situation. *International Journal of Psycho-Analysis*, 49, 591-599.

Yaegashi, S. F. R., & França, S. L. (2002). < b> O brincar na infância segundo mães de crianças na faixa etária entre zero e quatro anos de idade. *Iniciação Científica Cesumar*, 4(1), 69-76.

Zatz, S., Zatz, A. & Halaban, S. (2007). *Brinca Comigo!:* tudo sobre brincar e os brinquedos. São Paulo: Editora Marco Zero.